



ANJA BEREZNAI

HERAUSGEGEBEN VOM **nifbe**

Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag

Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen

HERDER

»Im Dialog«

herausgegeben vom

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Mehr Sprache
im fröhpädagogischen Alltag

Anja Bereznai

Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag

Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen



FREIBURG · BASEL · WIEN



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Redaktion: Anja Bereznai / Karsten Herrmann

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Coverbild: © Larisa Lofitskaya – Thinkstock

Innengestaltung: Hauptsatz Susanne Lomer, Freiburg

Herstellung: Graspö CZ, Zlín

Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-37641-2

ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80880-7

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	8

I Grundlagen

Sprachliche Bildung und Förderung aus interdisziplinärer Perspektive	13
Timm Albers Anja Bereznai Anna Dintsioudi Oliver Hormann Tanja Jungmann Katja Koch Nicole Kwaśnik Bettina Lamm Ulla Licandro Ulrike Lüdtkke Nadine Madeira Firmino Lisa Schröder Ulrich Stitzinger Renate Zimmer	
Sprache als Schlüsselkompetenz	13
Der Spracherwerb	15
Der Erwerb von Literacy-Kompetenzen	20
Möglichkeiten der Sprachstandserhebung	22
Sprachbildung und Sprachförderung	23

II Forschungsergebnisse

Sprachbildung im Schnittfeld elementarpädagogischer und vorschulischer Bemühungen – ein Blick in die gelebte Förderpraxis	27
Oliver Hormann	
Sprachkultur in der Kita – ein kultursensitiver und alltagsbasierter Sprachbildungsansatz	39
Lisa Schröder Anna Dintsioudi	
Frühe sprachliche Bildung und Förderung – sprachliche Interaktion in Kindertageseinrichtungen und Familie	53
Timm Albers Tanja Jungmann	
Peers in Kita-Gruppen – Potenziale für die Sprachförderung erkennen und nutzen	72
Ulrike M. Lüdtkke Ulla Licandro	

Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der frühen Kindheit	81
Nicole Kwaśnik	

Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung	88
Renate Zimmer Nadine Madeira Firmino	

Укрепить многоязычие! – Çok dilliliği güclendirmek! Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer Erzieherinnen	102
Ulrike M. Lüdtkke Ulrich Stitzinger	

III Praxis

Handlungsempfehlungen und Reflexionsfragen zur sprachlichen Bildung und Förderung	118
Timm Albers Anja Bereznai Anna Dintsioudi Oliver Hormann Tanja Jungmann Katja Koch Nicole Kwaśnik Bettina Lamm Ulla Licandro Ulrike Lüdtkke Nadine Madeira Firmino Lisa Schröder Ulrich Stitzinger Renate Zimmer	

Sprache beobachten und dokumentieren	119
Interaktionen mit Kindern sprachförderlich gestalten	119
Das Potenzial von Peer-Interaktionen nutzen	122
Sprachförderliche Potenziale in der Familie unterstützen	123
Die Literacy-Entwicklung fördern	125
Sprachliche Bildung und Förderung mit Bewegung verknüpfen	128
Das Potenzial der pädagogischen Fachkräfte unterstützen und ausbauen	129
Reflexionsfragen für Prozessbegleitung und Teamentwicklung	133

Resümee und Ausblick	136
---------------------------------------	------------

Glossar	137
Literaturverzeichnis	147
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	168
Über den Herausgeber	173

Vorwort

DIE SPRACHE IST DER SCHLÜSSEL zur Welt, sie ist die Voraussetzung für Bildungserfolg und soziale Teilhabe von Anfang an. Gerade in einer von starken Migrations- und Fluchtbewegungen geprägten Gesellschaft, wie auch in Deutschland, müssen daher wirksame Konzepte für die Sprachbildung und -förderung in Kita und Kindertagespflege entwickelt werden. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung der deutschen Sprache, sondern auch um die bewusste Wertschätzung der Erstsprache von Kindern und Eltern aus der ganzen Welt.

