

Bildungsplan-Anteil

zur sprachlichen Förderung in
elementaren Bildungseinrichtungen

Aktualisierte Version, Juni 2009

Charlotte
Bühler
Institut

im Auftrag des **Bundesministeriums für Unterricht,
Kunst und Kultur** erstellt durch das **Charlotte-Bühler-Institut**
für praxisorientierte Kleinkindforschung

Wissenschaftliche Leitung

Dr.ⁱⁿ Waltraut Hartmann

Autorinnen

Dr.ⁱⁿ Waltraut Hartmann und Mag.^a Martina Stoll (Pädagogische Orientierung), Mag.^a Lisa Kneidinger (Unterstützung des Spracherwerbs), Mag.^a Michaela Hutz (Zwei- und Mehrsprachigkeit), Martina Pfohl-Chalaupek (Kommunikation und Gesprächskultur, Buchkultur – Literacy – digitale Medien, Sprachförderung durch philosophische Gespräche mit Kindern), Mag.^a Michaela Hajszan (Kommunikation und Gesprächskultur, Buchkultur – Literacy – digitale Medien, Sprachförderung durch philosophische Gespräche mit Kindern, Qualitätsmerkmale für die Sprachförderung), Bakk. Anita Giener und Dr.ⁱⁿ Ute Vogl (Transition und Sprachförderung), Dr.ⁱⁿ Luise Hollerer (Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung)

Projektkoordination und Endredaktion

Mag.^a Michaela Hajszan, Mag.^a Martina Stoll

Wir danken allen **Fachexpertinnen und -experten, Institutionen sowie Pädagoginnen und Pädagogen**, die im Rahmen der Erstellung der Pilotversion des Bildungsplan-Anteils sowie im Rahmen der Pilotierung Stellungnahmen abgegeben haben, herzlich für ihre Rückmeldungen.

Professionelle Begleitung beim Spracherwerb

**„Ein Kind ist kein Gefäß, das gefüllt, sondern
ein Feuer, das entzündet werden will.“**

François Rabelais



Die Ergebnisse der nationalen und internationalen Bildungsforschung zu Fragen der nachhaltigen sprachlichen Förderung von Kindern zeigen, dass entsprechende Maßnahmen bereits im Kindergartenalter gesetzt werden sollen. Gemäß Regierungsprogramm wurde dies in dem zwischen Bund und Ländern vereinbarten Vertrag über die frühe sprachliche Förderung der fünfjährigen Kinder umgesetzt.

Im Jahr 2007 haben wir das Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung beauftragt, in Abstimmung mit den Ländern, dem Städtebund und dem Gemeindebund für Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen einen Orientierungsrahmen für sprachliche Bildung zu erstellen. Nach einer einjährigen Phase der Pilotierung und Einarbeitung von Rückmeldungen aus der Praxis steht die endgültige Version zur Verfügung.

Allen Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und allen fachlich Interessierten möchte ich diesen „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung“ als Hilfe zur Begleitung der Kinder beim Spracherwerb ans Herz legen und wünsche viel Freude und Erfolg bei der Anwendung.

A handwritten signature in black ink that reads "Claudia Schmied". The script is cursive and elegant.

Dr. Claudia Schmied

Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Einführung und Überblick	7
1. Pädagogische Orientierung	9
1.1 Das Bild vom Kind	9
1.2 Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen	9
1.3 Das Verständnis von Bildung und Kompetenz	10
1.4 Lernen im Spiel	12
1.5 Die Bedeutung der Sprachförderung	12
2. Unterstützung des Spracherwerbs	15
2.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse	16
2.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele	17
2.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften	21
2.4 Leitfragen zur Reflexion	21
3. Zwei- und Mehrsprachigkeit	23
3.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse	24
3.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele	25
3.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften	28
3.4 Leitfragen zur Reflexion	28
4. Kommunikation und Gesprächskultur	31
4.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse	32
4.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele	32
4.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften	35
4.4 Leitfragen zur Reflexion	35
5. Buchkultur – Literacy – digitale Medien	37
5.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse	38
5.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele	39
5.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften	43
5.4 Leitfragen zur Reflexion	43

6.	Sprachförderung durch philosophische Gespräche mit Kindern	45
6.1	Kompetenzen und Bildungsprozesse	45
6.2	Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele	46
6.3	Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften	49
6.4	Leitfragen zur Reflexion	49
7.	Transition und Sprachförderung	51
7.1	Kompetenzen und Bildungsprozesse	52
7.2	Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele	53
7.3	Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften	55
7.4	Leitfragen zur Reflexion	57
8.	Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung	59
8.1	Grundlagen der systematischen Beobachtung	59
8.2	Beispiele für Verfahren zur Erhebung des Sprachstands	62
9.	Qualitätsmerkmale für die Sprachförderung	65
9.1	Merkmale der Strukturqualität	65
9.2	Merkmale der Orientierungsqualität	67
9.3	Merkmale der Prozessqualität	68
	Summary	71
	Literatur	73

Einführung und Überblick

Die elementare Bildung und die Lernprozesse in der frühen Kindheit stehen seit der Veröffentlichung der PISA-Studien (Haider & Reiter, 2004; Schreiner, 2007) und des Länderberichts „Starting Strong“ der OECD (2006) wieder im Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion. Die Empfehlungen der OECD richten sich dahingehend, „gemeinsame Wertvorstellungen und Bildungsziele, die Österreich für seine jungen Kinder als wichtig erachtet, in einem Rahmenplan zu formulieren“ (S. 71).

Den ersten Schritt in diesem Prozess stellt die Entwicklung eines nationalen Bildungsplan-Anteils zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen dar. Er ist ein Teil des Maßnahmenpakets zur frühen Sprachförderung, das vom BMUKK koordiniert wird.

Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist der Bildungsplan-Anteil durch Offenheit, kulturelle Vielfalt und Komplexität gekennzeichnet. Folgende Prinzipien bzw. Leitgedanken werden dabei zugrunde gelegt: Bildung der Gesamtpersönlichkeit, Entwicklungsangemessenheit und Berücksichtigung des individuellen Lerntempos nach dem Prinzip der Passung, ganzheitliches Lernen, Bedeutung des Spiels, Integration, Interkulturalität, Genderaspekte, Orientierung an Ressourcen statt an Defiziten, Partizipation von Kindern, Individualisierung und Differenzierung, Sachrichtigkeit, Prozessorientierung sowie Betonung der Bildungspartnerschaft.

Der Bildungsplan-Anteil formuliert Grundlagen für die Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen. Er ist an den kindlichen Fähigkeiten und Kompetenzen orientiert und zielt auf Bildungsprozesse hin, die durch längerfristige pädagogische Interventionen unterstützt werden. Es handelt sich nicht um einen „Lehrplan“, der von jedem Kind mit derselben Geschwindigkeit zu durchlaufen ist. Der Bildungsplan-Anteil soll keinesfalls zu einer Normierung der kindlichen Sprachentwicklung führen. Er ist jedoch Grundlage für die Begleitung, Anregung und Dokumentation der individuellen sprachbezogenen Bildungsprozesse.

Der Bildungsplan-Anteil für die frühe Sprachförderung bezieht sich auf folgende Aspekte sprachlicher Bildung:

- **Unterstützung des Spracherwerbs:** Die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs umfasst sowohl linguistische als auch pragmatische Merkmale der Sprache und orientiert sich immer am individuellen Entwicklungsstand der Kinder.
- **Zwei- und Mehrsprachigkeit:** Die Unterstützung und Begleitung von Kindern beim Erwerb einer zusätzlichen Sprache kann nur bei gleichzeitiger Wertschätzung ihrer Erstsprache gelingen und geht stets mit den Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik Hand in Hand.
- **Kommunikation und Gesprächskultur:** Sprache wird im Zuge kommunikativer Prozesse erworben, die den gesamten Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen durchziehen. Kommunikation geht dabei weit über das gesprochene Wort hinaus und zeichnet sich durch vielfältige non- und paraverbale Ausdrucksformen aus.
- **Buchkultur – Literacy – digitale Medien:** Das Angebot von Kinderliteratur und die Auseinandersetzung mit Schriftkultur und verschiedenen Medien eignet sich in besonderem Maße zur Anregung von vielfältigen und komplexen sprachbezogenen Bildungsprozessen.

- **Sprachförderung durch Philosophieren:** Philosophische Gespräche unterstützen Kinder dabei, ihre Gedanken zu strukturieren, zu formulieren und ihre sprachlichen Kompetenzen im gleichberechtigten Dialog mit anderen weiterzuentwickeln.
- **Transition und Sprachförderung:** Sprache leistet als Schlüsselkompetenz einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung von Transitionen, z. B. des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule.

Die jeweils angeführten Kompetenzen des Kindes sind als Orientierungsrahmen zu verstehen; sie dienen dazu, individuelle Bildungsangebote zu planen und umzusetzen. Gemeinsam mit dem Kapitel „Pädagogische Orientierung“ und den grundlegenden Ausführungen am Beginn jedes Kapitels zählen sie zum Kernbereich des vorliegenden Bildungsplan-Anteils. Dieser Kernbereich wird durch Leitfragen zur Reflexion komplettiert.

Die Anregungen zur Gestaltung der kindlichen Lernumwelt sind exemplarisch zu verstehen. Sie stellen einen Teilausschnitt der Möglichkeiten dar, die in elementaren Bildungseinrichtungen angeboten werden können. Sie sind keineswegs als Checkliste zu verstehen, sondern ergänzen und veranschaulichen das Grundgerüst der sprachlichen Bildungs- und Kompetenzbereiche. Erst durch die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen wird eine Umsetzung vor Ort möglich, die am Potenzial des einzelnen Kindes orientiert ist und die frühe Sprachförderung zu einer Bereicherung werden lässt.

Für die Implementierung dieses Bildungsplan-Anteils ist die Erfüllung von strukturellen und prozessualen Qualitätsstandards z. B. hinsichtlich Gruppengröße, Personalschlüssel, räumliche und materielle Ausstattung sowie Qualifikation des Personals eine wichtige Grundlage. Zur Umsetzung in die Praxis sind insbesondere für die Bildungspartnerschaft mit den Eltern sowie für die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung die notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen anzustreben.

1. Pädagogische Orientierung

1.1 Das Bild vom Kind

Das Bild vom Kind hat sich durch die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Neurobiologie grundlegend verändert. Aufgrund ihrer erstaunlichen Lernfähigkeit in den ersten Lebensjahren wird Kindern ein hohes Maß an Kompetenz und Selbststeuerung zugeschrieben (Kautter, Klein, Laupheimer & Wiegand, 1988; Dornes, 1993; Gopnik, Kuhl & Meltzoff, 2001).

Dem Bildungsplan-Anteil liegt ein Bild vom Kind zugrunde, das die kindliche Kompetenz zur Lebensbewältigung anerkennt. Schon Neugeborene verändern, differenzieren und präzisieren durch neue Erfahrungen ihre Fähigkeiten. Kinder haben physische und psychische Grundbedürfnisse: Sie streben sowohl nach Unabhängigkeit als auch nach Zugehörigkeit, sie sind lernfreudig, neugierig und spontan. Kinder sind bestrebt, die Welt zu erforschen, sie entwickeln eigene Lösungsstrategien und stellen viele Fragen – dies trägt zu ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung bei. Kinder haben auch ein Bedürfnis nach Kommunikation. In einer kindorientierten, verständnisvollen Umwelt sind sie zur Selbstbestimmung fähig und können ihre personale Kompetenz entwickeln. Es ist wichtig zu akzeptieren, dass Kindsein – unabhängig vom Erwachsenenleben – eine eigene Qualität hat. Da Kinder eigenständige Persönlichkeiten sind, haben sie auch ein Recht darauf, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu äußern, dabei ernst genommen und als gleichberechtigt akzeptiert zu werden.

Erwachsenen fällt die Aufgabe zu, die Lebensumstände der Kinder so zu gestalten, dass die Kinder ihre vorhandenen Fähigkeiten einsetzen können. Dazu benötigen sie Zeit und Muße sowie Lebensräume, die sie gestalten können, die vielfältige Erfahrungen, kognitive und kreative Prozesse ermöglichen.

1.2 Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen

Wenn Kinder als aktiv, kompetent und gleichberechtigt anerkannt werden, dann verändert sich auch die Rolle der Erwachsenen: Sie besteht im Initiieren, Begleiten und Unterstützen der kindlichen Bildungsprozesse.

Eine grundlegende Aufgabe ist es, in elementaren Bildungseinrichtungen eine Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit und der Akzeptanz zu schaffen. Dazu gehören die Achtung vor der Würde der Kinder und das Respektieren ihrer Rechte. Pädagoginnen und Pädagogen bemühen sich, die Kinder in ihrer Individualität anzunehmen und sie mit ihren Fähigkeiten, Bedürfnissen und persönlichen Vorstellungen zu akzeptieren. Sie ermöglichen den Aufbau zuverlässiger und stabiler Beziehungen zu den Kindern und innerhalb der Gruppe und bringen sich mit ihrer Person in die pädagogische Arbeit ein. Sie fördern die Kommunikations- und Konfliktkultur in elementaren Bildungseinrichtungen, indem sie z. B. bei Bedarf Konflikte aufgreifen und die Kinder unterstützen, selbst Bewältigungsstrategien zu finden. Insbesondere fördern Pädagoginnen und Pädagogen die Eigeninitiative und die Lernprozesse der Kinder. Sie begleiten und ermutigen sie in einer prozessorientierten Arbeit,

die eigenen Fähigkeiten zu erproben, Neues zu entdecken und Grenzen zu überwinden. Durch Zurückhaltung und Zurücknahme ermöglichen sie den Kindern das Finden eigener Lösungen für Probleme, statt vorgefertigte Lösungsmuster anzubieten. Indem sich die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Interessen und Aktivitäten der Kinder einlassen, werden auch sie zu Lernenden und Forschenden. Im Bewusstsein ihrer pädagogischen Verantwortung an einer Schlüsselstelle der Gesellschaft sind sie bereit, ihre Wertorientierungen und ihr Verhalten immer wieder zu reflektieren.

Pädagoginnen und Pädagogen gestalten aufgrund von fachspezifischem Wissen eine entwicklungs- und bildungsfördernde Umwelt. Sie stellen Raum, Zeit, vielfältige Materialien und Anregungen zur Verfügung und gewähren den Kindern Freiräume, sich entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse mit den Bildungsangeboten auseinanderzusetzen. Inhalte und methodische Gestaltung der Bildungsangebote sind darauf ausgerichtet, Kommunikation zwischen den Kindern und ihrer Umwelt zu ermöglichen. Im Vordergrund steht die Qualität der Bildungsprozesse.

Im Sinne der Bildungspartnerschaft sind Pädagoginnen und Pädagogen auch wichtige Ansprechpersonen für die Eltern.

1.3 Das Verständnis von Bildung und Kompetenz

Bildung kann allgemein als Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt beschrieben werden.

Bildung soll jedem Menschen während seines ganzen Lebens ermöglichen, seine Entwicklung selbst zu gestalten und aktiv an der Zukunftsgestaltung der Gesellschaft mitzuwirken (Delors, 1997).

1.3.1 Das Bildungsverständnis

In der Elementarpädagogik richtet sich die Aufmerksamkeit immer stärker auf die Prozesse, die in Bildungssituationen ablaufen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Wechselbeziehungen, die ständig zwischen Kindern und ihrer Umwelt stattfinden. Das Charlotte-Bühler-Institut hat diese kulturökologische Perspektive in einem transaktionalen Bildungskonzept berücksichtigt. Mit Hilfe dieses Ansatzes werden die komplexen Austauschprozesse zwischen dem Kind, der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und der Umwelt in elementaren Bildungseinrichtungen durchschaubar gemacht. Durch diese Analyse wird es möglich, kindliche Bildungsprozesse so anzuregen und zu unterstützen, dass dem Kind selbstbestimmtes, schöpferisches Handeln gelingt (Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan, 2006).

Bildung bezieht sich auch auf den Erwerb und die Ausdifferenzierung der kindlichen personalen Kompetenz, sozial-kommunikativen Kompetenz, Sachkompetenz und lernmethodischen Kompetenz und basiert auf Austauschprozessen zwischen Kind und Umwelt.

Kinder stehen von Anfang an aus eigenem Antrieb mit ihrer Umwelt in Wechselbeziehung. Bildung erfolgt demnach in einer aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit den Bildungsangeboten seiner Umwelt und basiert auf Lernprozessen. Hohe Bildungsqualität ist dann gewährleistet, wenn die Bildungsinhalte in die kindliche Denk- und Erfahrungswelt integriert werden können. Voraussetzung dafür ist, dass die Kinder die angebotenen Bildungsinhalte aufgreifen, mit ihren Erfahrungen verknüpfen und die Gelegenheit erhalten, eigene Produkte zu schaffen. Elementaren Bildungseinrichtungen kommt die Aufgabe zu, Kindern Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten, die ihre Entwicklung individuell fördern.

Bildungsprozesse finden in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssituationen gleichermaßen statt. Sie durchziehen den gesamten Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen und laufen nicht nur bei bestimmten von Erwachsenen angeleiteten Tätigkeiten ab. Ebenso stehen die einzelnen Bildungsbereiche nicht isoliert nebeneinander, sondern durchdringen und ergänzen einander wechselseitig. Viele Kompetenzen sind nur durch Erfahrungen in mehreren Bildungsbereichen zu entwickeln.

1.3.2 Die Förderung von Kompetenz

Kompetenz ist die Kapazität einer Person, mit ihren persönlichen Ressourcen und den Ansprüchen und Möglichkeiten der Umwelt auf eine aktive und wirkungsvolle Weise umzugehen (Hartmann et al., 2006). Kompetenz hängt eng mit dem Erleben der Effektivität der eigenen Handlungen zusammen und ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das auf Neugier und Leistung bezogen ist, wie z. B. auf den Wunsch des Kindes, Probleme zu meistern bzw. seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern (White, 1959).

Die Entwicklung von Kompetenz wird als ein dynamischer und wechselseitiger Prozess zwischen Kind und Umwelt verstanden. Die Anregung von Bildungsprozessen durch elementare Bildungseinrichtungen und die Möglichkeiten, den Alltag mitzugestalten und Entscheidungen zu treffen, tragen dazu bei, dass Kinder sich selbst als effektiv und kompetent erleben. Das Angenommenwerden und die Erfahrung von Wertschätzung der Individualität des Kindes fördern seine Selbstwirksamkeit. Eine höhere kindliche Kompetenz wird wiederum mit gesteigerten Erwartungen von Seiten der Erwachsenen konfrontiert. In diesem spiralförmigen Prozess zeigt sich, dass Kinder sehr wohl im Stande sind, ihre eigene Entwicklung voranzutreiben.

Bildung geht über die reine Wissensvermittlung im Sinne von Sachkompetenz hinaus und schließt die Förderung einer alters- und entwicklungsgemäßen personalen und sozial-kommunikativen Kompetenz sowie der lernmethodischen Kompetenz ein.

Die Förderung der **personalen Kompetenz** (Selbstkompetenz) beinhaltet, sich selbst und seinen Körper in seiner Gesamtheit emotional, mit allen Sinnen zu erleben und kognitiv zu erfahren. Bildungsangebote sollten daher auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder eingehen und ihre Selbstständigkeit, ihr Selbstwertgefühl, ihre Kreativität und Neugierde fördern.

Die Entwicklung der **sozial-kommunikativen Kompetenz** (Sozialkompetenz) ist die Grundlage für ein Leben miteinander. Dazu gehören Verständnis und Toleranz für die Individualität anderer Menschen. Der Bildungsauftrag in elementaren Bildungseinrichtungen bezieht sich auch auf partnerschaftliches Rollenverständnis, Akzeptanz anderer Kulturen, Flexibilität im Umgang mit unvorhergesehenen Situationen und Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungsstrategien. Die Bereitschaft zur Teamarbeit ist eine Grundvoraussetzung dafür.

Die Förderung von **Sachkompetenz** befähigt Kinder dazu, sich mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen, sie für die eigenen Bedürfnisse und Interessen verfügbar zu machen und nach eigenen Ideen und Plänen mitzugestalten. Elementare Bildungseinrichtungen fördern die Fähigkeit, sich Informationen zu verschaffen und sie sprachlich-begrifflich zu erfassen. Sachkompetenz bedeutet auch, Sachzusammenhänge zu verstehen, zu beurteilen und damit verbundene Probleme zu lösen.

Die Entwicklung von **lernmethodischer Kompetenz** gewinnt in unserer postindustriellen Wissensgesellschaft immer mehr an Bedeutung. Grundlage dafür ist das Bewusstsein, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt. Lernmethodische Kompetenz bezieht sich also auf die Fähigkeit, sich selbst Wissen und Können anzueignen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004). Lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen wird zum obersten Bildungsprinzip. Bildung wird dabei im Sinne von Selbstorganisation verstanden: Der Mensch bildet sich selbst, indem er lernt, auf welchen Wegen er neues Wissen erwerben kann, wie es kritisch reflektiert

oder auf andere Situationen übertragen werden kann. Die lebenslange Weiterbildung soll den Menschen in die Lage versetzen, mit der Informationsflut der Wissensgesellschaft zurechtzukommen.

Zu den Faktoren, die die Aufrechterhaltung von Kompetenz unter aktuellen Belastungen ermöglichen, gehört unter anderem die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Damit ist die innere Überzeugung gemeint, einem Problem gewachsen zu sein. Wenn Empathie, Selbstvertrauen, ein positives Selbstbild und die Fähigkeit, richtige Entscheidungen zu treffen, gut entwickelt sind, kann Kompetenz im Sinne von Lebensmeisterung verstanden werden.

Die Förderung und Verbesserung der Kompetenzen, die Kinder benötigen, um sich in der Welt selbstständig zurechtzufinden und handlungsfähig zu sein, ist das wichtigste Anliegen der pädagogischen Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen. Die bewusste Anregung von Bildungsprozessen dient der Stabilisierung und Etablierung der kindlichen Kompetenzen und der Ausschöpfung ihrer individuellen Möglichkeiten.

