Eva Kirchner, Mariella Klein, Claudia Moritz,
Jasmin Pohlmann, Ann-Kristin Risser

Handbuch für Sprachbegleiter

Ein Wegweiser für Neueinsteiger

Ein Quadratkilometer Bildung
Mannheim

Eva Kirchner, Mariella Klein, Claudia Moritz,
Jasmin Pohlmann, Ann-Kristin Risser

Handbuch für Sprachbegleiter

Ein Wegweiser für Neueinsteiger

© 2016 Ein Quadratkilometer Bildung Mannheim
Pädagogische Werkstatt
Gartenfeldstr. 24
68169 Mannheim

Umschlaggestaltung und Layout: Eva Kirchner
Autoren: Studentinnen der Sozialen Arbeit (B.A.) an der Hochschule Mannheim

Dieses Handbuch entstand im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt II der Hochschule Mannheim – Fakultät für Sozialwesen.

Wintersemester 2015/2016 und Sommersemester 2016

Vorwort

Von den sieben Kernzielen, die Mannheim im Rahmen seiner Gesamtstrategie verfolgt, sind drei unmittelbar im Bildungsbereich verankert: Bildungsgerechtigkeit, Talentförderung und Integration.

Die soziale und wirtschaftliche Zukunft Mannheims wird bestimmt vom Potenzial seiner Einwohner/innen und somit gehört es zu den vordringlichsten Gestaltungsaufgaben einer Stadt, dieses Potenzial weiter zu entwickeln. In diesem Sinne wollen wir die Bildungsgerechtigkeit erhöhen und gleiche Teilhabechancen für alle schaffen. Der entscheidende Schlüssel für den Bildungserfolg liegt auf der unmittelbaren Ebene und wird nur kommunal sichtbar. Wenn es uns gelingt, den Sozialraum als unmittelbares Lernumfeld des Kindes zu aktivieren und die wichtigsten Kräfte zu bündeln, haben wir viel erreicht.

Ein Quadratkilometer Bildung ist eine Biografie begleitende Lern- und Entwicklungsplattform rund um die Humboldt-Grundschule in der Neckarstadt-West. Das im Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim verortete Programm ist auf 10 Jahre angelegt und wird in Kooperation finanziert durch die Freudenberg Stiftung, die Stadt Mannheim und das Staatlichen Schulamt. Ziel ist die Entwicklung und Erprobung einer institutionsübergreifenden Bildungskultur im Schulbezirk, um die Kinder möglichst optimal und individuell fördern zu können. Dies soll durch die gezielte Vernetzung und Kooperation der Lehrer/-innen mit den Erzieher/-innen der Kindertageseinrichtungen, den Eltern und allen weiteren informellen Bildungseinrichtungen und Bildungsakteuren im Stadtteil Neckarstadt–West realisiert werden. Das Herzstück von Ein Quadratkilometer Bildung ist die Pädagogische Werkstatt, die als Motor, Impulsgeber und Koordinator des Bildungsverbundes im Stadtteil Neckarstadt-West fungiert und gleichzeitig für die Nachhaltigkeit und den Transfer wertvoller Projektergebnisse Sorge trägt.

Von den in der bisherigen Programmlaufzeit von Ein Quadratkilometer Bildung entstandenen Praxisbausteinen profitieren Vorschulkinder aus den kooperierenden zehn Kindertagesstätten und Schülerinnen und Schüler der Humboldt-Grundschule. Als kompensatorische, vorschulische Bildungsinitiative wurde in Zusammenarbeit zwischen der Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen und der Pädagogischen Werkstatt das Theorie-Praxis-Projekt der Individuellen Sprachbegleitung entwickelt. Das Projekt hat sich bewährt und wird seit 2010 in den Kitas der Neckarstadt-West und seit 2016 über ein Landesförderprogramm der sozialen Stadtentwicklung an einer Mannheimer Grundschule durchgeführt.

Unser Dank gilt allen Beteiligten, die am Fortbestehen und an der Weiterentwicklung der Individuellen Sprachbegleitung mitgewirkt haben und im Besonderen den fünf Studierenden der Hochschule Mannheim, Fachschule für Sozialwesen, die dieses Praxishandbuch entwickelt und verfasst haben. Es ist ein Gemeinschaftswerk, das wertvolle Informationen und Lernprozesse aus der Praxis reflektiert und zusammenträgt. Diese sollen zukünftigen individuellen Sprachbegleiterinnen als Leitfaden zur Orientierung dienen.

Dr. Ulrike Freundlieb, Stadt Mannheim, Dezernat III Bildung, Jugend, Gesundheit

Hartwig Weik, Schulamt Mannheim

Sascha Wenzel, Freudenberg Stiftung

Vorwort

Als „Herzensangelegenheit“ bezeichnen die Autorinnen das von ihnen hier vorgelegte „Handbuch für Sprachbegleiter - Ein Wegweiser für Neueinsteiger“. Der Begriff Herzensangelegenheit steht im allgemeinen Sprachgebrauch für etwas, das „für jemanden ganz persönlich von großer Wichtigkeit ist, was jemandem besonders am Herzen liegt" (Duden).

Mit diesem metaphorischen Auftakt stellen die Autorinnen des Handbuchs gleich zu Beginn unmissverständlich klar: Das Projekt „Individuelle Sprachbegleitung von Kindern mit Migrationshintergrund“ hinterlässt Spuren, berührt emotional und wirkt nach. Es ist keine Studienleistung, die – einmal erbracht – in Vergessenheit gerät.
Entstanden im Jahr 2010 als Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Werkstatt von Ein Quadratkilometer Bildung, der Stadt Mannheim und der Hochschule Mannheim, erweist sich dieses für Studierende einmalige Lehr- und Lernformat als hochgradig geeignet, um reichhaltige Lernerfahrungen zu machen.

Studierende können sich in dem Projekt „Individuelle Sprachbegleitung“ in der »Kunst« des Beziehungsaufbaus und des reflektierten Umgangs mit der pädagogischen Beziehung üben. Sie erfahren, dass eine qualitative hochwertige und reflektierte Beziehung zum zentralen Motor des Spracherwerbs und der Persönlichkeitsentfaltung des von ihnen begleiteten Kindes wird. Sie lernen, Kinder in ihrem Verhalten sehr feinsinnig zu beobachten und zu erspüren, welche Unterstützung sie benötigen, um den nächsten Schritt in ihrer Entwicklung zu gehen. Sie erfahren auch, wo Blockaden liegen, wie sie entstehen und wodurch sie aufgelöst werden können – bei den Kindern, bei sich selbst, im System.

Mit dem hier vorgelegten Handbuch geben die Autorinnen einen Einblick in die Vielfalt der in diesem Projekt enthaltenen Lernchancen, Herausforderungen und Aktivitäten. Es war ihnen wichtig, ihre Erfahrungen nachfolgenden Generationen von Studierenden in gebündelter Form weiter zu geben: Aus der Praxis für die Praxis – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Perfektion – als „work in progress“.

Die fünf Autorinnen, Eva Kirchner, Mariella Klein, Claudia Moritz, Jasmin Pohlmann, Ann-Kristin Risser, stehen dabei exemplarisch für über hundert Studierende der Hochschule Mannheim, die seit Projektstart Jahr für Jahr zum Gelingen des einst als „Pilot“ gestarteten Programms beitragen. Mehr als hundert Kinder haben schon von diesem hochgradig individualisierten Förderansatz profitiert. Kinder, die schwiegen, begannen zu sprechen. Kinder, die sich in die eigene Welt einer Fantasiesprache zurückgezogen hatten, kehrten zurück in die Gemeinschaft.

Allen Projektbeteiligten, insbesondere aber der Pädagogischen Werkstatt Ein Quadratkilometer Bildung, der Stadt Mannheim und der Freudenberg Stiftung, gilt hier mein besonderer Dank. Ohne verlässliche Kooperationsstrukturen wäre die in diesem Projekt so erfolgreiche Umsetzung der Trias von „Selbsterfahrung – Theorieaneignung – Praxisreflexion“ [1] nicht möglich. Und ohne diese Trias wäre das Wirken in Lehre und Forschung um ein wesentliches Element ärmer.

Prof. Dr. Marion Baldus, Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen

[1] Datler, W. (2000): Was leistet die Psychoanalyse für die Sonderpädagogik? In: Die Neue Sonderschule 45 (3), S. 174

Vorwort

Ein Quadratkilometer Bildung ist eine auf zehn Jahre angelegte überregionale Lern- und Entwicklungsplattform für Personen und Institutionen, die in einem Sozialraum Verantwortung für den Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlichen übernehmen. In Mannheim startete Ein Quadratkilometer Bildung im Oktober 2009. Das Programm bezieht sich sozialräumlich auf den Schulbezirk der Humboldt-Grundschule Neckarstadt-West und ist auch in finanzieller Hinsicht ein Kooperationsprojekt des Fachbereichs Bildung der Stadt Mannheim, der Freudenberg Stiftung und des Staatlichen Schulamts Mannheim. Eine Pädagogische Werkstatt im Gebäude der Humboldt-Grundschule nimmt dabei eine vernetzende, koordinierende und unterstützende Funktion ein.

"Kein Kind, kein Jugendlicher geht verloren“, lautet das Leitziel von Ein Quadratkilometer Bildung. Um diesem Ziel näher zu kommen, identifiziert die Pädagogische Werkstatt gemeinsam mit den Bildungseinrichtungen vor Ort den Förder- und Bildungsbedarf der Kinder und entwickelt bedarfsgerechte, kompensatorische Maßnahmen.

Um Bildungsbiografien positiv zu beeinflussen, werden Kinder der Humboldt-Grundschule vom Kindergarten an entsprechend ihren Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnissen individuell begleitet und unterstützt. Dies gelingt durch die gezielte Vernetzung und Kooperation der Lehrer/innen mit den Erzieher/innen der Kindertageseinrichtungen, den Eltern und weiteren informellen Bildungseinrichtungen und Bildungsakteuren im Stadtteil Neckarstadt-West. Ziel ist die Chancengleichheit im Sinne von Chancengerechtigkeit. Eine wesentliche Rolle spielt dabei eine durchgehende Sprachbildung.

Die Individuelle Sprachbegleitung wurde in Kooperation mit zwei kommunalen Kindertagesstätten, der Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen, und der Pädagogischen Werkstatt entwickelt. Sprachstanderhebungen der zurückliegenden Jahre hatten wiederholt gezeigt, dass die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen trotz umfassender Sprachförderangebote in den Kitas weiterhin einen erhöhten Unterstützungsbedarf in Deutsch als Zweitsprache aufweist. Viele Kinder konnten demnach über Sprachangebote in Gruppenkontexten nicht, wie erhofft, erreicht werden.

Mit dem Pilotprojekt „Individuelle Sprachbegleitung“ wurde 2010 eine flexible, auf die individuellen Bildungsbedürfnisse des Kindes angepasste Angebotsstruktur geschaffen. Als Teil des Förderansatzes Ein Quadratkilometer Bildung im Mannheimer Stadtteil Neckarstadt West intendiert das Projekt durch die Schließung der Förderlücken in der Bildungsbiographie einen gelingenden Übergang dieser Kinder aus dem Elementarbereich in den Primarbereich.

Im Rahmen des zweisemestrigen Projektstudiums des Lehrformats „Lern- und Forschungswerkstatt II“ der Fakultät für Sozialwesen Mannheim engagieren sich Studierende seit 2010 wöchentlich 2 Stunden in den Kitas im Sprengelgebiet der Humboldt-Grundschule. Sie unterstützen die Sprachbildung eines Kindes, das verstärkt Sprachanregungen braucht und nach Einschätzung der Bezugserzieherin durch die Eins-zu-eins-Beziehung zu einer Erwachsenen ganzheitlich profitiert.

Fünf Sprachbegleiterinnen fassten ihre Seminararbeiten zu einem reflektierten Praxishandbuch für zukünftige Sprachbegleiter/innen zusammen. Die Studierenden leisteten damit, ganz im Sinne der Lern- und Entwicklungsplattform Ein Quadratkilometer Bildung, einen persönlichen Beitrag zur Verstetigung der Individuellen Sprachbegleitung über die Projektlaufzeit von Ein Quadratkilometer Bildung hinaus. Für ihr Mitdenken und Engagement danken wir ihnen sehr.

Sema Aslan, Petra Hahn

Pädagogische Werkstatt

Inhaltsverzeichnis

Einführung **12**

1. THEORIEN ZUM SPRACHERWERB **14**

1.1 Der Erstspracherwerb **14**

1.1.1 Anfänge des Spracherwerbs 14

Verschiedene Kulturen 16

Kommunikation von Säuglingen 16

Eltern-Kind-Kommunikation 17

1.1.2 Theorien des Erstspracherwerbs 18

1.1.3 Was muss das Kind erwerben 20

Die Reihenfolge des Erstspracherwerbs 20

Lautentwicklung 21

Die Komponenten der Sprache 22

Grammatikerwerb 24

Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen 25

1.1.4 Sprache und Kognition 27

1.1.5 Sprachverlauf 28

1.1.6 Fazit 30

1.2 Der Zweitspracherwerb **31**

1.2.2 Begriffsbestimmungen 32

Phonetik/ Phonologie 32

Semantik 32

Syntax 32

Zweisprachigkeit/ Zweitspracherwerb 32

1.2.3 Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb 33

Hirnfunktionen 33

Individuelle Faktoren 34

Umweltfaktoren 36

Zusammenfassung 38

1.2.4 Der frühe Zweitspracherwerb 39

Theorien des Zweitspracherwerbs 39

Wie funktioniert der frühe Zweitspracherwerb? 41

Formen der Zweisprachigkeit 45

Deutsch lernen im Kindergarten 46

1.2.5 Fazit 47

2. ZUSÄTZLICHE EINFLUSSFAKTOREN BEIM SPRACHERWERB **49**

2.1. Rolle von Pädagoge und Curriculum im Vorschulalter **50**

2.2. Einfluss von Beziehungs- und Interaktionsqualität auf den kindlichen Bildungsprozess **54**

2.2.1 Wissenschaftliche Hintergründe 55

Hirnentwicklung 55

Bindungstheorie und Feinfühligkeit 56

2.2.2 Studie zu „Sensitiver Responsivität“ 58

Neuseeländischer Bildungsplan „Te Whakiri“ als Basis für Praxistipps 59

Definition von Sensitiver Responsivität 60

Komponenten des möglichen Antwortverhaltens der Erzieher 61
Signale der Kinder 63
Einige Forschungsergebnisse 64
Praxisunterstützung basierend auf Studienergebnissen 66
2.3. Praxisempfehlung 68
2.3.1 Sonstige Gedanken/Erkenntnisse 71
2.4 Fazit 72

3. TESTUNGSVERFAHREN 74
3.1 Sprachbiografie 75
3.1.1 Auswertung der Sprachbiografie 76
3.2 SISMIK-Fragebogen 77
3.3 Allgemeine Testungsverfahren der Stadt Mannheim 80
3.3.1 HASE-Diagnostik: Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung 81
3.3.2 SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder 83
3.4 Methoden zur Sprachstandfeststellung im pädagogischen Alltag 85
3.5 Fazit 86

4. REFLEXIONSTECHNIKEN 87
4.1 Wozu reflektieren? 87
4.1.1 Das Eisberg-Modell 88
4.2. Reflexionsmethoden 89
4.2.1 Die Bedeutung von Gruppen 89
4.2.2 Moderation 90
4.2.3 Zielorientiertes Arbeiten 91
4.2.4 Konkrete Beispiele für Reflexionsmethoden in der Gruppe 91
Fragebogen zur aufgabenbezogenen Reflexivität 91
Feedback 93
Balint Methode 95
4.2.5 Reflexionsmethoden für Einzelpersonen 97
Der Baum der Erkenntnis 97
Lerntagebuch 98
Aufstellung 99
4.3 Aktives Zuhören 100
4.4 Die Reflexivität des Sprachbegleiters für die Arbeit mit dem Kind 102
4.5 Fazit 103

5. METHODENSAMMLUNG 104
6. ERKENNTNISSE UND TIPPS 115
7. SCHLUSSWORT 117

Anhang 118
Literatur 119

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 – Zusammenfassung aus „Typologie frühpädagogischer Ansätze“ und aus „Typologie frühpädagogischer Ansätze – modifiziert“ 51
Abbildung 2 – Normtabelle für die Auswertung der ESU-Diagnostik 82
Abbildung 3 – Das Eisberg-Modell 88
Abbildung 4 – Fragebogen zur aufgabenbezogenen Reflexivität 92
Abbildung 5 – Zu Beginn der Sprachbegleitung: Tipps und Erkenntnisse 115
Abbildung 6 – Während der Sprachbegleitung: Tipps und Erkenntnisse 116
Abbildung 7 – Allgemeine Tipps und Erkenntnisse für die Sprachbegleitung 116

Einführung

Das folgende Handbuch ist eine Herzensangelegenheit von uns fünf Studentinnen, die ein Jahr lang Teil der individuellen Sprachbegleitung von Kindern mit Migrationshintergrund unter der Anleitung der Pädagogischen Werkstatt in Mannheim waren - ein Jahr voller spannender Erfahrungen und Erlebnisse. Schnell wurde spürbar, dass dieses Projekt keine normale Prüfungsleistung in dem Sinne verlangt, wie sie uns bislang vertraut und bekannt war. Die gezielte Einzelarbeit mit dem jeweiligen Kind der fünf Sprachbegleiterinnen einmal wöchentlich in Verbindung mit der Zusammenarbeit innerhalb der Projektgruppe, mit den zuständigen Dozenten der Hochschule Mannheim und der Pädagogischen Werkstatt war eine bereichernde Arbeit. Ziele, Widerstände und mögliche Lösungen wurden in regelmäßigen Abständen reflektiert und gemeinsam bearbeitet. So konnte jeder der Sprachbegleiterinnen das angeeignete Wissen und die Handlungsmethoden in die Arbeit mit dem Kind einfließen lassen. Mit der Zeit entstand hier das Bedürfnis, das Wissen, die Praxiserfahrungen und dadurch gesammelten Informationen für nachfolgende Sprachbegleiterinnen und Sprachbegleiter zugänglich zu machen, um somit eine Einstiegshilfe in dieses Projekt ermöglichen zu können. Die Idee eines Handbuches war geboren und uns war es wichtig, trotz der Form einer Studienarbeit als Prüfungsleistung, eine passende Zugänglichkeit für weitere Sprachbegleiter mit dem Format eines Handbuchs herzustellen.

Dieses Handbuch beinhaltet verschiedene Bausteine, die zum einen theoretische Aspekte der Sprache und dem Spracherwerb und zum anderen Praxiserfahrungen, Methoden und Erkenntnisse der Sprachbegleiterinnen vertieft aufzeigen. Im Bereich der theoretischen Ausarbeitung haben wir den Fokus auf die Theorien des Spracherwerbes, die sensitive Responsivität als zusätzlichen Einflussfaktor für den Spracherwerb, Testungsverfahren sowie auf Reflexionstechniken gelegt, da diese Aspekte für uns im Bereich der Sprachförderung und -begleitung ein wichtiger Bestandteil sind.

Natürlich ist dieses Handbuch keine Endfassung. Wir setzen auf Fortführung und Weiterentwicklung dieses Handbuches und hoffen, dass wir den neuen Sprachbegleiterinnen und Sprachbegleitern einen guten Start in dieses Projekt ermöglichen können.

Mannheim, August 2016

Das Sprachbegleiterteam des Studiengangs „Soziale Arbeit“ (B.A.),

Hochschule Mannheim, Wintersemester 2015 /2016

Hinweise zum Text

Um einen guten Lesefluss zu gewährleisten, wird im Folgenden bei geschlechtsspezifischen Begriffen entweder die männliche oder weibliche Form verwendet. Gemeint sind selbstverständlich stets beide Geschlechter.

Da das vorliegende Handbuch von fünf Studentinnen gleichzeitig verfasst wurde und sich die Kapitelinhalte zudem nicht ganz trennscharf abgrenzen lassen, kann es zu Überschneidungen kommen. Da eine Themendarstellung aus verschiedenen Blickwinkeln von uns Autorinnen als bereichernd empfunden wird, nehmen wir Wiederholungen bewusst in Kauf.

Aus Gründen des Datenschutzes wird entweder auf die Nennung der Kindernamen verzichtet oder ein Pseudonym verwendet, damit keine Rückverfolgung zu einer konkreten Familie stattfinden kann.

1. Theorien zum Spracherwerb

Dieses Kapitel soll ein erstes Verständnis über die Spracherwerbsformen geben, was als Grundlage der individuellen Sprachförderung dient und eine Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes des jeweiligen Sprachförderkindes ermöglicht. Individuelle Sprachförderung zielt zwar zunächst auf den Zweitspracherwerb ab, doch da dieser eng mit dem Erstspracherwerb verbunden ist, werden im Folgenden beide Formen näher erläutert.

1.1 Der Erstspracherwerb

von Jasmin Pohlmann

Für den Erstspracherwerb ist die Bindung zwischen Eltern und Kind ausschlaggebend. Kinder lernen von deren Gestik und Mimik. Dies kann nur durch Zuwendung und eine harmonische Eltern-Kind Bindung geschehen. Die Sprache ist die Brücke menschlicher Kommunikation. Darum ist es umso wichtiger, sie in einer positiven Umgebung und mit all unseren Sinnen erfahren zu dürfen. Kinder erwerben die Sprache nicht nur durch das Hören. Eine ebenso wichtige Rolle spielt hierbei das Sehen und Anfassen. Sie sollen die Sprache – im wahrsten Sinne des Wortes – begreifen. Wichtig ist es, den Kindern von Geburt an mit Sprache zu begegnen. Die Eltern spielen hierbei natürlich eine sehr wichtige Rolle, da sie meist über intuitive Fähigkeiten verfügen (Papousek, 2014, S.9). Da jedes Kind sehr unterschiedliche Fähigkeiten, Stärken und Schwächen mitbringt, sind alle Altersangaben, die hier gemacht werden, nur Richtwerte.

1.1.1 Anfänge des Spracherwerbs

Lange bevor Babys sprechen können, kommunizieren Erwachsene bereits mit ihnen. Auch die Kinder kommunizieren durch ihr Lallen, Gurren und Vokalisieren mit ihren Eltern. Ganz automatisch wenden Erwachsene in der Interaktion mit ihrem Baby eine ganz besondere Sprechweise an. Sie erhöhen ihre Tonlage und sprechen sehr gefühlsbetont und melodisch. Erwachsene übertreiben im Umgang mit Babys fast alles, was sich an melodischen Merkmalen in unserer Sprache findet. Betrachten wir zum Beispiel die natürlichen melodischen Satzmuster. Am Ende eines Fragesatzes heben wir unsere Stimme an. Im Umgang mit Babys findet dies am häufigsten statt (Szagun, 2007, S.16). Ebenso wechseln Erwachsene in der Kommunikation mit

Babys oft zwischen hohen und tiefen Tönen. Dies macht unsere Sprachmelodie für Kinder wesentlich interessanter. Solch ein Tonhöhenwechsel fesselt die Kinder mehr und sie können die Sprache dadurch besser wahrnehmen. Gleichbleibende Stimmlagen hingegen sind für Babys weniger interessant. Dieses besondere Sprechen ist unabhängig von unserer Kultur und Sprache. Sie ist nicht etwa auf den europäischen Kontinent begrenzt, sondern erstreckt sich bis hin zu den Indianern. Alle Erwachsene machen im Umgang mit ihren Babys übertriebene Pausen beim Sprechen und gestalten die Satzmelodie durch die zuvor beschriebenen Techniken interessant (Szagun, 2007, S.17). Bereits pränatal gewinnt das Kind eine gewisse Vertrautheit zur Stimme der Mutter. Somit wird es später besonders auf ihre Stimme und die eigene Muttersprache sensibilisiert. Das Kind interessiert sich schon sehr früh dafür, auch im sozialen Kontext Ereignisse herbeizuführen, die es mit eigenem Verhalten beeinflussen kann. Die Erkenntnis, selbst etwas bei anderen Menschen bewirken zu können, stärkt und bildet die Selbstwirksamkeit der Kinder. Diese Erfahrung stimuliert das Belohnungsgefühl und die Kinder sind deutlicher motiviert, eine soziale Kommunikation zu führen (Papousek, 2014, S.14 f.).

Schon in ihrem ersten Lebensjahr erlernen Kinder die typischen Betonungs- und Klangmuster ihrer Sprache und deren Sprecher. So können sie diese den unterschiedlichen Situationen und Abläufen zuordnen. Ein Kind kann bis zum 12. Monat keine Wortbedeutung oder dessen konkreten Inhalt erkennen, sondern lediglich dessen Funktion im Kommunikationsprozess. Kinder lernen Wörter besonders dann leicht, wenn die kommunikative Intention des Erwachsenen gut zu erkennen ist. Je mehr Wörter sich die Kinder angeeignet haben, desto leichter werden sie einzelne Teile einer Gesamtäußerung erkennen können (Kathage, 2008, S.72 f.). Kathage greift von den Autoren Werner und Kaplan (1963) folgendes auf: Ein Kind spricht mit etwa einem Jahr das erste Wort, welches in der Regel von den Eltern gelernt wird. Dabei werden die Eltern meist imitiert. Die Autoren benennen hierzu drei verschiedene Gründe, weshalb die absichtsvollen Äußerungen der Kinder entstehen. In der „contact attitude“ verwendet das Kind Äußerungen, um emotionale Nähe herzustellen. In der „demand attitude“ versucht das Kind, eigene Wünsche zu verwirklichen. Der letzte Grund ist die „attitude of quasi-declaration“: In dieser bringt das Kind andere Gegenstände in die Interaktion mit ein, meist durch darauf deuten (Werner & Kaplan 1963; zitiert nach Kathage, 2008, S.73).

Verschiedene Kulturen

Das übertrieben melodische Sprechen wird, wie oben bereits erwähnt, in fast allen Kulturen praktiziert. Es erfolgt immer, wenn man in Interaktion mit einem Baby oder Kleinkind tritt. Dieses Verhalten zeigen alle Erwachsenen, egal ob Vater, Mutter oder Nicht-Eltern. Dabei spielt es keine Rolle, in welcher Sprache mit dem Kind gesprochen wird. Denn es reagiert auf jede Sprache, die besonders melodisch gesprochen wird und nicht nur auf die eigene Muttersprache. Darum geht Szagun (2007) davon aus, dass sich diese melodische Sprechweise während der Entstehung des Menschen entwickelt hat. Denn Babys können von Geburt an hohe und variierende Töne besser wahrnehmen. Somit ist die melodische Sprechweise ein altes Muster aus der Entstehungsgeschichte der Menschheit, welche die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen erleichtert. Sie wird zudem intuitiv eingesetzt und existiert in allen Kulturen und Sprachen (Szagun, 2007, S.22 ff.).

Kommunikation von Säuglingen

Die Sprachwahrnehmung ist, wie zuvor schon erwähnt, bereits seit der Geburt oder schon im Mutterleib gegeben. Die Produktion von Sprachschall ist jedoch erst später möglich, denn der Kehlkopf befindet sich bei Neugeborenen sehr hoch im Rachen. Dadurch kann Essen seitlich an ihm vorbei fließen. Neugeborene können so gleichzeitig Schlucken und Atmen. Die Lautbildung ist dadurch allerdings sehr eingeschränkt. Erst ab dem Alter von 0,2 Jahren ist es möglich, einen differenzierten Sprachschall zu erzeugen. Diese Fähigkeit ist etwa ab dem Alter von 0,6 Jahren weitgehend abgeschlossen und bis zum Ende des ersten Lebensjahres vollendet. In den Sprachanfängen der Kinder kann man noch nicht von Lauten, Vokalen oder Konsonanten sprechen. Hier werden zunächst einmal nur die anatomischen Voraussetzungen zur Lautbildung geschaffen. Darum spricht man zu Beginn von Vokanten und Klosanten (Dittmann, 2010, S.19 f).

Die Grunderfahrungen der Babys in emotionaler Verständigung und Verbundenheit bilden die Voraussetzung für eine Vielzahl phasentypischer Entwicklungsaufgaben. Und nur durch die Zwiesprache zwischen Eltern und Kind kann es dazu kommen. Außerdem hat die vorsprachliche Kommunikation mit Säuglingen weitere vielfältige Funktionen, die für den Verlauf des Spracherwerbs unverzichtbar sind. Zum einen geht es um die auditive und anfängliche stimmliche Aneignung von Lauten und den phonologischen Regeln der Muttersprache. Zum anderen sind die Entwicklung stimmlicher Kommunikationsfähigkeit und der Erwerb sozialer Kognitionsfähigkeiten

zu erwähnen. Des Weiteren werden durch die vorsprachliche Kommunikation von Säuglingen, also das Erkennen, Verstehen und Benutzen erster Wörter im Kontext, gemeinsame Erfahrungen in der Kommunikation angeregt (Papousek, 2014, S.17).

Eltern-Kind-Kommunikation

Ein Säugling hat von Geburt an das Bedürfnis, die Nähe und die Sicherheit einer vertrauten Person zu suchen. In den meisten Fällen nehmen Mutter und Vater diese Rolle ein. Rein biologisch sind Kleinkinder und vor allem Babys darauf angelegt, Schutz und Sicherheit zu suchen und diese notfalls mittels unterschiedlicher Signale einzufordern. Diese Signale können Schreien, Weinen, Anklammern und Nachfolgen sein, da sie sich sprachlich noch nicht verständigen können. Eine gute Bindung stellt das Grundgerüst eines jeden Kindes dar, um sich psychisch und physisch gut weiter entwickeln zu können. Nur aus einer gelungenen Bindung heraus kann das Kind seine Umwelt entdecken und von ihr lernen. Die frühe zwischenmenschliche Interaktion zwischen Mutter und Kind ist somit wegweisend für die gesamte weitere Entwicklung (Kathage, 2008,S.27 ff.).

Zunächst könnte man annehmen, dass das Sprechenlernen die alleinige Aufgabe des Kindes ist. Wie zuvor beschrieben, legen die Eltern den Grundstein für die dynamische Entwicklung des Erlernens der Sprache. Sozialität und Kultur wird als biologisch verankert angesehen, da sie zum Überleben notwendig sind. Auch kognitive Fähigkeiten, die für den Spracherwerb notwendig sind, werden mit Hilfe Erwachsener erlernt und ausgebildet. Vor allem die Mutter dient hier als Interaktionspartner. Durch das Abstecken gemeinsamer Ziele arbeiten Mutter und Kind zusammen und kommunizieren. Sie fokussieren dabei das Gleiche. Und wenn dieser Vorgang regelmäßig stattfindet, so verfestigen sich die habitualisierten Interaktionsmuster zwischen den beiden. Welche Tätigkeiten das Kind in den jeweiligen Situationen zu erfüllen hat, wird es automatisch lernen.

Ungefähr im Alter von einem Jahr beginnt das Kind, die Mutter nicht nur nachzuahmen, sondern nimmt seine eigene Rolle ein. Dabei entwickelt die Mutter ein Unterstützungssystem, wodurch sie ihrem Kind zu weiterer sprachlicher Entwicklung verhelfen kann. Indem die Mutter das Kind in wiederkehrende Prozesse mit einbindet, lernt es, die Situationen zu verstehen. Die Mutter hat hier die Aufgabe, immer wieder auf dem sprachlichen Niveau ihres Kindes zu erklären, was gerade passiert. Auf diese Weise lernt das Kind, die verschiedenen sprachlichen Muster

anzuwenden und zu verstehen. Die Mutter sorgt somit für eine optimale sprachliche Entwicklung bei ihrem Kind (Bruner 2002; zitiert nach Kathage, 2008, S.37 f.).

Kathage (2008) beschreibt, wie eine Mutter ihr Kind allein durch Sprache leiten kann. Sie hat die Möglichkeit die Aufmerksamkeit des Kindes zum Beispiel auf einen Clown zu lenken, indem sie mit ihm spricht. Während das Kind den Clown sucht, bekommt es verschiedene sprachliche Äußerungen geboten. Das Kind hat hier die Möglichkeit zu lernen, dass es durch Sprache Einfluss auf das Verhalten anderer nehmen kann und es lernt gleichzeitig verschiedene Begriffe und Satzstellungen kennen. Die Mutter macht so aus dem Zuschauer (Kind) einen Teilnehmer. Dies geschieht durch die immer wiederkehrende Entstehung des Spiels, bis das Kind irgendwann die Führung übernimmt. Die anfängliche Struktur des Spiels gibt eine Hilfestellung bei den Schwächen des Kindes. Die Struktur kann dann langsam gelockert werden, da das Kind später selbst Strukturen entwickelt. Die Mutter kann in diesem flexiblen Rahmen ihrem Kind die Sprache näher bringen. Zu Beginn interpretiert sie häufig die Gesten des Kindes, doch dieses wird die Gesten schnell in Worte umwandeln können (S. 38 f.).

1.1.2 Theorien des Erstspracherwerbs

Es gibt unterschiedliche Theorien, warum ein Kind fähig ist, das Sprechen zu lernen. Man fragte sich schon früh, ob es angeboren, angeeignet oder vererbbar ist. Dazu möchte ich die von Jaszus (2008) aufgeführte biologische Erklärung, die lernpsychologische Erklärung und die interaktionistische Erklärung etwas genauer darstellen.

Die lernpsychologische Erklärung:

Diese besagt, dass Kinder die Wörter nur in Verbindung mit handelnden Personen, Objekten und Tätigkeiten lernen. Für eine richtige Bezeichnung werden sie gelobt und bestärkt. Ganze Sätze entstehen laut dieser Theorie durch Nachahmung. So muss das Kind lediglich die Wörter im Gehirn abspeichern und sie dann nach Bedarf abrufen. Die Diskussion darüber, ob sich die Kinder einen Teil der Sprache durch Imitation aneignen, erscheint überflüssig. Dennoch erscheint es als relativ unmöglich, dass dies die einzige Art der Aneignung ist. Andernfalls müssten sich die Kinder Unmengen an Worten in kürzester Zeit merken. Damit erklären die Lerntheorien nur begrenzt den Erwerb der Sprache. Betrachten wir beispielsweise die Kommunikation zwischen Mutter und Kind. Wenn die Mutter sagt, “Schau mal, da ist der Papa“, wird das Kind lediglich antworten, „da Papa“. Das Kind imitiert in

diesem Fall immer nur einen Teil des Gesagten. Es filtert somit nur die wichtigsten Informationen heraus, wobei die Mutter durch die Betonung einen Einfluss darauf hat. Auch Fehler, die das Kind bei Vergangenheitsformen oder ähnlichem macht, lassen darauf schließen, dass der Spracherwerb nicht allein durch Imitation geschieht. Denn es wird wohl kaum das Verb „gingte“ jemals gehört haben (Jaszus, 2008, S.266 f.).

Die biologische Erklärung:

Diese Erklärung besagt, dass die Menschen die Grammatik erlernen können, weil sie die dafür notwendigen genetischen Voraussetzungen besitzen. Denn nur wir Menschen können sprechen und sonst keine anderen Lebewesen. Untersuchungen machen deutlich, dass sich in unserem Gehirn eine Art „Grammatikmaschine“ befindet, die neu Erlerntes zusammenfügt und zu Sätzen bildet. Diese grammatischen Regeln sind uns angeboren und wir lernen sie nicht von unseren Eltern. Dieses angeborene Schema ermöglicht es uns, die Prinzipien der Sprache zu abstrahieren. Kinder reagieren schon sehr früh auf die menschliche Sprache, lauschen besonders gerne der Ammensprache und erkennen bereits im Alter von sieben Monaten Regelhaftigkeiten in erfundenen Wortfolgen. All dies macht deutlich, dass biologische Veranlagungen vorhanden sind. Es gibt eine sogenannte sensible Phase für den Erwerb der Sprache. In dieser verfügt das Gehirn über Plastizität, wodurch es geschädigte Stellen von selbst ausgleichen kann. So kann ein Kind, dessen Gehirn auf einer Seite geschädigt wurde, dies mit der anderen Seite ausgleichen. Bis zum pubertären Alter kann das menschliche Gehirn diese Leistung vollbringen. Denn das Gehirn spezialisiert sich bis zur Pubertät und dieser Prozess ist bis zur Adoleszenz weitestgehend abgeschlossen. Darum fällt es Kindern besonders leicht, Sprachen zu erlernen. Das Gehirn ist noch vollkommen in der Entwicklung und es hat noch kein Verlust der Plastizität stattgefunden (Jaszus, 2008, S.267 ff.).

