



wortstark

Ein Projekt zur sprachlichen Bildung
in Frankfurter Kindertageseinrichtungen

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	4
I. Das A und O: in Beziehung zum Kind sein „wortstark“ – ein Projekt zur sprachlichen Bildung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen	6
II. Von Lauten zu Wörtern – von Wörtern zu Sätzen Sprachentwicklung verstehen: Grundlagen für die passgenaue Sprachförderung	10
1. Laute und Sprachmelodie	11
2. Wörter und ihre Bedeutung	12
3. Satzbau und Wortbildung	14
III. Von der Linie zur Schrift Wie sich das Schriftwissen der Kinder entwickelt und wie sich ihre Lust an Schrift spielerisch aufgreifen lässt	16
1. Ohne Technik keine Schrift	17
2. Das visuelle Bild von Schrift nachahmen	18
3. Wissen, dass Schrift Sprache wiedergibt	19
4. Zum Lernen nötig: schreibende Rollenvorbilder	20
IV. Nicht bewerten, sondern auswerten Sprache beobachten und dokumentieren	22
1. „Theoriegestützte Beobachtungen“ und deren Auswertung mit den Orientierungsleitfäden des Deutschen Jugendinstituts	23
2. Den kindlichen Sprachstand testen mit LiSe-DaZ®	25
V. Auf die Qualität der Beziehung kommt es an Sprache fördern durch Interaktion	28
1. Kinder haben unterschiedliche Kommunikationsstile	29
2. Sich der unterschiedlichen Rollen im Alltag bewusst sein	31
3. Die passenden interaktions- und sprachfördernden Strategien als Hilfsmittel wählen	32
VI. Kamishibai – Tischtheater mit Bildern Sprechanlässe auch in größeren Gruppen schaffen	39
VII. Damit Sprachförderung auch zu Hause weitergeht Wie man Eltern stärken kann, die Sprachkompetenz ihrer Kinder zu unterstützen	42
VIII. Gute Ideen brauchen einen guten Rahmen Was „wortstark“ bewirkt hat – eine Bilanz	49
IX. Anhang Kopieren erlaubt – Arbeitsmaterialien für die Praxis	54
Literatur, Dank, Impressum	69

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Entwicklungspsychologen und Spracherwerbsforscher weisen immer wieder darauf hin, wie wichtig gerade das Vorschulalter für den Spracherwerb ist. Kinder bringen in dieser Phase besondere Fähigkeiten für das Lernen einer oder mehrerer Sprachen mit. Wir wissen, dass eine gute Sprachkompetenz die entscheidende Voraussetzung für die Teilhabe an Bildungsprozessen und Chancengleichheit von Kindern ist. Dieses Ziel ist insbesondere für uns in Frankfurt am Main von großer Bedeutung. Denn ein Markenzeichen unserer Stadt ist die kulturelle und sprachliche Vielfalt, die Frankfurt wie keine andere Stadt in Deutschland prägt. Menschen aus 170 Nationen leben und arbeiten hier. Mit ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt prägen sie die Internationalität der Stadt. Kinder mit einer familiären Migrationsgeschichte sind in unserer Stadt die Regel, sie sind keine Minderheit und keine Ausnahme. Eine der wichtigsten bildungs-, integrations- und sozialpolitischen Aufgaben sehen wir daher darin, diese Vielfalt mit ihren Chancen zu nutzen. Aus diesem Grund hat das Bildungsdezernat 2009 das Stadtschulamt beauftragt, die bestehenden Konzepte im Bereich der sprachlichen Bildung insbesondere für Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, weiterzuentwickeln.

Mit den Kindern zu sprechen, ihnen Geschichten zu erzählen, die Sprache klingen zu lassen, den Kindern Raum und Zeit zu geben, ihre Worte zu finden und sich einzubringen, aber auch deren Beiträge wertzuschätzen – dies alles sind Bausteine für ein stabiles Fundament des Spracherwerbs. Wenn Untersuchungen darauf hinweisen, dass Kinder mit Migrationsgeschichte bei der Beurteilung ihrer Deutschkenntnisse deutlich schlechter abschneiden als einsprachige Kinder, müssen wir handeln. Zum einen wollen wir mehrsprachige Kinder gezielt beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch unterstützen, zum anderen jedoch ihrer Erst- und Familiensprache mit Wertschätzung und Respekt begegnen. Denn Mehrsprachigkeit ist wesentlicher Teil ihrer kulturellen Identität und wichtig in der Entwicklung ihres Selbstbildes. Hier setzt „wortstark“ als trägerübergreifendes Projekt an. Seit Sommer 2009 erprobt „wortstark“, wie das Angebot der sprachlichen Bildung und Sprachförderung

in den Frankfurter Kindertageseinrichtungen verbessert werden kann. Im Mittelpunkt steht die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte. Außerdem qualifiziert das Projekt Elternbegleiterinnen, die als Ehrenamtliche andere Eltern beraten, wie sie die Sprachentwicklung ihrer Kinder fördern können.

Fünf Jahre Erfahrung mit mehr als zwei Dutzend Kindertageseinrichtungen in zwei Regionen der Stadt liegen nun hinter uns. Was die am Projekt beteiligten Erzieherinnen, Erzieher und Elternbegleiterinnen dabei gelernt haben, wie sich „wortstark“ in den Alltag der Einrichtungen integrieren lässt und was wir alle aus den Erfahrungen der Praxis lernen können, das ist Gegenstand der nun vorliegenden Projektdokumentation.

Das Stadtschulamt zieht sich nach fünf Jahren nun sukzessive aus den ersten beiden Projektregionen zurück. Zu Ende ist die „Sprachliche Bildung in Frankfurter Kitas“ damit jedoch keineswegs. So wie bei einem Billardspiel die weiße Kugel alle anderen anstößt, hat auch „wortstark“ einen starken Impuls gesetzt. Die darin enthaltene Energie lebt in den teilnehmenden Einrichtungen eigenständig weiter – und treibt sie damit voran.

Dass sich eine trägerübergreifende Kooperation der an „wortstark“ beteiligten Einrichtungen entwickelt hat, die auch eine Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen und anderen Akteuren im Stadtteil umfasst, freut mich sehr. Die Erzieherinnen und Erzieher können sich weiterhin regelmäßig treffen, kollegial beraten und das Gelernte vertiefen. Das Stadtschulamt stellt der „Arbeitsgruppe wortstark“ dafür eine fachliche Begleitung zur Seite. Das gilt auch für die Elternbegleiterinnen, die inzwischen von Organisationen aus dem Stadtteil unterstützt und fachlich begleitet werden.

Aus dem Projekt heraus wurden zwischen dem Stadtschulamt, Kita Frankfurt und der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt wertvolle Kooperationsfortbildungen entwickelt. Darüber hinaus entstand eine produktive Kooperation zwischen dem Amt für Multikulturelle Angelegenheiten und der Zentralen Kinder- und Jugendbibliothek Frankfurt, die Ideen von „wortstark“ weiterverbreitet.

Das alles zeigt mir, wir sind auf einem guten Weg! Unser angestrebtes Sprachfördernetzwerk wächst weiter und trägt das Thema „Sprachförderung“ in Kindertageseinrichtungen wirksam auch über das Ende von „wortstark“ hinaus.

Möglich geworden ist dies nur dank des großen Engagements und des ermutigenden Zusammenwirkens der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen vor Ort, der ehrenamtlich tätigen Elternbegleiterinnen und der freien Träger der Jugendhilfe mit ihrer Unterstützung. Sie alle haben einen hohen Anteil am Verlauf des Projektes und am Entstehen dieser Broschüre. Meinen ganz herzlichen Dank dafür.

Es würde mich sehr freuen, wenn neben den (sprach-)förderlichen Erkenntnissen und dem Nutzen für den eigenen wortstarken Alltag in der Kindertageseinrichtung sich beim Lesen auch eine Neugier über ein bereicherndes Projekt einstellt.



A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ute Sauer'.

Ute Sauer
Amtsleiterin des Stadtschulamts



I. DAS A UND O: IN BEZIEHUNG ZUM KIND SEIN

„wortstark“ – ein Projekt zur sprachlichen Bildung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen

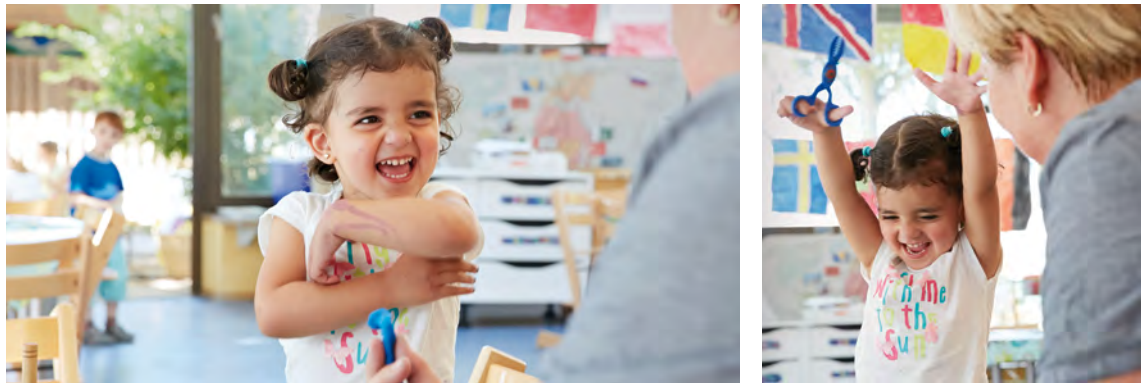
Sprachförderung ist bereits seit vielen Jahren ein fester Bestandteil in den Konzeptionen Frankfurter Kindertageseinrichtungen. In einer Stadt, in der Menschen aus mehr als 170 Nationen zusammenleben, ist Mehrsprachigkeit ein Schlüsselthema – auch für Kindertageseinrichtungen.

Unterschiedlichste Ansätze und Programme zur Sprachförderung sind im Einsatz, denn in kaum einem Fachgebiet wird gegenwärtig so viel geforscht und entwickelt wie im Bereich der Sprachentwicklung von Kindern unter sechs Jahren, die mit mehreren Sprachen aufwachsen. Trotz des hohen Engagements von allen Seiten blieb der erhoffte schnelle Erfolg jedoch aus. Noch immer stehen die Sprachauffälligkeiten der Kinder laut Amt für Gesundheit in Frankfurt (2012) bei der Liste der Entwicklungsauffälligkeiten auf Platz 1.

Sind also Sprachprogramme, die nur auf einzelne grammatische Strukturen abheben, überhaupt der richtige Weg? Welches Sprachförderprogramm ist dann das beste? Oder reicht nicht doch eine „alltagsintegrierte Sprachförderung“ aus? Und wenn ja, wie müsste diese aussehen, um erfolgreicher zu sein? Auf all diese Fragen müssen die Kita-Teams konzeptionelle Antworten finden.

„wortstark“ begann daher im Frühjahr 2009 mit dem Ziel, das Angebot an sprachlicher Bildung und Sprachförderung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen zu verbessern. Dies sollte durch die Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern und die Arbeit mit Eltern im Rahmen des Bausteins „Eltern für Eltern“ erreicht werden.

Nach dem Motto „Sprache macht Spaß“ geht es bei „wortstark“ in erster Linie darum, die Liebe zur Sprache so früh wie möglich zu wecken und damit die Bildungschancen für Kinder aus sozial belasteten Familien zu verbessern, indem ihre Familiensprachen anerkannt und ihre Deutschkenntnisse gefördert werden.



Die Ausgangssituation: „Die Welt trifft sich im Kindergarten“

Acht von zehn Kindern in den Kindertageseinrichtungen, die sich am Projekt „wortstark“ beteiligt haben, sprechen Deutsch als zweite Sprache. Hier gibt es viele Mädchen und Jungen, deren erste Sprache nicht Deutsch, sondern Italienisch, Türkisch, Urdu, Spanisch, Russisch, Berberisch oder Somali ist. Und so kann man den Buchtitel „Die Welt trifft sich im Kindergarten“ der Bildungsforscherin Pamela Oberhuemer (vgl. Ulich 2007) in Frankfurt fast wortwörtlich nehmen. In kaum einer anderen Stadt ist die kulturelle und sprachliche Vielfalt so groß wie in Frankfurt. Und diese Vielfalt spiegelt sich in vielen Kindertageseinrichtungen der Stadt wider. Mitunter bringen die Kinder mehr als 20 Sprachen mit in die Einrichtung. Viele dieser Kinder wachsen zudem in einer Umgebung auf, in der kaum Deutsch gesprochen wird.

Wenn diese Kinder mit drei oder vier Jahren in die Kindertageseinrichtung kommen, haben sie schon viel gelernt, denn sie können sich bereits sprachlich gut verständigen. Doch anders als zu Hause können sie hier kaum auf ihre bereits erworbenen Fähigkeiten zurückgreifen. Und die Anforderungen übersteigen bei Weitem und über eine lange Zeit hinweg ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten, denn die deutsche Sprache steht ihnen noch nicht zur Verfügung. Wie können diese Kinder unter den Bedingungen der oben genannten Sprachenvielfalt die deutsche Sprache am besten erlernen – und vor allem: Wie können ihnen die Erzieherinnen und Erzieher dabei helfen?

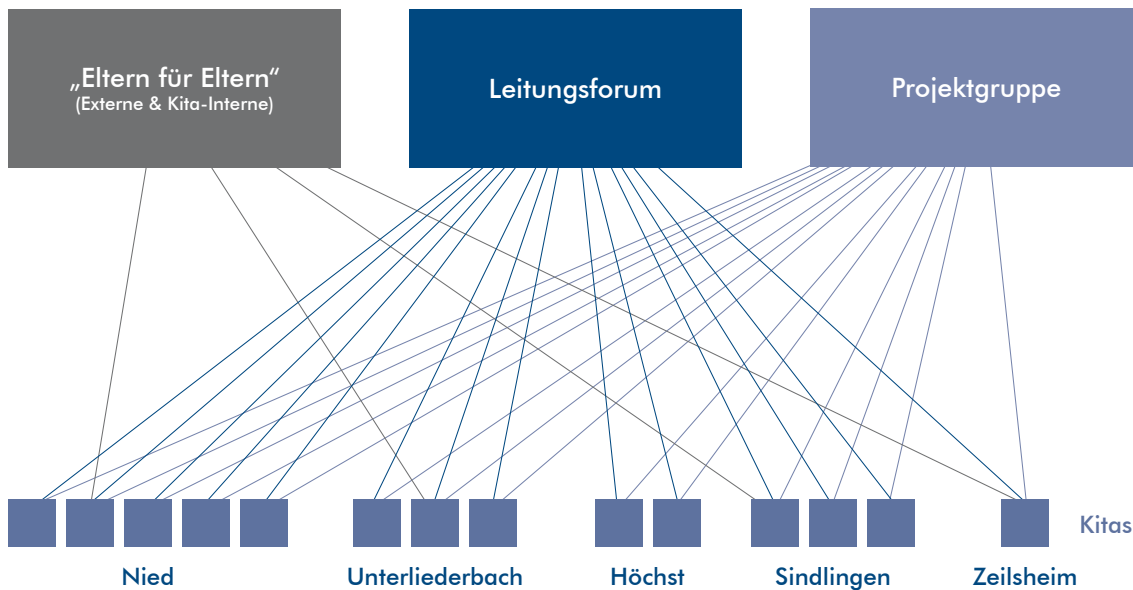
Die beiden Säulen von „wortstark“: gezielte Fortbildungen und Elternarbeit

Wichtigste Säule im Projekt ist die gezielte Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte. Das Herzstück der Qualifizierung zielt auf die Qualität ihrer Interaktion mit den Kindern, denn bei „wortstark“ ist die Beziehung der Schlüssel zur Sprache. Eine sprachförderliche Haltung bzw. die Qualität der Beziehung ist der Motor für gelungene Bildungsprozesse – und damit auch für die sprachliche Bildung. Vor allem Kinder, die spät beginnen, die deutsche Sprache zu lernen, benötigen viele Gelegenheiten, Deutsch zu hören. Sie brauchen ein reichhaltiges sprachliches Angebot und die Motivation und Lust, Deutsch zu sprechen. Daher kommt den Erzieherinnen und Erziehern eine besondere Bedeutung als Sprachvorbild zu.

Die Kinder brauchen aber nicht nur Erwachsene, die ihr eigenes sprachliches Handeln reflektieren. Sie brauchen auch Erwachsene, die erkennen, was Kinder sprachlich bereits können, welche Strategien sie anwenden, um Grammatikregeln zu verinnerlichen, und womit sie sich gerade beschäftigen. Denn ein wirksames Angebot muss sich von den sprachlichen Fähigkeiten und den Interessen der Kinder leiten lassen.

Die zweite tragende Säule des Projekts ist die Elternarbeit, die das Motto „Eltern für Eltern“ ins Zentrum rückt. Mütter oder Väter aus den beteiligten Projekteinrichtungen oder dem Stadtteil lassen sich zu ehrenamtlichen Elternbegleiterinnen oder -begleitern qualifizieren, die in den sogenannten Elterncafés anderen Eltern der Einrichtung zeigen, wie sie ihre Kinder zu Hause konkret bei der Sprachförderung unterstützen können.

Das Schaubild zeigt die Struktur des Projekts am Beispiel der ersten Region:



Träger: Internationales Familienzentrum e.V., Sozialpädagogischer Verein zur familienergänzenden Erziehung e.V., Caritasverband Frankfurt e.V., Evangelische Kirchengemeinden, Katholische Kirchengemeinden, Verein kosmopolitischer Frauen

Der Grundsatz von „wortstark“: Mehrsprachigkeit ist eine wertvolle Grundlage

„wortstark“ betrachtet die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht als Hindernis, sondern im Gegenteil als wertvolle Grundlage für den Erwerb der deutschen Sprache. Deutschlernen und die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sind keine widerstreitenden, sondern komplementäre Ziele, die sich ergänzen. Insbesondere Kinder, die schon früh zwei Sprachen lernen, machen oft rasche sprachliche Fortschritte, denn sie lernen Sprache(n) noch „beiläufig“. Ihr sprachliches Wissen in der Muttersprache bringen sie beim Erlernen der Zweitsprache bereits mit. Je besser Kinder also ihre eigene Sprache sprechen, desto leichter wird es für sie sein, Deutsch zu lernen. Daher sollten Eltern mit ihren Kindern zu Hause nicht Deutsch, sondern ihre Muttersprache sprechen oder die Sprache, in der sie sich am sichersten oder wohlsten fühlen. In dieser Sprache sind sie das beste sprachliche Vorbild.

Der Rahmen: regional – trägerübergreifend – zielgruppenorientiert

Seit das Projekt im Frühjahr 2009 im Frankfurter Westen begann, haben rund zwei Dutzend Kindertageseinrichtungen von neun unterschiedlichen Trägern teilgenommen. Beteiligt waren im ersten und zweiten Durchlauf jeweils 14 Einrichtungen mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren. Das Projekt „wortstark“ ist trägerübergreifend konzipiert. In der ersten Region haben sechs unterschiedliche Träger teilgenommen (siehe Schaubild oben), in der zweiten Region waren es neun Träger. Angesprochen wurden Einrichtungen in Regionen mit besonderem Förderbedarf und einer hohen sprachlichen und kulturellen Vielfalt. Der zweite Durchlauf fand 2011/2012 in den zentraleren Stadtteilen Gallus, Gutleut und Griesheim statt. Im Frühjahr 2013 begann die dritte Runde – mit leicht verändertem Konzept – im Osten Frankfurts, in den Stadtteilen Fechenheim, Ostend und Seckbach.

Projektgruppe

Zur Qualifizierung entsandte jede Kindertageseinrichtung zwischen ein und drei pädagogische Fachkräfte als Multiplikatoren in die Projektgruppe. Um eine gute Verzahnung von Theorie und Praxis zu gewährleisten, wechselten Seminare und Praxisphasen einander ab. Lernpartnerschaften und die regelmäßigen Jour-fixe-Termine dienten der Praxisreflexion. Mit einem individuellen Video-Feedback konnten die Beteiligten ihr persönliches Sprachhandeln überprüfen.

Leitungsforum

In regelmäßigen Leitungsforen wurden auch die Leitungskräfte in den Qualifizierungsprozess miteinbezogen, denn beim Transfer der Fortbildungsinhalte ins Team haben sie eine entscheidende Rolle. Hier wurden die Lern- und Entwicklungsprozesse kritisch begleitet, und es gab fachliche Impulse und wechselseitigen Austausch. Dabei wurden Ideen der Leitungskräfte aufgegriffen und die weitere Planung des Projekts daraufhin angepasst.

„Eltern für Eltern“

Im Zentrum des Bausteins „Eltern für Eltern“ stand, Mütter und Väter aus den Einrichtungen und den beteiligten Stadtteilen dazu zu gewinnen, sich ehrenamtlich rund um das Thema Sprachentwicklung und Deutschlernen zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern schulen zu lassen, um dann ihr Wissen an andere Eltern weiterzugeben.

Das Ziel: integrierte Sprachförderkonzepte für Kindertageseinrichtungen

„wortstark“ behandelt das Thema Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen nicht als ein separates, zusätzliches Bildungsthema. Denn: „Sprache steckt überall drin!“ (Jampert u. a. 2009). Aber es reicht nicht aus, sie nur „beiläufig“ zu nutzen. Und zwar vor allem dann nicht, wenn Kinder spät beginnen, eine Sprache zu erwerben, wenn sie nur geringe Fortschritte in der Sprachentwicklung machen, wenn sie zu wenig Deutsch hören oder wenn die Kindergruppen nicht gut genug durchmisch sind. Dann ist es wichtig, die Angebote für die Kinder auf ihren sprachlichen Gehalt hin zu überprüfen und einige Routinen des Alltags so zu verändern, dass eine effektivere und sprachförderliche Kommunikation möglich ist.

Hinzu kommt, dass jede Kindertageseinrichtung eigen ist. Deshalb sollte jede der beteiligten Einrichtungen im Laufe der Zeit befähigt werden, ein Sprachförderkonzept zu entwickeln, das den eigenen Bedingungen gerecht wird. Das Projekt mit seinen beiden Säulen – Qualifizierung der Fachkräfte und Elternarbeit – kann pädagogische Impulse geben, die die Einrichtungen wiederum aufgreifen und weiterentwickeln können.





II. VON LAUTEN ZU WÖRTERN – VON WÖRTERN ZU SÄTZEN

Sprachentwicklung verstehen: Grundlagen für die passgenaue Sprachförderung

Wie lässt sich die Sprachentwicklung von Kindern zuverlässig einschätzen? Woran können pädagogische Fachkräfte erkennen, ob mehrsprachige Kinder überhaupt einer besonderen Förderung bedürfen? Denn in der Regel lernen Kinder eine Sprache nebenbei. Ohne Vokabeltraining fliegen ihnen neue Wörter zu und ganz von selbst kommen sie auf das Geheimnis der Grammatik. Diese Fähigkeit bringen alle Kinder mit, egal ob sie eine oder mehrere Sprachen erlernen.

Aber können wir von Kindern, die erst nach dem dritten Lebensjahr anfangen, Deutsch als zweite Sprache zu lernen, beim Eintritt in die Schule dieselben Deutschkenntnisse erwarten wie von Kindern, die die deutsche Sprache von Geburt an erworben haben? Und ist das, was wir bei mehrsprachigen Kindern bei genauem Hinhören an Sprachfähigkeiten erkennen, dann vielleicht gar nicht fehlerhaft, sondern entspricht sogar genau dem zu erwartenden Entwicklungsstand des Kindes?

Übliche Sprachtests berücksichtigen bisher nicht, wie lange ein Kind überhaupt Kontakt mit der Zweit- oder Drittsprache Deutsch hatte. Die erwarteten sprachlichen Fähigkeiten orientieren sich am Entwicklungsstand eines erstsprachigen Kindes und nicht an der Frage „Was kann ein Kind eigentlich wann können?“.

GUT ZU WISSEN

Was heißt Mehrsprachigkeit?

Definition: „Ein Mensch kann als mehrsprachig gelten, wenn er oder sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme soweit erworben hat, dass er/sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren kann.“ (Tracy 2007: 49)

Mehrsprachigkeit kann auch heißen ...

- Deutsch als eine von zwei Muttersprachen (doppelter Erstspracherwerb); *Gleichzeitiger Erwerb von Deutsch und einer anderen Sprache von Geburt an, die von den Eltern bzw. einem Elternteil gesprochen werden;*
- Deutsch als Zweitsprache; *Erwerb des Deutschen nach dem 2. Geburtstag oder später*
- Fremdspracherwerb; *Erwerb einer Sprache, die nicht in der Umgebung gesprochen wird (vgl. Schulz/Tracy 2011: 29–31)*

Der erste Qualifizierungsbaustein für die „wortstark“-Beteiligten umfasste zweierlei:

1. In welchen Schritten entwickelt sich Sprache bei uns Menschen generell? Welche Sprach- und (auch physischen) Sprechfähigkeiten sind dabei in welchem Alter developmentsgemäß – wobei der Hinweis auf das Alter lediglich als grobe Markierung gelten soll, da stets individuelle Unterschiede anzunehmen sind? Und wo besteht – nach Auswertung einer gezielten Sprachbeobachtung und nicht nach eigener Bewertung des Gehörten – eventuell spezieller Förderbedarf?

(vgl. *Wie kommt das Kind zur Sprache in: Jampert u. a. 2009*)

2. Welche Phänomene der Sprachentwicklung sind typisch für *mehrsprachig* aufwachsende Kinder? Ihre Sprachentwicklung verläuft nämlich nicht prinzipiell anders oder langsamer als die einsprachiger Kinder. Alle Kinder in diesem Alter können auf eine natürliche Begabung zum Erlernen einer Sprache zurückgreifen.

(vgl. *die Orientierungsleitfäden in: Jampert u. a. 2009*)

1. Laute und Sprachmelodie

Am Anfang des Spracherwerbs stehen Laute und Sprachmelodie (= Prosodie). Die Prosodie gilt daher auch als „Türöffner der Sprachentwicklung“. Mithilfe der Sprachmelodie – zu ihr gehören Tonhöhe und Betonung, Tempo und Pausen – können Kinder Sprachen erkennen, ohne sie zu verstehen. Prosodie spielt nicht nur bei ganzen Sätzen, sondern bereits bei einzelnen Worten eine Rolle. So liegt zum Beispiel im Deutschen die Betonung eines Wortes auf der ersten Silbe, während die zweite Silbe unbetont ist, wie in Hase, Sofa, Laden. Im Französischen ist das genau umgekehrt, etwa in Café, Bistro, Baguette.

An der Sprachmelodie, die in jeder Sprache anders ist, lässt sich erkennen, ob jemand fragt, etwas feststellt oder zu etwas auffordert. Bei Kindern lassen sich über ihre Sprachmelodie bereits erste grammatikalische Strukturen erkennen. Außerdem vermittelt die Sprachmelodie – über die Bedeutung der Worte hinaus – Stimmungen und Gefühle, die so hörbar und verstehbar werden. Ohne Sprachmelodie hat die Sprache keinen Ausdruck und keine Bedeutung.

Zu jeder Sprache gehört auch ihr eigenes Lautrepertoire. Welche Laute und Lautkombinationen sie bildet, ist von Sprache zu Sprache unterschiedlich. Typisch deutsch zum Beispiel ist das Kombinieren von Konsonanten, wie etwa im Wort „Sprache“ oder „Strumpf“. Solche Wörter richtig auszusprechen erfordert auch rein körperliche Fähigkeiten, die erst ab einem bestimmten Alter voll ausgebildet sind. Denn dabei kommt es auf die Beweglichkeit des Mundes, der Lippen und der Zunge an und auf die Atmung. Um einen einzigen Laut zu bilden, müssen im Körper des Menschen 100 Muskeln aufeinander abgestimmt werden.

Mit der Zeit wächst bei allen Kindern das Interesse an der Besonderheit von Lauten und der Lautform von Wörtern. Kinder lieben es, mit dem Klang von Wörtern zu spielen. Typisch für sie ist auch, dass sie alles, was sie tun, gerne mit Lauten verknüpfen (Tüüüüt!). Diese Fähigkeit, rein auf der lautlichen Ebene über den Klang von Wörtern nachzudenken, gehört zur „phonologischen Bewusstheit“, die uns dazu befähigt, uns vom Inhalt und der Bedeutung zu lösen und nur auf den Klang zu achten. Diese Fähigkeit, Silben, Reime oder sogar einzelne Laute (Phone) in Wörtern herauszuhören, spielt für den Erfolg des Kindes beim späteren Lesen- und Schreibenlernen eine wichtige Rolle. (vgl. *Küspert/Schneider 2008*)

Typische Lernstrategie der Kinder: Lautvereinfachung

Wenn Kinder ihre ersten Worte produzieren, greifen sie auf Strategien zurück, die ihnen das Lernen erleichtern. So vereinfachen sie beispielsweise die Aussprache in der deutschen Sprache. Sie lassen Buchstaben oder Silben aus und sagen zum Beispiel „Wate ma“ statt „Warte mal“ oder „Lover is putt“ statt „Der Pullover ist kaputt“. Oder sie ersetzen Laute und sagen „Banne“ statt „Wanne“. Damit umgehen Kinder bestimmte Konsonanten, die sie noch nicht bilden können. Oder sie gleichen Laute an und sagen „Pubel“ statt „Pudel“. Auch schwerer zu formende Laute, die hinten im Mund produziert werden, werden zunächst ersetzt durch solche, die weiter vorn im Mund gebildet werden: „tommen“ statt „kommen“.



Kinder, die nicht mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen ...

