

Sven Nickel

Sprache und Literacy im Elementarbereich

Sprache ist ein Schlüsselthema in der Frühpädagogik, Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind im Wesentlichen sprachlich-interaktiv begründet. Sprache ist ein komplexes Symbolsystem, das vornehmlich der Kommunikation, also dem sozialen Austausch, dient. Über den kommunikativen Aspekt hinaus wird dem Erwerb von Sprache eine gewichtige Rolle bei der sozialen und kognitiven Entwicklung zugeschrieben. Zudem ist Sprache immer auch Teil der Identität sowie Teil der Kultur, in der wir leben und die wir gestalten.

In jüngster Zeit stehen Sprachliche Bildung und Sprachförderung (wieder) verstärkt im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dies verdeutlichen u.a. die verschiedenen Bildungspläne, in denen Sprachliche Bildung, Spracherziehung oder Sprachförderung stets eine prominente Rolle einnehmen. Argumentiert wird jedoch weniger aus humanwissenschaftlicher Perspektive, sondern meist mit Chancen auf Bildungs- und Arbeitsmarktteilhabe (Merkel 2010):

- In diversen Studien wurden Mängel in der Sprachbeherrschung von Kindern beschrieben. Die dafür diskutierten Gründe sind vielfältig, häufig wird auf soziale Disparitäten verwiesen. Der Elementarbereich steht vor der Aufgabe, kompensatorisch zu wirken und einen Übergang zur Schule zu gestalten.
- Unsere Gesellschaft ist vielsprachig. Für viele Kinder ist Deutsch nicht ihre erste Sprache. Wenn diese Kinder in ihrer Alltagsumgebung nicht über einen quantitativ und qualitativ ausreichenden sprachlichen Input in der Zielsprache verfügen, ergibt sich ein erhöhter Bedarf der Sprachförderung.
- Beide Aspekte gehen mit einer Veränderung des Arbeitsmarktes einher. Durch den weitgehenden Wegfall gering qualifizierter Arbeitsplätze im primären Arbeitsmarkt steigt der Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Der Sprachbeherrschung kommt dabei eine große Bedeutung zu, dies gilt insbesondere für das Register der Bildungssprache.

Diese Argumentationen stellen die Beherrschung des Deutschen als Umgebungs- und Zielsprache in den Mittelpunkt. Gleichwohl ist die individuelle Mehrsprachigkeit erklärtes Ziel der EU und für identifikatorische Prozesse von Bedeutung.

Sprachentwicklung & Dimensionen der Sprachförderung

Der kindliche Spracherwerb führt ausgehend von der prozedural beherrschten Sprachverarbeitung über einsetzendes metasprachliches Vermögen zu einem situations- und adressaten-angemessenem Kommunikationsverhalten. Er unterliegt einer Entwicklungslogik, also spezifischen Gesetzmäßigkeiten und Erwerbsfolgen. Besonders der Erstspracherwerb wird als relativ robust und in Teilen als universell angesehen. Während der Wortschatz abhängig von Erfahrungen ist, die ein Kind macht, lassen sich für die Phonetik und für die Grammatik relativ feste Abfolgen beschreiben. Die zentralen Strukturen der Grammatik werden sowohl von mono- als auch von bilingualen Kindern in der gleichen Erwerbsreihenfolge erworben.

Grundlegende Kenntnisse über den Verlauf und die Mechanismen des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs (Schulz 2007; Haberzettl 2007) sind Voraussetzung für eine gezielte Beobachtung und Förderung im pädagogischen Alltag. Die sprachliche Entwicklung lässt sich grundsätzlich auf vier zentralen sprachlichen Ebenen beschreiben:

- Pragmatisch-kommunikative Ebene (Dimension des sozialen Austausches)
- Phonetisch-phonologische Ebene (Dimension der Aussprache)
- Semantisch-lexikalische Ebene (Dimension der Bedeutung)
- Syntaktisch-morphologische Ebene (Dimension der Grammatik)

Programme und Konzeptionen der Sprachlichen Bildung/Sprachförderung fußen immer auf bestimmten Annahmen zum kindlichen Spracherwerb. Für eine hochwertige sprachliche Bildungsarbeit ist es daher unerlässlich, diese Annahmen erkennen und einordnen zu können. Grundsätzlich stehen sich generativ-nativistische, epigenetisch-kognitivistische und sozial-interaktionistische Spracherwerbsmodellierungen gegenüber. Die Grundrichtungen unterscheiden sich in ihrem theoretischen Bezugsrahmen und daher auch in ihren zentralen Annahmen (Klann-Delius 2008; Dittmann 2006; Szagun 2011). Der früheren Polarisierung dieser Ansätze wird zunehmend ein Emergenzmodell gegenübergestellt, das den Spracherwerb mit einem interdependenten Zusammenwirken kognitiver, sozial-pragmatischer und aufmerksamkeitssteuernder Faktoren erklärt.

Zu einer solchen Position, die die Kontroverse um ‚Anlage oder Umwelt‘ zugunsten ihres Ineinandergreifens zurückstellt, erweist sich ein sozialkonstruktivistisches Bildungsverständnis als passungsfähig. Andauernde, gemeinsame Denk- und Problemlöseprozesse haben sich dabei als besonders gehaltvolle Formen der sprachlichen Interaktion erwiesen. Durch die Interaktion und den wechselseitigen Bezug werden Kinder in das Denksystem ihrer sozialen und kulturellen Umgebung involviert. Die Kinder folgen der Aufmerksamkeitsrichtung ihrer Interaktionspartner, erschließen sich deren Intentionen, entwickeln Erwartungen zur Bedeutung von Wörtern und erwerben schließlich auf diese Weise aktiv und zunächst beiläufig Regularitäten des Sprachsystems.

