Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen

Sprachliche Bildung

Impressum

Verleger und Herausgeber	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Thouretstraße 6, 70173 Stuttgart Telefon: 0711 279-0 E-Mail: poststelle@km.kv.bwl.de www.km-bw.de Landesinstitut für Schulentwicklung Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart Telefon: 0711 6642-0 E-Mail: poststelle@ls.kv.bwl.de www.ls-bw.de
Redaktion	Gudrun Raible, Jutta Stadelmann, Wibke Tiedmann
V.i.S.d.P.	Wibke Tiedmann, Landesinstitut für Schulentwicklung Sabine Käppeler, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Nachdrucke bestellbar über	Landesinstitut für Schulentwicklung Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart Telefon: 0711 6642-0 E-Mail: poststelle@ls.kv.bwl.de www.ls-webshop.de
Autorinnen und Autoren	Dr. Annette Graf, Landesinstitut für Schulentwicklung Sinika Hottenroth, Sommerrainschule, Stuttgart Verena Jahns, Stadt Fellbach Dipl.-Päd. Moritz Meurer, GWRS, Altbach Prof. Dr. paed. Dipl.-Päd. Regine Morys, Hochschule Esslingen André Radke, GS Arnach, Bad Wurzach Maren Reutter, Erich-Kästner-Schule, SBBZ mit den FSP Hören und Sprache, Karlsruhe Eva Seng, Erich-Kästner-Schule, SBBZ mit den FSP Hören und Sprache, Karlsruhe Sylvia Strack, Körschtalschule, Stuttgart Gerlinde Straub, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GS), Heilbronn

An der Erstellung der Beiträge haben neben den genannten Autorinnen und Autoren die Mitglieder der Projektgruppe „Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschule“ mitgewirkt:

Andreas Bonnaire, 17. Landeselternbeirat
Anette Krause, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Ingrid Schmid, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Constance Schmidt, Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung, Stuttgart
Ingeborge Schöffel-Tschinke, Vorsitzende des Landesschulbeirats
Gabriele Ulrich, Kommunalverband für Jugend und Soziales, Stuttgart

Grafiken	Peter Elbs, Schule Berg, Berg

Urheberrecht

Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich.

Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.
© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2017

ISBN: 978-3-944346-20-5

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort 1

2 Spracherwerb am Übergang von der Kita in die Grundschule – ein Impuls aus der Wissenschaft 3

2.1 Einleitung und Zielsetzung des Beitrags 3

2.2 Sprachliche Anforderungen beim Übergang in die Schule 4

2.3 Der Qualifikationenfächer – das Zusammenwirken verschiedener Basisqualifkationen im Erst- und Zweitspracherwerb 5

2.4 Wie können Kinder in der sprachlichen Bildung unterstützt werden? 15

2.5 Literaturverzeichnis 17

3 Sprachliche Bildung im Orientierungsplan und Bildungsplan 21

4 Praxisbeispiele 25

4.1 Zuhören, erzählen, nacherzählen – mit dem Kamishibai Erzähltheater Lust zum Erzählen wecken 27

4.2 Schwingen von Anfang an – gemeinsam ein durchgängiges Konzept entwickeln und nutzen 35

4.3 Den Übergang meistern – stark durch alltagsintegrierte Sprachförderung 40

4.4 Voneinander wissen und miteinander arbeiten – eine Kooperationssitzung zum Thema Sprachbildung 49

4.5 Alle an einen Tisch! – Kooperation bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) 54

5 Alltagsintegrierte Sprachförderung – das Fellbacher Modell 64

1 Vorwort

„Das Kind will die Welt und sich selbst entdecken und verstehen. Es will sich ausdrücken und verständigen. Es will mit anderen leben, spielen und lernen." (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.)(2015): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, S. 104)

Kinder sind von sich aus wissbegierig und neugierig und wollen sich die Welt aktiv entdeckend erschließen. Dabei ist Sprache ein wichtiges Mittel, um diese Welt zu verstehen, aber auch, um sich darin zu verständigen und sich mitzuteilen. Sprache ist einer der „Schlüssel zur Welt", zunächst gesprochen, später auch als Schrift.

Kinder sind von Sprache(n) umgeben, sie tauchen von Geburt an in ein Sprachbad unterschiedlicher Art ein. Dieses Modul „Sprachliche Bildung" möchte Sie dabei unterstützen, dieses wichtige Sprachbad mit Zusätzen anzureichern, die die sprachliche Entwicklung der Kinder befördern.

Worum geht es in der Kooperation bezogen auf die sprachliche Bildung?

„Sprache ist überall" und dies soll auch so sein, denn Sprechen lernt man nur durch Sprechen. Dabei spielt die Beziehung zu anderen Personen (peers, Bezugspersonen) eine wichtige Rolle, denn der Erwerb von Sprache findet in und durch Interaktion statt. Sich dieser Rolle bewusst zu sein und die Kinder immer wieder zum Sprechen anzuregen ist eine Aufgabe der Kooperation.

Kinder sind verschieden und das bedeutet, wir treffen auf unterschiedliche Entwicklungsstände, unterschiedliche Lebenslagen, unterschiedliche Interessen, Eigenschaften und Temperamente. Dies mündet in ein individuelles und einfühlsames Eingehen auf die Kinder.

Kinder mit anderen Herkunftssprachen bereichern den Alltag durch ihre jeweiligen sprachlichen Kompetenzen. Sie benötigen jedoch den gezielten Kontakt mit der deutschen Sprache. Diese Kinder und auch deren Eltern brauchen Ermutigung, Deutsch als Zweitsprache zu erwerben.

Die folgenden Texte und Praxisbeispiele fordern alle an der Kooperation Beteiligten auf, sich ihrer sprachförderlichen Aufgabe im Alltag bewusst zu werden und immer wieder zu reflektieren.

Anregungen, Impulse und Ideen dazu möchte Ihnen das vorliegende Modul geben. Neben ganz praktischen Ideen führt der „Impuls aus der Wissenschaft" in das Thema ein.

Zum Aufbau des Moduls

Der Impuls aus der Wissenschaft zur sprachlichen Bildung gibt einen Überblick über den Erkenntnisstand zum Spracherwerb und stellt dar, welche Bereiche der sprachlichen Bildung in ihrem Zusammenwirken eine Rolle für diese sich am Übergang befindliche Altersgruppe spielen. Auch die Besonderheiten im Zweitspracherwerb finden darin ihre Berücksichtigung (Kapitel 2). Es folgt die Verortung der sprachlichen Bildung im baden-württembergischen Orientierungsplan und im Bildungsplan der Grundschule (Kapitel 3).

Kapitel 4 zeigt anhand von Praxisbeispielen jeweils die exemplarische Verknüpfung von Kooperationsaspekten mit sprachbildenden Inhalten. Fünf Beispiele geben Impulse und Ideen für die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern rund um den Themenbereich der sprachlichen Bildung. Folgende Inhalte werden dabei behandelt:

- alltagsintegrierte Sprachförderung,
- zuhören, erzählen, nacherzählen,
- schwingen von Anfang an,
- eine Kooperationssitzung zum Thema Sprachbildung,
- Kooperation bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen.

Zudem wird mit dem Fellbacher Modell ein best practice-Beispiel eines kommunalen und trägerübergreifenden Konzepts für eine alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vorgestellt.

Literaturhinweise zur Vertiefung des jeweiligen Themas finden Sie am Ende jedes Praxisbeispiels.

Das gesamte „Koop-Team“ wünscht Ihnen beim Lesen des Moduls „Sprachliche Bildung“ viel Freude, gute Anregungen für Ihre Arbeit sowie Mut und Erfolg bei der Planung und Umsetzung Ihrer Kooperationsvorhaben. Im Anschluss daran freuen wir uns über Ihre Rückmeldungen.

2 Spracherwerb am Übergang von der Kita in die Grundschule – ein Impuls aus der Wissenschaft

„Durchgängige Sprachbildung ist eine langfristige Aufgabe. Gerade am Übergang Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist eine gelebte Kooperation Grundvoraussetzung für eine nachhaltige Förderung und Unterstützung der Kinder in ihrer Sprachbildung“

(Stuttgarter Erklärung, III. These, Baden-Württemberg Stiftung 2016)

2.1 Einleitung und Zielsetzung des Beitrags

Im Gespräch mit Kindern im Alter von ca. 5 bis 7 Jahren ist man überrascht, wie gut man mit ihnen sprechen kann. Wie ein Wunder wirkt es, welche sprachlichen Kompetenzen sich die Kinder während der kurzen Zeitspanne der ersten Lebensjahre schon angeeignet haben. Der Spracherwerb, so könnte man fast meinen, sei – abgesehen vom Schriftspracherwerb – schon so gut wie abgeschlossen. Doch der Spracherwerb ist ein lebenslanger Prozess. Gerade im Übergang in die Schule stellen sich den Kindern wichtige neue sprachliche Entwicklungsaufgaben. Wo stehen die Kinder, was können sie und was müssen sie noch lernen? Was müssen pädagogische Fachkräfte[1] im Kindergarten und Lehrkräfte in der Schule darüber wissen und wie können beide im Rahmen der Kooperation zusammen wirken, um die sprachliche Bildung in diesem Alter zu unterstützen und Kindern die Ausbildung von „bildungssprachlichen Fähigkeiten“ (Gogolin, 2009, S. 263) zu ermöglichen?

Dieser Beitrag gibt in Kurzform einen Überblick über den Erkenntnisstand zum Spracherwerb in dem Alter, das im Mittelpunkt der Kooperation von Kindergarten und Schule steht. Die Darstellung folgt der Systematik des Qualifikationenfächers (Ehlich, Bredel & Reich, 2008, S. 18) und möchte dadurch sicherstellen, dass alle Bereiche der sprachlichen Bildung beachtet und in ihrem Zusammenwirken gesehen werden. Der Beitrag berücksichtigt auch die Besonderheiten im Zweitspracherwerb .[2]

Die Darstellung konzentriert sich ausschließlich auf Sprachbildung für alle Kinder. Darunter wird das Zusammenwirken von spracherzieherischen Aktivitäten von Fachkräften und dem sprachlichen Handeln der Kinder verstanden (Reich, 2008a, S. 13). Bedarfe von Kindern, die spezifische Sprachförderung oder Sprachtherapie benötigen, können hier nicht in den Blick genommen werden. Fragen der Sprachstandserhebung bleiben ebenfalls ausgeklammert. Eine differenzierte Darstellung der großen Variationsbreite kindlicher Spracherwerbsverläufe kann in diesem Rahmen leider nicht erfolgen. Diese ist aber stets mitgedacht im Vertrauen darauf, dass die interindividuellen Unterschiede den Fach- und Lehrkräften vor Ort im Hinblick auf „ihre“ Kinder bewusst sind.

Ziel ist es, durch eine eher an allgemeinen Verläufen orientierte Darstellung für den Spracherwerb der Kinder dieser Altersstufe zu sensibilisieren und deutlich zu machen, bei welchen sprachlichen Anforderungen diese besonders zu unterstützen sind. Der Beitrag soll Mut machen, sich auch darüber hinaus mit den fachlichen Grundlagen

[1] Im Folgenden sind mit dem Begriff „Fachkräfte“ immer pädagogische Fachkräfte gemeint.

[2] Unter Zweitspracherwerb wird hier ggf. auch der Erwerb einer dritten oder vierten Sprache gefasst. Der Zweitspracherwerb kann sehr unterschiedliche Verläufe haben, je nachdem, wann er einsetzt und welche Sprachsituation in der Familie und in der Lebenswelt vorliegt. Auf alle diese Nuancen kann hier nicht eingegangen werden.

vertraut zu machen, so dass diese als Fundament der sprachlichen Bildungsarbeit genutzt werden können. Die Forschungslage zeigt, dass eine wirksame Unterstützung der sprachlichen Bildung von Kindern professionell und sprachwissenschaftlich fundiert durchgeführt werden muss (Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 19-20; Tracy, 2007b, S. 26). Sprachliche Bildung ist in erster Linie eine Anforderung an die Fach- und Lehrkräfte. So formuliert Tracy auf die Frage hin, wie wir die Kinder unterstützen können: „Nicht durch sprachliche Bildung, würde ich sagen. Bildung in Sachen Sprache brauchen wir!" (Tracy, 2007a, S. 153). Ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb kann zudem dazu beitragen, Formulierungen von Kindern, die „fehlerhaft" erscheinen, als sinnvolle Strategien auf dem Weg zur Aneignung von Sprache zu erkennen.
Das Hauptanliegen dieses Beitrags besteht insgesamt darin, die entscheidende Bedeutung von Sprache für eine gelingende Bildungsbiografie verständlich zu machen. Die empirische Forschung zeigt, dass sich die sprachliche Anregungsqualität in den Familien in den ersten drei Lebensjahren auf die Schulleistungen am Ende der Grundschule entscheidend auswirkt (Griesshaber, 2007, S. 45-46; Griesshaber, 2009, S. 133). Je nach Sprachpraxis in den Familien und je nach den sprachlichen Erfahrungen in ihrer Lebenswelt sind einige Kinder besonders stark darauf angewiesen, dass ihnen in Kindergarten und Schule bestmögliche Anregungen für ihre sprachliche Bildung geboten werden.

2.2 Sprachliche Anforderungen beim Übergang in die Schule

Für einen gelingenden Übergang in die Schule darf die damit einhergehende sprachliche Herausforderung keinesfalls unterschätzt werden. Diese besteht darin, dass damit der Übergang von einer eher auf den Alltag bezogenen, mündlichen Sprache in Familie und Lebenswelt in die an der Schriftsprache orientierte „Bildungssprache" (Gogolin & Lange, 2011, S. 111) der Schule einhergeht. Gemeint ist damit eine Form der Sprache, die an die schriftliche Sprache angelehnt ist – auch dann, wenn sie gesprochen wird. Man spricht in diesem Zusammenhang deshalb von der „konzeptionellen Schriftlichkeit" oder auch von der „Sprache der Distanz" (Koch & Österreicher, 1985 zitiert nach Dehn, 2011, S. 137). Der unmittelbare Bezug auf einen gemeinsamen Handlungskontext und auf das eigene emotionale Erleben ist dabei reduziert, die Sprache ist eher kontextfern, abstrakt und unpersönlich.
Dies stellt eine Anforderung für alle Kinder dar, aber in ganz besonderem Maße für die Kinder, die sukzessiv zweisprachig aufwachsen und noch zu wenig Zeit für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch hatten. Ganz besonders herausfordernd ist dieser sprachliche Übergang für Kinder, in deren Familien Schriftsprache und Schrift keine große Rolle spielen. So kann es für sie extrem schwierig werden, in der Schule Unterrichtsgesprächen zu folgen, Aufgabenstellungen sprachlich zu erfassen und Texte zu verstehen. Diese bildungssprachlichen Sprachschwierigkeiten fallen im mündlichen Sprachgebrauch oft nicht auf und werden deshalb als „verdeckte Sprachschwierigkeiten" (Knapp, 1997, zitiert nach Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 159) bezeichnet.
Um Kindern diesen sprachlichen Übergang zu erleichtern, sollte im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule die sprachliche Bildung deshalb zum zentralen Thema gemacht werden.

2.3 Der Qualifikationenfächer – das Zusammenwirken verschiedener Basisqualifkationen im Erst- und Zweitspracherwerb

Sprache ist komplex und weit mehr als eine Aneinanderreihung von Wörtern. Sprache geschieht im Zusammenwirken von verschiedenen Teilbereichen. Kinder müssen somit im Verlaufe des Spracherwerbs in allen diesen Teilbereichen die notwendigen Fähigkeiten, die Basisqualifikationen, erlangen. Der Spracherwerb in den einzelnen Basisqualifikationen hängt voneinander ab. Besonders gut ist dies für den Zusammenhang von Semantik und Morphologie/Syntax belegt (Szagun, 2013, S. 198-201).
Die Darstellung folgt der analytischen Systematik der sechs Basisqualifikationen nach Ehlich/Bredel/Reich (2008), obwohl im sprachlichen Alltag diese Basisqualifikationen zusammen vorkommen. Der systematische Blick verhilft dazu, den Spracherwerb in allen Bereichen zu unterstützen und nicht nur in den Bereichen, die besonders „ins Ohr“ gehen.
Anhand der einzelnen Basisqualifikationen kann zudem differenziert dargestellt werden, in welchen Bereichen Kinder aus der Erstsprache Fähigkeiten mitbringen, auf die der Zweitspracherwerb aufbauen kann und welche Bereiche dagegen besondere Herausforderungen bedeuten können. Der mehrsprachige Spracherwerb muss viel differenzierter betrachtet werden, als es hier möglich ist. Die Zweitspracherwerbsverläufe der Kinder sind je nach Alter des Erwerbsbeginns, der Kontaktzeit, der Kontaktmöglichkeiten, der Kontaktintensität und Kontaktqualität sowie dem Fortschritt im Erstspracherwerb sehr heterogen. So verläuft die Aneignung in den einzelnen Basisqualifikationen entsprechend uneinheitlich, wie z. B. die Studie von Reich deutlich macht (Reich, 2009).
Generell ist Zweisprachigkeit sehr wertvoll, da die Kinder einen Sprachschatz mitbringen, der ihnen den Erwerb weiterer Sprachen erleichtert und ihnen Vorteile bei der Sprachverarbeitung bietet (Bialystok, 2009, S. 60-61), so dass sie über bessere metasprachliche Bewusstheit verfügen. Ganz bedeutsam ist die Erstsprache für ihre Identitätsentwicklung. Andererseits kann Mehrsprachigkeit dann für Kinder nachteilhaft werden, wenn ihnen nicht genügend Zeit für den Erwerb der Zweitsprache gegeben wird und wenn sie keine ausreichenden, qualitativ hochwertigen Gelegenheiten für die Aneignung erhalten. Der gelingende Umgang der Bildungseinrichtungen mit den besonderen Kenntnissen, aber auch Bedarfen von Kindern im Zweitspracherwerb entscheidet darüber, dass Mehrsprachigkeit für alle Kinder „vom Störfall zum Glücksfall“ (Tracy, 2014, S.13) wird.

2.3.1 Phonische Basisqualifikation

„Da hab ich ein Schnei gesehen. …hab ein Zocke ausgezieht / und da hab ich Fuß reingetut“ (Mehmet, 6 Jahre)

(Ulich , 2005, S. 8-9)

Deutsch als Erstsprache – was können Kinder?
Bei der phonischen Basisqualifikation handelt es sich um den Erwerb der Laute einer Sprache, ihrer Silbenstruktur, der Betonungsmuster, der Sprachmelodie und ihrer Intonationskurven. Der Erwerb der phonischen Basisqualifikation in der Erstsprache ist in dieser Altersstufe im Wesentlichen abgeschlossen (Ehlich, Bredel, & Reich, 2008, S. 19;

Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 70). Das bedeutet, dass die Kinder die Laute ihrer Sprache bilden können und auch komplexere Lautkombinationen wie Konsonantenhäufungen (<Obst>) sprechen können. In der Regel gelingt es ihnen, Aussagesätze und Fragesätze mit der passsenden Betonung zu formulieren und Sprechpausen im Satz syntaktisch sinnvoll zu setzen.

Deutsch im Zweitspracherwerb – was können Kinder?
Mehmet (s. o.), 6 Jahre alt, lernt seit einem halben Jahr Deutsch. Im Beispiel spricht er alle Laute richtig aus, sogar die lautlich schwierige Konsonantenverbindung „schn". Nur bei „Socke" ersetzt er den Anlaut durch <Z>.
Die Kinder beherrschen das Lautsystem ihrer Erstsprache und haben damit eine wichtige Ressource für den Erwerb der Phonologie der Deutschen Sprache. Je nach Kontaktzeit, Familiensprache und familiären Sprachgewohnheiten kann es im Einzelfall zu einer Beeinflussung durch das Lautsystem der Erstsprache kommen (Landua, Maier-Lohmann, & Reich, 2008, S. 172-173; Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 71). Dies trifft aber eher auf Kinder zu, die erst später die Zweitsprache erwerben. Der Zugang über Musik, Bewegung, Lieder und Reime ist gut geeignet, um Kindern mit Deutsch als Zweitsprache den Klang und Rhythmus der deutschen Sprache spielerisch zu erschließen.

Bildungssprachliche Anforderungen beim Übergang in die Schule
Für die Hinführung zur Schriftsprache und zur Entwicklung der phonematischen Bewusstheit sind das Hineinhören in die Laute und die Fähigkeit zur standardsprachlichen Artikulation wichtig. Durch bewusste Betonungen und das Spiel mit der Satzmelodie (z. B. im Gegensatz zu einer abgehackten „Robotersprache") kann das Verständnis dafür, was ein Satz ist, implizit über die Intonation erworben werden. Verschiedene Handlungsabsichten, die jemand mit einer sprachlichen Äußerung verfolgt, erschließen sich ebenfalls durch die Betonung. Dies ist eine Grundlage für sinnverstehendes Lesen.

2.3.2 Pragmatische Basisqualifikation

„Die Lehrerin hat gefragt, was an der Tafel steht. Aber die kann doch selbst lesen." (Jana , 6 Jahre)

(eigene Quelle)

Deutsch als Erstsprache – Was können Kinder?
Unter Pragmatik versteht man den Gebrauch von Sprache, die sprachliche Handlungsfähigkeit. Schon früh entdecken Kinder, dass man mit Sprache etwas erreichen kann. Mit Sprache kann man z. B. um etwas bitten, etwas ablehnen („nein!"), fragen oder jemanden auffordern, etwas zu tun. Dabei gilt es mit fortschreitendem Alter, bestimmte Regeln zu beachten, wie das jeweils zu geschehen hat.
Um ihre Handlungsziele über Sprache erreichen zu können, müssen sich Kinder in den Interaktionspartner hineinversetzen können, was bedeutet, dass sie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel benötigen. Man kann davon ausgehen, dass Kinder dieser Altersstufe die grundlegenden pragmatischen Kompetenzen erworben haben, wenngleich die Forschungslage in Bezug auf diese Altersstufe noch gering ist (Trautmann, 2008, S. 43-44).

Deutsch im Zweitspracherwerb – was können Kinder?
Kinder eignen sich im Erstspracherwerb pragmatische Kompetenzen an. Diese können auf Sprachhandlungssituationen in anderen Sprachen übertragen werden (Trautmann & Reich, 2008, S. 43). Voraussetzung dafür ist allerdings, dass den Kindern der dafür notwendige Wortschatz zur Verfügung steht und sie über die notwendigen Kenntnisse der Satzbildung verfügen, andernfalls können sie diese Fähigkeiten nicht nutzen. Wichtig ist es deshalb, sie so zu unterstützen, dass man ihnen entsprechende Wörter und Sprachmuster im Deutschen anbietet, so dass sie auch in der Zweitsprache sprachlich handeln und sich als sprachlich selbstwirksam erleben können. Ggf. müssen Kinder lernen, kultur- bzw. sprachspezifische Regeln je nach Kontext richtig anzuwenden. So ist z. B. das Englische „How do you do?“ nicht als Frage nach dem Befinden, sondern als höfliche Begrüßungsfloskel zu verstehen. Pragmatische Regeln betreffen z. B. auch die Vergabe des Rederechts (wer darf wann das Wort ergreifen und wie lange sprechen, was gilt für Kinder, was für Erwachsene) oder wie man auf Fragen und Aufforderungen reagieren soll.

Bildungssprachliche Anforderungen beim Übergang in die Schule
Der Eintritt in die Institutionen Kindergarten und Schule stellt weitergehende pragmatische Anforderungen („pragmatische Basisqualifikationen II“). So gelten im Vergleich zu informellen Gesprächssituationen in der Familie in Gesprächssituationen in den Einrichtungen besondere Gesprächsregeln. Ungewohnt können für Kinder die pädagogischen und didaktischen Fragen sein, die Fachkräfte und Lehrkräfte stellen, um zum Sprechen und Denken anzuregen. Diese sind somit keine „echten“ Fragen, wie das Beispiel oben zeigt. Jana zeigt mit ihrer Äußerung, dass sie über diesen Unterschied nachdenkt. Die Kinder müssen erkennen, wie Fragen in diesem Kontext gemeint sind und darauf angemessen antworten. Die spezifischen Gesprächsregeln in der Schule zu erfassen, bedeutet z. B. auch, dass Kinder verstehen, wie das Rederecht verteilt wird und welche Redepflichten erwartet werden. Laut Trautmann setzt Schule dies „stillschweigend für die produktive Teilnahme am Unterricht“ (Trautmann, 2008, S. 49) voraus. Dass Kinder damit, wie Aufgaben gestellt werden und wie Gesprächssituation in der Schule ablaufen, zurechtkommen, ist zentral für den gelingenden Übergang in die Rolle eines Schulkindes (Trautmann & Reich, 2008, S. 47; Trautmann, 2008, S. 47). Die Kooperation kann hierbei eine wichtige Brücke bilden.

