

1. Fachtagung „Sprache fördern“

28./11.2008 in Dresden

Landesmodell-
projekt:
„Sprache fördern“

Erprobung und Multi-
plikation von Methoden
der Sprachförderung in
Kindertagesstätten

- 4 Vorwort
- 5 Zeitplan am Veranstaltungstag
- 7 Grußwort: Frau Fischer, Staatssekretärin des
Sächsischen Staatsministeriums für Soziales
- 11 „Meilensteine der Sprachentwicklung – Risiken
und Handlungsmöglichkeiten“
Prof. Dr. Hannelore Grimm und Dr. Maren Aktaş
- 13 „Sprache und Persönlichkeit –
ein Blick auf Systeme“
Uwe Hempel
- 18 „Das Landesmodellprojekt
‘Sprache fördern’ stellt sich vor“
Ulrike Kopinke
- 21 „Was ist das? Sprachliche Herausforderungen
in Kindertagesstätten – Beispiele für Sprachför-
derung aus den Konsultationseinrichtungen in
Leipzig“
Stefanie Gödert
- 24 „Sprachförderung bei Migrantenkindern“
Dr. Hildegard Doil und Dr. Doreen Asbrock
- 28 „Später Sprechbeginn - harmlose Verzögerung
oder behandlungsbedürftige Störung? Welche
Rolle können Kinderärzte bei der Differenzierung
spielen?“
Dr. Maren Aktaş und Prof. Dr. Hannelore Grimm
- 31 Tagungsabschluss
Wolfgang Brinkel

Wolfgang Menz

Geschäftsführer
BBW Leipzig

Vorwort

Wichtig und umsetzbar: Sprache fördern im Kindergartenalltag

Die Vorschulpädagogik ist in Bewegung. In Sachsen standen in den letzten Jahren mehrere Qualitätsoffensiven vor den Kindertagesstätten. Unsere Umfragen unter Erzieherinnen und Erziehern belegen, dass sie die Türen für diese Qualifizierung gerne und weit geöffnet haben. Doch nun scheint diese Intensität an Grenzen zu stoßen: zeitlich, materiell und vor allem in der Möglichkeit, nun erst einmal das Gehörte in der Praxis zu erproben und auf die eigene Einrichtung anzupassen.

Nun folgt die Initiative „Sprache fördern“, deren Ergebnisse nach erfolgreicher Erforschung und Erprobung in Modelleinrichtungen an die Kindertagesstätten weiter gegeben werden. Die nächste Fortbildungsinitiative? Die nächste zusätzliche Anforderung für Vorschulpädagogen? Der Bedarf an Sprachförderung ist offensichtlich. Bei den Untersuchungen der 4-jährigen Kita-Kinder der Stadt Leipzig wurden 41,4% von den Kinder- und Jugendärzten als sprachlich „auffällig“ eingeschätzt. Auch in anderen Städten werden vergleichbare Ergebnisse zum Handeln drängen.

Ich freue mich, dass Beirat, Begleitforschung und Projektmitarbeiter ein alltagsnahes Konzept wählen, das vorhandene Ressourcen nutzt und ausbaut.

Diese Dokumentation berichtet über die erste Fachtagung, zu welcher im November 2008 300 Gäste in Dresden erschienen. Der Fachbeitrag mit der Projektvorstellung lässt uns nicht nur ein qualifiziertes sondern auch realisierbares Konzept erwarten. Als Träger von zwölf Kindertagesstätten und dieses Forschungsprojektes wollen wir uns, das BBW Leipzig, einsetzen, dass die Ergebnisse auch weiterhin praxisnah dokumentiert und möglichst breit multipliziert werden. Für alle Förderung durch den Freistaat Sachsen und die Mitarbeit der 6 Modelleinrichtungen danke ich.



Wolfgang Menz

- 8.30 Anmeldung, Einlass, Stehcafé
- 9.30 **Grußwort:** Frau Fischer, Staatssekretärin des
Sächsischen Staatsministeriums für Soziales
- 9.45 **„Meilensteine der Sprachentwicklung –
Risiken und Handlungsmöglichkeiten“**
Frau Prof. Dr. Grimm und Frau Dr. Aktaş,
Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung
und Intervention e.V. (BINST)
- 10.45 Kaffeepause
- 11.15 **„Sprache und Persönlichkeit – ein Blick auf
Systeme“**
Herr Hempel, Förderzentrum Sprache Dresden
- 12.00 **„Das Landesmodellprojekt ‚Sprache fördern‘
stellt sich vor“**
Frau Kopinke, BBW Leipzig
- 12.45 Mittagspause (mit Mittagsversorgung)
- 14.00 **Wahlmöglichkeit zwischen 3 Themenschwer-
punkten:**
1. **„Was ist das? Sprachliche Heraus-
forderungen in Kindertagesstätten –
Beispiele für Sprachförderung aus den
Konsultationseinrichtungen in Leipzig“**
Frau Gödert, Transferzentrum für
Neurowissenschaften und Lernen, Ulm