Der pädagogischen Gestaltung von dialogischen Interaktionen und des sprachlichen Inputs kommt entsprechend eine besondere Bedeutung zu. Der sprachliche Input sollte am Stand der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes ausgerichtet sein. Optimal liegt der Input in der von Wygotski charakterisierten ‚Zone der nächsten Entwicklung‘. Eine solche kindgerichtete Sprache stellt eine sehr hilfreiche, allerdings nicht zwingend notwendige Bedingung für den kindlichen Spracherwerb dar. Die kindgerichtete Sprache kann als Sprachlehrstrategie gekennzeichnet werden, die in unterschiedliche Formen unterteilt werden kann:

- Eine Ammensprache (babytalk) unterstützt Kinder in den frühen Anfängen des Spracherwerbs durch eine Überakzentuierung prosodischer und lautlicher Sprachmerkmale wie höhere Stimmlage, starke Betonung und Phrasenmarkierung sowie langsames Sprechtempo beim Erwerb der Laut- und Klangstruktur der Familiensprache. Gleichzeitig erleichtert die Verwendung kurzer und einfach strukturierter Sätze sowie eines kindgerechten Wortschatzes die Rezeption von Sprache und die Wahrnehmung von Wörtern bzw. Wortgrenzen.
- Eine stützende Sprache (scaffolding) erleichtert durch häufige Objektbezeichnungen, das Herstellen einer gemeinsamen Aufmerksamkeit (joint attention) und standardisierte Interaktionsmuster (Formate) in einer Dialogstruktur den Einstieg in den produktiven Spracherwerb, insbesondere den Aufbau des frühen, nominalen

Wortschatzes. Ein derart gestalteter sprachlicher Input unterstützt die Kinder beim Herstellen der Beziehung zwischen den Wörtern und deren Bedeutung. Ammensprache und stützende Sprache werden als Grundpfeiler der Sprachlehrstrategien bezeichnet.

- Mit zunehmender aktiver Sprachkompetenz des Kindes fokussiert die dann einsetzende lehrende Sprache (motherese) insbesondere die grammatischen Strukturelemente der Sprache. Sie zeichnet sich durch die Erweiterung und Umformulierung kindlicher Äußerungen aus: Genutzt werden korrektive Feedbacks, Expansionen, Transformationen, Extensionen sowie offene Fragetechniken. Schließlich gibt es zudem Hinweise darauf, dass die weitere sprachliche Entwicklung von der Komplexität des Inputs beeinflusst werden kann. Kinder können von einer kognitiv anspruchsvollen und grammatisch komplexen Sprache profitieren. Hilfreich ist dies vor allem für den Aufbau komplexer Satzstrukturen und die sogenannte Bildungssprache (Gogolin/Lange 2011), die sich durch strukturelle, semantische und pragmatische Unterschiede zur Alltagssprache auszeichnet (wobei eine umfassende und empirisch fundierte Beschreibung dieses Registers noch aussteht).

Sprachliche Bildung & Sprachförderung in der KiTa

In den vergangenen Jahren ist eine Vielzahl von Publikationen erschienen, die sich gezielt an Fachkräfte in der Frühpädagogik richtet (Adler 2011; Albers 2011; Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010; Merkel 2010; Reich 2008; Ruberg/Rothweiler 2012; Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011; Tracy 2007; Tracy/Lemke 2009).

Im Mittelpunkt steht vorwiegend die Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Die formulierten Ansätze einer sprachlichen Bildungsarbeit sind vielfältig und lassen sich in ihrer Komplexität nur schwer überblicken. Für den Bereich U3 liegen erste Ansätze vor (Winner 2008). Es darf damit gerechnet werden, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bereich der Sprachförderung von Null- bis Dreijährigen Kindern zunehmen wird.

Grundsätzlich kann eine Unterscheidung zwischen Sprachlicher Bildungsarbeit bzw. Spracherziehung, Sprachförderung und Sprachtherapie vorgenommen werden (Reich 2008; Merkel 2010):

- *Sprachliche Bildungsarbeit* legt den Akzent ausdrücklich auf das Verständnis von Bildung als Selbstbildung. Pädagogisch inszenierte Angebote werden wirksam, wenn sie von Kindern eigenaktiv wahrgenommen und verarbeitet werden. Sprachliche Bildungsarbeit richtet sich an alle Kinder und ist genuine Aufgabe frühpädagogischen Handelns. Literacy ist Teil dieser sprachlichen Bildung und fokussiert den schriftsprachlichen sowie schriftkulturellen Teil der Sprache. Sprachliche Bildungsarbeit nutzt insbesondere *nicht-strukturorientierte Verfahren*, die sich auf die Erweiterung der kommunikativen Handlungsmöglichkeiten der Kinder richten. Fokussiert wird in erster Linie die Funktion der Sprache, weniger deren Struktur. Entsprechende situationsbezogene und ganzheitlich orientierte Maßnahmen versuchen, authentische Kommunikationssituationen zu schaffen, die

für Kinder von Bedeutung sind. Das Ziel besteht somit in der Förderung der Motivation für sprachliches Handeln sowie im Ausbau der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten.

