



Alber, Carolin

FÖRDERUNG VON LITERACY: AM BEISPIEL EINES MÄDCHENS
MIT SPRACHFÖRDERBEDARF IM REGELKINDERGARTEN
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Carolin Alber, 2009

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
I. Theoretische Grundlagen	7
1 Der Elementarbereich.....	7
1.1 Klärung des Begriffs „Elementarbereich“	7
1.2 Historischer Überblick über die Entwicklung des Elementarbereichs	7
1.3 Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden- württembergischen Kindergärten	12
1.3.1 Grundgedanken und Ziele	13
1.3.2 Aufbau.....	14
1.3.3 Exemplarische Darstellung: Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“. 15	
2 Sprachförderung im Elementarbereich.....	18
2.1 Sprachförderung versus Sprachtherapie.....	18
2.2 Der Umgang mit Schrift im Elementarbereich	20
2.3 Rahmenbedingungen für Sprachförderung im Regelkinder- garten und Anforderungen an diese.....	21
2.4 Die Bedeutung gemeinsamer Handlungen – Formate, Sprache, Spiel.....	23
2.4.1 Überblick über die Spielentwicklung	25
2.4.2 Sprache und Spiel	29
3 Der Bedeutungserwerb: sprachliche Bildung	31
3.1 Der Erwerb von Bedeutungen.....	31
3.1.1 Das mentale Lexikon und die Bedeutungsvernetzung	34
3.2 Mögliche Störungen beim Bedeutungserwerb bei mehr- und einsprachigen Kindern.....	36
3.3 Möglichkeiten der Diagnostik semantischer Fähigkeiten.....	39
3.4 Der Rategarten – eine Möglichkeit zur Förderung semantischer Fähigkeiten	41
4 Literacy: literarische Bildung	44
4.1 Was ist Literacy?	44
4.1.1 Begriffsklärung.....	44
4.1.2 Zu Literacy gehörende Fähigkeiten.....	45

4.2	Frühe Literacy-Erfahrungen von Kindern	48
4.3	Der Zusammenhang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit	49
4.4	Diagnose von Literacy	51
4.4.1	SISMIK und SELDAK – Beobachtungsbögen	51
4.4.2	Toni feiert Geburtstag – ein Bilderbuch.....	57
4.5	Förderung von Literacy	59
4.5.1	Das Bilderbuch	60
4.5.2	Hörbücher.....	66
4.5.3	Reime, Fingerspiele, Abzählverse, Gedichte	68
4.5.4	Das Spiel	69
II.	Bezug zur Praxis.....	70
5	Die Einrichtung meiner praktischen Tätigkeit	70
6	Die Ausgangslage der praktischen Tätigkeit	72
6.1	Zeitliche und räumliche Gegebenheiten.....	72
6.2	Die Kinder.....	72
7	Diagnostisches Vorgehen	76
7.1	Überlegungen zur Vorgehensweise der Diagnostik.....	76
7.2	Verlauf der Diagnostik	78
7.3	Zusammenfassung der Ergebnisse durch die Beantwortung der Leitfragen .	85
8	Die Förderung von Lara	88
8.1	Entwicklung eines konkreten Förderkonzepts	88
8.2	Übersicht über die verwendeten Medien im Hinblick auf die Förderung	89
8.2.1	Bilderbücher	89
8.2.2	Kindersachbuch – Tierlexikon.....	99
8.2.3	Regelspiel – Tiermemory.....	99
8.3	Ausblick für eine weitere Förderung.....	100
9	Reflexion über die praktischen Tätigkeit	101
10	Literaturverzeichnis.....	104
11	Anlagenverzeichnis.....	111

Einleitung

Lernerfahrungen in der frühen Kindheit beeinflussen spätere Bildungsprozesse nachhaltig. Lange Zeit herrschte die Meinung, die Familie sei in erster Linie für die frühe Bildung von Kindern zuständig. Erst mit Studien wie PISA und IGLU änderte sich dieser Blickwinkel. Bereits im Jahr 2002 wurde von Seiten des Bildungsministeriums eine frühere intensive Förderung von Kindern gefordert. Dass viele Familien aufgrund unterschiedlichster Hintergründe diese Förderung nicht leisten können, dringt immer mehr ins Bewusstsein der Bildungsinstitutionen. Dies bringt die Diskussion mit sich, wie die Gestaltung einer sinnvollen (Sprach-)Förderung schon in Kindertageseinrichtungen verwirklicht werden kann. In Fachkreisen herrscht eine breite Diskussion um verschiedene Vorgehensweisen, die oft vorschnelles Handeln auslösen. So gibt es inzwischen verschiedene Sprachförderprogramme auf dem Markt, die jedoch, so OSBURG (2004, 113f.), einerseits zu spät ansetzen und andererseits keinen förderdiagnostischen Hintergrund aufweisen. Förderung ohne Diagnose ist nicht sinnvoll. Diagnose anhand standardisierter Tests jedoch auch nur bedingt, da wenig auf individuelle Faktoren eines Kindes eingegangen werden kann und viele Tests hauptsächlich isolierte Fähigkeiten abprüfen. Gerade für Fähigkeiten und Kompetenzen im Bereich Literacy gibt es so bisher kaum ein geeignetes Diagnose- und/oder Förderkonzept.

In meiner Arbeit möchte ich nun herausfinden, inwieweit man zu Literacy gehörende Fähigkeiten bei einem Kind mit Sprachförderbedarf einerseits feststellen, aber vor allem fördern kann.

Die Arbeit gliedert sich hierfür in zwei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen, die als Basis für eine Umsetzung in die Praxis dienen, dargestellt. Im zweiten Teil der Arbeit sollen die aus der Theorie gewonnenen Erkenntnisse anhand eines Fallbeispiels auf die Praxis übertragen werden.

Im ersten Kapitel befasse ich mich mit dem Elementarbereich. Dabei soll zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff „Elementarbereich“ zu verstehen ist. Ein Überblick über die Entwicklung des Elementarbereiches, der in seiner jetzigen Form noch relativ „jung“ ist, dient als Hintergrund. Mit der Entwicklung des Elementarbereiches verändern sich auch dessen Aufgaben. Dass der Einfluss und die Aufgabe des Elementarbereiches bezüglich der Sprachentwicklung von Kindern immer mehr wahrgenommen wird, zeigt der Stellenwert der Sprache in dem seit 2006 veröffentlichten Orientierungsplan. Der sich seit dato in der Pilotphase befindende und ab dem nächsten Kindergartenjahr (2009/2010) als verbindlich geltende Orientierungsplan für die baden-württembergischen Kindergärten wird deshalb anschließend dargestellt.

Im zweiten Kapitel meiner Arbeit gehe ich auf Sprachförderung im Regelkindergarten ein. Um den Begriff „Sprachförderung“ richtig zu fassen, wird dieser vom Begriff „Sprachtherapie“ abgegrenzt. Da Schrift immer mehr als Unterstützung in der Sprachförderung und der Sprachtherapie entdeckt und auch angewendet wird, wird ein kurzer Überblick über den veränderten Umgang mit Schrift im Elementarbereich gegeben. Danach wird auf die Rahmenbedingungen für Sprachförderung im Regelkindergarten und auf die Anforderung an diese eingegangen. Besonders wichtig für eine gelingende Unterstützung im Spracherwerb sind gemeinsame Handlungen. Deren Bedeutung wird dargestellt und im Zuge dessen auf die Spielentwicklung und den Zusammenhang von Sprache und Spiel eingegangen. Dabei wird das Rollenspiel besonders hervorgehoben, da es hohe sprachliche Anforderungen an ein Kind stellt. Für diese Arbeit ist dies deshalb relevant, da Lara¹ sich zum Zeitpunkt der Förderung auf dem Übergang vom Parallelspiel zum Rollenspiel befindet.

Die unter dem Begriff „Literacy“ gefasste literarische Bildung eines Kindes zu fördern ist in der heutigen Zeit, in der viele Kinder grundlegende Erfahrungen nicht mehr oder nur unzureichend im Elternhaus machen, eine wichtige Aufgabe des Elementarbereichs. Da eine literarische Bildung aber nur auf schon vorhandene Kompetenzen in der Sprache aufbauen kann, wird die sprachliche Bildung im dritten Kapitel der Arbeit beleuchtet. Dabei konzentriere ich mich auf den Bedeutungserwerb, dessen Rolle lange Zeit neben der Rolle der Grammatik und der Aussprache außer Acht gelassen wurde. Da der Erwerb der Bedeutungen jedoch einer der wichtigsten Bereiche des Spracherwerbs ist, wird er in Grundzügen skizziert. Im Anschluss daran werden mögliche Störungen beim Bedeutungserwerb und darauf aufbauend Möglichkeiten der Diagnostik dargestellt. Abschließend wird ein Schwerpunkt auf das Spiel „Rategarten“ gelegt, welches sich sowohl für die Diagnose als auch für eine kindgerechte Förderung in diesem Bereich eignet.

Um Literacy geht es schließlich im vierten Kapitel der Arbeit. Der Begriff Literacy lässt sich nicht adäquat in die deutsche Sprache übersetzen. Deshalb werden neben einer theoretischen Begriffsklärung auch die Fähigkeiten, die zu Literacy gehören, aufgezeigt. Fähigkeiten im Bereich Literacy entwickeln sich schon in der frühen Kindheit und haben entscheidenden Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder.

Daher werden frühe Literacy-Erfahrungen von Kindern unter Einbezug des Aspekts ungünstiger Entwicklungsbedingungen näher beleuchtet. Der Elementarbereich hat die

¹ Alle Namen wurden verändert

Aufgabe, ungünstige Bedingungen auszugleichen. Wie eine Integration von Literacy-Konzepten in den Kindergartenalltag geschehen kann, soll daher zudem dargestellt werden.

Da sich Kompetenzen in Literacy sowohl auf Schrift als auch auf mündliche Fähigkeiten beziehen, wird das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrachtet.

Im Anschluss daran sollen Möglichkeiten der Diagnose von Literacy aufgezeigt werden. Da sowohl Beobachtungsbögen als auch die Arbeit mit dem Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ und die daraus ableitbaren Erkenntnisse eine sinnvolle Möglichkeit zur Diagnose von Literacy darstellen, finden beide Möglichkeiten Beachtung. Überlegungen dazu, wie Literacy gefördert werden kann und welche Medien sich zu einer Förderung von Literacy besonders eignen, schließen den theoretischen Teil der Arbeit ab.

Der zweite Teil meiner Arbeit beschreibt meine praktische Tätigkeit. Dabei handelt es sich um die Förderung von Lara, einem einsprachig aufwachsenden Kind. Die Förderung findet in einem Regelkindergarten statt, welcher zunächst vorgestellt wird. Um eine Diagnostik und eine Förderung planen zu können, muss als Ausgangslage das Kind kennengelernt werden. Die Besonderheit der Förderung von Lara war, dass nach einigen Sitzungen noch der Junge Leonard, ein mehrsprachiges Kind, zu ihrer Unterstützung hinzugenommen wurde.

Eine ausführliche Diagnostik der Fähigkeiten und Schwierigkeiten Laras im Bereich der Semantik und im Bereich von Literacy bildet die Grundlage für die Erstellung eines Förderkonzepts. Dieses ist vorläufig und kann sich an Laras Bedürfnisse und Ansprüche anpassen. Anschließend an das Förderkonzept wird die Förderung anhand der ausgewählten Medien dargestellt. Bevor eine Reflexion der praktischen Arbeit meine Wissenschaftliche Hausarbeit abschließt, wird ein Ausblick auf einen möglichen weiteren Verlauf der Förderung von Lara dargestellt

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass ich in meiner Arbeit für die Berufsgruppen, in denen Frauen überrepräsentiert sind, die feminine Form der Personenbezeichnung verwenden werde. Für andere Berufsgruppen, in denen keine geschlechtsspezifische Überrepräsentation herrscht, wähle ich die maskuline Bezeichnung. Das jeweils andere Geschlecht ist gedanklich stets impliziert.

I. Theoretische Grundlagen

1 Der Elementarbereich

*„Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen,
sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“*

Maria Montessori

1.1 Klärung des Begriffs „Elementarbereich“

Der Elementarbereich bezeichnet die erste Stufe des institutionalisierten Bildungs- und Erziehungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Er umfasst die Einrichtungen, die eine die Familie ergänzende und unterstützende Erziehung und Bildung der Kinder vom 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt übernimmt.

Der Elementarbereich stellt mit seiner „Pädagogik der frühen Kindheit“ eine eigenständige Bildungsstufe mit einem eigenen Bildungsauftrag dar. Seine Aufgabe ist es, Kinder in ihrer elementaren Entwicklung zu begleiten. Dies geschieht durch ein Bildungsangebot, das kognitive, soziale, emotionale, motorische, kreative und sprachliche Entwicklungsprozesse unterstützt. Dabei hat der Elementarbereich auch die Aufgabe, milieubedingte Benachteiligungen auszugleichen. Ausschlaggebend für die Konzeption des Elementarbereichs sind immer das zugrunde liegende Bild des Kindes sowie die damit verbundene Vorstellungen vom kindlichen Lernen. Diese Annahmen haben sich im Laufe der Zeit häufig gewandelt, was auch dazu führte, dass sich die Aufgabenbereiche der Einrichtungen im Elementarbereich immer wieder veränderten (vgl. LEIST 2003, 673).

Der Begriff „Elementarbereich“ wird seit dem Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 und dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung von 1973 verwendet und stellt auch erst seit dieser Zeit einen eigenständigen Bildungsbereich dar (vgl. SCHAUB/ZENKE ⁶2004, 167).

1.2 Historischer Überblick über die Entwicklung des Elementarbereichs

Lange Zeit wurde Kindheit nicht als eigenständige Lebensphase betrachtet. Kinder waren kleine Erwachsene und liefen im täglichen Leben der Menschen einfach nebenher. Im Laufe der Geschichte wandelte sich die Einstellung der erwachsenen Gesellschaft zu Kindern enorm – und damit auch das vorhandene Bild von Kindheit. Diese Wand-

lung brachte ein Bewusstsein für eine Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit der Kinder mit sich. Erst durch dieses Bewusstsein konnten Institutionen des Elementarbereichs entstehen.

Einer der Ersten, der sich mit der Frage der Kleinkindererziehung beschäftigte und Erziehung allgemein in das Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit rückte, war der Bischof Johann Amos COMENIUS (1592-1670). In seiner „*Didactica Magna*“ stellte er unter anderem dar, dass durch Erziehung angeborene Anlagen zur Bildung, Tugend und Frömmigkeit entfaltet werden. COMENIUS entwickelte ein umfassendes Programm, „*alle alles gründlich*“, aber jeweils altersangemessen, zu lehren. Die erste Stufe seines „*gestuften Schulwesens für alle Kinder*“ geht von Geburt an bis zum sechsten Lebensjahr und ist die „*Mutterschul*“. Die Anforderungen, die COMENIUS für diese in seinem Bildungsplan festhielt, beinhalteten bereits eine vorschulische Einführung der Kinder in verschiedene Wissenschaften wie beispielsweise Geographie oder Astronomie. Dabei knüpfte er, so GROSSMANN (2019, 14), an Erfahrungen der Kinder an. COMENIUS' Einfluss auf die Entwicklung der Kleinkindererziehung blieb zu seinen Lebzeiten jedoch gering. Erst später gewann sein Konzept zur allseitigen Förderung des Kindes, vor allem durch seine wissenschaftliche Begründung, an Bedeutung (vgl. GROSSMANN 2019, 14; GUDJONS 2003, 78f.).

Für die Kleinkindererziehung im 18. Jahrhundert war Jean Jaques ROUSSEAU „*Emil*“ von sehr großer Bedeutung. ROUSSEAU vertrat die Meinung, dass Erziehung eine öffentliche Angelegenheit sei und damit auch Aufgabe des Staates. Dies sei im demokratischen Grundsatz der Gleichheit aller Bürger begründet. Obwohl ROUSSEAU'S Schriften auch Konzepte zur familiären Erziehung enthielten, betonte er eine gemeinschaftliche Erziehung aller Kinder. Dabei war ihm wichtig, dass Kinder auch Kinder sein dürfen, was er mit der ausdrücklichen Zubilligung des Rechtes auf Spiel deutlich machte (vgl. GROSSMANN 2019, 15).

Ende des 18. Jahrhunderts lagen erste detaillierte Beobachtungen über die Entwicklung von Kleinkindern vor. Die daraus resultierenden Kenntnisse zeigten die Bedeutung von Erziehung in den ersten Lebensjahren auf. Auf die Anerkennung dieser Bedeutung folgte die Ableitung einer absichtsvollen Erziehung, die nun als notwendig betrachtet wurde. So entstanden zu Beginn des 19. Jahrhunderts die ersten Institutionen für Kleinkinder – Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten. Weitere Voraussetzungen für die Gründungen dieser Institutionen waren die Trennung von Familie und Arbeitsstätte sowie das steigende Selbstbewusstsein des Bürgertums. Die Aufgaben

dieser Einrichtungen waren zum einen eine Erziehung für die Kinder der unteren Schicht zu übernehmen und somit einer Verwahrlosung vorzubeugen. Zum anderen hatten sie einen den Bedürfnissen des besser gestellten Bürgertums entsprechenden Bildungsauftrag zu erfüllen (vgl. GROSSMANN ²1994, 15ff).

Die mit der Zeit größtenteils von den Kirchen getragenen Kleinkinderbewahranstalten breiteten sich rasch aus. Zwar können sie als Vorläufer der Erziehungseinrichtungen des deutschen Pädagogen Friedrich FRÖBEL gesehen werden, unterscheiden sich in ihrer Intention und Umsetzung jedoch grundlegend. FRÖBEL entwickelte 1837 die Idee eines Kindergartens² mit der Absicht, eine Atmosphäre für Kinder zu schaffen, in der sie sich frei entwickeln und „*wie Pflanzen im Garten*“ entfalten können. FRÖBEL legte als erster Pädagoge ein eigenes pädagogisches Konzept für Kinder im Vorschulbereich vor. Vier Elemente soll die Kleinkindererziehung nach ihm umfassen: die Mutter- und Koselieder, die Spielgaben, Turn- und Bewegungsspiele und Tier- und Gartenpflege.³ Dabei hatte das freie Spiel für FRÖBEL eine herausragende Bedeutung, da Kinder bei diesem die Welt selbstständig handelnd entdecken (vgl. ENGST 2007).

Frühkindliche Bildung im zwanzigsten Jahrhundert

Durch die Reformpädagogik der 20er Jahre entwickelten sich Kindergärten zu Institutionen, die sowohl den Bildungsauftrag als auch Betreuungsaspekte berücksichtigten. Diese Entwicklung wurde im Dritten Reich leider gestoppt. Während des Dritten Reichs knüpfte der Kindergarten weiterhin an die Tradition der Bewahranstalten an. Die meisten Kindergärten unter freier Trägerschaft wurden von der „*Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt*“ übernommen. Dies geschah vor allem, um die Kontrolle darüber zu haben, dass nur Kinder der „hochwertigen“ Mitbürger einen Platz in einem Kindergarten und somit Unterstützung bekamen. Auch den Kindergartenbereich wollten die Nationalsozialisten nach rassenhygienischen und bevölkerungspolitischen Aspekten ausrichten. So wurde eine sozialistische und demokratische Erziehung unterdrückt und vielmehr eine stark autoritäre Erziehung angestrebt (vgl. REYER 2006, 168f).

Während der Nachkriegszeit waren die Kindergärten vom Wiederaufbau geprägt – sowohl äußerlich aufgrund der zerstörten oder beschädigten Gebäude als auch in der

² Die Bezeichnungen *Kindergarten* bzw. *Kindertageseinrichtung* werden im Folgenden hauptsächlich zu finden sein, schließen jedoch alle anderen zu den jeweiligen Zeiten bestehenden vorschulischen Einrichtungen ein.

³ Für weitere Informationen bspw.: Hebenstreit, S. (2003): Friedrich Fröbel - Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung.

inhaltlichen Ausrichtung. Ein statisches Bildungsverständnis, das von der inneren Reifung des Kindes ausging, lag vielen Einrichtungen als Konzept zugrunde. Ein besonderes Augenmerk legte man auf die 5-6jährigen Kinder, die von einer Spiel- zu einer Arbeitshaltung geführt werden sollten.

Mit der in den 50er Jahren aufkommenden Diskussion um Schulreife wurden vermehrt Schulkindergärten gegründet. Kinder, von denen man erwartete, vorhandene Defizite innerhalb eines Jahres aufzuholen, wurden in diese aufgenommen. Für Kinder mit stärkerer Behinderung gab es zunehmend Sonderkindergärten.

Innerhalb des „*Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter*“ gab es Ende der 50er Jahre erstmals eine Definition der pädagogischen Funktion der Kindergärten, verfasst vom „*Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*“. Darin heißt es, dass die Aufgabe des Kindergartens nicht sei, der Schulbildung vorzugreifen, sondern eine frühe Bildung des kleinen Kindes zu fördern und zu schützen. Dieser Ausschuss vertrat zudem die Auffassung, dass jedes Kind die Möglichkeit haben sollte, das Angebot des Kindergartens zu nutzen – demzufolge also genügend Kindergartenplätze zur Verfügung stehen müssten (vgl. REYER 2006, 195). Die Zahl der zur Verfügung stehenden Plätze blieb jedoch bis zum Ende der 60er Jahre niedrig – lediglich ein Drittel aller Kinder erhielten einen Kindergartenplatz.

Vorherrschende Bildungsansätze der 60er und 70er Jahre

Parallel zur Bildungsdiskussion der 60er und 70er Jahre gab es im Rahmen der institutionellen Früherziehung – neben verschiedenen überdauernden reformpädagogischen Konzepten – vor allem drei große Ansätze, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Der *funktionsorientierte Ansatz* setzte, nachdem erkannt worden war, dass Umwelteinflüsse die kognitive Entwicklung beeinflussen, auf behavioristisch orientierte Programme und Trainings zum frühen Lernen. Diese waren vor allem für Kinder aus sozial schwachen Familien konzipiert. Das Kindergartenalter wurde nun als Chance wahrgenommen, die Leistungen in sämtlichen Bereichen (Kognition, Motorik, Sprache usw.) durch gezielte Fördermaterialien zu verbessern (vgl. FÜSSENICH 2009, 7). Auch die *Ausländerpädagogik*, die sich Anfang der 70er Jahre entwickelte, orientierte sich, mit dem Ziel einer möglichst schnellen, reibungslosen Eingliederung, an diesen Ideen. Aufgrund seiner Defizitorientierung und der nicht kindgerechten Vorgehensweise erfuhr der funktionsorientierte Ansatz jedoch schon früh Kritik.

Der *wissenschaftsorientierte Ansatz* entstand aus der Forderung an ein wissenschaftsbezogenes Lernen. Diese war vorerst an den schulischen Unterricht gestellt worden,

breitete sich aber auch auf den Elementarbereich aus. Die Grundlage des wissenschaftsorientierten Ansatzes war die These, dass es durch Reduktion möglich wäre, einzelne Disziplinen in jeder Altersstufe zu vermitteln. Schulische Inhalte wurden so in den Elementarbereich vorverlegt. Dieser Ansatz verlor für den Elementarbereich aber an Bedeutung, als bildungspolitisch entschieden wurde, entgegen einer früheren Einschulung die Erziehung der 3-6jährigen Kinder weiterhin in den Händen des Kindergartens zu lassen. Ein wesentlicher Verdienst des Ansatzes ist jedoch, so GROSSMANN (21994, 115), dass einzelne Bildungsbereiche wie Musik, Sport oder Mathematik Einzug in den Elementarbereich gefunden haben.

Der Schwerpunkt des *situationsorientierten Ansatzes*, der insgesamt einen größeren Einfluss auf die Praxis der Elementarerziehung hatte, lag auf Erziehungszielen wie Konfliktbewältigungsstrategien und der Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Im Vergleich zu den anderen beiden Ansätzen wurden Handlungsziele anstatt Lernziele in den Vordergrund gerückt. Im Blick lag nicht mehr nur das Kind an sich, sondern auch seine konkrete Familien- und Lebenssituation. Das Ziel war, Kindern Fähigkeiten und Fertigkeiten zur eigenen Lebensbewältigung zu vermitteln. Dabei waren die Aufgaben der Erzieherinnen die Kinder zu beobachten und aus den Beobachtungen heraus anregende Rahmenbedingungen zu schaffen um Lernprozesse begleitend zu unterstützen. Dabei wurde ein Blick auf für Kinder bedeutsame Handlungskontexte gelegt. Am Beispiel der Sprachförderung kann dies deutlich gemacht werden: Sprachförderung sollte nicht mehr nur in isolierten Übungen, sondern in für Kinder bedeutsamen Handlungskontexten stattfinden und für Kinder bedeutsame Themen wie bspw. Tiere aufgreifen (vgl. FÜSSENICH 2009, 7). Der situationsorientierte Ansatz, der die funktions- und wissenschaftsorientierten Ansätze ab Mitte der 70er Jahre zunehmend ablöste, hat bis heute eine große Bedeutung für den Elementarbereich und war wegbereitend für viele pädagogische Umstrukturierungen (vgl. LEIST 2003, 674; GROSSMANN 21994, 115ff).

Seit den 80er Jahren werden in den Kindergärten vermehrt unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, und so verschiedene Strukturen und Konzepte geschaffen. Diese lassen sich nur selten auf ein bestimmtes pädagogisches Konzept reduzieren –sie sind vielmehr eine individuelle Zusammensetzung mehrerer Ansätze, durchaus auch reformpädagogischer Ideen.

Die Situation heute

Der Besuch eines Kindergartens stellt heute für die meisten Kinder von 3-6 Jahren eine Selbstverständlichkeit dar. So standen nach Angaben des Statistischen Bundesamts

im Jahr 2007 bundesweit 45.500 Tageseinrichtungen zur Verfügung. Diese wurden von 95% der 4-5jährigen Kinder besucht. 3jährige Kinder besuchten im Westen zu 78% und im Osten zu 93% eine Kindertageseinrichtung. Zwischen den einzelnen Ländern bestehen hier nur geringe Unterschiede. Große Unterschiede bestehen jedoch bei der Betreuung der unter 3jährigen. Aufgeteilt in Ost- und Westdeutschland liegt die Betreuungsquote in Ostdeutschland bei 41%, in Westdeutschland bei nur 10% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 47ff).

In Baden-Württemberg wurden im Jahr 2008 93% der Kinder zwischen dem 3ten und 6ten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen betreut. Die Betreuungsquote der unter Dreijährigen lag bei 13,6 %, was einen deutlichen Anstieg gegenüber den Vorjahren darstellt (vgl. ebd.).

Die Wichtigkeit vorschulischer Bildung und Erziehung wurde in den letzten Jahren immer mehr ins Bewusstsein gerückt. Einen Teil dazu trugen sicherlich diverse Vergleichsstudien wie IGLU oder PISA bei. Die steigenden Zahlen der Kindertagesplätze, vor allem auch für Kinder unter drei Jahren, machen deutlich, dass Bund und Länder hier ihre Aufgabe erkannt haben. Sicherlich kann die Betreuungssituation noch besser ausgebaut werden. Dies ist jedoch nicht die alleinige Voraussetzung für eine frühkindliche Bildung, die auch als „Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 7) gesehen werden muss. Auch inhaltliche Impulse und Ziele sind ein wichtiger Bestandteil. Um hier den Kindertageseinrichtungen eine Hilfe zu bieten, wurde in Baden-Württemberg⁴ ein Orientierungsplan entwickelt, auf den ich im Folgenden näher eingehen werde.

1.3 Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten

Durch schon oben angesprochene unterschiedliche internationale Vergleichsstudien und durch Erkenntnisse über die Bedeutung früher Bildung ergaben sich sowohl erziehungswissenschaftliche als auch bildungspolitische Diskussionen bezüglich einer notwendigen bzw. möglichen Reformierung des Elementarbereichs. Auf diesem Hintergrund wurde von den kommunalen Landesverbänden sowie den kirchlichen und sonstigen Trägerverbänden des Landes Baden-Württemberg im Juli 2004 die Verein-

⁴ In allen Bundesländern liegen heute Bildungspläne oder Bildungsprogramme für den Elementarbereich vor. Aufgrund der Länderhoheit im Bereich Bildung wird jedoch nur auf den Orientierungsplan für Baden-Württemberg eingegangen.

barung getroffen, einen Orientierungsplan für den Elementarbereich zu erstellen. Eine wissenschaftlich begleitete dreijährige Pilotphase begann im Kindergartenjahr 2006/2007. Diese Zeit soll für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Orientierungsplan und seine Erprobung – sowohl in den Pilotkindergärten als auch sonstigen interessierten Einrichtungen – genutzt werden. Ab dem Kindergartenjahr 2009/2010 soll der bis dahin gegebenenfalls modifizierte und weiterentwickelte Plan für alle Einrichtungen im Elementarbereich, die dem Kindergartengesetz⁵ unterliegen, verbindlich werden (vgl. ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 9).

1.3.1 Grundgedanken und Ziele

Der Orientierungsplan legt ein Konzept für alle Tageseinrichtungen und somit erstmals gemeinsame Ziele für die Institutionen des Elementarbereichs in BW fest. Das Land Baden-Württemberg hat das Ziel, mit dem Orientierungsplan den Kindergarten als Ort frühkindlicher Bildung zu stärken. Damit wird dem Elementarbereich zugestanden, eine eigenständige Bildungsstufe mit eigenständigem Bildungsauftrag zu sein. Nicht die spätere Schulzeit des Kindes ist der Bezugspunkt, auf den im Kindergarten hingelebt und -gearbeitet wird. Das Kind selbst, seine individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse, werden in den Mittelpunkt gerückt. So „lädt der Orientierungsplan ein, die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 12) und sich dabei immer wieder im Bezug auf das einzelne Kind zu fragen: *Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind? Wie erfährt das Kind die Welt?* (vgl. ebd.). Wichtig ist, dass dabei die Stärken und Fähigkeiten des Kindes im Vordergrund stehen sollen und als Anknüpfungspunkt dienen.

Dieser Blickwinkel zieht sich durch den Orientierungsplan wie ein roter Faden. Sowohl in den Ausführungen zu den Entwicklungsfeldern als auch in den Fragen und Denkansätzen (näheres s. unten) bleibt das Kind im Mittelpunkt. Im Kindergartenalltag soll diese Perspektive gestärkt werden, um das Kind so in seiner individuellen Entwicklung zu fördern und zu unterstützen und es zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu erziehen, die sich als selbstwirksam wahrnehmen kann und so die Möglichkeit erhält, „die Welt aktiv mitgestalten zu können“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 17). Diese allgemeine Zielbestimmung des Orientierungs-

⁵ Für die Betreuung behinderter Kinder zuständigen Schulkindergärten in Baden-Württemberg unterliegen nicht dem Kindergartengesetz sondern dem Schulgesetz. Für sie wird der Orientierungsplan somit nicht verbindlich.

plans enthält viele Aspekte. So gehört zu Eigenverantwortlichkeit Autonomie und das Zugeständnis dieser für andere Personen. Darüber hinaus bedeutet Eigenverantwortlichkeit, sich des eigenen Selbst und der individuellen Fähigkeiten bewusst zu sein, Gefühle regulieren zu können und zu selbstständigem Denken, Urteilen und Handeln fähig zu sein. Zur Gemeinschaftsfähigkeit gehört, sich zugehörig zu fühlen, aber auch Andersartigkeit akzeptieren zu können und respektvoll damit umzugehen. Kinder sollen lernen, in soziale Interaktionen treten zu können. Dabei spielt die Fähigkeit, Verantwortung übernehmen zu können, bei Entscheidungen mitzuwirken und eigene Bedürfnisse und Meinungen zu äußern eine große Rolle (vgl. Orientierungsplan 2006, 16ff).

1.3.2 Aufbau

Der Orientierungsplan ist in zwei Teile gegliedert. Der Teil A zeigt die Grundlagen des Orientierungsplans auf und beleuchtet das mehrperspektivische⁶ Grundverständnis von Bildung und Erziehung näher. Dabei wird wie schon erwähnt das Kind in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt. Themen wie Lernen, Spielen, Motivation und Vielfalt werden beleuchtet. Auch auf die pädagogischen Herausforderungen, die an die Erzieherinnen gestellt sind, wird im ersten Teil des Orientierungsplans eingegangen. Die Verantwortung, die im Bestreben nach dem Erkennen der individuellen Bildungsprozesse und unterschiedlichen Entwicklungsstände der Kinder liegt, muss ernst genommen werden. Dazu ist zum einen eine Professionalität der pädagogischen Kräfte wichtig. Zum anderen gehören verschiedene Formen der Kooperation wie mit der Familie (im Sinne einer Erziehungspartnerschaft), der Schule oder anderen pädagogischen Fachkräften dazu. Dies stellt durchaus eine große Herausforderung an die Erzieherinnen dar.

Abschließend behandelt der erste Teil des Orientierungsplans Merkmale, über die ein Kindergarten verfügen sollte. Dabei wird den Aspekten Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eine große Bedeutung zugeschrieben.

Der Teil B befasst sich mit sechs verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsfeldern, die Themen behandeln, auf die der Kindergarten Einfluss nimmt. Diese werden in einer Bildungs- und Entwicklungsmatrix festgehalten. Die sechs Bildungs- und Entwicklungs-

⁶ Mehrperspektivisch meint hier: Bildung als kontinuierlicher, aktiver Prozess im sozialen Kontext, der von einer Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen Umwelt und einer Wechselwirkung mit dieser geprägt ist.

felder, die im Bildungsplan der Grundschule fortgesetzt werden⁷, sind Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl/Mitgefühl und Sinn/Werte/Religion. Einen wichtigen Einfluss auf die Bildungsbereiche spielt die Motivation des Kindes, die unter den Leitfragen „Was will das Kind?“ und „Was braucht das Kind?“ in vier sich auch in der Matrix abzeichnenden Bereichen behandelt wird. Die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder werden im Orientierungsplan jeweils nach demselben Schema dargestellt. Nach allgemeinen Aussagen zum jeweiligen Feld werden verbindliche Ziele formuliert. Auf diese folgen Fragen, die sich aus den Überlegungen zu den Motivationen des Kindes ergeben und als Denkanstöße und Impulse zur Zielumsetzung dienen sollen. Diese sind weder verbindlich, noch haben sie den Anspruch, vollständig oder abschließend zu sein. Zuletzt wird die Weiterführung in der Grundschule dargelegt.

Um den hier nur kurz geschilderten Aufbau etwas deutlicher zu machen, werde ich im Folgenden das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache exemplarisch darstellen.