Zeitplan

2. „Sprachförderung bei Migrantenkindern“
Frau Dr. Doil und Frau Dr. Asbrock, BINST
3. „Später Sprechbeginn – harmlose Verzögerung oder behandlungsbedürftige Störung? Welche Rolle können Kinderärzte bei der Differenzierung spielen?“
Frau Dr. Aktaş und Frau Prof. Dr. Grimm, BINST

15.15 Rückkehr zum Hauptsaal

15.30 **Abschluss:**
Herr Brinkel, Sächsisches Landesjugendamt

16.00 Veranstaltungsende



Blick in den Vortragssaal

Grußwort

- Es gilt das gesprochene Wort -

Andrea Fischer

Staatssekretärin
Sächsisches
Staatsministerium
für Soziales

www.sms.sachsen.de

Sehr geehrte Damen und Herren,

Theodor Fontane hat einmal über die Sprache gesagt, sie sei das Menschlichste, was wir haben, und wir haben sie, um zu sprechen. Dieser Aufforderung zum Sprechen komme ich gerne nach. Ich grüße Sie alle recht herzlich, auch und vor allem von Frau Staatsministerin Christine Clauß, die heute leider nicht bei Ihnen sein kann.

Eigentlich lernt ein Kind seine Muttersprache und oft auch eine Zweitsprache ganz von selbst – wenn es in einem sprachfreudigen Elternhaus aufwächst. Doch leider ist diese Sprachfreude nicht immer gegeben.

Mit guten Gründen wurde deshalb vor einem Jahr das Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ in Leipzig aus der Taufe gehoben. Ein Jahr später findet die erste Fachtagung statt, und es liegt ein fundierter Zwischenbericht vor, der von einer erfolgreichen ersten Projektphase zeugt. Für diesen gelungenen Start danke ich allen Beteiligten recht herzlich, und ich wünsche Ihnen und uns auch weiterhin guten Erfolg. Ihr Projekt ist einer von den vielen Schritten auf dem Weg der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans. Und es ist ein wichtiger Schritt, denn die Sprachförderung hat im Sächsischen Bildungsplan eine zentrale Bedeutung.

Sprechen ist wie Brücken bauen – Brücken zum eigenen Fühlen und Denken, Brücken zu anderen Menschen und Brücken zur Welt. Die ersten Fundamente dieser Brücken werden schon vor der Geburt gelegt, sie werden gefestigt mit jedem Wort, welches das Neugeborene hört, und sie werden tragfähig durch jedes Gespräch.



Andrea Fischer

Wenn Kinder sprechen lernen, begeben sie sich auf eine große Entdeckungstour, bei der wir sie als Erwachsene gut begleiten müssen. Und: Sprache ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Chancen wahrnehmen und sich selber Chancen schaffen können.

Wir wissen: bis zum 4. Lebensjahr spricht ein Kind bei guter sprachlicher Begleitung weitgehend fließend in einfachen Sätzen mit einem durchaus beachtlichen Wortschatz. Die ersten Jahre sind also ein wichtiges Zeitfenster, das wir nicht verpassen dürfen. Bis zum dritten, vierten Lebensjahr werden wichtige Fundamente für den Bau des Hauses Sprache gelegt. Muss dies nachgearbeitet werden, geht wertvolle Bildungszeit verloren. Deshalb ist Sprache ein ganz zentraler Bestandteil sächsischer Bildungspolitik. Wir können uns nicht einfach darauf einlassen, dass sich das Sprachliche bei allen Kindern von selbst entwickelt. Bereits seit 2003 bieten wir in Sachsen deshalb eine freiwillige Untersuchung in den Kindertagesstätten an, damit wir die Kinder finden, die bis zum Schulbeginn noch Unterstützung bei der Sprachentwicklung brauchen. Es ist erfreulich, dass unser Beispiel jetzt auch in anderen Bundesländern Schule macht.

Aber ich möchte auch darauf hinweisen, dass es pädagogisch sehr wohl umstritten ist, Kinder schon vor der Schule zu testen und ihre Leistungen vergleichend zu messen. Jedes Kind hat sein eigenes Entwicklungstempo und sucht eigene Wege, Neues zu erfahren und sich im Leben zurechtzufinden. Sprachtests dürfen weder zum Zwangskorsett werden, noch dürfen sie Selbstzweck bleiben. Der Zweck von Sprachtest ist und bleibt sprachliche Entwicklungshilfe.

Deshalb ärgere ich mich auch immer über Berichte in den Medien, die nach negativen Testergebnissen laut nach schneller Abhilfe rufen. Testergebnisse werden dem realen Sprachvermögen unserer Kinder nicht immer gerecht. Ein Test ist eine Stresssituation für Kinder, und Stress befremdet eher, als dass er zum aktiven und lebendigen Sprechen anregt.

Aber unabhängig von den Tests: Das Problem selbst dürfen wir nicht klein reden. Dort, wo Erwachsene keine Sprachvorbilder sind, wo Erwachsene den Kindern keine Gelegenheit zum Sprechen geben, wo nicht zugehört,

vorgelesen, gesungen, diskutiert, gefragt und geantwortet wird, überall dort kann sich Sprechen nicht entwickeln. Kein Kind kann nur bei Teletubbies und Co. sprechen lernen, Gameboys sind keine Gesprächspartner, und in sprachlosen Familien verkümmert jeder Dialog. Unter dem Leitbegriff „Dialog“ wird im sächsischen Bildungsplan deutlich gemacht, dass das Beherrschen der Sprache für alle Lebens- und Bildungsbereiche die entscheidende Mittlerfunktion – oder, um im Bild zu bleiben, die entscheidende Brückenfunktion hat.