... bringen die Laute und die Sprachmelodie ihrer Herkunftssprache mit. Zugleich üben sie sich im Hören und Aussprechen von typisch deutschen Lauten und Lautverbindungen. Das heißt, Kinder können in der Regel problemlos mehrere Lautsysteme parallel erwerben. Zum Ende des ersten Lebensjahres haben sich die Kinder einen Lautfilter entwickelt und sich an die Laute ihrer Umgebungssprache angepasst, die sie tagtäglich hören. Das heißt, sie nehmen die Laute der Umgebungssprache effizienter und differenzierter wahr und überhören mit der Zeit die feinen Lautunterschiede anderer Sprachen. Dieser sogenannte Lautfilter ist so flexibel, dass er sich an mehr als eine Sprache anpassen kann, vorausgesetzt, die Kinder sind ausreichend in direktem Kontakt mit der/den Sprache(n). Mehrsprachig aufwachsende Kinder eignen sich die neue Sprache dabei zunächst vor allem über die Sprachmelodie an. Daher benötigen sie ein reichhaltiges „Sprachbad“, damit ihnen die deutsche Sprachmelodie und die Laute immer vertrauter werden.

(vgl. Jampert u. a. 2011: 81-89)

2. Wörter und ihre Bedeutung

Haben die Kinder ein ansehnliches Lautrepertoire entwickelt und ist es ihnen gelungen, Ordnung in den tagtäglich auf sie eindringenden kontinuierlichen Lautstrom zu bringen und ihn in handhabbare Einheiten aufzuteilen, folgt der nächste Schritt: die Wörter. Um ein Wort zu verstehen, muss man seine Bedeutung kennen, denn ein Wort ist mehr als nur eine Lautform. Wort und Bedeutung sind die zwei Seiten einer Medaille. Auch wenn Erwachsene beides als eine natürliche Einheit ansehen, müssen Kinder erst einmal herausfinden, was manche Wörter bedeuten. Denn Wort ist nicht gleich Wort. (vgl. Best u. a. 2011)

Inhaltswörter oder Funktionswörter?

Die ersten Worte der Kinder sind immer entweder sozial getönt („hallo“, „au“) oder sie beziehen sich auf einen Ort: „da“, „weg“, „ran“, „rauf“. Mit der Zeit lernen Kinder dann, dass Dinge einen Namen haben. Die Worte, die sie sich dann aneignen, gehen von ihrer Wahrnehmung aus und bezeichnen etwas, das sie sehen und anfassen können, oder etwas, das mit Handlungen zu tun hat. Daher nennt man diese Wörter *Inhaltswörter*. „Sandkasten“, „hinsetzen“,

„kalt“, „grün“ oder „weinen“ sind beispielsweise solche Inhaltswörter. Sie tragen selbst eine Bedeutung und rufen Bilder hervor.

Es gibt aber auch abstrakte Inhaltswörter, die etwas ausdrücken, was man nicht sehen kann, wie zum Beispiel „Mut“, „Freundschaft“, „lügen“ oder „übermorgen“. Wenden Kinder solche abstrakten Wörter an, etwa ab vier Jahren, gibt das Hinweise auf die Entwicklung ihres Denkens.

Ein steiler Berg: die ersten 50 Wörter

Im Alter von etwa neun Monaten verstehen Kinder etwa 50 Wörter, auch die ersten eigenen Wortschöpfungen tauchen auf. Drei Monate später sprechen sie die ersten „echten“ Wörter. Die 50-Wort-Hürde ist ein steiler Berg, und Kinder brauchen Zeit, ihn zu erklimmen. Ist dieser Berg aber erst einmal bestiegen – bei muttersprachlichen Kindern etwa mit ein- und einhalb Jahren –, geht der Worterwerb wesentlich rascher voran, und es gibt Fortschritte in der Grammatikentwicklung. Zweijährige benutzen bereits etwa 500 Wörter.

Wie stark der Wortschatz eines Kindes ausgeprägt ist, hängt immer von den Anregungen und Erfahrungen ab, die Kinder machen können. Die Kinder können viele Wörter bereits verstehen, aber nicht alle Wörter auch selbst sprechen.

Funktionswörter

Nicht minder wichtig sind auch die kleinen Wörter wie „der“, „die“, „das“, „dem“, „den“, „und“, „und dann“, „weil“, „unter“, „auf“, „in“ oder „damit“. Diese Funktionswörter spielen eine zentrale Rolle, wenn es um den grammatischen Aufbau eines Satzes geht. Sie sind gewissermaßen der Mörtel, der das Bauwerk Sprache zusammenhält (vgl. Jampert u. a. 2009: 40) und machen Zusammenhänge zwischen Inhalten deutlich, je nachdem, welches Funktionswort man wählt: „Der Opa sitzt auf/neben/unter dem Sofa“ oder „Ulli weint, weil/damit/obwohl er sich gestoßen hat“. Die Funktionswörter tragen selbst keine Bedeutung, sind aber für die Grammatik eines Satzes bedeutsam.

Ein Wort zu kennen heißt noch nicht, dass man auch genau weiß, was es bedeutet. Auch bei Erwachsenen dauert es manchmal länger, bis man der Bedeutung eines Wortes auf die Spur kommt und es in das bisherige Wissen eingliedern kann. Kindern geht es ähnlich. Ein Wort zu „kennen“ heißt noch nicht, dieses Wort auch zu „können“, also es selbst anzuwenden.

Neue Wörter brauchen sinnliche Erfahrung

Neue Wörter erschließen sich am besten konkret im täglichen Tun und Handeln. Durch wiederholtes und differenziertes Wahrnehmen vertiefen sich die Wörter, und die Wortbedeutungen stabilisieren sich. Damit aus „Worthülsen“ oder „leeren Wörtern“, wie die Psycholinguistin Anna Winner es nennt, bedeutungsvolle Wörter für das Kind werden, müssen alle Sinne beteiligt sein. „Sprachförderung endet nicht mit dem Angebot an Wörtern. Sprachförderung muss die Erfahrung mit allen Sinnen ermöglichen. Leere Wörter zerplatzen wie Seifenblasen und sind schnell vergessen.“ (Winner 2007: 100)

Kinder, die nicht mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen ...

... bringen einen Wortschatz in ihrer Erstsprache mit. Kinder, die erst im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, müssen also für viele Inhaltswörter lediglich neue „deutsche“ Bezeichnungen lernen. Und sie lernen dabei, dass es für ein „Ding“ nicht immer nur ein „Wort“ gibt, denn für ein „Ding“ kennen sie nun bereits zwei Bezeichnungen (zum Beispiel in Deutsch und Spanisch: „der Mond“ und „la luna“). Kinder, die mit zwei Sprachen groß werden, mischen manchmal beide Sprachen. Dabei sind sie sehr kreativ, denn wenn sie die deutsche Bezeichnung eines Wortes nicht kennen, können sie auf ihre erste Sprache zurückgreifen. Sie ziehen ihre Muttersprache gewissermaßen als Sprachschatz hinzu.

3. Satzbau und Wortbildung

Die Grammatik ist das „stützende und ordnende Skelett der Sprache. Ohne sie hätte die Sprache keine Gestalt, Aussagen würden vage bleiben oder in sich zusammenfallen.“ (Jampert u. a. 2009: 57). Dabei spielt die Anordnung der Wörter eine wichtige Rolle. Wörter müssen kombiniert und in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden, damit daraus ein Satz entsteht. Aber nicht nur das. Im Deutschen müssen sich oft auch die Wörter selbst verändern, damit sie sich in den Satz einfügen.

Die vier Meilensteine bei der Grammatikentwicklung

Über das, was sie hören, nehmen Kinder intuitiv von Anfang an Schlüsselinformationen über die grammatische Struktur wahr, wobei das Sprachverstehen dem aktiven Sprechen vorausgeht. Grammatik eignen sich Kinder im Großen und Ganzen in vier Entwicklungsphasen an, die auch als Meilensteine bezeichnet werden.

(vgl. Tracy 2007: 77–85; Jampert u. a. 2009: 59)

GUT ZU WISSEN – DIE VIER MEILENSTEINE BEI DER GRAMMATIKENTWICKLUNG

M1

Ein-Wort-Sätze (10–18 Monate): „darein“

Etwa um den ersten Geburtstag beginnen Kinder mit ihren Ein-Wort-Sätzen. Im Gegensatz zu späteren Phasen erweitert sich der Wortschatz in dieser Zeit langsam. Mit dem Ein-Wort-Satz „darein“, mit dem ein Kind mitteilt, dass es sein Äffchen ins Bett legt, kündigt es an, was es zu tun gedenkt.

M2

Wortkombinationen (18–24 Monate): „Mami auch essen“

Kinder finden immer wieder neue Anreize, ihre sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten zu erweitern. Sobald der Wortschatz der Kinder etwa 50 Wörter umfasst, beginnen sie mit ihren ersten Wortkombinationen und steigen so bereits voll in den Satzbau ein. Mit nur zwei oder drei Wörtern können sie viele Inhalte in nur eine Äußerung verpacken. Häufig verbinden die Kinder Hauptwörter mit Verben oder Adjektiven („Wauwau essen“ oder „Hose putt“). Das Wörtchen „auch“ bei „Mami auch essen“ gibt Hinweise darauf, dass hier Mutter und Kind ein gemeinsames geteiltes Vorwissen haben, nämlich dass das Kind selbst oder jemand anderes isst und die Mutter nun auch essen soll.

M3

Einfache Sätze (24–36 Monate): „Da geht Julia Puppenwagen rein“

Bemerkenswert im Alter zwischen zwei und drei Jahren ist der qualitative Sprung: Kinder benutzen nun nicht mehr nur die Grundform des Verbs (reingehen), sondern beugen es bereits je nach Subjekt (Puppenwagen – geht rein). Außerdem stellen sie das Verb in großer Regelmäßigkeit bereits an die zweite Stelle im Satz. Diese Verbzweit-Position (V2-Stellung) ist im Deutschen für einen Hauptsatz charakteristisch. Darüber hinaus zeigt das Satzbeispiel noch, dass das Kind bereits ein zusammengesetztes Wort (reingehen) richtig trennt und positioniert (geht... rein). In dieser Phase des Spracherwerbs tauchen auch weitere Wortklassen auf wie zum Beispiel Hilfsverben, Artikel, Präpositionen („Da falln jetzt i Blätter runter.“ i = die).

M4

komplexe Sätze (ab ca. 30 Monaten): „Ich muss mal versuchen, ob das abgeht“

Mit etwa drei bis vier Jahren sind Kinder in der Lage, komplexe Sätze zu bilden. Sie kennen jetzt viele Verben, die Nebensätze erfordern („glauben“, „können“, „müssen“ ...), sie kennen die Bindewörter („weil“, „ob“, „dass“, „nachdem“ ...) und sie haben die Verbend-Position entdeckt. Das heißt, dass in Nebensätzen das Verb an das Ende gehört („... wenn der Opa den Hund füttert“ oder „ob das abgeht“) und gebeugt wird. Die Kinder können immer sicherer die Mehrzahl bilden, Adjektive steigern oder die grammatischen Fälle beherrschen.



Trotz „falsch“ klingender Sätze auf dem richtigen Weg

Trotz mancher „falsch“ klingender Sätze sind die „Fehler“, die Kinder dabei machen, oft Ausdruck dafür, dass sie eine Regel verstanden haben. Sagt ein Kind beispielsweise: „Ich habe die Milch ausgetrinkt“, dann erfährt man, dass das Kind das Partizip bilden kann, mit einem Hilfsverb und der Vorsilbe „ge-“. Gerade die Ausnahmen sind es, die besonders schwer zu lernen sind (siehe: trinken – getrunken) – und das braucht viel Zeit. Dabei machen leistungsstarke Kinder dieselben Fehler wie leistungsschwache – nur viel früher. Das gilt auch für Kinder mit Muttersprache Deutsch und Kinder mit Deutsch als zweite oder dritte Sprache: Sie alle machen dieselben Fehler, nur machen Erstere sie ebenfalls früher.

Will man die Grammatikentwicklung eines Kindes beobachten, ist es wichtig zu unterscheiden, ob eine grammatische Form gelegentlich auftritt oder von dem Kind bereits sicher beherrscht wird. Bis Kinder eine Regel sicher herausfinden und anwenden, dauert es eine Weile. Daher ist ein wiederholtes Beobachten notwendig.

(vgl. Jampert 2011: 134)

Kinder, die nicht mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen ...

... operieren beim Deutscherwerb auch mit grammatischen Regeln aus ihrer Erstsprache. So stehen beispielsweise im Italienischen die Adjektive hinter dem Substantiv (un bambino felice = ein glückliches Kind). Im Türkischen wiederum ist der Satz anders aufgebaut als im Deutschen, da viel über das Anhängen von Endungen geregelt wird (Mutter: anne/meine Mutter: annem/Schule: okul/in der Schule: okulda). Dieser andere Satzbau in ihrer Erstsprache erschwert es manchen Kindern, Deutsch zu erlernen. Manche Strukturen bleiben für viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bis in die Schule hinein knifflig: Zum Beispiel müssen die Artikel im Deutschen völlig neu gelernt werden. Auch die Präpositionen („unter“, „bei“, „in“, „vor“ ...) sind für viele über lange Zeit hinweg schwierig, ebenso die unregelmäßigen Wortbildungen (z. B.: trinken – getrunken).

Da alle Kinder jedoch ein starkes Bedürfnis haben, Regeln zu finden, greifen manche auf Redewendungen oder Floskeln zurück („Dann mal los. Will ihr nochmal?“) oder sie übergeneralisieren, wenden eine Regel für alles an („Ich hab mein’ Stern mitgebracht“ oder „Er hat mich getreten und geschubsen“) und wissen sich dabei so zu helfen.

(vgl. Jampert u. a. 2009: 71 f.)



III. VON DER LINIE ZUR SCHRIFT

Wie sich das Schriftwissen der Kinder entwickelt und wie sich ihre Lust an Schrift spielerisch aufgreifen lässt

Kinder beim Lernen der Zweitsprache Deutsch zu unterstützen bedeutet nicht nur, ihre gesprochene Sprache zu fördern. Auch frühe Erfahrungen mit Linien, Kritzeleien und Buchstaben beeinflussen die Sprachentwicklung. Die spielerische Beschäftigung mit Schrift trägt zur Sprachbewusstheit bei, fördert den Spracherwerb der Kinder und ist die Grundlage für die spätere Lese- und Schreibkompetenz.

Daher ist es wichtig, aufmerksam zu sein für die ersten Anzeichen von Schriftlichkeit bei Kindergartenkindern. Studien belegen: Wenn Kinder vor der Schule Zeit haben, schriftliches Verhalten im Spiel auszuprobieren, lernen sie in der Schule schneller und leichter Schreiben und Lesen (vgl. Knopf/Lenel 2005). Zur „wortstark“-Qualifizierung gehörte daher auch, zu verstehen, in welchen Schritten sich das Schriftwissen der Kinder entwickelt. Mit der Psychologin und Schriftexpertin Aline Lenel erprobten die Erzieherinnen und Erzieher in kleinen Projekten, wie sie das Interesse der Kinder an Schrift in der Kita spielerisch aufgreifen können, ohne der Schule vorzugreifen.

Die Lust am Schreiben beginnt schon sehr früh

Kinder entdecken ihre Lust am „Schreiben“ früher, als man denkt. Der alte Mythos „Erst kommt das Malen, dann das Schreiben“ stimmt so nicht. Bereits mit drei Jahren unterscheiden Kinder schon zwischen Zeichnung und Schrift und nennen ihr Kritzeln „Schreiben“. Selbst zu schreiben ist für viele Kinder so normal, wie eine Babypuppe zu füttern oder Doktor zu spielen. Schließlich greifen sie in ihren Rollenspielen nur zu gerne auf, was sie in ihrer Umgebung wahrnehmen und was sie als bedeutsam erleben. Doch die Lust am Schreiben hängt ganz und gar von der Umgebung des Kindes ab. Ohne schreibende und lesende Vorbilder und ohne Papier und Stift entsteht diese Neugierde nicht.

1. Ohne Technik keine Schrift

Allen Menschen ist die Fähigkeit zur Sprache angeboren. Sie ist seit Hunderttausenden von Jahren Teil unseres genetischen Erbes. Für das Schreiben gilt dies nicht. Erst vor 5000 Jahren entwickelten die Menschen die Schrift. Daher gehen Entwicklungspsychologie und Neurologie davon aus, dass Schreiben und Lesen nicht angeboren sind, sondern erst in der Kindheit durch Lernprozesse angeeignet werden. Die *Fähigkeit* zur Schrift ist demzufolge eine kulturelle Praxis, in die Kinder hineinwachsen müssen. Sie wird gewissermaßen, so die „wortstark“-Referentin Aline Lenel, als Geschenk von Generation zu Generation weitergegeben. Mit der Entdeckung der Schrift verändern sich Gedächtnis, Aussprache und Satzbau. Und Schrift macht Sprache bewusst. (vgl. Lenel 2011 und Lenel/Klein 2009)

Zunächst weiß das Kind nicht, was Schrift, was ein Wort oder ein Buchstabe überhaupt ist. Dazu gehört als erster Schritt zunächst einmal das Erlernen eines erfolgreichen motorischen Verhaltens – der Schrifthandlung. Und dazu wiederum braucht das Kind geeignetes Werkzeug. Den Menschen vor 5000 Jahren ging es nicht anders. Bevor Schrift überhaupt erfunden werden konnte, musste sich erst die dafür notwendige Technik entwickeln. Ohne diese Technik gäbe es keine Schrift. Sie bestimmt die Form der Zeichen (vgl. Lenel/Klein 2009):

- Keilschriften wurden mit keilförmigen Stempeln in weichen Ton gedrückt;
- Hieroglyphen in Stein graviert;
- Handschrift bildete sich nach Erfindung von Papyrus und Tinte aus;
- chinesische Zeichen werden von Pinselstrichen geformt;
- lateinische Großbuchstaben eignen sich gut, um sie in Stein zu meißeln.

Wenig Aufwand – große Effekte

Auch Kinder benötigen das geeignete Werkzeug, um Zugang zur Schrift zu finden. Die „wortstark“-Projektgruppen, die sich dem Thema Schrifterwerb widmeten, etablierten daher in ihren Kindertageseinrichtungen eine mobile Schreibkiste.

Hier liegt alles übersichtlich bereit:

- Kugelschreiber
- Bleistifte
- Radiergummi
- Kleber
- Briefumschläge
- alte Briefmarken
- Zickzackschere, damit die Kinder Briefmarken aus ihren Lieblingscomics ausschneiden können
- Postkarten
- Schreibblock
- Lineal
- Tacker
- Locher
- Heftstreifen
- Stempel

Jeweils drei bis vier Kinder dürfen sich die Kiste ausleihen, nach dem Spielen geben sie sie aufgeräumt wieder zurück. Manchmal wurden „Büro-Ecken“ eingerichtet. Dann ist es gut, wenn die Kinder selbst planen können, was sie in einem Büro brauchen:

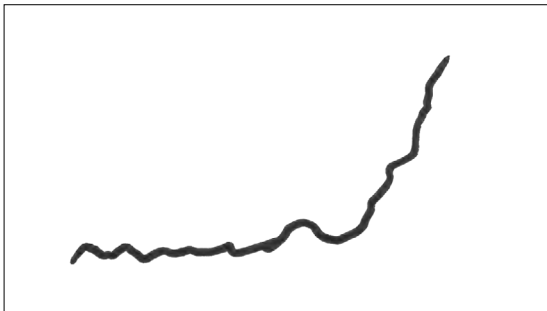
- ein Telefon
- einen Kalender
- Stempel
- Merktzettel
- Tischrechner
- eine Schreibmaschine
- einen ausrangierten Laptop

Alle Erzieherinnen und Erzieher teilen die Erfahrung, dass Kinder eigentlich nur genügend Material brauchen, um zum „Schreiben“ angeregt zu werden. Stellt man ihnen Karten und Papier in unterschiedlicher Farbe, Form und Größe, alle Arten von Stiften sowie Klebstoff, Lineal, Tacker und Scheren zur Verfügung, machen sie den Rest fast von alleine. Denn es reizt sie, schreibende Erwachsene nachzuahmen. Kinder sehen das als etwas Besonderes an und gehen dementsprechend sehr wertschätzend mit dem Material um. Ein korrektes Endprodukt zu fertigen ist dabei nicht der Sinn der Übung. Vielmehr sind die ersten Spuren des Stiftes, das erste Kritzeln ihre ersten Schritte auf dem Weg, sich Schrift anzueignen. Jedes Kind hat daher am Ende ein Ergebnis, das es positiv bestärkt.

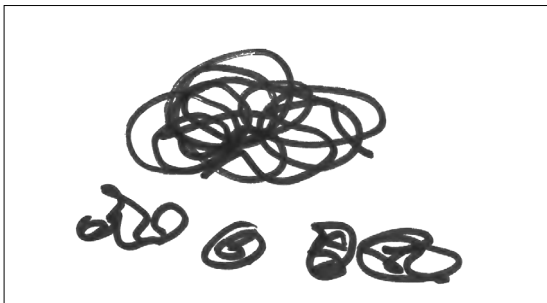
2. Das visuelle Bild von Schrift nachahmen

Das Erste, was kleine Kinder sehen, sind die regelmäßigen Linien, die das Papier bedecken. Schrift ist für sie ein optisches Muster. Kinder wissen weder, was die Muster bedeuten, noch wie sie funktionieren. Sie untersuchen Schrift daher mit den Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen: mit ihren Augen. Dabei fällt ihnen bereits einiges auf: Schon Zweieinhalbjährige, die man bittet, einen Hund zu malen und seinen Namen darunter zu schreiben, unterscheiden dabei zwischen dem runden Bild und der Schrift in Linien. (vgl. Karmiloff-Smith 1992)

Die Spur des Stiftes



Erstes Kritzeln: ein Hund, darunter sein Name

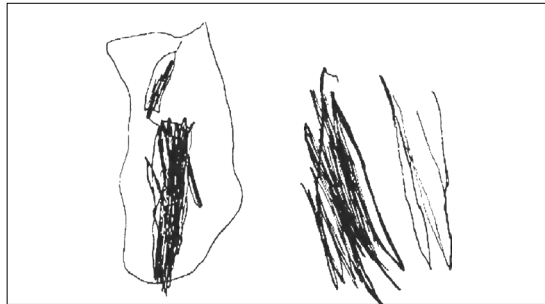


Sie untersuchen die Anordnung von Zeichen auf dem Papier oder beschäftigen sich mit der Form der Gegenstände, die gelesen oder geschrieben werden. Mit der Zeit können sie ein Heft von einem Buch, einen Zettel von einem Preisschild oder einer Essensliste unterscheiden. Sie erforschen die unterschiedlichen Layouts verschiedener Textsorten und ahmen kritzelnd die Anordnung der Textlinien auf dem Papier nach. Wenn Vierjährige kritzelnd einen Brief schreiben, lassen sie die Anrede links beginnen und mit einem Absatz enden und setzen ihre Unterschrift auf die linke Seite.

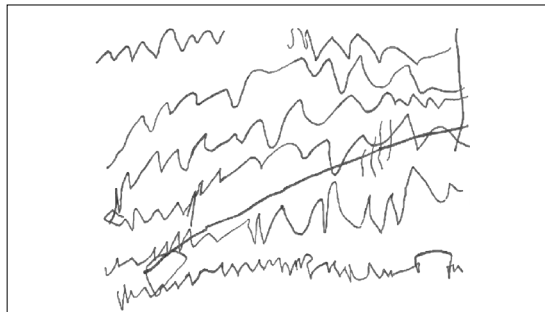
Später interessieren sich Kinder für die Regelmäßigkeiten, die sie in der geschriebenen Schrift erkennen können. Zuerst fallen Kindern die Abstände zwischen den Wörtern auf. Wenn Kinder kritzelnd schreiben, kann man manchmal Abstände in ihrem „Text“ entdecken. Vielleicht

entstehen sie, weil Kinder die Schreibbewegungen der Erwachsenen nachahmen. In diesem Alter lässt sich auch zum ersten Mal beobachten, dass Kinder einzelne Wörter im Sprachfluss unterscheiden können. Sie entwickeln eine Hypothese über die Länge von geschriebenen Wörtern: mindestens drei Buchstaben müssen sie in den Augen der Kinder haben, aber nicht unendlich viele. (vgl. Lenel / Klein 2009; vgl. die vier Schreibstufen nach Legrün 1932)

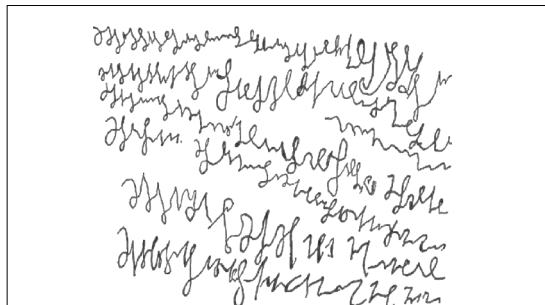
Erstes Schreiben



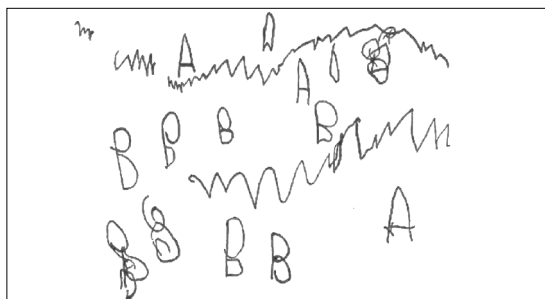
Schreiben in Linien mit Auf und Ab



Schreiben mit Formvariationen und Abständen zwischen Wörtern



Schreiben mit ersten Buchstaben





Eigenschaften von Buchstaben entdecken

Aktivitäten wie das Ritzen, Drucken und Kneten schulen die visuelle Wahrnehmung der Kinder. Großbuchstaben wecken dabei durch ihre klaren Formen bei Kindern erstes Interesse an Schrift. Sie malen Buchstaben in den Sand, ritzen sie in weiche Vorlagen oder kneten einen Buchstaben. Sie beginnen, ihren eigenen Namen zu schreiben, und entdecken die charakteristischen Eigenschaften von Buchstaben, die sie nach und nach zu unterscheiden lernen. Sie begreifen, dass die unterschiedlichen Kombinationen von Längs- und Querstrichen, diagonalen Linien, Rundungen und Öffnungen die bedeutungs-tragenden Merkmale der Buchstaben sind.

3. Wissen, dass Schrift Sprache wiedergibt

Irgendwann wissen Kinder, dass Schrift Sprache wiedergibt. Sie erfinden eine Geschichte zu ihrem Gekritzelten oder sie begleiten ihr Schreiben mündlich. Sie können das Geschriebene vorlesen und sagen sogar: „Hier habe ich ein Wort vergessen“, wo die Erzieherin nur Zickzacklinien sieht. Da die Erwachsenen nicht „lesen“ können, was sie „geschrieben“ haben, forschen die Kinder weiter, was sie tun müssen, damit auch andere verstehen, was sie geschrieben haben.

Haben Kinder die Formen der Buchstaben erst einmal entdeckt, können sie danach erkennen, dass mehrere Buchstaben ein Wort bilden und dass die Reihenfolge der Buchstaben eine Bedeutung hat. Und sie erkennen, dass nie ein Wort aus den gleichen Buchstaben besteht.

Erst später lernen sie dann, dass Buchstaben für bestimmte Laute stehen.

Buchstaben kann man auch hören

Das Verständnis der Lautbedeutung von Buchstaben kann sich noch früher als der Wortbegriff entwickeln. Kinder brauchen für das Erlernen der Buchstaben die Laute, sie müssen sie „hören“ und damit spielen (s. Anlauttabellen zum ABC;) Aufgrund der zunehmend visuellen Wahrnehmung (TV, Video) wird die Entfaltung des genauen Hörens leider manchmal eingeschränkt.

Die Anlauttabelle

		Ö	A	Ü										
		o	ä	ü										
		E	e											
		Ei	ei			au	Au							
		F	f			w	W							
		B	b			p	P							
		G	g			k	K							
		D	d			t	T							
		S	s			z	Z							
		Sch	sch			h	H							
		L	l			m	M							
		R	r			n	N							
		...ch										...ng		
		Eu	eu			V	v			j	J			
		St	st			Ä	ä			sp	Sp			
		C	c			Pf	pf			x	X			

(Reichen u. a. 2002)



Der Wortbegriff entwickelt sich

Kinder denken über die Bedeutung von Zeichen nach. Sie erforschen die Verwendung von Logos, Namen, Wörtern und Buchstaben. Dass ein Zeichen etwas bedeutet, ist Erwachsenen klar, bei Kindern erfordert es viele einzelne Entwicklungsschritte: vom ersten Symbolverständnis der Einjährigen bis zur Entwicklung des Wortbegriffs bei etwa Fünf- bis Sechsjährigen. Im Begreifen des Unterschieds zwischen Namen und Wort entwickeln Kinder den Wortbegriff. Das ist ein Meilenstein auf dem Weg zum Schriftverständnis. Ob bei einem Kind diese Entwicklung schon stattgefunden hat, kann man herausfinden, indem man es fragt: „Welches Wort ist länger, Kuh oder Schmetterling?“ Ein Kind, für das der Gegenstand noch eins ist mit seinem Namen, wird mit der großen Kuh antworten. Kann es dagegen schon über das Wort selbst nachdenken, wird es mit Schmetterling antworten. Klang, Silbenzahl und Länge lassen sich dann betrachten. (Lenel 2011)

4. Zum Lernen nötig: schreibende Rollenvorbilder

Um Kindern in der Kita den Zugang zur Schrift zu ermöglichen, brauchen sie neben genügend Schreibmaterial vor allem Rollenvorbilder. Nur so können sie eine Rollenvorstellung von sich selbst als Schreibende oder Lesende entwickeln. In fast allen Kindertageseinrichtungen erledigen Erzieherinnen und Erzieher auch vor den Kindern alltägliche, schriftliche Aufgaben. Dabei zeigte sich, wie häufig man Kinder an „Schriftlichem“ beteiligen kann:

GUT ZU WISSEN

In der Kita schreiben Erwachsene:

- den Speiseplan
- die Anwesenheitsliste
- Elternbriefe am PC
- Aushänge
- Portfolio-Berichte
- an der Infotafel
- Handlungspläne
- das Protokoll der Kinderkonferenz

Sie lesen:

- Bücher
- Zeitschriften
- Fahrpläne
- Spielanleitungen
- Bastelanleitungen
- Rezepte
- Ansichtskarten

Über solche „Vor-Bilder“ lernen Kinder, wie man eine Zeitung liest, wie man ein Buch hält, wie man die Abfahrt eines Zuges findet oder wozu Menschen Spielanleitungen brauchen. Und ganz nebenbei erfahren sie, dass die Beherrschung der Schrift selbstständiger macht. Ihre Neugier und der Wunsch nach Freiheit und Autonomie motivieren die Kinder zum Schrifterwerb.



