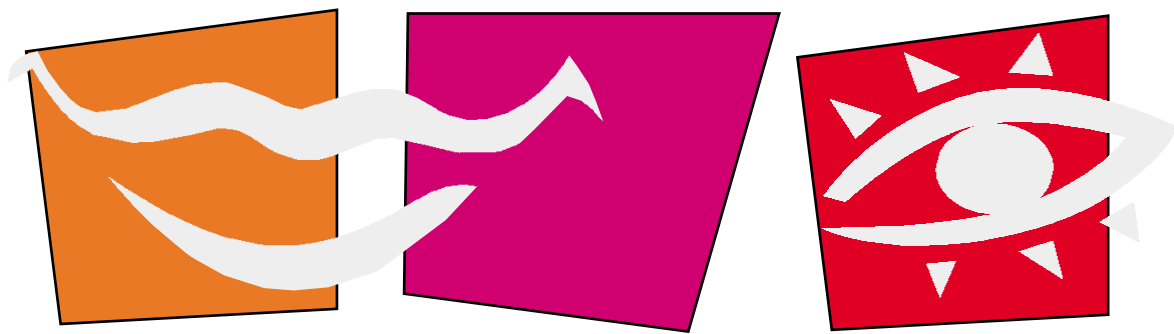




Abenteuer Sprache



Jugendamt

Fachbereich Tageseinrichtungen für Kinder
und Tagespflege in Familien

Fortbildung

Spracherwerb und Sprach(en)förderung von Kindern
mit Migrationshintergrund

Inhalt



Das Konzept	3
Die Entwicklung des Dortmunder Projekts	8
Ein Praxisbericht	12
Grundlagen der Sprache	16
Wahrnehmung und Sprache	26
Abenteuer Kommunikation	35
Interkulturelle Erziehung	45
Wie Kinder sprechen lernen	51
Familiensprachen der Kinder	59
Wie erlernen Kinder eine Zweitsprache?	62
Das sprachliche Vorbild	66
Die Situation der Kinder	70
Sprachförderung im Alltag	74
Ideen aus der Praxis	79
Die Komplexität von Sprache	91
Auflockernde Übungen	92
Literatur	96

Jugendamt Dortmund Fachbereich Tageseinrichtungen für Kinder und Tagespflege in Familien
Ostwall 64, 44122 Dortmund, Tel (0231) 50-23485

Konzeption, Text, Visualisierung:

Christiane Siebers, Fachreferentin am Jugendamt der Stadt Dortmund

Dokumentation der mit * gekennzeichneten Spiele
und Praxisübungen: Ragnhild Fuchs, SPI Köln

Grafische Umsetzung der Visualisierungsmaterialien: Kathrin Kuhfuß, Wedemark
Fotos: privat, Jugendamt, Task Force, GoodShot

Dortmund, August 2002

Das Konzept

Das Konzept der vorliegenden Fortbildung entstand in der Abteilung für Kindertageseinrichtungen im Jugendamt der Stadt Dortmund. Anlass war die Beobachtung, dass Kinder mit anderen Herkunftssprachen bei der Einschulung zunehmend Probleme mit der deutschen Sprache zeigten, obwohl sie zwei oder gar drei Jahre einen Kindergarten besucht hatten. Es ergab sich ein dringender Handlungsbedarf. Cornelia Ferber, Koordinatorin der Fachreferate im Jugendamt der Stadt Dortmund und Liese Zinke, stellvertretende Leiterin der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen (RAA) Dortmund initiierten einen „Runden Tisch“ und brachten Fachkräfte aus dem außerschulischen und schulischen Bereich vor Ort in einen gemeinsamen Diskurs zur Lösung der anstehenden Probleme.

Im Frühjahr 1999 startete das Jugendamt der Stadt Dortmund ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter. Die Praxiserprobung lag in den Händen zweier Projekteinrichtungen: der städtischen Kindertagesstätte Probstheidastraße und der städtischen Kindertagesstätte Lünener Straße. Die theoretische Begleitung übernahm Christiane Siebers, Fachreferentin am Jugendamt. In einem regen Austausch wurden Hypothesen über die Praxis gebildet, theoretische Grundlagen erarbeitet und in der Praxis Veränderungen initiiert. Mit dieser Kombination, der Erarbeitung und Weitergabe theoretischer Grundlagen auf der einen Seite und einer experimentierenden Praxis auf der anderen Seite, entwickelte sich ein professionelles, ideenreiches Projekt, an dem sich mittlerweile über 30 Tageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft beteiligten.

Das vorliegende Fortbildungskonzept fasst die theoretischen und praktischen Anregungen zusammen, die von Fachkräften mit unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkten und Qualifikationen eingebracht wurden: ErzieherInnen, KinderpflegerInnen, SozialpädagogInnen, LehrerInnen, SonderschullehrerInnen der Sprachheilpädagogik, LogopädlInnen und HeilpädagogInnen. Das Konzept ist damit ein Produkt der engen Verzahnung von Theorie und Praxis.

In der Praxis der Tageseinrichtungen sind vielfältige Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte und ideenreiche „Schätze“ in Form von Materialien, Liedern und Spielen vorhanden. Jedoch fehlen oftmals Kenntnisse über theoretische Grundlagen des (Zweit-) Spracherwerbs und über Chancen und Probleme einer interkulturellen Erziehung. Theoretisches Hintergrundwissen ist aber in diesen Bereichen notwendig, um gezielt auswählen zu können, welche der vorhandenen „Schätze“ besonders geeignet sind, um Kinder beim Erwerb einer (zweiten) Sprache zu fördern.

Das Fortbildungskonzept kombiniert Bausteine aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachgebieten: der Linguistik, der Neuropsychologie, der Psychomotorik, der Entwicklungspsychologie, den Kommunikationswissenschaften, den Erziehungswissenschaften und der Sprachheilpädagogik. In wissenschaftlichen Disziplinen wird teilweise isoliert erforscht, was in der Person des Kindes nicht zu trennen ist – die Sprache, die Bewegung, die Kommunikationsformen etc. Die Fortbildung führt zusammen, was für das Verständnis der sprachlichen Entwicklung eines Kindes zusammengehört, und macht so die Komplexität des

Das Konzept

Themas deutlich. Die Auswahl der Bausteine beruht auf dem o.g. Kooperationsnetz, das sich gegenseitig beeinflusst und in Zusammenarbeit mit der Praxis unterschiedliche Wissensdisziplinen verbindet.

In der Fortbildung geht es um sprachliche Bildungsprozesse von Kindern. Kinder lernen über vielfältige Sinneserfahrungen. Sie lernen im Tun und im eigenen Erleben, Bildung ist ihre eigene Konstruktionsleistung. Bildungsprozesse Erwachsener sind hier vergleichbar. Themenbezogene Übungen zur Selbsterfahrung rufen während der Fortbildung Erfahrungswissen wach, ermöglichen Erkenntnisprozesse und neue Denkmuster. Die Fortbildung ist somit gleichzeitig Beispiel für die Umsetzung von Sprachförderung und (Selbst-) Erfahrungsfeld in einem. Sie verbindet praktische und theoretische Anteile und ermöglicht es den TeilnehmerInnen Anregungen direkt im pädagogischen Alltag auszuprobieren.

Methoden der Fortbildung

Das Konzept der Fortbildung berücksichtigt unterschiedliche Lernzugänge von TeilnehmerInnen. Menschen haben individuelle Wege, sich Wissen anzueignen. Einige sind visuell orientiert und lernen über das Anschauen, andere hören und erinnern Inhalte über gesprochene Worte, wieder andere lernen über eigene Erfahrung und eigenes Be-greifen oder schöpfen aus der Kombination verschiedener Lernzugänge.

Gemeinsam ist allen die faszinierende Fähigkeit des menschlichen Gehirns, sich über eine Fülle von unterschiedlichen Informationskanälen (Sinneskanäle) und Informationsmengen einen Überschuss an Informationen (Redundanz) zu erlauben, aus dem es dann auswählend Gedächtnisinhalte aufbaut und speichert. Diese Erkenntnis leitet die Gestaltung der Fortbildung und führt zu einem komplexen theoretischen Bogen. Sie vertraut auf die Selbstbildungskräfte der TeilnehmerInnen, die selektiv und unterschiedlich Informationen mitnehmen und jeweils da weiterarbeiten, wo Inhalte sie im Hinblick auf ihre beruflichen Erfahrungen angesprochen haben oder wo sich für sie persönlich neue Fragen ergaben.

Eine abwechslungsreiche Form ermöglicht den Aufbau eines dichten Assoziationsnetzes und schafft eine solide Basis für die Abspeicherung von Wissensinhalten:

- „Signalwörter“ werden herausgefiltert, visualisiert und in unterschiedlichen Zusammenhängen wiederholt.
- Neues wird an bekannte Bilder angeknüpft.
- Bilder und Bildkarten ermöglichen, über den Informationskanal „Hören“ hinauszugehen.
- Selbsterfahrungen am eigenen Körper über die Augen, die Ohren, die Nase und den Mund eröffnen vielfältige Zugangswege zu neuen Lerninhalten. So können sich Inhalte besser ins Gedächtnis einschleifen.
- Lernen wird mit einem persönlichen Sinn verbunden und mit Humor „gewürzt“.

Das Konzept

Erwachsene lernen – wie Kinder – leichter, wenn sie Spaß haben und in Bewegung kommen. Die Erfahrung selbst abwechslungsreich und kooperativ zu lernen, kann so auf die Arbeit mit den Kindern übertragen werden.

Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund ist darüber hinaus ein Teil des übergeordneten Themas „Interkulturelle Erziehung“. Die TeilnehmerInnen haben als ExpertInnen in ihren Praxisfeldern unterschiedliche Vorerfahrungen, Haltungen und Lernzugänge und damit auch an der ein oder anderen Stelle kontroverse Meinungen. Fortbildnerin und TeilnehmerInnen sind somit Modell für das Thema „Akzeptanz und Wertschätzung von Unterschieden“.

Positive Gefühle in der Situation der Informationsaufnahme sind für die Erinnerung, d.h. die dauerhafte Abspeicherung von Wissen im Langzeitgedächtnis eine wesentliche Voraussetzung. Stress oder Angst behindern den Weg der Aufnahme und Speicherung von Informationen. Vor diesem Hintergrund brauchen alle TeilnehmerInnen eine offene und konstruktive Lernatmosphäre und Schutz für das, was sie sagen oder handelnd einbringen. Es ist Aufgabe der Fortbildnerin, diesen Schutz zu geben.



Fortbildung „Abenteuer Sprache“.
Visualisierte Inhalte erleichtern das Verständnis.

Das Konzept

Das Fortbildungskonzept versucht dem o.g. Informationsmangel mit einem pragmatischen Zeitkonzept entgegenzuwirken.

In Dortmund wird die Fortbildung sowohl in Teams als auch einrichtungs- und trägerübergreifend für einzelne MitarbeiterInnen angeboten. Sie kann als Eintages-, als Zweitagesfortbildung oder auch aufbauend bei Dienstbesprechungen eingesetzt werden.

Die einzelnen Themenbereiche sind in einer Art Baukasten-Prinzip aufbereitet. Jede Gruppe von TeilnehmerInnen hat eine eigene Dynamik, entwickelt eigene Fragen. Das Baukasten-Prinzip ermöglicht es, den Tagesausschnitt auf den konkreten Kreis der TeilnehmerInnen zuzuschneiden. Die Menge und Intensität ist von den jeweiligen TeilnehmerInnen, ihren Fragen, ihrer Aufnahmebereitschaft und dem Einfühlungsvermögen der Fortbildnerin abhängig. Jeder Baustein kann beliebig vertieft werden.

Das Thema Sprache hat eine Besonderheit. Es ist Thema der Veranstaltung und gleichzeitig Handwerkszeug um Inhalte zu transportieren und gemeinsam zu bearbeiten. In diesem Sinne ist auch die Verschriftlichung der Inhalte in Form von Kurzreferaten nur ein Vorschlag, wie das komplexe Thema verständlich weitergegeben werden kann.

Die vorliegende Konzeption der Fortbildung basiert auf der Zusammenarbeit mit:

- Kerstin Bahrfeck, Dipl. Pädagogin, Sonderschullehrerin für Sprachbehinderte, wiss. Assistentin an der Universität Dortmund, Lehrgebiet Sprachbehindertpädagogik
- Liese Zinke, stellvertretende Leiterin der RAA Dortmund
- Ute Manikowski, Leiterin und Erzieherin, Städt. Kindergarten Zimmerstraße 27 b
- Marlies Ulbrich, Leiterin und Erzieherin, städt. Kindergarten Lünenerstr. 25
- Uli Schran-Franke und Daniela Lepper, Erzieherinnen, Städtischer Kindergarten, Probstheidastr. 2
- Gabi Scholz, Dipl. Heilpädagogin, Fachreferentin am Jugendamt der Stadt Dortmund
- Armin und Gertrud Hinrichsmeyer, Logopäde und Sprachheilpädagogin, Westensee
- allen beteiligten MitarbeiterInnen im „Sprachprojekt“ der städtischen Tageseinrichtungen für Kinder in Dortmund.

Dank auch an Ragnhild Fuchs, Dipl.-Päd., Sozialpädagogisches Institut Köln (SPI), die sich im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit (MFJFG) des Landes Nordrhein-Westfalen an der Dokumentation beteiligte und einen Großteil der vorliegenden Fortbildungsbausteine in die SPI-Broschüre „Sprachförderung von Anfang an“ einarbeitete (Fuchs; Siebers 2002).

Das Konzept

Bilder aus der Praxis



Bilder von Menschen unterschiedlicher Herkunft werden auf ein Tuch gelegt. Sie symbolisieren die sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Tageseinrichtungen und motivieren zu Diskussionen über die Verschiedenheit von Lebens- und Erziehungskonzepten.



Die TeilnehmerInnen halten auf gelben Karten ihre Ziele in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern fest.



Dann erfassen sie auf roten Karten, welche unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen und -ziele ihnen in der Elternschaft begegnen.



Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden auf diese Weise deutlich. Ein Austausch über Gefühle und Alltagserfahrungen im Umgang mit den Unterschieden schließt sich an. (Seite 50 und 51)

Die Entwicklung des Dortmunder Projekts

In städtischen Kindertageseinrichtungen werden Kinder aus 20 verschiedenen Nationen betreut. Manchmal haben allein in einer Einrichtung mehr als 70 Prozent der Kinder eine andere Muttersprache als die deutsche. Lange bevor die Pisa-Studie zeigte, wie wichtig eine frühe Sprachförderung vor der Schule ist, hat sich das Dortmunder Jugendamt diesem Thema gewidmet. Seit dem Frühjahr 1999 gibt es ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter.

20 Nationen in einer Tageseinrichtung sind Indiz einer erfreulichen Entwicklung: Immer mehr Kinder aus zugewanderten Familien besuchen derzeit Einrichtungen des Elementarbereichs. Die positive Bilanz macht allerdings auch Benachteiligungen sichtbar. Die Anzahl deutschsprachiger Kinder in diesen Tageseinrichtungen nimmt ab. Damit entfällt die Motivation zum Sprechen der deutschen Sprache durch vielfältige und anregungsreiche Spielkontakte. Diese motivieren auf kindliche Weise zum Zweitspracherwerb und geben Lernanstrengungen eine persönliche Bedeutung. Gute kindliche Sprachvorbilder ermöglichen darüber hinaus spielerisch Sprachfortschritte und geben Standards vor. Diese Vorbilder fehlen jedoch. Sprachvorbild sind oft nur noch die pädagogischen Fachkräfte. Sie aber sind Erwachsene mit der ihnen eigenen Rollen- und Aufgabenzuschreibung. Sie sind Sprachvorbild, Sprachanreger, Dialog- und Spielpartner (für 25 Kinder!), Aufsichtsperson, Trägervertreter, Konfliktmanager, Ansprechpartner für Eltern usw. Kindliche Lernvorbilder können sie nicht ersetzen. Für Kinder ist das aktuell kein großes Problem. Sie spielen und lernen eifrig. Sie verständigen sich mit dem, was sie können: mit der Muttersprache, mit Bruchstücken deutscher Sprache, mit Gestik und Mimik. Es geht ihnen gut im Hier und Jetzt – aber sie lernen wenig Deutsch, zu wenig für die Zukunft und für das, was Schule voraussetzt.

Alles in allem hat sich schleichend eine Situation entwickelt, die dringend neue pädagogische Antworten und Strategien erforderte.

Um dieser Herausforderung zu begegnen, hat sich Ende 1999 in Dortmund ein „Runder Tisch zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ gegründet. Beteiligt sind MitarbeiterInnen aus Kindertageseinrichtungen aller Träger sowie deren FachberaterInnen, Lehrkräfte aus Grundschulen, die Fachschule für Sozialpädagogik, das Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen, die RAA und das Jugendamt. Ziel war und ist es, gemeinsame Konzepte zur Interkulturellen Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen weiterzuentwickeln.

Die thematischen Schwerpunkte sind:

- die Konzeptentwicklung zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.
- die Einbeziehung der Eltern bei der Sprachförderung der Kinder.
- die Entwicklung von Fortbildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten für ErzieherInnen und Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit.

Die Entwicklung des Dortmunder Projekts

Aus dem „Runden Tisch“ heraus entstand in den Tageseinrichtungen für Kinder ein Sprachprojekt, das sich in einem ersten Schritt auf Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung konzentrierte. Weitere Schritte zur gezielten Förderung der anderen Altersstufen sind in Planung.

Rahmenbedingungen des Sprachprojekts

Das derzeitige Sprachprojekt wird ergänzend zur alltäglichen sprachfördernden Arbeit installiert. Es ist trägerübergreifend in arbeitsteiliger Kooperation mit den betroffenen Grundschulen konzipiert. Es gibt einen festen Rahmen für alle Tageseinrichtungen vor: klare Aufträge, zusätzliche finanzielle Mittel sowie eine fachliche Begleitung. Der Rahmen lässt einrichtungsspezifische inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten offen. Die Einrichtung schließt einen Vertrag mit den Eltern, in dem diese sich verpflichten, die Teilnahme ihrer Kinder zu garantieren.

Durchführung

Das Projekt wird von MitarbeiterInnen aus der Einrichtung fachlich betreut. Zur ihrer Entlastung wird eine Honorarkraft eingesetzt. In allen Einrichtungen wird zu Beginn des Projekts eine Sprachstandserhebung durchgeführt.

Die anschließende praktische Förderung plant das Projektteam der jeweiligen Einrichtung individuell zugeschnitten auf den Erfahrungs- und Lebenshintergrund der beteiligten Kinder.

Methodisch-didaktischer Leitgedanke bei der Planung der Angebote ist die Anregung der Sprechfreude der Kinder unter dem Motto:

„Mit Sprache spielen – Abenteuer Sprache“.

Dabei wird Wert gelegt auf:

- die Schulung des differenzierten Hörens deutscher Laute/Worte
- die Verbesserung der Lautartikulation
- die Erweiterung des Wortschatzes
- die Vermittlung grundlegender grammatischer Strukturen mit altersgerechten Mitteln wie Rhythmusschulung, Reim-, Sprech- und Bewegungsspielen

Selbstverpflichtung der Einrichtungen durch die Teilnahme

Die Einrichtungen verpflichten sich mit der Teilnahme:

- eine Sprachstandserhebung durchzuführen
- die praktische Sprachförderung in Kleingruppen durchzuführen
- die Projektarbeit zu dokumentieren

Gruppengröße

Pro Gruppe sollen maximal sechs bis acht Kinder zusammengefasst werden. Altersmäßig richtet sich das Angebot an die Kinder, die als nächstes eingeschult werden.

Die Entwicklung des Dortmunder Projekts

Gruppenzusammensetzung

Bei der Zusammensetzung der Gruppe ist es auf Grund der eingeschränkten Zeit, die bis zur Einschulung für eine zusätzliche Förderung zur Verfügung steht, sinnvoll, eine größtmögliche Homogenität im „Leistungsvermögen“ der Kinder zu beachten. Es empfiehlt sich, Kinder mit einem gleichen oder ähnlichen „Förderungsbedarf“ zusammenzufassen. Zu diesem Zweck können Sprachstandserhebungen durchgeführt werden, die im ersten Projektdurchgang bereits erprobt wurden:

- Sprachstandsbeobachtung (entwickelt durch die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen, RAA Dortmund)
- Überprüfung der Sprachwahrnehmungsgrundleistungen nach dem Screening von Breuer und Weuffen
- einige Items aus dem Motorik-Test für Kinder nach Zimmer/Volkhamer

An Hand dieser Beobachtungen und Erhebungen lässt sich genauer ermitteln, ob die Kinder ausschließlich Probleme mit dem Transfer von vorhandenen muttersprachlichen/ kognitiven Kompetenzen in die Zweitsprache haben oder ob weitergehende Probleme in der Körperwahrnehmung oder in der Motorik vorliegen.

Zeitstruktur

Das sprachfördernde Angebot findet wöchentlich in einer Kleingruppe statt. Die MitarbeiterInnen werden für diese Zeit von anderen Aufgaben freigestellt. Ein Raum steht verbindlich und ohne Störungen zur Verfügung.

Auswahl und fachliche Voraussetzungen der Honorarkräfte

Die Honorarkräfte werden von den Einrichtungen ausgesucht. Sie werden vertraglich verpflichtet. Es ist möglich, päd. Fachkräfte, Studenten/innen oder in der Arbeit mit Kindern erfahrene Personen einzusetzen. Kompetente Frauen oder Männer aus dem Elternkreis können ebenfalls angesprochen werden – bevorzugt MigrantInnen, da diese ein muttersprachliches Angebot durchführen könnten (Vorlesen, Spiele).

Sprachkurs für Mütter mit Migrationshintergrund

In der Projekterprobung zeigte sich, dass die Initiative zur Sprachförderung viele Mütter motivierte, vormittags einen Sprachkurs in der Einrichtung zu machen. Die Tageseinrichtungen stellten einen Raum zur Verfügung. Die Durchführung der Kurse und die Kinderbetreuung wurde von anderen Institutionen finanziert. Ansprechpartnerin hier ist z.B. die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen (RAA)

Die Entwicklung des Dortmunder Projekts

Fortbildung und Qualifizierung

Das Projekt wird durch eine Fachreferentin der Abteilung begleitet. Für die Qualifizierung zur Theorie des Spracherwerbs, Zweitspracherwerbs, der Bedeutung der Muttersprache, Kommunikation usw. und zur praktischen Arbeit wurde das Fortbildungskonzept: „Abenteuer Sprache – Spracherwerb und Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ entwickelt. Es wird kontinuierlich für 1 bis x Tage angeboten. Eine regelmäßige Praxisreflexion erfolgt in Projektgruppen, die von MitarbeiterInnen aus den städtischen Einrichtungen geleitet und betreut werden.

Transfer ins Team

Die MitarbeiterInnen, die das Projekt durchführen, erarbeiten sich einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung. Der Transfer dieses Wissens und dieser Erfahrungen ins Team muss bewusst geplant und organisiert werden. Für diesen Zweck können die Grafiken der Fortbildung über eine CD-Rom im DIN A 4 Format farbig ausgedruckt und zur Visualisierung einzelner Bausteine im Team genutzt werden.

Die Dokumentation des Fortbildungskonzeptes kann im Internet abgerufen werden:

<http://g2.www.dortmund.de/inhalt/projekte/jugendamt/51-6/spracherwerb.doc>



Fortbildung Abenteuer Sprache:
Farbkontraste verdeutlichen die
zwei Seiten einer Nachricht:
gelbe Karten stehen für den
Inhaltsaspekt, rote Karten für
den Beziehungsaspekt einer
Nachricht (Seite 45 und 46).

Ein Praxisbericht

Petra Schrader, Redakteurin der Beschäftigten-Zeitung MAI in Dortmund hat sich in den Kindertagesstätten Probstheidastraße in Eving und Bülowstraße in der nördlichen Innenstadt umgesehen und erfahren, wie Sprachförderung funktionieren kann:

„Ein Wort, das ein Kind nicht kennt, ist ein Gedanke, den es nicht denken kann“ ist ein Leitsatz aus dem Sprachprojekt des Jugendamtes. Auch vor diesem Hintergrund ist es Uli Schran-Franke, der stellvertretenden Leiterin der KiTa Probstheidastraße in Eving wichtig, viel Arbeit in dieses Projekt zu stecken. Insgesamt 125 Kinder werden hier betreut. Mehr als 70 Prozent haben Deutsch nicht als Muttersprache. An zwei Nachmittagen in der Woche setzen sich Kinder der Einrichtung ganz anders mit der deutschen Sprache auseinander. Die Gruppen sind nicht so groß wie sonst, und die Kinder wissen: hier ist jetzt der Raum, um spielerisch deutsch zu lernen.

Bevor die pädagogischen Fachkräfte mit dem eigentlichen Sprachprojekt beginnen, werden die Kinder sorgfältig beobachtet: „getestet“. Die Erzieherinnen ermitteln ihren individuellen Entwicklungsstand. Da es zur Zeit noch kein Verfahren gibt, um Deutschsprachkenntnisse objektiv und kindgerecht zu ermitteln, nutzen die ErzieherInnen ein Verfahren nach Breuer und Weuffen und einige Kriterien aus dem Motoriktest von Zimmer/Volkhamer. Beide Verfahren helfen zu ergründen, wie weit ein Kind motorisch und in Bereichen, die für das Verständnis und die Produktion von Sprache wichtig sind, entwickelt ist.

„Da haben wir schon manche Überraschung erlebt“, erzählt Uli Schran-Franke. „Wir hatten hier ein kleines Mädchen dessen Muttersprache türkisch ist. Sie kam im Kindergartenalltag gut zurecht, aber unser Test zeigte: Sie kannte z. B. das deutsche Wort für Stuhl nicht. Uns war das nicht aufgefallen, weil sie Umschreibungen wie „sitzen machen“ benutzte. Heute sind wir auch außerhalb des Sprachprojekts in der Gruppenarbeit viel sensibler und achten auch bei uns selbst auf einen sorgfältigen Umgang mit der Sprache.“

Die Erfahrung, dass Kinder Strategien entwickeln, um mit dem Alltag in der Tageseinrichtung zurechtzukommen, haben auch Sabine Wagner und Heike Tekath aus der KiTa Bülowstraße gemacht: „Bei unseren Erkundungsgängen merkten wir dann aber schnell, dass die Kinder für manche Dinge außerhalb der Einrichtung kein deutsches Wort zur Verfügung haben“, sagen sie. Die bisherigen Erfahrungen im Sprachprojekt haben gezeigt, dass es auf Grund der Kürze der Zeit Sinn macht, die Kinder entsprechend ihrem aktuellen „Leistungsvermögen“ Gruppen zuzuordnen. Im Test zeigt sich auch, ob die Kinder in erster Linie Probleme mit dem Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache haben, oder ob weitergehende Probleme im Wahrnehmungsbereich, in der Körperwahrnehmung oder Motorik vorliegen.

Ein Praxisbericht

Hier geht es dann darum, mehr als nur das Sprachvermögen zu schulen, eine Erfahrung, die Heike Tekath kennt: „Im Augenblick arbeite ich mit der Gruppe, die wir eher als schwach eingestuft haben. Manche der Kinder kannten ihren Nachnamen nicht, wussten nicht, wie die Straße heißt, an der sie wohnen.“ Heute freut sich die Erzieherin, wenn sie während des Projektes einem Kind eine Marmorperle zurollt, sagt „ich heiße Heike Tekath“ und das Kind rollt die Marmorperle weiter und nennt vorher seinen Vor- und Zunamen. Aus der Fortbildung bei Christiane Siebers hat Heike Tekath auch viel über die Sprache und die Kultur der Kinder erfahren, die die Einrichtung Bülowstraße besuchen: „Mir ist jetzt klar, dass es keine Unzulänglichkeit ist, wenn die Kinder aus Sri Lanka ihren Nachnamen nicht kennen – dort gibt es so etwas nicht. Die Kinder haben einen Vornamen und sind ansonsten eben „das Kind von“. Die Kinder, stellt Heike Tekath fest, kommen gern in das Sprachprojekt. Sie selbst ist froh darüber, mehr Zeit für einzelne Kinder zu haben und findet es gut, dass auch die Eltern in das Sprachprojekt einbezogen sind, in dem z. B. Mütter innerhalb der Einrichtung an einem Deutschkurs teilnehmen können. „Wenn die Kinder erleben, dass auch ihre Eltern Deutsch lernen und die Sprache außerhalb der Einrichtung benutzen, haben auch die Kinder viel mehr Mut deutsch zu reden“, ist ihre Erfahrung. Möglich werden die Sprachkurse für Elternteile dank der Zusammenarbeit mit anderen Trägern, wie der RAA oder dem Planerladen.