1.4 Lernen im Spiel

Neben anderen Lernformen, wie Nachahmen, Forschen, Gestalten etc., ist das Spiel eine grundlegende Form des Lernens, die aktiv, entdeckend und strukturierend ist und wiederum neues Lernen stimuliert (Callies, 1975). In den USA und in Kanada warnen namhafte Spielforscherinnen und Spielforscher vor dem Verschwinden des kindlichen Spiels in elementaren Bildungseinrichtungen, seitdem in den Achtzigerjahren wissenschaftliche Bildungsstandards eingeführt wurden, um die Schulfähigkeit aller Kinder zu gewährleisten (Hewes, 2007; Christie & Roskos, 2007). Tests und Förderprogramme verdrängen zusehends den lustvoll motivierten Zugang der Kinder zu den Bildungsinhalten und gefährden den Eigenwert und die Zweckfreiheit des Spiels.

Im Spiel vollziehen sich Lernprozesse, die flexibel und offen auf die sich verändernde Umwelt reagieren. Allerdings ist eine Lernwirkung oft nicht sofort feststellbar, häufig handelt es sich um latentes Lernen. Arbeitshaltungen, wie Ausdauer, Konzentration oder Frustrationstoleranz, die im Spiel erworben werden, bilden die Basis für weiteres Lernen und Arbeiten.

Das Spiel zeichnet sich durch wichtige Merkmale aus (Hartmann, Neugebauer & Rieß, 1988; Hartmann, 2005): Dazu gehören die intrinsische Motivation, mit der die Kinder eine Aktivität wählen, der handelnde Umgang mit den Dingen als Grundlage für das anschauliche Denken, die lustvolle Betätigung und schließlich die sprachliche Kommunikation mit anderen Kindern.

Das Spiel stimuliert aktive und kreative Lernprozesse, auf die weder in elementaren Bildungseinrichtungen noch in der Volksschule verzichtet werden kann. Die grundlegende Bedeutung des „Lernens im Spiel“ ist daher auch im österreichischen Lehrplan für die Volksschule seit dem Jahr 1986 festgeschrieben und dient u. a. dazu, den Schuleintritt zu erleichtern (Lehrplan der Volksschule, 2003, S. 29).

In den folgenden Kapiteln dieses Bildungsplan-Anteils zur Sprachförderung findet das Spiel als eine wesentliche Lernquelle für Kinder größtmögliche Beachtung.

1.5 Die Bedeutung der Sprachförderung

Die Sprachentwicklung ist ein Teil der Gesamtentwicklung des Kindes und beginnt bereits vor der Geburt. Sprache stellt eine Schlüsselkompetenz für frühkindliche Bildung dar. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse im Vorschulalter:

- Sprache (auch in Form nonverbaler Kommunikation) ist Grundlage für soziale Interaktionen.
- Sprache ist ein zentrales Mittel für das Aufnehmen, Verarbeiten und Weitergeben von Informationen und Wissen.
- Sprache hilft, das Denken zu strukturieren und implizites Wissen bewusst zu machen.
- Sprache wirkt handlungsanleitend und handlungssteuernd.
- Sprache verstärkt kindliche Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Unabhängigkeit. Sprache vermittelt Erfolgserlebnisse.
- Sprache schafft Bewusstsein und wirkt identitätsstiftend.

Die Bedeutung und Notwendigkeit sprachlicher Bildungsprozesse ist auch aus folgenden Gründen unumstritten:

- Die Kommunikation mit Menschen unterschiedlicher sprachlicher Herkunft wird in einer zunehmend multikulturell geprägten Gesellschaft immer wichtiger. Deshalb ist das Überwinden einer monolingualen Perspektive wichtig, Sprachenvielfalt stellt eine Bereicherung dar.
- Schulischer und beruflicher Erfolg sind eng mit sprachlichen Kompetenzen verbunden.
- Die Teilhabe an der Medien- und Informationsgesellschaft stellt eine große Herausforderung an die Sprachkompetenz jedes Einzelnen dar.

Elementare Bildungseinrichtungen haben den Auftrag, Kinder beim Spracherwerb zu begleiten. Um die Bildungschancen der Kinder zu sichern, bedeutet Sprachförderung Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder. Bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sollten idealerweise die Erst- wie die Zweitsprache durch entsprechend ausgebildetes pädagogisches Personal gefördert werden. Kinder mit Sprachdefiziten (deutscher, aber auch nichtdeutscher Erstsprache) benötigen individuell abgestimmte und differenzierte Lernmöglichkeiten, eventuell kann auch eine (logopädische) Therapie durch ausgebildete Fachkräfte notwendig sein. Zusätzliche Angebote beziehen sich auf das frühe Kennenlernen einer Fremdsprache, z. B. Englisch, einer in der Region gesprochenen Minderheitensprache oder einer Sprache, die von mehreren Kindern in der Gruppe als Erstsprache verwendet wird.

Neurobiologische Erkenntnisse bestätigen, dass die Plastizität des Gehirns im Kindesalter durch frühe Förderung intensiv stimulierbar ist. Da Lernen das Gehirn physisch verändert und jeder Lernprozess Grundlagen für weitere Lernprozesse schafft, kann auch Sprachenlernen das Gehirn nachhaltig positiv beeinflussen (Stadelmann, 2004). Sprachförderung durchzieht die gesamte pädagogische Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen und hat Auswirkungen auf alle anderen Bildungsbereiche; diese überschneiden sich und stehen miteinander in wechselseitiger Beziehung. Sprachförderung ist wesentlich umfangreicher als die Anwendung diverser Tests, Trainingsprogramme oder reine Deutschförderung. Bei (potenziell) zweisprachigen Kindern bedeutet eine ganzheitliche sprachliche Förderung die Einbeziehung aller Sprachen des Kindes.

Wesentliche Säulen in der Begegnung mit kindlichen Sprachentfaltungsprozessen sind nach Rössl (2008) Wertschätzung, Anerkennung individueller Möglichkeiten der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit sowie Berücksichtigung der entwicklungsbezogenen Bedürfnisse des Kindes.

2. Unterstützung des Spracherwerbs

Spracherwerb wird durch das Zusammenwirken vielfältiger Prozesse, Strategien und Ressourcen möglich. Das Kind bringt die für den Spracherwerb notwendigen Entwicklungsvoraussetzungen mit, die in Reifungsprozessen ausgebildet werden. Die tatsächliche Entwicklung sprachlicher Kompetenzen „erfolgt jedoch kulturell über die jeweilige Sprachgemeinschaft“ (Günther & Günther, 2007, S. 31). Sprache wird über Interaktionen mit primären und sekundären Bezugspersonen und in der aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben.

Folgende Schritte zeichnen den Spracherwerb aus: Das Kind orientiert sich zuerst an Einzelelementen (Phonemen oder Wörtern), reiht diese aneinander, kombiniert sie nach bestimmten Regeln und differenziert diese Regeln aus (Kracht, 2007).

Sprachkompetenz wird als Fähigkeit verstanden, über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz) der jeweiligen Sprache(n) produktiv und rezeptiv zu verfügen und sie der Kommunikationssituation angemessen verwenden zu können (sprachliches Handeln).

Sprachkompetenz bezieht sich nach Ehlich (2005) auf folgende Dimensionen:

- Phonologie (Lautsystem einer Sprache, Lautstruktur, melodische und rhythmische Spezifika)
- Morphologie (Deklination, Konjugation, Komparation und Wortbildung)
- Syntax (Satzbildung)
- Lexik/Semantik (Wortschatz und Bedeutung)
- Pragmatik/Diskurs (Sprachhandeln)

Folgende Voraussetzungen sind für den Spracherwerb wichtig:

- biologische (Hirnreifung) und sensomotorische Faktoren (Hören, Sehen, Tasten, Bewegen)
- sozial-emotionale Erfahrungen: Gehen die Bezugspersonen aufmerksam auf die Interaktions- und Kommunikationsbedürfnisse des Kindes ein?
- Umgang mit Sprache im engsten sozialen Umfeld: Erlebt das Kind in seiner Familie, dass viel bzw. differenziert gesprochen wird, dass ihm zugehört wird, dass Medien ausgewählt eingesetzt werden, oder ist der Sprachgebrauch eher eingeschränkt, d. h. auf kurze Mitteilungen und Anweisungen beschränkt?

Diese Vielzahl an Wechselprozessen zwischen dem Kind und seiner Umwelt ist der Grund, warum der Spracherwerb bei Kindern zwar nach gewissen Gesetzmäßigkeiten, aber dennoch sehr individuell in Bezug auf Geschwindigkeit und Reihenfolge, in der bestimmte Merkmale erworben werden, verläuft (Crystal, 1995). Trotz dieser Verschiedenheit können folgende allgemeine Kennzeichen des Spracherwerbs festgehalten werden, die für die Sprachförderung wichtig sind (Kany & Schöler, 2007):

- Sprachverstehen geht der Sprachproduktion voraus.
- Die Phase des Spracherwerbs beschränkt sich nicht auf das Vorschulalter, sondern geht darüber hinaus.
- Kinder unterscheiden sich in ihrem Spracherwerb hinsichtlich Lernweise, Lernstil und Lerntempo.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Spracherwerb ist das kurzfristige Bereithalten von sprachrelevanten Informationen im Arbeitsgedächtnis. Damit wird es dem Kind möglich, dass es sich auch am Ende eines Satzes noch an den Anfang erinnern kann. Gleichzeitig unterstützt das Arbeitsgedächtnis die Verarbeitung gehörter Inhalte, also das Verstehen von Gesprochenem. Mit Hilfe des phonologischen Arbeitsgedächtnisses können einzelne Laute und Wörter aus dem Lautstrom sprachlicher Äußerungen identifiziert werden. Dies ist Teil der phonologischen Bewusstheit. Darunter versteht man „die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, z. B. auf Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und auf die einzelnen Laute“ (Sander & Spanier, 2006, S. 24).

Die Begleitung des Spracherwerbs umfasst die Unterstützung der kindlichen Sprachkompetenz und des Sprachbewusstseins. Diese beiden Aspekte müssen in ein sprachförderndes Klima eingebettet sein, in dem das Kind Sprache als Mittel zur Kommunikation und zum Austausch erlebt. Sprachförderung ist als kontinuierliches pädagogisches Angebot (im Sinne eines reichhaltigen Netzes sprachfördernder Anregungen) zu verstehen. Basis dafür ist die Orientierung an den Ressourcen der Kinder: Sprachförderung geht von den beobachteten Stärken der Mädchen und Buben aus und beachtet ihre sprachliche Individualität und ihre entwicklungsbedingten Voraussetzungen (Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten, Lernmotivation). Sprachbildung ist eng an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder sowie an konkrete Handlungszusammenhänge gebunden.

Grundprinzipien der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen sind eine anregungsreiche, sprachfördernde Atmosphäre, eine wertschätzende Beziehung zum Kind und Interesse an der Person des Kindes. Der Spracherwerb steht in engem Zusammenhang mit anderen Fähigkeiten und Entwicklungsbereichen, wie der Sensorik, der Kognition und der Motorik.

2.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse

Eine umfassende Förderung des kindlichen Spracherwerbs geht vom individuellen Entwicklungsstand der Kinder aus und hat zum Ziel, die kindliche Sprachfähigkeit entsprechend dem individuellen Potenzial zu entwickeln:

- Sinn und Bedeutung komplexer sprachlicher Äußerungen verstehen und miteinander in Beziehung setzen
- Sprache situationsbezogen differenziert einsetzen

Personale Kompetenz

- Sprache als Teil der Persönlichkeit erleben
- Vertrauen in die eigene Sprachfähigkeit und Sprechfreude entwickeln
- Sprache als Teil der kulturellen Identität erkennen und sprachliches Selbstbewusstsein zeigen
- Selbstwirksamkeit durch das eigene Sprachhandeln erleben

Sozial-kommunikative Kompetenz

- Sprache als Möglichkeit nutzen, um Kontakt, Nähe und Vertrautheit zu anderen Menschen zu entwickeln
- alltägliche Kommunikationssituationen sprachlich bewältigen (grüßen, bitten, danken, Konflikte regeln etc.) und an einfachen Dialogen, Gruppen- und Kreisgesprächen teilnehmen

- einfache Gesprächsregeln kennen und diese einhalten
- abstrakte Inhalte, Wünsche, Gefühle und Ansichten verbalisieren

Sachkompetenz

- sprachliche Strukturen erkennen und in zunehmender Komplexität anwenden (Phonologie, Morphologie, Syntax)
- über einen reichhaltigen passiven und aktiven Wortschatz verfügen
- Wörter, über die das Kind noch nicht verfügt, verständlich umschreiben
- mehrteilige altersangemessene Aufforderungen verstehen und umsetzen
- Erlebtes und Beobachtetes zusammenhängend und verständlich erzählen
- kurze Geschichten mit eigenen Worten wiedergeben, fortsetzen und selbst erfinden
- abstrakte Inhalte für andere nachvollziehbar mitteilen
- verschiedene Sprachen und Sprachstile unterscheiden
- die deutsche Sprache als Standardsprache verstehen und in Gesprächen und Erzählungen richtig anwenden
- mit Sprache kreativ und spielerisch umgehen

Lernmethodische Kompetenz

- nach der Bedeutung von Wörtern und Sätzen fragen
- sprachliche Vorgänge reflektieren und Regeln erkennen
- Wiederholen als Möglichkeit erfahren, sich sprachliche Inhalte anzueignen
- das eigene Wissen an andere weitergeben

2.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele

2.2.1 Unterstützung und Förderung von kindlichen Bildungsprozessen im Alltag

Pädagoginnen und Pädagogen schaffen eine sprachfördernde Atmosphäre und nutzen Alltagssituationen als Anlass zur Förderung der Sprachentwicklung:

- nonverbale Signale von Kindern wahrnehmen und darauf sensibel reagieren
- als Dialogpartnerin/Dialogpartner zur Verfügung stehen und dabei die eigene Sprache grundsätzlich an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder orientieren
- unterschiedliche Frageformen bewusst und gezielt einsetzen (z. B. klärendes Spiegeln, Aufmerksamkeit weckende Fragen, Vergleichsfragen, Informationsfragen, Verknüpfungsfragen wie etwa Fragen nach Zusammenhängen und Ursachen)
- durch korrigierendes Wiederholen und Erweitern Impulse zur Weiterentwicklung geben
- in verschiedenen Situationen Partizipation ermöglichen und auf das Einhalten gemeinsam vereinbarter Regeln achten (z. B. ausreden lassen, das Wesentliche verständlich kommunizieren, in Dialogen Bezug auf die vorangegangenen Äußerungen nehmen)
- die Weiterentwicklung des individuellen Sprachniveaus durch das Verwenden neuer Begriffe oder komplexer Satzkonstruktionen anregen, zur differenzierten Verwendung von Begriffen anleiten (z. B. differenzierte Hauptwörter einführen, wie etwa Cabrio oder Transporter statt Auto; aus einer Aneinanderreihung von

Hauptsätzen eine Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktion bilden; Sätze nicht immer mit dem Subjekt beginnen, um unterschiedliche Aussagen zu erzielen, z. B. „Weinend stand das Schaf am Zaun“ statt „Das Schaf stand am Zaun und weinte“)

Alle Mitglieder des pädagogischen Teams sind sich ihrer Rolle als Sprachvorbilder bewusst, indem sie

- das eigene Sprachverhalten reflektieren
- auf gendergerechte Formulierungen achten
- selbst Freude am Sprechen und am Experimentieren mit Sprache haben
- das eigene Handeln sprachlich begleiten
- verbale Sprache durch kongruente Gestik und Mimik unterstreichen
- die eigenen kommunikativen Kompetenzen kontinuierlich erweitern
- bewusstes und aktives Zuhören vorleben und mit den Kindern üben (z. B. in Konfliktsituationen)

Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen Bildungsprozesse, indem sie

- Sprachangebote machen, die vom Anspruchsniveau her eine Stufe höher liegen als der aktuelle Sprachentwicklungsstand der Kinder
- die Reaktionen der Kinder auf ihre Bildungsangebote differenziert beobachten
- die Veränderungen in der kindlichen Sprachproduktion und im Sprachverständnis als Anlass für weitere Sprachangebote nutzen

2.2.2 Lernumgebung: Räume und Materialien

Materialien, die im Rahmen der Sprachförderung zum Einsatz kommen, sollen einen Bezug zu der Erfahrungswelt des Kindes haben. Es ist wichtig, dass Materialien entwicklungs- und begabungsangemessen gestaltet sind und zum Sprechen herausfordern. In der Raumgestaltung wird Sprache als Gestaltungselement eingesetzt bzw. berücksichtigt, etwa durch das Beschriften von Spielbereichen oder Gegenständen.

- Bilder- und Sachbücher auffordernd präsentieren (siehe auch Kapitel 4)
- Montessorimaterialien zur Differenzierung von Begriffen
- Materialien für das Symbol- und Rollenspiel (Familienspiel, Dramatisieren, Handpuppenspiel, Kleine-Welt-Spiel) attraktiv und jederzeit zugänglich anbieten; auf Differenziertheit hinsichtlich Kultur und Geschlecht achten; individuelle Erfahrungen und Interessen der Kinder berücksichtigen
- verschiedene Klangerlebnisse ermöglichen, z. B. durch Aufnahme von Alltags- oder Verkehrsgeräuschen oder verzerrte Sprachaufnahmen

2.2.3 Exemplarische Bildungsangebote

Bei der Planung und Umsetzung von kurzfristigen und prozessorientierten Bildungsangeboten im Rahmen der Sprachförderung steht das Spiel als wesentlichste Lernform im Vorschulalter im Zentrum. Sprachfördernde Bildungsangebote müssen methodisch, sozial und medial vielfältig geplant werden, damit sie das erfahrungsgeleitete, entdeckende und handelnde Lernen herausfordern und Bildungsprozesse ganzheitlich unterstützen. Dies bedeutet, den Erfahrungs-, Könnens- und Wissenskontext, den ein Kind mitbringt, zu berücksichtigen. „Ganzheitliche Sprachförderung umfasst die verschiedenen Ebenen der Sprache: Bildungsangebote beziehen neben

verbalen Äußerungen auch Körpersprache und situative Aspekte des Kommunikationsprozesses ein“ (Zehnbauer & Jampert, 2007, S. 34).

Spiele als sprachfördernde Bildungsangebote

- Fingerspiele, Klatschspiele, Bewegungs- und Kreisspiele
- Rhythmik zur Festigung von räumlichen Beziehungen (über, unter, hinter)
- Spiele und Bildungsangebote, bei denen kognitive Fähigkeiten wie Erinnern, Wiedererkennen, Unterscheiden und Kategorisieren im Mittelpunkt stehen
- Didaktische Spiele und Gesellschaftsspiele in unterschiedlichen Sprachen
- Sprechzeichen

Sprachspiele zur Förderung linguistischer Kompetenzen

- Phonologie: Anlautspiele und Reime als Möglichkeit, bestimmte Laute zu diskriminieren, Zungenbrecher
- Morphologie: Wörterpuzzle (für zusammengesetzte Nomen), Silben klatschen, Gummihüpfen, Nonsenswortspiele
- Syntax: Ich sitze im Zug und fahre nach ...
- Lexik/Semantik: Ich seh', ich seh', was du nicht siehst ...
- Pragmatik/Diskurs: Rollenspiele

Gespräche und Kommunikationsanlässe

- Gestaltung des Tagesablaufs mit ausreichend Zeit für Gespräche in verschiedenen Sozialformen, Gesprächskreise für bewusste Sprachförderung (siehe auch Kapitel 4)
- Einsatz verschiedener Fragetechniken, um den Gesprächsverlauf zu sichern
- Beachtung einer differenzierten Begriffswahl (z. B. differenzierte Verben wie „bilden“, „formen“ oder „zubereiten“ anstatt des Verbs „machen“ verwenden)
- Vorbereitung von Gesprächen zu verschiedenen Themen (Sachgespräche, Konfliktgespräche etc.)

Prozessorientierte Bildungsangebote knüpfen an die Interessen und Themen der Kinder an.

- Interview: Kinder führen Interviews zu verschiedenen Themen und präsentieren die Ergebnisse.
- Sprache bei Tieren: Wie verständigen sich Tiere? Welche anderen Möglichkeiten der Mitteilung außer Lautäußerungen nutzen sie?
- Sprache im Märchen: ein Märchen aus verschiedenen Perspektiven erzählen (z. B. Wie würde der Prinz aus dem Märchen „Rapunzel“ den Verlauf der Geschichte darstellen?)
- Kinderkonferenzen

2.2.4 Differenzierung und Individualisierung

Bei der Sprachentwicklung ist auf Differenzierung und Individualisierung in Bezug auf den Entwicklungsstand, die besonderen Begabungen und Interessen sowie auf Auffälligkeiten zu achten. Die Förderung der Sprachentwicklung setzt an der individuellen Kompetenz in den jeweiligen sprachlichen Teilqualifikationen des Kindes an und folgt einem ressourcenorientierten Ansatz.

Kinder mit besonderen Begabungen im sprachlichen Bereich fallen durch eine sehr differenzierte Sprache auf. Sie stellen zahlreiche Fragen nach Zusammenhängen und Ursachen. Dieses Interesse sollte durch besondere

Bildungsangebote (Vorlesen längerer Erzählungen, Verwenden komplexerer Satzkonstruktionen, Auswahl herausfordernder Materialien, z. B. Erstlesebücher) gezielt berücksichtigt werden.

Bei Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung kann zwischen Sprech- und Kommunikationsstörungen bzw. Aussprach- und Artikulationsstörungen unterschieden werden. In diesen Fällen sind eine differenzierte Beobachtung und gegebenenfalls eine diagnostische Abklärung durch externe Fachkräfte (z. B. Logopädinnen und Logopäden, Sonderkindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Psychologinnen und Psychologen) notwendig.

Auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird in Kapitel 3 genauer eingegangen.

Kinder im letzten Kindergartenjahr zeigen im Vergleich zu jüngeren Kindern ein verändertes Sprachverhalten. Das Hinterfragen und Suchen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden rückt zunehmend in den Vordergrund. Diese Kinder brauchen gezielte Bildungsangebote, die sie z. B. zum Nachdenken über Formen und Strukturen von Sprache herausfordern. Mit Anregungen dieser Art werden auch ihre lernmethodischen und metalinguistischen Kompetenzen gefördert. Pädagoginnen und Pädagogen sollten darüber hinaus die handlungsanleitende Funktion der inneren Sprache, die Kinder im letzten Kindergartenjahr zunehmend nutzen, berücksichtigen. Kinder können innere Dialoge dann als Hilfestellung bei der Problembewältigung einsetzen, wenn sie auf innere Repräsentationen von Ermutigungen und Erklärungen der Erwachsenen zurückgreifen können.