Die letzten Jahre haben gezeigt, dass additive Sprachförderprogramme und Trainingsmaßnahmen, die losgelöst vom pädagogischen Alltag stattfinden und die kindliche Lebenswelt nur unzureichend berücksichtigen, nicht den gewünschten Effekt hatten. Erfolgreicher ist die Sprachbildung dann, wenn sie in den pädagogischen Alltag integriert wird und das Potenzial der für die Kinder bedeutsamen und authentischen Sprachsituationen nutzt.

Eine solche Sprachbildung und -förderung und eine entsprechende Haltung der pädagogischen Fachkraft standen im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (*nifbe*) von Anfang an im Fokus der Forschung und der entsprechenden Konzeptentwicklung für die Praxis. Insbesondere die Sprachbildung über Bewegung, Rhythmus und Musik sowie die Berücksichtigung kulturell unterschiedlicher Sprachstile spielen hier eine zentrale Rolle. Zugleich haben zahlreiche niedersächsische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen von *nifbe*-Forschungsprojekten weitere Aspekte der Sprachbildung und -förderung in den Blick genommen – zum Beispiel die Bedeutung von Peer-Interaktionen in der Kita, die Einbeziehung der Familie oder die Potenziale mehrsprachiger Teams.

Im vorliegenden Buch werden diese interdisziplinären Ansätze nun zusammengeführt und mit konkreten Empfehlungen und Reflexionsfragen für die Praxis verbunden. In einem schwer überschaubaren Dschungel von verschiedenen Sprachförderansätzen bietet dieser Band eine wichtige Orientierungshilfe und zeigt auf, worauf es in der Sprachbildung und -förderung ankommt.

Prof. Dr. Renate Zimmer
Direktorin des Niedersächsischen Instituts
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Einleitung

»IN DIESEM KINDERGARTENJAHR kamen sechs Flüchtlingskinder in unsere Einrichtung. Der Umgang mit den neuen Familien und deren Sprachen ist eine Herausforderung, auf die wir als Team und die gesamte Kita nicht vorbereitet waren. Bis jetzt galt Deutsch als die einzige zu fördernde Sprache, zumal bislang auch nur sehr wenige Kinder mit Migrationshintergrund unsere Einrichtung besucht haben.« – So oder ähnlich äußern sich derzeit zahlreiche pädagogische Fachkräfte gerade in ländlichen Regionen, die bislang kaum mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern konfrontiert waren. Für andere Einrichtungen ist mehrsprachiges Aufwachsen ein Thema, mit dem sie bereits vielfältige Erfahrungen gesammelt haben.

Unabhängig von der Zahl mehrsprachig aufwachsender Kinder in einer Kita stellt die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder eine zentrale Querschnittsaufgabe frühpädagogischer Fachkräfte dar und steht als solche bereits seit einiger Zeit im Fokus des Fachdiskurses zur frühkindlichen Bildung und Entwicklung. Das niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (*nifbe*) hat diese Entwicklung aufgegriffen und seit Beginn seines Bestehens zum einen Forschungsarbeiten zur Sprachbildung und -förderung durchgeführt und zum anderen Konzepte für die Praxis entwickelt. Im Zentrum stehen dabei insbesondere die Verknüpfung von Sprache und Bewegung und die Bedeutung kulturspezifischer Sprachstile. Darüber hinaus hat das *nifbe* zahlreiche Forschungsprojekte niedersächsischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gefördert, die weitere für die sprachliche Bildung und Förderung relevante Fragestellungen bearbeitet haben.