Gerade am Mut, die deutsche Sprache zu benutzen, scheitern manche Kinder. Hier ist das Sprachprojekt, wie Uli Schran-Franke erlebt, ein gutes Gegengewicht: „Ahmet ist ein Junge, von dem wir schon lange das Gefühl hatten, dass er sehr viel von dem verstand, was wir auf Deutsch sagten, aber er benutzte die deutsche Sprache nicht. In der kleinen Gruppe, hat er sich dann getraut, Deutsch zu sprechen. Mittlerweile ist er derjenige, der anderen Kindern hilft, wenn sie z. B. die Erzieherinnen nicht verstanden haben.“

Im Sprachprojekt erleben Kinder spielerisch und mit allen Sinnen, wie Satzstrukturen funktionieren. „Wir legen z.B. für den Satz „Ich kann gut springen“ für jedes Wort einen Reifen auf den Boden. Die Kinder sagen den Satz und springen dabei von Reifen zu Reifen. Wenn sie nur sagen: „Ich gut springen“, merken sie von selbst, dass da etwas nicht stimmt,“ erläutert Uli Schran-Franke, wie auch kleine Kinder Grammatik erlernen können.

Der Rahmen für das Sprachprojekt ist vom Jugendamt vorgegeben und die Erzieherinnen in den beteiligten Einrichtungen sind mit viel Engagement dabei:

„Für die Erzieherinnen in der Einrichtung ist das Sprachprojekt anstrengend. Sie müssen die einzelnen Nachmittage planen, dokumentieren und reflektieren. Damit sie das können, ist diese Vor- und Nachbereitungszeit als Zeit, in der eine Honorarkraft zur Verfügung steht, mit eingeplant,“ erläutert Christiane Siebers, die die Fortbildung für die Erzieherinnen konzipierte, die

Ein Praxisbericht

praktische Umsetzung. Denn die Gruppenarbeit in den Einrichtungen läuft auch während des Sprachprojektes weiter. Während der eine Teil der Kinder mit einer Kollegin im Projekt arbeitet, erleben die anderen Kinder den normalen Kindergartenalltag. Möglich wird das durch die Honorarkräfte. Als Honorarkräfte kommen auch Mütter oder Väter aus dem Elternkreis, möglichst mit Migrationshintergrund, in Frage. „Wir finden, das ist eine gute Lösung, weil gerade diese ein muttersprachliches Angebot machen können – eine gute Erfahrung für unsere Kinder. Wir wissen heute, wie wichtig es für ein Kind ist, seine Erstsprache gut sprechen zu können. Nur dann kann ein Kind auch eine Zweitsprache erlernen. Kinder sollen in ihrem Umfeld ihre Sprache sprechen. Wir als Institution müssen überlegen, wie wir dann den Erwerb der deutschen Sprache fördern können“, sagt Cornelia Ferber, Fachreferentin beim Jugendamt.

Und diese Förderung muss organisiert sein: „Kinder erwerben die Sprache unter den aktuellen Rahmenbedingungen nicht mehr von allein. In Einrichtungen, in denen 70 bis 80 Prozent der Kinder eine andere Muttersprache haben, können sie sich die deutsche Sprache nicht mehr im gemeinsamen Spiel wie von selbst erschließen. Ihnen fehlen gut Deutsch sprechende Vorbilder“, weiß Christiane Siebers.

Diese Erfahrung haben auch Sabine Wagner, Leiterin der Kita Bülowstraße und Heike Tekath, Erzieherin in der selben Einrichtung gemacht.

„Als 1995 diese Einrichtung eröffnete, hatte die Mehrheit der Kinder Deutsch nicht als Muttersprache. Da kam viel auf die Kinder zu: eine neue, unbekannte Einrichtung, wir Erzieherinnen, die ihre Sprache nicht sprechen und nicht verstehen. Da haben wir viel mit Mimik und Gestik gearbeitet, langsam Ein- und Zweiwortsätze gebildet. Wie soll ein Kind später in der Schule mitarbeiten, wenn es gar nicht verstehen kann, was Lehrkräfte von ihm wollen?“, sagt Sabine Wagner. Jahrelang haben die Erzieherinnen sich selbst geholfen. Material wie Bildkarten mit Alltagsgegenständen zu Hause in der Freizeit hergestellt, da in der KiTa die Zeit nie reichte. Jetzt, in der zweiten Runde konnte die KiTa Bülowstraße in das Projekt einsteigen. Und profitiert hier von den Rahmenbedingungen und der Möglichkeit, sich mit anderen Einrichtungen, die zeitgleich eingestiegen oder schon länger im Projekt sind, Erfahrungen auszutauschen und eigenes Handeln zu reflektieren.

Denn in den Einrichtungen, so die Erfahrung von Christiane Siebers, sind die pädagogischen Fachkräfte sehr kompetent. Schon vor Beginn des Projektes haben sie sich oft wahre Schätze an Materialien selbst entwickelt, um Kinder zu fördern, aber da es nicht zur Ausbildung gehört, fehlt eben oft Wissen darüber,

Ein Praxisbericht

wie der Erwerb der Zweitsprache funktioniert. Gibt es wenig, was die Erzieherinnen über die Unterschiede zwischen der Herkunftssprache und der deutschen Sprache wissen, denn: „Die deutsche Sprache hat z.B. Besonderheiten im Satzbau und in der Aussprache, die in anderen Sprachen nicht vorkommen. Engländer kennen den Umlaut ü nicht, romanische Sprachen haben Probleme mit dem gehauchten „h“ (Haus) oder „S-Sch“-Verbindungen, Asiaten unterscheiden das r und das l schlecht, Türken kennen die Unterscheidung gleicher Konsonanten in stimmhaft und stimmlos nicht“, erklärt Christiane Siebers.

„Aus der Fortbildung habe ich z.B. auch das Wissen mitgenommen, dass ein Kind ein Wort ca. 40-mal hören muss, um es anwenden und behalten zu können. Wir haben gelernt, dass Sprache nur durch den persönlichen Kontakt wächst und Zeit, Ruhe und Raum braucht“, sagt Uli Schran-Franke.



Grundlagen der Sprache

Menschen reden persönlich miteinander, sie telefonieren, chatten im Internet, hören Radio- oder Fernsehnachrichten, lesen Bücher, entwickeln Theorien oder Zukunftsvisionen und diskutieren darüber. Sprache bestimmt den Alltag. In gesprochener oder schriftlicher Form ist sie Grundlage menschlicher Kommunikation und aus unserer heutigen Welt nicht mehr wegzudenken.

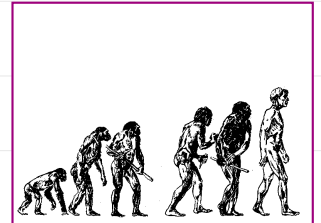
Wir bedienen uns der Sprache ganz selbstverständlich. Selten denken wir darüber nach, **wie** wir diese Fähigkeit erworben haben und **welche Voraussetzungen** dafür notwendig waren und sind.

Sprache ist in der gesamten Menschheitsgeschichte von ca. 4 Millionen Jahren eine relativ junge Errungenschaft. Erst seit ungefähr 100 000 Jahren ist der Mensch in der Lage, einzelne Laute zu Wörtern und Sätzen zu verbinden, d.h. Sprache zu produzieren und zu verstehen. Unsere Vorfahren haben sich lange Zeit – ähnlich den Tieren – mit Hilfe von Gebärden, Gestik, Mimik und einzelnen Urlauten verständigt. Auch heute noch gibt es Völker, die durch Laute und Gebärden kommunizieren. Die Aborigines in Australien messen anhand der Länge eines Liedes sogar räumliche Distanzen aus.

Die Kommunikation über Gebärden, Gestik, Mimik und Urlaute ermöglichte ein gesellschaftliches Leben, setzte aber auch enge Grenzen. Gesprächspartner mussten sich direkt anschauen, um sich wahrnehmen und verstehen zu können. Das Gelingen einer Kommunikation war gebunden an körperliche Anwesenheit in der gleichen Zeit und im gleichen Raum.

Veränderte Lebensanforderungen und gesellschaftlicher Fortschritt erforderten vielfältigere Formen der Kommunikation. Unabhängig von Zeit und Raum und über Hindernisse hinweg musste eine Verständigung möglich sein. Mit Hilfe von Trommelrhythmen, Rauchzeichen oder Bildsymbole wurden erste Warn- oder Begrüßungsrituale über Entfernungen hinweg ausgetauscht.

Der Mensch entwickelte im Verlauf der Geschichte als einziges Lebewesen die Fähigkeit, differenzierte Laute zu produzieren und sie zu bedeutungstragenden Worten und Satzketten zusammenzubinden. Seine Gesichtsformen, die bisher hauptsächlich Atmung und Nahrungsaufnahme ermöglichten, veränderten sich. Der weit vorstehende Kiefer, der keine komplizierten Laute wie „k“, „sch“, „t“, „p“ oder „b“ hervorbringen konnte, formte sich zurück. Der Kehlkopf veränderte sich. Im Gesichts- und Mundbereich differenzierten sich unzählige Muskeln heraus, um die feinen komplexen Bewegungen für die Produktion von Lauten zu ermöglichen. Das Gehirn als Steuerungszentrale aller Körperfunktionen ermöglichte diese neuen Fähigkeiten, indem es im Bereich der Großhirnrinde zwei Hirnhälften spezialisierte. Eine Seite, bei den meisten Menschen die linke Hemisphäre, bildete das Zentrum für Sprache heraus. Darüber hinaus verfeinerte sich das Bewegungsspektrum des ganzen Körpers, vor allem der Arme, um in feinmotorischer Präzision Schriftzeichen zu produzieren.



Sprache ist ein **System abstrakter Zeichen**

Prozesshaft und zufällig entstanden einzelne Laute und später Buchstaben, d.h. abstrakte Zeichen, die mit dem konkreten Aussehen und der Beschaffenheit der bezeichneten Gegenstände wenig gemein haben. Nur selten erschließt sich uns heute noch der Ursprung unserer Worte.



Grundlagen der Sprache

Manchmal beschreibt der Klang eines Wortes sinnlich seinen Inhalt: Wasser „gluckert“ aus der Flasche, „sprudelt“ aus der Quelle, „versickert“ in der Erde, „warm“ lässt Wohlbefinden spüren, während „kalt“ kurz und hart klingt. In Wörtern wie „Schlag“ oder „Streicheln“ ist die Art und Dauer des Vorgangs fast körperlich spürbar. Redewendungen oder Sprichwörter stellen Zusammenhänge zu Handlungen her, z.B. jemandem „auf die Füße treten“, „den Marsch blasen“ usw.

Niemand kann heute mehr „vernünftig“ erklären, warum der Gegenstand, der Licht spendet, L A M P E heißt oder warum ein Tisch T I S C H genannt wird. Die Worte TISCH und LAMPE bestehen aus einer Kombination von Lauten bzw. Buchstaben, die symbolisch für den tatsächlichen Tisch und für die tatsächliche Lampe stehen. Die Worte und Laute an sich sind abstrakt. Sie ermöglichen eine Verständigung, ohne dass der Gegenstand für beide Gesprächspartner sichtbar sein muss. Sie machen **unabhängig** von der körperlichen Anwesenheit der Menschen **im gleichen Raum und in der gleichen Zeit**.

Die TeilnehmerInnen finden sich zu Paaren zusammen und bekommen die Aufgabe, sich ohne Sprache eine kurze Information mitzuteilen. In der Information soll eine Aussage über einen anderen Ort als den Fortbildungsraum und eine andere Zeitangabe als heute, morgen oder gestern enthalten sein., z.B. „In 14 Tagen werde ich in den Urlaub fliegen. Wir fahren immer nach Spanien ans Meer.“
Die Übung verdeutlicht die Begrenztheit der körpersprachlichen Mittel. Wie vermittelt man die Zeitspanne „in 14 Tagen“ und den Ort „Spanien“ mit Körpersprache?

Je nach Kulturkreis haben sich unterschiedliche Laute und Schriftzeichen herausgebildet. Das englische „th“ ist für deutsche Ohren zunächst fremd. Die chinesische oder arabische Bilderschrift ist mit unseren Buchstaben nicht zu erschließen.

Das Zeichensystem Sprache befähigt uns, im Gegensatz zu Menschen früherer Epochen, innere Vorstellungen und Bilder, Erinnerungen oder Ideen facettenreich mitzuteilen. Wir können Vergleiche anstellen und uns darüber unterhalten. Wir können Gefühle benennen, erklären, anderen etwas befehlen, sie kritisieren oder auch belehren. Durch Sprache und Schriftsprache lassen wir andere Menschen an unseren Gedanken und Gefühlen teilhaben. Sprache ergänzt die Körpersprache.

Sie ist ein wichtiges Mittel zur Kommunikation.



Grundlagen der Sprache

Sprache senden – Sprache empfangen

Sprache übermittelt eine **Nachricht** von einem Menschen zum anderen. Auf der einen Seite steht ein **Sender**, der eine **Nachricht** vermitteln möchte. Er verpackt das, was er sagen möchte, in eine sprachliche Hülle. Er **verschlüsselt** es. Dazu benutzt er eine Art **Kode**: abstrakte Zeichen wie Laute und Wörter. Auf der anderen Seite steht ein **Empfänger** der **Nachricht**, der diesen Kode wieder **entschlüsseln** muss. Beide Seiten müssen den Kode kennen, um ihn verstehen zu können.



Funker verständigen sich über das Morsealphabet, blinde Menschen über die Blindenschrift. Es ist ihr Kode. Andere müssen diesen Kode erlernen, um ihre Mitteilungen zu verstehen.

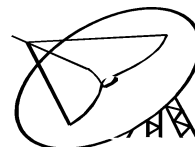
Bestandteile des Kodes sind **Laute** in der gesprochenen Sprache, **Buchstaben** in der **Schriftsprache**, **Worte** und **Sätze** sowie **Sprechmelodie** und **Betonung**. Sprechmelodie und Betonung geben den Lauten, Worten und Sätzen eine persönliche Bedeutung.

Der Satz „In unserer Einrichtung sind auch Kinder mit Migrationshintergrund“ kann ganz unterschiedlich gemeint sein, je nachdem, wie er ausgesprochen wird.

Die Fortbildnerin wiederholt den Satz z.B. mit einem freundlichen, einem stolzen und einem beklagenden Tonfall und lässt die Teilnehmerinnen zuordnen, welche Einstellung und Bedeutung sich mit dem Tonfall vermittelt. *

In der Schriftsprache drücken die **Satzzeichen** (Ausrufe-, Fragezeichen, Komma, Punkte, Gedankenstriche etc.) in etwa die Botschaft aus, die in der gesprochenen Sprache durch Sprechmelodie und Betonung vermittelt wird.

Der **Sender** filtert aus einer Vielzahl innerer Bilder, Gedanken und Worte in seinem Kopf, die **gleichzeitig nebeneinander stehen**, Informationen heraus. Er **verschlüsselt** sie in einzelne **Laute**, setzt sie zu **Worten** zusammen und bringt sie in eine **Satzstruktur**. Der **Empfänger** muss die Bedeutung **entschlüsseln**, die der Sender seinen Worten gegeben hat: Enthält die Botschaft vielleicht eine Aufforderung, einen Vorwurf oder beschreibt sie einen Zustand? Er **hört**, **sieht**, **fühlt**, nimmt die Botschaft mit all seinen Sinnen auf und fügt sie zu einem Gesamtbild zusammen.





Grundlagen der Sprache

Konsonanten und Vokale

Die einzelnen Laute werden vom Sender mit Atem und Stimme im Mundbereich erzeugt. Seine **Sprechwerkzeuge** sind **Lippen, Zunge, Nasenhöhle, Gaumensegel, Kehlkopf** und **Atmungsorgane**. Die einzelnen Laute bestehen aus Konsonanten und Vokalen.



Konsonanten sind Geräusche, die kurz und flüchtig sind und schnell wieder verklingen. Bei „k“ und „t“, „m“ und „n“ ist die Frequenz beim Hören ähnlich. Das erschwert eine Unterscheidung und erfordert ein gutes Gehör. Feine Unterschiede zwischen Wörtern wie Nadel, Nagel, Kanne, Tanne sind besonders schwierig herauszuhören. Man muss wissen, „dass bestimmte Konsonanten wie p, t, k in vierzig Millisekunden oder weniger vorbeirauschen, während Vokale wie a und o 100 Millisekunden oder länger tönen“. (Vgl. Butzkamm 1999, S.52)

Konsonanten werden gebildet, indem der Luftstrom, der aus dem Mund kommt, gehemmt wird.

Die Fortbildnerin macht einige Konsonanten vor und fordert die TeilnehmerInnen auf, mit verschiedenen Konsonanten zu experimentieren. Sie weist darauf hin, dass Kinder gerade durch undeutliches Hören von Konsonanten Wörter falsch erlernen. Sie berichtet aus der Praxis: Fatma läuft aufgeregt durch den Kindergartenflur und ruft: „Wo Kartoffeln?“ Nach vielen Missverständnissen klärt sich, dass sie ihre Pantoffeln sucht.

Im Kindergarten werden Waffeln gebacken. Ahmed erzählt mittags seiner Mutter, er habe „Kanonen“ gegessen. Die MitarbeiterInnen sind verwundert über seine gewaltbezogenen Phantasien. Später klärt sich auf, dass Ahmed „Waffen“ verstanden hatte.

Die **Vokale** „a“, „e“, „i“, „o“ und „u“ dagegen sind **Töne, die mit Gaumensegel, Kehlkopf, Lippen und Zunge erzeugt werden**. In der deutschen Sprache sind Vokale bedeutungstragend. Eine Anreihung von Konsonanten wie mlp-trvwstrp, ergibt keinen Sinn. Im Polnischen werden mehr Konsonanten verbunden: Chrz_szcz brzmi w trzcinie (Ein Käfer rasselt im Schilf).

Sprechen Sie das Wort „Strumpf“ ganz langsam und deutlich aus.

SCH: Die Lippen werden vorgestülpt, der Luftstrom erzeugt ein Sch.

T: Die Zunge wird an den vorderen, oberen Gaumen gelegt, führt eine Luftstauung herbei und setzt explosionsartig das „t“ frei, die Zunge löst sich.

R: Das Zäpfchen führt eine Zitterbewegung aus.

U: Die Lippen öffnen sich zu einer kleinen Rundung.

M: Die Lippen schließen sich.

P: Die Lippen werden durch einen explosionsartigen Luftstrom gesprengt.

F: Die oberen Schneidezähne bewegen sich auf die untere Lippe, zwischen beiden wird ausatmend der Luftstrom hindurch geführt.



Grundlagen der Sprache

Sprechen ist **allerfeinste Bewegung auf kleinstem Raum**. Es ist eine motorische Höchstleistung. Faszinierend ist, dass diese Bewegungen sich im Laufe der sprachlichen Entwicklung automatisiert haben. Sie sind den Menschen kaum noch bewusst.

Sprachliche Schallwellen

Sprache besteht aus **Geräuschen und Tönen**, die ein bestimmtes **Muster** und eine feste **Klangfarbe** haben.

Physikalisch gesehen sind die Laute, die wir produzieren, **Schallwellen**. Wir senden sie mit unserem Mund und empfangen sie mit den Ohren. Sprache wird mit unseren **Sinnesorganen** produziert und empfangen.

Den TeilnehmerInnen wird ein Lied vorgespielt mit bekannten Worten wie „Butter“ und „Erdäpfel“, die in österreichischer Mundart gesungen werden. Sie sollen überprüfen, was sie aus den musikalisch übermittelten Schallwellen an Worten und Sätzen herausfiltern können. Es handelt sich bei dem Beispiel um einen österreichischen Liedtext „I brauch Erdäpfen, ja de brauch i ...“, der mit afrikanischer Musik untermalt ist. Nachdem das Lied zweimal vorgespielt wurde, erhalten die TeilnehmerInnen den Text. Der „Aha“-Effekt ist groß. Die Schriftsprache hilft ihnen, den Text zu entschlüsseln. (Zawinul, My people, 1.Strophe CD EFA Medien 03651-2)*

Das Senden der Schallwellen auf der einen Seite und das Entschlüsseln auf der anderen Seite erfordern vom einzelnen Menschen vielfältige Fähigkeiten.

Der **Sender** einer Botschaft muss sowohl **kognitive** als auch **motorische** Höchstleistungen vollbringen. Er muss denken können, in der Lage sein, innere Bilder in Worten abzurufen, und sie in einer geordneten Struktur – einem Satz mit Nebensatz, Komma und Punkt – zu artikulieren. Er muss Sprache motorisch umsetzen können.

Der **Empfänger** muss mit seinen Ohren diesen Code aufnehmen können, er muss **gut hören**. Er muss in der Lage sein, die **Struktur der Wörter** zu verstehen, **abzuspeichern**, zu **erinnern**, den Sinn **einzuordnen** und zu **reagieren**, d.h. zu antworten.

Dies sind komplizierte Vorgänge auf beiden Seiten. Eigentlich ist es ein kleines Wunder, dass Kommunikation so häufig ohne **Störungen** gelingt.



Grundlagen der Sprache

Sprache erfordert ein komplexes Zusammenspiel geistiger und motorischer Fähigkeiten:

- **Sprache ist Bewegung.**

Sie ist eine motorische Höchstleistung.

- **Sprache ist ein Mittel zur Kommunikation.**

Sie ermöglicht eine Verständigung.

- **Sprache macht unabhängig von Zeit und Raum.**

Sie erweitert körpersprachliche Möglichkeiten wie Gebärden, Mimik und Gestik.

- **Sprache steuert, lenkt und zentriert die Aufmerksamkeit.**

Sie ermöglicht es, unsere Gedanken zu konzentrieren und uns mit einer Sache besonders zu beschäftigen.

Die Fortbildnerin leitet die TeilnehmerInnen an, die Gedanken zu einer wunderschönen Wiese mit wilden Blumen, bunten Farben und Gerüchen schweifen zu lassen, den inneren Bildern und Eindrücken freien Lauf zu lassen. Stellen Sie sich nun vor, Sie gehen mit Ihrer Freundin durch diese Wiese. Sie ist Fachfrau, erklärt Blüten und Gattungen, benennt ihre Namen. Sie lenkt Ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Blumen, indem sie diese benennt: Löwenzahn, Sumpfdotterblume etc.

- **Sprache erklärt Welt und Umwelt.**

Mit ihr erklären wir Kindern oder Erwachsenen Erfahrungen und Zusammenhänge. Wir lehren und bilden sie.

- **Sprache schafft bewusstes Sein – Bewusstsein.**

Sie ermöglicht es uns, über unsere eigene Person, unser Handeln und seine Auswirkungen nachzudenken.

- **Sprache strukturiert das Denken.**

Sie strukturiert das Denken, ermöglicht Assoziationen, Generalisierungen, Zusammenfassungen.

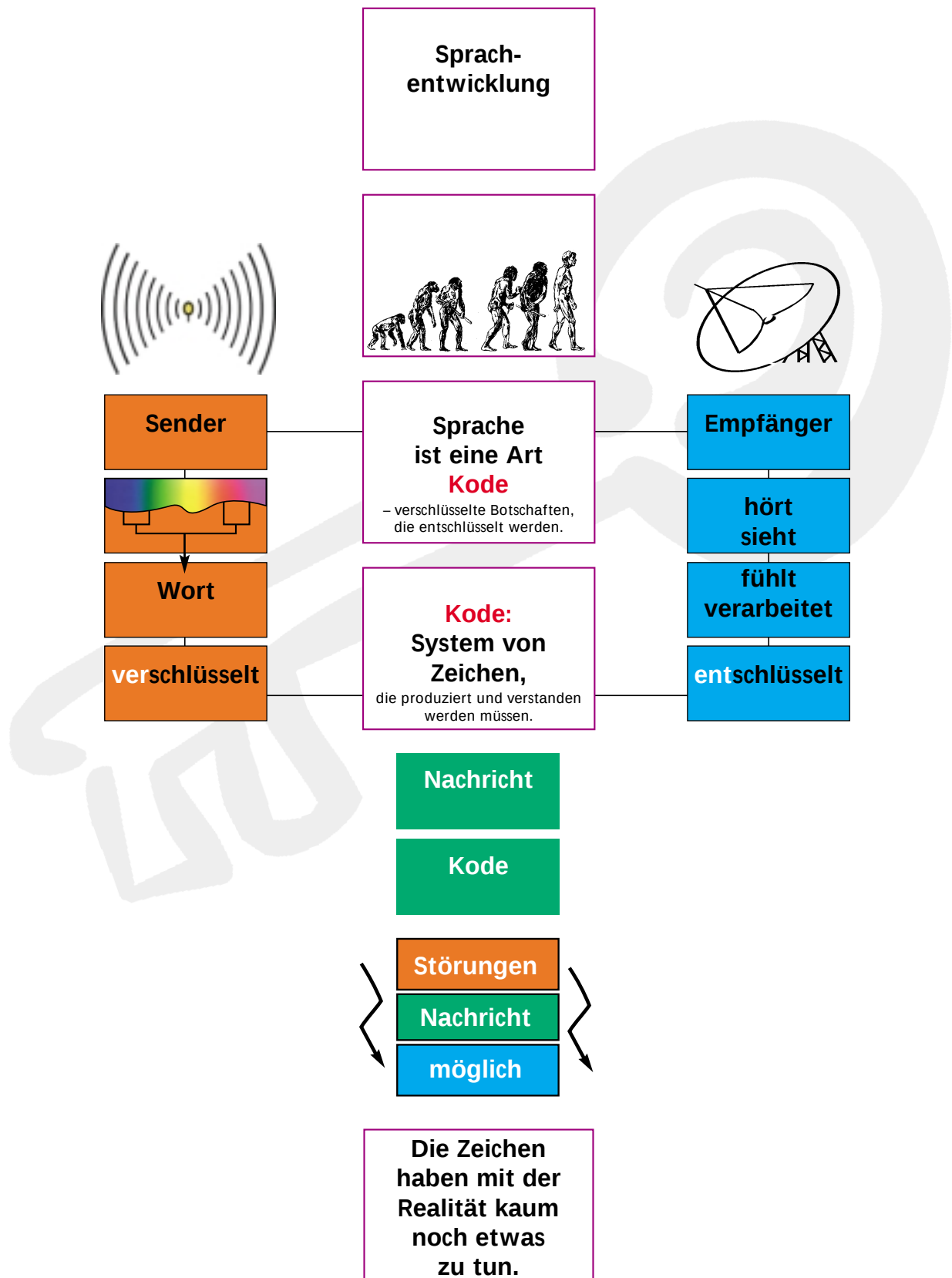
Die Fortbildnerin bittet die TeilnehmerInnen aufzuschreiben, welche Wortassoziationen ihnen spontan zum Thema „Auto“ einfallen. Im zweiten Schritt sollen sie diese wiederum in Unterkategorien wie z.B. Verkehr, Autozubehör, Reisende, Landschaft oder Orte etc. ordnen.

Sprache wird damit als „innere Sprache“ zu einem Instrument der Steuerung menschlichen Verhaltens und Handelns. Wolfgang Maier, der seit Jahren zum Thema Zweitspracherwerb forscht und lehrt, fasst diesen Aspekt treffend zusammen in dem Satz: **„Jedes Wort, das ich nicht kenne, ist ein Gedanke, den ich nicht denken kann“.** (Maier 1999, S.10)



Grundlagen der Sprache Teil 1

Sprache: Senden und Empfangen von Informationen





Grundlagen der Sprache Teil 2

Sprache als Kode

**Sprache ist
eine Art**

Kode

– verschlüsselte Botschaften,
die entschlüsselt werden.