2.2.5 Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen

Die Unterstützung des Spracherwerbs kann als Querschnittsaufgabe in elementaren Bildungseinrichtungen betrachtet werden und bezieht sich auf Angebote in allen Bildungsbereichen.

Der Aufbau von Satzverständnis und Satzgedächtnis hängt eng mit **Bewegung** zusammen. Kindern mit gut entwickelter Koordinationsfähigkeit und Geschicklichkeit sowie einem guten Gleichgewichtsvermögen gelingt das Verstehen von Sprache, aber auch das Merken von gesprochenen Sätzen leichter (Zimmer, 2005). Daher ist es wichtig, die kindliche Lust und Freude an der Bewegung durch vielfältige Möglichkeiten zu stärken. „Bewegungsangebote schaffen Sprachanlässe“ (Jampert, Leuckefeld, Zehnbaier & Best, 2006, S. 81):

- Bewegungseindrücke, welche für Kinder Herausforderungscharakter haben (z. B. Seilbrücken, Kletterwände, Sprünge aus angemessener Höhe) und interessante Spiele (Detektivspiel, Schatzsuche, Tiefseeabenteuer, Raumfahrt etc.) verlangen nach sprachlichem Ausdruck.
- Spannende Bewegungsangebote regen dazu an, Prozesse und Erlebnisse zu dokumentieren (Pläne, Zeichnungen, Fotos mit Beschriftungen). Fortschritte und Entwicklungsverläufe werden für alle Beteiligten sichtbar und kommunizierbar.

Die Entwicklung von Wortverständnis und Sprechen wird durch die Vernetzung aller sensorischen Systeme unterstützt. Unterschiedliche **Wahrnehmungen** werden im Gehirn zusammengeführt und gemeinsam verarbeitet. Dazu zählen Informationen aus dem vestibulären System, wie das Empfinden von Schwerkraft und Bewegung, sowie Informationen aus dem propriozeptiven (Wahrnehmung der Muskelspannung) und aus dem taktilen System. Visuelle und auditive Reize ergänzen die für den kindlichen Spracherwerb grundlegenden Sinneseindrücke. Die sprachliche Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit ist eng mit dem bewussten und differenzierten Erleben von **Emotionen und sozialen Beziehungen** verknüpft: Wenn Kinder ihre Gefühle bewusst wahrnehmen und bezeichnen können, wird es ihnen auch möglich, miteinander über ihren emotionalen Zustand zu sprechen. Somit können gleichzeitig soziale Fähigkeiten ausgebaut und im Handeln erprobt werden.

Weiters hängt Sprache auch mit dem Bildungsbereich **Ästhetik und Gestaltung**, insbesondere mit Musik, zusammen. „Musikalische Aktivitäten bieten eine Fülle an kommunikativem Potenzial.“ (Jampert et al., 2006, S. 53) Sprache enthält zahlreiche musikalische Elemente (z. B. wie Klang, Melodie, Rhythmus, Phrasierung), daher sollten in der Sprachförderung folgende musikalische Ebenen beachtet werden:

- Klangwahrnehmung und (Sprach-)Melodie (Prosodie)
- Rhythmik (Erweiterung von Begriffen und sprachlichen Formen)
- Koordination von Klang, Vorstellung und Bewegung
- Musik als eigene Sprache und Mittel der Kommunikation (Jampert et al., 2006)

2.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften

2.3.1 Bildungspartnerschaft mit Eltern

Eltern tragen wesentlich zur Förderung der Sprachentwicklung ihrer Kinder bei. Sie begleiten das Kind seit seiner Geburt beim Spracherwerb und sind ein wichtiges Sprachvorbild. In der Kooperation mit der Einrichtung kann dieses elterliche „Expertenwissen“ mit dem Fachwissen der Pädagoginnen und Pädagogen vernetzt werden, sodass die weitere Sprachentwicklung des Kindes von beiden Seiten bestmöglich unterstützt wird.

Elementare Bildungseinrichtungen können Folgendes zur Vernetzung beitragen:

- für eine Atmosphäre der Offenheit und Wertschätzung sorgen
- Möglichkeiten schaffen, um die Erfahrungen über die Sprachentwicklung des Kindes in der Familie und in der Einrichtung auszutauschen
- Eltern darüber informieren, wie die Sprachförderung konkret aussieht
- Eltern Anregungen zur Sprachförderung in der Familie geben

2.3.2 Zusammenarbeit mit externen Fachkräften und Institutionen

Die Pädagogin, der Pädagoge kann im Rahmen der Sprachförderung mit Lehrkräften der Volksschule, therapeutischen Fachkräften und Einrichtungen der Gemeinde (z. B. Bibliothek) zusammenarbeiten.

In der Kooperation mit Volksschullehrerinnen und -lehrern kann sich der fachliche Austausch auf Ziele und Methoden der Sprachförderung beziehen. Gegenseitige Einladungen und Hospitationen, gemeinsame Projekte und gemeinsam geplante Elternabende unterstützen diese Zusammenarbeit.

2.4 Leitfragen zur Reflexion

Leitfragen zur Selbstreflexion

- Wie spreche ich bezüglich Geschwindigkeit, Sprachmelodie, Artikulation?
- Wie differenziert und korrekt spreche ich (Wortschatz, Grammatik, Satzlänge, Inhalt)?
- Wann spreche ich (Dialog, Erklärung, Ermahnung)?
- Worüber spreche ich?
- Wie reagiere ich auf die Fragen und Erzählungen der Kinder?

- Wie sehr gelingt es mir, die Sprache jedes Kindes als dessen persönlichen Ausdruck wertzuschätzen und nicht zu bewerten?
- Wie geläufig sind mir Kriterien einer altersgemäßen Sprachentwicklung?
- Welche Erwartungen habe ich bezüglich des sprachlichen Entwicklungsstandes der Kinder?
- In welchem Ausmaß ist die Sprachförderung in die gelebte und verschriftlichte pädagogische Konzeption unserer Einrichtung integriert?

3. Zwei- und Mehrsprachigkeit

Zwei- oder Mehrsprachigkeit liegt dann vor, wenn ein Kind zwei oder mehrere Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation einsetzen kann (Günther & Günther, 2007). Dabei können zwei Sprachen gleichzeitig – wie zwei Erstsprachen – erworben werden (simultaner Zweitspracherwerb), etwa wenn beide Sprachen im unmittelbaren Umfeld des Kindes gesprochen werden. Ein späterer Zweitspracherwerb (sukzessiver Zweitspracherwerb, etwa ab dem vierten Lebensjahr) baut auf eine bereits (teilweise) entwickelte Erstsprache auf und findet z. B. dann statt, wenn ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in eine elementare Bildungseinrichtung eintritt.

Kracht (2007) spricht von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, wenn z. B. im Leben der Kinder unter Migrationsbedingungen mehreren Sprachen Bedeutung zukommt. Die Kinder sind auf den Gebrauch mehrerer Sprachen angewiesen, um ihr Leben gestalten zu können und handlungsfähig zu sein. Sie sind mit der Entwicklungsaufgabe der Mehrsprachigkeit konfrontiert; Mehrsprachigkeit besitzt für sie Entwicklungs- und Bildungsrelevanz.

In der Sprachwissenschaft wird betont, dass Kinder problemlos mit mehreren Sprachen aufwachsen können und eine mehrsprachige Erziehung sogar empfehlenswert und gewinnbringend ist. Das Überwinden einer monolingualen (einsprachigen) Perspektive wird dringend angeraten (Gombos, 2003; Schneider, 2003; Schaner-Wolles, 2005a, 2005b; Ulich, 2000a). Das Erlernen einer Zweitsprache hat ganz allgemein positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung.

Sprachen werden umso leichter gelernt, je früher, unbefangener und spielerischer Kinder mit ihnen in Kontakt kommen (Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel, 2009). Dabei ist es wichtig, dass der Erwerb der Zweitsprache in Handlungszusammenhänge eingebettet ist, die Aufschluss über die Bedeutung sprachlicher Äußerungen geben bzw. diese begleiten. Auch Mimik und Gestik tragen zu Beginn des Zweitspracherwerbs wesentlich zu einem besseren Sprachverständnis bei. Die gleichzeitige Verwendung verschiedener Sprachen ist für mehrsprachig aufwachsende Kinder typisch. Die Vermischung der Sprachen innerhalb eines Satzes ist meist vorübergehend und oft ein Hinweis auf Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung.

Damit sprachliche Bildungsprozesse im Bereich der Zwei- und Mehrsprachigkeit herausgefordert werden, brauchen Kinder:

- Kontakte zu Personen, die unterschiedliche Sprachen sprechen (im besten Fall als Native Speaker) und als Sprachvorbilder agieren
- Motivation, um mit diesen Personen in Kontakt zu treten
- eine anregungsreiche Umgebung, die die Lernmotivation unterstützt

Ein erfolgreicher Zweitspracherwerb baut auf erstsprachlichen Kompetenzen auf, wobei im Kindergartenalter die Entwicklung der Erstsprache noch lange nicht abgeschlossen ist. Defizite in der Erstsprachentwicklung können Auswirkungen auf die sprachliche Kompetenz in der Zweitsprache haben. Deshalb sollte die Erstsprache

weiterhin in der Familie gefestigt werden und auch in elementaren Bildungseinrichtungen einen hohen Stellenwert besitzen. Dies beugt einer doppelten Halbsprachigkeit vor (Mitrović, 2004). Der Erstsprache kommt auch für die Persönlichkeitsentwicklung und Identität des Kindes große Bedeutung zu, da sein Selbstkonzept darauf aufbaut. So ist das Recht auf die Familiensprache im Artikel 30 der UN-Kinderrechtskonvention verankert (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1989).

Die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen geht mit den Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik Hand in Hand. „Interkulturelles Lernen heißt, Unvertrautem mit Neugierde zu begegnen, das Fremde als Bereicherung der eigenen Kultur und als selbstverständlichen Teil des Alltags wahrnehmen und erfahren“ (BMWAG 1997, zitiert nach Böhm & Böhm, 1999, S. 35). Interkulturelles Lernen ist ein mehrdimensionaler Prozess, der sich sowohl auf kognitive als auch auf soziale und emotionale Aspekte bezieht. Die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt sowie Unterschiede zwischen Menschen werden bewusst wahrgenommen und als Bereicherung für die Bildungsarbeit mit den Kindern gesehen. Dabei gilt es, Klischees, Vorurteile und Verallgemeinerungen kritisch zu hinterfragen. Durch interkulturell geprägte Lernprozesse können sich Einstellungen verändern und Handlungskompetenzen entwickeln, die sich auf vielfältige kulturelle Gegebenheiten beziehen.

„Erstsprache“ Dialekt

Ein Teil der Kinder spricht vor dem Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung den Dialekt des familiären Umfeldes. Dialekt oder Mundart ist die Sprache der vertrauten Umgebung des Kindes. Um sprachliche Identität zu entwickeln, ist es wichtig, dass Kinder auch in ihrer Herkunftssprache sprechen. Pädagoginnen und Pädagogen können in bestimmten Situationen neben der Standardsprache die Mundart verwenden, um die Wertschätzung für den sprachlichen Erfahrungshintergrund des Kindes auszudrücken.

In elementaren Bildungseinrichtungen sollten die Kinder allmählich an die Standardsprache herangeführt werden. Der Dialekt hat jedoch weiterhin einen unverzichtbaren Stellenwert. Denn Sprache ist ein Mittel, um Vertrautheit und Heimat zu schaffen, und nicht nur ein Mittel zur Verständigung (Mairinger, 2005).

3.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse

Aufbauend auf den erstsprachlichen Kompetenzen des Kindes soll in elementaren Bildungseinrichtungen Folgendes möglich sein:

- Sprachfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch entsprechend dem individuellen Potenzial entwickeln
- die Bedeutung komplexer sprachlicher Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch verstehen und mit der Erstsprache in Beziehung setzen
- die deutsche Sprache situationsbezogen differenziert einsetzen

Folgende Kompetenzen lassen sich speziell für potenziell zweisprachige Kinder konkretisieren:

Personale Kompetenz

- Interesse an verschiedenen Sprachen entwickeln sowie den eigenen sprachlichen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache vertrauen
- seine eigene Erstsprache als identitätsstiftend erfahren und stolz darauf sein
- sich in verschiedenen Sprachen mitteilen können und wollen

Sozial-kommunikative Kompetenz

- mit Kindern und Erwachsenen, die unterschiedliche Sprachen sprechen, kommunizieren
- Akzeptanz und Wertschätzung verschiedenen Sprachen gegenüber entwickeln
- bei Sprachschwierigkeiten in der Gruppe zur Verständigung beitragen

Sachkompetenz

- unterschiedliche Sprachen und Schriften kennenlernen sowie sprachliche Äußerungen in mehreren Sprachen wahrnehmen und den Inhalt verstehen
- Lautbildung, Wortschatz und Satzbau in der Zweitsprache erwerben und differenzieren
- Medien in unterschiedlichen Sprachen rezipieren
- unterschiedliche Sprachen situationsangemessen einsetzen, von einer Sprache in die andere wechseln

Lernmethodische Kompetenz

- aus dem Erstspracherwerb vorhandenes Sprachwissen für den Erwerb einer neuen Sprache nutzen
- nach der Bedeutung von Wörtern oder Inhalten fragen
- Möglichkeiten der Übersetzung nutzen, z. B. mit Hilfe von Bildern oder zweisprachigen Büchern
- das eigene sprachliche Wissen an andere weitergeben

3.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele

3.2.1 Unterstützung und Förderung von kindlichen Bildungsprozessen im Alltag

Für angemessene sprachliche Anregungen im Alltag ist die Kenntnis der individuellen Sprachkompetenz jedes Kindes nötig. Dies ist durch gezielte Beobachtung der Kinder und ihres Sprachverhaltens in unterschiedlichen Situationen möglich. Die sprachliche Zusammensetzung der Gruppe sollte ebenfalls analysiert werden. Da Kinder die Sprache in erster Linie in kommunikativen Situationen lernen, gehört das Gespräch zu den wichtigsten und elementarsten Formen der Sprachförderung. Pädagoginnen und Pädagogen achten darauf, dass die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Kinder zum Einsatz kommen. Die Erstsprache jedes Kindes sollte in elementaren Bildungseinrichtungen akzeptiert werden. Auch wenn es sich nur um die Sprache eines einzigen Kindes handelt, sollte sie im Alltag gegenwärtig sein (z. B. Begrüßung, einige Vokabeln, zweisprachiges Personal).

Folgende Anregungen stehen beispielhaft für die Sprachförderung im Alltag:

- die eigenen Handlungen sprachlich begleiten, Sprachvorbild sein
- Einführung von sprachlichen Ritualen: z. B. ein Willkommensgruß am Morgen in verschiedenen Sprachen, Auszählreime bei der Kreisbildung, Tischsprüche, Namensspiele, die für die exakte Aussprache der Namen der Kinder hilfreich sind, Fingerspiele zur Erweiterung des Grundwortschatzes der Kinder
- regelmäßiges Erzählen und Vorlesen von Geschichten und Bilderbüchern in der Kleingruppe unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache der Kinder
- Gedichte und Zungenbrecher, die die Kinder anregen, sich mit der jeweiligen Erstsprache sowie mit anderen Sprachen auseinanderzusetzen

3.2.2 Lernumgebung: Räume und Materialien

Ein wichtiger Bestandteil der Sprachförderung ist eine wertschätzende Atmosphäre, in der sich Kinder wohl und sicher fühlen, in der sie zuhören und miteinander kommunizieren können. Weiters brauchen sie Rückzugsmöglichkeiten, um das Gehörte und Erfahrene auszuprobieren, zu vertiefen und zu verinnerlichen.

Unterstützende Materialien zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen und Kulturen:

- Medien, insbesondere Bilderbücher in verschiedenen Sprachen
- Bücher, Memory-Spiele, Bilder und Plakate über unterschiedliche Länder und Kulturen
- Bilderbücher ohne Text, die für alle Kinder „lesbar“ sind
- Anschauungsmaterialien zur Begleitung von Bildungsangeboten
- Handpuppen zur Vermittlung von Sprache(n)
- Instrumente und Musik aus anderen Ländern und Kulturen
- Rollenspiel- und Verkleidungsmaterialien aus verschiedenen Kulturen
- Berücksichtigung unterschiedlicher Kulturen und Sprachen bzw. Schriften in der Gestaltung der Lernumgebung (vgl. Kapitel 5)

3.2.3 Exemplarische Bildungsangebote

Bildungsangebote zur Unterstützung der Zwei- und Mehrsprachigkeit geben Impulse zur Weiterentwicklung und Differenzierung sprachlicher Kompetenzen. Dabei ist die Berücksichtigung einer interkulturellen Perspektive notwendig. Für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind neben dem natürlichen Zweitspracherwerb in alltäglichen Spiel- und Kommunikationssituationen auch gezielte Sprachlernangebote notwendig (Grannemann & Loos, 2005).

Unsere Namen

- Wie werden die Namen der Kinder in der Gruppe korrekt ausgesprochen? Haben die Namen eine bestimmte Bedeutung? Können sie in andere Sprachen übersetzt, in anderen Schriften aufgeschrieben werden?
- Herkunft der Eltern bzw. eines Elternteiles

Kulturen und Gebräuche in anderen Ländern

- Welche Länder kennen die Kinder (Urlaubserfahrungen, Herkunft)?
- Wo befinden sich diese Länder? Welche Sprachen werden dort gesprochen?
- Wie begrüßt und verabschiedet man sich in den verschiedenen Ländern?
- Wie sind die Menschen in den jeweiligen Ländern gekleidet?
- Welche kulinarischen Spezialitäten gibt es in dem Land? Mit Hilfe der Eltern gemeinsam kochen, ein Kochbuch anfertigen, ein Fest gestalten etc.
- Ausgänge zu interkulturellen Themen (Markt, Geschäfte, Veranstaltungen etc.)

Fremdsprachen in elementaren Bildungseinrichtungen

Häufig wird in elementaren Bildungseinrichtungen Englisch als Fremdsprache angeboten. Es sollten jedoch auch die Sprachen der österreichischen Nachbarländer berücksichtigt werden.

Ziel ist es, dass die Kinder mit der Sprachmelodie einer weiteren Sprache vertraut werden. Mittels Liedern, Reimen und einfachen Texten lernen sie eine neue Sprache auf entwicklungsangemessene Weise kennen. Dafür eignet sich beispielsweise eine Handpuppe als „Gast mit einer anderen Sprache“. Pädagoginnen und Pädagogen sind als Übersetzerinnen und Übersetzer tätig und vermitteln den Kindern erste Wörter und Begriffe. Voraussetzung ist, dass die Erwachsenen die zu vermittelnde Sprache selbst sehr gut beherrschen, daher sind Native Speaker oder mehrsprachiges Personal sowie originalsprachige Medien für das Erlernen einer Fremdsprache ideal.

3.2.4 Differenzierung und Individualisierung

Der Prozess des Zweit- oder Mehrspracherwerbs ist von vielen Faktoren abhängig, wie etwa dem Zeitpunkt des Kontaktes mit der zweiten Sprache, einer förderlichen wertschätzenden Umgebung, dem (sprachlichen) Selbstvertrauen der Kinder oder ihren individuellen Begabungen und Interessen.

Kinder, die eine weitere Sprache nur mühsam erwerben, sowie Kinder mit Beeinträchtigungen, die mehrsprachig aufwachsen, benötigen häufig eine spezielle Förderung. Ihr Sprachentwicklungsstand in der Erstsprache bzw. mögliche Sprach- und Sprechprobleme sollten in Zusammenarbeit mit (logopädischen) Fachkräften abgeklärt werden.

Ein sprachlich hochbegabtes Kind wird eine weitere Sprache in raschem Tempo erlernen und benötigt spezielle sprachliche Angebote, wie z. B.:

- Sprachenquiz mit Begriffen und Wörtern in verschiedenen Sprachen, Sprachübersetzungsspiele, Wörterbücher für Kinder
- individuelles Angebot an anspruchsvollen Medien in der Zweitsprache

3.2.5 Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Kulturen im pädagogischen Alltag wird in verschiedenen Bildungsbereichen sichtbar.

Emotionen und soziale Beziehungen, Auseinandersetzung mit **Ethik und Gesellschaft**:

- Kennenlernen anderer Kulturen, Religionen und Lebenskonzepte; Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst machen
- Freundschaften unabhängig von der sprachlichen Herkunft schließen
- Konstruktive nonverbale Konfliktlösungsmodelle entwickeln
- Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Teilnahme am Gruppengeschehen für alle Kinder unabhängig von ihrer sprachlichen Kompetenz schaffen

Ästhetik und Gestaltung

- Dramatisieren einfacher Szenen in verschiedenen Sprachen
- Erfahrungen mit unterschiedlichen Kulturen aus dem Umfeld der Kinder aufgreifen und vertiefen (Rollenspiele, Malen, Zeichnen etc.)
- Lieder, Kreisspiele und Spruchgut in unterschiedlichen Sprachen bzw. aus anderen Kulturen kennenlernen

3.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften

3.3.1 Bildungspartnerschaft mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein unverzichtbarer Schlüssel zur kindlichen Persönlichkeit. Die Identität des Kindes ist untrennbar mit der Identität seiner Familie verbunden. Es ist wichtig, Eltern am Alltag der Einrichtung teilhaben zu lassen, damit sie die Vielfalt der Sprachen und Kulturen als Chance und Bereicherung für ihre Kinder erfahren können. Voraussetzung dafür sind gegenseitiges Verständnis, Wertschätzung und Offenheit.