Während des Kindergartenalters wird das implizite, beiläufige Sprachlernen durch die Fähigkeit zum expliziten Lernen ergänzt. Planvoll gestaltete, inszenierte Interaktionen können es Kindern ermöglichen, neben der pragmatischen Sprachhandlungskompetenz narrative Strategien sowie ein erstes sprachsystematisches Wissen zu erwerben. Beispielhaft hierfür sind Ansätze, die narrative Fähigkeiten durch Erzählen von Geschichten, den dekontextualisierten Gebrauch von Sprache im Rollenspiel oder das Spiel mit literarischer und poetischer Sprache favorisieren.

- *Sprachförderung* im engeren Sinne ist ein spezifischer Teil der sprachlichen Bildung und zielt auf einen gezielten und strukturierten Aufbau sprachlicher Fähigkeiten. Entsprechend richtet sich Sprachförderung an Kinder, die über weniger entwickelte sprachliche Kompetenzen verfügen. Von frühpädagogischen Fachkräften wird die Durchführung von Sprachförderung im engeren Sinne immer stärker erwartet. Grundsätzlich wird postuliert, dass eine auf kommunikative Fähigkeiten abzielende sprachliche Bildungsarbeit für alle Kinder den Grundstein legt, sprachstrukturelle Zugänge aber für mehrsprachige Kinder und/oder für Kinder mit gering ausgebildet sprachlichen Kompetenzen zusätzlich notwendig sein können (Ruberg/Rothweiler 2012).

Wenn auch die Sinnhaftigkeit einer systematischen Förderung von Sprachbeherrschung kaum zu hinterfragen ist, so macht Reich (2008) zumindest auf zwei Widersprüche aufmerksam: Zum einen entspricht das Ansetzen an weniger weit entwickelten Fähigkeiten einer Defizitorientierung und ist kaum zu vereinbaren mit frühpädagogischer Kompetenzorientierung. Zum anderen ist mit der Förderung bestimmter Kinder immer auch die Gefahr von Separierung und Stigmatisierung verbunden, die dem Inklusionsparadigma zuwider läuft.

Sprachförderung nutzt insbesondere *strukturorientierte Verfahren*, die auf den Erwerb sprachstruktureller Komponenten wie Verbzweitstellung, Gebrauch von Kasus und Genus etc. abzielen. Entsprechende Maßnahmen versuchen, die Regeln des Sprachsystems explizit zu verdeutlichen. Das Ziel besteht somit vor allem in der Förderung des Grammatikerwerbs sowie des semantisch-lexikalischen Erwerb von Wörtern und Wortbedeutungen. Die Kasusmarkierung ist für alle Kinder ein besonders kritischer Bereich, für Zweitsprachler sind zudem Präpositionen, unregelmäßige Verben und der Genus besonders resistent.

Im Bereich der Sprachförderung können Programme und Konzepte voneinander unterschieden werden (Ruberg/Rothweiler 2012).

- *Sprachförderprogramme* bestehen aus einem fest definierten Curriculum, das Inhalte und Abfolge von Fördereinheiten fest definiert. Förderprogramme haben dann Lehrgangscharakter, ihnen geht es um eine strukturierte Vermittlung von bestimmten sprachlichen Strukturen, meist mit Hilfe vorgegebener Materialien.
- *Sprachförderkonzepten* geht es ebenfalls um fest definierte Bereiche des Spracherwerbs, allerdings beschreiben sie lediglich grundlegende Prinzipien der Gestaltung entsprechender Fördersituationen. Es werden praktische Hinweise gegeben und das Vorgehen wird exemplarisch modelliert. Die konkrete Umsetzung vor Ort ist die Aufgabe der Sprachförderkraft,

die eine inhaltliche wie motivationale Passung zwischen dem Konzept und dem Kind bzw. der Kindergruppe herstellen soll.

- Wenn ein Sprachförderbedarf nicht auf Umwelteinflüsse (z.B. quantitativ oder qualitativ eingeschränkter sprachlicher Input) zurückgeführt werden kann, könnte eine Einschränkung der individuellen Sprachlernfähigkeit bzw. eine spezifische Sprachentwicklungsstörung vorliegen. In diesen Fällen sind die pädagogisch inszenierten Angebote der Sprachlichen Bildung und der Sprachförderung durch eine *Sprachtherapie* zu ergänzen. Entsprechende therapeutische Zugänge werden im Folgenden jedoch nicht weiter behandelt.

Wirksamkeit von Sprachförderung

Hinsichtlich der Evaluation von Sprachförderprogrammen und -konzeptionen ist ein deutliches Forschungsdesiderat zu konstatieren. Da der kindliche Spracherwerb durch eine Vielzahl methodologisch kaum zu kontrollierender Faktoren bestimmt wird, gestalten sich Wirksamkeitsnachweise schwierig. In den letzten Jahren konnten jedoch erste Ansätze entsprechender Untersuchungen beobachtet werden.

Eine vergleichende Wirksamkeitsstudie im Rahmen des baden-württembergischen Projektes „Sag‘ mal was“ untersuchte drei unterschiedliche Sprachförderansätze (Hofmann et al. 2008). Dabei konnte für keinen Ansatz eine Überlegenheit festgestellt werden. Auch unterschieden sich die mit explizit auf Sprachstrukturen zielenden Verfahren geförderten Kinder nicht von den nicht geförderten Kindern (zur Diskussion dieser Evaluation vgl. Baden-Württemberg Stiftung 2011).