1.3.3 Exemplarische Darstellung: Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“

Einleitend in das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache wird der Sprachlernprozess bei Kindern kurz dargestellt. Es wird aufgezeigt, dass Sprache und Emotionen untrennbar miteinander verbunden sind und Kinder positive (im Sinne von wohlwollenden) Sprachvorbilder benötigen. Aus der Erkenntnis, dass eine Beherrschung sowohl der mündlichen als auch der Schriftsprache eine große Rolle für das weitere Lernen spielt und „Sprachdefizite [...] Behinderungen für alle weiteren Lebens- und Lernprozesse [sind]“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 92), wird die Wichtigkeit von Sprachbildung und Sprachförderung abgeleitet. Jedes Kind hat das Recht auf eine gezielte Erweiterung seines Sprachvermögens, die jedoch nicht durch isolierte Sprachtrainings zustande kommen soll. Vielmehr soll eine sprachanregende Umgebung für das Kind geschaffen werden, in der Sprache bewusst in den Alltag integriert wird, was ganzheitliche Sprachförderkonzepte möglich macht. Mit diesen „wird auch eine altersangemessene Vorbereitung auf das Erlernen der Schriftsprache erzielt“ (ebd., 93). Daneben wird das Anerkennen und Aufgreifen der Vielfalt der Sprachen als wichtig und wertvoll erachtet und Mehrsprachigkeit nicht als Nachteil sondern als Vorteil und Kompetenz gesehen (vgl. ebd., 90ff).

⁷ Um sich von den konkreten Schulfächern abzugrenzen, spricht der Orientierungsplan bewusst von Bildungsfeldern und nicht, wie es der Bildungsplan der GS tut, von Bildungsbereichen.

Die im Orientierungsplan festgehaltenen Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ sind:

- Erweiterung und Verbesserung der nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeit
- Erweiterung der Sprachkompetenzen durch den Einbezug von Musik und Rhythmik
- Nutzung der Sprache, um zu kommunizieren, Ziele erreichen zu können und im Miteinander zu leben
- Bei anderer Herkunftssprache Deutsch als Zielsprache zu erwerben und aufzubauen
- Unterschiedliche Sprachen als Ausdrucksmöglichkeit und Reichtum zu erfahren
- Schrift als alltäglichen Teil der Umwelt kennen zu lernen und einzusetzen

(vgl. ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 94)

Die im Anschluss an die Ziele festgehaltenen Fragen als Denkanstöße werden unter vier Themen dargestellt, die sich aus den Motivationen der Kinder ergeben. Ein Beispiel unter dem Thema *„Sprache nutzen, um sich auszudrücken“* ist: *„Wie wird der tägliche Erfahrungsaustausch zwischen den Kindern gefördert?“* (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 96). Auch das Thema der Mehrsprachigkeit wird in den Fragen und Denkanstößen aufgenommen. So stellt der Orientierungsplan z.B. unter dem Thema *„Sprache entfalten, um mit anderen zu leben“* die Frage: *„In welcher Form wird Kindern mit anderer Herkunftssprache die Gelegenheit gegeben, etwas aus ihrer Sprache vorzustellen?“* (ebd., 97).

Als abschließender Punkt wird die Weiterführung in der Grundschule angesprochen. Betont wird hier, dass sich auch in der Grundschule eine Erweiterung der Sprachkompetenz der Kinder fortsetzen muss und dabei auf die individuellen Entwicklungsunterschiede der Kinder eingegangen werden muss.

Inhaltliches Resümee

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ des Orientierungsplans beinhaltet meiner Meinung nach sehr viele als positiv zu bewertende Punkte. Darunter fällt beispielsweise die ausdrückliche Erwähnung, dass Sprachförderung nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden werden darf, sondern in den Alltag einer Kindertageseinrichtung integriert werden muss. Auch dass Mehrsprachigkeit aufgegriffen wird und der Hinweis gegeben wird, dass diese als Chance zu sehen ist und Sprachen der Kinder

im Alltag aufgegriffen werden sollen, ist sehr positiv. Die Wertschätzung aller Sprachen, die dadurch zum Ausdruck kommt, empfinde ich als sehr wichtig.

Als positiv bewerte ich auch, dass Erfahrungen rund um Literacy (vgl. Kapitel 4) – auch wenn der Begriff selbst im Orientierungsplan nicht auftaucht – eine wichtige Bedeutung zugeschrieben wird. Vor allem bezogen auf Schrift, was eine „Neuheit“ darstellt, werden Ziele und Inhalte formuliert.

Trotz der vielen positiven Aspekte, die der Orientierungsplan mit sich bringt, gibt es auch Punkte, die kritisch gesehen werden können. Bei Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache erwerben, finden keine Angaben darüber statt, dass es positiv ist, wenn die Gelegenheit besteht, die Fähigkeiten in ihrer jeweiligen Erstsprache zu erweitern. Auch wird nicht auf Grenzen der allgemeinen Sprachförderung im Kindergarten eingegangen. Wann diese nicht mehr genügt und Fachdienste wie Logopädie oder Sprachtherapie zu Rate gezogen werden müssen, wird nicht aufgezeigt.

Zudem empfinde ich die Formulierung: „Viele Erwachsene sprechen heute zu wenig mit Kindern. Sprechen lernt man aber nur durch Sprechen“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 92) ungünstig gewählt. Diese Formulierung impliziert, dass alleine das Sprechen mit dem Kind zur Entwicklung der Sprache genügt. Dem kann auf dem Hintergrund des interaktionistischen Ansatzes des Spracherwerbs (vgl. Kapitel 2.3) nicht vollständig zugestimmt werden. Aus der Sicht des interaktionistischen Ansatzes, der von BRUNER geprägt wurde, ist der Spracherwerb ein aktiver dialogischer Konstruktionsprozess des Kindes. Das bedeutet, dass der Erwerb der Sprache nicht als eine alleinige Leistung des Kindes gesehen werden kann sondern vielmehr als ein Prozess, an dem das Kind und seine Bezugsperson gleichermaßen beteiligt sind. Den Ausgangspunkt der Sprachentwicklung bildet dabei das vorsprachliche kommunikative Handeln, welches noch nichts mit „sprechen“ zu tun hat. Diese Interaktionen finden in zur Routine gewordenen Alltagssituationen, sogenannten Formaten (vgl. Kapitel 2.3), statt, in denen sich die Bezugsperson an die Fähigkeiten des Kindes anpasst.

Trotz allem meint die oben genannte Formulierung, dass es eine Aufgabe des Elementarbereichs ist, zu kompensieren was teilweise im häuslichen Umfeld verloren gegangen ist – nämlich das Sprechen mit den Kindern und das sich mit ihnen Beschäftigen. „Alle Kinder im Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 93). Was Sprachförderung im Elementarbereich meint, was die Anforderungen an eine Sprachförderung sind und in wie weit das gemeinsame Handeln im Mittelpunkt steht, wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

2 Sprachförderung im Elementarbereich

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt“

Wilhelm von Humboldt

2.1 Sprachförderung versus Sprachtherapie

Auch wenn die beiden Begriffe *Sprachförderung* und *Sprachtherapie* häufig synonym gebraucht bzw. verstanden werden, verbirgt sich hinter jedem der Begriffe eine eigene Bedeutung. Trotz allem sind die Übergänge zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie sowohl im Blick auf die Begrifflichkeit als auch im Blick auf das, was ein Kind braucht, fließend. Dennoch sollte den pädagogischen Fachkräften der Unterschied zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie bewusst sein.

Sprachförderung

Sprachförderung kommt im Gegensatz zu Sprachtherapie im Alltag laufend und intuitiv vor. Dabei wird sie unbewusst von sämtlichen Bezugspersonen des Kindes – wie Eltern, Erzieherinnen oder Großeltern – durchgeführt. In der Regel geschieht Sprachförderung von Geburt an in der spontanen Kommunikation mit dem Kind und unterstützt so die natürliche Entwicklung. Gleichzeitig kann Sprachförderung aber auch bewusst eingesetzt werden und, so KOLONKO (2001, 16), eine „Einbindung fördernder Elemente in alltägliche und für das Kind bedeutungsvolle Kommunikationssituationen“ schaffen. Dabei funktioniert sie im Sinne der Prävention beispielsweise bei Kindern „aus einem spracharmen häuslichen Umfeld oder mit begrenztem Kontakt zur deutschen Sprache“ (IVEN 2007, 46).

Der Sprachförderung geht häufig ein Screening, jedoch keine differenzierte Diagnostik voraus. Sie ist nicht störungsspezifisch, sondern eine individuelle Entwicklungsbegleitung für alle Kinder. Zur Sprachförderung gehören Aktivitäten wie Bücher vorlesen, Lieder singen, Bilder betrachten, Fragen beantworten, Dinge benennen etc. In Einrichtungen erfolgt sie meist in der Gruppe und oftmals strukturiert und standardisiert in Form von Sprachförderprogrammen⁸ (vgl. DE LANGEN-MÜLLER/ MAIHACK o.J.). Trotz der Vielfalt an bestehenden Sprachförderprogrammen betont Iris FÜSSENICH (2008),

⁸ Standardisierte Sprachförderprogramme werden vielerorts als kritisch betrachtet und auch ich schließe mich dieser Meinungen an. Ihr Mangel liegt meist darin, dass sie wenig Relevanz für die Kinder zeigen, sich schlecht in den Kindergartenalltag integrieren lassen und stattdessen häufig ein isoliertes Einüben von sprachlichen Einzelaspekten wie z.B. bestimmter grammatischer Strukturen beinhalten.

dass „ein etabliertes Konzept zur Sprachförderung im Elementarbereich nicht vorliegt und auch nie vorliegen wird“.

SCHMERR (2007, 18) kritisiert den Begriff der Sprachförderung und ist der Meinung, dass ein umfassender Begriff geeigneter wäre, welcher die drei Dimensionen Sprache, Bildung und Interkulturalität enthält. Er schlägt daher die Begriffe „*Sprachliche Bildung*“ oder „*Interkulturelle Sprachentwicklung*“ vor. Sprachförderung geschieht hier durchaus zielgerichtet und orientiert sich, indem sie bei den individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten ansetzt, direkt am Kind.

Sprachtherapie

Im Gegensatz zur Sprachförderung wird Sprachtherapie „von akademischen Sprachtherapeuten, Logopäden, Atem-, Stimm- und Sprachlehrern nach ärztlicher Verordnung durchgeführt“ (DE LANGEN-MÜLLER/ MAIHACK o.J., 9). Voraussetzung dafür ist eine gezielte Differentialdiagnostik. Sprachtherapie gilt als spezifisches, gesetzlich verankertes Heilmittel für sprachauffällige und sprachentwicklungsgestörte Kinder und ist medizinisch indiziert. Sie setzt störungsspezifisch und an den individuellen Fähigkeiten des Kindes an. Dabei stößt sie beispielsweise mit Hilfe von Modellverhalten Entwicklungsprozesse an, bewirkt Umstrukturierungen im kindlichen Sprachsystem und löst fehlerhafte Automatisierungen ab. Claudia IVEN (2007, 46) macht den Unterschied zwischen Kindern, welche eine Sprachförderung und denen, welche eine Sprachtherapie benötigen deutlich, indem sie schreibt:

*„Das „nur“ in seiner Entwicklung aufgehaltene Kind kann von zusätzlichen Fördermaßnahmen profitieren, das sprachbehinderte Kind aber nicht:
Es braucht spezialisierte, individuelle und professionelle Hilfe, und die Gefahr, wenn alle über einen Förderkamm geschoren werden, ist, dass das therapiebedürftige Kind auf der Strecke bleibt.“*

Was man bei einer Sprachförderung und einer Sprachtherapie beachten sollte

Nach Iris FÜSSENICH müssen bei einer Sprachförderung und einer Sprachtherapie gleichermaßen folgende Punkte beachtet werden:

Sprachförderung und Sprachtherapie sollten...

- ... nicht beim Sprechen, sondern beim gemeinsamen Handeln ansetzen
- ... im Dialog mit Kindern in zur Routine gewordenen Alltagssituationen stattfinden und dabei an die Interessen und Stärken der Kinder anknüpfen
- ... das sprachliche Handeln der Erwachsenen reflektieren
- ... Sprache nicht isoliert von Thema und Situation trainieren

- ... die Lebenssituation der Kinder berücksichtigen
- ... Erst-, Zweit- und Familiensprache der Kinder beachten
- ... die individuelle Entwicklung des Kindes als Ausgangspunkt und Maßstab wählen
- ... mit anderen pädagogischen Fachkräften kooperieren und transparent bleiben
- ... wenn möglich die Eltern einbeziehen

(vgl. FÜSSENICH 2008)

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Sprachtherapie und Sprachförderung nicht eindeutig abgrenzbar sind. IVEN (2007, 47) weist darauf hin, dass zu einer systematischen Sprachförderung genauso spezifische Kompetenzen notwendig sind, wie zur Durchführung einer Sprachtherapie. Sprachförderung und Sprachtherapie weisen fließende Übergänge auf und sind wie Punkte auf einer Skala, „die durch Art und Intensität der Intervention bestimmt werden“ (DE LANGEN-MÜLLER/ MAIHACK o.J., 3). Daher sind Förderbedarf und Therapienotwendigkeit nicht synonym verwendbar. Vielmehr müssen Kompetenzgrenzen anerkannt werden, damit die wertvolle Koexistenz und Kooperation pädagogischer Förder- und spezifischer Sprachtherapiekonzepte erhalten bleiben können.

2.2 Der Umgang mit Schrift im Elementarbereich

Lange Zeit hatte sich die Pädagogik im Elementarbereich dagegen gewehrt, den Umgang mit Schrift, Zeichen und Symbolen in ihre Arbeit aufzunehmen. Der Umgang mit Schrift schien nicht in den Kindergarten, sondern in die Schule zu gehören. Kinder sollten im Elementarbereich noch nicht mit zu verschulden Inhalten konfrontiert werden. Aufgrund der Feststellung, „dass Menschen mit großen Problemen im Schriftspracherwerb nur selten frühe literale Erfahrungen gemacht haben“ (NICHEL 2005, zitiert nach GEISEL 2007, 17), änderte sich diese Sichtweise. Der Umgang mit der Schrift fand nun Einzug in viele Bildungsprogramme für den Elementarbereich (vgl. GEISEL 2007, 17). „Die Ermöglichung einer frühen Begegnung mit Schrift ist [...] Bestandteil sprachlicher Bildung und keine Frühalphabetisierung“, so NÄGER (2005, 10). Die Annahme, dass die Entwicklung der Schriftsprache mit dem Lernen der ersten Buchstaben in der Schule beginnt, ist längst veraltet. Der Erwerb der Schriftsprache ist ein Entwicklungsprozess, der schon im frühen Kindesalter mit Fähigkeiten wie dem Symbolverständnis und der

Dekontextualisierung beginnt. Dabei setzt Schrift nicht nur die Fähigkeit zur Dekontextualisierung von Sprache voraus, sondern kann diese auch in einem Wechselprozess fördern. Der Prozess der Vergegenständlichung der Sprache kann durch die Schrift, die Sprache materialisiert und sie sichtbar macht, gefördert werden. Die mündliche und die schriftliche Sprache sind keine voneinander getrennten Systeme sondern stehen vielmehr in einer engen Wechselwirkung zueinander. So erfordert die Schriftsprache eine Einsicht in den Zusammenhang zwischen geschriebener und gesprochener Sprache und hilft aber auch, diesen Zusammenhang gewinnen zu können.

In der Sprachförderung bzw. der Sprachtherapie kann Schrift also sowohl bei ganz konkreten Schwierigkeiten eines Kindes eingesetzt werden⁹, als auch allgemein um Erfahrungen mit Schrift zu bieten. Diese Erfahrungen (durch Bücher, Symbole u.a.) fördern, wie schon angesprochen, Kompetenzen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen und sind für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb wichtig.

2.3 Rahmenbedingungen für Sprachförderung im Regelkindergarten und Anforderungen an diese

„Das Menschlichste was wir haben ist doch Sprache“, so Theodor FONTANE. Die Sprache ist wichtig – für das Zusammenleben der Menschen, für die Bildungs- und Entwicklungschancen eines Kindes und vieles mehr. Der problemlose Spracherwerb wird oft als selbstverständlich hingenommen. Dass Sprache zu erwerben sehr komplex ist, ist vielen nicht bewusst. Der Spracherwerb verläuft nicht immer reibungslos – und zwar nicht nur bei Kindern mit Migrationshintergrund, sondern auch bei vielen einsprachig aufwachsenden Kindern. Dass dies in den letzten Jahren erkannt wurde, und dem auch entgegen gegangen werden will, zeigt das Vorhandensein verschiedener Sprachentwicklungstests und Beobachtungsbögen wie HASE, SETK oder SSMIK.

Der Kindergarten hat eine große Aufgabe im Bereich der Sprachförderung. Wie aber eine angemessene, sinnvolle und effektive Sprachförderung im Elementarbereich aussehen kann, ist eine schwierige Frage. Derzeit befinden sich eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte und Vorschläge zur Sprachförderung auf dem Markt, die

⁹ Z.B. bei Ausspracheproblemen durch die Arbeit mit Minimalpaaren, in der das Lautbild durch das Schriftbild unterstützt werden kann. Unterschiede können so leichter deutlich gemacht und wahrgenommen werden.

versuchen, verschiedene Zielgruppen und Zielsetzungen zu verfolgen.¹⁰ Der Mangel vieler dieser Konzepte und Programme liegt darin, dass sie sich schwer in den alltäglichen Kindergartenablauf integrieren lassen. Häufig beinhalten sie ein isoliertes Einüben von Einzelaspekten und lassen sich schwer auf den konkreten Entwicklungsstand des Kindes anpassen. OSBURG (2004, 133f.) kritisiert zusätzlich, dass viele Programme erst im fünften oder sechsten Lebensjahr – und somit zu spät – ansetzen würden und so wichtige Lernchancen der Kinder ungenutzt blieben. Auch die Diagnostik, die häufig nur über Screeningverfahren stattfindet und so kaum förderdiagnostische Ableitungen möglich macht, sieht OSBURG kritisch. Zudem sei die Art der Aufgaben teilweise wissenschaftlich überholt. Dass sowohl Diagnostik als auch Therapie meist von „Laien“ durchgeführt werde, habe die Folge, dass Kinder mit „geringen Sprachauffälligkeiten“ wie bspw. im semantischen Bereich oft unerkannt bleiben.

All diese Punkte zeigen, dass allein durch Förderprogramme selten eine sinnvolle Sprachförderung zustande kommt. Als Pädagoge ist es notwendig sich bewusst zu machen, dass Sprachförderung in alltäglichen Situationen stattfindet, und deshalb auch in solchen in den Kindergarten integriert werden muss. KOLONKO (2001, 16) drückt dies in folgendem Zitat sehr treffend aus:

„Sprachförderung im Regelkindergarten, verstanden als eine integrierte Form der Förderung, ermöglicht die Einbindung fördernder Elemente in alltägliche und für das Kind bedeutungsvolle Kommunikationssituationen.“

Sind Kommunikations- und Handlungssituationen für ein Kind bedeutsam, lernt es wesentliche Dinge über Sprache und die Bedeutsamkeit dieser für das persönliche Ich. So kann das Kind erfahren, dass man über Sprache Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken kann. Die Fähigkeit, Sprache als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung einzusetzen, wird so erweitert.

Sprachförderung sollte in einem möglichst frühen Alter erfolgen, nicht erst kurz vor der Einschulung. Sprachförderung soll auf den Kindergartenalltag abgestimmt sein, aktuelle Themenbereiche können in einer Förderung aufgegriffen und fortgeführt werden. Viele Elemente einer guten Sprachförderung sind in den Alltag leicht integrierbar und lassen auch andere Kinder profitieren wie zum Beispiel Singspiele, Reime, Sprechgeschichten oder Fantasiewörter, aber auch Regelspiele und Rollenspiele.

Claudia OSBURG (2004, 115) rät, auch Schrift als Unterstützung für die Sprachförderung heranzuziehen. Gerade sprachauffällige Kinder können von geschriebener

¹⁰ Verschiedene Sprachförderkonzepte für den Elementarbereich werden zum Beispiel vorgestellt in: Jampert, K. et al. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache.

Sprache als Unterstützung sehr profitieren, da sie sich über Schrift auf einer anderen Ebene mit Sprache beschäftigen.

Eine regelmäßige und ausführliche Dokumentation des Sprachstands eines Kindes ist dabei unerlässlich. Auch Erzieherinnen sollten ihr Sprachverhalten regelmäßig dokumentieren und reflektieren. Das Bewusstsein darüber, dass sie als Sprachvorbilder für die Kinder fungieren, ist sehr wichtig. So sollte die Sprache einer Erzieherin zum einen an das Sprachniveau und den Wortschatz der Kinder angepasst sein, sich also weder zu einfach noch zu komplex gestalten. Zum anderen sollte „durch lebhaftes und engagierte Sprache dem Kind Freude am Sprechen vermittelt [werden]“ (LEIST 2003, 679).

Zusammenfassung

Sprachförderung im Kindergarten sollte also in den Alltag des Kindergartens integriert und auf ihn abgestimmt sein. Das meint nicht nur zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen sondern auch thematische Aspekte. So können in die Förderung zum einen aktuelle Themenbereiche des Kindergartens und zum anderen individuelle Interessen des einzelnen Kindes aufgenommen werden. Ein wichtiger Bestandteil der Förderung sollte dabei das Spiel sein, auch innerhalb von Gruppenprozessen. Beim Spielen findet Kommunikation in einem natürlichen Rahmen statt und ist nicht nur inszeniert. Spielen ist für ein Kind eine bedeutsame, altersgerechte Tätigkeit. Wird eine gemeinsame Handlung mit dem Kind geschaffen – durch das Spielen oder auch andere Situationen wie Bilderbuchbetrachtungen, gemeinsames Basteln etc. ist dies für die Sprachentwicklung des Kindes sehr förderlich.

2.4 Die Bedeutung gemeinsamer Handlungen – Formate, Sprache, Spiel

Gemeinsame absichtsvolle Handlungen von Kindern und ihren Bezugspersonen sind eine unabdingbare Voraussetzung für frühkindliche Kommunikation. Im Sinne des *interaktionistischen Ansatzes* von BRUNER ist der Spracherwerb abhängig von einem dialogischen Prozess zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. Es erfordert also Menschen, die miteinander in Kommunikation treten und miteinander handeln. Nicht das Kind alleine kann eine Sprache erwerben – auch wenn der Spracherwerb ein aktiver Konstruktionsprozess des Kindes ist – gemeinsame Handlungen sind die Grundlage. Dabei beginnt der Spracherwerb nicht erst mit den ersten Äußerungen eines Kindes, sondern längst davor. Dass schon ein Säugling zum Beispiel Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken kann zeigt, dass „wesentliche sprachliche Fähigkeiten

schon in den vorsprachlichen kommunikativen Handlungen der Kinder zu finden [sind]“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 11).

In alltäglichen und vertrauten Situationen, in denen die Bezugsperson auf das Kind eingeht und sich den kommunikativen Fähigkeiten des Kindes anpasst, entstehen Formate. „Ein Format ist ein Mikrokosmos, eine Situation, in der Mutter und Kind die Absicht teilen, etwas mit Worten getan zu bekommen“ (BRUNER 1990, zitiert nach FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 10). Bei diesen strukturierten, zur Routine gewordenen Handlungsabläufen, kommt es nach BRUNER zu einer „Weitergabe von Sprache“ (BRUNER 1987, 33). Innerhalb eines Formates verändern sich die Rollen der Bezugsperson und des Kindes, angepasst an dessen Fähigkeiten, ständig. Dinge, die das Kind noch nicht selbst bewältigen kann, werden von der Bezugsperson übernommen. Diese erwartet jedoch, dass das Kind mehr und mehr selber handeln lernt und lässt dies auch zu:

„Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen vor, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können und entfernt den Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur „auf der anderen Seite“ stehen kann.“ (BRUNER 1987, 51)

Beispiel „Bücher lesen“

Eine besondere Relevanz für den Sprachlernprozess hat für BRUNER (1987, 64 ff) das Format „Bücher lesen“. Er arbeitet am Beispiel der Interaktion des Jungen Richard mit seiner Mutter vier typisierte Äußerungen heraus, die die beobachtete Situation dominierten: 1) der Aufruf, z.B. „schau“; 2) die Frage, z.B. „was ist das?“; 3) die Bezeichnung, z.B. „das sind Kaninchen“ und 4) die Rückmeldung, z.B. „ja“ (ebd., 65).

Zur Verdeutlichung ein von BRUNER (ebd.) geschildertes Beispiel:

M: Schau! → *Aufruf*
K: (berührt das Bild)
M: Was ist das? → *Frage*
K: (<<babbelt>> als Antwort und lächelt)
M: Ja, das sind Kaninchen. → *Rückmeldung und Bezeichnung*
K: (stimmliche Äußerung, lächelt, schaut zur Mutter auf)
M: (lacht) Ja, Kaninchen. → *Rückmeldung und Bezeichnung*
K: (gibt wieder Laute von sich, lächelt)
M: Ja. (lacht) → *Rückmeldung*

BRUNER spricht im Zusammenhang mit dem Buchformat auch von der *Entwicklung des Benennens*. Er beobachtete, dass die mütterliche Anforderung an das Kind mit dessen zunehmenden Kompetenzen stieg. So änderte sich beispielsweise die Art ihrer Fragestellungen und forderte dadurch häufiger Begriffe von ihrem Kind. Die Mutter passte ihre Anforderungen an das Kind den Fähigkeiten des Kindes an und stellte eine konstante, sichere Situation her, in der das Kind im sicheren Dialog mit der Mutter die Sprache entdecken und ausprobieren konnte. Es hatte somit die „... Möglichkeit, in formatierten, von der Mutter geführten Dialogen kommunikative Routineabläufe zu üben und damit zu perfektionieren“ (BRUNER 1987, 72).

Zusammenfassung

Formate spielen sowohl für die sprachliche als auch für die nonverbale Entwicklung eines Kindes eine große Rolle. Aufgrund dessen ist es wichtig, einem Kind viele dieser wiederkehrenden gemeinsamen Handlungen im vertrauten Kontext anzubieten. Gerade auch für die Sprachförderung und Sprachtherapie sind Formate wichtig, da sie eine „Grundlage für Dialoge mit Kindern im Elementarbereich“ (Füssenich/ Geisel 2008, 11) darstellen. Auf dieser Grundlage können Erwachsene auf die schon vorhandenen Fähigkeiten der Kinder eingehen und an diese anknüpfend sie auch weiter entwickeln. Neben dem schon angesprochenen Format „Bilderbuchbetrachtung“ sind Spielformate für die Sprachförderung sehr wichtig. Das Spiel ist eine dem Kind sehr vertraute Handlung. Durch Spiele lassen sich Situationen schaffen, in denen sich Kinder sicher fühlen und sich ungezwungen auf Sprache einlassen. Der enge Zusammenhang zwischen Spiel und Sprache (vgl. auch Kapitel 2.4.2) bietet eine gute Möglichkeit einer kindgerechten ganzheitlichen Sprachförderung. Um diesen Zusammenhang deutlicher zu machen, wird zuerst überblicksartig auf die Spielentwicklung eingegangen. Dieser Überblick soll als Hintergrund für das darauf folgende Kapitel über Sprache und Spiel dienen.

2.4.1 Überblick über die Spielentwicklung

Die Spielentwicklung eines Kindes durchläuft verschiedene Phasen, die im Folgenden skizziert werden. Die Spielphasen lösen sich gegenseitig ab und können durchaus auch als Durchgangsstufen gesehen werden, die die folgenden Phasen anregen. Dennoch sind bereits überwundene Phasen immer auch noch Bestandteil des Spielrepertoires eines Kindes. So wird bspw. das Parallelspiel durchaus noch von Schulkindern gespielt, obwohl sie sich aufgrund ihres Entwicklungsverlaufes nicht mehr

in dieser Spielphase befinden. Ein weiteres Beispiel ist, dass selbst Erwachsene gelegentlich auf Rollenspielformen (man vergleiche verschiedene Onlinespiele) zurückgreifen, obwohl sie diese Phase in der Regel bereits überwunden haben (vgl. MENZ 2007, 65f).

Das Funktionsspiel

Die Handlung ist zunächst der Ausgangspunkt der Spielentwicklung. Ein Säugling beginnt, den eigenen Körper und bald auch erste Fremdoobjekte auf taktiler Ebene zu untersuchen. Hier werden sensorische und motorische Funktionen aufeinander abgestimmt, die PIAGET als die ersten sensomotorischen Koordinationsleistungen bezeichnet. Das in diesem Stadium als *Funktionsspiel* bezeichnete Spiel ist durch immer wiederkehrende gleiche Handlungen gekennzeichnet. Dabei ist das Handeln mit einer Bezugsperson besonders wichtig. Wiederholungen und Rituale, die ein generelles Merkmal des Spiels sind, lassen das Kind erste eigene Hypothesen bilden. Die Rolle vom interessierten Zuschauer verändert sich bis hin zum Akteur, der selbst Handlungen übernimmt. Deutlich wird dies am Beispiel des Guck-Guck-Spiels (vgl. OERTER 1999, 93). Das Kind übernimmt immer mehr die Regeln des Spiels und ist nach einiger Zeit selbst in der Lage, „in diesen Zirkel einzusteigen“ (ebd.).

Das Konstruktionsspiel

Entwickelt das Kind zunehmendes Interesse am eigenen Handeln, bezieht es auch immer mehr Gegenstände in seine Handlungen mit ein. Ein Teil des Funktionsspiels ist das *Konstruktionsspiel*, bei dem Kinder zunächst beginnen, mit einfachen Materialien konstruktiv, d.h. schöpferisch, zu spielen. Konstruktionsspiele sind auf ein fertiges Produkt hin ausgerichtet und folgen dem Ziel, Produkte immer mehr der Realität anzugleichen, sie „wie in echt“ aussehen zu lassen. Die Freude am Tun wird in diesem Prozess sichtlich durch die Freude am Endprodukt verstärkt.

SCHENK-DANZINGER (²³1995, 123) klassifiziert die Stufen des Konstruktionsspiels in drei Kategorien:

- Die unspezifisch funktionale Stufe, in der Material noch nicht sachgerecht verwendet wird.
- Die spezifisch funktionale Stufe, in der z.B. Einfüllen, Leeren, Rollen und Kneten erforscht werden und erstes Bauen möglich wird.
- Das Symbolstadium, in welchem die erstellten Dinge zunächst willkürlich benannt werden – das Kind also durch Begriffe in der Lage ist, sich ein Bild von einer Sache zu machen.

Vom Symbolspiel zum Rollenspiel

Kommt das Kind in die Phase, dass nicht mehr die Handlung, sondern stattdessen die konkrete Bedeutung der Handlung im Vordergrund steht, zeigt dies seine Symbolisierungsfähigkeit (vgl. OERTER 1999, 63ff). Wird aus „der Puppe einen Löffel hinhalten“ „füttern“ oder aus „mit dem Auto auf dem Boden fahren“ „in den Urlaub fahren“, hat das Kind einen bedeutenden Schritt in seiner Entwicklung vollzogen. Gegenstände haben nicht mehr nur ihre reale Bedeutung. Das Kind ist vielmehr in der Lage, sie je nach Spielsituation als Ersatzobjekte zu sehen. Nach ELKONIN (1980) ist dies der eigentliche Übergang zum Spiel, da „Spielhandlungen [...], obwohl sie aus gegenständlichen, praktischen Handlungen hervorgehen, eine besondere Art von Handlungen [sind]“ (zitiert nach OERTER 1999, 63). Das Spiel auf dieser Ebene wird *Symbolspiel* genannt, und führt nach BÜRKI „[durch] das Verschieben der Aufmerksamkeit von der Durchführung einzelner Handlungen auf deren Resultat zur Entwicklung erster Vorstellungen“ (BÜRKI 1998,12).

Der Aufbau dieser ersten Vorstellungen, so Dominique BÜRKI, ist eine bedeutende und notwendige Fertigkeit für das „*so-tun-als-ob-Spiel*“, da sich der Fokus der Handlung allmählich von Gegenständen auf andere Personen verschiebt und das Spiel so Schritt für Schritt interaktiv wird.

Bevor es jedoch vom *Symbolspiel* zum interaktiven *Rollenspiel* kommt, ist das *Parallelspiel* ein wichtiger Zwischenschritt. Bei diesem Spiel spielen die Kinder nebeneinander, aber noch nicht richtig miteinander. Sie beobachten sich gegenseitig, nehmen Ideen auf und übernehmen Spielhandlungen, greifen aber nicht in das Spiel des anderen ein (vgl. MENZ 2007, 66; OERTER 1999, 97ff). Erst wenn dies überwunden ist und es zu einem gemeinsamen Gegenstandsbezug kommt, auf den alle Kinder zurückgreifen können, wird das Spiel interaktiv (vgl. OERTER ebd.).

BÜRKI (1999, 13ff) beschreibt darüber hinaus drei nach ihr entscheidende entwicklungspsychologische Schritte, die das Kind durchlaufen haben muss um vom Symbolspiel zum Rollenspiel zu kommen:

- *Dezentrierung und Perspektivenwechsel*
 - ... meint, dass „symbolische Handlungen mehr und mehr zu fremdbezogenem Spiel [werden]“ (ebd., 13) und sich Kinder immer leichter auf verschiedenen Handlungs- und Kommunikationsebenen bewegen können. Im Spiel können

verschiedene Rollen beachtet werden und zwischen Realität und Fiktion¹¹ unterschieden werden.

- *Dekontextualisierung*

Dekontextualisierung meint, dass Kinder Fantasiesituationen erzeugen können, ohne auf reale Gegenstände angewiesen zu sein. Verinnerlichte Handlungen können lediglich gedacht und müssen nicht mehr durchgeführt werden. Dekontextualisierung bedeutet also „die Herauslösung von Handlung oder Zeichen aus einem bestimmten Kontext und Herstellung eines neuen Kontextes“ (ANDRESEN 2002, 43).

- *Sequentierung und Scriptaufbau*

Wenn Kinder einen inneren Handlungsplan aufbauen können, um Handlungen zu sinnvollen Sequenzen zu strukturieren, sind sie in der Lage, sich ein Script – eine Art mentales Gerüst für Ereignisse – aufzubauen. Kann der Ablauf einer Spielhandlung einem „realen“ Ablauf angepasst werden, haben die Kinder die Fähigkeit, einem Script zu folgen.

Beim *Rollenspiel*, das die oben erwähnten kognitiven Voraussetzungen erfordert, beginnen Kinder, kooperativ zu handeln. Dabei ist es auch wichtig, dass sie eine konkrete Vorstellung von sich selbst entwickelt haben. Nur so ist es möglich, in andere Rollen schlüpfen zu können (vgl. MENZ 2007, 66). Sprache ist beim Rollenspiel erstmals „nicht [nur] Gegenstand, sondern Mittel des Spiels [...]“ (ANDRESEN 2007, 29), so müssen Kinder beispielsweise in der Lage sein, sich metakommunikativ äußern zu können. Sowohl für die Spielentwicklung als auch für die Entwicklung bzw. den Erwerb der Sprache hat das Rollenspiel eine große Bedeutung (vgl. Kapitel 2.4.2).