Räume schaffen für Schreibspiele

Damit Kinder in ihrer Lust zum Nachahmen der Erwachsenen unterstützt werden, haben die „wortstark“-Erzieherinnen und -Erzieher in ihren Kindertageseinrichtungen die nötigen Räume geschaffen, in denen sich die Kinder als Lesende und Schreibende betätigen können. Ob eine Büro-Ecke, ein mobiler Schreibkoffer oder angeleitete Aktivitäten wie:

- Symbole in der Umgebung suchen
- Namen stempeln
- Buchstaben als Perlen auf ein Armband auffädeln
- Namen für Eigentumsschubladen drucken;
- sich mit Entstehung von Schrift beschäftigen: z. B. mit Kopien von Keilschrift, Ton und hölzernen Eisstielen, Tontafeln kneten und Schrift einritzen
- Blindenschrift

Auch das Schreiben bietet Sprechansätze

Kinder erkennen bei ihren Schreibversuchen nicht nur, dass unterschiedliche Stifte für unterschiedliche Zwecke benutzt werden („Mit einem Buntstift kann ich doch nicht unterschreiben! Dafür brauche ich einen Kugelschreiber!“). Sie beginnen auch, darüber zu reden. Das heißt: Auch das Schreiben bietet Sprechansätze.

AUS DER PRAXIS

Wie Schrift ins Spiel kommt:

Ein Beispiel aus einer Projekt-Einrichtung
Eine Gruppe von Mädchen will einen Spielzeugladen eröffnen. Dazu schneiden sie kleine Zettel aus und machen Preisschilder daraus. Dann suchen sie Spielmaterial zusammen, bauen es in einem offenen Regal auf und versehen es mit den Preisschildern. Wenn die anderen Kinder im Raum damit spielen wollen, müssen sie „kaufen“. Um beim Bezahlen auch etwas in der Hand zu halten, beschreiben die Kinder Zettel, die als Geldscheine dienen. Diese Verkaufssituation („Das kostet einen Schein!“, „Ich habe aber nur Münzen!“) erfordert zudem ein bestimmtes Vokabular, das die Kinder mühelos und quasi nebenbei erlernen. Diejenigen, die noch nicht über das Vokabular verfügen, lernen es von den anderen Kindern, indem sie diese imitieren.



IV. NICHT BEWERTEN, SONDERN AUSWERTEN

Sprache beobachten und dokumentieren

Um Kinder aller Nationalitäten bereits im Kindergarten in der Zweitsprache Deutsch wirklich „wortstark“ zu machen, müssen Erzieherinnen und Erzieher zunächst wissen, wie und in welchen Schritten Kinder die Regeln einer Sprache erlernen. Sprache beobachten und testen zu können setzt linguistische Kenntnisse voraus – wohl wissend, dass dies kein linearer Prozess in einem vorgegebenen Entwicklungsraster ist. Denn Sprechen ist immer auch situationsabhängig und verknüpft mit emotionalen, sozialen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten. Zum anderen müssen pädagogische Fachkräfte wissen, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder differenziert beobachten und erfassen lassen. Denn nur so können sie anschließend ein passgenaues sprachliches Förderangebot machen.

In der ersten „wortstark“-Projektgruppe nutzten die beteiligten Erzieherinnen die Orientierungslinien des Deutschen Jugendinstituts (Jampert u. a. 2009) als Arbeitsmaterial, um den Strategien der Kinder in den jeweiligen Sprachbereichen auf die Spur zu kommen. Ein Dokumentationsbogen half ihnen, die „theoriegestützten Beobachtungen“ zu dokumentieren (siehe Seite 60 und 61).

Die zweite Projektgruppe befasste sich mit dem Sprachtest LiSe-DaZ®, der von einer Frankfurter und einer Mannheimer Professorin entwickelt wurde, um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im Alter von drei bis acht Jahren zu testen. Beiden Verfahren ist gemeinsam,

dass sie sich an den Kompetenzen der Kinder orientieren und sich dabei auf die neuesten sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse beziehen.

Dieses neue Wissen – gerade im Hinblick auf die Entwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern – gibt der Praxis Mittel an die Hand, mit der sie die Kompetenzen der Kinder beim Spracherwerb klar benennen können. Der diffusen Einschätzung von pädagogischen Fachkräften „Wie sprechen die Kinder denn bloß, das ist ja kein richtiges Deutsch!“ kann man jetzt entgegenstellen: „Das kann das Kind ja schon!“.

1. „Theoriegestützte Beobachtungen“ und deren Auswertung mit den Orientierungsleitfäden des Deutschen Jugendinstituts

Ging es im ersten Schritt der Qualifizierung „wortstark“ zunächst um die Frage, wie wir Menschen uns Sprache aneignen, so lernten die pädagogischen Fachkräfte in einem zweiten Schritt, wie sich dieser Prozess bei Kindern beobachten, einschätzen und ganz konkret beschreiben lässt. Die Erzieherinnen der ersten „wortstark“-Projektgruppe nutzten dazu die Orientierungsleitfäden des Deutschen Jugendinstituts (Jampert u. a. 2009).

Diese Leitfäden sind ein Nachschlagewerk, das hilft, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu entdecken. Sie geben Hinweise darauf, was die Kinder, wenn sie in die Einrichtung kommen, sprachlich bereits mitbringen, welche Entwicklung die Sprache im weiteren Verlauf der Kindergartenzeit nimmt und was typisch ist für den Spracherwerb von Kindern mit anderen Anfangssprachen. Und: Die Leitfäden basieren auf einem „weiten Blick auf Sprache“, der die Kommunikation und die kognitive Entwicklung von Kindern ebenso umfasst wie die Meilensteine der Grammatikentwicklung und die kindlichen Lernstrategien. Das Ziel dabei: dafür aufmerksam werden, was Kinder sprachlich schon können, welche Strategien sie anwenden, um Grammatikregeln zu verinnerlichen, und womit sie sich auf dem Weg in die Sprache gerade beschäftigen.

Mitschrift der Sprache des Kindes – wortwörtlich und Wort für Wort

Können pädagogische Fachkräfte noch relativ leicht feststellen: „Das Kind spricht nicht gut“, hilft ihnen diese oberflächliche Betrachtung nicht weiter, wenn sie herausfinden wollen, wo genau das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung steht. Denn so etwas Flüchtliges wie Sprache ist nur über gezieltes und genaues Hinhören zu entschlüsseln. Erst die Mitschrift dessen, was das Kind sowohl *wortwörtlich* als auch *Wort für Wort* sagt, macht seine Sprache sichtbar, zeigt die Kompetenzen und Stärken der Kinder auf und gibt Hinweise auf eventuellen Förderbedarf.

Doch das ist leichter gesagt als getan, denn im Kita-Alltag mit seinen vielen Geräuschen und dem Stimmengewirr ist es kaum möglich, die Feinheiten in der Sprache der Kinder herauszuhören. Ruhige Momente sind nötig, die die Erzieherinnen immer wieder gezielt suchen müssen. Und es braucht verständnisvolle Kolleginnen und Kollegen, eine unterstützende Leitung und eine gute personelle Besetzung im Team, um solche Beobachtungen in den Tagesablauf integrieren zu können.

Kurze, aber häufige Beobachtungen zur Sprachentwicklung

Um die Sprachentwicklung eines Kindes zu verfolgen, eignen sich kurze, dafür aber häufige Beobachtungen. Wer kann sich schon erinnern, wie ein Kind vor drei Monaten gesprochen hat im Vergleich zu heute? Wie lange ein Kind beobachtet wird, sollte man vorher bestimmen. Wann solch eine Beobachtung besonders günstig ist, muss jede Erzieherin und jeder Erzieher für sich selbst herausfinden. Manche machen sich Notizen im Stuhlkreis, den eine andere Kollegin oder ein anderer Kollege anleitet. Andere wiederum nutzen Videokameras oder Aufnahmegeräte, die sie bei Aktivitäten gezielt mitlaufen lassen. Doch egal, welchen Ort und welche Zeit man wählt, ist es sinnvoll, sich ein einzelnes Beobachtungskind auszusuchen und die anderen Kinder, mit denen es spielt, nur als Gesprächspartner wahrzunehmen.

Wichtigste Voraussetzung der Sprachbeobachtung: das Gehör schulen

Beim Festhalten der Worte muss auf jedes einzelne Wort geachtet werden, denn auf die feinen Unterschiede kommt es an. Doch schnell wird dabei deutlich, wie schwierig es ist, den tatsächlichen O-Ton aufzuschreiben. Hat das Kind „nicht“ oder „nich“, „leckä“ oder „lecker“ gesagt? Falsch gesprochene Worte niederzuschreiben ist schwieriger, als man denkt. Denn anfangs schreibt man automatisch auf, was man zu hören *meint* – und nicht, was tatsächlich gesprochen wurde.

Außerdem kommt es vor, dass ein Kind einmal ein Wort oder einen Konsonanten richtig klar und deutlich ausspricht, ein anderes Mal dagegen nicht. Das heißt aber nicht, dass es sich einmal anstrengt und ein anderes Mal nicht. Vielmehr kann es bedeuten, dass das Kind aufgeregt ist und schnell etwas sagen möchte oder die Buchstabenkombination in dem einen Wort leichter ist als in dem anderen.



GUT ZU WISSEN

„Leckä, Kegs! Kann essen?“

Der Satz „Leckä, Kegs! Kann essen?“ stammt von einem türkischen Jungen, von dem fünf Monate später folgender Satz stammt: „Lecker, is hab Bonbone.“ Hier fällt auf, dass sein Satz zuerst noch aus zwei Wörtern besteht (Zweiwortsätze). Später verwendet er einen vollständigen Satz: „Is hab Bonbone.“ Da es dem Jungen noch schwer fällt, das „ch“ bei „ich“ zu sprechen, ersetzt er den Laut durch ein „s“, eine typische Strategie von Kindern. Außerdem fällt auf, dass er im zweiten Satz bereits die Mehrzahl in den Satz einbaut, wenn er von „Bonbone“ spricht.

Im Anhang auf Seite 60 und 61 finden Sie ein Beispiel für einen solchen Dokumentationsbogen sowie eine Kopiervorlage.

Besonders hilfreich: das Wissen über die kindlichen Strategien des Spracherwerbs

In ihren Beobachtungen haben die beteiligten Erzieherinnen und Erzieher erfahren, wie hilfreich es ist, die Strategien der Kinder zu entdecken, mit denen sie die sprachlichen Anforderungen meistern oder auch umgehen. Diese als Fehler zu sehen würde bedeuten, wichtige Entwicklungsschritte eines Kindes zu übersehen.

Für die Herausgeberinnen der Orientierungsleitfäden steht darum fest: „Das Wissen über kindliche Sprache und die systematische Auswertung von Beobachtungen sind die unerlässlichen Zutaten für eine erfolgreiche Verknüpfung von Sprachförderung mit Angeboten aus den verschiedenen Bildungsthemen des Elementarbereichs.“

GUT ZU WISSEN

Von der Schwierigkeit, Kinder richtig einzuschätzen

Kinder werden überschätzt: Untersuchungen in Grundschulen belegen (und das Ergebnis lässt sich auf Kitas übertragen), dass Schwierigkeiten beim Gebrauch der deutschen Sprache bei Migrantenkindern oft lange unentdeckt bleiben. Da Lehrkräfte sich meist auf den Inhalt der Kommunikation konzentrieren, fallen formale sprachliche Mängel nicht unbedingt auf. Lernende einer Zweitsprache vermeiden Situationen und Themen, in denen sie Schwierigkeiten haben. Sie behelfen sich mit Umschreibungen, einer undeutlichen Aussprache oder schnellem Sprachtempo, sodass ihr Sprachverständnis zu optimistisch eingeschätzt wird. Sprachschwierigkeiten bleiben dabei verdeckt, sodass der Unterricht an diesen Kindern vorbeigeht.

(vgl. Knapp 1999: 31 f.)

Kinder werden unterschätzt: Kinder werden jedoch meist unterschätzt in dem, was sie sprachlich bereits können. Ohne das Wissen über die Entwicklungsschritte beim kindlichen Spracherwerb hören die pädagogischen Fachkräfte lediglich, dass das Kind „falsch“ spricht. Anhand der Meilensteine können die Erzieherinnen und Erzieher jedoch erkennen, was das Kind schon kann. Auch wenn die Altersangaben zu den Meilensteinen der Sprachentwicklung mit Vorsicht zu behandeln sind, denn individuelle Erwerbsprozesse sind selbst unter idealen Bedingungen selten gradlinig, geben sie Hinweise auf Entwicklungsabfolgen. Kennen die Fachkräfte den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes, bekommen sie damit zugleich Hinweise auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1986), die für die gezielte Förderung eine wichtige Rolle spielt. (z. B.: Hauptsätze festigen, Nebensätze anbahnen).

2. Den kindlichen Sprachstand testen mit LiSe-DaZ®

Die zweite „wortstark“-Projektgruppe nutzte in Kooperation mit der Universität Frankfurt den Sprachstandstest LiSe-DaZ®, um die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sichtbar zu machen. Mit dem Test können Erzieherinnen und Erzieher den genauen Stand der Sprachentwicklung eines Kindes ermitteln. Und, anders als bei sonst üblichen Tests, wissen sie nach der Auswertung nicht nur, ob etwas gefördert werden muss, sondern auch genau, was.

Entwickelt haben den Test die Frankfurter Linguistin Petra Schulz, Professorin von der Goethe-Universität Frankfurt, und ihre Kollegin Rosemarie Tracy von der Universität Mannheim. LiSe-DaZ® (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache) gibt pädagogischen Fachkräften ein professionelles Diagnoseinstrument an die Hand, mit dem sie die Sprachentwicklung von Kindern im Alter von drei bis acht Jahren zuverlässig einschätzen und ihre Entwicklungsfortschritte dokumentieren können.

Rücksicht auf die besondere Bedingung „Deutsch als Zweitsprache“

Das Neue an LiSe-DaZ® ist, dass der Test die besonderen Bedingungen beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt. In anderen Sprachtests werden Vorschulkinder, die erst wenige Monate Kontakt zur deutschen Sprache hatten, an den Sprachfähigkeiten eines gleichaltrigen Kindes gemessen, das mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen ist. Daher kann es dann auch nicht verwundern, wenn auf dieser Grundlage bei sehr vielen Kindern mit Migrationshintergrund Sprachauffälligkeiten festgestellt werden.

LiSe-DaZ® dagegen fragt nach dem Alter des Kindes bei Erwerbsbeginn und nach der bisherigen Kontaktdauer mit Deutsch als zweiter Sprache. Für die Bewertung der Sprachfähigkeiten eines Kindes ist Letzteres ein entscheidender Schlüssel. Oft entspricht die Anzahl der Kontaktmonate genau der Zeit, die das Kind bereits in der Kita ist. Da der Eintritt in den Kindergarten jedoch nicht immer mit dem Erwerbsbeginn der deutschen Sprache zusammenfällt, ist es wichtig, diese Angabe so sorgfältig wie möglich – und so einfühlsam wie nötig – bei den Eltern zu erfragen. Manche Kinder haben beispielsweise ältere Geschwister, sodass sie zu Hause mit diesen Deutsch sprechen, mit den Eltern hingegen in der Muttersprache.

Für die Auswertung des Sprachtests wird außerdem eine eigene „Normstichprobe“ hinzugezogen. Das heißt, die Testergebnisse eines einzelnen Kindes werden im Vergleich mit Kindern gewonnen, die ähnliche Lerngelegenheiten hatten wie das getestete Kind. Als Vergleichsgruppe werden Kinder hinzugezogen, die mit frühestens 24 Monaten systematischen Kontakt mit der Zweitsprache hatten. Diese Tatsache ermöglicht es dann am Ende, zu unterscheiden, ob die sprachlichen Leistungen eines Kindes im Vergleich mit anderen „DaZ-Kindern“ erwartungsgemäß oder unterdurchschnittlich sind.

Häufig verweisen die Ergebnisse auf ganz normale Entwicklungsstufen im Zweitspracherwerb dieser Kinder. Die Sprachwissenschaftlerinnen Schulz und Tracy wünschen sich daher in ihrem Vorwort zum Test-Manual, dass „LiSe-DaZ® ... es ebenso ermöglichen[soll] zu erkennen, dass Kinder, die sich das Deutsche als Zweitsprache aneignen, in der überwiegenden Mehrheit vor allem eines sind: normal entwickelte Lerner und Lernerinnen einer neuen Sprache, denen unsere Gesellschaft und unser Bildungssystem faire und anregende Lerngelegenheiten schuldig sind“. (Schulz/Tracy 2011: 6)

Was LiSe-DaZ® testet: Verständnis und Sprachproduktion

Der Test besteht aus zwei Teilen: Er überprüft das Verständnis und die Produktion von Sprache, nicht aber den Umfang des Wortschatzes. Denn ein Kind, das den Unterschied zwischen einem Cello und einer Geige nicht kennt oder mit dem Wort „Kirche“ nichts anfangen kann, hat möglicherweise kein Problem mit dem Wortschatz, sondern einen anderen kulturellen und sozialen Hintergrund, in dem solche Wörter nicht auftauchen. Auch Ausnahmen in der deutschen Sprache, die einzeln gelernt werden müssen, werden nicht überprüft. Stattdessen testet LiSe-DaZ® das Verständnis der Grammatik, da sie immer gleichen Regeln folgt. Eine Schlüsselrolle bei den Tests spielen daher Strukturen, die unabhängig vom Wortschatz immer den gleichen Bauplan haben, wie etwa das Bilden von Fragen. Zwar ist LiSe-DaZ® vor allem auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet, er kann aber auch bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache eingesetzt werden.

(vgl. Schulz/Tracy 2011)

Was LiSe-DaZ® testet

1. Sprachverständnis:

- Verstehen der Verbbedeutung: Kann das Kind z. B. zwischen Verben, die einen Prozess kennzeichnen (malen), und Verben, die einen Endzustand einschließen (austrinken), unterscheiden?
- Verstehen einfacher W-Fragen: Versteht das Kind Sätze mit „wer, wen, wem, was, wann, womit“, die nach unterschiedlichen Satzteilen (z. B. Subjekt, Objekt) fragen?
- Verstehen von Verneinungen: Kann ein Kind verstehen, ob Verneinungen auf eine Situation zutreffen oder nicht?

2. Sprachproduktion:

- Satzklammer: Bildet das Kind Haupt- und Nebensätze mit korrekter Verbstellung? D. h.: in Hauptsätzen an 2. Stelle und in Nebensätzen am Ende des Satzes (Mama macht die Tür auf, wenn der Hund bellt)
- Subjekt-Verb-Kongruenz: Weiß das Kind, dass sich die Verben mit dem Subjekt verändern und gebeugt werden müssen (Ich gehe, du gehst, er geht ...)?
- Wortklassen: Kennt das Kind die unterschiedlichen Wortarten, die für den Aufbau von Sätzen wichtig sind? Z. B.: Vollverben (gehen, liegen, essen etc.), Hilfsverben (sein, werden, haben), Modalverben (können, sollen, wollen, dürfen etc.), Nebensatz einleitende Konjunktionen (dass, wenn, als, ob etc.), Präpositionen (auf, unter, neben etc.)
- Kasus (Fälle): Kann das Kind je nach Funktion der Wörter die Fälle richtig benutzen: Nominativ (wer), Genitiv (wessen), v. a. Akkusativ (wen) und Dativ (wem)?

Viel Aufwand, viel Wirkung

Auch wenn der Sprachstandstest ausgesprochen aufwendig ist und viel Grammatikverständnis bei den pädagogischen Fachkräften erfordert – seine Wirkung ist offenkundig. Denn er lässt eine differenzierte Einschätzung zu, wie es um Sprachverständnis und -produktion bei dem Kind zum Zeitpunkt der Beobachtung steht und trägt damit auch zu einem differenzierten Blick auf das Kind bei. Mit seiner fundierten Analyse erweist sich LiSe-DaZ® zudem als ein verlässliches Instrument, das die – vielleicht beschönigenden, vielleicht auch negativen – Vorannahmen der Erzieherinnen und Erzieher über die Sprachkompetenz des Kindes im Hinblick auf die Anwendung von Sprachstrukturen überprüft. Sinnvoll ist es, den Test – bzw. einen einzelnen

Untertest – nach einigen Monaten zu wiederholen, um Entwicklungsveränderungen zu bemerken und sie zu dokumentieren. Erst wenn das Gehörte wörtlich festgehalten und ausgewertet wird, liefert es die Basis für eine dem Kind angemessene Sprachförderung.

Gutes Instrument auch für die Elternarbeit

LiSe-DaZ® ist zudem ein gutes Instrument für die Elternarbeit – nicht zuletzt, weil es besorgten Müttern oder Vätern eine wissenschaftlich fundierte Auskunft geben kann über das Sprachverständnis und die Sprachproduktion ihres Kindes. So hatte sich zum Beispiel eine Mutter an eine Erzieherin in der Kindertageseinrichtung gewandt, weil ihr fast dreijähriger Sohn noch kaum sprach. Was die reine Sprachproduktion anging, wurde dies vom Test bestätigt. Ganz anders sah es hingegen beim Sprachverständnis aus. So konnte der Junge bereits perfekt zwischen „trinken“ und „austrinken“ unterscheiden, eine nicht ganz leichte Aufgabe. Die Erzieherin konnte der besorgten Mutter nicht nur mitteilen: „Bei Ihrem Kind ist schon ganz viel da“, sondern ihr auch ein weiteres Testergebnis mitteilen: „Ihr Sohn hört genau zu und saugt Worte auf wie ein Schwamm.“

Auch der umgekehrte Fall kommt vor, wie das Beispiel eines Mädchens mit arabischem Hintergrund zeigt. Ihr Sprachverständnis war schlechter als erwartet. Der Test hatte ergeben, dass das Mädchen viele Begriffe für alltägliche Tätigkeiten noch nicht beherrschte, etwa die Bedeutung von „malen“ oder „basteln“. Daraufhin vereinbarten die Erzieherinnen in der Einrichtung, es bei den alltäglichen Beschäftigungen wie Essen, Trinken, Zähneputzen, Malen oder Basteln gezielt und bewusst mit Sprache zu begleiten.

„Förderbedarf“ ist nicht gleichzusetzen mit „Entwicklungsverzögerung“

Die Sprachwissenschaftlerinnen Petra Schulz und Rosemarie Tracy gehen davon aus, dass Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen und erst im dritten Lebensjahr oder später damit beginnen, bis weit in die Grundschulzeit hinein Förderbedarf in diversen Bereichen des Wortschatzes haben. Ähnliches gilt für die Präpositionen oder die grammatischen Fälle. Darüber hinaus gibt es viele Bereiche der deutschen Sprache, in denen Ausnahmen vorherrschen (Artikel, Pluralbildung). Kinder können sich diese Ausnahmen jedoch nur aneignen, wenn sie ausreichend Gelegenheiten haben, sie zu hören. Das gilt auch für den Wortschatz.



GUT ZU WISSEN

Kinder mit Entwicklungsverzögerungen

Sprachliche Fähigkeiten, die laut Test unter dem Durchschnitt liegen, müssen nicht automatisch auf eine Entwicklungsverzögerung hinweisen. Sie können auch auf fehlende Gesprächsgelegenheiten zurückzuführen sein, etwa wenn ein Kind krankheitsbedingt häufig fehlt oder nur wenige Stunden pro Tag oder nur an wenigen Tagen in der Woche die Kindertageseinrichtung besucht. Auch unentdeckte Hörstörungen können die Ursache für eine sprachliche Verzögerung sein.

Besteht in der Einrichtung jedoch ausreichend Kontakt mit der deutschen Sprache und entwickeln sich Kinder mit vergleichbaren Erwerbsbedingungen anders, könnte bei einem Kind eine generelle Entwicklungsverzögerung vorliegen. In diesen Fällen ist eine Überweisung an einen Kinderarzt oder an eine logopädische oder sprachtherapeutische Einrichtung erforderlich.

Eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) kommt nur bei einer Minderheit aller Vorschulkinder vor – und zwar unabhängig von kulturell geprägter Erziehungspraxis oder anderen Faktoren wie Intelligenz. Völlig überholt ist auch die Vorstellung, dass Mehrsprachigkeit ursächlich an der Störung beteiligt ist. SSES äußert sich durch gravierende und lang anhaltende Defizite in den Kernbereichen der Grammatik, wobei dies immer in allen Sprachen eines Kindes zum Ausdruck kommt. Daher ist es wichtig, das Gespräch mit den Eltern zu suchen.

(vgl. Schulz/Tracy 2011: 30 ff.)

Ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache wird also, gerade wenn es jünger ist, in vielen Bereichen Förderbedarf haben. Doch ist dies kein Anlass zur Besorgnis. Denn Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind keine sprachunkundigen Kinder. Im Gegenteil: Sie haben sich schließlich bereits eine Sprache angeeignet. Das Ergebnis „Förderbedarf“ gibt lediglich Hinweise darauf, dass das Kind einen kontinuierlichen und ausreichend intensiven Input benötigt, um die Entwicklungsschritte der Sprache gut bewältigen zu können.

Das heißt: Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund benötigen im Kindergarten zunächst kein eigenes Förderprogramm mit spezifischen Inhalten. Sie benötigen jedoch ein Umfeld, das ihre vielfältigen sprachlichen Ressourcen und ihre emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten einbezieht.

Eine Unterstützung in Situationen, die das Kind im Alltag immer wieder erlebt, reicht in der Regel aus. Fehlt es den Kindern hingegen in ihrer Einrichtung an einem sogenannten Sprachbad, sind die Erzieherinnen und Erzieher besonders gefordert. Sie sollten daher auf einzelne Kinder verstärkt eingehen, um auf die Redebeiträge dieser Kinder differenziert reagieren zu können. Viele Gespräche zu zweit und Aktivitäten in kleinen Gruppen sind hierfür die beste Voraussetzung. Mit anderen Worten: Der Schlüssel zur Sprachförderung liegt in der Interaktion mit dem Kind.



V. AUF DIE QUALITÄT DER BEZIEHUNG KOMMT ES AN

Sprache fördern durch Interaktion

„It takes two to talk!“ Diese englische Redewendung erinnert uns daran, dass es zum Reden (mindestens) zwei braucht: Eine Person, die spricht, und eine Person, die zuhört. „Hab’ ich dein Ohr nur, find’ ich schon mein Wort!“, nennt das der österreichische Schriftsteller Karl Kraus in seinem Gedicht „Die Zuflucht“, wo er auf die besondere Kraft des (Zu-)Hörens aufmerksam macht. Eine Kraft, die ermutigt, die kreativ werden lässt und die Sicherheit geben kann. Vorausgesetzt, man lässt sich aufeinander ein.

Eine gelungene Kommunikation braucht diese Interaktion, also dieses wechselseitig aufeinander bezogene Reden, Hören und Handeln. Solch eine Beziehung ist der wichtigste Ankerpunkt, um miteinander zu sprechen – und um Sprache überhaupt zu erlernen. Damit ist Beziehung auch der wichtigste Faktor, wenn es darum geht, Sprache zu fördern. Auch hier gilt: Der Schlüssel für eine erfolgreiche Sprachförderung ist die gelungene Interaktion mit dem Kind – und ein anderer Blick auf die eigene Rolle.

Effektive Sprachförderung hat viele Faktoren

Für die an „wortstark“ beteiligten Fachkräfte bedeutete Sprachförderung zunächst einmal, die Schritte der kindlichen Sprachentwicklung zu verstehen, dies bei einem Kind zu beobachten und gezielt auszuwerten (siehe Kapitel II und III). Bei der anschließenden Aufgabe, daraus ein sprachförderndes Angebot zu machen, sahen sie sich dann gleich mehreren Anforderungen gegenüber:

- das Interesse und den Kommunikationsstil des Kindes beobachten und das eigene Vorgehen danach ausrichten,
- sich der eigenen unterschiedlichen Rollen im Alltag der Kindertageseinrichtung bewusst sein und deren Eignung für die sprachförderliche Beziehungsarbeit reflektieren und schließlich
- die für das Kind und die Situation passenden sprachförderlichen Strategien als Handwerkszeug auswählen.

Genau um dieses Zusammenspiel geht es bei effektiver Sprachförderung. Man muss sich „nur“ fragen: Wer ist das Kind vor mir und wie ist es? In welcher Rolle bin ich unterwegs? Und wie kann ich die interaktions- und sprachfördernden Strategien in meine Aktivitäten einbauen?

1. Kinder haben unterschiedliche Kommunikationsstile

Nicht alle Kinder kommunizieren gleich. Die einen sind eher zurückhaltend, die anderen sehr kontaktfreudig, wieder andere wirken auf den ersten Blick offen, reagieren aber nicht auf andere. Das ist nicht nur von der Situation abhängig, es ist auch Typsache. Welche Strategie der Sprachförderung für welches Kind passend ist, erschließt sich erst bei genauerem Hinschauen. Dabei ist es hilfreich, erst einmal herauszufinden, welchen Kommunikationsstil das Kind hat, um die eigene Reaktion darauf abzustimmen und dabei eine Sprache zu finden, die das Verhalten der Kinder wertneutral beschreibt mit Formulierungen wie „Kind initiiert“ und „Kind reagiert“.