Nicht nur im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung sind die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in den vergangenen Jahren enorm gestiegen. Es kann daher nicht darum gehen, Fachkräften weitere, zusätzliche Aufgaben aufzubürden. Stattdessen gilt es, die Potenziale zu erkennen und gezielt zu nutzen, die Personen und Situationen in frühpädagogischen Einrichtungen in sich bergen. Hieraus ergibt sich die Kernfrage des vorliegenden Buches: **Auf welche Weise können die verfügbaren Potenziale genutzt und weiter ausgebaut werden, um Kinder in ihrem Spracherwerb zu unterstützen?**

Die Bedeutung sprachlicher Bildung und Förderung spiegelt sich auch in einer großen Zahl von wissenschaftlichen Untersuchungen wider, die Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Professionen mit ganz ver-

schiedenen Vorannahmen über Spracherwerbsprozesse konzipiert und mithilfe vielfältiger fachwissenschaftlicher Methoden und Herangehensweisen durchgeführt haben. Es besteht also ein großes Spektrum an Forschungsergebnissen – damit diese jedoch in der Praxis wirksam werden können, müssen sie zunächst systematisch gebündelt, miteinander abgeglichen und aufbereitet werden (vgl. List 2010a).

Dies war der Ausgangspunkt für das vorliegende Buch: Es basiert auf der Arbeit einer aus 14 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bestehenden AutorInnengruppe, deren Mitglieder ganz unterschiedlichen Fachdisziplinen wie Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sprachwissenschaft, Rehabilitationspädagogik, Sprachtherapie und Sportpädagogik angehören. Diese Fachleute beschäftigen sich seit vielen Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Schwerpunkten mit dem Thema Sprache in frühpädagogischen Einrichtungen und haben in den vergangenen Jahren mit Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften Projekte in den *nifbe*-Forschungsstellen sowie durch das *nifbe* geförderte Forschungsprojekte an anderen Instituten durchgeführt.

In dieser interdisziplinären AutorInnengruppe wurde zunächst ein gemeinsames Verständnis von **sprachlicher Bildung und Förderung aus interdisziplinärer Perspektive** entwickelt. Hierbei wurden insbesondere solche Aspekte der sprachlichen Bildung und Förderung fokussiert, die bislang nur in geringem Maße im Blick der Forschung standen: neben dem Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte auch die Bedeutung von Peers, Möglichkeiten einer Erhebung sprachlicher Fähigkeiten im Alltag, die Verknüpfung von Sprache und Bewegung sowie die Berücksichtigung und Nutzung kultureller und sprachlicher Vorerfahrungen von Kindern und Erwachsenen. Diese Ausführungen beziehen sich auf die gesamte Altersspanne der frühen Kindheit, also auf Kinder von null bis sechs Jahren. Das Thema Mehrsprachigkeit, das aus unserer Sicht einen »Normalfall« und keinen Sonderfall kindlicher Sprachentwicklung darstellt, wurde hierbei durchgängig mit berücksichtigt. Diese Grundlagen bilden **Teil I** des vorliegenden Buches.

In **Teil II** erläutern die beteiligten Forscherinnen und Forscher ihre Untersuchungen und präsentieren zentrale Ergebnisse. Sie beleuchten dabei das Thema aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Zunächst geht es um die Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern: So beschäftigt sich **Oliver Hormann** in seinem Beitrag **Sprachbildung im Schnittfeld elementarpädagogischer und vorschulischer Bemühungen – ein Blick in die gelebte**