2.3.3 Semantische Basisqualifikation

„Ein Baum lebt doch nicht, der kann doch gar nicht gehen“ (Peter, 7 Jahre)
(eigene Quelle)

Deutsch als Erstsprache – was können Kinder?
Die semantische Basisqualifikation bezieht sich auf den Erwerb des „Lexikons“, also auf den abrufbaren Wortschatz, auf die Fähigkeit zur Wortbildung und auf den Umgang mit Wortschatzlücken. Einfache Metaphern und Redewendungen verstehen Kinder in diesem Alter und verwenden sie teilweise bereits beim Sprechen (Komor, 2008, S. 73).
Der Wortschatzerwerb ist eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft und setzt vielfältige Erfahrungen mit den Dingen, die bezeichnet werden, voraus. Ein einfaches Vor- und Nachsprechen oder die Arbeit mit Wortkärtchen ist hierfür nicht ausreichend, denn beim Wortschatzerwerb geht es nicht nur um den Erwerb der Bezeichnungen für die Dinge der Welt. Vorrangig für den Semantikerwerb sind dagegen der Erwerb der Wort-

bedeutungen und der damit verbundenen geistigen Konzepte und Klassifizierungen. So ist z. B. der Strauß ein Vogel, obwohl er nicht fliegen kann und der Wal kein Fisch, obwohl er schwimmen kann.
Fünfjährige Kinder verfügen zwar schon über die ersten nicht-gegenständlichen Begriffe. Diese orientieren sich in diesem Alter aber häufig noch an vereinfachten Konzepten (Komor & Reich, 2008, S. 57), wie das obige Beispiel zeigt, in dem Peter nur das für „lebendig“ hält, was sich fortbewegen kann.

Deutsch im Zweitspracherwerb – was können Kinder?
Durch den Erwerb der Erstsprache konnten Kinder bereits diese geistigen Konzepte ausbilden, so dass sie, wenn sie Deutsch lernen, „nur“ noch zu den erstsprachlichen Bezeichnungen die zweitsprachlichen dazu lernen müssen. So kann eine relativ rasche Aneignung des neuen Wortschatzes stattfinden, sofern die Kinder ausreichende Gelegenheiten haben, diese Wörter kennenzulernen (Komor & Reich, 2008, S. 50).
Doch nicht in allen Fällen sind die Konzepte, auf die sich die Bezeichnungen beziehen, in verschiedenen Sprachen deckungsgleich. Ein bekanntes Beispiel dafür ist, dass es in der türkischen Sprache viel differenziertere Verwandtschaftsbezeichnungen gibt als im Deutschen. So wird z. B. zwischen einer älteren Schwester („abla“) und einer jüngeren Schwester („kız kardeş“) unterschieden. So müssen Kinder nicht nur die deutschsprachige Bezeichnung „Schwester“ lernen, sondern das damit verbundene, weniger differenzierte deutschsprachige Konzept von „Schwester“ erfassen, das im Gegensatz zum Türkischen nicht nach der Position eines Kindes innerhalb der Geschwisterreihe unterscheidet.
Ein weiterer Vorteil von mehrsprachigen Kindern im Hinblick auf den Erwerb der Semantik besteht in ihren in der Regel besser entwickelten metakognitiven Zugriffsstrategien. Durch die verschiedenen Bezeichnungen in den beiden Sprachen erfahren sie schon früher als einsprachige Kinder, dass die Wörter arbitär sind. Das bedeutet, dass sie erkennen, dass die Bezeichnung, also der „Name“, einem Gegenstand nicht per se zugehört, sondern dass die Begriffe willkürlich sind.
Die Forschungslage zeigt, dass sich der Gesamtwortschatz Mehrsprachiger aus den Teilwortschätzen der verschiedenen Sprachen zusammensetzt und die Kinder damit insgesamt über einen größeren Wortschatz als einsprachige Kinder des gleichen Alters verfügen. Allerdings ist der Wortschatz pro Sprache meistens geringer als bei Einsprachigen (Bialystok, 2009, S. 56; Komor & Reich, 2008, S. 54-55; Landua, Meier-Lohmann, & Reich 2008, S. 176). Die Differenz im Wortschatz nimmt im Laufe der Schulzeit eher zu (Komor & Reich, 2008, S. 55), was Reich zufolge neben der fehlenden Förderung im Deutschen auch mit einer Stagnation beim Erwerb der Erstsprache zusammenhängen könnte (Reich, 2009, S. 259-261). Der Wortschatz in den beiden Sprachen ist in der Regel nicht ausbalanciert: Im Hinblick auf manche Lebensbereiche ist er in der einen, im Hinblick auf andere Lebensbereiche in der anderen Sprache stärker ausgebaut.
Wichtig ist es, auf die Strategien zu achten, wie Kinder Lücken in ihrem Wortschatz überbrücken. Als sprachförderlich erweisen sich aktive Strategien. Durch den Wortschatz aus ihrer Erstsprache steht ihnen eine gute Möglichkeit zur Verfügung, um Lücken im deutschen Wortschatz zu überbrücken, was unterstützt werden sollte (Jeuk, 2011, S. 288-289). Neben dieser Strategie des code-mixings bestehen andere positive Strategien darin, dass Kinder aktiv fragen, wie die Wörter heißen, die sie nicht kennen oder diese umschreiben (Komor & Reich, 2008, S. 56). Die Kinder sollten zur Verwendung derartig aktiver Strategien ermutigt werden. Zu vermeiden ist, dass sie verstummen oder nur mit Floskeln antworten (Komor & Reich, 2008, S. 56). Fach- und Lehrkräf-

te können Kinder auch dadurch unterstützen, dass sie diese mit einem anspruchsvollen Wortschatz ansprechen, anstatt sie zu sehr schonen zu wollen und dadurch unabsichtlich unterfordern (Komor & Reich, 2008, S. 60-61).

Bildungssprachliche Anforderungen beim Übergang in die Schule
Die Weiterentwicklung des Wortschatzes ist eine zentrale Anforderung an den Spracherwerb der mittleren und späten Kindheit. Dies wird an folgenden groben Schätzungen deutlich. Der Umfang des passiven Wortschatzes einsprachiger Sechsjähriger wird auf ca. 9.000 bis 14.000 Wörter geschätzt, ihr aktiver Wortschatz auf ca. 3000 bis 5000 Wörter. Zum Vergleich: Erwachsene verstehen passiv zwischen 100.000 und 200.000 Wörtern und verwenden aktiv ca. 20.000 bis 50.000 Wörter (Templin, 1957; Clark, 1973, nach Nieburt-Siebert & Baake 2014, S. 79; ähnliche Daten bei Komor, 2008, S. 56).
Doch über die rein quantitative Ausweitung des Wortschatzes hinaus, steht vor allem die weitere Ausdifferenzierung der begrifflichen Konzepte an. Eine Annäherung bei abstrakten Begriffen an die Konzepte Erwachsener findet erst in der späten Kindheit statt (Komor, 2008, S. 69; Komor & Reich, 2008, S. 57-58), wie sich am Beispiel des Begriffs „leben“ oben zeigte.
Im Unterricht und in den Schulbüchern werden Begriffe verwendet, die für viele Kinder rein als Begriff unbekannt sind, auch wenn sie die Sache, um die es geht, in der Handlungssituation kennen (z. B. „Wechselgeld“). Andere Begriffe werden in der Schule nicht in ihrer alltagssprachlichen Bedeutung, sondern in einem fachsprachlichen Zusammenhang verwendet, was für Kinder neu ist. Im Mathematikunterricht (vgl. dazu z. B. Lorenz, 2009) ist es z. B. wichtig, den Fachbegriff „Unterschied“ nur auf die Beziehung zwischen den arithmetischen Größenverhältnissen der Zahlen hin zu verstehen („der Unterschied zwischen 4 und 9“) und nicht auf andere Merkmale hin. Sprachlich anspruchsvoll sind alle Formulierungen, die Relationen ausdrücken (z. B. „vier Brötchen zu je 60 Cent“).
Eine weitere Aufgabe des fortlaufenden Semantikerwerbs besteht darin, die Kinder beim Verständnis von komplexeren Redewendungen und Metaphern zu unterstützen. Ironie zu verstehen, dauert bis in die spätere Kindheit hinein (Komor & Reich, 2008, S. 59) und verweist darauf, wie schwer es für Kinder ist, verborgene Absichten hinter Aussagen zu entziffern, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für sinnverstehendes Lesen ist.

2.3.4 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

„und kalte Wasser habe ich reingegangen … ich hab/ich bin rausgegangen“ (Mehmet 6 Jahre) (Ulich, 2005, S. 8-9)

Deutsch als Erstsprache – was können die Kinder?
Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Elemente der Sprache. Dies sind z. B. Wortbausteine, die den Plural eines Nomens („Kind – Kinder“) oder die Zeitform eines Verbes („schlafen – geschlafen“) anzeigen. Die Syntax bezieht sich auf die Regeln, wie Wörter in einem Satz miteinander kombiniert werden können. Für die Deutsche Sprache sind bei Hauptsätzen das flektierte Verb als zweites Satzglied („du gehst in den Kindergarten“) und die Satzklammer entscheidend, also die Stellung des infiniten Verbs oder des Verbpartikels am Satzende („er wollte nach Hause gehen“ bzw. „sie wirft ihm den Ball zu“). Einsprachige Kinder haben in der Regel in diesem Alter die entschei-

denden Meilensteine des Syntaxerwerbs durchlaufen, so dass sie bereits Satzkonstruktionen mit einfachen Nebensätzen bilden können (Kemp, Bredel, & Reich, 2008, S. 78).

Deutsch im Zweitspracherwerb – was können die Kinder?

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erwerben die Satzstruktur mit der Stellung des finiten Verbs an zweiter Stelle relativ rasch – vorausgesetzt, sie hatten die Chance, vielfältige Satzbildungsmuster zu hören (Kemp, Bredel, & Reich, 2008, S. 76). Mehmet (s. o.) gelingt es bereits nach einem halben Jahr, die Prinzipien der Satzstellung und die Satzklammer zu beachten („habe ich reingegangen").

Wesentlich schwieriger und langwieriger sind die Zuordnung des Genus (grammatikalisches Geschlecht) und die Verwendung der Artikel („der, die, das, ein, eine"). Manche Erstsprachen kennen gar keine Genusunterscheidung (Türkisch), in manchen Sprachen werden keine Artikel verwendet, so z. B. im Türkischen oder Russischen. So ist es für Kinder eine erste Erwerbsaufgabe, überhaupt Artikel zu verwenden. Haben Kinder erkannt, dass Artikel erforderlich sind, verwenden sie meistens zunächst einen der Artikel. Wenn danach verschiedene Artikel verwendet werden, zeigt dies, dass den Kindern die Genusunterscheidung bewusst geworden ist, was in der Regel schon im ersten Kontaktjahr erfolgt. Doch Unsicherheiten in der richtigen Genuszuordnung können sich noch weit in die Zeit des Grundschulbesuchs hinein erstrecken (Kemp, Bredel &, Reich, 2008, S. 72). Noch komplexer ist der Erwerb des Kasus. Zum einen liegt das daran, dass die Endungen, die den Kasus anzeigen, unbetont sind und oft undeutlich gesprochen werden („ich gebe dem Hund einen Knochen" kann mündlich zu „ich geb´ ´m Hund ´n Knochn´" werden), zum anderen daran, dass die Mehrdeutigkeit der Artikel verwirrend sein kann („die Frau, der Mann" - aber: „ich gebe der Frau die Hand") (vgl. dazu die Übersicht in Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 93). Auch die Verwendung von Präpositionen ist eine Herausforderung („Die Gabel liegt auf dem Tisch", aber: „ich lege die Gabel auf den Tisch"). Mehmet verwendet im obigen Beispiel noch keine Präposition („kalte Wasser" anstatt „ins kalte Wasser"). Die Verwendung von Präpositionen steigt im Zweitspracherwerb während des Grundschulbesuchs an. Mit Übergeneralisierungen muss aber noch lange gerechnet werden, so z. B. mit der generellen Anwendung der häufig vorkommenden Präpositionen „bei" und „von" (Niebuhr-Siebert & Baake 2014, S. 100).

Der Erwerb der Personalformen des Verbs („ich gehe, du gehst") sollte nach ca. einem Jahr Kontaktzeit erfolgt sein (Kemp, Bredel, & Reich, 2008, S. 72). Die Tempusformen (Zeitformen) des Verbs stellen eine weitere Erwerbsaufgabe dar. Meistens wird nach dem Präsens („ich gehe") als nächste Zeitform das Perfekt („ich bin gegangen") erworben. Es gibt zwei Formen der dafür erforderlichen Partizipienbildung („gegangen", aber „gekocht"), was dazu führt, dass es lange dauert, bis sich die Kinder die korrekte Form im Zweitspracherwerb aneignen. Zuvor finden sich Formen, die dazwischen liegen, z. B. „gegeht". Äußert ein Kind diese Form, so zeigt sich darin, dass es ein Prinzip der Bildung des Partizips erkannt hat und sinnvoll anwendet. Mehmet (s. o.) bildet das Partizip von „gehen" richtig und seine eigene Korrektur von „ich habe/ich bin rausgegangen" zeigt, dass ihm bewusst ist, dass das Partizip mit „sein" oder „haben" gebildet werden kann.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass Kinder im Zweitspracherwerb im Bereich Syntax von ihrer Erstsprache profitieren. Im Bereich der Morphologie stellen sich den Kindern schwierige Aufgaben, für die sie ausreichend Zeit brauchen und deren Erwerb noch bis weit in die mittlere Kindheit hineinreichen kann.

Bildungssprachliche Anforderungen beim Übergang in die Schule
Die Forschungslage zur morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation in der mittleren Kindheit wird als sehr unzureichend bezeichnet (Kemp & Bredel, 2008, S. 102). Forschungen liegen vor allem zum Erwerb des Passivs vor. Passivkonstruktionen werden erst ab dem Alter von fünf Jahren an angeeignet (Kemp & Bredel, 2008, S. 99). Kinder orientieren sich an der sogenannten „agent first"-Strategie, das heißt, sie gehen davon aus, dass derjenige, wer zuerst im Satz benannt ist, der Akteur ist („Die Fachkraft beobachtet Peter"). Der Satzbau im Deutschen ermöglicht aber auch eine Umkehrung, wenn entsprechend betont wird („Peter beobachtet die Fachkraft heute") oder die Umformung ins Passiv („Peter wird von der Fachkraft beobachtet"). Obwohl in dem Beispiel jedes Mal die Fachkraft aktiv ist, steht sie nicht an erster Stelle im Satz. Eine derartige Anordnung widerspricht dem kindlichen „agent first"-Prinzip. Das Verständnis von Passivkonstruktionen ist aber wichtig, da diese in bildungssprachlichen Texten häufig vorkommen. Ebenso fällt Kindern das Verständnis von unpersönlichen Konstruktionen („Wenn Wasser erhitzt wird, dann …") schwer. Es ist aber eine Voraussetzung für das Verständnis von vielen Sachtexten. Für Kinder ist es dagegen einfacher, Sätze zu verstehen, in denen genannt wird, wer handelt („Die Fachkraft erhitzt Wasser. Dann ..").
Literarische Texte setzen ein Verständnis des Präteritums („sie fuhren") voraus. Bei unregelmäßigen Verben sind die Präteritumsformen auch einsprachigen Kindern nicht immer vertraut, da diese Tempusform im alltäglichen, mündlichen Sprachgebrauch kaum vorkommt. Die Aneignung des Präteritums braucht besonders bei Kindern, die in eher schriftfernen Familien aufwachsen, gezielte Unterstützung, denn diese Tempusform kommt fast nur in literarischen Texten vor („Die Prinzessin ritt zum Schloss …"). Das Verstehen und Verfassen von schriftlichen Texten erfordert zudem die Fähigkeit, komplexere Satzstrukturen mit mehreren Nebensätzen zu verstehen und Verknüpfungen zwischen Sätzen zu erfassen.

2.3.5 Diskursive Basisqualifikation

„Der Schnei ist ein Loch, da hab ich rein – das hab ich – gegraben, da hab ich geschaut. Ein – eh/mmm – was war das denn? .. So ein … da drin is eh – gelb – so Gold da drinne" (Mehmet, 6 Jahre)

(Ulich, 2005, S. 8-9)

Deutsch als Erstsprache – was können die Kinder?
Unter der diskursiven Basisqualifikation versteht man die Fähigkeit, mit anderen Menschen mittels Sprache in Kontakt zu treten und sich auszutauschen. Das bedeutet, dass Kinder in der Lage sind, beim Spiel miteinander zu sprechen, zu erzählen, zu argumentieren und Regeln auszuhandeln. Kindern dieser Altersstufe gelingt es in der Regel, Rollenspiele durchzuführen, den Sprecherwechsel in Rollenspielen zu gestalten und Rollenspiele metakommunikativ zu begleiten, z. B. indem sie beim Spiel zwischendurch aus der Rolle gehen und das Geschehen erläutern („du bist jetzt die Mutter" oder „ich tue jetzt so, als ob das das Telefon ist"). Im sozialen Rollenspiel gelingt Kindern die Perspektivenübernahme schon früher als im Alltag (Guckelsberger, 2008, S. 117). Allerdings beteiligen sich nicht alle Kinder an Rollenspielen. Zunehmend gelingt den Kindern in dieser Altersstufe die sprachliche Interaktion mit anderen Kindern und allmählich bahnt sich dabei die Fähigkeit an, vorherzusehen, was der Spielpartner vorhat

(Guckelsberger & Reich, 2008, S. 86-88). Die Erzählungen der Kinder sind noch recht knapp, wenig ausgeschmückt und unverbunden (Guckelsberger, 2008, S. 118-119).

Deutsch im Zweitspracherwerb – was können die Kinder?
Die diskursiven Fähigkeiten in der einen Sprache können die diskursiven Fähigkeiten in der anderen Sprache stützen (Ehlich, Bredel, & Reich, 2008, S. 27; Guckelsberger & Reich, 2008, S. 84). Wie miteinander gesprochen wird und ob und wie erzählt wird, variiert von Familie zu Familie. Inwieweit Erzählfertigkeiten in der Erstsprache vorhanden sind, hängt insbesondere stark von den Vorlesegewohnheiten in der Familie ab. Wenn allerdings in einer der Sprachen der Wortschatz oder die Kenntnis der syntaktischen Strukturen zu gering sind, können die vorhandenen Erzählfähigkeiten nicht genützt werden. Es kann dann für die Kinder sehr mühsam werden, etwas zu erzählen. Fach- und Lehrkräfte müssen darauf achten, dass Kinder angesichts dieser Mühen nicht resignieren, sondern ermutigt werden, im Erzählen fortzufahren (Guckelsberger & Reich, 2008, S. 84-85). Man kann die Kinder unterstützen, indem man bei der Strukturierung der Erzählung hilft, durch erweiterndes Feedback sprachliche Brücken baut, aktiv und interessiert zuhört und Fragen stellt, die die Erzählung voranbringen. Mehmet (s. o.) ist es ein Anliegen, so zu erzählen, dass er die Zuhörenden in Bann zieht. Wer den Film kennt, aus dem die Äußerungen stammen (Ulich, 2005), weiß, mit welchem Enthusiasmus er sein Erlebnis berichtet und wie er dabei die Zuhörenden im Blick hat und mit Mimik und Gestik die Wortschatzlücken zu überbrücken versucht. Der Fachkraft gelingt es, seine Erzählung behutsam zu strukturieren.

Bildungssprachliche Anforderungen beim Übergang in die Schule
Wie oben dargestellt, sind die Erzählungen von Kindern unter sechs Jahren häufig noch sehr von der eigenen Perspektive geprägt und weisen Sprünge auf. Erst ab ca. sieben Jahren gelingt es den Kindern allmählich, strukturierter zu erzählen, einen Spannungsbogen aufzubauen und sich an den Zuhörenden auszurichten. Die Aneignung von Erzählfertigkeiten muss aber bis weit in die Sekundarstufe hinein unterstützt werden (Guckelsberger & Reich, 2008, S. 91). Dass Erzählfertigkeiten im Kindergarten durch das Erzählen von Geschichten anhand von Bilderbüchern in kleinen Gruppen, durch das Vorlesen von und sprechen über Geschichten und durch die Unterstützung von Rollenspielen erhöht werden kann, ist empirisch nachgewiesen (Fekonja-Peklaj, Marjanovic-Umek, & Kranjc, 2010, S. 68). Beim Erzählen hilft die Strukturierung durch Erwachsene, denn um komplexere Erzählungen zuhörergerecht zu gestalten, ist ein Perspektivwechsel in die Rolle der Zuhörenden hinein notwendig, um einzuschätzen, was Zuhörende schon wissen können und was noch nicht (Guckelsberger & Reich, 2008, S. 90). So kann man den Kindern z. B. durch Zwischenfragen oder durch die Visualisierung der Erzählschritte („wo war es?“ „wer war dabei?“ usw.) eine Stütze bereitstellen, ohne dass sie dadurch in ihrem Erzählfluss eingeengt werden.

2.3.6 Literale Basisqualifikation

(Jovita, 6 Jahre) (eigene Quelle)

Deutsch als Erstsprache – was können die Kinder?
Bedeutsame Erfahrungen mit Schrift machen die Kinder bereits in den Jahren vor dem Beginn der Schule. Die verschiedenen Modelle, die zeigen, in welchen Aneignungsstufen der Erwerb des Lesens und Schreibens verläuft (z. B. Valtin 1994 in Jeuk & Schäfer, 2008, 77) und aufeinander aufbaut, machen deutlich, dass der Schriftspracherwerb somit bereits früh beginnt. Beim Schriftspracherwerb handelt es sich nicht nur um das Erlernen des Lesens und Schreibens im engeren Sinne, sondern um den Eintritt in die reichhaltige Welt der Schriftkultur. Kindergarten und Familie können viel dazu beitragen, dass Kinder bereits mit Schriftlichkeit vertraut sind und Freude an Geschichten und Büchern entwickeln. Viele Kinder machen hierzu schon viele Erfahrungen. Sie haben Freude an Reimen und Sprachspielen, hören in Wörter hinein („wenn es einen Papagei gibt, dann müsste es auch einen Mamagei geben“), erkennen und unterscheiden Laute, entdecken Schrift in ihrem Alltag und wissen, dass die Schriftzeichen in Lautsprache überführt werden können und dass man sich über Bücher neue Welten erschließen kann. Sie genießen das Vorlesen von Büchern und konnten sich durch tausende Stunden, in denen ihnen vorgelesen oder Geschichten erzählt wurden, mit der Schriftsprache als „neuer Sprache“ vertraut machen und diese für sich als bedeutungsvoll wahrnehmen. In ihrem Alltag kommt Schrift vor und sie haben gar selbst schon erlebt, dass man mit Schrift etwas bewirken kann, z. B. jemanden zum Geburtstag einladen. Jovita (s. o.) ist sich sicher, dass ihr Brief beachtet und verstanden wird. Sie weiß, wie man einen Brief schreibt (Anrede, Abschluss, Briefmarke) und dass Briefeschreiben ein kommunikativer Akt ist („bitte schreibe zurück“). Es gelingt ihr, ihr Anliegen passend zu formulieren und exakt lautgetreu zu verschriften.
Andere Kinder, die in einer eher schriftfernen Umgebung aufwachsen, haben dagegen nur wenige solche Erfahrungen gemacht. So ist die Spannbreite des Erwerbsstands zu Schulbeginn im Bereich der literalen Basisqualifikation besonders groß, da dieser Bereich sehr stark von den familiären Gewohnheiten abhängig ist, was empirisch eindrucksvoll belegt ist (Isler, 2016, S. 20-27).

Deutsch im Zweitspracherwerb – was können die Kinder?
Die Forschungslage zum Einfluss von Mehrsprachigkeit auf den Schriftspracherwerb ist noch sehr gering. Derzeit geht man davon aus, dass sich der Schriftspracherwerb von ein- und zweisprachigen Kindern anfänglich nicht unterscheidet. Für beide können die bekannten Stufenmodelle angewandt werden (Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 100-110). Daraus lässt sich schließen, dass schriftsprachliche Erfahrungen, die in der Erstsprache gemacht werden, für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache nützlich sind. Deshalb sollte man Eltern unbedingt dazu ermutigen, Kindern in der Erstsprache

vorzulesen und mit ihnen Bücher in dieser Sprache anzuschauen und darüber zu sprechen. Entscheidend als Grundlage für den weiteren Schriftspracherwerb ist, dass Kinder viele positive Erfahrungen mit Schrift und Büchern machen können.
Beachtenswert ist die Mehrschriftlichkeit, die aufgrund der Mehrsprachigkeit vorliegt. Kinder mit Familiensprachen, die mit einem nicht-lateinischen Alphabet geschrieben werden, begegnen in ihrer Lebenswelt verschiedenen Schriftsystemen. Dies kann eine besondere Chance für die Ausbildung von Sprachbewusstheit für sie selbst oder auch für andere Kinder sein, wenn man dies in den Einrichtungen aufgreift. So wird nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Laut-Buchstabenbeziehung gerichtet, sondern auch das Symbolverständnis gefördert.