Dieses Ergebnis wird im Wesentlichen so interpretiert, dass nicht der Sprachförderansatz an sich, sondern die konkrete Umsetzung eines Ansatzes entscheidend für die Wirksamkeit einer Sprachförderung ist. Folglich sprechen sich diverse Expertinnen und Experten für eine umfassende, linguistische wie pädagogische Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften aus (Reich 2008; Ruberg/Rothweiler 2012). Übereinstimmend wird zudem die Notwendigkeit empirischer Wirksamkeitsforschung in der sprachlichen Frühförderung festgestellt.

Literacy in der KiTa

Theoretische Aspekte des frühkindlichen Literacy-Erwerbs

Der Literacy-Erwerb ist Teil der Sprachlichen Bildung. Entsprechend gestalten Sprache und Literacy in den Bildungsplänen häufig einen gemeinsamen Bildungsbereich.

Literacy ist ein relativ neuer Begriff innerhalb der deutschen Frühpädagogik. Originär richtet er sich auf den Gegenstand der schriftlichen Sprache. Um eine Abgrenzung zum schulisch intendierten Lese- und Schreiberwerb zu schaffen, wird in der frühen Kindheit der Terminus **Emergent Literacy** (alternativ: Early Literacy) verwendet. Emergent Literacy beschreibt frühe Entwicklungsformen des Lesens und Schreibens, denen Fähigkeiten, Wissen und Haltungen des Kindes inhärent sind (Whitehurst/Lonigan 1998). Diese frühe Lite-

racy mündet später in den intentionalen Erwerb der Schrift und die erweiterte Teilhabe an Schriftlichkeit ein, weist dabei jedoch von Anfang an eine eigene Wertigkeit auf.

Literacy ist ein zentrales Merkmal unserer Kultur. Kinder in unserer Gesellschaft wachsen in einer Umgebung auf, die literal organisiert ist. Ihre Literacy-Entwicklung wird durch Anregungen und Modellierungen der Umwelt evoziert, auch hier ist ein interaktionistisches Paradigma zu verorten.

Komponenten der Literacyentwicklung

In der deutschen Frühpädagogik gestaltet sich Literacy-Bildung höchst unterschiedlich, in der Praxis wird meist auf wenige, zudem überwiegend hierarchieniedrige Aspekte rekurriert. Bis vor wenigen Jahren fand im deutschen Sprachraum eine Verengung auf den Bereich der phonologischen Bewusstheit statt. Neben einer mehrdimensionalen Kritik an dieser Einseitigkeit legen neuere Versuche, Literacy empirisch zu fassen, nahe, Literacy als ein komplexes Gebilde zu betrachten. Die Etablierung einer umfassenden Literacy-Theorie und der entsprechende wissenschaftliche Fachdiskurs, was unter Literacy-Bildung im Elementarbereich verstanden werden soll, haben in der deutschsprachigen Community de facto gerade erst begonnen (Sauerborn-Ruhnau 2011; Rau 2007).

Im internationalen Kontext wird Emergent Literacy meist als zweidimensionales Konstrukt konzeptionalisiert, d.h. es werden zwei getrennte Bereiche beschrieben, die die Entwicklung der frühkindlichen Literacy beeinflussen. Es handelt sich einerseits um metasprachliche Teilfertigkeiten des Kindes (inside-out-skills) und andererseits auf der Verhaltensebene um die Teilhabe an einer literalen Praxis (outside-in-skills). Beide Bereiche werden im Folgenden beschrieben. Für die sprachliche Bildungsarbeit im Elementarbereich erscheinen beide Zugriffe notwendig. Im Wesentlichen spiegelt sich in ihnen das Verhältnis von Kulturtechnik und elementarer Schriftkultur wider.

Metasprachliche Teilfertigkeiten

Die frühen Zugänge zu Literacy liegen in erster Linie in den mündlichen Interaktionserfahrungen des Kindes begründet. In der Interaktion werden inhaltliche Bezüge zur Erfahrungswelt des Kindes hergestellt und über die Thematisierung anderer Kontexte wird eine sukzessive Loslösung aus der gegebenen Situation angeregt. Der dekontextualisierte, situationsentbundene Gebrauch von Sprache wird weiterhin forciert durch Phantasie- und Rollenspiele, durch Sprachspiele und paraliterarische Kommunikationsformen sowie durch die Begegnung mit anderen Sprachen.

Im Bereich des sprachanalytischen Verhaltens ist vor allem die phonologische Bewusstheit, also die Fähigkeit, die lautlichen Bestandteile der Sprache zu segmentieren und mit ihnen handelnd umzugehen, zu nennen. Im Allgemeinen wird grob zwischen der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (rhythmische Segmentierung von Silben und Reimen) und der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (kognitive Segmentierung von Phonemen innerhalb der Silbe) unterschieden. Während die erste grundlegende Form dem eigentlichen Lese- und Schreiberwerb vorausgeht, geht die zweite, anspruchsvollere Form mit dem Schriftspracherwerb einher und wird beim frühen alphabetischen Schreiben durch die dazu notwendige Analyse der Phoneme und die Ausbildung erster Phonem-Graphem-Korrespondenzen weiter ausgebildet.

Elementare literale Praxis

Ein weiterer Zugriff auf frühkindliche Literacy gilt der Literalität als einer sozialen Praxis, also dem sozialen Aspekt der Schriftkultur. Seit den 1980er Jahren wurden insbesondere in englischsprachigen Ländern diverse ethnographisch orientierte Forschungsstudien durchgeführt. Sie beschreiben eine Reihe von sog. Literacy Events, an denen Kinder partizipieren. Zu ihnen zählen sprachliche Aktivitäten des kindlichen Alltags, die sich durch Elemente einer medialen und/oder konzeptionellen Schriftlichkeit auszeichnen. Dabei handelt es sich beispielsweise um das Erleben einer Lesekultur, um Erzählungen, Hörspiele, Gute-Nacht-Geschichten, Verpackungen von Lebensmitteln, das Beobachten von Schreibsituationen beim Verfassen von Notiz- oder Einkaufszettel u.v.m. Es entwickelt sich ein Schriftkonzept, das sich im Erkennen der Funktion von Schrift sowie in der Wahrnehmung zentraler Organisationsmerkmale (z.B. Schreibrichtung) äußert und in der Imitation von Lese- und Schreibhandlungen beobachtbar ist.