Die Kommunikationsstile des Kindes beobachten		
das Kind initiiert	das Kind reagiert	Kommunikationsstil
selten	häufig	zurückhaltend
häufig	selten	„eigenwillig“
selten	manchmal	passiv
häufig	häufig	kontaktfreudig

Das kontaktfreudige Kind

Das kontaktfreudige Kind initiiert häufig Kontakt zu anderen und reagiert meistens auf die Kontaktaufnahme von anderen Personen. Dieses Interaktionsverhalten ist schon im Kleinkindalter zu beobachten. Manchen kontaktfreudigen Kindern fällt die Kommunikation in fast jeder Situation leicht, manchen eher mit Erwachsenen, anderen eher mit Kindern. Ist ein kontaktfreudiges Kind sprachentwicklungsverzögert, so spricht es vielleicht undeutlich, aber das hindert es nicht daran, mit anderen in eine Interaktion zu treten.

Das zurückhaltende Kind

Das zurückhaltende Kind initiiert selten Kontakt und steht bei Gruppenaktivitäten eher am Rande als im Mittelpunkt. Es braucht länger, um aufzutauen und zu reagieren, wenn man sich ihm nähert. Wenn man ihm jedoch genug Zeit und Gelegenheit gibt, wird das Kind auf den Kontakt von Erwachsenen reagieren. Die Interaktion mit Kindern ist dagegen meist schwieriger. Ist das zurückhaltende Kind sprachentwicklungsverzögert, kann hier ein Zusammenhang bestehen. Das Kind hat vielleicht schon öfter die Erfahrung gemacht, dass es nicht verstanden wird, oder es hat noch gar nicht gelernt, wie man in sozialen Situationen kommuniziert. In der Regel reagiert das zurückhaltende Kind jedoch, wenn jemand den Kontakt mit ihm sucht.

Das „eigenwillige“ Kind

Das „eigenwillige“ Kind verbringt viel Zeit damit, allein zu spielen. Es erscheint oft wenig interessiert am Kontakt mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen. Das Kind initiiert Kontakt, wenn es etwas haben will, ignoriert aber oft die Kontaktversuche der anderen und reagiert selten darauf. Altersgemäß entwickelte Kinder durchlaufen manchmal eine solche Phase, wenn sie mehr Unabhängigkeit anstreben. Sie würden jedoch in anderen sozialen Situationen immer noch den Kontakt suchen.

Das passive Kind

Das passive Kind initiiert selten Kontakt und reagiert wenig. Es zeigt wenig Interesse an seiner Umgebung. Es kann sehr mühsam sein, ein Lächeln zu bekommen oder das Kind an einem Spiel zu interessieren. Wenn dieses Verhalten durchgängig ist, zeigt es eine Entwicklungsstörung an.

Auf individuelle Kommunikationsstile angepasst reagieren

Diese feinen Unterschiede im Kommunikationsstil erfordern feine Unterschiede in der anschließenden Intervention. Vorausgesetzt, die pädagogischen Fachkräfte wissen darum, können es wahrnehmen und dann in ihr Handeln umsetzen, zeigt solch eine angepasste Interaktion große Wirkung, wie die folgenden zwei Beispiele zeigen. Möglich ist solch eine Vorgehensweise allerdings nur mit maximal drei bis vier Kindern.

Was zurückhaltende Kinder brauchen: ein Beispiel aus der Praxis¹

Wie regt man ein zurückhaltendes Mädchen mit Muttersprache Arabisch, das leise und undeutlich redet und in großen Gruppen nichts sagt, zum Sprechen an? Es in einer Kleingruppe zu versuchen, der erste Impuls ihrer Erzieherin, funktionierte nicht. Also überlegte sie, wie sie in Alltagssituationen, zum Beispiel in der Turnhalle, die das Mädchen besonders mochte, besser mit dem Mädchen in Kontakt und ins Gespräch kommen könnte. Doch der Ort erwies sich als zu laut. „Deshalb“, erzählt die Erzieherin, „habe ich mir den Luxus gegönnt, mich einmal eine ganze Stunde alleine mit ihr zurückzuziehen.“ Imane konnte aussuchen, was sie in der Zeit tun wollte, und entschied sich für Domino. „Nicht fünf, nicht zehn Minuten, sondern eine halbe Stunde brauchte das Mädchen, ehe es schließlich zu reden begann.“ Um die fünfeinhalbjährige Imane im nächsten Schritt dazu zu ermuntern, auch mit anderen Kindern ins Gespräch zu kommen, kamen die Erzieherin und die Seminarleiterin und Sprachtherapeutin Guylène Colpron auf eine Idee: Imane sollte in einer kleinen Gruppe die Rolle der Domino-Expertin übernehmen. Angeregt von der Erzieherin lud Imane daraufhin drei – sehr lebhaft – Jungen zu diesem Spiel ein, und auch die Erzieherin spielte mit. Doch das Mädchen hatte

Schwierigkeiten, zu Wort zu kommen, und brauchte immer wieder Unterstützung von der Erzieherin, damit ihr die Jungen zuhörten. Also überlegte die Erzieherin, mit wem das Mädchen ein weiteres Mal spielen könnte – diesmal allein. Sie selbst wollte sich im Hintergrund aufhalten und das Spiel lediglich beobachten. Nun zeigte sich ein anderes Bild. Vorbereitet und unterstützt von der Erzieherin, konnte Imane den beiden Mädchen, die sie sich als Spielpartnerinnen auserwählt hatte, mit Worten wunderbar klarmachen, wie das Spiel funktioniert. Als „Spezialistin für Domino-Spiele“ beherrschte sie immer besser den Wortschatz, den es braucht, um das Spiel zu erklären. Durch das behutsame Heranführen an das gemeinsame Spiel mit anderen konnte Imane zeigen, was in ihr steckt.

Auch wenn es dem Mädchen nach wie vor schwerfiel, vor einer ganzen Gruppe etwas zu sagen, wurde allen deutlich, wie viel offener Imane geworden war, wie viel mehr sie redete. Und es wurde klar, dass Stress und Druck in der Sprachförderung nichts nutzen, wie viel hilfreicher Zeit und Ruhe, Zuwendung und Aufmerksamkeit sind – ganz besonders für Kinder, die als zurückhaltend gelten.

¹ Siehe Anwendungs- und Erfahrungsbeispiele aus der Praxis „Das zurückhaltende Kind. Wie Zuwendung zum Sprechen anregt.“ (siehe auch Anhang S. 62)





2. Sich der unterschiedlichen Rollen im Alltag bewusst sein

Als Erzieherin oder Erzieher schlüpft man im Laufe eines Tages in ganz unterschiedliche und manchmal sogar sehr widersprüchliche Rollen. Manche dieser Rollen befördern die Interaktion, andere hingegen behindern sie eher. Da gibt es zum Beispiel die „Direktorin“, die etwa bei einem Ausflug klare Anweisungen gibt, die „Hüterin der Zeit“, die darauf bedacht ist, den Zeitplan einzuhalten, die „Helferin“, die vieles erklärt und Schuhe bindet, oder die „Unterhalterin“, die mit den Kindern Quatsch macht und selbst das meiste redet.

Am meisten sprachförderlich: zugewandt und partnerschaftlich sein

Alle genannten Rollen haben ihren Platz im Alltag der Kindertageseinrichtung. Und alle Rollen sind auch nötig. Interaktionsfördernd kann eine Erzieherin jedoch nicht als „Hüterin der Zeit“ oder als „Direktorin“ sein, sondern nur in der Rolle der „zugewandten Partnerin“. Dies ist die einzige Rolle, die es erlaubt, dem Kind zu folgen und seine Interessen und Anliegen zum Ausgangspunkt des eigenen Handelns zu machen, kurz: dem Kind ganz zugewandt zu sein. Das bedeutet u. a., in direktem Kontakt mit dem Kind zu sein, aktiv, aber nicht dominant zu sein, ein anregendes Umfeld herzustellen und auf Augenhöhe zu kommunizieren.

Voraussetzung: etwas Zeit, innere Bereitschaft und Unterstützung im Team

Diese Kompetenzen haben Erzieherinnen und Erzieher bereits. Die Inhalte des Seminarprogramms von „wortstark“ sind in diesem Sinne für die Erzieherinnen und Erzieher nichts Überraschendes und entlasten daher auch. Weitergehend und neu daran ist jedoch, im Hinblick auf Sprachförderung bewusst zu schauen, wie normale Sprechsituationen für eine gezielte Sprachförderung genutzt oder überhaupt erst geschaffen werden können.

Wie schwierig es ist, in der zugewandten Partnerrolle zu sein, belegen neuere Studien (Fried / Briedigkeit 2008). Sie fanden heraus, dass in Gesprächssituationen Anweisungen dominieren oder sich die Erzieherinnen und Erzieher für das Thema der Kinder nicht so begeistern lassen, wie es für eine positive Interaktion nötig wäre. Außerdem stellten sie fest, dass Kinder eher selten die Gelegenheit haben, allein mit einer pädagogischen Fachkraft ein längeres Gespräch zu führen. Sie fanden aber auch heraus, dass sie sehr sensibel für die Emotionen der Kinder sind und ihnen viel Akzeptanz und Wärme entgegenbringen.

Um die so wichtige, zugewandte partnerschaftliche Rolle im turbulenten Einrichtungsalltag besser leben zu können, brauchen die pädagogischen Fachkräfte vor allem Zeit und einen ruhigen Ort, die innere Bereitschaft und ein unterstützendes Team sowie etwas Übung. Dies muss unter den gegebenen Rahmenbedingungen dem Alltag allerdings immer wieder abgerungen werden.



3. Die passenden interaktions- und sprachfördernden Strategien als Hilfsmittel wählen

Was heißt das nun konkret? Wie tritt man als Erzieherin oder Erzieher in Beziehung, um Sprache zu fördern? Besonders, wenn Kinder, die nicht Deutsch sprechen, zurückhaltend sind in ihrem Kontakt zu den Erwachsenen? Woran bemisst man die Qualität einer Interaktion? Und wie verhält man sich als gutes Sprachvorbild für die Kinder?

Kommunikation ist Interaktion und Information

„wortstark“ hat sich dazu die Erfahrungen des kanadischen Sprachförderkonzeptes „Learning Language and Loving It“ des gemeinnützigen Hanen Centre aus Toronto zunutze gemacht. Herzstück des Hanen-Konzepts ist die Kommunikation zwischen Erzieherin oder Erzieher und Kind. Dabei werden Interaktion und Information (besser bekannt als Beziehungsebene und Sachebene), die beide Teil der Kommunikation sind, voneinander unterschieden. Denn jede Kommunikation beginnt mit dem Kontakt zwischen zwei Personen, d. h., sie beginnt mit der Interaktion. Eher selten sind die Worte dabei das Entscheidende. Ist der Anfang erst einmal gelungen, kann in einem nächsten Schritt die verbale Sprache einen größeren Raum einnehmen.

Sechs Schritte, die die Interaktion fördern

Das Hanen-Konzept gibt Erzieherinnen und Erziehern dabei sechs konkrete Strategien an die Hand, die ihnen helfen, Schritt für Schritt die Kommunikation zu fördern. Dabei geht es vor allem darum, dass die Kinder Spaß daran haben, sich mitzuteilen, sich trauen, Fragen zu stellen, lernen, etwas zu erklären, sich durch Sprache abgrenzen und behaupten zu können und sich beachtet und anerkannt zu fühlen. Wenn Erzieherinnen und Erzieher dabei eine kindzentrierte Haltung einnehmen und ihre „führende“ Rolle loslassen, ist das die beste Voraussetzung für Kinder, eine neue Sprache zu lernen. Sich vom Kind leiten zu lassen und seinem Interesse zu folgen, darauf kommt es bei der Sprachförderung vor allem an.

GUT ZU WISSEN

Die sechs interaktionsfördernden Strategien des Hanen-Konzepts:

1. Beobachten, warten, zuhören
2. Blickkontakt
3. Imitieren
4. Interpretieren
5. Kommentieren
6. Beteiligung am kindlichen Spiel

Wie positiv sich eine einfühlsame Interaktion auf Kinder auswirkt, zeigen auch deutsche Fallstudien. Sie fanden beispielsweise heraus, dass sogenannte Risikokinder sehr wohl zu längeren sprachlichen Äußerungen fähig sind, wenn sensibel auf sie eingegangen wird und wenn sie im Interaktionsprozess involviert sind (vgl. Albers 2009: 260 f.).

1. Die grundlegende Strategie: „OWL“ – beobachten, warten und zuhören

Der erste Schritt ist daher, viel bewusster wahrzunehmen, was die Kinder selbst beschäftigt, und nicht zu schnell von sich aus zu bewerten. Das Hilfsmittel, das das Hanen-Konzept dafür anbietet, heißt „OWL“ (übersetzt: Eule). Es bedeutet: beobachten (observe), was das Kind interessiert, warten (wait), um dem Kind die Chance zu geben, sich an einer Aktion zu beteiligen oder sie zu initiieren, und zuhören (listen), was das Kind sagen möchte, was seine Botschaft ist. Über die Aufforderung: „So, jetzt ist es 10 Uhr, wir machen Sprachförderung!“ passiert das nicht. Stattdessen müssen die Kinder selbst Lust bekommen, mit einer Erzieherin oder einem Erzieher zu sprechen. Die erste Aufgabe der Qualifizierung ist es deshalb, nichts anderes zu tun, als sich mit einem Kind hinzusetzen, abzuwarten, den Kontakt anzubahnen und nur zu beobachten und zuzuhören.

Das hört sich leicht an. Doch in der Praxis ist es schwer, solche Pausen zuzulassen. Was das konkret bedeutet, schildert eine Erzieherin so: „Zählen Sie einmal bis zehn und stellen sich dabei vor, so lange auf die Antwort eines Kindes zu warten. Das ist für uns eine sehr lange Zeitspanne, aber ungefähr so lange braucht ein Kind in einem bestimmten Alter, um seine Antwort zu formulieren – vor allem, wenn Deutsch nicht die Familiensprache ist.“ Dass keine schnellere Reaktion kommt, heißt also nicht, dass ein Kind die Antwort auf eine Frage nicht weiß. Es bedeutet nur, dass Erwachsene mehr Geduld brauchen, auf die Antwort zu warten. „Zählen Sie bis zehn“, lautet daher im Hanen-Konzept die Anweisung für die pädagogischen Fachkräfte, „schauen Sie erwartungsvoll und wenden Sie sich dem Kind dabei ganz zu.“

Wann lernt man am besten? Viele Studien und auch die Hirnforschung haben das inzwischen belegt: Ob Kinder oder Erwachsene, wir lernen am besten, wenn wir uns frei und ernst und angenommen fühlen, wenn das Thema bei uns selbst anknüpft und wir engagiert dabei sind. Sprachförderung ist also sehr viel effektiver, wenn ein Kind von selbst kommt, die Initiative zur Kommunikation von ihm ausgeht.

Die „Eule“ ist im Alltag immer dabei

„Beobachten, warten und zuhören“, das lässt sich überall in den Alltag einbauen. Zum Beispiel beim Anschauen und Vorlesen eines Bilderbuchs, so die Erfahrung einer Erzieherin: „Das kann bedeuten, dass wir eine Viertelstunde lang nur mit einer einzigen Seite beschäftigt sind. Erst wenn Bedarf ist, blättere ich um. Früher hatte ich den Anspruch, das Buch zu Ende vorzulesen,

und habe viel zu schnell weitergemacht. Jetzt lasse ich mich vom Kind leiten und erfahre dabei sehr viel über seine Interessen und seine sprachlichen Fähigkeiten.“ Das tut nicht nur dem Kind gut, sondern auch der Erzieherin: „Meine innere Einstellung hat sich verändert. Ich bin gelassener und lasse mich nicht verrückt machen, ausgerechnet im tollsten Alltags-Chaos ein Sprachförderprojekt starten zu wollen. Ich suche jetzt gezielter geeignete Momente, die müssen gar nicht lang sein, setze mich zu einem Kind und lasse mich auf das Kind ein. Und dann ist es auch egal, ob das Frühstück vielleicht zehn Minuten später beginnt.“

2. Blickkontakt

Auf „OWL“ folgt der Blickkontakt. Einander in die Augen zu schauen schafft Nähe und ist für jede Verständigung wichtig. Doch Vorsicht: Manche Kinder brauchen Zeit, sich auf diese Nähe einzulassen, sodass für sie der Blickkontakt unangenehm sein kann.

3. Imitieren

Bei Kindern, die sich in der Kommunikation schwertun oder die gerade begonnen haben, eine neue Sprache zu erlernen, hilft z. B. das Imitieren. Man benennt das, was das Kind gerade tut, oder wiederholt, was es gesagt hat (eventuell korrigiert). So spürt das Kind, dass sein Tun Beachtung findet.

4. Interpretieren

Ist unklar, was das Kind meint, kann man mit wenigen Worten deuten oder interpretieren, was das Kind meinen könnte.

5. Kommentieren

Will man ein längeres Gespräch anstoßen, ist Kommentieren eine gute Strategie. Kommentare haben – im Gegensatz zum Fragenstellen – den Vorteil, dass sie Kinder nicht unter Druck setzen und zu nichts auffordern. Auf eine Frage folgt zwar oft eine Antwort, aber eher selten ein längeres Gespräch. Daher spielen Fragen an dieser Stelle eine untergeordnete Rolle.

6. Beteiligung am kindlichen Spiel

Gespräche ergeben sich auch durch eine Beteiligung am kindlichen Spiel. Wichtig ist jedoch, dass dem Kind die Gesprächs- oder Spielführung nicht aus der Hand genommen wird.

Weniger Worte sind oft mehr

Was geschieht, wenn Worte bewusst und sparsam eingesetzt werden, zeigt das Beispiel eines Jungen (4,3 Jahre alt) in einem „wortstark“-Kindergarten. Der Junge, nennen wir ihn Elias, besucht seit einem Jahr den Kindergarten. Seine Eltern kommen aus Eritrea. Da er in seiner sprachlichen Entwicklung kaum Fortschritte macht, wird er seit kurzer Zeit auch von einer Frühförderstelle betreut. Elias fiel dadurch auf, dass von ihm nur Silben und einzelne Wörter zu hören waren. Manchmal schrie er einfach, wenn er etwas wollte. Nach der „wortstark“-Qualifizierung entschied sich seine Erzieherin, es einmal ganz anders mit ihm zu versuchen, und setzte sich zu ihm an den Knetisch: „Ich wollte einmal bewusst OWL ausprobieren und mich zurückhalten. Zuerst habe ich gewartet und dann ebenfalls geknetet (Beteiligung am Spiel, Imitieren). Ich knetete eine Kugel, und nach einer Weile schaute Elias mich an und sagte ‚Gaby‘. Ich antwortete ihm: ‚Ja, ich bin Gaby und ich knete eine Kugel.‘ Das Wort Kugel habe ich wiederholt. Und er sprach es nach, sagte auch Kugel und freute sich. Dann wollte er die Knete in den Mund nehmen. Ich sagte daraufhin: ‚Nicht essen!‘ (Kommentieren) Er wiederholte mich und sagte auch: ‚Nicht essen!‘ Das gefiel ihm, und er nahm die Knete öfters in den Mund. Ich sagte weiter ‚Nicht essen‘, und er wiederholte es immer wieder.“ Das Beispiel zeigt: Elias selbst ist es, der die Initiative ergreift. Die Erzieherin folgt ihm, indem sie ihn imitiert und auch knetet bzw. das Wort „Kugel“ einführt. Außerdem erweitert sie das Thema, indem sie sagt: „Ich knete eine Kugel“, ohne den Jungen zu überfordern. Nun imitiert Elias die Erzieherin, und beide werfen sich gewissermaßen die (Wort-)Bälle zu. Dieser Kontakt ist der Einstieg in eine Beziehung, auf deren Grundlage die sprachliche Begleitung des Kindes gut fortgeführt werden kann. Interaktionen wie diese sind für die Fachkräfte bereichernd.

Sie geben ihnen Sicherheit, indem sie spüren: „Es funktioniert!“ Selbst wenn es manchmal nicht auf Anhieb gelingt, das Gelernte umzusetzen, helfen begleitende Videoaufnahmen, um zu analysieren, woran es gelegen haben mag. Dem Kind signalisiert diese Vorgehensweise: Die Erzieherin nimmt wahr, was mich interessiert, und hat Zeit für mich. Dabei war für die Erzieherinnen immer wieder erstaunlich, wie sehr die Kinder diese intensive Zuwendung genossen haben, auch wenn sie mitunter nur von kurzer Dauer war.

Strategien, die gezielt die Sprache fördern

Kommunikation ist neben Interaktion auch Information, wobei nun die Sprache oder besser das gesprochene Wort mit ins Spiel kommt. Denn Sprache dient auch dazu, Informationen auszutauschen oder weiterzugeben. Erzieherinnen und Erzieher müssen daher auch ein Sprechvorbild sein und sich des eigenen Sprechens bewusst sein. Das gilt umso mehr, wenn die Kinder in einer Umgebung groß werden, in der kaum Deutsch gesprochen wird. Denn diese Kinder müssen sich erst noch ihren deutschen Wortschatz erschließen, aus dem heraus sich schließlich die Grammatik entwickelt. Ohne ein reichhaltiges und anregendes Sprachangebot ist das unmöglich. Und damit Kinder die deutsche Sprache gut verstehen, müssen sie zunächst ihre Erzieherin oder ihren Erzieher gut verstehen können.

Die Strategie „SSSS“

- **S**ay less – Sätze vereinfachen, wenig sprechen
- **S**tress – bestimmte Wörter überbetonen
- **G**o **S**low – langsamer sprechen
- **S**how – zeigen, was ein Wort bedeutet, es veranschaulichen

Während Erzieherinnen und Erzieher diese Strategie bei ganz jungen Kindern oft intuitiv anwenden, wirkt es bei älteren Kindern eher unangemessen. Doch auch vier- oder fünfjährige Kinder, die erst im Kindergarten beginnen, die deutsche Sprache zu erlernen, benötigen am Anfang einfache Sätze, starke Betonung, vor allem aber das langsame Sprechen und das Zeigen. Die Strategie des „SSSS“ eignet sich daher besonders gut in der Krabbelstube und für Kinder, die eine neue Sprache lernen.

Sprachförderung in der Krabbelstube: soziale Rituale nutzen

Kinder unter drei Jahren stehen am Anfang ihrer (sprachlichen) Entwicklung. Eine Sprachförderung in der Krabbelstube muss sich dem anpassen. Im Vordergrund steht dabei, tägliche, den Kindern vertraute soziale Rituale „nebenbei, aber sehr bewusst“ zur Sprachförderung zu nutzen. Was das in der Praxis bedeuten kann, zeigt das Beispiel einer Erzieherin aus einer an „wortstark“ teilnehmenden Krabbelstube. Zwei Situationen nutzt sie ganz bewusst, um die Sprachentwicklung der unter Dreijährigen zu fördern und ihren Wortschatz zu erweitern: die gemeinsamen Mahlzeiten bei Tisch und der Moment, in dem das Kind gewickelt oder gepflegt wird. Und sie tut es – wie in einem Theaterstück – immer mit der gleichen Dramaturgie, denn so ihre Erfahrung: „Diese Rituale sind für die Kinder sehr wichtig.“

Immer zur Essenszeit schiebt sie daher ihren Essenswagen vor den Raum, in dem einige Kleinkinder an einem Tisch sitzen. Erst klopft sie an die Tür und ruft dabei laut und deutlich „Klopf, klopf, klopf“, dann fügt sie ein „Horch, horch!“ hinzu. Diese Gleichzeitigkeit von Tun und Sprechen hat System. Alles, was die Erzieherin in der Krabbelstube tut – ob sie an die Tür klopft oder den Essenswagen an den Tisch schiebt, eine rote Tomate auf den Teller legt oder ein Glas Wasser einschenkt –, kommentiert sie mit den entsprechenden Worten und stets aufs Neue.

Dabei wendet sie die sprachfördernde Strategie des „SSSS“ aus dem kanadischen Hanen-Konzept an, die für alltägliche einfache Wörter gut geeignet ist. In ihren Alltag mit den Kindern übersetzt, heißt das: „Ich benutze kürzere Sätze, betone genau, ich wiederhole viel und ich zeige auf das, was ich sage.“ Was wirkt wie nebenbei, ist jedoch bewusst überlegt. Denn zuvor macht sich die Erzieherin jeweils klar, welche neuen Wörter – „maximal fünf, eher drei“ – sie dabei benutzen will.

So wichtig die Betonung der Worte, Mimik und Gestik auch sind, das Wichtigste ist die Beziehung zum Kind und die Konzentration auf seine Aufmerksamkeit. Denn nur dann, so ihre Erfahrung, könne man erkennen, ob das Kind auf eine Frage antworten wolle oder an etwas denke, das es zuvor erlebt habe. Damit diese Zuwendung und Konzentration überhaupt gelingen kann, hat sie auch die Rahmenbedingungen beim Essen angepasst: Statt des sonst in der Krabbelstube üblichen Zehnerstischs sitzen nun nur fünf Kinder beim Essen zusammen.

Dass der Ansatz fruchtet, merken die Eltern der unter Dreijährigen daran, dass ihre Kinder mit neuen Begriffen nach Hause kommen und zum Beispiel schon Rot und Grün, also die Farben, benennen können. Das müssen sie als Dreijährige noch nicht wissen, hier lernen sie es schon früh – u. a. beim Essen.



Die Strategie „SSTaRS“: bei präziseren und komplexeren Wörtern

Bei komplexeren Wörtern, die man nicht mehr zeigen kann, reicht das reine Betonen nicht aus. Um etwa die Differenzierung zwischen müde und erschöpft zu vermitteln, braucht es mehr. Zum Beispiel, indem das neue Wort in eine dem Kind bekannte Situation oder Erfahrung eingebettet wird.

- **S**tress the new word – neues Wort betonen
- **S**how the child what the word means – zeigen, was das Wort bedeutet
- **T**ell the child what the word means – erklären, was das Wort bedeutet
- **a**nd
- **R**elate the word to the child's experience or other situations – mit den Erfahrungen des Kindes oder anderen Situationen verknüpfen
- **S**ay it again – wiederholen

AUS DER PRAXIS

Beispiel 1: Neue Wörter zum Thema Freundschaft mit „SSTaRS“ lernen

Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, haben im Kindergarten vor allem ein Problem: Ihnen fehlt der Wortschatz, um sich so treffend ausdrücken zu können, wie sie fühlen oder denken. Das erschwert ihnen das Spiel mit anderen und die Kommunikation mit den Erwachsenen. Wie diese Kinder unterstützt werden können, ihren Wortschatz zu erweitern, zeigt das Beispiel der drei türkischen Freunde im Alter von fünf bis sechs Jahren. Ihre Erzieherin griff das Thema auf, das die kleine Gruppe am meisten interessierte, ihre Freundschaft untereinander, und brachte dazu ein Bilderbuch mit. Im Voraus hatte sie daraus für die Kinder interessante Wörter ausgesucht: Schlüsselwörter zum Verständnis der Geschichte oder Wörter, die Spannung versprechen.

Aus diesen Wörtern entstand gemeinsam mit den Kindern eine Wortkarte mit Fotos. Damit sich neue Wörter wie z. B. „erschrecken“ oder „sauer sein“ mit Bedeutung füllen – Schlüssel für jedes Lernen –, hatte die Erzieherin sie zunächst überbetont und eine übertriebene Mimik dazu gemacht. Dann ließ sie die Kinder selbst das Gefühl nachempfinden, stellte einen Bezug zu den Erfahrungen der Kinder her und machte davon Fotos. Auch für die Eltern erstellte sie eine Wortkarte – in Deutsch und Türkisch, damit die dargestellten Wörter zu Hause vertieft und auch muttersprachlich verstanden wurden. „Neben der Wortschatzerweiterung“, sagte die Erzieherin später, „war für mich vor allem die Sprechfreude der Kinder ein Gewinn. In dem geschützten Rahmen dieser kleinen Gruppe zeigten sich die Kinder, die sonst sehr zurückhaltend mit anderen sind und untereinander nur türkisch sprechen, nämlich geradezu übersprudelnd und ungehemmt.“

Beispiel 2: Über Geschichten den Kindern neue Wörter schenken

Der Weg zu neuen Wörtern über das ur-eigene Interesse der Kinder ist für alle Altersgruppen derselbe. Das gilt auch für kleine Kinder im Alter von drei bis vier Jahren. Daher setzte eine der „wortstark“-Erzieherinnen bei einer Gruppe von kleinen Jungs mit ihrer sprachförderlichen Aktion genau daran an, was sie bei den Kindern zuvor beobachtet hatte: an ihrem großen Interesse an Autos. Für ihre Arbeit mit Wortkarten setzte die Erzieherin zunächst auf Playmobil-Figuren und ein knallrotes Auto. Da die drei- bis vierjährigen Jungs im Spiel damit aber vor allem Geräusche machten und kaum Worte benutzten, überlegte sie, welche Wörter

das Spiel bereichern konnten. Aus etwa 20 interessanten Wörtern wie „Blinken“, „Unfall“ oder „Verarzten“ stellte sie dann mit den Playmobil-Figuren eine Geschichte nach, die sie Szene für Szene fotografierte. Diese Fotostory erzählten die Kinder Bild für Bild mit ihr nach. Danach ließ sie die Kinder mit den Figuren eine eigene Geschichte erfinden. Auch diese wurde fotografiert und wieder und wieder mit Begeisterung nacherzählt. „Ein Junge“, erzählt sie, „hat das geliebte rote Auto sogar mit nach Hause genommen. Seine Mutter sagte mir dann, dass er für seinen Bruder die ganze Story mit den neu gelernten deutschen Wörtern nacherzählt hat. Es wandert also aus der Einrichtung hinaus in die Familie und zieht Kreise.“



Kinder zum Sprechen anregen: Was für ein einzelnes Kind gilt, gilt auch für kleine Gruppen

Diese interaktions- und sprachfördernden Strategien gelten auch für die Arbeit mit Gruppen. Allerdings ist die Größe der Gruppe mit ausschlaggebend dafür, wie gut die sprachliche Begleitung der Kinder gelingt. Will die Erzieherin oder der Erzieher an den Interessen der Kinder ansetzen, geht das nur in einer kleinen Gruppe von drei bis vier Kindern. Denn je größer die Gruppe, desto größer ist auch der Einfluss der Erzieherin auf das Gruppengeschehen und desto dominanter ihre Rolle. Außerdem kann eine Erzieherin oder ein Erzieher in einer großen Gruppe kaum noch überblicken, ob das einzelne Kind aufmerksam dabeisteht und zuschaut, sich bereits beteiligt, indem es mit Material hantiert, oder ob es schon mit einem anderen Kind spielt bzw. interagiert. Doch dieser Grad der Beteiligung des Kindes ist zentral für die Interaktion.