- Die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern beruht auf der Abklärung der gegenseitigen Erwartungen und der Bereitschaft zur Zusammenarbeit.
- Durch wechselseitige Information über gesellschaftliche und soziale Strukturen der jeweiligen Kultur können Ängste und Vorurteile abgebaut werden.
- Eltern werden über den Stellenwert der Erstsprache und der Sprachförderung in der Familie für das Erlernen einer zweiten Sprache informiert.
- Zur Vermeidung von Sprachbarrieren stehen bei Bedarf mehrsprachige Kräfte zur Verfügung, z. B. zur Übersetzung bei der Anmeldung, bei Elterngesprächen.
- Informationen für die Eltern sind in mehreren Sprachen verfasst.
- Die Einbeziehung der Eltern erfolgt unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Ressourcen (z. B. Vorstellen kultureller Besonderheiten, Erzählen, Spielen, Singen).

3.3.2 Zusammenarbeit mit externen Fachkräften und Institutionen

Interkulturelle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften in elementaren Bildungseinrichtungen. Zu ihren Aufgaben zählt z. B., die Ressourcen der Eltern als Beitrag zur Bildungsarbeit zu nützen.

Die Zusammenarbeit mit externen mehrsprachigen Fachkräften kann im Zusammenhang mit der Feststellung des kindlichen Sprachstandes von Bedeutung sein und gibt Aufschluss über die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes in der Erst- und Zweitsprache.

Vernetzungsmöglichkeiten bieten sich auch mit lokalen Beratungsstellen für Migrantinnen und Migranten an.

3.4 Leitfragen zur Reflexion

Leitfragen zur Selbstreflexion

- Welche Einstellungen bezüglich anderer Sprachen, Lebensformen und Kulturen bestimmen mein Handeln? Gibt es Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte mit meinem eigenen kulturellen Hintergrund? Ist es für mich interessant, mich mit Neuem und Ungewohntem auseinanderzusetzen?
- Wie spreche ich mit den Kindern? Wann spreche ich im Dialekt, wann in der Standardsprache? Wechsle ich mein Sprachverhalten in verschiedenen Situationen?
- Mit wem sprechen die Kinder in welchen Sprachen? Welche Sprachvorbilder stehen den Kindern zur Verfügung?

Leitfragen zu den Bildungsangeboten

- Wie setzt sich die Gruppe zusammen? Welche Sprachen sprechen die Kinder? Wie gut beherrschen sie diese?
Gibt es sprachlich hochbegabte Kinder?
- In welchen Situationen sprechen die Kinder Dialekt bzw. ihre Erstsprache?
- Welche (zweisprachigen) Fachkräfte können zur Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit beitragen?

Leitfragen zur Lernumgebung

- Für welche Sprachen und Kulturen stehen Materialien zur Verfügung?
- Wie wird Mehrsprachigkeit in unserer Einrichtung sichtbar gemacht?

4. Kommunikation und Gesprächskultur

Kommunikation ist der Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen. Kommunikationsprozesse, wie sprechen, sich ausdrücken und mitteilen können sowie zuhören, sind wesentliche Grundlagen sozialer Interaktion. Menschliche Kommunikation reicht weit über das gesprochene Wort hinaus und vollzieht sich auf folgenden Ebenen:

- auf der verbalen Ebene
- auf der paraverbalen Ebene (Intonation, Lautstärke, Sprachmelodie)
- auf der nonverbalen Ebene (Körpersprache) (Mehl, 2005)

Diese Ebenen sollten übereinstimmen, also kongruent sein. Bei Inkongruenz werden Doppelbotschaften – sogenannte Doublebinds – ausgesandt, die v. a. Kinder irritieren und zu Missverständnissen führen können.

Nach Watzlawick und Beavin (1997) unterliegen Kommunikationsprozesse bestimmten Prinzipien: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Das bedeutet, dass gleichzeitig mit inhaltlichen immer auch emotionale Botschaften vermittelt werden, etwa durch Tonfall oder Mimik. Kommunikation ist ein zirkulärer Prozess, d. h. die Art und Weise, wie eine Botschaft vermittelt wird, löst beim Gegenüber eine bestimmte Reaktion aus, die wiederum die Antwort mitbestimmt. Kommunikationsprozesse sind demnach Wechselprozesse, bei denen die Kommunikationspartnerinnen und -partner durch Inhalt und Qualität ihres Informationsaustausches aufeinander einwirken und einander wechselseitig beeinflussen.

Sprache kann nur im Zuge kommunikativer Prozesse erworben, geübt und differenziert werden. Deshalb benötigen Kinder auch in elementaren Bildungseinrichtungen viele Gelegenheiten und Anlässe sowie Partnerinnen und Partner zum Kommunizieren. Sie sind bei der Entwicklung ihrer Kommunikationsfähigkeit auf stabile und Sicherheit gebende Beziehungen zu ihren Bezugspersonen angewiesen. Besonders Kinder, die beim Erwerb der (deutschen) Sprache erst am Anfang stehen, werden durch die Erfahrung, dass ihre Signale, Botschaften und Aussagen verstanden und beantwortet werden, zur Erweiterung und Differenzierung ihrer kommunikativen Fähigkeiten motiviert.

Die Bedeutung verbaler und nonverbaler Kommunikation als wichtiges Medium zur Vermittlung gesellschaftlicher Werte sollte von Pädagoginnen und Pädagogen bei allen Kommunikationsprozessen mitbedacht werden. Dazu zählen etwa Aussagen über kulturelle Normen oder Geschlechterrollen. So können etwa der Inhalt sowie die Art und Weise, wie mit Kindern kommuniziert wird, von deren Geschlecht abhängig sein (Blank-Mathieu, 2006). Bei der Förderung kindlicher Kommunikation ist es daher wichtig, sich der Vorbildwirkung des eigenen Sprachverhaltens bewusst zu sein und dieses kontinuierlich zu reflektieren.

4.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse

Mittels Sprache sowie para- und nonverbaler Ausdrucksformen mit der Umwelt in Beziehung treten

Personale Kompetenz

- selbstsicher mit anderen Kontakt aufnehmen
- sich verschiedener Ausdrucksformen bewusst werden und diese weiterentwickeln (Gestik, Mimik etc.)
- eigene Gefühle, Ideen und Bedürfnisse kommunizieren, um Hilfe bitten
- warten und zuhören, ausreden lassen
- in Gesprächen das Wort ergreifen und eine eigene Meinung vertreten

Sozial-kommunikative Kompetenz

- Inhalte wertschätzend und konstruktiv kommunizieren
- auf Gefühle und Bedürfnisse anderer angemessen reagieren
- auf das Sprachvermögen der Gesprächspartnerinnen und -partner Rücksicht nehmen (Gesprächstempo, Wortschatz etc.)
- Konflikte konstruktiv mittels Sprache lösen
- Absprachen treffen, Anweisungen geben
- Kommunikation als Mittel zur Partizipation nützen

Sachkompetenz

- ein Thema sachlich und verständlich darlegen, auf angemessene Formulierungen achten
- andere Menschen mit ihrem Namen ansprechen
- Medien, Schrift und Symbole als Möglichkeiten zur Kommunikation sachgerecht und zielgerichtet einsetzen (vgl. Kapitel 5)

Lernmethodische Kompetenz

- fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde
- gelungene Kommunikationsprozesse wahrnehmen und darauf aufbauen
- Gesprächsvorbilder suchen und nachahmen

4.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele

Wenn Menschen miteinander kommunizieren, geschieht dies nicht nur über Worte, sondern auch über Signale des Körpers. Kinder mit geringen Sprachfertigkeiten in der Erst- oder Zweitsprache Deutsch beachten in der Alltagskommunikation vorerst para- und nonverbale Signale. Wenn diese nicht mit dem Gesprochenen übereinstimmen, orientieren sich Kinder v. a. an der Körpersprache der Erwachsenen. Positive Grundhaltungen der Fachkräfte, wie „Ich höre dir zu“, „Es ist mir wichtiger, was du sagst, nicht wie du es formulierst“, bilden eine tragfähige Basis für Kommunikationsprozesse.

4.2.1 Unterstützung und Förderung von kindlichen Bildungsprozessen im Alltag

Kommunikationsprozesse bestimmen den gesamten Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen mit all seinen Routinen, Angeboten und Interaktionen. Die durchdachte Gestaltung des Alltags trägt zu qualitativollen Interaktionen bei, wie z. B.:

- Situationen nützen bzw. planen, in denen die Kinder von ihren Erlebnissen, Ideen und Wünschen erzählen können: beim Kommen, nach den Ferien etc.
- im Tagesablauf Mußzeiten für Gespräche einplanen
- Tischgespräche bei den Mahlzeiten initiieren
- für Kontakte mit unterschiedlichen Kommunikationspartnerinnen und -partnern sorgen, z. B. mit anderen Kindern, Schulkindern, verschiedenen Erwachsenen etc.
- innere Dialoge anregen, z. B. mittels Handpuppen „mit sich selbst“ sprechen

Das Rollenspiel eignet sich besonders zum Nachahmen, Ausprobieren und Üben von Kommunikationsprozessen:

- Durch Kommunikation und Aushandeln können eigene Interessen mit den Wünschen der Spielpartnerinnen und -partner in Einklang gebracht werden.
- Durch Spielimpulse können verschiedene Formen der Kommunikation angeregt werden: Begrüßen und Verabschieden, Einkaufen, Interviewen etc.

Besondere Bedeutung kommt dem Vorbild der Erwachsenen zu, z. B. hinsichtlich der Kommunikation im Team oder mit den Eltern. Sie vermitteln Gesprächskultur, indem sie:

- verständlich sprechen, Wortwahl, Tempo und Satzbau so wählen, dass Verstehen und Antworten möglich sind
- als gleichwertige Gesprächspartnerin bzw. -partner zur Verfügung stehen, trösten, aufmuntern, vermitteln, übersetzen etc.
- Respekt gegenüber den Kindern zeigen und Gespräche, die auf später verschoben wurden, verlässlich nachholen
- gemeinsam mit den Kindern Gesprächsregeln vereinbaren, wie nicht unterbrechen, Vertraulichkeit zusichern etc.

4.2.2 Lernumgebung: Räume und Materialien

Gespräche finden am besten in ruhigen Rückzugsbereichen mit gemütlichen Sitzgelegenheiten oder auf kommunikativen Plätzen im Garten, wie z. B. kleinen Lauben, statt. Materialien zur Anregung von Kommunikationsprozessen sollten in verschiedensten Bereichen des Gruppenraumes angeboten werden, wie z. B.:

- vielfältige Verkleidungsmaterialien und Accessoires für das Rollenspiel
- Hand- und Fingerpuppen, um in verschiedene Rollen zu schlüpfen und unterschiedliche Dialoge und Gespräche zu führen
- Mikrofone, Aufnahmegeräte, Telefone, Walkie-Talkies, Materialien zum Erstellen von Botschaften und Briefen

4.2.3 Exemplarische Bildungsangebote

Kommunikation und Gesprächskultur können durch geplante Bildungsangebote vertieft werden, wie z. B.:

- gemeinsames Erinnern anhand von Bildern, Fotos und Erinnerungsstücken
- Möglichkeiten zur Partizipation schaffen: Abstimmungen, Kinderkonferenzen etc.
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Kommunikationsformen: Zeichen- oder Gebärdensprache, Telefonieren, Gespräche mit Blinden
- Nachspielen und Ausprobieren verschiedenster Körperhaltungen, Pantomime
- verschiedene Kommunikations- und Gesprächsformen beobachten und reflektieren, z. B. im Film, in Werbespots, in Informationssendungen
- digitale Medien zur Kommunikation nutzen (z. B. Handy, E-Mail, Chatrooms)

4.2.4 Differenzierung und Individualisierung

Die individuellen Kommunikationserfahrungen der Kinder spielen bei der Planung von Bildungsangeboten eine wichtige Rolle:

- Gesprächssituationen und Dialoge mit einzelnen Kindern zu individuell relevanten Themen bewusst planen
- mit schüchternen und zurückhaltenden Kindern behutsam ins Gespräch kommen, z. B. beim Werken oder Malen, beim Sandspielen
- regelmäßige, geplante Einzelgespräche zur Sprachanregung für Kinder aus bildungsferner oder sprachreduzierter Umgebung, um alltägliche Gesprächssituationen zu üben, z. B. grüßen oder sich am Telefon melden
- Möglichkeiten für zweisprachige Dialoge schaffen, z. B. durch Einbeziehen von mehrsprachigen Fachkräften oder Eltern
- auf gendergerechte Anrede von Mädchen und Buben achten: „Du bist eine einfallsreiche Baumeisterin, ein liebevoller Puppenvater“

4.2.5 Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen

Emotionen und soziale Beziehungen können in unterschiedlichen Kommunikationssituationen vertieft und reflektiert werden, z. B.:

- Konfliktsituationen im Rollenspiel thematisieren
- Gefühle erkennen und verbalisieren, z. B. in alltäglichen Situationen oder in der Auseinandersetzung mit Literatur und audiovisuellen Medien

Die Auseinandersetzung mit **Ethik und Gesellschaft** kann durch die Reflexion von Kommunikationssituationen gefördert werden. Werte und Normen spiegeln sich in Körperhaltung, Mimik und Gestik wider und bestimmen so alle Kommunikationsprozesse mit:

- rollentypische Körperhaltungen erkennen
- kulturspezifische Kommunikationsformen kennenlernen, z. B. unterschiedliche Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale

4.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften

Respektvolle und wertschätzende Kommunikation ist eine wesentliche Voraussetzung für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachkräften.

4.3.1 Bildungspartnerschaft mit Eltern

In elementaren Bildungseinrichtungen gibt es vielfältige Gelegenheiten, Kommunikationsprozesse mit Eltern und anderen Erwachsenen anzuregen. Diese werden durch Strukturbedingungen wie z. B. gemütliche Sitzgelegenheiten und geeignete Besprechungsräumlichkeiten unterstützt.

- Möglichkeiten zum Austausch der Eltern untereinander und mit dem pädagogischen Personal schaffen
- Eltern miteinander bekannt machen: neue Eltern, Eltern mit gleicher Erstsprache etc.
- Ressourcen der Eltern zur Unterstützung von Kommunikationsprozessen nützen, z. B. Mehrsprachigkeit
- bei Bedarf für Übersetzungshilfen sorgen

4.3.2 Zusammenarbeit mit externen Fachkräften und Institutionen

- Fachkräfte zum Thema interkulturelle Kommunikation in die Einrichtung einladen, zu Elternabenden und Elterngesprächen bitten
- Zusammenarbeit mit Vereinen (Elternvereine, Vereine von Migrantinnen und Migranten, lokale Initiativen etc.)
- Öffentlichkeitsarbeit mittels Homepage, Kindergartenzeitung, Folder etc.
- Zusammenarbeit mit örtlichen Medien: Zeitungen, lokale Sender etc.

4.4 Leitfragen zur Reflexion

Leitfragen zur Selbstreflexion

- Welche Haltungen oder Einstellungen werden bei Gesprächen vermittelt?
- Welche Sprachvorbilder werden den Kindern geboten, welche werden von ihnen übernommen?
- Ist die Kommunikation der Erwachsenen frei von Diskriminierung und Zynismus?
- Dienen die verbalen Interaktionen ausschließlich der Organisation des Tagesablaufs oder werden auch Gefühle und Gedanken der Kinder thematisiert?
- Welche Formulierungen vermitteln den Kindern das Gefühl des Angenommenseins und der Wertschätzung?
- Ändere ich Tonfall oder Ausdrucksweise, wenn ich mit einem Mädchen oder einem Buben spreche?
- Führe ich bewusst Einzelgespräche mit jedem Kind? Welche Formen der Dokumentation wähle ich?
- Nütze ich nonverbale Möglichkeiten der Kontaktaufnahme wie Blicke, Gesten, Lächeln oder Nicken?
- Passe ich Wortwahl und Komplexität meiner Äußerungen an die Entwicklung und Begabung der Kinder an?
- Wie kommuniziere ich mit Eltern bzw. Kolleginnen und Kollegen?

Leitfragen zu den Bildungsangeboten

- Welche Themen werden von den Kindern in Gespräche eingebracht?
- Welche aktuellen Filme und Fernsehserien sehen die Kinder, wie wird die Kommunikation der Kinder dadurch beeinflusst?
- Wie können sich Kinder mit geringen Sprachkompetenzen in der Erst- oder Zweitsprache Deutsch an allgemeinen Kommunikationsprozessen beteiligen?

Leitfragen zur Lernumgebung

- Welche Bereiche werden von den Kindern bevorzugt für Gespräche genutzt?
- Welche Rollenspielmaterialien bevorzugen die Kinder?
- Wie sehr nehmen die Materialien Bezug auf aktuelle Themen der Kinder, wie Urlaubserfahrungen, aktuelle Medienereignisse, bevorstehender Schuleintritt?
- Gibt es Möglichkeiten zu ungestörten Gesprächen mit Eltern oder der Eltern untereinander?

5. Buchkultur – Literacy – digitale Medien

Sprachliche Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen sind eng verknüpft mit der Vermittlung und Rezeption von Kinderliteratur und anderen Medien. Durch die Vielfalt an Themen und Illustrationen eignet sich Kinderliteratur in besonderem Maße dazu, auf die individuellen Interessen der Kinder einzugehen. Kinderbücher enthalten Informationen, Anstöße zum Nachdenken und Diskutieren, sprechen Gefühle an und fördern Fantasie und Kreativität. Kinder erleben Rhythmus und Melodie von Sprache bzw. Sprachen in der Geborgenheit und Sicherheit des engen Kontaktes mit vertrauten Bezugspersonen. Die Buchrezeption ist daher eine der effektivsten Formen der Sprachförderung und für den Eintritt von Kindern in die Volksschule relevant: Spätere schulische Leistungen werden wesentlich vom Interesse, der Geduld und der Fähigkeit, sprachlich vermittelte Inhalte zu verstehen und zu interpretieren, mitbestimmt. Das heißt, Texte sollten zunehmend aufgrund sprachstruktureller Eigenschaften, also losgelöst von zusätzlichen Informationen wie Bildern oder Handlungen erschlossen werden. Der Begriff Literacy umfasst alle Erfahrungen, die Kinder im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen machen.

Der Erwerb der Schriftsprache ist ein wichtiger Teil der Sprachentwicklung und baut auf dem mündlichen Sprachgebrauch auf. Kinder, die mit entsprechenden Literacyerfahrungen in die Schule eintreten, haben weitaus bessere Erfolgchancen beim Schreiben- und Lesenlernen (Ulich, 2000b). Elementare Bildungseinrichtungen müssen daher in diesem Bereich vielfältige Lernprozesse ermöglichen.

Während Bilderbücher neben anderen analogen Medien wie z. B. Plakaten und Wandzeitungen schon seit langer Zeit die Lebenswelt von Kindern im Elternhaus und besonders in elementaren Bildungseinrichtungen prägen, ist der frühe Kontakt mit digitalen Medien eine Entwicklung der jüngsten Zeit. Dazu zählt die Nutzung von Fernsehen, Video, Handy, Computer und Internet etc. Qualität und Intensität der Medienrezeption werden in erheblichem Ausmaß von der soziokulturellen Umwelt der Kinder beeinflusst.

Die Förderung der Medienkompetenz bedeutet, Kinder zur selbst gesteuerten und sinnvollen Nutzung analoger und digitaler Medien zu befähigen. Dazu sind u. a. vielfältige sprachliche und kommunikative Fähigkeiten notwendig. Im Hinblick auf die Partizipation am sozialen, kulturellen und politischen Geschehen zählt die Medienkompetenz in unserer Gesellschaft zu den Schlüsselkompetenzen.

Internationale Forschungsergebnisse belegen den positiven Einfluss neuer Technologien im Kindergartenalter insbesondere im Kontext von Sprache, Lesen und Schrifterwerb (vgl. European Schoolnet, 2006; Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006). Neben traditionellen Bildungsmitteln sollten daher auch moderne Medien eine spielerische Auseinandersetzung mit Bildungsangeboten ermöglichen (Gartler, 2008).

5.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse

Die Auseinandersetzung mit Schriftkultur und verschiedenen Medien regt vielfältige und komplexe Bildungsprozesse an. Folgendes gilt jeweils für den gesamten Bereich der Mediennutzung und Schriftkultur:

Bedeutung von Schriftsprache und Medien erfassen

Personale Kompetenz

- Interesse an unterschiedlichen Medien entwickeln
- die eigene Ausdrucksfähigkeit mittels Schrift, Symbolen und neuer Technologien erweitern (z. B. Fotos, Weblog)

Sozial-kommunikative Kompetenz

- Schrift, Symbole und neue Medien als Möglichkeiten zur Kommunikation und Partizipation erfahren, unabhängig von persönlicher Präsenz, Zeit und Raum
- Schrift als Ausdruck kultureller Identität und als gemeinschaftsstiftend erleben

Sachkompetenz

- den Unterschied zwischen Realität und Virtualität erkennen und adäquat darauf reagieren
- verschiedene Schriften, Sprachen, Sprachstile, Illustrationstechniken etc. unterscheiden

Lernmethodische Kompetenz

- Medien als Möglichkeit zur Informationsbeschaffung erfahren
- Lesen, Schreiben und Mediennutzung als unverzichtbare Bestandteile der Alltagsbewältigung erkennen

Sachrichtiger Umgang mit Medien, Schrift und Schreibwerkzeugen

Personale Kompetenz

- Geduld, Konzentration und Gedächtnis weiterentwickeln
- Schrift und Sprache mit allen Sinnen differenziert wahrnehmen
- sprachliche Fertigkeiten (Wortschatz, Begriffsbildung etc.) zur Rezeption von Bilderbüchern erweitern
- fein- und grafomotorische Fertigkeiten, Auge-Hand-Koordination differenzieren

Sozial-kommunikative Kompetenz

- bei der Mediennutzung mit anderen kooperieren und kommunizieren

Sachkompetenz

- analoge und digitale Medien kennenlernen und sachgerecht einsetzen
- Techniken des Schreibens und Illustrierens kennenlernen und eigene Erfahrungen bei der Umsetzung machen
- Schriftarten, Buchstaben und Zahlen unterscheiden und wiedererkennen
- technische Grundbegriffe kennen, Geräte nutzen können

Lernmethodische Kompetenz

- Medien gezielt und zweckgebunden zum Wissenserwerb sowie zur Erweiterung der Sprach- und Handlungsfähigkeit einsetzen (Sachbücher, Internet etc.)