Wer also Sprache fördert, baut Brücken in alle Bereiche der Gesellschaft und letztlich auch in die Zukunft hinein. Auf welchen Wegen Sprachförderung gelingen kann, zeigt ein Blick ins Programm der heutigen Tagung. Sprachförderung braucht verschiedene Perspektiven und verschiedene Ansätze. Sprachförderung braucht auch öffentliche Angebote, wenn es eben im Elternhaus keine guten Bedingungen zum optimalen Spracherwerb gibt. Ich denke an die Sprachförderung bei Migrantenkindern, oder an die Diagnostik und Therapie von Sprachstörungen, einem Feld, auf dem das Berufsbildungswerk Leipzig als Projektträger große Erfahrungen hat.

Wir sind gespannt auf das, was bereits im Rahmen des Modellprojekts entwickelt wurde und was heute auf der Fachtagung vorgestellt wird. Wir sind gespannt, weil Ihre Erkenntnisse helfen werden, die frühkindliche Bildung weiter zu verbessern. Denn auch wenn wir uns nach der letzten Pisa-Studie zumindest mal auf die Schulter klopfen können, ausruhen können wir uns noch lange nicht. Dazu bleibt noch zu viel zu tun in Sachen Qualität und Zielgerichtetheit frühkindlicher Bildung.

Ein gutes, solides Fundament haben wir: den Sächsischen Bildungsplan. Aber auf dem Fundament muss ja weiter gebaut werden und da gibt es wie bei den Architekten verschiedene Baustile oder pädagogische Stile. Entscheidend bleibt, dass wir situations- und kindgerecht arbeiten. Dann werden sich die Ergebnisse dieses Forschungs- und Praxisvorhabens zur Sprachbildung in die große Qualitätsinitiative zur frühkindlichen Bildung einreihen.

Diese frühkindliche Bildung ist mehr als Schulvorbereitung. Sprachliches Vermögen ist Voraussetzung für das ganze Leben, für den Alltag in Familie, Freundeskreis, Be-

Grußwort

ruf und Gesellschaft und für das lebenslange Lernen. Und wenn also ab 1. Januar 2009 die Verantwortung für die Kindertagesstätten und den Hort vom Sächsischen Sozialministerium zum Kultusministerium wechselt, dann nicht mit dem Ziel, Schule irgendwie früher zu beginnen. Dieser Wechsel soll eine Bildungsphilosophie unterstützen, die Kita und Schule auf gleicher Augenhöhe sieht und die ein besser abgestimmtes Vorgehen im Interesse unserer Kinder ermöglicht.

Institutionen gibt es viele, aber jedes Kind ist einmalig. Das ist die Grundüberzeugung unserer Bemühungen. Erst wenn das Kind den Schuleintritt nicht mehr als Einschnitt erlebt, haben wir unser Ziel erreicht.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, ich wünsche dieser Fachtagung Lebendigkeit und Wirksamkeit für die Praxis. Ich danke allen, die im Projekt aktiv sind und die diese Tagung ermöglicht haben. Und weil es um Sprache geht, will ich den Worten des französischen Dichters Marcel Pagnol folgen, der einmal gesagt hat: „Im Leben lernt der Mensch zuerst das Gehen und Sprechen. Später lernt er still zu sitzen und den Mund zu halten.“

In diesem Sinne: Danke für Ihre Aufmerksamkeit.



Tagungsgäste im Veranstaltungssaal

Meilensteine der Sprachentwicklung – Risiken und Handlungsmöglichkeiten

Univ.- Prof.
Dr. Hannelore Grimm
und
Dr. Maren Aktaş
BINST

Dass ohne Sprache kein Denken möglich wäre, dass es keinen menschlichen Verstand und keine Bildung gäbe, hat der Philosoph Hans-Georg Gadamer in den in seiner Schlichtheit überzeugenden Satz gefasst: Erst mit der Sprache wird Denken ermöglicht und geht die Welt auf.

Die Sprache mit ihrer hoch determinierenden Kraft zu erlernen, sich ihr komplexes Regelwerk quasi automatisch zu erschließen, gehört entsprechend zu dem Größten, was ein Kind zu leisten vermag. Darauf sind wir Menschen genetisch programmiert.

Wenn dieser Lernprozess jedoch misslingt, ergeben sich weit reichende Schwierigkeiten. Die Kinder bilden Sprachdefizite aus, die zwangsläufig allgemeine kognitive Probleme zur Folge haben, verbunden mit Verständigungsdefiziten und späteren Schulschwierigkeiten.