Methodische Spielarten der Literacy-Bildung in der KiTa

Justice/Pullen (2003) diskutieren die drei wesentlichsten Fördermöglichkeiten von Emergent Literacy, die nachfolgend skizziert werden. Sie betonen in ihrer Analyse, dass eine effektive Literacy-Förderung sowohl mündliche als auch schriftliche Zugänge bieten muss. Zudem sprechen sie sich grundsätzlich für eine Balance von alltagsintegrierten und separaten Angeboten aus.

Phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis

Die Vorhersagekraft der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb ist empirisch gut belegt. Gleiches gilt für die Umsetzbarkeit in Trainingsmodelle, die im deutschen Sprachraum in mehreren Studien erfolgreich erprobt wurden. Eine Kombination eines Trainings der phonologischen Bewusstheit mit einer Förderung von Buchstabenkenntnissen ist jedoch einem rein isolierten Training der phonologischen Bewusstheit überlegen. Das verwundert kaum, denn auch die Buchstabenkenntnis beim Schuleintritt gilt als ein starker Prädiktor für spätere Lese- und Schreibleistungen. Allerdings ergeben isolierte Trainings von Buchstabennamen keine großen Effekte. Buchstabenkenntnis wird eher als Ausdruck der Vertrautheit mit Schrift oder anderen literacybezogenen Prozessen verstanden.

Gegen die Trainings der phonologischen Bewusstheit wird vielfältige Kritik vorgebracht. Diese lässt sich in zwei Linien zusammenfassen. Zum einen wird die Reduzierung des komplexen Gegenstandes Sprache auf einen speziellen Teil der Meta-Sprache kritisch angemerkt, zum anderen die Reduzierung sprachlicher Bildung auf ein instruktionales Training bemängelt. Die aktuelle Herausforderung für die Frühkindliche Bildung besteht daher darin, eine alltagssensitive und integrative Alternative zu entwickeln, die die Durchführung der Trainings zu einem fest definierten Zeitpunkt vor Schulbeginn überflüssig macht.

Literacy-Center: Rollenspiele und Schriftkultur

Neben paraliterarischen Kommunikationsformen kommt dem frühen Schreiben, bei dem die Anwendung graphemisch-phonemischer Korrespondenzregeln evident wird, eine besondere Rolle zu. Phantasie- und Rollenspiele unterstützen durch wiederkehrende Umdeutungen sowie Planungs- und Steuerungsprozesse den Erwerb symbolischer Repräsentatio-

nen. Ausgehend von der Erkenntnis, dass der dekontextualisierte Sprachgebrauch und das Erkennen der Funktionen von Schrift durch das kindliche Spiel unterstützt werden können, entwickelte Morrow (2002) in den USA den Ansatz der Literacy-Center. Bei diesen handelt es sich um thematisch fokussierte Spielumgebungen, die zum Rollenspiel und zum Schriftgebrauch einladen. Durch Besuche beim Arzt, beim Friseur, im Restaurant, in der Post etc. beobachten die Kinder möglichst genau die entsprechenden Abläufe. In einer Spielecke wird anschließend ein entsprechendes Ensemble inszeniert. Im Laufe der Spielhandlung kommt es nicht nur zum Gebrauch einer dekontextualisierten Sprache, sondern auch zu einem erhöhten Anteil schriftbezogener Aktivitäten. Morrow (2002) wies nach, dass solche themenspezifische Literacy-Handlungen dem Angebot allgemeiner Lese- und Schreibmaterialien überlegen sind.

Dialogisches Lesen

Vorlesen unterstützt – neben dem sprachlichen Aspekt – zentrale Prozesse der Imagination, der Identifikation, der Empathie, der Antizipation und der sozialen Perspektivenübernahme. Geht das Vorlesen mit einem verständigungsorientierten Gespräch zwischen Vorleser/in und Kind einher, wird von einem Dialogischen Lesen gesprochen. Beim Dialogischen Lesen von Bilderbüchern kommt es zu einer geteilten Aufmerksamkeit von Vorleser/in und Kind, während das gemeinsam betrachtete Buch das Referenzobjekt darstellt. Texte und Bilder eines Bilderbuches bedürfen immer einer Deutung, beim Vorlesegespräch werden Handlungs- und Bedeutungsstrukturen der Geschichte gemeinsam entschlüsselt.

Spracherwerbstheoretisch stehen paraverbale Strukturmerkmale, prosodische Elemente und der Erwerb von Wordbedeutungen und semantischen Feldern im Mittelpunkt. Kinder erfahren bereits beim frühen Benennen von Objekten in einer strukturierten, wiederkehrenden Interaktionsroutine (Formate) wichtige Prinzipien der Dialogizität. Es kommt zu einer Verflechtung von alltäglicher und dekontextualisierter Sprache.