Bildungssprachliche Anforderungen beim Übergang in die Schule
Neben der Weckung des Interesses für Schrift, Geschichten, Bücher usw. steht die Entwicklung der Sprachbewusstheit, vor allem der phonematischen Bewusstheit als Erwerbsschritt an. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die Laute der Sprache zu richten anstatt nur auf ihre Bedeutung. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass einzelne Laute aus Wörtern und Sätzen herausgehört und ähnlich klingende Laute unterschieden werden können. Die phonematische Bewusstheit wird für das Erlernen des Lesens und Schreibens als bedeutsam erachtet (Roos & Schöler, 2009, S. 17), darf aber nicht dazu führen, diese durch alltags- und schriftferne Trainings zu fördern (z. B. Sauerborn, 2015, S. 178). Umgekehrt trägt der Schriftspracherwerb zur Ausbildung von Sprachbewusstheit bei (Bredel, 2008, S. 140). Deshalb empfiehlt es sich, diese Fähigkeiten im sinnbezogenen Umgang mit Schrift im Alltag und mit Kinderliteratur (Reime, Gedichte, Sprachspiele usw.) implizit zu unterstützen.
Metasprachliche Bewusstheit bezieht sich aber nicht nur auf die lautliche Ebene, sondern darüber hinaus auf das Nachdenken über Schrift, über Wörter, Sätze und Texte. Somit steht auch der Schriftspracherwerb in enger Wechselwirkung mit der kognitiven Entwicklung (Füssenich & Löffler, 2008, S. 25). Beide bedingen sich gegenseitig. Bedeutsam für den Leseerwerb ist die Fähigkeit, sich Lautfolgen zu merken. Dafür ist das auditive Arbeitsgedächtnis erforderlich (Bredel & Reich, 2008, S. 95).
Die Schriftsprache wendet sich im Gegensatz zur Alltagssprache an Personen, die nicht anwesend sind. Mimik und Gestik als Mittel der Verständigung fallen weg. Die Situation, aus der heraus geschrieben wird, muss erläutert werden. Um schriftlich zu kommunizieren, muss man sich folglich einer Variante von Sprache bedienen, die ohne Kontext auskommen muss. Diese Form der Sprache wird auch mündlich verwendet, z. B. wenn man etwas nacherzählt oder eine Aufgabenstellung formuliert. Deshalb spricht man auch von der „konzeptionellen Schriftlichkeit“, also einer Sprachform (Varietät), die sich – egal ob mündlich oder schriftlich – an der schriftlichen Sprache orientiert. Diese Sprachvariante zu erlernen, bedeutet, die Sprache auf eine neue Art und Weise kennenzulernen, quasi eine neue Sprache zu erlernen, die nur auf den ersten Blick bekannt scheint.
Wie wichtig es ist, Kinder, die aus eher schriftfernen Familien kommen, in diesem sprachlichen Übergang von der Mündlichkeit hin zur konzeptionellen Schriftlichkeit gut zu unterstützen, liegt auf der Hand. Diese „verdeckten Sprachbarrieren“ (Isler, 2016, S. 18), die durch unterschiedliche literale Praxen in den Familien entstehen, zu verringern, sollte ein wichtiger Ansatzpunkt für Kooperationsüberlegungen von Kindergarten und Schule darstellen, so dass alle „aktiv an der Schriftkultur teilhaben“ (Sauerborn, 2015, S. 182) können, die für Schulerfolg und Schulfreude essentiell ist.

2.4 Wie können Kinder in der sprachlichen Bildung unterstützt werden?

Für Kinder ist der Spracherwerb kein Selbstzweck. Sprache dient der Kommunikation und macht den Austausch mit anderen möglich. Sie hilft dabei, die Welt besser kennen und verstehen zu lernen. Sie ist das Mittel, wie man eigene Bedürfnisse ausdrücken kann. Sie ermöglicht, über Begebenheiten zu sprechen, die man miteinander erlebt oder über etwas erzählt, was man sich nur vorstellt oder wünscht. Das sind nur ein paar Facetten des Reichtums, den Sprache bietet. Sprachliche Bildung muss folglich immer in sinnvolle Zusammenhänge eingebettet sein, die für die Kinder sinnvoll und bedeutungsvoll sind und ihre Interessen aufgreifen. Sprache muss im Zusammenhang mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit und der Berücksichtigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse, dem Bedürfnis nach Kompetenz und Wirksamkeit, dem Bedürfnis nach Autonomie und dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit stehen (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Sie muss für die Kinder als Bereicherung erfahren und mit Wohlbefinden verbunden werden können.

Deshalb kann es keine festen Rezepte geben, wie man sprachliche Bildung in diesem Sinne vor Ort gestaltet. Zentrale Gelingensfaktoren sind u. a., dass Kinder ausreichend Zeit und Gelegenheit erhalten, qualitativ hochwertige und variantenreiche Sprache zu hören und dass sie viele Gelegenheiten haben, mit Erwachsenen im Dialog zu sein und dabei erleben, dass man ihnen zuhört und ihnen antwortet. Sprachförderlich ist ein angemessenes und feinfühliges, erweiterndes sprachliches Feedback. Ganz besonders im Zweitspracherwerb sind die Kinder auf Kontaktintensität und Kontaktqualität angewiesen. Es gilt, ihre erstsprachlichen Kompetenzen anzuerkennen und wertzuschätzen und ihren Zweitspracherwerb die gesamte Schulzeit hindurch systematisch zu unterstützen.

Sprachliche Bildung erfolgt am besten im Rahmen von bedeutsamen Situationen, in denen die Sache die Kinder fasziniert. Für die Kooperation von Kindergarten und Schule sind gemeinsame Aktivitäten von Kindern beider Institutionen im Sinne des Bildungshausgedankens geeignet, die im Hinblick auf sprachliche Bildung genützt werden können. So bietet z. B. die gemeinsame Zubereitung eines Obstsalats durch Kinder aus beiden Institutionen eine Fülle von Gelegenheiten für sprachliche Bildung für Kinder jeden Sprachstands in allen Basisqualifikationen. Hier nur ein paar wenige Anregungen dazu, welche sprachlichen Bildungsgelegenheiten sich beispielsweise eröffnen:

- phonologisch durch das Hineinhören in die Laute und das bewusste Sprechen der Laute („Banane“, aber „Pfirsich“; „Zwetschge“ und „Kirschkern“; Zungenbrecher),
- pragmatisch beim Einkaufen auf dem Markt („ich hätte gerne …“) und bei der Zubereitung in der Schule (Gesprächssituation in der Schule),
- semantisch durch die Erweiterung der Begriffsbildung durch das ganzheitliche Erfahren neuer Obstsorten (wie fühlt sich eine Kiwi an – außen und innen, wie sieht sie innen aus, wie riecht sie, wie schmeckt sie), durch das Ausführen und Benennen neuer Handlungen („halbieren“, „vierteln“, „raspeln“, „reiben“) oder durch das gemeinsame Nachdenken über Zuordnungen (was macht eine Nuss zur Nuss im Gegensatz zum Obst?),
- morphologisch-syntaktisch durch die sprachliche Modellierung der Tätigkeit („ich schneide den Apfel mit einem Messer“), durch Fragen an die Kinder („möchtest du den Apfel schälen?“) und die sprachliche Darbietung in der Passivform („der Apfel wird mit dem Messer geschnitten“),

- diskursiv, indem die Kinder ihren Eltern anhand eines dabei erstellten Fotobüchleins berichten, wie sie den Obstsalat bereitet haben („zuerst haben wir .. als nächstes…“) und dies zu Hause selbst wiederholen können,
- literal, indem die Kinder eine Einkaufsliste anfertigen oder die jüngeren den älteren eine solche diktieren; indem sie auf dem Markt die Beschriftungen und Preistafeln lesen oder sich vorlesen lassen; indem sie das eigene Tun mit Fotos festhalten und kleine Texte dazu verfassen oder von älteren Kindern verfassen lassen und indem sie Einladungen für die Eltern oder andere Gäste anfertigen.

Das profunde Wissen über den Spracherwerb der Kinder ermöglicht, das „Wunder“ (Szagun, 2007), das in ihm liegt, zu erkennen und Begeisterung für die sprachlichen Bildungsprozesse der Kinder zu entwickeln. Es ist zu hoffen, dass dieser Beitrag daran mitwirken kann, Fach- und Lehrkräften diese Begeisterung zu vermitteln und Impulse für die Kooperation zu geben.

2.5 Literaturverzeichnis

Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2007). Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2009). Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Baden-Württemberg Stiftung (2016). Stuttgarter Erklärung. Abgerufen am 17.08.2016 von www.bwstiftung.de/newspresse/pressemitteilungen/pressemitteilungen /stuttgarter-erklaerung/

Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across Lifespan. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. (S. 53-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Bredel, U. (2008). Literale Basisqualifikationen I und II. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/II: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 135–162). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bredel, U., & Reich, H. H. (2008). Literale Basisqualifikationen I und II. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 95-105) . Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.). (2008a). Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin, Bonn. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.). (2008b). Bildungsforschung Band 29/II: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik (2), 223–238.

Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit (1. Aufl., S. 129–151). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Ehlich, K., Bredel, U., & Reich, H.H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 9-34) . Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Fekonja-Peklaj, U., Marjanovic-Umek, L., & Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: the effect of preschool and family environment. European Early Childhood Education Research Journal, 18(1), S. 55–73.

Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Füssenich, I., & Löffler, C. (2008). Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr (2. durchges. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.

Gogolin, I. (2009). : Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy (S. 263–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Migration und schulischer Wandel. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit (1. Aufl., S. 107–127). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Gogolin, I., & Neumann, U. (Hrsg.). (2009). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Griesshaber, W. (2007). Zweitspracherwerbsprozess als Grundlage der Zweitsprachförderung. In B. Ahrenholz (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (S. 31–48). Freiburg i. Br.: Fillibach.

Griesshaber, W. (2009). L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz (Hrsg.). Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. (S. 115–135). Freiburg i. Br.: Fillibach.

Guckelsberger, S. (2008). Diskursive Basisqualifikation. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/II: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 103–134). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Guckelsberger, S. & Reich, H.H. (2008). Diskursive Basisqualifikation. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/I . Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 83–93). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Isler, D. (2016). Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Jeuk, S. (2011). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen (2., unveränd. Aufl.). Deutschdidaktik. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Jeuk, S. & Schäfer, J. (2009). Schriftsprache erwerben. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kemp, R., & Bredel, U. (2008). Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/II: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 77–102). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Kemp, R., Bredel, U., & Reich, H. H. (2008). Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 63–82). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Komor, A. (2008). Semantische Basisqualifikation. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/II: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 51–76). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Komor, A., & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 49–61). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Krifka, M. (Hrsg.). (2014). Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer.

Landua, S., Maier-Lohmann, C., & Reich, H. H. (2008). Deutsch als Zweitsprache. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/II: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 171–202). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lorenz, J. H. (2009). Ist 9 größer als elfundzwanzig? Sprache und Mathematiklernen. Grundschule, (4); 38–41.

Niebuhr-Siebert, S. & Baake, H. (2014). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Eine Einführung (1. Aufl.). Grundschulpädagogik: Bd. 717. Stuttgart: Kohlhammer.

Reich, H. H. (2008a): Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen,Konzepte und Materialien. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz.

Reich, H. H. (2008b). Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/II: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 163–170). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Reich, H. H. (2009). Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Interkulturelle Bildungsforschung: Bd. 16. Münster, München, Berlin: Waxmann.

Roos, J. & Schöler, J. (2009). Einleitung. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.). Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roos, J., & Schöler, H. (Hrsg.). (2009). Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Sauerborn, H. (2015). Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb (Vollst. zugl.: Freiburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2013).

Szagun, G. (2007): Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen. Weinheim, Basel: Beltz.

Szagun, G. (2013). Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch (5. aktual. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Tracy, R. (2007). Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis. In B. Ahrenholz (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (S.17-29). Freiburg i. Br.: Fillibach.

Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka (Hrsg.). Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. (S. 13–33). Berlin, Heidelberg: Springer.

Trautmann, C. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/II: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 31–50). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Trautmann, C., & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (S. 41-48). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ulich, M. (2005). Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen [1 DVD-Video (45 Min.) und Arbeitsheft]. Freiburg i. Br., [s.l.]: Herder; Erdal Buldun Filmprod. [Orig.-Prod.].

Prof. Dr. Regine Morys

ist Professorin für Erziehungswissenschaften/Kindheitspädagogik an der Hochschule Esslingen, Studiengangsleitung des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Hochschule Esslingen. Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehören unter anderem die Themen Spracherwerb/sprachliche Bildung sowie Migration/kulturelle Vielfalt.

3 Sprachliche Bildung im Orientierungsplan und Bildungsplan

Jedes Kind ist stolz, im letzten Kindergartenjahr zu den „Großen“ zu gehören und schon bald ein Schulkind zu sein. Die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder, die der Orientierungsplan nennt, haben zum Ziel, die Anschlussfähigkeit an die Schule vorzubereiten. Jedes Kind wird individuell, seiner Entwicklung angemessen, dabei unterstützt sich zu einem Schulkind zu entwickeln. Die Kinder erwerben im Laufe ihrer Kindergartenzeit zahlreiche und auch vielfältige Kompetenzen, an welche die Grundschule anknüpft und kontinuierlich weiterentwickelt. Aus diesem Grund ist eine enge Verzahnung dieser wichtigen Stationen in der Bildungsbiografie eines Kindes von großer Bedeutung. Übergänge sind immer mit Erwartungen und Hoffnungen verbunden, so auch der Übergang in die Grundschule. Damit dieser Übergang bruchlos verlaufen und von den Kindern als ein positives Erlebnis empfunden werden kann, ist eine vertrauensvolle und enge Kooperation zwischen allen Beteiligten (pädagogische Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte) notwendig. Durch das Anknüpfen des Bildungsplans der Grundschule an die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans wird dieser Gedanke des gemeinsamen am individuellen Entwicklungsstand des Kindes orientierten pädagogischen Handeln gefördert. Ein weiteres verbindendes Element stellen die Denkanstöße dar, welche als durchgängiges Strukturmerkmal sowohl im Orientierungsplan für den Kindergarten als auch im Bildungsplan der Grundschule zu finden sind. Diese geben Impulse für das pädagogische Handeln und unterstützen somit zusätzlich die Entwicklung einer kontinuierlichen Bildungsbiografie.
Bezogen auf sprachliche Bildung, welche schon im Mutterleib beginnt, heißt das, dass dieses Entwicklungsfeld sowohl im Orientierungsplan als auch im Bildungsplan zu finden ist.
Im Folgenden werden Auszüge aus dem Orientierungsplan und dem Bildungsplan zur frühen sprachlichen Bildung dargestellt. Zur Orientierungshilfe sind die Verweise zu den jeweiligen Praxisbeispielen (Pb) entsprechend gekennzeichnet.

Orientierungsplan

Die Aspekte und Felder der sprachlichen Bildung sind im baden-württembergischen Orientierungsplan vor allem im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ verortet. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 129ff, 134 ff)

Teil A: Die Grundlagen des Orientierungsplans

2. Pädagogische Herausforderung

2.5 Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften

„Mit Blick auf eine durchgängige Bildungsbiografie des Kindes kommt dem partnerschaftlichen Zusammenwirken der Pädagogen in Kindergarten und Schule vor allem im letzten Kindergartenjahr eine hohe Bedeutung zu.“ (Pb 5)

2.6 Zusammenarbeit mit Partnern

„In Absprache mit den Erziehungsberechtigten arbeitet der Kindergarten vertrauensvoll mit allen Fachkräften zusammen, die sich um eine gelingende Entwicklung des

Kindes kümmern. Beobachten die pädagogischen Fachkräfte Auffälligkeiten, z. B. in der Entwicklung der Sprache, der Motorik oder in anderen Bereichen, unterstützen sie die Eltern beim Zusammenwirken mit geeigneten Beratungsstellen und Fördereinrichtungen.“ (Pb 5)

Teil B: Der Orientierungsplan als Bildungskompass

3. Bildungs- und Entwicklungsfelder

3.3 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache

Ziele:

„Kinder …

- erleben Interesse und Freude an der Kommunikation, erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.“ (Pb 1, 2, 4)
- verfügen über vielfältige Möglichkeiten, mit anderen zu kommunizieren und sich auszutauschen.“ (Pb 1,4)
- nutzen Sprache, um an der Gemeinschaft teilzuhaben und das Zusammenleben mit anderen zu gestalten.“ (Pb 1, 4)
- erzählen Geschichten mit Anfang, Mitte und Schluss.“ (Pb 2, 4)
- mit einer anderen Herkunftssprache erwerben deutsch als weitere Sprache.“ (Pb 1, 2, 4)
- lernen Schrift als Teil ihrer alltäglichen Lebenswelt kennen und beginnen sie einzusetzen.“ (Pb 1, 2, 4)
- erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen.“ (Pb 3, 4)
- erfahren unterschiedliche Sprachen als Bereicherung der Kommunikation und Kultur.“ (Pb 4)

„Besondere Zuwendung widmet die Schule Kindern, welche die deutsche Sprache nicht zureichend beherrschen. Andererseits werden die besonderen Kompetenzen der Kinder mit anderen Herkunftssprachen als Bereicherung des Deutschunterrichts und als Anlass für Sprachbetrachtung genutzt.“ (Pb 5)

Bildungsplan Grundschule Deutsch

Die Praxisbeispiele in Kapitel 4 nehmen vor allem Bezug auf die prozessbezogenen Kompetenzen Sprechen und Zuhören und die Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen, mit Texten und anderen Medien. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, S. 10 ff)

1. Leitgedanken

1.1 Bildungswert des Faches Deutsch

„Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, Freude im Umgang mit Sprache und Schriftsprache zu wecken, um Kinder zum Sprechen, Lesen und Schreiben zu motivieren und so die Sinnhaftigkeit der Sprache erfahrbar zu machen."

„Sprachkompetenz und Ausdrucksvermögen sind Schlüsselfähigkeiten für den Bildungserfolg aller Kinder und eine wesentliche Voraussetzung für ihre Chancen im Miteinander unserer Gesellschaft. (…) Darum müssen Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht zureichend beherrschen, weil sie z. B. erst geringe Vorerfahrungen haben oder eine andere Erstsprache sprechen, in ihrem Spracherwerb und in ihrer Sprachentwicklung besonders gestärkt und unterstützt werden. (…) Daher versteht sich das Fach Deutsch als Fach, das Deutsch auch als Zweitsprache vermittelt." (Pb 5)

„Integrative Sprachförderung ist Bestandteil des Deutschunterrichts, aber auch eine übergeordnete Aufgabe des Unterrichts aller Fächer. Sie erfordert deshalb die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte und pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich grundsätzlich als sprachliche Vorbilder verstehen. Ein durchgängiges Sprachbildungskonzept integriert alle Maßnahmen und Aktivitäten von Schule und ihren Partnern, die auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen abzielen. Neben den unterrichtlichen Angeboten gehören auch Absprachen an den Übergängen in der Bildungsbiografie dazu." (Pb 5)

2. Prozessbezogene Kompetenzen

2.1 Sprechen und Zuhören

„Die Schülerinnen und Schüler können

- Gespräche führen." (Pb 1, 4)
- Gesprächsanlässe aufgreifen, nutzen und schaffen." (Pb 1, 4)
- Gesprächsregeln entwickeln und einhalten." (Pb 1, 4)
- Sprechbeiträge und Gespräche situationsangemessen planen." (Pb 1, 2, 4)
- funktionsangemessen sprechen." (Pb 1, 4)
- Anliegen, Bedürfnisse und Befindlichkeiten in angemessener Form zum Ausdruck bringen." (Pb 1, 4)
- Konflikte mit anderen diskutieren und klären." (Pb 1, 4)
- Sprache bewusst einsetzen und reflektieren." (Pb 1, 4)
- über Lernerfahrungen sprechen." (Pb 1, 4)
- Sprache als Mittel für verschiedene Funktionen nutzen: erzählen, informieren, argumentieren, appellieren, Feedback geben." (Pb 1, 2, 4)
- sich an der gesprochenen Standardsprache orientieren und artikuliert sprechen, zwischen Dialekten und Standardsprache unterscheiden und beide

Sprachformen passend einsetzen.“ (Pb 2, 4)

- ausdrucksvoll sprechen, etwas vortragen, szenisch spielen.“ (Pb 2, 4)
- sich in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten.“ (Pb 4)
- verstehend zuhören.“ (Pb 2)
- aktiv zuhören und dabei gesprochene Sprache reflektieren.“ (Pb 2)

3. Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen

3.1 Klasse 1/2

3.1.1 Mit Texten und anderen Medien umgehen

3.1.1.3 Texte verfassen – richtig schreiben

Teilkompetenzen: „Die Schülerinnen und Schüler können

- lautentsprechend schreiben.“ (Pb 3)
- Wörter silbisch durchgliedern.“ (Pb 3)

3.1.1.4 Lesefähigkeit erwerben

Teilkompetenzen: „Die Schülerinnen und Schüler können

- Wörter in Silben gliedern.“ (Pb 3)
- Wörter in Wortbausteine zerlegen.“ (Pb 3)

3.2 Klassen 3/4

3.2.1 Mit Texten und anderen Medien umgehen

3.2.1.3 Texte verfassen – richtig schreiben

Teilkompetenzen: „Die Schülerinnen und Schüler können

- Regelmäßigkeiten der normgerechten Schreibung nutzen: lautentsprechende Schreibweise Verlängerungsregel d – t, b – p, g – k Ableitung ä – a, äu – au.“ (Pb 3)
- Rechtschreibstrategien anwenden: mitsprechen, ableiten, verlängern, merken.“ (Pb 3)

4 Praxisbeispiele

Die folgenden Unterpunkte beschreiben fünf Praxisbeispiele (Pb), welche verschiedene Kombinationen von Kooperationsaspekten und sprachlichen Inhalten darstellen.

Wie sind die Praxisbeispiele aufgebaut?

Alle Praxisbeispiele haben den gleichen Aufbau und sind folgendermaßen gegliedert:

- Impuls,
- konkrete Situation,
- Einordnung in den sprachlichen Kontext,
- Verortung im Orientierungsplan und Bildungsplan,
- vertiefende Beschreibung der Situation,
- weitere Impulse zum thematischen Bereich.

Zunächst gibt ein Impuls den Einstieg in das Beispiel. Anhand einer konkreten Situation wird jeweils ein Kooperationsaspekt mit einem konkreten Inhalt verknüpft. Mit der Einordnung in den sprachlichen Kontext werden die entsprechenden sprachlichen Bereiche sichtbar und nachfolgend im Orientierungsplan und Bildungsplan verortet. Zum Schluss laden vertiefende Beschreibungen der Situation und weitere Denkanstöße dazu ein, die angesprochenen Themen weiterzudenken, auszubauen und zu vertiefen.
Die folgenden Charaktere „führen“ durch die fünf Praxisbeispiele. Vielleicht kommt Ihnen der ein oder andere vertraut vor…

Isabell

…geht in die Kindertagesstätte, ist immer unterwegs und folgt meist ihren eigenen Impulsen.

Samir

…geht in die Kindertagesstätte und ist noch dabei, sich zu orientieren.

Susi Sorg

…ist Lehrerin an der Grundschule und macht sich immer viele Gedanken und oftmals auch Sorgen und das obwohl sie auf einen großen Erfahrungsschatz im Bereich der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule zurückgreifen kann.

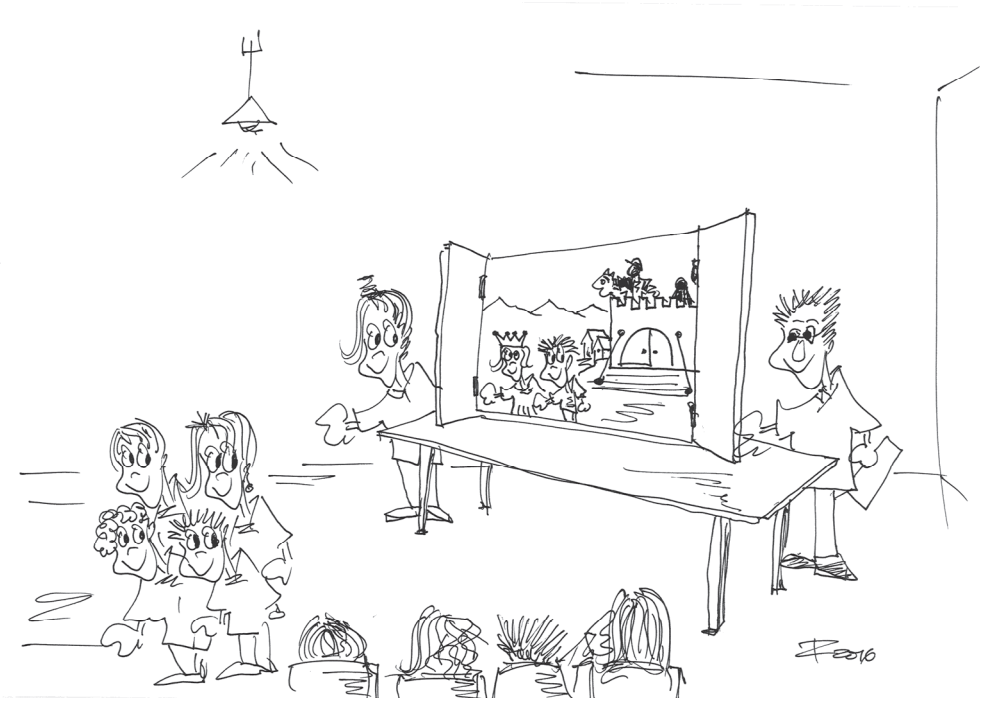
Erika Ersam

… ist auch Grundschullehrerin. Durch ihre Erfahrung und Routine hat sie einen großen Überblick und zugleich einen hohen Anspruch an sich selbst.

Wendy Wechsel

…ist eine pädagogische Fachkraft. Sie hat schon in vielen verschiedenen Kindertagesstätten und unterschiedlichen Kooperationsteams gearbeitet.