Durch die viel zitierte und einflussreiche PISA-Studie mit ihren Nachfolgestudien sind wir heute besonders stark dafür sensitiviert, dass aus sprachgestörten Vorschulkindern leseschwache Schüler werden mit Auswirkungen auf andere Fächer, wobei unter anderem auch extreme Schwierigkeiten mit der Mathematik nachgewiesen sind. Um es gar nicht so weit kommen zu lassen, sollten gefährdete Kinder so früh wie möglich gefördert werden. Damit Erzieherinnen für diese Förderaufgabe gut vorbereitet sind, ist es notwendig, dass sie Kenntnisse über das allgemeine Modell der Sprachkompetenz haben sowie den Erwerbsprozess im Einzelnen nachvollziehen können.

Der sprachliche Aneignungsprozess des Kindes ist genetisch bedingt und verläuft über eine feste Abfolge von Meilensteinen, die jeweils innerhalb biologisch vorgegebener Zeitfenster während der frühen Kindheit und der Vorschulzeit erreicht werden müssen. Spätere Lernergeb-



Prof. Dr. Hannelore Grimm

nisse bauen dabei immer auf schon früher erworbenen Wissensstrukturen auf. Das ist eine Form des kumulativen Aufbaus, der im Sinne eines „bootstrapping“, also eines Steigbügelhaltens verstanden werden kann, was heißt, dass das, was quantitativ und qualitativ schon erworben ist, vom sprachlernenden Kind genutzt wird, um – wiederum bildlich gesprochen – auf die nächste Stufe der Sprachfähigkeit hinauf zu klettern.

So wie sich die normale Sprachentwicklung in unterscheidbaren Stufen vollzieht, so entwickelt sich auch eine Störung über die Zeit. Deshalb kann eine Sprachentwicklungsstörung niemals im Sinne einer Teilleistungsschwäche verstanden werden. Sie verliert sich auch nicht oder wächst sich aus, wie manche optimistische Kinderärzte gerne behaupten, sondern sie nimmt im Verlauf der Entwicklung zu und zeigt generalisierende Wirkung.

Zahlreiche Studien belegen überzeugend, dass die Sprachdefizite der betroffenen Kinder schon ab dem mittleren Vorschulalter so massiv sind, dass man sich nur schwer vorstellen kann, dass selbst eine intensive und lange Therapie zu einem völligen Aufschließen an die Normalität führen kann. Deshalb muss eine Praxis der Früherkennung und Frühförderung realisiert werden. Nur auf diese Weise kann den Kindern wirklich geholfen werden. Die Früherkennung kann mit standardisierten und normierten Verfahren wie dem SETK-2, dem SETK 3-5 bzw. dem SSV erfolgen. Für die Förderung stehen Erkenntnisse über optimale Sprachmodelle und Sprachlehrstrategien zur Verfügung, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist. Es hat sich bewährt, Erzieherinnen zu unterrichten, dass sie im Kindergartenalltag sprachförderlich handeln können. Ergänzend und flankierend ist es wichtig, auch die Eltern der betroffenen Kinder im Gebrauch der wirksamen Sprachlehrstrategien zu trainieren, damit sie gezielt und in optimierter Weise den Sprachlernprozess ihrer Kinder unterstützen können.

Literatur:

Hannelore Grimm (2003), Störungen der Sprachentwicklung. Hogrefe Verlag

Sprache und Persönlichkeit – ein Blick auf Systeme

Uwe Hempel

Förderzentrum Sprache
Dresden

*Wir glauben, dass wir Erfahrungen machen.
Aber die Erfahrungen machen uns. (Eugène Ionesco)*

Was wir an unserer Sprache haben, wissen wir erst dann richtig, wenn sie uns fehlt. Kürzlich sah ich einen Film, der sich mit Menschen befasste, die ihre Sprache verloren haben. Menschen mit Aphasie. Eine Schlaganfallpatientin beklagte dabei besonders, dass der Verlust ihrer Sprache, die Unmöglichkeit, lautsprachlich zu kommunizieren, sie immer mehr in die Rolle eines Objekts drängte. Sie würde von ihrer Außenwelt nun ganz anders wahrgenommen werden. Sie habe Angst, ihre Persönlichkeit zu verlieren, weil sie sich nur noch sehr schwer mitteilen könne. Mich hat dieser Film sehr berührt und gleichzeitig angeregt, mehr über das Verhältnis von Sprache und Persönlichkeit nachzudenken.

Der englische Kulturhistoriker Peter Burke meint in seinem Werk „Wörter machen Leute“: „Sprich, damit ich dich erkenne.“ Ich möchte diesen Satz im Sinne eines neugeborenen Kindes umformulieren und sagen: Sprecht mit mir, damit ich euch und diese Welt, damit ich mich erkenne.

Als Mensch, als Person sind wir gewissermaßen ein System mit der Sprache als Teilsystem neben anderen Teilsystemen wie Emotion, Kognition, Motorik, Kommunikation und Interaktion. Sprache fungiert also sowohl als Teilsystem als auch als Bindeglied zwischen den Teilsystemen. Bewusstsein, Wissen, Handeln, Lernen, Denken, Lesen, Schreiben, Kommunikation und Interaktion sind Sprache tragende und von Sprache getragene Leistungen.