**Kode
besteht aus:**

Lauten

Wörtern

Sätzen

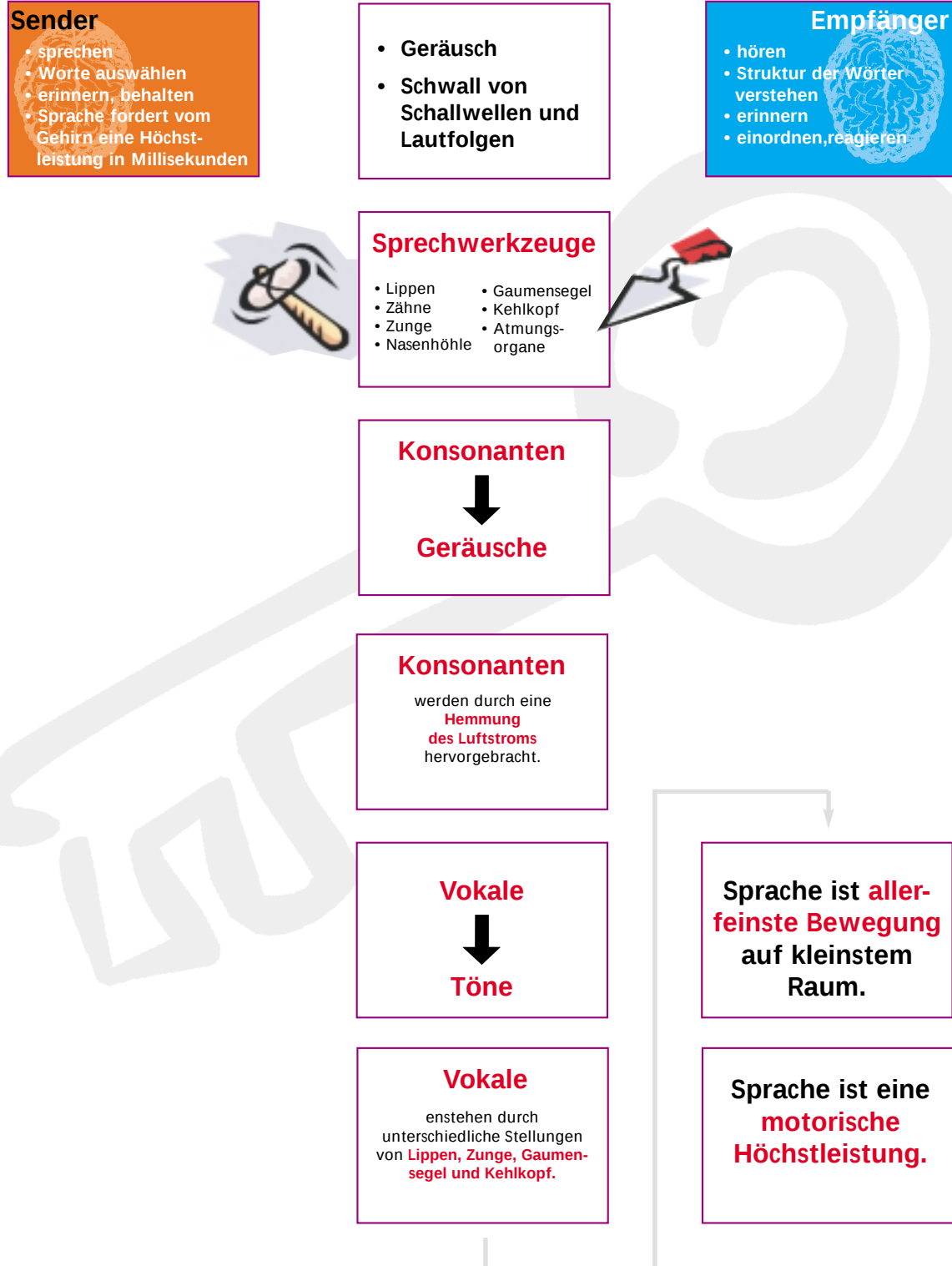
Sprechmelodie

Betonung



Grundlagen der Sprache Teil 3

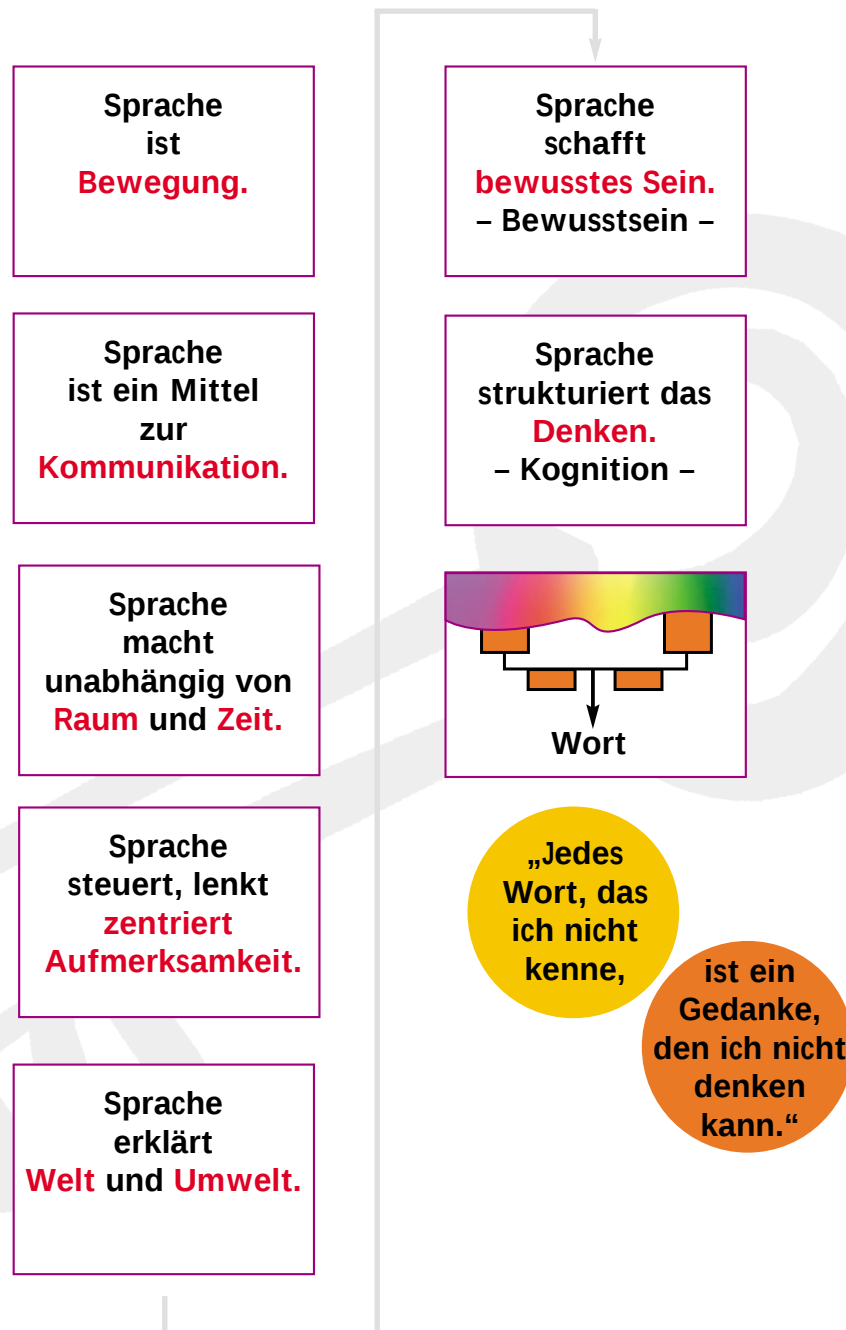
Sprache als Schallwellen





Grundlagen der Sprache Teil 4

Funktion von Sprache im Überblick





Wahrnehmung und Sprache

Denken, Handeln, Sprechen, Planen und Reflektieren – all das gelingt den Menschen mit einem wunderbaren Instrument: dem Gehirn. Es ist die Schaltzentrale allen Lebens, das Mischpult der Gefühle, die Organisationszentrale motorischer Aktivitäten.

Das Gehirn selbst liegt tief verschlossen im dunklen Schädelinnern. Es ist ein Arbeits- und Lebensinstrument, bekommt aber selber von den Dingen, die draußen in der Welt passieren, nichts mit. Alle Eindrücke, die es verarbeitet, werden von den Sinnesorganen aufgenommen und über Nervenbahnen ins Gehirn geleitet. Die Sinnesorgane sind das TOR des Gehirns zur Welt. Sie vermitteln elektrische Signale an das Gehirn (**Sensorik**), das diese zu Bildern zusammensetzt und in Körperreaktionen (**Motorik**) umsetzt.

Die Fortbildnerin bittet die TeilnehmerInnen die Augen zu schließen. Sie verteilt unterschiedliche Gegenstände, z.B. Geruchsdosen, Obst, Spielgegenstände, Steine etc. Nun werden die TeilnehmerInnen aufgefordert, die Gegenstände zu ertasten, zu riechen und, falls es sich anbietet, zu schmecken.

Die Fortbildnerin fragt nach den Erfahrungen der TeilnehmerInnen und fasst die Äußerungen zusammen, indem sie den **sensomotorischen Regelkreis** erklärt. Dabei legt sie zur Visualisierung die entsprechenden Karten auf den Boden.

Hier ein Beispiel für eine Zusammenfassung:

„Sie haben gefühlt, getastet, gerochen, geschmeckt, d.h. einen **Reiz aufgenommen** (Sensorik). Dieser wird über Nervenbahnen zum **Gehirn weitergeleitet**, dort werden aus den tausenden von gleichzeitig eintreffenden Sinneseindrücken einige **ausgewählt und gefiltert**.

Die Information wird **abgespeichert**, damit Sie in Ruhe mit bisher Bekanntem **verglichen** werden kann. Nun werden die verschiedenen **Sinneseindrücke verknüpft**: Gesehenes wird mit Ertastetem und Gerochenem verbunden. Dann **ordnen** Sie ihre Eindrücke **ein** und **erkennen** aus der Kombination ihrer Sinneseindrücke einen Gegenstand, z.B. eine Mandarine.

Daraufhin erfolgt eine **Reaktion** (Motorik): Sie legen die Mandarine beispielsweise zur Seite oder beginnen, sie zu pellen, sprechen darüber etc. Es ist ein Kreislauf, der sich immer wieder schließt, ein **sensomotorischer Regelkreis**.“ *



Wahrnehmung und Sprache

Das Gehirn speichert diese Erfahrungen. Es bildet Gedächtnisspuren, die Wörtern und Sätzen oder Bildern und Szenen entsprechen.

Erinnern Sie den letzten Sonntagnachmittag. Sie sehen Szenen, Bilder mit Menschen, Kindern, Eltern, Freunden, Frau oder Mann in einer gemeinsamen Handlung. Sie haben vielleicht eine Landschaft, ein Haus, ein bestimmtes Zimmer im Kopf. Sie haben eine Vorstellung von dem was da war, vielleicht hören Sie auch das eine oder andere Wort, erinnern Gerüche. Sie haben sofort das Gefühl dieser Situation wieder präsent: schön oder unangenehm.

Die Erinnerung läuft nicht so geregelt ab, wie sich die Kapitel einer Geschichte in einem Buch entfalten. Im Buch stehen geschriebene Worte, Sätze nacheinander aufgelistet. In Gedanken kommen die Bilder und sie gehen, sie mischen sich mit Gefühlen. Es ist ein buntes Durcheinander von gestern, heute oder morgen.

Dieser Widerspruch zwischen den bunten Gedanken im Kopf und der Systematik eines Buches zeigt das Problem von Sprache. Wir haben in unserem Kopf so etwas wie szenische Bilder, ein Nebeneinander von Eindrücken und Bildern, wie Filmsequenzen, die **parallel** nebeneinander stehen. Wenn wir aus dieser Gedankenfülle heraus etwas erzählen wollen, müssen wir die Gedanken in eine **zeitliche Reihenfolge** bringen. Dinge, die im Kopf gleichzeitig nebeneinander bestehen, die beliebig austauschbar sind, müssen wir strukturiert benennen. Wir sind gezwungen, uns zu entscheiden, aus dem Zeichensystem Sprache bestimmte Worthülsen auszuwählen, andere zu verwerfen und in Bruchteilen von Sekunden Sätze zu entwickeln. Wir entscheiden spontan und oft intuitiv, welche Zeichen geeignet sind, die Vielfalt und Qualität der Bilder in unserem Kopf den anderen deutlich zu machen.

Hier liegt das Problem: Das, was in unseren Gedanken parallel nebeneinander besteht, müssen wir mit Sprache nacheinander, Stück für Stück, in einer zeitlichen Reihenfolge entwickeln. Und jedes Mal ist eine Entscheidung **für** ein Wort, eine Entscheidung **gegen** zig andere.

Wygotski gebrauchte für diesen Vorgang ein schönes Bild: Unsere Gedanken sind wie **Regentropfen in einer Wolke** dicht gedrängt und vielfältig nebeneinander angeordnet. In dem Moment, in dem wir etwas sagen, tropfen sie wie **einzelne Regentropfen nacheinander** aus dem Mund. Leider geht genau das nicht gleichzeitig.





Wahrnehmung und Sprache

„Was im Denken simultan enthalten ist, entfaltet sich in der Sprache sukzessiv. Den Gedanken kann man mit einer hängenden Wolke vergleichen, die sich durch einen Regen von Wörtern entleert. Darum ist der Übergang vom Gedanken zur Sprache ein recht verwickelter Vorgang der Zergliederung des Gedankens und seiner Neuschaffung in Wörtern. In unserer Sprache gibt es immer einen Hintergedanken, einen verborgenen Unter-text. Da ein direkter Übergang vom Gedanken zum Wort unmöglich ist, sondern immer einen komplizierten Weg durchläuft, entstehen Fragen über die Unvollkommenheit des Wortes und Lamentationen darüber, dass ein Gedanke nicht auszudrücken sei: ...“ (Wygotski 1986, S.353)

Dies beschreibt das Grundproblem sprachlicher Kommunikation: Bilder, die wir im Kopf haben, können wir über Worte nur ausschnitthaft und selektiv an unseren Gegenüber vermitteln. Die andere Person muss ihrerseits die Worte wieder mit eigenen Bildern füllen, sie quasi zurückübersetzen, um sie zu verstehen. Die Bilder, die dabei entstehen, sind oft völlig anders als unsere: der Beginn eines Kommunikationsproblems.

Die Schwierigkeit in der Kommunikation liegt darin, mit der Auswahl unserer Zeichen, mit der Verschlüsselung in den Code der Sprache, bei dem anderen die **gleichen Bilder** zum Leben zu erwecken, wie wir sie im Kopf haben.

Eine wichtige Aufgabe im Umgang mit Menschen, die unterschiedliche Sprachen bzw. Zeichensysteme benutzen, ist es, sich zu vergewissern, ob man **gemeinsame Bilder** entwickeln kann. Insbesondere bei Kindern, die eine Sprache neu lernen, ist ein eindeutiger Sinnbezug beim Sprechen wichtig, damit sie „richtige“ Bilder zu den Worten aufbauen.



Die Fortbildnerin zeigt einen Kasten mit Gegenständen, in dem als Bild oder als Gegenstand greifbar einzelne Worte eines Liedtextes enthalten sind, z.B. eine Katze, ein Igel, ein Stock und ein Stein für Worte aus dem Lied: „Und die Katze tanzt allein ...“

Wenn Kinder neu in die Gruppe kommen, sind diese Gegenstände hilfreich zum Verständnis der Themen, die besungen werden. *

Sprache wird sinnlich wahrgenommen und mit den Sinnesorganen produziert. Dies spiegelt sich auch auf der Inhaltsebene von Sprache wieder. Die Worte selbst **stoßen uns mit der Nase** auf diesen Zusammenhang.



Wahrnehmung und Sprache

Visuell: Ich sehe, dass Sie der Zusammenhang interessiert. Man kann auch andere Blickwinkel einnehmen. Ich sehe schwarz. Da habe ich wirklich rot gesehen.

Auditiv: Ich verstehe das gut. Das klingt harmonisch. Schlagen Sie leise Töne an. Vermeiden Sie schreiende Farben.

Kinästhetisch: Begreifen Sie den Zusammenhang? Haben Sie andere Standpunkte? Fühlen Sie die gedankliche Nähe? Ich hoffe, Sie ersticken nicht in Informationen. Es ballt sich etwas zusammen, das Ihnen dann im Nacken sitzt.

Olfaktorisch: Es riecht nach viel Arbeit und das stinkt mir.

Gustatorisch: Das schmeckt mir überhaupt nicht und schlägt mir auf den Magen. Wie heißt das Wort noch mal, es liegt mir auf der Zunge. *

Sinneswahrnehmungen sind die Basis von Sprache.

Gesunde und geschulte Sinnesorgane sowie reichhaltige Lernerfahrungen sind daher wichtige Voraussetzungen für **Sprachwahrnehmungsgrundlagen**.

Sprache wird mit den Mitteln des Körpers, d.h. durch die Bewegungen von Körperteilen (**Motorik**) und unter Einsatz unserer Sinnesorgane (**Sensorik**) produziert und empfangen. Es ist ein Kreislauf, der sich immer wieder schließt, ein sogenannter **sensomotorischer Regelkreis**.

Die TeilnehmerInnen werden gebeten, ihre Augen zu schließen. Die Fortbildnerin verteilt Gegenstände, z.B. unterschiedlich geformte Steine, die in der Farbe, Form und Struktur unterschiedlich und interpretationsoffen sein sollten, so dass man mit geschlossenen Augen nicht unbedingt auf alle Eigenschaften zurückschließen kann.

Der Gegenstand darf keine eindeutige bildliche Vorstellung erzeugen, wie dies z.B. ein viereckiger Holzbaustein tut. Am einprägsamsten sind Erfahrungen mit Gegenständen, die Überraschungen bergen, z.B. ein Stein, der wie ein Ei geformt ist.

Die TeilnehmerInnen werden aufgefordert, den inneren Bildern und Vorstellungen nachzuspüren, die durch den Gegenstand in ihnen wachgerufen werden, sich diese Bilder zu vergegenwärtigen und anschließend in der Realität zu überprüfen. *



Wahrnehmung und Sprache

Die Fortbildnerin moderiert die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen und reflektiert mit den TeilnehmerInnen den Wahrnehmungsprozess:

Was haben Sie getan?

Sie haben den Stein **ergriffen**, d.h. in die Hand genommen.

Sie haben **gefühlt**, d.h. den Stein zwischen Ihren Händen hin- und her bewegt, ihn mit verschiedenen Stellen Ihrer Hand berührt.

Sie haben **verglichen**, d.h. Sie haben in Ihrem Gedächtnis Erinnerungen abgerufen, woher Sie die Tasteindrücke kennen. Sie haben sozusagen verschiedene „Schubladen“ geöffnet und wieder geschlossen.

Sie haben ihre Eindrücke **zugeordnet**, d.h. Sie haben sich für eine „Schublade“ entschieden.

Sie haben den Stein **erkannt**.

Jetzt können Sie Ihr Erleben benennen:

Ihre Sprache ist zum Begriff gewordene Wahrnehmung.

Während dieses gesamten Prozesses haben Sie unablässig bewertet. Sie haben den realen Gegenstand, beispielsweise seinen Geruch oder die Szenen und Erinnerungen, die er ausgelöst hat, angenehm oder unangenehm empfunden. Sie haben ihre Wahrnehmung **bewertet**.

Diesen Prozess nennt man **sinngibende Wahrnehmungsverarbeitung**. Ihr Gehirn gibt den Sinneswahrnehmungen einen **persönlichen Sinn**, interpretiert sie vor dem Hintergrund Ihrer Erinnerungen, Interessen und Haltungen. Es macht einen Druck (Eindruck). Aber es macht einen sehr persönlichen Druck: Es baut die subjektive Sicht der Welt zusammen, die durch Ihre Augen (Ihre „Brille“), Ihre Ohren (Ihr „Hörrohr“) und mit ihrem Hautgefühl (ihren inneren „Handschuhen“) vermittelt wird.

Bei dieser Übung kann ein weiterer Aspekt hervorgehoben werden: Sie haben durch die Übung diesen einen Gegenstand, z.B. einen Stein, in Ihrem Bewusstsein in den Vordergrund geholt. Sie hatten einen Anlass, sich darauf zu konzentrieren. Wie oft schon haben Sie z.B. einen Stein betrachtet, ohne sich intensiv damit zu beschäftigen? Sie sind wahrscheinlich bereits an vielen ähnlichen Steinen vorbeigegangen. Sie haben ihn zwar gesehen, ihn jedoch nicht für so wichtig erachtet, um sich genauer damit zu beschäftigen. Sobald Sie einen Gegenstand sehen, vermitteln Ihre



Wahrnehmung und Sprache

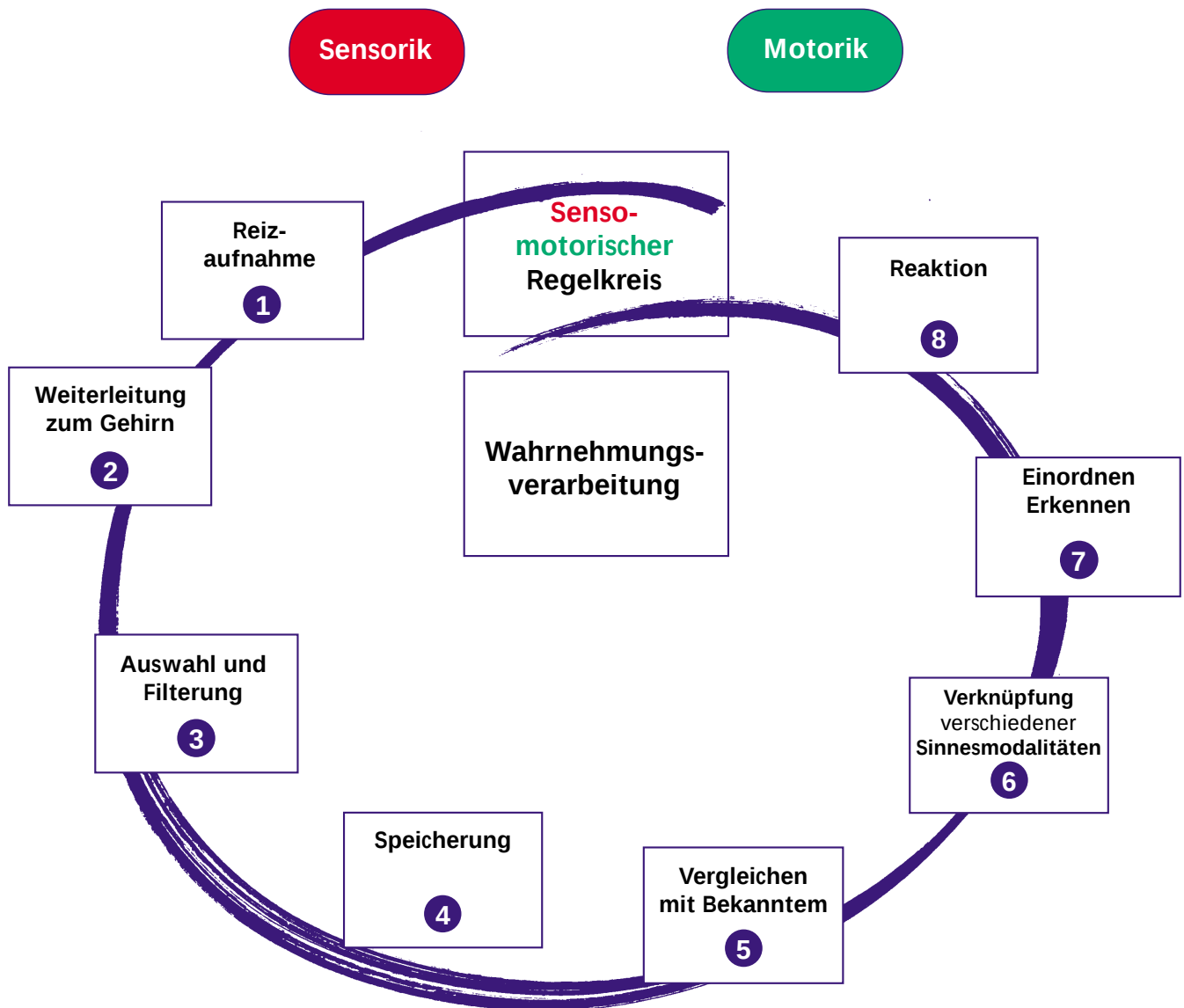
Augen elektrische Signale an Ihr Gehirn. Dieser Sehipuls kreist zunächst in Form elektrischer Schwingungen für 10-20 Sekunden im Gehirn. Er klingt jedoch wieder ab, wenn ihm keine Aufmerksamkeit geschenkt wird oder er nichts Bekanntes findet, an das er sich „andocken“ könnte. Etwas Bekanntes könnte z.B. Ihre Lieblingsfarbe sein, die ein Stein am Wegesrand hat. Sie kennen aber auch die Situation, dass sie sich z.B. für einen Autotyp entschieden haben und Ihnen plötzlich sehr viele Autos dieses Typs auffallen. Sie sind schwanger und plötzlich haben Sie den Eindruck, dass sehr viele Frauen in Ihrem Umfeld schwanger sind. Jeder Mensch wählt ganz subjektiv vor dem Hintergrund der eigenen Vorerfahrungen und Vorlieben aus, welche Wahrnehmungsreize er verfolgt. Dies ist ein wichtiger Hinweis auf ein späteres Thema: die Aufmerksamkeit eines Kindes für neue fremdsprachliche Inhalte. *

Sprache ist zum Be-griff gewordene Wahrnehmung.
Ich greife – ich begreife – ich habe einen Begriff.



Wahrnehmung und Sprache Teil 1

Sensomotorischer Regelkreis

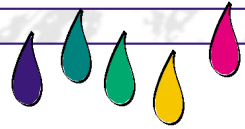




Wahrnehmung und Sprache Teil 2



In Gedanken
sind sie
gleichzeitig
möglich.

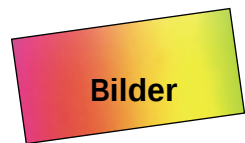


Wie Tropfen einer
Wolke ...



... folgt beim
Sprechen **ein Wort**
auf das andere.

Gemeinsame



**Eindeutiger
Sinnbezug**

Sprache ist zum
Begriff
gewordene
(Sinnes)-
Wahrnehmung.

gegriffen
gefühlt
verglichen
gedeutet
zugeordnet
erkannt

b
e
w
e
r
t
e
t

**Sinngiebende
Wahrnehmungs-
verarbeitung**

Persönlicher Sinn
Deutung

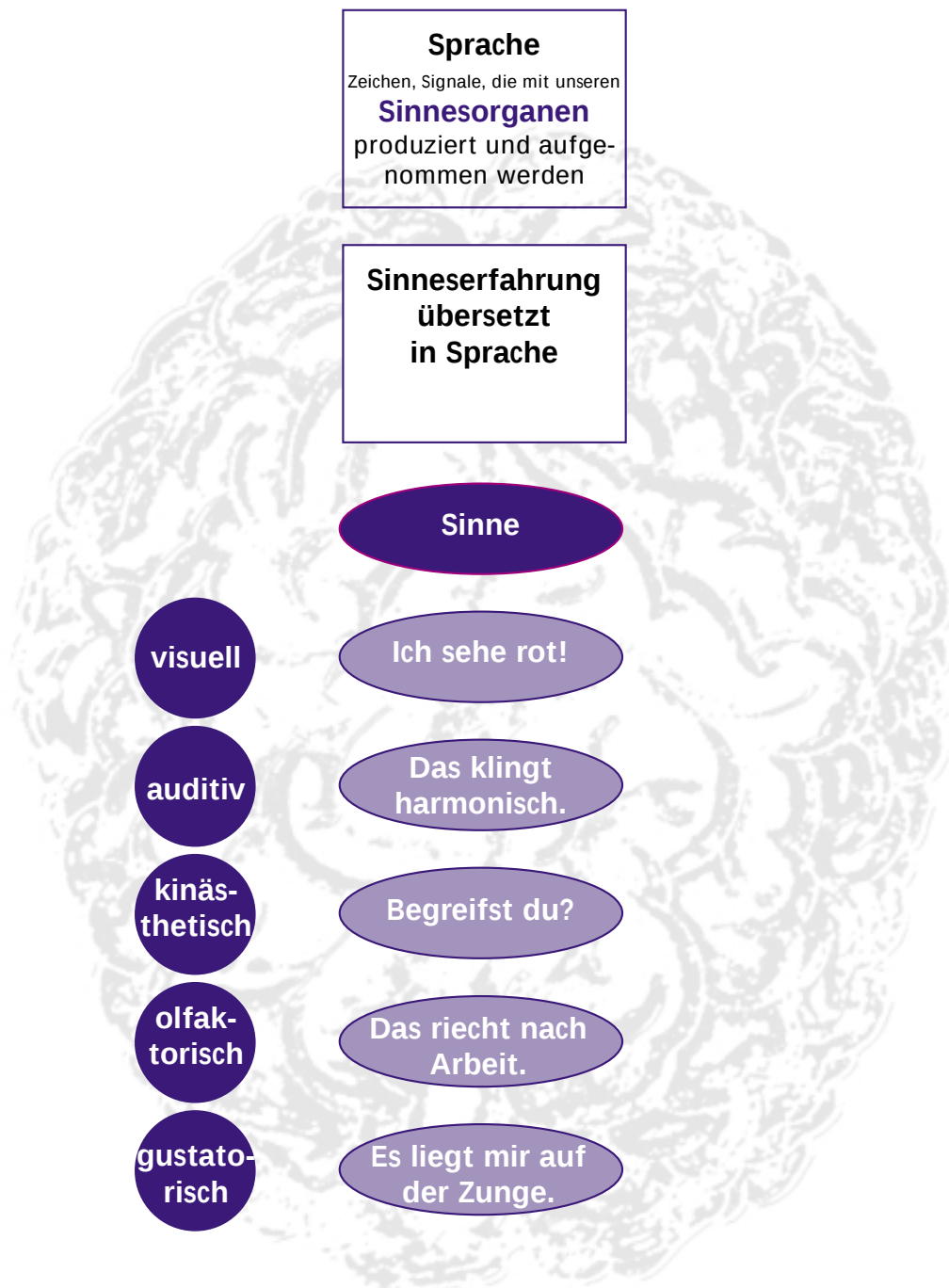
Ein(en) Druck
sensorische
Integration

Ich **greife**
Ich **begreife**
Ich **habe**
einen Begriff.