Förderpraxis mit der sprachförderlichen Gestaltung von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Er setzt sich dabei besonders mit der Frage auseinander, welche Rolle Sprachlehrstrategien im Zusammenhang mit kontingenten, das heißt aufeinander bezogenen Gesprächsbeiträgen spielen und wie diese in der Sprachförderung genutzt werden. **Timm Albers** und **Tanja Jungmann** nehmen in ihrem Beitrag **Frühe sprachliche Bildung und Förderung – sprachliche Interaktion in Kindertageseinrichtungen und Familie** zunächst die Kinder bis Drei in den Blick und weisen Zusammenhänge zwischen kindlicher Sprachkompetenz und Fachkraft-Kind-Interaktionen nach. Darüber hinaus zeigen sie, dass Professionalisierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte zu einer höheren sprachlichen Anregungsqualität für Kinder führen können. **Lisa Schröder** und **Anna Dintsioudi** erläutern in ihrem Beitrag **Sprachkultur in der Kita – ein kultursensitiver und alltagsbasierter Sprachbildungsansatz**, wie sich Kinder hinsichtlich der sprachlichen Vorerfahrungen in der Familie unterscheiden, und stellen einen Sprachbildungsansatz vor, der diese Vorerfahrungen berücksichtigt. Kinder erwerben sprachliche Kompetenzen jedoch nicht nur in Erwachsenen-Kind-Interaktionen, sondern auch in Interaktionen mit anderen Kindern. **Ulrike M. Lüdtke** und **Ulla Licandro** gehen daher in ihrem Beitrag **Peers in Kita-Gruppen – Potenziale für die Sprachförderung erkennen und nutzen** der Frage nach, wie die sprachlichen und kulturellen Ressourcen und Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Peers in sprachlichen Fördersituationen genutzt werden können. **Renate Zimmer** und **Nadine Madeira Firmino** setzen sich mit dem (sprach-)entwicklungsfördernden Potenzial von Bewegung auseinander. In ihrem Beitrag **Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung** zeigen sie auf, welche Effekte bewegungsorientierte Maßnahmen auf die sprachliche Entwicklung von Kindern haben und stellen das Beobachtungsverfahren »Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen« (BaSiK) vor. Auch das Interesse von **Nicole Kwaśnik** gilt der Bedeutung von Bewegungsangeboten für die sprachliche Entwicklung. In ihrem Beitrag **Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der frühen Kindheit** stellt sie dar, wie sich Angebote von Bewegungskindergärten auf die Sprachkompetenz von zwei- bis dreijährigen Kindern auswirken. **Ulrike M. Lüdtke** und **Ulrich Stitzinger** schließlich nähern sich dem Thema auf der Ebene des Teams. Sie beschäftigen sich in ihrem Beitrag **Укрепить многоязычие! – Çok dilliliği güclendirmek! Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer Erzieherinnen** mit den Potenzialen, die ein sprach-

lich und kulturell heterogenes Team in sich birgt, und zeigen, wie sich diese Potenziale für alle Beteiligten gewinnbringend einsetzen lassen.

Teil III des Buches schlägt die Brücke zur Praxis: Hier wurden auf der Basis des gemeinsamen Verständnisses von sprachlicher Bildung und Förderung die wesentlichen Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen der AutorInnengruppe zusammengefasst und hieraus **Handlungsempfehlungen** abgeleitet. Im Mittelpunkt steht auch hier die Frage, wie die vorhandenen Potenziale genutzt und ausgebaut werden können: Welche Möglichkeiten bergen die Beobachtung und Dokumentation von Sprache? Auf welche Weise können pädagogische Fachkräfte ihre Interaktionen mit Kindern sprachförderlich gestalten? Wie kann das Potenzial von Peers genutzt werden? Wie können sprachförderliche Potenziale der Familie unterstützt werden? Welche Möglichkeiten bietet die Förderung von Literacy-Kompetenzen? Auf welche Weise kann das Potenzial genutzt werden, das Bewegungssituationen beinhalten? Und nicht zuletzt: Wie kann das Potenzial der pädagogischen Fachkräfte unterstützt und weiter ausgebaut werden? Auf der Basis der aus den Forschungsergebnissen abgeleiteten Empfehlungen wurden **Reflexionsfragen** formuliert, die im Rahmen von Prozessbegleitung und Teamentwicklung einzeln, aber auch gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen bearbeitet werden können.

Zahlreiche Fachausdrücke aus dem Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung werden oft uneinheitlich verwendet oder sind nicht präzise definiert, sodass es vielfach zu Missverständnissen kommt. Die AutorInnengruppe hat deshalb gemeinsam ein **Glossar** mit den wichtigsten in diesem Buch verwendeten Begriffen zusammengestellt, in das zusätzlich auch einige forschungsmethodische Fachausdrücke aufgenommen wurden. Alle im Glossar erklärten Fachbegriffe sind mit * gekennzeichnet.