Die interaktionistische Erklärung:

Diese beschreibt die biologischen Voraussetzungen und die Umwelteinflüsse. Anhand eines bestimmten Falles konnte man erkennen, dass beide zuvor erklärten Ansätze bei dem Erwerb von Sprache zusammenspielen. Hierzu ein Beispiel. Ein kleines Mädchen wurde schwer misshandelt und hatte nur sehr begrenzten Kontakt zu anderen Menschen. Diesen Menschen war es zudem nicht gestattet, mit dem Kind zu sprechen. Als es mit 13 Jahren aus ihrer Gefangenschaft befreit wurde, konnte es

kein Wort sprechen. Anschließend erhielt sie intensives Sprachtraining. Nach ungefähr acht Monaten hatte sie einen Wortschatz von 200 Wörtern und äußerte sich ähnlich wie zweijährige. Im Alter von 21 Jahren hatte sie eine Sprechweise, welche einer drei- bis vierjährigen sehr nahe kommt. Sie konnte sich erfolgreich verständigen. Dennoch wurde die sensible Phase verpasst, in der Kinder die Sprache am besten lernen. Aus diesem Grund wird sie ihre Muttersprache nie so erwerben, wie es andere Kinder tun. Man kann nun deutlich sehen, dass der Erfolg am Zusammenspiel der beiden Theorien liegt. Obwohl man sich auch im Nachhinein intensiv um das Kind kümmerte, hatte sie ihr biologisches Zeitfenster dafür verpasst. Anhand dieses Beispiels kann man sagen, dass das Kind gewisse biologische Voraussetzungen benötigt. Gleichzeitig aber braucht es auch die Liebe und Zuwendung anderer Menschen, die ihnen als Sprachvorbild dienen (Jaszus, 2008, S. 270 f.).

1.1.3 Was muss das Kind erwerben

Zu Beginn hatte ich mich etwas allgemeiner gehalten, um einen groben Überblick über den Erwerb der Sprache geben zu können. Hier war von Bedeutung, welche Voraussetzungen und Gegebenheiten von Vorteil sind, welche Gemeinsamkeiten zu erkennen sind und wie es sich in anderen Kulturen verhält. Nicht jedes Kind hat die gleichen optimalen Voraussetzungen für den Erstspracherwerb. Dennoch sollten alle das Gleiche lernen. Um die Arbeit zu vereinfachen, werde ich mich bei meinen Aussagen an der deutschen Sprache orientieren und keine anderen Sprachen einbinden. Im Folgenden soll das zu Erlernende der Kinder dargestellt werden und in welcher Reihenfolge sie die Sprache erwerben.

Die Reihenfolge des Erstspracherwerbs

In der Regel erlernen die meisten Kinder zuerst die Worte „Mama, Papa, Ball und Baby“, doch auch Worte, wie „anziehen“, „haben“ und „heile“ sind im frühen Wortschatz von Kindern enthalten. Ebenso wurden Funktionswörter, wie „ja, nein, auf, hier“ im Wortschatz der Kinder entdeckt. Mit 1,8 Jahren kommen weitere Nomen, wie z.B. „Hase, Teddy, Schuh, Bagger“ und ähnliches dazu. Und auch die Verben werden durch weiteren Wortschatz, wie „nehmen, malen, spielen“ ergänzt. Die Funktionswörter erweitern sich in diesem Alter um die Worte „so, rein, zu, auch und mehr“.

Die frühen Wörter der Kinder beziehen sich meistens auf Menschen, Tiere in ihrem Umfeld, Spielzeuge, Körperteile, Nahrungsmittel und Fahrzeuge. Doch auch

personal-soziale Wörter werden von den Kleinkindern benutzt, wie zum Beispiel „winkewinke“. Die Verben, die Kinder zu Beginn verwenden, stehen meist in direktem Bezug zu bekannten Handlungen. Beispielsweise das Anziehen und das Spielen. Bereits mit 1,1 Jahren ist es den Kindern möglich, ihre Gefühle durch z.B. „oh“ und „ei“ auszudrücken. Mit 1,8 Jahren verwenden sie schon wesentlich differenziertere Wörter wie z.B. „prima, gut, besser“. Mit drei Jahren ist der Wortschatz für den emotionalen Bereich bereits äußerst differenziert und sie können Wörter, wie „weinen, streiten und helfen“ artikulieren (Dittmann, 2010, S.48 ff.). Auch hier können wieder nicht alle Angaben verallgemeinert werden, da jedes Kind andere Voraussetzungen mitbringt.

Lautentwicklung

Die Aufeinanderfolge der ersten Laute sind „m“ und „a“, ein geschlossener Nasalvokal gegenüber dem größten oralen Öffnungslaut ist universell. Die Silben, die das Kind zu Beginn bildet, haben zunächst keinerlei Bedeutung. Oftmals werden diese ständig wiederholt. Von den Eltern werden diese jedoch oft mit einem Sinn belegt. Sie unterstellen dem Kind intentionale Akte und bilden aus den Verdoppelungen der Kinder gemeinsame Bedeutungen. Darum entstand aus der physiologisch zufällig entstandenen Dopplung „mama“, die Bezeichnung für die Mutter und aus dem zufällig gebildeten „papa“, die Bezeichnung für den Vater. So erklärt es sich auch, warum diese Bezeichnungen in den meisten Sprachen identisch sind.

Doch bereits ab dem ersten Geburtstag konzentrieren sich die Kleinkinder auf die Laute der eigenen Muttersprache. Im Alter von 18 bis 24 Monaten erscheinen bereits die Vokale und ein begrenztes Konsonanteninventar. Dies sind unter anderen die Laute „b“ und „p“, die Nasallaute „m“ und „n“, sowie die am Zahndamm gebildeten Laute „d“ und „t“. Die phonologische Struktur der Wörter wird von den Kindern in den Sprachanfängen stark vereinfacht. So wird dann durch das Auslassen von unbetonten Silben anstelle von Schokolade nur „lade“ geäußert. Auch kann durch die Reduktion von Konsonantenclustern, aus der Blume eine „bume“ werden. Außerdem nennt Zellerhoff (2013) die Vorverlagerung der Artikulationsstelle („teller“ anstatt Keller). Durch das Angleichen der Artikulation wird aus der Gabel meist eine „babel“. Doch während der lautsprachlichen Entwicklung gibt es noch zwei weitere Strukturen, die erwähnt werden. Wenn die Kinder „ita“ anstatt „Rita“ oder „bau“ anstelle von Bauch sagen, liegt dies an der Auslassung von ein- oder auslautenden

Konsonanten. Zuletzt ist die Ersetzung von einem Reibelaut durch ein Verschlusslaut zu nennen, hierbei wird das „S“ bei „Seife“ durch ein „d“ ersetzt und als „deife“ ausgesprochen (Zellerhoff, 2013, S.37).

Papousek (2014) dagegen erwähnt, dass in der Kommunikation zunächst nicht die Laute an sich zählen, sondern vielmehr die durch sie erzeugten und stimmgebenden Bewegungsmuster (Liberman. & Whalen 2000; zitiert nach Papousek, 2014, S.21). Das Aneignen des muttersprachlichen Lautinventars wird nach ihren Angaben nicht allein von anatomischen und motorischen Reifungsprozessen bestimmt. Denn es bedarf der Erfahrung mit eigener aktiver Lautbildung. Ebenso wichtig ist die stimmlich-sprachliche Reaktion des Gesprächspartners. Denn nur so können die Kinder das muttersprachliche Lautinventar direkt sensorisch wahrnehmen (Papousek, 2014, S.21).

Die Komponenten der Sprache

Für die meisten Menschen ist es nur wichtig zu wissen, wann das Kind zu sprechen beginnt und wie schnell es neue Worte dazu lernt. Auch das Entwickeln von Mehrwortsätzen ist für sie sehr interessant. Allerdings gehört zum Spracherwerb noch viel mehr dazu. Hierbei sind folgende Komponenten zu erwähnen: Die prosodische Strukturierung, die phonetische Entwicklung, die semantische Entwicklung, die syntaktische Entwicklung, die morphologische Entwicklung und die pragmatische Kompetenz (Jaszus, 2008, S.259).

Die prosodische Struktur:

Kinder müssen die Sprachmelodie der jeweiligen Sprache erlernen und den kulturtypischen Sprachrhythmus. Dabei gibt es in jeder Sprache verschiedene Betonungsmuster und Dehnungsmuster, sowie verschiedene Höhen und Tiefen. Schauen wir uns einmal den Fragesatz im Deutschen an. Am Ende jedes Fragesatzes geht die Stimme nach oben. Außerdem dehnen wir den letzten Vokal vor einer Satzgrenze (Jaszus, 2008, S.260).

Die phonetische Entwicklung:

Mit Phonemen ist die Lautstruktur einer Sprache gemeint. Ein Kind muss lernen, unterschiedliche Phoneme zu unterscheiden, da es sonst schnell zu Missverständnissen kommen kann. Denn mit der Veränderung der Phoneme können ganz unterschiedliche Bedeutungen entstehen. Sehen wir uns zum Beispiel die Worte „Fang, Rang, Gang, Tang“ an. Durch die Änderung der Anfangskonsonanten erhält das Wort jeweils eine ganz neue Bedeutung. Am Anfang des Spracherwerbs

sprechen die Kinder kaum ein Wort zielsprachlich aus. So werden einsilbige Wörter meist auf einen Selbstlaut und einen Mitlaut reduziert. Dabei wird aus „Stuhl“ zum Beispiel „Uhl“. Andere werden durch die Wiederholung eines Bruchstückes vereinfacht. So kann aus Apfel kurz „Apap“ werden. Die Verbindung zweier Mitlaute kann sehr schwierig sein, wie beispielsweise bei dem Wort „Pferd“. Dieses wird eher zu „Fed“. Erst mit sechs Jahren können Kinder mehrere Mitlaute problemlos miteinander verbinden (Jaszus, 2008, S.260).

Die morphologische Entwicklung:

Jede Sprache hat ihre eigenen Regeln, was sinntragende Morpheme sind. Es sind letztendlich einzelne Phoneme, die zu sinnvollen Einheiten zusammengesetzt werden. Zum Beispiel ist das Wort „Kind“ ein Morphem und die Mehrzahl dieses Wortes bilden zwei Morpheme (Kind-Er). Das Konjugieren und Deklinieren von Wörtern tritt erst bei der Anwendung von Drei- und Mehrwortsätzen auf. Oft versuchen Kinder Wörter nachzusprechen, die sie bei den Eltern gehört haben. Dies sind beispielsweise die Verkleinerungsformen „–chen“ oder „–lein“ und werden dann plötzlich überall angehängt und ausprobiert. Das gleiche geschieht mit den Konjugationen. Denn haben die Kinder durch Nachahmung einmal richtig konjungiert, wenden sie dies ebenso auf alles an (Jaszus, 2008, S.260).

Die semantische Entwicklung:

Die Semantik ist die Fähigkeit des Kindes, dass es die Bedeutung einzelner Wörter kennt. Denn nur wenn die gelernten Wörter mit Gegenständen oder Handlungen in Beziehung stehen, kann eine Unterhaltung stattfinden. Zu Beginn existieren für die Kinder nur vorhandene, konkrete Dinge. Es kann nicht über Dinge sprechen, die es nicht sieht. Wenn Kinder bemerken, dass man auch über nicht Vorhandenes sprechen kann, so ist das eine tolle Entdeckung für sie. Kleinkindern eine Geschichte ohne Bilder zu erzählen, gestaltet sich als schwierig. Meist können Kinder auch erst ab drei Jahren von Vergangenem erzählen (Jaszus, 2008, S.261).

Die syntaktische Entwicklung:

Die Syntax einer Sprache gibt die Regeln vor, welche Stelle ein Wort innerhalb eines Satzgefüges einnimmt. Wenn man den Satz „Till fragt Tom“ in „Tom fragt Till“ ändert, so merkt man schnell, dass Satzbauregeln unbedingt notwendig sind, um den korrekten Sinn eines Satzes zu begreifen. Forscher haben herausgefunden, dass Kinder ihre Atempausen zwischen die Elemente eines Satzes legen, um grammatische Einheiten zu bilden (Jaszus, 2008, S.261).

Die pragmatische Kompetenz:

Diese beschäftigt sich mit der Verständigungsfähigkeit. Sie beschreibt das Wissen, wie man in bestimmten Situationen reagiert. All die zuvor genannten Regeln sind wichtig und hilfreich, wenn das Kind diese gelernt hat. Dennoch sollte es ebenso Höflichkeitsformen kennen, und wissen wie man auf die Aufforderung der Mutter reagiert, wenn beispielsweise das Zimmer aufgeräumt werden muss. Um zu verdeutlichen, es wäre beispielsweise ein unpassendes Verhalten, die Mutter aufzufordern, sofort etwas zu essen zu machen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass all diese genannten Regeln gemeinsam und situationsbezogen angewendet werden können (Jaszus, 2008, S. 262).

Grammatikerwerb

Schauen wir uns zunächst die Bildung der Mehrzahl an. Diese wird von den Kindern meist am schnellsten erworben, obwohl die deutsche Mehrzahlbildung nicht einfach ist, denn es gibt acht verschiedene Möglichkeiten eine Mehrzahl zu bilden. Es gibt zum einen die Möglichkeit, die Endungen „–n“, „-e“, „-er“ und „–s“ an passende Wörter zu hängen. Des Weiteren ist es möglich, dass die Einzahl mit der Mehrzahl identisch ist, wie zum Beispiel bei „der Eimer“ und „die Eimer“. Zusätzlich kann sich bei den zuvor genannten Endungen „–e“ und „–er“ der Vokal im Wort ändern wie bei „die Kühe“. Dann werden aus „o“, „u“ und „a“ die Umlaute „ö“, ü“ und „ä“. Mit ungefähr zwei Jahren sind die Kinder in der Mehrzahlbildung weiter fortgeschritten, als in vielen anderen grammatischen Bereichen.

In der deutschen Sprache bekommen alle Substantive einen Artikel. Es ist festgelegt ob es sächlich, männlich oder weiblich ist. Schon kurz vor dem zweiten Lebensjahr beginnen die Kinder mit dem Gebrauch der bestimmten Artikel „der, die, das“ und den unbestimmten Artikeln „ein, eine“. Allerdings gibt es auch noch andere Einsatzmöglichkeiten von Artikeln, zum Beispiel dann, wenn das Satzsubjekt zum Satzobjekt wird. Denn wir sagen nicht „Ich sehe der Tiger“ sondern „Ich sehe den Tiger“. Außerdem kann aus „das“ „dem“ werden und aus „die“ „der“. Kinder lernen die Kasusformen der Artikel ungefähr im dritten Lebensjahr und verwenden diese dabei häufig noch nicht im zielsprachlichen Sinne (Szagun, 2007, S.85 f.).

Ebenso gilt es, die adäquaten Verbformen zu erlernen. Diese müssen sowohl konjugiert als auch mit dem Satzsubjekt in Bezug gebracht werden und mit der Person übereinstimmen. So sollten Verben zum einen in der ersten, zweiten oder dritten Person Verwendung finden und zum anderen in der Einzahl oder Mehrzahl

stehen. Wenn Kinder beginnen Verben zu verwenden, dann nutzen sie meist die infiniten Grundformen, wie „fahren“ oder „springen“. Schon zu Beginn des zweiten Lebensjahres benutzen Kinder auch Vergangenheitsformen. Doch diese weichen meist noch von zielsprachlichen Formen ab, z.B. „macht“ anstatt „gemacht“ oder „eingesteigt“ anstatt eingestiegen oder „aufgegesst“ anstatt „aufgegessen“. Manche auffällige Formen bleiben oft bis in die Schulzeit bestehen. Im Laufe des dritten Lebensjahres kommen weitere Verben hinzu, wie beispielsweise die Modalverben „sollen, müssen, dürfen“. Bei diesen kommt es seltener zu abweichenden Formen. Bis zum dritten Lebensjahr haben die meisten Kinder bereits einen Großteil der Grammatik erlernt (Szagun, 2007, S.88).

Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen

Im Alter zwischen 1,0 und 1,8 Jahren beginnt das Kind mit den Einwortäußerungen. Da diese nicht so viele Informationen enthalten, beginnen die Erwachsenen in das Gesagte etwas hinein zu interpretieren. Sie vervollständigen somit den Satz des Kindes. Hierbei achten sie auf die Situationen und die Prosodie, um richtig interpretieren zu können. Dabei unterstellen sie dem Kind bereits differenzierte Kommunikationsabsichten. So sind Kinder in gewisser Weise Gesprächspartner, da sie ihre eigenen Intentionen verfolgen und gleichzeitig das Handeln der Erwachsenen steuern können. Im Alter zwischen 1,6 und 2,3 Jahren beginnt das Kind Zweiwortäußerungen zu benutzen. Und mit 2,0 Jahren ist es ihm bereits möglich, Dreiwortäußerungen von sich zu geben (Dittmann, 2010, S.53).

Nun wissen wir, ab welchen Alter die Kinder beginnen, in Mehrwortsätzen zu sprechen. Doch wie sehen diese aus? Sie sollten die Satzbauregeln beachten, damit wir sie verstehen können. Und vor allem wie und wann lernen sie diese? Kinder lernen ziemlich schnell, die einzelnen Wörter an die richtige Position im Satz zu stellen. Andernfalls wäre uns die Kommunikation mit ihnen nicht möglich. Bereits in Zweiwortsätzen stellen die Kinder den Artikel und das Adjektiv an die richtige Stelle, nämlich vor das Substantiv. Interessant wird es bei den Verben. Sie stellen diese in den Zweiwortsätzen meist an das Satzende. Die zweite Position im Satz ist die richtige Stelle für Verben, die entsprechend dem Subjekt im Satz konjugiert wurden und eine Personalendung aufweisen. Allerdings gehört die Grundform des Verbs, die Infinitivform, in längeren Sätzen ganz an das Ende. Kinder gebrauchen oft die Grundform des Verbs und stellen diese an die zweite Stelle, wie „ich fahren, ich trinken“. Die korrekte Form entsprechend der Zielsprache wäre „ich fahre und ich

trinke“. Allerdings ist nicht geklärt, ob Kinder dies auch tatsächlich sagen möchten. Vielleicht möchten sie auch schon ausdrücken „ich möchte fahren und ich will trinken“ und lassen noch die Modalverben weg? Hier lässt sich erkennen, dass der Spielraum für Interpretationen recht groß sein kann und je nach Auslegung zutrifft oder nicht. Das Problem bei Zweiwortsätzen ist, dass die Kinder noch nicht über Modalverben verfügen (Szagun, 2007, S.81 f.).

Die Entwicklung von Zweiwortsätzen zu Mehrwortsätzen stellt Szagun (2007, S.83) wie folgt dar:

Strang 1: **Verb in Endstellung**	**Strang 2:** **Verb in Zweitstellung**
Zweiwortsätze: Verbform ist unklar. Ich aufmachen Du holen Das drehen	**Zweiwortsätze: Hier stimmt alles.** Der beißt Papa weint Ich bau
Mehrwortsätze: Das Modalverb fehlt. Ich auch mal machen. Mama Auto holen. Du mein Trinken auspacken. Auch’n Teller ham.	**Mehrwortsätze: Hier stimmt alles.** Ich zeig dir. Der Hund hat ein Trinken. Die Kuh kommt da auch rein. Äpfel komm’n da unten hin. Da steht die. Geier ham wa nich so. Wo kommt das hin? Da hat sie Flügel. Was machst du?
Mehrwortsätze: Hier stimmt alles. Der soll tanken. Ich will den hier weg haben. Das kann man so einhängen. Der Hund will ein bisschen trinken.	

Die Entwicklung von Zweiwortsätzen zu Mehrwortsätzen verläuft bei den Kindern innerhalb weniger Monate zwischen dem zweiten und dem dritten Lebensjahr. Dabei lernen sie nicht nur, wo das Verb und in welcher Form es stehen muss, sondern auch die vielen verschiedenen Satzmuster. Wie man im zweiten Strang der Tabelle sehen kann, lernen die Kinder zunächst das Grundmuster, bestehend aus Subjekt plus Verb. Dieses findet man schon in den Zweiwortsätzen. In den Mehrwortsätzen

kommen nur weitere Satzglieder hinzu und die Kinder beginnen mit dem Lernen von weiteren Satzmustern. Hierbei steht das Verb immer an zweiter Position, die erste Position dagegen ändert sich. Diese kann abwechselnd durch ein Adverb, ein Satzobjekt oder durch ein Fragewort eingenommen werden. All diese Formen lernen die Kinder gleichzeitig. In Strang 1 lassen Kinder zunächst jegliche Modalverben weg. Diese werden im Laufe der Zeit von den Kindern hinzugefügt und wie in Strang 2 behandelt. Es werden Satzsubjekte oder andere Satzglieder davor gestellt. Auch diese Entwicklung erleben die meisten Kinder zwischen dem zweiten und dem dritten Lebensjahr. Außerdem lernen sie in diesem Alter Fragesätze und Verneinungen dazu. Am Ende des dritten Lebensjahres haben die Kinder viele Satzmuster gelernt und es kommen langsam Haupt- und Nebensätzen hinzu (Szagun, 2007, S.83 f.).

1.1.4 Sprache und Kognition

Im optimalen Fall sollte man vorher darüber nachgedacht haben, bevor man etwas ausspricht. So geht es auch Kindern. Lange bevor sie die Sprache beherrschen, haben sie sich einen Wissensstand über ihre Umwelt angeeignet. Da die Sprache geistige Inhalte ausdrückt, sollte man sich zuvor Gedanken über deren Sinn machen. Kinder wissen Bescheid, wie man mit bestimmten Gegenständen umgehen muss und wie sich gewisse Personen verhalten, auch ohne der Sprache mächtig zu sein. Sie begreifen ihre Welt zuerst mit ihren Sinnen und der Motorik. So bauen sie sich langsam ein sensomotorisches Wissen über ihre Umgebung, Personen, Gegenstände und Handlungen auf. Sie kennen zum Beispiel die Eigenschaften eines Balls. Dieser ist rund, kann rollen und hüpfen. Sie wissen das, obwohl sie den Namen noch nicht ausgesprochen haben. Sie haben ihn jedoch ausgiebig beobachtet und wissen, wie man damit umgeht. Wichtig ist auch, dass sie das Spielen selbst schon einmal getestet haben. Mit Beginn des zweiten Lebensjahres verändert sich etwas, denn das Wissen, das man sich angeeignet hat wird gedanklich und es präsentiert sich langsam sprachlich (Szagun, 2007, S.169 f.).

Friedrich Voigt (2014) schreibt, dass die meisten Forscher sich nicht einig sind, ob sich die Sprachentwicklung und die kognitive Entwicklung beeinflussen. Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass weder der Erwerb der Sprache eine einfache Folge auf kognitive Entwicklung ist, noch die geistige Entwicklung durch die Sprache festgelegt ist (S.68).

1.1.5 Sprachverlauf

Im Folgenden möchte ich den Sprachverlauf noch einmal zusammenhängender darstellen. Jaszus (2008) hat diesen sehr gut dargestellt und bewegt sich im Zeitraum von sechs Monaten bis zum sechsten Lebensjahr. Darum beziehe ich mich im weiteren Verlauf auf seine Angaben.

Mit einem halben Jahr besteht die Artikulation von Kindern aus Lallen, Gurren und Schreien. Es besteht noch kein Verständnis für Grammatik, zudem ist noch keinerlei Wortschatz vorhanden. Ihre Äußerungen klingen meist, wie „gr-gr“ und „ech-ech“.
Mit ungefähr einem Jahr wenden die Kinder erste Wörter an, es besteht bereits eine breite Palette an Lauten und Silbenverdopplungen. Beispiele dafür sind „bababa“, „gagaga“ und „Mama, Mimi, Wawau“. Auch hier ist noch keine sprachlich angewandte Grammatik zu sehen.

Mit eineinhalb Jahren beginnen die Kinder mit Einwortsätzen. Wenn sie eine Frage stellen möchten, betonen sie das Wort besonders. Auch kann man in diesem Alter schon eine gewisse Artikulation erkennen. Denn bei der Wortproduktion üben sie eine gezielte Lautbildung aus. Beispiele für ihre Sprache sind die Worte „Ball“, „mein“ und „ham“.

Im Alter von zwei Jahren besitzen die Kinder einen Wortschatz von ungefähr 50 Wörtern. Darunter zählen Hauptwörter, Adjektive und einfache Verben. Weitere Laute, wie f und w kommen hinzu. Es ist das erste Fragealter, hier zeichnet sich bereits eine Satzmelodie ab. Zudem können sie bereits Zwei- und Dreiwortsätze formulieren.

Mit zweieinhalb Jahren sind sie wesentlich sicherer in der Lautbildung und ihr Wortschatz nimmt erheblich zu. Sie bilden bereits Mehrwortsätze. Die Endungen an Haupt- und Tätigkeitswörtern stimmen noch nicht in Person und Numerus überein. Beispiele hierfür sind: „Da B(r)iefmann kommen“ und „Anna nich tönnen (schl)afen“. In dieser Phase wird das Wort „Ich“ zum ersten Mal verwendet.

Im Alter von drei Jahren beginnt das zweite Fragealter und sie verwenden Fragewörter. Es können bereits erste Nebensätze gebildet werden und der Wortschatz nimmt weiterhin erheblich zu. Das Kind verfügt nun über sehr schwierige Lautverbindungen: „Da is ne F(r)au, die guckt aus’n Fenster. Warum?“

Mit vier Jahren können sie bereits komplexe Sätze bilden, bei schwierigen Satzkonstruktionen kann es noch zu Fehlern kommen. Nebensätze werden problemlos gebildet. Wenn man hier die Artikulation betrachtet, stellt man fest, dass

alle Laute der Muttersprache beherrscht werden. Nur bei einigen Zischlauten und manchen Konsonantenverbindungen kann es noch zu Schwierigkeiten kommen. Auch der Wortschatz wächst stetig weiter an. Die Farben können benannt und Fürwörter werden verwendet.

Mit dem 6. Lebensjahr können alle Laute korrekt gebildet werden. Die Grammatik wird weitgehend beherrscht und sie können sich variiert ausdrücken. Sie sind zur Anwendung von verschiedenen Zeit- und Pluralformen fähig. Auch das Nacherzählen von Geschichten fällt ihnen zunehmend leichter. Selbst abstrakte Begriffe können auf kindlichem Niveau gehandhabt werden. Sie besitzen bereits einen sehr differenzierten Wortschatz und formulieren lange Sätze: „Als ich noch kleiner war, bin ich noch nicht alleine in den Kindergarten gegangen.“ (Jaszus, 2008, S.265)

Einige Punkte möchte ich jedoch noch anfügen, denn Höhl und Weigelt (2015) beschreiben interessante Aspekte, die Jaszus (2008) nicht berücksichtigt hat. Das Kind hat mit zwei bis drei Jahren einen Wortschatz von ungefähr fünfzig Wörtern. Dabei gehen Wissenschaftler davon aus, dass Vorschulkinder pro Tag ungefähr vier Wörter dazu lernen. Bei Grundschulkindern sollen es sogar sechs bis zehn Wörter pro Tag sein. Noch vor kurzer Zeit bestätigten die Wissenschaftler die Meinung, dass es zwischen dem ersten und dem zweiten Lebensjahr zu einer regelrechten Wortschatzexplosion kommt. Doch mittlerweile ist man sich sicher, dass dies nur eine geringe Menge an Kindern betrifft, denn die meisten lernen stetig neue Wörter. Doch wie lernen sie diese Wörter? Meist geschieht es durch das sogenannte „fast mapping“, was übersetzt schnelles Zuordnen bedeutet. Wenn ein Kind beispielsweise nach einer Zange aus dem Werkzeugkasten gefragt wird, und es bereits alle anderen Wörter erlernt hat, so wird es einem durch das Ausschlussverfahren das Richtige geben. So lernt das Kind jedes Mal ein neues Wort dazu und kann dem Gegenstand sofort eine Bedeutung geben. Doch nicht nur der Wortschatz erweitert sich, auch das zeitliche und räumliche Denkvermögen entwickelt sich im Vorschulalter enorm. Sie sind in der Lage die Worte, wie „gestern, heute, morgen, links, rechts, vorne, hinten“ voneinander zu unterscheiden. Außerdem können sie bereits Mengenangaben wahrnehmen und es ist ihnen möglich, Gefühle sprachlich auszudrücken. Wie viele Wörter ein Grundschulkind im Alter von sechs Jahren gelernt hat, ist recht schwer zu ermitteln. Es hängt von vielen Faktoren ab. Ausschlaggebend ist zum Beispiel, wie sehr sie gefördert werden, wie

stark ihre eigenen Fähigkeiten sind und vieles mehr. Es lässt sich behaupten, dass ein Kind im Alter von sechs Jahren einen Wortschatz von ungefähr 10.000 Wörtern besitzt (Höhl und Weigelt, 2015 ,S.87).

1.1.6 Fazit

Den Erstspracherwerb kann man nicht allgemeingültig darstellen, denn jedes Kind ist in seinen Stärken und Schwächen sehr unterschiedlich. Zudem hat jedes Kind unterschiedliche Voraussetzungen und nicht jedes Kind wird gleichermaßen gefördert. Daher gibt es sichtbare Unterschiede zwischen Kindern mit bildungsschwachen Eltern und denjenigen mit bildungsstarken Eltern. Man sollte alle Angaben, die gemacht wurden, lediglich als Richtwerte ansehen. Und diese dürfen auch nicht als Maßstab bei jedem Kind angelegt werden. Die Eltern spielen in der Sprachentwicklung des Kindes zunächst die größte Rolle und tragen somit eine große Verantwortung. Da nicht alle Eltern die gleichen Möglichkeiten haben, ist es umso wichtiger, jedes Kind in den Kindergarten zu bringen. Dort kann es gefördert werden, ist im ständigen Austausch mit anderen Kindern und umgeben von geschultem Personal. Wenn auch diese Förderung für die Kinder nicht ausreicht, ist es von großem Vorteil, wenn man auf die Möglichkeit einer individuellen Sprachförderung zurückgreifen kann.

1.2 Der Zweitspracherwerb

von Eva Kirchner

Sprache ist das Medium schlechthin, um in der Welt voranzukommen. Der gesamte Alltag ist von Kommunikation geprägt. Wenn man die Sprache des Landes, in dem man lebt, nicht beherrscht, gestaltet sich der gesamte Tagesablauf kompliziert. In der Regel lernt man in den frühen Jahren des Kindesalters die Muttersprache und kommt erst in der Schule durch den Fremdsprachenunterricht mit weiteren Sprachen intensiv in Kontakt.

Doch heutzutage ist es längst keine Seltenheit mehr, dass Kinder schon früh auch andere Sprachen kennen lernen. Immer mehr Kindergärten und Schulen bieten bilinguale Angebote an, viele Kinderbücher und Spiele sind auf eine Fremdsprache ausgelegt und Eltern setzen auf eine bilinguale Erziehung. Interkulturalität ist mittlerweile auch kein Fremdwort mehr. Die deutsche Gesellschaft ist geprägt von einer Kulturvielfalt, die sich auch in den pädagogischen Institutionen widerspiegelt. Kinder treffen nun vermehrt bereits im Kindergarten auf Altersgenossen, die nicht ihre Sprache sprechen. In Deutschland hat heutzutage jedes dritte Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund (Scharff Rethfeldt, 2013, S.6).

Wenn Familien in ein neues Land ziehen oder daheim eine andere Sprache als die Umgebungssprache sprechen, dann sind es oft zuerst die Kinder, die durch die Institutionen wie Schule oder Kindergarten dazu „gezwungen“ sind, schnell die neue Sprache zu erlernen, um sich verständigen zu können und um im Bildungssystem weiterzukommen. Zweitspracherwerb ist das große Thema in den pädagogischen Einrichtungen. Doch oft ist dieses Thema mit Unwissenheit verbunden, wo doch so viel für die Kinder davon abhängt. Dieses Kapitel soll daher Aufschluss darüber geben, welche Einflussfaktoren den Zweitspracherwerb beeinflussen und wie dieser genau abläuft.

1.2.2 Begriffsbestimmungen

Zu Beginn einige Begriffsdefinitionen, die der Verständlichkeit dieses Kapitels dienen sollen.

Phonetik/ Phonologie

Unter der Phonetik versteht man die Klassifikation der Produktion von Lauten mit den Sprachwerkzeugen Mund, Zunge und Stimmbändern. In den ersten Lebensmonaten eines Menschen besteht diese Produktion im Lallen, das Säuglinge von sich geben. Erst ab dem sechsten Monat ist eine Spezialisierung auf die Laute der unmittelbaren Umgebung zu hören (Scharff Rethfeldt, 2013, S.87 f.). Phonologie ist dann das Wissen, welche Laute in einer Sprache vorkommen (Wilkening et al., 2013, S.188). Wiedererkennbare Sprachlaute bezeichnet man als Phoneme. Mehrere Phoneme aneinandergereiht bilden Wörter und damit die menschliche Sprache. Unterschiedliche Sprachen weisen unterschiedliche Phoneme auf, wodurch man sie dann unterscheiden kann (Solms & Turnbull, 2004, S.260 f.).

Semantik

Semantik ist die Wissenschaft, die Bedeutung von Wörtern zu kennen. Sprache lernen heißt nicht nur, sich einen Wortschatz anzulegen, sondern auch den Sinn bzw. die symbolische Bedeutung des Wortes zu verstehen. Somit kann man sich ein inneres Lexikon anlegen, dem immer wieder neu gelernte Worte hinzugefügt werden (Scharff Rethfeldt, 2013, S.90). Das semantische Gedächtnis umfasst objektive Informationen, die nicht individuell festgelegt werden, sondern die der Rest der Gesellschaft mit den gleichen Merkmalen abgespeichert hat (z.B., dass ein Hund ein Tier mit vier Beinen ist). Auch die grammatischen Sprachregeln werden im semantischen Gedächtnis abgespeichert (Solms & Turnbull, 2004, S.164 f.).

Syntax

Syntax ist die Regel, wie Satzteile oder ganze Sätze in einer Sprache aufgebaut sind, d.h., wie die Wörter aneinandergereiht werden müssen, dass ein grammatikalisch korrekter Satz entsteht. Die Regeln hierfür unterscheiden sich von Sprache zu Sprache (Wilkening et al., 2013, S.190).

Zweisprachigkeit/ Zweitspracherwerb

Man spricht von früher Zweisprachigkeit, wenn eine Person bereits eine Sprache vor dem dritten Lebensjahr gelernt hat - die sogenannte Muttersprache - und sich anschließend noch eine weitere Sprache aneignet. Beim Zweitspracherwerb erfolgt

also das Sprachenlernen nacheinander und muss daher unterschieden werden vom doppelten Erstspracherwerb, bei dem zwei Sprachen gleichzeitig erlernt werden (sog. Bilingualismus) (Buschmann et al., 2012, S.40).

1.2.3 Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb

Das Erlernen einer zweiten Sprache ist von mehreren Einflussfaktoren abhängig. Die wichtigsten werden in den folgenden Unterpunkten näher erläutert.

Hirnfunktionen

Für den Zweitspracherwerb ist die Funktion und Entwicklungsstufe des Gehirns sehr entscheidend. Babys können bereits ab dem 1. Lebensmonat Phoneme voneinander unterscheiden. Während des Erstspracherwerbs – der Erwerb der Muttersprache – konzentrieren sie sich auf die Phoneme, die diese Sprache formen. Dadurch verbessert sich ihre Wahrnehmung für diese speziellen Laute und die Fähigkeit für die Wahrnehmung anderer Laute, die in der Muttersprache nicht gebraucht werden, nimmt immer mehr ab. Mit Ende des ersten Lebensjahres ist diese Entwicklung abgeschlossen und die Lautwahrnehmung der Kinder unterscheidet sich nicht mehr von der ihrer Eltern (Wilkening et al., 2013, S.49).

Daher ist das Erlernen einer zweiten Sprache deutlich schwieriger als bei der Muttersprache. Das Erlernen der Muttersprache scheint in der Regel mühelos abzulaufen. Je älter das Kind wird, desto schwieriger wird es dann, weitere Sprachen zu erlernen, da das Gehirn auf die Phoneme der Muttersprache gepolt ist (Wilkening et al., 2013, S.50).

Neben dieser Spezialisierung des Gehirns vollzieht sich bereits in der Schwangerschaft eine weitere, nämlich die geschlechtliche Spezialisierung. Ein gut erforschter Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Gehirnen ist ein Faserstrang, das Corpus callosum, der beide Hirnhälften miteinander verbindet. Beim durchschnittlich weiblichen Gehirn ist dieser Faserstrang proportional größer ausgebildet als bei einem männlichen. Daher sind im weiblichen Gehirn die Hirnhälften enger miteinander verbunden, wodurch Mädchen bessere sprachliche Fähigkeiten besitzen als die gleichaltrigen Jungen. (Solms & Turnbull, 2004, S.239 ff.) Der Grund hierfür kann im Aufbau des Gehirns gesucht werden. Im menschlichen Großhirn befindet sich in der linken Hirnhälfte das sogenannte Borca-Areal, das für die Sprachproduktion zuständig ist, und das Wernicke-Areal, in dem das

Sprachverständnis angegliedert ist. In der rechten Hirnhälfte befindet sich ein Gegenstück zum Borca-Areal, das die Gefühlszustände der gesprochenen Sprache herausfiltert. Es unterscheidet zum Beispiel anhand der sprachlichen Intonation Fragen von Aussagesätzen oder erkennt, ob jemand eine wütende, unsichere oder freudige Aussage macht (Bornemann, 2015, S.40). Weibliche Gehirne können durch das stärker ausgebaute Corpus callosum besser zwischen beiden Hirnhälften kommunizieren und dadurch auch die sprachlich relevanten Areale besser nutzen. Natürlich gibt es hier immer individuelle Abweichungen.