4.1 Zuhören, erzählen, nacherzählen – mit dem Kamishibai Erzähltheater Lust zum Erzählen wecken



Kinder hören sowohl im Kindergartenalter als auch im Grundschulalter gern Geschichten und sehen gerne Bilderbücher an. Lässt sich aus dieser Gemeinsamkeit eine Erzählsituation für die Kooperation Kindertagesstätte – Grundschule kreieren?
Dazu eignet sich als Medium ein Kamishibai Erzähltheater[3].

Diese Methode, sich Geschichten anzuhören und zu erzählen, kann zu einem durchgängigen Erzählprinzip von der Kindertagesstätte bis in die Grundschule werden.
Können Kinder unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher sprachlicher Entwicklung dabei voneinander profitieren?
Profitieren auch die pädagogischen Fachkräfte aus Kindertagesstätte und Grundschule davon, dieses Medium in beiden Einrichtungen und mit jahrgangsgemischten Gruppen zu verwenden?
Eignet sich dieses Medium, um im cross age learning[4] und im cross age teaching[5] eingesetzt zu werden?

Konkrete Situation

Fester Bestandteil des Kooperationsjahres von Kindertageseinrichtung und Grundschule ist die jährliche Sankt Martin-Feier. Sie ist das erste gemeinsame Fest beider Einrichtungen und wird gemeinsam von den pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätte und den Lehrkräften der Grundschule vorbereitet.

---

[3] Ein Kamishibai Erzähltheater ist ein Kasten aus Holz. Zwei Flügeltüren lassen sich langsam öffnen und ein kleines Theater entsteht im Raum. Auf der schwarz gerahmten Bühne erscheinen Bilder und Geschichten.

[4] Cross age learning: Jahrgangsgemischte Gruppen, in denen verschieden alte Kinder miteinander und voneinander lernen

[5] Cross age teaching: Eine pädagogische Fachkraft und eine Lehrkraft sind gemeinsam und zur selben Zeit bei einer Lerngruppe von Kindern aus Kindergarten und Schule.

In der Teamsitzung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte formuliert Erika Ersam: „Ich habe jetzt schon so oft den Kindern die Martinsgeschichte erzählt, ich habe Bilderbücher mit ihnen angeschaut und wir haben Rollenspiele zu der Geschichte mit dem Bettler inszeniert. Ich hätte große Lust, dieses Jahr einmal einen anderen Einstieg in die Thematik zu wählen. Ich würde mir gern die Geschichte einmal von den Kindern erzählen lassen. Hat jemand dazu eine Idee?“

Wendy Wechsel fällt sofort etwas ein: „Im Kindergarten haben wir ein „Kamishibai Erzähltheater“. Es gibt dazu ansprechende Bildkarten auch zum Thema Sankt Martin. Mit deren Hilfe können die Kinder die Geschichte ganz leicht selbst erzählen.“

Susi Sorg :
„Worin liegt denn der Mehrwert zu einem „normalen“ Bilderbuch?“
„Ist das Kamishibai etwas für jahrgangsgemischte Gruppen?“

Erika Ersam macht dazu einen Vorschlag:
„Wie wäre es, wenn Vorschulkinder aus dem Kindergarten und unsere jahrgangsgemischten Eingangsklassen mit dem Erzähltheater und den Bildkarten arbeiten und üben und die jahrgangsgemischten Gruppen am Morgen des Martinstages für alle Kinder aus der Kindertagesstätte und den ersten und zweiten Klassen eine Erzählvorstellung geben? Wir anderen sind die Zuhörer und danach backen wir wie jedes Jahr die Martinsbrötchen.“

Dieser Vorschlag findet Zustimmung. Es wird vereinbart, dass der große Gemeinschaftsraum in der Kindertagesstätte zur Bühne für das Erzähltheater werden soll.

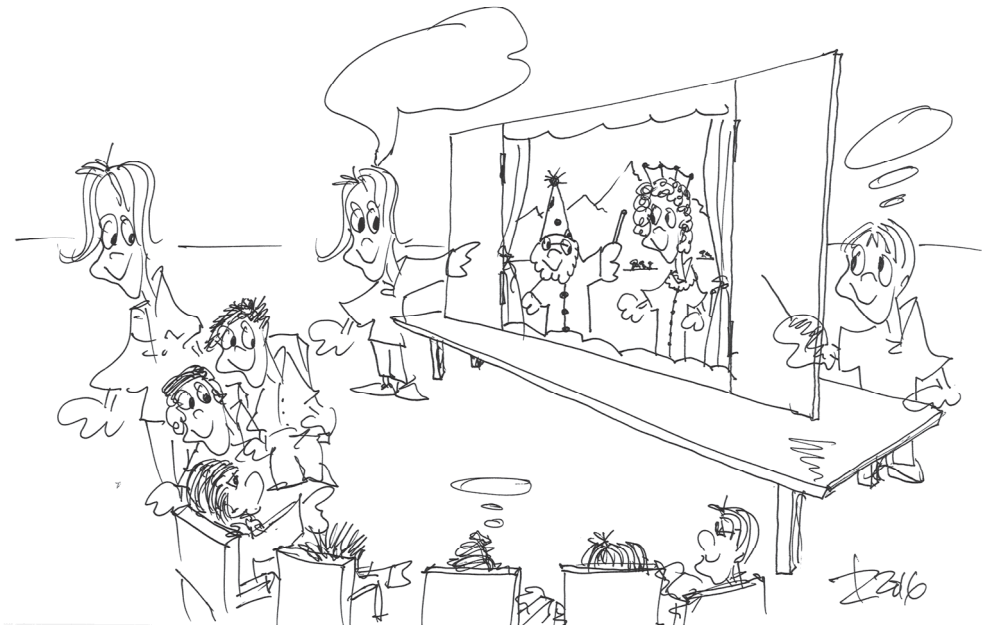
Kooperationsaspekt

Erika Ersam reflektiert:
„Von dem Erzähltheater ging ein richtiger Zauber aus. Die Zuschauerinnen und Zuschauer aus Kindertagesstätte und Grundschule fühlten sich wie magisch angezogen. Sollen wir diese Methode nicht öfter einsetzen? Ich habe den Eindruck, sie regt die Kinder sowohl zum selber Erzählen als auch zum aktiven Zuhören an.“

Einigt man sich auf eine gemeinsame Methode, können Kinder aus beiden Einrichtungen mit ihrer sprachlichen Entwicklung an dem jeweiligen Leistungsstand anknüpfen. Ein sprachlich leistungsstarkes Kind aus der Kindertagesstätte hat vielleicht schon einen ausgeprägten Wortschatz und profitiert davon, mit älteren Kindern zusammen ein Erzählteam bilden zu können.
Ein Kind aus der ersten oder der zweiten Klasse, das noch Schwierigkeiten hat, sich verbal auszudrücken und vor anderen zu sprechen, kann im Erzählteam eine kleine Rolle übernehmen und erfährt dadurch den Applaus und die positive Zuwendung der Zuhörerschaft. Dies kann motivieren, sich nächstes Mal an eine größere Rolle heranzutrauen und die eigene Sprache aktiv zu gebrauchen.
Kinder, die aufgrund geringerer Sprachkenntnisse noch keine eigenen Sprechrollen kreieren können, erweitern allmählich ihren Wortschatz durch sprachliche Vorbilder in ihrer Lerngruppe. Sie hören die Formulierungen der anderen Kinder, erhalten bei Bedarf von ihnen Hilfestellungen und sind so zunehmend in der Lage, eigene Aussagen zu einem Erzähltheater zu machen.
Der immer gleiche Einsatz des Mediums und der ritualisierte Ablauf geben ihnen die notwendige Sicherheit.

Inhaltlicher Anknüpfungspunkt

Erzählanlässe für Kinder im Alter zwischen vier und neun Jahren gibt es viele. Kinder sind selbst sehr interessiert, über ihre Erlebnisse und Gedanken zu berichten. Dazu brauchen sie im Alltag ausreichend Gelegenheit. Darüber hinaus eignen sich Bilderbücher, Erzählbücher, Rollenspiele, usw. um Kinder zum Erzählen zu animieren.
Das Erzähltheater bietet zusätzliche Vorteile, die besonders für das altersgemischte Lernen und Lehren bedeutsam sind. Es fördert sprachliche Kompetenzen sowie Kreativität und Gemeinschaft. Durch das freie Erzählen benutzt das Kind seine Sprache aktiv. Es überlegt sich, was es zu einem Bild sagen möchte und wie es gut formuliert werden kann. Ideal ist es, wenn das Kamishibai Erzähltheater schon bei jungen Kindern oder bei Kindern eingesetzt wird, die eine andere Muttersprache sprechen. Das Ziel sollte sein, die Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit spielerisch zu schulen und zu fördern und die Sprachentwicklung zu unterstützen.



Helga Gruschke und Susanne Brand beschreiben in ihrem Buch „Mein Kamishibai“ eine mögliche Einstiegsszene wie folgt:

„Die Kinder sitzen im Halbkreis um ein Kamishibai. Die Klangschale wird angeschlagen und erklingt. Dann öffnen Sie langsam, von Worten und Gestik begleitet, die Türen des Kamishibais. Ein Katzenbild erscheint: „Hallo Katze!“ Nun erzählen Sie etwas über die Katze, z. B. „Du bist aber schön! Du hast ein weiches Fell! Deine Ohren sind spitz, …Deine Augen sind grün und schräg, deine Schnurrhaare sind lang.“ So erfahren die Kinder über ein Bild etwas über Farbe, Form und Funktion. Äußere Bilder führen zu inneren Bildern.“
(Gruschka, Brandt, 2012, *Seite 19)*

Das Beispiel der Katze kann dabei als Vorbild dienen, welche Formulierungen man zu einem Tier verwenden kann. Ziel hierbei ist es, das eigene Sprechen durch Nachsprechen anzuregen und alle Kinder, trotz verschiedener Entwicklungsstufen zu integrieren, auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinder mit einer anderen Muttersprache oder Kinder mit nicht altersgemäßer Sprachentwicklung.

Das Erzähltheater eignet sich für jahrgangsgemischte Kooperationsgruppen, weil es ohne Verschriftung auskommt. Für jahrgangsgemischte Gruppen im Alter von fünf bis sieben Jahren bietet es sich beispielsweise an, sogenannte Reihengeschichten mit den Kindern selbst zu erfinden. Auch „Unsinngeschichten“ sind möglich und machen den Kindern Spaß. Zunächst überlegt man sich eine Hauptfigur, zum Beispiel ein Pferd. Dann überlegt man zusammen: Was will es? Z. B. eine Ananas fressen. Wen fragt es um Hilfe? Z. B. die Kuh, das Schwein, alle möglichen Bauernhoftiere. Wer hilft? Z. B. das Mädchen Petra, die Tochter des Bauern. Wie? Sie schneidet eine Ananas durch und teilt sie mit dem Pferd. Der Titel der Geschichte? „Das Pferd, das für sein Leben gern Ananas frisst!“

Hier wird die Eigentätigkeit der Kinder in besonderem Maße gefördert. Es gilt in der Gruppe zu kooperieren und zu kommunizieren. Kreativität und Fantasie werden angeregt, weil die Hintergrundbilder selbst gestaltet und die Figuren und Gegenstände von den Kindern selbst entworfen wurden.
Diese Art zu arbeiten schafft auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Verständnis für Begriffe. Hier besteht die Möglichkeit einer nonverbalen Ausdrucksform. Verstehen wird hier auch für Flüchtlingskinder möglich gemacht. So kann beispielsweise auch eine selbst erfundene Fantasiegeschichte mit selbst gemalten Bildern vorgestellt werden. Auch hierbei können sich die Kinder mit ihren unterschiedlichen Talenten gut einbringen. Die Gemeinschaft wird durch die Bildung von jahrgangsgemischten Erzählteams gefördert. Alle bringen sich Respekt entgegen und belohnen sich durch Applaus. Dies stärkt die Kinder in dem was sie tun und sie trauen sich, wieder etwas vorzustellen.

Folgende Bereiche werden durch das Kamishibai Erzähltheater gefördert:

- Erzählrituale entwickeln und anwenden,
- über Bilder sprechen,
- das dialogische Erzählen/Dialoge finden und gestalten,
- die Wahrnehmungsbereitschaft schulen,
- Selbstständigkeit und Teamfähigkeit entwickeln,
- die Persönlichkeitsentwicklung.

Sprachlicher Bereich

Aufbau und Pflege einer Erzählkultur sowie die Förderung von Text- und Sinnverständnis sind wichtige Elemente früher Formen von Literacy. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Lese- und Schreibkompetenz und bilden eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

„Wer erzählt oder beim Erzählen zuhört, abstrahiert von seiner momentanen Situation und taucht ein in fremde Kontexte. Er eignet sich Handlungsstrukturen, Textmuster und Satzformen an, die das Lesen vorbereiten.“ (Dehn, 2012, S. 30)

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Erfahrungen, die Kinder im Rahmen von Lese-, Erzähl- und Schriftkultur aus der Familie mitbringen, stellt die „Literacy-Erziehung“ ein zentrales Aufgaben- und Handlungsfeld in der Praxis von Kindertageseinrichtungen und des Anfangsunterrichts dar.

Durch die gemeinsame Lernsituation werden individuelle Lernprozesse auf verschiedenen Sprachebenen initiiert. Dabei werden folgende Sprachebenen unterschieden:

- phonische Basisqualifikation,
- morphologisch-syntaktische Basisqualifikation,
- semantische Basisqualifikation,
- pragmatische Basisqualifikation,
- literale Basisqualifikation.

In Bezug auf die phonische Basisqualifikation vertiefen die Kinder Erfahrungen im Bereich von Intonation, Sprechtempo, Sprechrhythmus und Betonung von Aussagen

(prosodische Merkmale). Sie nehmen beim Zuhören unterschiedliche Sprechmelodien wahr und bringen diese in Zusammenhang mit verschiedenen Stimmungen, Emotionen und Sprechabsichten. Beim Erzählen können sie entsprechend diese Elemente als Mittel der Gestaltung erproben und anwenden. Damit die Aussagen der Erzähler verstanden werden, müssen die Kinder Laute, Wörter und Sätze korrekt und deutlich artikulieren.
Beim Zuhören, Nacherzählen und Erzählen zu Bildern erweitern Kinder ihren passiven und aktiven Wortschatz (semantische Basisqualifikation) – auch im Hinblick auf die Schriftsprache und die Hinführung zur Unterrichts-/Bildungssprache. Sie erwerben bzw. vertiefen Kenntnisse über Wort-, Satz- und Erzählstrukturen (morphologische Basisqualifikation). Im Rahmen einer Erzählkultur erleben und nutzen sie Sprache als Medium zur Beschreibung von Ereignissen auf Bildern oder zur Mitteilung konkreter aber auch fantastischer Erlebnisse und Geschichten (pragmatische Basisqualifikation). Sie lernen und üben, den Sinn von Geschichten zu entnehmen, eigene Ideen für Geschichten zu entwickeln und zu versprachlichen und erhalten so wichtige Grundlagen für Einsichten in Prozesse des Schreibens, Lesens und der Schriftkultur.

Vor allem Kinder mit geringen Deutschkenntnissen (Deutsch als Zweitsprache) müssen in solchen Erzählsituationen von den pädagogischen Fachkräften und den Lehrkräften sensibel begleitet werden. Ansprechende Themen/Bilder sowie das Verständnis zentraler Begriffe unterstützen die Zuhörbereitschaft und -fähigkeit sowie das Interesse an den Erzählungen. Die Wiederholung einzelner Wörter oder kurzer Aussagen im Hinblick auf das Verständnis und im Sinne von Nacherzählen können erste Ansätze für eine aktive Mitwirkung und sprachliche Äußerung sein. Die Übernahme einer wörtlichen Rede (Frage, Antwort) beim Erzählen einer Geschichte im Erzählteam kann ein weiterer Schritt auf dem Weg zu einer Erzähl- und Schriftkultur sein.

Verortung im Orientierungsplan und Bildungsplan

Das gemeinsame Erzählen der Martinsgeschichte mit dem Kamishibai anlässlich des Besuchs der künftigen Schulkinder in der jahrgangsgemischten Lerngruppe bietet im Sinne des Orientierungsplans eine ideale Lernsituation für das Lernen zusammen mit älteren und jüngeren Kindern. Gemeinsames Fragen, Aushandeln und Entwickeln eines Themas in der Gruppe erweisen sich als besonders wirksame Form des Lernens (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, 2015, S. 30 ff).
In diesem Zusammenhang wird auch das Lernen an Beispielen betont, Bezüge zum Sprachenlernen hergestellt und auf die Notwendigkeit des „Sprachbades“ hingewiesen. Das Kind „lernt seine Sprache an den vielen Sätzen, die es jeden Tag hört.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 34). Entsprechend lernen die Kinder durch die Beispiele einzelner Erzählteams typische Erzähl- und Satzstrukturen kennen, die sie auf eigene Erzählprozesse übertragen können.

Die gezielte Erweiterung des Sprachvermögens der Kinder stellt ein zentrales Aufgabenfeld der Kindertageseinrichtungen dar. „Dazu brauchen sie eine sprachanregende Lernumgebung, Bücher, vor allem Menschen, die mit ihnen reden, singen und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen.“ (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 132):
Bilderbuchbetrachtungen werden als „wiederholende Routinen“ in den Alltag eingebunden. Ergänzend hierzu bietet der Gebrauch eines Erzähltheaters Kamishibai weitere kindgemäße und motivierende Anlässe, die Kinder in die Kultur des Erzählens einzu-

führen. Die Sprachbildung und Sprachförderung bzw. der Erwerb der Sprache wird als „Wechselwirkungsprozess zwischen Eigenproduktion und förderlichen Anstößen durch Bezugspersonen und auch andere Kinder“ bezeichnet (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 131).

„Sprachkompetenz wächst durch ein Sprachvorbild mit reichhaltigem Wortschatz und differenziertem Satzbau. Das Sprachgefühl muss systematisch gepflegt und gefördert werden.“
(vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 131)

Bildungsplan

In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsch wird das Wecken der „Freude im Umgang mit Sprache und Schriftsprache“ als wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule bezeichnet. „Sprachkompetenz und Ausdrucksvermögen“ werden als „Schlüsselfähigkeiten für den Bildungserfolg aller Kinder“ dargestellt. Der „rezeptive und produktive Wortschatz“ soll konsequent erweitert werden. Die „Vielfalt und die Heterogenität der Lernausgangslagen“ wird als Chance gesehen, die genutzt werden soll. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, S. 3 ff)
Im Rahmen der prozessbezogenen Kompetenzen „Sprechen und Zuhören“ wird der Zugang zur Bildungssprache durch einen sprachsensiblen Unterricht betont. „Die Kinder entwickeln die Fähigkeiten, sich auf verschiedene Sprechanlässe zu beziehen und Inhalte sachgerecht und adressatenbezogen einer Zuhörerschaft zu präsentieren.“ Dabei wird auf „verlässliche Erzählzeiten“ hingewiesen, die als „Übungssituationen für aktives Zuhören“ geeignet sind, das „Entwickeln innerer Bilder“ fördern sowie das „schriftliche Erzählen“ vorbereiten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, S. 10 ff).
Das Kamishibai leistet einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung dieser Aussagen, Ansprüche und Kompetenzen. Es fungiert als motivierender Anlass, um Geschehnisse und Erlebnisse auf Bildern zu versprachlichen, den Wortschatz zu erweitern, um das Erzählen und Präsentieren von Geschichten anzubahnen, mit den Schulanfängern zu üben sowie das schriftliche Verfassen von Texten (Texte planen) vorzubereiten. Diese Aktivitäten im mündlichen Bereich unterstützen ferner den Ausbau von „Leseinteresse“ verbunden mit „Leselust“ und dem Erwerb von Lesekompetenz (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, S. 10 ff)

Weitere Hinweise zur Einordnung in den Orientierungsplan und den Bildungsplan sind unter Kapitel 3 zu finden.

Vertiefte Beschreibung der Situation

Die vorgestellte Umsetzung eignet sich auch für Einrichtungen, die regelmäßig gemeinsame Spiel- und Lernzeiten für institutions- und altersübergreifende Gruppen, wie in einem Bildungshaus, anbieten oder die in zeitlich begrenzten Projekten beispielsweise in künstlerisch-ästhetischen Bildungsbereichen gemeinsame Angebote für Kinder aus Kindergarten und Grundschule schaffen. Bei der Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule ist es in jedem Fall sinnvoll, dass methodische Übereinstimmungen gefunden werden, so dass für die Kinder ein Wiedererkennungseffekt entstehen kann.

Weitere Impulse zum thematischen Bereich

Um Kindern eine größtmögliche Sicherheit über Strukturen und Abläufe zu geben und um sich selbst zu entlasten bewähren sich gemeinsam festgelegte und von Kindertagesstätte und Grundschule verwendete Materialien:

- Das Erzähltheater wird sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Grundschule verwendet. So ist es für die Kinder aus beiden Einrichtungen eine Selbstverständlichkeit, dass sie auch in der Kooperation mit dem Erzähltheater ihre Geschichten präsentieren dürfen.
- Sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Lehrkräfte der Grundschule sind mit der Methode vertraut und haben Sicherheit darin. Sie einigen sich auch über das Verfahren. Auf welche Punkte sollen die Kinder beim Erzählen achten? (z. B. deutliche Aussprache, Personen sprechen lassen, spannende und abwechslungsreiche Wortwahl) Was gilt für die Zuhörer? (z. B. still sein, alle sollen gut auf das Kamishibai sehen können, Erzählatmosphäre schaffen…) Gibt es außer dem Applaus eine Rückmeldung an die Erzählteams? (z. B. Das hat mir gut gefallen! Ich habe noch einen Tipp für euch!)
- Auch die Rituale sollten zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften abgesprochen sein, wie z. B. welches Anfangsritual verwendet wird u. ä.

Darüber hinaus kann das Erzähltheater auch zum Anlass genommen werden, daran anknüpfend einen Film oder ein Hörspiel mit den Kindern aufzunehmen.

Literatur

Dehn, M., Oomen-Welke, I., Osburg, C. (2012). Kinder & Sprache(n) - Was Erwachsene wissen sollten. Klett Kallmeyer.

Gruschka, H., Brandt, S. (2012). Mein Kamishibai – Das Praxisbuch zum Erzähltheater. München: Don Bosco.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Grundschule. Mathematik. www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/ALLG/GS/M/bildungsplan_ALLG_GS_M.pdf [14.06.2016].

Textor, M. R. (2016). Literacy-Erziehung im Kindergarten. www.kindergartenpaedagogik.de/1719.html [14.06.2016].

4.2 Schwingen von Anfang an – gemeinsam ein durchgängiges Konzept entwickeln und nutzen

Impuls

In jeder Kindertagesstätte findet Sprachförderung, in jeder Grundschule im Anfangsunterricht ein Lese- und Schreiblernprozess statt. Lassen sich nicht wesentliche Elemente davon an der Schnittstelle Kindertagesstätte – Grundschule verzahnen?
Kennen die Lehrkräfte aus der Schule das pädagogische Konzept der Sprachförderung der Kindertagesstätte? Wissen sie mit welchen Methoden und Materialien in der elementaren Einrichtung gearbeitet wird? Haben sie sich einen Einblick in die dortige Praxis verschaffen können? Wissen sie mit welchen Vorkenntnissen die Kinder aus der Kindertagesstätte in die Grundschule wechseln?
Selbstverständlich kann man diese Fragen auch den pädagogischen Fachkräften mit Blick auf die Sprachbildung in der Schule stellen.
Es bietet sich an, sich bei all diesen Fragen gegenseitig abzustimmen. Doch wie könnte dies konkret aussehen?

Konkrete Situation

Erika Ersam und Wendy Wechsel organisieren ihre Jahresplanung für das neue Schul- bzw. Kindergartenjahr. Sie tauschen sich regelmäßig über Besonderheiten ihrer täglichen Arbeit und über Fortbildungen aus.

Erika Ersam: „Wendy, habe ich dir schon von der Fortbildung erzählt, die ich neulich besucht habe? Es geht um das Freiburger Rechtschreibtraining, das auch als FRESCH bekannt ist und in den Schulen immer beliebter wird, weil es die Kinder durch die Methode des Silbenschwingens leichter in den Lese- und Schreibprozess hineinführen kann. Ich musste in dieser Fortbildung auch sofort daran denken, wie du in der Sprachförderung mit den Kindergartenkindern Silben klatschst und schwingst.“

Wendy Wechsel ist begeistert: „Das hört sich sehr interessant an. In der Sprachförderung nimmt das Zerlegen der Wörter in einzelne Silben einen großen Raum ein. Wir klatschen die einzelnen Silben der Wörter, wir gehen dazu, wir tanzen sie auch und manche Kinder haben große Freude daran, die einzelnen Silben eines langen Wortes auch zu zählen! Ich habe mir auch schon oft gedacht, dass wir in der Kindertagesstätte und mit euch im Anfangsunterricht in diesem Bereich große Überschneidungen haben und wir dieses Thema doch gemeinsam vertiefen könnten.“

Erika Ersam schlägt vor: „Wäre das nicht ein ideales Thema um unsere beiden Konzeptionen in diesem Bereich miteinander zu verzahnen?“

Kooperationsaspekt

Kindertagesstätten und Grundschulen, die besonders eng zusammen arbeiten, stimmen ihre jeweiligen Konzeptionen aufeinander ab. Nutzt man beim Übergang die Vernetzungen, so wirkt sich das auf mehreren Ebenen positiv aus. Vor allem für die Kinder ist dies von großem Vorteil. Ein Kind erlebt sich in der Kindertagesstätte als erfolgreich und merkt als Schulkind, dass es auf den Erfolgen aufbauen kann. Das erworbene Wissen aus der Kindertagesstätte ist auch in der Grundschule wieder wichtig. Das Kind kann an Bekanntem anknüpfen und der institutionelle Übergang gestaltet sich bruchlos. Auch auf der Ebene der sogenannten Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter aus Kindertagesstätte und Grundschule (so nennen manche Bildungshäuser die beteiligten Fachkräfte aus Kindertagesstätte und Grundschule) bietet die Vernetzung sehr viele Vorteile: Die Lehrkraft weiß, wie sie an Übungen und Methoden der Kindertagesstätte anschließen kann. Die pädagogische Fachkraft merkt, dass das, was sie in der Kindertagesstätte begonnen hat, über die Kindergartenzeit hinaus wichtig ist und die Kinder noch lange von den vorschulischen Erfahrungen profitieren können.
Eine relativ einfache Möglichkeit der Vernetzung bietet die FRESCH-Methode. Sie eignet sich, weil sie auf einem klaren Konzept beruht und wissenschaftlich erprobt ist.