In diesem Buch finden sich keine fertigen Lösungsvorschläge oder »Rezepte«, wie sprachliche Bildung und Förderung garantiert gelingt; sprachliche Bildung und Förderung können nur individuell an die jeweiligen pädagogischen Konzepte und Praktiken sowie an die Bedarfe der Kinder und Erwachsenen in jeder einzelnen Kindertageseinrichtung angepasst gestaltet werden. Stattdessen will dieses Buch mögliche Wege der sprachlichen Bildung und Förderung aufzeigen, vor allem aber Mut machen, das »am Wegesrand« liegende Potenzial zu entdecken und zu nutzen.

Anja Bereznai



Teil I

Grundlagen

Sprachliche Bildung und Förderung aus interdisziplinärer Perspektive

Timm Albers | Anja Bereznai | Anna Dintsioudi | Oliver Hormann | Tanja Jungmann | Katja Koch | Nicole Kwaśnik | Bettina Lamm | Ulla Licandro | Ulrike Lüdtke | Nadine Madeira Firmino | Lisa Schröder | Ulrich Stitzinger | Renate Zimmer

Sprache als Schlüsselkompetenz

Sprache ist ein zentrales Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation^{*1}. Sie ermöglicht es, Informationen auszutauschen und Bedürfnisse zu äußern. Zudem ist Sprache von zentraler Bedeutung für das Erinnern und Mitteilen von Erlebtem (List 2011; Schröder 2012) sowie für die Regulierung von Emotionen und die Selbststeuerung (Kruse-Heine & Künne 2013).

Diese unterschiedlichen Funktionen von Sprache sind bereits für Kinder in Kindertageseinrichtungen von großer Bedeutung: Sie setzen Sprache nicht nur ein, um ihre Bedürfnisse mitzuteilen, sondern auch, um Kontakte mit anderen Kindern und Erwachsenen zu knüpfen und Beziehungen aufzubauen. Sprachliche Handlungsfähigkeit ist damit eine wichtige Grundlage für die Teilhabe von Kindern an Interaktionen in der Kita (Albers 2009; vgl. Grimm & Weinert 1994). Zudem nutzen sie Sprache, um Spiel- und andere Aktivitäten zu planen und durchzuführen (vgl. Jampert et al. 2006), was ihnen wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen^{*} ermöglicht (vgl. Zimmer 2009). Der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen ist somit eng verwoben mit der sozial-emotionalen und der kognitiven Entwicklung (Albers 2009) und kann als »interner Schutzfaktor*« für die kindliche Entwicklung sowie als Grundlage für Partizipation gesehen werden.

1 Mit * versehene Begriffe werden im Glossar auf Seite 137ff. erklärt.

Dies gilt grundsätzlich für alle Sprachen – unabhängig davon, ob sie als Erst- oder Zweitsprachen erworben werden (vgl. Stitzinger 2013; Stitzinger & Lüdtkke 2014). Gut ein Drittel aller Kinder unter fünf Jahren in Deutschland hat derzeit einen Migrationshintergrund* (Statistisches Bundesamt 2015). Es ist anzunehmen, dass sehr viele von ihnen mehrsprachig aufwachsen, also »in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden« (Reich 2010, S. 8; vgl. Ritterfeld & Lüke 2012). Damit kann Mehrsprachigkeit* – die weltweit ohnehin eher die Regel als die Ausnahme darstellt – in deutschen Kindertagesstätten als Normalfall gelten (Jampert 2002; Tracy 2011; Rothweiler & Ruberg 2014). Mehrsprachiges Aufwachsen stellt für ein Kind grundsätzlich keine Überforderung dar und ist »nie die Ursache für Sprachentwicklungsstörungen*« (Hellrung 2012, S. 61; vgl. Jungmann, Koch & Etzien 2013). Wenn sich im Verlauf des zweisprachigen Aufwachsens Schwierigkeiten ergeben, liegt es also nicht an der Mehrsprachigkeit selbst, »sondern am Zusammentreffen ungünstiger Umstände« (List 2005, S. 29). Mehrsprachig aufwachsende Kinder haben daher auch nicht automatisch einen Sprachförderbedarf (Albers 2009).