Zudem ist es generell vom Gehirn abhängig, ob man überhaupt in der Lage ist, eine Sprache (richtig) zu lernen. Kognitive Einschränkungen, zum Beispiel hervorgerufen durch eine (chronische) Erkrankung, können zu einer Spracherwerbsstörung bzw. zu Sprachauffälligkeiten führen (Scharff Rethfeldt, 2013, S.126). Hierbei gibt es ganz viele verschiedene Faktoren, die aber den Rahmen dieses Kapitels sprengen würden.

Literaturtipp

Weiterführende Literatur zum Thema „Spracherwerbsstörungen“ in Scharff Rethfeldt, W. (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit, S. 126 ff.

Individuelle Faktoren

Die individuellen Faktoren sind wohl mit die wichtigsten Einflussgrößen für den Spracherwerb, da diese das Grundgerüst darstellen, das ein Mensch für das Sprachelernen mitbringt. Da jeder Mensch unterschiedlich ist, gibt es hier viele verschieden Faktoren, die den Spracherwerb positiv oder negativ beeinflussen.

Einer der wissenschaftlich messbaren Faktoren ist das Alter, in dem der Zweitspracherwerb stattfindet. Wie bereits unter dem Punkt der Hirnfunktionen genannt, findet eine Spezialisierung des Gehirns auf eine gewisse Sprache, bzw. auf ihre Phoneme statt. Und je älter man wird, desto intensiver muss man sich mit einer Sprache befassen, um sie zu lernen.

Die Wissenschaft spricht von einer „sensiblen Phase“ für den Spracherwerb. Wann genau diese sensible Phase liegen soll, ist umstritten. In der Literatur wird oft die Phase zwischen dem Erstspracherwerb und der Pubertät genannt, doch gesichert ist diese Aussage nicht. Man kann aber von einem Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Grad der Sprachkompetenz ausgehen (Scharff Rethfeldt, 2013, S.118 f.). So können Kinder, die früh eine zweite Sprache lernen, ihre Strategien für Syntax

und Phonologie noch eher an die der Muttersprachler anpassen, als ältere. Für die Semantik aber ist das Alter unbedeutend (Scharff Rethfeldt, 2013, S.59).

Dabei gilt es zu beachten, dass mit dem Alter nicht nur eine Zahl verknüpft werden darf, sondern auch der Reifegrad des Individuums. Je älter ein Mensch wird, desto mehr reift sein Körper und vor allem sein Gehirn. So scheint es kleineren Kindern auch leichter zu fallen, eine weitere Sprache zu lernen als einem Erwachsenen, da sie diese über den spielerischen Umgang lernen und das Gehirn noch nicht gänzlich spezialisiert ist. Dagegen kann ein älteres Kind eine Sprache vielleicht schneller lernen, da es ein gereifteres Hirn hat und über bessere Verarbeitungsstrategien verfügt (Scharff Rethfeldt, 2013, S.120).

Man kann also festhalten, dass die Fähigkeit zum Erlernen weiterer Sprachen nicht abnimmt mit dem Alter, sondern sich verändert. Auch im höheren Alter kann man noch eine Sprachkompetenz in einer neuen Sprache erreichen, die einem Muttersprachler gleicht. Nur die Handhabung des Lernens unterscheidet sich zwischen dem Kleinkind, dem Teenager und dem Erwachsenen aufgrund des „Alters“, also des Reifegrades des Gehirns und der kognitiven Entwicklung (Scharff Rethfeldt, 2013, S.120 f.).

Neben dem Entwicklungsgrad ist auch das Immigrationsalter entscheidend. Kinder, die vor ihrem zwölften Lebensjahr immigrieren, haben bessere Chancen auf einen guten Zweitspracherwerb als ältere Kinder. Das liegt aber auch daran, dass sie im Gegensatz zu Erwachsenen durch Kindergarten, Schule und durch den schnelleren Aufbau von Freundschaften im neuen Land viel mehr Kontakt mit der neuen Sprache haben und somit auch die Motivation höher ist, diese zu lernen – man möchte sich ja mit den Gleichaltrigen verständigen können (Scharff Rethfeldt, 2013, S.122 f.).

Natürlich ist der letzte Punkt, nämlich die Motivation und die damit eng verbundene Emotionswelt, ein eigener wichtiger Faktor. Ohne eine bestehende innere Antriebskraft fehlt die Lust, etwas Neues zu lernen bzw. sich damit zu befassen. Die Emotionen steuern, inwieweit unser Lust- bzw. Unlustgrad ausgeprägt ist. Das ist tagesformabhängig, weshalb man an manchen Tagen mehr Lernfortschritte machen kann als an anderen. Außerdem vermuten Forscher, dass ältere Kinder durch direkte oder indirekte Erfahrungen einer neuen Sprache nicht gänzlich zugeneigt sein können und damit der Erwerb dieser Sprache durch die persönliche innere Einstellung erschwert wird (Solms & Turnbull, 2004, S.120 ff.).

Als letzte individuelle Einflussgröße ist wohl die Sprachbegabung zu nennen. Vor allem in der Schule stellt man immer wieder fest, dass es Kinder gibt, die besser im Sprachunterricht sind, und Kinder, die eher in den Naturwissenschaften glänzen. Die Forschung spricht von „language aptitude“, also einer Sprachlernbegabung. Darunter ist nicht eine einzelne kognitive Fähigkeit zu verstehen, sondern ein Zusammenspiel aus mehreren Veranlagungen, die dann das Sprachlerntalent beeinflussen.

Der amerikanische Psycholinguist John Caroll klassifizierte das Konzept der „language aptitude“ mit folgenden vier Teilbereichen:

1) Fähigkeit, unterschiedliche Phoneme wahrzunehmen und diesen Bedeutungen zuzuordnen
2) Sensibilität für Grammatik
3) Fähigkeit, Regeln und Strukturen einer Sprache zu erkennen
4) Fähigkeit, die Semantik zu erfassen und zu verstehen

Die Sprachbegabung ist eine Variable, die zudem eng mit der Motivation verknüpft ist: Was nutzt einem diese Veranlagung, wenn man gar nicht die Lust hat, sie einzusetzen? (Fischer, 2014, S.27 ff.)

Umweltfaktoren

Nicht nur individuelle Faktoren bedingen den Spracherwerb. Die Umwelt, in der ein Mensch aufwächst, formt und fördert ihn auf gewisse Art und Weise und beeinflusst somit auch den zukünftigen Werdegang eines jeden Individuums. Allerdings wird ein derart entscheidender Aspekt häufig ausgeblendet oder ganz vergessen, obwohl es gerade äußere Einflüsse sein können, die darüber entscheiden, ob und inwieweit man eine Sprache lernt.

Stress ist einer dieser Einflüsse, die das Sprachelernen stark beeinträchtigen können. Stress begegnet einem in den unterschiedlichsten Situationen. Beispielsweise, wenn man sich plötzlich mit neuen Begebenheiten konfrontiert sieht. Wenn Stress auf den menschlichen Körper einwirkt, werden unterschiedliche Hormone, die sogenannten Stress-Hormone wie Adrenalin und Cortisol, ausgeschüttet. Das Gehirn, und dort besonders der Hippocampus, der zuständig ist für die Übersetzung des Kurzzeitgedächtnisses in das Langzeitgedächtnis, reagiert auf diese Hormone. Stress führt dann dazu, dass das Lernen und das Erinnern an bereits Gelerntes gehemmt werden. Je nachdem, wie lange der Mensch dem

Stressreiz ausgesetzt ist, ist die eingeschränkte Hirnleistung nur zeitlich limitiert oder es tritt im schlimmsten Fall der Zelltod von Hirnzellen im Hippocampus ein, was zu dauerhaften, irreversiblen Schäden im Gedächtniszentrum führt (Jenny, 2011, S.47 f.). Wenn man also dabei ist, eine neue Sprache zu erlernen und gleichzeitig einer permanenten Stresssituation ausgesetzt ist, so wird es einem deutlich schwerer fallen, Fortschritte im Lernprozess zu machen.
Lengyel (2009) spricht zudem von einer „sprachlichen Sozialisation". Gerade Kinder erhalten über ihre Bezugspersonen eine kulturelle Wissensvermittlung, die auch die Sprache beeinflusst. So gibt es in manchen Kulturen spezielle Regeln, z.B., wer wann sprechen darf, wie man sich ausdrücken soll und was man überhaupt inhaltlich äußern darf (S.21). So beeinflusst diese kulturelle Einwirkung sehr die sprachliche Entwicklung und das sprachliche Verständnis einer Person.

Ein weiterer und äußerst entscheidender Einfluss für den Zweitspracherwerb bei Kindern ist die Familie. Zum einen ist hier der Bildungsstand der Eltern zu nennen. Kinder, die in einer bildungsschwachen Familie aufwachsen, haben allgemein weniger Kontakt mit Sprache. Etwas vorgelesen bekommen oder einen Diskurs mit der Familie führen kommt hier nur sehr selten vor. Im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern aus bildungsstarken Familien zeigen sie sprachliche Defizite (Lengyel, 2009, S.124).

Neben dem Bildungsstand ist aber auch die Art und Weise des Sprachkontakts innerhalb der Familie entscheidend. Die Sprachforscherin Suzanne Romaine beschreibt in ihrem Buch „Bilingualism" (1995) sechs verschiedene Typen der sprachlichen Familienkonstruktion (Scharff Rethfeldt, 2013, S.77). Im Folgenden werden nur jene Typen aufgezählt, die für dieses Handbuch von Bedeutung sind.

Typ 3: Eine Sprache zu Hause – eine andere Sprache in der Umgebung

Hierbei sprechen beide Elternteile die gleiche Erstsprache mit dem Kind. Die Sprache der gesellschaftlichen Umgebung ist jedoch eine andere. Das ist der Regelfall bei Migrationsfamilien. Kinder lernen dann erst in einer Institution (z.B. Kindergarten oder Schule) die Umgebungssprache (Scharff Rethfeldt, 2013, S.78).

Typ 4: Zwei Sprachen zu Hause – eine andere Sprache in der Umgebung

Dieser Typ ähnelt der dritten Form, jedoch mit dem Unterschied, dass nun die Elternteile eine unterschiedliche Muttersprache sprechen und sie mit dem Kind in ihrer jeweiligen Muttersprache sprechen (Lengyel, 2009, S.33).

Typ 6: Gemischte Sprachen

Darunter versteht man, dass beide Elternteile die gleichen zwei Sprachen beherrschen, wobei die Zweitsprache die Hauptsprache der Umgebung ist. In der Umgebung wird aber auch die Erstsprache gesprochen. Die Eltern kommunizieren in beiden Sprachen mit dem Kind, wobei es zu Sprachmischungen kommen kann. Diese Situation kann auftreten, wenn man in einer zweisprachigen Gegend oder Stadt aufwächst und die Eltern binational sind oder wenn man das Kind von Eltern ist, die selbst als Kinder aus unterschiedlichen Regionen in das neue Land immigriert sind (Scharff Rethfeldt, 2013, S.80).

Je nachdem, welcher Typ vorliegt, haben Kinder ein unterschiedliches Verständnis von Sprache bzw. eine unterschiedliche Sprachkompetenz.

Als letzten Umweltfaktor ist die Migration selbst zu nennen. Migration bedeutet für eine Familie nicht einfach einen Umzug, sondern eine Umstellung auf die neue Kultur, die neue Sprache, das neue Leben. Das kann für alle Familienmitglieder sehr belastend sein. Es kommt immer wieder vor, dass Migrantenfamilien in ihrer neuen Umgebung nicht akzeptiert werden und mit Beschimpfungen und Beleidigungen konfrontiert werden. Aber auch die Gründe für den Umzug in ein neues Land können belastend sein. Wenn man wegen Krieg und Unruhen das Heimatland verlassen musste, sich also nicht freiwillig für den Umzug entschieden hat, kann die Eingewöhnung in das neue Land mühsam sein und traumatische Erlebnisse erschweren diesen Prozess noch mehr (Marx, 2011, S.593 f.). All jene Faktoren haben einen emotionalen Einfluss auf das Wohlbefinden und somit auch auf die Motivation und Lernbereitschaft (Hermann et al., 2012, S.170 ff.). Wenn man sich nicht angenommen oder zuhause fühlen kann, möchte man nichts Neues lernen.

Zusammenfassung

Die Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb sind vielfältig, individuell orientiert und bedingen einander. Unterschiedliche Rahmenbedingungen bieten unterschiedliche Voraussetzungen. In diesem Abschnitt sind die für mich wichtigsten Parameter aufgeführt, aber es gibt natürlich noch viele mehr, die über den Erwerb der Zweisprachigkeit entscheiden (vgl. hierzu Kapitel 3). Man kann jedoch festhalten, dass der Zeitfaktor oft entscheidend ist „und sich [die Wirkung der Einflussfaktoren] im Laufe des Lebens analog zu den jeweiligen Bedingungen verändert (übergeordneter Zeitfaktor)“ (Scharff Rethfeldt, 2013, S.124).

1.2.4 Der frühe Zweitspracherwerb

Wenn man vom Zweitspracherwerb, also der Entstehung der Zweisprachigkeit spricht, so gilt es einige wichtige Punkte zu unterscheiden: Zum einen muss zwischen dem indirekten, also dem ungesteuerten, und dem direkten, gesteuerten Lernen differenziert werden. Während ersteres durch die unmittelbare Interaktion mit Sprechern der Zweitsprache erfolgt, findet das direkte Lernen in formalen Situationen, zum Beispiel in der Schule, statt. Dies ist ausschlaggebend für den Verlauf der Erwerbssituation. In der Schule werden Vokabeln einzeln gelernt und der Lehrer vermittelt die Grammatik der Sprache, bis man dann irgendwann die Grundstrukturen der Sprache soweit verinnerlicht hat, dass man sie sprechen kann. Im natürlichen Kontext jedoch muss aus dem Gesprochenen herausgefiltert werden, wie eine Sprache funktioniert (Schmidt, 2014, S.14 f.).

Zum anderen muss unterschieden werden zwischen dem Zweitspracherwerb bei Kindern und dem bei Erwachsenen, da Erwachsene über andere Lernstrategien verfügen als Kinder (Lengyel, 2009, S.36). Die folgenden Kapitel beschäftigt sich – bezogen auf den Kontext dieses Handbuches – mit dem indirekten Zweitspracherwerb bei Kindern im Kindergartenalter, dem sogenannten frühen Zweitspracherwerb (ZSE).

Das Besondere am frühen Zweitspracherwerb ist, dass Vorschulkinder in ihrer kognitiven Entwicklung noch nicht vollständig ausgereift sind, wenn sie auf die neue Sprache treffen, und viele von ihnen bei Kitaeintritt ihre Muttersprache nicht gänzlich beherrschen. Das bedeutet, dass sie nicht nur die neue Sprache lernen, sondern parallel auch ihre Muttersprache ausbauen müssen. Daher lernen sie die neue Sprache auch anders als ältere Kinder (Lengyel, 2009, S.37).

Theorien des Zweitspracherwerbs

Viele Sprachforscher sind der Frage nachgegangen, wie der ZSE nun genau funktioniert. Hierzu wurden einige Hypothesen aufgestellt, von denen die drei bekanntesten im Folgenden vorgestellt werden.

<u>Kontrastivhypothese</u>

Diese Hypothese ist die älteste der drei und entstand 1945 unter dem Sprachforscher Charles Fries und wurde 1957 von Robert Lado weiterentwickelt. Beide Forscher gehen davon aus, dass eine Übertragung von der Erstsprache auf die Zweitsprache stattfindet. Wenn die Zweitsprache in ihrer Struktur und in ihren Regeln der der

Erstsprache gleicht oder sich sehr ähnelt, lernt sich die neue Sprache leichter (positiver Transfer). Unterschiede zwischen beiden Sprachen jedoch erschweren den Lernprozess und es kann zu fehlerhaften Übertragungen von der Erstsprache auf die Zweitsprache kommen (negativer Transfer). Man wollte damit nun auch vorhersagen können, welche Sprachen am besten zusammen gelernt werden können. Diese Hypothese wurde jedoch recht bald widerlegt, denn man stellte fest, dass es individuell darauf ankam, wie eine Sprache gelernt wurde. So kam es zu Schwierigkeiten bei Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen und zu einem schnelleren Lernergebnis bei Unterschieden (Fischer, 2014, S.14 f.). Man kann diese Hypothese aber nutzen, um zu zeigen, dass es Gemeinsames und Unterschiede in den Sprachmustern verschiedener Sprachen gibt und dass es durchaus bei manchen Aspekten zu nützlichen Transfers kommen kann (Scharff Rethfeldt, 2013, S.71, zitiert nach Wode, 1995).

Identitätshypothese

Bei dieser Hypothese geht man davon aus, dass der ZSE genauso stattfindet, wie bei der Erstsprache (identisch). Begründet wird diese Theorie auf Noam Chomskys Aussage, dass jedes Kind einen angeborenen Mechanismus für das Sprachelernen bzw. für die Syntax von Sprachen hat. Diesem Mechanismus ist es gleich, welche Sprache gerade gelernt wird. Das Individuum kann durch ihn die gleichen Strategien wie bei der Erstsprache einsetzen, um die neue Sprache mit ihren eigenen Regeln und Strukturen zu lernen (Schmidt, 2014, S.18). Das Problem bei diese Hypothese ist, dass der Fokus hier zu sehr auf die Syntax gelegt wird und äußere Einflüsse auf den ZSE (z.B. die kognitive und soziale Entwicklung) nicht beachtet werden (Bornemann, 2015, S.38).

Interlanguagehypothese

Der Begriff „interlanguage“ wurde von Larry Selinker 1972 in Bezug auf die Fremdsprachenforschung geprägt. Die Hypothese besagt, dass beim ZSE eine Zwischensprache genutzt wird, also verschiedene Sprachstufen auftreten, bis die neue Sprache beherrscht wird. Diese Sprachstufen orientieren sich, je nach Sprachfortschritt, an der Muttersprache und der Zweitsprache oder an Merkmalen, die bei keiner der beiden Sprachen vorkommen. Das beinhaltet Transfers von der Erst- auf die Zweitsprache und verschiedene Lernstrategien. Wenn der ZSE nicht vollendet wird, kommt es entweder zu einer Stabilisierung oder einer sogenannten Fossilisierung. Letzteres liegt dann vor, wenn man eine Sprachkompetenz erworben

hat, die einem ausreicht und man sich nicht weiter verbessern möchte. Wenn dieser Prozess länger anhält, kann es zu einem „Backsliding“ kommen, d.h., man rutscht auf eine ältere Sprachstufe zurück, die eigene Sprachkompetenz verschlechtert sich wieder. Stabilisation bedeutet, dass der Lernprozess nicht stillsteht, sondern abhängig ist von äußeren Begebenheiten, der Notwendigkeit von Kommunikation in der neuen Sprache und davon, inwieweit sich der Sprecher mit der neuen Sprache wohlfühlt. Damit wird die Individualität und Dynamik des ZSE betont. Diese Hypothese vereint die Ansätze der beiden anderen und wird oft als Erklärung für den ZSE herangezogen (Scharff Rethfeldt, 2013, S.71 f.).

Diese Hypothesen haben alle einen gewissen Wahrheitsgehalt, an manchen Stellen jedoch hinken die Überlegungen bzw. überschneiden sich einige dieser Hypothesen in der Praxis. So wurde in der Literatur versucht, eine allgemeine Erklärung zu finden, wie nun der frühe ZSE genau abläuft. Einen Überblick darüber soll der folgende Abschnitt geben.

Wie funktioniert der frühe Zweitspracherwerb?

Der frühe ZSE ähnelt in manchen Aspekten dem Erstspracherwerb, in anderen Punkten unterscheiden sich beide Erwerbsformen. Was man zu Beginn festhalten kann, ist, dass der frühe ZSE in der Regel schneller verläuft als der Erstspracherwerb. Nach etwa eineinhalb bis zwei Jahren beherrschen Kinder die neue Sprache schon sehr gut und können sich in den meisten Fällen grammatikalisch richtig mit anderen verständigen (Jenny, 2011, S.14). Das kann daran liegen, dass die Kinder noch teilweise die Fähigkeiten besitzen, die sie benötigt haben, um die Struktur und die Regeln ihrer Muttersprache zu lernen, was die einzelnen Erwerbsphasen verkürzt. Außerdem sind sie von ihrem Reifegrad so weit, dass sie neben dem bisher existierenden indirekten Lernen (durch Interaktionen im Kontakt mit ihrer Umwelt) nun auch selbst ihr Lernen steuern können. Das heißt, sie können nun gezielt ihre Konzentration einsetzen und die neue Sprache für sich selbst organisieren (Lengyel, 2009, S.39 f.).

Das ist auch eine der Voraussetzungen dafür, dass eine zweite Sprache gelernt werden kann. Kinder müssen die Phonetik verschiedener Sprachen voneinander unterscheiden lernen, denn nur so können sie erkennen, welche Sprache gerade gesprochen wird. Wie bereits im Abschnitt zu den Hirnfunktionen beschrieben, findet die Spezialisierung auf die Muttersprache sehr früh statt. Im Kontakt mit der neuen

Sprache muss das Kind sich nun auf die fremde Phonetik konzentrieren und diese über das Gehörte herausfiltern, um sich später verbal äußern zu können, d. h., das Kind muss erst einmal zuhören, um die Spezifika der Sprachlaute erfassen zu können. Phoneme verschiedener Sprachen können einander ähneln, bzw. sich überschneiden. Es gilt dann, jene Phoneme von denen zu unterscheiden, die nur in der einen Sprache vorkommen (Scharff Rethfeldt, 2013, S.88 f.). Wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, kann der Zweitspracherwerb beginnen.

Da der frühe ZSE teilweise parallel abläuft mit dem Ausbau des Erstspracherwerbs, setzt das Kind ähnliche Strategien für den ZSE wie beim Erstspracherwerb an (Scharff Rethfeldt, 2013, S.90). Jedoch ist der Erwerbsverlauf nicht gleich, da das Kind schon gewisse Vorkenntnisse zu Sprache durch die Muttersprache hat und dementsprechend nicht wieder ganz von vorne beginnen muss. Es weiß z.B., dass Sprache aus Sätzen besteht, dass innerhalb dieser Sätze die Wörter in einer bestimmten Reihenfolge stehen müssen (Syntax) und dass es feste Regeln und Strukturen in einer Sprache gibt (Ulich et al., 2005, S.18).

Aber natürlich müssen die Kinder sich erst einmal einen Wortschatz aneignen und sich ein inneres Lexikon anlegen. Der Wortschatzerwerb verläuft ähnlich wie beim Erstspracherwerb. Das Kind zieht sich über die Phonetik der Sprache aus Äußerungen im Alltag einzelne Wörter heraus und speichert sie ab. Der anfängliche Wortschatz in der neuen Sprache beschränkt sich daher zunächst auf den Alltag und den darin stattfindenden sozialen und individuellen Aktionen (Scharff Rethfeldt, 2013, S.90). Zu Beginn lernt das Kind Nomina. Verben, Adjektive und Artikel folgen erst später. Aber es können auch schon ganze Fragmente und Sätze gelernt werden. So können z.B. häufig wiederholte Handlungsaufforderungen wie „alle Kinder räumen auf“ oder „das geht nicht“ schnell Teil des Wortschatzes sein. Allerdings speichert das Kind diese Sätze zunächst als ein langes, zusammenhängendes Wort ab. Das hängt mit der fremden Phonetik zusammen, die das Kind für sich erst entschlüsseln muss. Erst nach und nach wird es erkennen, dass es sich um einen ganzen Satz mit einzelnen Wörtern handelt. Diese Form des Lernens nennt man auch Imitation. Das Kind imitiert den Sprecher der Zweitsprache, um neue Wörter zu lernen (Lengyel, 2009, S.40 ff.).

Für den Wortschatzerwerb muss das Kind noch nicht die Bedeutung des Wortes kennen. Die Semantik erarbeitet es sich nach und nach aus der Interaktion mit den

Sprechern heraus. Für die Entschlüsselung der Semantik muss das Kind erst erkennen, dass es für das gleiche Objekt mehr als einen Begriff gibt, d.h., es muss sein inneres Lexikon mit dem neuen Begriff ergänzen; es wird zu einem mehrsprachigen Lexikon (Scharff Rethfeldt, 2013, S.90 ff.). Eine Schwierigkeit hierbei ist, dass in manchen Kulturen gewisse Konzepte, wie z.B. Zeitbegriffe, Zahlen, Farben und Raumdimensionen, anders definiert werden. Die Sprachforscher David Andrews (1994) und Panos Anthanasopoulos (2009) erkannten z.B., dass die Farben Hellblau und Dunkelblau im Deutschen der Farbkategorie „Blau" zugeordnet werden, im Russischen und Griechischen jedoch verschiedene Farbkategorien bezeichnen, wie z.B. Gelb und Grün im Deutschen (Scharff Rethfeldt, 2013, S.51). Wenn dann eine gewisse Anzahl von Wörtern vorhanden ist, werden diese auch geäußert. Zunächst hört man Einwortsätze, dann einfache Satzbauten wie „ich Toilette". Gerade letzteres ist ein Prinzip, dass Kinder in der Anfangsphase gerne benutzten, um sich zu verständigen. Sie lassen mehrere Wörter aus und vereinfachen sich damit die Kommunikation und ihren Zugang zur Zweitsprache. Wenn Verben hinzukommen, so gebrauchen Kinder als Übergangslösung nur eine Form davon, z.B. „ich gehen Toilette" oder „ich Toilette gehen". Wo genau das Verb der neuen Sprache stehen muss, lernen sie mit der Entwicklung der grammatikalischen Regeln (Ulich et al., 2005, S.18 f.).

Das Erlernen der neuen Grammatik und der damit verbundenen korrekten Syntax ist einer der größten Meilensteine im ZSE. Sprachen unterscheiden sich in diesem Aspekt manchmal sehr. Vor allem die unterschiedlichen Verbflexionen, Kasus, Genus und Pluralendungen machen es dem Kind nicht gerade leicht (Scharff Rethfeldt, 2013, S.98). Das Kind erstellt dann für sich eigene Regeln (vgl. hierzu Interlanguagehypothese), um sich dann stückweise die richtige Grammatik im Kontakt mit den Bezugspersonen oder anderen Kindern anzueignen (Ulich et al., S.18).

Wenn die Muttersprache und die neue Sprache der gleichen Sprachfamilie angehören, so kann die Phase der grammatikalisch falschen Wortreihung und Flexionsnutzung verkürzt oder übersprungen werden. Wenn die Sprachfamilie nicht die gleiche ist, so dauert der ZSE etwas länger. Wenn man z.B. die Sprachen Türkisch und Deutsch vergleicht, so ist der Spracherwerb der jeweils anderen Sprache sehr schwer. Türkisch gehört zur altaischen Sprachfamilie. Dabei werden Sprachelemente an den Wortstamm angegliedert: „gel-me-meli-yim" heißt wörtlich

übersetzt „kommen-nicht-darf-ich“, also zu Deutsch „ich darf nicht kommen“. Deutsch ist eine Sprache der indoeuropäischen Familie, bei der es nur Einzelwörter gibt. Diese Umstellung muss erst einmal gelernt werden (Jenny, 2011, S.11 f.).

Sprachmischungen und Sprachwechsel sind beim frühen ZSE ganz normal. Kinder können zwar meist sehr gut zwischen beiden Sprachen unterscheiden, doch fallen sie während dem Reden immer mal wieder in die andere Sprache. Der Grund dafür kann einmal sein, dass sie einen Begriff in der Sprache des Gegenübers nicht kennen oder er schwer auszusprechen ist, es kann für sie aber auch die Kommunikation vielseitiger machen. Manchmal ist es auch einfach die Aufregung während des Erzählens oder das Kind möchte sich abgrenzen von anderen Kindern (Ulich et al., 2005, S.17).
Wie bereits in den umweltbezogenen Einflüssen auf den Spracherwerb genannt, gibt es neben diesen inhaltlichen und grammatikalischen Aspekten von Sprache auch nonverbale oder paraverbale Regeln, die kulturabhängig sind. So muss ein Kind neben den verbalen Äußerungen zusätzlich noch diese soziokulturelle Kommunikation erwerben. Auch sie werden anwendungsbezogen, also aus dem Alltag heraus erlernt. Dazu gehören z.B. Blickkontakt mit seinem Kommunikationspartner, sprachlicher Ausdruck (Prosodie) oder gesellschaftliche Regeln. Gerade bei letzterem gibt es wichtige Unterschiede. Z.B. gilt die linke Hand in arabischen Ländern als unrein, da sie für die Hygiene auf der Toilette oder zum Schnäuzen benutzt wird. Daher nehmen Personen dieses Kulturkreises nichts an, was mit dieser Hand angereicht wird. Im deutschen Kulturkreis zeigt man nicht mit dem Finger auf Leute, aber auf Gegenstände darf man deuten. In China, Thailand oder dem Vietnam ist beides jedoch nicht erlaubt. Hier muss die flache Hand, die Faust oder das Kinn genutzt werden, wenn man auf etwas zeigen möchte. Das ist auch bezogen auf den Wortschatzerwerb von Bedeutung. Kinder zeigen gerne auf etwas und möchten von der Bezugsperson den Begriff für das Objekt wissen, um ihn zu lernen. Wenn sie das von der Kultur her jedoch nicht kennen, muss man ihre Signale deuten können, um ihnen den Spracherwerb zu erleichtern (Scharff Rethfeldt, 2013, S.101 f.).

Wenn ein Kind den frühen ZSE durchläuft, nutzt es also individuelle Lernstrategien, um sich durch die neue Sprache durchzuwinden und sie zu lernen. Sie entwickeln eine Zwischensprache, die dann im Laufe der Zeit immer mehr der korrekten neuen

Sprache angepasst wird. Welche Ebenen der Zweisprachigkeit dabei erreicht werden können, beschreibt das folgende Kapitel.

Formen der Zweisprachigkeit

Zweisprachigkeit ist nicht immer einfach. Mal gelingt der Spracherwerb, mal nur teilweise und manchmal auch gar nicht. Ein Mensch kann also unterschiedliche Kompetenzlevel in seinen Sprachen erreichen. Man differenziert sechs verschiedene Formen der Sprachkompetenz:

1) Die erste Stufe, die sogenannte minimale Zweisprachigkeit, beschreibt ein niedriges Sprachvermögen in der Zweitsprache. Dabei verfügt man über einen kleinen Wortschatz, mit dem man sich im Alltag verständigen kann. Die Grammatik ist hierbei nicht wirklich verinnerlicht worden. Die Muttersprache aber sprechen Personen mit dieser Kompetenz fließend.
2) Die zweite Stufe ist das Gegenteil zur ersten, die sogenannte maximale Zweisprachigkeit. Wie der Name schon sagt, beherrscht man sowohl die Muttersprache als auch die Zweitsprache perfekt. Dieses Level der Sprachkompetenz ist schwer zu erreichen und bedarf viel Übung, aber es ist durchaus machbar (s. Dolmetscher).
3) Dazwischen existiert die ausgewogene Zweisprachigkeit, bei der die Person ihre Muttersprache auf dem gleichen Level beherrscht, wie die Zweitsprache. Der Wortschatz beider Sprachen reicht aus, um sich im Alltag gut bis sehr gut verständigen zu können.
4) Bei der asymmetrischen Zweisprachigkeit ist eine der Sprachen vorherrschend. Vorwiegend ist diese Sprachkompetenz bei Migranten zu finden, bei denen sich der Wohnort bzw. der soziale Kontext häufig ändert.
5) Wenn man sowohl die Muttersprache als auch die Zweitsprache nur teilweise beherrscht, weil man sich noch mitten in der Erwerbsphase befindet, wurde in der Vergangenheit häufig vorschnell und abwertend vom Semilingualismus bzw. doppelter Halbsprachigkeit gesprochen. Hier sind oft Migrantenkinder betroffen, die noch in der Erwerbsphase ihrer Muttersprache sind und nach einem Umzug in ein neues Land durch die Bildungsinstitutionen gezwungen sind, die neue Sprache noch zusätzlich zu lernen. Es handelt sich eher um eine Zweisprachigkeit im Erwerbsprozess.
6) Als letztes ist noch die nah-muttersprachliche Kompetenz zu nennen. Diese liegt dann vor, wenn die Person in ihrer Sprachkompetenz der eines

Muttersprachlers sehr nahe kommt, man aber anhand kleiner Merkmale, wie z.B. einem Akzent oder minimalen grammatikalischen Fehlern, erkennt, dass es sich nicht um die Erstsprache handelt.

Diese Unterscheidung der verschiedenen Sprachniveaus ermöglicht es, eine Person einem gewissen Sprachstand zuzuordnen, um dann von diesem Standpunkt aus weiter arbeiten zu können (Bornemann, 2015, S.19 ff.).

Deutsch lernen im Kindergarten

Wenn ein nicht-deutschsprachiges Kind in einen deutschen Kindergarten kommt, ist neben der Fremdheit der neuen Situation auch noch überall die fremde Sprache um es herum (Ulich et al., 2005, S.22). Das bedeutet zunächst einmal Stress für das Kind. Und wie im Abschnitt zu den Umweltfaktoren zu lesen, ist dies nicht förderlich für ein gutes Lernklima. Das Ziel für die Erzieherinnen und Erzieher ist es, dass das Kind der deutschen Sprache bis zum Schuleintritt mächtig wird, sodass es im deutschen Bildungssystem bestehen kann. Aber auch das Kind hat ein Interesse daran, die neue Sprache schnell zu lernen, denn es möchte dazugehören und sich mit den anderen Kindern und den Erziehern austauschen können (Ulich et al., 2005, S.19).

Doch zunächst müssen sie die neue Sprache kennen lernen. Typ 3 der sprachlichen Familienkonstellationen (vgl. Kapitel 2.2.3: Umweltfaktoren) ist der Typ, der am häufigsten in deutschen Kindergärten auftritt, d.h., das Kind kennt die neue Sprache noch gar nicht. Daher wird oft von einer anfänglichen „stummen Phase“ gesprochen. In dieser Zeit hören die Kinder erst einmal zu und versuchen, die Phonetik für sich zu ordnen. Nach dieser Phase, die je nach Individuum unterschiedlich lang sein kann, beginnt die aktive Sprechphase, in der das Kind seinen Wortschatz und seine Grammatik ausbaut (Jenny, 2011, S.11).

Während dieser aktiven Sprechphase setzen Kindergartenkinder aus Migrantenfamilien spezielle Techniken ein, um ihre sprachlichen Mängel vor ihren Altersgenossen zu verbergen und um dazuzugehören. Diese hat der Sprachforscher François Grosjean genauer spezifiziert: So gehen Kinder davon aus, dass Handlungen oder Situationen direkt mit dem Gesprochenen zusammenhängen und raten dann, was gemeint ist. In der Interaktion mit anderen Kindern täuschen sie vor, das Gesagte zu verstehen und lernen zudem ein paar Sätze und Ausdrücke, die sie immer wieder äußern, um den anderen Kindern den Eindruck zu vermitteln, dass sie

die deutsche Sprache schon sehr gut beherrschen. Einzelheiten der Sprache sind ihnen auch zunächst unwichtig. Erst werden die wichtigen Elemente für die Kommunikation gelernt, die sie dann auf die für sie größtmögliche Weise einsetzen (Ulich et al., 2005, S.19).

Nicht zu vergessen ist, dass manche Situationen im Kindergarten eine hemmende Wirkung auf das Sprachverhalten der Kinder haben können. So beispielsweise das beliebte Medium des Stuhlkreises. Kinder müssen sich in dieser Situation vor der gesamten Gruppe sprachlich äußern, was sie sich oft nicht trauen, da sie Angst haben etwas falsch zu machen oder sich für ihre schlechten Sprachkenntnisse schämen. Außerdem kann es für fremdsprachige Kinder schnell langweilig werden, da sie die Sprache nicht verstehen und dann auch nicht mehr zuhören. Eine aktive Beteiligung am Geschehen ist dann sowieso nicht mehr möglich. Eine weitere Situation ist das Verbessern von Fehlern. Wenn ein Kind permanent auf seine sprachlichen Fehler hingewiesen wird, die im kreativen Ausprobierprozess der Zwischensprache nun einmal auftreten, verlieren sie die Lust am Ausprobieren und an der Kommunikation. Und zuletzt ist noch die Umgebung des Deutschlernens zu nennen. Wenn das Kind das Gefühl hat, der Gesprächspartner nimmt sich nicht die Zeit, ihm zuzuhören und der Geräuschpegel im Zimmer ist zu groß, wird das Kind sich nicht wohl fühlen und nicht mehr sprechen wollen (Ulich et al., 2005, S.28). (Für weitere Informationen zu diesem Thema vgl. Kapitel 2: Zusätzliche Einflussfaktoren)

1.2.5 Fazit

Anhand dieser vorangegangenen Ausführungen ist offensichtlich, dass der Zweitspracherwerb keine leichte Sache ist, die von den Kindern verlangt wird. Viele Pädagogen sind der Ansicht, dass der Zweitspracherwerb am meisten von individuellen Faktoren abhängt. Doch gerade der sprachliche Input und äußere Begebenheiten können die Kompetenz der Zweisprachigkeit stark beeinflussen.