Die Sprachfördereffekte dieses Ansatzes sind im us-amerikanischen Raum empirisch gut belegt (Whitehurst et al. 1994). Entsprechende Interventionsprogramme stellten übereinstimmend eine signifikante Erweiterung der expressiven und der rezeptiven Sprachfähigkeiten fest, wobei die Effekte langfristig sind. Kinder mit einem sprachlichen Förderbedarf profitierten in besonderem Maße.

Berücksichtigung von Sprachenvielfalt

Mehrsprachigkeit wird im Kontext der gegenwärtigen soziokulturellen Entwicklung immer stärker zu einer gesellschaftlichen Ressource. Zunehmend setzt sich die Erkenntnis durch, dass der bilinguale Erwerb zweier Sprachen, unabhängig davon, ob er simultan oder sukzessiv erfolgt, kein prinzipielles Hindernis für eine hohe sprachliche Kompetenz des einzelnen Kindes ist. Entscheidend ist das Gelingen des Zusammenspiels der drei grundlegenden Faktorenbündel: Motivation/Anlass, Fähigkeit und Lerngelegenheiten. Besonders das letzte Bündel kann hervorgehoben werden, denn die Qualität des Spracherwerbs wird vom Faktor Zeit beeinflusst. Entscheidend ist der häufige und qualitativ hochwertige Input in der deutschen Sprache. Ein häufiger Kontakt zu monolingualen deutschen Kindern korreliert hoch signifikant mit einem hohen Sprachniveau in der Zweitsprache Deutsch (zum frühen Er-

werb des Deutschen als Zweitsprache und zur kindlichen Mehrsprachigkeit vgl. überblicksartig Jeuk 2003; Rakhkockhine 2012; Kieferle 2012).

Ungeachtet dieses Diskurses muss sprachliche Vielfalt heute als ein normales Charakteristikum der KiTa-Arbeit bezeichnet werden. Deren Ausprägung ist von soziodemographischen Gegebenheiten abhängig. Städtische Ballungsräume zeichnen sich häufig durch eine ausgeprägte Vielfalt von Sprachen aus.

Für die pädagogische Arbeit hat dies Konsequenzen. Ansätze zur bilingualen Förderung mehrsprachiger Kinder sind bis dato noch wenig etabliert. Von verschiedener Seite wird indes auf die Wichtigkeit von Anerkennung und Wertschätzung familiensprachlicher Kompetenzen sowie auf das Ziel, das Interesse aller Kinder an sprachlicher Vielfalt zu wecken, aufmerksam gemacht. Entsprechend gilt der aktive Umgang mit Sprachenvielfalt heute als ein wertvolles Bildungsangebot im frühkindlichen Bereich. Unterschieden werden können

- erwerbsorientierte Ansätze (z.B. in KiTas, in denen bilinguale Kinder sprachliche Angebote in zwei Sprachen erhalten) und
- begegnungsorientierte Ansätze, in denen eine Sprachsensibilisierung sowie eine Wertschätzung und Anerkennung von (Familien-)Sprachen im Vordergrund stehen.

Die Frage, wie sinnvoll die Förderung des Erwerbs einer von der Umgebungssprache Deutsch abweichenden Erstsprache ist, wird nach wie vor sehr kontrovers diskutiert. Für Cummins, besonders bekannt geworden durch die Formulierung der sogenannten Interdependenzhypothese, nach der die Qualität der Erstsprache das Niveau der Zweitsprache beeinflusst, ist die empirische Valenz zwischen Förderung der Erstsprache und Kompetenzen in der Zweitsprache eindeutig positiv (Cummins 2000). Begründet wird dies mit der Ausbildung kognitiver Fähigkeiten wie Verallgemeinerungen, Kategorienbildung, Klassifizierungen, Perspektivenwechsel etc., also grundlegenden Fähigkeiten, die von einer Sprache auf andere Sprachen übertragen werden können. So wird im Allgemeinen häufig formuliert, dass Modelle der Bilingualität sowie Modelle der sprachlichen Förderung unter gezielter Förderung der Familiensprachen insgesamt weitaus besser abschneiden als Modelle, die allein auf die Vermittlung der Zweitsprache setzen. Esser (2009) hingegen kann bei der Analyse geeigneter Studien zu dieser Frage keinen empirischen Nachweis bestätigen.

Sprache ist jedoch eng mit Identität verbunden, je nach biographischer Phase kommt den einzelnen Sprachen und Registern dabei eine unterschiedliche Bedeutung zu. Jenseits der empirischen Belastbarkeit und möglichen Nützlichkeitsabwägungen kommt den Familiensprachen der Kinder daher eine identitätsstiftende Funktion zu (Krumm 2009). Zweisprachige Kinder konstruieren ihre personale, soziale und kulturelle Identität mehrsprachig. Die negativen Auswirkungen der Unterdrückung von Familiensprachen werden in der Arbeit von Brizić (2007) greifbar. Besonders in der frühen Kindheit gilt es daher, in pädagogischen Settings Kindern möglichst vielfältige sprachliche Angebote zu machen, um so die Persönlichkeitsentwicklung umfassend anzuregen. Dieses Postulat einer sprachlichen Vielfalt schließt unterschiedliche Sprachen und Varietäten ein.

Eine besonders geeignete Möglichkeit der sprachbiographischen Arbeit liegt in der Erstellung von Sprachenportraits, die mit Hilfe ausgemalter Körperumrisse gewonnen werden (Krumm/Jenkins 2001). Andere Möglichkeiten der Umsetzung von Sprachendiversität in der KiTa sind entwickelt in der Interkulturellen Pädagogik, der Vorurteilsbewussten Bil-

derung und Erziehung sowie in den didaktischen Konzeptionen der Language Awareness, der Begegnungssprachen sowie der Didaktik der Sprachenvielfalt.