Wenn man davon ausgeht, dass man „Persönlichkeit“ als die Gesamtheit aller Wesenszüge, Verhaltensweisen und Äußerungen eines Menschen bezeichnen kann, wird man zu dem Ergebnis kommen, dass Sprache ganz eng eingebunden ist in die Herausbildung von Persönlichkeit.



Uwe Hempel

Kerstin Backhaus äußert sich zum Thema Persönlichkeit wie folgt:

„Unser Denken und Handeln, unsere Gefühle, Vorlieben und Einstellungen – alles, was wir täglich tun, glauben und empfinden, macht unsere Persönlichkeit aus“. Umgekehrt wirkt sich unsere Persönlichkeit in Form „unserer“ Einstellungen, Wertevorstellungen, Verhaltensweisen und Verhaltensregeln, die wir im Laufe unseres Lebens erlernt und verinnerlicht haben, wiederum darauf aus, wie wir die Welt um uns herum wahrnehmen und uns in ihr bewegen. Sprache ist stets eingebunden in unsere menschlichen Aktivitäten. So dient sie ihnen – selbst schon in unvollkommener Form. Ein kleines Kind, welches ein Stück „Lade“ haben möchte und Schokolade bekommt, wird begreifen, dass Sprache ihm nützt und spüren, dass sprechen Spaß machen kann, weil es Reaktionen hervorruft. Sprache kann aber noch mehr. Sie macht es möglich, dass man sich vom Gegenwärtigen lösen kann. Homburg schreibt dazu: „Sprache überspringt die Schwelle von Idee und Materie, von Körper und Geist und bleibt doch an beide gebunden.“

Eine gelingende Kommunikation von Geburt an – auch wenn sie auf Seiten des Kindes zunächst lautsprachlich passiv verläuft, ermöglicht dem Kind die Entwicklung zu einer entfalteten Persönlichkeit. Wie gut dieser Prozess abläuft, wie intensiv, wie empathisch, wie emotional aber auch wie sachbezogen hat entscheidenden Einfluss darauf, ob und wie gut es dem Kind später gelingen kann, seine Persönlichkeit auch und vor allem über seine Sprache und sein Kommunikationsverhalten auszudrücken.

Sprachentwicklung ist genau wie die Entwicklung zur Persönlichkeit kindliche Bildungsarbeit. Beide Vorgänge brauchen Zeit, aber vor allem Raum im Sinne von Erfahrungen, Kommunikation und Interaktion.

Diesbezüglich sei auf die besondere Rolle der Erwachsenen im Prozess der kindlichen Entwicklung hingewiesen. Indem sich Eltern (Erwachsene) sprachlich intensiv und versiert mit ihren Kindern beschäftigen, indem sie die Aufmerksamkeit der Kinder auf bedeutsame Ereignisse und Dinge lenken, können sie deren Erinnerungskompetenz fördern. Die Entfaltung der sprachlichen Eltern-Kind-Kommunikation und die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses sind eng miteinander verwoben.

Die amerikanische Entwicklungspsychologin Katherine Nelson hat die Bedeutung des so genannten „memory –

talks“ in mehreren Untersuchungen deutlich gemacht. Sie hat nachweisen können, dass der Erinnerungsdiallog, in den Eltern mit ihren Kindern in der Regel im Alter von ca. 2 Jahren eintreten, entscheidenden Einfluss darauf hat, wie und was die Kinder später erinnern. Es geht also für Kinder nicht allein darum, bloße Erfahrungen zu machen, sondern auch darum, diese Erfahrungen gewissermaßen dialogisch aufzubereiten.

Der wichtigste Aspekt bei der Etablierung anhaltender autobiographischer Erinnerungen ist in Nelsons Augen das Aufbewahren solcher persönlicher Erlebnisse, die für das SELBST eine Bedeutung haben.

„Auch dieser Sinn wird gemeinsam konstruiert, weil die Eltern dem Kind eine Perspektive bereitstellen, die es als seine eigene zu übernehmen beginnt, oder die, umgekehrt, radikal von der des Kindes abweicht und deshalb abgelehnt wird.“ (Nelson)

In diesem Zusammenhang begreift das Kind, sich schrittweise zu positionieren, seine Rolle in seinem Umfeld zu finden – Erfahrungen machen, in soziale Bezüge bringen, durch Sprache begleiten, bestärken, ordnen.

In der Gegenwart wird sehr viel über die abnehmenden sprachlichen Fähigkeiten von Kindern gesprochen. Tatsächlich befinden wir uns in einer Zeit, in der der wissenschaftlich-technische Fortschritt bzw. neu entwickelte bzw. perfektionierte Technologien, Veränderungen in den sozialen Gefügen usw. die Entwicklung unserer Kinder, insbesondere auch die sprachliche, teilweise drastisch beeinflussen.