Persönlichkeitsentwicklung durch Literatur und digitale Medien

Personale Kompetenz

- Fantasie, Kreativität und schöpferische Kräfte weiterentwickeln
- Selbstwirksamkeit durch das Schaffen eigener Produkte erfahren (Texte, Bilder, Fotos etc.)
- Literatur- und Medienrezeption als persönliche Bereicherung erleben
- sich mit Emotionen, Werten, Normen und Regeln in bzw. durch Literatur und Medien auseinandersetzen
- durch Identifikation mit literarischen Vorbildern neue Einstellungen und Handlungsstrategien erfahren
- Interessensschwerpunkte und persönliche Begabungen erkennen und differenzieren
- Sensibilität für Ästhetik von Bildern und Sprache entwickeln

Sozial-kommunikative Kompetenz

- Möglichkeiten der Konfliktlösung durch Modelle aus Literatur und Medien erfahren
- verschiedene Lebensformen und Kulturen kennenlernen und wertschätzen

Sachkompetenz

- unterschiedliche Sprachen kennenlernen
- Fachsprachen, Fachtermini und Symbolsprache (z. B. Märchen) verstehen

Lernmethodische Kompetenz

- Bezüge zum eigenen Leben herstellen und dadurch Erkenntnisse für persönliche Fragestellungen gewinnen
- eigene Bildungsprozesse dokumentieren (mittels Portfolio, Video, Weblog etc.)

5.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele

5.2.1 Unterstützung und Förderung von kindlichen Bildungsprozessen im Alltag

Schrift und Symbole im Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen

Lesen und Schreiben sowie die Nutzung moderner Medien sind selbstverständliche Bestandteile des Tagesablaufs in elementaren Bildungseinrichtungen: Dazu zählen z. B. das Ausfüllen von Listen, das Verfassen von Nachrichten, das Telefonieren oder Versenden von E-Mails. Kinder können diese Situationen häufig beobachten und sollten nach Möglichkeit miteinbezogen werden, um dabei wichtige Erfahrungen im Umgang mit Medien und Schriftkultur zu machen.

Beispielhafte Impulse zum Lesen und Schreiben im Alltag (vgl. Hartmann et al., 2009):

- alltägliche Ereignisse dokumentieren und protokollieren, z. B. das Wetter
- Briefe, E-Mails und Informationen für andere verfassen
- Piktogramme und Zeichen erfinden und gestalten, z. B. für einzelne Bereiche oder Räume, für Gruppenregeln
- Schilder in verschiedenen Sprachen und Schriften herstellen

Rollenspiel

Das Rollenspiel ist die häufigste und vielfältigste Spiel- bzw. Lernform in elementaren Bildungseinrichtungen. Kinder können Eindrücke und Erfahrungen, die sie in verschiedenen Lebenszusammenhängen machen – also auch jene mit digitalen Medien, Buchkultur und Schrift – im Rollenspiel umsetzen, üben und festigen.

- Ausstattung des Rollenspielbereichs und anderer Beschäftigungsbereiche mit Materialien, die sich auf Schrift, Lesen, Schreiben und digitale Medien beziehen
- Impulse für neue Spielinhalte, wie z. B. Papierfachgeschäft, Schule, Zeitungsredaktion, Handy-Shop
- Nachspielen und Verarbeiten von Medienerfahrungen, entsprechende Materialien (etwa aus aktuellen Fernsehsendungen) bereitstellen
- Dramatisieren

Buchrezeption als Teil der Alltagskultur

Die Auseinandersetzung mit Kinderliteratur ist als fixer Bestandteil der Alltagskultur im Tagesablauf verankert und sollte einerseits eng mit den aktuellen Interessen der Kinder verknüpft sein, andererseits neue Impulse setzen:

- regelmäßiges Vorlesen in Kleingruppen, auch in anderen Sprachen unter Einbeziehung mehrsprachiger Kolleginnen und Kollegen oder Familienmitglieder
- Bücher für verschiedene Lebens- und Alltagssituationen: Atlanten und Lexika, Sachbücher, realistische Geschichten etc.
- Gedichte und Lyrik passend zu Alltagssituationen anbieten
- Nachschlagen in Wörterbüchern oder Lexika, um Begriffe und Fragen zu klären
- Wörter, z. B. Zahlen, in andere Sprachen übersetzen

Medienerziehung

Kinder erwerben Basiskompetenzen im Umgang mit digitalen Medien häufig in Alltagssituationen. Darüber hinaus sollten Medienerfahrungen der Kinder als Impulse für Bildungsangebote aufgegriffen werden:

- Vielfalt digitaler Medien im Alltag erleben und anwenden lernen: Bewusstseinsbildung hinsichtlich Gesundheit, Sicherheit und sachgerechter Nutzung
- den Alltag dokumentieren: Kinder fotografieren oder filmen einander, benutzen Tonaufnahmegeräte
- individuelle Gespräche, um Rezeptionserfahrungen der Kinder mit digitalen Medien – etwa mit Fernsehsendungen, Computerspielen, Werbung etc. – aufzugreifen, zu thematisieren und zu verarbeiten
- den Unterschied zwischen Fiktion und Realität besprechen

5.2.2 Lernumgebung: Räume und Materialien

Schrift und Symbole sichtbar machen

Eine differenzierte Literacyerziehung wird durch die Präsenz von Schriftsprache in allen Räumlichkeiten der Einrichtung sowie durch vielfältige Materialien unterstützt (vgl. Hartmann et al., 2009):

- Namen der Kinder; Beschriftung von Einrichtungsgegenständen in mehreren Sprachen; mehrsprachige schriftliche Willkommensgrüße oder Informationen
- Schreibplatz für Kinder als eigener Bereich mit vielfältigen Büromaterialien und Utensilien, wie Stempel, Telefon, Schreibmaschine, Taschenrechner etc.
- Buchstaben aus verschiedenen Schriften, z. B. Magnetbuchstaben, Buchstaben-Memorys, Montessorimaterialien, Alphabetbücher
- Materialien mit Ziffern und Zahlen, wie Uhren, Kalender

Kinderliteratur

- Vielfalt an Themen und Genres; Bücher in verschiedenen Sprachen und mit unterschiedlichem Anspruchsniveau; Auswahl auch nach künstlerischen und geschlechtssensiblen Kriterien (Schneider, 2005)
- gemütlicher, günstig platzierter Lesebereich, erweitert durch Angebote für Literacy sowie zum kreativen Gestalten
- Kindergartenbibliothek mit Literatur, Tonträgern und Filmen in verschiedenen Sprachen, eventuell auch außenstehenden Benutzerinnen und Benutzern geöffnet

Medienbereich

- Rekorder, Kopfhörer, Fotoapparat, Telefon, ausgehölter TV-Apparat
- Vielfalt an CDs und Kassetten mit Geschichten, Gedichten, Märchen in verschiedenen Sprachen, mit Liedern aus verschiedenen Ländern etc.
- Computerarbeitsplatz mit Drucker, Scanner, Internet etc.
- entwicklungs- und begabungsangemessene Lern- und Spielsoftware, die gewalt- und vorurteilsfrei ist, mehrere Sinne anspricht, interaktiv ist, Kinder zum Nachdenken und Kooperieren herausfordert und Spaß macht

5.2.3 Exemplarische Bildungsangebote

Die folgenden Bildungsangebote stehen beispielhaft für eine Fülle an Möglichkeiten, wie Kinderliteratur, Schrift und digitale Medien ins Zentrum der Bildungsarbeit gerückt werden können.

Rund ums Buch

- Geschichten erfinden und diktieren, Gedichte verfassen, Bücher herstellen
- Stile und Techniken der Illustration kennenlernen und selbst anwenden
- Lesungen von Autorinnen und Autoren, Bilderbuchausstellungen besuchen
- Bilderbuchkino als besonders faszinierende Möglichkeit zum Vertiefen bekannter Illustrationen und Kennenlernen neuer Bilderbücher

Bildungsangebote zu unterschiedlichen Aspekten von Literacy

- Kalligrafie, verschiedene Schriften, Geheimschriften, Blindenschrift kennenlernen und ausprobieren
- Auseinandersetzung mit Noten, Bauplänen, Landkarten, unterschiedlichen Möglichkeiten des Schriftverkehrs etc.
- Redaktion, Druckerei, Buchbinderei, Buchhandlung etc. besuchen
- Medien produzieren: Zeitung, Fotoausstellung, Powerpoint-Präsentation, Dokumentation über den Kindergartenalltag für die Eltern, Mitgestaltung der Kindergarten-Homepage

Computernutzung

- kompetente Nutzung des Gerätes erlernen
- Kooperation mit anderen Kindern bei der Nutzung, einander helfen und Erfahrungen weitergeben, gemeinsames Erstellen von Regeln der Benützung, z. B. zeitliche Begrenzung
- Sprachlernprogramme für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

5.2.4 Differenzierung und Individualisierung

Unterschiedliche Vorerfahrungen der Kinder in Bezug auf Schrift und Medien sind bei der Auswahl von Bildungsangeboten ebenso ausschlaggebend wie der kulturelle Hintergrund sowie die besonderen Interessen und Begabungen:

- Bücher und digitale Medien individuell anbieten: Lexika, Fachbücher, Wörterbücher, Lyrik für Kinder mit besonderen Begabungen
- Thematik und Identifikationsfiguren abgestimmt auf individuelle Bedürfnisse, den kulturellen Hintergrund und die aktuelle Lebenssituation der Kinder
- Materialien in verschiedenen Sprachen und Anspruchsniveaus: für Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen, für alle interessierten Kinder, für hochbegabte Kinder oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen
- Angebote für Kinder, die bereits lesen und schreiben können: z. B. Geheimschrift, Erstlesebücher, PC-Programme, die mit Schrift arbeiten
- anspruchsvolle Lernangebote am PC als Herausforderung für hochbegabte Kinder und Kinder im letzten Kindergartenjahr

5.2.5 Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen

Die Förderung sprachlicher Bildungsprozesse mittels unterschiedlicher Medien bietet vielfältige Möglichkeiten für Angebote in den Bereichen **Emotionen und soziale Beziehungen** sowie **Ethik und Gesellschaft**:

- Unterstützung der Reflexion und Verarbeitung von Gefühlen durch Bilderbücher, z. B. in besonderen Situationen (Trennung der Eltern, Geburt von Geschwistern etc.)
- Kennenlernen unterschiedlicher Werte, Religionen und Lebenskonzepte, Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen (Umweltschutz, Behinderung, Geschlechterrollen etc.)

Durch Angebote aus dem Bereich **Ästhetik und Gestalten** (Rollenspiel, Dramatisieren, Zeichnen, Malen, Tanzen, künstlerisches Gestalten etc.) wird die Verarbeitung von Emotionen und Medienerfahrungen unterstützt. Sachbücher, Lexika und digitale Medien (Lernsoftware und Internetrecherchen) zu den Themen **Natur und Technik** unterstützen Kinder dabei, ihr Sachwissen zu erweitern:

- Förderung des logischen Denkens, der Konzentrations- und Reaktionsfähigkeit mittels Arbeit mit Lernsoftware
- Erfahrungen mit Ziffern und Zahlen, Zeiteinheiten etc.

Der sachrichtige Umgang mit Schrift, Schreibwerkzeugen und digitalen Medien steht auch in engem Zusammenhang mit **Bewegung und Wahrnehmung**:

- Möglichkeiten für vielfältige Wahrnehmungserfahrungen über den Tast- und Bewegungssinn schaffen, die u. a. auf das Schreiben vorbereiten (Formen abtasten, nachfahren, Schwungübungen etc.)
- Förderung der Feinmotorik und der Auge-Hand-Koordination durch den Umgang mit unterschiedlichen Schreibwerkzeugen und der Computer-Maus

5.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften

5.3.1 Bildungspartnerschaft mit Eltern

- Vorerfahrungen der Kinder mit Büchern und digitalen Medien erheben –
z. B.: Werden Bibliotheken besucht? Wie viel sieht das Kind fern?
- Information der Eltern über die Bedeutung des Vorlesens und früher Literacyerfahrungen
in der Familiensprache; Angst vor Verschulung nehmen
- Bilderbücher und Literatur zur Elterninformation zum Ausleihen anbieten
- Ressourcen der Familienmitglieder nutzen, z. B. durch Vorlesepatenschaften, Lesen und Schreiben
in unterschiedlichen Sprachen und Schriften
- Einbezug der Eltern in die Förderung der Medienkompetenz durch Information und Diskussion;
Eltern zum Kennenlernen und Ausprobieren von PC-Software einladen; Nutzung von Fachwissen
der Eltern im Bereich „neue Medien“

5.3.2 Zusammenarbeit mit externen Fachkräften und Institutionen

- Kooperation mit Bibliotheken sowie mit medienpädagogischen Fachdiensten
- Empfehlung ergotherapeutischer Abklärung bei grafomotorischen Auffälligkeiten
- Kooperation mit Schule und Hort: Schul- oder Hortkinder übernehmen Vorlesepatenschaften für Kinder
in elementaren Bildungseinrichtungen, schreiben für sie und mit ihnen Geschichten, Sprüche und
andere Texte; gemeinsame Gestaltung von Buchausstellungen; kooperative Nutzung digitaler Medien etc.

5.4 Leitfragen zur Reflexion

Leitfragen zur Selbstreflexion

- Wie reflektiere ich das eigene Medienverhalten?
- Was weiß ich über häusliche Medienerfahrungen bzw. -gewohnheiten der Kinder?
- Über welche Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien verfüge ich selbst?
Welche sind den Kindern geläufig?

Leitfragen zu den Bildungsangeboten

- Welche Möglichkeiten zur Verarbeitung ihrer Medienerlebnisse in Spiel und Gespräch finden
Kinder in unserer Einrichtung?
- Welche Anregungen erfahren Kinder, etwas zu schreiben oder zu dokumentieren?
Welche Rahmenbedingungen finden sie dafür vor?
- Wie werden die Ressourcen der Eltern im Bereich Buch- und Schriftkultur sowie Medienerziehung
für die Bildungsarbeit genutzt?

Leitfragen zur Lernumgebung

- Welche gesellschaftlichen Vorstellungen (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Kultur, Aussehen etc.)
werden durch die angebotenen Medien vermittelt?

- Wie weit entspricht das Angebot an Büchern, Bildern und Postern sowie an digitalen Medien dem Alter und Entwicklungsstand, den Interessen und Begabungen sowie dem Lebenshintergrund der Kinder?
- Welche Materialien werden von den Kindern bevorzugt genutzt?
Welche wecken ihre Selbsttätigkeit und Kreativität besonders?
- Wie wird Kindern die Orientierung im Raum und im Alltag ermöglicht, z. B. durch Symbole oder durch Schrift?
- Wo begegnen den Kindern in der Einrichtung Schriftzeichen?
- Wodurch wird in unserer Einrichtung Wertschätzung für unterschiedliche Schriften und damit für unterschiedliche Sprachen und Kulturen sichtbar?

6. Sprachförderung durch philosophische Gespräche mit Kindern

Kinder forschen, entdecken, experimentieren und gestalten ihre Umwelt. Sie sind bestrebt, allem, was sie beobachten und erfahren, Sinn und Bedeutung zu geben. Sie wollen sich in der Welt, die sie umgibt, zurechtfinden und fragen daher nach dem Warum und dem Wozu.

Philosophische Gespräche mit Kindern zu führen bedeutet, sich gemeinsam und gleichberechtigt mit einem Thema argumentativ auseinanderzusetzen und nach möglichen Antworten zu suchen. Wesentlich ist, dass solche Gespräche eine offene Sichtweise ermöglichen. Philosophieren kann somit als ein Bildungsprozess beschrieben werden, der neue Perspektiven für das eigene Denken und Handeln in Gegenwart und Zukunft aufzeigt (Ebers & Melchers, 2001).

Kinder stellen mitunter existenzielle Fragen, die Erwachsene rasch an die Grenzen ihres Wissens bringen. Oft handelt es sich dabei um fundamentale Themen, die nicht nur durch Sachinformationen zu klären sind, z. B. „Wann hat die Welt angefangen?“ Derartige Fragen von Kindern eignen sich sehr gut als Einstieg zu philosophischen Gesprächen (Petermann, 2004). Bei der Suche nach Antworten sind Kinder auf die Kommunikation mit anderen Menschen angewiesen, die sie in ihren Fragen ernst nehmen und zu einem gleichberechtigten Dialog bereit sind.

Ausreichende Sprachfertigkeiten bilden die Grundlage zum Verständnis und zur Formulierung von Gedanken, Überlegungen und Fragen. Besonders Kinder mit noch geringen sprachlichen Kompetenzen in der Erst- oder Zweitsprache Deutsch brauchen vielfältige Anregungen, um abstrakte Inhalte verstehen und kommunizieren zu können. Diskussionen und Gespräche mit Menschen, die geduldig zuhören und anteilnehmend, aber auch sachlich argumentieren, fördern die Bereitschaft zum Sprechen und die Freude an der Sprache. Die Gesprächskultur, das Denken sowie das Urteilen und Argumentieren bei philosophischen Gesprächen stellen wichtige Grundlagen für spätere Lern- und Bildungsprozesse im Leben dar.

6.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse

Denkvermögen und Urteilskraft weiterentwickeln, um Sinn- und Bedeutungsfragen für das eigene Leben beantworten zu können

Personale Kompetenz

- Neugier und Staunen als Ausgangspunkte zum Fragen wahrnehmen
- die eigene Sichtweise als eine von vielen erleben
- Fragen auch unbeantwortet stehen lassen können
- Vertrauen in sich und die Welt entwickeln und festigen
- Entwicklung und Stärkung von Resilienz (Widerstandsfähigkeit)

Sozial-kommunikative Kompetenz

- Erfahren, dass jeder Mensch die Gemeinschaft mit anderen zum Leben braucht
- im Austausch mit anderen Menschen erleben, dass diese mit ähnlichen Gedanken, Fragen, Wünschen oder Ängsten beschäftigt sind
- Werte, Normen und Regeln als Basis des Zusammenlebens achten
- im Gespräch genau zuhören, wertschätzend und sachbezogen antworten
- den eigenen Standpunkt überdenken, formulieren und vertreten

Sachkompetenz

- Fragen, Gedanken und Schlussfolgerungen präzise formulieren und über Umsetzungsmöglichkeiten nachdenken
- Argumente gegeneinander abwägen und Entscheidungen begründen

Lernmethodische Kompetenz

- Fragen und Reflektieren als Möglichkeiten des Lernens erfahren
- Unterschiede und Ähnlichkeiten erkennen und benennen, Kategorien bilden
- nach Ursachen und Zusammenhängen fragen
- folgerichtiges Denken, induktives Denken (vom Einzelnen zum Allgemeinen), deduktives Denken (vom Allgemeinen zum Einzelfall) erlernen und üben
- kompetente Gesprächspartnerinnen und -partner für bestimmte Themen und Fragen finden
- das eigene Wissen, die eigenen Fähigkeiten und Grenzen erkennen

Bedürfnis nach spirituellen Erfahrungen ausdrücken und befriedigen

Personale Kompetenz

- sich der eigenen Sinnfragen und der Suche nach Antworten bewusst werden
- Meditation und Kontemplation (sich ruhig und aufmerksam einem Gedanken widmen) als Resilienzstärkend erfahren

Sozial-kommunikative Kompetenz

- gemeinsam mit anderen Spiritualität erleben und darüber sprechen
- Religionen und Weltbildern anderer Menschen achtungsvoll begegnen

Sachkompetenz

- unterschiedliche Lebenskonzepte, Religionen und Rituale kennenlernen

6.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele

Das Erhalten der kindlichen Bereitschaft zum Staunen, zur Neugier und zum Fragen als wesentliche Voraussetzung für Erkenntnisprozesse ist ein wichtiges Anliegen in elementaren Bildungseinrichtungen. Gespräche, Erzählungen sowie die Rezeption von Bilderbüchern und anderen Medien, die Geborgenheit, Sicherheit und Zuversicht vermitteln, unterstützen fragende Kinder dabei, Vertrauen in sich selbst, in die Welt und die Zukunft zu entwickeln.

Für das Gelingen philosophischer Gespräche sind Gesprächsregeln wichtig, in deren Mittelpunkt gegenseitige Wertschätzung sowie die Bedeutung des Fragens stehen (vgl. Hartmann et al., 2009).

6.2.1 Unterstützung und Förderung von kindlichen Bildungsprozessen im Alltag

Im Tagesablauf können sich vielfältige Anlässe zum Staunen und Philosophieren ergeben:

- Naturbeobachtungen, wie z. B. Wolken oder Eiskristalle am Fenster
- Spielimpulse durch die Pädagoginnen und Pädagogen: „Verkehrte-Welt-Spiel“, „Ich bin du und du bist ich“ etc.
- Erfahren kulturell geprägter Werte und Normen durch Märchen und Erzählungen aus anderen Kulturen, wie z. B. Achtung und Verantwortung gegenüber der Natur
- Beobachtungen der Kinder als Ausgangspunkt für philosophische Gespräche: „Ist der Regenbogen auch dann noch da, wenn wir ihn nicht mehr sehen?“ etc.
- Mögliche Themen philosophischer Gespräche: Haben Töne Farben? Gibt es große und kleine Gefühle? Was ist Glück? etc.

6.2.2 Lernumgebung: Räume und Materialien

Philosophieren als mitunter sehr individueller und spontaner Prozess bedarf der Möglichkeit, sich allein oder mit frei gewählten Gesprächspartnerinnen und -partnern ungestört zurückzuziehen. Solche Rückzugsbereiche können auch die Möglichkeit zu Kontemplation oder Meditation bieten.

Materialien, die zum Staunen, Experimentieren, Nachdenken und Rätseln anregen, fördern das Fragen und die Suche nach Antworten:

- phänomenale Materialien, wie z. B. Fliegenaugen, Magnete, Spiegel
- Uhren als Anlass zur Auseinandersetzung mit Zeit
- Lyrik, Gedichte, Lieder, Sprüche oder Rätsel, die zum Staunen und Nachdenken anregen
- Bücher und Bilder, die mehrfach interpretierbar sind
- Bücher und Materialien, die Verständnis für unterschiedliche Religionen wecken
- Möglichkeiten, Natur zu erleben und zu beobachten: Tiere, Pflanzen, Feuer etc.