Wahrnehmung und Sprache Teil 3





Abenteuer Kommunikation

Menschen kommunizieren miteinander auf zwei verschiedenen aber sich ergänzenden Wegen. Sie „sprechen“ nicht nur mit Worten, sondern auch mit ihrem Körper. Im körperlichen Ausdrucksverhalten spiegelt sich ein Teil des emotionalen Erlebens. Mit Körperhaltung, Gestik, Mimik und Lautstärke sowie mit dem Augenausdruck und dem Klang der Stimme drücken wir aus, in welcher Stimmung wir uns befinden.

Die Körpersprache ist das ältere und universellere System. Sie hat genetische Wurzeln. Schon Säuglinge beherrschen sie: Sie verziehen das Gesicht vor Schmerz, Kummer oder Freude. Jeder versteht es. Die Körpersprache wird durch Nachahmung und Erziehung verfeinert und geprägt. Sie drückt Gefühle aus. Bei aller Individualität und kulturellen Verschiedenheit hat sie doch einen Grundstock an universellen Signalen, die jeder Mensch auf der Welt verstehen und einordnen kann.

Die Fortbildnerin stellt gestisch und mimisch Hunger, Schmerzen, Freude, Durst dar. Alternativ fordert sie sechs TeilnehmerInnen auf, den übrigen TeilnehmerInnen einen Satz in einer fremden Sprache vorzutragen. Die Vortragenden erhalten vorher heimlich den Auftrag, diesen Satz entweder betont ängstlich, ärgerlich, traurig, erotisch oder angeekelt vorzutragen. Den Zuhörern, die die Sprache nicht verstehen, gelingt es vermutlich auf Anhieb, den emotionalen Gehalt zu entschlüsseln.

Die Fähigkeit zur verbalen Sprache ist an neurologische Reifungsprozesse und physiologische Voraussetzungen gebunden: Sie erfordert ein intaktes Gehirn, kognitive Kompetenzen, gut geschulte Sinnesorgane und bewegliche Muskeln.

Menschliche Sprache ist einzigartig, aber darum auch einzigartig schwierig. Sie bewegt sich auf einer symbolischen Ebene, besteht aus abstrakten Zeichen, die in einer völlig willkürlichen Beziehung zu dem stehen, was sie beschreiben.

Körpersprache ist augenblicksgebunden. Die verbale Sprache hingegen macht Menschen frei vom Augenblick und frei von dem Ort, an dem und über den man redet.

Sie können gemütlich und entspannt auf dem Sofa liegen, eine dampfende Tasse Kaffee neben sich haben und einer Freundin von einem Unfall berichten, den sie am Tag zuvor erlebt haben und der sie sehr erschüttert hat.



Sprache macht Menschen frei, sprachlich neue Welten zu erfinden, Welten in denen Maschinen reden, Hunde fliegen und Marsmenschen lebendig werden. Phantasie und Quatschgeschichten bereichern den kulturellen Alltag. Umberto Eco, der italienische Schriftsteller, sagt kurz und bündig: „Im Grunde ist Sprache alles, womit man lügen kann.“ (Broschart 2001, S.29)

Leider hat dieser Vorteil auch Schattenseiten: Sprache ist zwar einzigartig aber nicht immer eindeutig. Ihre Kreativität und Faszination ermöglicht gemeinsame Visionen und Bilder, verhindert aber genauso oft Verstehen und führt zu Störungen in der Kommunikation.

Beim Senden und Empfangen von Botschaften entstehen erfahrungsgemäß eine Anzahl von Störquellen. Die Bedeutung, die den Wörtern zugemessen wird, kann z.B. vom **Sender** anders gemeint sein, als sie vom **Empfänger** verstanden wird. Er kann z.B. den Zeichen Bedeutungen beimessen, die in der rein sachlichen Mitteilung gar nicht enthalten sind – also technisch auch nicht übertragen werden.

Es kann aber auch akustische Störquellen geben, z.B. wenn der Sprecher nuschelt, leise spricht, der Empfänger schlecht hört oder die Nebengeräusche zu laut sind.

Die eigentliche Bedeutung entsteht im Kopf des **Empfängers** als Eigenkonstruktion aus dem, was er hört, sieht und fühlt. Diese Eigenleistung ist eine Quelle für Fehlinterpretationen.



Abenteuer Kommunikation

Kommunikation kann verbinden und trennen

Sprache kann auf die körperliche Anwesenheit des Gesprächspartners verzichten: Menschen telefonieren, schreiben Briefe oder E-Mails. Oftmals aber befinden sich Menschen, die kommunizieren, nicht nur physisch, sondern auch gedanklich in getrennten „Räumen“: in der Welt ihrer eigenen persönlichen Erfahrungen, Erinnerungen, Bilder und Sprachsysteme.

Es ist nicht einfach, diesen Widerspruch zu überwinden und konstruktiv so zu lösen, dass sich Menschen verstehen.

Im Gesamtpaket: Im Körperausdruck und der Sprache drückt sich menschliches Verhalten jeder Art aus. Beides ist **„Material“ der Kommunikation**. Wie ein Mensch sitzt, geht oder steht, er vermittelt beständig Signale an die anderen, die unbewusst aufgenommen, eingeordnet und bewertet werden. Unser Gehirn macht daraus ein(en) Druck, d.h. wir machen uns ein Bild, ein sehr persönliches Bild. (Vgl. „Wahrnehmung und Sprache“).

Die Fortbildnerin hört auf zu sprechen, setzt sich hin, schaut im Raum umher, überlegt, greift einen Stift, schreibt etwas auf, legt ihn beiseite und schaut wieder herum. Sie stellt die Frage, welche Assoziationen ihr Verhalten bei den TeilnehmerInnen auslöst.

Daraus resultiert ein Grundsatz der Kommunikation:

- **Man kann nicht nicht kommunizieren.**

Man kann sich nicht nicht verhalten. Alles Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation hat Mitteilungsscharakter, ist eine Form von Kommunikation.

Ob Menschen handeln oder nicht handeln, reden oder schweigen, lachen oder grübeln, nervös oder ruhig sind, ihr Verhalten bedingt immer einen Eindruck beim Gegenüber, löst Bilder und Phantasien aus.

Man kann, wie sehr man es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren.

- **Kommunikation hat immer zwei Seiten:
einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.**

Das Wort **Inhaltsaspekt** beschreibt, was die Mitteilung an Sachinformationen enthält, d.h. was mit Worten ausgedrückt werden soll: die **verbale** Seite der Kommunikation.

Das Wort **Beziehungsaspekt** verdeutlicht, dass in jeder Kommunikationssituation etwas über die Beziehung der Gesprächspartner mitschwingt. Der Beziehungsaspekt wird hauptsächlich über **nonverbale** Signale (Gestik, Mimik, Tonfall etc.) vermittelt.

2



Die Fortbildnerin spielt eine Situation vor: Sie reagiert auf ein vom Kind gemaltes Bild, das es ihr freudestrahlend zeigt, mit den Worten „Schön hast du das gemacht“, wendet dabei den Blick und den Körper vom Kind ab und schreibt geschäftig an einem Brief weiter. Sie ruft einem Kind, das seit einiger Zeit drängelte zu: „Ich komm gleich!“, hat dabei einen genervten Gesichtsausdruck und die Arme verschränkt. Die Fortbildnerin sammelt bei den TeilnehmerInnen Assoziationen, was bei den Kindern als Botschaft ankommt und welche Reaktionen sie zeigen.

Menschen haben Bilder, Szenen, Erinnerungen und Worte im Kopf. Die Bilder und Szenen sind Ausschnitte aus der Realität, subjektiv gefärbt wie der Mensch sie erlebt hat. Sie können Vorstellungen und Idealen entsprechen, wie er sich die Realität wünscht. Sie haben aber immer Ähnlichkeiten zu realen Situationen. Sie sind **analog** zum wirklichen oder möglichen Geschehen.

Worte und Sätze sind einzelne abstrakte Zeichen: Laute oder Buchstaben, die erst über eine Einigung, über einen gemeinsam zu Grunde liegenden Kode ihren Sinn bekommen und zur Verständigung beitragen. Worte sind **digitale** Zeichen. Es sind abstrakte Zeichen, die mit den Fingern oder Händen gezeichnet oder geschrieben werden können. Das Wort „digital“ selbst kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „mit dem Finger“.



101010

Das menschliche Gehirn verarbeitet ankommende „Signale“ grundsätzlich auf diese beiden Arten: **digital und analog**.

Das entspricht den Fähigkeiten unseren **beiden Hirnhälften**, die sich im Laufe der Evolution unterschiedlich spezialisiert haben. Danach sind in der Regel, d.h. bei 90 Prozent der Menschen, viele komplexe sprachliche Funktionen in der linken Gehirnhälfte lokalisiert wie z.B. Sprechen und Sprachverständnis, Lesen komplexer Wörter und Schreiben. Die rechte Hemisphäre ist mitunter in der Lage, einzelne Worte zu verstehen, besonders wenn sie konkrete Gegenstände bezeichnen. Ihr Schwerpunkt ist jedoch das Erkennen komplexer Muster und Gesichter, die Farberkennung, das Verstehen nichtsprachlicher Umweltgeräusche, das musikalische Empfinden, der Richtungssinn, die Beurteilung des Sprachklangs und das mehr intuitive Erfassen von Stimmungen und Gefühlen. (Vgl. Hülshoff 1996, S.49 f)

Da die linke mit Namen, Bezeichnungen oder Formeln beschäftigt ist und die rechte mit Bildern, könnte man bildlich sagen: die linke „spricht“, die rechte „gestaltet“. (Vgl. Hülshoff 1996, S.46).



Übung um die Aufgabenteilung zwischen den Großhirnhemisphären erfahrbar zu machen: Schauen Sie auf den nachfolgenden Text und nennen Sie die FARBE, nicht das Wort.

GELB BLAU ORANGE SCHWARZ ROT GRÜN VIOLETT GELB
ROT ORANGE GRÜN SCHWARZ BLAU ROT VIOLETT GRÜN
BLAU ORANGE

Die Fähigkeit, Farben zu erkennen, ist in der einen Hirnhälfte (bei den meisten Menschen rechts), die Schriftsprachanalyse und Sprechmotorik in der anderen (bei den meisten Menschen links) lokalisiert. Hier entsteht ein Konflikt, der zu einer Irritation und Verzögerung in der Ausführung führen kann. Ein Gehirnnareal versucht das geschriebene Wort zu lesen, während das andere die Farbe erkennt und das passende Wort dafür sucht.

Beide Gehirnhälften sind über einen Balken, das „Corpus Callosum“, miteinander verbunden und vernetzen ihre Aufgaben. Doch geht jede Hälfte bei der Lösung von Problemen eigene Wege, die der jeweiligen Spezialisierung und individuellen Entwicklung entsprechen.

Zur Vertiefung kann die Fortbildnerin folgenden Text verteilen:

„Die Großhirnrinde des Gehirns besteht aus zwei spiegelbildlichen Hälften, deren Äußeres nichts darauf hindeuten lässt, dass tiefgreifende funktionale Unterschiede zwischen beiden bestehen. Das menschliche Gehirn ist also in zwei Teile geteilt: in eine linke und in eine rechte Hemisphäre, die miteinander über einen großen Nervenstrang, den Balken (Corpus Callosum), verbunden sind. Der überwiegende Teil des rechten Auges, des rechten Ohres und der rechten Körperhälfte sind mit der linken Hemisphäre verbunden. Ebenso verhält es sich mit dem linken Auge, dem linken Ohr und der linken Körperseite, die mit der rechten Hemisphäre korrespondieren. Diese Verbindungen haben weitreichende Konsequenzen in den Bereichen Lernen, Umlernen, Sport und Kreativität. Die beiden Hemisphären verarbeiten nun Informationen auf unterschiedliche Art und Weise: die linke Hälfte denkt analytisch, rational, sequentiell und zeitorientiert und beheimatet Sprechen, Schreiben und Rechnen; die rechte Hälfte denkt visuell, ganzheitlich, intuitiv und zeitlos.“ (Holler 1996, S.43 f)



DIGITAL

Digitale Kommunikation oder das gesprochene Wort

Digitale Signale sind Worte, deren Beziehung zum Gegenstand, den sie benennen, rein zufällig ist, es gibt z.B. keinen Grund warum die Aneinanderreihung der Buchstaben K A T Z E = Katze bedeutet.

Worte haben ihre Bedeutung im Laufe der Menschheitsgeschichte durch eine Art Übereinkunft über Beziehungen von Wort und Objekt erhalten (unterschiedliche Sprachen, Dialekte etc.).

Die digitale Form erweist sich auf dem Gebiet der Beziehungen als fast bedeutungslos.

Ihre Stärke liegt in der vielseitigen logischen Struktur: wenn – dann,
entweder – oder,
heute – morgen
sowie in der Möglichkeit zur Verneinung.

Abstrakte Begriffe wie Zuversicht, Neugier oder Zeitdimensionen können vermittelt werden. Sie können von gestern, heute und von morgen erzählen, alles in schriftliche Form bringen und dafür sorgen, dass es unabhängig vom „Sender“ weitervermittelt werden kann.

ANALOG

Analoge Kommunikation oder die Sprache des Körpers

Analoge Signale sind spontan, bildhaft und konkret gegenständlich. Sie haben eine Ähnlichkeit zum Gegenstand, den sie bezeichnen. Sie haben ihre Wurzeln in der zurückliegenden Menschheitsgeschichte und sind oftmals über alle Kulturen und Umgebungseinflüsse hinweg gleich geblieben.

Sie wirken unmittelbar und verraten eine Wahrheit, die oft verbal gerne unterschlagen wird. Sie werden hauptsächlich mit dem ganzen Körper gesendet, und der kann nicht verbergen, was wir bewusst niemals aussprechen würden.

Die Signale sind weitgehend unbewusst und unkontrolliert, umfangreicher und subtiler, als wir uns das im Alltag bewusst machen.

Überall wo **Beziehung** zum zentralen Thema der Kommunikation wird (Liebesbeziehung, Feindschaft, Sorge, Umgang mit Kindern, geistig behinderten Menschen), steht die analoge Kommunikation im Vordergrund.

Die analoge Kommunikation ist ehrlicher, identischer mit Gefühlen. Sie gibt Hinweise auf die Stimmung. Es ist z.B. schwer, eine Unaufrichtigkeit analog glaubhaft zu kommunizieren, digital dagegen gibt es wahre Meisterwerke im Lügen.

Auf der anderen Seite ist es schwer, in der analogen Kommunikation logische Strukturen oder Zeitbegriffe zu vermitteln: Tränen können Tränen der Freude oder des Leids sein. Sie allein geben keinen Hinweis, ob der Anlass aktuell oder in der Erinnerung ist.



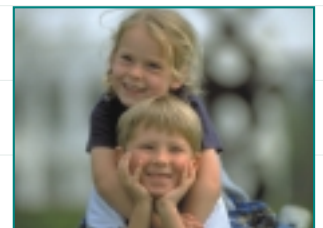
Die Fortbildnerin fordert die TeilnehmerInnen auf: „Stellen Sie sich bitte keinen gelben VW-Käfer vor“. Sie fragt, was in den gedanklichen Vorstellungen durch die Aufforderung ausgelöst wird.

Das Gehirn assoziiert sofort ein Bild. Im komplexen Zusammenspiel beider Hirnhälften ist es unmöglich, sich bei sprachlichen Mitteilungen „Nichts“ vorzustellen. Es entstehen immer Bilder.

Digitale Kommunikation in der persönlichen Begegnung ist immer von analoger Kommunikation begleitet. Analoge Kommunikation dagegen kann durchaus ohne Worte stattfinden.

Es ist das Besondere des Menschseins, dass in der Kommunikation beide Formen nebeneinander bestehen und sich ergänzen.

Daraus resultiert, dass menschliche Beziehungen hauptsächlich durch nonverbale Signale hergestellt, entwickelt und aufrechterhalten werden, obwohl dabei selbstverständlich auch Worte gewechselt werden.



Der Klang der Stimme und ihre Lautstärke erreichen die Menschen lange bevor der Sinn der Worte erfasst wird. Verschiedene kommunikationspsychologische Studien haben ergeben, dass der Sachgehalt einer Nachricht nur ca. 7 Prozent ausmacht. 35 Prozent der Wirkung entfallen auf die Stimme und 58 Prozent auf die Körpersprache. (Vgl. Ulrich 2000, S.159)

Durch die Körpersprache entsteht eine Art UNDERGROUND-KOMMUNIKATION, die oft wirksamer, aber eben auch weitaus unbewusster ist, als das gesprochene Wort. Sie wird oft vor dem gesprochenen Wort auf- und wahrgenommen. Darüber hinaus gibt es viele Situationen, in denen beide Sprachen kein einheitliches Bild ergeben. Worte drücken etwas anderes aus, als der Körper vermittelt. In diesen Situationen ist der Empfänger irritiert. Er glaubt eher dem Körper als den Worten.

Die Fortbildnerin spielt eine Szene vor. Sie sagt jemandem mit gelangweilter Stimme und abwendender Körperhaltung, wie sehr sie sich freue ihn zu sehen oder schaut mit hängenden Schultern auf die Erde und sagt, dass es ihr besonders gut geht. Die TeilnehmerInnen erhalten nun die Aufgabe, sich ähnliche Situationen auszudenken und sie sich gegenseitig vorzustellen. Die Fortbildnerin regt Rückmeldungen darüber an, welcher Art von Botschaft die größere Aufmerksamkeit gewidmet wird, d.h. was am eindrücklichsten beim Empfänger ankommt.

Echtes Interesse, eine authentische Körpersprache und offener Kontakt sind eine stabile Beziehungsbrücke, um Inhalte zu transportieren.



Der Beziehungsaspekt ist damit der Schlüssel für die Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit des Gegenübers für den Inhalt einer Botschaft.

Die Körpersprache, die diesen Anteil hauptsächlich kommuniziert, ist so ausdrucksstark, dass sie als erste Botschaft unserer Persönlichkeit von anderen wahrgenommen wird, einen bleibenden Eindruck hinterlässt und die Kommunikation wesentlich beeinflusst.

Kinder reagieren vor allem auf körpersprachliche Signale. Sie können sich etwa bis zum 4. oder 5. Lebensjahr kaum vorstellen, dass man ein bestimmtes Gefühl haben und trotzdem ein anderes zum Ausdruck bringen kann. Sie brauchen sprachlich und körpersprachlich eindeutige Botschaften vor dem Hintergrund wertschätzender Beziehungen.

Für Kinder im vorschulischen Alter sind die körpersprachlichen Signale bedeutungstragend.

In der interkulturellen Begegnung ist die Körpersprache einerseits ein universales Mittel der Verständigung. Sie kann aber andererseits auch Anlass zu Missverständnissen sein.

Körpersprachliche Signale sind über alle Kulturen hinweg im Grundgehalt sehr ähnlich. Es gibt aber auch Unterschiede und Feinheiten, die kulturell spezifische Bedeutungen haben, ritualisiert sind und sich nicht automatisch erschließen.

Unter den historischen und religiösen Bedingungen des Orients gilt es als frech und überheblich, wenn Frauen Männern direkt in die Augen blicken, darum tragen sie den Blick gesenkt. Nach Gebräuchen afrikanischer Kulturen ist es unhöflich, einem Menschen in die Augen zu schauen, den man schätzt, ehrt und respektiert. Man schaut an ihm vorbei oder zur Seite, während man sich mit ihm unterhält. In Deutschland wird eher erwartet, dass man sich in die Augen schaut, wenn man miteinander spricht. In Unkenntnis der jeweiligen Sitten kann es in multikulturellen Gruppen zu Missverständnissen kommen.

Die gleichen Körpersignale können also in verschiedenen Kulturen andere Werte und Bedeutungen haben. Körpersprache gleicht dann einer Art Fremdsprache, die man kennen lernen und entschlüsseln muss.



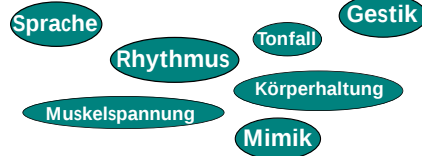
Abenteuer Kommunikation Teil 1

Man kann
nicht **nicht**
kommunizieren.

Man kann
sich nicht **nicht**
verhalten.

Jedes Verhalten
hat einen
Mitteilungs-
charakter.

„Material“ der
Kommunikation



Jede
Kommunikation
hat zwei Seiten

Inhalts-
aspekt

Beziehungs-
aspekt

Sach-
informa-
tionen

Mitteilung
über die
Beziehung

verbaler
Ausdruck

nonverbale
Signale



Abenteuer Kommunikation Teil 2





Interkulturelle Erziehung

Menschen unterschiedlicher Kulturkreise sind nach Deutschland gewandert, haben sich hier niedergelassen, leben, wohnen und arbeiten hier. Ihre Kinder wachsen in dieser Gesellschaft auf und damit auch in sie hinein.

Die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen beinhaltet einerseits eine Chance, andererseits aber auch eine Herausforderung, die zu Konflikten führen kann. Für die Fachkräfte in den Einrichtungen ist die Arbeit mit Kindern anderer Herkunftsländer stets mit einem zusätzlichen Engagement verbunden. Die sprachliche Vielfalt stellt einerseits eine Bereicherung dar, andererseits ist sie jedoch auch Anlass für Verständigungsschwierigkeiten und erzeugt Gefühle der Belastung. Die alternativen sprachlichen Kompetenzen der Kinder in der Erstsprache können nicht erfasst werden und (Vor)urteile über Fähigkeiten und Defizite der Kindern bilden sich.

Vor diesem Hintergrund ist das Thema „Sprachförderung“ nur ein Element des übergreifenden Themas „Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Erziehung“.

Sprache ist ein Element, in dem sich Wesentliches ausdrückt. In den sprachlichen Ausdrucksformen spiegeln sich die Weltsicht, die Normen und Werte, die Lebensformen der Menschen wider.

„Mit dem Erlernen einer fremden Sprache lernt man immer auch eine andere Weltsicht und Lebensform, einen andere Kultur kennen. `Kultur` steht hier für `Alltagskultur` und damit für Regeln, die das alltägliche Leben bestimmen. Zum Beispiel regelt jede Kultur ganz elementare Umgangsformen: Ob man jemanden beim Sprechen anschauen oder zu Boden blicken sollte, wie lange man jemandem in die Augen blicken darf, ob man nach dem Essen aufstoßen muss oder ob das als ungezogen gilt, ob man Zustimmung mit Nicken oder Schütteln des Kopfes ausdrückt, ob man bei einem Besuch ein Geschenk mitbringen darf/soll/muss usw. Kultur regelt aber nicht nur diese fast automatisierten Verhaltensweisen. Sie besteht auch aus Vorschriften, die wir als `Tradition, Sitte, Brauch, Lebensregel` schon in der Kindheit lernen. Kultur umfasst schließlich die strengen, zumeist schriftlich festgehaltenen Vorschriften und Gesetze des Staates und der Religion.

Interkulturelles Lernen soll die eigenen und die fremden kulturellen Regelungen des Lebens bewusst machen. Es hilft, diese Differenzen zu verstehen und die aus ihnen erwachsenen Konflikte auszuhalten. Es lehrt, die eigene Kultur zu relativieren und die andere zu schätzen. Es zielt aber nicht darauf ab, die eigene kulturelle Identität aufzugeben und sich der anderen anzupassen.“ (Baur; Siegfried zit. n. Katzenbach de Ramirez 2001, S. 29 f).





Interkulturelle Erziehung

Jeder Mensch ist unvermeidlich dadurch geprägt, in welcher Kultur er aufwächst. Jede Kultur vermittelt bestimmte Umgangsformen, die wir schon in der frühen Eltern-Kind-Beziehung verinnerlicht haben: Verhaltensregeln, Sitten, Traditionen. Sie dienen als Orientierungshilfe im Alltag. Wir automatisieren diese heimlichen Vorschriften und Regeln und interpretieren meist unbewusst das Verhalten anderer Menschen vor diesem Hintergrund.

Interkulturelles Lernen macht die eigenen und die fremden kulturellen Regeln des Lebens deutlich. Es geht darum, das Fremde und das Eigene zu erfassen und dabei die unterschiedlichen Umgangs- und Lebensformen bewusst wahrzunehmen und wertzuschätzen. Die Kunst besteht darin, beides in ihrer Eigenart und Unterschiedlichkeit nebeneinander bestehen zu lassen und dennoch Verbindendes zu finden.

Mögliche Fragen zur Diskussion:

- Welche Unterschiede in der Gestik und Mimik bei deutschen und beispielsweise türkischen Kindern konnten Sie in einem Konfliktfall beobachten?
- Welche Verhaltensweisen erwarten Sie von einem Kind, wenn Sie mit ihm sprechen?
- Wie reagieren Sie, wenn ein Kind zu Boden blickt, wenn es mit Ihnen spricht? *

Aufgabe interkultureller Erziehung ist es, Missverständnisse, die sich aus den Unterschieden ergeben können, aufzuspüren, Hintergründe des Verhaltens verstehen zu lernen und Wege zu finden, damit umzugehen.

Die Fortbildnerin regt zum Austausch über folgende Aspekte an: Worin könnte sich Ihrer Meinung nach die Akzeptanz der Unterschiede, die Vielfältigkeit der Kulturen und Sprachen in einer Tageseinrichtung ausdrücken? Stellen Sie sich vor, interessierte neue Eltern, Stadtteilbeauftragte, Politiker besuchen Sie zum ersten Mal in Ihrer Einrichtung. Sie haben das Anliegen, den Besuchern auf den ersten Blick zu vermitteln, dass Kinder mit unterschiedlichen Migrationshintergründen in der Kindertagesstätte miteinander leben, lernen und spielen. Sie möchten, dass die Grundhaltung in Ihrer Einrichtung sozusagen erspürt werden kann.

- Wie kann dies z.B. an der Raumgestaltung deutlich werden?
- Lassen sich Hinweise auf die verschiedenen Nationen und die kulturellen Hintergründe der Kinder finden (z.B. asiatische Essstäbchen, türkische Teegläser, landestypische Kopfbedeckungen, symbolische Gegenstände, die den Familien wichtig sind)
- Gibt es eine Weltkarte, auf der gekennzeichnet ist, aus welchen Ländern die Kinder bzw. ihre Eltern oder Großeltern kommen?



Interkulturelle Erziehung

- Kann man Worte, Bilderbücher oder Kassetten entdecken, die die Sprachenvielfalt deutlich machen?
- Liegt eine Konzeption vor, die Aspekte interkultureller Erziehung integriert hat?
- Findet sich die Unterschiedlichkeit der Einstellungen der beteiligten Menschen (pädagogische Fachkräfte, Eltern Kinder etc) in den konzeptionellen Grundlagen wieder? Spiegelt sich in Fragen der Umwelterziehung, der Sexualerziehung, der religiösen Erziehung eine feinfühlig Akzeptanz der persönlich unterschiedlichen Einstellungen der Eltern? (...)
- Liegt die Konzeption in den Sprachen der Kinder und Eltern vor?
- Haben Sie muttersprachliche MitarbeiterInnen? Dürfen sie in der Einrichtung ihre Muttersprache untereinander und mit den Kindern benutzen?
- Werden Ihre Aufgaben und ihre Stellung im Team reflektiert, gemeinsam erarbeitet und transparent gemacht? *

Interkulturelles Lernen bedeutet nicht, sich die Einstellungen anderer Menschen zu eigen zu machen, sie zu verbreiten oder zu lehren. Es geht darum, sie neben den eigenen als anders, aber gleichwertig zu akzeptieren. Gerade in den Fragen der Sexualerziehung, der geschlechtsspezifischen Erziehung, der Religion und der Ernährung können durch die unterschiedlichen kulturellen Haltungen und Regeln manchmal geradezu Welten aufeinander prallen.

Ein Beispiel aus der Praxis:

Ahmed, ein türkischer Junge, weigert sich, den Tisch abzudecken. Die Erzieherin wird sehr ärgerlich, da ihr eine gleichberechtigte Erziehung wichtig ist. Es ist ein großer Unterschied, ob sie nun zu Ahmed sagt, „Du hast echte Machomanieren. Die kannst du hier vergessen. Solange ich hier bin, deckst du genauso den Tisch ab wie die Mädchen in der Gruppe!“ Oder ob sie ihm ruhig sagt: „Ich weiß, dass du zu Hause den Tisch nicht abdecken musst. Das ist okay so. Bei uns im Kindergarten decken sowohl Mädchen als auch Jungen den Tisch ab. Das ist unsere Regel. Ich bitte Dich, den Tisch abzuräumen.“ Im ersten Fall sendet die Erzieherin dem Jungen die Botschaft: „Ich verachte die Regeln, mit denen du in deiner Familie aufwächst.“ Sie vermittelt dem Kind auf der Beziehungsebene die Geringschätzung seines kulturellen Hintergrunds. Im zweiten Fall signalisiert sie ihm, dass sie sein Verhalten versteht und die Regeln seiner Familie akzeptiert. Sie macht ihm im Weiteren deutlich, dass es innerhalb des Kindergartens andere Regeln gibt und bittet ihn, sich daran zu halten.