Spätestens mit Eintritt in eine Kita wird Deutsch auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder wichtig, um mit Erwachsenen und Kindern in Kontakt zu kommen und sich neues Wissen und neue Kulturtechniken anzueignen (Filtzinger 2011; Stitzinger & Lüdtkke 2014). Für den schulischen Erfolg, aber auch um bereits von Bildungsangeboten in der Kita profitieren zu können, sind daher Kompetenzen in der deutschen Sprache für alle Kinder unabdingbar (Albers 2009; Zimmer 2012a; Hormann & Koch 2012; Jungmann & Albers 2013). Zur Sprachkompetenz eines Kindes sind alle Sprachen zu zählen, die es verstehen und/oder sprechen kann; daher kommen Kinder, die noch keinen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, »keineswegs sprachlos in die Einrichtungen« (List 2010a, S. 9).

Die erste Sprache eines Kindes ist Bindeglied zu wichtigen Bezugspersonen und eng verknüpft mit bedeutsamen Erlebnissen und Erfahrungen; zudem stellt sie die Basis dar, von der aus das Kind weitere Sprachen erwerben kann (Jampert 2002). Eine Aufgabe der Kita besteht daher darin, die gesamten sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu nutzen und Kindern einen selbstbewussten Umgang mit all ihren Sprachen zu ermöglichen, Kompetenzen in Familien-* oder Herkunftssprachen* also nicht zu ignorieren oder gar zu unterdrücken (Reich 2009; Montanari 2011b; Stitzinger & Lüdtkke 2014).

Dabei ist die jeweilige individuelle Sprachverwendung eines Kindes nicht als defizitäre Sprache oder gar als »Halbsprachigkeit« zu betrachten, sondern als »Teil der Identität des Kindes und seiner Familie« (Albers 2015, S. 7; vgl. Wiese et al. 2011).

Siehe dazu den Beitrag **Укрепить многоязычие! – Çok dilliliği güclendirmek! Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer Erzieherinnen** in diesem Band.

Zur Sprachkompetenz gehören neben der Fähigkeit zum Umgang mit Alltagssprache auch Literacy-Kompetenzen. Wörtlich übersetzt bedeutet Literacy »Lese- und Schreibkompetenz« (Ulich 2005, S. 106). Im elementarpädagogischen Kontext wird der Begriff jedoch darüber hinausgehend im Sinne einer Teilhabe an der Erzähl-, Buch- und Schriftkultur verstanden (Albers 2014). Ulich zufolge zählen zu Literacy »Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit »literarischer« Sprache oder sogar Medienkompetenz« (Ulich 2005, S. 106f.).

Der Spracherwerb

Kinder erwerben Sprache(n) nicht um der Sprache willen, sondern um mit anderen Menschen zu kommunizieren: Sie möchten ihre Wünsche mitteilen, über ihre Erlebnisse berichten und ihre Ziele durchsetzen (Zimmer 2012a; Schröder & Döge 2013). Spracherwerb ist ein selbstaktiver Prozess (Albers 2009) und geschieht stets im Kontakt mit anderen und bezogen auf konkrete, für das Kind bedeutungshaltige Situationen (Kwaśnik 2013; Schröder & Döge 2013).

Dabei entwickelt sich Sprache nicht isoliert von anderen Fähigkeiten, sondern in Wechselwirkung mit anderen Bereichen wie zum Beispiel der emotionalen und der kognitiven Entwicklung (Kruse-Heine & Künne 2013). Ein besonders enger Zusammenhang zeigt sich zwischen Sprache und Bewegung: Bevor das Kind sich verbal äußert, kann es sich bereits über nonverbale Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltungen mitteilen (Zimmer 2010). Zudem baut Sprache auf Bewegungserfahrungen auf: So ist das körperliche Erkunden der Umgebung eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von

Begriffen* (Zimmer 2005; Zimmer 2014a). Auch wenn es wohl keine direkte kausale Beziehung zwischen Bewegungserfahrungen und sprachlicher Entwicklung gibt (Kuhlenkamp 2011), so kann die enge Beziehung zwischen den beiden Entwicklungsbereichen doch im Rahmen der sprachlichen Bildung und Förderung auf vielfältige Weise genutzt werden.