Die Strategie: „SSCAN“ – Thema muss auf das Interesse der Kinder stoßen

Damit die Kinder während einer Aktion nicht das Interesse daran verlieren, muss man zunächst herausfinden, woran die Kinder selbst Interesse haben. Es gilt dabei, das „SSCAN“-Prinzip anzuwenden. Der Begriff ist dem Scannen aus der digitalen Datenerfassung entlehnt, das alle Daten erfasst und nichts übersieht. Praktisch bedeutet dies für die Erzieherinnen und Erzieher, dass ihre Augen in der Gruppe ständig hin- und herwandern, um kein Kind „aus dem Auge zu verlieren“, wie es so schön heißt. Das Prinzip steht jedoch auch für:

- **S**mall groups are best – kleine Gruppen von drei bis vier Kindern sind am besten, denn dann kann es gelingen, auf die Kommunikationsstile und den Sprachentwicklungsstand der beteiligten Kinder angemessen zu reagieren.
- **S**et up an appropriate activity – stimme die Aktivität auf die Kinder ab. Sie sollte ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen.
- **C**arefully observe each child's level of involvement – beobachte sorgfältig, inwieweit alle Kinder innerlich beteiligt sind.
- **A**dapt your response to each child's need – pass die Reaktion an die Bedürfnisse des Kindes an. Gib Hilfestellung, wenn es nötig ist, um dem Kind die Kommunikation zu erleichtern.
- **N**ow keep it going – bleibe während der ganzen Aktivität aufmerksam mit dabei.

Ein Kleingruppenangebot an sich ist noch kein Garant für eine intensive Sprachlernsituation. Erst wenn es gelingt, die Kinder zu beteiligen und die Aufmerksamkeit auf etwas Gemeinsames zu richten – man spricht in diesem Falle von einer „geteilten Aufmerksamkeit“ –, ist die Grundlage für eine effektive sprachliche Begleitung und Unterstützung der Kinder gelegt. Nehmen die pädagogischen Fachkräfte ihre Initiative zurück und beteiligen die Kinder, können diese sich einbringen und zu „aktiven Lernern“ werden. Zwischen der eigenen Zurückhaltung und des Sicheinbringens immer wieder abzuwägen ist eine Kunst. Und dieses Abwägen ist eine hoch anspruchsvolle Aufgabe, setzt sie doch voraus, dass sich die Fachkräfte nicht als Lehrende verstehen, sondern als Teil einer Lerngemeinschaft. (vgl. Dörfler / Gerlach 2013).

Mit den Strategien jonglieren lernen

Ist es noch relativ leicht, bestimmte Strategien in der Interaktion mit einem einzelnen Kind anzuwenden, zum Beispiel sich in Zurückhaltung zu üben und dem Interesse des Kindes zu folgen, so wird dies sehr viel schwieriger, wenn es sich dabei um eine Gruppe von Kindern handelt. Und wenn dann zur Sprachförderung noch ein konkretes Ziel ins Auge gefasst wird, etwa ein Bilderbuch selbst herzustellen, fällt es immer schwerer, als Erzieherin die Rolle der zugeordneten Partnerin beizubehalten. Manchmal bekommt dabei die „Hüterin der Zeit“ die Oberhand, weil das Bilderbuch etwa zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegen soll. Oder die „Direktorin“ setzt sich durch, gibt sehr viel vor und spricht in der Gruppe am meisten.

Im Alltag geht es deshalb darum, mit dem neuen Wissen jonglieren zu lernen und die Strategien gezielt, aber vor allem der Situation angemessen und flexibel einzusetzen. Die Reihenfolge, mit der beim Jonglieren die Bälle in die Luft geworfen und wieder aufgefangen werden, mag dann spielerisch und leicht aussehen. Doch sie ist keineswegs dem Zufall überlassen, sondern an die Rahmenbedingungen – den Ort, die zur Verfügung stehende Zeit und die Größe der Gruppe – angepasst. Vor allem aber ist sie auf die jeweiligen Kinder zugeschnitten.



VI. KAMISHIBAI – TISCHTHEATER MIT BILDERN

Sprechanlässe auch in größeren Gruppen schaffen

Nicht immer ist es im Kindergartenalltag möglich, für eine gezielte Sprachförderung nur mit einem Kind oder einer kleinen homogenen Gruppe von drei bis fünf Kindern des gleichen Alters zu arbeiten. Für größere und auch heterogene Gruppen hat sich in den „wortstark“-Projekteinrichtungen vor allem ein Instrument besonders bewährt, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu bannen und sie ins Erzählen zu bringen: das Bildertheater Kamishibai.

Ursprünglich stammt Kamishibai aus Japan und heißt übersetzt „Papiertheater“. Diese Form des Geschichtenerzählens über ein Tischtheater mit Bildern hat dort eine sehr lange Tradition und ist für Kinder wie Erwachsene geeignet. In einen leicht zu transportierenden Holzrahmen mit zusammenklappbaren Flügeltüren und einem angedeuteten Dachgiebel werden Bildtafeln eingeschoben, die eine Geschichte illustrieren. So entsteht eine kleine Bühne, die den Blick der Kinder einfängt und ihre Aufmerksamkeit auf das jeweilige Bild und auf die Erzählung zieht.

GUT ZU WISSEN

Kamishibai – die japanische Tradition des Geschichtenerzählens

Die Anfänge des Kamishibai reichen bis ins 10. bis 12. Jahrhundert zurück. Damals bebenutzten buddhistische Wandermönche Bilderrollen und Erzählungen, um dem Volk ihre religiöse Lehre anschaulich nahezubringen. Über die Jahrhunderte entwickelte sich daraus eine Vielfalt an Bildertheatern, die auf

Straßen aufgeführt wurden und sehr beliebt waren.

Das Kamishibai von heute entstand in den späten 1920er-Jahren. Geschichtenerzähler schnallten sich den Holzrahmen mit den Bildtafeln aufs Fahrrad und fuhren durch Dörfer und Städte, um sich mit dem Erzählen von Geschichten und dem zusätzlichen Verkauf von Süßigkeiten ihren Lebensunterhalt zu verdienen.

In den 1950er-Jahren war Kamishibai so populär, dass man vom sich langsam ausbreitenden Fernsehen als „denki kamishibai“ – „elektrisches Kamishibai“ sprach. Vom Fernsehen dann doch verdrängt, verlor Kamishibai an Bedeutung. Zu pädagogischen Zwecken wird es heute jedoch noch immer in Schulen, Kindergärten und Bibliotheken eingesetzt und fand so seinen Weg nach Europa.



Ziel: eine Bühne für das Sprechen schaffen und ins Gespräch kommen

Beim Einsatz von Kamishibai in der Sprachförderung geht es darum, über das Theater-element zusätzliche Sprechansätze zu schaffen und mit den Kindern über die Bildergeschichten ins Gespräch zu kommen. Der Schaurahmen, „Butai“ genannt, lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf das jeweilige Bild und trennt die reale Welt von der Fantasiewelt. Das Faszinierende an Kamishibai ist, dass Sprachbarrieren dabei sehr schnell überwunden und auch Altersunterschiede gut aufgefangen werden. Sogar Kinder unter drei Jahren können sich dabei lange konzentrieren. Durch die spezielle Form der Bilderpräsentation sind auch die ganz Kleinen gefesselt. Sie freuen sich an der theaterhaften Inszenierung und zeigen dabei erstaunliche Geduld.

Mal sind alle Türen geschlossen, mal nur die eine oder die andere, mal werden sie laut, mal leise, mal schnell, mal langsam zugeklappt – ganz wie es die Geschichte erfordert. Auch die Bilder werden mal langsam, mal schnell durch den Rahmen geführt. In der kleinen Pause, die beim Bildwechsel durch das Herausziehen oder Zurückschieben der Bildtafeln entsteht, vertieft sich die Aufmerksamkeit des Publikums – vorausgesetzt, die erzählende Person verhält sich dabei still und konzentriert sich auf den Bildwechsel.

Regiearbeit hinter der Kulisse von Kamishibai

Die Kinder entdecken und erleben dabei die Erzählsprache und erweitern Wortschatz, Satzaufbau und Sprachverständnis, kurz ihre Sprachkompetenz und Gesprächskultur. Dazu müssen sich Erzählerinnen oder Erzähler in ihrer eigenen Präsentation der Geschichte jedoch weitgehend zurücknehmen. Die Aufmerksamkeit der Kinder soll nicht auf ihnen als Vorführenden liegen, sondern auf der Geschichte selbst. Ziel des Kamishibai ist nicht das Theater selbst, sondern die sprachförderliche Interaktion zwischen den Erzählenden und den Kindern – ausgelöst über das Bildertheater.

„Dieser Rahmen im Zusammenhang mit der Geschichte als solcher, einer zugewandten Erzählkunst und nicht zuletzt der Reaktion und Teilnahme der Kinder schafft einen interaktiven Raum des Miteinanders, in dem Kommunikation und Austausch in einem ständigen Hin und Her entstehen können“, beschreibt die kanadische „wortstark“-Trainerin Guylène Colpron die Wirkung des japanischen Bildertheaters. Wählen Erzieherinnen oder Erzieher dann noch im Voraus zusätzlich wichtige Wörter aus der Bildergeschichte aus, betonen und wiederholen sie, dann können die Kinder ganz nebenbei auch ihren Wortschatz erweitern.

Interesse der Kinder im Auge behalten

Wichtigste Voraussetzung für einen sprachfördernden Erfolg ist, dass die erzählende Person während der Bildergeschichte im Hintergrund bleibt. Das schafft den Rahmen, um die interaktions- und sprachfördernden Prinzipien des Hanen-Konzepts anzuwenden:

- beobachten, abwarten, zuhören mit Blickkontakt
- Gesprächsführung des Kindes folgen
- Dialogwechsel
- eigene Sprache vereinfachen, betonen, verlangsamen und veranschaulichen

Dabei müssen Erzieherin oder Erzieher beim Erzählen über den ständigen Blickkontakt zu den Kindern buchstäblich im Auge behalten, ob diese noch mit Interesse dabei sind. Wer ein Kamishibai anleitet, sollte daher auch leicht hinter oder neben dem Tischtheater stehen. Das ermöglicht es, den Kindern ganz zugewandt zu sein. Nur so können die Reaktionen der Kinder, ihr ganz eigenes Interesse an der Geschichte oder den Bildern wahrgenommen und für einen weitergehenden Dialog interaktiv aufgegriffen werden.

„Das bedeutet auch“, so eine „wortstark“-Erzieherin, „dass man sehr flexibel und improvisierfreudig sein muss. Denn den Kindern ist manchmal etwas anderes wichtig als dem Erfinder der Geschichte.“ So ging es z. B. in ihrer Bildergeschichte zwar um Farben, doch als auf einer Bildtafel zwei weiße Schafe auf einer Wiese auftauchten, waren die Kinder ganz und gar von ihnen in den Bann gezogen. „Und zwar von den Tieren“, so die Erzieherin, „nicht von deren Farben. Das kann ich doch nicht übergehen. Dann waren eben plötzlich die Schafe das weitere Thema für unser Gespräch.“

Ermutung auch für zurückhaltende Kinder

Da die Aufmerksamkeit nicht auf die präsentierende Person gerichtet ist, sondern allein auf die Bilder, ermutigt das auch ein zurückhaltendes Kind, selbst einmal in die Rolle des Erzählers zu schlüpfen. Oftmals, so die Erfahrung aller Kamishibai-Gruppen, „wollen die Kinder dann selbst mitmachen, stellen sich vor die anderen und erzählen ihnen, wie die Bildergeschichte zu Ende gehen könnte.“

Zum Abschluss ein Ritual

Um dem Publikum am Ende wieder in die reale Welt der Krabbelstube oder des Kindergartens zurückzuhelfen, kann man ein Kamishibai mit einem festen Ritual beenden wie zum Beispiel: „Nun klatscht alle in die Hände, denn meine Geschichte ist hier zu Ende.“ Dann schließen sich alle Türen des Tischtheaters.

In Frankfurt ein Renner: Kamishibai zum Ausleihen

Der Einsatz des japanischen Bildertheaters hat sich in der Praxis der „wortstark“-Projekteinrichtungen derart gut bewährt, dass es mittlerweile von allen Kindertagesstätten in Frankfurt ausgeliehen werden kann. Entstanden aus einer „wortstark“-Idee kooperieren dazu inzwischen die Zentrale Kinder- und Jugendbibliothek (KiBi) und das Amt für multikulturelle Angelegenheiten. 15 Kamishibai stehen dafür zur Verfügung. In der Regel besteht eine Geschichte aus 8 bis 16 Tafeln. Auf der Vorderseite sind sie bunt illustriert, auf der Rückseite steht der Text der Erzählung. Das Kamishibai zum Ausleihen enthält jeweils drei unterschiedliche Sets mit je drei Geschichten für Kinder von zwei bis sechs Jahren. Eine der drei Geschichten eignet sich dabei besonders gut für Kinder unter drei Jahren. Neben diesen Sets können auch einzelne Geschichten ausgeliehen werden.

Weitere Materialien und Literatur zu Kamishibai

Es gibt viele Verlage, die Butai-Theater und Kamishibai-Geschichten in verschiedenen Sprachen anbieten (siehe Seite 71). Das macht es möglich, den vielfältigen Familiensprachen der Kinder einen Platz in der Kita einzurichten. So können die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Kinder unterstützt und wertgeschätzt werden und das Interesse der anderen Kinder für die Menschen, Sprachen und Kulturen in ihrer Umgebung wecken.



VII. DAMIT SPRACHFÖRDERUNG AUCH ZU HAUSE WEITERGEHT

Wie man Eltern stärken kann, die Sprachkompetenz ihrer Kinder zu unterstützen

Deutschförderung für mehrsprachige Kinder stützt sich bei der Frankfurter Qualifizierungsinitiative „wortstark“ auf zwei Säulen. Zum einen werden pädagogische Fachkräfte für sprachförderliche Interaktionen sensibilisiert und qualifiziert. Zum anderen werden aber auch die Eltern darin gestärkt, die Sprachkompetenz ihrer Kinder zu unterstützen – damit Sprachförderung nach dem Abholen aus der Kindertageseinrichtung nicht zu Ende ist und auch zu Hause weitergehen kann.

Eltern bei der Sprachförderung ihrer Kinder zu unterstützen geht bei „wortstark“ jedoch weit hinaus über den lapidaren Ratschlag an die Einrichtungen, dazu eben mehr „Elternarbeit“ zu machen. Um die Eltern auf diesen Weg mitzunehmen, muss eine Zusammenarbeit mit ihnen auf Augenhöhe geschehen und so sensibel wie möglich sein – und sie muss von der Einrichtung gut vorbereitet und begleitet sein.

„Eltern für Eltern“

„Elternarbeit“ setzt „wortstark“ dabei im doppelten Sinn um: als Arbeit von Eltern für Eltern. Dieses Konzept ist neben der Qualifizierung der Fachkräfte in den Projekteinrichtungen ein wichtiger Teil von „wortstark“. Konkret umgesetzt heißt das: Interessierte mehrsprachige Mütter (bislang haben tatsächlich nur Mütter das Angebot angenommen) werden in Sachen Spracherwerb zu sogenannten Elternbegleiterinnen qualifiziert, die dann in einem Elterncafé in der Projekteinrichtung auf Augenhöhe mit den anderen Eltern ehrenamtlich ihr neues Wissen und ihre Erfahrungen weitergeben.

Dabei profitieren zum einen die Elternbegleiterinnen selbst als Mütter von mehrsprachig aufwachsenden Kindern, zum anderen setzt es für die anderen Eltern die Hemmschwelle herab, da diese Elterncafés von anderen, doch zum Thema besonders geschulten Müttern geleitet werden.

Der erste Schritt: die Schulung der „ehrenamtlichen Elternbegleiterinnen“

In den Schulungen zur ehrenamtlichen Elternbegleitung, die von der Hanauer Sprachwissenschaftlerin Meryem Tasan Özbölük geleitet werden, kommen Themen zur Sprache, die auch die Erzieherinnen und Erzieher von „wortstark“ beschäftigt haben: die Schritte des kindlichen Spracherwerbs, die bewusste Interaktion mit dem Kind, die Bedeutung des Erzählens und Vorlesens von Geschichten.

Dabei legt Meryem Tasan Özbölük viel Wert auf den spielerischen Zugang zu den einzelnen Themen. Für die Sprachförderung zu Hause können die Elternbegleiterinnen in den Elterncafés auch auf ihren Materialordner zurückgreifen, der Spielanleitungen und vieles mehr bietet.

Um die Eltern anzuregen, mehr mit ihren Kindern in Kontakt zu kommen und viele Sprechansätze zu bieten, testen die künftigen Elternbegleiterinnen vieles zunächst an sich selbst. Geht es zum Beispiel um das Thema Vorlesen, probieren sie zu Hause aus, wie sich eine Geschichte dramatisch inszeniert erzählen lässt. Wie effektiv eine solche Methode ist, berichtet eine ehrenamtliche Elternbegleiterin, die ihrem jüngsten Kind auf diese Weise ein Märchen vorlas. „Plötzlich kamen nicht nur meine beiden älteren Kinder neugierig dazu, sondern sogar mein Mann. Er hat dafür extra seinen PC ausgemacht und mir dann zugehört.“ Theresa Franke vom Fachdienst für Migration in Frankfurt-Höchst, der im Januar 2012 die fachliche Koordinierung und Begleitung der „wortstark“-Elternbegleiterinnen im Frankfurter Westen übernommen hat, kann das nur bestätigen: „Die Frauen haben selbst erlebt, welche Themen sie besonders angesprochen haben. Das können sie für das Elterncafé nutzen, zum Beispiel bei der Auswahl der Themen.“

Viele Fragen vor dem ersten Einsatz

Vor ihrem ersten Einsatz in den Elterncafés haben die Elternbegleiterinnen viele Fragen: Was tun, wenn das Kind nicht reden will? Was sollten Eltern beim Vorlesen beachten und wie können sie mehrsprachige Bilderbücher am besten einsetzen? Wann sind Kinder schulfähig, und wie funktioniert das deutsche Schulsystem? Und was ist, wenn niemand zum Elterncafé kommt?

Doch die anfängliche Skepsis vieler Elternbegleiterinnen, ob sie den Müttern genügend Wissen mitgeben können, legt sich spätestens dann, wenn sie erleben, dass ihre Tipps und ihr Wissen bei den Müttern auf fruchtbaren Boden fallen. Und sie stellen selbst Fragen und bringen die Mütter damit zum Reden über sich und ihr Leben, ihre Geschichte, ihre Sorgen.

Der positive Blick auf die Mütter

Die ehrenamtlichen Elternbegleiterinnen von „wortstark“ bringen ihre unterschiedlichen kulturellen Wurzeln mit ein – und ihre eigenen Erfahrungen, Werte und Ansichten. Dabei teilen sie jedoch gemeinsame Werte, die sie sich in ihrer Qualifizierung erarbeitet haben und in den Elterncafés vermitteln:

- den positiven Blick auf die Mütter und ihre Kinder: als Expertinnen ihrer selbst;
- respektvoll zu sein und alle Fragen der Mütter ernst zu nehmen;
- (selbstbewusst) zu den eigenen Grenzen zu stehen: Elternbegleiterinnen müssen nicht „allwissend“ sein;

- behutsam zu sein: bei den Eltern nur so tief nachhaken wie nötig, um niemanden bloßzustellen, und
- Loyalität gegenüber der Kita, wenn diese kritisiert wird.

„Viele Mütter wissen, was gut wäre, aber nicht, wie sie es tun könnten.“

Theresa Franke

Engagement der Kita-Leitung

Auch die Kindertageseinrichtungen profitieren von den Elterncafés. Über die Fragen, die hier von den Eltern zum Thema Spracherwerb und Mehrsprachigkeit ihrer Kinder angesprochen werden, lernen sie die Eltern und ihre Probleme besser verstehen und können darauf reagieren. Damit das in der Praxis auch wirklich gelingt, braucht es allerdings viel Engagement in der Vorbereitung und eine kontinuierliche Begleitung vonseiten der Einrichtungsleitung. Das heißt, die Suche nach Müttern für die Qualifizierung zu Elternbegleiterinnen muss organisiert werden, geeignete Räume müssen bereitgestellt werden, die Elterncafés müssen in der Einrichtung aktiv beworben sowie organisatorisch begleitet werden. Sah das „wortstark“-Konzept ursprünglich vor, in möglichst jeder teilnehmenden Kindertageseinrichtung ein solches Elterncafé anzubieten, zeigt die Praxis, dass nicht alle Einrichtungen das Angebot nutzen können, da ihnen die notwendigen räumlichen oder personellen Ressourcen fehlen.

Besonders erfolgreich in der Elternbegleitung: mehrsprachige Tandems

Grundsätzlich kann man festhalten, dass die Elterncafés besonders dann gut funktionieren und angenommen werden, wenn sie von zwei Müttern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und unterschiedlichen Sprachen geleitet werden. Die Erfahrung aus den ersten Elterncafés zu Beginn von „wortstark“ mit jeweils nur einer Elternbegleiterin hatte gezeigt, dass sich hauptsächlich Frauen anmeldeten, die denselben Migrationshintergrund wie die Elternbegleiterin hatten. Alle anderen fühlten sich weniger angesprochen. An der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Eltern haben die ehrenamtlichen Elternbegleiterinnen eine besondere Position. „Das liegt daran, dass wir ganz normale Mütter sind“, sagt eine Elternbegleiterin. „Bei uns ist die Hemmschwelle sehr niedrig, uns auch mal etwas Heikles zu fragen. Die anderen Mütter haben zu uns Vertrauen und trauen sich

eher, uns ihre Sorgen mitzuteilen oder was sie am Kindergarten stört oder sie nicht verstehen, als sich den Erzieherinnen oder Erziehern anzuvertrauen.“

Falsche Mythen zur Mehrsprachigkeit entkräften

Eines haben dabei, so die Erfahrungen der „wortstark“-Elternbegleiterinnen, alle Eltern gemeinsam: die Sorge um eine bestmögliche Vorbereitung ihrer Kinder auf die späteren Anforderungen in der Schule. Und die Unsicherheit, ob und wie sie das überhaupt leisten können. Vor allem ein Thema belastet viele Eltern: die Mehrsprachigkeit beziehungsweise die hartnäckigen Mythen um die Mehrsprachigkeit. Hier ist die Unsicherheit besonders groß: „Sollten wir zu Hause mehr Deutsch mit unserem Kind sprechen? Auch wenn wir selbst

kaum Deutsch sprechen? Überfordert Mehrsprachigkeit unsere Kinder? Lernen sie dann keine Sprache richtig?“ Gegen diese Mythen zur Mehrsprachigkeit geht „wortstark“ mit seiner Qualifizierung nicht nur bei den pädagogischen Fachkräften an, sondern über die Elternbegleiterinnen auch bei den Eltern (siehe Kasten).

Wie hilfreich das empfunden wird, zeigt sich in den Elterncafés an den erleichterten Reaktionen vieler Mütter, wie eine ehrenamtliche Elternbegleiterin erzählt: „Gerade Eltern, die nur schlecht Deutsch sprechen, stehen ja vor einer großen Herausforderung, weil sie eben nicht wissen, wie sie das Kind im Deutschen fördern können. Unser Rat, ‚Sprecht mit euren Kindern in eurer Herzessprache! Egal ob beim Anziehen, beim Einkaufen oder Kochen.‘, entlastet die Mütter deshalb besonders.“

GUT ZU WISSEN

Falsche Mythen – und wissenschaftliche Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit

„wortstark“ baut in seinen Qualifizierungen auf neuen sprachwissenschaftlichen Forschungen auf. Dazu gehören auch neue Erkenntnisse rund um das Thema Mehrsprachigkeit, die mit den bisherigen Mythen rund um den Zweitspracherwerb von Kindern aufräumen.

Mythos 1:

Damit Kinder besser Deutsch lernen, müssen nichtdeutsche Eltern mit ihren Kindern mehr Deutsch sprechen.

Richtig ist:

Eltern sollten in der Sprache mit den Kindern sprechen, die sie am besten beherrschen. Nur in der Muttersprache können Eltern ihren Kindern einen authentischen, variationsreichen sprachlichen Input anbieten.

Mythos 2:

Mehrsprachigkeit überfordert Kinder.

Richtig ist:

Das menschliche Gehirn ist auf Mehrsprachigkeit eingestellt. Kinder sind besonders gut darin, mehrere Sprachen in kurzer Zeit zu lernen. Mehrsprachigkeit ist eine Ressource des Menschen, die von früher Kindheit an gefördert werden sollte.

Mythos 3:

Mehrsprachige Kinder lernen keine Sprache richtig.

Richtig ist:

Sprachmischungen und Sprachwechsel sind kein Anzeichen von prinzipiellen Sprachdefiziten. Unterschiede im Wortschatz sind zu erwarten (wie bei einsprachigen Kindern auch). Mehrsprachige Kinder haben sogar ein größeres stilistisches Repertoire als einsprachige Kinder.

Mythos 4:

Erst nach dem Erwerb der Muttersprache kann ein Kind eine zweite Sprache lernen.

Richtig ist:

Kinder, die von Geburt an zwei Sprachen lernen, sind sogar besonders erfolgreich. Je später man mit der zweiten Sprache beginnt, desto schwieriger wird es. Kinder sind geborene Experten für Mehrsprachigkeit. Es gibt keinen Grund, zu warten.

Vgl: Kersten 2011



Drei Themenblöcke: Sprache, Interaktion und Schule

Wie können Eltern nun dabei unterstützt werden, eine Sprachförderung für ihre Kinder auch zu Hause fortzusetzen? Wie für die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen lautet auch hier die grundsätzliche Antwort von „wortstark“: über eine zugewandte Interaktion mit dem Kind. Doch was selbstverständlich klingt, ist es nicht. Denn nicht für alle Familienkulturen gehört es beispielsweise zum Elternverständnis, mit den Kindern zu spielen oder ihnen vorzulesen.

„Sprache“ und die „Beziehung zwischen Eltern und Kind“ sind daher die zwei großen Themenblöcke, zu denen die Elternbegleiterinnen Angebote für die Eltern machen. Ein dritter Bereich, der bei den Eltern auf sehr großes Interesse stößt, ist das deutsche Schulsystem mit „Fragen rund um die Schule“. Je nachdem, wer ein Elterncafé leitet und welche Fragen die Mütter auf dem Herzen haben, gibt es dabei unterschiedliche Schwerpunkte.

Beim Thema „Sprache“ geht es um das Vorlesen von mehrsprachigen Büchern und das Betrachten von Bilderbüchern, um die Haltung gegenüber dem Kind, wie sie in den Hanen-Strategien zum Ausdruck kommt. Auch die Themen „Sprachentwicklung verstehen“ und „Mehrsprachigkeit“ kommen zur Sprache – wie auch generelle Fakten zu Kommunikation und Gesprächsführung. Wenn es um die Eltern-Kind-Beziehung geht, stehen die Interaktion mit dem Kind im Mittelpunkt, die Erziehung zu Selbstbewusstsein und das Thema „Wie lernen und denken

Kinder?“. Was zur Schule zu sagen ist, läuft unter dem Stichwort „Hurra, ich bin ein Schulkind“ – und auch, wie die Eltern die Konzentration und Entspannung ihrer Kinder fördern können.

GUT ZU WISSEN

Vom Wert des Wiederholens

Vielen Eltern aus anderen Kulturen ist das Vorlesen von Kinderbüchern fremd. In den Elterncafés hat dieses Thema daher viele Fragen ausgelöst. „Eine Mutter schilderte, dass sie schon gar nicht mehr wisse, was sie ihrem Kind noch vorlesen solle. Sie war davon ausgegangen, dass es immer ein neues Buch sein muss. Ihr zu sagen, dass sie immer wieder dasselbe Buch vorlesen darf, ja dass das sogar äußerst hilfreich ist, hat ihr sehr geholfen.“

Meryem Tasan Özbölük, Hanauer Sprachwissenschaftlerin und Mitarbeiterin im Projekt „wortstark“

Praxis-Tipp: wiederholen, wiederholen, wiederholen

Wiederholung ist nicht nur beim Deutschlernen entscheidend. Elternbegleiterinnen wie Mütter wünschen sich auch bei den Themen nicht unbedingt Neues, dafür aber mehr Wiederholung. Meryem Tasan Özbölük, die die Elternschulungen leitet, hatte deshalb für den zweiten Durchgang schon etwas an Theorie abgespeckt, um mehr Zeit für Übungen zur Interaktion mit Kindern zu haben – und eben für Wiederholungen.