Inhaltlicher Anknüpfungspunkt

Was wird mit der FRESCH-Methode in der Kindertagesstätte beabsichtigt, was kann in der Schule fortgesetzt werden und welche Maßnahmen sind sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Grundschule sinnvoll?
In der Kindertagesstätte bieten sich viele Sprachspiele an, die Silben körperlich und stimmlich erfahrbar machen, zum Beispiel:

- Silben klatschen
- Silben springen
- Silben schwingen
- Silben singen

Im Anfangsunterricht können diese spielerischen Übungen aufgegriffen werden, so dass bei den Kindern ein Wiedererkennungseffekt entsteht. In Klasse eins können darüber hinaus Silbenbögen bei Wörtern und Sätzen eingezeichnet werden, Silben einander zugeordnet werden, Silben und Laute unterschieden und erste Schrift- und Leseübungen mit farblicher Kennzeichnung der Silben unterstützt werden.
Beim ersten Lesen können Übungen aus dem vorschulischen Bereich und aus dem Anfangsunterricht mit einbezogen werden.

„Lies den Text laut in Silben und lass gleichzeitig die Hand in Silbenbögen „mitlesen“. Bei besonders schwierigen Wörtern hilft es dir, wenn du die Silbenbögen unter das Wort setzt.“
(Michel, 2001, S. 63)

Einordnung in den Kontext sprachlicher Bildung

Zentraler Bestandteil der FRESCH-Methode ist das Schwingen von Silben. Dies ist ein Aspekt der phonischen Basisqualifikation. In der Kindertagesstätte und in der Grundschule einigen sich die beteiligten Personen darauf, die Silben mit der Hand in gleicher Art und Weise zu schwingen und somit die Wörter rhythmisch abzubilden. Das rhythmische-melodische Sprechen steuert in der Schule die zeitgleich ablaufende Schreibbewegung.

„Es ist die tragende Übung zur Koordination von Sprache und Bewegung.“
(Mittel, 2001, S. 15)

Zum Einstieg ist es hilfreich, wenn pädagogische Fachkräfte und die Lehrkräfte eine gemeinsame Fortbildung zur FRESCH-Methode besuchen. Die Vernetzung hat für beide Einrichtungen Folgen. Der gemeinsam gefasste Beschluss, die Methode anzuwenden, sollte auch in die jeweilige Konzeption der Einrichtung aufgenommen werden. Dann ist gewährleistet, dass sie durchgängig umgesetzt wird und in beiden Einrichtungen langfristig Bestand hat.

„Die Erkenntnisse der modernen Gehirnforschung bestätigen die Vermutung, dass die Zusammenführung von Wahrnehmung und Motorik beim gleichzeitigen Sprechen (Schwingen) und Schreiben von selbst eine Steuerung des Rechtschreibens ergibt. […] FRESCH hat bis auf weiteres als ein theoretisch und empirisch vergleichsweise gut abgesichertes Konzept zu gelten.“
(Michel, 2001, S. 12)

Verortung im Orientierungsplan und Bildungsplan

Bereits der Orientierungsplan schreibt in seinen Zielen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ wie wichtig es ist Kinder dazu anzuregen, dass sie Silben schwingen erlernen.

„Wie wird das Kind dazu angeregt, mit Sprache zu spielen (z. B. selber reimen, Silben klatschen, rhythmisch sprechen, Laute austauschen)?“
vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 129)

Im Bildungsplan Deutsch ist es eine Teilkompetenz, dass Schülerinnen und Schüler Wörter in Silben gliedern können. Außerdem sollen sie grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe wahrnehmen und lernen mit der Sprache spielerisch umzugehen. Das Umgehen mit Silben ist im Bildungsplan vor allem in den Standards für inhaltbezogene Kompetenzen vorhanden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, S. 13 ff).

Weitere Hinweise zur Einordnung in den Orientierungsplan und den Bildungsplan sind unter Kapitel 3 zu finden.
Vertiefte Beschreibung der Situation
„Prüfet alles, das Gute behaltet!“ sollte der Grundsatz sein, nach dem beide Partner in der Kooperation handeln. Viele Elemente aus FRESCH setzen die Einrichtungen vielleicht bereits um, ohne es zu wissen. Diese wertvollen Elemente werden systematisch in einer gemeinsamen Konzeption verankert. Ihre Umsetzung wird von Zeit zu Zeit hinterfragt, gegebenenfalls erneuert und als wichtiger Bestandteil der Kooperation in die Alltagsplanung integriert. Der erste Schritt zu einer Vernetzung der curricularen Grundlagen des Arbeitens in der Kindertagesstätte und der Grundschule in einem überschaubaren Bereich ist gemacht, weitere können je nach Rahmenbedingungen vor Ort folgen.

Weitere Impulse zum thematischen Bereich

Als Ergänzung oder Vertiefung der Schwungübungen eignen sich FRESCH- Spiele für die Kindertagesstätte und die Grundschule, die Sie in folgender Literatur finden:

- Micheal, H.-J. (2001). FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS. Hamburg: AOL Verlag.
- Rinderle, B. (2009). FRESCH für den Anfangsunterricht. Mit Kinkerlitz und Watteweich durch die Welt der Silben und Wörter. Hamburg: AOL Verlag.
- Jung, H. (2009). Kleine Raupe, kribbel mich!. Massagegeschichten und Spiele zur Körperwahrnehmnung. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Literatur

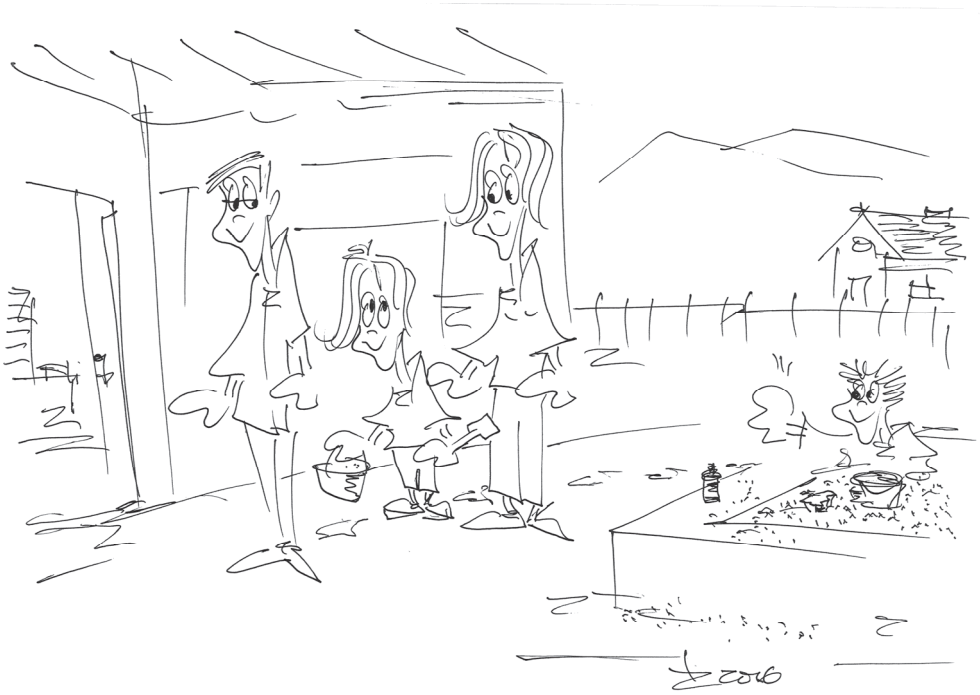
Michel, H.-J. (2001). FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS. Hamburg: AOL Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Grundschule. Mathematik. www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/ALLG/GS/M/bildungsplan_ALLG_GS_M.pdf [14.06.2016].

4.3 Den Übergang meistern – stark durch alltagsintegrierte Sprachförderung

Impuls



Isabells Eltern überlegen:
„Unser Kind soll vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Es braucht noch Zeit. Welcher Lernort ist für unser Kind richtig?“

„Kann die Grundschulförderklasse (GFK) Zeit und Raum für Isabel bieten, um Entwicklungen aufzuholen und ihre Persönlichkeit zu stärken?“

„Kann sich ein Kind auch innerhalb einer Klasse zurückgestellter Kinder gut im sprachlichen Bereich weiterentwickeln?“

Konkrete Situation

Die Eltern von Isabell möchten ihrer Tochter bis zur Einschulung noch ein Jahr Zeit geben. Auch Wendy Wechsel unterstützt die Einstellung der Eltern.
Im Kooperationsgespräch tauschen sich die pädagogische Fachkraft Wendy Wechsel und die Lehrerin Erika Ersam über den Wunsch der Zurückstellung aus.
Isabell ist ein fröhliches und aktives Mädchen. Sie wächst zweisprachig auf. Ihre Mutter spricht portugiesisch mit ihr. Deutsch spricht Isabell mit ihrem Vater. Da dieser beruflich sehr viel unterwegs ist, fehlte Isabell bis zum Eintritt in die Kita die intensive Begegnung mit der deutschen Sprache.
Isabell fällt es durch ihr impulsives Handeln noch schwer, sich auf eine Aktivität zu konzentrieren. Sie zeigt vielseitiges Interesse, hat aber noch wenig Durchhaltevermögen. Auch im feinmotorischen Bereich benötigt sie noch Übung.

Wendy Wechsel hat die Eltern über die Möglichkeit eines Übergangsjahres in der Grundschulförderklasse informiert. Die Eltern möchten Isabell gerne in der Kita lassen.

Sie haben Bedenken, dass Isabell ihre Freundinnen und Freunde verliert, wenn sie aus ihrem sozialen Umfeld herausgenommen wird. Zudem befindet sich die GFK nicht an Isabells Stammschule, so dass sie zwei Übergänge bis zur Einschulung bewältigen müsste.

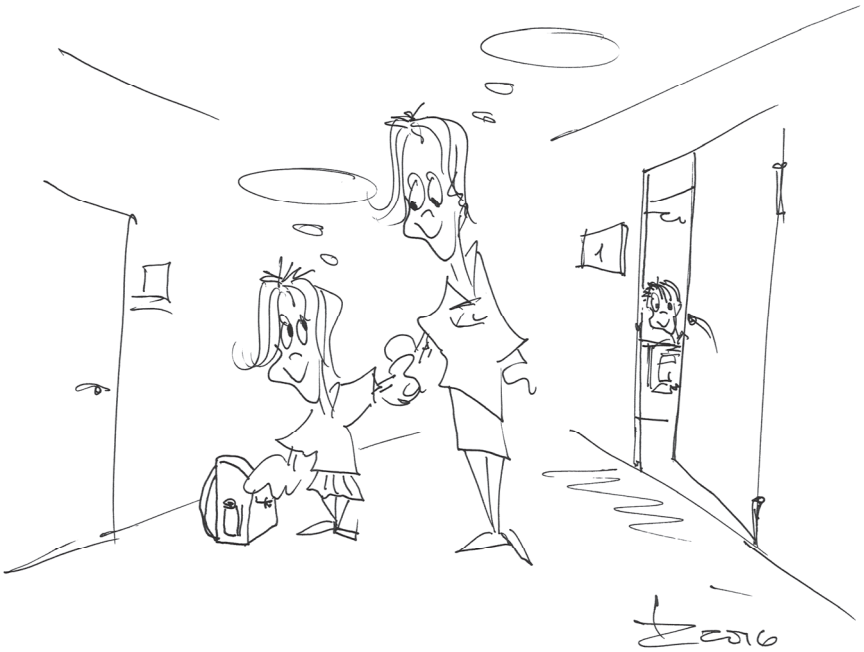
Kooperationsaspekt

Erika Ersam schlägt vor, Kontakt zur GFK-Lehrkraft herzustellen. Sie organisiert ein Treffen für alle Beteiligten, damit die Eltern die Arbeitsweise und Fördermöglichkeiten der GFK kennenlernen.

Die GFK-Lehrkraft führt durchs Klassenzimmer, zeigt den Eltern Materialien und informiert über die Lern- und Fördermöglichkeiten. Ein Schulvormittag in der GFK besteht aus einem Wechsel von gezieltem Lernen, Spiel und Bewegung. Hinzu kommt, dass die Kinder dort bereits unter Gleichaltrigen lernen und behutsam in den Schulalltag eingeführt werden. Durch die begleitete, immer stärkere Teilhabe am Schulleben baut sich Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein bei den Kindern auf.

Die Eltern machen sich Sorgen: „Ohne ihre Freundinnen wird sich Isabell vielleicht nicht wohlfühlen. Sie kennt doch dann kein anderes Kind.“
Die GFK-Lehrkraft erzählt: „In meine Klasse kommen zum Schuljahresbeginn alle Kinder neu. Zuvor waren sie in unterschiedlichen Einrichtungen. Nur ganz wenige Kinder kennen sich schon. Ich gebe den Kindern vielfältige Möglichkeiten zum Kennenlernen. So entwickelt sich eine gute Klassengemeinschaft.“
„Aber nach diesem Jahr wird Isabell ja wieder in unsere Schule kommen und muss dann wieder neue Freundinnen und Freunde finden.“
Aus ihrer langjährigen Erfahrung berichtet die GFK-Lehrkraft: „Die Kinder sind sehr mit ihrer Stammschule verbunden. Schon früh im Schuljahr tauschen wir uns in unserer Klasse aus, zu welcher Schule die Kinder gehören. Durch Schulbesuche und Schulan-

meldung kennen sich die Kinder dort schon aus. Sie freuen sich auf die erste Klasse, in der sie ihre Kindergartenbekannschaften wieder treffen.“
Isabells Vater fragt nach: „Mit meiner Frau spricht Isabell zu Hause nur portugiesisch. Sie braucht noch viel Übung in der deutschen Sprache. Wie fördern Sie in der GFK die Sprachfähigkeiten?“
Die GFK-Lehrkraft lädt die Eltern ein, mit Isabell eine GFK-Schulstunde mitzuerleben. Als die Familie eine Woche später zum Hospitieren kommt, sind die Kinder der GFK mit verschiedenen Aktivitäten beschäftigt.



Vier Kinder spielen Memory® und sprechen in ganzen Sätzen: „Das ist ein(e) …“. An einem anderen Tisch legen zwei Kinder eine Bildergeschichte und erzählen sie sich gegenseitig. Drei weitere Kinder fragen beim Quartett spielen nach fehlenden Karten. Mehrere Kinder beschäftigen sich mit einem Logikspiel. Ein Kind wählt sich einen Gegenstand aus. Die anderen stellen abwechselnd Fragen, die mit ja oder nein beantwortet werden können, um den Gegenstand zu erraten. Isabell und ihre Eltern werden ins Spiel einbezogen.
Die Eltern von Isabell haben bei diesem Besuch einen ersten Einblick in die Arbeit der GFK bekommen. Sie können sich nun vorstellen, dass Isabell hier gute neue Entwicklungsmöglichkeiten hat.

Inhaltlicher Anknüpfungspunkt

Einer der Schwerpunkte der Sprachförderung in der GFK ist alltagsintegrierte Spracherziehung.
Diese findet für alle Kinder der Klasse während der gesamten Unterrichtszeit statt.
In der Teilgruppenarbeit hat die GFK-Lehrkraft besonders gut die Möglichkeit, auf die einzelnen Kinder einzugehen.

Folgende Aspekte kommen dabei zum Tragen und bieten zahlreiche Sprechanlässe:

- Die Bezugsperson ist Sprachvorbild. Das bedeutet, die Sprache muss korrekt und umfassend sein. Dies ist bei der Schriftsprache gewährleistet. In der Umgangssprache werden oft nur Teilsätze gesprochen und Endungen verschluckt. Auch Dialekt ist grammatikalisch nicht fehlerfrei und unterstützt Kinder mit Sprachförderbedarf nicht beim korrekten Spracherwerb.
- Die Bezugsperson orientiert sich an der Entwicklung und den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes.
- Alltägliche und inszenierte Situationen werden genutzt:
    - Routinesituationen, wie z. B. begrüßen, verabschieden,
    - Stundenplan besprechen,
    - beiläufige Situationen, wie z. B. beim Anziehen,
    - Auseinandersetzungen besprechen/klären,
    - gezielte Situationen, wie z. B. Erzählkreis,
    - Bilderbuchbetrachtung,
    - Beschreibung von Tätigkeiten/Arbeitsabläufe, Arbeitsaufträge geben, Spielregeln verständlich machen.

Verschiedene Sprachfördertechniken unterstützen dabei ganz bewusst die alltagsintegrierte Sprachförderung. Diese knüpfen an den unterschiedlichen Sprach- und Kommunikationskompetenzen der Kinder an.
In den Alltag werden gezielt Modellierungstechniken eingeplant, welche die kindlichen Sprachkompetenzen in Bezug auf Wortschatz, Satzbau und Grammatik erweitern oder verändern.

- Präsentation/wiederholtes Anbieten der Zielstruktur:
  „Wir haben gestern ein Bild gemalt.
  Wir haben für das Bild einen Rahmen gesucht.
  Wir haben das Bild im Flur aufgehängt.“
- Parallelsprechen/handlungsbegleitendes Sprechen:
  „Ich nehme ein Blatt Papier. Ich falte das Blatt Papier in der Mitte.“
- Korrektives Feedback/korrigierte Rückmeldung:
  Im Sinne von „Ich verstehe dich und sage es richtig“ erfährt das Kind zum Einen eine Wertschätzung für seine Äußerung und zum Anderen erhält es zugleich eine Anleitung für die korrekte Form.
  „Ich hänge die Jacke bei die Haken“, „Schön, dass du die Jacke an den Haken hängst.“
- Impulstechniken:
  Ziel dieser Techniken ist es, das Kind zum Sprechen anzuregen. Die Bezugsperson übernimmt die Initiative durch sprachliche Begleitung von Tätigkeiten, wie z. B. beim Tisch decken oder durch offene Fragenstellung. Solche Fragen ermöglichen dem Kind, ins Erzählen zu kommen und vermeiden Antworten wie „Ja“ oder „Nein“.
  „Was hast du auf dem Bild gemalt?“ statt „Bist du das auf dem Bild?“

Aufmerksames, zugewandtes Zuhören, den Blickkontakt herstellen, sich auf Themen des Kindes einlassen und sich dafür Zeit nehmen sind wichtige Voraussetzungen, damit sich das Kind in einem vertrauensvollen sprachlichen Umfeld entwickeln kann.

Schwerpunkte der Sprachförderung in der alltagsintegrierten Spracherziehung (bezogen auf die GFK) sind hierbei:

- die Wortschatzerweiterung,
- der Satzbau – Sprechen in ganzen Sätzen/grammatikalisch richtig,
- offene Fragen stellen – auf Fragen antworten,
- Förderung des passiven und aktiven Sprachverständnisses.

Besonders wichtig ist es, die Eltern einzubeziehen. In Elterngesprächen kann den Eltern vermittelt werden, in welchen Bereichen sie ihr Kind unterstützen können. Dabei kommt der Muttersprache eine besondere Bedeutung zu. Ist diese gut entwickelt, hat das Kind die beste Voraussetzung eine Zweitsprache zu erlernen.

In der GFK wird zu Beginn des Schuljahres der Sprachstand der Kinder erhoben und ist Grundlage für die sprachliche Förderung. Durch die Möglichkeit von Teilgruppen- und Kleingruppenarbeit können die Kinder in ihrem individuellen Spracherwerb unterstützt werden.

Einordnung in den Kontext sprachlicher Bildung

Der Spracherwerb eines Kindes beginnt schon im Mutterleib. Das Kind nimmt Geräusche, Sprachmelodie und Stimmungen wahr. Nach der Geburt fängt es an, sich mitzuteilen: der Säugling schreit, gibt Laute von sich, brabbelt und lacht. Durch die Ansprache von Personen seiner Umgebung empfindet das Kind Sprache ganzheitlich. Es hört Klangunterschiede (Tonhöhe, Lautstärke, Betonung und Dehnung von Worten, Geschwindigkeit und Pausen) und fühlt Geborgenheit. Der Säugling bildet Laute immer differenzierter und probiert seine Stimme umfangreicher aus.
Durch Hören und Beobachten der Mundbewegung kann das Kind bald das erste einfache Wort sprechen. Die freudigen Reaktionen aus dem Umfeld ermuntern das Kind zu immer mehr Sprechversuchen.
Oft können Kinder nicht sofort alle Laute und Lautkombinationen richtig produzieren, z. B. sagt das Kind: „Dabel haben!“ Hier wird die Bezugsperson intuitiv wiederholen: „Du möchtest die Gabel haben?“

Sprache ist ein komplexes Geschehen und der Spracherwerb vollzieht sich auf mehreren Ebenen. In ihrem Zusammenspiel bilden sie die Voraussetzung für ein umfassendes sprachliches Handeln (vgl. auch Kapitel 2):

- Phonische Basisqualifikation: Im weiteren Sinn bedeutet die phonologische Bewusstheit, Silben trennen und verbinden zu können und Reime zu erkennen. Diese Fähigkeit entwickelt das Kind bereits im Kindergartenalter. Es zeigt Freude am Reimen und am Silbenklatschen. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn beinhaltet wahrnehmen, unterscheiden und produzieren von Lauten. Hinzu kommt die Zuordnung von Laut und Buchstabe. Diese Fähigkeit entwickelt sich im Vorschulalter meist nicht spontan, sondern erst durch gezielte Anleitung im Rahmen des Schriftspracherwerbs in der Schule.

- Semantische Basisqualifikation: Zunächst lernen Kinder die Bedeutung von Bezugspersonen und Gegenständen in ihrer unmittelbaren Umgebung. Die Bedeutung der Wörter wird während der Sprachentwicklung durch korrektives Feedback, Modellierung und Impulstechniken der Bezugspersonen differenziert und erweitert.
- Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation: Wort- und Satzbildung entwickelt sich schrittweise:
    - Substantive (z. B. Ball, Auto),
    - Verben (z. B. fahren, spielen),
    - Adjektive (z. B. schnell, gelb),
    - Adverbien (z. B. draußen),
    - Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen,
    - Einwortsatz – „Ball“ kann z. B. bedeuten: „Gib mir den Ball.“ oder „Da ist der Ball.“,
    - Zwei-/Dreiwortsatz – „Will Ball haben.“.
    - Nach und nach werden die Sätze umfangreicher und grammatikalisch richtig.

Interaktion und Kommunikation

Auf dieser Ebene geht es um den Erwerb kommunikativer Kompetenzen. Schon das sehr junge Kind kommuniziert durch Blicke, Gesten und Handeln mit seinen Bezugspersonen. In der weiteren Entwicklung lernt es, sich nonverbal und verbal mitzuteilen, andere zu verstehen, sich auf den Gesprächspartner einzulassen und situationsgerecht zu kommunizieren. Diese Sprachdimensionen sind in der Sprachentwicklung eng miteinander verwoben und gemeinsam Voraussetzung für umfassendes sprachliches Handeln und für einen gelungenen Schriftspracherwerb.

Verortung im Orientierungsplan und Bildungsplan

Der baden-württembergische Orientierungsplan hat die Sprachentwicklung in seinem Bildungs- und Entwicklungsfeld *Sprache* verortet und schreibt dazu:

> *„… um Sprache entwickeln zu können, muss jedes Kind Akzeptanz, Wärme und Liebe von seinen Bezugspersonen erfahren und Kommunikationsanregungen erhalten. Nur so wird ein Kind seine Motivation zur Kommunikation und damit auch zum Erwerb der Sprache aufrechterhalten und ausbauen. Gerade bei Kindern mit Spracherwerbsproblemen ist es wichtig, die häufig verkümmerte Motivation zu stärken, sich sprachlich mitzuteilen.“*
> *(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 129)*

Weiterführung in der Schule

Die Förderung der Sprache ist der Schlüssel in der Bildungsbiografie eines jeden Kindes und ist von daher auch ein Schlüssel für den erfolgreichen Besuch der Schule. Deutsch ist Unterrichtsprinzip, deshalb zieht sich die Erweiterung der Sprachkompetenz wie ein roter Faden durch den gesamten Unterricht.