Interkulturelle Erziehung

Die Erfahrung in der Praxis zeigt, dass Kinder sehr gut zwischen verschiedenen Systemen und deren Verhaltensnormen – Familie zum einen, Kindergarten zum anderen – unterscheiden können. Ein innerer Konflikt entsteht für das Kind erst dann, wenn die eine Verhaltensweise als „gut“, die andere als „schlecht“ gewertet wird.

Umgang mit Konflikten

Wenn Menschen aus verschiedenen Kulturen aufeinander treffen, ist es normal und natürlich, ein Gefühl der Fremdheit zu erleben. Die Konfrontation mit dem Fremden kann Angst, Verunsicherung oder auch Ärger auslösen.

Ein Beispiel aus der Praxis:

Eine Erzieherin berichtete, dass sie neue Eltern zu Beginn des Kindergartenjahres mit einem freundlichen Händeschütteln an der Tür verabschiedete. Ein türkischer Vater ging einfach so an ihr vorbei. Sie war empört über diese „Arroganz“. Das ärgerliche Gefühl legte sich erst, als sie erfuhr, dass es für manche türkische Männer unhöflich ist, einer Frau persönlich die Hand zu geben.

Eine Haltung, in der das Gefühl „Fremdheit“ etwas Normales darstellt, unterstützt interkulturelle Begegnung. Offenheit für andere Normen, Werte und Haltungen signalisieren, dass ich mich einlasse und Hintergründe erfrage: „Ich interessiere mich für Dich und möchte verstehen, was mich befremdet.“

Ein wichtiger Schritt im Umgang mit kulturell unterschiedlichen Normen und Werten ist es, sich diese bewusst zu machen. Wo liegen die Unterschiede, wo liegen die Gemeinsamkeiten? Was führt einen Menschen dazu, sich auf eine Art und Weise zu verhalten, die für einen selbst nicht nachvollziehbar ist? ErzieherInnen müssen sich darüber hinaus ihre eigenen Erziehungsziele bewusst machen. Das Handwerkszeug, mit dem sie ihre pädagogische Arbeit gestalten, ist im wesentlichen ihre eigene Person. Diese ist geprägt durch ihren Lebensweg, ihre Lebensziele und Einstellungen, ihre Aus- und Weiterbildungen. Sowohl die Inhalte der Ausbildung als auch die eigene Person spiegeln die Kultur, in der die betreffende Person aufgewachsen ist.

ErzieherInnen kommen mit verschiedenen Rollen in die Tageseinrichtung: z.B. mit der Rolle der Tochter, der Frau, der Mutter, der Ehefrau, der pädagogischen Fachkraft. In all diesen Rollen haben sie bestimmte kulturell beeinflusste Einstellungen und Ziele, die bewusst oder unbewusst in ihr pädagogisches Alltagshandeln und in die Bewertung des Verhaltens von anderen einfließen. Die eigenen Rollenerwartungen und andere Lebens- oder Erziehungsziele von Eltern stehen an vielen Stellen im Widerspruch zueinander. Widersprüchliche Gefühle aber bewirken oft Unsicherheit oder auch Ärger auf die Menschen, die sie ausgelöst haben. Dies gilt es sich bewusst zu machen und zu reflektieren.



Interkulturelle Erziehung

Die Fortbildnerin legt zwei verschieden farbige Tücher auf den Boden als symbolischen Hintergrund für kulturell unterschiedliche Orientierungssysteme. Kulturelle Gepflogenheiten, die ähnlich sind, verursachen im Alltag wenig Probleme. In dieser Übung geht es daher um die Gegenüberstellung kultureller Hintergründe, die als gegensätzlich erlebt werden. Die Fortbildnerin sammelt Erziehungsziele, die den anwesenden ErzieherInnen wichtig sind, verschriftlicht sie auf gelben Karten und legt sie auf ein gelbes Tuch.

Im zweiten Schritt erfasst sie auf roten Karten Erziehungsziele von Eltern, die den pädagogischen Fachkräften aus ihrem Alltag bekannt sind und die sie nicht teilen.

„Welche Erziehungsziele und -einstellungen sind Ihnen bekannt? Welche Haltungen, Normen und Sitten begegnen Ihnen innerhalb der Vielfalt dieser religiösen und kulturellen Richtungen? Welche Unterschiede kennen Sie darüber hinaus?“

Sie verschriftlicht sie und legt sie auf ein rotes Tuch. *

Der Austausch über mögliche Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen soll die Vielfalt auch innerhalb einer Kultur berücksichtigen. Es ist daher wichtig, nicht vorschnell von der Nationalität eines Kindes auf seine kulturelle Lebenssituation zu schließen.

Die Gratwanderung zwischen den unterschiedlichen Einstellungen ist nur zu bewältigen, wenn die pädagogischen Fachkräfte ihr eigenes Werte- und Normensystem als einen Weg neben anderen begreifen und die ihnen anvertrauten Kinder dabei begleiten, sich in den verschiedenen Welten zurechtzufinden, und Übergänge bewältigen zu lernen.

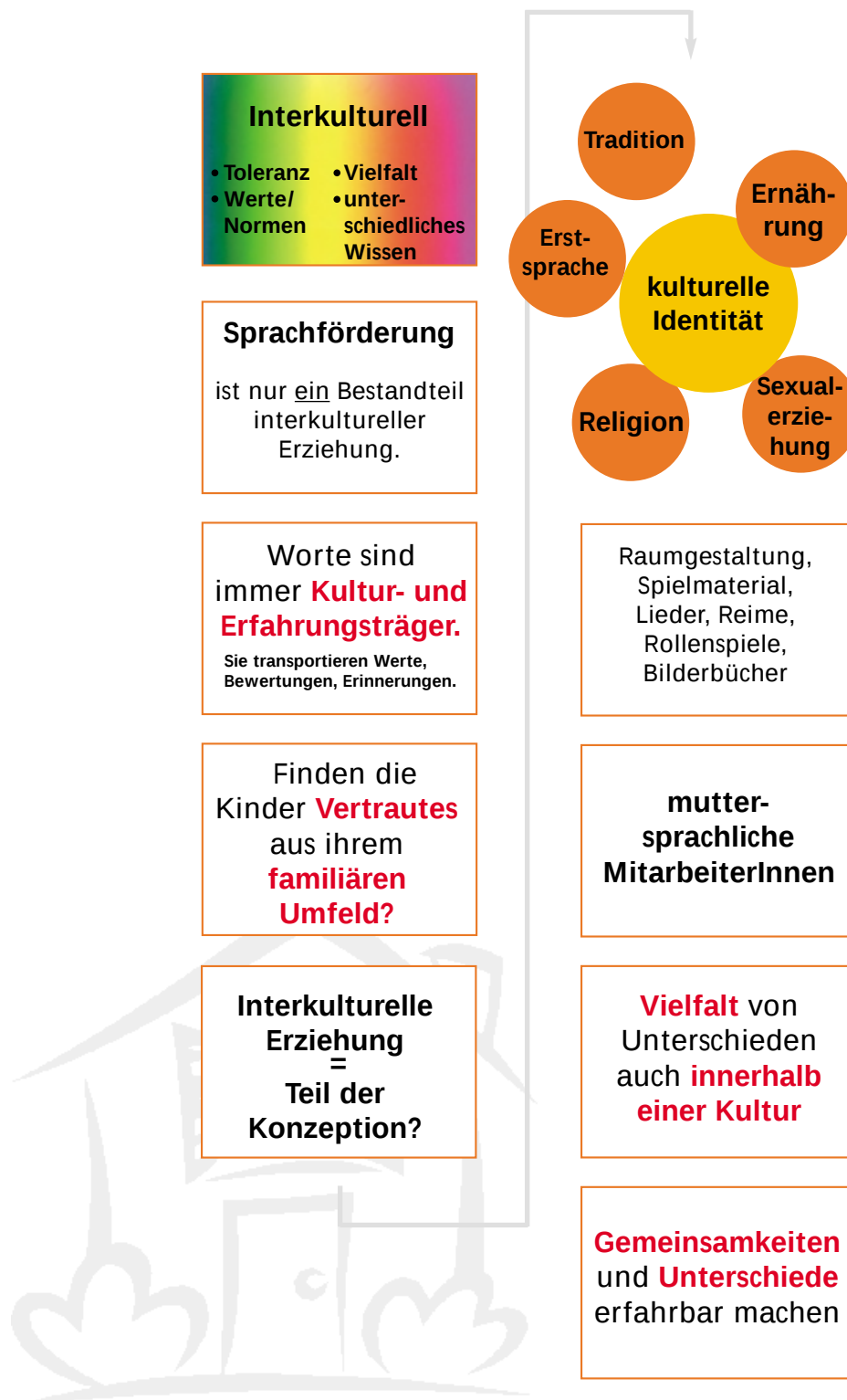
„Interkulturelles Lernen fördert die Entwicklung einer stabilen bikulturellen Identität. Menschen mit einer solchen Identität, die verschiedenen Wertvorstellungen tolerant und offen gegenüberstehen, sind hervorragende Vermittler zwischen den Kulturen und können somit einen wichtigen Beitrag zur Völkerverständigung und zu einem friedlichen Miteinander leisten.“ (Katzenbach de Ramirez 2001, S. 29)

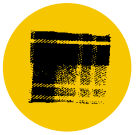
Buchtip:

Anne Fadiman, *Der Geist packt dich und du stürzt zu Boden*. Ein Hmong-Kind, seine westlichen Ärzte und der Zusammenprall zweier Kulturen, Berlin Verlag, Berlin 2000.



Interkulturelle Erziehung





Wie Kinder sprechen lernen

Der Erwerb der Sprache ist der erstaunlichste Teil der ohnehin faszinierenden Entwicklung eines Kindes. Er beginnt damit, dass das Kind nach der Geburt, empört über die Kraftanstrengung und die plötzliche Kälte außerhalb des Mutterleibs, lauthals schreit.



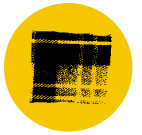
Kinder lösen ein ungleich schwierigeres Problem als Erwachsene, die eine Fremdsprache lernen. Sie besitzen weder ein System von Lauten, mit denen sie die gehörten Töne und Geräusche vergleichen und von sinnlosen Schallwellen unterscheiden können. Sie wissen nicht, wie sie die vorbeieilenden Laute – rund 15 pro Sekunde – zu Worten und Sätzen zusammenfügen sollen. Ganz allein müssen sie begreifen, dass Wörter Symbole für Dinge, aber auch Ausdruck für abstrakte Konzepte sein können, dass man den Plural bilden und unregelmäßige Verben beugen muss. All das lernen sie im wesentlichen in den ersten sechs Lebensjahren.

Im jedem einzelnen Kind wiederholt sich sozusagen im Zeitraffer die Entwicklung der gesamten Menschheitsgeschichte: **Kinder „sprechen“ zuerst mit ihrem ganzen Körper**. Klein und hilflos wie sie sind, haben sie dennoch ein genetisches Programm, ein Überlebenspaket an Verständigung durch Mimik und Gestik zur Verfügung, dass sich von Land zu Land von Kultur zu Kultur nur geringfügig unterscheidet. Botschaften wie Hunger, Freude oder Schmerz vermitteln sie klar und eindringlich. Dabei erfahren sie nach und nach, dass diese Zeichen ihrer Bedürfnisse verstanden werden. So üben sie sich in der Kunst der Verständigung lange bevor das erste Wort über ihre Lippen kommt. Im Dialog mit den Eltern sammeln sie intensive Erfahrungen mit der eigenen Stimme und der Muttersprache.

Kinder lernen Sprache **„ungesteuert“**. Sie lernen sie scheinbar wie von selbst. Dabei lernen sie die Sprache **anders, als Erwachsene** es sich vorstellen können. Erwachsene erinnern meist nur ihren Fremdspracherwerb, im Gegensatz zum kindlichen Lernen einen **gesteuerten Spracherwerb**. Vor dem Hintergrund dieser eigenen Erfahrungen erleben Erwachsene kindliche Lernbemühungen oft als fehlerhaft und ziehen manchmal falsche Schlussfolgerungen. Sie verbessern Wörter oder grammatikalische Fehler, fordern zum „richtigen“ Wiederholen auf. Ein Fehler mit Folgen: Kinder werden entmutigt, kreativ zu experimentieren.

Kinder brauchen beim Erstspracherwerb keine Anleitung zum richtigen Satzbau, zur Aussprache und zum Wortschatz. Sie eignen sich Sprache in bestimmten aufeinander folgenden Phasen an, die vermutlich für alle Kinder gleich sind. Sie brauchen allerdings ein **intaktes Gehirn, intakte Sinnesorgane (Ohren, Augen und Mund)** und vielfältige sprachliche Anregungen durch das Umfeld. Sprachentwicklung ist unbedingt auf Nachahmung angewiesen. Das **sprachliche Vorbild** des Erwachsenen dient dem Kind als zentrale Orientierung.

Kinder lernen Sprache, handelnd, mit allen Sinnen. Sie erobern die Welt, lernen sie verstehen und benennen. Sie leiten **„eigene“ Gesetze** aus dem Hören der Umgebungssprache ab, wenden sie an und verfeinern sie.



Wie Kinder sprechen lernen

Sie erschließen sich die innere Struktur und innere Logik des komplizierten Systems Sprache **selbständig** in für sie typischen Phasenabschnitten. Das Zeichensystem ihrer Muttersprache, also die Bedeutung die jedes Wort hat, die Aussprache der Laute und die spezifische grammatische Struktur erlernen sie in einem atemberaubenden Tempo.

Phasen des (einsprachigen) Spracherwerbs

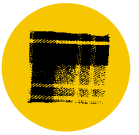
Die Denk- und Sprachentwicklung des Kindes vollzieht sich schrittweise parallel zum Reifungsprozess des Gehirns, der Organe und der Körperfunktionen.

Im den **ersten Wochen** zählt **Schreien** zu einem der wichtigsten Signale, die das Kind äußert. Es kündigt den Eltern die Wachzeiten des Kindes an und fordert sie auf, Bedürfnisse nach Nahrung und körperlichem Wohlbefinden zu befriedigen. Säuglinge können noch nicht sprechen. Der Kehlkopfdeckel liegt noch so weit oben am Gaumen, dass es unmöglich für sie ist, Laute und Worte herauszubringen.

Ab dem **2. Monat** – wenn sich der Kehlkopf abgesenkt hat, um die notwendigen Resonanzbedingungen für die Bildung von Konsonanten und Vokalen zu schaffen (Vgl. Haaf; Schrader 1995, S.42 und Butzkamm 1999, S.55) – beginnt das Kind mit den für diese Phase charakteristischen **Lall-, Gurr- und Schnalzlauten**. Die Eltern reagieren oftmals auf die Äußerungen des Säuglings, in dem sie automatisch mit einer höheren Stimme, ähnlich eines melodischen Singsangs, mit dem Kind sprechen. Häufig wiederholen sie auch die Lautäußerungen der Kinder, verwenden kurze einfache Sätze mit übertrieben gedehnten Vokalen – ein genetisch menschliches Programm, das überall auf der Welt bei Frauen wie Männern zu beobachten ist.

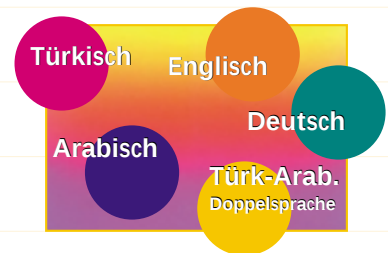
Die Fortbildnerin spielt die unterschiedlichen Stimmlagen eines Erwachsenengesprächs und eines Eltern-Kind-Dialogs vor. Sie kann auch zwei TeilnehmerInnen an dieser Stelle bitten, im Rollenspiel einen Kinderwagen zu schieben. Dabei sollte sowohl ein Gespräch zwischen den Erwachsenen als auch ein Gespräch zwischen einem Erwachsenen und dem fiktiven Säugling im Wagen nachgestellt werden, um den intuitiven Wechsel in der Stimmlage zu verdeutlichen. *

Im **4. bis 7. Monat** beginnt das Stadium der sogenannten Echolaute: Die Säuglinge spiegeln die Laute der Menschen, die sie umgeben. Sie produzieren Silbenreihen aus Konsonanten und Vokalen („b“, „d“, „m“, „g“ und „ah“), überprüfen und verfeinern sie. Es entsteht ein differenzierter DIALOG: Die Eltern antworten, geben die Laute zurück, verlängern sie oder bilden neue Lautketten. Dabei stellt das Kind eine Verbindung zwischen Hören und Sprechen her. Der erste Schritt von einer spontanen Lautäußerung hin zu einer gezielten Artikulation ist getan. Auf diese Weise beherrschen Kinder zuerst die einzelnen Laute ihrer Muttersprache.



Wie Kinder sprechen lernen

Kinder sind Weltbürger. Jedes Kind auf der Welt kann im Prinzip jede Sprache lernen. Aus diesem Überfluss an Möglichkeiten heraus schränkt sich das Gehirn ein, um sich auf die Perfektion einer Sprache zu spezialisieren. Gesteuert wird dies durch die Ohren. Die Ohren spezialisieren sich auf die Erkennung der Laute der Umgebungssprache. Sie bilden eine Art Hörmuster, **einen Lautfilter**, und lernen, andere Laute auszublenden. Unbekannte Laute, insbesondere solche, die sehr dicht bei den eigenen liegen (Vgl. Butzkamm 1999, S.45 ff), rücken dann nicht mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit.



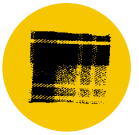
„Typische muttersprachliche Laute verhalten sich wie Magnete, die benachbarte Laute in ihr Kraftfeld saugen, bis sie mit ihm verschmelzen. Bei Japanern funktioniert also das R wie ein Magnet, das alle L an sich zieht, so dass es wie R klingt. Bei den Chinesen ist es umgekehrt, sie bringen von beiden Lauten nur das L zuwege.“ (Butzkamm 1999, S.46)

Aus diesem Grund fällt es Japanern schwer, das deutsche „l“ und „r“ zu differenzieren. Sie hören es nicht heraus und müssten ihr Gehör besonders schulen, um es wieder für diese Laute zu öffnen.

Gopnik u. a. berichten von einem Versuch. Sie testeten amerikanische und japanische Babys. „Japanische und amerikanische Babys von sieben Monaten konnten gleich gut zwischen r und l unterscheiden. Aber schon drei Monate später waren beide Babygruppen so unterschiedlich wie Tag und Nacht. Mit zehn Monaten konnten japanische Babys den Übergang von r zu l nicht mehr hören. Amerikanische Babys dagegen konnten ihn nicht nur sehr wohl hören, sondern jetzt sogar noch viel besser als zuvor.“ (Gopnik u.a. 2000, S.133)

Das Kind hört sich selbst, überprüft seine eigene Lautproduktion und vergleicht sie mit der Umgebung. Dabei entwickelt es ein eigenes **auditives Feedback-System**, das zurückmeldet, ob die Artikulation gelungen ist.

Durch das beständige Üben bildet sich ein motorisches Bewegungsmuster für alle Laute im Mundbereich. Der Mund mit seinen Sprechwerkzeugen führt automatisch die richtige Bewegung aus. Dabei findet zugleich eine Überprüfung durch ein inneres Bewegungsbild (kinästhetische Wahrnehmung) und eine eventuelle Korrektur statt. Nach und nach festigt sich das **Sprechmuster: Es wird automatisiert.**



Wie Kinder sprechen lernen

Erst die Automatisierung von Bewegungsmustern ermöglicht schnelle und präzise Bewegungen und Reaktionen.

Übung zur Bedeutung der Automatisierung von Bewegungsabläufen:

Die Fortbildnerin fordert die TeilnehmerInnen zunächst auf, ihre Arme zu verschränken. Nun erhalten sie die Aufgabe, die Arme andersherum zu verschränken.

In der Auswertung dieser kleinen Übung fragt sie die Teilnehmerinnen, welche Version ihnen schwerer gefallen ist. Es zeigt sich, dass sich bestimmte Verhaltensweisen – so auch die Wahl welche Hand auf welchen Oberarm gelegt wird – automatisiert haben. Es finden dabei Bewegungsabläufe statt, über die der Mensch, sobald er gelernt hat, wie es funktioniert, nicht mehr nachdenken muss. *

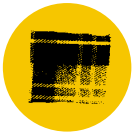
Die Bewältigung des Alltags wäre ungleich schwerer, wenn jeder Bewegung ein bewusster Entscheidungsprozess vorgelagert wäre.

Im 4. bis 7. Monat schärft sich das **Richtungshören**. Das Ohr lernt dem spezifischen Klang der Töne zu folgen, abhängig von der Richtung, aus der sie kommen. Es entsteht ein akustisches Raumgefühl, das es uns ermöglicht, uns in unserer Umwelt zu orientieren.



Die Fortbildnerin schlägt eine Selbsterfahrung zum akustischen Raumgefühl vor. Sie leitet eine spielerische Übung zur Schulung des Richtungshörens an und macht die Fähigkeit, Geräusche zu unterscheiden, erfahrbar:

Die TeilnehmerInnen finden sich zu Paaren zusammen (A und B). Sie vereinbaren ein gut hörbares Geräusch. Sie stellen sich in einem Abstand von mindestens vier bis 10 Metern auf. Alle TeilnehmerInnen A stehen TeilnehmerInnen B gegenüber. TN A schließen die Augen. TN B tauschen schnell die Plätze und geben dann ein Signal durch ihr Geräusch, damit die Partnerin sie finden kann. TN A suchen ihre Partnerinnen B. Dann wird gewechselt. *



Wie Kinder sprechen lernen

Der Feinschliff zur Automatisierung von Lautbildungen und andere neurologische und motorische Entwicklungsprozesse kosten Kraft und Zeit. Wenn diese Prozesse gelungen sind, wird das Kind 'frei' für weitere Aufgaben: es wird lernen, dass Laut- und Wortverbindungen **Symbole** für Handlungen, Gegenstände und Personen sind und unabhängig vom Raum, in dem sie vorkommen, genutzt werden können.

Im 8. bis 12. Monat beginnt das Kind, **Sprache zu verstehen**. Es begreift die Bedeutung einzelner Wörter und handelt danach, lange bevor es sie selbst aussprechen kann. Es versteht „Hol den Ball“, kann den Satz aber selbst noch nicht bilden.

Zwischen dem 13. und 18. Monat beginnt die Phase der **Einwortsätze**. Das Kind spiegelt unermüdlich wie in einem Dauerecho Worte, die es hört, teilweise auch ohne unbedingt den Sinn zu verstehen. Seine **Sprache ist augenblicksgebunden**. Es benennt das, was es aktuell tut, sieht, hört oder fühlt.

Ca 18. Monat bis zum 2. Lebensjahr – Zweiwortsätze

Kurze Äußerungen wie: „papa aam“ (Papa, ich will auf deinen Arm) sind hier charakteristisch. Das Sprachverständnis entwickelt sich weiter. Das Kind versteht Aufforderungen, die zwei verschiedene Handlungen enthalten, z.B. „Hol die Tasse und stell sie auf den Tisch.“.

2. bis 3. Lebensjahr: Mehrwortsätze, Fragealter

Das Kind beherrscht Mehrwortsätze mit drei oder mehr Wörtern. Es konzentriert sich auf die Worte, die für die Vermittlung von Inhalten wichtig sind. Feinheiten wie Konjunktionen (und, oder) Präpositionen (in, an), Artikel (ein, eine) werden erst nach und nach in den Wortschatz und in die grammatikalische Struktur eingebaut. Auch wenn die Wortstellung noch von der Erwachsenensprache abweicht, hat das Kind bereits einen **Bauplan für Sätze** im Kopf. Es beginnt, viele Fragen zu stellen und seine Erfahrungen sprachlich zu benennen.

3. bis 4. Lebensjahr: Mehrwortsätze mit Nebensatzkonstruktion

Das Kind entwickelt verschiedene Nebensatzkonstruktionen. Die Aussprache verbessert sich merklich und der Wortschatz nimmt deutlich zu. Durchschnittlich beherrscht das Kind jetzt etwa **1 000 Worte**. Es beginnt, Zeitdimensionen zu erfassen. Sprache macht es nun auch **unabhängig von der Zeit**.

Im 5. Lebensjahr sollte der **Spracherwerb** in den Grundlagen **abgeschlossen** sein. Alle Laute und Lautverbindungen der Muttersprache sollten **richtig artikuliert** werden können (mit Ausnahme vielleicht des schweren „sch“).

Das kindliche Gehirn hat eine große Aufgabe abgeschlossen. Es hat sich verfeinert und zwei Bereiche, die rechte und linke Hirnhälfte, für unterschiedliche Aufgaben spezialisiert. Nun ist es den bevorstehenden Anforderungen des Lernens arbeitsteilig und doch ganzheitlich gewachsen. Körperlich sichtbar wird dies in der Herausbildung einer Links- und Rechtshändigkeit, d.h. der Speziali-

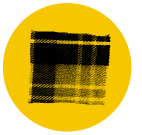


Wie Kinder sprechen lernen

sierung einer bevorzugten Körperseite, die Alltagsbewegungen schneller und präziser ausführen kann. Die kindliche Sprache ist jetzt frei für weitere Verfeinerungen sowie vielfältige Ergänzungen des Wortschatzes.

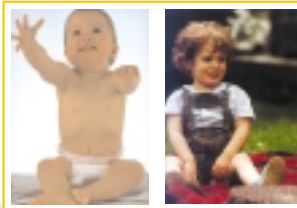
Die Fähigkeit, **Sprache als Hauptmittel zur Kommunikation** zu nutzen, festigt sich. Die Kinder erleben, dass sie allein **mit Sprache etwas „bewirken“**, Einfluss nehmen, Reaktionen erzeugen und über andere Menschen etwas erfahren können.

Sprache ist die einzige Fähigkeit, die Kinder nur im beständigen, unmittelbaren persönlichen Kontakt zu einem Menschen lernen und verfeinern. Springen, Laufen, Klettern und Spielen können Kinder üben und probieren, ohne dass ein anderer Mensch ständig anwesend sein muss. Sprechen aber lernen sie nur im direkten Kontakt mit einem erwachsenen Menschen. Sie brauchen Menschen, die sich ihnen zuwenden, ihnen zuhören und sie verstehen. Sie brauchen **gute Vorbilder**, die sie freundlich und anerkennend unterstützen, ihre Sprechfreude anregen, durch ihre Sprechweise Artikulation, Wortschatz und Grammatik vermitteln und Kritik oder Nichtachtung vermeiden.



Wie Kinder sprechen lernen Teil 1

Kinder sprechen
zuerst mit
ihrem Körper.



Kinder lernen
Sprache **anders**
als Erwachsene
„ungesteuert“.



Kinder erschließen
sich

- **innere Struktur**
 - **innere Logik**
- selbständig.