Das deutsche Bildungssystem setzt die Deutschsprachigkeit voraus. Daher stehen Kindergartenkinder aus nichtdeutschsprachigen Elternhäusern und ihre Erzieher unter einem gewissen Druck. Man darf jedoch nie vergessen, dass Kinder Individuen mit unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen sind und damit auch unterschiedlich lernen. Lengyel (2009) fasst das sehr treffend zusammen: „Der [Zweitspracherwerb] ist ein komplexer, dynamischer, nichtlinearer Prozess, gekennzeichnet durch nicht voraussagbare Fort- und Rückschritte“ (S.36). Durch

eben jene Rückschritte darf man sich allerdings nicht entmutigen lassen und sollte als unterstützende Fachkraft das Kind weiterhin fördern, denn es hängt so viel vom Zweitspracherwerb ab.

Dieses Kapitel umfasst längst nicht alle Aspekte des Zweitspracherwerbs. Mögliche Ergänzungen zu Spracherwerbsstörungen oder kulturellen Bedingungen in der Zusammenarbeit mit den Kindern wären denkbar. Dennoch hoffe ich, dass der Überblick einen guten Einstieg in das Thema bietet.

2. Zusätzliche Einflussfaktoren beim Spracherwerb

von Claudia Moritz

Da es uns in diesem Handbuch auch um die Weitergabe persönlicher Erfahrungen geht, finden sich in diesem Kapitel Schilderungen in der Ich-Form. Zwar überschneiden sich einige Erkenntnisse bei uns allen, aber nicht alle und, um niemandem Unrecht zu tun, beziehe ich mich hauptsächlich auf meine eigenen Erfahrungen (personalisierte Erfahrungsweitergabe zusätzlich in Kapitel 6).

Vor und während der ersten realen Treffen mit den Kindern entstanden viele Fragen. Wie baue ich den Kontakt am besten auf, was genau mache ich mit dem Kind in den zwei Stunden, bleibe ich in der Gruppe oder separieren wir uns usw. Im Laufe der Folgewochen kamen dann Fragen hinzu wie, ob die ständige Wiederholung derselben Spiele oder Übungen langweilig oder sinnvoll sei, wieviel feste Stundenplanung von unserer Seite nötig sei und ob denn Spielen an sich schon als Sprachförderung ausreiche.

Praxiseinschub

Mein Sprachförderungskind hatte durch wiederholtes Memoryspielen zwar viele Tiernamen gelernt, es fehlten aber noch sechs zur Vollständigkeit. Beim nächsten Treffen überraschte die Kleine mich grinsend mit vollständigem Kennen der Wörter und ich war überrascht und gerührt, hatte sie sich diese offensichtlich eigenständig angeeignet in der Zwischenzeit. Beim Reflexionstreffen sprach die betreuende Professorin davon, dass Kinder auch in der Grundschule noch „für die Lehrerin“ lernten und Beziehungsgestaltung gerade im Vorschulalter entscheidend für die Lernmotivation sei.

Dieses Erlebnis führte zusätzlich zu der Frage nach Hintergrundwissen zum Thema, welche Rolle die Beziehungsqualität in der Frühpädagogik spielt. Plötzlich rückte neben der Frage nach dem „Was“ (Bausteine der Sprachentwicklung) und der Frage nach der Technik (Methoden) auch das „Wie“ (Kunst frühkindlicher Bildung in der Praxis) in den Fokus (Becker-Stoll & Textor, 2007, S.98). Dazu gehört zum einen die folgende Auseinandersetzung damit, in welcher Form Bildung in den ersten Jahren von außen gelenkt werden sollte (Becker-Stoll & Textor, 2007, S.99 ff.), und zum anderen die Forschung nach dem Einfluss des Verhaltens von pädagogischen Fachkräften auf die Bildungsprozesse von Kindern (Remsperger, 2011, S.19).

Dieses Kapitel beschäftigt sich zum einen mit der angedeuteten „Kunst frühkindlicher Bildung“ und versucht ergänzend, einige Themen festzuhalten, die uns im Sprachbegleitungsprozess begegnet sind und uns als so wichtig erschienen, dass sie festgehalten werden sollten. Aufgrund der Rahmenbedingungen ist die Ausarbeitungstiefe begrenzt und bestimmte Punkte werden nur angerissen – wir möchten aber über die angegebene Literatur auch zum eigenständigen Vertiefen einladen.

2.1. Rolle von Pädagoge und Curriculum im Vorschulalter

Becker-Stoll und Textor unterscheiden die Begriffe Curriculum, alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte, die sich Kinder im vorschulischen Bereich aneignen sollten, und Pädagogik. Unter letzterer wird zum einen der interaktive Prozess zwischen pädagogischer Fachkraft und Lernendem und zum anderen das Schaffen eines Umgebungsrahmens verstanden, der neben Modelllernen vor allem zu Spiel und Welterkundung einlädt (Becker-Stoll & Textor, 2007, S.98).

Praxiseinschub

Einige von uns gerieten zunehmend in inneren Stress, weil wir die Vorstellung hatten, bis zur Einschulung eine signifikante Verbesserung der kindlichen Sprachfähigkeiten erreicht haben zu müssen. Das führte dazu, dass Lehrpläne erstellt wurden und die Inhalte und Ziele der Sprachbegleitungseinheiten festgelegt werden wollten. Ungeplantes kindliches Verhalten und das Bauchgefühl, dass dies vielleicht auch nicht der zielführendste Weg sei, ob des sinkenden Begeisterungsfaktors der Kinder während der Lerneinheiten, führte uns in einer Supervisionssitzung zusammen. Uns wurde dann aber versichert, dass motiviertes Spielen und Sprechen bereits einen hohen Wert hätten. Aber so ganz ohne Rahmen und Ziel? Einfach nur Spielen? Die Unsicherheit war da.

Vor diesem Hintergrund soll hier ein kurzer Einblick in Ansätze frühkindlicher Bildung gegeben werden, um die Bildung einer gedanklichen Struktur bei der Sprachbegleitung zu unterstützen.

Je nach Kultur und Lernzielen gibt es unterschiedliche Sichtweisen, wie Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt werden sollten. Die Typologie von Weikart stellt die weltweit am häufigsten verwendeten Ansätze bereit (a.a.O., S.99). Es gibt eine ursprüngliche und eine modifizierte Darstellung frühpädagogischer Ansätze. Hier wird aufgrund des begrenzten Rahmens hauptsächlich auf letzteren, aktuelleren

eingegangen. Diese Übersicht ordnet die Bildungsansätze anhand von zwei Prinzipien, nämlich „Curriculum“ und „Pädagogik“. Hinter dem ersten steht die Stärke der Abgrenzung zwischen Fachinhalten, also dem Grad der Klassifikation von begrifflich eindeutigen Fächern. Beim zweiten Prinzip „Pädagogik“ geht es darum, wer das Sagen hat. Wer bestimmt den Lerninhalt, die Reihenfolge und Geschwindigkeit der Aneignung – Kind oder Erzieher. Angelehnt an zwei Grafiken von Weikart entsteht folgende zusammengefasste Grafik:

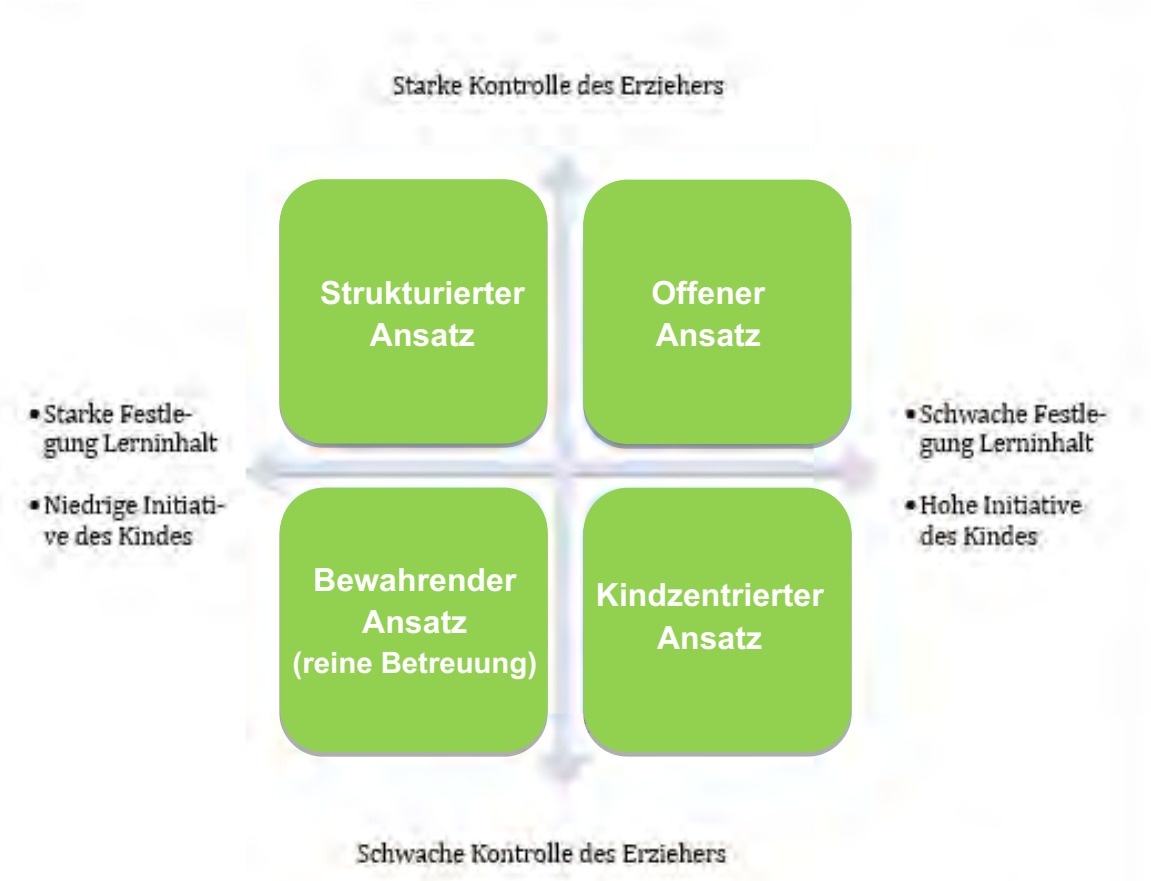

Abbildung 1 – Zusammenfassung aus „Typologie frühpädagogischer Ansätze“ und aus „Typologie frühpädagogischer Ansätze – modifiziert“

(Weikart in Becker-Stoll & Textor, 2007, S.100 f., Abb. 3 + 4)

Der *bewahrende Ansatz* wird in der modifizierten Typologie von Weikart nicht mehr berücksichtigt, weil er ob der fehlenden Lerninhalte meist nicht als „Bildungsansatz“ gilt.

Im *strukturierten Ansatz* dominiert hauptsächlich der Erzieher und das Kind hat wenig Möglichkeit, die Initiative zu ergreifen. Dieser pädagogische Ansatz kommt meist dann zum Einsatz, wenn es klar festgelegte Lernziele gibt, die effektiv erreicht

werden sollen, wie z.B. das Erlernen, Schuhe zu binden oder das Auswendiglernen eines Liedtextes.

Im *offenen Bildungsansatz* gibt es wenig bis keine festgelegten Lehrinhalte. Das Kind kann frei entscheiden, auf welche Umgebungsreize es eingehen und sich weiterentwickeln möchte. Die gleichzeitig hohe Kontrolle oder Initiative des Erziehers besteht darin, dem Kind eine lernfreundliche Umgebung mit verschiedenen Angeboten bereit zu stellen und ihm die Exploration zu erleichtern.

Im *kindzentrierten Ansatz* liegt der Fokus des Erziehers ausschließlich auf einem bestimmten Kind. Nur dessen Interessen und Impulse werden aufgegriffen und daraus individuelle Projekte gestaltet.

In der Praxis geht es nicht darum, einen bestimmten Ansatz in Reinform anzuwenden. Meist bestehen Lerneinheiten aus einer Kombination mit wechselnden Schwerpunkten (Becker-Stoll & Textor, 2007, S.101 f.).

Praxiseinschub

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema führte dazu, innerhalb der Sprachbegleitungseinheiten bewusster zwischen verschiedenen Lehransätzen zu variieren und diese der jeweiligen Konstitution des Kindes und den Lernzielen anzupassen. So fühlte ich mich zunehmend flexibler und gleichzeitig sicherer in der Gestaltung der gemeinsamen Zeit mit dem Kind. Je nach Konzentrationsfähigkeit und Laune im jeweiligen Moment konnte mit Übungsblättern oder in einem Buch gearbeitet werden. In abschweifenden Situationen konnte die Aufmerksamkeit durch das Anbieten interessanter Objekte (z.B. eine große Barbiesammlung mit diversen Utensilien, die zum Freispiel einlud oder eine Prinzessinenkaraoke, die zum Singen animierte u.ä.) zurückgewonnen werden. Und viel öfter als zuvor folgte ich den Impulsen der Kinder mit einem guten Gefühl, denn die jeweiligen Wünsche setzten wir dann mit dem Fokus um, so viel wie möglich ins Sprechen zu kommen. Zudem gab es mittlerweile feste Rituale, die den Kindern nie langweilig wurden – im Gegenteil, sie forderten sie ein. Dazu gehörte beispielsweise das Anfangsspiel „ich sehe Gegenstand xy“ oder zum Abschluss der „Krabbelsack“ mit Schulutensilien (siehe Methodensammlung). Meistens entwickelten wir zusammen einen Fahrplan für die gemeinsame Zeiteinheit.

Auf die Frage nach den Merkmalen effektiver Pädagogik wird im Hinblick auf konstruktive Reaktionen von pädagogischen Fachkräften in Punkt 2.2. eingegangen. Das REPEY-Projekt untersuchte, welche allgemein als qualitative Charakteristika geltenden pädagogischen Merkmale in der vorschulischen Praxis funktionieren. Hier

ein Auszug aus den Ergebnissen (Becker-Stoll & Textor, 2007, S.112 f.). Neben kognitivem „ko-konstruktivem Engagement“ (ebd., Z.26) und Lehrpraktiken wie Vorbild-Sein, Fragen und Erklären gab es folgende Ergebnisse:

- Weder über- noch unterfordernde Leistungsansprüche an die Kinder richten und individualisiertes Lehren
- Vorbildhaft in Sprache und Verhalten sein und ermutigendes verbales Interagieren
- Balance finden zwischen Instruieren und freier Wahlmöglichkeit des Kindes innerhalb der angebotenen Lernumwelt
- Hohes Wissen über kindliche Entwicklung gepaart mit Anregung ohne Dominieren der Kinder
- Systematische Beobachtung der Leistungen und Bewusstsein über Wechselseitigkeit kognitiver und sozialer Entwicklung
- Regelmäßige Kommunikation und Zielbesprechung mit den Eltern
- Gemeinsames Erarbeiten von Konzepten, Durchdenken von Problemlösungen, Planen von Aktivitäten von Erwachsenen und Kindern

Für die Praxis als Sprachbegleiter heißt das, dass es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt. Es kann durchaus sinnvoll sein, immer wieder konkret neue Wörter zusammen zu lernen (dazu gibt es viele spielerische Möglichkeiten, wie Memory, aber auch Vokabelhefte mit Bildern o.ä.). Allerdings gilt es auch, die Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten und das gelingt am besten, wenn man deren augenblicklichen Impulsen und Zugewandtheiten folgt. Denn Lernen hängt immer mit hohem Eigeninteresse, Motivation und Gefühlslage des Lernenden zusammen (Reich, 2005, zitiert nach Remsperger, 2011, S.36). Kinder lernen vor allem in der Interaktion mit anderen. Die individuelle Entwicklung von Denkweisen, Problemlösestrategien und im besonderen Sprache ist also eine Ko-Konstruktion aus dem Zusammenwirken mit Erwachsenen und anderen Kindern (a.a.O., S.40, 82 f.). Dabei basiert Lernen in den ersten Lebensjahren hauptsächlich auf dem Spiel (a.a.O., S.102). Spielen ist also keine zu duldende Pausenzeit, sondern absolut erwünscht, um neue Fähigkeiten im sprachlichen Bereich, aber auch in Selbstwirksamkeit, sensomotorischer Integration, Affektregulation und vielem mehr zu erwerben und auszubauen (Rass, 2011, S.82 f.). Außerdem bietet das gemeinsame Spiel Gelegenheit, das Kind genau kennen zu lernen, um es besser einschätzen und fördern zu können.

Praxiseinschub

Es gibt keinen starren „besten Weg“ aus Instruieren und Freiraum lassen – wenn man das Kind aufmerksam begleitet, ergibt sich meistens eine eigene Dynamik und das gemeinsame Entstehen einer solchen bedarf einfach Zeit.

Während es in diesem Punkt um allgemeine Ansätze frühkindlicher und lernunterstützender pädagogische Merkmale geht, beschäftigt sich Punkt 3.2 im Besonderen mit der Wichtigkeit der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem. Dabei kann es natürlich Überschneidungen geben.

2.2. Einfluss von Beziehungs- und Interaktionsqualität auf den kindlichen Bildungsprozess

In der Literatur wird immer wieder erwähnt, wie wichtig die Beziehung zwischen Erzieher und Kind für die Lernmotivation ist und welch große Rolle sie für die Stimulation kognitiver Prozesse und das Aneignen von Wissen ist (Becker-Stoll & Textor, 2007, S.40, 96).

Auch in deutschen Bildungsplänen findet sich die Ansicht, dass es bei der erfolgreichen Unterstützung von Kindern bei ihren Lernprozessen „entscheidend auf die Qualität der Erzieherinnen-Kind-Interaktionen“ ankommt (Remsperger, 2011, S.20). Allerdings wird Beziehungs- und Interaktionsqualität zwar postuliert, aber laut Studienergebnissen im deutschen Kindergartenalltag zu wenig gelebt. Das bedeutet ein häufig passives Begleiten der Kinder, eine oberflächliche Interaktionskultur und mehr Instruktionen als gemeinsame Entwicklungsprozesse und zu wenig Dialoge mit dem einzelnen Kind. Es gibt nur wenig Analysen zur Beziehungsqualität von Kindern und Erziehern in deutschen Kindertageseinrichtungen und auch die OECD verweist in ihrem Hintergrundbericht aus 2004 auf diese Forschungslücke und das daraus resultierende Fehlen von konkreten Anregungen, wie Kinder in ihrer Entwicklung feinfühlig unterstützt werden können (König, 2000, in Remsperger, 2011, S.20ff).

Das Ziel einer Studie zu „Sensitiver Responsivität“ von Remsperger aus 2011 ist es, näher zu beleuchten, wie sich feinfühliges Verhalten von Fachkräften auf die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern im Kindergartenalter auswirkt. Sie untersucht die Reaktionen von Kindern und das Antwortverhalten der Erzieher auf ihre Wechselwirkungen. Im Ergebnis sollen durch die qualitative Untersuchung Hinweise und daraus abgeleitete Praxistipps entstehen, wie ein sensitiver Umgang im

pädagogischen Alltag umgesetzt werden kann. Da diese Studie perfekt zu unserer Eingangsfrage nach Forschung zu sinnvollem pädagogischem Verhalten passt und stark auf Praxisunterstützung abzielt, bezieht sich dieses Unterkapitel hauptsächlich auf diese Studie.

Damit wird versucht, dem Balanceakt zwischen der Darstellung von Informationen, die für die Arbeit in der Sprachbegleitung von Nutzen sein könnten und auch dem studentischen Anspruch der nachfolgenden Sprachbegleiter auf Aneignung von Hintergrundwissen und Gesamtverständnis gerecht zu werden. Von der genauen Darstellung des Studiendesigns und dem vollständigen Gesamtergebnis wird abgesehen (für Studenten: die Studie ist als E-Book in der Bibliothek der Hochschule Mannheim erhältlich).

2.2.1 Wissenschaftliche Hintergründe

Die Bedeutsamkeit von feinfühligem Verhalten auf die kindliche Entwicklung und das Lernen wird durch Forschungsresultate aus unterschiedlichen Disziplinen gestützt. Der Vollständigkeit halber deshalb hier eine kurze Darstellung der Sichtweisen aus Hirnforschung, Bindungs- und Lehr-Lern-Forschung (Remsperger, 2011, S.84).

Hirnentwicklung

Einfluss von Interaktionspartnern auf die Hirnentwicklung von Kindern

Die Hirnforschung weist darauf hin, dass die Gehirnentwicklung von Kindern „stark von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz der erwachsenen Interaktionspartner abhängt“ (ebd.). Das heißt, dass die die Art und Anzahl der neuronalen Verschaltungen im frontalen Kortex in hohem Masse davon abhängt, welche Erfahrungen ihr Gehirn im Laufe ihrer Sozialisationsgeschichte macht und wie die Art der Anregung stattfindet. Da die Entwicklung des Frontalhirns, also die Verschaltung von Synapsen nur unter Voraussetzung von Kontakten, Austausch und gemeinsamem Überwinden von Schwierigkeiten passieren kann, bezeichnet Hüther diesen Hirnbereich sogar als „soziales Produkt“ (2003, zitiert nach Remsperger, 2011, S.41). Die Entwicklung von innerer Orientierung, Empathie und Verantwortungsgefühl findet ebenfalls in dieser Hirnregion statt.

Einfluss von Emotionen auf die kindliche Hirnentwicklung

Die Beteiligung von Emotionen verbessert laut Forschungsergebnissen von Spitzer, 2000 und Rauh, 2000 die Lernleistung erheblich (zitiert nach Remsperger, 2011, S. 41 ff.). Zum einen führe die Aktivierung limbischer Zentren dazu, dass Lernen in

positivem emotionalem Kontext die Lernleistung erheblich verbessere und sich positiv auf das Langzeitgedächtnis auswirke. Es komme zu einer Bahnung und Festigung der erfolgreichen Bewältigungsstrategien. Und zum anderen gebe es die neurochemische Erkenntnis, dass Lernen mit Spaß und Freude zu einer Ausschüttung von Dopamin und der Entstehung von Glücksgefühlen führe. Unter Dopamin gespeicherte Lernerfahrungen können leichter erneut abgerufen werden.

Wenn man sich die Ergebnisse klinischer Studien bewusst macht und wie positive oder negative emotionale Erfahrungen in der Kindheit die Ausformung der synaptischen Verschaltungsmuster beeinflussen, kann man die Verantwortung von Eltern oder Erziehern für die hirnbiologische Grundlage und spätere Lernleistungen der Kinder besser nachvollziehen.

Mit diesem Hintergrundwissen gehören positive Worte, nette Blicke und emotionale Zuwendung zur Aufgabe der Kindererziehung, da sie wichtig für die intellektuelle Entwicklung eines Kindes sind. So werden Wörter zum Beispiel schneller gelernt, „wenn nahestehende Bezugspersonen Sprechversuche begeistert kommentieren“ (Haug-Schnabel und Bensel, 2007, zitiert nach Remsperger, 2011, S. 43f).

Bindungstheorie und Feinfühligkeit

Befriedigende Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern wirken sich nicht nur positiv auf die Hirnentwicklung aus. Stabile Bindungen und ein sensibler Umgang mit kindlichen Gefühlen unterstützen auch den Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls und Resilienz. Mit dem nachgewiesenen Einfluss sicherer Bindungen zwischen Erziehern und Kindern auf deren soziale, emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung ist das Handeln pädagogischer Fachkräfte unmittelbar bildungswirksam (a.a.O., S.85). Sichere Bindungserfahrungen im Kindergarten wirken sich direkt auf eine höhere Lernmotivation in der Schule aus (a.a.O., S.19).

Der für diese Arbeit zentrale Begriff der Feinfühligkeit findet seinen Ursprung in der Bindungstheorie. Mary Ainsworth, eine Schülerin von John Bowlby (einem englischen Psychoanalytiker, der als Vater der Bindungstheorie gilt), fand heraus, dass eine Bindungsbeziehung nicht nur eine Sicherheit gebende und Vertrauen vermittelnde Funktion hat, die von Kindern genutzt wird, wenn ihre Ressourcen erschöpft sind oder sie unter emotionalen Belastungen nach Unterstützung suchen. Sondern auch, dass Kinder sichere Bindungsbeziehungen als Basis für Erkundungen nutzen (Remsperger, 2011, S.44 f.).

Feinfühligkeit und Bindungsbeziehungen wurden zunächst nur innerhalb von Mutter-Kind-Beziehungen untersucht. Hier wurde eine Mutter als feinfühlig definiert, wenn sie eine sehr niedrige Wahrnehmungsschwelle für die Bedürfnisse ihres Kindes aus seiner Sicht hatte. Außerdem waren Promptheit und Angemessenheit der mütterlichen Reaktion ausschlaggebende Kriterien. Der Vollständigkeit halber ist darauf zu verweisen, dass Ainsworth und Kollegen (1971) einen Test namens „Fremde Situation“ zur Qualität von Bindungsbeziehungen und daraus abzuleitende Bindungsstile entwickelten, auf die hier allerdings nicht eingegangen werden kann.

Remsperger trägt Studienergebnisse verschiedener Autoren zusammen und ergänzt, dass im Zusammenhang mit Feinfühligkeit darauf hingewiesen wird, dass ein Eingehen auf Gefühlsäußerungen (z.B. das Eingehen auf Weinen) eines Kindes kein Verwöhnen, sondern eine angemessene Reaktion sei. Dass Feinfühligkeit allerdings nicht zur Überbehütung werden solle und Kindern nichts abgenommen werden sollte, was sie selbst hinbekommen könnten (a.a.O., S.46 f.). Neben Feinfühligkeit finden sich noch zwei weitere Merkmale elterlichen Fürsorgeverhaltens in der Literatur. Zum einen die Akzeptanz des Kindes in seiner individuellen Eigenart und zum anderen die elterliche Kooperationsbereitschaft.

Bindungstheoretiker weisen darauf hin, dass zu feinfühligem Verhalten von Bindungspersonen auch die Unterstützung der Kinder beim Streben nach Erkundung und Unabhängigkeit gehöre. Auswirkungen von sicheren Bindungen und feinfühligem Verhalten seien eine bessere Konzentrationsfähigkeit beim Spiel und der Aufbau positiver internaler Arbeitsmodelle. Das bedeutet, dass vom Verhalten ihrer Bezugspersonen maßgeblich abhängt, welches Selbstbild Kinder entwickeln – ob sie glauben, etwas bewirken zu können in der Welt, ob sie sich als liebenswert empfinden und wie sie im weiteren Lebensverlauf Affekte und Verhalten gut regulieren können (a.a.O., S.48 f.).

Dass Kinder sich nicht nur an ihre Eltern binden, gilt unter Bindungsforschern als erwiesen. Und dass es Fälle gibt, in denen Erzieher die unsichere Eltern-Kind-Bindung soweit ausgleichen konnten, dass man bei den Bindungsrepräsentationen von „erworbener Sicherheit“ sprechen kann ist auch unbestritten. Inwieweit es jedoch im normalen Kindergartenalltag möglich ist, frühere unsichere Bindungserfahrungen von Kindern durch Erzieher zu kompensieren, wird kontrovers gesehen (Remsperger, 2011, S.51 ff.). Worüber es einen weitgehenden Konsens gibt, ist der Stellenwert des von Ahnert dargestellten „angemessenen pädagogischen

Verhaltens“ (Ahnert 2007, zitiert nach Remsperger, 2011, S.56). Dieses umfasst fünf Eigenschafen, die die Bindungserfahrungen von Kindern im Alltag beeinflussen:

1. Sicherheit vermitteln durch Verfügbarkeit (Das ist die Basis, damit Kinder intensiver spielen und ihre Umwelt unbeschwerter entdecken können.)
2. Stressreduktion durch Trost und Unterstützung bei der Überwindung von Ängsten
3. Zuwendung in Form von herzlicher Kommunikation und freudigem Beisammensein
4. Hilfe und Ermutigung zur Erkundung von Neuem
5. Hilfe beim Wissenserwerb durch Informationsgebung und Assistieren bei Überforderung

Gedanken zur Sprachbegleitung

Die Bindungstheorien, die sich auf Mutter-Kind-Forschung beziehen, sind nicht einfach auf Erzieher-Kind-Beziehungen zu übertragen. Es gibt große Unterschiede in der Qualität von verschiedenen Bindungen, die Kinder zu Erwachsenen aufbauen. Im Erzieher-Alltag muss die Herausforderung und auch manchmal Überforderung gemeistert werden, vielen Kindern parallel gerecht werden zu wollen. Und als Sprachbegleiter verbringt man nur einen winzigen Bruchteil der Wochenbetreuungszeit mit dem Kind. Diese allerdings in der Regel viel konzentrierter als eine Erzieherin, die in der Regel nie so viel Zeit und Aufmerksamkeit für ein einzelnes Kind hat. Wenn man im Laufe des Jahres mitbekommt, wie intensiv die Kinder teilweise ihre Gefühle und Zuneigung bekunden, wieviel sie Eltern und Erziehern auch unter der Woche von den Spracheinheiten erzählen und wie enttäuscht sie bei einem Ausfall von Stunden sind, wird einem bewusst, welche Verantwortung man doch auch eingeht mit der Übernahme einer Sprachbegleitung. Man verbringt viele intensive Stunden mit dem Kind und nach der Additionshypothese, dass positive Bindungserfahrungen außerhalb des Elternhauses zumindest zusätzlich innerlich verankert werden können, empfinde ich es als Pflicht, sein eigenes Verhalten immer wieder zu reflektieren, um dem Kind gerecht werden zu können (zur Additionshypothese: Remsperger, 2011, S.54).

2.2.2 Studie zu „Sensitiver Responsivität“

Die Erkenntnisse der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen werden in den deutschen Bildungsplänen berücksichtigt und die verschiedenen Autoren dieser länderspezifischen Ausarbeitungen vertreten so gut wie übereinstimmend die Meinung, dass es bei erfolgreichen Lernprozessen entscheidend auf die Qualität der Erzieher-Kind-Interaktionen ankommt. Allerdings fehlen „hier eine ausreichende

Thematisierung und konkrete Implikationen, die den feinfühligen pädagogischen Umgang mit Kindern betreffen“ (Remsperger, 2011, S.85). Remsperger sah die Notwendigkeit, bildungspolitische Forderungen an die Kindertagesstätten und Forschungsergebnisse aufzugreifen und für den Alltag nutzbar zu machen. Ihr Ziel war es, Feinfühligkeit detailliert zu beschreiben und aus der Erkundung genau dieser konkreten Verhaltensweisen, der Impulse der Kinder und den entsprechenden Interaktionen dazu Anregungen für die Praxis schaffen zu können. Ihre Studie basiert auf der Auswertung videogestützter Beobachtungen in Kindertagesstätten.

Neuseeländischer Bildungsplan „Te Whakiri“ als Basis für Praxistipps

Die am Studienende ausgearbeiteten Hilfsfragen, die Erzieher dabei unterstützen sollen, immer wieder ihre Beziehung zu den Kindern selbst zu reflektieren und ihren feinfühligen Umgang zu fördern und auszubauen, gründen auf dem neuseeländischen Verfahren „teaching storys“, deswegen hier der Hintergrund dazu.

„Te Whakiri“ bedeutet „eine gewobene Matte, auf der alle stehen können“ und beinhaltet Grundprinzipien bei der Erziehung von Kindern. Diese Grundprinzipien wurden in die Dimensionen Wohlbefinden, Zugehörigkeit, Partizipation, Kommunikation und Exploration eingebettet und stellen den Rahmen des neuseeländischen Bildungsplans dar. An der Stelle muss erläutert werden, dass im neuseeländischen Bildungsplan der Stellenwert von Beziehungen hervorgehoben wird und so den Erkenntnissen und Empfehlungen deutscher Autoren entspricht. Kinder werden demnach nicht nur „durch soziale, emotionale und kognitive Lernaspekte geprägt, sondern vor allem durch feinfühlige und wechselseitige Beziehungen mit Menschen, Orten und Dingen (Remsperger, 2011, S.59).

Es wurde dort ein Beurteilungs- und Beobachtungsverfahren entwickelt, um die veränderte Sicht und Haltung in Bezug auf die Kinder und deren Auswirkung auf das Lernvermögen zu dokumentieren und weiter zu verbessern. Der defizitäre Blick auf Wissenslücken wandelte sich in Neuseeland in eine ressourcenorientierte Sichtweise.

Das Beobachtungsverfahren „Learning Stories“ zielt auf die Bestärkung lernender Kinder ab, indem den Curriculum-Dimensionen folgende Lerndispositionen zugeordnet wurden: Interesse zeigen, sich einlassen, Schwierigkeiten standhalten, Kommunizieren mit anderen, Verantwortung übernehmen. So müssen sich Kinder wohl und sicher fühlen, um sich auf etwas einlassen und Lernfreude entwickeln zu

können. Oder sie brauchen Vertrauen, ihre Ideen und Gefühle ohne Ängste äußern zu können, um überhaupt kommunizieren zu können – um zwei Zuordnungsbeispiele zu nennen (Remsperger, 2011, S. 59 ff.).

Alle Altersgruppen werden damit unter Einbeziehung der Familien evaluiert und im Hinblick auf individuelle Lernstrategien, Motivation und Fähigkeiten als Grundlage für lebenslanges Lernen gefördert.

Eine zweite Evaluationsmethode namens „Teaching Stories“ basiert auf den gleichen Lehrplan-Dimensionen und Lerndispositionen wie „Learning Stories“, soll die Frühpädagogen allerdings eher dabei unterstützen, wechselseitige, feinfühlige und respektvolle Beziehungen zu den Kindern zu schaffen. Man hat dafür fünf hypothetische Fragen entwickelt, mithilfe derer die Erzieher sich aus Sicht der Kinder selbst überprüfen können.

Kurzfassung:

1. Kennst Du mich und meine Interessen?
   Dieser Frage wird „Zugehörigkeit“ und „interessiert sein“ zugeordnet. Sie regt die Fachkräfte an, darüber nachzudenken, inwiefern sie die Neigungen des Kindes verstehen, wertschätzen und inwiefern ihre erzieherischen Hilfestellungen auf das jeweiligen Können ausgerichtet sind.
2. Kann ich Dir vertrauen?
3. Ermunterst Du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren? Hörst Du mir zu und reagierst Du auf mich? Unterstützt Du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein? (a.a.O., S. 61 f.)

Die „Learning Stories“ aus Neuseeland dienen in Deutschland seit 2004 als Grundlage für eine neue Beobachtungs- und Dokumentationsmethode namens „Bildungs- und Lerngeschichten“, die auch verstärkt die Beziehung zwischen Erzieher und Kind in dem Mittelpunkt stellt. Remsperger greift die imaginären „Fragen des Kindes“ an seine Erzieher auf und erweitert sie um Ergebnisse ihrer Studie. Diese verfeinerten Fragen stellt sie als Hilfsmittel am Ende der Studie für Fachkräfte zur Verfügung.

Definition von Sensitiver Responsivität

Remsperger möchte die Feinfühligkeit von Erziehern näher beleuchten und zusätzlich den Schwerpunkt auf das Antwortverhalten der Fachkräfte legen. Sie lehnt

sich stark an Ainsworths (1974) Feinfühligkeitskonzept an. Allerdings gab es in jenem eine 5-stufige Feinfühligkeitsskala, deren Stufen für die Studie aus 2011 nicht detailliert genau definiert waren. Remsperger wollte die Merkmale „ihrer" pädagogischen Feinfühligkeit stärker spezifiziert herausarbeiten (Remsperger, 2011, S. 125 f.).

Remsperger wählt für ihren Untersuchungsgegenstand pädagogischer Feinfühligkeit eine Kombination der Begriffe „Sensitivität“ und „Responsivität“. Eine Erzieherin, die mit sensitiver Responsivität auf Signale von Kindergartenkindern reagiert, muss demnach:

1) die Signale des Kindes bemerken (überhaupt reagieren)

2) ein angemessenes Verhalten zeigen (wie feinfühlig ist die Reaktion)

Die Forschungsarbeit hat drei Erkenntnisinteressen - hier verkürzt dargestellt: Sie möchte „Sensitive Responsivität“ operationalisieren und qualitativ beschreiben, erhellen, in welchen Situationen mehr oder weniger Feinfühligkeit auftritt und welchen Beitrag Kinder in den Interaktionen leisten (a.a.O., S.88 ff.).

Komponenten des möglichen Antwortverhaltens der Erzieher

Schon ohne auf Ergebnisse zu schauen, ist alleine die Beschäftigung mit der Operationalisierung der Begriffe Sensitive Responsivität und den Signalen der Kinder gewinnbringend für die Arbeit mit ihnen, weil alleine das Bewusstmachen, welche Ausdifferenzierungen von erzieherischem und kindlichem Verhalten es gibt, für alle eigenen Interaktionen sensibilisiert. Im Folgenden wird ein Teil der Operationalisierungsmerkmale aufgeführt, um einen Eindruck zu vermitteln, welche Verhaltensweisen in die Auswertung mit einfließen. Das heißt, es wird dargestellt, was es konkret heißt, beispielsweise zugänglich oder aufmerksam zu sein oder Kinder zu akzeptieren.