6.2.3 Exemplarische Bildungsangebote

Philosophische Gespräche mit Kindern können dazu dienen, aktuelle Themen der Bildungsarbeit zu vertiefen, Fragen der Kinder einzubeziehen oder neue Impulse zu setzen:

- Themen aufgreifen, die im Zuge unterschiedlicher Bildungsangebote wiederkehren: „Was ist Zeit?“ oder „Ich und die anderen“ etc.
- ein „Buch vom Denken“ im Laufe der Kindergartenzeit anlegen
- Kinofilme oder Theatervorstellungen zu philosophischen Themen besuchen
- an museumspädagogischen Führungen zu geeigneten Themen teilnehmen
- sich mit verschiedenen Glaubensgemeinschaften auseinandersetzen, z. B. eine Moschee, Synagoge oder Kirche besuchen, Rituale kennenlernen, gemeinsam singen

Philosophieren mit Kindern bedeutet auch, Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse der Kinder über einen längeren Zeitraum zu verfolgen, z. B.:

- Erleben, dass neue Sichtweisen und Antworten möglich sind
- Materialien, die Anregung oder Ausgangspunkt philosophischer Gespräche waren, nach einiger Zeit wieder hervorholen und als neuerliche Gesprächsbasis sowie zum Erinnern anbieten
- Bilder, Poster oder Fotos, die als Folge philosophischer Gespräche entstanden sind, erneut diskutieren und so mögliche Veränderungen persönlicher Sichtweisen erfahren

6.2.4 Differenzierung und Individualisierung

Die Fähigkeit und Bereitschaft, philosophische Gespräche zu führen, ist nicht alters- oder begabungsabhängig, lediglich die Art und Weise von Denk- und Erklärungsansätzen wird durch den Entwicklungsstand und die individuellen Erfahrungen der Kinder mitbestimmt. Dazu zählt auch der religiöse bzw. kulturelle Hintergrund der Kinder.

Je zurückhaltender oder ungeübter Mädchen und Buben beim Philosophieren sind, desto kleiner sollten die Gesprächskreise bleiben. Ebenso wird Kindern die Teilnahme an philosophischen Gesprächen erleichtert, wenn der Ausgangspunkt dieser Gespräche ihrem Erlebnis- oder Wissenshintergrund entspricht. Dies gilt insbesondere für Kinder, die beim Erwerb der deutschen Sprache erst am Anfang stehen.

- Kinder in Zeiten biografischer Brüche (Scheidung der Eltern, Wohnortwechsel etc.) suchen vermehrt nach individuellen Antworten. Dies kann durch geeignete Bilderbücher und Geschichten unterstützt werden.
- Materialien individuell anbieten, z. B. optische Illusionen für Kinder mit guter Konzentrationsfähigkeit und Freude an visuellen Aufgaben, knifflige Fragen für hochbegabte Kinder, die intellektuelle Herausforderungen suchen

6.2.5 Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen

Philosophische Fragestellungen können im Rahmen unterschiedlichster Bildungsprozesse auftreten und stehen häufig in Zusammenhang mit **Emotionen und sozialen Beziehungen**:

- Wie unterscheiden sich Menschen, worin gleichen sie sich?
- Was ist wichtig, um zu einer Gemeinschaft zu gehören? Welche Werte vereinen bzw. trennen unterschiedliche Gruppen von Menschen?

Durch philosophische Gespräche in elementaren Bildungseinrichtungen und die Auseinandersetzung mit **Ethik und Gesellschaft** werden wichtige Grundlagen für die individuelle Entscheidungsfähigkeit geschaffen. Religiösübergreifend können allgemein gültige Prinzipien des menschlichen Zusammenlebens erfahren werden:

- Informationen über verschiedene Religionen und Lebenskonzepte durch Sachbücher, religiöse Bilderbücher und Legenden, Filme, Ausgänge etc.
- Besuche von Gebäuden und Orten, die zur Kontemplation anregen

Durch vielfältige Materialien aus dem Bereich **Ästhetik und Gestaltung** werden Kinder im Zusammenhang mit philosophischen Gesprächen dabei unterstützt, ihre Gedanken und Ideen künstlerisch auszudrücken und eigene Interpretationsmöglichkeiten zu finden. Dies ist besonders wichtig für Kinder mit geringen Sprachfertigkeiten.

6.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften

6.3.1 Bildungspartnerschaft mit Eltern

Besonders in Gruppen mit unterschiedlichen familiären Lebenskonzepten oder Glaubenshintergründen bieten sich philosophische Gespräche als Möglichkeit gemeinsamer spiritueller bzw. existenzieller Grunderfahrungen an. Schon beim Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung sollten Eltern über diese Form der Wertevermittlung – an Stelle oder als Ergänzung religiöser Inhalte – informiert werden. Die Kenntnis der Erwartungen und Vorstellungen der Eltern bringt wichtige Informationen für die Planung pädagogischer Angebote und trägt zur Vermeidung von Missverständnissen und Konflikten bei.

- Information der Eltern über die Bedeutung des Philosophierens, Dokumentation der kindlichen Erkenntnisprozesse für die Eltern
- Festgestaltung, die sich auf kulturell übergreifende Schwerpunkte bezieht: Licht als Symbol für Hoffnung und Zuversicht, Frühling als Neubeginn etc.
- Gemeinsamkeiten von Familien herausstreichen, z. B. Freude über ein Baby

6.3.2 Zusammenarbeit mit externen Fachkräften und Institutionen

- Einladung interkultureller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu philosophischen Gesprächskreisen
- gemeinsame Veranstaltungen mit Schule und Hort: Theater, Dichterlesungen
- Teilnahme an kommunalen Festen und Gebräuchen

6.4 Leitfragen zur Reflexion

Leitfragen zur Selbstreflexion

- Wie offen bin ich gegenüber philosophischen oder transzendenten (die Erfahrung überschreitenden) Fragestellungen?
- Wie gelingt es, eigenes Unwissen zuzulassen und wie wird dieses kommuniziert?
- Welche Fragen der Kinder regen auch die Erwachsenen zum Philosophieren an?
- Was weiß ich über die Werte und Normen in den Familien der Kinder?
- Welchen Stellenwert haben unterschiedliche Lebenskonzepte, Religionen oder Meinungen in unserer Einrichtung?
- Wie ist mein eigenes Verhältnis gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen?

Leitfragen zu den Bildungsangeboten

- Welche sprachlichen Angebote bieten neue Sichtweisen und Antworten auf scheinbar Selbstverständliches?
- Werden individuelle Fragen einzelner Kinder als Anregungen für Bildungsangebote genutzt?
- Wie werden Kinder mit noch geringen Sprachfertigkeiten in der Erst- oder Zweitsprache Deutsch zu philosophischen Gesprächen angeregt und beim Ausdrücken ihrer Überlegungen und Gedanken unterstützt?
- Welche Themen werden von den Kindern wiederholt angesprochen?
- Wie werden die Überlegungen und Erkenntnisprozesse der Kinder dokumentiert?

Leitfragen zur Lernumgebung

- Inwieweit regen Materialangebot und räumliche Gestaltung in der Einrichtung zum Staunen, Nachdenken und Fragen an?
- Auf welche Weise wird Kindern Sicherheit und Geborgenheit vermittelt?

7. Transition und Sprachförderung

Transitionen sind Übergänge in der Biografie eines Menschen, die zu einer tiefgreifenden Änderung bisheriger Lebenszusammenhänge führen. Der Begriff Transition umfasst eine Vielzahl komplexer sozialer Veränderungen auf der individuellen, familiären und/oder institutionellen Ebene. Im Leben eines Kindes finden Transitionen z. B. dann statt, wenn es zu Veränderungen innerhalb seiner Familie kommt, wenn es in außerfamiliäre Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eintritt oder wenn es zwischen diesen wechselt (Griebel & Niesel, 2004).

Transitionen bzw. Übergänge sind kritische Lebensereignisse für die individuelle Entwicklung und können sowohl positive als auch negative Folgen nach sich ziehen. Es hängt von der bisherigen Lebens- und Lerngeschichte eines Kindes ab, wie es diese Entwicklungschancen nutzen kann und wie brauchbar sich die jeweiligen Strategien zur Bewältigung erweisen (Nieder, 2006).

Ressourcen zur positiven Bewältigung von Transitionen im Kindesalter

Für erfolgreiche Transitionsbewältigung sind folgende Bedingungen bedeutsam:

- die Qualität vorausgegangener Übergangserfahrungen
- individuelle persönliche Merkmale (wie z. B. Offenheit für Neues, persönliche Resilienz bzw. Widerstandsfähigkeit)
- Umgebungsmerkmale (wie z. B. das soziale Netzwerk, das das Kind bei Übergängen stützt etc.)
- Merkmale des Übergangs selbst (z. B. Gestaltungsmöglichkeiten des Kindes oder Vorbereitung des Übergangsprozesses)
- die Qualität der unmittelbaren Auseinandersetzung mit dem Übergang, z. B. die Auseinandersetzung mit möglicher Unterstützung, die von anderen Personen angeboten wird (Filipp, 1995)

Jede Transitionserfahrung beeinflusst die Bewältigung weiterer biografischer Übergänge. Das bedeutet, dass negativ erlebte Transitionen unter Umständen hemmend, positive Erfahrungen hingegen motivierend und unterstützend wirken können. Jede gelungene Transition stärkt das Kind und ermöglicht ihm, weitere Lebenskrisen zu bewältigen. Das Kind entwickelt so seine emotionalen und sozialen Kompetenzen weiter.

Transitionen betreffen nicht nur das Kind, sondern auch seine Familie. Griebel und Niesel (2004) betrachten daher Transitionen als ko-konstruktive Prozesse. Damit ist gemeint, dass sich die Zusammenarbeit aller Beteiligten – Familie, Kindergarten und/oder Schule – wesentlich auf das Gelingen von Transitionen auswirkt.

Zusammenhang zwischen Transition und Sprache

Sprache und sprachliche Kompetenz sind für Transitionen im frühkindlichen Bildungsbereich aus folgenden Gründen sehr bedeutsam:

- Transitionen eröffnen besondere Lernchancen: Sie beeinflussen stark die Gefühle von Kindern und sind durch gesteigerte Wachsamkeit und Aktivität gekennzeichnet (Carle, Grabeleu-Szczes & Levermann, 2007).

Dies kann gezielt für die individuelle Sprachförderung genutzt werden, denn Transitionen, wie beispielsweise der bevorstehende Schuleintritt und alle Änderungen, die damit verbunden sind, schaffen vielfältige Sprachanlässe.

- Transitionen können allerdings auch Belastungen darstellen und sich im ungünstigsten Fall hemmend oder verzögernd auf die Sprachentwicklung auswirken.
- Sprache kann Transitionsprozesse unterstützen und begleiten. Veränderungen, Erwartungen, Befürchtungen, die mit einem neuen Lebensabschnitt einhergehen, sollten von allen Beteiligten (Kindern, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen) ausführlich besprochen, reflektiert und dokumentiert werden.
- Sprache leistet als Schlüsselkompetenz einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen von Transitionen, z. B. zur Bewältigung der Nahtstelle zwischen Kindergarten und Schule. Sprache kann in diesem Zusammenhang als „Mörtel“ gesehen werden, der die Brücke stabil macht und einen sicheren Übergang für das Kind gewährleistet.
- Sprachentwicklung beginnt bereits vor der Geburt und setzt sich bis ins Erwachsenenalter fort. Daher ist ein Ansatz, der Übergänge zwischen den einzelnen Institutionen mitbedenkt, grundlegend für eine umfassende Sprachförderung.

7.1 Kompetenzen und Bildungsprozesse

Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen in elementaren Bildungseinrichtungen begünstigt die Bewältigung von Transitionen. Dazu zählen Fähigkeiten zur Problemlösung und Stressbewältigung ebenso wie Selbstvertrauen, aber auch sprachliche und kommunikative Fähigkeiten (Griebel & Niesel, 2004).

In Übereinstimmung mit den Bildungsstandards für Sprech- und Sprachkompetenz D+ (Kompetenzzentrum der PH OÖ, 2008) werden folgende sprachliche Fähigkeiten angeführt, die Transitionen erleichtern und mit Hilfe prozessorientierter Bildungsarbeit zur Entfaltung kommen:

- Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen, z. B. Informationen von anderen Personen einholen, um sich in neuen Kontexten selbstständig bewegen zu können
- verständlich erzählen und anderen zuhören, z. B. unterschiedliche Gesprächsregeln in verschiedenen Bereichen des Zusammenlebens einhalten, Erlebtes und Erfundenes zusammenhängend erzählen
- eigene Emotionen durch Sprache ausdrücken, z. B. von Erlebtem erzählen und dabei empfundene Gefühle verbalisieren
- Sprache bewusst wahrnehmen und deutlich sprechen, z. B. Reime erkennen, selbst produzieren und die Laute am Wortanfang unterscheiden
- an der Standardsprache orientiert sprechen, z. B. situationsabhängige Verwendung der Standardsprache Deutsch

Die umfassende Entfaltung kindlicher Kompetenzen betrifft weiters:

- Umgangs- und Standardsprache unterscheiden und situationsbezogen einsetzen, z. B. anderen Kindern von erlebten Situationen in der Mundart erzählen, diese Erlebnisse im Gesprächskreis aber auch in der Standardsprache formulieren können

7.2 Pädagogische Impulse zur Sprachförderung: Anregungen und Beispiele

7.2.1 Unterstützung und Förderung von kindlichen Bildungsprozessen im Alltag

Transitionssituationen können im Alltag thematisiert und zur Sprachförderung genutzt werden:

- Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung oder Gruppenwechsel: zu Kommunikation einladen, unterstützt durch nonverbale Anteile, einfache Rituale – auch in mehreren Sprachen – einführen, z. B. Begrüßung, Mittagsspruch
- Transitionen im familiären Umfeld (z. B. Scheidung, Migrationserfahrungen): Auseinandersetzung mit Bildern und Geschichten, die diese Erfahrungen thematisieren, Geschichten nachspielen oder miteinander entwickeln, Erzählen in der Erst- und Zweitsprache der Kinder etc.
- Übergang zur Schule: Gespräche zum Verarbeiten der Erfahrungen rund um den Schuleintritt, Thematisieren von Bevorstehendem sowie der eigenen Entwicklung

Erfahrungen mit Sprache, die im Hinblick auf die Anforderungen der Schule herausfordernd sind, unterstützen den Wechsel vom Kindergarten in die Schule:

- mit Sprache spielen: mit Sprache experimentieren, Sprache auf einer Metaebene reflektieren, Erfahrungen mit mehreren Sprachen sammeln
- Reime und Lieder zu komplexen Themen wie Fremdsprachen, Zahlen, Alphabet etc.
- Rollenspiel, Theaterspiel, Impulstheater, Jeux Dramatiques
- Auseinandersetzung mit Sprache und Zeichen auf einer Metaebene (z. B. Pantomime, Geheimsprachen, Piktogramme)

7.2.2 Lernumgebung: Räume und Materialien

Räume und Materialien beziehen sich auf Transitionserfahrungen bzw. auf den bevorstehenden Schuleintritt, wie z. B.:

- Veränderungen sichtbar machen: Namenslisten, Fototafeln und Steckbriefe, um zu verdeutlichen, welches Kind neu ist oder bald die Schule besuchen wird
- Bilderbücher und Nachschlagewerke zu den Themen Entwicklung, Veränderungen, Schuleintritt, Wohnortwechsel, Scheidung, Migration etc.
- vielfältige Materialien für Rollenspiele zu den Themen Schule, Hort und Familie

7.2.3 Exemplarische Bildungsangebote

Die folgenden Anregungen verdeutlichen beispielhaft, wie Transitionserfahrungen gezielt thematisiert werden können:

- prozessorientierte Bildungsangebote zum Thema Entwicklung und Biografie: Während der gesamten Zeit in elementaren Bildungseinrichtungen gestalten Kinder Gruppentagebücher, Fotoalben oder

Entwicklungsportfolios. Entwicklungsschritte, Veränderungen und Erfahrungen mit Übergängen werden thematisiert und dokumentiert.

- Patenschaften: Kinder im letzten Kindergartenjahr begleiten Kindergartenneulinge in bestimmten Phasen des Alltags (z. B. auf dem Weg zum Bus, während der Mahlzeiten) und verbalisieren ihre Erfahrungen in Gesprächsrunden.
- Kennenlernen von Schule und Hort: Gegenseitige Besuche und Peer-Lern-Nachmittage finden statt.

7.2.4 Differenzierung und Individualisierung

Unterschiedliche Erfahrungshorizonte der Kinder bedingen unterschiedliche Voraussetzungen für die Bewältigung von Transitionen. Um jedem Kind gerecht werden zu können, sind individuelle Spiel-, Gesprächs- und Bildungsangebote notwendig,

- die auf den bisherigen Erfahrungshintergrund abgestimmt sind (z. B. Reime in der Erstsprache des Kindes),
- die der gegenwärtigen Situation des Kindes entsprechen und
- die die Sprachkenntnisse erweitern (Konfrontation mit Standardsprache in Liedern, Gedichten, Geschichten und Büchern).

Im Sinne einer Prozessorientierung werden Differenzierung und Individualisierung in der Schule fortgesetzt. In den didaktischen Grundsätzen der Volksschule wird betont, dass alles sprachliche Lernen von den individuellen sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder ausgeht, also jenen Erfahrungen, die in Familie und elementaren Bildungseinrichtungen erworben wurden (Lehrplan der Volksschule, 2003).

7.2.5 Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen

Umfassende Sprachförderung zieht sich auch im Hinblick auf die Bewältigung von Transitionen wie ein roter Faden durch alle Bildungsbereiche.

Die Bewältigung von Transitionen erfordert Kompetenzen im Bereich **Emotionen und soziale Beziehungen**. Gemeint sind damit u. a. personale Kompetenzen wie Belastbarkeit, Zuversicht, die Fähigkeit, Enttäuschungen zu ertragen sowie neue Situationen angstfrei wahrzunehmen (Krenz, 2003).

Sprache ist bei der Aneignung dieser Kompetenzen von Bedeutung:

- In einem selbstreflexiven Prozess sollte das Kind ein Bewusstsein für die eigenen Emotionen entwickeln. Insbesondere Kinder in Übergangssituationen brauchen eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sie anderen ihre Gefühle, Ängste, Sorgen und Erwartungen mitteilen können.
- Das Kind sollte allmählich zu einem angemessenen Umgang mit den eigenen Gefühlen gelangen. Es braucht dazu vielfältige Handlungsmöglichkeiten bzw. Handlungsalternativen, die in Gesprächen erarbeitet werden können.
- Bis zum Schuleintritt sollte das Kind in der Lage sein, die Gefühle anderer wahrzunehmen und angemessen zu reagieren. Hilfreich sind Angebote, die zum Nachdenken darüber anregen, wie Gefühle anderer erkannt werden können, z. B. durch die Sensibilisierung für die Transitionserfahrungen anderer Kinder: Wie geht es den neuen Kindern in der Gruppe? Erinnerst du dich an deinen ersten Tag im Kindergarten?
- Bevorstehende Änderungen wirken weniger bedrohlich, wenn das Kind dazu in der Lage ist, gewisse

Ereignisse gedanklich vorwegzunehmen und zu verbalisieren. Beispielsweise fördert das Gespräch über den Schuleintritt die aktive Auseinandersetzung mit den damit einhergehenden Herausforderungen.

Zur Bewältigung von Transitionen sind Kompetenzen aus dem Bereich **Bewegung und Gesundheit** hilfreich. Körperliche Reifungsprozesse sowie die Weiterentwicklung motorischer Fertigkeiten stellen für das Kind einen Maßstab für die eigene Entwicklung dar und unterstützen die Bewältigung von Transitionen.

Erfahrungen aus dem Bereich **Natur und Technik** spielen sowohl für die sprachlichen Kompetenzen als auch für die Auseinandersetzung mit Transitionen eine bedeutende Rolle:

- Gelegenheiten zu experimentieren, Hypothesen zu formulieren und zu überprüfen („Wenn ein Regenbogen zu sehen ist, scheint die Sonne“)
- erforschte Zusammenhänge und Beobachtungen erklären, diskutieren, dokumentieren und präsentieren
- die Sprache der Mathematik im Alltag erfahren (einkaufen, wiegen, messen, Zeitabläufe beobachten)

Transitionen betreffen auch den Bildungsbereich **Ethik und Gesellschaft**, weil sie nach einer Auseinandersetzung mit Normen und Regeln verlangen: Gelten in der neuen Lebenssituation andere Regeln? Lassen sich übergreifende Normen identifizieren, die für alle Lebensbereiche Gültigkeit haben? Darüber hinaus ergeben sich für Kinder in Transitionssituationen viele Anlässe, nach dem „Wie“ und dem „Warum“ zu fragen und für sich selbst nach stimmigen Antworten zu suchen.

7.3 Kooperationsmöglichkeiten mit Familien und Fachkräften

Wie gut Transitionen gelingen, hängt von vorangegangenen Lernerfahrungen sowie von einer qualitativvollen Kooperation zwischen elementarer Bildungseinrichtung, Schule und Familie ab (Elfe, 2007).

7.3.1 Bildungspartnerschaft mit Eltern

Eltern kommt in der Übergangssituation eine Doppelrolle zu: Einerseits sind sie diejenigen, die die Transition ihres Kindes begleiten, andererseits sind sie dadurch auch selbst betroffen und mit beeinflusst.