Erwachsene
=
Vorbild

zuhören

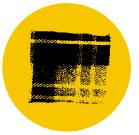
Blickkontakt

Sprache
anregen

„Falsches“
nicht kritisieren

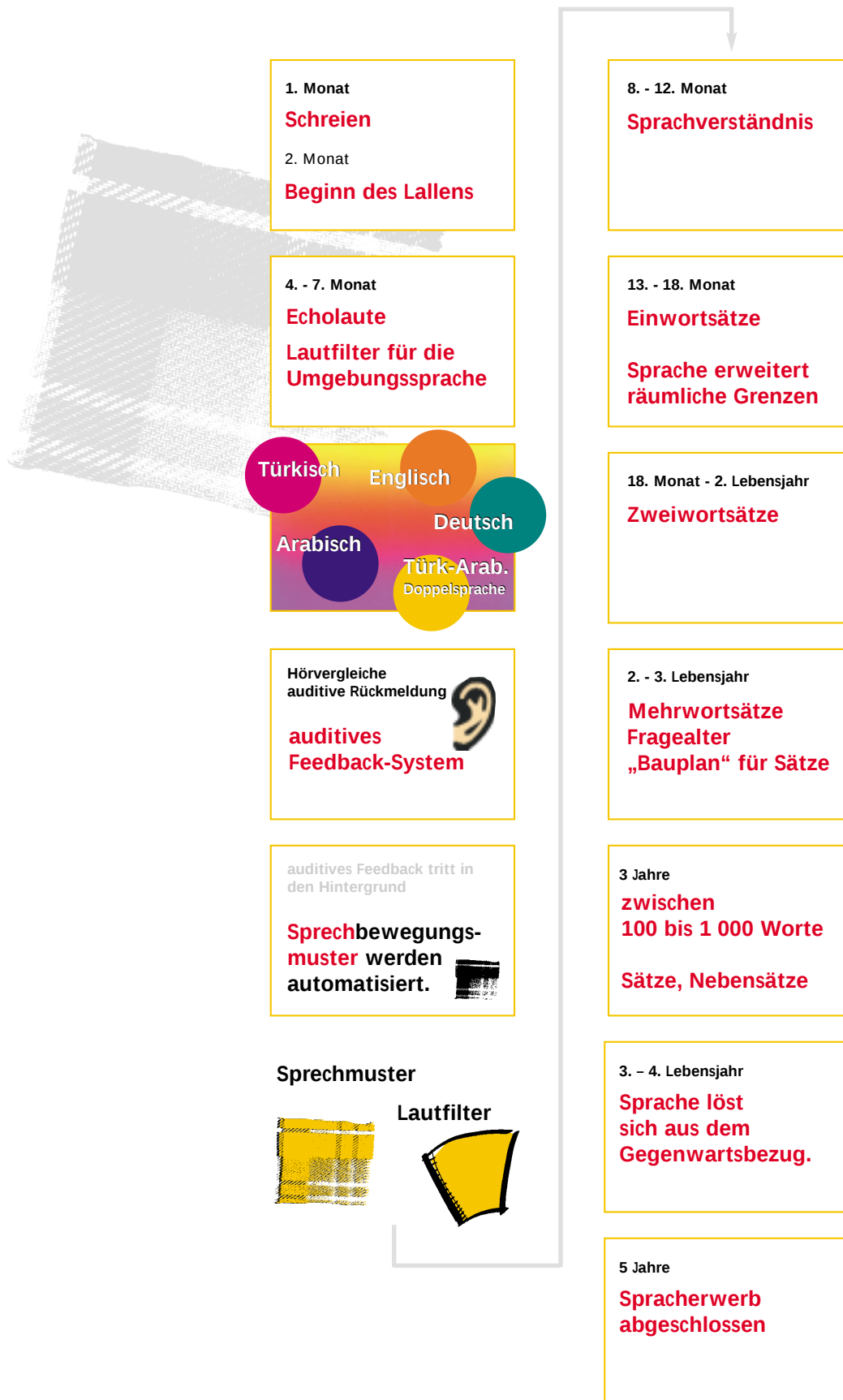
aussprechen
lassen

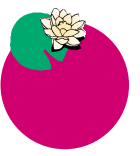




Wie Kinder sprechen lernen Teil 2

Sprachentwicklungsphasen





Familiensprachen der Kinder

Die Sprache der Eltern, insbesondere der Mutter, begleitet das Kind schon im Mutterleib. Bereits in der 18. Schwangerschaftswoche ist der Hörsinn funktionsfähig und voll entwickelt. Noch bevor das Kind das Licht der Welt erblickt, hört es den Herzschlag der Mutter, erkennt die Stimmen vertrauter Personen und nimmt den Klang der Sprache auf. Insbesondere die Stimme der Mutter ist das Bindeglied zwischen der Vertrautheit der Welt im Mutterleib und der zunächst fremden Welt. Sie ist sein zentraler Orientierungspunkt, ein Anker in der Neuorganisation.

Mit dem Hineinwachsen in die Welt erobert sich das Kind dieses Instrument: es lernt die Sprache der Eltern oder – sollten Vater und Mutter unterschiedliche Sprachen sprechen – die Sprachen beider Eltern. Das kindliche Gehirn ist flexibel genug, beide zu erlernen, wenn beide Personen mit ihm in ihrer eigenen Sprache kommunizieren (eine Person – eine Sprache).

Die erste Sprache ist die Sprache seiner Kindheit:

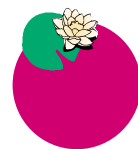
- die Sprache seines ersten Dialogs,
- sein erstes motorisches Programm für Experimente mit Lauten, Wörtern und Sätzen,
- seine erste Worthülle (Zeichen) für sinnliche Wahrnehmungen, Emotionen und Erfahrungen,
- der Klang, der es verbindet mit den wichtigsten Menschen in seinem Leben: den Eltern, Geschwistern und Familienangehörigen.

Sie ist zusammenfassend **Ausdruck der Geschichte, der Emotionen, inneren Bilder, Werte und Normen des Kindes und seiner Familie.**

Umgangssprachlich wird häufig das Wort „Muttersprache“ gebraucht. Dieses Wort ist ungenau, entspricht aber einem Gefühl der Menschen: Es ist ein Bild für die Sprache, in der sie sich „zu Hause“ fühlen, der Wurzel ihrer Sprachentwicklung und damit ein wichtiger Baustein ihrer Identität.

Aus Sicht der Gesellschaft kann das ganz anders aussehen. Der subjektiven Bedeutung und Wertschätzung der Muttersprache steht eine informelle soziale Rangliste von Sprachen gegenüber, die gesellschaftlich geprägt ist. Englisch oder Französisch haben in Deutschland einen hohen sozialen Stellenwert. Türkisch, Urdu oder Arabisch werden eher als störend für die Verständigung empfunden.

Die Fortbildnerin fragt, welche Sprachen den TeilnehmerInnen Spaß machen, worauf sie neugierig wären, worin sie im Alltag eine Herausforderung sehen, sich selber mit ihrem Vorwissen erproben können. Kinder mit einer englischen Sprache werden als Bereicherung, Kinder mit einer türkischen Muttersprache eher als Problem gesehen.



Familiensprachen der Kinder

Kinder und Eltern bewegen sich vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Mechanismen.

Familien mit Migrationshintergrund sind gezwungen, ihr Leben in Mehrsprachigkeit zu organisieren. Im familiären Rahmen sprechen sie ihre „Muttersprache“. Der familiäre Sprachkontext bestimmt die Bandbreite und Qualität der Muttersprache. Er beinhaltet seltener übergreifende gesellschaftliche oder kognitive Zusammenhänge und damit auch wenig Sprachdaten für diese „Welten“.

Die Kinder kommen mit ihrer muttersprachlichen Kompetenz in die deutsche Tageseinrichtung. Von einem Tag auf den anderen wechseln sie aus dem behüteten familiären Rahmen und tauchen ein in eine neue fremde Kultur. Ihr Werkzeug zur sprachlichen Verständigung – ihre Muttersprache – bleibt hier nahezu wirkungslos.

In dieser Situation brauchen die Kinder eine BRÜCKE, eine BEZIEHUNGSBRÜCKE, die ihren bisherigen Lebensweg mit dem neuen verbindet. Eine wichtige Brücke ist die Wertschätzung und Pflege der Muttersprache in der neuen Umgebung z.B. durch ihre Präsenz im Alltag der Tageseinrichtung.

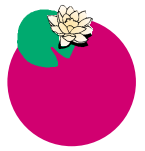
Eine gut entwickelte Muttersprache ist die beste Basis für eine gut entwickelte Zweitsprache.

In einer deutschen Tageseinrichtung, die nur die deutsche Sprache erlaubt, wird das Kind von einem Tag auf den anderen von seinen Wurzeln abgeschnitten. Damit **verliert es den Zugang zu den Wurzeln der eigenen Sprachentwicklung**, zu seinem Betriebssystem.

Die Muttersprache ist „Verbündete“ und nicht „Feindin“ der Fremdsprache. Sie bahnt den Weg für alle weiteren Sprachen: „Die Muttersprache hat uns Augen und Ohren aufgetan für grundlegende grammatische Mechanismen. Sie hat Zellverbände geformt und gewissermaßen für Sprache in Beschlag gelegt, die bei mehreren Sprachen auch mehrfach Dienst tun können.“ (Butzkamm 1999, S.309)

Eine ausgewogene Balance zwischen einer Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder und einem spielerisch strukturierten Lernangebot in der deutschen Sprache ist eine große Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich. Hier sind bereits viele kreative „Mittelwege“ entstanden:

- Kenntniserwerb über familiäre Sprachsituationen
- Sichtbarmachung der vorhandenen Vielfalt der Sprachen und Dialekte durch Flaggen, ritualisierte Worte wie Begrüßungs-, Abschiedsworte etc.
- Wertschätzung aller vorhandenen Sprachen durch kleine Spiele mit einfachen Begriffen aus jeder vorhandenen Sprache, Tonkassetten, Lieder, Bilderbücher
- Bevorzugte Einstellung zweisprachiger MitarbeiterInnen, Klärung ihrer Aufgaben und Rolle
- Achtung und Nutzung der Ressourcen von Migranteneltern zum Vorlesen, Erzählen etc.



Familiensprachen der Kinder

**Muttersprache
=
Erstsprache**

- **Sicherheit**
- **Vetrautheit**
- **Bindung an die Familie**

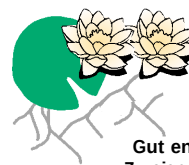
**Wertschätzung
der Erstsprache**

**Erstsprache
=
ein Teil
der **Identität****

- Werte u. Normen
- Emotionen
- Innere Bilder
- Kultur
- Wurzeln der eigenen Sprache

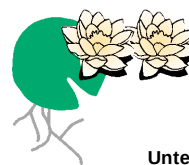


**Gut entwickelte
Muttersprache**



**Gut entwickelte
Zweisprachigkeit**

Verliert man die erste Sprache, verliert man den Zugang zu den Wurzeln der eigenen Sprachentwicklung



**Unterbrochene
Muttersprachenentwicklung**

**Kenntnisse über
die familiäre
Sprachsituation**

- Wer spricht welche Sprache?
- Wer hat welche Kompetenzen?
- Was ist die Familiensprache?



Wie erlernen Kinder eine Zweitsprache?



Kinder erlernen eine zweite Sprache im frühen Alter im Wesentlichen wie ihre Erstsprache: **ungesteuert**. Sie erschließen sich die **innere Struktur und Logik** der neuen Sprache selbsttätig. Mit dem Eintritt in den Kindergarten erreicht ein Schwall fremder Schallwellen ihre Ohren, formen Münder fremde Laute. Das erste Mal in ihrem Leben sind sie auf sich allein gestellt und gezwungen, sich damit bewusst auseinanderzusetzen. Sie hören zu, sehen hin und fangen an, erste Worte aus dem „**Schallwellensalat**“ herauszufiltern.

Die Fortbildnerin regt einen Erfahrungsaustausch an und sammelt die Beiträge: Welche Worte, Begriffe beherrschen die Kinder nach Ihrer Erfahrung am schnellsten?

In der Regel ergibt sich, dass es vor allem Begrüßungsformeln wie Hallo, guten Tag, auf Wiedersehen, Worte, die in festen Handlungszusammenhängen immer wieder auftauchen, sozusagen ritualisiert sind sowie Worte, die elementare Bedürfnisse ausdrücken: Pipi, Trinken oder Durst ...

Sie lernen also zunächst Worte, die in einem **eindeutigen Sinnbezug** mehrmals wiederholt werden sowie Worte, die für sie eine **persönliche Bedeutung** haben und/oder **elementare Bedürfnisse** ausdrücken.

Die Kinder haben beim Lernen einer Zweitsprache ein **Betriebssystem** zur Verfügung: ihre **Muttersprache**. Hier docken sie die neuen Informationen an. Sie wissen bereits, dass Worte zu Sätzen gebündelt werden, dass man Sätze erweitern oder verkürzen kann (Haupt- und Nebensätze). Sie gebrauchen die ICH-Form, setzen Betonung und Klangmelodie zur Verstärkung ihrer Anliegen ein. Dieses Betriebssystem erleichtert den Erwerb einer neuen Sprache.

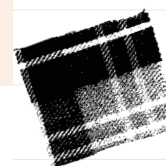
Das vorhandene Betriebssystem Muttersprache kann aber auch **Hürden** beinhalten, die erst überwunden werden müssen. Diese können insbesondere in der sprachspezifischen Eigenart der Aussprache oder des Satzbaus und in der Sprechmelodie liegen. Sie können den Erwerb einer neuen Sprache erschweren. Das Ohr z.B. hat sich verschlossen für fremde Laute, um die muttersprachlichen Zeichen in höchster Präzision erfassen zu können. Ein **Lautfilter** hat sich gebildet. **Dieser Lautfilter muss nun wieder erweitert werden.** Die Kinder müssen ihre Ohren öffnen für die lautlichen Besonderheiten der neuen Sprache.



Wie erlernen Kinder eine Zweitsprache?

„Tomatis hatte (...) feststellen können, dass es ein ‘ethnisches Ohr’ gibt. So wie das Ohr von Individuum zu Individuum verschieden ist, so unterscheidet es sich gesamtheitlich auch von Gegend zu Gegend, von Land zu Land. Ein Engländer stellt beim Sprechen im Durchschnitt sein Ohr anders ein als ein Franzose, dieser anders als ein Deutscher. (...)“

Das italienische Ohr ist mit seiner Kuppe zwischen 2 000 und 4 000 Hertz zugleich das ideale Sängerohr. Die bei 1 500 Hertz liegende Spitze des französischen Ohrs ist verantwortlich für die Nasalität dieser Sprache. Das besonders gute Hören der hohen Frequenzen, das sich beim englischen Ohr zeigt, bewirkt die typischen Zischlaute s, sch, z, th, deren Obertöne sich bis zu 20 000 Hertz erstrecken. Die zwei starken Gegensätze etwa zwischen dem Englischen und dem Spanischen lassen die Gründe erahnen, warum man für eine Sprache begabt sein kann (sie ‘hört’), während man zu einer anderen auch bei größtem Bemühen keinen Zugang findet (sie eben nicht ‘hört’).“ (Tomatis 1990, S.15)



Das **Sprechmuster**, das sich für die Aussprache in der Muttersprache automatisiert hat, **muss verändert werden**. Die Mundbewegungen für die fremden Laute müssen erlernt und automatisiert werden.

Wenn wir zum Beispiel einen schwedischen Vokallaut wie „ö“ hören und ihn dann nachmachen sollen, wissen wir nicht recht, wie es geht. Soll man die Zunge nach oben oder nach unten bewegen, den Mund spitzen oder nicht? Um ihn korrekt auszusprechen, muss man die Zunge anheben wie für das englische „i“, aber gleichzeitig den Mund spitzen wie für das englische „oo“ und schon entsteht das schwedische „ö“. Die richtigen Mundbewegungen müssen wie die ersten Versuche beim Fahrradfahren bewusst und langsam eingeübt werden. Erst nach und nach werden sie automatisiert.

Die Überwindung automatisierter Muster kann für manche Menschen schwierig und langwierig, für andere unproblematisch und schnell erfolgen.

Jedes Kind hat sein eigenes Tempo, braucht seine eigene Zeit.

Stellen Sie sich vor, Sie müssten ab jetzt jedes Mal ihren Arm beim Verschränken anders herum übereinanderschlagen. Viele Menschen müssen sich neue Bewegungsmuster die ersten Male bewusst machen, innerlich vorstellen und können sie dann ausführen. Irgendwann im Laufe der Zeit entsteht durch die Übung dann Gewohnheit.



Wie erlernen Kinder eine Zweitsprache?

Je nachdem welche Laute in der Muttersprache und in der Zweitsprache vorkommen, wie ähnlich oder wie unterschiedlich sie sind, haben Kinder wenig oder große Probleme. Japaner z.B. sind nicht geübt, den Unterschied zwischen „r“ und „l“ herauszuhören. Sie müssen ihre Ohren öffnen für diesen Unterschied und dann die Laute mit dem Mund formen lernen, ähnlich wie man eine neue Tanzbewegung einstudieren muss: durch beständiges Üben.

Die Kinder müssen weiterhin das Gespür, das sie für den **Bauplan der Sätze** in der Muttersprache entwickelt haben, **verändern**. Sie müssen andere Strukturen erfassen, unterscheiden und sie anwenden lernen.

Für Kinder türkischer Herkunftssprachen ist es sehr schwierig, mit den Artikeln, Hilfsverben und Präpositionen in der deutschen Sprache umzugehen, weil die türkische Sprache diese grammatischen Phänomene nicht kennt.

„Tuvalet nerede?“	entspricht der Frage:	„Wo ist die Toilette?“
„Arabam var.“	entspricht der Aussage:	„Ich habe ein Auto.“

Als letztes müssen sie noch **andere Klangwelten und Betonungen**, d.h. die **Sprechmelodie** erkennen und sie **nachbilden**.

In der deutschen Sprache gibt es, z.B. für die Namen Lisa, Ulrike, eine bestimmte Sprechmelodie, etwa folgendes Muster: - - , - ´ -

In der türkischen Sprache ist es anders: Mehmet, Özlem: - - , - -

Für diesen gedanklichen Transfer und die damit verbundene Erweiterungen des Hörens, Artikulierens, sprechmelodischen „Singens“ brauchen einige Kinder gezielte Unterstützung und Übung. Andere lernen es wie von selbst.

Nur eine **gezielte Beobachtung** und **Dokumentation des Entwicklungsverlaufes** der (zweit-)sprachlichen Fähigkeiten gibt Aufschlüsse, welche Kinder einen besonderen Unterstützungsbedarf haben.

Mit dem Erwerb einer Zweitsprache bilden die Kinder eine hohe Kompetenz heraus. Sie können bereits Alltagsgegenstände und Alltagshandeln mit den Worten ihrer Muttersprache beschreiben. Nun lernen sie, dass andere Menschen für die gleichen Dinge andere Laute, Worte oder Sätze verwenden. Sie lernen dabei unbewusst, dass Sprache ein System von Zeichen ist.



Wie erlernen Kinder eine Zweitsprache?





Das sprachliche Vorbild

Die pädagogischen Fachkräfte in den Tageseinrichtungen sind in einigen Stadtteilen zunehmend die einzigen deutschsprachigen Vorbilder. Sie sind oft die einzigen „**Sender**“ deutscher Sprachlaute, Wörter, Sätze und Sprechmelodien. Der Aufbau, die Veränderung und Verbesserung des sprachlichen Regelsystems gelingt den Kindern aber nur, wenn sie den Vergleich mit einem sprachlichen Vorbild haben. Eine Reflexion des „sprachlichen Inputs“ der ErzieherInnen ist daher für die Sprachförderung sehr wichtig. Ein Kassettenrekorder, der für einige Zeit mitläuft, oder eine Absprache bezüglich gegenseitiger Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen können hier Klarheit schaffen. Hilfreich sind folgende Fragen:

- Wie und wann spreche ich mit den Kindern?
- Spreche ich klar und deutlich?
- Spreche ich in kurzen und vollständigen Sätzen?

In der Übung wird die Schwierigkeit, sich sprachlich gezielt auszudrücken, erfahrbar:

Die TeilnehmerInnen finden sich zu Paaren zusammen und setzen sich Rücken an Rücken. Eine Teilnehmerin erhält eine Zeichnung mit einer Anordnung von Rechtecken. Sie als **Senderin** hat die Aufgabe, der Partnerin das abgebildete Muster sprachlich zu beschreiben. Ihre Partnerin erhält ein weißes Blatt Papier und einen Stift. Sie als **Empfängerin** hat die Aufgabe auf der Grundlage der sprachlichen Beschreibungen ihrer Partnerin, eine Zeichnung zu erstellen. Rückmeldungen und Nachfragen sind nicht erlaubt. Die Fortbildnerin moderiert anschließend eine Reflexionsrunde über die Erlebnisse und Gefühle der TeilnehmerInnen in den Rollen der Sender und der Empfänger. Die TeilnehmerInnen erleben bei dieser Übung am eigenen Leib, wie schwer es ist, einer anderen Person sprachlich etwas zu vermitteln. Sie erfahren, wie unterschiedlich Wörter interpretiert werden können und werden sensibel für den eigenen Umgang mit Sprache. Die Fortbildnerin regt eine Übertragung auf die Arbeit mit den Kindern an. (Vgl. Reichel; Thanhofer 1998, 3.B.16i) *

Kinder prägen sich einen Begriff schneller ein, wenn sich die pädagogische Fachkraft und das Team möglichst auf einen einheitlichen Begriff und einfache Worte verständigen. Für die Sprachförderung sind daher folgende Fragestellungen zentral:

- Welche Begriffe benutzen die pädagogischen Fachkräfte für gleiche Gegenstände?
- Gibt es im Team Absprachen über die einheitliche Verwendung von Begriffen, Liedern, Fingerspielen oder Reimen?



Das sprachliche Vorbild

Die Fortbildnerin sammelt mit den TeilnehmerInnen

Begriffe zu folgender Frage:

„Welche verschiedenen Ausdrücke kennen Sie z.B. für einen Gegenstand, aus dem warme Getränke getrunken werden?“

Die Fortbildnerin hängt dabei das Bild eines Mundes als Symbol für den

Sender einer Nachricht an die Wand und bringt daneben fünf kleinere „Münder“ in unterschiedlichen Farben und Mustern an. Diese symbolisieren, dass zur Beschreibung eines Gegenstandes verschiedene Sender unterschiedliche Wörter benutzen. Die Fortbildnerin hängt zu den Mündern die verschiedenen Möglichkeiten: z.B. Becher, Pott, Tasse, große Tasse, Obertasse, Henkeltasse, Teetasse, Kaffeetasse etc. auf. *



Sobald sich die deutschen Sprachkenntnisse der Kinder gefestigt haben, muss auf der Grundlage von Beobachtungen entschieden und geplant werden, welchen Kindern bereits ein **erweiterter Wortschatz** angeboten werden kann und muss.

Entscheidend ist nicht nur die „Technik“ der Sprache. Kinder brauchen vor allem Zuhörerinnen und Zuhörer, die bereit sind, ihren Themen ernsthaft zu folgen.



Die pädagogischen Fachkräfte sind **Empfänger** der kindlichen Botschaften und der kindlichen Versuche, die Welt sprachlich zu erfassen. Wenn sie aufmerksam zuhören, vermitteln sie Wertschätzung und Interesse an einem echten, gleichberechtigten Dialog. Aufmerksames Zuhören ist ein entscheidendes Signal auf der **Beziehungsebene**.

Ein Textauszug zum Thema „Zuhören“:

„Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war das Zuhören.

Momo konnte so zuhören, dass dumme Leute plötzlich auf sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und Anteilnahme. Sie konnte so zuhören, dass ratlose und unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell wieder ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören!“ (Ende 1973, S.15)



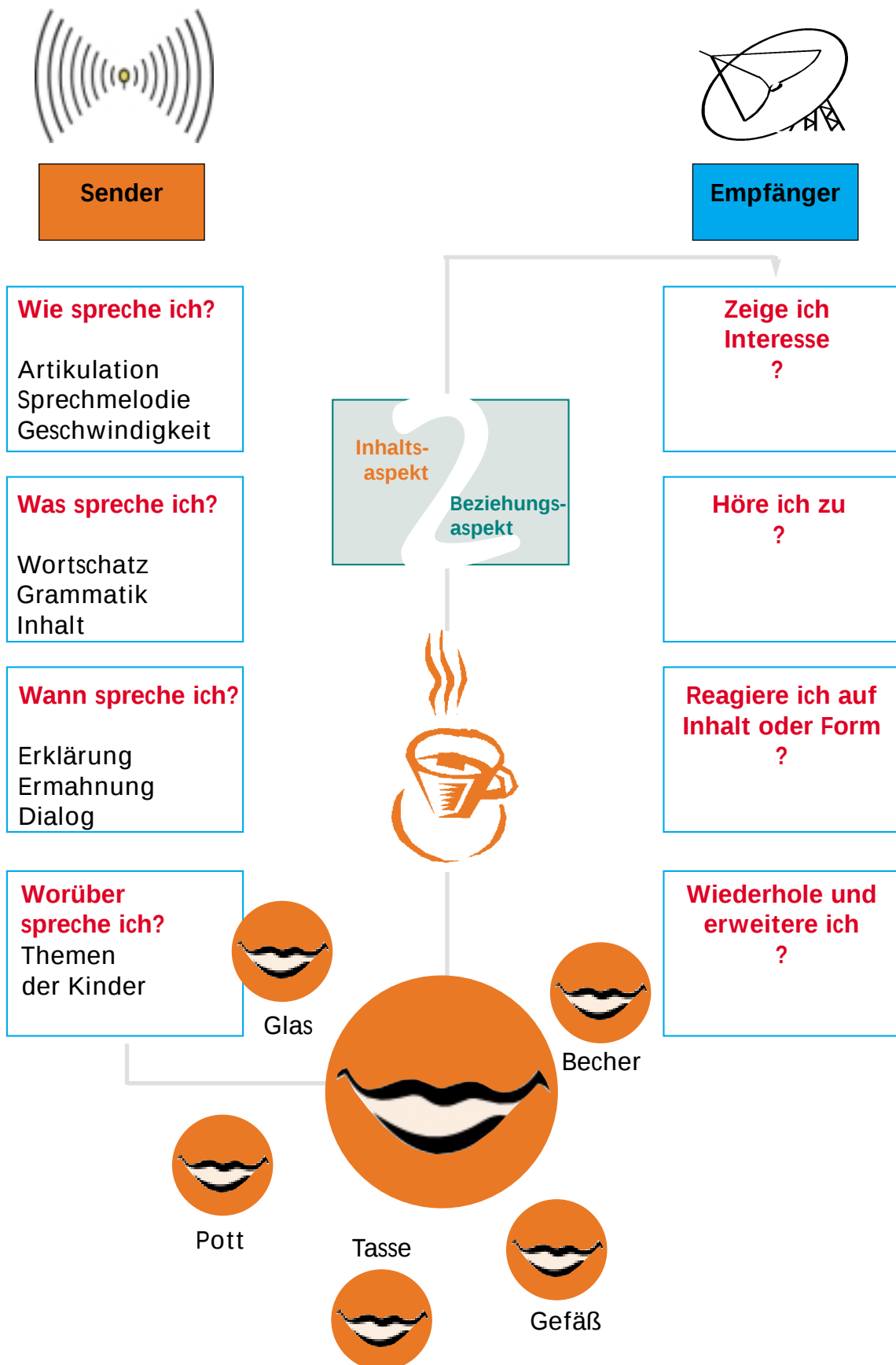
Das sprachliche Vorbild

Kinder brauchen Vorbilder, die eigene Begeisterung und Freude am Experimentieren mit Sprache weitergeben.

Die pädagogischen Fachkräfte sind Vorbilder – Vorbilder nicht nur für einen korrekten Gebrauch der deutschen Sprache. Sie sind ebenso Vorbilder durch die Art wie sie mit Sprache umgehen, wie und wann sie Sprache einsetzen. Zeigen sie selber Lust an einem kreativen Umgang mit Sprache, experimentieren sie selber gerne und schöpferisch mit Wörtern, Silben, Lauten, wird die eigene Freude und Begeisterung auf die Kinder übergehen.



Das sprachliche Vorbild





Die Situation der Kinder

Kinder als Empfänger sprachlicher Daten

Die Kinder sind **Empfänger** von Botschaften, die in einer neuen Sprache an sie gerichtet werden. Sie müssen diese Nachrichten entschlüsseln. Dabei reagieren sie zunächst auf das, was ihnen bekannt ist: auf körpersprachliche Signale wie den Klang der Stimme, die Lautstärke, die Betonung oder die Sprechmelodie. Bereits zu diesem Zeitpunkt entscheidet sich auf der Beziehungsebene, ob sie zum Zuhören und Sprechen **ermutigt** oder **entmutigt** werden.

Kinder brauchen eine Umgebung, in der sie in der Anfangsphase des Lernens genau Zuhören können und möglichst die Mundbewegungen des Sprechenden verfolgen können. Sie brauchen den persönlichen Kontakt. Nur dadurch lernen sie nach und nach, schwierige und feine Unterschiede in der deutschen Sprache, insbesondere bei den Konsonanten und Konsonantenverbindungen zu erkennen (Nagel oder Nadel, Bad oder Bart) und sich bedeutungstragende Satzelemente wie z.B. Artikel, die lautlich kaum betont oder hervorgehoben werden, zu erschließen. (Vgl. Szagun 2001, 267)



Die Fortbildnerin hängt das Bild eines Ohrs als Symbol für den Empfänger an die Wand. Darunter befestigt sie fünf kleinere „Ohren“ und das Bild einer Kanne: Die Worte „Tanne“, „Wanne“, „Anne“ werden dazugehängt um zu verdeutlichen, wie unterschiedlich das Wort „Kanne“ akustisch verstanden werden kann, wenn a) der Sender undeutlich spricht oder b) der Empfänger es nicht genau hören konnte.



Mit der nachfolgenden Übung können sich die TeilnehmerInnen in die akustische Alltagssituation der Kinder in einer Kindertageseinrichtung einfühlen:

Die TeilnehmerInnen bilden zwei Reihen und unterhalten sich laut gestikulierend über ein Thema. Sie sollen in etwa den Lautpegel eines Gruppenraums nachstellen. Auf einer Seite steht eine Teilnehmerin und ruft ein Wort oder einen Satz in einer anderen Sprache einer zweiten zu, die auf der anderen Seite der Reihe steht. Diese soll den Satz entschlüsseln.



Die Situation der Kinder

Kinder als Sender – Sprachbildungsstrategien der Kinder

Kinder, die eine zweite Sprache erlernen, haben bereits ein „Betriebssystem“ für Sprache entwickelt. Sie sprechen ihre Muttersprache. Dieses Vorwissen übertragen sie in die andere Sprache. Auf dem Weg, diese zu erlernen, wenden sie ähnliche Strategien an wie beim Erstspracherwerb. Sie experimentieren mit der Sprache, probieren aus, korrigieren sich und nähern sich der „richtigen“ Struktur an.