Sprechen lernen wir doch nebenbei, wird oft behauptet. Das stimmt. Allerdings hat sich dieses „Nebenbei“ eben stark verändert:

Die sinkenden Geburtenraten führen in nicht wenigen Fällen zur „Vereinsamung“ vieler Kinder. Kommunikation und Selbstorganisation im Verbund mit Gleichaltrigen nehmen ab. Die Umgebungsbedingungen der Kinder haben sich grundlegend geändert – denken wir nur an permanente Überreizung (Medien, Spielzeug usw.), an zunehmende Bewegungsarmut, an fehlerhafte Ernährung, eingeschränkte Erkundungsräume... All das hat in vielen Fällen negativen Einfluss auf die Entwicklung von Wahrnehmung, Motorik, Kommunikation und Sozialisation.

Kinder werden in einem nie da gewesenen Maße „gefördert/therapiert“.

Allerdings zeigen sich Therapieerfolge in der Regel nicht im Therapiezimmer, sondern müssen sich im Alltag erweisen. Leider werden viele Therapie- und Fördermaßnahmen verschiedener Maßnahmeträger oft nur unzureichend koordiniert.

Zunehmend zeigen sich Sprachstörungen im Zusammenhang mit komplexen Auffälligkeiten in Bezug auf Lernen und Verhalten.

Familiäre Situationen/Beziehungen haben sich grundlegend verändert (Ein-Kind-Familien, „Ein-Eltern-Familien“, soziale Unterschiede, Abkehr von der Großfamilie). Diese Veränderungen gehen oft mit Veränderungen der Qualität und der Quantität der Eltern-Kind-Dialoge einher.

Man muss also gewissermaßen schon davon ausgehen, dass die „moderne Gesellschaft“ einer gesunden kindlichen Entwicklung entgegenwirken kann. Und wenn das so ist, müssen wir überlegen:

- Welche Dinge können wir direkt beeinflussen?
- Welche Dinge können nicht direkt beeinflusst werden und müssen durch kompensatorisches Vorgehen abgedeckt werden?

Dieses kompensatorische Vorgehen darf sich nicht auf sprachliche Auffälligkeiten beschränken, sondern muss zu den Wurzeln vordringen. Aus meiner Sicht kann es grundsätzlich nicht nur darum gehen, täglich einige Minuten zu üben, wenngleich das im Einzelfall durchaus nützlich sein kann. Vielmehr muss, wenn alle Kinder erreicht werden sollen, das gesamte System der elterlichen/pädagogischen Erziehungsarbeit überdacht werden.

Sprache, Kommunikation, Interaktion, mithin Persönlichkeit als kindliche Bildungsbereiche sind keine Laborprodukte, sondern Ergebnisse des täglichen (Er-)Lebens.

Die Förderung unserer Kinder in dieser Natürlichkeit ist für uns Erwachsene schwerer zu bewerkstelligen als jedes Förderprogramm, muss sie sich doch täglich, ja ständig in unserer Erziehungsarbeit wieder finden.

Sie verlangt von uns unter anderem:

- eine Kommunikation durch soziales Miteinander
- eine konsequente Alltagsorientierung
- ein gutes Auge für Gesprächsanlässe
- eine dialogische Gesprächskultur
- eine angemessene Literalitätsförderung

Eltern und Kindergarten haben in diesem Prozess eine ganz herausgehobene Verantwortung. Sie müssen sich fragen:

- Bieten wir Möglichkeiten, die Wahrnehmung, die Motorik, das Denken und Lernen der Kinder zu fördern?
- Haben wir „Erkundungsräume“ zur Begriffsbildung?
- Nutzen wir das natürliche Umfeld/die täglichen Verrichtungen?
- Schaffen und nutzen wir kommunikative Anlässe?
- Geben wir den Kindern Möglichkeiten, zu den Kindern Kontakte zu knüpfen?
- Zeigen wir den Kindern und wenn ja, wie, dass Sprechen sich lohnt?
- Sprechen wir mit den Kindern über Erlebtes?
- Wissen wir, was mit dem Begriff „sprachliches Vorbild“ gemeint ist?
- Welche Qualität besitzt die Arbeit/der Austausch mit dem Umfeld unserer Kinder?

Schauen wir also auf unsere Kinder, hören wir ihnen zu, versuchen wir sie und ihre Welt zu verstehen. Das wird uns berühren. Lassen wir unsere Kinder auf uns schauen, sprechen wir mit ihnen, damit sie uns hören können, damit sie uns verstehen lernen können. Das wird sie berühren. In dieser Wechselseitigkeit wird sich Sprache und Persönlichkeit entwickeln – auf beiden Seiten.

Ulrike Kopinke
Projektleiterin, BBW Leipzig

Das Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ stellt sich vor



Ulrike Kopinke

Seit mehreren Jahren liefern die Schuleingangsuntersuchungen und das 4-Jährigen-Screening der Kinder- und Jugendärztlichen Dienste der sächsischen Gesundheitsämter hohe Zahlen an Kindern, die sprachliche Auffälligkeiten aufweisen. Diese Zahlen werden durch die „subjektive“ Einschätzung vieler im Elementarbereich beschäftigter pädagogischer Fachkräfte bestätigt.

Um dem zu begegnen wurde neben anderen Maßnahmen des Freistaates Sachsen das vierjährige Modellprojekt „Sprache fördern – Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung“ initiiert (Laufzeit: 10/2007 bis 09/2011). Anliegen des Projektes ist es, die Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen so auszubauen, dass allen Kindern einer Kindertageseinrichtung bestmögliche sprachliche Entwicklungschancen geboten werden.