Der Bildungsplan 2016 Deutsch führt in seinen Leitgedanken aus:

„Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, Freude im Umgang mit Sprache und Schriftsprache zu wecken, um Kinder zum Sprechen, Lesen und Schreiben zu motivieren und so die Sinnhaftigkeit der Sprache erfahrbar zu machen. Dabei sollen sie sich von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben und ihre individuellen Potenziale entfalten können. Das pädagogische und fachliche Handeln schließt an das Vorwissen und die Vorerfahrungen des einzelnen Kindes in Hinblick auf den nächstmöglichen Lernschritt an. Die Vielfalt und die Heterogenität der Lernausgangslagen werden stets als Chance und Herausforderung betrachtet und genutzt. Die Unterschiedlichkeit der Kinder bestimmt den Unterricht und fordert Individualisierung und Differenzierung.

[…]

Sprachkompetenz und Ausdrucksvermögen sind Schlüsselfähigkeiten für den Bildungserfolg aller Kinder und eine wesentliche Voraussetzung für ihre Chancen im Miteinander unserer Gesellschaft. Der konsequenten Erweiterung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Darum müssen Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht zureichend beherrschen, weil sie zum Beispiel erst geringe Vorerfahrungen haben oder eine andere Erstsprache sprechen, in ihrem Spracherwerb und in ihrer Sprachentwicklung besonders gestärkt und unterstützt werden. Dieser Herausforderung begegnet das Fach Deutsch, indem es auf die individuelle sprachliche Förderung eingeht. So können die Kinder ihre sprachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse im Hinblick auf die Besonderheiten der deutschen Sprache ausbauen. Daher versteht sich das Fach Deutsch als Fach, das Deutsch auch als Zweitsprache vermittelt.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, S. 3 ff)

Weitere Hinweise zur Einordnung in den Orientierungsplan und den Bildungsplan sind unter Kapitel 3 zu finden.

Vertiefte Beschreibung der Situation

Durch den Austausch in der GFK angeregt, vereinbaren Wendy Wechsel und Erika Ersam einen weiteren Termin, um sich vertieft über die jeweiligen Sprachansätze in der Kita und in der Schule auszutauschen. Wendy Wechsel berichtet, dass in ihrer Kita viele Kinder mit Migrationshintergrund sind. Wenn sie neu in die Kita kommen, erleben sie oft erst einmal ein Sprachbad im Alltag. Sie nehmen die für sie neue Sprache wahr (Klang, Betonung, neue Laute/Lautverbindungen) und übernehmen diese nach und nach. Indem Tätigkeiten durch Sprache begleitet werden, erfahren die Kinder zusätzlich Unterstützung. Spiele, die die Sprache fördern, wie z. B. Spielhaus, Lotto, mein rechter Platz ist leer und Kim-Spiele sind oft ein fester Bestandteil in einer Kita.
Erika Ersam erzählt, dass diese Lernmittel auch in ihrer Schule in allen Klassen, einschließlich der GFK, genutzt werden. Wendy Wechsel und Erika Ersam stellen fest, dass die Kontinuität eines Materials den Kindern Sicherheit bietet.

Wendy Wechsel: „Für Kinder mit zusätzlichem Sprachförderbedarf findet in der Kita durch „SPATZ“ (Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf) zusätzliche Sprachförderung statt. Diese wird vom Land Baden-Württemberg gefördert und finanziert. SPATZ beinhaltet zwei Möglichkeiten der Sprachförderung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016):

- Intensive Sprachförderung (ISK): Für Kinder ab zwei Jahre, sieben Monate bis zum Schuleintritt durch eine qualifizierte Sprachförderkraft,
- Singen-Bewegen-Sprechen (S-B-S): Voraussetzung für dieses Programm ist eine Bildungskooperation mit einer öffentlichen Musikschule, einem Verein der Amateurmusik oder einer kirchlichen Institution.

„In der Eingangsstufe in unserer Schule knüpfen wir im Musikunterricht daran an“, ergänzt Erika Ersam. Weiter berichtet sie, dass in ihrer Schule der Leselernprozess durch die FRESCH-Methode (Freiburger Rechtschreibschule) unterstützt wird. Diese Methode beinhaltet rhythmisch-melodisches Sprechen und Sprechschwingen. Dabei werden Wörter in Sprechsilben gegliedert. Durch die guten Vorerfahrungen aus der Kita (Rhythmik, Silben klatschen) können die Kinder die Silbenschwünge leichter umsetzen. Sprechen, bewegen und schwingen wird als Einheit erlebt. Zusätzlich üben die Kinder hierbei die Schreib-Leserichtung (siehe auch Praxisbeispiel 4.4).

Weitere Impulse zum thematischen Bereich

Alltagsintegrierte Sprachförderung ist ein Aspekt der Unterstützung im Spracherwerb. Hierfür sind vielfältige Begegnungen mit Sprache notwendig, z. B. durch Bilderbücher, Geschichten, Rollenspiele, sich zu verschiedenen Themen austauschen, mit Kindern philosophieren usw.
Eine wichtige Grundlage für die richtige Lautbildung bietet spielerisches Training der Mundmotorik:

- Pusten und Blasen: Watte pusten, mit Trinkhalm trinken und Blubberblasen pusten, Papier mit Trinkhalm ansaugen, Seifenblasen, Kerzen ausblasen,
- Lippen- und Zungenbeweglichkeit: Schmatzen, Wangen und Mundwinkel einsaugen, Dinge mit den Lippen festhalten, Lippen verstecken, Kussmund, schnalzen, mit der Zunge die Nase berühren, mit der Zunge Cornflakes aufsammeln, mit der Zunge „Zähne putzen“.

Viele Spiele aus dem Alltag, wie z. B. Memory®, Quartettspiel, Ich sehe was, (Ratespiele), Koffer packen, usw. schulen Sprache, wenn diese bewusst und korrekt eingesetzt wird. Des Weiteren gibt es sehr viele Spiele, die speziell für die Sprachförderung konzipiert sind. Diese haben verschiedene Schwerpunkte:

- Wortschatzerweiterung,
- Reime,
- Silben,
- Laute,
- Sprechen in ganzen Sätzen,
- Bildbeschreibung,
- Erzählen einer Geschichte,
- Geschichten ausdenken,
- Rätsel erraten.

Literatur

Kucharz, D., Mackowiak, K., Beckerle, C. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Küspert, P., Schneider, W. (2002). Hören, lauschen, lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Grundschule. Mathematik. www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/ALLG/GS/M/bildungsplan_ALLG_GS_M.pdf [14.06.2016].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Frühkindliche Sprachförderung – SPATZ. www.kindergaerten-bw.de/,Lde/SPATZ [15.08.2016].

4.4 Voneinander wissen und miteinander arbeiten – eine Kooperationssitzung zum Thema Sprachbildung

Impuls

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ist ein Austausch auf fachlicher Ebene unabdingbar. Dazu gehört es, dass die Arbeitsgrundlage der jeweils anderen Institution, deren Konzeption und die Formen der praktischen Umsetzung bekannt ist. Wie eine solche Zusammenarbeit gestaltet werden kann, wird im folgenden Beispiel skizziert.

Konkrete Situation

In vielen Kindertagesstätten wie auch in den Schulen ist eine große Heterogenität in Bezug auf die Sprachkenntnisse von Kindern zu beobachten. Deshalb wird bei einer gemeinsamen Sitzung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften in der Zusammenarbeit vor Ort intensiv über die Bedeutung von sprachlichen Kompetenzen für einen gelingenden Übergang in die Grundschule diskutiert. Alle Beteiligten schreiben der Sprachbildung eine Schlüsselfunktion zu. Dennoch stellen sie fest, dass sich zwar jede Institution dieser Thematik im eigenen System annimmt, aber wenig darüber weiß, wie der jeweilige Partner in der Kooperation Sprachbildung sie tatsächlich in seiner Einrichtung umsetzt. Deshalb scheint es für beide Seiten sinnvoll, sich dieser Aufgabe gemeinsam zu stellen. Die jeweiligen Grundlagen und die Inhalte des gültigen Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen und des Bildungsplans für Grundschulen sollen beleuchtet und gegenseitig verdeutlicht werden. Außerdem sammeln die Beteiligten gemeinsam die Aktivitäten zur Sprachbildung in der Praxis beider Systeme und überlegen gemeinsam, welche Anknüpfungspunkte sich für die Zusammenarbeit heraus kristallisieren.

Durchführung einer Kooperationssitzung

Eine kleine Vorbereitungsgruppe, bestehend aus pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, bildet sich. Die paritätisch besetzte Gruppe entscheidet sich dafür, folgende Fragestellung als Leitlinie der Sitzung festzulegen:
„Wie können wir das Thema „Sprachbildung“ in unserer gemeinsamen Arbeit verankern?“
Bei der Strukturierung der Sitzung bietet sich eine Untergliederung in zwei Arbeitsphasen an. In der ersten Phase werden zunächst die Grundlagen der Sprachbildungsarbeit in den beiden Institutionen erarbeitet. In der zweiten Phase wird dann reflektiert, was bereits in welcher Form in den einzelnen Einrichtungen umgesetzt wird und welche Anknüpfungspunkte dadurch entstehen können. Zum Ende der Sitzung werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick gegeben, wie daran weitergearbeitet wird. Die Vorbereitungsgruppe klärt, wer die Sitzung moderieren wird. Dafür können folgende Varianten in Frage kommen:

- die Kooperationslehrkraft oder eine pädagogische Fachkraft,
- ein Tandem aus Kooperationslehrkraft und pädagogische Fachkraft,
- ein Tandem aus Schul- und Kindertagesstättenleitung,
- eine externe Person zum Beispiel der/die Kooperationsbeauftragte, eine Fachberatung, die Arbeitsstelle frühkindliche Bildung.

Zum Verlauf einer circa zweistündigen Planungssitzung zur Information über und Reflektion von sprachlicher Bildung in Kindertagesstätte und Grundschule:

Zeit	Inhalt	Materialien
5 min	Begrüßung, Vorstellung der Leitfrage der Sitzung	
30 min	Arbeitsphase 1: Pädagogische Fachkräfte bearbeiten den Bildungsplan der Grundschule im Fach Deutsch während die Lehrkräfte den Orientierungsplan zum Bildungsfeld Sprache bearbeiten. Folgende Fragestellungen sind dabei leitend: • Was sind die wesentlichen Zielsetzungen des Plans? • Welches sind die pädagogischen Prinzipien? • Welche Aussagen zur Heterogenität gibt es? • Wo sehen Sie Anknüpfungspunkte zur Arbeit in der Kindertagesstätte beziehungsweise. in der Schule? Die Ergebnisse zu den Fragestellungen werden auf Moderationskarten festgehalten.	Orientierungspläne und Bildungspläne in ausreichender Anzahl, Moderationskarten, Filzstifte
20 min	Zusammenfassung Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt und besprochen. Dabei kommt es zu einem ersten Austausch, der im folgenden Schritt strukturiert wird.	1 Stellwand „Sprachbildung im Orientierungsplan“, 1 Stellwand „Sprachbildung im Bildungsplan“, Pinnnadeln
50-70 min	Arbeitsphase 2: In dieser Phase wird die Methode „World Café“ angewandt. Diese Methode ermöglicht es, dass sich alle Sitzungsteilnehmerinnen und Sitzungsteilnehmer im direkten und aktiven Austausch miteinander befinden. Je nach Gesamtzahl der Sitzungsteilnehmerinnen und Sitzungsteilnehmer und den räumlichen Gegebenheiten werden zunächst Gruppen von drei bis fünf Personen gebildet. Es ist wichtig darauf zu achten, dass die Gruppen heterogen besetzt sind. (Also keine Gruppe mit ausschließlich pädagogischen Fachkräften aus Kindergarten XY). Die Gruppen verteilen sich an die bereits vorbereiteten Gruppentische. Auf den Tischen liegt ein großer Bogen Pack-	Gruppentische, Packpapierbögen, Stifte, Arbeitsaufträge, Gong, Stellwände, Pinnnadeln

	papier sowie Stifte in ausreichender Anzahl. An jede Gruppe wird der Arbeitsauftrag für Runde 1 ausgeteilt: Runde 1: Machen Sie sich zunächst einzeln Gedanken zum folgenden Arbeitsauftrag (10 min): 1. Was setzen wir bereits in unseren Einrichtungen um? 2. In welchen Bereichen könnte Kindertagesstätte und Grundschule stärker zusammenarbeiten? 3. Wie können wir mit den heterogenen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen umgehen? Notieren Sie diese am Rand des Papiers. Tauschen Sie sich anschließend an Ihrem Tisch über Ihre Ideen aus. Fragen Sie nach, um Konkretisierungen zu erhalten. Die Moderatorin oder der Moderator trägt Sorge dafür, dass keine Diskussionen darüber entstehen, ob die Ideen realisierbar sind oder nicht. Erstellen Sie in der Mitte des Blattes einen Überblick dazu. (20 min) Die Moderatorin oder der Moderator achtet darauf, dass die Bearbeitungszeiten eingehalten werden und gibt zum jeweiligen Wechsel ein akustisches Signal (z. B. Gong, Glocke). Runde 2: Jeder zieht an einen anderen Tisch weiter, bis auf eine Person. Achten Sie darauf, dass neue Konstellationen entstehen. Die Person, die am Tisch bleibt, präsentiert den Neuankömmlingen das bisher Erarbeitete. Diskutieren Sie die Präsentation und nehmen Sie Ergänzungen auf. (20 min) Je nach Größe der Gruppe können noch weitere Runden durchlaufen werden.	
20-30 min	Abschluss: Die einzelnen Plakate werden aufgehängt und kurz präsentiert. Die Moderatorin bzw. der Moderator fasst die Ergebnisse zusammen und gibt den Ausblick auf die nächste Sitzung.	

Die Vorbereitungsgruppe bündelt im Anschluss die Ergebnisse aus der zweiten Arbeitsphase und fasst sie beispielsweise in einer Power-Point-Präsentation zusammen. Dies sollte im Hinblick darauf geschehen, welche Schwerpunkte sich für die weitere gemeinsame Arbeit ergeben und wofür es einen Konsens zur Weiterarbeit gibt.
Dies könnte sein:

- Planung von gemeinsamen Angeboten oder Projekten im sprachlichen Bereich,
- gegenseitige Hospitationen oder gemeinsame Hospitationen an anderen Bildungseinrichtungen,
- gemeinsame (Weiter-)Entwicklung eines Sprachportfolios für Kinder,
- Austausch zu Beobachtungs- und Diagnoseverfahren,
- eine gemeinsame Fortbildung zu einem Thema mit einem externen Referenten,

- ein gemeinsamer Elterninformationsabend oder ein Eltern(Sprach)-Café zu einem spezifischen Thema wie zum Beispiel „Auszählreime für Eltern und Kinder“.

Verortung im Orientierungsplan und Bildungsplan

Der Orientierungsplan hebt deutlich hervor, dass Sprache der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe und entscheidend für alle Entwicklungsprozesse ist. In diesem Zusammenhang werden vier Faktoren benannt, die für den Sprachentwicklungsprozess wichtig sind:

- die Bezugspersonen,
- die eigene aktive und kreative Lautproduktion,
- eine sprachanregende Umgebung,
- sich wiederholende Alltagsroutinen.

Der Spracherwerb ist demnach „ein Wechselwirkungsprozess zwischen Eigenproduktionen und förderlichen Anstößen durch Bezugspersonen“, der durch eine sprachanregende Umgebung unterstützt wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 131). Da Sprache und Emotion eng miteinander verknüpft sind, ist der entscheidende Faktor für die Erweiterung der Sprachkompetenz in jedem Fall eine gute Beziehung zum Kind. Im Orientierungsplan soll Sprachförderung nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden werden. Vielmehr findet Förderung durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote statt, die durch intensivere Unterstützungsangebote für das einzelne Kind ergänzt werden kann. (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, 2015, S. 129 ff)
Auch der Bildungsplan der Grundschule konstatiert zunächst, dass Sprachkompetenz und Ausdrucksfähigkeit als Schlüsselfähigkeiten für den Bildungserfolg gelten. Aufgrund der großen Heterogenität der Kinder ist eine integrative Sprachförderung nicht nur Bestandteil des Deutschunterrichts, sondern eine übergeordnete Aufgabe des Unterrichts aller Fächer. Allen Lehrkräften kommt demnach die Rolle als sprachliches Vorbild zu. Der Bildungsplan definiert prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen, die in vielfacher Weise aufeinander bezogen sind. Als Grundlage zum Erwerb dieser Kompetenzen wird die zentrale Funktion der Erweiterung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes betont. (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, S. 5)
Der Schriftspracherwerb nimmt in den beiden ersten Schuljahren eine wichtige Rolle ein. Neben dem Lesen- und Schreibenlernen stehen das Sprechen und Zuhörenkönnen im Mittelpunkt. Für die Kompetenzentwicklung in der Sprache wird die konsequente Erweiterung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes hervorgehoben. Ziel ist es, dass Kinder einen Zugang zur Bildungssprache erhalten. Das bedeutet auch, dass Gesprächssituationen bewusst ermöglicht und angeleitet werden, indem zum Beispiel Gesprächsinhalte von Kindern aufgegriffen oder Gesprächsregeln erarbeitet werden. Die Kinder erfahren, wie Sprache situationsadäquat und funktionsangemessen aber auch kreativ und ausdrucksvoll eingesetzt werden kann. (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, S. 5)

Weitere Hinweise zur Einordnung in den Orientierungsplan und den Bildungsplan sind unter Kapitel 3 zu finden.

Weitere Impulse zum thematischen Bereich

Die jeweiligen Pläne von Kindertagesstätte und Grundschule bieten demnach genügend Lern- und Spielraum für gemeinsame Bildungsangebote. Eine Zusammenarbeit beider Institutionen ist auch auf weiteren Feldern möglich. Ein Austausch darüber, wie der Lern- und Entwicklungsstand im Bereich der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit beobachtet und dokumentiert werden kann sowie über Fördermaßnahmen im Bereich Sprache und darüber wie diese in das Konzept und den Alltag der Einrichtungen eingebettet werden, sollte den grundsätzlichen Erwägungen zu den Bildungs- und Lernbereichen folgen. Auch der gemeinsame Besuch oder die gemeinsame Organisation von Fortbildungen können für Anschlussfähigkeit sorgen.

Literatur

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Grundschule. Mathematik. www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/ALLG/GS/M/bildungsplan_ALLG_GS_M.pdf [14.06.2016].

4.5 Alle an einen Tisch! – Kooperation bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES)

Impuls

Wenn der Spracherwerb des Kindes den Eltern und den pädagogischen Fachkräften Sorgen macht:

Samir ist ein aufgeweckter, aber ruhiger Junge, der im Kindergarten ausdauernd und alleine spielt. Seine Familie lebt schon viele Jahre in Deutschland. Die beiden älteren Brüder von Samir besuchen bereits die Schule. Die Familiensprache ist türkisch. Bisher gab es gute Erfahrungen mit dem Spracherwerb und dem schulischen Lernen der beiden großen Kinder. Samirs Sprachentwicklung jedoch machte den Eltern, auch im Vergleich mit den älteren Geschwistern, schon früh Sorgen. Erst mit zwei Jahren sprach er die ersten Wörter auf Türkisch. Neue Wörter lernte er langsam und seine Aussprache war schwer verständlich. Die Erstsprache Türkisch wird von den Eltern konsequent gesprochen. Die älteren Geschwister sprechen zuhause türkisch, aber auch häufig deutsch.

Die Mutter hatte bereits bei der U8 dem Kinderarzt ihre Sorgen mitgeteilt. Dieser leitete eine Untersuchung des Gehörs ein. Eine Hörstörung als Ursache für Samirs Sprachprobleme wurde ausgeschlossen.

In der Kita zeigte sich im Alltag, dass Samir nur mühsam Deutsch lernte. Deshalb veranlasste seine Erzieherin, Frau Wechsel, zügig, dass Samir in die Sprachfördergruppe der Kita aufgenommen wurde. Dort nahm Samir gerne teil, machte aber wesentlich lang-

samere Fortschritte als die anderen Kinder. Dies fiel auch bei Schritt 1 der Einschulungsuntersuchung durch das örtliche Gesundheitsamt auf.[6]
Für Kinder, die in Schritt 1 der Einschulungsuntersuchung in Baden-Württemberg bei einem Screening sprachlich auffallen, ist eine ergänzende Sprachstandsdiagnose[7] vorgesehen. Hierfür wird der „Sprachentwicklungstest für Kinder (SETK 3-5)“ (Grimm, 2016) angewendet. Das Kultusministerium hat gemeinsam mit dem Sozialministerium Baden-Württemberg eine „Handlungsanleitung“ veröffentlicht, die landesweit eingesetzt wird. Sie berücksichtigt auch Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch und Kinder, die in logopädischer bzw. sprachtherapeutischer Behandlung sind.
Samirs Testergebnisse beim SETK 3-5 liegen im Bereich „intensiver Förderbedarf“. Die Empfehlung des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes an die Eltern lautet daher[8]:

- in Rücksprache mit der Kinderärztin oder dem Kinderarzt Beginn von Logopädie,
- Kontaktaufnahme der Eltern mit der sonderpädagogischen Beratungsstelle am Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt Sprache.

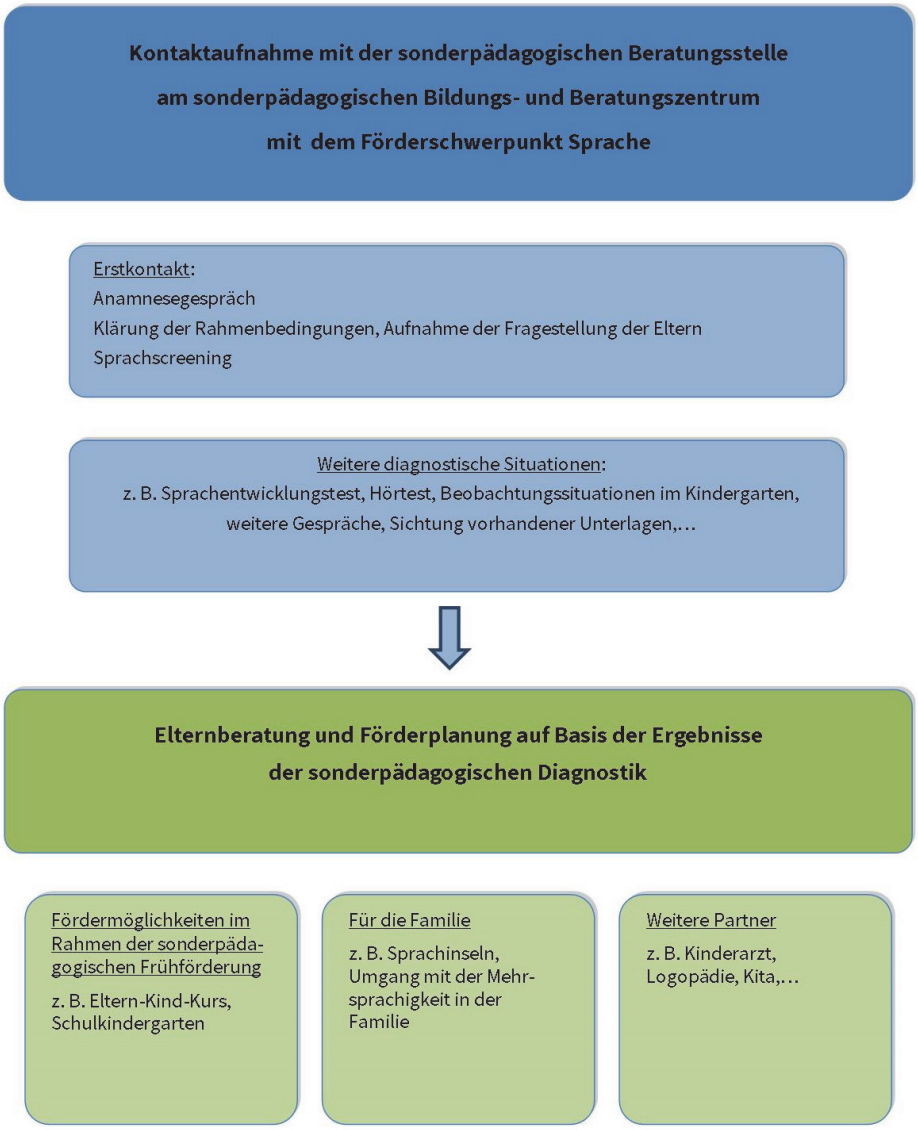
[6] Verordnung des Sozialministeriums zur Durchführung schulärztlicher Untersuchungen sowie zielgruppenspezifischer Untersuchungen und Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen und Schulen (Schuluntersuchungsverordnung) vom 08.12.2011

[7] Verwaltungsvorschrift des KM zur Durchführung einer Sprachstandsdiagnose in Verknüpfung mit der Einschulungsuntersuchung vom 18.12.2008

[8] Voraussetzung dafür, dass weitere Personen die Ergebnisse erhalten, ist eine Einwilligungserklärung der Sorgeberechtigten

Kooperationspartner sonderpädagogische Beratungsstelle am sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache

Angegliedert an das sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache ist die sonderpädagogische Beratungsstelle.
An diese können sich Eltern wenden, die sich Sorgen um die Sprachentwicklung ihres Kindes machen. Die Aufgaben der sonderpädagogischen Frühförderung sind Diagnostik und Förderung von Kindern mit einer Sprachbehinderung bzw. Sprachentwicklungsstörung, die Unterstützung bei der Förderplanung und die Beratung der Eltern und weiterer Bezugspersonen (z. B. Erzieherin), sofern die Eltern die Einwilligung dazu geben.
Nachfolgendes Schaubild zeigt exemplarisch die Vorgehensweise bei Samir an einer sonderpädagogischen Beratungsstelle:



Samirs Eltern teilen ihre Sorgen bezüglich Samirs (Sprach-)Entwicklung der Mitarbeiterin der sonderpädagogischen Beratungsstelle mit. Sie fragen, wie Samir gut gefördert werden kann. Die Mitarbeiterin der Beratungsstelle sichtet die vorhandenen Testunter-

lagen von Samir und führt eine ergänzende Sprachstandserhebung (gegebenenfalls auch mit standardisierten Testverfahren) durch. Die Ergebnisse zeigen, dass Samirs Sprachstand auch im Vergleich mit anderen mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht altersgemäß ist. Die Mitarbeiterin der sonderpädagogischen Beratungsstelle sieht ebenfalls die Notwendigkeit einer Förderung durch Logopädie, weshalb sie die Eltern an den Kinderarzt verweist. Für die Alltagsgestaltung werden Maßnahmen zum förderlichen Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Familie angeregt. Im Rahmen der sonderpädagogischen Frühförderung wird ein Eltern-Kind-Kurs angeboten. Samirs Mutter erklärt sich bereit, daran teilzunehmen. Samir wird dort im Rahmen einer Kleingruppe gefördert. Im zeitgleich stattfindenden Elternkurs haben die Eltern die Möglichkeit, sprachförderliche Verhaltensweisen zu üben. Außerdem findet ein gezielter Austausch zwischen den Eltern der sprachauffälligen Kinder statt.