Erste Zuordnung von Merkmalen (Remsperger, 2011, S. 136):

1) Responsivität = Signale bemerken = Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit

   Zugänglichkeit: Interesse, Zeit, Ruhe, Muße haben und ausstrahlen. Raum zum Erzählen geben, eigene verbale Zurückhaltung, auf Augenhöhe gehen, offen abwarten: nicht aufdringlich sein.

Aufmerksamkeit: Verhalten, Aussagen, Bedürfnisse – alle Regungen des Kindes aufmerksam verfolgen, Zuhören, nicht unterbrechen, kindliche Stimmung aufgreifen und sich ihr anpassen (u.U. Mitfiebern), Blickkontakt.

2) Sensitivität = angemessen verhalten = Promptheit der Reaktion, Richtigkeit der Interpretation, Generelle Haltung (Akzeptanz, Interesse, Respekt vor Autonomie), Involvement, Emotionales Klima, Stimulation. Promptheit der Reaktion und Richtigkeit der Reaktion stehen für sich und werden ohne qualitativen Zusatzfaktor codiert. So gibt es für *Promptheit* beispielsweise sechs Ausformungen von „verbaler/nonverbaler direkter Reaktion“ über „verzögerte oder zu schnelle Reaktion“ bis hin zu „keiner Reaktion“.

Weitere Verfeinerung der Zuordnung (Remsperger, 2011, S. 137 ff.):
Akzeptanz: auf Gefühle, Gedanken, Äußerungen und Handlungen annehmend reagieren, keine verbalen/nonverbalen Abwertungen (Augenrollen), keine Ironie und Zurückweisung, zugewandte Körperhaltung.

Interesse: zugewandte, der kindlichen Stimmung angepasste Mimik und Körperhaltung, Wachheit für Bedürfnisse, Verhaltens- und Gemütszustand des Kindes, Einfühlen und Aktivitäten und Äußerungen wahrnehmen.

Respekt vor Autonomie: Zulassen der Welterkundung und eigenen Erfahrungen (ausprobieren oder beenden von Experimenten), Unterstützung von Selbstregulation, eigene Fehler zulassen (kein verbales Verbessern), Ermutigung zur Verantwortungsübernahme und Regelverhandlungen, kein Regulieren durch Blicke.

Involvement: Hohes Interaktionsengagement, Ausdruck eigener Begeisterung über kindliche Aktivitäten und Fortschritte, Zugehen aufs Kind, mit eigenen Ideen zu Neuem anregen, lange Gespräche führen, Ausdrucksstärke, Nachfragen, Spiegeln.

Emotionales Klima: kindliche Signale prompt aufgreifen und wertschätzend spiegeln, respektvolle Sprache, Anstrengungen loben, keine Bestrafung ohne Erklärung, kein Sprechen vor anderen über das Kind, Mitteilung von Freude und Stolz, eigene Emotionen ansprechen, zulassen von Körperkontakt.

Stimulation: Keine Über- oder Unterstimulation, keine Abnahme von Lösungen, kein zu starkes Antreiben, keine Unterdrückung oder Unterbrechung kindlichen Sprechens und Denkens, vorsichtige Herausforderung von Kompetenzen,

Bestärkung des Selbstwirksamkeitsgefühls, gemeinsames „Weiterspinnen“ von Gedanken und Ideen, ermutigende Sprache, an den Ausdruck des Kindes anpassen.

Zusätzliche Codierungsfaktoren:

Bei der Untersuchung der Videoszenen von Interaktionen zwischen Erziehern und Kindern im Kindergartenalltag sollten alle vier Ausdruckskanäle (Sprache, Stimme, Gesicht und Körper) Beachtung in der Zuordnung von Verhaltensmerkmalen bei den Erziehern finden. Nach ersten Auswertungen der Szenen stellte man fest, dass es weiterer qualitativer Codierungsfaktoren bedarf um die verschiedenen Ausprägungen der pädagogischen Reaktionen nuanciert beschreiben zu können. Diese Hilfsfaktoren sind „Wertschätzung zeigen/loben“, „Eingehen“, „Dabei sein“ und „Umgang mit Stimmungen und Emotionen“ (Remsperger, 2011, S.156).

So werden durch Codierungen von *„Dabei-sein“* beispielsweise folgende Szeneninhalte erfasst: Ist der Erzieher mit Begeisterung bei der Sache oder stellt er automatisierte Fragen, um einen Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten? Achtet er darauf, dass die Kinder etwas verstehen, d.h., versichert er sich bei Erklärungen rück und passt sein Tempo den Kindern an? Ist er abgelenkt, wirkt gehetzt oder abwesend? Kann man Erschöpfung, Anstrengung oder Gleichgültigkeit in seinen Reaktionen erkennen?

Außerdem wurde der Entschluss gefasst, dass verschiedene Faktoren gekoppelt kodiert werden müssen um die feinen Abstufungen im pädagogischen Antwortverhalten zu fassen. Das bedeutet beispielsweise, dass qualitative Bestandteile von Merkmalen wie „Zugänglichkeit“ und „Aufmerksamkeit“, wie zum Beispiel „Interesse haben“ oder „Stimmungen aufgreifen“, mit einer zusätzlichen Kombination aus den Faktoren „Eingehen“, „Dabei-sein“ und „Umgang mit Stimmungen/Emotionen“ ermittelt wurden. Nur so ließ sich die Bandbreite von höchster zu kaum vorhandener Ausprägung (wie hier z.B. von Interesse) differenziert dokumentieren und auswerten. Es wird deutlich, dass sich die Merkmale der einzelnen Oberbegriffe häufig überschneiden bzw. fließend ineinander übergehen (Remsperger, 2011, S.156).

Signale der Kinder

Erzieher müssen ihr eigenes Antwortverhalten auf die Reaktionen der Kinder abstimmen, damit der Interaktionsfluss aufrechterhalten wird. Um sensitive Responsivität untersuchen zu können, müssen also auch kindliche Impulse in den

Blick genommen werden (a.a.O., S.277). Von den fünf Lerndispositionen aus dem Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“, welche als Fundament für lebenslanges Lernen gelten, spielen bei kindlichen Lernprozessen „Interessiert sein“ und „Engagiert sein“ eine herausragende Rolle (a.a.O., S.146). Aus diesem Grund wurden die kindlichen Impulse zunächst in „Wichtigkeit“ und „Dabei-sein“ unterschieden.

Wichtigkeit = die Dringlichkeit des Mitteilungsbedürfnisses (direktes Ansprechen/Fragen, mehrfach äußern, immer wieder neu ansetzen und zu einem Thema zurückkommen, mit anderen Kindern sprechen, nonverbal Aufmerksamkeit suchen)

Dabei-sein = wie sehr Kinder bei der Sache sind (Aufmerksamkeit und Interesse zeigen, Freude/Begeisterung/Spaß, Aufgeregtheit, Zufriedenheit, Stolz zeigen, emotionale Betroffenheit, Unruhe, abgelenkt/abwesend/gleichgültig wirken, sich abwenden)

Unterschieden wurde zudem nach Inhalten von kindlichen Signalen.
Inhalte der Äußerungen: Lebensweltäußerung, Schlussfolgerung/Erkenntnis, Fragen, Anregungen, eigene Handlungen kommentieren, Bitten/Wünsche, Hilfegesuche, Rechtfertigungen,...

Einige Forschungsergebnisse

Ein Forschungsergebnis ist bereits die Notwendigkeit einer solch feingliedrigen Codierung, wodurch deutlich wurde, dass „Sensitive Responsivität“ keine feste Charaktereigenschaft oder ein bestimmtes Verhaltensmuster ist, sondern eine dynamische Eigenschaft, die sich in der Interaktion herausbildet und sogar innerhalb einer Szene variieren kann. Ihre Ausprägung wird außerdem von Verhalten und Reaktion der Kinder als Interaktionspartner beeinflusst. So kann ein feinfühliges Antwortverhalten des Erziehers auf eine direkte Ansprache eines bestimmten Bedürfnisses des Kindes völlig anders aussehen als eine ebenso feinfühlige Reaktion auf ein schwieriger wahrzunehmendes, nonverbales Signal eines anderen Kindes mit dem gleichen Bedürfnis (a.a.O., S. 157). Um feinfühlig zu reagieren, ist demnach ein Zusammenspiel verschiedener Verhaltensweisen, die der jeweiligen Situation angepasst sind, nötig.

Charakteristische Merkmale von feinfühligem Verhalten waren ein hohes Interesse, konstantes Eingehen auf die Kinder, gut verständliches Handeln und Sprechen, engagiertes Interaktionsverhalten und andauernder Blickkontakt.

Es konnten keine „Erzieher-Typen“ ausgemacht werden. Insgesamt überwog ein feinfühliges Antwortverhalten, aber der Grad der Sensitivität konnte keiner grundsätzlichen Haltung einer Fachkraft, sondern eher Situationsumständen zugeordnet werden. Als Situationsumstände, die nicht-feinfühliges Verhalten begünstigen, wurden Ablenkung, eine hohe Geräuschkulisse und persönliche Befindlichkeiten wie Erschöpfung oder Anstrengung identifiziert.

Praxiseinschub

Die Wahl der Räumlichkeiten für die Sprachbegleitungs-einheiten war auch ein Thema in unserer Praxis. Da mein Kind sich ohnehin schlecht konzentrieren konnte, habe ich den größten Teil der gemeinsamen Zeit mit ihr separiert verbracht, damit wir den lauten Umgebungsgeräuschen und allzu viel Ablenkung entgehen konnten. Damit sich die Kleine sicherer fühlt (sie war sehr schüchtern zu Beginn und auch im Verlauf musste ich genau darauf achten, wie ich mich verhalte, damit sie sich nicht zurückzieht) habe ich den Weg gewählt, ihre beste Freundin zu den Treffen dazu zu nehmen. Damit ergab sich in diesem Fall eine schöne Dynamik, weil ihre gemeinsame Aktivität den Spaßfaktor zu erhöhen schien und die Freundin sogar eine unbewusste „Co-Funktion“ einnahm, indem sie immer wieder zum Durchhalten einer Aufgabe animierte, wenn mein Sprachbegleitungsmädchen abschweifte. Den besten Weg zu finden, ist auch hier sehr individuell und von Kind und Rahmenbedingungen abhängig. Ersatzweise für ihre beste Freundin begleiteten uns im Krankheitsfall hin und wieder andere Kinder – und je nach „Bühne“, die das jeweilige Kind für sich beanspruchte, konnte sich die Zweierkonstellation auch als negativ herausstellen, da die Redeanteile und Aktivitäten meines Kindes dadurch stark eingeschränkt werden konnten.

Manche positive Faktoren können in intensiven Interaktionen eine Umkehrung ins Negative erfahren. So kann eine hohe Begeisterung und Beteiligung eines Erziehers einen intensiven Austausch fördern, aber, je nach Kind, können auch subtiler gesendete Signale dabei untergehen (a.a.O., S.275 ff.).

Sprachverhalten: Äußern kindlicher Emotionen und fortlaufender Beiträge vorwiegend in feinfühligen Szenen. In Szenen, die wenig sensitiv-responsiv waren, wie Abfragen, Anweisungen geben oder Lösungen vorgeben, haben sich verbale Beiträge verkürzt und stark reduziert (a.a.O., S.283).

Praxisunterstützung basierend auf Studienergebnissen

Aufgrund der Studienergebnisse spricht Rempsperger zwei Hauptempfehlungen aus: Zum einen verweist sie auf die Wichtigkeit der Reflexion kindlichen und eigenen Verhaltens und zum anderen gibt sie konkrete Tipps für die Gestaltung von Gesprächen mit Kindern. Sie ermuntert dazu, „die Beziehungen zu Kindern immer wieder in den Blick zu nehmen, damit sie tatsächlich von Wechselseitigkeit, „sensitiver Responsivität", Respekt und Anregung geprägt werden" (Remsperger, 2011, S.300). Die Autorin merkt an, dass eine Dokumentation der kindspezifischen Lerndispositionen für ein besseres Verstehen und Fördern-Können hilfreich wäre, der Kindergartenalltag dafür aber oft keine Zeit ließe. Auch aus diesem Grund hat sie die „Fragen der Kinder", basierend auf dem neuseeländischen Ansatz „Teaching Storys", um Studienergebnisse zur Feinfühligkeit erweitert. Diese hypothetischen Fragen aus Kindersicht sollen pädagogischen Fachkräften als Reflexionshilfe dienen, die im Alltag leichter einzubinden ist als komplizierte Fragebögen (a.a.O., S.295 ff.).

Da die Frageinhalte bereits sehr aussagekräftig und detailreich sind, ersetzen sie hier vollwertig eine weitere Beschreibung von Praxisempfehlungen zur Reflexion und stellen gleichzeitig das Instrument selbst vor. Auf Praxisempfehlungen für die Gestaltung von Gesprächen mit Kindern wird in Punkt 3.3. eingegangen.

Hilfsfragen zur Reflexion der eigenen „Sensitiven Responsivität"
(Remsperger,2011, S.300 ff. und Best et al., 2011, S.115):

1) **Kennst Du mich und meine Interessen?**
   - Beobachte ich Dich ausreichend?
   - Greife ich Deine aktuellen Themen auf und spreche mit Dir darüber?
   - Dokumentiere ich Deinen Lernweg und überlege gemeinsam mit Dir dazu?

2) **Kann ich Dir vertrauen?**
   - Wie ist meine Beziehung zu Dir? Begegne ich Dir mit Offenheit, Wertschätzung, Respekt und auf gleicher Augenhöhe?
   - Wie frage oder antworte ich Dir – wertschätzende Wortwahl?
   - Wie gehe ich mit Deinen „Fehlern" um? Wie berichtige oder lobe ich Dich?
   - Äußerst Du Dich mir gegenüber ohne Angst und teilst mir Deine Gefühle mit?
   - Reagiere ich auf Deine Befindlichkeiten und lasse ich Körperkontakt zu?
   - Zeige ich Gefühlsregungen wie Freude, Begeisterung und Traurigkeit?

3) **Hörst Du mir zu und reagierst Du auf mich?**

- Bin ich zugänglich und wirklich interessiert an dem, was Du erzählst oder tust?
- Habe ich genug Ruhe und Aufmerksamkeit, Dir zuzuhören?
- Gebe ich Dir genügend Raum zum Erzählen?
- Spreche ich langsam, deutlich und in angemessenem Ton? Was sind Deine nonverbalen Signale? Verstehe ich diese?
- Suche ich den Blickkontakt mit Dir?
- Frage ich nach um Deine Interessen und Bedürfnisse zu verstehen?
- Bringe ich mich aktiv in die Interaktion ein und berichte von meinen Einfällen?

4) **Ermunterst Du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?**

- Lasse ich mich von Deiner Begeisterung anstecken und nehme ich gleichzeitig Deine Lernchancen wahr?
- Bestärke ich Dich in dem, was Du tust und sagst?
- Greife ich Deine Ideen auf und rege ich Dich zu neuen Gedanken und Handlungen an?
- Welche neuen Kommunikationsanlässe schaffe ich für Dich?
- Lasse ich Dir Freiräume, in denen Du Dich selbsttätig und eigenständig erproben kannst?

Der Vollständigkeit halber hier noch die **Hilfsfragen** zur Reflexion der Lerndisposition, die allerdings nicht aus Kindersicht formuliert sind (a.a.O., S.295 ff.):

- Ist das Kind interessiert und engagiert „bei der Sache“? Wirkt es dabei zufrieden, begeistert, stolz, emotional bewegt? Warum ist das ggf. nicht so?
- Wie teilt sich das Kind mit? Wie drückt es sich verbal und nonverbal aus?
- Bleibt das Kind hartnäckig an seinem Thema oder lässt es sich leicht verunsichern? Welche Strategien nutzt das Kind, um bei Schwierigkeiten standzuhalten?
- Wie wichtig ist dem Kind sein Thema? Kehrt es zum Interessensgegenstand zurück? Woran erkenne ich das dringende Mitteilungsbedürfnis eines ruhigen Kindes?
- In welchen Situationen kommt das Kind von sich aus zu mir, um mir etwas zu erzählen oder zu zeigen? Was erzählt, zeigt oder tut es dann?

- Wie reagiert das Kind im Interaktionsverlauf auf mich? Ändert sich seine Ausdrucksweise – quantitativ und qualitativ?
- Wie wirkt das Kind nach Abschluss der Interaktion auf mich?

2.3. Praxisempfehlung

Für den Umgang und Gespräche mit Kindern

Da es in Kapitel 3.2. um den Einfluss von Beziehungsqualität auf kindliches Lernen geht, beinhaltet dieser Unterpunkt Empfehlungen zur Dialoghaltung und dem Umgang mit Kindern und keine inhaltlichen Anregungen der Interaktionsgestaltung. In diesen Punkt fließen die Praxisempfehlungen bezüglich der Gestaltung von Gesprächen mit Kindern aus der Studie zu „Sensitiver Responsivität“ mit ein. Außerdem finden sich in Erfahrungsberichte wieder, die innerhalb des Projektjahres mit einem pakistanischen Migrantenmädchen gemacht wurden.

- Routine und Wiederholungen geben Sicherheit

Praxiseinschub

Anfangs hatte ich die erwachsene Vorstellung, permanent neuen Input liefern zu wollen, damit es den Kindern nicht langweilig wird, bis ich verstanden hatte, dass Kinder Wiederholungen lieben (es gibt ihnen ein Gefühl der Sicherheit). Außerdem können sie dann bestimmte Dinge schon und sind stolz. Zudem sind Wiederholungen und das Üben in Abständen sehr förderlich fürs Sprachlernen.
Beispiel: Als sehr hilfreich haben sich Einstiegs- und Abschlussrituale herausgestellt. Diese veränderten sich im Laufe der Projektzeit, waren aber durchgängig vorhanden und wurden von den Kindern immer wieder eingefordert.

- Kindliche Signale wahrnehmen und aufgreifen - auch nonverbale. Manche Kinder sind verbal zurückhaltender, zeigen jedoch meist durch Blicke und Körperhaltung, was gerade in ihnen vorgeht (Best et al. 2011, S.104).

Praxiseinschub

In manchen Situationen suchte das pakistanische Mädchen stark körperliche Nähe – lehnte sich an oder wollte auf den Schoß. Manchmal hatte ich den Eindruck, ein anstehendes neues Spiel war ihr unangenehm oder sie wollte sich absichern, ob ich sie noch mag, wenn sie in ihren Augen etwas nicht gut genug konnte. Diese Momente hatten Vorrang, bis ich den Eindruck hatte, sie könne sich wieder lösen.

- Kind in seinem Thema folgen, auch einmal Themenwechsel zulassen. Der Aufmerksamkeit eines Kindes und seinem Thema zu folgen, ist die beste Voraussetzung für das Sprachenlernen. Es fühlt sich wahr- und ernst genommen, kann mutiger sein und sich als sprachlich erfolgreich erleben. Gerade wenn Kinder noch wenig deutsch sprechen, erfordert es viel Geduld und aufmerksames Deuten, um ihre Interessen herauszufinden (a.a.O., S.106 ff.).

- Pädagogische Lernziele überdenken
  Angebote werden sicher von Sprachbegleitern und Erziehern gemacht – allerdings kommt es dem sprachanregenden Dialog zugute, wenn man flexibel bleibt und sich von den Impulsen der Kinder leiten lässt. Dem Kind darin zu folgen, was es aus dem Vorhandenen macht „relativiert freilich oft die pädagogischen Vorstellungen und Lernziele von uns Erwachsenen“ (a.a.O., S.107). Haben wir nun vor, dem Kind kommende Schulutensilien mit Namen beizubringen und es nimmt diese aber, um damit herumzualbern und sie in ein Freispiel einzubauen, müssen wir uns vielleicht von unserer Vorstellung lösen und es kann sich ein anregendes Miteinander ergeben.

- Selbstwerterleben positiv beeinflussen – Erfolge loben
  Es gibt Studien, die zeigen, dass Kinder schon mit viereinhalb Jahren ein Muster, bezogen auf ihre Leistungsmotivation, angelegt haben. Das heißt, ob Kinder in ihren Leistungsbemühungen eher erfolgszuversichtlich oder misserfolgsängstlich sind, entscheiden maßgeblich die Aufwachsbedingungen und elterlichen Werthaltungen hinsichtlich der Leistungstüchtigkeit. Wenn Eltern starkes Bemühen und Gelingendes als Selbstverständlich hinnehmen und Misserfolg heftig tadeln, lenkt das die Motivation des Kindes ausschließlich auf die Vermeidung von Misserfolgen. Im Gegenzug dazu stärkt eine positive Zuwendung nach Erfolg und eine neutrale Reaktion auf Misserfolg eine erfolgszuversichtliche Motivation. Diese Motivationsmuster wirken u.U. ein Leben lang auf die innere Selbstbewertung und die Art und Weise, wie Menschen an Aufgaben herangehen (lohnt sich, weiter zu lesen: Heckhausen und Rheinberg, in Rass, 2008, S. 78 f.).

Praxiseinschub

Ursprünglich dachte ich, das pakistanische Mädchen sei eher schüchtern. Aber es stellte sich heraus, dass ihre Unsicherheit dann am stärksten war, wenn wir zusammen etwas Neues anschauen wollten. Es kamen Sätze wie „ach, ich kann das eh nicht“ oder extreme Ablenkungsversuche mit etwas, das sie konnte („schau mal, wie ich hüpfen kann“). Oder sie machte mit, aber wirkte betroffen und geknickt und senkte beschämt wirkend den Blick. Es dauerte eine Weile, bis ich dazu eine Ahnung bekam. Ab dort führten wir ein „Ritual“ ein, das hieß „Fragen sind super“. Wir besprachen, dass es klasse sei, zu fragen, weil man dann etwas Neues dazulernen könne. Also sollte sie immer die Hand heben und hochspringen und sagen, „ich habe eine Frage“, wenn sie etwas NOCH nicht verstanden hatte. Anfangs zögerlich gab es immer mehr Situationen, in denen sie Spaß daran hatte, zu fragen, aber wir mussten das immer wieder auffrischen und es blieb bis zuletzt schwierig, da ihre kindliche Neugierde scheinbar durch ihre Angst, durch Fehler in der Achtung zu sinken, verdrängt wurde.

- Kommunikative Persönlichkeit anerkennen und daran ausrichten
  Je nach kommunikativer Persönlichkeit des Kindes äußert es sich vielleicht häufig von sich aus oder ist zurückhaltender und braucht mehr Raum, um etwas zu sagen. An vielen Stellen kann es helfen, sich bewusst zurückzunehmen und Pausen auszuhalten um dem Kind Sprechraum zu verschaffen. Es lohnt sich, es auszuprobieren, innerlich bis 50 zu zählen, gerade, wenn man ein Erwachsener ist, dessen Kommunikationsstil eher schnell ist (Best et al., 2011, S. 209 ff.).

- Kulturelle Identität
  Kinder sowie Erwachsene identifizieren sich mit ihrem Geschlecht, ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Identität. Dabei kann es große Unterschiede geben und Erzieher sind manchmal mit Sexismus und Rassismus oder sonstigen abweichenden Sichtweisen konfrontiert, die Kinder von ihren Eltern übernommen haben. Gerade bei Migrantenkindern kann hier Unterstützung im Rollenspiel nötig sein, um in unserer Kultur vermeintlich negativen Sichtweisen entgegenzuwirken (Becker-Stoll & Textor, 2007, S.109).

Praxiseinschub

Bei Rollenspielen zum künftigem Schulalltag war ich immer wieder verwundert, wie herrisch, bestrafend und negativ die Lehrerinnenrolle von dem Migrantenmädchen ausgefüllt wurde. Durch Wechseln der Rollen im Spiel haben wir versucht, auch den unterstützenden und wohlwollenden Aspekt lebendig werden zu lassen, den ein Klassenlehrer hauptsächlich verkörpern sollte in diesem Alter. Durch Rücksprache mit der Bezugserzieherin verdichtete sich die Vermutung, dass vielleicht kulturelle Hintergründe zu einem anderen Bild der Lehrerin als Autoritätsperson führen.

- Konzentration

  Kinder können sich ganz unterschiedlich gut konzentrieren. In der Praxis hilft es, verschiedene Angebote im Hinterkopf zu haben. Viele Spiele lassen sich mit Bewegung kombinieren (z.B. normales Memory, indem man alle erworbenen Bilder auch pantomimisch darstellen lässt o.ä.). Und die Tagesform der Kinder ist auch unterschiedlich. Manchmal hilft etwas Spannendes wie eine Handpuppe oder ein Ratespiel, die Aufmerksamkeit zurück zu gewinnen und im Zweifel fragt man das Kind, auf was es am meisten Lust hat und geht dem nach. Trink- oder Esspausen können auch belebend wirken.

2.3.1 Sonstige Gedanken/Erkenntnisse

- Vorwissen und Dokumentation

  Um das Sprachförderkind möglichst gut unterstützen zu können, ist es ratsam, möglichst viel Vorwissen zu dem Kind zu sammeln. Ein Gespräch mit Erziehern kann über den bisherigen Lebens- und Lernweg, über Stärken, Schwächen, Interessen und Rahmenbedingungen Aufschluss geben (Becker-Stoll & Textor, 2007, S.78 f.).

Praxiseinschub

Es macht auch Sinn, sich selbst immer wieder Notizen über Lernstand und Auffälligkeiten zu machen und sich regelmäßig mit den Erziehern auszutauschen. Oft ist ein solcher Austausch für beide Seiten erhellend. Auch ein Austausch mit den Eltern wäre wünschenswert, ist aber nicht immer möglich.

- Unerwartete Reaktionen

Praxiseinschub

Während der Begegnungen mit dem Sprachbegleiterkind und ihrer Freundin kam es immer mal wieder zu merkwürdigen Momenten. Je nach Thema änderten sich der Gemütszustand und das Verhalten des Kindes schlagartig. Heute weiß ich, dass Auslöser immer Momente oder Themen waren, die mit ihrem Zuhause zu tun hatten. Deswegen vermied ich dies irgendwann. Dennoch konnte es auch danach noch passieren, dass wir z.B. über Pausenbrot und Frühstücksvorlieben sprechen wollten und das Mädchen plötzlich scheinbar innerlich abschweifte und kaum mehr ansprechbar war. Dann war Fingerspitzengefühl und ein Zurückholen in eine unverfängliche Gegenwartssituation gefragt. Über einen Austausch mit Erziehern, Dozenten und Literatur zu manchen Themen kann man seine eigenen Kompetenzen stärken, aber es wurde mir bewusst, dass das Arbeiten mit Kindern kein Vermitteln von reinem Fachwissen ist, sondern man mit dem Gesamtpaket an Lebensgeschichte konfrontiert wird, das sehr unterschiedlich sein kann.

- Sonstige Auffälligkeiten/ Sensorische Integration

  An dieser Stelle bleibt mir aus Gründen des begrenzten Umfangs nur der Verweis auf ein weiteres sehr spannendes Thema im Zusammenhang mit Lernen: Die sensorische Integration und im Zusammenhang damit eine bewegungsorientierte Sprachförderung. Auffälligkeiten im Bereich Wahrnehmung und Motorik der Kinder sollten auf jeden Fall an die Erzieher oder in Reflexionstreffen mit anderen kommuniziert werden.

Literaturtipp

Zimmer, R. (2010): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung

Jean Ayres, A. (2002): Bausteine der kindlichen Entwicklung (2002)

Kesper, G. (2002): Sensorische Integration und Lernen

2.4 Fazit

Die eigene Zielsetzung einer systematischen Aneignung möglichst vieler Vokabeln veränderte sich hin zu dem Vertrauen in automatisches Lernen durch anregende Unterhaltung und Austausch. Spielen gewann durch die Bewusstmachung, dass Kinder „am nachhaltigsten Lernen, wenn sie etwas lustvoll tun“ (Braun und Meier 2004, zitiert nach Remsperger, 2011, S.145) eine höhere Wertigkeit in meinen Augen.

Je mehr Wissen und Erfahrung dazu kam, desto feiner wurde die Wahrnehmung hinsichtlich des Kindes und die Fähigkeit, auf verschiedene Situationen entsprechend reagieren zu können.

Die Studienergebnisse von Remsperger beziehen sich auf den Kitaalltag mit Erziehern in Gruppensituationen und sind deswegen nicht passgenau auf die Sprachlernsituation zu übertragen. Dennoch können viele Anregungen daraus entnommen werden und allein die Auseinandersetzung mit Details zum Thema Feinfühligkeit regt zur Reflexion und damit zur eigenen Weiterentwicklung an.

Es entstand die Gewissheit, dass sowohl Freispiel als auch angeleitete Lernspiele und -aufgaben ihren Platz haben dürfen. Entscheidend sind das eigene Verhalten in der Interaktion mit dem Kind und die situative Angemessenheit. Ist das Kind gerade müde, kann eine Konzentrationsaufgabe nicht befriedigend umgesetzt werden.

Reflexion findet automatisch statt, weil die Frage nach dem besten „Wie“ der Sprachförderung ständiger Begleiter ist. Hier sind die Reflexionstreffen in der Gruppe sehr hilfreich, da die unterschiedlichen Sichtweisen immer für viel mehr Einsichten sorgen, als es im Vorfeld erwartet wird.

Als Quintessenz könnte Flexibilität als hilfreichste Eigenschaft im Sprachbegleitungsprozess angeführt werden. Diese setzt allerdings eine gewisse Handlungssicherheit und das Kennen des Kindes voraus. Deswegen ist es wertvoll, sich und dem Kind zu Beginn für beides Zeit zu geben – und diesen Raum auch für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu nutzen (Zimmer, 2010, S.194).

3. Testungsverfahren

von Ann-Kristin Risser

Probleme in der Sprachentwicklung sind keine Seltenheit. Häufig werden sie zu spät oder erst nach dem Auftreten erster Anzeichen erkannt und behandelt. Die Bedeutsamkeit der Früherkennung und Förderung wird durch Zahlen deutlicher. Eine Studie im Auftrag des hessischen Sozialministeriums im Jahr 2003 zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen von vier bis viereinhalb jährigen Kindern erwies, dass unter 759 Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, 22 Prozent der deutschen Kinder und rund 51 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund und Deutsch im Zweitspracherwerb in ihrer Sprachentwicklung verzögert oder gestört waren und/ oder erhebliche Probleme in ihrer Kommunikation und im Erwerb der deutschen Sprache aufzeigten (Hessisches Sozialministerium, 2012, S.13). Vor der bevorstehenden Einschulung im Jahr 2005 wurden die auffälligen Kinder erneut überprüft. Die Zweituntersuchung zeigte, dass 90 Prozent der Kinder mit massiven sprachlichen Problemen durch gezielte sprachheilpädagogische und logopädische Betreuung erhebliche Fortschritte erzielt hatten (Hessisches Sozialministerium, 2012, S.13).

Die Notwendigkeit einer frühzeitigen Erkennung und Testung der Sprachkompetenz ist hier klar erkennbar, denn dadurch können Sprachprobleme besser im pädagogischen Alltag bearbeitet und Eltern hinsichtlich der Unterstützung und Förderung ihres Kindes besser beraten werden.

Praxiseinschub

In der Zeit mit meinem Sprachförderungskind hatte ich anfangs nur wenige Informationen über den Stand der Sprachentwicklung. Das Sprechen der deutschen Sprache fiel im Alltag schwer. Zu Hause wurde laut Angaben der Erzieher und Erzieherinnen hauptsächlich türkisch gesprochen. Die Mutter legte dennoch großen Wert darauf, dass ihr Kind auch deutsch spricht. Durch eine Testung der Muttersprache (türkisch) wurde klar, dass auch in diesem Bereich starke Beeinträchtigungen vorhanden sind, was die Förderung für mich erschwerte. Weitere Testungen folgten, bei denen weitere starke Beeinträchtigungen im kognitiven und auditiven Bereich festgestellt wurden, wodurch man zu dem Entschluss kam, das Kind in einer Integrationsklasse zu schulen. Dieser Prozess vollzog sich über ein halbes Jahr, in dem notwendige Unterstützungsmaßnahmen und Testungen vollzogen wurden, wodurch schlussendlich dieser Weg der intensiven Förderung der Beste war.

Der Spracherwerb ist ein komplexes System, weshalb auch verschiedene innere oder äußere Einflussfaktoren Grund dafür sein können, dass es zu einer Beeinträchtigung in der Sprache kommen kann. Die Gesamtentwicklung des Kindes ist in den Bereichen

- Sozialverhalten (Familie, Kindergarten)
- Wahrnehmung (Sehen, Hören, Fühlen)
- Körper und Organismus (Entwicklung der Sinnesorgane: Augen, Ohren, Hände)
- Bewegung (Grob-, Fein- und Mundmotorik)

zu berücksichtigen (Hessisches Sozialministerium, 2012, S.16). Dies hat zur Folge, dass neben der Erfassung der Kommunikationsfähigkeit ein umfassender Sprachbefund zu erheben ist, um die Schwächen in den verschiedenen linguistischen Bereichen beschreiben und behandeln zu können. Diese Aufgabe ist für viele Logopäden und Therapeuten durch die fehlende Muttersprache des Kindes oft nicht möglich, weshalb verschiedene Methoden der Testung aufgegriffen werden müssen, um ein objektives Gesamtbild der Sprachentwicklung des Kindes herstellen zu können. Mit dem Standard-Diagnostik-Material das von der deutschen Sprache ausgeht, ist die Beurteilung, ob es sich um eine normale oder verzögerte Lernsprache aufgrund zu weniger Sprachanregung, einer Sprachentwicklungsverzögerung oder einer unvollständigen Zweisprachigkeit handelt nur begrenzt möglich (Jenny, 2001, S.67).

Da wir im Rahmen unseres Projektes den Fokus auf die Sprachförderung und -entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund legen, liegt der Schwerpunkt in diesem Kapitel gezielt auf der Sprachdiagnostik bei zweisprachigen Kindern, bei dem wir zum einen allgemeine Testungsverfahren in diesem Bereich aufzeigen wollen und zum anderen einen Blick auf Methoden und Hilfsmittel im Kindergartenalltag mit dem Förderkind und/oder dessen Eltern richten wollen, um mehr Handhabbarkeit und Verstehbarkeit für den Sprachstand des Kindes entwickeln zu können.

3.1 Sprachbiografie

Diese Sprachstandfeststellung ist in erster Linie eine Methode, die von Logopäden oder Sprachtherapeuten gezielt verwendet werden kann, um mehr über den Stand der Muttersprache zu erfahren. Der Ausbau der muttersprachlichen Kompetenz ist

wichtig für das erfolgreiche Erlernen einer zweiten Sprache, wozu Eltern in der Kommunikation mit ihrem Kind gestärkt werden sollen (Jenny, 2011, S.111).

Kleiner Tipp

Die Methode der Sprachbiografie im Bereich der Arbeit im Kindergarten ist dann geeignet, wenn zu den Eltern des Kindes bereits ein gutes Verhältnis besteht. Die Rücksprache mit zuständigen Fachkräften ist ein guter Weg, um mehr über den Sprachstand zu erfahren. In der Position einer Sprachbegleitung ist diese Methode, wenn möglich, mit der Leitung der Kindertagesstätte oder auch nur von der Leitung durchzuführen. Bezugserzieher oder –erzieherinnen sind hier ebenfalls gute Ansprechpartner, da bereits schon Kontakt durch Elterngespräche herrscht. Bereits tätige Logopäden oder Therapeuten die Kontakt zum Kindergarten haben, können ebenfalls befragt werden.

Die Fragen nach dem Sprachverhalten sind sehr intime Fragen, die stark in die Privatsphäre der Familie eindringen. Die Daten müssen deshalb mit Vorsicht behandelt werden. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Aussagen der Eltern nicht immer der Realität entsprechen. Die Sprachbiografie zielt darauf ab, herauszufinden, ob die Muttersprache konsequent gesprochen wird oder eventuell eine Mischsprache etabliert ist. Hierzu sind wichtige Aspekte in den Fragen zu berücksichtigen:

- Aufenthaltsdauer der Familie und Angehörigen in Deutschland
- Bedeutungswandel der Muttersprache durch den Aufenthalt in Deutschland
- Sprache der Familienmitglieder
- Verzögerungen der Sprache die durch die Eltern verursacht wurden
- Kontakt zu den Geschwistern
- Eingewöhnung des Kindes in den Kindergarten / Motivation für Kindegarten
- Zeitraum des Kindergartenbesuchs / längere Abwesenheitszeiten
- Beratung von Ärzten und Kindergartenpersonal zum zweisprachigen Erwerb (Jenny, 2011, S. 67)

3.1.1 Auswertung der Sprachbiografie

Bei der Auswertung sind vier Aspekte zu berücksichtigen. Der Kontakt mit der Zielsprache kann anhand der erhobenen Daten eindeutig beantwortet werden. Zu berücksichtigen sind Krankheitszeiten und Urlaubszeiten.