Ausgewählte Leitlinien und Handlungsfelder Sprachlicher Bildungsarbeit in der KiTa

Es ist schwer möglich, die Vielfalt der vorliegenden Ansätze im Bereich Sprachlicher Bildung zu vereinen. In der aktuellen Diskussion werden jedoch verschiedentlich Prinzipien, Leitlinien und Handlungsbedarfe vorgebracht, die nachfolgend zusammengefasst werden. Leitlinien für die individuelle Sprachförderung gehen dabei mit Leitlinien für die sprachliche Bildungsarbeit auf institutioneller Ebene einher und sind von diesen teilweise beeinflusst (Reich 2008). Allgemein gelten stabile Beziehungen zu Bezugspersonen ebenso als Basis für die sprachliche Bildung wie die Anerkennung des Kindes mit seinen individuellen Voraussetzungen und seinem biographischen Hintergrund.

Zusammenfassend formulieren die Leitlinien die Forderung nach einem strukturierten, progressiven und kontinuierlichen sprachlichen Bildungs- und Förderangebot in Situationen des pädagogischen Alltags unter Beachtung der sprachlichen Entwicklung und Identität der Kinder und in Kooperation mit deren Eltern, durchgeführt von qualifizierten Fachkräften.

Kontextualisierung

Die Aneignung von Sprache gelingt Kindern dann besonders gut, wenn sie aufmerksam sind für den sprachlichen Input. Dies geschieht am ehesten im Austausch mit anderen in für sie bedeutungsvollen Situationen. Aus sprachtheoretischer Sicht spricht vieles dafür, alltagsnahe sprachliche Bildungsarbeit an den Interessen der Kinder auszurichten. Das schließt die explizite Vermittlung von Sprachstrukturen nicht aus, verweist aber auf die Bedeutung des Kontextes, in dem diese Vermittlung stattfindet. Eine Sprachförderung sollte daher in Situationen eingebettet sein, die sich thematisch und inhaltlich an der Lebenswelt der Kinder orientieren.

- **Kontinuität und Diversität**
Sprachliche Bildungsarbeit ist eine mehrdimensionale Querschnittsaufgabe, die verschiedene Pole miteinander verbinden muss:
 - Allgemeinsprache und Bildungssprache,
 - gesprochene Sprache und Schriftsprache,
 - die deutsche Sprache sowie die Begegnung mit sprachlicher Vielfalt durch Einbezug von Herkunfts- und Fremdsprachen.

Dabei entfalten sich sprachliche Aktivitäten immer an Gegenständen und Themen, d.h. sprachliche Bildung sowohl im Bildungsbereich „Sprache & Literacy“ statt als auch in den anderen Bildungsbereichen, die auf ihr Potential für sprachliche Bildungsarbeit und Sprachförderung hin zu untersuchen wären (vgl. zu den Bereichen Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien Jampert et al. 2006).

Zudem kommt es darauf an, eine Kontinuität sprachlicher Bildungsarbeit an bildungsbiographischen Schnittstellen zu gewährleisten. Sprachliche Bildungsarbeit in der Frühpädagogik muss daher sowohl die Zusammenarbeit mit relevanten for-

mellen Institutionen (z.B. Schule) suchen als auch eine Kooperation mit Familien und anderen informellen Kontexten anstreben (Apeltauer 2006).

Von der Kooperation mit Eltern können Family-Literacy-Ansätze abgegrenzt werden, in denen Kindern und Eltern gemeinsam Bildungsangebote wahrnehmen (Elfert/Rabkin 2009). Dies verändert den Bildungsauftrag der KiTa ungemein, es besteht die Möglichkeit, den familialen Sozialisationsraum der Familie in die Bildungsarbeit einzubeziehen. Allgemeine literacybezogene Aktivitäten und das Dialogische Lesen könnten tragende Element solcher Family Literacy-Ansätze sein.

- Verzahnung von Sprachbildung und Sprachförderung
Um Sprachbildung und Sprachförderung synergetisch in einer pädagogischen Konzeption zusammenzuführen, sollten Aktivitäten des Alltags so gestaltet sein, dass sie mit unterschiedlichen didaktischen und methodischen Zugriffen für die Sprach- und Literacy-Bildung der Kinder genutzt werden können. So sollten in der Rahmung des pädagogischen Alltags einerseits sowohl ganzheitlich kommunikativ-pragmatisch ausgerichtete Möglichkeitsräume als auch explizite sprachförderliche Impulse ihren Platz haben. Zudem sollten andererseits situativ entstehende Gelegenheiten aufgegriffen werden als auch vorab geplante Aktivitäten inszeniert werden. Die Begründung für die jeweilige Wahl ist stets auf der Grundlage von Beobachtungen zur sprachlichen Entwicklung zu treffen.
- Progression
Der kindliche Spracherwerb unterliegt einer enormen Vielzahl von Einflussfaktoren (z.B. Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs und der sprachlichen Interaktion) und die Unterschiede zwischen den Kindern bezüglich Erwerbgeschwindigkeit, Sprechfreude, Umfang des Lexikons etc. sind groß. Eine tragende, entwicklungsproximal ausgerichtete Konzeption sprachlicher Bildungsarbeit muss daher mit entsprechenden Angeboten auf diese Ausgangsbedingungen reagieren. Dies bedarf u.a. einer entsprechenden Beobachtungs- und Förderplanungskompetenz auf Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte (zur Beobachtung vgl. Kany/Schöler 2007).
Zudem erfordert der Wechsel von der kindlichen Alltagssprache zum Register der Bildungssprache eine spezifische Ausrichtung der Sprachlichen Bildungsarbeit. Die bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation vollzieht sich zwar medial mündlich, besitzt jedoch tendenziell Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit. Den Kindern stellt sich im Übergang zur Schriftlichkeit somit die Aufgabe, den ihnen vertrauten, situationsgebundenen Sprachgebrauch mit Blick auf die Entfaltung einer bildungssprachlichen, konzeptionell schriftlichen Sprachform zu überwinden. Die sprachliche Bildungsarbeit im Elementarbereich muss Kindern in dieser Hinsicht Unterstützung bieten.
- Sprachbewusstes Verhalten und strukturierter Input
Als Sprachlehrstrategie wird kindgerichtete Sprache (KGS) von vielen Menschen (selbst von älteren Kindern) in der Kommunikation mit jungen Kindern intuitiv verwendet, als Sprachfördertechnik jedoch sollte sie bewusst eingesetzt werden. Der Einsatz einzelner Elemente dieser Modellierungstechnik ist abhängig vom jeweiligen Förderziel. Hoch strukturierte Situationen wie das dialogische Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern eignen sich besonders für den Einsatz von KGS. Der frühpädagogischen Fachkraft kommt zudem die Rolle eines modellierenden