„... mein Vater wusste schon damals, wie wichtig die Muttersprache ist“

„Vor 30 Jahren hat man immer gesagt: ‚Ihr lebt jetzt hier und müsst Deutsch sprechen.‘ Aber mein Vater bestand darauf, dass bei uns zu Hause nur Türkisch gesprochen wurde. Er wusste schon damals, dass die Muttersprache wichtig ist. Jetzt ist aber auch wissenschaftlich erwiesen, dass man den Kindern erst mal die Muttersprache beibringen sollte und darauf dann die anderen Sprachen aufbauen kann. Das war für mich ein Aha-Effekt. Mein Vater hat es richtig gemacht, und dafür habe ich ihm auch gedankt.“

Ehrenamtliche Elternbegleiterin

Polnisch, Arabisch, Deutsch?

„Als wir das erste Mal das Elterncafé veranstaltet haben, hatte eine Mutter die größte Sorge, wie sie ihrem Kind ihre Muttersprache beibringen sollte. Die Mutter kommt aus Polen, die Muttersprache des Vaters ist Arabisch, und gemeinsam sprechen die Eltern Deutsch. Sie findet es sehr schade, dass sie ihrem Kind nicht die polnische Sprache beibringen kann. Wir haben mit ihr über

die Bedeutung der Mehrsprachigkeit geredet und über die Möglichkeit, sich Bücher in verschiedenen Sprachen in der Stadtbücherei auszuleihen. Sie war sehr zufrieden, dass sie so viele Vorschläge bekommen hat und von unseren Erfahrungen profitieren konnte. Außerdem erfuhr sie ganz nebenbei, dass es in Frankfurt auch polnische Spielgruppen für Eltern und Kinder gibt.“

Ehrenamtliche Elternbegleiterin

Die vielen Fragen der Eltern

„Ein wichtiges Thema in unseren Elterncafés war das deutsche Schulsystem. Die Eltern, die noch nicht sehr lange in Deutschland leben, haben ja keinen Überblick, wie es abläuft oder wann das Kind schulreif ist. So machen sie bei den Kindern Druck, damit sie schon vor der Schule schreiben lernen. Wir haben ihnen sagen können, dass andere Voraussetzungen wichtig sind – wie etwa die Selbstständigkeit der Kinder, dass sie kommunizieren können und sozial sind. Und wir haben ihnen gesagt, dass Lesen und Schreiben zu lehren Aufgabe der Lehrkräfte ist – nicht die der Eltern.“

Ehrenamtliche Elternbegleiterin

Sprachförderung ist – auch – Erziehungsberatung

In vielen Elterncafés werden immer wieder auch generelle Fragen zur Erziehung gestellt: „Was tun, wenn ich telefoniere und mein Kind ständig stört und Aufmerksamkeit von mir will?“ Oder: „Wie schaffe ich es, am Supermarkt vorbeizugehen, ohne dass mein Kind einen Tobsuchtsanfall bekommt?“ Das Interesse, auch Lösungen für solch alltägliche Probleme zu finden, war so groß, dass in die Elternarbeit von „wortstark“ auch der Erziehungskurs „Kess erziehen“ der bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung einbezogen wurde.

Von den Antworten auf Erziehungsfragen profitieren im Übrigen auch die Elternbegleiterinnen, denn auch sie sind Mütter. So berichtet eine Ehrenamtliche von ihren Erfahrungen beim Telefonieren. „Meine Kinder haben immer am Rockzipfel gezogen und uns gestört, wenn wir telefoniert haben. Nun haben wir gelernt, dass wir während des Telefonierens immer Körperkontakt mit den Kindern halten und kurz sagen

sollen: ‚Lass mich mal kurz telefonieren.‘ Wir haben alle festgestellt, dass das wirklich klappt. Und man kann das nicht nur bei den Kindern einsetzen, sondern auch bei dem Partner – Körperkontakt zum Beispiel beim Telefonieren. Wenn der Mann ungeduldig ist, kann man das anwenden. Das klappt wunderbar.“

Praxis-Tipp: Das Fernsehen ist zum Sprachenlernen nicht geeignet

Immer wieder tauchte in den Elterncafés die Frage nach dem Fernsehen als „Sprachlehrer“ auf. Auch dieses hartnäckige Missverständnis wird von den Elternbegleiterinnen aufgeklärt: Die Eltern erfahren, dass sich DVDs oder Hörspiele viel besser zum Deutschlernen eignen, weil man die Geschichten – im Gegensatz zum Fernsehen – ständig wiederholen kann.



Offener und mutiger – die Mütter rücken in den Fokus

Je vertrauter der Umgang zwischen den Müttern in den Elterncafés und den ehrenamtlichen Elternbegleiterinnen wird, desto mehr öffnen sich die Mütter und bringen auch für sie heiklere Themen zur Sprache. Die Beschäftigung mit Erziehungsfragen wirft aber nicht nur Fragen zum Kind auf – auch die Mütter selbst kommen stärker in den Fokus. Wenn zum Beispiel klar ist, dass „Entspannung wichtig ist für Kinder“, führt das zur Frage: „Gelingt es mir selbst? Wie entspanne ich denn – oder was hindert mich daran?“ Für viele Mütter ist diese Beschäftigung mit sich selbst neu. Wenn sie von ihren Gefühlen und Gedanken sprechen und sich mit anderen Müttern dazu austauschen, hilft ihnen das, ihren eigenen Gefühlen wieder zu trauen. Und sie schauen gestärkt auf sich und das Miteinander mit dem Kind. Die Elterncafés stärken auch das Selbstbewusstsein der Mütter. Sie merken, dass sie dort auf ihre Fragen und Unsicherheiten eine Antwort finden. Durch die persönliche Ansprache werden sie, genauso wie ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung, nach einer Weile „offener und mutiger im Umgang mit der fremden Sprache Deutsch“, wie eine ehrenamtliche Elternbegleiterin beobachtet hat.

GUT ZU WISSEN

Genau hinzuhören und verstehen zu wollen, wofür es dem anderen geht – die Fragen und Diskussionen in den Elterncafés zu Erziehungsthemen haben sehr viel mit Sprachförderung zu Hause zu tun. Vorausgesetzt, es gelingt, die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken und Eltern dazu zu bewegen, mit ihren Kindern zu reden. Denn damit wird die Kette in Gang gesetzt, die zu einer effektiven Sprachförderung gehört: Sprache = Interaktion = Kommunikation.

„wortstark“ bringt auch für die Elternbegleiterinnen etwas in Schwung

Vor allem die Elternbegleiterinnen selbst werden selbstbewusst durch ihren Einsatz. Das zeigt sich an Kleinigkeiten – z. B. an der Bitte an die Teams und die Leitung der Kindertageseinrichtungen, die Ankündigungen für die nächsten Elterncafés „nicht einfach so an eine Wand zu hängen, sondern gezielt Werbung für die Elterncafés zu machen“.

Für viele Elternbegleiterinnen gerät durch „wortstark“ auch beruflich etwas in Schwung. Für manche ist es der direkte (Wieder-)Einstieg in den Beruf, andere beginnen eine Ausbildung oder ein Studium oder satteln beruflich um. Eine Elternbegleiterin fasste das so für sich zusammen: „Ich habe genau so etwas gesucht: den Austausch mit Fachleuten und mit anderen Frauen und ein Praktikum, das mich auf den Beruf vorbereitet.“ Heute arbeitet sie als Erzieherin in einem Kindergarten im Frankfurter Ostend. Durch „wortstark“ hat sie Erfahrungen in der Arbeit mit Eltern gesammelt – „und das ist für mich bei meiner jetzigen Arbeit im Kindergarten ein Gewinn“.

Nicht zuletzt zahlt sich die ehrenamtliche Tätigkeit als Elternbegleiterin auch für die Partnerschaft aus, wie eine andere Elternbegleiterin berichtet: „Als Eltern macht man Fehler, die einen mehr, die anderen weniger. Ich wollte, dass mein Mann involviert ist und wir zusammen Lösungen finden. In der Zeit der Schulung haben wir vieles verändert, und ich hoffe, wir behalten das auch bei, besonders, dass wir uns beim Vorlesen auch wirklich genug Zeit nehmen.“

Die Elterncafés – Organisation und Ablauf

Jedes Elterncafé ist anders: Je nachdem, von wem es geleitet wird, ob von einem einsprachigen Duo oder zwei verschiedenensprachigen Müttern, je nachdem, welche Fragen aus der Elternschaft auftauchen. Die Erfahrungen aus vier Jahren Projektarbeit haben gezeigt:

• Einmal im Monat ist zu wenig

Für den Beziehungsaufbau unter den Müttern reicht ein monatliches Treffen nicht aus, da die Zusammensetzung der Müttergruppe in der Regel wechselt und ein Anknüpfen an die Themen und Ideen des letzten Treffens damit nicht möglich ist. Oft werden interessante Erfahrungen ausgetauscht, können aber nicht vertieft werden. Ein wöchentliches Treffen wiederum ist wegen des organisatorischen Aufwandes nicht realistisch. Es wäre gut, wenn es weitere Angebote in der Kindertageseinrichtung selbst gäbe, sodass die Angebote sich verknüpfen ließen (Beispiel: ein offener Kaffee-Treff einmal die Woche, informell und ohne Anleitung oder thematischen Impuls plus das monatliche, themenbezogene Elterncafé.).

• Elterncafé – zwei oder dreistündig?

Am Anfang dauerten die Elterncafés drei Stunden – wie sich zeigte, war das zu lang. Zwei Stunden sind eine gute Zeit, in der ein reger Austausch stattfinden kann – vorausgesetzt, die Elternbegleiterinnen begrenzen ihren Input. Hierbei bekommen sie jedoch Unterstützung, ebenso wie bei der methodischen Durchführung.

• Lohnt ein Elterncafé mit nur vier Müttern den Aufwand?

„Jede Mutter, jeder Vater lohnt sich“, meint Theresa Frank vom Fachdienst für Migration des Caritasverbandes, Team Höchst. Sie hat selbst das Hanen-Konzept in einer Fortbildung kennengelernt und nach eigenen Angaben für ihre Arbeit sehr davon profitiert. „Ich schätze kleine Gruppen sehr, denn hier können sich die Mütter viel leichter einbringen und kommen häufiger zu Wort. Je größer die Gruppe ist, desto dominanter muss die Leitung sein. Das gilt für die Erwachsenengruppen ebenso wie für die Kindergruppen.“ Gemessen an den Zielen des Elterncafés, ein Forum für Austausch und Unterstützung zu sein – und keine Elternschule –, ist eine kleine Gruppe sehr wertvoll.

• Elterncafé: themenbezogen oder besser ganz offen?

Der thematische Impuls hat sich bewährt. Wichtig ist jedoch, dass am Ende genug Zeit bleibt, auf die Fragen der Mütter und Väter einzugehen und das Thema zu vertiefen. Denn es gibt keine „fertigen“ Lösungen. Vielmehr muss jede Mutter oder jeder Vater die neuen Impulse auf die ganz eigene konkrete Situation zu Hause übertragen. Der Austausch mit anderen Eltern ist hierbei eine wertvolle Hilfe.



VIII. GUTE IDEEN BRAUCHEN EINEN GUTEN RAHMEN

Was „wortstark“ bewirkt hat – eine Bilanz

Wenn eine Mutter am Ende eines Elterncafés bestärkt nach Hause geht mit den Worten: „Oh ja, das Spiel spiele ich heute auch mit meinen Kindern“ und wenn eine Erzieherin feststellt, dass fünf ungestörte Minuten mit einem Kind für dessen sprachliche Förderung mehr gebracht haben als eine halbe Stunde Stuhlkreis, dann bestätigt dies den Weg, den „wortstark“ eingeschlagen hat.

Denn Kinder benötigen kein spezielles Förderprogramm, um Deutsch zu lernen. Was sie brauchen, ist ungestörte Zeit mit Eltern und Erzieherinnen und Erziehern, die ganz Ohr sind für das, was sie zu erzählen haben, und sich neugierig auf ihre Interessen einlassen. „Qualitätszeit“ nennen viele Erziehungsratgeber diese konzentrierte Zeit, bei der nicht die Dauer, sondern die Qualität des Miteinanders oder – „sprachförderlich“ gesprochen – des sprachlichen Inputs entscheidet.

Kinder unter sechs Jahren lernen Sprache(n) noch „beiläufig“, vorausgesetzt, sie haben die Chance, eine variationsreiche Sprache zu hören. Dann erschließen sich für sie neue Wörter und die Grammatik von selbst. Dabei gehen sie wie Detektive vor und ermitteln genau, was sie für den nächsten Meilenstein ihrer Sprachentwicklung gebrauchen können. Ein gutes Sprachangebot – getragen von einer feinfühlig und wertschätzenden Interaktion – ist der beste Lehrmeister für die Kinder.

Kinder brauchen ein reichhaltiges Sprachangebot: zu Hause ...

Die ehrenamtlichen Elternbegleiterinnen haben dies verstanden, wenn sie den Eltern mit auf den Weg geben: „Sprechen Sie zu Hause mit Ihren Kindern in Ihrer Muttersprache. Und erzählen Sie Geschichten.“ Bestätigt wird dies von neuen wissenschaftlichen Studien, die betonen, wie wichtig es ist, mit den Kindern in der Sprache zu sprechen, die die Eltern am besten beherrschen. Denn in der „Sprache des Herzens“ können sie ihren Kindern am besten ein reichhaltiges Sprachangebot bieten. Viele Eltern sind dieser Regel intuitiv gefolgt, manche jedoch mit schlechtem Gewissen. Denn oft genug haben sie die Erwartungen der Umgebung, auch der Bildungsinstitutionen, gespürt, zu Hause Deutsch zu reden, damit die Kinder die Sprache lernen können. Für diese Bestätigung von den Elternbegleiterinnen, es doch richtig gemacht zu haben, sind die Eltern dankbar.



... und in der Kindertageseinrichtung

Die Qualität des sprachlichen Inputs ist auch in der Kindertageseinrichtung der Schlüssel für einen guten Sprachlernprozess der Kinder. Doch im Unterschied zur Familie müssen sich hier viele Kinder wenige Bezugspersonen teilen. Zwar lernen Kinder sehr viel auch von und mit anderen Kindern. Ist die Sprachenvielfalt jedoch zu hoch, gibt es zu wenige muttersprachliche Vorbilder, dann kommen einige Kinder zwangsläufig zu kurz. Erfolgreiches Lernen, das lehrt uns die Lernforschung, setzt einen aktiven Prozess der Aneignung voraus. Das heißt, Kinder müssen die Chance bekommen, sich aktiv zu beteiligen. Genau hier setzen die Strategien, die die Interaktion zwischen einer Erzieherin oder einem Erzieher und einem Kind fördern, an. Intensive Gespräche zeichnen sich durch ein mehrmaliges und wechselseitiges „Hin und Her“ aus. Das heißt, wenn Kinder sich einbringen können und ihre Beiträge wertgeschätzt werden, dann wächst ihre Lust am Sprechen. Für den Spracherwerb ist das ein stabiles Fundament.

Aber: Sprachangebote müssen sich am Entwicklungsstand des Kindes ausrichten

Um den eigenen sprachlichen Input am Sprachentwicklungsstand der Kinder auszurichten, müssen pädagogische Fachkräfte die Meilensteine der kindlichen Sprachentwicklung kennen. Wenn Kinder beispielsweise sogenannte „Stellvertreterwörter“ benutzen – „machen“ ist solch ein Wort, das für alle anderen Verben steht –, dann wissen geschulte Fachkräfte, dass die Kinder damit eine Strategie wählen, mit der sie sich behelfen, wenn ihnen schlichtweg weitere Verben fehlen. Oder wenn ein Kind sagt: „Ich warte die Murat“, dann hören sie, dass dieses Kind bereits das Verb in der richtigen Form anwendet (ich warte), ihm aber die Präpositionen (auf) fehlen.

Allen am Projekt „wortstark“ Beteiligten hat dieses Wissen die Augen (und Ohren) geöffnet. Alle haben „ihre“ Kinder anschließend mit neuen Au-

gen gesehen. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu entdecken statt des diffusen Gefühls „Wie spricht das Kind denn bloß?!“, das erlebten alle als höchst befriedigend. Auch deshalb, weil in diesen Entdeckungen der Schlüssel für die Planung von Sprachförderangeboten steckt. Nun lassen sich gezielte Sprachbereiche ausmachen, die es anzuregen und zu unterstützen gilt, anstatt ganz allgemein „die Sprache der Kinder“ zu fördern – und zwar in authentischen und für die Kinder bedeutsamen Situationen. Das ist es, was letztlich eine „alltagsintegrierte Sprachförderung“ ausmacht.

Einzelne Alltagssituationen zu bedeutsamen Sprachmomenten werden lassen

Eines ist klar: Was so leicht scheint – sich zur Sprachentwicklung von Kindern schulen lassen und das Gelernte anschließend anwenden –, das erfordert in der Praxis eine Menge an Planung, Organisation und Begleitung. Dabei kommt es jedoch nicht darauf an, den Kindern möglichst viele Angebote zu machen, lautet eine Erfahrung der Erzieherinnen und Erzieher. Wichtiger ist es, einzelne Situationen im Alltag zu bedeutsamen Sprachmomenten für das Kind werden zu lassen. Dies gelingt den Fachkräften jedoch nur, wenn sie die Rolle der zugewandten Partnerin dabei einnehmen. Wie das geht, zeigte sich vor allem in den Videoaufnahmen von Erzieherinnen und Erziehern in der alltäglichen Interaktion mit einem Kind. Denn bei „wortstark“ hatte jede Fachkraft die Chance, sich solch ein persönliches Video-Feedback geben zu lassen. So konnten sie buchstäblich aus eigener Anschauung und aus heilsamer Distanz erleben, wie sehr es dem einzelnen Kind hilft, wenn sich die Erwachsenen zurückhalten und geduldig auf Äußerungen des Kindes warten. Zugleich wurde den Fachkräften noch bewusster, welche wesentliche Rolle sie als sprachliches Vorbild einnehmen und wie sie die Sprachförderstrategien, die sie gelernt haben, anwenden können.



Der Wert kollegialer Beratung

Als besonders fruchtbar, so berichteten die Beteiligten, hätten sich gerade die Situationen erwiesen, in denen sie mit ihrem Latein am Ende gewesen seien. Genau hier zeigte sich der Wert kollegialer Beratung: Oft stellte sich dann heraus, dass das Angebot einige Kinder überfordert hatte oder die Interessen der Kinder nicht genug berücksichtigt worden waren. Die gemeinsame Reflexion in Untergruppen, der kollegiale Rat untereinander und das Rückbesinnen auf die gelernten Strategien haben aus der vermeintlichen Sackgasse herausgeführt. Und am Ende entstanden originelle Projekte mit den Kindern, die sich niemand am Schreibtisch als Anregung hätte ausdenken können.

Sprachförderung macht Spaß – und braucht sehr kleine Gruppen

Eine Erfahrung haben alle Erzieherinnen und Erzieher im „wortstark“-Projekt genossen: „Den paradiesischen Zustand, nur drei bis vier Kinder in einer Gruppe zu haben“, wie sie es ausdrücken. Denn selten kann man sich so konzentriert wie hier den Kindern widmen. „In so einer kleinen Gruppe“, schildert es eine „wortstark“-Erzieherin, „können wir genauer zuhören und hinzuhören – gerade auch auf die ganz Leisen. Und wir können uns ungestört darauf einlassen, was die Kinder vorgeben. Genau daraus entwickelt sich dann ganz viel.“ Dieser geschützte Rahmen, die Gruppensituation und die zugewandte Erzieherin, haben bei den Kindern eine gute Wirkung erzielt: „Die Kinder haben bemerkt, dass sie nicht unter Zeitdruck stehen. Sie können etwas leise vor sich hin äußern, und es wird dennoch gehört.“ Durch diese besondere Aufmerksamkeit der Erzieherin fühlen sie sich aufgewertet. Genau das ist ein wichtiges Ziel von „wortstark“: das Selbstbewusstsein der Schwächeren zu stärken und jene zu motivieren, die sich von alleine nicht trauen, die Initiative zu einem Gespräch zu ergreifen und erste Sätze zu bilden.

Etwas zu kennen heißt noch lange nicht, es auch zu können

Der Schlüssel zum Erfolg liegt bei den Interaktions- und sprachfördernden Strategien, die alle Erzieherinnen und Erzieher lernen – in Verbindung mit dem Wissen, wie sich Sprache bei Kindern entwickelt. Wider Erwarten zeigt sich, dass es außerordentlich schwierig ist, diesen Ansatz in das gesamte Team zu transferieren, denn eigentlich enthalten die Strategien für die Fachkräfte nichts Neues. Die Haltung, auf die es ankommt, ist allen aus dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan vertraut. Aber die Erfahrung zeigt, dass es nicht ausreicht, ein Konzept zu kennen. Es auch gekonnt umzusetzen, darauf kommt es an. Doch hierfür braucht es viel Übung – besonders für das, was auf den ersten Blick so einfach zu sein scheint: abzuwarten, bis das Kind die Initiative ergreift, und dann dem Interesse des Kindes zu folgen.

Effektive Sprachförderung braucht Zeit und ausreichend Personal

Die vergangenen vier Jahre haben auch gezeigt, dass effektive Sprachförderung gute Rahmenbedingungen braucht. Unbesetzte Stellen, hohe Fehlzeiten im Team und die begrenzte Zeit für die Vorbereitung lassen alle Anstrengungen, die Sprachentwicklung der Kinder zu fördern, an ihre Grenzen stoßen. Gerade eine Sprachförderung, die in das Alltagsgeschehen integriert werden soll, läuft Gefahr, im Trubel des Alltags unterzugehen. Sprachförderung muss auf allen Schultern eines Teams ruhen. Doch das ist noch immer mehr Wunsch als Wirklichkeit. Die anfängliche Hoffnung, mit geschulten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren könnte der Transfer der Inhalte ins Team gelingen, erwies sich als trügerisch. Die Praxis zeigt, dass in den Teams weniger ankommt als erwartet.

Einige Einrichtungen haben mit Unterstützung ihrer Träger nach Projektende das gesamte Team über mehrere Tage hinweg von Referentinnen des Projekts „schulen“ lassen, inklusive der Möglichkeit eines persönlichen Video-Feedbacks. Das hat sich gelohnt, wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bestätigen, denn nun haben alle im Team das gleiche Wissen. Und das verbindet bekanntermaßen. „Sprach-sensible“ Teams sind zudem offener dafür, die Routinen ihres Alltags kritisch unter die (Sprach-) Lupe zu nehmen, um einige davon gegebenenfalls zu verändern. Typische Diskussionsthemen waren etwa die Essenssituation mit den Kindern oder die Begrüßung der Kinder. Die Erfahrung zeigt aber auch, dass eine Veränderung von alltäglichen, über Jahre hinweg eingeschliffenen Routinen viel mehr Zeit braucht, als man diesem Prozess zugestehen mag. Dazu muss Sprachförderung zunächst „in den Köpfen“ der Erzieherinnen und Erzieher beginnen. Steht das ganze Team dahinter, lassen sich die kleinen Spielräume im Alltag, die es gibt, gezielt für die sprachliche Förderung der Kinder nutzen.

Schwieriger wird es bei der Frage, wie sich eine effektive Kleingruppenarbeit mit nur drei bis vier Kindern in den Alltag der Kindertageseinrichtung integrieren lässt. Wie lässt sich dies im Alltag organisieren, wenn Personal fehlt? In welche Räume der Einrichtung kann man sich mit der Kleingruppe zurückziehen, um ungestört arbeiten zu können? Wie reagieren die anderen im Team, die diesen „Luxus“ (noch) nicht genießen können? Welche Aufgaben lassen sich im Team delegieren, etwa Kinder zu testen, welche müssen dagegen von allen beherzigt werden? Und braucht es nicht eine „Ankerperson“ im Team, die die Sprachförderung als übergreifendes Prinzip im Blick hat? Viele Fragen, die auf die Leitung einer Einrichtung zukommen und die mit allen im Team geklärt werden müssen.

Für den Erfolg spielt die Leitung eine Schlüsselrolle

Die Einrichtungsleitung hat bei „wortstark“ – wie bei allen Veränderungsprozessen in der Einrichtung – eine Schlüsselrolle inne. Denn sie sorgt für den konzeptionellen Rahmen. Dabei muss die Leitung nicht über alle fachlichen Details Bescheid wissen, aber sie muss den Kerngedanken verstehen, um den Fachkräften, die etwas Neues ausprobieren, den Rücken zu stärken. „wortstark“ hat deshalb das Leitungsforum eingeführt, das dem Austausch unter den Leitungskräften dient, aber auch dem fachlichen Input. So wurde hier zum Beispiel erst durch die gemeinsame Reflexion dessen, was in der Praxis gut gelingt und wo die Stolpersteine liegen, deutlich, wie aufwendig und anfällig die Bemühungen sind, das gesamte Team mit ins Boot zu holen. Denn Veränderungen in Einrichtungen – im Verhalten der Fachkräfte und in den Abläufen – brauchen Zeit. Sie müssen ankommen, eingeübt, diskutiert, angepasst – und weiterentwickelt werden.

Zukünftig: Praxisalltag noch stärker in das „wortstark“-Konzept einbeziehen

Für den dritten Durchlauf von „wortstark“ liegt deshalb besonderes Augenmerk darauf, den Transfer in das gesamte Team zu verbessern. Jede Projekteinrichtung bekommt ein sogenanntes „wortstark“-Paket: Wie bisher gibt es Schulungen zum Hanen-Konzept für die Fachkräfte, die ein persönliches Video-Feedback einschließen. Zusätzlich werden die Einrichtungsleitungen und die Teams nun aber beraten, wie sie vor Ort passgenau umsetzen können, was die Kolleginnen und Kollegen in den Seminaren lernen. Jedes Team startet an einem anderen Punkt, jedes Team ist anders. Der Alltag ist in jeder Einrichtung ein wenig anders. Daher verknüpft „wortstark“ künftig die „Fachkompetenz“ auf der einen Seite, in Form der bisherigen Fortbildungen, mit der „Feldkompetenz“ der Pädagogischen Akademie für Fort- und Weiterbildung des Elisabethenstifts Darmstadt, deren Referentinnen den Alltag in Kindertageseinrichtungen gut kennen. Ihre konzeptionelle Beratung und Begleitung der Teams soll dazu beitragen, den Wissenstransfer in die Praxis zu verbessern.

Das Projekt zieht Kreise

Fünf Jahre Erfahrung in der Zusammenarbeit mit mehr als zwei Dutzend Kindertageseinrichtungen zeigen: „wortstark“ ist mehr als eine Qualifizierung für Erzieherinnen und Erzieher. Die trägerübergreifende Struktur hat sich bewährt. Neun Träger waren bislang am Projekt beteiligt. Viele unterstützen weiterhin die ehemaligen Teilnehmenden am Projekt. Mittlerweile hat sich ein Arbeitskreis von ehemaligen „wortstark“-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern etabliert, den eine Referentin fachlich begleitet. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Pflege des erworbenen Wissens, das fachliche Coaching und der kollegiale Austausch. Außerdem gibt es bei jedem Treffen einen neuen fachlichen Impuls rund um das Thema Sprache.

Kamishibai-Theater zum Ausleihen

Auch die Zusammenarbeit mit anderen Ämtern der Stadt hat sich erweitert bzw. vertieft. Die Initiative des Stadtschulamtes, das japanische Kamishibai-Theater einem breiteren Fachpublikum zur Verfügung zu stellen, hat einen Schneeball-Effekt ausgelöst. Durch die Kooperationen mit der Zentralen Kinder- und Jugendbibliothek (KiBi), dem Amt für Multikulturelle Angelegenheiten und dem Team für Politische und Kulturelle Bildung des Jugend- und Sozialamtes sind viele Synergien entstanden. Alle Kindereinrichtungen der Stadt können inzwischen das japanische Papiertheater mit mehreren Geschichten über die KiBi ausleihen, Praxistipps inklusive. In Planung sind auch mehrsprachige Vorführungen unter Beteiligung der ehrenamtlichen Elternbegleiterinnen.

Weiterentwicklung und Verankerung sind gesichert

Außerdem bietet die Kooperation mit der Goethe-Universität Frankfurt – und hier vor allem mit der Informations- und Forschungsstelle für Deutsch als Zweitsprache – eine hilfreiche fachliche Unterstützung. Gemeinsam mit dem städtischen Eigenbetrieb „Kita Frankfurt“ wurde eine weitere Fortbildungsreihe ins Leben gerufen, die Erzieherinnen und Erziehern dabei hilft, die Sprachfähigkeit der Kinder mithilfe des Sprachtests „LiSe-DaZ®“ sichtbar zu machen. Dies setzt jedoch voraus, dass die Teams über zusätzliche zeitliche und personelle Ressourcen verfügen, denn das Testen einzelner Kinder und die Auswertung der Bögen sind in der Praxis sehr aufwendig und machen nur dann Sinn, wenn genug Zeit verbleibt, die Testergebnisse in die pädagogische Planung mit einfließen zu lassen. Zudem ist es uns in den beiden ersten Projektregionen gelungen, Träger zu finden, die nach Projektende die Gruppe der ehrenamtlichen Mütter weiter beraten und betreuen, sodass die Fortsetzung der Arbeit der Elternbegleiterinnen gesichert ist.