Der Verdacht auf eine Sprachentwicklungsstörung in der Muttersprache ist ein weiterer wichtiger Punkt in der Auswertung. Ein später Sprachbeginn und eine langsame Sprachentwicklung können Hinweis für eine Sprachentwicklungsverzögerung sein.

Ein Verdacht auf mangelnden Input in der Muttersprache lässt sich durch die gezielte Fragestellung ebenfalls ermitteln. Dieser Aspekt ergibt sich aus der Frage nach den Geschwistern und ob diese das Kind mitbetreuen, weil beispielsweise beide Eltern voll berufstätig sind. Hier kann nämlich davon ausgegangen werden, dass das Kind kaum Input in der Muttersprache erhält. Ein wichtiger Fakt ist, dass Kinder in der Regel untereinander die stärkere Sprache sprechen, anstatt der Umgebungssprache.

Der letzte Aspekt des Verdachtes auf Sprachmischsituationen und einen unvollständigen Zweitspracherwerb richtet sich gezielt an das Sprechverhalten der Eltern. Um hier ein möglichst realistisches Bild des Sprechverhaltens zu erhalten, ist hier eine wertfreie Abfragung bestimmter Alltagssituationen hilfreich wie z.B. im Kindergarten, bei Esssituationen, beim Zu-Bett-Bringen oder beim Urlaub im Herkunftsland (Jenny, 2011, S.68).

3.2 SISMIK-Fragebogen

Dieses Testungsverfahren ist eines der bekanntesten Verfahren bei der Arbeit mit Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen und deckt die Alters- und Entwicklungsspanne von ca. 3,5 Jahren bis zum Schuleintritt ab. Die Abkürzung „SISMIK“ steht für „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrationskindern in Kindertageseinrichtungen“. Die Entwicklung dieses Fragebogens geschah in regem Austausch zwischen den Autoren und dem Jugendamt Mannheim und dem Institut für interkulturelle Bildung der Universität Landau. Der Fokus des Fragebogens liegt auf dem normalen Verlauf der sprachlichen Bildung und Entwicklung eines Kindes und zielt auf die Begleitung und systematische Beobachtung „normaler“ kindlicher Sprachentwicklung im Deutschen.

Es findet eine Sensibilisierung im pädagogischen Alltag für ungünstige Entwicklungen und Entwicklungsrisiken statt, bei der aber zu berücksichtigen ist, dass dieser Fragebogen nicht für die Diagnostik von Sprachstörung konzipiert ist (Mayr & Ulich, 2006, S.4 ff.).

Deutsch lernen wird anhand dieses Bogens als Teil einer komplexen Entwicklung gesehen, bei dem verschiedenen Bereiche von Sprache berücksichtigt werden müssen. Ein besonderer Teil ist die Sprachlernmotivation des Kindes, bei der die aktive Teilhabe und das Engagement an Sprachsituationen beobachtet werden (Mayr & Ulich, 2006, S.4). Die Sprachentwicklung und kindliche Erfahrungen rund um das Medium Buch, die sogenannte „Literacy-Erziehung“, schaffen einen wichtigen Zusammenhang zwischen der sprachlichen Bildung und Entwicklung eines Kindes im Vorschulalter, da sie darüber hinaus eine langfristige Auswirkung auf spätere Sprach- und Lesekompetenzen haben. Neben der Motivation und Aktivität zum Sprechen geht es auch gezielt um die sprachliche Kompetenz, die beispielsweise die Fähigkeit zum deutlichen Sprechen oder das Nacherzählen eines Gedichtes umfasst (Mayr & Ulich, 2006, S.4).

Mit dem Bogen wird vor allem die Sprachentwicklung des Kindes in der deutschen Sprache erfasst. Die Familie des Kindes wird dennoch Ansatzweise mit einbezogen, da sie viel zur Sprachentwicklung ihres Kindes beiträgt. Es kommt dem Ziel eines breit angelegten Zuganges zum Spracherwerbsprozess entgegen. Wichtige Teilaspekte, wie zum Beispiel das Gespräch mit anderen Kindern beim Frühstück im Kindergarten oder der Kontakt zwischen den Eltern und der Tageseinrichtung werden in diesem Bogen zusammengefasst, um ein umfassendes Bild des Kindes zu erhalten. Dadurch werden auch konkrete Anhaltspunkte für gezielte Förderung im pädagogischen Alltag sichtbar und das nicht nur auf der Ebene des einzelnen Kindes. Es regt dazu an, die pädagogische Arbeit zu reflektieren und neue Förderideen im Team zu bearbeiten (Mayr & Ulich, 2006, S.4).

Der Bogen gliedert sich in vier Teile. Teil eins ist der umfangreichste Teil des Bogens, da hier das Sprachverhalten in verschiedenen Situationen in der Einrichtung und den pädagogischen Angeboten genau beobachtet werden, die besonders von sprachlicher Kommunikation geleitet sind und für den Spracherwerb des Kindes eine sehr wichtige Bedeutung haben. Hier fokussiert der Bogen unterschiedliche Situationen:

- Sprachinteraktion eines Kindes mit anderen Kindern (Frühstück, Freispiel)
- Gesprächskontakt zwischen der Bezugserzieherin und dem Kind
- Angebote im Bereich Literacy-Erziehung (Vorlesen, Erzählen)
- Interesse an Schrift und Schreiben, eigenständiger Umgang mit Büchern

Es gilt, in diesem Beobachtungsteil herauszufinden, ob Freude und Interesse an der Situation besteht und ob eine aktive Teilnahme an sprachlicher Interaktion vorliegt (Mayr & Ulich, 2006, S.5).

In Teil zwei des Beobachtungsbogens geht es um die sprachliche Kompetenz im engeren Sinn. Im Mittelpunkt steht die Einschätzung und Beobachtung des Sprachstandes eines Kindes. Hier sind gezielt Fragen zum Verstehen von Aufforderungen und Handlungsaufträgen, zu Artikulation, Sprechweise und Wortschatz sowie zu Satzbau und Grammatik zu beantworten (Mayr & Ulich, 2006, S.5).

Die Familiensprache und das familiäre Umfeld des Kindes werden im dritten und vierten Teil bearbeitet. Allgemein kann die Familiensprache von deutschsprachigen Erziehern nicht eingeschätzt werden. Dennoch wird hier versucht, sie für diesen Bereich der Beobachtung zu sensibilisieren. Es sind Informationen zur Entwicklung des Kindes in seiner Familiensprache und der Position des Kindes zur Familiensprache zu sammeln.

Die Familiensituation wird im vierten Teil weiter aufgefasst und zielt auf wichtige Informationen über die Herkunftsfamilie. Hier wird das Kind in seinem Sprachverhalten unter Berücksichtigung der häuslichen Umwelt beobachtet. Auch solche Informationen sind wichtig um den aktuellen Sprachstand einordnen zu können und künftige Fördermöglichkeiten besser abschätzen zu können. Die Beziehung zwischen der Familie und dem Kindergarten spielt ebenfalls eine große Rolle, denn erfahrungsgemäß wirkt sich diese sich stark auf die Sprachmotivation des Kindes aus. Hier wird auch für Erzieherinnen erkennbar, ob der Elternkontakt möglichweise zu intensivieren ist (Mayr & Ulich, 2006, S.5).

Die Beobachtung mit SISMIK regt zur Reflexion pädagogischer Angebote an und signalisiert durch ihre strukturierte Beobachtung und einheitliche Dokumentation Professionalität in der Arbeit mit dem Kind, dem Team und im Kontakt mit den Eltern. Es ist eine gute Grundlage für die Darstellung der eigenen Arbeit und schafft einen gezielten Austausch im Team über einzelne Kinder. Die Führung von Elterngesprächen wird dadurch sachlich und einfach und auch im Kontakt mit Kooperationspartnern wie Schulen oder Beratungsstellen sind solche Unterlagen sehr hilfreich (Mayr & Ulich, 2006, S.7).

3.3 Allgemeine Testungsverfahren der Stadt Mannheim

Im Rahmen der Einschulungsuntersuchung (ESU) in Mannheim werden zwei weitere wichtige und verpflichtende Testungsverfahren im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung herangezogen. Die ESU erfolgt in zwei Schritten. Die Basisuntersuchung (Schritt 1) erfolgt im vorletzten Kindergartenjahr, um frühzeitige Hinweise für einen bestehenden Förder- oder Therapiebedarf zu erhalten. In den Monaten vor der Einschulung im letzten Kindergartenjahr findet die Beurteilung aus schulärztlicher Sicht statt, bei der Kinder mit offenen Fragen zur Schulfähigkeit nochmals ärztlich untersucht werden. In der ESU werden verschiedene Screeningverfahren eingesetzt, die die Schulfähigkeit ganzheitlich testen, um verschiedene Krankheiten- oder Risikofaktoren zu erkennen. Im folgenden Abschnitt möchte ich dennoch nur auf die Sprachscreeningverfahren eingehen, die auf Kinder mit und ohne Migrationshintergrund abzielen (3. Bildungsbericht Mannheim, 2015, S.65 f.).

Eine ausführliche standardisierte Sprachdiagnostik ist im ersten Schritt der ESU verankert. Die HASE-Diagnostik (Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung) geht dem SETK 3-5 (Sprachentwicklungstest für 3 bis 5 jährige Kinder) voraus. Die HASE-Diagnostik dient zur orientierenden Beurteilung der sprachlichen Kompetenz eines Kindes im Rahmen der Basisuntersuchung. Der SETK 3-5 greift, wenn besondere Auffälligkeiten beim Sprachscreening (HASE) in der Basisuntersuchung auftreten. Somit ist die HASE-Diagnostik eine Filtermethode für Kinder, die einer eventuell erforderlichen intensiven Sprachförderung bedürfen (3. Bildungsbericht Mannheim, 2015, S.66 f.).

Der Migrationshintergrund beziehungsweise die Familiensprache der Kinder sowie der Sozialraumtyp haben einen hohen Einfluss auf den Anteil der durchgeführten SETKs. Der 3. Bildungsbericht der Stadt Mannheim aus dem Jahr 2015 erwies hier, dass eine nicht-deutsche Familiensprache häufiger zu einer Notwendigkeit der SETK-Diagnostik führt. Dennoch wiesen auch über 30% der deutschsprachigen Kinder einen SETK-Bedarf auf. Jährlich werden beim Sprachscreening ca. 1100 Kinder untersucht (3.Bildungsbericht Mannheim, 2015, S.69 f.). Diese Daten sind wichtige Anknüpfungspunkte für die individuelle Sprachbegleitung, da auch hier die Notwendigkeit einer besonderen Förderung deutlich wird.

Im Folgenden werden die Testungsverfahren „HASE“ und „SETK 3-5“ genauer erklärt.

3.3.1 HASE-Diagnostik: Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung

HASE ist ein diagnostisches Verfahren, durch das ein erhöhtes Risiko zur Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwächen oder einer Sprachentwicklungsstörung erkannt werden soll. Es werden Vorläuferfertigkeiten des Lese-Rechtschreiberwerbes und die Sprachfähigkeit untersucht. Hierbei wird die Kapazität der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses erfasst, welche grundlegend für die Verarbeitung sprachlicher Informationen ist. Die HASE-Diagnostik erfasst ebenfalls die Fähigkeit, Sätze nachzusprechen sowie die Erkennung von Wortfamilien (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Dieses Testungsverfahren wird bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren vor Schuleintritt eingesetzt, um frühzeitige Auffälligkeiten in der Sprache zu erkennen und notwendige Unterstützungsmaßnahmen einleiten zu können. Die HASE-Diagnostik wurde zwar für Kinder mit der Muttersprache Deutsch entwickelt, ist aber für die Diagnose eines Förderbedarfs von Kindern mit Migrationshintergrund ebenfalls sehr hilfreich. Innerhalb einer Einzelsitzung wird der Test in einem Zeitraum von zehn Minuten mittels eines Computerprogramms oder einer Audio-CD durchgeführt. Auch hier sind spezielle Aufgaben zu bewältigen. Für vierjährige Kinder umfasst der Test drei, für fünf bis sechs Jährige vier Aufgaben (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Die Aufgaben umfassen das Nachsprechen von Sätzen (NS), das Wiedergeben von Zahlenfolgen (WZ), das Erkennen von Wortfamilien (EW) und das Nachsprechen von Kunstworten (NK). Das Sätze nachsprechen ist so aufgebaut, das zehn Sätze nacheinander vorgesprochen werden, die richtig nachgesprochen werden sollen. Der Test beginnt mit Zwei-Wort-Sätzen und steigert die Anzahl der Wörter im weiteren Verlauf. In jedem Satz tritt eine strukturell ähnliche Variante auf, wie zum Beispiel „Lisa rennt“ – „Peter singt“. Wird der erste Satz korrekt wiederholt, werden zwei Punkte vergeben. Gelingt nur der zweite Satz, wird ein Punkt vergeben. Die Aufgabe wird abgebrochen, wenn vier aufeinander folgende Sätze nicht korrekt nachgesprochen werden (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Die Wiedergabe der Zahlenfolge erfolgt ähnlich. Es werden hier zehn Zahlenfolgen präsentiert, bei denen die Anzahl der Zahlen, an die sich das Kind erinnern soll, von zwei bis sechs ansteigt. Wie beim Nachsprechen von Sätzen werden hier bei der korrekten Wiedergabe der Zahlenfolge zwei Punkte vergeben und der nächste Schweregrad angegangen. Gelingt dies nicht, wird eine andere Zahlenvariante auf der gleichen Schwierigkeitsebene vorgegeben, die bei Erfolg mit einem Punkt bewertet wird. Abgebrochen wird auch hier, wenn keine Zahlenfolge wiedergegeben werden kann (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Das Erkennen von Wortfamilien wird erst bei Kindern ab fünf Jahren eingesetzt. Hier werden drei Wörter vorgetragen, bei denen das Kind das Wort herausfinden soll, das sich semantisch von den beiden anderen Wörtern unterscheidet, wie zum Beispiel „Sieger“, „singen“, „singt“. Das Kind ist hier vor die Schwierigkeit gestellt, den Klang eines Wortes zu abstrahieren. Für jede richtige Antwort wird ein Punkt vergeben. Das Nachsprechen von Kunstwörtern wie zum Beispiel „Lakemo“, ist die letzte Aufgabe. Die Kunstwörter ähneln klanglich der gesprochenen Sprache. Jedes korrekt wiedergegebene Wort erhält auch hier einen Punkt.

Die Auswertung erfolgt durch das Addieren der Punkte der einzelnen Aufgaben. Am Computer erfolgt dies automatisch. Mittels einer Normtabelle die sich an der Leistungen von Normstichproben Gleichaltriger orientiert und vergleiche setzt, werden die Ergebnisse festgelegt.

Tabelle I Normen für die Altersgruppe 5;0 bis 5;5 Jahre: Prozentränge (*PR*), *T*- und *C*-Werte

	NS			**WZ**			**EW**			**NK**		
RW	*PR*	*T*	*C*	*PR*	*T*	*C*	*PR*	*T*	*C*	*PR*	*T*	*C*
0	0.6	25	0	0.3	22	0	7.7	35	2	0.0	< 20	0
1	2.1	30	1	1.5	28	0	13.8	39	2	0.3	22	0
2	6.3	34	1	15.2	39	2	28.6	44	3	2.1	29	0
3	12.7	38	2	28.6	44	3	44.1	48	4	4.3	33	1
4	23.6	42	3	52.6	51	5	59.3	52	5	13.4	38	2
5	35.6	46	4	74.2	56	6	76.4	57	6	21.9	42	3
6	47.7	49	4	92.7	64	7	86.2	60	7	33.7	45	4
7	59.5	52	5	97.0	68	8	96.3	67	8	49.8	49	4
8	78.5	57	6	99.4	75	10	100.0	80	10	68.7	54	5
9	92.4	64	8	100.0	80	10				87.5	61	7
10	100.0	80	10	100.0	80	10				100.0	80	10

Abbildung 2 – Normtabelle für die Auswertung der ESU-Diagnostik (Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2004, S.20)

Der grau unterlegte Bereich legt den unterdurchschnittlichen Bereich fest, in dem ein Risiko für eine Lese-Rechtschreibschwäche oder eine Sprachentwicklungsstörung besteht (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online). Die oben aufgezeigte Tabelle ist ein Beispiel solch einer Normtabelle und zeigt die Normierungsdaten der ESU von Mannheim und Biberach für die Altersgruppe der fünf bis 5,5 jährigen Kinder (Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2004, S.20).

3.3.2 SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder

Der SETK 3 bis 5 ist ein weiteres diagnostisches Verfahren, das zur Erfassung von rezeptiven Sprachverarbeitungsfähigkeiten (aufnehmenden, verstehenden) und produktiven Sprachverarbeitungsfähigkeiten (eigene Sprachhandlung) sowie auditive Gedächtnisleistung (Sprachgedächtnis) dient (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Der Test unterscheidet in verschiedenen Bereichen der Sprachfähigkeit. Das Sprachverstehen (rezeptiv), die Sprachproduktion (produktiv) und das Sprachgedächtnis (auditive Gedächtnisleistung) werden hier in den Fokus gesetzt. Die Testung unterteilt sich zusätzlich in verschiedene Module. Modul E3 umfasst die individuelle Förderung im Bereich sprachlicher Strukturen, E4 die intensive Förderung der phonologischen Bewusstheit, E5 die intensive Förderung durch dialogisches Lesen und E6 den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Dadurch kann die Sprachfähigkeit von Kindern vor Schuleintritt erfasst werden. Auch bei Verdacht einer Sprachschwierigkeit kann dieser Test von einer pädagogischen Fachkraft in Anspruch genommen werden (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Die Testung erfolgt innerhalb von 20 bis 30 Minuten, bei der in einer Einzelsitzung je ein bis zwei Untertests der Bereiche Sprachverstehen, Sprachproduktion und Sprachgedächtnis spielerisch durchgeführt werden. Die Antworten werden notiert und aufgenommen, damit sie, wie auch bei der HASE-Diagnostik, anhand von Normenwerten von Gleichaltrigen verglichen und ausgewertet werden können (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Das Sprachverständnis wird entweder anhand von Bildauswahlaufgaben oder durch Manipulationsaufgaben getestet. Bei Dreijährigen werden neun Bildauswahl-aufgaben und zehn Manipulationsaufgaben verwendet. Bei fünfjährigen Kindern

ausschließlich 15 Manipulationsaufgaben. Bei der Bildauswahl muss das Kind bei einer kleinen Anzahl an Bildern auf das Bild zeigen, zu dem der passende Satz gesprochen wurde. Bei den Manipulationsaufgaben werden dem Kind verschiedene Gegenstände präsentiert und gezielte Aufgaben, wie „Zeig mir den größten, roten Knopf“, gestellt (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Die Sprachproduktion wird in die Untertests „Enkodieren semantischer Relationen“ und „Morphologische Regelbildung“ aufgeteilt, wobei der erste Untertest nur bei dreijährigen Kindern durchgeführt wird. Hierbei wird dem Kind ein Bild vorgelegt, das beschrieben werden soll. Anhand des Tests der Morphologischen Regelbildung wird die korrekte Pluralbildung überprüft, bei dem das Kind aufgefordert wird, die Pluralform eines vorgegebenen Wortes zu bilden. Vier- bis fünfjährige Kinder sind zusätzlich aufgefordert, bei Kunstwörtern die Pluralform zu bilden (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Anhand des Nachsprechens verschiedener Kunstwörter wird das Sprachgedächtnis überprüft. Dieser Untertest befasst sich mit dem phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter. Hier werden zur Erhöhung der Motivation kleine Papierfiguren angeboten, die die Kunstwörter nochmals veranschaulichen. Zusätzlich wird bei vier- bis fünfjährigen Kindern der Untertest des Satzgedächtnisses durchgeführt. Hierbei werden Sätze in verschiedenen Längen und unterschiedlicher Bedeutung nachgesprochen (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Die Auswertung erfolgt, wie schon durch das HASE-Verfahren bekannt ist, in einem Punkteverfahren, das sich ebenfalls an dem genauen Alter und einer Normtabelle orientiert. Für beide Testverfahren, die im Rahmen der Einschulungsuntersuchung erfolgen, ist eine intensive Einarbeitung und mehrmaliges Üben erforderlich, sowie die korrekte Nutzung des vorgegebenen Materials (Bildung durch Sprache und Schrift, 2016, online).

Kleiner Tipp

Beide Testungsverfahren können in beschränkter Form als Methode für den Bereich der individuellen Sprachbegleitung genutzt werden, um einen besseren Überblick über den aktuellen Sprachstand des Kindes zu erhalten.

3.4 Methoden zur Sprachstandfeststellung im pädagogischen Alltag

Dieses Kapitel beinhaltet Instrumente, Tipps und Hinweise, die im pädagogischen Alltag zum Einsatz kommen können und den Dialog mit dem Kind fördern. Es sind dennoch keine Methoden zur individuellen Sprachstandmessung, sondern lediglich weitere Hilfestellungen, die es ermöglichen, den Prozess des Spracherwerbs nachzuvollziehen und kindliche Strategien bei der Sprachaneignung zu durchschauen (Best et al., 2011, S.3).

Um den Alltag der sprachlichen Handlung eines Kindes genauer beobachten und entdecken zu können, ist es wichtig und hilfreich, einzelne Sprachbereiche getrennt wahrzunehmen. Wählt man sich einen Sprachbereich aus, können unterschiedliche Aspekte und Phänomene der Sprache des Kindes entdeckt und genauer betrachtet werden. Die Konzentration auf einen Bereich ermöglicht es, sich mit einzelnen Bereichen vertraut zu machen und sich gezielt auf den individuellen Sprachstand des Kindes einzulassen (Best et al., 2011, S.3 f.).

Gerade für den Einstieg in der Zusammenarbeit mit einem Sprachförderkind ist diese Art der Beobachtung sehr nützlich, da man auf die Strategien des Kindes aufmerksam wird und die Komplexität des Spracherwerbs besser nachvollziehen kann. Mit Hilfe von wiederholter Beobachtung und der Verwendung neuer sprachlicher Elemente und Handlungsmethoden können Hinweise gewonnen werden, in welcher Phase der Sprachentwicklung sich das Kind befindet. Bestimmte Situationen, wie zum Beispiel beim Frühstück, dem gemeinsamen Singen oder im Morgenkreis können Bereiche wie „Wortbildung und Satzbau“ genauer beobachtet werden (Best et al., 2011, S.5 ff.).

Auch das Filmen von Alltagssituationen (am besten Morgens) und die im Nachhinein erfolgende Auswertung einzelner Bereiche sind hilfreich, um die Sprache des Kindes verstehbar zu machen. Videobeobachtungen eignen sich bei Sprachstandtestungen besonders gut, denn neben der sprachlichen Äußerung wird auch das nonverbale Ausdrucksverhalten des Kindes in den Fokus genommen, was für die Auswertung ebenfalls wichtig ist. Die Möglichkeit, sich die Filmsequenz beliebig oft anschauen zu können, ermöglicht außerdem eine genaue und tiefergehende Auswertung und Interpretation der sprachlichen Äußerungen (Best et al., 2011, S.7).

Eine kurze und gezielte Dokumentation über das Beobachtete ist wichtig, damit die beobachtete Situation optimal ausgewertet werden kann. Hierbei ist es ebenfalls

notwendig, die Äußerung des Kindes möglichst genau festzuhalten, um sie gezielt auswerten und reflektieren zu können. Eine wort- und lautgetreue Mitschrift der Äußerungen mit Beschreibung des nonverbalen Ausdrucks des Kindes spiegelt die sprachliche Realität wieder und ermöglicht die Einordnung der Sprachpersönlichkeit in all ihren Facetten (Best et al., 2011, S.4 ff.).

Innerhalb des Teams können die Videosequenzen und/oder schriftlichen Dokumentationen besprochen und reflektiert werden, um unterschiedliche Sichtweisen über die Sprachsituation zu erhalten. Videoaufzeichnungen bieten durchaus auch Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit den Eltern, um sich über die sprachliche Entwicklung besser austauschen zu können und auch ihren Blick auf die sprachliche Entwicklung ihres Kindes zu erweitern (Best et al., 2011, S.8).

3.5 Fazit

Man kann festhalten, dass Testungsverfahren und Sprachstandfeststellungen sehr wichtig für den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung eines Kindes sind und einen besseren Überblick über den Sprachstand schaffen. Sie geben grundlegende Informationen, die für die weitere Arbeit im Kindergartenalltag, wie auch weiterführend in der Schule, essentiell sind. In der intensiven Zusammenarbeit mit dem Kind können sie helfen, eine objektive Betrachtungsweise einzunehmen, um dann gezielt die Bereiche fördern zu können, in denen Schwierigkeiten bestehen. Die Methoden HASE und SETK 3-5 sind zunächst nur von medizinischem Fachpersonal bei der Einschulungsuntersuchung durchzuführen, können aber, wie schon erwähnt, beschränkt in der Einzelarbeit mit dem Sprachförderkind genutzt werden. Im Bereich der individuellen Sprachbegleitung ist die Feststellung des Sprachstandes am Anfang des Projektes sehr nützlich, da man im weiteren Verlauf seine Methoden auf das Kind abstimmen kann. Durch das Erkennen sprachlicher Barrieren können auch Schwierigkeiten in der Beziehung zum Kind erkannt und aufgehoben werden, da man den Fokus auf die Strategien des Kindes legt und somit mehr Verständnis entwickelt.

Im Anhang zu diesem Kapitel der Testungsverfahren / Sprachstandfeststellungen befinden sich Dokumentationsbögen für einzelne Sprachbereiche und ein Fragebogen für die Sprachbiografie. Die SISMIK Fragebögen sind nur käuflich zu erhalten. Absprachen zum Erhalt dieser Bögen können mit der Pädagogischen Werkstatt Mannheim getroffen werden.

4. Reflexionstechniken

von Mariella Klein

Dieses Kapitel des Handbuches befasst sich mit einem Thema, das einem vielleicht nicht als erstes in den Sinn kommt, wenn man an die individuelle Sprachbegleitung denkt, sich aber als nützlich erwiesen hat und daher aus Sicht der Autorinnen in diesem Handbuch vorgestellt werden sollte: die Reflexion. Gerade für Neueinsteiger, für die dieses Handbuch in erster Linie erstellt wurde, kann es eine Hilfe sein, die eigenen Ziele, Erwartungen, konkrete Handlungen und die Reaktionen darauf zu reflektieren. Unsere Gruppe hat davon sehr profitiert und daher sollen im Folgenden einige Konzepte zur Reflexion vorgestellt werden.

4.1 Wozu reflektieren?

Die Reflexion der eigenen Arbeit oder auch der inneren Einstellung vor sich selbst, aber auch mit der Hilfe einer Gruppe, kann eine Hilfestellung sein, bestimmte Punkte zu überdenken und sich weiterzuentwickeln, sie aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen. Reflexionen dienen dazu, uns das Erlebte bewusst zu machen. Nimmt man sich und andere bewusster wahr, erkennt man leichter bestehende soziale Dynamiken und kann auf diese Einfluss nehmen.

Die Reflexion ist ebenso ein Werkzeug zum Erkennen, Beleuchten und Verändern von Problemstellungen. Man analysiert das Erlebte ohne es zu werten, lernt, Verhalten einzuschätzen und es so gegebenenfalls zu verändern oder weiterzuentwickeln. Außerdem kann im Prozess der Sprachbegleitung auch das Bedürfnis entstehen, Erlebtes zu verarbeiten. Gerade dabei kann ein Gruppenprozess, die gemeinsame Reflexion einer gezielten Situationsschilderung, von großer Hilfe sein.

Reflexion ist außerdem Bestandteil der Beziehungsarbeit. Ob beispielsweise Sozialarbeiter und Klient oder Sprachbegleiter und Sprachbegleiteter, das Reflektieren darf nicht nur bei dem Dienstleister selbst und dessen Erlebenswelt bleiben, auch die des Klienten und anderen Beteiligten müssen beleuchtet werden. Eine Reflexion überprüft nicht nur die eigene Arbeit, sondern auch, ob man damit dem Gegenüber gerecht wird. Oft zieht man beispielsweise Schlüsse über eine andere Person, die ohne Reflexion immer subjektiver werden.

Zu reflektieren bedeutet also, ganz bewusst über Erfahrungen und Erwartungen bezüglich eines bestimmten Themas nachzudenken.

4.1.1 Das Eisberg-Modell

Um den Nutzen von Reflexion deutlich zu machen, hilft die Betrachtung des Eisberg-Modells von Barbara Langmaack (2011). Diese erläutert, dass sich, wo immer Menschen zusammenleben und -arbeiten, die Ereignisse zwischen ihnen auf mehreren Ebenen abspielen. Diese Ebenen teilt sie in die „sachlogischen Zusammenhänge“ und die „psychosozialen Zusammenhänge“ ein. Die beiden Ebenen sind nicht voneinander zu trennen und stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Damit ein Projekt Erfolg hat, darf keine von ihnen bei der Reflexion vernachlässigt werden.

Erstere beinhaltet klar beschreibbare Themen wie Arbeitsanliegen, Zielsetzungen und Lernaufgaben. Es handelt sich also um sachliche Themen, die relativ klar erfasst und reflektiert werden können. Wer aber mit Menschen zu tun hat, merkt schnell, das bei all diesen Dingen immer noch etwas Anderes mitläuft. Dies beschreibt die zweite, eher verborgene und schwieriger greifbare Ebene. Hier geht es beispielsweise um Freude, Sympathie, Ärger oder Antipathie. Diese Dinge lassen sich nicht auf der Sachebene regeln und erfordern ein hohes Maß an Sozialkompetenz, welche zum Beispiel durch Reflexion geschult werden kann. Erfolgreiches Arbeiten und Reflektieren kann nicht auf der Sachebene bleiben, es gilt immer auch zwischenmenschliche Beziehungen und die Ängste und Wünsche der am Arbeitsprozess beteiligten Menschen zu betrachten und auf diese einzugehen.

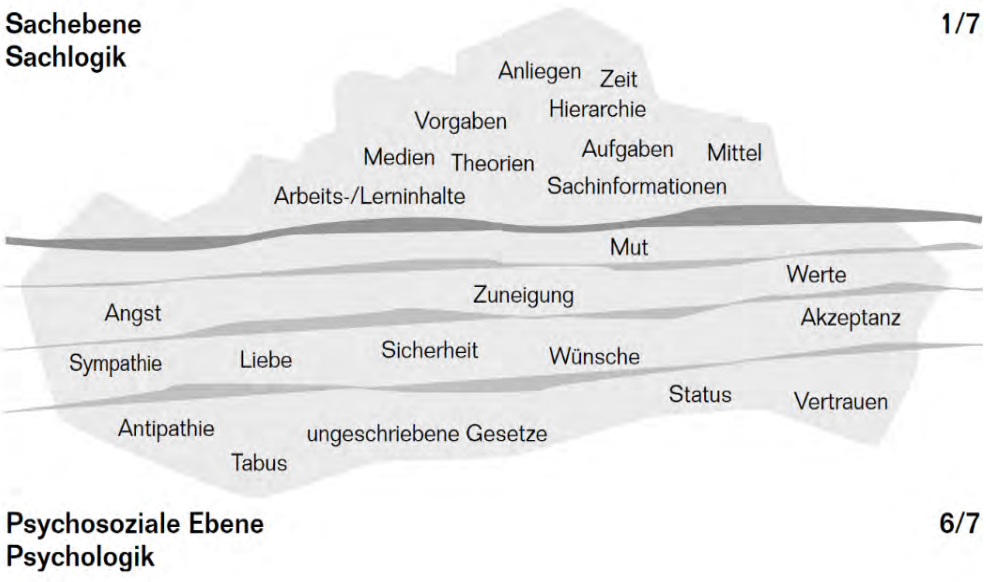

Abbildung 3 – Das Eisberg-Modell
(Lanmaack, 2011, S.58)

Daher auch die Metapher des Eisbergs, denn auch dieser hat, wie in Abb. 3 zu sehen, einen kleinen sichtbaren und einen großen, unter Wasser versteckten Teil, den es zu entdecken gilt, um sicher daran vorbei zu steuern. Indem man also die psychosoziale Ebene in die Reflexionsarbeit miteinbezieht und sich auch mit Stimmungen auseinandersetzt, kommt man auch auf der Sachebene weiter und findet Lösungsansätze, die beide Ebenen ansprechen, denn der Mangel an Einbezug von Gefühl kann verminderten Energieaufwand für die eigentliche Arbeit mit sich bringen (Langmaack, 2011, S.56 ff.).

4.2. Reflexionsmethoden

Die Autorinnen dieses Handbuches fanden sich als Gruppe von Neueinsteigern in der individuellen Sprachbegleitung im Rahmen eines Hochschulprojektes zusammen. Daraus ergab sich die Möglichkeit eines regen Austauschs, der so auch von der Hochschule Mannheim gewollt und durch regelmäßige Reflexionstreffen mit einer Professorin der Hochschule unterstützt wurde.

Es gibt sowohl Reflexionsmethoden, die man alleine anwenden kann, als auch solche, die in einer Gruppe durchgeführt werden. Da dieses Handbuch das Ergebnis einer zweisemestrigen Teamarbeit ist, sollen die Erfahrungen der Gruppenreflexion an nachfolgende Sprachbegleiter weitergegeben werden. Um als alleinarbeitender Sprachbegleiter die Möglichkeit einer Gruppenreflexion herzustellen, kann man beispielsweise auch die Erzieherinnen und Erzieher des jeweiligen Kindergartens um Hilfe bitten, die durch ihre Fachlichkeit und die Nähe zu den Kindern dafür bestens geeignet sind.

Es werden jedoch sowohl Gruppen- als auch Einzelreflexionsmethoden vorgestellt. Diese werden gegebenenfalls mit einem „Praxiseinschub“, einer persönlichen Erfahrung in der Ich-Form kommentiert, um das Theoretische mit einer Anwendungserfahrung zu verknüpfen. Die Methoden sind nicht allein für Pädagogen und Sprachbegleiter anwendbar, es sind bewährte Reflexionstechniken, die im Folgenden an die Tätigkeit der individuellen Sprachbegleitung angepasst sind.

4.2.1 Die Bedeutung von Gruppen

Als Mensch ist man Teil sozialer Systeme. Man ist in soziale Gemeinschaften eingebunden und strebt auch danach, Teil einer solchen zu sein. Bereits für Säuglinge sind die Teilnahme an der Kommunikation einer Gruppe und der

Austausch mit Bezugspersonen elementar für deren Formung zu einem abstrakt denkenden, reflektierenden und sich selbst bewussten Menschen (Rauh, 1995, zitiert nach Kriz & Nöbauer, 2002, S.15). Diese Tatsache ist auch für erwachsene Menschen von Bedeutung. Speziell auf den Sachverhalt dieses Kapitels angewendet bedeutet es, dass wir uns diese Prozesse für die Arbeit der individuellen Sprachbegleitung und der Reflexion darüber zu Nutze machen können.

Die Zugehörigkeit zu einem Team während dieser intensiven Arbeit ist in sinnvoller Anwendung eine Konstante, die dem Gehalt der Arbeit zuträglich sein kann. Eine Gruppe kann hier einen Hort der individual-sozialen Entfaltung bieten und wirkt als Funktionseinheit zur Erreichung gemeinschaftlicher Ziele (Zysno, 1998, zitiert nach Kriz & Nöbauer, 2002, S.15 f.).

Als Zusammenschluss von Studentinnen bildeten wir für die individuelle Sprachbegleitung eine permanente Arbeitsgruppe. Als eine solche Arbeitsgruppe verfolgt man konkrete gemeinsame Ziele. Oftmals ist man für das Erreichen dieser Ziele gemeinsam verantwortlich (Van Dick & West, 2013, S.3). Bei dieser speziellen Gruppierung war es eher so, dass das Erreichen der Ziele durch die gemeinsame Arbeit unterstützt und kein „Gruppenziel“ verfolgt wurde, da jeder durch die Verantwortlichkeit für ein anderes Kind individuelle Ziele verfolgte.

4.2.2 Moderation

Da die Funktion von Gruppen und deren Bedeutung für die individuelle Sprachbegleitung beleuchtet wurde, darf die Auseinandersetzung mit einer wichtigen Rolle im Reflexionsprozess nicht fehlen: die des Moderators oder der Moderatorin.

Praxiseinschub

Im Falle unserer Gruppe hatte die Moderatorenrolle die betreuende Hochschulprofessorin inne. Diese gab die Moderatorenrolle aber im Verlauf der Treffen zeitweise an je eine Sprachbegleiterin der Gruppe ab, sodass man sich auch in dieser Funktion ausprobieren konnte, was auch der Gruppe insgesamt zu neuen Dynamiken verhalf.