Mit zunehmendem Entwicklungsalter werden Regeln innerhalb der Interaktion immer wichtiger. Der Sinn der Spiels ist nun, ein Ziel nach bestimmten Regeln zu erreichen. Das *Regelspiel* findet auf einer formalen Ebene statt und ist durch ritualisierte Handlungen gekennzeichnet (vgl. OERTER 1999, 66).

¹¹ vgl. hierzu auch Wygotski 1973

2.4.2 Sprache und Spiel

*„Alle Kinder haben die märchenhafte Kraft
sich in alles zu verwandeln was immer sie sich wünschen.“*

Jean Cocteau

Die Sprach- und die Spielentwicklungen sind durch den veränderten Sprachgebrauch je nach Entwicklungsschritt im Spiel sehr eng miteinander verbunden. Befindet sich ein Kind auf dem Übergang vom Kleinkind- zum Vorschulalter, wird dies besonders deutlich. Nach WYGOTSKI handeln Kinder im Vorschulalter im Spiel in der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. OERTER 1999, 147ff), in der das Entdecken des Rollenspiels eine große Bedeutung hat. Beim Rollenspiel wird Sprache in einem bestimmten Sinne dekontextualisiert, was meint, dass „verinnerlichte Handlungen [...] mit der Zeit nur noch gedacht werden und [...] nicht mehr unbedingt ausgeführt [werden müssen]“ (BÜRKI 1998, 15). Kinder beginnen, mental mit Bedeutungsrepräsentationen umzugehen und können nun unabhängig von einem „Wortgegenstandskomplex“ (WYGOTSKI, vgl. ANDRESEN 2005, 15) handeln. Die Motivation, Sprache vom nichtsprachlichen Kontext zu lösen liegt „in dem Bedürfnis, den realen Beschränkungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu entkommen“ (ebd., 23). Dabei handelt es sich um eine neue Entwicklung des kindlichen Denkens. Ein Kind ist dann in der Lage, Sprache zu dekontextualisieren, wenn eine Veränderung seiner interaktiven Fähigkeiten vorliegt. Im Zentrum des Rollenspiels steht die Erzeugung von Fiktion. Gegenstände, Personen und Handlungen werden mit Hilfe der Sprache umgedeutet. Mit der Erzeugung von Fiktion durch das Mittel Sprache ändert sich der Sprachgebrauch. Der sympraktische Sprachgebrauch, der für das Kleinkindalter charakteristisch ist, wird überwunden. Diese Überwindungsleistung, für die nach ANDRESEN das Rollenspiel unabdingbar ist, ist die Voraussetzung für eine Vergegenständlichung und Bewusstwerdung von Sprache (vgl. ebd., 14ff). Diese Prozesse sind nicht nur für die Fähigkeiten in der mündlichen Sprache sondern auch für die Einsicht in Schrift und Fähigkeiten im Schriftspracherwerb relevant (vgl. ANDRESEN 2005, 3f.)

Eine weitere Funktion von Sprache erfahren Kinder, wenn sie im Spiel beginnen, sich metakommunikativ zu äußern. Dabei kann im Spiel selbst zwischen explizit und implizit stattfindender Metakommunikation unterschieden werden. Metakommunikation hat die Funktion, den fiktiven Charakter zu markieren, Gegenstände umzudeuten, dies dem Spielpartner mitzuteilen und die Spielhandlung explizit zu planen.

Explizite Metakommunikation ist dann gegeben, wenn Kinder durch bestimmte Äußerungen kurz die Handlungsebene innerhalb des Spielrahmens verlassen und über das Spiel an sich - *außerhalb* der Handlung - sprechen.

Ein Beispiel von Lara beim Spiel:

„das wär jetzt mal unser Auto. Komm Prinzessin. Rein!“

Die für Kinder schwierigere *implizite Metakommunikation* findet *innerhalb* des Spielrahmens und der Rollenidentitäten der Spieler statt. Neue Bedeutungen, welche die Spielhandlung weiterführen, werden im Handlungsrahmen eingeführt. Dabei müssen Kinder einschätzen können, welche Hilfen der Spielpartner benötigt, um das Spiel fortsetzen zu können. Kommt es zu Missverständnissen, wird auf explizite Metakommunikation zurückgegriffen.

Zur Verdeutlichung hier ein Beispiel aus ANDRESEN (2002, 152):

J: Ich möchte auch so eine Haarspange, Mister.

D: Nein, ich bin ne Frau, hören Sie doch!

J: Misses.

3 Der Bedeutungserwerb: sprachliche Bildung

*„Wenn die Worte nicht stimmen,
dann ist das Gesagte nicht das Gemeinte. [...]
Darum achte man darauf, daß die Worte stimmen.
Das ist das Wichtigste von allem.“
Konfuzius*

3.1 Der Erwerb von Bedeutungen

Lange Zeit standen die Bereiche der Aussprache und der Grammatik im Fokus der Spracherwerbsforschung. Dabei wurde die Rolle des Bedeutungserwerbs, die mindestens ebenso wichtig ist wie die beiden anderen Sprachebenen, außer Acht gelassen. Angesichts der Tatsache, dass der aktive Wortschatz eines Erwachsenen zwischen 20.000 und 40.000 Wörtern umfasst und für den passiven Wortschatz eine mindestens doppelt so große Zahl an Einträgen angenommen wird, dürfte schnell deutlich werden, welche Leistung Kinder beim Wortschatzerwerb erbringen. Innerhalb weniger Jahre sind sie in der Lage, sich einen den Erwachsenen ähnlichen Wortschatz anzueignen (vgl. MEIBAUER / ROTHWEILER 1999, 9ff).

Der Erwerb von Bedeutungen, also das semantische Lernen, ist ein Bereich der Sprache, in dem ein Dazulernen niemals aufhört. Er „ist einer der wichtigsten, aber auch der schwierigste und somit der am wenigsten erforschte Bereich des Spracherwerbs“ (FÜSSENICH ³2002, 64). Doch nicht nur dadurch, dass der Erwerb von Bedeutungen sich nicht auf eine zeitliche Lebensphase einschränken lässt, hebt sich dieser Bereich von den anderen Sprachebenen ab. Wörter bilden die Grundlage dafür, dass sich das grammatische und das phonologische System der Sprache überhaupt erst ausbilden können. Und nicht nur für den Bereich der mündlichen Sprache, sondern auch für den Bereich der Schriftsprache ist der Bedeutungserwerb enorm wichtig (vgl. ebd., 64f).

Der Bedeutungserwerb ist ausführlich nachzulesen bei FÜSSENICH ³2002, SZAGUN ⁶2000, KLANN-DELIUS ²2008 und anderen Autoren. Einige der wichtigsten Aspekte werde ich im Folgenden darstellen, da diese als Hintergrundwissen wichtig sind.

Der Spracherwerb eines Kindes findet nach BRUNER (1987) im Sinne des Interaktionismus von Geburt an im dialogischen Geschehen zwischen Kind und Bezugsperson statt. Auch die Bedeutungsentwicklung beginnt in den vorsprachlichen gemeinsamen

Handlungskontexten, den Formaten (vgl. Kapitel 2.4). Dabei lernt das Kind grundlegende Aspekte, ohne die die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung nicht möglich wäre.

Durch die Bereitschaft des Erwachsenen, den kindlichen Äußerungen, egal ob nonverbal oder verbal, eine kommunikative Absicht zu unterstellen, kommt es zu gemeinsamen *Austauschprozessen*¹². Das Kind macht die Erfahrung, dass sein Verhalten eine Reaktion bei seinem Kommunikationspartner bewirkt und lernt, erfolgreiche von weniger erfolgreichen Strategien zur Bedürfnisbefriedigung zu unterscheiden (vgl. SINGER 2008). Verbunden mit den Austauschprozessen werden *Referenzbezüge* hergestellt, mit Hilfe derer das Kind auf außersprachliche Objekte hinweisen kann, die also Bezüge zwischen der Realität und der Sprache sind. Die Referenzbezüge, die ein Kind herstellen kann, entwickeln sich vom Hinweisen über deiktische Mittel hin zum konkreten Benennen. Neben den Referenzbezügen ist der trianguläre Blickkontakt ein wichtiger Teil der vorsprachlichen Kommunikation, da dieser als Bindeglied zur sprachlichen Kommunikation fungiert (ZOLLINGER 1997, zitiert nach FÜSSENICH³2002, 69). Triangulärer Blickkontakt meint die Fähigkeit, mit der visuellen Aufmerksamkeit zwischen Bezugsperson und Objekt wechseln zu können anstatt beide Bezugspunkte nur als einzeln vorhanden zu betrachten. Befindet sich das Kind auf dem Übergang von der vorsprachlichen Kommunikation zur Sprache erhält die *Objektpermanenz* eine zentrale Bedeutung. Die für Erwachsene völlig selbstverständliche Objektpermanenz meint das Wissen über ein Vorhandensein von Objekten auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung. Kinder müssen dieses Wissen erst erwerben, um eine Vorstellung von einem nicht vorhandenen Objekt haben zu können. Die damit verbundene Trennung aus dem Kontext des eigenen Handelns ist ein Wegbereiter hin zum Symbolverständnis (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 11).

Die ersten sprachlichen Äußerungen von Kindern sind konkret auf einen Gegenstand oder eine Person gerichtet und untrennbar mit einer Handlung verbunden. Wörter¹³ werden in diesem Stadium noch sympraktisch gebraucht. Erst nach und nach erhält ein Wort synsemantischen Charakter. Dies geschieht nach LURJIA durch die Erweiterung

¹² Austauschprozesse sind: Modus des Verlangens, der Aufforderung, des Austausches und der Ergänzung. Näheres ist nachzulesen in BRUNER 1987

¹³ Exkurs zur Begrifflichkeit:

Begriff = das gesamte Wissen eines Menschen über einen Sachverhalt, Gegenstand, Person.

Wort = Name oder Bezeichnung für einen Begriff

(vgl. MEIBAUER/ ROTHWEILER 1999, 10f; SZAGUN⁶2000, 103ff)

des Lexikons und eine Zunahme komplexerer grammatischer Strukturen (vgl. SINGER 2008). Werden Wörter synsemantisch gebraucht, differenzieren sich ihre Bedeutungen. Sie lösen sich von Handlung und Situation und stehen als konventionell festgelegte Formen für unterschiedliche Kontexte, aber mit festem inhaltlichem Bezug zur Verfügung (vgl. Füssenich 2002, 71ff).

Mit ca. 18 Monaten geben normal entwickelte Kinder im Durchschnitt 50 wortähnliche Äußerungen von sich. In diesem Entwicklungsabschnitt vollbringt das Kind schon eine enorme Leistung: Hauptmorpheme müssen von Wortbildungsmorphemen isoliert werden, flektierte Formen von unflektierten Formen unterschieden und Wörter Wortfeldern und den dazugehörigen Begriffen zugeordnet werden (vgl. FÜSSENICH 2002, 74). Nach FÜSSENICH (ebd., 75) hat eine wesentliche Gruppe erster Wörter hauptsächlich pragmatische Funktion, wie beispielsweise „nein“ oder „danke“. Dass diese Wörter aus einem sozialen Kontext heraus entstehen und ausschließlich in der Interaktion genutzt werden, unterstützt die Auffassung einer interaktionistischen Sicht des Spracherwerbs.

Charakteristisch für die Bedeutungsentwicklung des Kindes ist, dass in der kindlichen Sprache häufig *Über-*, *Unterdehnungen* und *Mismatches* zu beobachten sind. *Überdehnung* meint, dass ein Wort auf mehrere Objekte, Situationen oder Personen übertragen wird. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn ein Kind alle Fahrzeuge als „Auto“ bezeichnet. Eine Einschränkung der Bedeutung auf nur einen bestimmten Gegenstand oder eine bestimmte Person wird als *Unterdehnung* bezeichnet. Ein Beispiel ist, wenn ein Kind das Wort „Flasche“ nur für eine konkrete Babyflasche verwendet. Stimmt die kindliche Verwendung eines Wortes nicht mit der konventionellen Verwendung überein, verwendet das Kind bspw. das Wort „Ball“ um ein Buch zu bezeichnen, wird dies als *Mismatche* bezeichnet (vgl. FÜSSENICH 2002, 71ff).

Auf der Grundlage der ersten lexikalischen Einträge kann sich das lexikalisch-semantische System dann weiter organisieren. In einem rapiden Anstieg – dem so genannten *Wortschatzspurt* – wächst das Lexikon explosionsartig. Wörter stehen dem Kind dabei noch nicht als grammatische Einheit zur Verfügung.

Beim Erwerb des Lexikons darf eigentlich nicht vom Erwerb von „Wörtern“, sondern sollte von „Lexemen“ gesprochen werden. Lexeme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache. Ein Lexem kann alleine stehen oder mit anderen Lexemen bzw. mit grammatischen Einheiten kombiniert werden. Kinder entnehmen dem was sie hören, also der mündlichen Sprache, Lexeme. Diese kombinieren sie neu

und bilden dabei nicht selten Neologismen (vgl. FÜSSENICH 2002, 64ff; FÜSSENICH/GEISEL 2008, 15).

Ein typisches Beispiel dafür zeigt Iris FÜSSENICH (2002, 64) auf:

„Nicht selten zitieren Kinder den Schluss, dass es wie bei Mama und Papa auch Papagei und Mamagei geben muss“

Wie aber lernt ein Kind, Wörter mit der Zeit normgerecht einzusetzen? Wie verwendet der Mensch die enorme Anzahl an Wörtern, über die er verfügt? Um diese Frage zu beantworten, genügt die Betrachtung des Einzelwortes nicht. „Denn nicht das einzelne Wort wird gelernt, gewusst, verwendet und als Basis für Wortbildungen genutzt, sondern das Wort in seiner lexikalischen Struktur“ (EISENBERG/ LINKE 1996, 21; zitiert nach MENZ 2007, 29). Dies führt unweigerlich zur Annahme einer vielfältigen Vernetzung dieser Strukturen, um den Erwerb, die Organisation und den Gebrauch des Wortschatzes und der Wortbedeutungen zu verstehen.

3.1.1 Das mentale Lexikon und die Bedeutungsvernetzung

Es gibt eine Vielzahl an Theorieansätzen, die sich speziell mit der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung sowie der Organisation des mentalen Lexikons beschäftigen. Auf einige bedeutsame Theorieansätze wird im Folgenden kurz eingegangen.

Die *semantische Merkmalshypothese* geht auf CLARK (1973) zurück und besagt, dass sich die Bedeutung eines Wortes aus einer Ansammlung von semantischen Merkmalen, so genannten Merkmalsbündeln, ergibt. Die Organisation des mentalen Lexikons ist hierarchisch aufgebaut und erfolgt durch einen Vergleich von Merkmalen. Für den kindlichen Bedeutungserwerb spielen Basiskonzepte eine besondere Rolle. Basiskonzepte (z.B. „Hund“ im Vergleich zu „Tier“ oder „Pudel“) benötigen auf der einen Seite eine ausreichende Merkmalsmenge, die sie auf der anderen Seite in ihrer Verwendung aber nicht übermäßig einschränken darf. Wortbedeutungen auf dieser mittleren Hierarchieebene werden, im Vergleich zu den merkmalsärmeren Oberbegriffen und den merkmalsreicheren Unterbegriffen, deutlich leichter und somit früher gelernt.

Ein Kind konstruiert sich die Bedeutung eines Wortes aus ein bis zwei kritischen Merkmalen, die auf sinnlich wahrnehmbaren Merkmalsaspekten (bspw. Farbe oder Form) beruhen. Die Wortbedeutung von Erwachsenen hingegen ergibt sich aus einer Kombination mehrerer Merkmale. Kinder erweitern ihre Bedeutungen nach und nach

um spezifischere Merkmale und nähern sich so der Erwachsenennorm an (vgl. SZAGUN⁶2000, 105ff).

BOWERMAN (vgl. FÜSSENICH³2002, 75ff) stellt den frühen Erwerb des Lexikons wie folgt dar: Im Sinne der *Prototypen-Theorie* „höre und verbinde [ein Kind] zunächst Wörter nur im Zusammenhang mit einem einzelnen oder einer kleinen Gruppe sich meist ähnlicher Gegenstände“ (ebd., 75). Das Kind bezieht seine ersten Worte also nur auf einen prototypischen Gegenstand, den es für jedes semantische Feld gibt. Erst später überträgt das Kind ein Wort auf andere Gegenstände, die ähnlich zum Prototyp sind oder Eigenschaften mit diesem teilen (vgl. FÜSSENICH³2002, 75; SZAGUN⁶2000, 129ff).

Die *begriffsorientierte Bedeutungstheorie* legt den Fokus für die Bedeutungsentwicklung auf die Interaktion mit der Umwelt, welche die Voraussetzung für die Entwicklung von Begriffen darstellt. Begriffliche Kriterien stehen somit in direktem Zusammenhang mit Erfahrungen. Auf dem Hintergrund dieser Theorie ist es nicht weiter erstaunlich, dass sich Begriffe von Erwachsenen und Kindern unterscheiden (vgl. SZAGUN⁶2000, 135ff).

Bei allen drei theoretischen Ansätzen wird deutlich, dass von Vernetzungen im Lexikon ausgegangen wird. ROTHWEILER versucht diese Vernetzung mit den drei Aspekten „*Kategorisierung und Konzeptbildung*“, „*Benennung*“ und „*Lexikonorganisation*“ zu verdeutlichen:

- *Kategorisierung und Konzeptbildung*
Das Kind muss Klassen bzw. Kategorien bilden und diese als mentale Repräsentationen abspeichern. Dadurch entstehen im mentalen Lexikon Konzepte.
- *Benennung*
Diese Konzepte müssen mit Wortformen verknüpft werden. Durch das Benennen entsteht ein Zusammenhang auf der kognitiv-sprachlichen Ebene.
- *Lexikonorganisation*
Durch den Aufbau von Beziehungen zwischen Lexikoneinträgen wird das Lexikon strukturiert und organisiert. Werden lexikalische Einträge vernetzt, entstehen semantische Felder. Innerhalb der semantischen Felder stehen einzelne Lexeme miteinander in Bezug und beeinflussen und bestimmen sich gegenseitig. Die Vernetzung im Lexikon erleichtert sowohl die Speicherung neuer Inhalte als auch deren Abruf.

(vgl. ROTHWEILER 2001, 56)

Nicht nur die Relationen der Lexeme (bzw. Morpheme) im mentalen Lexikon machen die Verarbeitung und Speicherung von tausenden Wörtern möglich, sondern auch die Vernetzungen auf der Bedeutungsebene (FÜSSENICH ³2002, 65). Bedeutungsrelationen wie Synonyme (*Metzger – Fleischer – Schlachter*), Bedeutungsähnlichkeit (*Bild – Foto – Poster*), Komplementarität (*tot – lebendig*) und Antonymie (*dick – dünn*) ermöglichen das Klären des Verhältnisses einzelner Wörter untereinander und das Bilden von Gruppen, was den Wortschatz strukturiert. Bei Vernetzungen auf der Bedeutungsebene kann zwischen *intrinsic*en und *assoziativen* Vernetzungen unterschieden werden. Zu den *intrinsic*en Relationen zählen die oben aufgezählten Eigenschaften von Wörtern wie Ähnlichkeiten. Unter *assoziative* Relationen wird verstanden, dass das Auftreten eines Wortes das Auffinden eines anderen Wortes erleichtert (vgl. ROTHWEILER 2001, 35; FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 25).

Legt man der Wortbedeutungsentwicklung den begriffsorientierten Ansatz zugrunde, bei dem das Wort seine Bedeutung durch den Begriff erhält, auf den es sich bezieht, ergeben sich ebenfalls Vernetzungen. Das Wort erhält seine Bedeutung durch die Verknüpfung mit dem Begriff. Dabei können sowohl einem Wort mehrere Begriffe zugeordnet sein, als auch einem Begriff mehrere Worte. „Das System der Begriffsmerkmale und der Beziehung zwischen ihnen ist in einem individuellen Konstruktionsprozess des Begriffsaufbaus entstanden. Dieser Prozess ist für jeden Menschen einzigartig. So bleibt auch der Begriff individuell und einzigartig“ (SZAGUN ⁶2000, 139).

3.2 Mögliche Störungen beim Bedeutungserwerb bei mehr- und einsprachigen Kindern

Lange Zeit wurden Probleme beim Bedeutungserwerb bei Kindern vernachlässigt. Die Ebene der Grammatik und die der Aussprache wurden als wichtiger angesehen und bei der Förderung oder Therapie von Sprache eher berücksichtigt. Zudem werden Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb häufig auf das Symptom des eingeschränkten Wortschatzes reduziert. Nach FÜSSENICH (vgl. FÜSSENICH / GEISEL 2008, 17f.) sind bei Schwierigkeiten im Bedeutungserwerb neben dem eingeschränkten Wortschatz allerdings noch drei andere Bereiche zu bedenken. Dies sind zum einen Probleme mit dem Sprachverständnis, fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes und Wortfindungsprobleme.

Probleme in diesen vier Bereichen lassen sich oftmals bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern beobachten, treten aber ebenso bei Kindern auf, die einsprachig

aufwachsen. In der Literatur, so Füssenich (Füssenich/ Geisel 2008, 17f), wurden die oben genannten Problembereiche jedoch überwiegend für die einsprachig aufwachsenden Kinder beschrieben. Im Folgenden soll (da es für meine Förderung mit Lara irrelevant ist) nicht zwischen mehr- und einsprachig aufwachsenden Kindern unterschieden werden. Viele Probleme im Bedeutungserwerb treten sowohl bei mehr- als auch bei einsprachigen Kindern auf. Für besondere Aspekte bezüglich der Mehrsprachigkeit verweise ich auf FÜSSENICH/ GEISEL 2008.

Kinder, bei denen der Bedeutungserwerb „normal“, also dem Entwicklungsalter entsprechend, verläuft, verfügen über einen altersgemäßen Wortschatz und über verschiedene Strategien, diesen zu erweitern. Sie können nachfragen und teilen mit, wenn sie etwas nicht verstehen. Sie können sich und andere korrigieren, Über- und Unterdehnungen vornehmen, Neologismen bilden und erweitern dabei auch ihre metasprachlichen Fähigkeiten. Hat ein Kind hingegen Schwierigkeiten auf dieser sprachlichen Ebene, verfügt es oft über keine oder nur sehr wenige Strategien, seinen Wortschatz zu erweitern. Oben genannte Strategien werden kaum genutzt. Zurückgegriffen wird stattdessen häufig auf sprachlich-kommunikative Äußerungen, die keine Erweiterung der Fähigkeiten mit sich bringen. In Situationen, in denen Wörter oder Begriffe fehlen, greifen Kinder so beispielsweise auf vorsprachliche Verständigungsmöglichkeiten zurück, zeigen verschiedene Arten von vermeidendem oder ausweichendem Verhalten oder verwenden Ersetzungen bzw. Oberbegriffe (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 55ff).

Trotz dieser oftmals gemeinsamen Symptomatik bezüglich des Wortschatzes gibt es große Unterschiede bei Kindern. FÜSSENICH beschreibt diese folgendermaßen:

„Manchen Kindern sind viele Begriffe unbekannt. Anhand ihrer Umschreibungen lässt sich aber erkennen, dass ihnen nur die entsprechenden Wörter fehlen. Andere Kinder kennen weder Begriffe noch Wörter. Meist fehlen ihnen Erfahrungen im Alltag, was eine Voraussetzung für die Erweiterung von semantischen Fähigkeiten darstellt“ (ebd., 55).

Einschränkungen im Sprachverständnis zeigen sich nach ZOLLINGER (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 19) vor allem darin, dass Kinder häufig allgemeine Floskeln verwenden, auch als Antworten auf Fragen. Des Weiteren werden Probleme im Sprachverständnis deutlich, wenn Äußerungen des Gegenübers nur aufgrund von Schlüsselwörtern verstanden werden bzw. häufig wiederholt werden. Kinder versuchen mit diesen Strategien, die Kommunikation aufrecht zu erhalten und geben so oft den Anschein, al-

les zu verstehen. Trotzdem führen Schwierigkeiten im Sprachverständnis zu Einschränkungen in der gemeinsamen Interaktion zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen.

Probleme mit der Wortfindung hat ein Kind dann, wenn es zwar viele Wörter kennt, diese aber oft nicht abrufen kann. Diese sogenannten „Wortfindungsstörungen“ treten selten isoliert, sondern meist im Zusammenhang mit anderen Schwierigkeiten auf der Ebene des Bedeutungserwerbs auf. Das spontane Verfügen von Wörtern kann deshalb eine Schwierigkeit für Kinder sein, „da das Gedächtnis Wörter nach der Bedeutung und nach der Lautgestalt trennt und nicht als Einheit speichert“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 19).

Problematik

Ein Problem ist, dass Schwierigkeiten auf der semantischen Ebene oft nicht erkannt werden. Kinder verfügen häufig über Strategien, die ihnen in einer Kommunikationssituation helfen, „unentdeckt zu bleiben“. Fehlt der Blick der Bezugsperson für solche Strategien (wie ausweichendes oder vermeidendes Verhalten) und damit zusammenhängend für Schwierigkeiten auf der semantischen Ebene, besteht die Gefahr, dass Kinder diese Schwierigkeiten „verschleppen“. Fallen sie in der Schule dann auf, sieht man ihre Ursache oft nicht mehr auf der Bedeutungsebene sondern vermutet Merkschwächen oder Teilleistungsstörungen. Dies wiederum führt oft zu Therapien, die letztendlich am falschen Punkt ansetzen, wie beispielsweise daran, die Merkfähigkeit zu „trainieren“.

Probleme auf der Bedeutungsebene festzustellen – vor allem bei Kindern im Elementarbereich, die gerade erst dabei sind, die Sprache zu erwerben – ist nicht einfach. Einen standardisierten Test, der dies adäquat leistet, gibt es nicht¹⁴. Dennoch gibt es für Sprachtherapeuten und Erzieherinnen verschiedene Möglichkeiten, Informationen über semantische Fähigkeiten eines Kindes festzuhalten und diese zu diagnostizieren. Im Folgenden werden ausgewählte Möglichkeiten näher beschrieben.

¹⁴ Verschiedene Sprachentwicklungstests wie der SETK 3-5 oder der HSET haben zwar den Anspruch, semantische Fähigkeiten der Kinder zu überprüfen. Es wird z.B. das Verstehen von Sätzen oder das Enkodieren semantischer Relationen abgeprüft. Sie gehen jedoch nicht auf vorhandene Erweiterungsstrategien des Kindes ein und geben auch keinen Aufschluss über eine sich aus den Erbenissen ableitbare Förderung.

3.3 Möglichkeiten der Diagnostik semantischer Fähigkeiten

Werden bei einem Kind Schwierigkeiten im semantischen Bereich vermutet, werden häufig Wortschatzüberprüfungen vorgenommen. Wortschatztests erfreuen sich recht großer Beliebtheit – ein Grund mag ihr scheinbar repräsentatives Ergebnis sein. Die Erfassung von Problemen beim Bedeutungserwerb sollte jedoch viel mehr als nur den Wortschatz berücksichtigen. Dieser ist zum einen schwer festzustellen, zum anderen gehen Wortschatztest wenig auf die konkrete Sprachverwendung eines Kindes ein. Auch die oben schon beschriebenen Bereiche des Sprachverständnisses und die vorhandenen Strategien zur Wortschatzerweiterung geben Aufschluss über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes.

Eine sinnvolle Diagnostik der semantischen Fähigkeiten orientiert sich also an anderen Fragestellungen und Methoden wie dies Wortschatz- oder auch Sprachverständnis-tests tun. Es sollte eben so wenig um das Erfragen von Wörtern gehen wie um das Verstehen des Kindes von oft sinnlosen Äußerungen in „künstlichen“ Situationen. Eine sinnvolle Diagnostik sollte sich nicht an „Momentaufnahmen“ der Fähigkeiten des Kindes orientieren, sondern den aktiven Prozess des Sprachlernens verfolgen (vgl. FÜSSENICH 2008).

„Da Lernen als aktive Aneignung des Lerngegenstands angesehen wird, werden bei den Lernenden nicht Auswendiggelerntes, sondern Zugriffsweisen, motivationale Aspekte, Interesse an den Inhalten, [...] die Fähigkeit, Gelerntes auf neue Anforderungen zu übertragen und eventuell vorhandene Vermeidungsstrategien diagnostiziert“ (FÜSSENICH 2003, zitiert nach MENZ 2007, 45)

Da sich erste Referenzbezüge des Kindes meist auf die unmittelbare Umgebung beziehen, ist es nicht erst bei der Förderung, sondern schon bei der Diagnostik wichtig, sich an der individuellen Lebenssituation und den Interessen des Kindes zu orientieren. Standardisierte Test können dies nicht leisten und übersehen so einen sehr wichtigen Bereich (vgl. FÜSSENICH 2002, 87ff).

Alternativ zu standardisierten Tests schlägt KAUSCHKE (1999, 136f) zwei Möglichkeiten zur Erhebung des kindlichen Wortschatzes vor. Einerseits seien Angaben der Eltern für diagnostische Zwecke nützlich. Die Eltern werden angehalten, Aufzeichnungen über das Vokabular ihres Kindes zu führen, die eine relativ repräsentative Stichprobe des Kinderwortschatzes möglich machen sollen. Ein Schwachpunkt dieses Konzeptes ist allerdings, dass die Angaben immer abhängig von der Genauigkeit der Eltern sind und der Kontext der Verwendung einzelner Wörter unklar bleibt. Eine andere Möglichkeit, den Wortschatz eines Kindes zu überprüfen, sei eine Analyse freier Sprachproben.

Hierbei können Faktoren wie Verwendungshäufigkeit und Kontext festgehalten werden. Allerdings müssen die Daten über einen längeren Zeitraum erhoben werden, da sie sonst nur einen selektiven Ausschnitt des lexikalischen Wissens des Kindes widerspiegeln.

Analyse freier Sprachproben

Die Analyse von freien Sprachproben ist auf methodischer Ebene ein wichtiges Instrument. Freie Situationen können mit Beobachtungshilfen beurteilt und analysiert werden. Spontansprachproben können in den unterschiedlichen Situationen des Alltags des Kindes erhoben werden. Dies ermöglicht, einen differenzierten Eindruck über die Kompetenzen eines Kindes zu bekommen. Dabei ist es hilfreich, nach drei Fragestellungen, die das Kind und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt rücken, vorzugehen:

- *Was kann das Kind?*
- *Was braucht das Kind?*
- *Was will das Kind?*

(vgl. Orientierungsplan 2006)

Eine gute Möglichkeit zur Auswertung der Spontansprache von Kindern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich der Semantik liefert Iris FÜSSENICH (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 55ff) mit ihren Beobachtungsbögen zum Erwerb von Bedeutungen. Die beiden Beobachtungsbögen dienen dazu herauszufinden, in wieweit ein Kind Strategien zur Erweiterung seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Kapitel 3.2) beherrscht und einsetzt (Beobachtungsbogen 1, vgl. Anhang A), bzw. ob anhand seiner verwendeten Sprache und seiner Reaktionen keine Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten stattfindet (Beobachtungsbogen 2, vgl. Anhang A).

Das Spiel als Beobachtungsinstrument

Ein weiteres Instrument auf der methodischen Ebene ist das Spiel. Spielen ist die dem Kind eigenste Tätigkeit. Beim Spielen kann man sich auf das Kind einlassen, seine Wünsche und Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen und von seinen Fähigkeiten ausgehen. Daneben ist es beim Spielen sehr gut möglich, einen Fokus auf die Sprache oder spezielle sprachliche Bereiche zu legen.

Im Bereich der Semantik ist das Spiel „*Rategarten*“¹⁵ eine gute Möglichkeit, semantische Fähigkeiten eines Kindes zu analysieren. Spielt man dieses Gesellschaftsspiel für Kinder als Beobachtungsaufgabe, lassen sich verschiedene sprachliche Fähigkeiten eines Kindes feststellen. Neben der Überprüfung des Wortschatzumfangs in den semantischen Feldern „*Spielzeug*“ und „*Tiere*“ gehört dazu unter anderem, ob ein Kind „einzelne Begriffe bereits Kategorien zuordnen kann“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 26) bzw. nach Oberbegriffen sortieren kann. Kategorisierungsaufgaben sind, wenn es um die Erfassung der semantischen Fähigkeit geht, sehr wichtige Aufgaben. „Begriffsbildung und damit Bedeutungsentwicklung stehen in engem Zusammenhang mit der kognitiven Leistung von kleinen Kindern, aus einer formlosen, ungeordneten Menge von Gegenständen nach und nach geordnete Kategorien und damit Begriffe zu bilden“ (MENZ 2007, 77, angelehnt an WYGOTSKI 2002, 193).

Des Weiteren kann überprüft werden, ob Kinder Strategien zur Erweiterung ihres Wortschatzes anwenden (vgl. Kapitel 3.4), Fragen (logisch) formulieren können und auch in der Lage sind, diese zu differenzieren, ob sie stimmige Antworten geben können und die kommunikativen Äußerungen von Erwachsenen oder anderen Spielpartnern bereits imitieren (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 25ff).

Das Spiel „*Rategarten*“ ist aber nicht nur ein Instrument der Diagnostik sondern auch eine Möglichkeit für eine sinnvolle Förderung. Da ich auch mit Lara (und Leonard) den *Rategarten* einige Male gespielt habe und er ein tolles Beispiel für ein förderdiagnostisches Vorgehen ist, stelle ich dieses Spiel im nächsten Kapitel etwas genauer vor.

3.4 Der *Rategarten* – eine Möglichkeit zur Förderung semantischer Fähigkeiten

Den „*Rategarten*“ gibt es als Brettspiel von Ravensburger seit dem Jahr 1989. Im Rahmen des Projekts „*Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache*“¹⁶ wurde das Spiel aufgegriffen und modifiziert. Ein Protokollbogen (FÜSSENICH/ GEISEL 2008,

¹⁵ Im Folgenden wird die modifizierte Form des Spiels nach FÜSSENICH/ GEISEL (2008) beschrieben. Diese basiert auf: *Rategarten. Ich sehe was, was du nicht siehst* (1989), Otto Maier, Ravensburg.

¹⁶ Das Forschungsprojekt von FÜSSENICH lief von 2005 – 2007 und beschäftigte sich mit dem Übergang vom Kindergarten zur Schule.