Träger des Projektes ist das Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH (BBW Leipzig), eine diakonische Einrichtung, die sowohl langjährige Erfahrung in der Erzieherausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung als auch in der Trägerschaft von 12 Kindertageseinrichtungen besitzt.

Die Ergebnisse der ersten Projektphase „Ist-Analyse“ liegen vor und stellen neben spracherwerbstheoretischem und entwicklungspsychologischem Wissen das Fundament für das gewählte Fördervorgehen. (Die Ergebnisse der Ist-Analyse sind in ihrer Gesamtheit im Ist-Analyse-Bericht veröffentlicht, siehe www.sprache-foerdern-sachsen.de) An dieser Stelle sollen nur einzelne wichtige Ergebnisse der Beobachtungen und Befragungen der ersten Projektphase genannt werden.

Den ErzieherInnen der Modellkitas gelang es demnach im pädagogischen Alltag, die Grundregeln der Kommunikation (Blickkontakt, Sprecher-Hörer-Wechsel u.a.) einzuhalten, für die Kinder (fast) durchgängig ansprechbar zu sein und in Bezug auf Sprechtempo, Verständlichkeit und Kor-

rektheit der ErzieherInnensprache ein gutes Sprachvorbild zu sein. Sie zeigten sich in ihrer Arbeit trotz der Fülle ihrer Arbeitsaufgaben und eines hohen Betreuungsschlüssels den Kindern gegenüber emphatisch und motiviert. Es kann festgehalten werden, dass die meisten ErzieherInnen um die sprachförderbedürftigen Kinder in ihrer Gruppe wissen. Ebenso ist die materielle Ausstattung der Modellkitas sowie die Häufigkeit unterschiedlichster pädagogischer Angebote und Erlebnisse im Kita-Alltag als Ressource für die kitainterne Sprachförderarbeit anzusehen.

Dennoch steckt sowohl in der Quantität, v.a. aber in der Qualität der sprachbezogenen Verhaltensweisen der ErzieherInnen, ein erhebliches Ausbaupotential. Viele fest verankerten Kita-Routinen wie auch spontan entstehenden Gesprächsanlässe (wie z.B. bei Spaziergängen oder im Freispiel) werden noch nicht konsequent im Fokus der Sprachförderung gesehen und ausgestaltet.

Dies impliziert u.a. Entwicklungspotential beim gezielten Einsatz von Sprachlehrstrategien und der Reichhaltigkeit des Sprachangebotes (insbesondere gegenüber den älteren Kindergartenkindern). Dazu gehört eine Verschiebung der Aufmerksamkeit vom Handeln und dessen Ergebnisse auf die sprachliche Begleitung und die sprachliche Interaktion der Akteure.

Auch konnte festgestellt werden, dass die korrekte Identifikation der sprachförderbedürftigen (oder „sprachschwachen“) Kinder durch die ErzieherIn häufig nicht zu einem verstärkten Herbeiführen von oder Einbezug in sprachförderliche Situationen und Kontexte führte. Kinder mit augenscheinlich guten bis sehr guten Sprachfähigkeiten ließen sich auffallender Weise häufiger in ErzieherIn-Kind-Dialogen beobachten.

Es fiel ebenso auf, dass der Einsatz von Musik und Büchern zur Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung im Kita-Alltag ausbaufähig ist.

Die Ist-Analyse zeigte auch klar, dass der Einfluss der Rahmenbedingungen sowie der räumlichen Ausstattung auf die Möglichkeiten der Sprachförderung im Kita-Alltag nicht unterschätzt werden darf. Hier wurden sehr einrichtungsindividuelle Lösungen und Strukturen vorgefunden.

Trotz der sehr knappen Gesamtressourcen erscheint die Ausnutzung der zeitlichen und personellen Ressourcen im Sinne einer bestmöglichen Sprachförderung im Kita-Alltag noch nicht optimal: Je offener und flexibler eine Kinderta-

gesstätte ihre Fachkräfte einsetzte, umso mehr Freiräume für Kleingruppen- und Einzelgespräche taten sich auf.

Die Teams der 6 Modelleinrichtungen beginnen ab März 2009 bis Sommer 2010 die Erprobung der Fortbildungsreihe, die zum Ziel hat, die Sprachförderkompetenz jeder einzelnen ErzieherIn auszubauen. Dahinter steht der Anspruch, diejenigen zu qualifizieren, die die Entwicklung der Kinder tagtäglich und über lange Zeiträume begleiten und unterstützen. Das Projekt versteht sich nicht als Überbringer oder Fortbilder zu bestimmten Sprachförderprogrammen oder „ehrfurchtgebietenden Materialsammlungen“ (Reich, 2008), sondern legt den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Schulung der Handlungskompetenz der ErzieherIn. Sprachförderung wird damit zu einem im Kindergartenalltag verwurzelten, integralen Anteil des pädagogischen Handelns. Das Projekt schult schwerpunktmäßig die gezielte Anwendung intuitiver Sprachlehrstrategien und fokussiert auf die Verbesserung der sprachbezogenen Selbstreflexion der ErzieherInnen.