Siehe dazu die Beiträge **Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der frühen Kindheit und Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung** in diesem Band.

Bevor Kinder in die Kita kommen, haben sie bereits in der Familie zahlreiche Erfahrungen mit Sprache gesammelt. Diese unterscheiden sich von Kind zu Kind, denn es hängt wesentlich vom kulturellen Kontext ab, auf welche Weise in der Familie sprachliche Interaktionen von Erwachsenen mit Kindern gestaltet werden (Schröder 2012). Anhand der Themen Autonomie und Verbundenheit lassen sich zwei Prototypen von kulturellen Modellen unterscheiden, die einen Einfluss darauf haben, worüber und wie in Familien mit Kindern gesprochen wird. So wird das Kind in eher verbundenheitsorientierten* Familien weniger als aktiver Gesprächspartner gesehen, sondern es soll aufmerksam zuhören und lernen. In eher autonomieorientierten* Familien hingegen wird das Kind von klein auf als aktiver Gesprächspartner behandelt (Kärtner & Keller 2010; Keller 2011; Schröder & Döge 2013). Hier entstehen erste sprachliche Austauschprozesse zumeist in der dyadischen Interaktion mit einem Erwachsenen, der mit dem Kind spricht, ihm aber auch zuhört und auf seine Lautfolgen reagiert (List 2010a).

Siehe dazu den Beitrag **Sprachkultur in der Kita – ein kultursensitiver und alltagsbasierter Sprachbildungsansatz** in diesem Band.

Die unterschiedlichen familiären Kommunikationsmuster gehen mit verschiedenen Arten der Informationsverarbeitung einher, die sich im frühen Spracherwerb von Kindern in Form verschiedener Spracherwerbsstile* widerspiegeln (Szagun 2013; Döge & Schröder 2013; Schröder & Döge 2013). Zwar verwenden alle Kinder beide Vorgehensweisen, sie bevorzugen jedoch jeweils einen bestimmten Stil. So ist die Informationsverarbeitung bei Kin-

dern aus eher autonomieorientierten Familien häufig durch den sogenannten analytischen* (zerlegenden) Stil geprägt, das heißt, Objekte werden eher als separate Einheiten wahrgenommen (Döge & Schröder 2013). Beim Spracherwerb zeigt sich eine Bevorzugung des analytischen Stils darin, dass die Kinder als erste Wörter vor allem Nomen verwenden, schnell ihren Wortschatz an Einzelwörtern erweitern, Inhaltswörter* miteinander kombinieren, viele Übergeneralisierungen* produzieren und gut verständlich sprechen (Szagun 2013; Schröder & Döge, 2013). Kinder aus verbundenhitsorientierten Kulturen gehen an den Spracherwerb dagegen oft eher auf holistische* (ganzheitliche) Art heran: Sie verwenden zunächst vor allem feststehende Ausdrücke, erweitern ihren Wortschatz langsamer, imitieren viel und verwenden eher Funktionswörter* wie »das« und »da« sowie Partikeln wie »auf« oder »weg«, mit denen Handlungen und Ereignisse beschrieben werden können. Außerdem sprechen sie stark intonationsorientiert*, aber oft weniger gut verständlich (Szagun 2013; Haug-Schnabel & Bense 2012). Die Kinder gehen also aufgrund ihrer unterschiedlichen familiären Erfahrungen ganz unterschiedlich mit Sprache um – eine Tatsache, der in der sprachlichen Bildung und bei der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Kindern Rechnung getragen werden muss (Schröder & Döge 2013; Döge & Schröder 2013; Borke & Keller 2014).