Konkrete Situation – Samir wird Vorschulkind

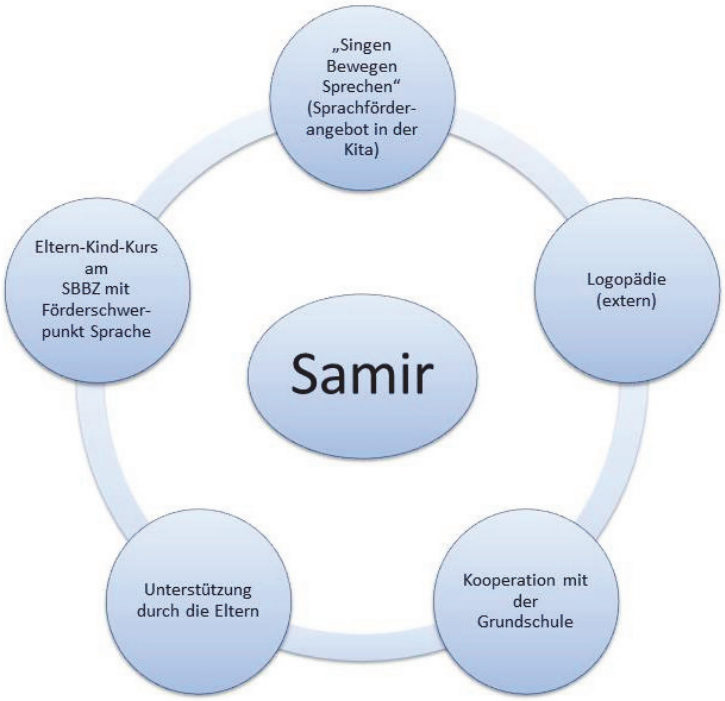
In diesem Schuljahr wird Samir schulpflichtig und zu Schuljahresbeginn startet die Kooperation mit der zuständigen Grundschule. Die Kooperationslehrerin, Frau Ersam, bemerkt bei ihren ersten Besuchen, dass Samirs sprachliche Fähigkeiten noch nicht ausreichen, um sich in der Gruppe angemessen auszudrücken bzw. um die Arbeitsaufträge selbstständig umzusetzen.

Runder Tisch

Ausgangspunkt eines gelingenden Übergangs von der Kindertagesstätte in die Schule ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten. Eltern haben Sorgen und Ängste. Sie brauchen das Gefühl, mit ihrem Kind in der Kita und in der Schule willkommen zu sein. Auf einer solchen positiven Grundlage fällt es den Eltern leichter, auf die Fachkraft zuzugehen und von ihren Wahrnehmungen hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes zu berichten. Im gemeinsamen Gespräch mit den Eltern kann geklärt werden, welche Hilfen bereits in Anspruch genommen werden und welche weiteren Möglichkeiten es gibt. Wichtig ist, Eltern mit ihren Anliegen ernst zu nehmen und dabei das Wohl des Kindes im Blick zu haben.

„Der „runde Tisch“ bietet die große Chance einer engen Zusammenarbeit zwischen dem pädagogischen Fachpersonal in KiTa und Grundschule und den Eltern der Kinder, bei denen ein möglicher Förderbedarf besteht.“
(Wagner H. et al., 2015, S. 47).

Deshalb findet ein runder Tisch mit den Eltern, der pädagogischen Fachkraft der Kita, der Kooperationslehrkraft sowie der Mitarbeiterin der sonderpädagogischen Beratungsstelle statt. Zunächst berichten alle Beteiligten ihre Beobachtungen und Einschätzungen über Samir. Gemeinsam wird festgehalten, welche Hilfen Samir bereits erhält und anschließend überlegt, wie er noch besser gefördert werden kann.



Mit Hilfe der vorhandenen Unterstützungssysteme und der durchgeführten Therapien konnte Samir bislang gute Fortschritte machen. Trotzdem sorgen sich seine Eltern und die an der Förderung Beteiligten bezüglich Samirs Aktivitäts- und Teilhabechancen durch seine komplexe Spracherwerbsstörung. Die Beteiligten vereinbaren, dass Samirs Erzieherin und die Kooperationslehrerin sich mit der zuständigen Logopädin austauschen werden. Samirs aktueller Sprachstand soll erneut durch die Mitarbeiterin der sonderpädagogischen Beratungsstelle erhoben werden.

Kooperationsaspekt „Einwilligungserklärung“

Beratungsinhalte unterliegen der Schweigepflicht. Sollten im Verlauf der Beratung Kooperationen mit weiteren Partnern nötig werden, müssen folgende Details geklärt und schriftlich festgehalten werden:

- Mit wem soll Kontakt aufgenommen werden? Name und Anschrift
- Welche Informationen sollen eingeholt oder weiter gegeben werden?
- Welchem Zweck dient der Datenaustausch?

Eine zweckgebundene, schriftliche Einwilligungserklärung muss detailliert besprochen, ausgefüllt und von den Eltern unterschrieben werden. Bei sprachlichen Barrieren muss

sichergestellt werden, dass die Eltern die Inhalte der Einwilligungserklärung verstanden haben.

Kooperationsaspekt „Logopädie“

Die Beobachtungen und Befunde in der Logopädie sollen das Bild von Samir ergänzen, damit der Entwicklungsstand besser eingeschätzt werden kann.
Aus dem Telefonat der Erzieherin und Kooperationslehrkraft mit Samirs Logopädin geht hervor, dass auch die Logopädin Samirs Spracherwerbsstörung als besonders beeinträchtigend einschätzt. Sie macht sich Sorgen, wie Samir trotz seiner Einschränkungen im schulischen Lernen zurechtkommen wird.

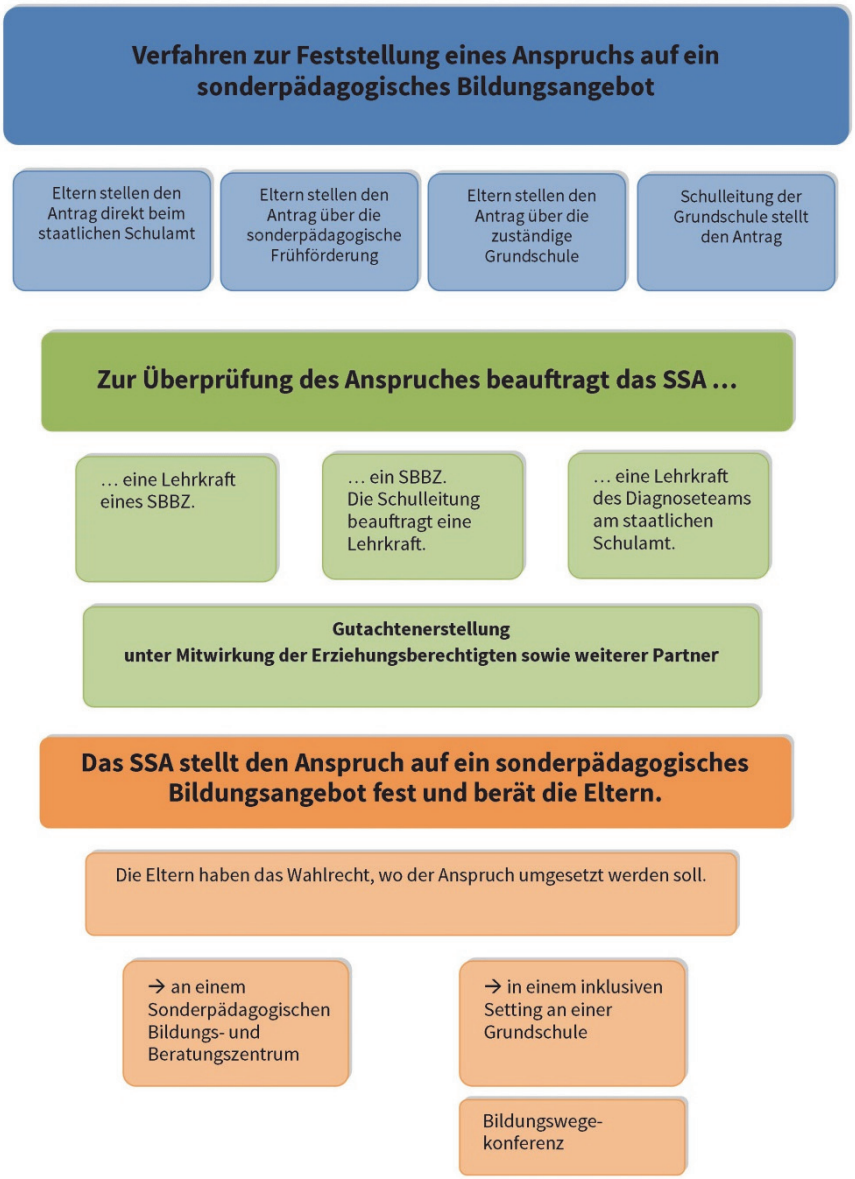
Kooperationsaspekt „sonderpädagogische Frühförderung“

Bei Samir zeigt sich in der bisherigen Entwicklung und auch in der aktuellen Sprachstandserhebung, dass eine Spracherwerbsstörung sowohl in der Erstsprache Türkisch, als auch im Deutschen vorliegt. Auf Grund seiner Sprachbehinderung ist Samir hinsichtlich seiner Teilhabechancen in der Grundschule gefährdet. Die Sonderschullehrerin der sonderpädagogischen Beratungsstelle informiert die Eltern über die schulischen Möglichkeiten und die entsprechenden Verfahren. Daraufhin stellt die Familie beim staatlichen Schulamt einen Antrag auf Feststellung eines Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot mit dem Förderschwerpunkt Sprache.

Weitere Informationen zur Durchführung

Auf Basis des Schulgesetzes und der untergesetzlichen Regelungen[9] haben die Schulämter aktuelle Verfahrensabläufe entwickelt.

[9] Verordnung des Kultusministeriums über die Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote - SBA-VO vom 8. März 2016 www.landesrecht-bw.de).



Einordnung in den Kontext sprachlicher Bildung

Die meisten Kinder lernen ohne zusätzliche Hilfe Sprache zu verstehen und verständlich zu sprechen. Im täglichen Miteinander entnehmen sie die Informationen, die sie zum Erlernen der Sprache brauchen. Dies gilt auch für Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen. Im Normalfall gelingt der mehrsprachige Spracherwerb gut und stellt kein Entwicklungsrisiko für die Kinder dar. Im Kontakt mit ihren Bezugspersonen erlernen Kinder die Sprache, welche die „Herzenssprache“ ihrer Bezugspersonen ist. Die Vorteile dieser Kommunikation zeigen sich auf mehreren Ebenen:

- Sicherheit, Bindung und Vertrautheit zwischen Eltern und Kind entstehen.
- Die Erstsprache ist ein Teil der Familienidentität.
- Echte, kongruente Dialogerfahrungen sind möglich. Das Kind kann in ungestörtem Eltern-Kind-Dialog kommunikative Kompetenzen erlernen.

- Die Erstsprache wirkt wie ein „Betriebssystem“. Kinder lernen sprachliche Grundmuster, die sie in die weitere Sprache übertragen können. Beispielsweise lernen die Kinder im Dialog in ihrer Erstsprache aufmerksam zuzuhören oder zu fragen.

Andererseits können aber auch Interferenzen entstehen, die den Spracherwerb im Deutschen erschweren. Beispielsweise werden in einigen Sprachen (auch im Türkischen) keine Artikel verwendet. Deshalb ist den Kindern nicht klar, dass diese kleinen Wörter wichtige Bedeutungen enthalten. Sie nehmen die Artikel weniger aufmerksam wahr und lernen sie dementsprechend weniger schnell. Für das Verstehen der Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb kann es deshalb wichtig sein, mögliche Interferenzen aus der Erstsprache des Kindes zu erkennen und bei der Förderplanung zu berücksichtigen.[10]

Störungen des Spracherwerbs

Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess und bei manchen Kindern kann es zu Verzögerungen oder Störungen des Spracherwerbs kommen. Eine solche Spracherwerbsverzögerung (SEV) oder Spracherwerbsstörung (SES) kann bei einsprachig und bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auftreten. Mehrsprachige Erziehung ist nicht die Ursache eines gestörten Spracherwerbs. Von einer SEV oder einer SES ist die Rede, wenn das Sprachverständnis und/oder die Sprachproduktion nicht altersgemäß sind. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern treten solche Schwierigkeiten in allen erlernten Sprachen auf. Das bedeutet Sprachverständnis, Wortschatz, Aussprache und/oder Grammatik sind wie bei Samir sowohl im Türkischen als auch im Deutschen eingeschränkt. Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch, aber guten Fähigkeiten in der Erstsprache, sind mit gezielter Sprachförderung und systematischem Input in der Regel gut zu fördern.
Kinder mit einer Spracherwerbsstörung in beiden Sprachen benötigen jedoch neben einer alltagsintegrierten Sprachförderung zusätzlich eine gezielte Sprachtherapie und ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Nur mit speziellen Hilfen können Kinder mit einer Spracherwerbsstörung am schulischen Lernen und am Schulalltag altersgemäß teilhaben. Bestenfalls haben sie die Chance, so gefördert ihre Spracherwerbsstörung zu überwinden.

Verwendete Literatur und Literatur zur Vertiefung

Asbrock, D., Ferguson, C., Hoheiser-Thiel, N., Klindthwort, P. (2013). Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit. Köln: ProLog.

Chilla, S., Fox-Boyer, A. (2012). Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Grimm, H., (2016). Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher zum SETK 3-5. Göttingen: Hofgrefe.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

[10] Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung. Hamburg 2011

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Grundschule. Mathematik. www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/ALLG/GS/M/bildungsplan_ALLG_GS_M.pdf [14.06.2016].

Szagun, G. (2007). Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen. Weinheim: Beltz.

Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir Sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag.

Triarchi-Herrmann, V.(2012). Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie ihr Kind fördern. München: Ernst Reinhardt.

Wagner, H. et al. (2015): Zusatzförderung von Risikokindern. Handreichung für pädagogische Fachkräfte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Göttingen: Hogrefe.

Interessante Links

Handreichung zur Sprachförderung in der Grundschulförderklasse unter besonderer Berücksichtigung des Migrantenhintergrundes www.kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/Handreichung_Sprachfrderung%20-%20010305.pdf

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V… Kommunikation, Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken. www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/normale-entwicklung/mehrsprachiger-spracherwerb.html [05.12.2016].

Informationen zum mehrsprachigen Spracherwerb. Download mit Elternbriefen in verschiedenen Sprachen.
Staatsinstitut für Frühpädagogik. www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/elternbriefe/ [05.12.2016].

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016). Deutsch als Zweitsprache www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/deutschlinks/daf/ [06.12.2016].

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. (2011). Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung. www.li.hamburg.de/contentblob/4274138/data/pdf-mehrsprachigkeit-zur-entwicklung-von-sprachbewusstsein.pdf

Weiterführende Links

Information zur sonderpädagogischen Frühförderung www.sonderpädagogische-frühförderung-bw.de [21.11.2016].

Information zur Interdisziplinären Frühförderung www.gesundheitsamt-bw.de/lga/DE/Startseite/Landesarzt/Seiten/default.aspx [21.11.2016].

Wegweiser Frühförderung. Baden-Württemberg www.gesundheitsamt-bw.de/SiteCollectionDocuments/10_Landesarzt/ff-wegweiser_160111.pdf [21.11.2016].

Verordnung des Kultusministeriums über die Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. (Verordnung über sonder-pädagogische Bildungsangebote-SBA-VO vom 8. März 2016 www.landesrecht-bw.de)

Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache www.sagmalwas-bw.de/lise-daz/ [06.12.2016]

5 Alltagsintegrierte Sprachförderung – das Fellbacher Modell

Das „Fellbacher Modell“ ist ein best practice–Beispiel eines kommunalen und trägerübergreifenden Konzepts für eine „alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“. Der folgende Beitrag soll aufzeigen, wie das Konzept der kindlichen Sprache zu Gute kommt, aber auch wie es Durchgängigkeit, Kooperationsbereitschaft und die Gestaltung von institutionellen Übergängen in sich vereint. Es verfügt über eine „professionelle und sprachwissenschaftliche Ausrichtung“ (Morys, 2016, S.1), die für eine wirksame sprachliche Bildung von Kindern benötigt wird. Die Verantwortung für die Sprachförderung und die damit verbundenen Anforderungen werden dabei eindeutig bei den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften angesiedelt – womit es ebenfalls eine Weiterqualifizierungsmaßnahme darstellt, die durch Fortbildungen und Coachings zu einer Bewusstseins- und Kompetenzerweiterung für den kindlichen Spracherwerb führt. Es intensiviert tatsächlich „Bildung in Sachen Sprache“ (Tracy in Morys, 2016, S.1) bei Fach- und Lehrkräften. Der Beitrag zeigt auf, welche Konsequenzen sich daraus für das pädagogische Handeln, aber auch für die Rolle der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte als Sprachvorbild im Alltag ergeben.
Der damit beschriebene Einblick gelebter Praxis in das „Fellbacher Modell“ soll als positives Beispiel dienen und dazu anregen, Sprachbildung, Erziehung und Förderung auch im Übergang von Kindertageseinrichtung und Grundschule mit neuer Perspektive zu betrachten.

Durchgängigkeit – der kooperative Grundgedanke des Fellbacher Modells

Der Grundgedanke des Fellbacher Modells zur „alltagsintegrierten Sprachförderung“ beschreibt sich durch eine durchgängige Sprachförderung, in der die Sprachbildung so lange wie nötig an der Bildungsbiografie eines Kindes entlang gestaltet wird. Alle an der Sprachbildung Beteiligten leisten ihren Anteil dazu, dass das Konzept konsequent umgesetzt wird, so wie es auch im baden-württembergische Bildungsplan der Grundschule und dem Orientierungsplan der Kindertageseinrichtungen beschrieben wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, Deutsch, 1.2 und Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, S. 134).
Beim Fellbacher Modell handelt es sich demnach um ein Konzept, das durchgängig von der Kindertageseinrichtung bis zur Grundschule gedacht ist. Es hat zum Ziel, alltagsintegrierte Sprachförderung in allen Situationen, für alle Kinder in beiden Institutionen im (Schul-)Alltag umzusetzen. Es bezieht also nicht nur Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen mit ein, sondern auch Lehrkräfte der örtlichen Grundschulen. Doch warum ist das so? Nach aktuellem Wissenstand ist klar, dass viele Kinder, insbesondere auch die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, die wesentlichen Sprachkompetenzen mit dem Schuleintritt im Alter von sechs Jahren noch nicht vollständig erworben haben (vgl. Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015, S. 14). Es ist also aufgrund der heutigen Vielfalt von unterschiedlichen Sprachbiografien notwendig, dass das, was in der Kindertageseinrichtung im Bereich der Sprachbildung und Erziehung begonnen wurde, in der Grundschule fortgesetzt wird. Denn gerade die Bedeutung der Gestaltung von institutionellen Übergängen ist bei der Sprachentwicklung – auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder – wesentlich. Ein Fachbeitrag des Deutschen Jugendinstituts beschreibt diesen Übergang sogar als „Schlüsselsituation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern“ (Gogolin, 2007, S. 32). Mit einem gelungenen

Übergang und damit auch einer Fortführung des individuellen Bildungserfolgs eines jeden Kindes ist es möglich, dass sich auch die Sprachbildung stetig entlang der erreichten Fähigkeiten weiter aufbaut. Dafür bedarf es aber einem ähnlichen Wissensstand unter Kolleginnen und Kollegen beider Institutionen darüber, wie man Umgangs- und Bildungssprache im Alltag unterstützt und gezielt fördert. Der Grundgedanke der Durchgängigkeit ermöglicht deshalb darüber hinaus, dass im Zuge der Weiterqualifizierung pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte lernen, dieselbe „Sprache" zu sprechen und in der alltagsintegrierten Sprachbildung und Erziehung einen Einblick in die (Arbeits-)Welt des jeweils anderen zu erhalten. Nach inzwischen über fünf Jahren Praxiserfahrung der Stadt Fellbach mit dem „Fellbacher Modell" werden diese Einblicke von beiden Seiten als wertvoll erlebt und die Fortbildungen als weiteres, verbindendes Element betrachtet, die in Kooperation stehenden Partner zu ein und demselben Thema in Beziehung zueinander zu bringen.

Was steckt hinter dem Konzept?

Wie kommt eine Stadt wie Fellbach[11] dazu, ein solches Konzept zu initiieren?
Bestärkt wurde der Weg durch Studien, die die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen untersuchten, so beispielsweise auch die Evaluation der von der Landesstiftung Baden-Württemberg ausgehenden Sprachförderung „Sag mal was". Die Ergebnisse der Evaluation waren nicht überzeugend: Kinder, die in den Genuss dieser breit gefächerten Sprachfördermaßnahme kamen – meist in einer inszenierten Gruppenförderung im letzten Kindergartenjahr – zeigten anschließend keine besseren sprachlichen Leistungen als Kinder ohne Sprachförderung (Kucharz & Mackowiak, 2009, S. 3). Weil es Oberbürgermeister Christoph Palm ein Anliegen war, dass „kein Kind aufgrund seiner sprachlichen Defizite von einem höheren Bildungsabschluss ferngehalten wird"(OB Christoph Palm, 2013), wuchs in Folge der besagten Ergebnisse auch bei der Stadt Fellbach der Wunsch nach einem einheitlichen kommunalen Konzept möglichst abgesicherter, guter Sprachförderung. Deshalb beauftragte die Stadt im Jahre 2009 die Pädagogische Hochschule Weingarten damit, ein Sprachförderkonzept zu erarbeiten, das diesen Ansprüchen gerecht wird. Die Professorinnen Diemut Kucharz und Katja Mackowiak entwickelten daraufhin das „Fellbacher Modell der alltagsintegrierten Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen".
Durch eine erste Erprobungs- und Pilotphase von ca. zwei Jahren und in Folge der Mithilfe aller Beteiligten – Schulleitungen und Lehrkräften der Grundschulen, den Fachberatungen und Vertreterinnen und Vertretern der kirchlichen Träger, pädagogischen Fachkräften sowie Trägervertretern der Stadt – konnte im engen Austausch das Konzept in seiner Form bestätigt werden. Inzwischen hat sich das „Fellbacher Modell" zu einem wichtigen Bestandteil in den Bildungseinrichtungen vor Ort, aber auch bei der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften entwickelt.

Haltung und Rolle im Alltag der Fach- und Lehrkräfte

Das Konzept verfolgt den alltagsintegrierten Ansatz, weil davon ausgegangen wird, dass bei dieser Art der Sprachförderung die Fördermaßnahmen besser an die sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse des Kindes angepasst und dabei eine erfolgreiche Entwicklung der Sprache optimal unterstützt wird (vgl. Jahns, Beckerle, Kucharz, Mackowiak, 2013, S. 261).