Nähere Informationen in: FÜSSENICH I. (2006): Forschungsprojekt: Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)sprache. In: SASSE, A./ VALTIN, R.

60f.), der zum Spiel entwickelt wurde, dient als Hilfe für ein förderdiagnostisches Vorgehen.

Gespielt wird das Spiel wie folgt:

24 Bildkarten, je zur Hälfte Tiere und Spielzeuge bzw. „Sachen, mit denen gespielt wird“ liegen umgekehrt vor dem Kind und dem Erwachsenen auf dem Tisch. Abwechselnd nehmen das Kind und der Erwachsene eine Karte auf und benennen diese. Der Erwachsene sollte immer beginnen, um damit dem Kind eine sprachliche Äußerung („Ich habe ein/e...“) vorzugeben. Beobachtet wird bei diesem Teil, ob das Kind Abbildungen benennen und die sprachliche Struktur des Erwachsenen übernehmen kann. Der zweite Teil des Spieles besteht darin, dass die Bildkarten mit den Tieren und den Spielzeugen zu jeweiligen Oberbegriffskarten zugeordnet werden. Dabei äußert der Erwachsene wieder modellhaft: „die Kuh ist ein Tier“ oder „mit dem Auto kann man spielen“. Beobachtet wird hierbei wieder, ob das Kind modellhafte Äußerungen übernimmt und eine Zuordnung zu Oberbegriffen vornehmen kann. Für den dritten Teil des Spieles werden zusätzlich zu den Bildkarten ein Spielplan und Spielfiguren benötigt. Die Spielregeln sollen spielbegleitend eingeführt werden (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 26). Die Spielkarten liegen verdeckt auf dem Tisch und werden abwechselnd gezogen. Das Prinzip des Spieles ist nun, dass die Spielpartner gegenseitig durch sinnvolles Fragen herausfinden müssen, was für eine Abbildung auf der Karte des Mitspielers zu sehen ist. Dabei soll der Erwachsene Spieler eine Fragestrategie vorgeben, indem er zuerst nach Oberbegriffen und dann langsam differenzierter fragt. Festgehalten wird, ob das Kind Fragen formulieren kann und beim Fragen Kategorisierungen (nach den Oberbegriffen und auch weitere) vornimmt. Des Weiteren soll beobachtet werden, ob das Kind sich an der Ratestrategie des Erwachsenen Mitspielers orientieren kann (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, 26f.).

Das Spielprinzip des Rategartens bietet vielfältige Möglichkeiten, um es auf das jeweilige Kind abzustimmen und anknüpfend an dessen Interessen und Fähigkeiten ein individuelles Förderspiel zu schaffen. Die semantischen Felder „Tiere“ und „Spielzeug“ sind durchaus austauschbar - durch die individuelle Auswahl eines Wortfeldes besteht die Möglichkeit ein gezieltes Begriffsangebot nach grammatischen oder phonologischen Kriterien zu arrangieren. Auch die Anzahl der Begriffe und der Oberbegriffe können an die Fähigkeiten des Kindes angepasst werden.

Die Szene der gemeinsamen Aufmerksamkeit ist immer das Spiel und seine Regeln sowie die Sprache, die gleich bleibende Sprachstrukturen enthält und dem Kind die Möglichkeit zur Imitation bietet. Sprachliche Muster können durch die Strukturierung

des Spiels hervorgehoben werden. Es entsteht so „eine sprachanregende [und sprachfokussierende] Fördersituation, die im Sinne eines Formats (vgl. Kapitel 2.4) strukturiert ist“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 26).

Gerade für Kinder wie Lara, die Spielhandlungen noch kaum sprachlich begleiten, kann mit dem „Rategarten“ eine kommunikative Situation geschaffen werden, in der sie sich an der Sprache des Erwachsenen orientieren können. Die Aufmerksamkeit beim „Rategarten“ liegt auf dem Dialog und fördert so die Fähigkeit, diesen zu gestalten. Daneben fördert das Spielen des „Rategarten“ die Bedeutungs- und Begriffsentwicklung. Durch das Herausarbeiten zweier verschiedener semantischer Felder werden Bezüge zwischen Oberbegriffen und den dazugehörenden Gegenständen gezogen. Weiter werden durch die Differenziertheit beim Fragen Bezüge zwischen einzelnen Begriffen hergestellt, was die Vernetzung von Zusammenhängen und Beziehungen im mentalen Lexikon fördert.

Insbesondere das Stellen von Fragen kann durch den Rategarten angeregt werden. Kinder lernen, dass man nach Bedeutungen und deren Zusammenhängen fragen kann. Sie lernen Fragetechniken und bekommen durch das Fragen neue Informationen, die in das mentale Lexikon integriert und vernetzt werden. Eine adäquate Erweiterung des Wortschatzes ist so möglich.

Während des Spiels können schon vorhandene Strategien des Kindes erkannt werden. Dort sollte die Förderung wieder unter den schon angesprochenen Aspekten „*was kann das Kind?*“, „*was will das Kind?*“ und „*was braucht das Kind?*“ angesetzt werden. Dabei ist es sinnvoll, den Blick nicht allein auf die Strategien beziehungsweise die Fähigkeiten und Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich zu legen. Auch das Spielverhalten des Kindes und sein Entwicklungsstand in diesem Bereich (vgl. Kapitel 2.4) sind Punkte, die nach Bedarf einen Teil der Förderung darstellen können. Dazu können sowohl die Spielregeln als auch das Spiel „Rategarten“ selbst vielfältig variiert werden. Die Spielkarten eignen sich beispielsweise auch gut als Memorykarten oder lassen sich zum Quartett ausbauen.

4 Literacy: literarische Bildung

*„Ein Buch lesen –
für mich ist das das Erforschen eines Universums.“
Marguerite Duras*

4.1 Was ist Literacy?

4.1.1 Begriffsklärung

Für den Begriff „*Literacy*“, der aus dem angelsächsischen Raum stammt, gibt es keine adäquate Übersetzung ins Deutsche, die der Komplexität des Begriffs gerecht werden würde. Mit Literacy werden nach Ulich (2005, 107) kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim-, und Schriftkultur bezeichnet. Oft spricht man, so Nickel (2007, 87f.) von *Literalität* oder *Schriftlichkeit*. Diese Bezeichnungen fassen den Begriff Literacy jedoch nur teilweise. Die meisten Autoren behalten aufgrund dessen den englischen Begriff bei (vgl. Füssenich/ Geisel 2008, 31). Im Folgenden werden einige Definitionen von Literacy dargestellt.

Whitehead (2007, 59) verweist darauf, dass die meisten Definitionen vor allem die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, beinhalten. Weiter gefasste Definitionen meinen mit Literacy allerdings eher

„[...] einen Kompetenzgrad, der es dem schreib- und lesekundigen Individuum möglich macht, sich unabhängig und flexibel innerhalb einer Gesellschaft zu bewegen.“ (Whitehead 2007, 59)

Diese Fähigkeit wird auch mit dem Begriff „*emanzipatorische Literacy*“ (Freire & Macedo 1987, zitiert nach Whitehead 2007, 59) bezeichnet. *Emanzipatorische Literacy* meint, dass Literacy nicht nur eine Angelegenheit ist, die in der Schule oder anderen Bildungsinstitutionen ihren Platz hat, sondern zum Alltag und zur Alltagsbewältigung einer Gemeinschaft dazu gehört. Die Kompetenzen, die jeder Einzelne im Bereich Literacy besitzt, helfen zum einen, die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft zu vereinfachen. Zum anderen machen diese Kompetenzen aber auch flexibel und unabhängig. Ein Beispiel dazu ist die Möglichkeit, selbst auszuwählen und zu entscheiden, welche Informationen auf welche Art und Weise beschafft werden sollen. Darüber hinaus bezeichnet Whitehead Literacy als „Kulturwerkzeug“ (ebd., 60), welches das Denken und Handeln einer Sprachgruppe verändern kann. Die Veränderung kann aus der erwähnten Flexibilität und Selbstständigkeit in Bezug auf Informationsbeschaffung

und -festhaltung, die durch Kompetenzen im Bereich Literacy erlangt werden, hervor- gehen. Automatisch werden Menschen – also auch Kinder – durch Literacy mit ver- verschiedenen Meinungen und Annahmen, mit Vielfalt und Gegensätzlichkeit konfron- tiert. Dabei müssen eigene Standpunkte gefunden werden, die später automatisch auch weitervermittelt werden. Literacy unterstützt also den Prozess der Weiterentwick- lung einer Gesellschaft erheblich.

WHITEHURST & LONIGAN (1998, 849) definieren Literacy folgendermaßen:

“Emergent literacy consists of the skills, knowledge and attitudes that are presumed to be developmental precursors to conventional forms of reading and writing and the environments that support these developments.”

Diese Definition zeigt die Bedeutsamkeit der Vorläuferfertigkeiten des eigentlichen Le- sens und Schreibens auf. Diese entwickeln sich schon in der frühen Kindheit und werden bei WHITEHURST & LONIGAN (vgl. ebd.) nicht strikt vom „eigentlichen“ Lesen- und Schreibenlernen in der Schule getrennt. Frühe Literacy-Erfahrungen in der Zeit vor dem Schuleintritt werden als wertvoll und wichtig für die Entwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten angesehen. Auch die Rolle der Umwelt des Kindes für seine Erfah- rungen mit Literacy wird in dieser Definition wahrgenommen. Dass diese sehr groß ist, wird in Kapitel 4.2 näher ausgeführt.

TENTA (2007, 6f.) versteht unter Literacy kindliche Erfahrungen rund um die Sprach- und Schriftkultur, die in alltäglichen Situationen gemacht werden.

NÄGER (2005, 11) bezeichnet Literacy als eine Schlüsselqualifikation, „die auch im Zeitalter der elektronischen Medien unverzichtbar ist“ (ebd.). Gemeint ist die Kompe- tenz, durch Sprache und Schrift zu kommunizieren. Auch nach RAU (2007, 15) umfasst Literacy zum einen das Lesen und Schreiben. Im weiteren Sinne bezeichnet der Begriff aber, so RAU und NÄGER, ein vertraut werden mit Büchern, Symbolen und Bildern. Da- bei bezieht er alle Erfahrungen und Grundfertigkeiten rund um Erzähl- Sprach- und Schriftkultur sowie mit dem Umgang mit Medien ein. Bei NÄGER (2005, 10) beinhaltet Literacy zudem, „[...] sich selbst als sprechende, zuhörende, erzählende, lesende und schreibende Person zu erleben.“

4.1.2 Zu Literacy gehörende Fähigkeiten

Literacy, so FÜSSENICH und GEISEL (2008, 31) ist ein „wesentliches Element des Spracherwerbs“. Diese Aussage macht deutlich, dass Kinder schon in ihrer frühen

Entwicklung Erfahrungen rund um Literacy sammeln und dadurch Fähigkeiten erwerben, die in einem sehr engen Zusammenhang zu ihrer sprachlichen Entwicklung stehen. Eine Vorbedingung für Literacy stellt, so WHITEHEAD (2007, 49), „das mehr oder weniger ausgeprägte Bewusstsein des Lerners dar, dass Sprechen und Schreiben unterschiedliche Aktivitäten sind.“

FÜSSENICH und GEISEL (2008, 31f.) haben die zu Literacy gehörenden Fähigkeiten – die diese von WHITEHEAD formulierte Vorbedingung mit einschließen und auf sie aufbauen – wie folgt dargestellt:

- *Wahrnehmung von Schrift*

Zu der Fähigkeit, Schrift wahrzunehmen, gehört das Wissen darum, dass Zeichen Bedeutungen tragen können. Auch die Fähigkeit, Schrift im Alltag (wie auf der Straße, beim Einkaufen u.ä.) wahrzunehmen, gehört dazu. Im öffentlichen Raum sind wir tagtäglich mit Schrift umgeben, dennoch müssen Kinder erst entsprechende kognitive Schemata erwerben, um Schrift Bedeutungen beimessen zu können (vgl. NICKEL 2007, 93). Durch Erfahrungen im Alltag werden Kinder zunehmend auf Logos, den eigenen Namen, bestimmte Buchstaben und ähnliches aufmerksam und lernen Schrift so als bedeutungstragend kennen. Dabei erfahren sie auch, dass Schrift eine Möglichkeit zur Botschaftsübermittlung ist und erkennen, dass sie eine kommunikative Funktion besitzt, die zeit- und raumunabhängig ist. Dies kann für Kinder eine Motivation sein, selbst Lesen und Schreiben lernen zu wollen.

Durch Erfahrungen mit Schriftsprache lernen sie auch die Unterschiede zwischen geschriebener Sprache und gesprochener Sprache kennen. Die „Fähigkeit, selbst Zeichen in der Welt zu hinterlassen [...] bringt Kinder mit drei grundlegenden Charakteristika von Schrift in Berührung: Kreativität, Kommunikation und Beständigkeit“ (FÜSSENICH/GEISEL 2008, 31, angelehnt an WHITEHEAD 2004).

- *Einsicht in den Aufbau von Schrift*

Zur *Einsicht in den Aufbau von Schrift* gehören metakommunikative Fähigkeiten wie das Nachdenken und Spielen mit Sprache sowie das Abstrahieren von der inhaltlichen auf die formale Ebene der Schrift. Dazu müssen Kinder erkennen, „dass es einen Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache gibt“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 31).

- *Kenntnis von Begriffen*

Die dritte Fähigkeit, die nach FÜSSENICH und GEISEL zu Literacy gehört, ist eine Kenntnis von speziellen Begriffen, die benötigt werden, um über Sprache zu sprechen. Dazu gehören zum Beispiel ‚Buchstabe‘, ‚Wort‘, ‚Satz‘ aber auch ‚lesen‘. „Kinder aus schriftfernen Milieus werden Schwierigkeiten haben, diese Begriffe mit konkreten Vorstellungen zu verbinden“ (ebd., 31). Gerade aus diesem Grund ist es sehr wichtig, Kinder Sprache und Schrift und die dazu gehörenden Begriffe erleben zu lassen.

- *Kenntnis von Konventionen/ Konzepten*

Dazu die Kenntnis über das Konzept des Buches, was Erfahrungen mit Büchern einschließt. Daneben geht es um die Kenntnis der Konventionen geschriebener Sprache. Das Wissen um die sprachlichen Konventionen darf keinesfalls als selbstverständlich betrachtet werden, da Konventionen wie z.B. die Lese- und Schreibrichtung kulturell bedingt sind.

- *Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten*

Bei der *Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten* geht es darum, ein „anderes Sprachniveau kennen [zu] lernen“ (ebd.), nämlich das der geschriebenen oder auch konventionell schriftlichen Sprache. Dieses kennzeichnet sich dadurch, dass es sich in Bezug auf Grammatik, Vokabular und Komplexität von der mündlichen Sprache unterscheidet. Dazu gehört auch, ein Textverständnis zu entwickeln. Auch die Fähigkeit der „sprachlichen Ablösung vom situativen Kontext“ (vgl. ebd., 32) mit der die Fähigkeit zur Dekontextualisierung von Sprache einhergeht, gehört zur *Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten*.

(vgl. Füssenich/ Geisel 2008, 31f.)

Ob Kinder diese Fähigkeiten, die zu Literacy gehören, erfahren und in welchen Maße das geschieht hängt damit zusammen, wie viele Erfahrungen sie rund um Literacy schon ab der frühen Kindheit machen können. Dies wiederum ist abhängig vom häuslichen Umfeld und der – falls eine außerfamiliäre Betreuung vorhanden ist – Situation in einer Kindertageseinrichtung. Dass nicht jedes Kind dieselben Erfahrungen macht, steht außer Frage. Auf die Art und die Bedeutungen dieser Erfahrungen wird im Folgenden eingegangen.

4.2 Frühe Literacy-Erfahrungen von Kindern

Die erste Instanz, in der bzw. durch die Kinder mit Literacy in Kontakt kommen, ist im Normalfall die Familie (vgl. NICKEL 2007, 87). Kinder erfahren im Elternhaus im besten Fall vielfältige Anregungen. Durch konkrete Erfahrungen wie Bilderbücher anschauen, Hörbücher, eine regelmäßige „Gute-Nacht-Geschichte“, gemeinsames Singen von Kinderliedern und –reimen wird die Entwicklung all der Kompetenzen, die der Begriff Literacy beinhaltet, gefördert. Auch dass viel mit den Kindern gesprochen wird, ist ein wichtiger Bestandteil dieser Entwicklung. Können Kinder ihre Bezugspersonen beim Schreiben und Lesen beobachten und wahrnehmen, dass beide Tätigkeiten nützlich und positiv belegt sind, nutzen sie diese als positive Modelle. Das Beobachten des Stellenwertes von Lesen, Schreiben und auch vom Sprechen in der Umgebung der Kinder ist sehr prägend (vgl. NÄGER 2005, 12f.). Demnach kann die Umgebung des Kindes auch eine negative Einstellung zum Lesen, Schreiben und Sprechen vermitteln. Spielt Schrift (und damit meist zusammenhängend auch Lesen) im Umfeld des Kindes kaum eine Rolle oder wird sogar mit negativen Gefühlen verbunden, kann dies in manchen Fällen zu einer negativen Haltung oder einem Desinteresse gegenüber Schrift führen.

Beispiel: Bilderbücher vorlesen

Oben genannte Erfahrungen mit verschiedenen Medien und somit Bestandteilen von Literacy machen jedoch nicht alle Kinder gleichermaßen. Am Beispiel des Vorlesens und Geschichtenerzählens lässt sich deutlich aufzeigen, welche stark unterschiedliche Erfahrungen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung sammeln und welche Vor- bzw. Nachteile Kinder daraus ziehen:

Das Betrachten eines Bilderbuches ist eine im besten Fall routinierte Handlungssituation, die Kindern Erfahrung mit Literacy ermöglicht. Formate sind für die sprachliche Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung (vgl. Kapitel 2.4). Das Bilderbuch spielt dabei eine besondere Rolle, da eine Bilderbuchbetrachtung eine sehr intime Situation sein kann. Hier hat das Kind durch die routinierte Situation die Möglichkeit, seine Fähigkeiten in einem geschützten und unterstützenden Rahmen weiter zu entwickeln.

Das Bilderbuch ist meist das erste Medium, bei dem Kinder Erfahrungen mit einer Lesekultur sammeln (vgl. NÄGER 2005, 13). Diese Erfahrungen sind oft prägend für den weiteren Bildungsverlauf der Kinder. So hatten nach FENEBERG (1997, 142) Kinder, die im Vorschulalter regelmäßig Geschichten vorgelesen und erzählt bekamen, „mehr Interesse am Lesenlernen als Kinder, die in der Vorschulzeit selten oder gar keine Geschichten gehört hatten“. Darüber hinaus hatten die Kinder, die bereits mit Büchern

in Kontakt kamen „eine Reihe leserelevanter Vorkenntnisse wie der Buchstabenkenntnis, der Kenntnis der Leserichtung, der Wortgrenzen und Satzzeichen sowie dem Erkennen von Umweltwörtern“ (ebd.). Dass diese Erfahrungen mit der Schriftsprache eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz haben, ist längst erforscht (vgl. KAMMERMEYER 2000, 31). Auch ULICH (³2005, 109) betont, dass „Kinder mit reichhaltigen Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit [...] längerfristig Entwicklungsvorteile [haben], sowohl im Bereich der Sprachkompetenz als auch beim Lesen und Schreiben.“

Verschiedene Untersuchungsergebnisse scheinen darauf hinzudeuten, so FENEBERG (1997, 142), dass die Vorlesehäufigkeit in den Familien ein schichtunterscheidendes Merkmal darstellt. Hier liegt die Aufgabe der Kindergärten und Schulen. Diese haben einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Literacy zu leisten, indem sie allen Kindern, vor allem aber denjenigen, in deren familiärem Umfeld dies nicht geleistet werden kann, vielfältige Möglichkeiten bieten, mit mündlicher Sprache und Schriftsprache durch unterschiedliche Medien in Kontakt zu kommen (vgl. GEISEL 2007, 17).

4.3 Der Zusammenhang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Zu Fähigkeiten von Literacy gehört die Wahrnehmung von Schrift und dass sich Kinder auf Schrift einlassen (vgl. Kapitel 4.1.2). Um sich auf Schrift einlassen zu können, benötigen Kinder aber zunächst grundlegende Fähigkeiten der gesprochenen Sprache. Mündlichkeit und Schriftlichkeit hängen eng miteinander zusammen und Erweiterungen der Fähigkeiten im jeweiligen Bereich bedingen sich gegenseitig. Nicht nur um Schriftsprache erwerben zu können sind Fähigkeiten in der mündlichen Sprache notwendig, die Schriftsprache kann ebenso Fähigkeiten in der mündlichen Sprache erweitern. Sie kann demnach eine Chance darstellen, vorhandene Probleme in der mündlichen Sprache zu überwinden. Ein Beispiel dazu ist die Arbeit mit Schrift bei phonologischen Schwierigkeiten. Eine Einsicht in die Lautstruktur der Wörter kann durch die Visualisierung dieser gewonnen werden. Strukturen der mündlichen Sprache können folglich durch Schrift verdeutlicht werden. Auch ein Sprechen über Sprache – also ein Einstieg auf die metakommunikative Ebene – kann so sehr gut möglich gemacht werden (vgl. FÜSSENICH 2005, 25).

Im Bereich Literacy besteht eine Verbindung sowohl zur geschriebenen als auch zur gesprochenen Sprache. Bücher betrachten und dabei den Text wahrnehmen oder gemeinsam aus einem Liederbuch singen sind Aktivitäten, bei denen Kinder sich mit

geschriebener Sprache auseinandersetzen. Sprachspiele, Erzählungen, Gedichte, Reime, Fantasiewörter und vieles mehr werden zunächst auf der mündlichen Ebene erlebt. Aber schon bei Gedichten, die konzeptionell schriftlich sind, lässt sich der enge Bezug zur Schriftsprache feststellen.

Theorien zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache

Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wandelte sich im Laufe der Zeit aufgrund der sich wandelnden Medien ständig. So wird zum Beispiel durch neuere Formen von Kommunikation wie SMS oder Chat Schriftsprache häufig genutzt, aber konzeptionell mündlich verwendet.

Mehrere Theorien, die sich mit dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit beschäftigen sollen hier nur ansatzweise skizziert werden: Beim *abhängigkeits-theoretischen Ansatz* wird die geschriebene Sprache der gesprochenen untergeordnet und als von ihr abhängig definiert. Die einzige Funktion der Schrift wird darin gesehen, dass sie die gesprochene Sprache abbildet. Der *autonomieorientierte Ansatz* dagegen setzt die geschriebene und die gesprochene Sprache einander gleich. In diesem Ansatz werden Schriftsprache und mündliche Sprache als zwei verschiedene Aspekte derselben Sache gesehen. Im *relativierenden Ansatz* werden zusätzlich dazu Wechselbeziehungen zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache anerkannt (vgl. OSBURG 1997, 20ff).

Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache

Im Folgenden werden einige Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit tabellarisch dargestellt. Dabei werden vor allem die vier von WYGOTSKI (vgl. OSBURG 1997, 21ff) aufgestellten Kategorien *Abstraktion*, *Motivation*, *Willkürlichkeit* und *Bewusstheit und Absicht* zur Unterscheidung der beiden Bereiche herangezogen. Zudem wird Bezug genommen auf CRÄMER/ FÜSSENICH/ SCHUMANN 1996, FÜSSENICH 2005 und ENGST 2007.

Mündlichkeit	Schriftlichkeit
<ul style="list-style-type: none">• Situativer Kontext• Gesprächspartner vorhanden• Gemeinsames Wissen der Gesprächspartner	Abstraktion: <ul style="list-style-type: none">• Aspekt der Kopplung an semantische Inhalte tritt in den Hintergrund• Wort selbst wird Gegenstand der Betrachtung• Fehlen des Gesprächspartners

<ul style="list-style-type: none"> • Spontanität • Expressivität • Unvollständige oder abgebrochene Äußerungen • Mimik, Gestik, Intonation als Gesprächshilfen • Ein Kommunikationspartner, der jederzeit fragen, eingreifen, bestätigen und widersprechen kann • Geringere Informationsdichte • Flüchtigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation ist nicht natürlich sondern eher künstlich • Motiv und die Situation für Kommunikationsanlass müssen gedanklich impliziert werden Bewusstheit und Absicht: • Lautliche Wortstruktur muss bewusst sein • lautliche Struktur muss in willkürlich festgelegte Schriftzeichen umgewandelt werden • Geeignete Wörter und Satzstrukturen müssen gewählt werden • Aneignung der phonemisch-graphemischen Korrespondenz ist nötig • Außersprachliche Ausdrucksmittel fehlen, d.h. schriftsprachliche Formulierungen müssen expliziter sein als lautsprachliche • Loslösung von subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellungen über Sprache hin zum formalen Aspekt • Hohe Informationsdichte • Dauerhaftigkeit
--	---

4.4 Diagnose von Literacy

Im Laufe ihrer Entwicklung sammeln Kinder Erfahrungen mit Literacy. Diese haben eine große Bedeutung im Bezug auf Schriftspracherwerb und sind wichtig für Sprachentwicklung im Allgemeinen.

Da nicht alle Kinder dieselben Erfahrungen mit Literacy machen und somit sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen z.B. für den Schriftspracherwerb haben, ist es wichtig, Literacy-Kompetenzen und Erfahrungen mit Literacy bereits im Elementarbereich einschätzen zu können. Dabei gibt es verschiedene diagnostische Möglichkeiten um Einsicht in die Fähigkeiten der Kinder gewinnen zu können, von denen im Folgenden zwei herausgegriffen werden.

4.4.1 SISMIK und SELDAK – Beobachtungsbögen

Die Beobachtungsbögen *SISMIK* und *SELDK* wurden von Michaela Ulich und Toni Mayr am Staatsinstitut für Frühpädagogik (Bayern) entwickelt. Der Bogen *SISMIK* wurde 2003 als erster der beiden Bögen herausgegeben und richtet sich an Kinder mit Migrationshintergrund. Im Jahr 2006 gaben die Autoren den Bogen *SELDK* heraus, der für einsprachig aufwachsende Kinder gedacht ist.

Beiden Bögen liegt die theoretische Ansicht zugrunde, dass sprachliches Lernen als Teil einer komplexen Entwicklung gesehen werden kann, die wesentlich mit Motivation

zusammenhängt. Das bedeutet, dass ein Kind erst dann nachhaltige Lernerfahrungen macht, wenn es sich für etwas interessiert. Aus diesem Grund wird die Sprachlernmotivation sowohl bei SISMIK als auch bei SELDAK besonders in den Blick genommen. Im Folgenden werden beide Beobachtungsbögen unter den Gesichtspunkten Konzeption, Aufbau und spezielle Beobachtungsaufgaben/ Fragestellungen zum Bereich Literacy vorgestellt.

SISMIK – Konzeption

SISMIK ist ein Beobachtungsbogen zum „**Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen**“. Der Beobachtungsbogen ist für Kinder ab dem Alter von 3;6 bis zum Schuleintritt konzipiert. Der Schwerpunkt des Bogens liegt auf dem Umgang mit der deutschen Sprache und ist, so die Autoren, für deutschsprachige Erzieherinnen gedacht (vgl. ULICH/ MAYR 2003b, 2).

Die Fragestellung „Wie verläuft die ‚normale‘ sprachliche Bildung und Entwicklung eines Kindes?“ ist für den Beobachtungsbogen zentral. Durch eine „gezielte und systematische Beobachtung“ (ULICH/ MAYER 2003a, 4) soll die kindliche Sprachentwicklung begleitet werden und für ungünstige Entwicklungen bzw. Entwicklungsrisiken sensibilisieren. Das Verfahren erlaubt eine fortlaufende Beobachtung von Sprachentwicklungsprozessen sowohl in natürlichen als auch in didaktisch inszenierten Situationen. Die Sprachlernmotivation und die bereits entwickelte Sprache eines Kindes sollen bei der Beobachtung mit im Mittelpunkt stehen.

SISMIK – Aufbau

SISMIK gliedert sich entsprechend seines Konzeptes in vier verschiedene jeweils wieder untergliederte Teile (vgl. ULICH/ MAYER 2003a, 5):

1) Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

Der Bereich *Sprachverhalten in verschiedenen Situationen* ist der umfangreichste Teil des Beobachtungsbogens, bei dem der Blick besonders auf sprachlich relevante (Kommunikations-)Situationen in der Kindertageseinrichtung gelegt ist. Dabei werden Situationen betrachtet, die „unterschiedliche Ebenen und Formen von sprachlicher Kommunikation ansprechen“ (ebd.). Dazu gehören bspw. die sprachlichen Interaktionen des Kindes mit anderen Kindern oder Erzieherinnen sowohl in Einzel- als auch in Gruppensituationen. Der Schwerpunkt der Beobachtungen liegt immer auf der Freude und dem Interesse des Kindes sowie auf seiner Aktivität – sowohl beim Zuhören als auch beim Sprechen.

2) Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne (deutsch)

In diesem Teil geht es um die Beobachtung und Einschätzung der im Moment vorhandenen sprachlichen Kompetenzen des Kindes. Betrachtet werden Sprachverständnis (Verstehen von Handlungsaufträgen), Artikulation, Wortschatz, Sprechweise und Grammatik. Vor allem im Bereich der Grammatik werden Prozesse des Zweitspracherwerbs berücksichtigt.

3) Die Familiensprache des Kindes

Der Bogen hat den Anspruch, auch deutschsprachige Fachkräfte (an die sich SISMIK hauptsächlich richtet; vgl. ULICH/ MAYER 2003b, 2) für Fragen zur Mehrsprachigkeit des Kindes zu sensibilisieren. Dabei liegt ein Fokus auf der Familiensprache (der Entwicklung des Kindes in dieser Sprache und ihr Status für das Kind), die als wichtig für die Sprachentwicklung eingeschätzt wird.

4) Das Kind in seiner Familie

In diesem Teil soll das „Sprachverhalten eines Kindes vor dem Hintergrund seiner häuslichen Umwelt“ (ULICH/ MAYER 2003a, 5) betrachtet werden. Informationen hierzu sind wichtig, so die Autoren, „um den aktuellen Sprachstand einzuordnen und um künftige Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten besser abschätzen zu können“ (ebd.). Auch Nähe bzw. Distanz der Herkunftsfamilie zur Einrichtung ist ein Punkt, der sich auf die Motivation und somit auch das Sprachlernen des Kindes auswirken kann. Aus diesem Grund wird versucht, Anregungen zum intensiveren Kontakt zu geben.

SISMIK – Beobachtungen rund um Literacy

Im Beobachtungsbogen SISMIK gibt es einige bewusst ausgewählte Beobachtungsaufgaben, die im Zusammenhang mit Bilderbüchern, Erzähl- und Schriftkultur stehen. Literacy-Erfahrungen sind, so ULICH und MAYR (2003a, 4), für die sprachliche Bildung und Entwicklung (auch im Bezug auf längerfristige Auswirkungen wie bspw. die spätere Lesekompetenz) sehr wichtig.

In fünf der 11 Beobachtungsaufgaben des oben geschilderten ersten Teils wird auf Situationen aus dem Bereich ‚Literacy‘ eingegangen.

Das Betrachten von deutschsprachigen Bilderbüchern soll in der *Beobachtungsaufgabe G* im Mittelpunkt stehen. Dabei soll von der Erzieherin eingeschätzt werden, in wie weit das Kind aufmerksam zuhört und die Bilder betrachtet, ob es auf Deutsch Elemente des Bilderbuches benennt bzw. sogar „zum Erzähler wird“ (ULICH/ MAYR 2003b, 5). Außerdem soll beobachtet werden, ob das Kind Bild und Text bewusst unterscheiden kann und in diesem Zusammenhang auch nach dem Sinn des Geschriebenen fragt. Die *Beobachtungsaufgabe H* befasst sich mit dem Vorlesen und dem Erzählen.

Hier wird beobachtet, ob das Kind zuhört, sich am Gespräch über das Gehörte beteiligt und sich einfache Geschichten merken und diese nacherzählen kann.

Die *Aufgabe I* beobachtet das selbstständige Umgehen des Kindes mit Bilderbüchern. Dabei wird darauf geachtet ob das Kind darum bittet, vorgelesen zu bekommen, ob es Bücher selbstständig aussucht, wie es blättert bzw. die Bilder anschaut und ob es so tut, als ob es liest. Auch das Sprechen zum Anschauen der Bilder (egal in welcher Sprache) und das Sprechen über die Bilder sind zu beobachtende Punkte. Ob bei dem Kind ein Interesse an Schrift vorhanden ist, soll mit der *Beobachtungsaufgabe J* herausgefunden werden. Dabei geht es darum, ob sich das Kind für Geschriebenes interessiert, das heißt ob es nachfragt und von sich aus Buchstaben malt bzw. eigene Texte frei (Briefe, Einkaufszettel etc.) ‚schreibt‘. Um Reime und Fantasiewörter geht es in der *Beobachtungsaufgabe K*. Dabei wird die aktive Beteiligung des Kindes, der Spaß am Spielen mit Sprache und die Merkfähigkeit beobachtet. Auf den Umgang mit fremden Sprachen wird in dieser Beobachtungsaufgabe auch eingegangen – jedoch nicht bezogen auf eine Sprache des Kindes (Erstsprache, Zweitsprache, Familiensprache...), sondern auf eine „neue, fremde Sprache“.

SELDAK – Konzeption

SELDAK ist ein Beobachtungsverfahren zu „**S**prachentwicklung und **L**iteracy bei deutschsprachig **a**ufwachsenden **K**indern“. Mit dem Verfahren SELDAK soll die kindliche Sprachentwicklung ab dem Alter von vier bis zum Schuleintritt gezielt beobachtet und begleitet werden können. SELDAK orientiert sich in Konzeption und Aufbau an dem zuvor entwickelten Verfahren SISMIK. Der Beobachtungsbogen dient, wie auch der Beobachtungsbogen SISMIK, nicht der Diagnostik von Sprachstörungen. Er will jedoch eine günstige bzw. ungünstige sprachliche Entwicklung aufzeigen und einen Einblick in verschiedene Teilaspekte der kindlichen Sprachentwicklung geben. Durch eine fortlaufende Beobachtung der Kinder sollen langfristig Perspektiven und Lernfortschritte eines Kindes aufgezeigt werden können.

SELDAK – Aufbau

SELDAK gliedert sich in zwei Teile, die wiederum in einzelne Beobachtungsaspekte und –fragen unterteilt sind.

Teil 1 umfasst sprachrelevante Situationen, die Kommunikation erfordern. Gemeint sind Situationen wie bspw. Gesprächsrunden oder Bilderbuchbetrachtungen, die für den Spracherwerb eines Kindes von großer Bedeutung sind. In diesen Situationen soll

beobachtet werden, ob ein Kind Interesse und Freude zeigt und inwiefern es auf welchem Niveau sprachlich aktiv wird.