Wer die Rolle des Moderators innehat, übernimmt die Lenkung eines Gesprächs oder einer Diskussion und ermöglicht einen zielgerichteten und effektiven Ablauf. Da in einer Gruppenreflexion mehrere Menschen ihre Standpunkte einbringen wollen und sollen, hat die Moderation die Koordination dieser inne, sodass die Fähigkeiten

und das Wissen aller Mitglieder genutzt werden können. Im Optimalfall werden so gemeinsam Lösungen erarbeitet, die von allen getragen und umgesetzt werden können. Konkrete Aufgaben der Moderation sind unter anderem die Vermittlung der jeweiligen Aufgabenstellung und die Sicherstellung, dass diese oder der jeweilige Sachverhalt allen Gruppenmitgliedern klar ist. Außerdem muss ein Rahmen geschaffen werden, in dem sich alle aktiv an der Bearbeitung des jeweiligen Themas beteiligen können und in dem eine positive Arbeitsstimmung herrscht. Die Moderation greift Einwürfe und Anregungen auf und hilft weiter, wenn Kommunikationsschwierigkeiten oder -pausen entstehen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt erfolgreicher Moderation ist die neutrale Haltung des Moderators oder der Moderatorin zu inhaltlichen Kontexten beziehungsweise zu Meinungen der Diskussionsmitglieder (Noé, 2012, S.205).

4.2.3 Zielorientiertes Arbeiten

Bei der Arbeit als individuelle Sprachbegleitung hat man ein konkretes Ziel vor Augen: Erfolgreich zu der sprachlichen Entwicklung des zu betreuenden Kindes beizutragen. Das konkrete Formulieren von Zielen ist wichtig für die Reflexionsarbeit. Die Orientierung an Zielen ermöglicht die Reflexion darüber, was man erreicht hat, warum man dies erreichen will und was man noch erreichen kann. Es findet eine „Wirksamkeitskontrolle“ statt. Unsere Verhaltensmuster, Denkweisen und Dynamiken können erkannt und bearbeitet werden (Friebe, 2010, S.49).

4.2.4 Konkrete Beispiele für Reflexionsmethoden in der Gruppe

Fragebogen zur aufgabenbezogenen Reflexivität

Mit diesem Fragebogen, der auf der folgenden Seite dargestellt ist, überprüft die Arbeitsgruppe anhand eines Punktesystems, entweder, wie gut die Reflexion der Arbeit erfolgt, oder – mit leicht umformulierten Fragen – , wie die Leistung und Innovation des Projektes einschätzt wird. So kann die Zufriedenheit der Arbeitsgruppe miteinander und die individuelle Arbeit des Sprachbegleiters mit dem jeweiligen Kind überprüft werden.

Ziel dieses Fragebogens ist es, die individuellen Ziele, die Teamziele und deren Überprüfung zu reflektieren, um auf einen konstruktiven Umgang mit dem Projekt hinzuarbeiten. Diese Überprüfung kann mit dem Fragebogen regelmäßig bei den

Treffen wiederholt werden. Der Fragebogen wird kopiert und an alle Gruppenmitglieder zum Ausfüllen ausgeteilt.

Es handelt sich dabei um eine Skala mit beispielsweise folgenden Fragen:

	stimme gar nicht zu 1	stimme nicht zu 2	stimme eher nicht zu 3	un-sicher 4	stimme eher zu 5	stimme zu 6	stimme voll zu 7
Wir überprüfen unsere (individuellen) Ziele.							
Wir überprüfen unsere Zusammenarbeit auf Effizienz.							
Wir diskutieren unsere Arbeits-methoden.							
Wir sprechen darüber, ob wir angemessen miteinander kommunizieren.							
Wir diskutieren darüber, ob wir unsere Arbeit angemessen verrichten.							

Abbildung 4 – Fragebogen zur aufgabenbezogenen Reflexivität
(vgl. West & Markiewicz, 2004, zitiert nach Van Dick & West, 2013, S. 59 ff.)

Ausgewertet wird der Fragebogen, indem die Antworten aller Teammitglieder addiert und diese Summe der angegebenen Noten dann durch die Anzahl der Teilnehmenden dividiert werden. Je höher die sich dabei ergebende Summe, desto besser empfinden die Teilnehmer die Situation des Projektes (im Fall dieses Beispielfragebogens ist die minimale Punktzahl 5 und die maximale 35. 25-35 steht für große Zufriedenheit mit dem Projekt oder der Reflexion, während bei 5-15 Punkten akuter Verbesserungsbedarf besteht).

Es sollte jedoch nicht bei der bloßen Auszählung des Ergebnisses, bei einem Richtwert bleiben. Woraus sich dieser im Einzelnen ergibt, sollte im Team mithilfe

eines Feedbacks besprochen werden, um die Arbeit an dem Projekt optimieren zu können (West & Markiewicz, 2004, zitiert nach Van Dick & West, 2013, S. 59 ff.).

Feedback

Bei der Recherche für die Reflexionsmethoden in der Gruppe, die in diesem Handbuch vorgestellt werden, zeigte sich bei jeder Methode eine Übereinstimmung: Sie enthalten alle einen Part namens Feedback. Daher beginnt die Beschreibung konkreter Reflexionsbeispiele mit der Auseinandersetzung damit, was es bedeutet, ein Feedback zu geben und wie dieses aussehen sollte.

Ein Feedback zu geben fordert jeden Beteiligten dazu heraus, eine persönliche Stellungnahme entweder zu den besprochenen Sachverhalten oder der Gesamtsituation zu formulieren. Das Feedback ist auch ein Hinweis darauf, welche Position man derzeit im Arbeitsprozess innehat und wie dieser im Allgemeinen bewertet wird. Es ist ein sehr persönlicher Beitrag der Reflexion der gemeinsamen Arbeit, der die interpersonalen Beziehungen stärken und auch das Projekt vorantreiben kann. Hier geht es jedoch nicht darum, nur Positives zurückzumelden, auch konstruktive Kritik ist erwünscht. Das Feedback ist eine Chance für das Team oder für die einzelnen Personen, die gesamte Projektarbeit weiterzuentwickeln (Kriz & Nöbauer, 2002, S.106 f.).

Das Feedback kann sich auf den Prozess der Gruppe, den Verlauf der Besprechungstreffen sowie auf einzelne Personen und deren geschilderte Sachverhalte beziehen. Gerade weil es sich konkret an Personen in der Gruppe wenden kann, ist es wichtig zu beachten, dass eine Rückmeldung zu Aussagen oder der Arbeitsweise einer Person von dieser auch negativ aufgenommen werden kann. Die Sach- und Beziehungsebene kann leicht vermischt werden und es können Verletzungen entstehen, die der Produktivität der Teamarbeit im Wege stehen. Diese unerwünschte Entwicklung kann jedoch unterbrochen werden. Es muss jederzeit den Raum geben, über die Wirkungen und Interpretationen, die das Feedback im Gegenüber auslöst, sprechen zu können.

Verletzungen werden ebenfalls durch eine professionelle Anwendung der Feedbackmethode vermieden, denn es soll sich stets nur auf beobachtete Verhaltensweisen oder die Schilderungen darüber und deren Wirkung auf den Feedback-Geber beziehen. Die Meinungen anderer Gruppenmitglieder sollen nicht kommentiert oder bewertet werden. Eine Analyse der Persönlichkeit des Feedback-

Erhaltenden oder möglicher Ursachen für dessen Verhalten ist nicht Sinn dieser Übung. Verhalten soll nicht beurteilt, sondern konstruktiv vorangetragen werden (Kriz & Nöbauer, 2002, S.110). Dies wird gewährleistet, in dem das Feedback als Wahrnehmung des Feedback-Gebers formuliert wird, beispielsweise: „Ich hatte den Eindruck…“, „Für mich warst du in dieser Situation…“. Hierbei tritt der Feedback-Geber nicht als Experte auf, der von oben herab Ratschläge erteilt, es sollte deutlich gemacht werden, dass seine Vorschläge subjektive Meinungen zur Optimierung des gemeinsamen oder einzelnen Handelns sind.

Der Adressat des Feedbacks hört während der Rückmeldung ausschließlich zu und rechtfertigt sich nicht. Es geht darum, empfänglich für andere Perspektiven zu werden (Kriz & Nöbauer, 2002, S. 110 f.).

Gerade, um Unterschiede von Perspektiven vollends ausschöpfen zu können, sind Rollenwechsel gelegentlich sinnvoll. In Bezug auf die individuelle Sprachbegleitung im Kindergarten könnte ein Feedback demnach so aussehen, dass die Feedback-Geber in die Rolle der Eltern, Kindergärtnerinnen oder auch die des Kindes schlüpfen und die geschilderte Situation aus deren Augen betrachten und analysieren.

<u>Untergruppen des Feedbacks</u>

- Anerkennendes Feedback
  In einer Feedbackrunde kann die Situation entstehen, dass ein Teilnehmer ein positives, also anerkennendes Feedback zu dem Verhalten eines anderen Teilnehmers abgeben will. Solch lobende Momente sind erfreulich, da sie dem „Klima“ der Gruppe zuträglich sind. Im Umgang miteinander ist es wichtig, das Positive aneinander anzuerkennen. Es sollte nicht als selbstverständlich angesehen und daher nicht geäußert werden. Außerdem fällt es leichter, in der Gruppe auch ein kritisches Feedback anzunehmen, wenn das Positive ebenso wahrgenommen wird. Manche Menschen neigen jedoch auch dazu, anerkennende Rückmeldungen abzuschwächen. Ein Beispiel hierfür:
  Gruppenmitglied X: „Ich finde es toll, wie du diese Situation gemeistert hast!“
  Gruppenmitglied Y daraufhin: „Ach, ich denke, das habe ich nur der Anleitung der Erzieherinnen zu verdanken.“ Anerkennendes Feedback zu geben und zu erhalten muss demnach geübt werden. Daher hilft es, die verschiedenen Charaktere des Feedbacks zu kennen, um sie so besser anwenden zu können (Bröder, 2014, S. 71 f.).

- Kritisches Feedback

  In einer Arbeitsgruppe kann es dazu kommen, dass ein Mitglied das Verhalten eines anderen Mitglieds stört. Um ein konstruktives Arbeitsverhältnis zu gewährleisten, sollte man auch darüber miteinander sprechen. Dabei sollte jedoch von Seiten des Mitteilenden darauf geachtet werden, dem Gegenüber keine Vorwürfe zu machen oder ihn herabzusetzen, da ein produktives Gespräch so erschwert wird. Aufgrund dieser Schwierigkeiten wird es oft vermieden, Probleme offen anzusprechen, sie bleiben aber trotzdem weiterhin bestehen. Bei dieser Schwierigkeit ist wiederum das Konzentrieren auf „Ich-Botschaften“ von Nutzen. Wenn Schuldzuweisungen wie: „Du hast…!“ geäußert werden, fühlt sich das Gegenüber in die Verteidigungsrolle gedrängt und wird seine eigenen „Kampfmittel“ anwenden. In einer solchen Situation geht der eigentliche Grund für das Gespräch und eine lösungsorientierte Haltung verloren. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit eines auch in schwierigen Situationen konstruktiven Austauschs, bei dem man sich gegenseitig effektiv mit einem Problem konfrontieren kann (Bröder, 2014, S. 73 f.).

Balint Methode

Diese Methode ist nach ihrem Begründer, dem Psychoanalytiker Michael Balint, benannt. Bei ihr geht es vor allem um die Einzelfallhilfe. Im Falle einer Arbeitsgruppe für die individuelle Sprachbegleitung würde also ein Gruppenmitglied eine Frage beziehungsweise ein Problem vorstellen und von der Arbeitsgruppe beantworten lassen. Da die Sicht auf eigene Fälle durch ihre Subjektivität oft begrenzt ist und neutrale Beobachter, denen man den Fall schildert, die Situation unbefangener betrachten können, kann deren Feedback neue Perspektiven eröffnen.

Materialien sind bei dieser Methode nicht notwendig. Wichtig ist nur, dass die Arbeitsgruppe aus dem Fallberichtenden, einer Moderationsperson und mindestens zwei weiteren Teilnehmern besteht (Behaveblog, 2012, online). Die Balint Methode besteht aus fünf Phasen, die nun vorgestellt werden. Die Methode dauert ca. 30 bis 60 Minuten.

1. <u>Falldarstellung</u>

In dieser ersten Phase stellt der Fallberichtende seinen Fall vor. Er oder Sie kann die Gesamtsituation schildern, sollte aber mit einer konkreten Fragestellung enden. Der Moderator konkretisiert diese Frage, bevor sie an die Gruppe weitergegeben wird.

Während der Fallberichtende die Problemstellung vorbringt, hört die Gruppe nur zu und achtet auch auf die nonverbalen Signale des Erzählenden. Die Zuhörer können sich Notizen dazu machen, welche Empfindungen sie bezüglich des Fallberichtenden haben und was ihnen bei der Schilderung des Falls in den Sinn kommt. Diese Phase kann ca. 5-10 Minuten dauern.

2. Rückfragen

In dieser Phase haben die Gruppenmitglieder wieder 5-10 Minuten Zeit, Rückfragen zu dem gerade Gehörten zu stellen. Es geht darum, dass die Problematik des Fallberichtenden korrekt verstanden wurde. Außerdem haben die Teilnehmer die Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen, um die Problematik besser nachvollziehen zu können, beziehungsweise sich ein umfassendes Bild machen zu können. Sie sollen sich aber strikt auf das Berichtete beziehen. Der Moderator muss in dieser Phase darauf achten, dass die Beiträge der Nachfragenden nicht bereits Lösungen implizieren. Die Fragen sollen nur an den Fallberichtenden gestellt werden, es soll keine Diskussion zwischen den anderen Teilnehmern stattfinden.

3. Diskussion

Nun haben die Gruppenmitglieder Zeit, angeregt durch den Moderator, ihre Eindrücke, Assoziationen, Vermutungen oder Gefühle zu dem Fall zu äußern. Der Fallberichtende hört in dieser Phase nur zu und kann sich Notizen über die Rückmeldungen machen. Auch in dieser Phase sollen noch keine Lösungsvorschläge genannt werden.

4. Erarbeitung von Vorschlägen

Der Moderator führt nochmal die Ausgangsfrage des Fallberichtenden an. Nun können die Teilnehmer konkrete Handlungspläne vorstellen, sodass gemeinsam mit dem Fallberichtenden Lösungsvorschläge entstehen, die ausprobiert werden können.

5. Feedback das Fallberichtenden

Hier hat dieser für bis zu fünf Minuten den Raum, zu dem Gehörten Stellung zu nehmen. Er gibt der Gruppe eine Rückmeldung, wie die Methode auf ihn gewirkt hat, was sie ausgelöst hat und welche Erkenntnisse er daraus mitnimmt. Hier soll keine Diskussion mehr entstehen. Die restlichen Gruppenmitglieder haben nach dem Fallberichtenden ebenfalls die Möglichkeit, sich mitzuteilen. Sie können auf ihre Eindrücke bezüglich der Methode eingehen oder Situationen schildern, in der sie

ähnliche Schwierigkeiten hatten, wie sie der Fallberichtende zu Beginn erläutert hat (Behaveblog, 2012, online).

Praxiseinschub

Es war uns als Autorinnen deshalb wichtig, dieses Kapitel in das Handbuch einzubeziehen, da wir uns einig waren, dass wir davon profitierten, eine Gruppe zu haben, in der wir gemeinsam Reflexionsübungen durchführen konnten. Man hatte, motiviert durch die verschiedenen uns vorgestellten Methoden, die Möglichkeit, sich zu Situationen zu äußern, die einen beschäftigten und eben nicht nur das: Darüber hinaus entstand eine produktive gegenseitige Beratung, aus der wir alle viel mitnehmen und auch einige Zweifel an der eigenen Arbeit beiseitegelegt werden konnten. Es braucht ein wenig Übung, einen informativen Kurzvortrag vorzubereiten, der ohne umständliches Erzählen alle schnell auf den gleichen Stand bringt, sodass eine effektive Reflexion stattfinden kann, jedoch lernt man so auch sich inhaltsdicht kurz zu fassen. Außerdem ist es ungemein inspirierend, wie viele verschiedene Ideen und Lösungsansätze sich in einer konstruktiven Arbeitssituation mit mehreren Teilnehmern ergeben. Feedback und eventuell damit einhergehend auch Kritik zu erhalten und auszuhalten, sich nicht zu rechtfertigen, ist nicht immer einfach, aber nur so dringen die Schlussfolgerungen anderer und dadurch neue Arbeitsmethoden zu einem durch.

4.2.5 Reflexionsmethoden für Einzelpersonen

Nicht jeder individuelle Sprachbegleiter hat die Gelegenheit, seine Arbeit gemeinsam mit einer Gruppe zu reflektieren oder aus den Erlebnissen von Kollegen Erkenntnisse für die eigene Arbeit zu ziehen. Trotzdem kann man auch als Einzelperson Reflexion zur Sprachbegleitung betreiben.

Der Baum der Erkenntnis

Diese Methode ist zur Veranschaulichung und Visualisierung des aktuellen Standpunktes geeignet. Sie dauert ca. 30 Minuten. Auf ein Blatt Papier wird ein Baum gemalt. Je größer das Blatt Papier, desto mehr Spielraum hat man für die Methode. Außerdem braucht man Karten (zum Beispiel Post-it's), die mit Aspekten beschriftet und dann an dem Baum befestigt werden.

Der Baum wird hierbei in verschiedene Bereiche aufgeteilt:

Über dem Baum: Unsicherheiten, Ungeklärtes.

Baumkrone: Die Früchte der Entwicklung des Projektes.

Stamm:	Was das Projekt oder die beteiligten Personen ausmacht.
Fallobst:	Wovon hat man sich verabschiedet, was braucht man nicht mehr, was ist schon bearbeitet.

Durch die Beschäftigung mit den einzelnen Aspekten wird ein (Zwischen-)Fazit zu der eigenen Arbeit möglich. Präpariert man den Baum so, dass man die Karten noch bewegen kann, beispielweise mit einem Reißnagel, kann man sich somit eine übersichtliche To-Do-List kreieren und stets den jeweiligen Stand der eigenen Arbeit überprüfen (Friebe, 2010, S. 151 f.).

Lerntagebuch

Das Lerntagebuch kann als Instrument dienen, den eigenen Lernprozess bei der individuellen Sprachbegleitung zu dokumentieren. Es geht darin ausschließlich um die persönliche Auseinandersetzung mit den für die Person relevanten Themen (Kriz & Nöbauer, 2002, S.120). Am effizientesten ist es, mit dem Aufschreiben der Gedanken zur individuellen Sprachbegleitung schon vor dem Beginn der Tätigkeit anzufangen, da schon im Voraus Ziele gesetzt und eventuell auch Ängste oder Unsicherheiten deutlich wurden. Hat die Sprachbegleitung begonnen, ist es sinnvoll, sich nach jedem Termin mit dem Sprachbegleitungskind Notizen darüber zu machen, wie es einem selbst ergangen ist, wie man das Kind erlebt hat, welche Fortschritte oder Hindernisse es gab etc. So füllt sich das Tagebuch stetig mit Erfahrungen, Gefühlen und Erkenntnissen, die später zur Selbstevaluation dienen. Durch deren Verschriftlichung und Ausformulierung wird der Prozess der Selbstreflexion über die Arbeit begünstigt (Kriz & Nöbauer, 2002, S.120). Liest man zu einem späteren Zeitpunkt die ersten Einträge, kann einem dies die Entwicklung der Sprachbegleitung vor Augen führen oder auch Ziele wieder deutlich machen, die im Verlauf der Tätigkeit untergegangen sind und die es wiederaufzunehmen lohnt. Das Lerntagebuch kann also verhindern, dass man den roten Faden verliert und die Möglichkeit bieten, Unsicherheiten zu beseitigen, wenn man zu Beginn davon berichtet und schwarz auf weiß lesen kann, wie sich diese durch das Sicherwerden in der Sprachbegleitung legen.

Es gibt sowohl die unstrukturierte Form des Tagebuchführens, bei dem der Aufschreibende einfach notiert, was ihm in den Sinn kommt, als auch fragegeleitete Varianten. Bei diesen ist es sinnvoll, durch gezielte Fragestellungen so genannte Schreibstarthilfen zu formulieren, die dem Lerntagebuch eine Struktur geben, wie

zum Beispiel: „Was kann ich tun, um effektiver zu arbeiten?; Auf welche neuen Themen/Perspektiven bin ich bei der Arbeit gestoßen?; Sehe ich Konflikte und wenn ja, wie gehe ich mit diesen um?“ (Kriz & Nöbauer, 2002, S.120).

Praxiseinschub

Unsere anleitende Hochschulprofessorin empfahl uns zu Beginn unserer Sprachbegleitung ebenfalls, ein solches Tagebuch zu führen. Sie nannte es zwar nicht so, legte es uns aber nahe, nach jedem Treffen mit dem Kind ein paar Stichpunkte aufzuschreiben. Wenn ich mir diese Stichpunkte heute ansehe, bilden sie sehr gut den Prozess meiner Sprachbegleitung ab. Sie zeigen mir, was gut lief und wo ich mich noch verbessern musste oder möchte, aber vor allem, wie sich mein Sprachbegleitungskind entwickelt hat. Diese wenigen, wöchentlich gemachten Notizen sind die Aufzeichnung eines sehr wertvollen Prozesses, den Sprachbegleiter und Sprachbegleitungskind gemeinsam durchlebt haben. Das Führen eines solchen Lerntagebuchs ist kaum aufwendig. Es empfiehlt sich, seine Gedanken baldmöglichst nach dem Termin niederzuschreiben und diese in selbstgewählten Zeitabständen immer mal wieder durchzulesen.

Aufstellung

Diese Reflexionsmethode ist sowohl alleine als auch in der Gruppe anwendbar. Die Aufgabe ist es, die an der Sprachbegleitung beteiligten Personen in ihren Beziehungen zueinander und ihren Emotionen gemäß räumlich aufzustellen, um so eine Übersicht über die gemeinsame Arbeit zu schaffen. Es ist aber auch möglich, eine Aufstellung zu einer ganz bestimmten Fragestellung durchzuführen. Bei dieser Variante würde zum Beispiel die Frage: „Wird meine Sprachbegleitung in meinem Arbeitsumfeld gewürdigt und unterstützt?“ im Mittelpunkt stehen und wie weit die jeweiligen Personen von diesem entfernt sind, beziehungsweise welche Haltung sie einnehmen, visualisiert den Sachverhalt zu der Fragestellung.

Reflektiert man alleine, können Gegenstände als Stellvertreter für die Personen dienen, wird die Reflexion in der Arbeitsgruppe durchgeführt, weist man den Personen ihre jeweilige Rolle zu und derjenige, der die Reflexion durchführt, stellt sie so, wie er sie (zueinander) empfindet.

Auch die Auswahl der Gegenstände bei der Einzelreflexion bietet viele Möglichkeiten. So kann man beispielsweise unterschiedliche Knöpfe verwenden und jedem davon anhand seines Aussehens unterschiedliche Eigenschaften zusprechen. Man kann aber auch eine Skizze der involvierten Personen anfertigen.

Das Ziel dieser Übung ist es, durch die Aufstellung Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie man die Zusammenarbeit für eine erfolgreiche Sprachbegleitung optimieren könnte. Durch das intensive Befassen mit den involvierten Personen ergeben sich neue Erkenntnisse und eventuell Lösungsansätze (Friebe, 2010, S. 156 f.).

4.3 Aktives Zuhören

Bisweilen wurde sich in diesem Kapitel mit dem „Senden“ von Informationen und Aussagen beschäftigt, dabei soll nicht vernachlässigt werden, dass dem „Empfangen“ dieser Informationen genauso eine Wichtigkeit zukommt.

Bei Interaktionen mit anderen Menschen, und gerade in so intensiven Situationen wie einer Reflexion, ist Einfühlungsvermögen eine wichtige Voraussetzung. Bei der Arbeit mit anderen Menschen muss man sich in deren Gefühlswelt hineinversetzen, um empathisch zu verstehen, was in ihnen vorgeht. Diese Einfühlung geschieht unter anderem durch das aktive Zuhören. Will man bei der Arbeit mit einem Gegenüber etwas erreichen, sollte man ihm mit echtem Interesse begegnen. Beim aktiven Zuhören hält man sich mit eigenen Ratschlägen zurück und akzeptiert das Tempo des Gegenübers, der an Probleme möglicherweise ganz anders herangeht als man selbst oder Situationen – wie bei einer gemeinsamen Reflexion – anders einschätzt und empfindet. Das Gegenüber soll darin befähigt werden, seine eigenen Gefühle kennenzulernen und selbst Lösungen zu finden, ihm soll nichts aufgedrängt werden (Bröder, 2014, S.49 f.). Indem man es dem Problemschildernden ermöglicht, seine Schwierigkeiten zu äußern und selbst zu beleuchten, kann dieser sich seinen Kummer „von der Seele“ reden – er kommt einfach mal zu Wort – und stülpt ihm keine Erkenntnisse über, die ihm als pure Sachinformation nichts bringen, weil er sich mit dieser noch nicht identifizieren kann.

Der aktive Zuhörer darf sich aber durchaus zu dem ihm geschilderten Problem oder der Situation äußern. Man kann dem Gegenüber durch die Versprachlichung von dessen Gefühlen dazu verhelfen, das Problem aus einem anderen Licht zu sehen und dadurch neu zu bewerten.

Gesprächsbeispiel 1:
Auszug aus einem Gespräch zwischen Kind und Erzieherin oder Sprachbegleitung (Bröder, 2014, S.58):

Sabrina, 3 Jahre: Wann kommt meine Mama?
Erzieherin/Sprachbegleitung: Du bist traurig, weil die Mama noch nicht da ist?

(Begibt sich auf die Augenhöhe des Kindes; Aktives Zuhören)

Sabrina nickt.
Erzieherin/Sprachbegleitung: Jetzt frühstücken wir erstmal, dann gehen wir in den Garten, dann machen wir Schlusskreis und dann kommt die Mama!
Sabrina schaut fragend Richtung Uhr.
Erzieherin/Sprachbegleitung: Du möchtest wissen, um wie viel Uhr die Mama kommt? (Aktives Zuhören)
Sabrina nickt.
Erzieherin/Sprachbegleitung: Um 12 Uhr, dann zeigen beide Zeiger nach oben!

Gesprächsbeispiel 2:
Auszug aus einem Gespräch zwischen Erzieherin oder Sprachbegleitung und einer Mutter (Bröder, 2014, S.56):

Mutter: Ja, ich wollte heute mal mit Ihnen darüber sprechen, ob Anna in die Schule gehen soll oder nicht.
Erzieherin/Sprachbegleitung: Sie machen sich Gedanken, ob jetzt der richtige Zeitpunkt für die Einschulung gekommen ist. *(Aktives Zuhören)*
Mutter: Ja. Anna ist so groß für ihr Alter. Andererseits ist sie aber noch so verspielt. Überall, wo sie hinkommt, fällt sie wegen ihrer Größe auf.
Erzieherin/Sprachbegleitung: Die körperliche Größe von Anna macht Ihnen Sorgen, weil Sie den Eindruck haben, dass Anna überall auffällt. *(Aktives Zuhören)*

Das Gespräch verläuft in die Richtung weiter, dass die Mutter erläutert, sich über Annas Größe und ihre Einschulung deswegen Sorgen zu machen, weil sie nicht will, dass ihr Kind gehänselt wird, wie sie es früher wegen ihrer eigenen Größe als Kind erlebt hat. Durch das aktive Zuhören kommen die beiden soweit, dass die Mutter äußert, sich mit ihrem Problem damals als Kind allein gelassen gefühlt zu haben. Nun stellt die Erzieherin die Sachfrage, ob sie denn schon mit Anna darüber gesprochen habe, ob Anna selbst ein Problem erlebe. Nun ist ein konstruktiver Handlungsschritt entstanden. Die Mutter bezieht Anna mit ein und wenn sich daraus

neue Erkenntnisse ergeben, bietet die Erzieherin der Mutter ein weiteres Gespräch an.

Solch eine Form des Gespräches ist zunächst sehr ungewohnt und nicht jeder äußert sich gerne über seine Gefühle. Daher ist es anfangs ratsam, verstärkt auf die Gefühle des Gesprächspartners zu achten und diese erst anzusprechen, wenn eine Vertrauensbasis besteht, sodass es keine Hemmungen mehr gibt.

In einem solch intensiven Gespräch können auch Pausen entstehen, da es Momente des Nachdenkens braucht, um die richtigen Worte für die Versprachlichung der Gefühle eines anderen zu finden. Solche Pausen müssen nicht als unangenehm oder unproduktiv empfunden werden, sie dienen auf beiden Seiten zu konstruktivem Nachdenken. In solchen Momenten kann man dem Gegenüber mit einem Kommentar wie: „Ich nehme mir einen Augenblick Zeit, um über das, was Sie gesagt haben nachzudenken.“, Sicherheit vermitteln (Bröder, 2014, S. 51 ff.).

4.4 Die Reflexivität des Sprachbegleiters für die Arbeit mit dem Kind

In der Beziehung zwischen Sprachbegleiter und Sprachbegleitungskind gibt es einen Aspekt, der ebenfalls mit in die Reflexionsarbeit miteinbezogen werden sollte: Das „Machtgefälle“ zwischen einem Erwachsenen und einem Kind.

Der Pädagoge Prof. Dr. Klaus Wolf bezeichnet dies als „asymmetrische Beziehung“, die so auch notwendig sei, weil der Erwachsene dem Kind Dinge vermittele, die es noch nicht wissen könne (Wolf, 2009, S.4). Auch die Sprachbegleitung dient dem Vermitteln von Wissen. Man möchte dem Kind etwas beibringen und so zu dessen Entwicklung beitragen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass das Kind in dieser Situation von der Sprachbegleitung abhängig ist. Wie also wird man dem Kind gerecht? Auch dafür ist das Reflektieren von Nutzen. Die Sprachbegleitung muss die Beziehung zu dem betreuten Kind immer wieder kritisch überprüfen (Wolf, 2009, S.5).

Die Herausforderung dieses Machtgefälles muss aber nicht als Problem gesehen werden. Ist sich die Sprachbegleitung dieser asymmetrischen Beziehungsstruktur bewusst, kann diese zugunsten der Entwicklungschancen des Kindes verwendet werden. Das Wissen darüber führt zu Reflexionsfragen wie: Wie gehe ich mit dem Machtgefälle in unserer Beziehung um? Wie gehe ich damit um, wenn das Kind sich gegen das Machtverhältnis auflehnt und mir Unwillen oder Missfallen signalisiert und ist dies immer zu unterbinden? Lebe ich nur meine Vorstellung davon aus, wie die

Beziehung zwischen uns gestaltet wird oder gehe ich auch auf die Bedürfnisse und Anregungen des Kindes ein?

Es entsteht also ein Bewusstmachen der Interessen des jeweiligen Kindes und eine Orientierung an diesen. Außerdem wird deutlich, dass nicht nur der Erwachsene auf das Kind einwirkt, sondern auch umgekehrt.

Abschließend ist also zu sagen, dass man als Pädagoge in der Verantwortung steht, sein Handeln und seine Erwartungen zu reflektieren und die Bereitschaft mitzubringen, daraus eventuell resultierende Verhaltensänderungsbedarfe anzunehmen.

5.5 Fazit

Es gibt mannigfaltige Möglichkeiten eine Reflexion zu betreiben. In diesem Kapitel wurden einige vorgestellt, aber der Vielfalt der diesbezüglichen Vorgehensweisen sind im Grunde keine Grenzen gesetzt.

Doch welche Variante man auch anwendet, ein Detail sollte bei allen im Vordergrund stehen, nämlich die wohlwollende Konstruktivität. Man betreibt eine Reflexion, um in der eigenen Arbeit oder in der Zusammenarbeit mit anderen voran zu kommen und nicht, um einen Zustand abzuwerten. Der Gedanke der Reflexion und Reflexionsbereitschaft ergibt sich, wenn man die Qualität einer Arbeit verbessern will. Um dies zu gewährleisten, muss man die Bereitschaft mitbringen, sich kritisch zu hinterfragen und darauf zu achten, in welcher Form man andere kritisch hinterfragt, damit keine Verletzungen, sondern wirkliche Lösungsansätze entstehen. Hier beginnt die Arbeit immer bei uns selbst. Allein die Überprüfung, wie wir handeln, wie wir anderen gegenübertreten, was wir in ihnen auslösen und ob wir ihnen tatsächlich zuhören oder in Wahrheit nur unseren eigenen Überzeugungen Raum bieten, kann zu förderlichen Erkenntnissen führen.

5. Methodensammlung

Dieses Kapitel soll einen Überblick über verschiedene Methoden für die Sprachbegleitung geben, die man gemeinsam mit dem Sprachförderkind ausprobieren kann, um das spielerische Lernen spannend und abwechslungsreich zu gestalten. Wichtig bei der Auswahl der Methoden ist, nicht zu vergessen, dass jedes Kind andere Interessen hat und somit auf unterschiedliche Angebote anspricht. Auch vom Sprachstand und von der Ausstattung des Kindergartens ist abhängig, welche Methoden eingesetzt werden können und welche nicht. Hier muss also individuell entschieden werden. Der Kreativität sind bei der praktischen Ausführung aber keine Grenzen gesetzt.

Methoden können dabei helfen, das Eis zu brechen, Langeweile zu verhindern und natürlich die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes auf spielerische Weise zu fördern. Daneben unterstützen manche der Übungen die motorische Entwicklung und können als Vorbereitung für die Einschulung genutzt werden. Durch die Vielfältigkeit der Einsatzmöglichkeiten vergehen die Stunden mit dem Sprachförderkind wie im Flug.

Selbstverständlich gibt es noch viele weitere Methoden, die in dieser Sammlung nicht aufgeführt sind. Wir haben diejenigen ausgewählt, die uns während unserer Zeit als Sprachbegleiterinnen begegnet sind. Davon haben wir nicht alle in der Praxis einsetzen können. Es war uns aber ein Anliegen, alle uns bekannten Methoden in diesem Handbuch aufzuführen. Zu den Methoden, die wir selbst mit unseren Sprachförderkindern ausprobiert haben, haben wir ein Resümee angefügt, um unsere jeweiligen Erfahrungen und Erkenntnisse damit zur Verfügung zu stellen.

Wir wünschen viel Spaß beim Ausprobieren!

Backen/ Kochen

Kinder lieben es, etwas mit ihren eigenen Händen herzustellen. Wenn man das gefertigte Werk dann auch noch essen kann, ist die Freude groß. Gemeinsames Backen bietet sich vor allem zu bestimmten Festen, wie Weihnachten oder Ostern an. Man kann mit Plätzchenteig zur Jahreszeit passende Motive ausstechen, über die man dann auch ins Gespräch mit dem Kind kommen kann. Schokolinsen, Zuckerstreusel und Co. runden den Backspaß noch ab.

Aber auch Minipizzen, die das Kind selbst belegen darf, oder eine Gemüsesuppe, bei der einzelne Gemüsesorten gelernt und probiert werden können, kommen bei den Kindern gut an.

„Mein Kind und ich haben oft dann für die ganze Gruppe gebacken oder gekocht und er ist förmlich geplatzt vor Stolz. Diese Methode kann man auch sehr gut mit mehreren Kindern durchführen. Mit dem besten Freund/ der besten Freundin macht nämlich alles gleich doppelt so viel Spaß und die Kinder erzählen viel mehr.
Voraussetzung ist natürlich, dass in der Kita geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung stehen, die man auch nutzen darf. Und natürlich bedarf es einiger Vorbereitung, da man Zutaten, Ausstechförmchen usw. besorgen muss."

Eva

Basteln

Nicht jede kreative Arbeit regt zum Sprechen an, da die Kinder oft sehr vertieft an etwas arbeiten. Dies hängt natürlich vom Charakter des Einzelnen ab. Gemeinsames arbeiten im Kreativbereich fördert die Sprache deutlicher, da man sich hier austauschen muss. Das Verwenden verschiedener Farben ermöglicht das Lernen verschiedener Wörter, auch das Anwenden unterschiedlicher Techniken regt zu neuen Sätzen und Wörtern an. Vor allem wird die Feinmotorik gefördert. Das Kind kann anschließend das eigene Werk präsentieren und kann so zum Sprechen angeregt werden.

„Diese Methode ist nicht für jedes Kind geeignet, da jedes Kind individuelle Stärken hat. Nicht jedes Kind kann die Geduld aufbringen, für längere Zeit an einem Tisch zu sitzen und zu basteln. Daher ist es wichtig auf die Interessen und die Stärken des Kindes einzugehen, um die Konzentration auf die Sprache lenken zu können.
Bei manchen Kindern liegen ihre Stärken aber im Kreativbereich. Für mein Kind war dieser Bereich zum Beispiel die beste Brücke, um mit mir in einen Austausch zu kommen."

Jasmin

Bauen

In der Bauecke haben die Kinder die Möglichkeit, sich kreativ auszuleben. Hier findet ganz leicht Kommunikation statt, da man sich austauschen muss, welches Ziel das Gebaute verfolgt. Zudem wird die Grob- und Feinmotorik gefördert. Die Beziehung zu dem Kind kann wachsen, da man ein gemeinsames Ziel hat und daran zusammen arbeitet. Die Kinder können ihre Erfolge direkt sehen und sie anderen Kindern oder Erwachsenen präsentieren.