Sie erschließen sich die (neuen) Worte und Sätze selbsttätig und wagen erste Schritte, sie selber anzuwenden. Je nach Alter und Vorerfahrung sind sie in dieser Phase sehr verletzlich. Sie wollen sich mitteilen, d.h. Inhalte vermitteln. Sie sind Sender einer Nachricht. Dabei können sie noch nicht gleichzeitig die richtige sprachliche Form wählen. Ihre ersten Gehversuche sind kreative und oft intelligente Wege, die sich auf den ersten Blick für Erwachsene – ähnlich wie bei den Kleinkindern – schnell als „Fehler“ darstellen.

- Zuerst lernen sie die zur ihrer Verständigung unbedingt notwendigen Wörter.
- Sie reduzieren die Vielfalt der Wortformen auf einige wenige und erleichtern sich auf diese Weise den Einstieg in die neue Sprache. Sie lassen z.B. Artikel weg und/oder verwenden nur einen statt drei Artikeln (z.B. die Sonne, die Kind, die Ball).
- Sie lassen Funktionswörter zunächst weg. Dazu zählen u.a. Präpositionen (mit, in), Konjunktionen (und, oder), Hilfsverben (können, wollen, sein).
- Sie benutzen vorrangig Inhaltswörter: Substantive (z.B. Bild), Verben (malen) und Adjektive (schön) und lassen die weg, die wenig Information enthalten: „Bild malen.“
- Sie vereinfachen durch Weglassen von Zeit- und/oder Pluralformen, z.B. „Bahnhof gehen.“
- Sie verwenden ähnliche Ausdrücke (Analogiebildung – hier: klein für kurz) „Fatma, heute hast du kleine Haare“ (Fatma war beim Friseur).
- Sie umschreiben oder verneinen das Gegenteil: „Mehmet nicht schnell.“
- Sie verallgemeinern Regeln, die sie erkannt haben, z.B. malen – gemalt; lachen – gelacht, und leiten ab: singen – gesingt.
- Sie schöpfen Wörter neu: „Da ein Mann, der Privatbaum hat, hat Äpfel und Birnen gepflückt.“
- Sie brechen Äußerungen ab.
- Sie wechseln zwischen den beiden Sprachen.

Es ist wichtig, diese kreativen Leistungen des Kindes beim Spracherwerb zu erkennen und ihnen ohne Kritik oder Aufforderungen zum „besseren Nachsprechen“ zu begegnen. Es sind oft intelligente Lösungswege, kreative Irrtümer, um die Not der Verständigung zu überbrücken. Sie suchen nach Auswegen, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten mitzuteilen und werden hier sehr erfinderisch. Kinder, die in verschiedenen Kulturen und Sprachen leben, entwickeln immer ein eigenes sprachliches und kulturelles Profil. Sie bilden etwas Neues und nicht nur eine Summe aus zwei verschiedenen Teilen.



Die Situation der Kinder

Hilfreich im Umgang mit kreativen Sprachbildungsirrtümern der Kinder ist,

- Ihnen mit Interesse und Aufmerksamkeit zuzuhören.
- sie ausreden zu lassen.
- den Inhalt der Botschaft zu beachten, nicht die Form.
- auf keinen Fall („richtig“) nachsprechen zu lassen.
- keinerlei direkte Korrekturen und Kritik vorzunehmen.
- kindlicher Äußerungen durch Wiederholung und Vervollständigung in einer grammatikalisch richtigen Form zu erweitern.
- reichhaltige sprachliche Angebote und Sprechansätze zu geben.
- zur Schulung des Hörens und des Sprechens zu singen.



Die Situation der Kinder

Kinder als Sender und Empfänger





Sprachförderung im Alltag

Sprache und Sprachkompetenz haben auf Grund der dargelegten Zusammenhänge viele Facetten.

Die wichtigste Grundlage für eine gute Muttersprache wie auch eine Zweitsprache ist eine **differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit** der Kinder:

- sich selber spüren, sich wohl in der eigenen Haut fühlen, die Grenzen des Ichs und der Umwelt erfahren (Kinästhetik)
- Bewegungen planen und erfolgreich umsetzen, Bewegungsfreude und -sicherheit entwickeln, den eigenen Körper im Raum erfahren und steuern (Motorik)
- Den Körper und die Mitte des Körpers im Gleichgewicht halten und ausbalancieren (Vestibulärerfahrung)
- Im Alltag vielseitig erprobte Muskeln und die Fähigkeit entwickeln, sie an der jeweiligen Tätigkeit angepasst einzusetzen, d.h. auch loslassen und sich entspannen können (Muskeltonus)
- deutlich und klar sehen, z.B. Formen, Umrisse, Entfernungen, Höhen oder Tiefen erfassen, abschätzen und benennen können (Augen)
- gut und differenziert hören, Hintergrundgeräusche ausblenden und Klangrichtungen erkennen, Tonhöhen, Melodien und Rhythmen erfassen (Ohren)
- feinmotorisch malen, kneten, schneiden und basteln (Handgeschicklichkeit)
- gerne und viel singen, sprechen und klatschen (Melodie und Rhythmus – Mund)
- gut riechen und Gerüche differenzieren (Nase)

Alles in allem ist ein gutes Zusammenspiel aller Sinnesorgane – der Augen, der Hände, der Ohren, der Nase, des Mundes und der Haut (Sensorische Integration) – erforderlich.

Wenn das Kind in den Sprachwahrnehmungsgrundlagen gute Lebenserfahrungen und -spielräume hat und hatte, wird es in einer sprachanregenden Umwelt Sprache produzieren und aufbauen.

Der Erwerb einer zweiten Sprache baut auf diesen Grundlagen auf, setzt sie sozusagen voraus, legt sich wie ein **Hut über das Basissystem der Erstsprache**. Aber diese Grundlagen allein reichen für den Erwerb einer neuen Sprache in der Institution Tageseinrichtung nicht aus. Dort treffen Kinder auf 20 und mehr Kinder. Sie werden damit **Teil einer großen Gruppe**, die von einer oder zwei pädagogischen Fachkräften begleitet wird.

Individuelle kindliche Lern- und Bildungsanstrengungen werden damit in **gruppendynamische Prozesse** eingebunden, die in dem Maß eine Eigendynamik entwickeln, wie sich pädagogische Fachkräfte in einer strukturierenden Beobachtung und Gestaltung des Alltags zurücknehmen.



Diese gruppendynamischen Prozesse können für den Zweitspracherwerb eine nachhaltig negative Wirkung entfalten: Denn Kinder sind von sich aus pragmatisch und genügsam. Sie benutzen Sprache zweckgebunden; sie wollen sich verständigen. Funktioniert die Verständigung im Alltag weitgehend auf der Basis ihrer Muttersprache oder von Gestik und Mimik, besteht die Gefahr, dass sie in diesem Rahmen verharren und das Interesse an der neuen Sprache stagniert.

Der Erwerb einer Zweitsprache in der Institution Kindergarten entfaltet sich nicht von selbst. Das „**Sprachbad**“ unter deutsch sprechenden Kindern (Vgl. Maier 1999, S.13) allein reicht nicht aus. Der **Transferaspekt** ist vor allem dann nicht mehr gewährleistet, wenn die Anzahl von Kindern mit einer anderen Muttersprache mehr als ein Drittel ausmacht. Eine natürliche Form der Motivation zum Zweitspracherwerb sowie eine Reichhaltigkeit im Sprachangebot durch den Kontakt zu gut deutsch sprechenden gleichaltrigen Kindern, fällt hier weg.

Kinder brauchen in erster Linie die **Motivation**, eine zweite Sprache zu erlernen. Lernen muss für sie einen spürbaren Nutzen, eine Bedeutung haben. Nimmt die Anzahl der deutschsprachigen Kinder in der Einrichtung ab, fällt diese natürliche Motivation weg.

Lernen muss Spaß machen. Negative Gefühle, die durch z.B. überhöhte Anforderungen, Frust, Ironie oder Spott ausgelöst werden sind Lernblockaden. Lernförderer und Anreize sind: mit Spaß einer Sache auf den Grund zu gehen, zu experimentieren, auszuprobieren, Lösungswege zu suchen, Interesse zu spüren, Bestätigung und Lob zu erfahren.

Gesprochene Sprache zu hören, zu verstehen und selber einzusetzen erfordert eine hohe Konzentration. Menschen, insbesondere Kinder, können diese Konzentration nicht durchgehend aufbringen. Kinder haben einen „**Überlastungsschutz**“. Sie schalten ab, wenn ihre Konzentration nachlässt. Unwichtige Informationen werden als störendes Hintergrundgeräusch ausgeblendet. So werden auch anders sprachige Erwachsene von Seiten der Kinder oft nur registriert, wenn eine eigene Frage, ein Bedürfnis vorliegt, Konflikte gelöst werden müssen oder eine Ermahnung angenommen werden muss.

Kinder brauchen **gute Sprachvorbilder**, die Wortschatz, Grammatik und Sinngehalt – ähnlich wie Erwachsene beim Kleinkind – beispielhaft vermitteln. Sie brauchen genau wie Kleinkinder die persönliche Beziehung und Zuwendung. Der Mensch, zu dem sie sprechen, muss ihnen aufmerksam zuhören. Die Mitteilung eigener Gedanken macht nur Sinn, wenn die sichtbaren Spuren – Laute, Worte, Sätze – von anderen wahrgenommen werden und Reaktionen erzeugen.

Kinder brauchen den **direkten Kontakt mit Menschen**, die die neue Sprache sprechen. Sie müssen handelnd in einer persönlichen Beziehung mit diesem Menschen in Kontakt stehen und einen für beide Seiten klaren Bezugsrahmen



Sprachförderung im Alltag

(einen eindeutigen Sinnbezug, ein gemeinsames Bild oder einen Handlungszusammenhang) haben. Sie müssen den Menschen gut hören und sehen können, d.h. sie brauchen eine **gerichtete Aufmerksamkeit**, die z.B. durch eine ruhige Umgebung unterstützt wird.

Das Gehirn braucht einen „Überschuss“ an Informationen (Redundanz), um sie langfristig im Gedächtnis abzulegen. Worte einer neuen Sprache müssen daher auf verschiedenen Erlebensebenen mehrfach gehört und erfahren werden. Sie müssen in unterschiedlichen Zusammenhängen bis zu **40-mal wiederholt** werden. Eine Birne anzufassen, zu erkunden, zu riechen, zu schmecken, zu benennen führt zu einem inneren Wortbild, d.h. einer Worthülle, die abgerufen werden kann, wenn z.B. diese Birne auf einer Bildkarte halb verdeckt in einer Schale voller Obstsorten zu sehen ist (visuelle Figur-Hintergrund-Wahrnehmung).

Die Worterfahrung über alle Sinneskanäle schafft ein großes Assoziationsnetz im Gehirn und erhöht die Wahrscheinlichkeit, sich zu erinnern.

In einer Gruppe, in der mehr als 50 Prozent der Kinder eine andere Herkunftssprache haben, sind die erwachsenen Bezugspersonen oft die einzigen gut deutsch sprechenden Sprachvorbilder. Sie sind für die ganze Gruppe, durchschnittlich 20 bis 25 Kinder, verantwortlich. Sie müssen Alltagsfragen klären und auf die Einhaltung von Regeln und Abläufen achten. Unter diesen Bedingungen ist die statistische Häufigkeit gering, dass ein einzelnes Kind spontan einen anregenden, motivierenden Deutsch-Sprachkontakt hat. Im Setting der Gruppenarbeit reduziert sich Sprache – insbesondere bei personell enger Besetzung – schnell auf Anweisungen, Ermahnungen oder die Regelung von Alltagsgeschäften. Sie wird seltener zum Instrument von Bildung.

Diesen Tendenzen muss bewusst entgegengetreten werden. Der Erwerb der deutschen Sprache muss gezielt gefördert werden. ErzieherInnen müssen unter diesen Praxisbedingungen sozusagen einen Spagat leisten: sie müssen den ungesteuerten Zweitspracherwerb der Kinder steuernd sichern.

Sie müssen Zeitressourcen und Inhalte für eine sprachliche Förderung bewusst und sorgfältig planen und reflektieren. Sie müssen einzelnen Kindern in einem persönlichen Dialog Welt und Umwelt in Deutsch erklären und vermitteln.





Die sprachpädagogische Arbeit muss überdacht und umgestaltet werden. Es ist notwendig, neue Wege zu entwerfen und auszuprobieren.

Hilfreich können dabei folgende Aspekte sein:

- Eine kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Kinder ist eine wichtige Grundlage der Arbeit.
- Eine regelmäßige soziometrische Erfassung der Gruppenstrukturen (Welche Kinder spielen bevorzugt mit wem und was?) gibt einen Überblick über die Orientierung der Kinder im eigenaktiven Spiel. Sie kann wichtige Informationen liefern darüber, welche Entwicklungsanregungen oder -hindernisse die Kinder dort erfahren.
- Kleingruppenangebote in einer ruhigen Atmosphäre sind regelmäßig und gezielt für alle Altersgruppen und Entwicklungsstufen einzurichten, um systematisch und vielfältig Zweitsprache anregende und hörende Elemente in den Alltag einzubauen.
- Die Motivation der Kinder zum Erwerb und zur kontinuierlichen Verfeinerung der deutschen Sprache kann über kindgerechte Lernangebote verstärkt werden.
- Gegebenenfalls sind weiter gehende Maßnahmen der Förderung (z.B. Sprachtherapie) gemeinsam mit den zuständigen Fachleuten anzuregen.



Sprachförderung im Alltag





Ideen aus der Praxis

Grundsätzlich ist es nötig, sprachfördernde Anregungen und Angebote dem (Sprach)entwicklungsstand der Kinder differenziert anzupassen. Ein Kind, das noch kein Wort Deutsch beherrscht, braucht z.B. eine vereinfachte Sprache, verlässliche Symbole, Alltagsstrukturierung und Rituale zur Orientierung. Ein Schulkind mit einem soliden Grundstock an deutscher Sprachkompetenz dagegen braucht vielfältige und kreative Angebote, die Wortbedeutungen und Wortstrukturen erweitern.

Jüngere Kinder, die mit **3 oder 4 Jahren** neu in den Kindergarten kommen, brauchen zunächst Zeit, in der für sie völlig fremden auch kulturell andersartigen Institution zurechtzukommen. Ähnlich ist es bei Kindern, die zwar im fortgeschrittenerem Lebensalter, aber ebenfalls ohne ein Wort Deutsch in den Kindergarten kommen. Für einige Kinder ist es ein richtiger Kulturschock (im Sinne einer Reizüberflutung), aus dem häuslichen Umfeld heraus, in den deutschen Kindergarten zu wechseln: Ein Schwall fremder Schallwellen und Stimmen bricht über sie herein, Erwachsene blicken auf sie herab, die sie nicht verstehen, große und kleine Kinder sausen durch die Räume, eine Überfülle an buntem Material und Gegenständen verwirrt ihre Augen.

Stellen sie sich vor, sie sind es gewöhnt, im kleinen Laden um die Ecke einzukaufen, kennen das Warensortiment, das Arrangement in den Regalen und Gängen und werden auf einmal von Bekannten in den „WAL-Mart“ geschoben mit der Aufforderung, sich dort einen schönen Vormittag zu machen. Was würden Sie tun?

Die Beiträge der TeilnehmerInnen werden gesammelt. Ihre Unterschiedlichkeit verdeutlicht in der Regel, dass Menschen individuelle Persönlichkeitsstrukturen, Erfahrungen und damit auch verschiedene Umgangsweisen mit neuen Situationen haben. Die einen gehenforsch los, schauen sich neugierig alles an und wollen möglichst wenig angesprochen werden.

Andere setzen sich erst einmal in ein Cafe, sondieren die Lage und entscheiden dann, wo sie gucken. Wieder andere würden am liebsten sofort umkehren und den Supermarkt verlassen. So unterschiedlich wie die Reaktionen der TeilnehmerInnen werden auch die Reaktionen der Kinder sein.

Jedes Kind braucht Zeit, in seinem Tempo anzukommen.

Der einzige Weg herauszufinden, was jedes Kind individuell in dieser Zeit braucht, ist eine aufmerksame **Beobachtung und Begleitung**. Muttersprachliche Fachkräfte, Patenschaften durch ältere, sichere Kinder, die die gleiche Sprache sprechen oder Fachkräfte, die sich nonverbal freundlich und unterstützend zum Schutz anbieten, können eine große Hilfe sein.



Ideen aus der Praxis

In der Zeit des Übergangs zwischen zwei Welten ist eine positive Gestaltung der Beziehungsebene (eine sichere **Bindung**) Basisaufgabe. Hilfsmittel sind alle Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation:

- ein herzlicher Empfang mit deutlicher Gestik und Mimik
- Betonung des Stimmklangbildes, das den Hauptteil der Inhaltsbotschaften trägt: freundlicher Zuspruch, Erklärung, Grenzsetzung
- eine fürsorgliche Begleitung, wenn deutlich wird, dass das Kind zurückhaltend und ängstlich ist
- feste Ansprechpartnerinnen und Erreichbarkeit
- klare und regelmäßige Strukturen im Tagesablauf, überschaubare Räumlichkeiten
- kleine Rituale zur Orientierung
- Pantomime, einfache Finger- und Kreisspiele in Kleingruppen
- Reime, rhythmische Spiele, kleine Texte mit muttersprachlichen Inhalten
- Wertschätzung der Muttersprache und Förderung (Vorlesen durch muttersprachliche MitarbeiterInnen, Eltern, einzelne Wortübersetzungen etc.)
- handlungsbegleitende Sprache in einem gemeinsamen Handlungsbezug: ich ziehe dir die Jacke an
- „Schlüsselsituationen“ wie das Frühstück für die zukünftige sprachliche Bewältigung des Alltags herausfiltern. Hierfür ein Wort/Satzvokubalar festlegen und für 1 bis 2 Wochen ritualisiert in einem festen Setting einer Kleingruppe von neuen Kindern anbieten
- einen eindeutigen Sinnbezug in Sprachhandlungssituationen (z.B. mit Hilfe von Bildern, Symbolen oder Zeichen) herstellen
- kurze klare Sätze, eine bewusste Reduktion des sprachlichen Inputs
- Wortbedeutungen mit allen Sinnen erfahrbar machen, sozusagen ein breites Assoziationsnetz anbieten
- bewusste Wiederholung von Spielangeboten, Vorlesen und Erzählen kleinerer gleicher Texte, Memorykarten etc.

Wenn die Kinder festen Boden unter den Füßen haben und eingewöhnt sind, etwa im Alter von **4 bis 5 Jahren**, können andere Anforderungen an sie gerichtet werden. Jetzt geht es darum,

- sie „wach“ zu machen für die Besonderheiten der deutschen Sprache, ihre Aufmerksamkeit zu schärfen.
- ihre Sprechfreude anzuregen, Motivation zu schaffen und mit der neuen zu experimentieren.
- gezielte Hörübungen für deutsche Laute einzusetzen und die Kinder zu ermutigen aktiv zu sprechen.
- wiederholt ähnlich strukturierte Alltagssituationen sprachlich zu benennen und bewusst zu machen.
- Bestätigung und Lob für geglückte „Gehversuche“ in der neuen Sprache auszuteilen.
- keinerlei direkte Korrekturen vorzunehmen.
- zu erzählen und vorzulesen.



Bei den **Vorschulkindern** oder denen, die fortgeschrittene Deutschkenntnisse haben sind andere Maßstäbe gefragt. Jetzt stehen die kognitive Struktur der Sprache und die Festigung der kommunikativen Alltagskompetenzen (Pragmatik) im Vordergrund. Die Kinder brauchen Anregungen und Hilfen, abstrakte Inhalte auszudrücken. Sie brauchen Anreize, mit der deutschen Sprache denken zu lernen, Logik zu entwickeln, kreativ umzugehen und sie phantasievoll einzusetzen.

Abstrakte Begriffe (sprachliche Zeichen) für Werte, Normen und Beziehungen zwischen Menschen können im Gegensatz zu Gegenständen nicht sinnlich erarbeitet werden. Sie werden erst durch Sprache existent. Ein Auto, einen Ball oder einen Stift kann man in die Hand nehmen und wieder weglegen. Freude, Schmerz, Liebe oder Trauer kann man nur im Handlungs- oder Beziehungszusammenhang erschließen. Sie werden erst begreifbar im Zusammenhang von Situation, Handlung und Sprache.

Kompetenz und Mut zum Erklären, Verhandeln und Diskutieren erfordern Gewandtheit und Freude am Sprechen. Diese Alltagsfertigkeiten festigen sich nur durch Übung und Eigenerfahrung.

Empfehlenswert sind:

- eine Überprüfung der Sprachwahrnehmungsgrundleistungen (z.B. mit dem Screening von Breuer und Weuffen und daraus abgeleitete Fördermaßnahmen)
- gezielte Angebote im Bereich der Wortschatzerweiterung, der Artikulation und der Grammatik in Projekt- oder Kleingruppen
- verbale Vorbereitung auf den neuen Lebensabschnitt Schule, auch mit Bezug zu den entsprechenden Wortgruppen (Wortschatz)
- Abbau der Wiederholung, der gleichbleibenden Struktur, der gestisch-mimischen Untermalung und Erklärung durch Bildmaterial
- sich verstärkt der abstrakten Ebene der Sprache zuwenden: durch Theaterspiele, kleine Aufführungen und Szenen, phantasievolle Wortspiele, selbsterfundene Märchen und Geschichten ins Mikrofon gesprochen, durch Sing- oder Sprechübungen auf einer Kassette etc.
- Die kreative, abstrakte Seite von Sprache entdecken, ausprobieren und pflegen, z.B. durch Geschichten vorlesen, Bilderbetrachtungen und Spaziergänge in die Umgebung, um den Erfahrungs- und Wortschatz zu überprüfen und zu erweitern.



Ideen aus der Praxis

Eine Sprachbeobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung

eines jeden Kindes ist sinnvoll: vom Erstgespräch mit den Eltern an, ihrem persönlichen Eindruck von der sprachlichen Kompetenz ihres Kindes, ihrer Information über den Sprachumgang in der Familie, den ersten Tagen des Kindes in der Institution, seinen ersten deutschen Worte bis hin zur späteren Überprüfung der Sprachwahrnehmungsgrundleistungen nach dem Screening von Breuer und Weuffen. Die dokumentarische Erfassung der Sprachentwicklung stellt ein sichtbares Zeichen professioneller Aufmerksamkeit und Zuverlässigkeit sowie eine Reflexion der Förderung dar.

Alle Alltagsmaterialien und -angebote können unter den folgenden acht Bereichen auf ihre sprachfördernden Aspekte hin überprüft und angewendet werden:





Sprechfreude

Grundlage jeglichen Lernens ist die Motivation für eine Sache und die Freude am Tun.

Gerade Kinder sind von ihrem neurophysiologischen Entwicklungs- und Reifezustand noch gar nicht in der Lage, wegen irgendwelcher Vorteile in fernerer Zukunft, Mühen auf sich zu nehmen. Sie leben in der Gegenwart, handeln in der Gegenwart und ziehen Kraft und Ausdauer für eine Sache aus kindgerechten Angeboten und Spaß im Tun.

Man lernt nur von dem, den man liebt.

Goethe

Wichtig ist eine gute, wertschätzende Beziehung. Ein Mensch, den ich mag, vermag mich zu begeistern und kann mir helfen, schwierige Situationen zu meistern und Ausdauer zu entwickeln.

Methodisch und didaktisch ist es nötig, Motivation für die deutsche Sprache zu schaffen, Lust auf Sprache anzuregen und Erfolge zu vermitteln. Stures Training schadet nur.

Kinder experimentieren im Aneignungsprozess von Sprache, sie probieren, verwerfen, setzen neu zusammen. Das bedingt strukturelle und formelle „Fehler“. Sie bilden eine Art Zwischengrammatik, d.h. wenn sie Gesetzmäßigkeiten wie z.B. die Vergangenheitsbildung erfasst haben, probieren sie diese an vielen Stellen aus. Sie sagen z.B.: „Ich habe gegeht.“ Sie haben ein wichtiges Prinzip von Sprache erkannt und umgesetzt, d.h. sie sind auf dem Weg. Feinheiten werden die Kinder mit der Zeit selber herausfinden und korrigieren. Hier einzugreifen und auf „Fehler“ hinzuweisen, erstickt jede Motivation für Sprache. Auf der Beziehungsebene kommt als Botschaft an: „Du machst es falsch! Ich sage dir was richtig ist. Mach es jetzt aber richtig!“ Direkte Korrekturen durch Erwachsene sind Motivationstörer.

Eine wichtige Säule auf diesem Weg ist das **kreative Wiederholen und Erweitern** kindlicher Äußerungen. Es bedeutet, positive Rückmeldung zu geben: „Ich habe dir zugehört. Ich habe Interesse an dem, was du sagst“. Es beinhaltet eine Nachfrage oder Rückversicherung mit dem gleichzeitigen Angebot einer korrekten Sprachstruktur. Reine „Wiederholtechnik“ ohne Interesse an der persönlichen Begegnung und dem Inhalt bleibt wirkungslos.

Handpuppen erleichtern eine direkte Korrektur. Sie können „Fehler“ nachstellen und damit zur Verbesserung anregen. Schön ist es, wenn ihr Äußeres der kindlichen Erfahrungswelt entspricht und wenn sie einen beweglichen Mund haben. Kinder können so besser unterscheiden, wer gerade spricht: die Puppe oder der Erwachsene.



Wortschatz

Worte sind die Bausteine der Sprache. Eine Förderung des Wortschatzes ist Arbeit an und mit den Lebens- und Körper-Erfahrungen der Kinder. Sie muss verschiedene Sinneskanäle einbeziehen: z.B. „Augenwörter, Ohrwörter, Fühl- und Tastwörter“ bewusst machen und sammeln. Man kann in Kleingruppen mit einer überschaubaren Zahl von Kindern Leben und Lebensbereiche erforschen, benennen, mit unterschiedlichen Sinneserfahrungen verknüpfen und sie dann bildlich/lautlich auf der abstrakten Ebene reproduzieren (z.B. in Büchern, in eigenen Darstellungen, Theaterstücken, Geschichten auf Kassetten, Zeichnungen, etc.). Die für eine exakte Sprache wesentlichen Unterschiede in Wortbedeutungen werden konkret erfahrbar (z.B. „Vater rasiert sich den Bart im Bad“).

Spielvorschlag „Magnet“:

Der Fußboden im Raum ist ein Magnet. Es zieht auf Kommando bestimmte Körperteile an. Die Kinder bewegen sich nach Musik durch den Raum. Die Musik stoppt, ein Erwachsener oder ein Kind ruft die Bezeichnung eines Körperteils: z.B. „Zeigefinger“. Das genannte Körperteil wird plötzlich magisch vom Fußboden angezogen, d.h. alle Kinder berühren damit den Boden. Für ältere Kinder kann man Angebote zur rechts/links Unterscheidung mit einbauen: „die rechte Schulter“.

In dieser Spielvariante liegt die Betonung bei der Mehrheit der Kinder auf dem Wortverständnis. Die Wortkenntnis und Artikulation lassen sich üben, wenn die Kinder frei wählen können, welches Körperteil bei ihnen vom Boden angezogen wird und es dann benennen.



Artikulation

Die deutsche Sprache hat Besonderheiten in der Aussprache, die in anderen Sprachen nicht vorkommen. Engländer kennen den Umlaut „ü“ nicht, Romanische Sprachen haben Probleme mit dem gehauchten „h“ (Haus) oder „S-Sch“-Verbindungen. Asiaten unterscheiden das „r“ und das „l“ nicht so gut, Türken kennen die Unterscheidung gleicher Konsonanten in stimmhaft und stimmlos nicht.

Stimmhaft	stimmlos
B	P
D	T
G	K
Hase	Tasse

Jede Sprache hat Eigenarten, die eine Übertragung in eine andere Sprache erschweren oder erleichtern.

Dies ist bei der Vielfalt der Nationen und Kulturen zu berücksichtigen. Hilfreich sind spielerische Artikulationsübungen, die Angebote zur Lautdifferenzierung und Artikulation darstellen.

Übungen:

Um die Unterschiede erfahrbar zu machen, ist es hilfreich, die Hand an den Kehlkopf zu legen und der Vibration nachzuspüren. Kindern kann man das Bild anbieten: der Motor ist an, es summt.

Anders ist es bei den stimmlosen Lauten. Es vibriert nicht.

Die Unterschiede zwischen Lauten, die nur durch eine andere Lippenstellung erzeugt werden, z.B. bei „m“ und „n“, sind erfahrbar zu machen, indem man die Hand vor den Mund hält.

Das anlautende „h“ (in Haus, Hütte, Hase) kann geübt werden, indem Kinder sich einen Wattebausch oder eine Feder über eine Fläche hinwegzuhauchen (nicht blasen oder pusten!).