Teil 2 beinhaltet die Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes wie z.B. Wortschatz, Grammatik oder das Verstehen von Handlungsaufträgen.

Mit seinem Aufbau zielt der Bogen darauf, so die Autoren (ULICH/ MAYR 2006a, 5), verschiedene Teilbereiche von Sprache zu beleuchten. Nicht die Sprachkompetenz des Kindes als solche steht im Blickpunkt, sondern unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Teilbereichen.

SELDAK – Beobachtungen rund um Literacy

Im Gegensatz zum Beobachtungsbogen SISMIK werden im Beobachtungsbogen SELDAK keine Angaben darüber gemacht, welche Fragen sich konkret auf den Bereich Literacy beziehen. Das Begleitheft 2 zeigt jedoch jene Bereiche der Literacy-Erziehung auf, „die mit SELDAK beobachtet werden können“ (ULICH/ MAYR 2006b, 2). In sechs der 15 Beobachtungsaufgaben finden sich Elemente aus dem Bereich Literacy wieder (vgl. ULICH/ MAYR 2006c, 3ff).

Bei der *Aufgabe B* wird das Kind innerhalb einer Bilderbuchsituation beobachtet. Das Interesse des Kindes an der Bilderbuchsituation, ob es Fragen stellt oder Bemerkungen äußert, ob es Verbindungen zwischen Geschichten und seinem eigenen Leben herstellen kann und sein Interesse am Text, also an Schrift, soll hier festgehalten werden. Das „Vorlesen/ Erzählen als pädagogisches Angebot in der Kleingruppe“ (Ulrich/ Mayr 2006c, 4) wird innerhalb der *Beobachtungsaufgabe C* näher betrachtet. Dabei wird das Interesse des Kindes an Geschichten und seine Aufmerksamkeit, sowie die Fähigkeit des Nacherzählens beobachtet. Ob ein Kind sich Bücher selbstständig aus sucht, diese vorgelesen bekommen möchte oder sich mit ihnen selbst beschäftigt, wird in *Aufgabe D* beobachtet. Herausgefunden werden soll zudem, ob das Kind ein Buch konzentriert oder hastig betrachtet, ob es so tut, als ob es liest und ob es mit anderen Kindern ins Gespräch über Bücher kommt. *Beobachtungsaufgabe E* legt den Fokus auf das Erzählen. Beobachtet werden soll, ob das Kind eigene Erlebnisse und erfundene Geschichten erzählt, ob es Freude dabei zeigt, ob es seine Sprache und Sprechweise beim Erzählen verändert (Erzählsprache) und ob das Kind Fähigkeiten der Dekontextualisierung (vgl. Kapitel 2.4) aufweist. Lausch-, Sprachspiele und Reime werden in der *Aufgabe G* in den Blick genommen. Es wird darauf geachtet, ob ein Kind unterschiedliche Geräusche erkennt, ob es Freude an Sprachspielen zeigt und selber Reime erfinden kann. Neben dem Erkennen von Reimwörtern und der Fähigkeit zur Silbensegmentierung wird in dieser Aufgabe auch der Umgang mit Fantasiewörtern

(Merkfähigkeit) beobachtet. In der *Beobachtungsaufgabe H* werden schließlich noch die Schrift und das Schreiben betrachtet. Erzieherinnen sollen hier festhalten, ob und wie oft ein Kind Schreibverhalten nachahmt, ob es Erwachsenen diktiert, ob es Interesse an Geschriebenem zeigt und ob es selbst Buchstaben in seiner Umgebung entdeckt bzw. Wörter „liest“.

Resümee

Die beiden Beobachtungsbögen SISMIK und SELDAK legen einen Schwerpunkt auf die Beobachtung von Fähigkeiten im Bereich Literacy. Dabei decken sie einen großen Bereich von Literacy ab. Die Bögen ähneln sich in ihren Inhalten, die Fragen sind teilweise im gleichen Wortlaut formuliert. Für beide Bögen ist festzuhalten, dass dem Interesse des Kindes für die jeweiligen Handlungen eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Dennoch gibt es im Bereich Literacy Unterschiede zwischen SISMIK und SELDAK.

SISMIK beschäftigt sich mit Bilderbuchbetrachtungen, dem Vorlesen/Erzählen, dem selbstständigen Umgang mit Büchern und mit dem Interesse des Kindes an Schrift, Reimen und Fantasiewörtern. SELDAK beschäftigt sich mit denselben Bereichen wie SISMIK und darüber hinaus mit dem Punkt „das Kind als Erzähler“. Diesen und die darunter fallenden Inhalte wie Freude beim Erzählen u.a. (vgl. Ulich/ Mayr 2006c, 5) beinhaltet SISMIK nicht. Insgesamt werden in SELDAK in allen Bereichen mehr und ausdifferenziertere Fragen gestellt. So wird z.B. bei dem Punkt „Bilderbuchbetrachtung“ zusätzlich darauf geachtet, ob das Kind Fragen zur Geschichte stellt und ob es Bezüge zwischen einer Geschichte und seinem eigenen Leben herstellen kann. SELDAK enthält jedoch keinerlei Bezüge zu anderen Sprachen als zu dem Deutschen. In SISMIK werden, da der Bogen für mehrsprachige Kinder konzipiert wurde, immerhin ein paar wenige Beobachtungsaufgaben zum Interesse an „fremden Sprachen“ gestellt. Sicherlich wäre es aber auch interessant zu sehen wie bei einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern das Interesse an „fremden Sprachen“ ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Beobachtungsbogen SELDAK differenzierter als SISMIK auf Beobachtungen im Bereich Literacy eingeht. Dies könnte damit erklärt werden, dass SISMIK auf mehrsprachige Kinder ausgelegt ist und aufgrund dessen der Fokus auf andere Bereiche gelegt ist. Soll ein Kind speziell zu seinen Fähigkeiten im Bereich Literacy beobachtet werden, eignet sich meiner Meinung nach der Bogen SELDAK besser – auch für ein Kind mit Migrationshintergrund. Einige Teilfragen aus SISMIK würden (bei allen Kindern) sicherlich eine sinnvolle Ergänzung darstellen.

Kritisch zu sehen¹⁷ ist meines Erachtens, dass beiden Verfahren der Blick auf grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit Büchern fehlt. So wird nicht danach gefragt, ob das Kind das Konzept des Buches kennt, also das Buch richtig herum aufschlägt, eine Seite nach der anderen anschaut, ob es die Schreibrichtung kennt und einzelne Begriffe wie Zahl und Buchstabe unterscheiden kann. Selbst ob das Kind Schrift und Bild voneinander unterscheiden kann bzw. sie aufeinander beziehen kann, wird nicht explizit erfragt.

Positiv ist, dass ULICH und MAYR darauf hinweisen, dass die Ausgangsvoraussetzungen eines Kindes im Bereich Literacy, die allein aus Erfahrungen hervorgehen, sehr unterschiedlich sind. Diese Unterschiede bringen automatisch Unterschiede im Bezug auf Bildungschancen mit sich. Die Autoren sehen Literacy als einen wesentlichen Bestandteil einer Sprachförderung (vgl. ULICH/ MAYR 2006a, 7). Die Bedeutung, die Literacy für ULICH und MAYR hat, erkennt man auch daran, dass Literacy und die Bedeutung von Literacy für die kindliche Sprachentwicklung in beiden Beobachtungsbögen – vor allem aber bei SELDAK – stark hervorgehoben werden.

Persönlich kann ich mir durchaus vorstellen, Beobachtungen zu Literacy angelehnt an die Bögen von ULICH und MAYR durchzuführen. Im Folgenden wird allerdings eine weitere Möglichkeit zur Erfassung kindlicher Erfahrungen und Fähigkeiten rund um Literacy vorgestellt, die vor allem aufgrund ihrer sehr kindgerechten Durchführung und ihrem förderdiagnostischen Charakter sehr zu empfehlen ist.

4.4.2 Toni feiert Geburtstag – ein Bilderbuch

Das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ von Carolin GEISEL und Julia GEISEL kann eingesetzt werden, um „kindliche Erfahrungen im Umgang mit Büchern (Literacy) und das Wissen über Schrift [zu erfassen]“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 43). Daneben eignet sich eine Bilderbuchsituation mit einem Kind immer dafür, mehr über die mündliche Sprache und den Sprachgebrauch des Kindes zu erfahren.

Das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ ist angelehnt an „die Auseinandersetzung mit dem Verfahren ‚Lesestufen‘ von NIEDERMANN und SASSENROTH 2004“ (Füssenich/ Geisel 2008, 43). Das Verfahren der beiden Autoren arbeitet ebenfalls mit einem Bilderbuch und ist ausgelegt auf eine Erfassung der Lesefähigkeiten von Kindern.

¹⁷ Nur bezogen auf Beobachtungen zum Bereich Literacy. Kritikpunkte z.B. zum Umgang mit Mehrsprachigkeit würden – da mein betreutes Kind einsprachig ist – den Rahmen der Arbeit sprengen.

Als Hilfe gibt es neben dem Bilderbuch eine Durchführungsanleitung und einen Protokollbogen. Im Anschluss an die Bilderbuchsituation gibt es die Möglichkeit (anknüpfend an diese) mit dem Kind einen Wunschzettel zu gestalten. Mit Hilfe dieses für Kinder motivierenden Schreibangebotes wird „die Einsicht in den Aufbau von Schrift und das Wissen über die Funktion von Schriftsprache erfasst“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 46).

Durchführung

Um gezielt auf ein Kind eingehen zu können, sollte die Durchführung der Beobachtungsaufgabe in einer Einzelsituation stattfinden. Der zum Buch gehörende Protokollbogen wird erst nach der Bilderbuchsituation ausgefüllt, um die Situation für Kinder nicht unnatürlich zu machen. Die natürliche Kommunikationssituation, die durch eine Bilderbuchbetrachtung entsteht, würde zerstört werden, wenn Kinder sich getestet fühlen würden. Das Kind soll sich beim Betrachten des Bilderbuchs wohlfühlen und auf keinen Fall das Gefühl haben, beobachtet zu werden. Dazu ist es notwendig, eine ruhige, gemütliche Atmosphäre zu schaffen.

Zu Beginn der Bilderbuchsituation ist es wichtig, das Kind das Buch selbst holen zu lassen. „Nur so kann beobachtet werden, ob Kinder das Buch von der richtigen Seite her aufschlagen und ob sie Anfang und Richtung von Büchern kennen“ (ebd., 43).

Im Protokollbogen liegt der Fokus auf folgenden weiteren Aspekten:

Literacy

- Interesse am Buch
- Interesse an Schrift
- Konzentriertes Zuhören
- Auseinandersetzen mit dem Text durch Einbringen von Bemerkungen
- Fragen zum Text
- Fragen zur Schrift
- Fragen zu den Zahlen

Wissen über Schrift

- Unterscheiden von Bild und Schrift
- Kennen der Schreibrichtung
- Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Bild und Schrift
- Kennen der Funktion von Schrift
- Kennen des Begriffs „Buchstabe“
- Kennen des Begriffs „Zahl“
- Kennen einzelner Buchstabennamen

- Kennen einzelner Lautwerte
- Erkennen von Ganzwörtern
- Lesen

Sehr positiv finde ich, dass die von FÜSSENICH und GEISEL dargestellten Aussagen und Fragen (vgl. Füssenich/ Geisel 2008, 43ff) als Anregungen gedacht sind, die die Beobachtungsaufgabe erleichtern sollen. Betont wird von den Autorinnen jedoch, dass sie „selbstverständlich nicht wörtlich zu übernehmen [sind] und individuell auf die Situation mit dem Kind [abgestimmt werden können]“ (ebd.).

Im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung regt der letzte Satz des Bilderbuchs „Und was wünschst du dir zum Geburtstag?“ dazu an, mit dem Kind ins Gespräch zu kommen und so weitere Beobachtungen über seine mündliche Sprache zu machen. Das Kind wird nun aufgefordert, seine Geburtstagswünsche auf einen Wunschzettel zu notieren. Dabei kann das Kind frei schreiben, nachfragen, wie etwas geschrieben wird oder auch diktieren. Im Teil 2 des Protokollbogens wird festgehalten, ob, wie und mit welcher Hilfe das Kind schreibt und wie es mit der Situation, etwas schreiben zu sollen, umgeht.

Bei der Beobachtungsaufgabe mit dem Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ handelt es sich um eine förderdiagnostische Beobachtungsaufgabe. Dies bedeutet, dass Ziele für die Förderung direkt aus der Beobachtung abgeleitet werden können. Dabei kann das Bilderbuch selbst sehr gut als Förderinstrument verwendet werden.

4.5 Förderung von Literacy

Um Literacy bei Kindern zu fördern gibt es vielfältige Möglichkeiten. Kindertageseinrichtungen haben eine große Chance im Bereich der Förderung von Literacy. Sie sollten diese Chance nutzen und es sich zur Aufgabe machen, Kindern einen eigenaktiv-spielerischen Zugang zur Schrift und der Schriftsprache zu ermöglichen (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 35). Dies beginnt bei der entsprechenden Gestaltung bestimmter Räumlichkeiten. Dazu gehört eine Lesecke, die gemeinsam mit den Kindern ausgestattet wird und einen gemütlichen Charakter sowie einen klar abgegrenzten Platz im Kindergarten hat. Diese sollte neben Büchern und Hörbüchern in deutscher Sprache den Kindern auch Bücher und Hörbücher in anderen Sprachen zugänglich machen. ULICH (2005, 118) schlägt vor, dass Regeln für die Lesecke mit den Kindern gemeinsam besprochen und schriftlich festgehalten werden können. Dies bringt den Kindern zum einen die Lesecke ins Bewusstsein und ist zum anderen an sich – durch

das schriftliche Festhalten – schon eine Literacy-Erfahrung. Des Weiteren ist ULLICH (2005, 118) wichtig, dass die Kinder die Möglichkeit haben, Bücher auszuleihen. Arbeiten die Kinder dabei selbst in einer Art Ausleihsystem mit (beispielsweise Namen in Karteikarten eintragen), ist auch dies eine Erfahrung mit Schriftsprache.

Auch eine Schreibecke, in der Kinder malen, kritzeln, spontan „schreiben“ können, sollte in der Kindertageseinrichtung vorhanden sein. Das spontane Schreiben der Kinder muss geschätzt werden. Dies geschieht am Besten durch ein Sammeln und Dokumentieren der Produkte der Kinder. Im ganzen Kindergarten sollte Schrift präsent sein. So können die Namen der Kinder an den Garderobenplätzen stehen, am besten mit Hilfe der Kinder gestaltet.

Fotos von Aktivitäten oder Projekten können ausgestellt und mit Schrift untertitelt werden. Hier bieten sich vielfältige Chancen, die Kinder auf einem positiven Weg mit dem Schreiben in Berührung zu bringen – zum Beispiel indem sie die Titel der Fotos diktieren dürfen.

Neben diesen eher allgemeinen Methoden, wie man Kinder Erfahrungen mit Literacy machen lassen kann und wie Literacy gefördert werden kann, soll der Blick nun auf konkrete Möglichkeiten zur Förderung von Literacy gelenkt werden. Dabei geht es zum einen um die Medien *Bilderbuch* und *Hörbuch* und den Umgang mit diesen. Zum anderen werden die Möglichkeiten der Förderung mit Reimen, Abzählversen, Gedichten und auch mit dem Spiel, speziell dem Rollenspiel, dargestellt.

4.5.1 Das Bilderbuch

Das Bilderbuch stellt im Bereich der Kinderliteratur eine eigene Gattung dar, die sich speziell an Kinder richtet, die noch nicht oder nur wenig lesen können, also Klein- und Vorschulkinder (vgl. Engst 2007). Es existieren allerdings auch Bilderbücher für ältere Kinder. Bilderbücher sind meist reich illustriert, die Illustrationen sind in der Regel das Dominierende am Bilderbuch, sie sind die „Geschichtenerzähler“ (NÄGER 2005, 45).

Die Bilderbuchsituation ist, wie schon in Kapitel 2.4 angesprochen, eine sehr intime Situation, bei der Zuwendung und Nähe intensiv stattfinden kann. Dies gilt sowohl im Kindergarten als auch zu Hause. Bilderbücher sind aber nicht nur ein Modus zur Begegnung zwischen dem Kind und einem Erwachsenen, sondern sind auch Orte der Begegnungen besonderer Art. „Beim Zuhören, Lesen und Anschauen treffen Kinder auf Personen, lernen Charaktere und Stimmungen kennen“ (NÄGER 2005, 47) und erleben dabei auch Neues und Unbekanntes. Eigene Erfahrungen fließen in die

Bilderbuchrezeption mit ein – so kann das Buch zum Schauplatz eigener Erlebnisse und Gefühle werden.

Dass das Bilderbuch eine Möglichkeit zur Vermittlung von Sprache und von Weltwissen ist, hat schon COMENIUS im 17. Jahrhundert festgestellt. Mit seiner „*Orbis Pictus*“ – einer gemalten Welt für Kinder – hatte er das Ziel, Kindern „einen kurzen Begriff der ganzen Welt und der Sprache“ (COMENIUS, zitiert nach NÄGER 2005, 48) zu vermitteln. Durch das Medium Bild sollte „die Erlernung der Sprache zu einer Spielbeschäftigung“ (COMENIUS, zitiert nach NÄGER 2005, 48) werden, was den Kindern das Lernen erleichtere. Was COMENIUS sich zu einem pädagogischen Ziel machte, ist heute, so NÄGER, empirisch abgesichert. Die Bilderbuchbetrachtung ist eine der effektivsten Möglichkeiten der Sprachförderung im frühen Kindesalter (ULICH ³2005; NÄGER 2005, 48), da sie zum Erzählen, Fragen und Kommentieren anregt. Dies gilt besonders dann, wenn die Bilderbuchbetrachtung als Dialog zwischen Erwachsenem und Kind gestaltet wird. Das Kind wird so aktiv in ein Wechselspiel von Zuhören und Sprechen gebracht und macht dabei wertvolle Spracherfahrungen. Geprägt ist die gemeinsame Betrachtung dann (bei Bilderbüchern mit Textanteil) durch den Wechsel zwischen der Vermittlung schriftsprachlicher Texte und dem aktiven Sprachgebrauch. Das kann natürlich unterschiedlich aussehen. Es gibt Bücher, in denen Fragen gestellt werden, die entweder im Laufe des Buchs selbst beantwortet werden oder offen bleiben, das Kind aber in jedem Fall mit einbeziehen (vgl. BEISBART 1990, 28). Ein schönes Beispiel ist das in Kapitel 4.4.2 dargestellte Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ von J. GEISEL und C. GEISEL, in dem das Kind passend zur zuvor erzählten Geschichte nach seinen Geburtstagswünschen gefragt wird.

Daneben gibt es Bücher mit offenem Schluss, Bücher, in denen Bilder Rätsel aufgeben oder in denen das Kind konkret zur selbstständigen Mitarbeit beim Lesen angeregt wird wie in diesem Beispiel, welches Ortwin BEISBART (1990, 28) schildert:

„Jakob und Joachim wohnen in der Blumenstraße 14.

Und wo wohnst du? (→ Antwort wird erwartet)

Willst du mit Jakob sprechen? (→ Antwort wird erwartet)

So drücke auf die Türglocke und sag: dingelingeling“ (→ Aktion wird erwartet)

Weitere wichtige Aspekte, die eine dialogische Kommunikation ermöglichen, heben sowohl ULICH ³2005 als auch NÄGER (2005, 42 ff) hervor. Dazu gehört die Möglichkeit des Wiederholens und Verweilens beim Betrachten eines Bilderbuchs. Man kann zurückblättern, vergleichen, auf Fragen und Kommentare eingehen, Erklärungen geben und das Kind eigene Erlebnisse und Erfahrungen einbeziehen lassen, ohne dass dies

den Fortlauf der Geschichte oder die kommunikative Situation an sich stören würde. Im Gegenteil - eine Stelle im Buch immer wieder zu betrachten und vorzulesen hilft dem Kind, immer mehr eigene Aktivität in die Situation zu bringen und langsam selbst zum Geschichtenerzähler zu werden. Untersuchungen (vgl. NÄGER 2005, ULICH 2005, ENGST 2007) zeigen, dass ein mehrmaliges Betrachten und Vorlesen eines Bilderbuchs den sprachlichen Lerneffekt bei sprachlich weniger kompetenten Kindern deutlich steigert.

Zwölf goldene Regeln zum Vorlesen

Die Begrifflichkeiten Bilderbücher *betrachten* und Bilderbücher *vorlesen* werden häufig synonym verwendet und sind sehr eng miteinander verknüpft. Unterschiede gibt es jedoch dahingehend, dass beim Vorlesen keine Fragen an das Kind gestellt werden. In der Vorlesesituation können sich Kinder zurücklehnen, genießen und zur Ruhe kommen. Kristina SINGER formuliert zwölf goldene Regeln zum Vorlesen:

- Das Vorlesen braucht einen ruhigen, gemütlichen Ort.
- Es sollte im Alltag ritualisiert sein und trotzdem offen genug, um auf spontane Bedürfnisse der Kinder einzugehen.
- Die Auswahl der Bücher sollte sich nach dem Alter der Kinder richten
- Beim Vorlesen und Erzählen ist eine Abwechslung durch verschiedene Gattungen (Märchen, Sachbücher usw.) wichtig
- Der Vorlesende sollte Geduld mit seinen Zuhörern haben, sich auf Zwischenfragen und Bemerkungen der Kinder einlassen.
- Mit den Kindern sollte über die Geschichte gesprochen werden.
- Eine angemessene Illustration und ein klares Schriftbild sollten Auswahlkriterien für die verwendeten Bücher sein.
- Dabei soll auch den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, Bücher selbst auszuwählen, auch wenn es immer wieder „ein und dasselbe Buch“ ist.
- Eigenes „freudiges“ Beschäftigen mit Büchern gibt den Kindern ein gutes Vorbild.
- Ein „Runterleiern“ sollte beim Vorlesen vermieden werden – die Gedanken des Vorlesenden sollten auch beim Buch sein!
- Wichtig ist Zeit für ein Gespräch nach dem Vorlesen.
- Fernseher und Bücher sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden. Ihre ergänzende Funktion sollte vielmehr bedacht werden.

(vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, 42)

Verschiedene Arten von Bilderbüchern

Es existieren viele verschiedene Arten von Bilderbüchern. Eine grobe Einteilung kann man festlegen, indem man *textfreie Bilderbücher* und *erzählende Bilderbücher*, also Bilderbücher, bei denen Bildergeschichten durch einen unterschiedlich umfangreichen Text ergänzt werden, voneinander abgrenzt (vgl. DIETSCHI KELLER 21996, 24ff).

Je nach zugrunde liegenden Kriterien (Stil, Technik, Material, Textanteil usw.) können Bilderbücher unterschiedlich kategorisiert werden. In der folgenden Darstellung beziehe ich mich auf DIETSCHI KELLER (ebd.):

Zu den textfreien Bilderbüchern gehört das *Elementarbilderbuch*, welches für sehr kleine Kinder konzipiert ist, die noch keine komplexen Bildinhalte erfassen können. Es enthält meist Einzeldarstellungen von Situationen und Gegenständen aus der realen Umgebung eines Kleinkindes wie beispielsweise Abbildungen von Spielzeugen. Durch ein Wiedererkennen dieser Gegenstände soll das Benennen gefördert werden. Daneben gehören *Szenenbilderbücher* wie Wimmel-Bilderbücher zu den Bilderbüchern ohne Text. Diese Bücher kennzeichnen sich durch sehr detailreiche Illustrationen, die viele Sprachanlässe bieten. Man kann Ratespiele machen, kleine Geschichten zu bestimmten Bildsituationen erfinden, Personen oder Gegenstände charakterisieren und beschreiben und von eigenen Erfahrungen passend zu den Bildern erzählen. Auch zum Benennen sind die Bücher sehr geeignet. So kann am Wortschatz eines Kindes gearbeitet werden. *Bilderbuchgeschichten*, in denen eine Handlung durch Bilder dargestellt ist, bieten sich dann an, wenn ein Kind die Fähigkeit entwickelt, Handlungsabläufe nachvollziehen zu können.

Beim *erzählenden Bilderbuch*, der klassischen Form des Bilderbuchs, werden die Bildergeschichten durch Texte ergänzt. Text und Bild stehen gleichberechtigt nebeneinander und ergänzen sich. Für die erzählenden Bilderbücher braucht ein Kind, das noch nicht lesen kann einen Partner, der den Text vorliest und gegebenenfalls erläutern kann. Es gibt sowohl inhaltlich als auch sprachlich sehr einfache Erzählende Bilderbücher bis hin zu Bilderbüchern mit ziemlich komplexen Geschichten und komplexer Sprache. Thematisch gibt es Bücher für jedes Interesse. Wirklichkeitsnahe Alltagsgeschichten und sozialkritische Erzählungen sind genauso vorhanden wie fantastische Erzählungen, Fabeln, Märchen und biblische Geschichten.

Neben dem *textfreien* und dem *erzählenden Bilderbuch* gibt es jedoch auch noch weitere Arten von Bilderbüchern:

Sachbilderbücher beschäftigen sich meist mit einem bestimmten Thema, z.B. Pferde oder Polizei. Die Themen erstrecken sich dabei von der unmittelbaren Umwelt des Kindes bis hin zu technischen, kulturellen oder wissenschaftlichen Themen. Sie ermög-

lichen Kindern, ihr Wissen je nach Interesse zu erweitern. Auch für den Kindergartenalltag sind sie zur Unterstützung bestimmter Themen sehr geeignet.

Anweisungsbilderbücher, zu denen Koch- oder Bastelbücher für Kinder gehören, regen zu bestimmten Tätigkeiten an und begleiten diese.

Bild-Wörter-Bücher sind für die Leseförderung bei älteren Kindern besonders geeignet. Bestimmte markante oder auch schwierige Worte im Text werden bei dieser Art von Buch durch ein Bild ersetzt.

Daneben existieren weiter *Gedicht- und Liederbilderbücher*, in denen Gedichte, Reime und Lieder über Bilder zugänglich bzw. verständlicher gemacht werden können.

Zwei- und mehrsprachige Bilderbücher gibt es noch nicht besonders lange. Diese Bilderbücher, bei denen der Text in zwei oder sogar mehreren Sprachen vorliegt, sind für mehrsprachige Kinder konzipiert. Diese Bücher fördern sowohl die Erstsprache des Kindes als auch Deutsch und sind daher eine gute Hilfe für Einrichtungen und auch Eltern. Daneben zeigen diese Bücher auch Kindern mit Deutsch als Erstsprache, dass andere Sprachen vorhanden sind und dass sie genauso wertvoll sind.

Was ist ein „gutes“ Bilderbuch?

Bilderbücher gibt es viele – wie aber entscheidet man, welches Bilderbuch für welches Kind geeignet ist? KRETSCHMER (2003, 24ff) und DIETSCHI KELLER (1996, 97ff) haben einige Kriterien und Leitfragen aufgestellt, an denen man sich orientieren kann:

- Pädagogische Qualität (z.B.: Knüpft es an die Erfahrungen des Kindes an? Werden Gefühle aufgegriffen? Visiert das Buch Erziehungsziele an, mit denen in konform bin?)
- Literarische Qualität (z.B.: Wird sich im Buch mit Sprache, mit Schrift befasst?)
- Bildqualität (z.B.: Bilden Bilder und Sprache eine Einheit, sind sie aufeinander abgestimmt? Entsprechen die Bilder der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes?)
- Text-Bild-Verhältnis (z.B.: Entspricht der Text der Bildaussage? Ist es genug/zu viel Text für das spezielle Kind?)
- Ist das Bilderbuch an das kognitive Leistungsvermögen des Kindes angepasst? (z.B.: Gibt es einen konkreten Handlungsablauf? Wie viele Figuren tauchen auf?)
- Entspricht das Buch dem Sprachvermögen und Sprachverständnis des Kindes?
- Kann sich das Kind im Buch selbst entdecken? Greift es die soziale Realität des Kindes auf?

ENGELBERT-MICHEL sagt zur Frage nach einem guten Bilderbuch sehr passend:

„Das gute Bilderbuch gibt es nicht. Jedes Bilderbuch kann etwas Bedeutendes beinhalten. [...] Letztendlich entscheidet das Kind – als Adressat – darüber, ob es ein Bilderbuch als gut empfindet und annimmt“.

(ENGELBERT-MICHEL 1998, zitiert nach ENGST 2007)

Variationsmöglichkeiten im Umgang mit Bilderbüchern

Einige der im Folgenden aufgelisteten Möglichkeiten, wie mit Bilderbüchern gearbeitet werden kann, sind im Laufe des Kapitels schon genannt worden. Hier sollen sie noch einmal zusammengefasst und ergänzt werden.

Bei textfreien Bilderbüchern lassen sich oft Such- und Ratespiele gestalten, bei denen sowohl das Sprachverständnis als auch die Sprachproduktion (wenn das Kind dem Erwachsenen Aufgaben stellt) und der Wortschatz erweitert werden können.

Daneben kann man die Dinge, die man sieht, benennen lassen. Dies wird vor allem von jüngeren Kindern gerne gemacht. Es fördert zum einen den Wortschatz und ist zum anderen eine gute Möglichkeit, mit einem Buch umzugehen, auch wenn ein Kind noch keine Konzentration für eine zusammenhängende Geschichte aufbringen kann.

Geschichten erfinden sowie Situationen und Aussehen beschreiben sind sowohl Möglichkeiten für ein Buch ohne als auch für ein Buch mit Text.

Des Weiteren kann man definieren, umschreiben, Fragen stellen und klären, Lebensbezüge herstellen, Geschichten und Inhalte deuten und fortspinnen. Verlaufsvorausdeutungen können gemacht werden und Schlüsse geraten oder neu erfunden werden. Sowohl inhaltlich als auch formal können Beziehungen zwischen Bildern und Textstellen geknüpft werden. Auf metasprachlicher Ebene kann über den Textteil gesprochen werden und formal auf Dinge wie Buchstaben, Zahlen, Sätze etc. eingegangen werden.

Natürlich gibt es auch über die Bilderbuchbetrachtung hinaus verschiedenste Möglichkeiten, mit dem Bilderbuch zu arbeiten oder die gelesene Geschichte nachzubereiten. So können die Bilder des Buches kopiert und verteilt werden, damit man die Geschichte noch einmal anders durchgehen kann. Dabei können die Bilder in eine andere Reihenfolge gebracht werden, so dass das Kind sie wieder ordnen muss. Dadurch wird das Verständnis für die Handlungslinie der Geschichte gefördert.

Auch bieten sich viele Geschichten zum Nachspielen mit verteilten Rollen an. Die kopierten Bilder oder das Bilderbuch selbst kann dabei eine Hilfe zur Orientierung bieten.

Darüber hinaus kann eine Bilderbuchgeschichte Kinder anregen, Figuren zu basteln oder zu malen und sich so auf einer taktileren Ebene mit dem Buch zu beschäftigen. Für ältere Kinder lassen sich auch vielfältige sprachliche Übungen gestalten. Dies könnten beispielsweise Übungen zum Hörverständnis und zum Sprachverständnis oder zum Erzählen sein. Ein Beispiel dazu geben die von STROZYK und SINEMUS herausgegebenen Lehrmaterialien zum Bilderbuch „*Steinsuppe*“¹⁸.

Die hier aufgezeigten Möglichkeiten für den Umgang mit Bilderbüchern lassen sich durchaus noch ergänzen. Daraus wird sehr deutlich, dass das Bilderbuch eine hohe Variation im Umgang zulässt. So kann auf jedes Kind mit seinen Fähigkeiten und Schwierigkeiten individuell eingegangen werden.

Zusammenfassung

Ein wichtiges Ziel bei der Bilderbuchbetrachtung ist es, das Kind aktiv werden zu lassen. Das Kind soll mit der Zeit immer mehr zum Erzähler der Geschichte werden, es soll das Tempo vorgeben, es soll Fragen stellen können und die Freiheit bekommen, eigene Erfahrungen einzubeziehen. Dabei steht die sprachliche Beteiligung des Kindes im Vordergrund. Diese soll durch Fragen und Impulse wie Gefühlsäußerungen und Bemerkungen angeregt werden, damit sich Dialoge entwickeln können. Dabei muss jedoch immer sensibel mit den Wünschen des Kindes umgegangen werden und auch darauf reagiert werden, wenn ein Kind auf eine bestimmte Art von Fragen ablehnend reagiert – die Erzählfreude und Motivation soll schließlich verstärkt und nicht gehemmt werden.

4.5.2 Hörbücher

Das Hörbuch ist ein auditives Medium, bei dem das gesprochene Wort gegenüber Klängen oder Musik dominiert. Demgemäß zählen zu Hörbüchern Hörspiele, ganz egal ob sie schon als solche konzipiert wurden oder erst nachträglich aus epischen Texten entstanden sind und „alle Arten der Lesung von Gedichten, Erzählungen, Romanen“ (MÜLLER 2006, 5).

Der Hörsinn funktioniert, es sei denn er ist durch eine Behinderung eingeschränkt, von Geburt an. „Bewusstes Hören und Zuhören ist [aber] eine Konzentrationsleistung, zu der viele Kinder nur unzureichend fähig sind“ (MÜLLER 2006, 5). Das Hörverstehen wird als eine komplexe Decodierungsaufgabe gesehen, die wie das Lesen und vor allem

¹⁸ Vaugelade, Anais: *Steinsuppe*.

das Leseverstehen auch erst gelernt werden muss. Hörverstehen funktioniert, indem ein kontinuierlicher Lautstrom so segmentiert wird, dass einzelne Wörter unterschieden werden können. Dabei muss sprachliches – vor allem semantisches – Vorwissen aktiviert werden, um dem Gehörten einen Sinn zuschreiben zu können.

Kindergarten und Schule sollten Hörerfahrungen in ihren Alltag integrieren, um sowohl die sprachliche als auch die literarische Bildung der Kinder zu fördern. Die Angst vieler Eltern, dass Hören „lesefaul“ mache bzw. das Lesen ersetze, ist unbegründet. Denn Hören zerstört nicht den Zugang zu Büchern und zu Literatur, sondern öffnet ihn. Die erste Begegnung mit der Welt der Bücher, der Welt der Literatur, findet schließlich in Form des Hörens, nämlich des Vorgelesen- Bekommens statt.