Die ständige Reflexion und Weiterentwicklung ist Teil des „wortstark“-Konzepts. Die Rückmeldungen der Referentinnen im Projekt, der Austausch mit den Fachkräften und Trägern, die Treffen mit den Leitungen der Einrichtungen und die Reflexion in der Gruppe der Elternbegleiterinnen – all das trägt mit dazu bei, den Fortschritt im Projekt zu ermitteln. Dabei ist nicht alles vorhersehbar, was sich noch entwickelt. „wortstark“ ist ein Gemeinschaftswerk, an dem alle beteiligt sind: die Erzieherinnen und Erzieher, die Leiterinnen und Leiter, aber auch die Träger, die Eltern und die Elternbegleiterinnen. Und das ist es auch, was so viel Freude macht.





IX. ANHANG

Kopieren erlaubt: Arbeitsmaterialien für die Praxis

Die Arbeitsmaterialien sollen anregen und dabei unterstützen, die Themen der Broschüre in Seminaren, bei Teamfortbildungen oder im Unterricht zu vertiefen.

1. **Zu Kapitel II „Sprachentwicklung verstehen – theoretische Grundlagen“:**
Die vier Meilensteine der Grammatik-Entwicklung (Zusammenfassung) 55
2. **Zu Kapitel II „Sprachentwicklung verstehen – theoretische Grundlagen“:**
„Sprachtonne“ 56
3. **Zu Kapitel II „Sprachentwicklung verstehen – theoretische Grundlagen“:**
Quizfragen zum Thema Mehrsprachigkeit (mit Antworten) 57
4. **Zu Kapitel III „Wie sich das Schriftwissen der Kinder entwickelt“:**
Übung „Spurensuche“ mit Grafiken 58
5. **Zu Kapitel IV „Sprache beobachten und dokumentieren“:**
DJI-Dokumentationsbogen 60
6. **Zu Kapitel V „Anwendungs- und Erfahrungsbeispiele aus der Praxis“:**
Arbeitsbeispiele 62
7. **Zu Kapitel V „Sprache fördern durch Interaktion“:**
Übung 1 bis Übung 4 als eine PDF-Datei 64
8. **Zu Kapitel V „Die passenden interaktions- und sprachfördernden Strategien wählen“:**
Hanen-Strategien in der Übersicht 66
9. **Zu Kapitel V „Sprache fördern durch Interaktion“:**
Quizfragen mit Antworten 67
10. **Zu Kapitel V „Die passenden interaktions- und sprachfördernden Strategien wählen“:**
Quizfragen mit Antworten 68



EINE DVD-ROM MIT SÄMTLICHEN
PDFS FINDEN SIE GESAMMELT AUF
DER LETZTEN SEITE

ZU KAPITEL II

„SPRACHENTWICKLUNG VERSTEHEN – THEORETISCHE GRUNDLAGEN“

Zusammenfassung für ein Handout

Die vier Meilensteine der Grammatik-Entwicklung*

1 Ein-Wort-Sätze (10–18 Monate): „daREIN“

Etwa um den ersten Geburtstag beginnen Kinder mit ihren Ein-Wort-Sätzen. Im Gegensatz zu späteren Phasen erweitert sich der Wortschatz in dieser Zeit langsam. Mit dem Ein-Wort-Satz „daREIN“ (die Betonung liegt auf „rein“), mit dem ein Kind mitteilt, dass es sein Äffchen ins Bett legt, kündigt es an, was es zu tun gedenkt.

2 Wortkombinationen (18–24 Monate): „Mami auch essen“

Kinder finden immer wieder neue Anreize, ihre sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten zu erweitern. Sobald der Wortschatz der Kinder etwa 50 Wörter umfasst, beginnen sie mit ihren ersten Wortkombinationen und steigen so bereits voll in den Satzbau ein. Mit nur zwei oder drei Wörtern können sie viele Inhalte in nur eine Äußerung verpacken. Häufig verbinden die Kinder Hauptwörter mit Verben oder Adjektiven („Wauwau essen“ oder „Hose putt“). Das Wörtchen „auch“ bei „Mami auch essen“ gibt Hinweise darauf, dass hier Mutter und Kind ein gemeinsam geteiltes Vorwissen haben, nämlich dass das Kind selbst oder jemand anderes isst und die Mutter nun auch essen soll.

3 Einfache Sätze (24–36 Monate): „Da geht Julia Puppenwagen rein“

Bemerkenswert im Alter zwischen zwei und drei Jahren ist der qualitative Sprung: Kinder benutzen nun nicht mehr nur die Grundform des Verbs (reingehen), sondern beugen das Verb bereits je nach Subjekt (Puppenwagen – geht rein). Außerdem stellen sie das Verb in großer Regelmäßigkeit bereits an die zweite Stelle im Satz. Diese Verbzweit-Position (V2-Stellung) ist im Deutschen für einen Hauptsatz charakteristisch. Darüber hinaus zeigt das Satzbeispiel noch, dass das Kind bereits ein zusammengesetztes Wort (reingehen) richtig trennt und positioniert (geht ... rein). In dieser Phase des Spracherwerbs tauchen auch weitere Wortklassen auf wie z. B. Hilfsverben, Artikel, Präpositionen („Da falln jetzt i Blätter runter.“ i = die), die wiederum für komplexere Sätze wichtig sind.

4 Komplexe Sätze (ab ca. 30 Monaten): „Ich muss mal versuchen, ob das abgeht“

Mit etwa drei bis vier Jahren sind Kinder in der Lage, komplexe Sätze zu bilden. Sie kennen jetzt viele Verben, die Nebensätze erfordern („glauben“, „können“, „müssen“ ...), sie kennen die Bindewörter („weil“, „ob“, „dass“, „nachdem“ ...) und sie haben die Verbend-Position entdeckt. Das heißt, dass in Nebensätzen das Verb an das Ende gehört und gebeugt wird („... wenn der Opa den Hund füttert“ oder „ob das abgeht“). Die Kinder können immer sicherer die Mehrzahl bilden, Adjektive steigern oder die grammatischen Fälle beherrschen.

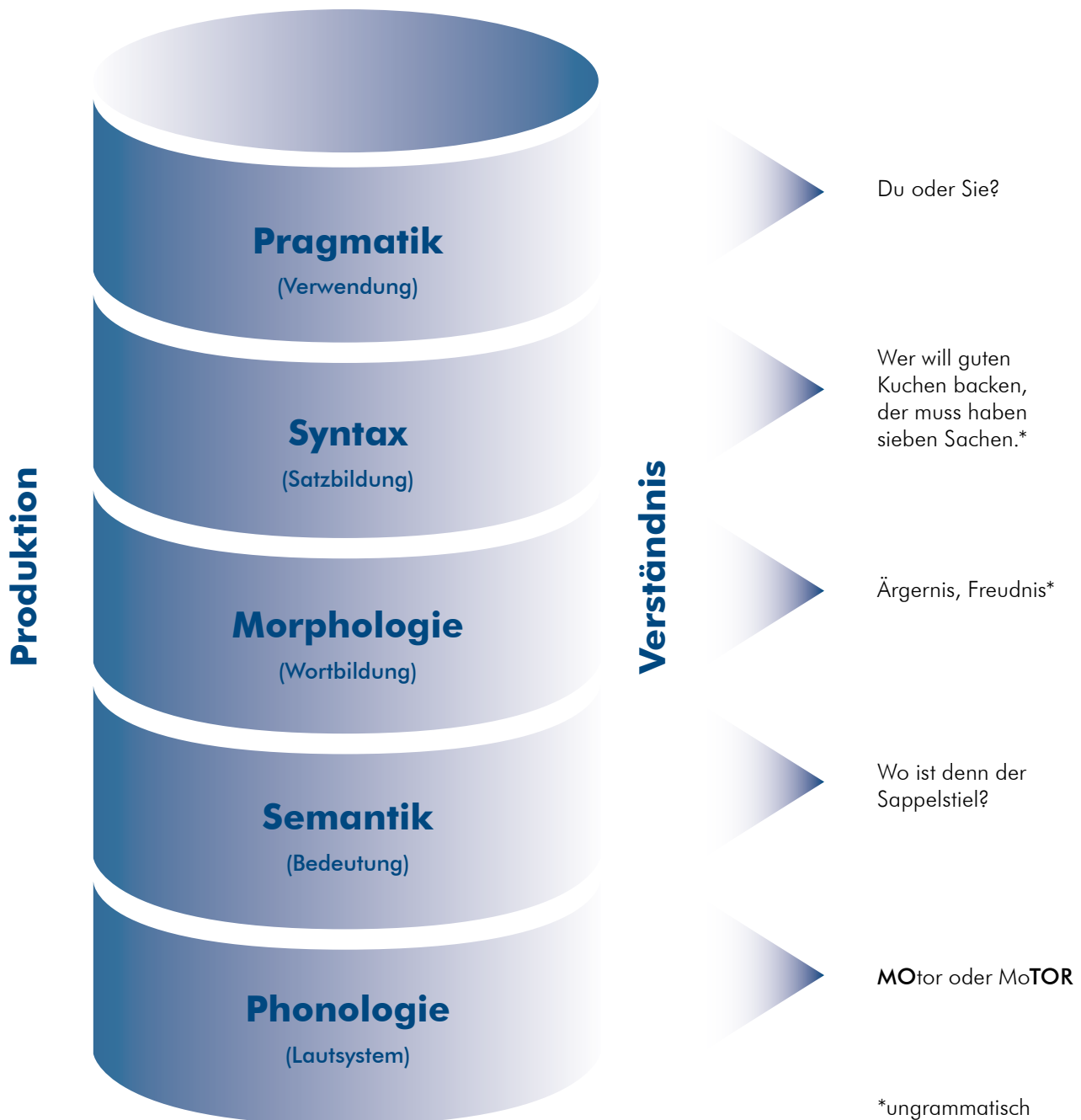
* vgl. Tracy 2007: 77–85; Jampert u. a. 2009: 59

ZU KAPITEL II „SPRACHENTWICKLUNG VERSTEHEN – THEORETISCHE GRUNDLAGEN“

Zusammenfassung für ein Handout

Ein Blick auf die Sprachtonne zeigt, wie vielschichtig Sprache ist.

Sprachliche Wissenssysteme



ZU KAPITEL II

„SPRACHENTWICKLUNG VERSTEHEN – THEORETISCHE GRUNDLAGEN“

Quizfragen zum Thema Mehrsprachigkeit: richtig oder falsch

Entscheiden Sie, ob für Sie die Aussage stimmig/richtig ist oder nicht, und begründen Sie Ihre Entscheidung.

	richtig	falsch
1. „Du Äpfel essen!“ Im Telegramm-Stil zu sprechen hilft Sprachanfängern beim Sprechenlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen verursacht eine Sprachverzögerung bei Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ein guter Rat für Eltern ist, viel mit ihren Kindern in der Muttersprache zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nicht deutschsprachige Eltern meinen, dass es gut für ihr Kind ist, Fernsehen zu schauen, da es dort gutes Deutsch hören kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die deutsche Grammatik können mehrsprachig aufwachsende Kinder nur lernen, wenn sie einzelne grammatische Strukturen viel üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



5. falsch: Kinder erschließen sich die Regeln einer Sprache am besten über ein reichhaltiges Sprachangebot. Das isolierte Training einzelner grammatischer Strukturen zeigt weniger Effekte, als man erhofft hatte. (vgl. Roos, J. / Polotzek, S. / Scholer, H. 2010)
4. falsch: Das Fernsehen ist zum Sprachenlernen nicht geeignet, denn beim ersten Hören und Schauen ist die Aufmerksamkeit auf die Handlung gerichtet. Erst bei wiederholtem Anschauen können die Feinheiten wie z. B. die Sprache wahrgenommen werden. DVDs oder Hörspiele eignen sich daher besser zum Deutschlernen, weil man hier die Geschichten im Gegensatz zum Fernsehen ständig wiederholen kann.
3. richtig: Elternbegleiterinnen raten anderen Eltern: „Sprecht mit euren Kindern in eurer Herzenssprache! Egal ob beim Anziehen, beim Einkaufen oder Kochen. Und spielt mit ihnen!“ Doch was selbstverständlich klingt, ist es nicht. Denn nicht für alle Kulturkreise gehört es beispielsweise zum Elternverständnis, mit den Kindern zu spielen oder ihnen vorzulesen.
2. falsch: Das menschliche Gehirn ist auf Mehrsprachigkeit eingestellt. Kinder sind besonders gut darin, mehrere Sprachen in kurzer Zeit zu lernen. Sprachmischungen und Sprachwechsel sind kein Anzeichen von prinzipiellen Sprachdefiziten.
1. falsch: Kinder benötigen eine variationsreiche Sprache, um die Entwicklungsschritte der Sprache gut bewältigen zu können.

Lösung

ÜBUNG ZU KAPITEL III WIE SICH DAS SCHRIFTWISSEN DER KINDER ENTWICKELT

Spurensuche

Ziel	Wahrnehmung schärfen, die Vorläuferfähigkeiten zum Schriffterwerb entdecken können
Methode	„Spurensuche“
Dauer	ca. 30–45 Minuten, je nach Größe der Gruppe
Material	Kinderzeichnungen und (laminierte) Kopien der vier Entwicklungsstufen

Kopieren Sie die Entwicklungsstufen 1–4.

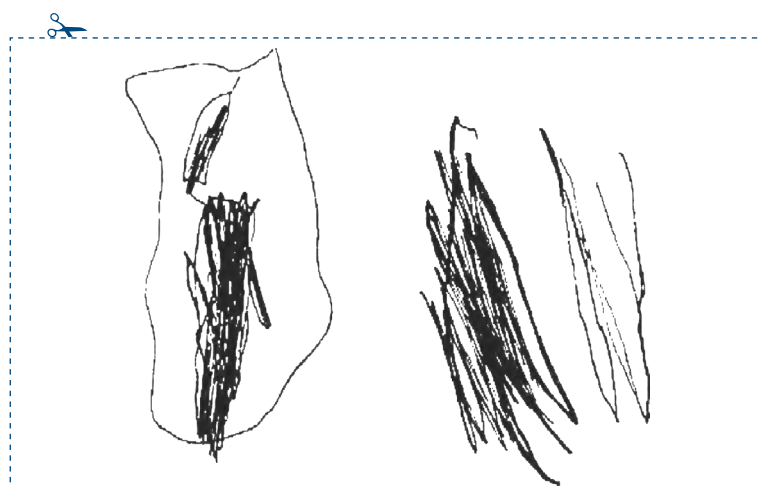
Variante 1: im Seminar

Lassen Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedliche Zeichnungen von Kindergartenkindern mitbringen. Legen Sie diese auf einem großen Tisch oder auf dem Fußboden aus und suchen Sie anschließend anhand der Schriftentwicklungsstufen nach den frühen Spuren der Schrift, indem Sie die vier Stufen den Zeichnungen zuordnen.

Variante 2: in der Kindertageseinrichtung

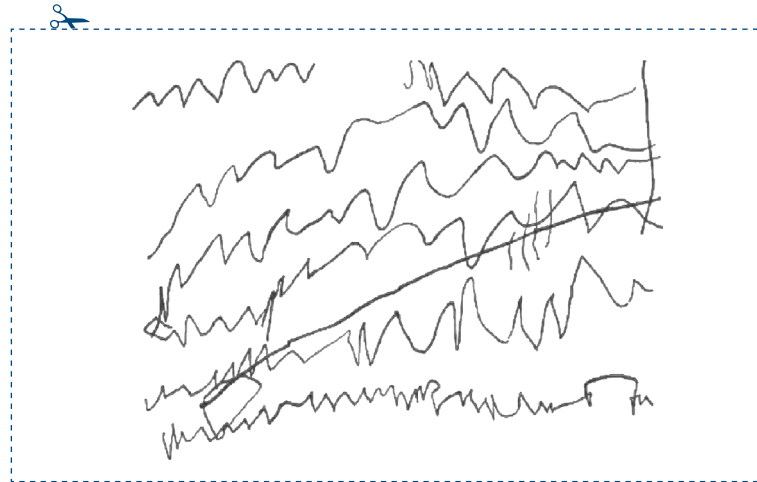
Teilen Sie das Team in vier Gruppen ein. Jede Gruppe erhält eine laminierte Karte mit einer Entwicklungsstufe. Anschließend begeben sich alle auf Spurensuche nach Zeichnungen, Aushängen, Tafeln u. a. m. durch das ganze Haus. Sofern möglich, bringen die Kolleginnen und Kollegen ihre „Funde“ mit (oder die Gruppe begibt sich selbst zum Fundort). Danach vergleichen die vier Gruppen ihre Arbeitsergebnisse.

1. Erstes Schreiben

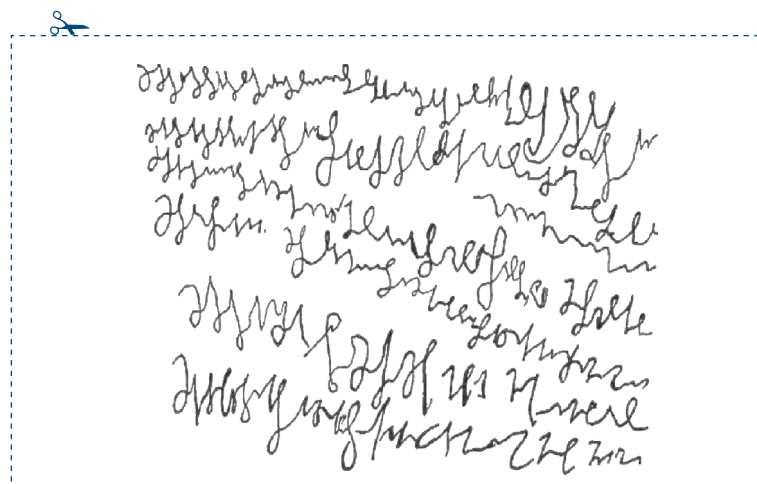


FORTSETZUNG DER ÜBUNG

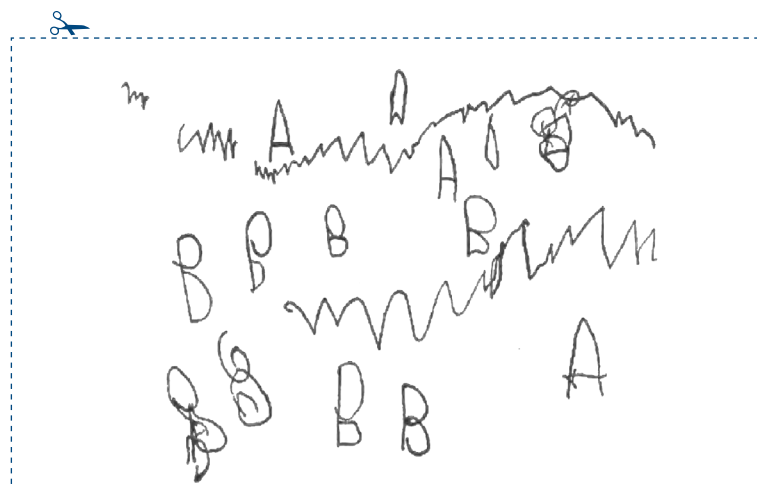
2. Schreiben in Linien mit Auf und Ab



3. Schreiben mit Formvariationen und Abständen zwischen Wörtern



4. Schreiben mit ersten Buchstaben



DOKUMENTATION ZUM SPRACHBEREICH – GRAMMATIK / WORTBILDUNG

Beobachtungsdatum:		Erzieher/-in:	
Kita:		Kind:	

Alter (Jahr, Monat)	w/m	Erstsprache Deutsch?	Erstkontakt mit Deutsch in der Kita?	Besuch der Kita seit	Erstsprache des Kindes	Werden weitere Sprachen in der Familie gesprochen?

Beobachtungssituation: Wann (im Tagesablauf)	Wo und mit wem? Was wurde gemacht? Was war Thema?
<input type="checkbox"/> spontan <input type="checkbox"/> gezielt	

Dokumentation der Beobachtung mittels:	Anmerkungen zur kommunikativen Persönlichkeit des Kindes, z. B. sprachlich aktiv oder eher zurückhaltend
<input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Foto <input type="checkbox"/> Tonband <input type="checkbox"/> schriftlich	

Verschriftlichung der Beobachtung:	
Konkrete Mitschrift kindlicher Äußerungen und Ausdrucksformen (verbal und non-verbal)	

Reflexion und Interpretation der Beobachtung:	
Welche sprachlichen Aspekte lassen sich beobachten? (vgl. Orientierungs- leitfaden)	
Konsequenzen: Was bedeutet das für mein sprachliches Ver- halten?	
Welche Aktivitäten sind für das Kind wichtig?	

Bitte alle Anlagen diesem Blatt beilegen (Notizzettel, Bilder – auch der Kinder –, Fotos, Film, Tonband bzw. CD/Diskette etc.)
 Dokumentationsbogen zur Arbeit mit den Orientierungsleitfäden des DJI. In: Karin Jampert u. a. (2009) (Hrsg): *Kinder-Sprache stärken!* Heft 4, Deutsches Jugendinstitut (DJI) 2009

DOKUMENTATION ZUM SPRACHBEREICH – GRAMMATIK / WORTBILDUNG

Beobachtungsdatum:	13. Juni 2013	Erzieher/-in:	GS			
Kita:	ABC	Kind:	Deniz			
Alter (Jahr, Monat)	w/m	Erstsprache Deutsch?	Erstkontakt mit Deutsch in der Kita?	Besuch der Kita seit	Erstsprache des Kindes	Werden weitere Sprachen in der Familie gesprochen?
4,9	m	Nein	Nein	1. April 2013 (2 Monate)	Türkisch	nicht mit den Eltern, evtl. mit älteren Geschwistern
Beobachtungssituation: Wann (im Tagesablauf)		Wo und mit wem? Was wurde gemacht? Was war Thema?				
<input checked="" type="checkbox"/> spontan <input type="checkbox"/> gezielt		Deniz sitzt mit Murat an einem Tisch im Kreativraum. Die beiden Jungen malen und schneiden etwas aus.				
Dokumentation der Beobachtung mittels:		Anmerkungen zur kommunikativen Persönlichkeit des Kindes, z. B. sprachlich aktiv oder eher zurückhaltend				
<input type="checkbox"/> Film / Video <input type="checkbox"/> Foto <input type="checkbox"/> Tonband <input checked="" type="checkbox"/> schriftlich		Deniz ist kontaktfreudig und spricht gerne, mit anderen türkischen Kindern spricht er in seiner Muttersprache				
Verschriftlichung der Beobachtung:						
Konkrete Mitschrift kindlicher Äußerungen und Ausdrucksformen (verbal und non-verbal)		Deniz zu Murat: „Guck ma was hab ich gemacht, ich hab ein Krokodil gemacht und ein Spiderman. Soll ich ausschneiden?“ „Guck ma Spiderman.“ Deniz schaut zu mir. „Soll ich meine Schublade tun?“ „Spiderman ist für mich“ (hält sein Papier hoch), „das ist für dich“ (zu Murat). „Darf ich ma so machen?“ (Gehst zum Locher) „Murat, bist du fertig, ich warte die Murat. Ja, guck mal, ich hab eine coole Schere, ich kann schneiden. Guck ma, nich gefährlich, ich bin groß, ja. Ich hab das geschnitten für dich.“ (zu Murat).				
Reflexion und Interpretation der Beobachtung:						
Welche sprachlichen Aspekte lassen sich beobachten? (vgl. Orientierungsleitfaden)		Deniz kann mit Sprache das Interesse bei anderen Kindern wecken und er signalisiert mit seinen Worten dem andern Kind sein Interesse an ihm. („Guck ma . . .!“ – „das ist für dich“ – „ich warte die Murat“). Deniz bildet bereits Hauptsätze. Bsp.: „Ja, guck mal, ich hab eine coole Schere.“ Er kennt Inhaltswörter (Schere, Schublade . . .) und benutzt Eigenschaftswörter (coole Schere, gefährlich). Er kennt themenspezifische Wörter (Krokodil, Spiderman). Vergangenheitsform beim Verb kennt er (hab . . . geschnitten) und er benutzt Hilfsverben (Soll, kann, darf, bist, hab).				
Konsequenzen: Was bedeutet das für mein sprachliches Verhalten?		Beim Sprechen mit ihm in ganzen Sätzen reden und Nebensätze anbahnen (. . . weil . . .). Weitere Verben und Funktionswörter anbieten, evtl. Spiele erfinden oder gezielte Aufträge erteilen . . . (ich warte auf . . . in die Schublade; Leg' das in die . . ., bring das in die . . .)				
Welche Aktivitäten sind für das Kind wichtig?		Sein Interesse an gefährlichen Dingen/Situationen aufgreifen . . . (Spiderman . . .); Bilderbücher mit „gefährlichen“ Themen auswählen. Weitere Adjektive hinzufügen: Angst haben, mutig sein . . .				

Bitte alle Anlagen diesem Blatt beilegen (Notizzettel, Bilder – auch der Kinder –, Fotos, Film, Tonband bzw. CD/Diskette etc.)
 Dokumentationsbogen zur Arbeit mit den Orientierungsleitfäden des DJI. In: Karin Jampert u. a. (2009) (Hrsg): Kinder-Sprache stärken! Heft 4, Deutsches Jugendinstitut (DJI) 2009

Im Fokus: Das zurückhaltende Kind

Wie Zuwendung zum Sprechen anregt



Name: Imane **Alter:** 5,7 Jahre alt **Familiensprache:** arabisch
Vater: 15 Jahre in Deutschland
Mutter: 6 Jahre in Deutschland
Geschwister: jüngerer Bruder
Kontaktmonate mit Deutsch: 2,2 Jahre
 (mit dreimonatiger Unterbrechung wegen Heimaturlaubs)
Kommunikationsstil: zurückhaltend, redet wenig und spielt lieber alleine

Was wir gelernt haben

- Gib zurückhaltenden Kindern Unterstützung in der Gruppe**
- Gib dem Kind eine Rolle, die es übernehmen kann.
 - Achte darauf, dass das Kind die Aufgabe versteht und nicht überfordert ist.
 - Ziehe dich allmählich zurück, ohne jedoch ganz wegzugehen.
- Rege an, dass das Kind mit kleinen Gruppen zusammenkommt**
- Kinder sollten ein gemeinsames Interesse teilen
 - Kinder sollten zueinander passen

Die Förderstrategie: ein Dreier-Schritt

1. Schritt: Nur wir beide!

Die sonst so stille Imane wird plötzlich zur Plaudertasche.

- S. Gestern als der Kindergarten zu war, was hast du zu Hause gemacht?
 I. Da, ich habe gemacht – ich war Nachhause – dann habe ich meine Mutter gesagt die kauft mich Tasche – echte
 S. Eine echte Tasche, hat die Mama die schon gekauft?
 I. Nein, noch nicht.



2. Schritt: Wir zwei und andere Kinder

Imane spielt mit den anderen Kindern das Spiel, das sie gut kennt: Domino.

Imane spielt mit einer Gruppe von vier Jungen. Mit meiner Unterstützung im Rücken redet sie mehr, aber sie ist noch zurückhaltend. Vielleicht liegt es an der Größe oder Zusammensetzung der Gruppe?



3. Schritt: Imane alleine mit zwei anderen Mädchen

Imane hört nicht auf zu erzählen: „Ich habe schon mit Sonja gespielt da – ich kann mit Karten – jeder darf neun. Wer keine Gleichen hat, da müssen wir eine Karten ziehn. Jetzt gehts los, warte – noch nicht. Erst so, da gucken wir welche?“

Imane fühlt sich sicher mit den beiden Mädchen, ein engerer Kontakt bahnt sich an. Und sie fühlt sich sicher, weil sie das kennt. Die Erzieherin braucht sie hier nicht mehr.



Ganz Auge, ganz Ohr!

Kleine Gruppen zeigen große Wirkung



Das Grüffelo-Projekt



Die Gruppe: Bewusst heterogen ausgewählt: 5 Kinder (türkisch, marokkanisch, italienisch, ghanaisch, eritreisch) **Alter:** 4 bis 6 Jahre, nicht befreundet
2 zurückgezogene, 3 kontaktfreudige Kinder
Sprachstand unterschiedlich, 3 mit geringerem Wortschatz; 4 der 5 sprechen Deutsch als Zweitsprache

Was wir gelernt haben

- Die Kleingruppenarbeit wirkt sich positiv auf die Sprachförderung aus, denn sie bietet einen geschützten und ungestörten Rahmen.
- Die Kinder können sich besser entfalten, sie bringen sich aktiver ein und werden selbstbewusster. Sie füllen den Raum mit Sprache, denn sie kommen zu Wort und Dialoge entstehen.
- Die Erzieherin kann sich allen aufmerksam zuwenden und sich auf den Prozess konzentrieren, denn auf den Prozess kommt es an, nicht allein auf das Ergebnis.

Ziele des Projekts

- Zurückgezogene Kinder sollen selbstbewusster, aktiver und kommunikativer werden.
- Aktive Kinder sollen lernen, zuzuhören und die anderen zu unterstützen.
- Ein Mädchen (Ines) soll besonders viel Aufmerksamkeit und Zuwendung erhalten.

Sensibel sein für die Kinder

- **Sicherheit geben:** Erzieherin ist nah bei ihr. Ines muss nicht laut sprechen.
- **Etwas zumuten:** Ines spricht beim „Vorlesen“ des Buches zum ersten Mal bewusst vor der Gruppe.
- **Druck nehmen:** Ines bekommt keine Sprech-, sondern eine Geräuschkrolle.
- **Selbstbewusstsein stärken:** Ines spielt die Hauptrolle. Mausmaske gibt ihr Sicherheit.
- **Für Mut belohnen:** Ines darf sich ihr Theaterspiel auf Video anschauen.