Die elementare Bildungseinrichtung kann zur gelingenden Kooperation Folgendes beitragen:

- die Erwartungen der Eltern hinsichtlich des Eintritts in die Einrichtung bzw. die Schule erfragen und den Erwartungen der elementaren Bildungseinrichtung gegenüberstellen
- Eltern miteinbeziehen (Hospitationen, Beobachtungsnachmittage, Übersetzung von Bildungsangeboten in unterschiedliche Sprachen, Gesprächsrunden, in denen Eltern über ihre Schulerlebnisse berichten etc.)
- Eltern frühzeitig vermitteln, wie das vorletzte und letzte Jahr in der Einrichtung ablaufen werden (z. B. Schülereinschreibung, Sprachstandsfeststellung, gezielte Sprachförderung, gegenseitige Besuche von Kindergarten und Schule)
- Eltern von Kindern mit Sprachförderbedarf genau über die in der Einrichtung durchgeführte Förderung und ihren möglichen Beitrag zu Hause aufklären
- Eltern aufgrund der Beobachtungen in elementaren Bildungseinrichtungen über den Entwicklungsstand des Kindes und damit verbundene mögliche Schwierigkeiten bzw. Chancen beim Schuleintritt informieren

7.3.2 Zusammenarbeit mit externen Fachkräften und Institutionen

Am Übergang zur Schule sind neben dem Kind und seinen Eltern die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens, der Schule und eventuell des Hortes beteiligt. In manchen Fällen wirken auch beratende oder soziale Dienste, Verwandte, ratgebende Bekannte oder Geschwister, Freundinnen und Freunde des Kindes mit. Im Unterschied zu Kindern und Eltern nehmen Pädagoginnen und Pädagogen lediglich Einfluss auf das soziale Umfeld und erleben keinen Übergang im Sinne einer Transition (Griebel & Niesel, 2004). Die genannten Einrichtungen sind immer dann aufeinander angewiesen, wenn es darum geht, Entwicklungsprozesse der Kinder zu dokumentieren und Übergänge fließend zu gestalten (Elfe, 2007). Die Zusammenarbeit muss allerdings bei den Beteiligten erwünscht sein und erfordert von allen Seiten Interesse, Engagement und Zeit.

Bezüglich der Sprachentwicklung ist eine Kooperation mit der Schule bzw. mit dem Hort in folgenden Punkten empfehlenswert:

- Verständigung darüber, wie die Bildungspartnerschaft mit Eltern in der jeweiligen Institution gestaltet wird
- Austausch über das jeweilige Bildungsverständnis, über die Inhalte, Methoden und Medien der Sprachförderung sowie über Förderschwerpunkte
- gegenseitige Information über Methoden und Ergebnisse der Sprachstandserhebung (nur in Absprache mit den Eltern)
- Hospitationen der Fachkräfte in den jeweiligen Einrichtungen

Bereits vor Schuleintritt sollten Kinder die Möglichkeit erhalten, Erfahrungen mit der Institution Schule (und Hort), deren Personal sowie deren sprachlichen Anforderungen zu sammeln. Die Kinder kommen mit der „Sprache der Schule“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 131) am besten durch folgende Maßnahmen in Kontakt:

- durch Besichtigung von Schule und Hort
- durch Hospitationstage in der Schule und im Hort
- durch Partizipation an Peer-Lern-Angeboten, z. B. gemeinsames Lernen von Schul- und Kindergartenkindern in der Schule und/oder im Hort, Schulkinder können dabei auch in die Vermittlerrolle schlüpfen
- durch den Besuch von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern, Hortpädagoginnen und -pädagogen in der Einrichtung
- durch besondere Bildungsangebote, die in Kooperation mit den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern gestaltet werden, z. B. kommunizieren diese regelmäßig in schriftlicher Form mit den zukünftigen Schulkindern
- durch Feste und Rituale mit allen Beteiligten
- durch Besuchsnachmittage und gemeinsame Projekte bei räumlicher Nähe zwischen Kindergarten und Hort

7.4 Leitfragen zur Reflexion

Leitfragen zur Selbstreflexion

- Ist mir bewusst, dass vergangene bzw. bevorstehende Transitionserfahrungen das Sprachverhalten der Kinder beeinflussen können?
- Was weiß ich über die Biografien der Kinder und über vergangene Transitionen?
- Wie sensibel gehe ich mit privaten Informationen der Familie um, etwa über familiäre Veränderungen?
- Wie gehe ich auf Ängste und Fragen der Kinder zum künftigen Schul- bzw. Hortbesuch ein?
- Welche Einstellung habe ich zur Institution Schule allgemein?

- Verwende ich unbedacht klischeehafte Äußerungen über die Schule bzw. über den Hort?
- Welche Informationen stehen mir über die nachfolgenden Institutionen zur Verfügung?

Leitfragen zu den Bildungsangeboten

- Erhalten alle Kinder Gelegenheit, von ihren bisherigen Transitionserfahrungen zu erzählen? Wie wird auf ihre Erzählungen reagiert?
- Welche Kinder brauchen gezielte Förderung, um ihnen die bevorstehenden Übergänge zu erleichtern?

8. Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung

Bei der Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse kann zwischen einer ganzheitlichen und einer spezifischen Orientierung unterschieden werden.

Steht das Kind als Gesamtperson im Mittelpunkt, liegt der Schwerpunkt auf dem „Beachten“ und „Obacht-Geben“. Beobachten bedeutet, Kindern mit Achtsamkeit zu begegnen, um die Umgebung mit Angeboten anzureichern, aus denen das Kind selbst wählen kann. Dokumentation findet in diesem Fall verstärkt deskriptiv statt, etwa über Entwicklungsportfolios, bei deren Erstellung Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern einbezogen werden.

Stehen Teilfunktionen der kindlichen Entwicklung, wie z. B. die Sprache, im Zentrum, wird die Beobachtung spezifisch, kriterienbezogen und förderorientiert. Sie kann dann etwa der Erfassung des kindlichen Sprachentwicklungsstandes in der Erst- und Zweitsprache dienen. Auf dieser Basis werden Angebote gesetzt, um zielorientierte Prozesse zu initiieren und zu fördern. Die Dokumentation wird damit systematisiert und punktuell und setzt entsprechendes Fachwissen der Pädagoginnen und Pädagogen über die kindliche Entwicklung voraus.

8.1 Grundlagen der systematischen Beobachtung

Beobachten wird durch die Fokussierung auf bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen absichtsvoll und zielgerichtet (Ledl, 2003). So wie das Objektiv einer Kamera greift eine systematische Beobachtung einen Ausschnitt aus dem gesamten Verhaltensspektrum eines Kindes heraus. Bei mehreren Ausschnitten können diese so wie Kameraobjektive verschiedene Brennweiten aufweisen, also ein breiteres oder spezifisches Bild liefern. In jedem Fall ist die systematische Beobachtung eines Kindes ein kreisförmiger Prozess mit folgenden Teilschritten:

- Planung
- Durchführung
- Dokumentation
- Interpretation
- Folgerung
- Planung

8.1.1 Planung

Im Beobachtungsplan werden Beobachtungsprozesse festgelegt, um den Ablauf nachvollziehbar und wiederholbar zu machen.

Folgende Fragen sind zur Erstellung eines Beobachtungsplans hilfreich:

	Frage	Erläuterung
Ziel	Weshalb wird beobachtet?	Definition von Zielen , welche die Beobachtung verfolgt: Anhaltspunkte für Elterngespräche über den Sprachstand des Kindes finden, Ausmaß für sprachlichen Fördermaßnahmen festlegen etc.
Fokus	Wer wird beobachtet? Was wird beobachtet?	Definition von Personen und genauen Kriterien , auf die sich die Beobachtung richtet: z. B. sprachliche Fähigkeiten wie Artikulation, Wortschatz, Satzkonstruktion, Sprachverständnis, Kommunikation mit anderen Kindern, mit Erwachsenen etc.
Form	Wie wird beobachtet? Welches Verfahren wird eingesetzt?	Entscheidung, welche Form der Beobachtung gewählt wird: Teilnehmende Beobachtung: Die beobachtende Person nimmt am Geschehen teil und beobachtet die Kinder während der Durchführung von Aktivitäten (im Erzählkreis, bei didaktischen Spielen etc.) Nicht teilnehmende Beobachtung: Die beobachtende Person greift eine gewisse Zeit lang nicht in das Geschehen ein und zieht sich auf die Beobachtungsposition zurück (Kommunikation der Kinder am Verkaufsstand, in der Garderobe etc.). Wird ein standardisiertes Beobachtungsverfahren wie z. B. BESK 4–5 (Breit & Schneider, 2008a) verwendet?
Rahmen	Wann wird beobachtet? Wie lange wird beobachtet? Wo wird beobachtet? In welchem Setting wird beobachtet? Wer beobachtet?	Definition des Beobachtungsrahmens: Zeitpunkt: z. B. zu verschiedenen Zeiten im Tagesablauf, immer morgens, in der Abholsituation Zeitraumen: für jedes Kind gleich lang oder dem Handlungsverlauf entsprechend unterschiedlich Ort: in einem Funktionsbereich, in einem Nebenraum etc. Sozialform: Einzelsetting, Klein- oder Gesamtgruppe etc. Beobachterin/Beobachter: Pädagogin, Pädagoge, Sonderkindergartenpädagogin bzw. -pädagoge, Logopädin, Logopäde, Psychologin, Psychologe etc.

8.1.2 Durchführung

Die Durchführung der Beobachtung folgt dem selbst erstellten Beobachtungsplan. Die Frage der Organisation und der Einbettung der Beobachtung in das Alltagsgeschehen sollte in der Tages-, Wochen- und Monatsplanung berücksichtigt werden.

Beobachtungsfehler werden durch die Durchführung einer Beobachtung anhand des Beobachtungsplans sowie durch die Trennung zwischen objektiver Beobachtung und subjektiver Deutung verringert. In der Fachliteratur wird auf mögliche Fehlerquellen hingewiesen: So beeinflusst ein besonders gut entwickeltes Kind die Beurteilung des nachfolgenden Kindes (Kontrast-Effekt). Ein außergewöhnlich positives wie negatives Merkmal kann die anderen Tendenzen eines Kindes überstrahlen (Überstrahlungseffekt). Erster und letzter Eindruck einer Beobachtung haben großen Einfluss auf das Gesamturteil (Primacy- und Recency-Effekt) – ganz abgesehen von der Tendenz, aufgrund von Sympathie milder zu beurteilen (Milde-Effekt) und aufgrund negativer Erfahrungen eine schlechtere Beurteilung auszusprechen (Strenge-Effekt). Die kritische Auseinandersetzung mit und die Reflexion von solchen Fehlerquellen tragen dazu bei, Fehler gering zu halten (Hebenstreit-Müller & Kühnel, 2004; Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

8.1.3 Dokumentation

Die Dokumentation dient der sachlichen Erfassung und Beschreibung der Beobachtungen.

Der **Zeitpunkt der Dokumentation** ist abhängig von der Gruppenzusammensetzung, den personellen Bedingungen und pädagogischen Zielsetzungen. Bei der teilnehmenden Beobachtung ist die Dokumentation erst im Nachhinein möglich. Bei der nicht teilnehmenden Beobachtung hingegen können bereits in der Beobachtungssituation Notizen gemacht werden.

Für die Dokumentation von sprachlichen Bildungsprozessen stehen unterschiedliche **Methoden** zur Verfügung. Beispiele sind Checklisten oder pädagogische Screeningverfahren zum Ankreuzen oder Abhaken, freie Beschreibungen, wörtliche Protokolle, Fotos und Video, Lerngeschichten oder Verschriftlichung von Geschichten und Erzählungen der Kinder.

Eine weitere Möglichkeit sind Entwicklungsportfolios, die Kinder, Eltern und begleitende Pädagoginnen und Pädagogen einbinden (Hollerer & Seel, 2005). Eltern und pädagogisches Personal besprechen regelmäßig die (sprachliche) Entwicklung eines Kindes und ermutigen das Kind, eigene Entwicklungsschritte zu erkennen, zu benennen und das auszuwählen, was es davon festhalten möchte. So bleiben die Begleitenden offen für alle Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes.

8.1.4 Interpretation

Nach der Phase der Beobachtung und Dokumentation erfolgt das systematische Ordnen der Aufzeichnungen. Bei der systematischen Beobachtung ist ein großer Spielraum gegeben: Es liegt an der beobachtenden Person, den theoretischen Bezugsrahmen (z. B. Entwicklungspsychologie, Linguistik) zu definieren und sich in der Deutung darauf zu beziehen.

Screeningverfahren oder standardisierte Beobachtungsbögen weisen eine klare Systematik auf. Die Auswertung folgt den im Manual vorgegebenen Kriterien. Die Interpretation der Beobachtungsergebnisse ergibt sich aus Vergleichen mit Bezugsgrößen oder Normen:

- Der interindividuelle Vergleich erfolgt mit anderen Gruppenmitgliedern, z. B.: Ein Kind kann im Vergleich zu anderen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch leichter Sozialkontakt aufnehmen.
- Der intraindividuelle Vergleich ist ein Vorher-Nachher-Vergleich mit den Leistungen des Kindes selbst, z. B.: Satzstruktur und Wortschatz sind gegenüber vorangegangenen Beobachtungen erweitert.
- Einige Screeningverfahren beziehen sich auf Altersnormen und vergleichen z. B., ob ein Kind hinsichtlich Wortschatz oder Satzbau unter oder über den üblichen Leistungen von Kindern dieser Altersgruppe liegt.

Die Entscheidung für die Art des Vergleichs ergibt sich aus der Zielsetzung der Beobachtung und den verwendeten Beobachtungsinstrumenten und Dokumentationsformen.

8.1.5 Folgerung

Beobachten, Ordnen, Dokumentieren und Interpretieren liefern die Basis für das weitere pädagogische Vorgehen. Aus den Erkenntnissen der systematischen Beobachtung können pädagogische Interventionen abgeleitet und mit den Eltern gemeinsam pädagogische Ziele erarbeitet werden. Für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch könnte das z. B. die Entscheidung für den Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung, die Aufnahme einer gezielten Förderung der Erstsprache oder eines gezielten Angebots für den Erwerb der Zweitsprache bedeuten. Eine kontinuierliche Beobachtung des Entwicklungsprozesses – die sogenannte Prozess- oder Verlaufsdagnostik – sollte die Förderung begleiten.

In manchen Fällen machen die Beobachtungsergebnisse eine gezielte logopädische oder psychologische Diagnostik durch externe Fachkräfte notwendig, etwa wenn mundmotorische bzw. artikulatorische Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen beobachtet werden. Dabei unterscheidet sich die pädagogische Tätigkeit der systematischen Beobachtung von der logopädischen oder klinisch-diagnostischen Abklärung v. a. hinsichtlich der Wahl der Instrumente und des personellen und zeitlichen Aufwands.

8.2 Beispiele für Verfahren zur Erhebung des Sprachstands

Es liegt im Ermessen jeder Pädagogin und jedes Pädagogen, selbst Beobachtungspläne für die Dokumentation kindlicher Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache nach den oben angeführten Kriterien zu erstellen und eine systematische Beobachtung durchzuführen.

Zur Beobachtung des aktuellen Sprachentwicklungsstandes können aber auch folgende Verfahren herangezogen werden:

Sismik ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund von ca. dreieinhalb Jahren bis zum Schulalter mit Fragen zu Sprache und Literacy (kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur).

Das Begleitheft umfasst: Konzeption des Bogens; praktische Hinweise für das Vorgehen bei der Beobachtung; verschiedene Ebenen der Nutzung (z. B. Reflexion des pädagogischen Angebots, Zusammenarbeit im Team);

Anleitung für die qualitative und quantitative Auswertung des Bogens (mit Fallbeispielen), Hinweise für die Förderung (Ulich & Mayr, 2003).

Seldak ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen. Der Bogen umfasst die Altersspanne von 4 Jahren bis zum Schulalter. Konzeption und Aufbau sind ähnlich wie bei Sismik.

Das Begleitheft enthält eine Einführung in die theoretischen Grundlagen und die Konzeption des Bogens, praktische Hinweise zum Einsatz, eine Anleitung für die qualitative und quantitative Auswertung sowie vielfältige Anregungen für die Förderung von Literacy (Ulich & Mayr, 2006).

BESK 4–5 ist ein halboffener Fragebogen für Vier- bis Fünfjährige. Der BESK 4–5 kommt während der laufenden pädagogischen Arbeit in einem Kindergarten bzw. einer Kinderbetreuungseinrichtung über ca. einen Monat hinweg zum Einsatz (Breit & Schneider, 2008a).

SSFB 4–5 ist ähnlich aufgebaut wie der BESK 4–5. Der Bogen ist für Kinder ohne institutionelle Bildung und Betreuung für die Anwendung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten konzipiert (Breit & Schneider, 2008b).

Beide Verfahren lenken den Blick auf Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik. Der Beobachtungsprozess wird durch vorgegebene Materialien und eine klare Handreichung angeleitet. Die Autorinnen legen ein Auswertungsprofil vor, das eine Schwerpunktsetzung in der Förderung ermöglicht.

Alle oben erwähnten Beobachtungsbögen ermöglichen die punktuelle Feststellung des momentanen Entwicklungsstandes und können Teil der **Statusdiagnostik** sein, sie können aber auch für die **Förder- bzw. Prozessdiagnostik** genutzt werden.

Für den Einsatz einzelner Verfahren im pädagogischen Bereich gilt es, Chancen und Gefahren zu sehen: Statusdiagnostik läuft immer Gefahr, zur Festschreibung von Defiziten und isolierter Förderung zu werden. Kindliche Entwicklung ist aber komplex. Aus diesem Grund sind Verfahren günstig, die den Entwicklungsprozess und Fördermöglichkeiten mitberücksichtigen. In elementaren Bildungseinrichtungen sind daher prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu empfehlen.

9. Qualitätsmerkmale für die Sprachförderung

Die Förderung des Spracherwerbs in elementaren Bildungseinrichtungen steht in engem Zusammenhang mit bestimmten Standards pädagogischer Qualität. Bei der Feststellung und Sicherung pädagogischer Qualität werden die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt gerückt. Gute Qualität hat das kindliche Wohlbefinden zum Ziel und bedeutet, dass Kindern differenzierte Bildungschancen und förderliche Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung zur Verfügung stehen. Zugleich werden Eltern durch qualitätsvolle Kindergärten in ihren Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsaufgaben unterstützt.

Pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen umfasst folgende Bereiche:

- Strukturqualität
- Orientierungsqualität
- Prozessqualität (Tietze et al., 1998)

9.1 Merkmale der Strukturqualität

Strukturqualität beschreibt situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen einer Einrichtung bzw. einer Gruppe, wie z. B. die Gruppengröße, den Personal-Kind-Schlüssel sowie die räumliche und materielle Ausstattung. Strukturelle Rahmenbedingungen und Ressourcen einer Einrichtung haben einen wesentlichen Einfluss auf pädagogische Prozesse und sind damit auch für Bildungsprozesse zur Sprachförderung bedeutsam.

9.1.1 Gruppengröße und Personal-Kind-Schlüssel

Die frühe Sprach- und Literacyförderung ist in besonderem Maße von qualitätsvollen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Gruppengröße und personeller Ressourcen abhängig. Individuelle Kommunikation und entwicklungsangemessene Anregungen für sprachliche Bildungsprozesse sind nur möglich, wenn häufig in Zweierteams oder Kleingruppen gearbeitet werden kann. Erst dann gelingt es, auf die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, wie etwa jene von jüngeren Kindern, Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Kindern mit Beeinträchtigungen bzw. mit besonderen Interessen und Begabungen. Philosophieren mit Kindern oder die Bilderbuchvermittlung bedarf einer kleinen Gruppe von Kindern, um auf die Fragen und Gedanken der Kinder eingehen zu können und Austauschprozesse zu fördern. Die Auseinandersetzung der Kinder mit digitalen Medien, wie z. B. mit dem Computer, muss von den Erwachsenen aufmerksam begleitet werden und ist vor allem individuell oder in sehr kleinen Gruppen sinnvoll.

Die individuelle Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule sowie die enge Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern ist ohne entsprechende personelle Ressourcen schwer umzusetzen.

Eine qualitätsvolle Gestaltung der Bildungspartnerschaft mit den Eltern sowie die kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation von sprachlichen Bildungsprozessen können nur bei günstigem Personal-Kind-Schlüssel bewältigt werden. So sollte z. B. während festgelegter Beobachtungszeiten oder für Beratungs- und Entwicklungsgespräche mit den Eltern die Vertretung durch eine Kollegin bzw. einen Kollegen gesichert sein. Auch die Sprachstandsfeststellung mittels standardisierter Beobachtungsbögen bedarf zusätzlicher zeitlicher Ressourcen. (Für Empfehlungen zur Gruppengröße und zum Personal-Kind-Schlüssel vgl. Hartmann & Stoll, 2004; NAEYC, 2000.)

9.1.2 Mehrsprachiges Personal und Personal mit Migrationserfahrung

Der Einsatz mehrsprachigen Personals in elementaren Bildungseinrichtungen entspricht einem besonders hohen Qualitätsstandard und sollte v. a. bei einem großen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch angestrebt werden. Dies betrifft neben mehrsprachigen Pädagoginnen und Pädagogen auch Helferinnen und Helfer bzw. Assistentinnen und Assistenten, die häufiger über Migrationserfahrung verfügen. Werden sie vermehrt zur Unterstützung der Bildungsarbeit herangezogen, sind eine entsprechende fachliche Qualifikation und die Möglichkeit zur Fortbildung besonders wichtig.

Die sprachlichen Kompetenzen des mehrsprachigen Personals beziehen sich im Idealfall auf die Erstsprachen der Kinder, wodurch entsprechende Bildungsangebote auch in den Erstsprachen ermöglicht werden. Um die personellen Ressourcen optimal einsetzen zu können, sollten regelmäßig gruppenübergreifende Angebote geplant werden. Eventuell ist auch eine Zusammenarbeit mit anderen Kindergärten möglich. Eine besondere Bedeutung kommt mehrsprachigen Fachkräften im Rahmen der Bildungspartnerschaft mit den Eltern zu. Hier sind v. a. Übersetzungsmöglichkeiten sowie das bessere Verständnis für unterschiedliche kulturelle Hintergründe gefragt. Häufig bieten Kindergärten Fremdsprachenprogramme für z. B. Englisch oder Französisch an. In diesem Zusammenhang könnten auch die Sprachen, die in der Einrichtung ohnehin präsent sind (z. B. Türkisch, Bosnisch), bzw. jene der österreichischen Nachbarländer berücksichtigt werden. Zur Vermittlung sollten möglichst Native Speaker zur Verfügung stehen.

9.1.3 Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Die differenzierte Anregung sprachlicher Bildungsprozesse verlangt von Pädagoginnen und Pädagogen entwicklungspsychologisches Fachwissen und methodische Kompetenz. Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zählen die Anbindung an die Kleinkindforschung und die Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu einem guten Qualitätsstandard.