Hören soll Lesen nicht verdrängen oder ersetzen, sondern vielmehr ergänzen. Solange die Lesefertigkeit eines Kindes noch nicht ausgebildet ist, kann nur ein Hörmedium Zugang zu eigenen literarischen Erfahrungen ermöglichen. Auch wenn Kinder schon lesen können, sollten Hörbücher weiterhin die literarische Sozialisation ergänzen. Eine wesentliche Dimension der Literatur, nämlich der Klang, erschließt sich bspw. nur darüber. Ebenfalls kann ein (gutes) Hörmedium den Zugang zur fiktionalen Welt ebnen, da eine Verteilung auf verschiedene Sprecher, passende Stimmführung, Geräusche usw. die Orientierung innerhalb einer Geschichte erleichtern. Das Interesse an Geschichten kann so geweckt werden und eigenes Lesen anregen. Auch dass beim Hören im Kopf eigene Bilder entstehen, also Imagination angeregt wird, ist eine wichtige Lernerfahrung für Kinder. Literatur kann so intensiv und emotional erlebt werden. Dem Lesen ist dies, so MÜLLER (2006, 5) „strukturell verwandt und passt daher besonders gut in den Deutschunterricht“ – also zur sprachlichen und literarischen Bildung (vgl. Müller 2006, 5f.)

NÄGER (2005, 73) schlägt vor, Hörbücher gemeinsam mit den Kindern und Eltern selbst zu gestalten. Dabei können beispielsweise die Eltern oder Erzieherinnen Geschichten (z.B. auch Bilderbücher) auf Band sprechen. Gibt es zu den im Kindergarten vorhandenen Bilderbüchern Aufnahmen der Erzieherinnen oder Eltern, bietet dies den Kindern die Möglichkeit, „sich selbstbestimmt die Textebene des Bilderbuchs [zu] organisieren“ (NÄGER 2005, 73). Bieten sich Bücher z.B. durch wörtliche Rede im Buch an, als Hörbuch gestaltet zu werden, kann dies gut gemeinsam mit den Kindern gemacht werden. Dabei können die Kinder Textteile sprechen, Klänge erzeugen und Geräusche machen. Das daraus entstehende Produkt macht die Kinder stolz und lässt

sie erkennen, was sie schon alles können. Der Prozess dahin bietet viele Lernmöglichkeiten auf verschiedenen (sprachlichen) Ebenen.

Besonders toll ist, wenn ein Kindergarten die Möglichkeit mit Hilfe der Eltern oder einer bilingualen Erzieherin hat, den Bilderbuchtext in anderen Sprachen auf CD oder Kassette zu sprechen. Kindern mit Migrationshintergrund bietet dies die Möglichkeit, Texte in ihrer Erstsprache zu hören. Dies würdigt die Erstsprache eines Kindes und macht dem Kind diese auf eine besondere Art präsent. Die Förderung der Erstsprache kann so unterstützt werden. Einsprachig aufwachsende Kinder machen neben dem Erleben des unterschiedlichen Sprechrhythmus' und der anderen Klanggestalt die Erfahrung, dass es verschiedene Sprachen auf der Welt gibt, mit denen aber die selben Dinge ausgedrückt werden können. Die Würdigung, die die Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund erfahren, tut den betreffenden Kindern gut und birgt für die einsprachig aufwachsenden Kinder einen wichtigen Lerneffekt.

4.5.3 Reime, Fingerspiele, Abzählverse, Gedichte

Melodie, Rhythmus und Akzentuierung sind die Klangmerkmale der Sprache, die durch Fingerspiele und Abzählverse, durch Reime und Gedichte besonders gut vermittelt werden können. Kinder sind für Melodie und Rhythmus in der Sprache sehr empfänglich. Auf spielerische Weise eignen sie sich diese schon früh an. Zuhören, Nach- und Mitsprechen sensibilisiert das Gehör für die Klanggestalt der Sprache. So werden Kinder mit dem Klang der Sprache durch den Umgang mit Reimen und Versen vertraut. „Diese Klanggestalt wird später beim eigenen Lesen zur inneren Sprache“ (NÄGER 2005, 31), die in uns Vorstellungskraft erzeugen kann, Texte lebendig werden zu lassen. Nach NÄGER (2005, 30) ist es also entscheidend für eine spätere Literalisierung, dass ein Kind Sprachklang, Sprachrhythmus und Reime erleben kann. Dadurch erfährt ein Kind eine Regelmäßigkeit in der Sprache, die sowohl für die mündliche als auch die schriftliche Sprache unerlässlich ist. Das intensive Bedürfnis der Nachahmung, das ein Kind hat, ist dabei „der Motor, die Sprache zu erlernen“ (NÄGER 2005, 30). Auch Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung spielen eine wichtige Rolle. Rhythmische Spiel- und Sprachverse bieten sich daher im Kontext einer Sprachförderung gut an. Die dadurch entstehende Einheit von Handeln und Sprechen weckt ganz spielerisch die Lust, weiter auszuprobieren. Das eigentliche Ziel in der Praxis sollte, so NÄGER (2005, 30), sein „mit Spaß, Fantasie und Spinnerei die kreative Lust am Spiel mit der Sprache zu fördern“.

Umgang mit Reimen und Gedichten im Kindergarten

Möglichkeiten des Umgangs mit Reimen und Gedichten gibt es viele. Sie können vorgelesen oder vorgetragen werden, es kann dazu gemalt werden, es können passende Musik oder Geräusche gemacht werden. Daneben sollen Kinder zum Reimen angeregt werden und dabei die nötige Unterstützung erhalten. Eigene Produkte können aufgeschrieben oder aufgenommen werden und so für Eltern zugänglich gemacht werden. Gedichte können szenisch umgesetzt werden, auch das lässt sich an Kindergartenfesten den Eltern präsentieren. Wichtig ist immer, die Kinder ihre Ideen einbringen zu lassen und diese zu würdigen. Dies fördert einen positiven Umgang mit Sprache.

4.5.4 Das Spiel

Auch ins Spielen können Elemente von Literacy eingebaut werden. So kann den Kindern beispielsweise ein gezinktes Memory zur Verfügung stehen, welches sie mit einem Erwachsenen oder auch anderen Kindern spielen können und mit Hilfe dessen sie auf eine spielerische Weise einen Zugang zur Schrift bekommen. Ganz besonders sind auch Rollenspiele eine Möglichkeit zur Förderung von Literacy. In Rollenspiele können „auf natürliche Art und Weise Schreibenlässe eingebaut werden“ (FÜSSENICH/GEISEL 2008, 35). Dies kann durch Einkaufszettel, Rezepte beim Arzt-Spielen, Bestellungen im Restaurant, Einladungen zur geplanten Party und vieles mehr geschehen (vgl. NÄGER 2005, 85, ULICH 2005, 119). „So können Kinder in authentischen, pragmatischen Situationen die kommunikative Funktion von Schrift direkt erleben“ (FÜSSENICH/GEISEL 2008, 36). Auch Leseanlässe können in Rollenspiele ganz natürlich eingebaut werden, indem Kinder beispielsweise beim Mutter-Vater-Kind-Spiel dem „Kind“ ein Bilderbuch „vorlesen“ oder der „Vater“ am Frühstückstisch in der Zeitung „liest“.

II. Bezug zur Praxis

5 Die Einrichtung meiner praktischen Tätigkeit

Meine praktische Tätigkeit konnte ich in einem städtischen Kinderhaus ausüben, das von insgesamt 65 Kindern ab dem Alter von 2 Jahren bis zum Schuleintritt besucht wird. Die Kinder werden von Erzieherinnen und Praktikantinnen betreut. An drei Tagen der Woche ist zusätzlich eine Sprachförderkraft der Landesstiftung Baden-Württemberg im Kindergarten, die ein Kontingent von wöchentlich 6 Stunden hat. Die Sprachförderung findet meist in Gruppen statt und hat ihr Hauptaugenmerk auf die Kinder gerichtet, die zum nächsten Schuljahr eingeschult werden sollen.

Das Kinderhaus ist von 7 – 17 Uhr geöffnet und bietet verschiedene Möglichkeiten der Betreuung an. Dabei wählen die Eltern bei der Anmeldung zwischen 35 – 50 Stunden Betreuung pro Woche und teilen die daraus entstehende Stundenzahl flexibel ein. So können Familien mit unterschiedlichen Bedürfnissen berücksichtigt werden.

Konzept

Das Kinderhaus arbeitet nach einem offenen Konzept. Es gibt keine Betreuung in festgelegten voneinander getrennten Gruppen, sondern verschiedene Funktionsräume wie das Atelier, den Bewegungsraum, oder das Rollenspielzimmer. Die für die jeweiligen Räume zuständigen Erzieherinnen treten als „Fachfrau“ auf. Für jeden dieser Räume haben die Erzieherinnen Ziele und Kompetenzen nach dem Orientierungsplan formuliert, die durch die vorhandenen Angebote erreicht werden sollen. Eine Beobachtung und Evaluation und gegebenenfalls Veränderung der Räume bzw. Ziele findet regelmäßig, wenn möglich unter Einbezug der Kinder, statt.

Auch die Eltern spielen bei der pädagogischen Zielformulierung des Kinderhauses eine wichtige Rolle. Gemeinsam mit ihnen werden Erziehungsziele festgelegt und Möglichkeiten zum Erreichen dieser erarbeitet. Dabei ist es dem Kinderhaus besonders wichtig, die Kinder zu Selbstständigkeit und eigenverantwortlichem Handeln zu erziehen. Regeln und Grenzen für den Alltag werden gemeinsam mit den Kindern ständig neu überarbeitet.

Tagesablauf

Der Tagesablauf im Kinderhaus sieht wie folgt aus: die Kinder haben bis ca. 10.30 Uhr eine Freispielzeit, in der sie sich selbstständig entscheiden können, was und mit wem sie spielen möchten. Im Anschluss daran findet ein Zusammentreffen in Stammgrup-

pen statt, in denen wichtige Dinge besprochen werden, Lieder gesungen werden oder Spiele gemacht werden. Danach gibt es verschiedene Angebote für die Kinder (Werkstatt, Garten, Bastelangebote), die je nach individuellem Interesse angenommen werden können. Diese Angebote, gestaltet als Projekt- oder Aktionswochen, werden aus den Beobachtungen des Freispiels heraus geplant und durchgeführt. Dabei ist es möglich, dass ein Projekt bzw. eine Aktivität sowohl über mehrere Wochen durchgeführt wird als auch schon nach kurzer Zeit wieder beendet wird. Oft wird versucht, Projekte auf einzelne Kinder oder eine Gruppe von Kindern „zuzuschneiden“, um bestimmte Interessen und Fähigkeiten zu fördern und eine Möglichkeit zur Vertiefung zu geben. Die Projektarbeit wird vom Kinderhaus auch als eine Form der Elternarbeit verstanden, da diese ihre Ideen einbringen können und gerne mit in die Gestaltung einbezogen werden. Dieses sehr offene Konzept ermöglicht es gut, den unterschiedlichen Ausgangssituationen der Kinder gerecht zu werden

Im Anschluss an den Vormittag gibt es Mittagessen und für die Ganztageskinder je nach Alter Ruhe- oder Schlafzeit. Danach finden wieder verschiedene Angebote oder wahlweise eine Freispielphase statt.

Montags gibt es im Kinderhaus vor dem Mittagessen eine Kinderkonferenz. Diese hat zum Ziel, die Kinder mit Wünschen und Problemen zu Wort kommen zu lassen und sie auch in manche Entscheidungen einzubeziehen.

6 Die Ausgangslage der praktischen Tätigkeit

6.1 Zeitliche und räumliche Gegebenheiten

Das Kinderhaus besuchte ich ab Mitte Februar zweimal die Woche. Dabei waren die Termine meiner Tätigkeit auf Montag und Donnerstag festgelegt. Ich war zusätzlich eingeladen, bei Interesse an einem Projekt oder z.B. der Musikschule auch außerhalb dieser Termine in das Kinderhaus zu kommen. Die jeweiligen Vormittage verbrachte ich von frühmorgens bis zum Mittagessen im Kinderhaus und hatte so die Möglichkeit, meine konkrete Arbeit mit Lara flexibel zu gestalten. Daneben lernte ich sie auch in freien Phasen und Gruppensituationen kennen und bekam dadurch weitere Einblicke in ihre Interessen und ihr Spielverhalten. Nebenbei blieb mir genug Zeit, mich mit anderen Kindern zu beschäftigen¹⁹ und den Alltag des Kinderhauses kennen zu lernen und mitzuerleben.

Meine Arbeit mit Lara führte ich immer zu Beginn der sehr lange andauernden Freispielphase durch. So musste Lara zum einen auf keine Angebote oder Gruppenaktionen verzichten, zum anderen waren so früh noch nicht alle Kinder im Kinderhaus und die Möglichkeit für einen ruhigen Ort noch gegeben. Da während der Freispielzeit im Normalfall alle Räume für die Kinder offen sind und damit kein abgeschlossener, ruhiger Raum für mich zur Verfügung stand, war dies eine gute Lösung. Dadurch hatten wir zwar keinen gleichbleibenden Raum zur Verfügung, suchten uns aber immer gemeinsam einen Platz im Kinderhaus, an dem sich Lara in diesem Moment wohl fühlte und der mir ruhig genug erschien.

6.2 Die Kinder

Zu Beginn meiner praktischen Tätigkeit bekam ich von den Erzieherinnen zwei Mädchen, Sarai und Lara, vorgeschlagen, mit denen ich meine Förderung durchführen sollte. Sarai ist 3;6 Jahre alt und besucht das Kinderhaus seit einem Jahr. Lara ist zu Beginn meiner Praxisphase 4;4 Jahre alt und seit beinahe 2,5 Jahren im Kinderhaus.

¹⁹ Zum einen mit den Kindern, die auch gerne mit mir spielen wollten und zum anderen mit einem Jungen, bei dem mich die Leiterin des Kinderhauses bei meinem dritten Besuch gebeten hatte, herauszufinden, ob er phonetisch-phonologische Schwierigkeiten hat, die einer logopädischen Therapie bedürfen.

Das Spielen mit beiden Mädchen gemeinsam war von Anfang an sehr schwierig. Beide Mädchen forderten viel Aufmerksamkeit, die sie ungerne teilen wollten. Verstärkt wurde dies dadurch, dass die beiden im Kindergartenalltag wenig miteinander zu tun haben, bzw. öfter mit Streitigkeiten aneinander geraten. Es war sehr schwer, Beschäftigungen bzw. Themen zu finden, die beide Kinder gleichermaßen interessierten. Sarai machte schnell deutlich, dass sie lieber mit ihren Freundinnen frei spielen wollte als mit Lara und mir. Sie ließ sich kaum auf die Dinge, die ich anbot, ein. Nach Absprache mit den Erzieherinnen beschloss ich daher nach meinem dritten Besuch im Kinderhaus, mich bezogen auf diese Arbeit schwerpunktmäßig mit Lara zu beschäftigen (vgl. Kapitel 7.2.).

Nach wiederum nur kurzer Zeit (nach dem sechsten Besuch im Kinderhaus) entschied ich mich, zur Förderung von Lara noch einen Jungen, Leonard, hinzuzunehmen. Diese Entscheidung basierte auf mehreren Gründen. Zum einen verstehen sich Lara und Leonard sehr gut. Lara forderte von sich aus einige Male Leonards Anwesenheit bzw. bezog ihn von selbst mit in unsere gemeinsamen Aktivitäten ein. Lara schien sich, trotz dass wir uns vom ersten Tag an gut verstanden und eine sehr gute Beziehung zueinander aufbauten, sicherer zu fühlen, noch einen ihr vertrauten Spielkameraden an der Seite zu haben. Leonard schien es sehr zu genießen, von Lara „gebraucht“ zu werden und wollte von da an auch immer „dabei sein“. Sehr positiv war dabei, dass Leonard an allem sehr interessiert war (obwohl meine Förderung für Lara konzipiert war) und Lara gut „mitziehen“ konnte. Vor allem wenn Lara die Lust verloren hatte oder sich nicht mehr konzentrieren konnte, war Leonard ihr „Antrieb“, doch noch dabei zu bleiben.

Lara

Lara ist ein deutsches Mädchen, das einsprachig aufwächst. Sie lebt mit ihrer Mutter und ihrem Stiefvater in B. Zu ihrem leiblichen Vater, der Laras Mutter bald nach der Geburt des Mädchens verließ und zu dessen Sohn aus jetziger Ehe hat sie kaum Kontakt und keinen Bezug. Zu ihrem Stiefvater, der für Lara „Papa“ ist, hat sie hingegen ein sehr gutes Verhältnis. Auch zu dem etwa gleichaltrigen Sohn des Stiefvaters aus voriger Beziehung ist ein regelmäßiger Kontakt vorhanden. So hat sie zwar einen „Bruder“, lebt aber außer an einigen Wochenenden als Einzelkind bei ihren Eltern.

Den Ganztagesplatz im Kinderhaus bekam Lara mit 2 Jahren vom Jugendamt zugewiesen. Lara schien in verschiedenen Bereichen nicht altersgemäß entwickelt zu sein. Bei einem Verfahren, in dessen Verlauf Lara vielseitig diagnostiziert²⁰ wurde, sollte überprüft werden, ob das Mädchen zu Hause vernachlässigt wird. Der Grund für die

²⁰ Eine Akteneinsicht wurde mir aus Datenschutzgründen leider nicht gewährt.

Vernachlässigung des Kindes und die damit einhergehenden Entwicklungsrückstände scheint die Überforderung der sehr jungen Mutter zu sein.

In den 2,5 Jahren, in denen Lara schon im Kinderhaus ist, habe sie sich sehr positiv entwickelt, so die Bezugserzieherin. Lara ist, so mein Eindruck, ein sehr fröhliches und freundliches und sowohl Kindern als auch Erwachsenen gegenüber offenes Mädchen. Sie geht schnell neue Bindungen ein. Lara besitzt einen ausgeprägten Gerechtigkeits-sinn und ist hilfsbereit. Ihre Erzieherin bezeichnet sie als in vielen Situationen sehr sozial. Dennoch ist Lara ein schwieriges Mädchen. Sie ist sehr dominant und wird schnell ungeduldig. Kann sie ihren Willen nicht durchsetzen oder bekommt sie etwas verboten, ist sie beleidigt und wird anderen Kindern gegenüber aggressiv. Sie beginnt dann vor Zorn zu schreien und beteiligt sich nicht mehr am Geschehen.

Die Erzieherinnen, so die Aussage, seien zeitweise überfordert mit Lara gewesen, da sie immer beobachtet werden müsse. Aufgrund dessen ist von der Frühförderstelle der Schule für Lernbehinderte für Lara seit ca. einem halben Jahr einmal in der Woche eine Eingliederungshilfe im Kinderhaus. An den anderen Tagen hat jeweils eine der Erzieherinnen die Aufgabe, nach Lara zu schauen. Dabei weiß Lara, welche Erzieherin an der Reihe ist und muss sich bei dieser, wenn sie einen Raum verlassen, auf die Toilette oder zum Frühstück gehen möchte, abmelden. Nach Angaben ihrer Bezugserzieherin tut Lara die Aufmerksamkeit durch die Eingliederungshilfe sehr gut. Diese sei sehr nett, aber auch streng und würde Grenzen und Regeln strikt einhalten und einfordern. Für Lara sei dies ein sehr wichtiger Lernbereich, da dieser zu Hause besonders vernachlässigt würde.

Laras Sprachentwicklung verlief nach Angaben ihrer Bezugserzieherin stark verzögert. Zu Beginn ihrer Zeit im Kinderhaus, also mit gut 2 Jahren, sprach sie kaum und nur unverständlich. Die Erzieherin beschreibt ihre damalige Sprache als nuschelig und verwaschen. Mit ca. 3;6 Jahren wurde Laras Sprache „plötzlich“ deutlich. Ab diesem Zeitpunkt begann sie auch von sich aus mehr zu sprechen. Die Erzieherin meinte, eine Zeit lang wäre Laras Sprache „super“ gewesen. In der letzten Zeit sehe sie jedoch wieder Rückschritte in ihren Fähigkeiten, was sich besonders auf ihre Verständlichkeit beziehe. Im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes schätzt die Erzieherin Laras Sprache als angemessen ein.

Leonard

Leonard ist zu Beginn meiner praktischen Phase 3;11 Jahre alt. Im Kinderhaus ist er seit seinem dritten Lebensjahr und wie Lara ein „Ganztageskind“. Seit einigen Monaten kommt seine 2 Jahre alte Schwester Sabrina auch in das Kinderhaus. Leonard ist ein sehr netter und zuvorkommender Junge, der sich selbst wenig in den Vordergrund rückt. Er ist im Kinderhaus beliebt und hat viele Freunde. Er ist sowohl den Kindern als auch den Erwachsenen gegenüber freundlich und hilfsbereit. Die Erzieherinnen bestätigten mein positives Bild von ihm. Er sei ein netter Junge, der gut in die Gruppe integriert sei, selten in Streitereien verwickelt sei und der wenig auffalle.

Leonard ist ein italienischer Junge, der hier in Deutschland geboren wurde. Mit seinen Eltern und seiner Schwester lebt er in B. Leonard erwirbt Italienisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. Mit seinen Eltern spricht er vorwiegend italienisch. In der Familie wird aber auch ab und an deutsch gesprochen. Im Kinderhaus spricht er mit seiner kleinen Schwester deutsch. Leonard scheint sowohl in seiner Erst- als auch in seiner Zweitsprache altersgemäß entwickelt zu sein und hat zu beiden Sprachen (soweit ich dies beurteilen kann) einen positiven Zugang. Leonard ist stolz darauf, italienisch sprechen zu können. Er freute sich, wenn ich ihn in seiner Muttersprache ansprach und wenn ich ihm Fragen zum Italienischen stellte, die er beantworten konnte. Dabei machte ihn die Feststellung, dass er etwas besser kann als eine Erwachsene, obwohl er noch ein Kind ist, sehr stolz. So wurde es für ihn bald zu einem Spiel, mein Italienisch in unseren Unterhaltungen zur Begrüßung oder zur Verabschiedung an seine Grenzen zu bringen.

Auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten der beiden Kinder im sprachlichen Bereich wird im Folgenden näher eingegangen. Eine Diagnostik soll meine Vermutungen über Laras und auch Leonards Fähigkeiten und Schwierigkeiten überprüfen und bessere Einblicke in ihr Sprachverhalten geben.

Wichtig ist die Anmerkung, dass mein Hauptaugenmerk bei der Diagnostik und der Förderung immer auf dem Mädchen Lara lag. Auch bei der Wahl der verwendeten Bücher und Spiele, die im Umfang dieser Arbeit dargestellt werden, ging ich immer von Laras Fähigkeiten und ihren Interessen aus. Dies hatte zum einen den Grund, dass Leonard erst etwas später in die Förderung mit „einstieg“. Die Diagnose war zu diesem Zeitpunkt schon abgeschlossen und auch die ersten Förderstunden waren schon geplant. Zum anderen verfügt Leonard bereits über sehr viele Fähigkeiten in sämtlichen sprachlichen Bereichen. Meine Diagnostik (vgl. Kapitel 7.2) bestätigte diese Vermutung.

7 Diagnostisches Vorgehen

7.1 Überlegungen zur Vorgehensweise der Diagnostik

Überlegungen zur Vorgehensweise – Lara

Ziel meiner Diagnostik ist es, herauszufinden was Lara schon kann, was sie noch lernen muss und was sie als nächstes braucht. Diese drei Fragen sind die Leitfragen, nach denen sowohl in der Diagnostik als auch in der Förderung vorgegangen werden soll. Eine Diagnostik, die verschiedene Elemente integriert, ist für die Beantwortung dieser Fragen notwendig. Freie Sprachproben von Lara sollen in verschiedenen Situationen aufgenommen, analysiert und ausgewertet werden. Durch dieses Vorgehen können bereits vorhandene Vermutungen über Laras Fähigkeiten und Schwierigkeiten überprüft werden. Die Bedeutung freier Sprachproben in verschiedenen Situationen besteht darin, dass die Sprache eines Kindes in Handlungskontexten und nicht anhand von Einzelwörtern überprüft wird. Dies erlaubt Einblicke in die dahinter liegende Entwicklung und gibt Auskunft über die tatsächlich verwendete spontane Sprache des Kindes. Die natürlichen Situationen, in denen Sprachdiagnostik dann stattfindet, haben auch einen großen Vorteil in Bezug auf die Beziehung zum Kind. Zudem wird dem Druck, den Testsituationen bei Kindern auslösen können, vorgebeugt. Nicht die Leistung des Kindes, sondern das gemeinsame Handeln steht nun im Vordergrund. Eine auf Vertrauen basierende Beziehung zum Kind, die für eine spätere Förderung unerlässlich ist, kann so schneller und sicherer aufgebaut werden.

Angemessene Situationen um Spontansprache aufzunehmen wären Bilderbuchbetrachtungen, Regelspiele oder auch freies Spiel, da diese Aktivitäten einen Handlungsrahmen darstellen, der einem Kind im Normalfall vertraut ist.

Neben freien Sprachproben können aus gemeinsamen Bilderbuchbetrachtungen, Regelspielen und freien Spielen auch noch weitere Erkenntnisse über ein Kind gewonnen werden.

Die Betrachtung des Bilderbuchs „Toni feiert Geburtstag“ (vgl. Kapitel 4.4.2, Anhang C1) soll einen Aufschluss über die Erfahrungen von Lara mit Büchern und über ihr Wissen über Bücher und Schrift geben. Informationen darüber, welche Fähigkeiten Lara im Bereich Literacy besitzt, können aus den Beobachtungen der Bilderbuchsituation mit Hilfe des Protokollbogens gezogen werden. Auch die daran anschließende Aufgabe, einen eigenen Wunschzettel zu gestalten, gibt Auskunft über zum Bereich Literacy gehörende Fähigkeiten von Lara (vgl. Anhang C2-4).

Mit dem Regelspiel „Rategarten“ (vgl. Kapitel 3.4, Anhang B1 und B2) können Laras Fähigkeiten und Schwierigkeiten im semantischen Bereich festgestellt werden. Dieser Bereich ist mir besonders wichtig, denn „um Kinder optimal zu fördern, ist vor allem die Kenntnis von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen erforderlich“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 4). Die von mir angestrebte Förderung im Bereich Literacy (also im Bereich der literarischen Bildung, vgl. Kapitel 4), ist nur dann sinnvoll, wenn Lara im Bereich des Bedeutungserwerbs entsprechende Fähigkeiten besitzt. Ob Lara über Begriffe verfügt, ob sie kategorisieren kann, sich an Oberbegriffen orientieren kann und strukturiert Fragen stellt. Ergänzt werden soll diese Diagnostik durch die Beobachtungsbögen nach Iris FÜSSENICH zur „Erweiterung/ Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten“ (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 55ff; Anhang A1 und A2). Ob Lara über Strategien verfügt, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern, soll demnach ebenfalls Teil der Diagnostik sein.

Das gezinkte Memory aus den Beobachtungsaufgaben für die Einschulung von FÜSSENICH/ LÖFFLER (2005, 34ff; Anhang D1) zeigt mir, ob Lara spielen kann und ob sie sich im Format Regelspiel zurechtfindet, also auch Regeln beachten kann. Auf sozialer Ebene kann beobachtet werden, wie Lara mit Situationen des Verlierens umgeht. Daneben gibt ein gezinktes Memory Auskunft darüber, ob sie Schrift wahrnimmt und als Hilfe benutzt.

Wichtig ist mir, schon zu Beginn meiner Zeit im Kinderhaus einen wiederkehrenden Handlungsrahmen zu schaffen. So weiß Lara immer, was sie erwartet wenn ich im Kinderhaus bin. Das kann ihr helfen, sich leichter auf mich und die Situation einzustellen. Wiederkehrende Handlungsrahmen (Formate, vgl. Kapitel 2.4) erleichtern das Verständnis für bestimmte Handlungen und geben Sicherheit. Dies kann eine sprachliche Beteiligung von Lara immer mehr erleichtern.

Überlegungen zur Vorgehensweise – Leonard

Obwohl ich Leonard erst zu einem Zeitpunkt hinzunehme, an dem die Diagnose mit Lara schon fast beendet ist, möchte ich auch seine sprachlichen Fähigkeiten diagnostisch in den Blick nehmen. Auch wenn Leonard nicht aufgrund vermuteter sprachlicher Schwierigkeiten an der Förderung beteiligt ist, sondern eher um Lara zu „begleiten“, ist es mir wichtig meine Vermutungen über seine hohen sprachlichen Kompetenzen und über seine guten Fähigkeiten im Bereich Literacy zu überprüfen.

Um genauere Informationen über Leonards Fähigkeiten zu bekommen, möchte ich mit ihm ebenfalls das Bilderbuch „*Toni feiert Geburtstag*“ anschauen und den Wunschzet-

tel gestalten (vgl. Anhang C5 und C6). Seine Erfahrungen und Fähigkeiten im Umgang mit Büchern und Schrift können so erfasst werden. Auch den „*Rategarten*“ werde ich mit Leonard spielen, um seine Fähigkeiten in der Kategorisierung und im Fragen festzustellen (vgl. Anhang B3). In wieweit Leonard in der Lage ist, seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern, soll eine Auswertung der Bögen nach FÜSSENICH (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008, 55ff; Anhang A3 und A4) zeigen. Daneben werde ich mit Leonard das gezinkte Memory aus den Beobachtungsaufgaben für die Einschulung von FÜSSENICH/ LÖFFLER (2005, 34ff; Anhang D2) spielen. Dabei kann sein Umgang mit und sein Wissen über Schrift beobachtet werden.

Eine Überprüfung der Aussprache ist auch bei Leonard nicht nötig. Seine Spontansprache gibt keinen Anlass dazu, hier Schwierigkeiten zu vermuten. Die Grammatik ist der sprachliche Bereich, der bei Leonard (wahrscheinlich aufgrund der anderen Strukturen in seiner Erstsprache) einen eventuellen Förderbedarf aufweist. Da es aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, Leonards grammatisches System zu analysieren, werde ich dies, auch im Hinblick auf Leonards Alter, vernachlässigen. Zudem kann die Vermutung aufgestellt werden, dass Leonard aufgrund seiner Fähigkeiten zur Erweiterung seiner sprachlich-kommunikativen Kompetenzen mit zunehmendem Alter seine Schwierigkeiten in der Grammatik selbst überwinden kann.

7.2 Verlauf der Diagnostik

Vorbemerkung

Die Diagnostik startete ich an meinem dritten Tag im Kinderhaus. Die ersten beiden Besuche nutzte ich, um die Kinder kennen zu lernen und einen ersten Eindruck von den Kindern, die ich fördern sollte, zu gewinnen. Ich spielte viel mit Lara und Sarai, sowohl einzeln als auch gemeinsam, und erlebte sie in ihrer Stammgruppe und der Kinderkonferenz. Ich konnte mir an diesen beiden Tagen schon ein recht gutes Bild von den Mädchen machen. Bei meiner ersten diagnostischen Sitzung waren noch beide Mädchen dabei, bei der zweiten Sitzung nur noch Lara. Aus diesem Grund beziehen sich die Überlegungen der ersten Sitzung und deren Durchführung noch auf beide Kinder. In der folgenden Darstellung des Verlaufs der Diagnostik wird noch einmal deutlich, weshalb ich mich für eine Förderung von nur einem der beiden Mädchen entschieden habe.

Verlauf der Diagnostik – Lara

Für die bessere Analyse und Auswertung freier Sprachproben von Lara und Sarai möchte ich die Sitzungen aufzeichnen. Dazu werde ich ein Diktiergerät mitbringen. Damit die Mädchen die Möglichkeit haben, sich auf das Gerät einzulassen und sich daran zu gewöhnen, werde ich ihnen zunächst erklären, um was es sich bei dem Gerät handelt und was man damit machen kann. Hierzu bietet es sich an, das Diktiergerät mit den Kindern auszuprobieren. Um ihnen zu demonstrieren, wie das Gerät funktioniert, werde ich zuerst etwas auf das Band sprechen. Danach dürfen die Mädchen das Band abhören und erleben dabei, wie es funktioniert und dass tatsächlich meine Stimme auf dem Band zu hören ist. Anschließend dürfen sie sich selber aufnehmen und so ihre eigene Stimme auf Band hören.

Im Anschluss daran möchte ich mit den beiden Mädchen ein Fingerspiel spielen. Dabei können die Mädchen auch weitere Erfahrungen mit dem Diktiergerät machen. Das Fingerspiel kann von mir alleine oder, wenn die Kinder mitsprechen, gemeinsam mit den Kindern auf das Band gesprochen werden. Durch ein anschließendes gemeinsames Abhören kann ein weiterer positiver Zugang zu dem Gerät geschaffen werden.

Dieses Fingerspiel soll in Zukunft unsere Sitzungen immer einleiten und so den unter Kapitel 7.1 erwähnten wiederkehrenden Handlungsrahmen schaffen. Ich empfinde diesen ritualisierten Einstieg als besonders wichtig, da sich vor allem während der diagnostischen Phase die einzelnen Sitzungen inhaltlich unterscheiden werden. Darüber hinaus ist ein Fingerspiel eine gute Fördermöglichkeit im Bereich Literacy.

Das Fingerspiel, welches ich ausgewählt habe, ist kein Fingerspiel in dem nur die einzelnen Finger bewegt werden sondern ein Spiel für beide Hände. Ausgewählt habe ich dieses Spiel, da es feinmotorisch nicht zu schwierig ist. Lara hatte mir schon bei meinem ersten Besuch im Kinderhaus ihr Lieblingsbuch „Pips, die kleine Maus“ gezeigt, woraufhin ich auf die Idee dieses Fingerspiels gekommen bin. Das Bild der Mäuschen finde ich für Kinder ansprechend. Außerdem passt es zum semantischen Feld Tiere. Dieses semantische Feld wird auch im Spiel „Rategarten“, das ich im weiteren Verlauf der Diagnostik verwenden möchte, aufgegriffen.

Der Originaltext (Verfasser ist mir unbekannt) lautet:

Zehn kleine Mäuschen

<i>In unserem Häuschen</i>	→ mit Händen Dach darstellen
<i>sind schrecklich viele Mäuschen.</i>	→ patschen
<i>Sie trippeln und trappeln,</i>	→ Finger klopfen auf Tisch
<i>sie zippeln und zappeln,</i>	→ Fäuste klopfen auf Tisch
<i>sie stehlen und naschen</i>	→ Finger klopfen auf Tisch
<i>und will man sie haschen:</i>	→ patschen
<i>HUSCH</i>	→ 1x klatschen
<i>- sind sie weg.</i>	→ Hände hinter dem Rücken verstecken

Diesen Text werde ich reduziert um die Zeile „*sie stehlen und naschen*“ unverändert übernehmen. Diese Zeile empfinde ich als zu schwierig, da der Zusammenhang zwischen den Mäuschen, die stehlen und naschen sehr komplex ist. Das Wort „haschen“ werde ich durch das Wort „fangen“ ersetzen.