Ein zentraler Faktor für den Spracherwerb sind die sprachlichen Merkmale der Interaktion der Bezugspersonen mit dem Kind (Schröder & Döge 2013; Zimmer 2014a). Als besonders sprachförderlich hat sich hier ein Input in der Zone der nächsten (sprachlichen) Entwicklung* erwiesen (Koch 2011; Madeira Firmino 2015; vgl. Gasteiger-Klicpera 2013). Dieser beinhaltet zum einen ein vielfältiges Vokabular, zum anderen Satzstrukturen, die in ihrer Komplexität etwas über denen der Kinder liegen (Beller & Beller 2009; Albers 2009; vgl. Hormann et al. 2015).

Eine mögliche Form der Unterstützung des eigenaktiven Spracherwerbs stellen sogenannte Sprachlehrstrategien* dar. Diese werden von Erwachsenen häufig intuitiv verwendet, sie eignen sich aber auch für die gezielte sprachliche Bildung und Förderung im Kita-Alltag (Albers 2009). Wichtige Sprachlehrstrategien sind zum Beispiel das simultane (gemeinsame) Sprechen (Müller-Using & Speidel 2014), das Stellen offener Fragen* (Schröder & Döge 2013), Widerspruchsprovokationen* (Albers 2009; Zimmer 2014a) sowie Feedbacktechniken wie das Wiederholen kindlicher Äußerungen in verbesserter Form (korrekatives Feedback*) und das thematische Erweitern kindli-

cher Äußerungen (Albers 2009; Rothweiler & Ruberg 2014; Schröder & Döge 2013; Zimmer 2014a; vgl. Hormann et al. 2015).

Als besonders förderlich für die sprachliche Entwicklung gelten intensive Gespräche, die insbesondere innerhalb dyadischer Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind (oder auch zwischen zwei Kindern) stattfinden. Wenn es dabei um Themen geht, die das Kind interessieren bzw. für das Kind von persönlicher Bedeutung sind, können sogenannte langandauernde gemeinsame Denkprozesse (sustained shared thinking*) entstehen: Beide arbeiten über eine gewisse Zeitspanne hinweg gemeinsam daran, ein Problem zu lösen, Gedankengänge zu klären, gemeinsame Aktivitäten abzusprechen oder sich Geschichten auszudenken (Siraj-Blatchford & Sylva 2004; vgl. Albers 2009; Hormann et al. 2015). Nicht förderlich für die sprachliche Entwicklung sind hingegen die im Kita-Alltag oft häufigen knapp formulierten Anweisungen und organisatorischen Hinweise (König 2007; Beller & Beller 2009; Müller-Using & Speidel 2014).

Siehe dazu den Beitrag [Sprachbildung im Schnittfeld elementarpädagogischer und vorschulischer Bemühungen – ein Blick in die gelebte Förderpraxis in diesem Band](#).

Im Spracherwerb spielen aber nicht nur Fachkraft-Kind-Interaktionen eine Rolle, sondern auch sprachliche Interaktionen mit anderen Kindern – eine Tatsache, die im aktuellen Diskurs über die sprachliche Bildung und Förderung erst nach und nach Beachtung findet (Lüdtke & Stitzinger 2015). Peers* – Kinder, die ungefähr gleich alt sind und sich auf einem ähnlichen Entwicklungsstand befinden – sind einander »ebenbürtig«, ihre Beziehung zueinander unterscheidet sich daher grundlegend von der zu Erwachsenen (Licandro & Lüdtke 2013). Die Beziehungen und Interaktionen von Peers untereinander stellen von früher Kindheit an eine wichtige Ressource für verschiedene Entwicklungsbereiche dar. Insbesondere ab dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung, mit dem sich das soziale Umfeld des Kindes sowie die Qualität und die Vielfalt des Sprachangebotes erweitern, wird auch die sprachliche Entwicklung vom Miteinander Gleichaltriger geprägt.

Im Kontakt mit Peers nutzen Kinder Sprache zum Beispiel, um ihre Gefühle auszudrücken oder Spielideen zu planen und durchzuführen. Um derartige Peer-Interaktionen zu initiieren und aufrechtzuerhalten, müssen die