Schwierige Momente achtsam aufgreifen



Erz.: „Ines, bist du traurig?“
 Ines: „Ja, wegen die Anderen lachen!“
 Erz.: „Glaubst du, dass die anderen über dich lachen?“
 Ines: „Ja!“
 Alessandro: „Das ist lustig! Die Irem zieht immer am Rock!“
 Erz.: „Kann sich jemand vorstellen, warum sie das tut?“
 Alessandro: „Das ist lustig!“
 Denise: „Wegen der Rock geht immer hoch.“
 Erz.: „Das macht man oft, wenn man nervös ist.“
 Ines: „Was bedeutet das?“
 Erz.: „Nervös sein?“
 Ines nickt.
 Erz.: „Wenn man aufgeregt ist und sich nicht so wohl fühlt, weil einen alle beim Theater spielen angucken und dann denkt man: „Oh je, hoffentlich mache ich alles richtig... Dabei hat die Irem alles richtig gemacht.“
 Ines lächelt.
 Erz.: „Und dann wird man nervös und macht so ...“ (dreht eine Haarsträhne in den Fingern)

Alle im Blick haben

- Kleingruppen sind am besten
- Aktivität auf die Kinder abstimmen
- sorgfältig beobachten, wie die Kinder beteiligt sind
- Reaktionen an die Bedürfnisse der Kinder anpassen
- das Geschehen aufmerksam wahrnehmen

ZU KAPITEL V – SPRACHE FÖRDERN DURCH INTERAKTION

Übung 1 – Zum Einstieg in das Thema Interaktion

Mit welchen Personen unterhalten Sie sich am liebsten und aus welchem Grund?

Ziel	das eigene Kommunikationsverhalten reflektieren
Methode	Brainstorming
Dauer	ca. 10–15 Minuten, je nach Diskussion im Anschluss an das Brainstorming
Material	Wandzeitung/Flipchart

Ich unterhalte mich am liebsten mit ... , weil ...

Ein gutes Gespräch zeichnet sich nicht allein durch den „Informationsgehalt“ aus. Wichtiger ist, ob mir jemand interessiert zuhört, in Blickkontakt geht und sich für mein Thema interessiert.

Und was für uns als Erwachsene gilt, trifft auch für Kinder zu. Die starke Wirkung der interaktionsfördernden Strategie „OWL“ liegt hierin begründet, denn sie fordert dazu auf, dem Kind zuzuhören, auf die Initiative des Kindes zu warten und dem Interesse des Kindes zu folgen.

Übung 2 – Blickkontakt

Ziel	Die Wirkung des Blickkontakts selbst erleben
Methode	Paarübung
Dauer	ca. 15 Minuten für die Übung, plus Feedback und Diskussion
Material	Stuhl

Person A schildert Person B ein aktuelles Ereignis, Person B hört zu.

Beispiel: Wie haben Sie Ihren letzten Elternabend in der Kita oder der Schule erlebt? Wohin wollten Sie schon immer einmal reisen? (Der Fantasie sind beim Erzählen keine Grenzen gesetzt.)

Variante 1

Person B (Zuhörer/-in) sitzt auf einem Stuhl, Person A (Erzähler/-in) steht hinter ihrem Rücken und erzählt. Blickkontakt ist nicht möglich.

Variante 2

Person B (Zuhörer/-in) sitzt auf einem Stuhl, Person A (Erzähler/-in) steht vor ihr und erzählt. Blickkontakt ist möglich.

Variante 3

Person B und Person A sitzen oder stehen einander gegenüber, während Person A erzählt. Blickkontakt auf Augenhöhe

Gesprächszeit je Variante ca. 1–2 Minuten. Am Ende der Übung wechseln die Teilnehmer/-innen die Rollen. Anschließend Feedback zur Übung, zunächst mit dem/der Partner/-in. (Ein erstes Feedback ist auch nach dem Rollenwechsel möglich.) Danach Austausch im Plenum.

FORTSETZUNG DER ÜBUNGEN

Übung 3 – Sprache fördern durch Interaktion

Ziel	Die eigene Wahrnehmung auf das Thema des/der anderen lenken; bei mehrmaligem Wechsel das Thema nicht aus dem Auge verlieren.
Methode	Übung als Paar, zu dritt oder im Kreis
Dauer	ca. 15 Minuten für Übung und Feedback, je nach Größe der Gruppe
Material	Stuhlkreis, Ball

Das Thema des Gegenübers aufgreifen

Person A und Person B sitzen einander gegenüber bzw. die Gruppe sitzt im Kreis.

Person A hat einen Ball in der Hand und beginnt ein Gespräch. Nach ein bis zwei Sätzen wirft sie den Ball zu Person B, die das Thema aufgreift und fortsetzt. Diese wiederum wirft nach ein bis zwei Sätzen den Ball an eine andere Person. Der Sprecherwechsel sollte mindestens vier- bis fünfmal erfolgen.

Reflexion der Übung zu zweit oder in der Gruppe.

Im Anschluss daran Bezug zur Kommunikation mit den Kindern herstellen.

Übung 4 – Sprache leicht verständlich machen

Eine Übung, um in die Strategie „SSSS“ einzuführen.

(„SSSS“ = wenige Worte wählen, betonen, langsam sprechen, zeigen).

Ziel	Die eigene Wahrnehmung sensibilisieren: Was hilft mir beim Verstehen?
Methode	Ratespiel in der Gruppe
Dauer	ca. 15 Minuten für Übung und Feedback, je nach Größe der Gruppe
Material	Ein Satz in einer fremden Sprache: Hilfreich ist es, wenn jemand in der Gruppe eine Sprache spricht, die niemand versteht. Wandzeitung.

Ein Teilnehmer aus der Gruppe oder die Leiterin der Gruppe sagt einen Satz in einer für die Gruppe fremden Sprache. Zum Beispiel:

„Ich finde meinen Schlüssel nicht!“

„Ich habe heute Kopfschmerzen.“

„Mir ist kalt!“

usw.

Der Satz sollte kurz sein und zunächst „normal“ gesprochen werden. Danach sollte der gleiche Satz wiederholt werden und durch Gestik, Mimik usw. Hinweise auf die Bedeutung enthalten. Die Gruppe muss herausfinden, was gesagt wurde.

Im anschließenden Gespräch sollten die Erfahrungen auf einer Wandzeitung festgehalten und diskutiert werden. Was hat das Verstehen erleichtert?

Diese kurze Übung zeigt, wie hilfreich Gestik und Mimik sein können. Die Strategie „SSSS“ ist vor allem wichtig für Kindergartenkinder, die erst mit drei oder vier Jahren eine zweite Sprache erlernen. Bei jüngeren Kindern spricht man intuitiv weniger, betont oder zeigt, was man meint.

ZU KAPITEL V – „DIE PASSENDE INTERAKTIONS- UND SPRACHFÖRDERNDE STRATEGIEN WÄHLEN“

Zusammenfassung für ein Handout

Strategien des kanadischen Hanen-Konzepts

Strategie 1: **OWL = die Grundlage**

O Observe – beobachten, wofür sich das Kind interessiert

W Wait – warten, bis das Kind die Initiative ergreift

L Listen – hören, was das Kind zu sagen versucht

Blickkontakt

Strategie 2: **Das Thema des Kindes aufgreifen**

durch imitieren

interpretieren

kommentieren

Teilnahme am Spiel

Strategie 3: **SSCAN für die Kleingruppenarbeit = alle im Blick haben**

S Small groups are best – Kleingruppen sind am besten.

S Set up an appropriate activity – Aktivität auf Kinder abstimmen.

C Carefully observe each child's level of involvement – sorgfältig beobachten, wie die Kinder beteiligt sind.

A Adapt your response to each child's need – Reaktion an die Bedürfnisse der Kinder anpassen.

N Now keep it going – aufmerksame Wahrnehmung beibehalten.

Strategie 4: **SSSS + SSTaRS = Sprache leicht verständlich machen**

a) **SSSS** für alltägliche Wörter (z. B. müde):

S Say less – wenig sprechen.

S Stress – betonen.

S Go Slow – langsam sprechen.

S Show – zeigen.

b) **SSTaRS** für präzisere und komplexere Wörter (z. B. erschöpft):

S Stress the new word – neues Wort betonen.

S Show the child what the word means – zeigen, was das Wort bedeutet.

T Tell the child what the word means – erklären, was das Wort bedeutet.

a and

R Relate the word to the child's experience, other situations – das Wort mit den Erfahrungen des Kindes verbinden.

S Say it again – wiederholen.

Weitere Sprachförderstrategien

Sprecherwechsel durch Rituale, Kommentare und Fragen.

Verbesserte Wiederholung.

Ergänzen, den Satz vervollständigen.

Erweitern, Neues hinzufügen.

vgl.: Weitzmann E. & Greenberg, J. (2002): *Learning Language and Loving it. A guide to Promoting Children's Social, Language, and Literacy Development in Early Childhood Settings. A Hanen Centre Publication. Toronto.*

ZU KAPITEL V SPRACHE FÖRDERN DURCH INTERAKTION

Quizfragen

Entscheiden Sie, ob für Sie die Aussage stimmig/richtig ist oder nicht, und begründen Sie Ihre Entscheidung.

	richtig	falsch
1. Eine effektive Sprachförderung ist nur in kleinen Gruppen möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich brauche viel Zeit, um mit Kindern gut kommunizieren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Offene Fragen sind die besten Fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eine gute Sprachförderung braucht viel Material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sprachförderung in Alltagssituationen heißt, viel mit den Kindern zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1. richtig: Nur in Kleingruppen ist die Chance groß, dass alle Kinder zu Wort kommen und niemand aus dem Blick gerät.
2. falsch: Nicht die Zeit ist ausschlaggebend, sondern die Qualität der Interaktion.
3. richtig: Offene Fragen lassen mehr als eine Antwort zu, und die Kinder können kreative Antworten finden. Außerdem sind sie gut geeignet, längere Gespräche mit den Kindern anzustoßen.
4. falsch: Nein. Wichtiger ist die aufmerksame Zuwendung zum Kind.
5. falsch: Mindestens ebenso wichtig ist das Zuhören. Außerdem müssen die Kinder genug Raum haben, selbst zu Wort zu kommen.

Lösung

ZU KAPITEL V: DIE PASSENDEN INTERAKTIONS- UND SPRACHFÖRDERNDEN STRATEGIEN WÄHLEN

Testen Sie Ihr Wissen.

Entscheiden Sie sich für eine bzw. mehrere Strategien und begründen und erläutern Sie, warum diese Strategie(n) aus Ihrer Sicht passen.

1. Welche drei Dinge sollten Sie immer tun, bevor Sie beginnen, mit einem Kind zu spielen oder zu sprechen?
2. Nennen Sie drei Möglichkeiten, die Sie tun können, damit das Kind im Gespräch mit Ihnen oft zu Wort kommt!
3. Nennen Sie mindestens drei Bedingungen, die für die Arbeit mit Gruppen von Bedeutung sind.
4. Was können Sie tun, um Ihre Sprache dem Sprachniveau der Kinder anzupassen, die gerade beginnen, eine neue Sprache zu lernen?
5. Wenn ein Kind, das gerade beginnt, die Sprache zu entdecken, mit seinen Stiefeln zu Ihnen kommt und sagt: „Ifeel!“ – Wie können Sie reagieren?

Mögliche Vorgehensweise:

Erarbeitung der Antworten in Kleingruppen möglich. Die Auswertung erfolgt im Plenum.

Variante: „Antworten fördern durch Interaktion“

Sie können die Fragen auch auf Stellwänden im Raum verteilt aufhängen und sechs Kleingruppen bilden. Jede Kleingruppe versammelt sich vor einer Stellwand und beantwortet die Frage schriftlich. Nach drei bis fünf Minuten wechseln die Gruppen zur nächsten Stellwand und ergänzen oder erweitern die Antworten, falls nötig. Nach zwei bis drei Wechseln versammeln sich alle vor der Stellwand mit der ersten Frage, und gemeinsam wird das Ergebnis überprüft. Danach geht die Gruppe zur zweiten, zur dritten usw. Stellwand, bis alle Fragen geklärt sind.

1. OWL: observe – wait – listen
 - beobachten, was das Kind interessiert
 - warten, bis das Kind die Initiative ergreift
 - hören, was das Kind mitteilen möchte
2. Warten (OWL), (offene) Fragen stellen, Kommentieren
3. Kleine Gruppen sind am besten, die Aktivität muss auf die Interessen und Fähigkeiten der Kinder abgestimmt sein, genau beobachten, ob die Kinder innerlich beteiligt sind.
4. Strategie „SSSS“
 - Sätze vereinfachen, weniger sprechen
 - bestimmte Wörter betonen
 - langsamer sprechen
 - zeigen, was ein Wort bedeutet, und wiederholen
5. Das Wort in einem kurzen Satz wiederholen und betonen.
Beispiel: „Oh, du hast neue Stiefel?“ Oder: „Ah, die Stiefel willst du anziehen!“
„Deine Stiefel sind schön!“

Lösung

LITERATUR
DANK
IMPRESSUM
DVD

Fachartikel – Fachaufsätze

- Bareis, E./Reis, C. (2011): Frühförderprogramme in Kindertagesstätten – eine organisationssoziologische Studie. In: Oderide, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*, Wiesbaden, VS-Verlag
- Colpron, G. (2012): Kamishibai. Erzählen in japanischer Tradition. In: *TPS Heft 8/2012*, S. 32–34
- Dörfler, M. (2010): „Wollen wir zusammen ein Quatschbild malen, nur wir beide?“ Wirksamkeit der Erzieherinnen-Kind-Interaktion. In: *TPS Heft 7/2010*, S. 16–19
- Dörfler, M./Gerlach, F. (2013): Wer hat hier das Sagen? Zwei Szenen einer Bilderbuchbetrachtung. In: *TPS 7/2013*, S. 21–24
- Ertl, A. (2013): Vom Wandel der Blickrichtungen. Die pädagogischen Fachkräfte in der Sprachförderung. In: *TPS 7/2013*, S. 38–40
- Hertler, S./Kornehl, S./Mollenhauer, J./Pappert, V. (2010): „Lover is putt!“ oder „Lecka, Kegs, kann essen?“. Kinder-sprache beobachten und fördern. In: *TPS Heft 7/2010*. S. 20–22
- Holzinger, G. (2013): Sprachkultur im Team pflegen. Mit dem kanadischen Hanen-Modell auf neuen Wegen. In: *TPS Heft 7/2013*, S. 34–36
- Kersten, A. (2011): Mehrsprachigkeit: Mythen und was dahinter steckt. In: *Kita HRS 4/2011*
- Kiziak, T./Kreuter, V./Klingholz, R. (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, Diskussionspapier Nr. 6
- Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule 5/99*, 30–33
- Kraus, K.: *Die Zuflucht*. In: *Worte in Versen II. Gedichte 1922–1930*. www.textlog.de
- Kühn, S. (2013): Die Sprache der Jüngsten. Wie Frieda sich ihre Worte erobert. In: *TPS 7/2013*, S. 8–12
- Legrün, A. (1932): Wie und was „schreiben“ Kindergarten-zöglinge? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. 33. S. 322–324
- Lenel, A./Klein, H. (2009): Wenn die Stimme aufs Papier wandert – Wie die Sprachentwicklung von der Schrift profitiert. In: *Kinder-Sprache stärken! Aufwachsen mit mehreren Sprachen*. Deutsches Jugendinstitut, Verlag das Netz, S. 48–56
- Micheel, B./Nieding, I./Ratermann, M./Stöbe-Blossey, S. (2013): Sprachförderung im Elementarbereich. Evaluationsstudie. Universität Duisburg – Essen-Institut Arbeit und Qualifikation (Hrsg.). s.a. <http://idw-online.de/de/news559458>
- Roos, J./Polotzek, S./Schöler, H. (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung im Vorschulbereich. Abschlussbericht. [www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe %201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf)
- Schäfer, G. (2012): Wahrnehmendes Beobachten. In: *Betrifft Kinder 04/2012*, S. 6–14
- Stadt Frankfurt am Main (2010): „wortstark“aktuell“ – Informationsbriefe für Fachkräfte und Eltern Nr. 1–6. Stadtschulamt Frankfurt (Hrsg. 2010–2013), Autorin: Mechthild Dörfler

- Wirts, C. (2011). Sprachentwicklungsanregende Gesprächskultur. In: Reichert-Garschhammer, E./Kieferle, C. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 176–187). Freiburg: Herder.

Fachbücher

- Albers, T. (2009): *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Klinkhart, Bad Heilbrunn
- Best, P./Laier, M./Jampert, K./Sens, A./Leuckefeld, K. (2011): *Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.) Berlin, Weimar: Verlag das Netz
- Diehl, U./Niebuhr-Siebert, S. (2009): *Mein Sprachspielbuch. Sprachförderung mit Liedern, Spielen und Reimen*. Duden-verlag
- Förster, C./Hammes-Di Bernado E./Wünsche, M. (Hrsg.) (2012): *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Verlag das Netz, Weimar, Berlin
- Fried, L./Briedigkeit, E. (2008): *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*, Cornelson Verlag Scripto
- Frühstart (2013): *Deutsch und interkulturelle Bildung*. Projekt der Hertie Stiftung. http://www.fruehstart-hessen.de/download/fruehstart_Broschuere_2013_de.pdf sowie Elternflyer. http://www.fruehstart-hessen.de/download/Elternflyer_2013_de.pdf
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (2007): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren in Hessen*.
- Hoppenstedt, G. (2010): *Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit*. Bildungsverlag EINS
- Jampert, K./Zehnauer, A./Best, P./Sens, A./Leuckefeld, K./Laier, M. (Hrsg.) (2009): *„Kinder-Sprache stärken! Heft 1 „Wie kommt das Kind zur Sprache“*. Heft 1–4. Verlag das Netz, Weimar, Berlin
- Karmiloff-Smith, A. (1992): *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. MIT Press: London
- Kinstler, H.-J. (2012): *Bildung in Frankfurt am Main. Dezernat Bildung und Frauen, Stadtschulamt* (Hrsg.)
- Knopf, M./Lenel, A. (2005). *Schriftspracherwerb und dessen mögliche Frühförderung*. In: Titus Guldemann & Bernhard Hauser: *Bildung 4 bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- König, A. (2010): *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Bildungs-verlag EINS, Troisdorf
- Küpelikilinc, N./Taşan, M. (2012): *Modell mit Sprache. Mehrsprachigkeit – Aktionen und Projekte in der Schule*. Stadt Frankfurt. Amt für multikulturelle Angelegenheiten Frankfurt. Bestellungen: e-mail: publikation.amka@stadt-frankfurt.de
- Küspert, P./Schneider, W. (2008): *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen

- Leist-Villis, A. (2008): Ratgeber Zweisprachigkeit: Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung bei Kindern. Stauffenberg
- Lenel, A. (2005). Schriffterwerb im Vorschulalter – eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie. Weinheim: Beltz.
- Lenel, A. (2011). Sprechen, Schreiben, Lesen – Kinder auf dem Weg zur Schrift. Frankfurt am Main: Kita Frankfurt. www.kitafrankfurt.de/publikationen/broschue/121023
- Lengyel, D. (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). DJI München
- Mayr, T. / Hofbauer C. / Kofler A. / Simic M. (2012) „Liskit“. „Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen“. Freiburg: Herder.
- Reichen, J. / Drescher, A. / Katja Reichen, K. / Gerth, A. (2002): Lesen durch Schreiben. Lara und ihre Freunde: Lern-Bilderbuch mit Denkschulung, Verlag: Verlag Otto Heinevetter Lehrmittel GmbH
- Reichert-Garschhammer, E. / Kieferle, C. (Hrsg.) (2011). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Remsberger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden
- Ringler, M. u. a. (2007): Kompetent mehrsprachig: Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Brandes & Apsel
- Sander, R. / Spanier, R. (2001): Meine, Deine, unsere Sprache. Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder. Stadt Frankfurt am Main, Dezernat für Schule, Bildung und Frauen, Stadtschulamt (Hrsg.)
- Say, A. (2005): Kamishibai Man. Houghten Mifflin Company Boston. Walter Lorraine Books
- Schlösser, E. (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Ökotopia Verlag
- Schulz, P. / Tracy, R. (2011): LiSe-DaZ® – Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache. Manual & Sprachtest. Hogrefe Verlag
- Stadt Frankfurt am Main (2007): mitSprache. Deutsch als Zweitsprache – Mehrsprachigkeit – Elternarbeit – Lehrerfortbildung. Broschüre zum Modellprojekt. Amt für multikulturelle Angelegenheiten Frankfurt. Bestellungen unter: publikation.amka@stadt-frankfurt.de
- Stadt Frankfurt am Main (2010): Vielfalt bewegt Frankfurt. Integrations- und Diversitätskonzept für Stadt, Politik und Verwaltung. Grundsätze. Ziele. Handlungsfelder. Magistrat der Stadt Frankfurt. Dezernat XI – Integration. Bestellungen unter: publikation.amka@stadt-frankfurt.de
- Stadt Frankfurt am Main (2012): Kindergesundheit in Frankfurt am Main. Daten des Amtes für Gesundheit 2002–2011
- Topfink, D. (2003): Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Beltz Verlag
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke Verlag, Tübingen
- Tracy, R. / Lemke, V. (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark. Offensive Bildung. Cornelsen, Scriptor
- Ulich, M. (2007): Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Cornelson
- Ulich, M. / Mayr, T. (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br.: Herder.
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hrsg.) (2013): Kompetent Mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Frankfurt am Main, Verlag Brandes & Apsel
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften: Kostenlose Elternbroschüren zur mehrsprachigen Erziehung. Gegen Versandkosten bei der Landesgeschäftsstelle NRW unter [nrw\(at\)verband-binationaler.de](mailto:nrw(at)verband-binationaler.de)
- Weitzmann, E. / Greenberg, J. (2002): Learning Language and Loving it. A guide to Promoting Children's Social Language and Literacy Development in Early Childhood Settings. A Hanen Centre Publication. Toronto
- Winner, A. (2007): Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren. Cornelson Scriptor
- Wygotski, L. (1986): Denken und Sprechen. Beltz Verlag

Kamishibai-Verlage

www.callicephale.fr

www.donbosco.de

www.editionspaloma.com

www.kamishibai.com

www.kreashibai.de

DANK

Ein Projekt ist immer ein „Gemeinschaftswerk“, das auf der guten Kooperation aller am Projekt Beteiligten basiert. Wir danken daher allen Trägern, Einrichtungen, Fachkräften, Referentinnen und ehrenamtlichen Eltern, die an „wortstark“ so kontinuierlich und engagiert mitgearbeitet haben.

Beteiligte Träger

ASB Lehrerkooperative
Arbeiterwohlfahrt – Kreisverband
Frankfurt am Main e.V. (AWO)
Caritas Verband Frankfurt e.V.
Evangelische Kirchengemeinde Nied
Gesellschaft zur Förderung betrieblicher
und betriebsnaher Kindereinrichtungen e.V.
(Förderverein e.V.)
Internationaler Bund für Sozialarbeit Frankfurt (IB)
Internationales Familienzentrum e.V. (IFZ)
Katholische Kirchengemeinde Nied
Katholische Kirchengemeinde
Sindlingen/ Zeilsheim
Mehrgenerationenhaus – Kinder im Zentrum
Gallus e.V. (KiZ-Gallus)
Sozialpädagogischer Verein zur familien-
ergänzenden Erziehung e.V.
Kita Frankfurt – Städtische Kindertagesein-
richtungen
Verein kosmopolitische Frauen Höchst
Verein zur Unterstützung berufstätiger Eltern e.V.
(Unterstützungsverein e.V.)

Beteiligte Kindertageseinrichtung

Region Frankfurt West

Höchst

Kita Alte Villa (Caritas Verband Frankfurt)
Kita ZaunkönigInnen (Kosmopolitische Frauen)

Nied

Kita Grüne Winkel (Ev. Kirchengemeinde)
Kita Kunterbunt (Ev. Kirchengemeinde)
Kita Löwenzahn (Ev. Kirchengemeinde)
Kita Rosengarten (Ev. Kirchengemeinde)
Kita St. Markus (Kath. Kirchengemeinde)

Sindlingen

Kita St. Dionysius (Kath. Kirchengemeinde)
Kita St. Kilian (Kath. Kirchengemeinde)
Krabbelstube „Himpelchen & Pimpelchen“
(Sozialpädagogischer Verein)

Unterliederbach

Kita Lindenviertel (IFZ)
Kita St. Johannes (Kath. Kirchengemeinde)
Krabbelstube „Unterwasserwelt“
(Sozialpädagogischer Verein)

Zeilsheim

Kita St. Stephan (Kath. Kirchengemeinde)

Beteiligte Kindertageseinrichtung

Region Frankfurt Mitte

Gallus

Internationale Kita Ackermannstraße
(ASB Lehrerkooperative)

Internationale Kita Galluspark
(ASB Lehrerkooperative)

Internationale Kita Kölner Straße
(ASB Lehrerkooperative)

Kindertagesstätte St. Martin (Caritas Verband)

Kinderzentrum Idsteiner Straße (Kita Frankfurt)

Kinderzentrum Schwalbacher Straße
(Kita Frankfurt)

Kinderzentrum Schneidhainer Straße
(Kita Frankfurt)

Krabbelstube Kleine Monster
(Sozialpädagogischer Verein)

Musik-Kita (KIZ-Gallus)

Gutleut

AWO-Krabbelstube (AWO)

Kita Zauberhut im Behördenzentrum
(Förderverein e. V.)

Griesheim

Krabbelstube Bienenhaus
(Unterstützungsverein e. V.)

Kinder- und Familienzentrum Griesheim (IB)

Kita Wanderflöhe (Unterstützungsverein e. V.)

Region Frankfurter Osten

Fechenheim

Kinderzentrum Alt-Fechenheim (Kita Frankfurt)

Kindertagesstätte Altes Rathaus (Caritas Verband)

Kinderladen Am Hennsee
(Sozialpädagogischer Verein)

Evangelische Kindertagesstätte Karibuni Bantu
(Ev. Kirchengemeinde)

Evangelische Kindertagesstätte Sonnenschein
(Ev. Kirchengemeinde)

Schüler- und Kinderladen „Vorstadtkrokodile“
(Sozialpädagogischer Verein)

Seckbach

Kinderzentrum Atzelbergstraße (Kita Frankfurt)

Ostend

Kinder- und Familienzentrum (KiFaZ)

Ostendstraße (IFZ)

Fachreferentinnen

Modul: „Auf die Qualität der Interaktion kommt es an“

Guyène Colpron (Sprachtherapeutin und zertifizierte Hanen-Trainerin)

Ute Limbarth (Logopädin und zertifizierte Hanen-Trainerin)

Modul: „Kinder-Sprache stärken“

Dr. Karin Jampert & Anne Zehnauer
(wiss. Mitarbeiterinnen im Projekt „Kinder-Sprache stärken“ des Deutschen Jugendinstituts München)

Modul: Von der Sprachstandserfassung zur Förderung mit dem Sprachtest „LiSe-DaZ®“

Barbara Voet Cornelli & Rabea Schwarze
(wiss. Mitarbeiterinnen der Informations- und Forschungsstelle Deutsch als Zweitsprache, Goethe-Universität Frankfurt)

Modul: Wie wecken wir die Neugier aufs Schreiben?

Dr. Aline Lenel
(Lerntherapeutin und Schriftforscherin)

IMPRESSUM

Der Magistrat – Stadtschulamt
40.51.1 Fachteam Kindertageseinrichtungen
Seehofstraße 41
60594 Frankfurt am Main

Telefon: +49 (0)69 212 40343
Telefax: +49 (0)69 212 31061
E-Mail: mechthild.doerfler@stadt-frankfurt.de
Internet: <http://www.stadtschulamt.stadt-frankfurt.de>

Bestellung unter E-Mail:

40.51-Servicestelle.Amt40@stadt-frankfurt.de

Autorin:

Mechthild Dörfler

Materialanhang zusammengestellt von:

Guylène Colpron, Mechthild Dörfler, Ute Limbarth

Text und Redaktion:

Mechthild Dörfler, pfiFF – Pressefrauen in Frankfurt, Elisabeth Ehrhorn, Carmen Sorgler

Lektorat:

Beate Weih

Gestaltung:

www.desayuno.de

Druck:

Gebhard druck+medien, Heusenstamm

Alle Rechte vorbehalten

© 2014 Stadt Frankfurt am Main

Fotos:

Alle Fotos von Stefanie Kösling außer: Seite 37: Sabine Rusko;
Seite 62: Kezibahan Karahan, Sonja König; Seite 63: Daniela Düwel

wortstark

Konzeption und Leitung des Projekts

Mechthild Dörfler (Stadtschulamt Frankfurt, Fachteam Kindertageseinrichtungen)

Verantwortlich für den Baustein „Eltern für Eltern“

Meryem Tasan Özbölük (klinische Linguistin; Projektmitarbeiterin)

Initiatorin des Projekts und fachliche Begleiterin

Rita Spanier (Stadtschulamt Frankfurt, Fachteam Kindertageseinrichtungen)

I. Videofilm: Wege zum Dialog

Interaktionsfördernde Strategien als Grundlage sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen.
Ein Film von Franz Gerlach. Stadt Frankfurt am Main 2012, Projekt „wortstark“

Gesamtzeit: 14 Minuten

Version 1: Film mit Kommentar

Version 2: Filmsequenzen ohne Kommentar

- Einführung
- Sprachbildung – integriert in den Alltag
- interaktionsfördernde Strategien:
beobachten – warten – zuhören – Blickkontakt
- dem Thema des Kindes folgen durch imitieren, interpretieren, kommentieren
- zugewandte Partnerin sein – die Basis für gelungene Interaktion

II. Arbeitsmaterialien für die Praxis

Siehe Anhang der Broschüre S. 55–68.

Die Arbeitsmaterialien für die Praxis können über den Windows Explorer bzw. den Mac-Finder direkt im Ordner „wortstark-Arbeitsmaterialien“ aufgerufen werden und bei Bedarf ausgedruckt werden.

STADTSCHULAMT FRANKFURT AM MAIN

www.frankfurt.de/kinderbetreuung

www.frankfurt.de/schulen

www.stadtschulamt.stadt-frankfurt.de