Als ich an diesem Morgen ins Kinderhaus kam war die Stimmung zwischen Lara und Sarai schlecht. Die beiden Mädchen hatten sich um ein Spielzeug gestritten. Im Verlauf des Streits wurde Lara aggressiv, sie schrie, schlug und trat nach Sarai. Als ich die beiden Mädchen begrüßte, war der Streit zwar geschlichtet worden, Sarai fühlte sich aber ungerecht behandelt, da Lara das Spielzeug bekommen hatte. Um dem Missmut von Sarai etwas entgegenzuwirken spielte ich zu Beginn mit ihr, was Lara aufs Neue wütend machte. Ich schaffte es schließlich, beide Mädchen zu beruhigen und in ein gemeinsames Spiel in der Bauecke zu integrieren. Um sie aus der gemeinsamen Situation nicht herauszureißen holte ich mein Diktiergerät in die Bauecke. Da wir auch dort ungestört waren, schien mir dies eine gute Möglichkeit zu sein, den Frieden zwischen den beiden Mädchen zu wahren. Die Mädchen verfolgten gespannt, wie ich auf das Diktiergerät sprach. Beim Abhören waren sie begeistert und wollten auch sofort selbst etwas auf Band sprechen. In dieser Situation kam es wieder zu einem Streit darüber, wer zuerst auf das Band sprechen darf. Ich entschied, dass Sarai beginnen durfte, woraufhin Lara ausrastete, zu toben begann und die Bauecke verließ.

Nachdem Lara weg war, verlor auch Sarai das Interesse am Diktiergerät und wollte mit mir weiter an einem Turm bauen. Nach dieser Situation entschied ich mich dafür, in Zukunft nur noch mit Lara zu arbeiten. Dass ich mich für sie entschieden habe, lag neben dem in Kapitel 6.2 geschilderten Punkt der guten Beziehung vor allem daran, dass

Lara weitaus größere Schwierigkeiten als Sarai hat aber schon ein Jahr älter als diese ist.

Im Laufe des Vormittags spielte ich daraufhin viel mit Lara. Das Fingerspiel machte ihr Spaß, da man mit den Fingern Krach machen konnte. Sie hörte mir auch konzentriert zu, sprach aber selbst nichts vom Text mit. Ich zeigte ihr auch noch einmal das Diktiergerät, indem ich das Fingerspiel aufnahm und wir es uns gemeinsam anhörten. Dabei machte Lara wieder die passenden Fingerbewegungen mit, sprach aber nicht. Auf die Aufforderung, selbst etwas auf das Band zu sprechen reagierte sie im Gegensatz zu der Situation mit Sarai sehr scheu und zurückhaltend. Auf meinen Vorschlag hin flüsterte sie ihren Namen, den wir dann abhörten. Zwar schien es ihr zu gefallen, ihre Stimme zu hören, sie wollte aber nichts weiter auf das Band sprechen. Da ich das Gefühl hatte, ihr sei die Situation unangenehm, ließ ich das Gerät während dieser Sitzung in der Tasche.

Auch an den darauffolgenden Tagen reagierte Lara auf das Diktiergerät sehr skeptisch. Ich versuchte noch einige Male spielerisch mit ihr das Gerät zu erkunden und ihr so die Angst zu nehmen, hatte damit aber leider keinen Erfolg. Jedes Mal wenn das Diktiergerät in Sichtweise war, sprach sie kaum oder verweigerte sich ganz. Ich entschied mich daraufhin, das Gerät ganz weg zu lassen, um die Diagnose- und vor allem Fördersituationen mit ihr nicht zu belasten und die sprachliche Beteiligung ihrerseits nicht durch das Gerät zu hemmen.

Der „Rategarten“

In der darauffolgenden Sitzung spielte ich mit Lara den „Rategarten“ (vgl. Anhang B1). Gemeinsam schauten wir uns gemäß der Durchführungsanleitung (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, 58f.) die Bilder der Tiere und Spielzeuge an und benannten diese abwechselnd. Ich reduzierte die Karten dabei auf 6 Tiere (Pferd, Katze, Hase, Vogel, Fisch, Hund) und 6 Spielzeuge (Puppe, Teddy, Ball, Roller, Stift, Auto), um Lara nicht zu überfordern. Ich gab ihr modellhaft die Satzstruktur „*Das ist die Katze*“ vor. Lara deckte ihre erste Karte schweigend auf. Ich gab ihr noch einmal ein Modell, indem ich Laras Karte benannte. Als sie wieder an die Reihe kam, übernahm sie zwar die Satzstruktur nicht, benannte die Karte jedoch („Puppe“). Lara konnte nur einen der Begriffe nicht benennen (Roller) und schwieg stattdessen. Auf mein Fragen, was auf der Karte zu sehen ist, antwortete sie mit einer Beschreibung: „*Das zum Fahren. Kann man draußen.*“ Meine Äußerung „*Das ist ein Roller*“ imitierte sie nicht.

Das Zuordnen zu den Oberbegriffstafeln gelang Lara sehr gut. Sie kann also schon Kategorien bilden. Meine Äußerungen imitierte sie jedoch nicht. Sie sortierte die Karten stumm (außer die „Puppe“, die sie benannte) den Oberbegriffstafeln zu.

Ich beschloss, das sich anschließende Spiel in leicht abgewandelter Form mit Lara zu spielen. Ich hatte das Gefühl, der Spielplan und das Vorrücken mit der Spielfigur würde sie ablenken und entschied daher, die schon bekannten Karten zum alleinigen Spielgegenstand zu machen. Das Ziel des Spiels war, die Karte, die der Mitspieler gezogen hatte, durch geschicktes Fragen zu erraten. Die erratene Karte bekam man als Punkt. Gewonnen hatte demnach der Spieler, der am Schluss sie meisten Karten besaß. Lara machte das Spiel zwar großen Spaß, sie setzte jedoch keine Fragestrategien ein und imitierte auch meine Fragen nicht. Sie fragte ausschließlich unsystematisch Begriffe ab und orientierte sich nicht an den Oberbegriffen. Auch auf entsprechende Antworten von mir reagierte sie nicht:

Lara: Hase?

Carolin: Nein, es ist kein Hase. Es ist kein Tier!

Lara: Ist Hund?

Auf meine Fragen reagierte Lara meistens nonverbal mit Kopfnicken oder Kopfschütteln. Ihre Reaktionen waren jedoch immer zu den von ihr gezogenen Karten stimmig. Das zeigt, dass sie in der Sprachperzeption bereits über Vernetzungen verfügt.

Das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“

Auf das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ (Anlage C1) reagierte Lara anfangs sehr positiv. Sie nahm das Buch aus der Tasche und kommentierte es mit der Äußerung: „*Is komisch. Is gar nich so hart*“.

Auf die Frage, um was es in dem Buch gehen könnte, konnte Lara antworten und aufgrund des Bildes Vermutungen äußern:

C: Schau mal, was siehst du hier?

L: da sin Geschenke.

C: Genau, Geschenke. Der Junge denkt an die Geschenke, stimmt's?

L: Ja. Weil er will die.

C: Wann bekommt man denn Geschenke?

L: Weinacht, Oster und... weiß nich

C: Ja. An Weihnachten und an Ostern bekommt man Geschenke. Und –

L: bei wie gestern Jana! Geburtstag!

Lara schlug das Buch von der richtigen Seite her auf und zeigte zunächst Interesse. Die ersten beiden Seiten betrachtete sie konzentriert und neugierig, begann dann aber das Buch schnell zu Ende zu blättern und es weg zu legen. Auf mein Angebot des Vorlesens ging sie jedoch gerne ein, hörte meistens konzentriert zu, äußerte sich selbst aber wenig. Von sich aus zeigte Lara wenig Interesse an der Schrift. Sie kann Schrift und Bild jedoch unterscheiden und kennt die Schreibrichtung. Sie weiß, welche Funktion Schrift hat. Die Begriffe „Buchstabe“ und „Zahl“ kennt sie nicht. Sie weiß zwar, dass man *„die zum Schreiben nimmt“*, kann aber nicht zwischen Zahlen und Buchstaben trennen. Fragen stellt Lara weder zum Text noch zur Schrift. Auch eigene Erlebnisse bringt sie wenig ein. Auf die Frage nach den Geschenken auf der vorletzten Seite des Buches reagierte Lara mit dem Ausruf: *„Ja, da!“* und deutet auf die Geschenke. Dies zeigt, dass sie sich auf die Geschichte konzentrierte und die Frage als Aufforderung verstand. Die letzte Seite des Buches mit der Frage nach dem eigenen Geburtstagswunsch war für Lara nicht mehr interessant. Eventuell fehlte ihr ein Bild als visuelle Unterstützung. Ich stellte ihr die Frage noch einmal, daraufhin meinte sie: *„Prinzessin. Oder Barbie. Aber hab doch nich Geburtstag!“*

Ihren Wunsch auf einen Wunschzettel zu notieren lehnte sie anfänglich ab. Ich erklärte ihr, dass sie sonst bis zu ihrem Geburtstag vergessen könnte, was sie sich wünschte. Dies schien ihr logisch zu sein, so machte sie sich an die Arbeit einen Wunschzettel zu gestalten (Anlage C2). Sie malte ausschließlich. Auf meine Frage, ob ich aufschreiben sollte, was ihre Wünsche sind, antwortete sie: *„Nein! Ich kann nich lesen. Ich weiß des ohne.“*

Das gezinkte Memory

Das gezinkte Memory spielte ich mit Lara und Leonard gemeinsam (Anlagen E1 und E2). Lara konnte das Hilfsmittel Schrift nicht nutzen. Sie stellte keinen Bezug zwischen den Bildern und der Schrift her. Zwar wunderte sie sich darüber, dass auf den Karten etwas zu sehen war, erkannte aber nicht den Bezug zum Spiel. Dies änderte sich auch nicht dadurch, dass Leonard die einzelnen Kärtchen aktiv miteinander verglich. Leonard traf schon bei seinem ersten Versuch ein richtiges Paar. Das verunsicherte Lara, sie wollte nicht verlieren. Ich bot ihr meine Hilfe für die Suche nach einem Paar an und verglich dabei die Karten ebenfalls demonstrativ. Nachdem Leonard wieder an der Reihe war und noch ein Paar aufdeckte ließ ich Lara alleine versuchen, um zu sehen, ob sie nun versuchte, sich an der Schrift zu orientieren. Wieder deckte sie wahllos zwei Karten auf und war enttäuscht über ihren Misserfolg. Über Leonards darauffolgenden

Erfolg war sie so frustriert, dass sie meine Hilfe schmolend ablehnte und nicht mehr mitspielen wollte.

Um Laras Angst vor dem Verlieren entgegenzuwirken, spielte ich das gezinkte Memory eine Woche später noch einmal mit Lara alleine. Wie beim letzten Mal benutzte sie die Schrift nicht als Hilfsmittel.

Diagnose der Grammatik und der Aussprache

Da ich aufgrund ihrer Abneigung gegen das Diktiergerät kaum freie Sprachproben von Lara hatte, verzichtete ich auf die Diagnose ihrer grammatischen Fähigkeiten. Nachdem ich aufgrund der restlichen Diagnostik entschied, mich in der Förderung von Lara auf die Semantik zu konzentrieren und einen Schwerpunkt darauf zu legen, ihr Erfahrungen mit Literacy zu ermöglichen, um ihre Fähigkeiten in diesem Bereich zu fördern, schien mir dies auch nicht mehr wichtig.

Im Bereich der Aussprache bestehen bei Lara keine nennenswerten Auffälligkeiten. Dieser Bereich wurde aufgrund dessen vernachlässigt.

Verlauf der Diagnostik – Leonard

Die Diagnostik mit Leonard festigte meine Vermutungen über seine sprachlichen Fähigkeiten. Beim gezinkten Memory nutzt Leonard von Beginn die Schrift als Hilfsmittel (vgl. Anlage D2). Er suchte sich ein Kärtchen aus und legte es an alle anderen Kärtchen an um das Schriftbild zu vergleichen, bis er das passende Kärtchen gefunden hatte. Die ersten drei Runden gelangen ihm so ohne Fehler, in der vierten Runde deckte er zuerst „Hund“ und „Mund“ und dann „Hund“ und „Hand“ auf. Seinen Erfolg konnte oder wollte Leonard nicht erklären. Während des Spiels murmelte er aber vor sich selbst hin: *„Ah, das sieht gleich... ich les und vergleich das“*.

Meine Vermutung über Leonards hohe Kompetenz im Umgang mit Schrift und der Einsicht in die Funktion von Schrift wurde auch durch die Betrachtung des Bilderbuchs „Toni feiert Geburtstag“ (vgl. Anlage C5 und C6) bestätigt. Leonard kennt das Konzept „Buch“ und weiß viel über Bücher und Schrift. Er kennt die Schreibrichtung, kann einen Zusammenhang zwischen Bild und Schrift herstellen, kennt die Begriffe „Zahl“ und „Buchstabe“ und ihre Funktion. Leonard kann in die Bilderbuchsituation eigene Erfahrungen einbringen und Wünsche äußern. Er kennt bereits die Lautwerte der Buchstaben L, E, O und D aus seinem Namen und erkennt das Ganzwort „Mama“. Bei der Gestaltung des Wunschzettels schreibt Leonard seinen Namen selbstständig und diktiert von sich aus seine Wünsche.

Beim Rategarten (vgl. Anhang B3) fällt auf, dass Leonard den „Maulwurf“ nicht benennen kann, jedoch von selbst nach dem Begriff fragt, den er im späteren Verlauf des Spiels auch sofort benutzt. Dies ist ein Beispiel dafür, dass Leonard über Fähigkeiten verfügt, seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern (vgl. Anhang A3 und A4). Im weiteren Verlauf des Spiels wurde deutlich, dass Leonard schon kategorisieren kann, dass er Äußerungen imitiert und Zuordnungen zu Oberbegriffen vornehmen kann. Manchmal formulierte Leonard Fragen, manchmal fragte er aber auch nur einzelne Begriffe ab. Zusammenfassend verfügt Leonard jedoch über ein altersgemäßes Begriffsrepertoire und ein angemessenes Spielverhalten.

7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse durch die Beantwortung der Leitfragen

Was kann Lara?

Lara kann auf ihre Mitmenschen freundlich zugehen und sich auf Beziehungen einlassen. Sie lässt sich leicht begeistern und zu neuen Aktivitäten anregen. Lara interessiert sich sehr für Tiere und kennt sich im Bereich der Tierwelt gut aus. Lara hat ein positives Selbstbild.

Lara kann von eigenen Erlebnissen berichten. Sie kann ihre Wünsche und Bedürfnisse äußern und gegenüber anderen verständlich machen. Beim Sprechen hält sie den Blickkontakt und kann Sprecherwechsel häufig einhalten. Sie hat also bereits Einsicht in die Struktur von Gesprächen gewonnen und kann Gespräche so aufrecht erhalten. Zudem spricht sie meist Hörer- und situationsbezogen.

Lara kann reimen.

Lara kann sich sehr gut konzentrieren, wenn sie etwas interessiert. Sie kann lange und sehr ausdauernd verschiedene Puzzle zusammensetzen und zeigt dabei, dass sie über ein gutes Vorstellungsvermögen und visuelles Gedächtnis verfügt.

Im Bereich Literacy weiß Lara schon einiges über Bücher. Sie kann ein Buch von der richtigen Seite her aufschlagen und kann Bild und Schrift unterscheiden. Zudem kennt sie die Funktion von Schrift. Lara weiß, dass man Buchstaben zum Schreiben gebraucht. Lara kann Buchstaben aus Plastik hintereinander anordnen und der Anordnung Bedeutung zuschreiben. Zudem kennt sie bereits die Lautwerte der Buchstaben L und O, da diese in ihrem Namen vorkommen: „Das ist // . Wie bei L...“

Lara begeistert Rollenspiele. Sie kann verschiedenen Personen Rollen zuordnen und auf der expliziten Ebene Metasprache gebrauchen.

Was muss Lara noch lernen?

Auf sozialer Ebene muss Lara das Umgehen mit Regeln lernen. Sie muss lernen, ihr eigenes Verhalten regulieren zu können, um in einem gemeinschaftlichen Miteinander akzeptiert zu werden.

Lara spielt nicht gerne Regelspiele, da sie nicht verlieren möchte. Da das Spielen einfacher Regelspiele grundlegende Kompetenzen fördert, sollte sie jedoch lernen, sich an einfachen Regelspielen wie Memory zu beteiligen und sich dabei an die Spielregeln zu halten. Dazu muss sie Strategien entwickeln, wie sie mit ihrem Frust beim Verlieren positiv umgehen kann.

Beim Spiel „Rategarten“ war besonders auffällig, dass Lara sehr häufig auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurückgreift und als Vermeidungsstrategie das Schweigen einsetzt. Lara muss noch lernen, nach unbekanntem Bezeichnungen zu fragen und nachzufragen, wenn sie eine Äußerung oder Begriffe nicht versteht. Nur so kann sie ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern.

Im Bereich Literacy sollte Lara weitere Erfahrungen machen können, um ihre Fähigkeiten erweitern zu können. Lara muss lernen, sich auf ein Buch einzulassen und sich darauf zu konzentrieren. Dazu benötigt sie die Erfahrung, dass hinter einem Buch eine spannende oder ansprechende Geschichte stecken kann. Diese Erfahrung kann ihr nur ermöglicht werden, wenn eine Bezugsperson bereit ist, sich mit Lara zu beschäftigen.

Weiter muss Lara die Begriffe „Buchstabe“ und „Zahl“ kennen lernen. Noch kann sie beides nicht voneinander unterscheiden und sieht in Zahlen die gleiche Funktion wie in Buchstaben. Auch die Einsicht, dass Schrift als Hilfsmittel dienen kann (gezinktes Memory) muss Lara noch erwerben.

Bei Rollenspielen muss Lara noch lernen, ihre Spielhandlungen sprachlich zu begleiten um ihren Mitspielern die nötigen Informationen für ein gemeinsames Spiel zu liefern. Lara befindet sich hier auf dem Übergang vom Parallel- zum Rollenspiel (vgl. Kapitel 2.4.1). Zwar teilt sie gerne Rollen zu und möchte der Mittelpunkt des Spiels sein, steht dann beim Spiel jedoch hauptsächlich am Rand und schaut den anderen zu. Sie muss noch lernen, sich in das Spiel integrieren zu lassen.

Was braucht Lara als nächstes? – Konsequenzen für die Förderung

Die Fähigkeiten und Schwierigkeiten Laras, die in den vorigen Punkten beschrieben wurden, führen zu Konsequenzen für die Förderung. Auf der Basis dessen, was Lara bereits kann und für was sie sich besonders interessiert, können gemeinsame Handlungssituationen geschaffen werden, die Fähigkeiten in den bisher weniger

entwickelten Bereichen fördern. Daraus ergeben sich folgende Ausgangspunkte für die Planung der Förderung:

- Die Förderung muss an den Interessen Laras anknüpfen. Diese sind Tiere und Informationen über deren Lebensraum sowie Prinzessinnen und Puppen aller Art. Auch Fingerspiele, Reime und Lieder begeistern Lara, so dass diese Elemente in die Förderung integriert werden können.
- Lara soll lernen, sich an Regelspielen zu beteiligen. Sie soll das Spiel „Memory“ kennen und spielen lernen und sich dabei an die Spielregeln halten können. Erst nachdem Lara sich an einfachen Regelspielen beteiligen kann, können ihre Kompetenzen bezüglich der Rollenspiele gefördert werden.
- Lara soll lernen, nach unbekanntem Begriffen zu fragen. Sie soll lernen, ihre Vermeidungsstrategie „schweigen“ zu überwinden und stattdessen bei (Verständnis-)Schwierigkeiten sprachliche Mittel einzusetzen.
- Lara soll Bilderbücher kennen lernen. Sie soll Bücher als etwas Wertvolles und Schönes erfahren. Im Zuge dessen soll sie Erfahrungen mit Schrift machen können, Buchstaben kennen lernen und lernen, ihren Namen zu schreiben. Dies zu können, ist ein expliziter Wunsch von ihr.

8 Die Förderung von Lara

8.1 Entwicklung eines konkreten Förderkonzepts

Aus den vorangegangenen Überlegungen zu dem, was Lara als nächstes braucht, habe ich mich entschieden, mich in der Arbeit mit Lara hauptsächlich auf die Förderung von Literacy zu konzentrieren. Mir ist es wichtig, dass Lara Erfahrungen mit Literacy ermöglicht werden, damit sie ihre Kompetenzen (auch hinsichtlich eines späteren Schriftspracherwerbs) in diesem Bereich erweitern kann. Da sich in die Arbeit mit Bilderbüchern, Reimen und Liedern auch vielfältige Lernchancen im Bereich der Semantik integrieren lassen, empfinde ich die Ergänzung der Förderung von Literacy und der Förderung durch Literacy ein für Lara sehr geeignetes Konzept.

Das hauptsächliche Medium der Förderung wird das Bilderbuch darstellen. Laras Interesse an Bilderbüchern soll geweckt werden und Erfahrungen mit Büchern sollen ihr Wissen über Bücher vermitteln. Bilderbücher eignen sich auch deshalb besonders gut für eine Förderung von Lara, da sie eine gute Grundlage für einen gemeinsamen, strukturierten Handlungsrahmen bieten, auf den Lara jedoch genauso Einfluss nehmen kann wie ich. Lara kann so neben dem Kennenlernen des Formats Buch und all den dazu gehörenden Erfahrungen auch nahe gebracht werden, dass gemeinsame Handlungen auf Interaktion und Kommunikation aufbauen. Die Arbeit mit Büchern kann einem Kind viele Erzählanlässe bieten und die Kommunikation fördern. Außerdem soll Lara in den gemeinsamen Situationen auch Nähe und Geborgenheit spüren. Für ein Kind wie Lara, das weder zu Hause (nach Angaben der Erzieherinnen) noch im Kindergarten (nach meinem Empfinden aufgrund ihres schwierigen Sozialverhaltens) genug Anerkennung und Liebe erfährt, sind diese Erfahrungen ganz besonders wichtig. Denn nur auf einer vertrauensvollen Ebene, die auch von gegenseitigem Respekt gekennzeichnet ist, ist Lernen möglich.

In der Förderung möchte ich mit verschiedenen Büchern arbeiten, die im Kapitel 8.2 näher dargestellt werden. Da Lara einer komplexen Geschichte noch nicht folgen kann, halte ich es für angebracht, generell Bilderbücher mit einem sehr geringen Textanteil in einfacher Sprache auszuwählen. Die Bücher sollten das semantische Feld „Tiere“ behandeln, da sich Lara in diesem schon gut auskennt und sich auch dafür interessiert. Beginnen möchte ich mit einem Wimmelbuch. Dieses Buch behandelt zwar nicht das semantische Feld Tiere sondern handelt von Märchen, da Lara aber auch von allen Märchenfiguren, besonders Prinzessinnen und Feen, begeistert ist, wähle ich es auf-

grund seiner tollen Illustrationen. Im Folgenden werde ich dann Bilderbücher mit Text wählen, die aber alle im semantischen Feld „Tiere“ bleiben. Auf eine Begründung der Auswahl der Bücher und auf die sprachlichen Lernmöglichkeiten anhand dieser wird im nächsten Kapitel eingegangen.

Neben dem Betrachten der Bilderbücher möchte ich mit Lara ein Tiermemory spielen. Für ein Tiermemory habe ich mich entschieden, um das semantische Feld beizubehalten und Laras Wortschatz in diesem Feld zu festigen. Das Spielen soll zuerst in Einzelsituationen geschehen, um Lara die Angst vor dem Verlieren gegen Leonard zu nehmen. Wenn Lara gelernt hat, sich auf das Spiel einzulassen und auch die Spielregeln einzuhalten, kann Leonard zum Spielen dazu genommen werden. Da Lara im Gegenteil zu Leonard die Schrift bisher noch nicht als Hilfsmittel benutzen kann, werde ich dieses Memory nicht als gezinktes Memory spielen, um beiden Kindern faire Gewinnchancen zu bieten.

Das schon im Kapitel 7.2 angesprochene Fingerspiel werde ich beibehalten, um weiterhin einen Rahmen um die Fördersituation zu spannen und sie vom Rest des Vormittags, an dem ich mich auch viel mit Lara beschäftige, abzugrenzen. Da Lara das Fingerspiel großen Spaß macht, machen wir es einmal zu Beginn und einmal am Ende jeder Sitzung.

8.2 Übersicht über die verwendeten Medien im Hinblick auf die Förderung

In diesem Kapitel werden die für die Förderung verwendeten Medien dargestellt und im Zusammenhang mit den sich aus den Medien ergebenden sprachlichen Lernmöglichkeiten auch die Förderung und die Fortschritte Laras skizziert.

8.2.1 Bilderbücher

Durch die Eindrücke, die ich bei meinen ersten Besuchen im Kinderhaus von Lara bekam, wurde mir schnell klar, dass sich Lara für viele verschiedene Dinge interessiert und schnell zu begeistern ist. Daneben wurde mir aber auch bewusst, dass sie nur über eine kurze Konzentrationsspanne verfügt. Über längere Zeit an derselben Sache zu bleiben, fiel Lara schwer. Sie konnte sich nicht auf lange Geschichten einlassen, sondern begann aufzustehen, herumzulaufen und sich zu langweilen. Dies kann zum einen den Grund haben, dass sie es nicht gewohnt ist, Geschichten erzählt oder vorge-

lesen zu bekommen und Bücher zu betrachten, es kann auch an ihren Schwierigkeiten in der Semantik liegen.

Um Lara nicht zu überfordern, wählte ich wie schon angesprochen nur Bilderbücher aus, die über einen sehr kurzen Textteil verfügen. Die Sprache der Bücher sollte nicht zu schwer sein und die Geschichten in den Büchern nicht zu komplex. Das Hauptaugenmerk bei den von mir ausgewählten Büchern lag auf den ansprechenden Bildern, die viele Möglichkeiten zum Fragen und Benennen oder für Suchspiele bieten sollten. Daneben sollten die Bücher im semantischen Feld „Tiere“ bleiben und verschiedene sprachliche Lernmöglichkeiten bieten.

Neben den von mir ausgewählten Büchern durfte sich Lara auch Bücher aus dem Repertoire des Kinderhauses aussuchen. Dies erschien mir sinnvoll da sie sich so auch an den Tagen, an denen ich nicht im Kinderhaus war, mit diesen Büchern beschäftigen konnte. Ich versuchte sie dazu aufzumuntern, auch von den Erzieherinnen das Vorlesen einzufordern.

Da ich immer den ganzen Vormittag im Kinderhaus war, schauten wir im Laufe eines Tages meistens mehrere Bücher gemeinsam an. Im Folgenden werden nur die Bücher vorgestellt, die ich bewusst für die Fördersituationen ausgewählt habe und mit denen wir uns über längere Zeit beschäftigt haben.

8.2.1.1 Melanie Brockamp: Mein Märchen-Wimmelbuch

Inhalt

Da Lara begeistert „Prinzessin“ spielt und sich für alles Märchenhafte interessiert, habe ich dieses Wimmelbuch ausgewählt. Auf jeder Doppelseite ist ein Thema aus dem Bereich Märchen (wie Zwerge, Märchenfiguren, Elfen...) abgebildet.

Illustrationen

Die Illustrationen sind in diesem Wimmelbuch besonders schön. In kräftigen Farben sind die Seiten liebevoll mit vielen Details gestaltet. Das sehr große Format macht es zudem besonders ansprechend.

Sprachliche Lernmöglichkeiten

Wimmelbücher bieten viele verschiedene Erzählanlässe. Lara kann durch dieses Buch zum Erzählen angeregt werden. Auch kleine Geschichten können gemeinsam erfunden werden. Dies erfordert jedoch eine hohe sprachliche Kompetenz und wird zu

Beginn für Lara schwer sein. Daneben eignen sich Wimmelbücher gut, um Dinge zu benennen oder Figuren zu beschreiben. Dabei können konkrete Fragestellungen Lara als Hilfe dienen. So kann Laras Wortschatz erweitert und gefestigt werden.

Vor allem aber eignen sich Wimmelbücher aufgrund der Vielfalt der Darstellungen toll, Rätsel und Suchspiele innerhalb einer Buchseite zu spielen. Suchspiele fordern und fördern Sprachverständnis, genaues Zuhören und Konzentration. Dabei können die Kinder sowohl in die Rolle des Suchenden als auch in die Rolle des Aufgabenstellers schlüpfen.

Konkret

Lara hatte bald eine Lieblingsseite in diesem Buch, die wir fast jede Sitzung gemeinsam anschauten. Anfangs wollte Lara die Seite nur anschauen und ging auf meine Versuche, sie zum Benennen zu bringen, nicht ein. Dann wechselte sie für mich überraschend die Rolle, indem sie einleitete:

L.: Jetzt les ich. Du musst sagen.

C: Okay, das können wir machen. Ich höre dir zu.

L: (deutet auf eine Figur im Buch) Was?

C: Das ist eine Prinzessin. Oh, die Prinzessin hat ein schönes Kleid. Das Kleid ist rot.

L: Ja. Und (deutet auf nächste Figur)

Lara brachte sich so selbst in eine Position, von der aus sie die Handlungssituation hauptsächlich kontrollierte, indem sie vorgab, worauf die gemeinsame Aufmerksamkeit gelenkt wurde. Mich zum Benennen und Erklären aufzufordern war eine Möglichkeit für sie, sich den gesuchten Wortschatz zu vergegenwärtigen und diesen auch zu sichern. Ich unterstütze dies noch durch anfänglich einfache Suchspiele („Wo ist die Prinzessin?“), die später komplexer wurden („Wo ist die Prinzessin mit dem roten Kleid?“).

Dass Lara durch diese Formate sicherer wurde, zeigte sich darin, dass sie nach ein paar Sitzungen von sich aus begann, über die Figuren zu erzählen und sie zu beschreiben. Die Suchspiele forderte sie sehr häufig ein, auch von Leonard. Gegen Ende meiner Arbeit mit ihr begann sie, selber für Leonard und mich Aufgaben zu stellen. Dabei orientierte sie sich stark an meinen vorgegebenen Strukturen. Ich war überrascht, wie schnell Lara sich so aktiv sprachlich beteiligte und in der Lage war, meine Äußerungen auch hinsichtlich der grammatischen Struktur zu imitieren („Wo ist König?“ „Wo ist Prinzessin mit rote Kleid?“). Das regelmäßige Anschauen derselben Seite und die regelmäßig wiederkehrenden selben Sprachmuster scheinen ihr hier eine große Hilfe gewesen zu sein.

8.2.1.2 Regine Jeschke: Pieps, die kleine Maus

Inhalt

Dieses Bilderbuch hatte mir Lara schon bei meinem ersten Besuch im Kinderhaus gezeigt. Es ist ihr absolutes Lieblingsbuch, das wir wieder und wieder gemeinsam angeschaut und „gelesen“ haben.

In diesem Bilderbuch geht es um den Tagesablauf der kleinen Maus Pieps. Die Maus wacht auf, sie putzt sich, sie sucht nach etwas zum Essen, sie trifft einen Freund und geht wieder ins Bett.

Illustrationen

Die Maus ist auf allen Bildern (die über eine Doppelseite gehen) überdimensional groß mit einem Bauch „zum Draufdrücken“ aus Fell abgebildet. Die Maus piepst, wenn man auf den Bauch drückt. Weiter verfügt das Buch über farbenfrohe Bilder, auf denen bei genauem Hingucken viele Details abgebildet sind. Die Details regen zu Gesprächen über den Text hinaus an, lassen sich für Suchspiele verwenden und machen das Buch sehr abwechslungsreich.

Sprache/ sprachlicher Anspruch

Der Textanteil des Bilderbuches ist sehr gering gehalten. Die Geschichte und die Sprache sind einfach. Auf jeder Doppelseite ist der Text links in das Bild integriert. Auf einen oder maximal zwei Hauptsätze folgt eine Frage, in der die Kinder aufgefordert werden, Pieps zu streicheln oder piepsen zu lassen wie z.B. „*Pieps isst Käse. Der Käse macht ihren Bauch ganz dick. Spürst du es?*“ Für Kinder ist dies sehr motivierend. Ein Buch auch taktil erleben zu können macht ihnen Lust, es wieder und wieder zu betrachten. Den kurzen Text können sie sich schnell einprägen und so das Buch auch selbst „lesen“ und „vorlesen“.

Sprachliche Lernmöglichkeiten

Die sprachlichen Lernmöglichkeiten liegen bei diesem Buch auf der Ebene der Semantik beim Erweitern und Sichern des Wortschatzes im semantischen Feld „Tiere“ (eingegrenzt auf „Mäuse“). Durch die Struktur des Buches werden verschiedene Aktivitäten und Begriffe (die Lara schon aus anderen Situationen bekannt sind) mit der Maus in Zusammenhang gebracht. So können neue Verknüpfungen im mentalen Lexikon entstehen (z.B. Maus wohnt in einem Loch, isst gerne Käse...).

Zudem bietet das Buch durch seinen ansprechenden Charakter viele Lernmöglichkeiten im Bereich Literacy. Die lineare und sehr kurze Geschichte dieses Buches regt zum

Nacherzählen an. Da die Bilder den Text sehr deutlich unterstützen kann das Buch eine Möglichkeit sein, Lara zum „Lesen“ zu bringen.

Konkret

Dieses Buch ist wie schon erwähnt Laras Lieblingsbuch. Sie ahmte bald das piepsende Geräusch, das der Bauch der Maus beim Drücken verursacht, nach. Dass sie die Geschichte gut kannte und in der Lage war, sich den Text einzuprägen, merkte ich dadurch, dass sie die auf jeder Seite geforderte Handlung schon durchführte, bevor ich sie vorgelesen hatte. Auch auf von mir eingebaute Lesefehler reagierte sie irritiert. Bezogen auf Laras Kompetenzen im Bereich Literacy war dieses Buch für die Förderung sehr wertvoll. Lara blätterte langsam und konzentrierte sich lange auf die einzelnen Seiten, beschäftigte sich mit der Maus und fragte mich auch ganz konkret nach dem Text. Sie erkannte durch das so häufige Betrachten dieses Buches, dass das Vorlesen der jeweiligen Textzeilen anders klang als das Beschreiben der Bilder. Sie konnte so wertvolle Erfahrungen mit Schriftlichkeit machen

8.2.1.3 Carolin Geisel und Julia Geisel: Toni feiert Geburtstag

Inhalt

Das Bilderbuch „*Toni feiert Geburtstag*“ ist im Rahmen des Projekts „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“ entstanden und gehört zu dem Heft „Literacy im Kindergarten“ von FÜSSENICH/ GEISEL (2008).