Helferinnen und Helfer bzw. Assistentinnen und Assistenten sind wichtige Bezugspersonen der Kinder während des Alltags. Sie gestalten oft jene Abläufe, die die Kinder sehr persönlich berühren, wie z. B. die Mahlzeiten oder die Körperpflege. Diese Situationen eignen sich sehr gut für sprachliche Bildungsprozesse, für Wortschatzerweiterung, Sprachspielereien oder intensive Gespräche. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, dass auch Helferinnen und Helfer bzw. Assistentinnen und Assistenten über eine pädagogische Qualifikation verfügen, die die Gestaltung alltäglicher Bildungsprozesse und differenziertes Wissen über die frühe Sprachförderung umfasst.

9.1.4 Arbeitsbedingungen für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen

Pädagogische Qualität bezieht sich auch auf befriedigende Arbeitsbedingungen für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen. Diese wirken sich positiv auf die Motivation der Pädagoginnen und Pädagogen sowie auf ihre Bereitschaft zu beruflichem Engagement und regelmäßiger Weiterentwicklung ihrer Professionalität aus. Neben geeigneten Räumlichkeiten für Besprechungen umfassen qualitätsvolle Arbeitsbedingungen u. a. die Möglichkeit zur Fortbildung und Supervision. Diese sollten allen Teammitgliedern – auch Helferinnen und Helfern bzw. Assistentinnen und Assistenten – offenstehen.

Die Prozessqualität in Kindergärten ist wesentlich höher, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen über mehr Zeit zur Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit verfügen (Tietze et al., 1998; ECCE Study Group, 1997). Ausreichend kinderdienstfreie Zeit ist auch eine wichtige Voraussetzung für die kontinuierliche und umfassende Dokumentation der Bildungsbiografien und der sprachlichen Entwicklung aller Kinder sowie für regelmäßige Teambesprechungen.

9.2 Merkmale der Orientierungsqualität

Orientierungsqualität bezieht sich auf die professionellen Leitbilder, Werte und Normen sowie die pädagogischen Vorstellungen der Erwachsenen in elementaren Bildungseinrichtungen. Dazu zählen u. a. das Bild vom Kind, die Auffassungen von Bildung und Entwicklung von Kindern sowie die Einstellung gegenüber anderen Kulturen und Mehrsprachigkeit. Da sich solche Orientierungen im pädagogischen Handeln niederschlagen und die Prozesse und Interaktionen in elementaren Bildungseinrichtungen prägen, sollten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Werte und Haltungen sowie ihr Erziehungsverhalten immer wieder kritisch überdenken und hinterfragen. Geeignete Methoden dafür sind Selbstbeobachtung und Reflexion, Hospitieren und Feedback durch vertraute Kolleginnen und Kollegen sowie Supervision.

9.2.1 Fortbildung

Im Hinblick auf die Förderung sprachlicher Bildungsprozesse sollte die Fortbildung beispielsweise wesentliche Aspekte einer entwicklungspsycholinguistischen Förderung, die besonderen Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder, die Literacyförderung oder die Bedeutung digitaler Medien für die Sprachförderung betreffen.

9.2.2 Konzeption

Die Erarbeitung einer Konzeption ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Die Konzeption sollte u. a. Aussagen zur Sprachentwicklung der Kinder, zur besonderen Situation zweisprachig aufwachsender Kinder sowie zur interkulturellen Erziehung in elementaren Bildungseinrichtungen enthalten. Die Bedeutung früher Literacyerfahrungen, die Medienpädagogik sowie Angebote für hochbegabte Kinder sind weitere Themen einer Konzeption. Die Transition vom Kindergarten in die Schule sowie die entsprechenden Bildungsangebote sind ebenfalls wichtige Bestandteile konzeptioneller Überlegungen und für Eltern besonders interessant.

9.3 Merkmale der Prozessqualität

Prozessqualität bezeichnet die Gesamtheit an Interaktionen und Erfahrungen, die Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen mit ihrer sozialen, kulturellen und räumlich-materialen Umwelt machen. Diese prägen die Atmosphäre ebenso wie die Qualität und Nachhaltigkeit von (sprachlichen) Bildungsprozessen. Prozessqualität umfasst u. a. die Alltagsgestaltung sowie Angebote und Projekte zur Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen, die Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen und v. a. individuelle Kommunikationserfahrungen. Auch die Bildungspartnerschaft mit den Eltern ist Bestandteil der Prozessqualität.

9.3.1 Interaktionen und die Qualität der Sprache in elementaren Bildungseinrichtungen

Die Qualität der Interaktionen in elementaren Bildungseinrichtungen wird in hohem Maße von der Qualität der Sprache und der Kommunikationsprozesse beeinflusst. Wertschätzung für einander wird durch Worte und non-verbale Kommunikation ebenso ausgedrückt wie Ablehnung oder Ausgrenzung (Wagner, 2004). Qualitätsvolle sprachliche Interaktionen zeichnen sich durch Respekt, freundlichen Umgangston, aufmerksames Zuhören sowie individuelles Eingehen auf die Äußerungen der Kinder aus.

Zur Unterstützung ihrer sprachlichen Entwicklung in der Erst- und Zweitsprache benötigen Kinder die Akzeptanz ihres persönlichen Entwicklungs- und Sprechtempos sowie ihres sprachlichen Niveaus und darauf individuell abgestimmte Bildungsangebote. Ausreichend Zeit für individuelle Aneignungsprozesse ist ebenfalls ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Das trifft z. B. besonders auf das Philosophieren oder auf die Buch- und Medienrezeption zu. Das sprachliche Vorbild des Personals in elementaren Bildungseinrichtungen ist von besonderer Bedeutung. Dazu bedarf es der kontinuierlichen Reflexion der eigenen Sprache.

9.3.2 Tagesablauf

Eine durchdachte Gestaltung des Tagesablaufs sowie des Alltags in elementaren Bildungseinrichtungen trägt dazu bei, immer wieder Situationen und Möglichkeiten für sprachliche Bildungsprozesse zu schaffen. Beispielsweise erfordert die Gartennutzung nicht immer die Anwesenheit des gesamten pädagogischen Personals. Während dieser Zeit könnten einzelne Pädagoginnen und Pädagogen für individuelle Gespräche oder Kleingruppenaktivitäten zur Sprachförderung zur Verfügung stehen. Auch die Einbeziehung von Eltern oder anderen interessierten Personen, etwa im Rahmen von Vorlesepatenschaften, kann das Spektrum an Angeboten zur Sprach- und Literacyförderung im Alltag erweitern.

9.3.3 Bildungspartnerschaft

Die Bildungspartnerschaft mit Eltern und Familien ist eine wichtige Säule der Bildungsarbeit in elementaren Bildungseinrichtungen. Bildungsprozesse, die im Wissen um den familiären Hintergrund und die kulturellen Erfahrungen der Kinder angeregt werden, erweisen sich als besonders nachhaltig. Eine kontinuierliche, respektvolle und wertschätzende Kooperation zwischen dem pädagogischen Team und den Eltern trägt dazu bei, dass sich die Kinder in der Einrichtung sicher und geborgen fühlen. Dieses Gefühl ist wiederum eine wichtige Vorausset-

zung für die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten. In besonderem Maße trifft dies auf junge Kinder zu, sowie auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, deren Spracherwerb in der Zweitsprache eventuell erst im Lernumfeld der elementaren Bildungseinrichtung beginnt.

Im Rahmen der Bildungspartnerschaft sollten sich die Pädagoginnen und Pädagogen mit der bisherigen sprachlichen Entwicklung und mit den häuslichen Erfahrungen der Kinder in Bezug auf unterschiedliche Medien auseinandersetzen sowie die Wünsche und Erwartungen der Eltern erheben. Auch diese gelten als Anknüpfungspunkte für die Planung und Gestaltung sprachlicher Bildungsangebote.

Nicht immer werden Bildungsangebote – etwa zum Philosophieren oder zur frühen Auseinandersetzung mit Buchstaben – von den Eltern positiv bewertet. Aus diesem Grund ist es günstig, Eltern u. a. ausführlich über die Sprachentwicklung von Kindern in der Erst- und Zweitsprache, über die Bedeutung früher Literacyerfahrungen, über Buchkultur sowie über Medienpädagogik zu informieren. Bei Familien mit einer anderen Familiensprache als Deutsch und/oder Personen, die ihre (vor)schulische Sozialisation in einem anderen Land erfahren haben, ist darauf zu achten, dass Elterninformationen, wie Briefe, Aushänge, Folder oder die pädagogische Konzeption, von ihnen verstanden werden und eventuell auch in Übersetzung vorliegen.

Summary

Early childhood language education as part of the curriculum in kindergarten

The issues of preschool education and learning processes during early childhood have again been in the centre of educational policy debate since the publication of PISA-studies and of the OECD country report “Starting Strong” (2006). The OECD experts recommend the elaboration of overall guidelines in order to formulate nation-wide pedagogical standards for the education of younger children. Consequently, there is a call for an Austrian Curriculum for Early Childhood Education.

From a specialist and scientific point of view such a curriculum is characterised by openness, cultural diversity and complexity. It puts a special emphasis on the following principles and basic ideas: formation of personality, adequate development, holistic learning, significance of play, integration, intercultural and gender aspects, individualization and differentiation, correctness and stress on co-operation among all stakeholders (services, professionals and parents).

Education starts as soon as a child deals actively with the educational offers of its environment. Thus education is more than a mere transfer of knowledge in the sense of skills. It includes the advancement of self- and social competences that are suited to the respective age and level of development of the child and the promotion of methodological learning competences.

This part of the curriculum stipulates the basics principles for preschool work. It aims at educational processes which are supported by long-term pedagogical interventions. It is far from being a compulsive “curriculum” that every child has to pass – possibly even within the same timeframe. The present curriculum much rather supplies stimuli for an adequate accompaniment, support and documentation of individual early childhood educational processes. From these processes specific offers that foster development with a view to individualisation can be deduced.

Language training offers that are related to attaining and supporting competences adequate for children are exemplary for pedagogical work. The offers aim at an early identification of special talents, special needs or disabilities and a consequent adequate provision of support.

This part of the early childhood curriculum is based on a broad and holistic view of early childhood language acquisition and all contributing factors. Promotion of language training is a sustainable offer; part of the complete educational programme in kindergarten including everyday situations, rituals and also playtime. The following areas of education represent the comprehensive approach to the promotion of language training.

Fostering language and speech development:

The promotion of early childhood language and speech development comprises both linguistic as well as pragmatic features. It is always suited to the individual level of progress of the children and is based on a motivating atmosphere full of incentives and a respectful relationship to the child.

Bilingualism and Multilingualism:

Supporting and accompanying children who are learning an additional language can only succeed if their mother tongue (first language) is duly respected. Therefore the process must go hand in hand with principles of intercultural pedagogy. The importance of dialect and/or idiom are taken into consideration, so that the child can feel at home in a language, respectively identify with it.

Communication and conversation culture:

Language is being acquired via communicative processes during the entire time in kindergarten. The definition of communication exceeds oral communication by far – it is characterised by comprehensive and individual forms of expression.

Book culture – literacy – digital media:

Providing children's books and dealing with literature respectively with both analogue and digital media is extremely suitable for initiating diverse and complex language-related educational processes. One of the focal points is to enrich the learning environment with materials that are connected to writing and languages.

Language training promotion through philosophical discussions:

The daily routine in a kindergarten offers plenty of opportunities to lead philosophical discussions. This helps children to structure their thoughts and put them into words and thus develop their language skills in an atmosphere of equality with others.

Transition and language training promotion:

Transitions are periods of change in life. Language is one of the key competences that can contribute significantly to coping successfully with such processes of change in a person's curriculum vitae.

For all of these areas of education that are related to language different competences are specified. Children ought to acquire, respectively evolve, them in the course of their language and speech development. Central questions support teaching staff and motivate them to reflect and plan their educational offers. Furthermore exemplary proposals for pedagogical stimuli as well as for a model learning environment are laid down. In addition, this part of the early childhood curriculum formulates suggestions for a successful cooperation of parents, experts and institutions.

The last two chapters ought to be understood as comprehensive explanations: They examine the importance of **observation and documentation** for planning activities and reflecting language-related educational efforts. In order to ensure that the language-related part of the curriculum is realised, structural and process-orientated **quality standards**, for example regarding adequate group sizes, child-staff ratios, elaboration of conceptions or stakeholder co-operation, are formulated.

Literatur

Bensel, Joachim & Haug-Schnabel, Gabriele (2005). Kinder beobachten und Entwicklung dokumentieren. Kindergarten heute spezial. Herder.

Blank-Mathieu, Margarete (2006). Gleichheit teilen – geschlechtsbezogene Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In Martin Textor (Hrsg.), Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch. [Online im Internet]
URL: <http://www.Kindergartenpaedagogik.de/154.html> [6. 7. 2006]

BMWAG (Hrsg.) (1997). LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (Grundwerk). München: BMWAG.

Böhm, Dietmar, Böhm, Regine & Deiss-Niethammer, Birgit (1999). Handbuch interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (3. Auflage). Freiburg: Herder.

Breit, Simone & Schneider, Petra (2008a). BESK 4–5. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Wien: bm:ukk.

Breit, Simone & Schneider, Petra (2008b). SSFB 4–5. Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten. Wien: bm:ukk.

Callies, Elke (1975). Spielendes Lernen. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd. 2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart: Klett.

Carle, Ursula, Grabeleu-Szczes, Dana & Levermann, Simone (2007). Sieh mir zu beim Brückenbauen. Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Christie, James F. (Ed.) (1991). Play and Early Literacy Development. State University of New York Press.

Christie, James & Roskos, Kathleen A. (2007). Play in an era of childhood standards. In Tom Jambor & Jan van Gils (Eds.), Several perspectives on Children's Play. Scientific Reflections for Practioners. Antwerpen-Appeldorn: Garant.

Crystal, David (1995). Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt am Main: Campus.

Delors, Jacques (1997). Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Berlin: Luchterhand.

Dornes, Martin (1993). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.

Ebers, Thomas & Melchers, Markus (2001). Wie kommen die Bäume in den Wald? Praktisches Philosophieren mit Kindern. Freiburg: Herder.

ECCE Study Group (1997). European Child Care and Education Study: Cross National Analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development. Freie Universität Berlin.

Enhlich, Konrad (2005). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Elfe, Angelika (2007).** Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule auf dem Land. In Ursula Carle, Dana Grabeleu-Szczes & Simone Levermann (Hrsg.), *Sieh mir zu beim Brückenbauen. Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern* (S. 76–91). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- European Schoolnet (2006).** The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Community. [Online im Internet]
URL: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf> [15. 1. 2008]s
- Filipp, Sigrun-Heide (1995).** Kritische Lebensereignisse (3. Aufl.). Weinheim: Beltz-PVU.
- Gartler, Claudia (2008).** Die Förderung von Sprache und Schrifterwerb mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Kindergarten. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989).** Die Rechte der Kinder. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Gombos, Georg (2003).** Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In James Allan (Hrsg.), *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien* (S. 49–85). Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Gopnik, Alison, Kuhl, Patricia & Meltzoff, Andrew (2001).** Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift (2. Aufl.). Kreuzlingen: Ariston.
- Grannemann, Petra & Loos, Roger (2005).** Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten (Band 2). München: Don Bosco.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2004).** Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim: Beltz.
- Günther, Britta & Günther Herbert (2007).** Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim: Beltz.
- Haider, Günther & Reiter, Claudia (Hrsg.) (2004).** PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.
- Hartmann, Waltraut & Stoll, Martina (2004).** Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Wien: öbv & hpt.
- Hartmann, Waltraut (2005).** Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes. In Verlag der Fachzeitschrift *Unsere Kinder* (Hrsg.), *ZeitRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 1* (S. 106–112). Linz: Verlag der Fachzeitschrift *Unsere Kinder*.
- Hartmann, Waltraut, Hajszan, Michaela, Pfohl-Chalaupek, Martina, Stoll, Martina & Hartel, Birgit (2009).** Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Wien: hpt.
- Hartmann, Waltraut, Neugebauer, Reinilde und Rieß, Andrea (1988).** Spiel und elementares Lernen. Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Hartmann, Waltraut, Stoll, Martina, Chisté, Natalie & Hajszan, Michaela (2006).** Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle (1. Aufl. 2000). Wien: öbv & hpt.
- Hebenstreit-Müller, Sabine & Kühnel, Barbara (Hrsg.) (2004).** Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin: Dohrmann-Verlag.
- Hewes, Jane (2007).** The value of play in early learning: towards a pedagogy. In Tom Jambor & Jan van Gils (Eds.), *Several perspectives on Children's Play. Scientific Reflections for Practioners*. Antwerpen-Appeldorn: Garant .
- Hollerer Luise & Seel, Andrea (2005).** Schultütenkinder. Graz: Leykam.
- Jampert, Karin, Leuckefeld, Kerstin, Zehnbauser, Anne & Best, Petra (2006).** Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar: das netz.

- Kany, Werner & Schöler, Hermann (2007).** Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen.
- Kautter, Hansjörg, Klein, Gerhard, Laupheimer, Werner & Wiegand, Hans-Siegfried (Hrsg.) (1988).** Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg: Edition Schindele.
- Kompetenzzentrum der PH OÖ (2008).** Bildungsstandards für Sprech- und Sprachkompetenz D+ (unveröffentlichte vorläufige Version 1. 6. 2008).
- Kracht, Annette (2007).** Mehrsprachigkeit als kindliche Entwicklungsaufgabe – entwicklungstheoretische und pädagogische Perspektiven. Vortrag am 17. Januar 2007 in Wien.
- Krenz, Armin (2003).** Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch (3. Aufl.). München: Kösel.
- Ledl, Victor (2003).** Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien: Jugend und Volk.
- Lehrplan der Volksschule (2003).** Herausgegeben von Wilhelm Wolf. Wien: öbv & hpt.
- List, Gudula (2006).** Die Funktionen von Sprache und Spracherwerb für die kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung. In Karin Jampert, Kerstin Leuckefeld, Anne Zehnbauer & Petra Best (Hrsg.), Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? (S. 15–22). Weimar: verlag das netz.
- Mairinger, Hans Dieter (2005).** Die Sprache des Herzens. Plädoyer für die Mundart. Unsere Kinder, 5/2005, 10–11.
- Mehl, Christine (2005).** Beobachten unter der Lupe. In EntwicklungsRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2 (S. 32–39). Linz: Unsere Kinder.
- Mitrović, Michael G. (2004).** Bilinguale Erziehung im Vorschulalter. In Ilse Wehrmann (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft (S. 193–204). Weinheim: Beltz.
- NAEYC (2000).** Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs (rev. ed.). Washington, DC: NAEYC. Swedish Ministry of Education and Science.
- Nieder, Gerlinde (2006).** „Brücken bauen“ – Übergänge bewältigen: Transitionen in Bildungseinrichtungen gestalten. KIM. Kinder im Mittelpunkt. Der Newsletter des Kindergarten- und Hortreferates, II/2006, 6–7.
- OECD (2006).** Starting Strong. Early Childhood Education and Policy. Länderbericht für Österreich. [Online im Internet] URL: www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf [3. 6. 2008]
- Petermann, Hans-Bernhard (2004).** Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim: Beltz.
- Rössl, Barbara (2007).** Sprachkompetenzmodell für 4;6 bis 5;0-jährige Vorschulkinder. Im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung.
- Rössl, Barbara (2008).** Sprachwissenschaftliche Rückmeldung zum Entwurf des Bildungsplan-Anteils. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Sander, Rita & Spanier, Rita (2006).** Sprachentwicklung und Sprachförderung. Grundlagen für die pädagogische Praxis. Kindergarten heute spezial. Freiburg: Herder.
- Schaner-Wolles, Chris (2005a).** Sprachliche Entwicklung des Kindes – Kommunikation zwischen Kindern bzw. zwischen Kindern und Erwachsenen. In BMBWK (Hrsg.), Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt (S. 49–63). Wien: BMBWK.
- Schaner-Wolles, Chris (2005b).** Sprachentwicklungsauffälligkeiten: Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. -störungen. In BMBWK (Hrsg.), Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt (S. 78–90). Wien: BMBWK.

- Schneider, Claudia (2005).** Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik. Stadt Wien, MA 57.
- Schneider, Stefan (2003).** Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In Allan James (Hrsg.), *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien* (S. 11–48). Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2007).** PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004).** Das Berliner Bildungsprogramm. Berlin: das netz.
- Siraj-Blatchford, Iram & Siraj-Blatchford, John (2006).** Developmentally Appropriate Technology in Early Childhood (DATEC) In Iram Siraj-Blatchford & John Siraj-Blatchford (Eds.), *A Guide to developing the ICT curriculum for Early Childhood Education*. Trowbridge: Cromwell press Ltd.
- Stadelmann, Willi (2004).** Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse. In BMBWK (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen* (S. 169–188). Innsbruck: Studienverlag.
- Tietze, Wolfgang, Meischner, T., Gänsfuss, R., Grenner, Katja, Schuster, Käthe-Maria, Völkel, P. & Roßbach, Hans-Günther (1998).** Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003).** Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006).** Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela (2000a).** Fremdsprachen im Kindergarten. Plädoyer für eine bewusstere Sprach-Kultur. *Unsere Kinder*, 55, 122–127.
- Ulich, Michaela (2000b).** Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. *kiga heute*, 3/2000, 6–18.
- Wagner, Petra (2004)** Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung. Anforderungen an Kindertageseinrichtungen. [Online im Internet]
URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/29_sprachliche_bildung_und_ausgrenzung.pdf [3. 2. 2007]
- Watzlawick, Paul & Beavin, Janet (1997).** Einige formale Aspekte der Kommunikation. In Paul Watzlawick & John H. Weakland (Hrsg.), *Interaktion. Menschliche Probleme und Familientherapie*. München: Piper.
- White, R. W. (1959).** Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Zehnbauer, Anna & Jampert, Karin (2007).** Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In Karin Jampert, Petra Best, Angela Guadatiello, Doris Holler & Anna Zehnbauer. *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten* (S. 33–37). Berlin: das netz.
- Zimmer, Renate. (2005)** Bewegung und Sprache. Erarbeitung eines Konzepts zur Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, München. Unveröffentlichtes Manuskript. [Online im Internet]
URL: http://www.dji.de/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf [20. 3. 2008]