[11] Stadt in Baden-Württemberg, ca. 45.000 Einwohner, 35 Kindertageseinrichtungen sowie 6 Grundschulen

Am besten geschieht diese Unterstützung in Situationen, in denen der Dialog mit dem Kind durch die Fach- bzw. Lehrkraft aktiv gesucht und damit bewusst Raum für ein gemeinsames Sprechen gegeben wird. In Kindertageseinrichtungen erschließen sich im Alltag viele Möglichkeiten, in denen diese Form von Interaktionen ihren Platz und auch ihre Anwendung finden. Ankommens- und Morgenrituale, Vesper- und Essenszeiten, die Wickelsituation, Freispiel- und Projektarbeiten, gemeinsame Betrachtung von Bilderbüchern und Portfolios, um einige Beispiele zu nennen. Auch Lehrkräfte greifen in ihrem Unterricht hierauf zurück und nutzen beispielsweise einen thematischen Morgen- oder Stuhlkreis, die Pause oder die Begleitung von Einzel- und Gruppenarbeiten dafür. Und gerade diese Dialoghaltung und das in sprachliche Interaktion tretende Handeln der pädagogischen Fachkraft und Lehrkraft bewirkt eine Steigerung des Redeanteils auf Seiten des Kindes. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sind immer und zu jeder Zeit Sprachvorbilder. Es ist ihnen bewusst, dass der Sprachentwicklung eine bedeutende Rolle zukommt und sie sind in der Lage, sich selbst in dieser Funktion richtig zu verorten. Ihr pädagogisches Handeln richten sie demnach bewusst an den Interessen, dem (Sprach-) Wissen und den jeweiligen (Vor-) Erfahrungen des Kindes aus. Dabei stellt die Erstsprache des Kindes (sollte sie nicht deutsch sein) für die Fach- und Lehrkraft keine Konkurrenz zur Zweitsprache dar. Sie sollte sich vielmehr der Bedeutung der (Sprach-) Herkunft und des Umfeldes des Kindes bewusst werden und damit einen Einblick in die tiefverwurzelte Sprachwelt des Kindes erhalten. Dadurch ist es möglich, Kindern Weltwissen zu vermitteln, welches sie benötigen, um ein (Sprach-) Verständnis für ihre Umwelt zu entwickeln, d. h. einen erfahr- und erlebbaren Wortschatz über verschiedene Kulturen, Werte, Verhaltensweisen und Sachverhalte zu erlangen, der es ihnen später ermöglicht, der Unterrichtssprache zu folgen (vgl. Barutcu, Kuyumcu in Jahns, Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2013, S. 262).

Die jeweiligen Sprachimpulse, die die pädagogische Fachkraft bzw. Lehrkraft dabei einfließen lässt, werden mithilfe von alltagsintegrierten Sprachfördertechniken (s. a. detaillierte Erläuterung der Sprachfördertechniken im Anhang) gestützt. Diese stammen ursprünglich aus der Sprachheilpädagogik und wurden von den beiden Professorinnen Kucharz und Mackowiak für die Arbeit in Kindergarten und Grundschule angepasst (vgl. Jahns, Beckerle, Kucharz, Mackowiak, 2013, S. 262).

Auf der Grundlage von Sprachbeobachtungen durch die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte im Alltag können die Techniken individuell und zur jeweiligen Situation passend angewandt werden, so beispielsweise mit der Technik des Stimulierens, bei der Handlungen, Gedanken o. ä. in Form von Paralleltalking versprachlicht werden (z. B. während das Kind sich anzieht: „Du hast deine Schuhe schon angezogen und holst jetzt noch deine Jacke und ziehst sie an“) oder die Kinder durch offene Fragen und Impulse zum Sprechen angeregt werden können (z. B. „Erzähl mal, was du gestern Nachmittag gemacht hast“). Mit der Technik des korrektiven Feedbacks werden fehlerhafte Äußerungen von Kindern durch die pädagogische Fachkraft und Lehrkraft aufgegriffen und korrekt wiederholt (z. B. Kind: „Ich habe zwei Apfels“ – F/L: „Ja, du hast heute zwei Äpfel dabei“). Mithilfe des Modellierens erweitert oder verändert sie kindliche Äußerungen um Inhalte, Satzstrukturen oder grammatikalische Eigenschaften (z. B. Kind: „Ich habe eben mit Tim gespielt“ – F/L: „Du hast mit Tim im Sandkasten gespielt, und ihr habt beide Schaufeln und einen großen Eimer benutzt“).

Durch diese Sprachfördertechniken werden Kinder im Alltag in ihrer Sprachentwicklung auf natürliche Weise unterstützt – ähnlich wie Eltern intuitiv mit ihren kleinen Kindern sprechen. Für die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte bieten sich die

Techniken als passende Werkzeuge zur Sprachförderung an (vgl. Dannenbauer und Motsch in Jahns, Beckerle, Kucharz, Mackowiak, 2013, S. 262).
Um den beschriebenen Anforderungen gerecht zu werden, aber auch für eine effektive situations- und kindgerechte Anwendung der Techniken, braucht es grundsätzliches Wissen über die kindliche Sprachentwicklung, aber auch Kenntnisse über den Sprachstand eines Kindes. Dementsprechend erhalten die am Konzept Teilnehmenden Fortbildungen zu den wesentlichen theoretischen Grundlagen, aber auch praktische Methoden, wie z. B. Beobachtungen im Alltag zum Sprachstand eines Kindes getätigt und analysiert werden können.

Die zentralen Säulen des Fellbacher Modells: Fortbildungen und Coaching

In einen Zeitraum von ca. 24 Monaten nehmen pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte an einer Weiterqualifizierung teil, die aus einer Auftaktveranstaltung, fünf Fortbildungen, drei begleitenden Coachings pro Person sowie im darauffolgenden Jahr der Teilnahme an einer Refreshveranstaltung sowie – bei Bedarf – einer Team-Reflektion besteht.
Die Fortbildungen werden von Vertreterinnen und Vertretern der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen besucht. Sie fungieren dabei als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Modells. Dabei stellen sie ihr fachliches Wissen, das sie bei und während den Fortbildungen erfahren haben, den Kolleginnen und Kollegen in der Einrichtung und dem Lehrerkollegium zur Verfügung. Sie tragen die Informationen damit in die Institutionen zurück.
Die „Konsequenzen“, die sich für die Multiplikatorin bzw. den Multiplikator aus dieser Aufgabe ergeben, liegen in der Wahrnehmung und Ausführung der eigenen Vorbildsfunktion: Er oder sie sieht sich selbst als ein lebendiges Praxisbeispiel, welches als Impulsgeberin und Unterstützer fungiert, Wissen vermittelt und den fachlichen Austausch dazu anregt sowie zur gemeinsamen Reflexion motiviert.
Die Fortbildungsinhalte, die die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in die Praxis übernehmen, bauen aufeinander auf und beziehen sich auf die Inhalte des detaillierten Fortbildungscurriculums auf der nachfolgenden Seite.
Bezogen auf die Praxis hat sich in der direkten Umsetzung mit den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften das Coaching als eines der wirksamsten Instrumente und damit als ein wesentlicher Gelingensfaktor des Konzeptes bewiesen. Es ist schlichtweg das Verbindungselement zwischen Wissenstransfer und Praxisalltag.
Mithilfe von angeleiteten Coachings erhält die Multiplikatorin bzw. der Multiplikator wie auch die anderen Kolleginnen und Kollegen eine zusätzliche Unterstützung in der Wissensvermittlung und -verstetigung. Erst durch das Coaching werden ein Reflexionsprozess und damit auch ein Lernprozess angeregt, sowie das pädagogische Handeln im Verlauf dieses Prozesses neu ausgerichtet.
Das Coaching findet im Alltagsgeschehen der Kindertageseinrichtung oder dem Unterricht statt. Der Coach beobachtet die jeweilige pädagogische Fachkraft bzw. Lehrkraft 20-30 Minuten im Alltag und reflektiert im Nachgang gemeinsam in einem ca. 30-minütigen Gespräch die beobachtete Situation. Durch eine formulierte Zielvereinbarung nimmt die beobachtete Person ein Handlungsziel mit in die Praxis, welches sie versucht bis zur nächsten Coachingeinheit umzusetzen. Dies kann zum Beispiel sein, dass sie in den kommenden Wochen auf ihre Fragestellungen oder sprachlichen Rückmeldungen an die Kinder achtet. Die weiteren zwei Coachings bauen darauf auf und folgen dem geschilderten Prinzip.

Titel der Veranstaltung	Inhalt der Veranstaltung	Zeitfenster	Teilnehmerinnen und Teilnehmer
Auftaktveranstaltung	• Entstehung und Ziel des Konzeptes • Inszenierte und alltagsorientierte Sprachbildung- und Erziehung • Pädagogische Haltung • Rollenklärung- und Definition des Multiplikators • Definition und Ziel des Coachings	Umfang: 2 Zeitstunden Zeitraum: November	• Alle Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen, d. h. das gesamte Team • Nur teilnehmende Lehrkräfte, nicht gesamtes Kollegium Teilnehmerzahl: bis zu 60 Personen
Sprachentwicklung, Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit	• Wie ist Sprache aufgebaut? Sprachebenen der Sprachentwicklung • Wie kommt das Kind zur Sprache? Lerntheorien und Zugänge • Funktion des Zweitspracherwerbs des Kindes, Mehrsprachigkeit in der Einrichtung/Schule (Kinder mit Deutsch als Zweitsprache)	Umfang: 4 Zeitstunden Zeitraum: Februar	• Multiplikatoren der jeweiligen Kindertageseinrichtung, am besten im Tandem (mind. 2 Personen je Einrichtung) • Teilnehmende Lehrkräfte der Grundschulen (mind. 2 Personen je Schule) Teilnehmerzahl: bis zu 25 Personen
Sprachfördertechniken	• Kennenlernen der verschiedenen alltagsorientierten Sprachfördertechniken (Sprachlehrstrategien) • Praxisbeispiele und eigene Übungen inklusive Videoanalyse	Umfang: 4 Zeitstunden Zeitraum: März	s. o.
START DES 1. COACHINGS			
Sprachdiagnostik	• Welche Funktion hat die Diagnostik? Wo liegt ihre Grenze? • Welche diagnostischen Verfahren gibt es? Befragungs-, Beobachtungs- und Testverfahren kennenlernen • Sprachprobe als neues Instrument kennenlernen und in der Praxis einsetzen	Umfang: 4 Zeitstunden Zeitraum: April	s. o.
Sprachförderplanung	• Formen und Verfahren der Förderplanung – der Weg von der Sprachprobe zum Förderplan • Einen eigenen Förderplan erstellen und anwenden mit informellen und normierten (Test-) Ergebnissen	Umfang: 4 Zeitstunden Zeitraum: Mai	s. o.
START DES 2. COACHINGS			
Elternrolle- und Zusammenarbeit in der Sprachentwicklung des Kindes Netzwerke (verschiedene Sprachförderprogramme auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene) Reflexion und Evaluation	• Welche Rolle haben Eltern in der Sprachförderung? (Intuitive Sprachlehrstrategien) • Wie kann man Eltern in der Sprachentwicklung unterstützen? • Einblick in politische Konzepte und Programme im	Umfang: 4 Zeitstunden Zeitraum: Juni	s. o.

	Bereich „Sprache“ • Erste Reflexion der Multiplikatorenrolle		
START DES 3. COACHINGS			
Refreshveranstaltung	• Erfahrungsaustausch und Vernetzung • Wiederholung von Inhalten (Sprachfördertechniken, Sprachprobe, Förderplanung) • Aktuelles, politisches Geschehen	Umfang: 2 Zeitstunden Zeitraum: Februar/ März des Folgejahres	s. o.
= ca. 25 Stunden Fortbildung (inkl. Auftaktveranstaltung und Refresh) = ca. 3 Stunden Coaching je Fachkraft (3 x 1 Stunde)			
WAHLWEISE TEAMCOACHING/TEAMREFLEKTION im Folgejahr bei Bedarf			
Nachzüglerveranstaltung	• Informationen zum Konzept • Einblicke in die thematischen Inhalte der Fortbildungen • Sprachfördertechniken kennenlernen und anwenden • Sprachprobe kennenlernen und anwenden	Umfang: 6 Zeitstunden Zeitraum: 2 x jährlich (Frühjahr/Herbst)	• Neue Mitarbeiter/innen in den Kindertageseinrichtungen • Interessierte Lehrkräfte Teilnehmerzahl: bis zu 15 Personen

Nachhaltige Wirksamkeit für alle!?

Sprachförderung stellt für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte eine sehr komplexe, anspruchsvolle Aufgabe dar, die Hintergrundwissen sowie vielfältige Kompetenzen erfordert und durch eine sprachförderliche Haltung gekennzeichnet ist. Das Fellbacher Modell bietet die Vermittlung von benötigtem Wissen für die „alltagsintegrierte Sprachförderung“, Zeit für die Auseinandersetzung sowie eine Prozessbegleitung durch das Coaching, das die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte für die anspruchsvolle Aufgabe in ihrem Alltag bestärkt.

In Fellbach konnten nach besagter Pilotphase Veränderungen festgestellt werden, die mit einer verstärkten Anwendung der Sprachfördertechniken einhergingen: „das sprachliche Handeln der Fach- und Lehrkräfte, das einen zentralen Punkt ihrer Sprachförderkompetenz darstellt, hat sich somit in diesem bedeutenden Aspekt positiv verändert“ (Jahns, Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2013, S. 263). Es liegt also auf der Hand, dass durch eine Wissens- und Reflexionserweiterung, die das Fellbacher Modell fördert, die Kompetenzen des sprachlichen Handelns von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften erweitert wird. Damit erweitert sich auch die Sensibilisierung der eigenen Haltung, mit der sie in ihrem Alltag auf Kinder wirken. Ein Beispiel veränderter Haltung zeigt sich gerade in der Wahrnehmung und Akzeptanz von sprachlichen Fehlern die Kinder äußern, in dem die Aussagen von der pädagogischen Fachkraft bzw. Lehrkraft in ein positives (korrektives) Feedback eingebettet werden. Dabei hilft es, dass die Entstehung des Fehlers nachvollzogen und wissentlich erklärt werden kann. Dies führt automatisch zu einer gelebten und offeneren „Fehlerkultur“. Welche sich wiederum positiv auf die Vielfalt der durch die Kinder mitgebrachten Herkunfts- und Muttersprachen auswirkt. Denn inzwischen gehört Mehrsprachigkeit in all ihren Facetten schlichtweg zum Alltag beider Institutionen.

Durch die Weiterqualifizierung entdecken pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte „Sprache“ wieder als ein verstärktes Instrument der Interaktion und der Beziehungspflege zwischen sich und dem Kind, aber auch zwischen Kolleginnen und Kollegen innerhalb und außerhalb der jeweiligen Institution und den Familien bzw. Eltern der Kinder. Durch die Teilnahme bekommt man ein offeneres Ohr für das Gesagte der Kinder und ein Bewusstsein dafür zu wissen, wie man „automatisch“ Sprache im Alltag fördern kann. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte berichten, dass ihnen die Bedeutung von Sprache erneut aufgegangen ist. Und auch im Unterrichtsalltag sei das Konzept hilfreich. Viele Lehrkräfte hatten zu Beginn die Vorstellung, dass sie eine Art „Paket“ mit Materialien und Arbeitsblättern erhalten würden, und sind jetzt der Meinung, nützliche Strategien und ein Know-how erhalten zu haben, mit dem es möglich ist, Sprache und deren Förderung nicht mehr als etwas Isoliertes zu betrachten, sondern in den Alltag integrieren zu können (vgl. Jahns, Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2013, S. 263) .
Es ist also letztendlich ein Konzept, das verschiedene Beziehungsebenen einbindet, diese aber auch zu pflegen und zu stärken versucht. So wird es wirksam für alle Beteiligten:

- Für den Träger als Qualitätsmerkmal pädagogischer Arbeit und zur Kooperationsbereitschaft sowie -pflege.
- Für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte als (gemeinsame) Reflexions- und Feedbackmöglichkeit in ihrem pädagogischen Alltag.
- Für Kinder mit Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache, mit guten oder weniger guten Sprachkenntnissen zur Unterstützung ihres weiteren Bildungswegs und einem gelungenen Übergang – eben ein Konzept für alle!

Übertragbarkeit des „Fellbacher Modells“

Betrachtet man die Bedingungen, die für eine mögliche Übertragbarkeit auf andere Träger und Kommunen für ein solches Konzept wie dem des „Fellbacher Modells“ nötig sind, zeigen sich die Faktoren vor allem in der Struktur eines Trägers sowie der Bereitschaft zur Finanzierung für eine gesamte Kommune. Denn es benötigt grundlegend die Aufstockung von Personalressourcen auf Seiten des Trägers, der für die flächendeckende Umsetzung verantwortlich ist. In Fellbach fällt dies in den Bereich der städtischen Fachberatung von Kindertageseinrichtungen, der um eine 50 %-Stelle erweitert wurde, um das Konzept zentral zu koordinieren sowie fachlich (Coaching und Fortbildungen) umzusetzen.
Von Vorteil ist auch, wenn sich in den Kindertageseinrichtungen je eine Fachkraft übergreifend dem Thema widmet – immer in enger Absprache mit der Leitung und der Fachberatung – so dass für und mit dem Einrichtungs-Team alltagsintegrierte Sprachförderung umgesetzt werden kann (Jahns, Kraft & Schaal, 2015, S.10-11) . Das Bundesprogramm „Sprach-KiTas“, welches aktuell Sprachexpertinnen und Sprachexperten wie auch Fachberatungen finanziell fördert und unterstützt, ist ein gutes Vergleichsbeispiel für die benötigten Personalressourcen und Gelingensbedingungen einer alltagsintegrierten Sprachförderung in Kindertagesstätten (BMFFSJ, 2015). Auch sind zusätzliche Personalressourcen, die über das Landesprogramm SPATZ (frühkindliche Sprachförderung) bezuschusst werden, eine Möglichkeit das Thema in der Einrichtung zu intensivieren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, 2015).
Für die Lehrkräfte der Grundschulen handelt es sich um ein Fortbildungsangebot. Da keine Teilnahmegebühr von Seiten der Stadt Fellbach erhoben wurde, sind für das

Staatliche Schulamt Backnang im Rems-Murr-Kreis keine Kosten entstanden. Dies sollte aber bei einer Übertragung des Konzepts auf eine eventuell andere Trägerstruktur individuell geprüft werden. In Fellbach lag und liegt der Kostenträger zu 100 Prozent bei der Stadt.
Desgleichen hat sich bei den Grundschulen herausgestellt, dass es über die Fortbildungen hinaus Zeit und damit auch „Personalressource“ benötigt. Der Wissenstransfer an das Lehrerkollegium war für die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nur schwer zu gewährleisten. Oft fehlte dafür die notwendige Zeit. Besser gelingen kann dies, wenn die Schulen regelmäßig ihre pädagogischen Tage für das Thema der „alltagsintegrierten Sprachförderung“ nutzen und diese Veranstaltung gemeinsam mit dem für das Konzept verantwortlichen Träger gestalten. Zu diesen Veranstaltungen lassen sich auch die zuständigen Kooperationsbeauftragten der Kindertageseinrichtung einladen, was sich wiederum positiv auf die Kooperationspartnerschaft auswirkt.

Die bedeutendsten Gelingensfaktoren zeigen sich deshalb auf der strukturellen Ebene, d. h. in der Investitionsbereitschaft und Ausdauer des verantwortlichen Trägers. Entscheidet sich ein Träger für ein Konzept wie das „Fellbacher Modell“, wird er aufgrund von Wandel, Personal-Fluktuation, aber auch um eine gewisse (pädagogische) Qualität zu wahren, langfristig in aufgeführte Faktoren investieren müssen. Das heißt unter anderem auch, neu eingestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zum Konzept zu schulen, um so dem Verlust von institutionellem Wissen entgegenzuwirken. Auch ein Angebot an regelmäßigen Coaching- und Reflexionsmöglichkeiten, sowie Plattformen des Austausches zu schaffen, die von den verschiedenen beteiligten (Träger-) Ebenen genutzt werden können, sind notwendig.

Sprache ist Beziehung – füreinander, zueinander, miteinander

Sprachbildung, Erziehung und Förderung besitzt – je nach Wirkungskreis – vielfältige Ausdrucks- und Erscheinungsformen, die die Beziehungsebene jedoch immer zu Grunde legt. Sprache geschieht verbal oder nonverbal, mal laut mal leise oder in der Mischung aus Mutter- und Zweitsprache. Sie besitzt aber immer die Fähigkeit, die verschiedenen Beziehungsebenen im für-, zu- und miteinander zum Ausdruck zu bringen. Der Aufbau und die Pflege dieser Beziehungsebenen geschieht dabei vor allem über die sprachliche Interaktion. Wollen pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte wissen, wo das Kind in seiner (sprachlichen) Entwicklung steht, was es denkt und fühlt, so benötigen sie eine gute und vor allem aktive Interaktionsbereitschaft, ein „in Beziehung treten“ zum und mit dem Kind. Das erfordert allerdings ein ehrliches Interesse des Erwachsenen an dem, was das Kind mitteilen möchte, d. h. eine dialogische Haltung, aber vor allem auch ein „aktives Zuhören“. Gerade im Alltag ist es oftmals genau das, was zu kurz kommt oder untergeht und damit einen wichtigen Einblick in die Sprach-Welt des Kindes verhindert.
Fellbach als Träger versteht die „alltagsintegrierte Sprachförderung“ als einen Ansatz, der vor allem die Haltung und das Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte für Sprache und Kommunikation – bezogen auf das Kind, aber auch auf sich selbst – stärken und sensibilisieren kann. Ein Ansatz der auf der Ebene des Erwachsenen eine bewusste Auseinandersetzung mit Themen wie: „Dem Kind Zeit und Raum zum Sprechen geben, sich selbst Zeit dafür zu nehmen, sich öffnen hin zu einer Dialoghaltung, Situationen wahrzunehmen und sich darauf einzulassen, aktiv zuzuhören und das Kind verstehen (wollen), Sprachanlässe schaffen und gestalten, die Qualität des Inputs

steuern, aber auch Ziele formulieren sowie individuell angepasste Fördermethoden umsetzen“, fördert (Jahns, Kraft & Schaal, 2015).

Quellen- und Literaturverzeichnis:

Amt für Bildung, Jugend, Familie und Sport (2009-2016). Materialsammlung „Fellbacher Modell“. Stadt Fellbach.

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFFSJ) (2015). Info-Blatt Förderrichtlinien. Sprach-Kita: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist. Berlin.

Fellbacher Zeitung (2013). Stadt investiert weiter in die Sprachförderung. Zitat Oberbürgermeister Christoph Palm. Fellbach.

Gogolin (2007). Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. (S. 20-33). Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). München.

Jahns, Beckerle, Mackowiak & Kucharz (2013). Ein Konzept das zum Umdenken anregt. (S. 261-263). KiTa Aktuell BW. Baden-Württemberg. Carl Link Verlag.

Jahns, Kraft & Schaal (2015). Handreichung zur Sprachbildung- und Erziehung im Alltag am Beispiel des Sprachkonzepts des Kindergarten Talstrasse im Rahmen des Bundesprojekts: „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“. (S. 10-11). (Hrsg.) Stadt Fellbach.

Kucharz & Mackowiak (2009). Konzeption einer Sprachförderung für die Stadt Fellbach. (S. 3). Pädagogische Hochschule Weingarten. Stadt Fellbach.

Kucharz, Mackowiak & Beckerle (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. (S. 8-14). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend, Sport Baden Württemberg (2015): Verwaltungsvorschrift über Zuwendungen zur Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf (SPATZ-Richtlinie). Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Grundschule. Mathematik. www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/ALLG/GS/M/bildungsplan_ALLG_GS_M.pdf [14.06.2016].

Morys (2016). Spracherwerb am Übergang von Kita und Grundschule in Handbuch Kooperation Kindergarten zwischen Tageseinrichtung für Kinder und Grundschulen. (Hrsg.) Landesinstitut für Schulentwicklung. Stuttgart.

Anhang:

Überblick zu den Modellierungs- und Stimulierungstechniken

- Stimulieren durch Frage-Strategien: Versuchen Sie ganz bewusst, ein oder zwei Kinder zum Sprechen anzuregen, indem Sie ihm bzw. ihnen offene, anregende Fragen oder Impulse geben. Wählen Sie sich dafür Kinder aus, die sonst eher nichts sagen (z. B. im Gesprächskreis).
- Stimulieren durch Parallel-Talking: Begleiten Sie Ihre eigenen und/oder die Handlungen von Kindern sprachlich. Dafür eignen sich gut Organisationsphasen (Anziehen, Aufräumen, Herrichten, Tätigkeiten).
- Indirektes Korrektiv (positives korrektives Feedback): In Gesprächssituationen in der Gruppe oder im Dialog verbessern Sie unkorrekte Sätze von Kindern/eines Kindes, indem Sie das Kind bestätigen und den Satz richtig wiederholen.
- Modellieren auf semantischer Ebene (Extension): Suchen Sie sich dafür ein Kind aus, bei dem Sie z. B. Wortschatzprobleme vermuten, und führen Sie seine Äußerungen durch inhaltliche Ergänzungen weiter (Satz- und Wortbedeutung).
- Modellieren auf syntaktischer Ebene (Expansion): Suchen Sie sich ein Kind aus, bei dem Sie Schwierigkeiten mit der korrekten Satzstellung vermuten. Erweitern, vervollständigen oder verändern Sie die Äußerungen des Kindes (Satzbau).
- Modellieren auf morphologischer Ebene: Suchen Sie sich dafür ein Kind aus, das noch Schwierigkeiten mit den richtigen Endungen bei Nomen, Verben und Adjektiven hat. Geben Sie die Äußerungen des Kindes in einer veränderten grammatikalischen Form wieder (Grammatik).

Quelle: Stadt Fellbach, 2015

Verena Jahns, Kindheitspädagogin B.A. / Sozialmanagerin M.A.

Verantwortlich für den Fachbereich Sprache und Ansprechpartnerin für die alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen im Amt für Bildung, Jugend, Familie und Sport der Stadt Fellbach.

ISBN: 978-3-944346-20-5