Da Sprache immer auch visuell aufgenommen wird, sind (Kinder)Fotos von Mundstellungen der Selbstlaute, Mitlaute oder Umlaute ein lustiges Ratespiel zum Vor- und Nachmachen.

Die Unterscheidung von Selbstlauten und Umlauten kann körperlich erfahrbar gemacht werden, indem bei Selbstlauten der Zeigefinger um den Mund fährt und bei den Umlauten der Zeigefinger wie ein Balken von rechts nach links vor den Mund gelegt wird.



Sprechmelodie

Jede Sprache hat ihre eigene Sprechmelodie, ihren eigenen „Singsang“: Wortklänge, Stimmungen, hohe oder tiefe Stimmlagen, Klangcharakter und Rhythmus genannt.

Schon im Mutterleib werden die Kinder damit vertraut und erkennen sie wieder, wenn sie geboren werden. So ist die Sprechmelodie untrennbar mit der kulturspezifischen Eigenart, Identität und mit Gefühlen verknüpft.

Beim Fremdspracherwerb ist es wegen der tiefen Wurzeln der muttersprachlichen Sprechmelodie (Prosodie) das schwerste und letzte, was wir beherrschen lernen. Kinder müssen sich in die Melodie einer anderen Sprache hineinhören. Auf Grund der Lernbereitschaft und Plastizität des Gehirns in jungen Jahren fällt es ihnen leichter, je eher sie damit konfrontiert werden.

Hilfen sind:

- Singen deutscher Lieder mit einfachen Texten, Reimen und wiederholenden Rhythmen
- Sprechen von Abzählreimen
- Leichte Gedichte,
- Sprichwörter, Zungenbrecher, Rätsel
- Werbeslogans
- Chorsprechspiele wie z.B.: „Alle Vögel fliegen hoch.“

Hören

Eine wichtige Grundlage für das Verstehen und die Reproduktion sprachlicher Äußerungen ist es, Sprache richtig und differenziert zu hören.

Das Ohr spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Es muss die Richtung einer sprechenden Person orten (**Richtungshören**) und nichtsprachliche Hintergrundgeräusche (**Diskrimination von Sprache**) ausblenden können. Darüber hinaus muss es den Lautfilter, den es für den Erwerb der Muttersprache automatisiert hat, wieder erweitern.

Die deutsche Sprache stellt an das Gehör hohe Anforderungen. Einige stimmlose Laute sind nicht viel lauter als Geflüster. Je nachdem, wo sie im Wort vorkommen, ob am Wortanfang, in der Mitte oder am Ende, hört man sie besser oder schlechter: Tanne, Leiter, Test. Besonders Wortendungen werden von Sprechenden häufig verschluckt oder nuschelig ausgesprochen.



Ideen aus der Praxis

Kinder, die nur eine leichte Hörschwäche haben, sind hier häufig überfordert. Differenziertes Hören ist für sie sehr anstrengend und frustrierend. Laute kommen nur verzerrt an. Eine eindeutige Identifizierung der Botschaft erfordert deutliche Anstrengungen: Nachfragen, auf den Mund gucken, andere Kinder beobachten. Die Mehranstrengung endet oft zusätzlich mit Frust, da ihre beständigen Nachfragen gereizte Reaktionen hervorrufen.

Eine leichte Hörschwäche kann schon durch wiederholten Schnupfen oder einen Paukenerguss hinter dem Trommelfell entstehen. Es bildet sich Schleim in der Paukenhöhle des Mittelohrs (wie beim Schnupfen in der Nase). Die Ergüsse bewirken eine Dämpfung der Trommelfellschwingungen und damit eine geringgradige Schwerhörigkeit (30dB).

Eine Kleinigkeit mit gravierenden Folgen: Für das Kind bedeutet dies, dass z.B. wichtige Konsonanten und unbetonte Silben nicht immer richtig gehört und verstanden werden. Die Kontinuität des Hörens und das Langzeithörvermögen sind gestört, die Jahreshörbilanz eingeschränkt. In der Folge haben diese Kinder häufig eine Störung in der Aussprache, der Grammatik und eine Einschränkung des Wortschatzes. Dies kann in der Muttersprache durchaus anders sein, da die körperliche Verfassung beim Erlernen des Basisbetriebssystems vielleicht besser war.

Spiele zur Differenzierung des Hörens:

- Alle Kimspiele zum Hören. Dinge des Alltags zur Erde fallen zu lassen und anhand des Geräusches erraten
- Gegenstände mit Ton (Wecker) verstecken und suchen
- Hörvergleiche: Instrumente mit tiefen und hohen Tönen zuordnen lassen
- Geräuschememory durch Filmdosen
- Lebendes Geräuschememory (siehe praktische Übung)
- Begrüßung im Kreis durch einen Ball mit einer Glocke. Variation: der Name eines Kindes wird gerufen, das Kind schließt die Augen, hört auf den Ball und reagiert, wenn er da ist. Den Ball hinter den Kindern rollen zu lassen, ein Kind sitzt in der Mitte und muss zeigen, welchen Weg er nimmt, wo er liegen bleibt.
- Gegenstände verstecken, durch lautes oder leises Klatschen Nähe (heiß) oder Ferne (kalt) signalisieren
- Führen und Folgen durch Geräusche
- Kassetten mit Alltagsgeräuschen und Bildkarten, Geräusche selber aufnehmen



Lautdifferenzierung

Die deutsche Sprache hat ähnlich klingende Worte, die ihren Sinn nur durch einen veränderten Laut völlig wechseln. Nur wer Sprache präzise versteht, kann sie später auch schriftlich wiedergeben. Ohne ein differenziertes Gehör sind die Kinder Fehlinformationen ausgeliefert, die spätestens in der Schule dramatische Folgen annehmen: Das falsch Gehörte führt zur falschen Schriftwiedergabe. Die Worte, die ihren Sinngehalt durch einen veränderten Laut wechseln, nennt man in der Logopädie „Minimalpaare“:

Nagel – Nadel,
Uhr – Ohr,
naschen – waschen,
Hüte – Hütte,
Stadt – statt,
Bad – Bart etc.

Hier liegen die Tücken für Kinder, die leichte Hörprobleme haben oder in einer anderen Hörwelt groß geworden sind. Sie brauchen vielfältige Unterstützung zur Unterscheidung dieser Worte.

Übungen:

- Reime
- Singen zur Schulung des Hörens und Sprechens
- Spaß- und Spielideen mit Reimen, durchaus auch Nonsens: ich wollte reimen, konnte nur leimen, da wollte er schleimen, aber nicht verneinen.
- Lebendiges Geräuschememory: die Kinderpaare bekommen jeweils ein Minimalpaar. Ein Pärchen hat das Wort „Kanne“, ein anders das Wort „Wanne“, ein anderes das Wort „Tanne“ usw.
- Namensspiel mit dem ersten Buchstaben: alle Kinder mit einem „k“ in die Mitte, alle Kinder mit einem „b“ in die Mitte. Mit dem letzten Buchstaben: alle Kinder, deren Name mit einem „m“ endet, in die Mitte etc.



Grammatik

Die Grammatik der deutschen Sprache ist schwer, besonders im Vergleich zur türkischen Sprache, die keine Artikel hat und die Beugung der Verben nicht kennt. Ausnahmen sind häufiger als Regeln.

Grammatik bietet der Sprache ein Gerüst, eine Struktur. So hilft es auch vielen Kindern, wenn man die einzelnen Satzglieder durch Strukturierung erfahrbar macht:

- Reifen oder Teppichfliesen für jedes Wort: Ich heiße Lena Meier (4). Ich wohne in der Richardstraße (5).
- Mit den Reifen einmal einen Satz in der Muttersprache nachgehen lassen, dann in der deutschen Sprache, um Kontraste körperlich spürbar zu machen: Tuvalet neredi (2). Wo ist die Toilette (4)?
- Inselfragen: Ein Kind sagt einen Satz, zählt die Wörter, sucht sich gleich viele Teppichfliesen und schreitet die Wörter des Satzes ab.
- Klatschen, reimen, betonen

Muttersprache wertschätzen und pflegen

In der Muttersprache liegen die Sprachwurzeln der Kinder. Die Melodie, Laute, der Klang dieser Sprache sind tief verwurzelt im Gehirn des Kindes. Sie sind seine ersten sprachlichen Gehversuche in der Welt der Erwachsenen. Sie sind verknüpft mit Gefühlen wie Sicherheit oder Geborgenheit im familiären Umfeld. Es hat sich Bedeutungen darin aufgebaut, wesentliche Dinge über die Welt gelernt und kann sich darüber mit seinen Mitmenschen austauschen. Es hat gelernt, dass es mit dieser Sprache eigene Bedürfnisse und Ziele regeln kann, Erwachsene beeinflussen kann.

Mit Eintritt in den Kindergarten wird es quasi „sprachlos“. Die eigene Sprache bleibt oft wirkungslos. Es wird von seinen Wurzeln abgeschnitten. In dieser Situation ist es die Aufgabe der Fachkräfte, eine Brücke zu bauen.

Neben der Nutzung alternativer Kommunikationsmittel wie Gestik, Mimik, Gebärden, Symbole, Zeichen etc. können muttersprachliche MitarbeiterInnen eine wichtige Stütze in den ersten Tagen sein.

Darüber hinaus kann ein Team Überlegungen anstellen, wie die bereits vorhandene Kompetenz des Kindes erhalten und weiter gefördert werden kann.



Ideen aus der Praxis

Folgende Fragen können Orientierung sein:

- Sind die unterschiedlichen Familiensprachen der Kinder optisch in der Einrichtung präsent? Gibt es z.B. Elternmitteilungen in allen Sprachen oder Plakate mit anderen Sprachen?
- Sind Eltern, andere Familienmitglieder oder Freunde in der Eingewöhnungszeit erwünscht und präsent?
- Gibt es Aktivitäten wie Lieder, Verse, Reime, Spiele, in denen die Muttersprache der Kinder vorkommt?
- Gibt es andere Materialien wie Bücher, Kassetten, Atlanten, Computerspiele, Alltagsgegenstände aus der kulturellen Welt des Kindes sichtbar in der Einrichtung? Werden sie regelmäßig benutzt oder eingesetzt?
- Werden Eltern oder andere muttersprachliche Erwachsene in die Arbeit einbezogen, z.B. durch Vorlesen, Erzählen, Ansprache der Kinder, durch Spiel- oder Liedangebote?
- Können Kinder ihre muttersprachlichen Erkenntnisse erweitern?



Die Komplexität von Sprache

Die Komplexität des Sprechvorgangs wird in der nachfolgenden Auflistung deutlich

- Menschen bringen für einen einzigen Laut etwa 100 Muskeln in eine präzise, jeweils unterschiedliche Stellung und Spannung
- Sie wechseln die Muskeleinstellung in Millisekunden, weil die Laute so schnell hintereinander gereiht werden.
- Sie führen Muskelbewegungen sprechend aus, während die Gedanken schon weiterschweifen und nächste Planungen überlegt werden
- Sie behalten während dessen Bruchteile von bereits Gesagtem und noch zu Sagendem im Gedächtnis.
- Sie bearbeiten zur gleichen Zeit immer neu von außen auf sie einströmende Wahrnehmungen.
- Diese Wahrnehmungen lösen Gedanken, Gefühle aus, die ausgewählt, genauer betrachtet, unterdrückt oder einbezogen werden.
- Sie bemühen sich ständig zwischen konkurrierenden Worten das genau Passende heraus zu suchen und kontrollieren die Nuancen der Bedeutungen
- Bei all dem merken sie, wie sie zum Zuhörer stehen und wie sie seine Reaktionen im Vergleich zu den eigenen Erwartungen einordnen
- Sie prüfen ständig neu, was sie preisgeben wollen oder lieber für sich behalten.
- Sie überprüfen ihre Beobachtungen in Bezug auf ihre vorherigen Annahmen, um herauszufinden, was sie wissen und was noch nicht.
- Sie kontrollieren, ob es ihnen gelingt, mit den eigenen Äußerungen ihrem Ziel näher zu kommen.
- Sie prüfen, ob sie den roten Faden behalten.
- Sie beobachten den Zuhörer dahingehend, ob ihnen Zeit bleibt, weiterzusprechen oder ob er vielleicht eine Antwort oder eigene Gedanken einbringen möchte.
- Sie passen ihre Lautstärke dem Raum an.
- Sie beobachten nicht nur Zuhörer, sondern auch Personen, Dinge, Gerüche und Geräusche im Raum.
- Während sie mit dem Mund sprechen, sendet der Körper gleichzeitig Signale durch Gestik, Mimik und Haltung und empfängt Signale vom Zuhörer.
- Alle genannten Aspekte stehen je nach Situation mehr oder weniger stark im Vordergrund.



Auflockernde Übungen*

100 Sprachen hat der Mensch: etwas von sich persönlich erzählen – in einer anderen als der gewohnten Sprache.

Zur Einstimmung auf das Thema der Fortbildung werden die TeilnehmerInnen gebeten etwas von sich zu erzählen, allerdings in einer anderen als der gesprochenen deutschen Sprache. Dabei können sowohl die fremdsprachigen Fähigkeiten der TeilnehmerInnen zum Einsatz kommen als auch gestische oder mimische Verständigungsformen sowie Geheimsprachen, die sich aus Phantasielauten zusammensetzen. Beispielsweise können die TeilnehmerInnen von einer Begebenheit erzählen, die sie auf dem Weg zur Fortbildung erlebt haben. Die TeilnehmerInnen, die in einer anderen als der deutschen Sprache sprechen, übermitteln eine Nachricht. Sie sind **Sender** einer Botschaft. Die anderen TeilnehmerInnen sind die **Empfänger**. In der Rolle des Senders machen sie selbst die Erfahrung wie es ist, sich vor einer Gruppe in einer Fremdsprache ausdrücken zu müssen. Sie erfahren, welche Strategien sie anwenden um passende Wörter zu suchen und Sätze zu bilden. Sie erleben, wie viel Mut es erfordert, sich vor einer Gruppe in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache verständlich zu machen. Auf Seiten des Empfängers einer Nachricht können sie erleben, wie viel Aufmerksamkeit sie einem Menschen widmen können, der eine Sprache spricht, die sie selbst nicht beherrschen. Sie erfahren, wie lange sie als Empfänger zuhören und wann sie beginnen abzuschalten und ihre Gedanken schweifen lassen.

Die Fortbildnerin regt die TeilnehmerInnen mit folgenden Fragestellungen an, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen:

- Welche Erfahrungen haben diejenigen gemacht, die als **Sender** einer Nachricht etwas von sich in einer Fremdsprache erzählt haben?
- Welche Strategien haben sie verfolgt, um einen Satz zu formulieren?
- Wie ist es TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund ergangen, die in ihrer Muttersprache gesprochen haben?
- Welche Erfahrungen haben Sie auf Seiten des **Empfängers** beim Zuhören gemacht?
- Wenn Sie die Sprache nicht kennen: Worauf haben Sie geachtet, um den Sinn der Worte trotzdem zu entschlüsseln?

Die Moderatorin fasst unter den Kategorien Sender und Empfänger die Antworten zusammen, die sich auf das Erleben der TeilnehmerInnen beziehen. Halten Sie die Beiträge auf Karteikarten fest, sie dienen im weiteren Verlauf des Gesprächs als sichtbare Erinnerungstützen. In einem weiteren Schritt werden die Erfahrungen der TeilnehmerInnen auf die Situation der Kinder in ihren Tageseinrichtungen übertragen.



Ein Spiel zur Verknüpfung von Sprache und Bewegung

Die TeilnehmerInnen erhalten eine Zahl, indem sie alle einmal durchzählen. Nun geht es darum, die Hände in einer bestimmten Reihenfolge auf den Schoß und die Schultern zu klatschen. Die Fortbildnerin macht dies zunächst vor: Zuerst werden beide Hände in den Schoß geklatscht, dann wird vor dem Körper in die Hände geklatscht, dann wird die rechte Hand zur rechten Schulter und die linke Hand zur linken Schulter geführt. Dabei ist es wichtig, dass jeder „Klatscher“ im gleichen Rhythmus Schlag ausgeführt wird. Dies wird nun zunächst eine Zeit lang geübt, so dass sich der Bewegungsablauf automatisieren kann.

Nun kommen die zuvor vergebenen Zahlen der TeilnehmerInnen zum Einsatz, mit Hilfe derer sie sich nun „anrufen“ können. Dies geschieht folgendermaßen: Sobald die rechte Hand zur rechten Schulter geführt wird, nennt man die eigene Zahl. Sobald die linke Hand zur linken Schulter geführt wird, nennt man die Zahl einer anderen Person, die man anrufen möchte. Nun ist die antelefonierte Person an der Reihe. Der Rhythmus sollte beim Sprechen möglichst nicht unterbrochen werden.

Einkaufen mit Phantasiewörtern aus Lauten und Silben

Die Fortbildnerin macht den Vorschlag, sich ab jetzt nur noch in einer Geheimsprache zu unterhalten. Die Hinführung zur Geheimsprache kann mit einer Phantasiereise in eine andere Welt oder auf einen anderen Planeten verbunden werden, zu dem man abhebt und dann plötzlich nur noch in einer bestimmten Sprache sprechen kann, z.B. nur noch mit Hilfe der Laute „haha“, „huhu“ oder „simsalabim“ etc. Alle haben nun die Aufgabe, sich mit Hilfe dieser Laute und Lautverbindungen und mit Gestik, Mimik und Sprechmelodie den anderen verständlich zu machen: freundlich ansprechen, schimpfen, traurig sprechen etc. Dies kann z.B. auch in einer Einkaufssituation oder in einem Rollenspiel in der Puppenecke eingebracht werden. Die Erzieherin hat die Aufgabe, bevorzugt solche Laute auszuwählen, deren Aussprache einigen Kindern bisher Schwierigkeiten bereitet hat. Zur Auflockerung und bei zu großer Anstrengung oder wenn die Kinder beginnen, frustriert zu sein, kann sie jedoch auch andere Laute hinzunehmen, beispielsweise solche, die besonders lustig klingen. Die Vorgabe von schwierigen Lautverbindungen, z.B. „schwuschwu“ etc., ist nur bei älteren Kindern sinnvoll oder bei solchen, die schon fortgeschrittene Deutschkenntnisse haben.

Bewegungsspiel zum Erkennen von grammatikalischen Strukturen

Vier Reifen werden auf den Boden gelegt. Jeder Reifen steht für ein Wort innerhalb eines einfachen Satzes: z.B. „Ich kann gut tanzen.“ Mit jedem Wort wird ein Schritt in den nächsten Reifen gemacht.



Auflockernde Übungen*

Erweiterung der Übung: Um den Unterschied der grammatikalischen Struktur der deutschen Sprache im Vergleich zu einer anderen Sprache (z.B. der Muttersprache eines Kindes) erfahrbar zu machen, werden zu einem Satz jeweils nebeneinander Reifen in zwei verschiedenen Farben gelegt. Beispielsweise werden vier rote Reifen für den deutschen Satz: „Wo ist die Toilette?“ gelegt und zwei grüne Reifen daneben für den gleichen Satz in Türkisch: „Tuvalet nerede“. Indem die Kinder nacheinander sich entsprechend dem Satzbau in der jeweiligen Sprache von einem zum anderen Reifen bewegen, können sie auch körperlich die Unterschiede in der Satzstruktur verschiedener Sprachen erkennen. Zugleich erfahren sie eine Wertschätzung ihrer Muttersprache, wenn sie auf diese Weise in einem Spiel aufgenommen wird.

Auditive Orientierung und Spracherwerb

1. Geräuscheckanal

Die TeilnehmerInnen finden sich zu Paaren zusammen. Sie vereinbaren ein Geräusch und stellen sich im Abstand von etwa einem Meter gegenüber auf. Dabei ist es wichtig, dass sich nicht zwei gerade Reihen gegenüberstehen, sondern dass das entstandene Spalier Kurven enthält. Eine Teilnehmerin erhält nun die Aufgabe, sich durch den Parcours mit geschlossenen Augen zu bewegen. Orientierung bieten ihr dabei allein die Geräusche, die die sich gegenüberstehenden Paare machen. Ein Paar gibt das Geräusch nur solange von sich, bis die Teilnehmerin an ihm vorbeigelaufen ist. Dann schweigt es und das nächste Paar fängt an.

Variation:

Die TeilnehmerInnen sind Bojen, die im Raum verteilt werden. Eine Teilnehmerin ist das Schiff. Sie muss sich mit geschlossenen Augen von einer Seite des Raumes zur gegenüberliegenden Seite bewegen. Dabei gibt ihr allein das Piepen, Surren, Pfeifen der Bojen (je nachdem, welches Geräusch vereinbart wurde) eine Orientierung.

2. Geräuschememory

Eine Teilnehmerin geht aus dem Raum. Die anderen TeilnehmerInnen suchen sich eine Partnerin und vereinbaren ein Tiergeräusch. Die Teilnehmerin wird wieder hereingeholt. Ihre Aufgabe ist es nun, die jeweils passenden Geräuschepärchen zu finden. Dies gelingt ihr, indem sie jeweils einer Person auf die Schulter klopft, worauf diese nun ihr Tiergeräusch von sich gibt. Dann klopft sie der nächsten Person auf die Schulter. Die Teilnehmerin prüft wie beim Memory-Spiel, welche Geräusche zusammengehören und stellt die PartnerInnen zusammen.

Variation:

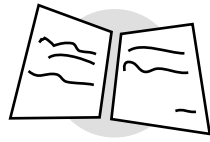
Eine Teilnehmerin geht aus dem Raum. Die übrigen TeilnehmerInnen suchen jeweils paarweise nach Wörtern, in denen sie einen Buchstaben verändern, z.B. Haus, Maus; Nagel, Nadel; Tanne, Kanne. Anschließend verteilen sie sich wieder im Raum. Die Teilnehmerin wird wieder hereingebeten und hat nun die Aufgabe, die entsprechenden Pärchen zusammenzustellen.



Auflockernde Übungen*

Übung zur Bedeutung des Hörens als Bestandteil von Sprache

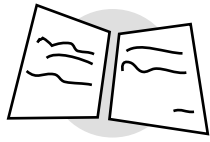
Die TeilnehmerInnen hören zunächst einen gut verständlichen Auszug aus einer Rede. In einem nächsten Schritt hören sie den selben Ausschnitt mit verzerrter Tonqualität. Kinder mit ständigem Schnupfen, Erkältung oder Ohrenentzündungen haben oftmals eine verschobene Hörschwelle, d.h. sie hören Sprache mal klar, mal verzerrt und können so schlecht ein klares Sprachbild aufbauen. Hörbeispiele hierzu befinden sich auf der Audio-CD im Heft der BzGA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Lärm und Gesundheit. Materialien für die 5 - 10. Klasse; Hörbeispiel 11+12; ISBN 3-12-9905839-9).



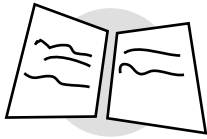
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten, Berlin/Bonn 2000.
- Blickhahn, Daniela: Miteinander wachsen. NLP im Alltag mit Kindern. Paderborn 1995.

Blickhahn, Daniela; Blickhahn, Claus: Denken, Fühlen, Leben. Vom bewussten Wahrnehmen zum kreativen Handeln mit NLP, München 1995.
- Birkenbihl, Vera: Stroh im Kopf. München, Landsberg 1995.
- Birkenbihl, Vera: Kommunikationstraining, 16. Aufl., Landsberg 1995.
- Breuer, Helmut; Weuffen, Maria: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung, Weinheim/Basel 1993.
- Brüggebors, Gela: So spricht mein Kind richtig. Entwicklungen und Störungen beim Sprechen Lernen. Reinbek 1992.
- Burkhardt Montanari, Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Verband Binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V. (Hrsg.), Frankfurt 2000.
- Butzkamm, Wolfgang und Jürgen: Wie Kinder sprechen lernen, Tübingen 1999.

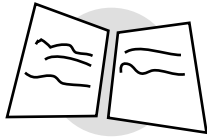
Das Wunderwerk Mensch, Video Reihe BBC Exklusiv, Komplett-media@t-online.de.
Teil 1: Wie wir wurden, was wir sind, Bestell-Nr. W1155.
Teil 2: Die Geburt des Lebens Bestell-Nr. W 1156.
- Ditko, Peter H.; Engelen, Norbert Q.: In Bildern reden. Düsseldorf 1999.
- Dittmann, Mara (Hrsg.): Entfaltung aller Sinne. Projektbuch für den Kindergarten, Weinheim/Basel 1997.
- Ehlers, Hendrick: Lernen statt Pauken. Ein Trainingsprogramm für Erwachsene, Augsburg 1996
- Fuchs, Ragnhild; Siebers, Christiane: Sprachförderung von Anfang an, Köln 2002.
- Ende, Michael: Momo, Stuttgart 1973.
- Gopnik, Alison; Kuhl, Patricia; Meltzoff, Andrew: Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen, München 2000.
- Haaf, Günter; Schrader, Christopher: Vom ersten Schrei zum ganzen Satz. In: Geo Wissen. Heft 23/1995; S.41-47.
- Holler, Johannes: Das neue Gehirn. Eine Einführung für pflegende, soziale und pädagogische Berufe, Paderborn 1996.



- Hülshoff, Thomas: Das Gehirn. Funktionen und Funktionseinbußen. Eine Einführung für pflegende, soziale und pädagogische Berufe, Bern 1996.
- Jakubeit, Gudrun: Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Kinder. Bd.1, Berlin 1988.
- Katzenbach de Ramirez, S.: Deutsch lernen – (K)ein Problem?, Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.), Bonn 2001.
- Klein, Jochen: Sensomotorik – Sprache – Schrift-Sprache. Spielekartei zur ganzheitlichen Lernförderung, Hamburg 1995.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang: Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter, Göttingen 1999.
- Maier, Wolfgang: Deutsch Lernen im Kindergarten und Grundschule, München 1999,
Meister Vitale, Barbara: Lernen kann phantastisch sein, Offenbach 1996.
- Militzer, Renate; Demandewitz, Helga; Solbach, Regina: Tausend Situationen und mehr! Die Tageseinrichtung – ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder, Münster 1999.
- Militzer, Renate; Fuchs, Ragnhild; Demandewitz, Helga; Houf, Monika: Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich, Münster 2001.
- Militzer Renate: Wer spricht mit mir?, Köln 2002.
- Milz, Ingeborg: Neuropsychologie für Pädagogen. Neuropsychologische Voraussetzungen für Lernen und Verhalten, Dortmund 1996.
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen: Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes, Düsseldorf 2001.
- Nickel, Horst; Schmidt-Denter: Vom Kleinkind zum Schulkind, München 1995.
- Nienkerke-Springer, Anke; Beudels, Wolfgang: Komm, wir spielen Sprache, Dortmund 2001.
- Nørretranders, Tor: Spüre die Welt. Die Wissenschaft des Bewußtseins, Reinbek 1994.
- Ornstein, Robert; Thompson, Richard F.: Unser Gehirn: das lebendige Labyrinth, Reinbek 1986.
- Papousek, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort, Bern 1994.
- Radigk, Werner: Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion, Dortmund 1990.



- Rabenstein, Reinhold; Reichel René; Thanhoffer, Michael. Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen, Münster 1998.
 - Bd. 1: Anfangen
 - Bd. 2: Themen bearbeiten
 - Bd. 3: Gruppe erleben
 - Bd. 4: Reflektieren
 - Bd. 5: Konflikte
- Szagun, Gisela: Wie Sprache entsteht, Weinheim 2001.
- Schachl, Hans: Was haben wir im Kopf. Die Grundlagen für gehirngerechtes Lernen, Linz 1996.
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim 1995.
- Stadt Krefeld, Fachbereich Jugendhilfe und Beschäftigungsförderung: Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch. Spracherwerbsprozesse für Kinder von 3 – 10 Jahren, Krefeld 2002.
- Tomatis, Alfred A.: Der Klang des Lebens, Reinbeck 1990.
- Tomatis, Alfred A.: Das Ohr - die Pforte zum Schulerfolg, Dortmund 1998.
- Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendiek, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten, Neuwied 2001.
- Ulrich, Susanne: Achtung (+) Toleranz – Medienkombination: Wege demokratischer Konfliktregelung, Gütersloh 2000.
- Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?, Stuttgart 1975
- Vopel, Klaus W.: Von Kopf bis Fuß. Bewegungsspiele für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren, Bd.5, Salzhausen 1996.
 - Bd.1: Hallo Füße!
 - Bd.2: Hallo Hände!
 - Bd.3: Hallo Augen!
 - Bd.4: Hallo Ohren!
- Watzlawick, Paul u. a.: Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien, 8. Aufl., Bern u.a. 1993
- Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung, Stuttgart 1998.



- Wiedemann, Marianne (Hrsg.): Handbuch der Sprachförderung mit allen Sinnen, Weinheim/Basel 1997.
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen, Frankfurt 1986.
- Zimmer, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Freiburg 1995.
- Zollinger, Barbara: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen, Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen, Bern u.A. 1998.