Sprachvorbildes zu, was ein hohes Maß an Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit verlangt.

Die Aneignung sprachlicher Strukturen erfordert, dass Kinder im sprachlichen Input entsprechende Informationen vorfinden. Zwar sind Kinder in der Lage durchaus, aus dem sprachlichen Angebot des natürlichen Kommunikationsgeschehens diejenigen Informationen herauszufiltern, die sie für den nächsten Entwicklungsschritt benötigen. Jedoch sollten diese Strukturen besonders häufig und besonders prägnant im sprachlichen Input auftreten.

- **Qualifizierung als übergreifende Herausforderung**
Eine qualitativ hochwertige sprachliche Bildungsarbeit, die sich nicht auf die bloße Umsetzung fertiger Sprachförderprogramme begrenzt, erfordert unweigerlich eine hohe Kompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte. Ihre Qualifikationen bilden nach Reich (2008) das „Fundament der Sprachbildung und Sprachförderung im Kindergarten“ (ebd., S. 9). Entsprechende Qualifikationsmaßnahmen gilt es zu entwickeln und zu überprüfen. Dies ist – neben der Gestaltung pädagogischer Rahmenbedingungen – vermutlich ein entscheidender Schlüssel zu einer grundlegenden Verbesserung der sprachlichen Bildungsarbeit in KiTas.

Literatur

- Adler, Y. (2011): Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart
- Albers, T. (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim
- Apeltauer, E. (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 40/41. Flensburg
- Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.) (2011): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen**
- Brizic, K. (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster
- Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Clevedon
- Dittmann, J. (2006): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München
- Elfert, M./Rabkin, G. (2009): Family Literacy. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 107-120
- Esser, H. (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, I./Neumann, U. 2009 (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S. 69-88
- Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 107-128
- Haberzettl, S. (2007): Zweitspracherwerb. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen, S. 67-91
- Hofmann, N./Polotzek, S./Roos, J./Schöler, J. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, S. 291-300
- Jampert, K./Leuckefeld, K./Zehnauer, A./Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar
- Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg

- Justice, L./Pullen, P. (2003): Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. In: *Topics in Early Childhood Special Education*, Heft 3, p. 99-113
- Kieferle, C. (2012): Frühsprachliche Bildung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Günther, H./Bindel, W. R. (Hrsg.): *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler, S. 342-354
- Kany, W./Schöler, H. (2007): *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin
- Klann-Delius, G. (2008): *Spracherwerb*. Weimar
- Knapp, W./Kucharz, D./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim
- Krumm, H. J./Jenkins, E. M. (Hrsg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien
- Krumm, H. J. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, S. 233-247
- Merkel, J. (2010): *Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen*. Troisdorf
- Morrow, L. (2002): *The literacy center. Contexts for reading and writing*. Portland
- Rau, M. L. (2007): *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern**
- Reich, H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten*. Weimar**
- Reichert-Garschhammer, E./Kieferle, C. (Hrsg.) (2011): *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg
- Rakhkockhine, A. (2012): Chancen der Mehrsprachigkeit und frühes Lernen einer zweiten Sprache. In: Günther, H./Bindel, W. R. (Hrsg.): *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler, S. 320-341
- Ruberg, T./Rothweiler, M. (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart**
- Sauerborn-Ruhnau, H. (2011): Bedeutung der Early Literacy – Zur Komplexität des Schriftspracherwerbs. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Leu, H. R. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*, Band 4, Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg, S. 265-292
- Schulz, P. (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: Graf, U./Moser Opitz, E. (Hrsg.): *Diagnostik am Schulanfang*. Baltmannsweiler, S. 67–86
- Szagan, G. (2011): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim
- Tracy, R. (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen
- Tracy, R./Lemke, V. (Hrsg.) (2009): *Sprache macht stark*. Berlin
- Whitehurst, G./Arnold, D./Epstein, J./Angell, A./Smith, M./Fischel, J. (1994): A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. In: *Developmental Psychology*. 30. Jg., Nr. 5, p. 679-689
- Whitehurst, G. J./Lonigan, C. J. (1998): Child Development and Emergent Literacy. In: *Child Development* 69, 3, p. 848–872
- Winner, A. (2008): *Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren*. Berlin