„Das Bauen des Hauses stärkte die Beziehung zu meinem Kind, da wir gemeinsam etwas Tolles gebaut haben. Währenddessen waren wir immer wieder im Austausch, welche Teile wohin kommen, und haben Hand in Hand gearbeitet. Mein Kind kam einmal auf die Idee, aus großen Gummi-Puzzleteilen ein großes Haus zu bauen. Anschließend konnten wir darin spielen und es anderen Kindern präsentieren. Das Präsentieren des Hauses stärkte zudem ihr Selbstbewusstsein. Allgemein fördern gemeinsame Aktivitäten das Zusammengehörigkeitsgefühl und vereinfachen die Kommunikation."

Jasmin

Bewegungsspiele

Praxisbeispiel 1: Um besonders schwierige oder lange Wörter zu vermitteln, kann man das Wort in einzelnen Silben hüpfen und sich durch den Raum bewegen, bis das neue Wort verinnerlicht ist.

Praxisbeispiel 2: Als Anfangsritual des Tages eignet sich das Spiel „ich sehe was..." sehr gut. Dabei sagt der Anleiter „ich sehe" und nennt dann einen Gegenstand, der im Raum zu sehen ist (Lichtschalter, Wandbild, Buch, Schere,...). Die Kinder versuchen, es zu entdecken und als erster zu dem Gegenstand hinzulaufen. Man kann bewusst Gegenstände im Raum deponieren, die die Kinder lernen sollen oder das Spiel je nach Kind und Situation beliebig variieren. So kann man irgendwann erweitern und nicht mehr den Gegenstand benennen, sondern ihn beschreiben. „Ich sehe etwas Gelbes...es ist aus Papier...das strahlt...und ist tagsüber oft am Himmel zu sehen..." Oder man wechselt sich mit dem Kind ab – jeder darf einmal Anleiter sein.

„Das Hüpfspiel hat sowohl Sprachbegleitern als auch Kindern sehr großen Spaß gemacht und es fühlte sich eher wie Spiel anstatt wie Lernen an. Zudem ist es perfekt geeignet, um wach zu werden.
Das Praxisbeispiel 2 hat den großen Vorteil, dass es so beliebig variierbar ist. Den Schwierigkeitsgrad kann man anpassen und dann auf jeder Stufe ein paar Treffen lang verweilen. Die Kinder fühlen sich damit sicher, weil sie wissen, wie das Treffen startet und mit Erfolgserlebnissen beginnen."

Claudia

Bücher betrachten/vorlesen

Egal, ob reines Betrachten eines Buches oder das Vorlesen einer kurzen Geschichte - man kommt in jedem Fall in ein Gespräch. Für Kinder, die großen Spaß an visuellen Reizen haben, sind 3D Bücher sehr hilfreich, um die Spannung und Neugier aufrecht zu erhalten. Vorlesen ist kein absolutes Muss. Allein das Durchblättern und Betrachten eines Buches und Erklären-lassen, was auf den Bildern gesehen wird, ist eine tolle Art zu kommunizieren. Das Vorlesen von Kinderbüchern z.B. in türkischer Sprache kann Abwechslung bringen, denn das Kind kann glänzen und das nacherzählen, was gerade vorgelesen wurde.

„Eine gute Variante, um das Zuhören und die Konzentration zu fördern und einen ersten Kontakt mit Büchern herzustellen. Bücher und Geschichten können auch kreativ genutzt werden: Figuren oder Tiere aus den Büchern können gemalt oder gebastelt werden. Schwierig wird es dann, wenn das Kind kein Interesse an Büchern zeigt. Dann muss man versuchen, dieses Medium schmackhaft zu machen."

Ann-Kristin

Exkursionen

Exkursionen bieten einen tollen Rahmen, die Kinder einmal außerhalb der Kindertagesstätte zu erleben. Auch der neue Kontakt zu den anderen Kindern des Sprachförderungsprojekts ist für Sprachbegleiter und Kinder spannend. Ausflüge wie z.B. in den Luisenpark bieten sich an, da hier das Betrachten von Tieren und Pflanzen sowie das Spiel auf dem Spielplatz den Kindern Freude bringen und dadurch die Kommunikation über das Erlebte in Gang kommt. Exkursionen müssen nicht immer im Freien erfolgen. Die Pädagogische Werkstatt bietet ebenfalls tolle Räumlichkeiten zum Basteln, Backen oder Kochen.

„Fernab der Kindertagesstätte sind Exkursionen eine tolle Möglichkeit, mit dem Kind in Kontakt bzw. in ein Gespräch zu kommen. Sie bieten eine schöne Abwechslung außerhalb der Routinen im Alltag. Wichtig ist, folgende Punkte zu beachten, dass die Exkursion gelingt: Eine gute Planung im Voraus und auch ein Plan B, Elternzettel zur rechtzeitigen Information und natürlich ein angemessenes Ausflugsziel."

Ann-Kristin

Freies Erzählen anregen

Nicht alle Kinder trauen sich, frei zu sprechen, oder beginnen ohne große Anregung zu erzählen. Oder sie finden – gerade wenn sie sprachlich noch nicht gefestigt sind – nicht die richtigen Worte für das, was sie äußern wollen. Als Sprachbegleiter gelingt

es einem aber vielleicht, dem Kind Freude am eigenen Sprechen zu vermitteln. Die Sprachbegleitung fungiert als Vorbild. Wenn diese z.B. eine Geschichte erzählt, macht sie ja schon vor, was zu tun ist. Vielleicht gelingt es der Sprachbegleitung – orientiert an den jeweiligen Interessen – das Kind neugierig auf den weiteren Verlauf der Geschichte zu machen, sodass schon beim Zuhören ein spielerisches Lernen entsteht und so das Erzählen irgendwann nachgeahmt werden kann.
Das Betrachten von Bilderbüchern kann auch zum freien Erzählen anregen. Während ein vorgefertigter Text keine Spielräume lässt, bietet ein Bilderbuch die Möglichkeit zur Beschreibung dessen, was man sieht und zur Spekulation darüber, was vielleicht geschehen oder gesagt werden könnte. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt und vielleicht gewinnt das Kind schon bald Spaß daran, das was es sieht, seinen eigenen Vorstellungen anzupassen und zu beschreiben.

Hörverstehen

Hörverstehen ist eine tolle Übung, um das sprachlichen Verständnis zu fördern. Man spielt hierbei Geräusche von einem Tonband/ einer CD ab oder macht sie selbst mit der eigenen Stimme nach und das Kind muss erraten, um was für einen Gegenstand es sich handelt. Man kann den Schwierigkeitsgrad dieser Übung steuern, indem man Memorykarten o.ä. mit Motiven auslegt, die dann auch zu hören sind, sodass das Kind eine Auswahl aus Gegenständen hat, oder man wählt die schwierigere Variante und gibt dem Kind keine Vorgaben. Es soll dann frei heraus sagen, was es hört.

„Hörverstehen-Übungen können auch mit mehreren Kindern durchgeführt werden. Es entsteht ein kleiner Wettkampf, wer die meisten Geräusche errät, was die Kinder noch mehr anspornt. Am besten nutzt man dann auch einen separaten Raum, dass die Kinder sich auf das Geräusch allein konzentrieren können und nicht durch andere Kinder oder Umgebungsgeräusche abgelenkt werden. In manchen Kitas gibt es solche Spiele schon vorrätig – also einfach einmal nachfragen."

Eva

Impulse von außen

Von außen Mitgebrachtes hat den Reiz des Neuen und erhöht oft den Grad des Interesses der Kinder. Man kann Dinge mitbringen, die den Interessen des Kindes entsprechen. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.
Praxisbeispiel Krabbelsack: In einem „Sack" (z.B. Turnbeutel, Schuhsack, Kopfkissenhülle usw.) befinden sich viele geheimnisvolle Dinge (verschiedene Themen möglich, z.B. Jahreszeitthemen, wie Tannenzapfen, Glocke und Stern oder

verschiedene Schleichtiere usw.). Die Kinder dürfen mit einer Hand in den Sack greifen und beschreiben einen Gegenstand, den sie fühlen. Wenn sie glauben, ihn zu erkennen, dürfen sie ihn aus dem Sack nehmen. Das Spiel geht so lange, bis der Sack leer ist.

„Wir hatten oft den Krabbelsack als Abschlussritual und die Kinder freuten sich immer darauf. Begriffe für Schulgegenstände haben wir so gefestigt (Lineal, Stifte, Pinsel, Radiergummi, Spitzer, Getränkeflasche usw.). Dieses Spiel macht noch mehr Spaß, wenn die Kinder mindestens zu zweit sind, denn das Mitfiebern erhöht die Spannung. Man kann als Anleiter gut nachfragen: „Wie fühlt sich der Gegenstand an, ist er eher hart oder weich oder rund oder kantig?" Ab und zu eine kleine Süßigkeit im Sack versteckt erhöht den Spaß an diesem Spiel."

Claudia

Kim-Spiele

Kim-Spiele gehören zu der Kategorie der Sinnesspiele. Sie trainieren über den Einbezug der Sinnesorgane die Merkfähigkeit. Es können Spiele rund um die fünf Sinne (Sehen, Riechen, Schmecken, Hören, Fühlen) durchgeführt werden.

Beispiel Seh-Kim: Man sammelt verschiedene Gegenstände im Kindergarten (oder der Abwechslung halber von Zuhause mitbringen) und breitet sie vor dem Kind aus. Es soll sich die Gegenstände gründlich ansehen. Danach fordert man es auf, kurz wegzusehen, und nimmt einen oder mehrere Gegenstände weg (hier ist der Schwierigkeitsgrad variabel). Das Kind soll sich nun erinnern, welcher Gegenstand fehlt.

„Diese Art Spiele kam bei meinem Sprachbegleitungskind sehr gut an und nach und nach wurden ihre Beschreibungen dadurch präziser, was mir bei meiner Arbeit der individuellen Sprachbegleitung sehr von Nutzen war."

Mariella

Kinderdiktat

Beim Kinderdiktat ist das Kind der Vortragende und der Erzieher bzw. Sprachbegleiter der Aufschreibende. Das Kind wird dazu angeregt, eine Geschichte zu erzählen oder ein Ereignis zu beschreiben, das währenddessen aufgeschrieben wird. Kinder können so spielerisch lernen, wie mündliche Sprache zu Schriftsprache wird. Dabei sollte während dem Diktat immer mal wieder pausiert werden. Der Aufschreibende liest den bisherigen Text vor und fragt, ob das Kind diesen so belassen möchte. Dieser Vorgang hilft dem Kind, seine Formulierungen zu überprüfen und diese gegebenenfalls zu verändern. Durch das Aufschreiben entsteht der Bezug zur schriftlichen Sprache und durch das Vorlesen des Diktates erlebt das

Kind unmittelbar den Zusammenhang zwischen Sprache und Schrift. Das Kinderdiktat ist außerdem gut zur Reflexion der Sprachentwicklung des Kindes geeignet.

Lernspiele gemeinsam mit anderen Kindern

Durch das Einbeziehen anderer Kinder in ein Lernspiel können die Kinder im besten Fall nur profitieren. Hier ist die Wahl und die Anzahl der Kinder, die miteinbezogen werden, wichtig, um trotzdem noch einen Lernerfolg erzielen zu können. Im freien Spiel ist das natürlich kein Kriterium. Im besten Fall nimmt man Kinder mit ins Lernspiel, an deren sprachlichen Handlungen sich das Sprachförderkind orientieren kann. So wird das Lernen am Modell positiv aktiviert und das Kind wird dadurch motiviert, sich adäquat zu äußern.

„In den meisten Fällen ist das Zusammenspiel mit anderen Kindern sehr angenehm und förderlich. Es werden nämlich immer wieder Tage kommen, an dem das Kind auch mal keine Lust dazu hat, etwas alleine mit dem Sprachbegleiter zu spielen."

Ann-Kristin

Lernwerkstatt

Entscheidend für eine Lernwerkstatt sind folgende Grundgedanken: die vorbereitete Umgebung, strukturierte Arbeitsmaterialien, die freie Wahl der Arbeitsmaterialien und die nicht-direktive erzieherische Haltung. Zu Beginn einer Lernwerkstatt sollte es immer ein Begrüßungsritual geben, wie zum Beispiel ein Lied oder eine Handpuppe, die jedes Mal eingesetzt wird. Die Materialien sollten so gestaltet sein, dass die Kinder selbständig mit ihnen arbeiten können. Denn die Anleiterin oder der Anleiter ist hier mehr in einer beobachtenden Position und als Stütze gedacht. Die Komplexität der verschiedenen Themenbereiche wie Mathe und Sprache sollten soweit reduziert sein, dass sie für die Kinder verständlich sind. Eine Lernwerkstatt ein Ort, an dem Lernen gelernt wird, und das möglichst selbständig und ohne Zwang.

„Für die Sprachförderung ist die Lernwerkstatt sehr hilfreich, wenn sie nicht nur auf selbständiges Lernen ausgelegt ist, sondern die Aktivitäten des Kindes sprachlich begleitet werden und Kommunikation stattfindet. Die Kinder können sich in einer Sprach-Lernwerkstatt mit Buchstaben, Zahlen. Formen, Büchern, Wörtern in Form von verschiedenen Materialien beschäftigen. So bekommen sie ein Gefühl dafür und verlieren eventuell durch das selbstständige Arbeiten die Scheu vor Büchern. Es kann zur Annäherung an die Welt der Schrift und der Wörter dienen."

Jasmin

Lieder und Singspiele

Den meisten Kindern macht Singen Spaß, erst recht, wenn der Liedinhalt von bestimmten Bewegungen begleitet wird. Man kann Lieder vertiefen, die in der Gruppe bereits gesungen werden, um das Kind sicherer werden zu lassen, oder neue Lieder auswählen. Lieder gibt es zu quasi allen Themen – Körperteile (siehe Lied „Ich habe einen Kopf..." im Anhang), Jahreszeiten, Hobbies usw. Beliebt sind auch Klatschspiele gemeinsam mit einem Spielpartner.

„Gerade stillere Kinder tauen bei gemeinsamen Singspielen auf und werden aktiv. Wenn Sprachbegleiter und Kind alleine singen, gab es schon die Situation, dass das Kind sich nicht getraut hat, laut zu singen. Mit anderen Kindern zusammen hat es dann aber super geklappt und die Kinder hatten viel Spaß.
(Tipp: Viele schöne Spielanregungen aus allen Bereichen bietet das Buch „Handbuch Sprachförderung durch Bewegung" von Renate Zimmer.)"

Claudia

Outdoor Spiele

Als Sprachbegleiter im Kindergarten hat man im Idealfall die Möglichkeit, sich unter vielen Räumen den jeweils am besten geeigneten aussuchen zu können und so eine abwechslungsreiche Spiel- und somit auch Lernsituation zu schaffen. Am schönsten ist es, die Räumlichkeiten um die Option zu erweitern, nach draußen zu gehen. Dem Bewegungsdrang der Kinder kann hier optimal stattgegeben werden und es gibt neue spannende Reize, die man in die Kommunikation mit einfließen lassen kann.
Wenn die Konzentration in den Innenräumen des Kindergartens nachlässt, kann ein Lokationswechsel nach draußen sehr helfen. Man kann dann dem Kind beispielsweise die Aufgabe stellen, nach verschiedenen Pflanzen oder Farben Ausschau zu halten und sich dann gegenseitig von den Funden erzählen. Ein weiteres Beispiel ist das Ballfangspiel. Der Aspekt der Sprachbegleitung kann auch hier spielerisch eingebunden werden, indem man das Werfen mit einer Frage verbindet, die von dem Fangenden beantwortet werden müsste, bevor dieser weiterwerfen kann.

„Nach draußen zu gehen hat meinem Sprachbegleitungskind immer viel Spaß gemacht und es lockerte so manche Situation auf, in der die Begeisterung und die Konzentration für die vorherige Beschäftigung nachließ. Ob man Material, wie Bälle oder Sandspielzeug, mit nach draußen nimmt oder sich dort von den vielen vorhandenen Reizen inspirieren lässt, es kommt eigentlich immer gut an."

Mariella

Professionelles Lernmaterial

Sprachförderung in der Kita ist mittlerweile ein großer Themenblock, der von vielen Verlagen, Spieleherstellern und Autoren aufgegriffen wird. So findet sich ganz unterschiedliches und abwechslungsreiches Lernmaterial, das für die Sprachförderung eingesetzt werden kann. Es gibt Workbooks mit Arbeitsblättern, themenzentrierte und kindlich gestaltete Bücher und vieles mehr. Was sehr beliebt bei den Kindern ist, sind die TipToi Bücher, bei denen man mit einem „sprechenden" Stift die Bücherwelt erkunden kann.

„Das professionelle Lernmaterial bietet für einen selbst manchmal eine gute Stütze, wenn man etwas Struktur in die Sprachförderung bringen möchte oder man das Gefühl hat, gerade nicht mehr voran zu kommen. Außerdem ist es für die Kinder immer spannend, wenn man etwas Neues aus der Tasche zaubert, was sie noch nicht kennen (s. auch die Methode *Impulse von außen*)."

Eva

Reimspiele/ Fingerspiele

Kinder lernen durch die Anwendung von Reim- oder Fingerspielen den Klang ihrer Sprache kennen und erleben so spielerisch, dass sich Wörter aus Lauten und Silben zusammensetzen. Dies ist unter anderem der Grundstein für das spätere Leseverständnis. Da Kinder vor allem auch durch Wiederholung lernen, ist es wichtig, es nicht bei einmaligem Zeigen dieser Spiele zu belassen, sondern diese regelmäßig in die Sprachbegleitung einzubinden, damit sie Wirkung zeigen. Durch die Wiederholung wird das Kind nach und nach sicherer und feiert ein Erfolgserlebnis, wenn es die Spiele ohne Hilfe mitsprechen kann.

Rollenspiel

Das Rollenspiel eignet sich sehr gut, um mit den Kindern in Kontakt zu treten. Besonders im Rollenspielbereich werden die Kinder angeregt, aktiv zu reden. Das Rollenspiel kann praktisch überall stattfinden, es ist an keinen Ort gebunden, und erfordert lediglich die Fantasie der Beteiligten. Hierbei können verschiedene Utensilien wie Puppen, Taschen, ein Verkaufsladen oder eine Küche als Hilfsmittel dienen. Durch das Spiel werden die Kinder nicht nur im sozialen Umgang gefördert. Die Sprache ist hier ein sehr wichtiger Teil. Das Kind kann hierbei viele neue Begriffe lernen, wenn zum Beispiel Einkaufen gespielt wird, kann man nach speziellen Gegenständen fragen. Dies kann auch gesteigert werden, indem man nach mehreren Dingen gleichzeitig fragt. Im Austausch der individuellen Fantasien

kommen die Kinder automatisch in ein Gespräch. Auch das Verkaufen oder Einkaufen im Spiel fordert Kommunikation. Das Rollenspiel erleichtert es also dem Kind, einfache Dialoge führen zu können.

„Das Rollenspiel ist eine schöne Brücke, um das Kind besser kennenzulernen, es sprechen zu hören und es dazu zu animieren. Durch die Möglichkeit der Schwierigkeitserhöhung kann diese Methode das ganze Jahr über genutzt werden, ohne dass es langweilig wird."

Jasmin

Sinnesspiele

Mit Sinnesspielen sind Spiele gemeint, welche die Sinne der Kinder fördern. Auch das Kennenlernen der Sinne wird hier eingeschlossen. Man kann mit den Kindern zum Beispiel ein Sinnesbrett erstellen, auf dem alle Sinne bildlich dargestellt werden. Die Kinder dürfen diese aufkleben und ausmalen. So lernen sie die Sinne spielend kennen und es kann darüber gesprochen werden. Zudem kann man unterhalb von jedem Sinn weitere Bilder kleben, die in Verbindung mit diesem Sinn stehen. Nimmt man zum Beispiel das Riechen, so kann man darunter Gewürze oder Blumen kleben. Zudem kann man die Kinder an echten Gewürzen riechen lassen.

„Das Erstellen eines Sinnesbretts fördert bei den Kindern nicht nur das Kennenlernen ihres Körpers, sondern auch ihre Sozial- und Sprachkompetenz. Sie lernen neue Begriffe ihres Körpers kennen und viele weitere Wörter. Es regt die Kinder zu einem natürlichen Austausch an, da ihre Neugier durch verschiedene Reize angeregt wird."

Jasmin

Wörterbuch

Für Kinder, die kein bzw. kaum Deutsch können, ist es notwendig, einen Alltagswortschatz aufzubauen. Hierfür kann man ein kindlich angelegtes Wörterbuch entwerfen, das man zusammen mit dem Kind ausfüllt. Hierfür unterteilt man ein Din A4 Blatt in mehrere, gleich große Kästchen, in die man ein Motiv, z.B. einen Hund, einfügt. Diese Motive kann man entweder selbst zeichnen oder die Bildersuche im Internet hinzuziehen. Darunter schreibt man das deutsche Wort für das Motiv und das gleiche Wort in der Muttersprache des Kindes. (Diverse Übersetzungshilfen im Internet und Wörterbücher sind hier sehr hilfreich.) Man legt einen Schnellhefter mit unterschiedlichen Kategorien, wie z.B. Tiere, Möbel, mein Körper usw., an. Das Kind

kann dann die Motive in den Kästchen ausschneiden und in das Wörterbuch, je nach Kategorie, kleben. Wenn man schwarz-weiße Motive wählt, kann das Kind diese auch ausmalen, wodurch man sich noch kreativer mit den einzelnen Worten beschäftigt.

„Diese Methode war eine Eigenkreation, die beim Kind erstaunlich gut angekommen ist. Durch das Ausmalen, Schneiden und Kleben wurden neben der sprachlichen Wortschatzerweiterung auch noch motorische Fertigkeiten geübt und das Kind empfand es mehr als spielerische Aktivität anstatt als Unterricht. Vorteil dieser Methode ist, dass das Wörterbuch beliebig erweitert werden kann und auch nach der Sprachbegleitung als Erinnerung und als Übungsbuch dient.
Kleiner Tipp: Vermehrt schwarz-weiße Motive wählen! Das spart nicht nur teure Druckerfarbe, sondern bereitet dem Kind auch mehr Spaß, da es kreativer arbeiten kann."

Eva

6. Erkenntnisse und Tipps

Die folgenden Erkenntnisse und Tipps sind Erfahrungen, die wir fünf Studentinnen innerhalb des Sprachförderjahres sammeln konnten. Sie sind sortiert nach „Zu Beginn“, was man also am Anfang der Sprachbegleitung beachten sollte, „Während der Sprachbegleitung“ und Allgemeines. Diese Erkenntnisse beruhen natürlich auf individuellen Erlebnissen, sind aber durchaus allgemein anwendbar und können sich auch als hilfreich für Neueinsteiger erweisen. Wir hoffen, dass sie die ersten Hürden nehmen und den Ablauf der Sprachbegleitung erleichtern. Während unserer Zeit als Sprachbegleiterinnen waren die Tipps der betreuenden Hochschulprofessorin und der Leiterin der Pädagogischen Werkstatt Mannheim für uns Gold wert, da sie einem den Druck, den man sich selbst – mehr oder weniger bewusst – macht, reduzierten und die Zusammenarbeit mit dem Kind erleichterten.

Abbildung 5 – Zu Beginn der Sprachbegleitung: Tipps und Erkenntnisse

Abbildung 6 – Während der Sprachbegleitung: Tipps und Erkenntnisse

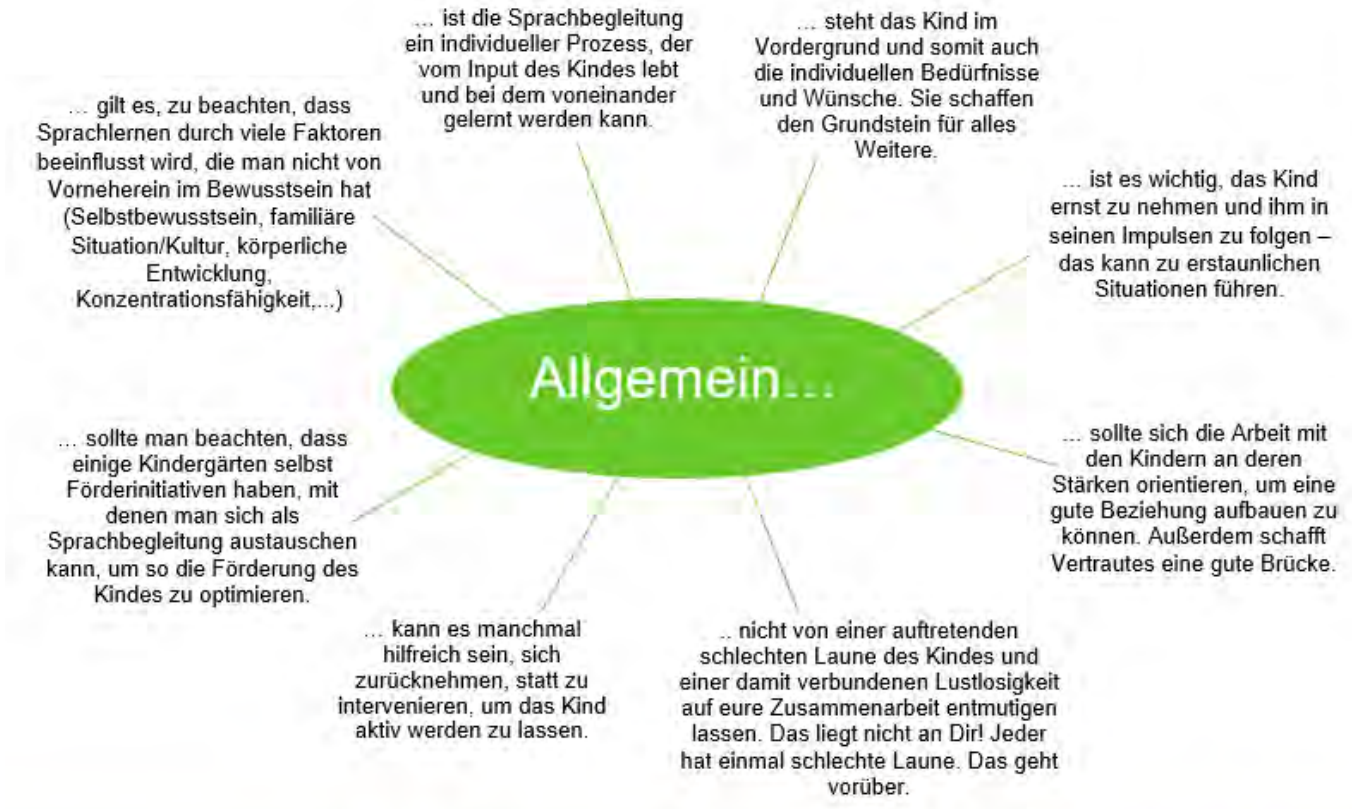

Abbildung 7 – Allgemeine Tipps und Erkenntnisse für die Sprachbegleitung

7. Schlusswort

Die Herstellung dieses Handbuches war uns ein großes Anliegen, da wir das erlernte Wissen und die gesammelten Erfahrungen nicht in Vergessenheit geraten lassen wollten, sodass diese auch für die kommenden Sprachbegleiterteams zugänglich sind. In unseren Augen ist uns diese Erstellung geglückt und wir hoffen, dass wir positive Anregungen und hilfreichen Input liefern konnten.

Die Themenvielfalt und Komplexität der Einflussfaktoren im Bereich der Sprachförderung von Migrantenkindern ist groß, weshalb dieses Handbuch, wie schon zu Beginn erwähnt, keine Endfassung ist. Wir setzen auf eine Weiterführung und lassen Spielraum für Ergänzungskapitel zu Themen wie Sprachentwicklungsstörungen, sensorische Integration, Elternarbeit, Qualitätssicherung in sozialen Projekten oder Vergleiche mit Konzepten aus anderen Ländern. Die genannten Ergänzungsthemen sind lediglich Vorschläge von unserer Seite. Wir haben erkannt, wie wichtig und sinnvoll die individuelle Sprachbegleitung ist. Daher hoffen wir, Neueinsteigern die Angst oder anfängliche Unsicherheiten mit dem Theorieteil und den praxisnahen Tipps genommen zu haben. Wichtig ist für uns, dass dieses Projekt weiterbesteht. Nicht nur die Kinder profitieren davon, sondern auch die Kindergärten, die durch die Unterstützung entlastet werden, und natürlich ihr Studierende!

Für die spannende Zusammenarbeit mit euren Sprachförderkindern wünschen wir viel Spaß, eine erkenntnisreiche Zeit und viele neue Erfahrungen, in der Hoffnung, ihr erlebt diese Zeit genauso wie wir.

Anhang

Lied „Ich habe einen Kopf...“ (begegnet und kopiert 2016 im Kinderhaus Neckarstadt West in Mannheim)

2. Wir haben einen Kopf und in dem Kopf
Verstand
und denken, denken uns so allerhand.

3. Die Augen, die sind hier
der Mund mit dem man spricht
die Nase, Nase ist mitten im Gesicht.

4. Ich hab ja so viel Haar
und Füße, um zu steh'n
und Muskeln, Muskeln - das kann ein jeder seh'n

5. Zehn Finger hab ich hier
zehn Zehen wackeln froh
und hinten, hinten
da hab' ich noch den Po.

6. Die Beine, um zu geh'n
die Ohren, die sind hier
jetzt weißt du, weißt du,
weißt du viel von mir.

Literatur

Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll, M.R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung.* Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag, S. 31-41.

Becker-Stoll, F., Textor, M. R. (2007): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung.* Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag.

Best, P., Laier, M., Jampert, K., Sens, A. & Leuckefeld, K. (2011): *Dialoge mit Kindern führen.* Weimar, Berlin: verlag das netz.

Bornemann, K. (2015): *Der schwierige Weg zur Zweitsprache. Theoretische Grundlagen und Einflussfaktoren „jenseits der Sprache“*. Hamburg: Diplomica Verlag

Braun, A.K., Meier, M. (2004): Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ In *Zeitschrift für Pädagogik,* 50, 4, S.507-520

Bröder, M. (2014): *Gesprächsführung in Kita und Kindergarten – partnerschaftlich, empathisch, professionell*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH

Bruner, J. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber Verlag.

Buschmann, A., Radtke, E. und Bockmann, A.-K. (2012): Wie kann Mehrsprachigkeit gelingen?. Eine Fragebogenerhebung zu Untersuchungs- und Beratungsmöglichkeiten im deutschen Gesundheitssystem. In: Hellbrügge, T., Schneeweiß, B. (Hrsg.) (2012): *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung – Frühe Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Dittmann, J. (2010): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen.* 3. völlig überarb. Auflage. München: Beck Verlag

Fischer, A. (2014): *Motivationen im frühen Zweitspracherwerb*. Tübingen: A. Franke Verlag

Friebe, J. (2010): *Reflexion im Training. Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit*. Bonn: managerSeminare Verlag GmbH

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2007): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. *Kindergarten heute spezial,* 2.Auflage. 2007.

Heckhausen, H. (1971): Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In H. Roth (Hrsg.). *Begabung und Lernen.* Stuttgart 1971, S.193-228.

Hermann, M., Bachmann, V., Schwantes, U., Topsever, P. (2012): Ausländische Patienten. In: Kochen, M. (Hrsg.) (2012): *Allgemeinmedizin und Familienmedizin*. 4. Auflage. Stuttgart: Thieme Verlag

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2012): *Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern.* Wiesbaden. S.13-16.

Höhl, S., Weigelt, S. (2015): *Entwicklung in der Kindkeit (4-6 Jahre)*. 1. Auflage. München: Reinhardt Verlag

Hüther, G. (2003): Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann. In *Neue Sammlung,* 43. Jahrgang, Heft 1, Januar/Februar/März 2003, S.31-43.

Jaszus, R. (Hrsg.) (2008): *Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher*. 1. Auflage. Stuttgart: Holland und Josenhans

Jenny, C. (2011): *Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie*. 2. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag

Kathage, A. (2008): *Zur kommunikativen Entwicklung des Kindes. Grundlagenstudie zur Entwicklung eines kommunikationswissenschaftlichen Ansatzes*. Diss. – Duisburg-Essen. Aachen: Shaker

König, A. (2006): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens.* Dortmund: Inauguraldissertation.

Kriz, W. C., Nöbauer, B. (2002): *Teamkompetenz: Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Langmaack, B. (2011): *Einführung in die themenzentrierte Interaktion – Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt*. Weinheim Basel: Beltz Verlag

Lengyel, D. (2009): *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Liberman, A. M., Whalen, D. H. (2000): Om the realtion of speech to language. *Trens in Cognitiv Neuroscience*, 4, 187-96

Marx, A. (2011): Migrationssozialarbeit. In: Mulot, R. (Hrsg.) (2011): *Fachlexikon der sozialen Arbeit*. 7. Auflage. Baden-Baden: Nomos

Mayr T., Ulich M. (2006): *SISMIK-Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrationskindern in Kindergarteneinrichtungen – Begleitheft zum Beobachtungsbogen sismik.* Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Noé, M. (2012): *Praxisbuch Teamarbeit. Aufgaben, Prozesse, Methoden*. München: Carl Hanser Verlag

Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hrsg.) (2004): *HASE- Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung – Itemanalysen und Normen.* Heidelberg. S. 20.

Papousek, M. (2014): Anfände des Spracherwerbs und frühe Eltern-Kind-Kommunikation. In: Hellbrügge, T., Schneeweiß, B. (Hrsg.) (2012): *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung – Frühe Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Rass, E. (2011): *Bindung und Sicherheit im Lebenslauf.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Rass, E. (2008): *Kontaktaufnahme mit der Wahrnehmungswelt des Kindes: (Unerkannte) Störungen in der Wahrnehmungsorganisation und deren Auswirkungen auf die psychische Entwicklung.* Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Rauh, H. (1995): Frühe Kindheit. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (1995): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlage, S. 127-248.

Rauh, H. (2002): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In Oerter, R., Montada L.: *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz Verlage.

Reich, K. (2005): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Graundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik.* Weinheim: Beltz Verlag.

Remsperger, R. (2011): *Sensitive Responsivität,. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten.* Wiesbaden: Springer Fachmedien/ VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. Second Edition. Malden (USA): Blackwell Publishers Inc

Scharff Rethfeldt, W. (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG

Schmidt, A. (2014): *Muttersprache als Ressource?!. Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern*. Hamburg: Diplomica Verlag

Solms, M., Turnbull, O. (2004): *Das Gehirn und die innere Welt. Neurowissenschaft und Psychoanalyse*. Düsseldorf [u.a.]: Walter Verlag

Stadt Mannheim (Hrsg.) (2015): *3. Mannheimer Bildungsbericht- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung- B.2 Sprachbildung und Sprachförderung.* Mannheim. S. 65 - 70.

Szagun, G. (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt ihr Kind sprechen*. 1. Auflage. Weinheim: Julius Beltz

Ulich, M., Oberhuemer, P., Soltendieck, M. (2005): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. 2. aktual. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Van Dick, R., West, M. A. (2013): *Praxis der Personalpsychologie. Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co, KG

Voigt, F. (2014): Sprache und Kognition. In: Hellbrügge, T., Schneeweiß, B. (Hrsg.) (2012): *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung – Frühe Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Weikart, D. (2000): *Early Childhood Education: Needs and Opportunity*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Werner, H., Kaplan, B. (1963): *Symbol Formation. An Organismic- Developmental Approach to Language and the Expression of Thought*. New York [u.a.]: Wiley & Sons

West, M. A., Markiewicz, L. (2004): *Building team-based working*. Oxford: Blackwell.

Wilkening, F., Freund, A., Martin, M. (2013): *Entwicklungspsychologie*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag

Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber

Wolf, K. (2009): Ist Erziehung ohne Zwang und Gewalt möglich? *Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz*. 3, S. 4 -11

Zellerhoff, R. (2013): *Vielfalt der sprachlichen Bildung. Handlungsorientierte und erfahrungsoffene Wege zur Sprachkultur*. Frankfurt: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften

Zimmer, R. (2010): *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung.* Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH

Zysno, P. V. (1998): Die Klassifikation von Gruppenaufgaben. In: Ardelt-Gattinger, E., Lechner, H., Schlögl, W. (Hrsg) (1998): *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen, S. 10-24.

Onlinemedien:

Behaveblog. Methodenkoffer für Sozialarbeiter (2012): Fallbesprechung nach Balint. Online verfügbar.
URL: http://www.behaveblog.de/?p=157 [Stand: 27.07.2016]

Biss - Bildung durch Sprache und Schrift (2016): *Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE).* Online verfügbar.
URL: http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=11. [Stand: 18.07.2016]

Biss – Bildung durch Sprache und Schrift (2016): *Sprachentwicklungstest für drei bis fünf jährige Kinder (SETK 3-5).* Online verfügbar.
URL: http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=13. [Stand 19.07.2016]

Ein Quadratkilometer Bildung Mannheim
Pädagogische Werkstatt
Gartenfeldstr. 24
68169 Mannheim

Ein Quadratkilometer Bildung Mannheim