In dem Buch geht es um den Jungen Toni, der seinen Geburtstag feiern möchte. Dazu lädt er seine Freundin Nina ein und geht mit seiner Mutter einkaufen. Schließlich kommt der Tag seines Geburtstags und er sitzt mit seinen Freunden am Tisch, die Geschenke vor sich. Das Buch endet mit der Frage an die Kinder, was sie sich zum Geburtstag wünschen.

Illustrationen

Die Schrift ist in diesem Buch sehr wichtig. Das zeigt sich zum einen darin, dass dem jeweiligen Textteil eine komplette Seite zur Verfügung steht. Dass er in Großbuchstaben verfasst ist, macht ihn besonders auffordernd. Zum anderen wird auch in der Handlung des Buches und in den Bildern Schrift ganz bewusst aufgenommen. So ist die schriftliche Einladung an Nina abgedruckt, Toni und seine Mutter schreiben einen Einkaufszettel und auf den Fahnen am Geburtstagstisch stehen die jeweiligen Namen der eingeladenen Kinder. Die Schrift ist so auch für Kinder, die nicht lesen können, ein bewusster Bestandteil des Buches. Die auf der letzten Seite gestellte Frage, was sich

die Kinder zum Geburtstag wünschen, regt neben Gesprächen dazu an, einen Wunschzettel zu verfassen.

Sprache/ sprachlicher Anspruch

Die Sprache ist in diesem Buch kindgerecht und einfach. Durch die Darstellung in Großbuchstaben ist sie zudem anregend.

Sprachliche Lernmöglichkeiten

Unter den schon in Kapitel 4.4.2 und Kapitel 7 geschilderten Möglichkeiten mit diesem Buch sollen hier die vielen Lernmöglichkeiten im Bereich Literacy noch einmal herausgehoben werden. Schrift und die Funktion von Schrift lassen sich mit diesem Buch gut deutlich machen. Kinder werden zum eigenen Schreiben und auch zum Lesen herausgefordert. Die vielen Anregungen für Schreibanlässe, die das Buch bietet, sind eine große Lernchance.

Konkret

Beim ersten gemeinsamen Lesen des Buchs mit Lara wollte sie zu ihrem Wunschzettel nichts aufschreiben oder diktieren (vgl. Kapitel 7.2; Anhang C2). Beim zweiten Mal sollte die Situation eine Diagnose von Leonards Fähigkeiten ermöglichen. Lara war auch dabei und zeigte eine ähnliche Reaktion auf das Buch wie beim ersten Mal. Auch ihr Wunschzettel war wieder nur gemalt (vgl. Anhang C3). Leonard hingegen zeichnete seinen Wunsch und diktierte ihn mit. Dann wollte er noch den Satz „Leonard geht in die Schule“ aufgeschrieben haben (vgl. Anhang C6). Als Lara sah, dass ich auf Leonards Blatt etwas schrieb, nahm sie sich ein neues Blatt und begann, etwas Ähnliches wie Leonard zu malen. Dann wollte sie wissen, was bei Leonard stand. Dieser hatte inzwischen seinen Namen auf das Blatt geschrieben.

Ich las Lara das Geschriebene vor.

L: Ich auch in die Schule.

C: Du möchtest auch in die Schule gehen?

L: Ja!

C: Das ist toll. Sollen wir das auch aufschreiben?

L: Ja!

C: Okay. Dann sag mir, was ich schreiben soll.

L: Wie bei Leonard. Ich auch.

C: Ich schreibe: Lara geht in die Schule. (schreibt)

L: L..a..r..a.. Wo steht Lara?

C: Hier (ich zeige ihr ihren Namen)

L: Ich will schreiben. (malt ihren Namen dreimal unter ihr Bild)

(vgl. Anhang C4)

Dieses Beispiel macht deutlich, dass Lara Interesse an Schrift hat, aber zu diesem Interesse durch Beispiele hingeführt werden muss. Im Anschluss an diese Situation haben wir noch viel mit Buchstaben gearbeitet. Dafür haben wir eine im Kinderhaus vorhandene Tafel und Magnetbuchstaben genutzt, damit die Namen der Kinder geschrieben und auch andere Wörter. Lara hat oft wahllos Buchstaben und Zahlen hintereinander gereiht und diesen Reihungen Bedeutung zugesprochen. Den Unterschied zwischen Buchstaben und Zahlen konnte ich ihr noch nicht deutlich machen. Dass sie Buchstaben aber verwendete und mir ihre Werkle sehr stolz „vorlas“, die oft aus sinnlosen Fantasiewörtern bestanden, zeigt, dass sie dem Umgang mit Schrift interessiert und aufgeschlossen gegenüber steht.

8.2.1.4 Helme Heine: Der Hase mit der roten Nase

Inhalt

Dieses Bilderbuch dreht sich um einen Hasen, der ein besonderer Hase ist, da er eine rote Nase und ein blaues Ohr hat. Die anderen Tiere wundern sich über ihn, er scheint keine Freunde zu haben und keiner weiß, woher er kommt. Als einmal ein Fuchs in die Nähe des Hasen kommt, ihn aber aufgrund seines Aussehens nicht als solchen erkennt, freut sich der Hase über seine Besonderheiten und ist von da an glücklich.

Neben dem, dass es in diesem Buch auch um Tiere geht, passt der Inhalt zu der Zeit kurz vor Ostern und damit auch zu den im Kinderhaus momentan angebotenen Bastelangeboten und Liedern.

Illustrationen

Die Illustrationen sind sehr schön und ansprechend. Der Hase mit der roten Nase taucht auf allen Bildern auf. Die Bilder spiegeln den Text der jeweiligen Seiten wieder, enthalten aber darüber hinaus nur wenige Ablenker.

Sprache/ sprachlicher Anspruch

Die Geschichte ist in Reimen geschrieben. Zwar ist der Text sehr kurz gehalten (pro Doppelseite ein Reim), durch die Reime ist die Sprache aber vor allem an einer Stelle schwer („Und als der Fuchs vorbeigerannt, hat er den Hasen nicht erkannt.“). Diese Textpassage muss vereinfacht werden („Da kam/kommt ein Fuchs vorbeigerannt. Er

hat den Hasen nicht erkannt.“). Auf jeden Fall muss darüber gesprochen werden, warum der Fuchs den Hasen nicht erkennt und warum das für den Hasen wichtig ist, da dies eine hohe Transferleistung erfordert.

Sprachliche Lernmöglichkeiten

Semantisch ist dieses Buch sehr schwer. Lernmöglichkeiten bietet es im semantischen Feld „Tiere“ und auf der Ebene des „anders sein“. Diese Ebene werde ich von vorneherein nicht behandeln, da ich Lara damit überfordern würde.

Ein Buch in Reimform kann auch zu Gesprächen auf Metaebene mit dem Kind anregen. Ob Lara dafür schon weit genug ist, wird sich in der konkreten Situation zeigen. Daneben bieten Reime eine Chance für die Verinnerlichung des Textes. Kann ein Kind schon Reime erkennen, lassen sich diese oft leichter merken als ein Prosatext. Das gibt dem Kind die Chance, den Text schon recht schnell in Ansätzen mitzusprechen. Da Lara sehr gerne reimt, entschied ich mich trotz der eher schweren Sprache und Semantik für dieses Bilderbuch.

Konkret

Nachdem ich das Buch zweimal vorgelesen hatte und die Kinder ein Bild zum Hasen mit der roten Nase gemalt hatten war für mich schnell klar, dass ich Lara mit diesem Buch überforderte. Der Inhalt der Geschichte ist für sie zu schwierig, was an ihrem Versuch, mir und Leonard das Buch vorzulesen, deutlich zu sehen ist (vgl. Anhang E4). Auch die Sprache ist für Lara noch zu schwer. Die Reime forderten sie zwar auf, ebenfalls Reime in ihr Vorlesen einzubauen. Wie das Beispiel jedoch deutlich macht, sind diese aufgrund des fehlenden Textverständnisses sinnentnommen.

Dieses Buch zeigte mir, dass Lara noch nicht bereit ist für komplexe Geschichten, sondern sehr einfache Strukturen benötigt, um ihre vorhandenen Kompetenzen (siehe Beispiele der beiden vorherigen Bücher) erst einmal zu festigen und in diesen sicher zu werden. So legte ich das Buch nach einer Sitzung schnell wieder zur Seite.

8.2.1.5 Werner Holzwarth/ Wolf Erlbruch: Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.

Inhalt

Der kleine Maulwurf wacht eines Morgens auf, streckt den Kopf aus der Erde und bekommt auf den Kopf gemacht. Auf der Suche nach dem Übeltäter begegnet der Maulwurf vielen verschiedenen Tieren. Auf die Frage an diese, ob sie ihm auf den Kopf gemacht haben, dementieren die Tiere und demonstrieren ihm, dass sie es nicht gewesen sein können. Die Fliegen können dem Maulwurf schließlich weiter helfen und verraten ihm, dass es der Hund war. Der Maulwurf rächt sich am Hund und kriecht danach glücklich wieder in die Erde.

Der Inhalt des Buches mag auf den ersten Blick für Erwachsene ungewöhnlich oder gar abschreckend sein. Kinder, die im Normalfall noch völlig schamfrei und ungezwungen mit diesem von Erwachsenen oft tabuisierten Thema umgehen, finden das Buch aber unglaublich witzig und lernen nebenbei natürliche Charakteristika der einzelnen Tiere kennen. Vor allem aber haben sie einen großen Spaß an der „Suche nach dem Übeltäter“.

Illustrationen

Die Illustrationen in diesem Buch sind sehr schön. Auf jeder Doppelseite trifft der Maulwurf auf ein neues Tier. Auf der linken Seite wird das Tier vom Maulwurf angesprochen, auf der rechten Seite folgt die Demonstration des Tieres. Die einzelnen Seiten sind übersichtlich gestaltet und nicht überladen. Die Tiere sind gut erkennbar und an der Natur orientiert illustriert. Charakteristika der Tiere wie Euter oder Ringelschwänzchen sind gut herausgearbeitet.

Sprache/ sprachlicher Anspruch

Die Sprache des Buches ist von einer immer gleichen Struktur gekennzeichnet, die einen Rahmen schafft, in dem ein Kind schnell Teile des Textes übernehmen kann. So wird jedes Tier vom Maulwurf mit der Frage „Hast du mir auf den Kopf gemacht?“ angesprochen. Die Antwort des Tieres lautet jedes Mal: „Ich? Nein, wieso? – Ich mach so!“.

Allgemein ist die Sprache jedoch eher schwer und muss an einigen Stellen für Lara vereinfacht werden. So enthält der Text viele Nebensätze und Pronomen und ist im Präteritum verfasst. Schwere Wörter wie beispielsweise Taube, Acker, gewagt oder wiederkauen müssen für Lara ersetzt oder erklärt werden. Eine Veränderung des Tex-

tes hinsichtlich der Zeit (ins Präsens) und indem Pronomen ersetzt werden, ist im Blick auf Laras Fähigkeiten sinnvoll.

Ein Beispiel:

Originaltext: „Hast du mir auf den Kopf gemacht?“, fragte er die Taube, die gerade vorüberflog. „Ich? Nein, wieso? – Ich mach so!“ antwortete sie.

Mögliche Veränderung: Der Maulwurf fragt die Taube: „Hast du mir auf den Kopf gemacht?“ Die Taube antwortet/sagt: „Nein! Ich mach so!“

Besonders toll am Text dieses Buches ist, dass gute Möglichkeiten zur Differenzierung gegeben sind. Die auf jeder Seite vorhandenen anspruchsvollen Textstellen sind in Klammern gesetzt (vgl. Anhang G) und können je nach den Fähigkeiten des Kindes sowohl weggelassen werden als auch erst nach mehrmaligem Lesen dazu genommen werden, ohne dass der Sinn der Geschichte verloren geht.

Sprachliche Lernmöglichkeiten

Im Bereich der Semantik bietet das Buch vielfältige Möglichkeiten, das Wortfeld Tiere zu erweitern. Verschiedene Eigenarten von Tieren (über deren Kot hinaus wie z.B. Euter usw.) können thematisiert werden. Dabei kann Lara ihre Vorerfahrungen mit einbringen und diese erweitern. Sprechansätze über die Tiere sind in vielfältiger Weise möglich. So kann z.B. geraten und begründet werden, welche Tiere als Übeltäter in Frage kommen bzw. ob das jeweils thematisierte Tier dem Maulwurf auf den Kopf gemacht haben kann. Die Bilder können zudem eine Anregung zum Erzählen von eigenen Erfahrungen mit Tieren sein. Auch Gefühle des Maulwurfs können aufgegriffen und verbalisiert werden. Im Bereich der Syntax kann die immer gleichbleibende Satzstruktur eine Lernmöglichkeit sein. Neben dem dass sie imitiert werden kann, kann sie selbstständig aufgegriffen werden indem das Buch durch von Lara ausgewählte andere Tiere erweitert wird.

Das Buch kann unter Umständen auch zum Gespräch über Schrift anregen. Es kann thematisiert werden, dass manche Textstellen im Buch größer bzw. kleiner geschrieben sind und was die Klammer, die auf jeder Seite auftaucht, bedeutet. Da dies jedoch sehr abstrakt ist, werde ich diesen Punkt nicht aktiv hervorheben, sondern nur darauf eingehen, wenn von Lara diesbezüglich Fragen oder Gedanken kommen.

Konkret

Als ich dieses Buch mit Lara und Leonard zum ersten Mal anschaute, waren beide Kinder begeistert. Wir blätterten das Buch erst gemeinsam durch und beide, auch Lara, äußerten sehr viel zu den einzelnen Bildern. Erst nachdem sie sich alle Seiten sehr genau angeschaut hatten, wollten sie das Buch vorgelesen bekommen. Eines meiner Vorhaben mit diesem Buch, nämlich Lara zu begeistern – und zwar länger als nur 5 Minuten – war damit schon von Beginn an gelungen. Auch die Geschichte verfolgte Lara gespannt. Sie hörte konzentriert zu, sprach selber aber nicht mit. Leonard übernahm schon nach der zweiten Seite die Antwort der Tiere („*Nein! Ich mach so!*“). Lara orientierte sich jedoch auch nicht an Leonards Vorbild.

Dies änderte sich auch nach mehrmaligem Anschauen des Buches nicht.

8.2.2 Kindersachbuch – Tierlexikon

Ein Buch, das ca. ab der dritten Woche Laras besondere Aufmerksamkeit gewonnen hatte, war ein im Kinderhaus vorhandenes Tierlexikon. Im Vorfeld hatten einige Kinder im Kinderhaus eine tote Spinne gefunden. Gemeinsam mit einer Erzieherin wurde ein Behälter mit integrierter Lupe hergestellt, durch die die Kinder die Spinne genauer betrachten konnten. Außerdem wurde in einem Tierlexikon die entsprechende Seite mit der Spinne markiert. Lara zeigte mir voller Aufregung diese Spinne. Das Tierlexikon haben wir außerhalb der konkreten Sitzungen mehrere Male angeschaut und über die verschiedenen Tiere gesprochen. Dabei konnte Lara an ihren Interessen angeknüpft ihr semantisches Wissen und ihren Wortschatz erweitern und Verknüpfungen herstellen.

8.2.3 Regelspiel – Tiermemory

Das Tiermemory, das ich mit Lara während der Förderung immer wieder spielte, enthält dieselben Tierkarten wie das Spiel „Rategarten“. Da ich mir offen lassen wollte, mit Lara auch noch den Rategarten zu spielen, hielt ich es für sinnvoll, das semantische Feld nicht zu wechseln.

Konkret

Das Spielen des Memorys mit Lara war für mich der anstrengendste Teil der Förderung. Lara spielt nicht gerne Regelspiele – das hat sich auch in der Zeit, in der wir gemeinsam gespielt haben, nicht geändert. Ihr fiel es schwer, sich an das Spielformat zu halten und zu gewöhnen.

Auch im Bereich der Sprache änderte Lara ihr Verhalten beim Spiel nicht. Sie spielte wortlos, ohne die Tiere zu benennen oder mich zu imitieren. Dabei merkte ich, dass ihr das Spielen überhaupt keinen Spaß machte. Nach einigen Wochen hörte ich daher schließlich damit auf.

8.3 Ausblick für eine weitere Förderung

In einer weiteren Förderung mit Lara sollte noch einmal das Format Regelspiel aufgegriffen werden. Lara sollte lernen, sich auf Spiele einzulassen. Eine Möglichkeit wäre, das Spiel Rategarten aufzugreifen. Gegen Memory schien Lara eine generelle Abneigung aufgebaut zu haben. Die Möglichkeit, dass sie auf ein anderes Spielformat positiver reagiert, sollte zumindest ausprobiert werden. Mit dem Rategarten können zusätzlich semantische Fähigkeiten Laras gefördert werden. Da sie durch die Betrachtung des Wimmelbilderbuchs nun schon ein paar Fragestrategien gelernt hat, kann der Rategarten für eine weitere Förderung dieser Fähigkeiten herangezogen werden.

Daneben ist in einer weiteren Förderung wichtig, das Format Bilderbuchbetrachtung beizubehalten. Das sich gegen Ende immer stärker entwickelte Interesse Laras kann so aufrecht erhalten und weiterentwickelt werden. Laras beginnendes Interesse an Schrift sollte in einer weiteren Förderung ebenfalls aufgegriffen werden. Die nächsten Schritte dabei könnten sein, ihr die Begriffe „Buchstabe“ und „Zahl“ deutlich zu machen. Das Interesse, das sie am Schreiben ihres eigenen Namens gefunden hat, könnte eventuell auf Namen der Familie oder Freunde erweitert werden.

Auch auf das Spielen von Rollenspielen kann in einer weiteren Förderung eingegangen werden. Dabei können in das Rollenspiel auch Elemente von Literacy (Schrift) eingebunden werden. Inwieweit Lara zuerst das Format Regelspiel beherrschen sollte, muss der Therapeut entscheiden.

9 Reflexion über die praktische Tätigkeit

Diese Reflexion hat nicht den Anspruch, die komplette Arbeit noch einmal zusammenzufassen. Eine Zusammenfassung des Theorieteils ist in gewisser Weise schon in der Einleitung gegeben, weswegen in diesem Zusammenhang darauf verzichtet wird.

Meine Reflexion hat vielmehr den Anspruch, die Förderung mit Lara noch einmal zusammenfassend zu betrachten. Daneben möchte ich feststellen, was die Arbeit in erster Linie Lara und in zweiter Linie mir selber an Lernzuwachs gebracht hat. Des Weiteren möchte ich auf einige Aspekte eingehen, die ich im Nachhinein anders machen würde.

Die Arbeit im Kinderhaus hat mir insgesamt Spaß gemacht, da ich von allen Erzieherinnen und Kindern schnell als dazugehörend akzeptiert wurde. Auch meine Arbeit mit Lara und Leonard hat mir viel Freude bereitet und mich viele Erfahrungen gelehrt. Aus der Arbeit und dem Umgang mit Lara konnte ich einiges lernen, was für mein späteres Berufsleben sicher vorteilhaft ist.

Der praktische Teil meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit hatte in erster Linie das Ziel aufzuzeigen, wie Literacy bei einem Kind mit Sprachförderbedarf gefördert werden kann. Die wichtigste Erkenntnis, die ich aus der praktischen Arbeit – wieder einmal – gewonnen habe, ist, dass Förderung allgemein so viel Zeit in Anspruch nimmt, wie das individuelle Kind braucht – und dementsprechend einen sehr langen Prozess darstellen kann. Sprache kann gefördert werden und Literacy-Fähigkeiten können sich entwickeln – in einem Prozess, der Zeit und Geduld fordert. Ich hatte mir im Vorfeld viele Lieder und Reime, Fingerspiele, Bücher und Hörbücher überlegt, mit denen eine Förderung möglich gewesen wäre. Letztendlich habe ich aber erkannt, dass Kinder vielmehr das Bedürfnis nach Routine als nach Abwechslung haben und ein geduldiges, langsames Vorgehen für eine gelingende Förderung sehr wichtig ist.

Aus diesem Grund habe ich mich auch mit Ausnahme des Fingerspiels zu Beginn jeder Sitzung in der Förderung mit Lara auf Bücher konzentriert. Selbst das Memory, das ich die ersten Wochen noch hinzugenommen habe, ließ ich nach einiger Zeit weg, da ich merkte, dass Lara dafür noch nicht bereit war. Ihr Bedürfnis nach Routine und nach Zuwendung und Nähe war so groß, dass ich das Gefühl hatte, nur ein immer gleichbleibendes Format kann den Rahmen für eine funktionierende Interaktion, aus der Lara auch Lernerfolge erzielen kann, bieten.

Bei den Büchern habe ich mich auch aus diesem Grund auf Bücher mit nur wenig Text und einer sehr einfachen Geschichte beschränkt. Zum einen fordern Bücher mit einer einfachen Handlung weniger Konzentration, da sie meist auch kürzer sind als

komplexere Bücher. Zudem lässt sich der Inhalt dieser Bücher besser merken. Dies wiederum lässt mehr Möglichkeiten zum Spielen mit dem Inhalt, der Sprache und den Bildern. Schon „Der Hase mit der roten Nase“ überforderte Lara. Sie konnte die dahinter steckende Geschichte nicht nachvollziehen und es hätte sicher noch einige Zeit gebraucht, sie zu der komplexeren Handlung hinzuführen. Durch das Buch „Der Hase mit der roten Nase“ wurde mir besonders deutlich, dass sich Literacy entwickeln muss.

Toll war, dass Lara im Laufe der Förderung einige Fortschritte zeigte. War sie am Anfang noch sehr ungeduldig und konnte nicht sitzen bleiben, bis ein Buch zu Ende durchgeschaut war, blieb sie in den letzten Sitzungen entspannt und forderte einige Male von sich aus eine Wiederholung des Buches. Vor allem von dem Buch „Vom Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat“ war sie sehr begeistert. Dieses Buch regte sie zum Erzählen an. Dass Lara von sich aus erzählt und ihre Gedanken über das Buch mitteilt ist ein sehr großer Fortschritt. Auch dass sie gegen Ende der Förderung immer häufiger Aussagen von mir oder Leonard imitierte, ist ein Lernzuwachs. Lara erweiterte ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten dadurch. Lara hat zudem gelernt, ihren Namen zu schreiben und ist sehr stolz darauf.

Was die Arbeit mit Lara für mich schwer gemacht hat, war das anfängliche Chaos mit dem zweiten Mädchen Sarai. Laras allgemeine Verhaltensauffälligkeiten forderten eine hohe soziale Kompetenz meinerseits im Umgang mit ihr. Dies war eine besondere Herausforderung, die ich so noch nie erlebt habe. Oft hatte ich nach einem Tag im Kinderhaus das Gefühl, mehr Kraft und Energie für Dinge wie Grenzen setzen, Regelverhalten einfordern und Streitschlichten aufgebracht zu haben, als für die eigentliche Förderung. In solchen Situationen hätte ich mir auch mehr Hilfe durch die Erzieherinnen erhofft. Gut war deshalb die Entscheidung, Leonard zur Förderung hinzu zu nehmen, da Lara und er ein sehr gutes Verhältnis zueinander haben und er sie allein durch seine Anwesenheit zum Mitarbeiten motivieren konnte.

Im Nachhinein würde ich ein paar Dinge anders machen. So hätte ich vor allem bei meinen anfänglichen Schwierigkeiten mit Laras Verhalten mehr von mir aus auf die Erzieherinnen zugehen sollen. Sie hätten mir sicher weiterhelfen und mich unterstützen können. In diesem Punkt will ich versuchen, offener zu werden – und mir selber einzugestehen, wenn ich mich überfordert fühle.

Des Weiteren würde ich im Nachhinein versuchen, einen gleichbleibenden ruhigen Platz für die Förderung zu bekommen. Zwar habe ich immer einen Platz gefunden, an

dem wir relativ ungestört waren, doch wäre es noch strukturierter gewesen, hätte Lara immer schon gewusst, wo wir uns zusammen setzen. An einigen Tagen war der Beginn unserer Fördereinheiten deshalb unruhig und angespannt – diese Unruhe hätte ich mir und den Kindern ersparen können.

Die gute Beziehung, die Lara und ich im Laufe der Wochen zueinander aufgebaut haben, war sicher die hauptsächliche Bedingung für ihre Motivation und den dadurch bedingten Lernzuwachs am Ende der Förderung. Lara ist ein Kind, das sehr viel Aufmerksamkeit und Anerkennung braucht. Diese konnte ich ihr geben, da ich Zeit für sie hatte. Aufmerksamkeit, Anerkennung und Zeit gehören zu den Bedingungen für eine erfolgreiche Förderung. Doch noch wichtiger sind meiner Meinung nach positive Erfahrungen und das Erleben persönlicher Erfolge. Ermöglicht man einem Kind diese, können Fortschritte entstehen, die anfangs schier unerreichbar schienen.

10 Literaturverzeichnis

ANDRESEN, H./ JANUSCHEK, F. (Hrsg.) (2007): SpracheSpielen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

ANDRESEN, H. (2005): Sprache im Vorschulalter: Mit Bedeutungsrepräsentationen handeln. Ein Plädoyer für den Umgang mit Schrift im Kindergarten.
In: HOFMANN, B/ SASSE, A. (Hrsg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. DGLS Beiträge 3. Berlin, S. 12-27.

ANDRESEN, H. (2004): Sprachentwicklung im Vorschulalter und Schriftspracherwerb.
In: PANAGIOTOPOULOU, A./ CARLE, U. (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 64-70.

ANDRESEN, H. (2002): Interaktion Sprache & Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BEISBART, O (1990): Nicht nur ein Augenschmaus. Das Bilderbuch als Literatur.
In: PAETZOLD, B./ ERLER, L. (Hrsg.): Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer. Bamberg: Nostheide, S. 23-47.

BROCKAMP, M. (2008): Mein Märchen-Wimmelbuch. Münster: Coppentrath Verlag.

BRUNER, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.

BÜRKI, D. (1998): Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: ZOLLINGER, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Bern: Paul Haupt, S. 11-48.

CRÄMER, C. (2009): Möglichkeiten des Einsatzes von Schrift in der Sprachtherapie. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen.

DIETSCHI KELLER U. (1996): Bilderbücher für Vorschulkinder. Bedeutung und Auswahl. 2. Auflage. Zürich: verlag pro juventute.

ENGST, R. (2007): Literacy - Ein Ansatz zur Förderung von (Schrift-)Sprache im Kindergarten. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen.

ETTENREICH-KOSCHINSKY, E. (2004): Arbeit mit Bilderbüchern im Rahmen eines Sprachheilpädagogisch orientierten Unterrichts – aufgezeigt am Beispiel des Bilderbuchs: „Das Schaf mit dem Zitronenohr“.
In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5 Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, S. 191-205.

FENEBERG, S. (1997): Die Auswirkungen des Geschichtenvorlesens auf die Leseentwicklung von Kindern.
In: BALHORN, H./ NIEMANN, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit. Konstanz, Lengwil: Libelle Verlag, S. 142-146.

FÜSSENICH, I. (2009): Sprache(n) lernen. Sprache im Kindergarten und in der Grundschule.
In: Grundschule, Heft 4/2009, S. 6-9.

FÜSSENICH, I. (2008): Mehr- und einsprachige Kinder im Dialog fördern. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen.

FÜSSENICH, I. (2005): Mündliche Sprache und Schrift optimal fördern.
In: Grundschule, Heft 1/2005, S. 24-26

FÜSSENICH, I. (2004): Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen.
In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5 Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, S.234-247.

FÜSSENICH, I. (2002): Semantik.
In: BAUMGARTNER, S./ FÜSSENICH, I. (Hrsg): Sprachtherapie mit Kindern. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

FÜSSENICH, I./ GEISEL, C. (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift.
München: Ernst Reinhardt Verlag.

FÜSSENICH, I./ LÖFFLER, C. (2005): Materialheft Schriftspracherwerb. München: Ernst
Reinhardt Verlag.

GEISEL, C./ GEISEL, J. (2008): Toni feiert Geburtstag. München: Ernst Reinhardt Verlag.

GEISEL, C. (2007): Umgang mit Schrift (-sprache) im Elementarbereich.
In: Deutsch differenziert, Heft 2/2007, S. 16 - 18.

GÖTTE, R. (2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen
Sprachförderung im Kindergarten. 9. vollst. überarbeitete Auflage. Berlin,
Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

GROSSMANN, W. (1994): Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in
seine Entwicklung und Pädagogik. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
Verlag.

GUDJONS, H. (2003): Pädagogisches Grundwissen. 8. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag
Julius Klinkhardt.

HEINE, H. (2004): Der Hase mit der roten Nase. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.

IVEN, C. (2007): Sprachförderung contra Sprachtherapie.
In: Die Sprachheilarbeit, Heft 2, S. 46-47

JESCHKE, R. (1997): Pieps, die kleine Maus. Leipzig: Titania Verlag.

KAIN, W. (2006): Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in
Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Weinheim und Basel: Beltz
Verlag.

KAMMERMAYER, G. (2000): Das Abenteuer mit den Buchstaben. Erste Schritte auf dem
Weg zur Schriftsprache.
In: Kiga heute, Heft 1/2000, S.30 – 35

KAUSCHKE, C. (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie
Zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons.
In: MEIBAUER, J./ ROTHWEILER, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb.
Tübingen, Basel: Francke Verlag.

KLANN-DELIUS, G. (2008): Spracherwerb. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

KOLONKO, B. (1996): Spracherwerb im Kindergarten. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlags-
Gesellschaft.

KRETSCHMER, C. (2003): Bilderbücher in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen.

LEIST, A. (2003): Sprachförderung im Elementarbereich.
In: BREDEL, U./ GÜNTHER, H./ KLOTZ, P./ OSSNER, J./ SIEBER-OTT, G. (Hrsg.): Di-
daktik der deutschen Sprache. Band 2. Paderborn: Schöningh UTB, S. 673 -
683.

MANNHARD, A./ BRAUN, W.G. (2008): Sprache erleben – Sprache fördern. Praxisbuch
für ErzieherInnen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

MENZ, M. (2007): Vernetzung semantischer Fähigkeiten – Förderung der
Begriffsbildung im Elementarbereich. Unveröffentlichte wissenschaftliche
Hausarbeit. PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen.

MÜLLER, K. (2006): Hörbücher im Deutschunterricht.
In: Die Grundschulzeitschrift 193, S. 4-8

NÄGER, S. (2005): Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. 3.
Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

NICKEL, S. (2007): Beobachtungen kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von
Kindergarten und Schule.
In: GRAF, U./ MOSER OPITZ, E (Hrsg.): Diagnostik und
Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler:
Schneider Verlag Hohengehren, S. 87 – 104.

- OERTER, R. (1999): Psychologie des Spiels. Durchgesehene Neuauflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- OSBURG, C. (2004): Schrifterfahrungen in Kindergarten und Grundschule – bildungspolitische und didaktische Überlegungen.
In: PANAGIOTOPOULOU, A./ CARLE, U. (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 111 – 119.
- OSBURG, C. (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RAU, M. L. (2007): Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. Bern: Haupt Verlag.
- REYER, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- ROTHWEILER, M. (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- SCHAUB, H./ ZENKE, K. G. (2004): Wörterbuch Pädagogik. 6. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. Kg.
- SCHENK-DANZINGER, L. (1995): Entwicklungspsychologie. 23. Auflage. Wien: öbvht.
- SINEMUS, A./ STROZYK, K. (2008): Mit Bilderbüchern Sprache fördern. Steinsuppe. Lehrmaterial für Klasse 1 und 2. Donauwörth: vpm.
- SINGER, K. (2008): Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Semantik und Pragmatik. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen.
- SZAGUN, G. (2000): Sprachentwicklung beim Kind. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

TENTA, H. (2007): Literacy in der Kita. Ideen und Spiele rund um Sprache und Schrift. München: Don Bosco Verlag.

ULICH, M. (2005): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich.
In: WEBER, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für
Ausbildung und Praxis. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag,
S. 106-124.

ULICH, M./ MAYR, T. (2006a): SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei
deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Begleitheft zum Beobachtungsbogen
SELDAK. Teil 1 – Konzeption und Bearbeitung des Bogens. Freiburg im
Breisgau: Herder Verlag.

ULICH, M./ MAYR, T. (2006b): SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei
deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Begleitheft zum Beobachtungsbogen
SELDAK. Teil 2 – Literacy – pädagogische Anregungen. Freiburg im Breisgau:
Herder Verlag.

ULICH, M./ MAYR, T. (2006c): SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei
deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Beobachtungsbogen für Kindertag-
eseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

ULICH, M./ MAYR, T. (2003a): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei
Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft zum
Beobachtungsbogen SISMIK. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

ULICH, M./ MAYR, T. (2003b): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei
Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Beobachtungsbogen. Freiburg
im Breisgau: Herder Verlag.

WEINBERGER, R. (2006) (Hrsg.): Das große Tierlexikon. 2000 Arten und ihre Lebens
Räume. München: Dorling Kindersley.

WHITEHEAD M. R. (2007): Sprache und Literacy von 0 – 8. Troisdorf: Bildungsverlag
EINS GmbH.

WHITEHURST, G. J./ LONIGAN, C. J. (1998): Child Development and Emergent Literacy.
In: Child Development, 6/1998, Volume 69, Number 3, S. 848 – 872.

Quellen aus dem Internet:

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008.
Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im
Anschluss an den Sekundarbereich. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der
Kultusminister, der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Onlineversion, S. 47-60.
http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf, Zugriff: 28.5.2009,
datierter Ausdruck im Anhang H.

11 Anlagenverzeichnis

- A1 Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten – Lara
- A2 Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten – Lara
- A3 Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten – Leonard
- A4 Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten – Leonard

- B1 Protokollbogen „Rategarten“ – Lara (26.02.09)
- B2 Protokollbogen „Rategarten“ – Lara (12.03.09)
- B3 Protokollbogen „Rategarten“ – Leonard (12.03.09)

- C1 Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel – Lara (02.03.09)
- C2 Wunschzettel 1 – Lara (02.03.09)
- C3 Wunschzettel 2 – Lara (16.03.09)
- C4 Wunschzettel 3 – Lara (16.03.09)
- C5 Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel – Leonard (16.03.09)
- C6 Wunschzettel – Leonard (16.03.09)

- D1 Beobachtungsaufgaben für die Einschulung (gezinktes Memory) – Lara
- D2 Beobachtungsaufgaben für die Einschulung (gezinktes Memory) – Leonard

- E1 Transkription der Bilderbuchbetrachtung „Der Hase mit der roten Nase“
- E2 Laras Bild
- E3 Leonards Bild
- E4 Transkription: Lara liest die Geschichte „Der Hase mit der roten Nase“

- F1 Lara schreibt eine Geschichte
- F2 Lara malt und schreibt

- G Beispielseite aus dem Buch „Vom kleinen Maulwurf...“
- H Datierter Ausdruck der Bildungsberichterstattung