Konkrete Ziele sind, die ErzieherIn auf den Sprachstand der Kinder zu sensibilisieren und sie in der Erkennung zu schulen, wann bestimmte sprachliche Meilensteine vom Kind nicht erreicht werden (=erhöhtes Risiko). Mit ihrem Fachwissen über den Sprachentwicklungsstand des Kindes soll die ErzieherIn anschließend in die Kommunikation mit den Eltern treten und gemeinsam mit ihnen die nächsten (Förder-) Schritte (ggf. eine ärztliche/therapeutische Abklärung) planen. Dabei soll die ErzieherIn in ihrer Beratungskompetenz gestärkt werden, dass eine fachlich fundierte Diagnostik und Sprachtherapie in Experten Händen gehören.

Weitere Ziele des Projektes liegen im Ausbau der Angebote zur Elternbildung und auf dem Ausbau tragfähiger Netzwerkstrukturen, die die Kitas in ihrer Sprachförderaufgabe unterstützen und entlasten.

Denn trotz der konkreten Qualifizierungsarbeit des Projektes mit den pädagogischen Fachkräften der Modelleinrichtungen sollte nicht vergessen werden, dass die sprachliche Bildung und Förderung unserer Kinder eine *gesamtgesellschaftliche* Aufgabe darstellt.

Sprachliche Herausforderungen und Hörerlebnisse in Kindertagesstätten – Beispiele für Sprachförderung aus den Konsultationseinrichtungen in Leipzig

Stefanie Gödert
ZNL, Ulm

Übungsfeld Kindergarten und die Rolle der Erzieherin

In Krippe und Kindergarten kommt der Erzieherin eine zentrale Bedeutung zu: während der Eingewöhnungszeit baut sie zu jedem Kind eine sichere Bindung auf und lässt sich auf den individuellen Dialog mit den Kindern ein. Hans-Joachim Laewen beschreibt die Aufgabe so: die Pädagogin muss mit jedem Kind im Dialog stehen, die Themen der Kinder ernst nehmen und beantworten, auch wenn sie uns Erwachsenen ungewöhnlich erscheinen.

Doch hochkomplexe Themen bringen manchen Erwachsenen aus seiner Alltagsroutine. Für philosophische Fragen der Kinder (z.B. „Susanne, wie sieht denn ein Engel aus?“ oder „Was passiert jetzt mit der toten Maus?“) bleibt keine Zeit, wenn wir gerade damit beschäftigt sind, das Essen zu verteilen oder die Kinder für den Mittagsschlaf hinzulegen. Hierin liegt das eigentliche Problem: die Bildungsbewegungen der Kinder stören die Alltagsroutine der Erwachsenen, die mit einer hohen Geschwindigkeit leben – ganz im Gegensatz zum eher langsamen Lebenstempo der Kinder.

Deshalb braucht es ErzieherInnen mit einem hohen Maß an Empathie und einer ruhenden, aber wachen Aufmerksamkeit gegenüber den Fragen und Themen der Kinder. Wenn die Erzieherin den Fragen der Kinder interessiert zuhört, kann sie ihre Chancen nutzen, mit einzelnen Kindern in einen echten Dialog zu kommen, von dem beide Seiten profitieren und voneinander lernen können.

Bildungsräume für Kinder schaffen

Zu Beginn des Leipziger Modellprojektes zur „Implementierung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen in Leipzig“ arbeiteten die meisten Erzieherinnen mit ihren Kindern in einem Gruppenraum. Dieses gruppenbezogene Zusammenleben in Kita und Hort hatte einen



Stefanie Gödert

Beispiele für Sprachförderung aus den Konsultationseinrichtungen in Leipzig

erheblichen Nachteil: die Gruppenräume waren zum Verwechseln ähnlich eingerichtet. Eine Bauecke für die Jungs, die Rollenspielecke für die Mädchen, eine Lesecke und ein wenig kreatives Material waren in jedem Raum vorhanden. Mittlerweile haben sich die Teams der Modelleinrichtungen zur teiloffenen oder offenen Arbeit entschlossen und verschiedene Funktionsbereiche bzw. Bildungsiseln geschaffen und sich am Konzept der „sieben Intelligenzen nach Howard Gardner“ orientiert. Räume und Funktionsbereiche erinnern eher an Werkstätten mit anregungsreichem Material, welches die Kinder zum Forschen und Experimentieren anregt.

Die ErzieherInnen der Konsultationseinrichtungen in Leipzig orientieren ihre pädagogische Arbeit an den Bildungsinteressen der Kinder. Sie sind sensibilisiert, wenn es um das Erkennen der Themen der Kinder geht und unterstützen sie mit Material, verändern Räume, schaffen Platz für Arbeitstische usw. Und sie achten mehr denn je auf einen Dialog, der auf der wechselseitigen Anerkennung basiert.

Statt klassischer Angebotspädagogik steht das forschende und entdeckende Lernen im Vordergrund

Während der Fortbildungen zur Umsetzung des Bildungsauftrages haben wir oftmals diskutiert über Sinn und Zweck des klassischen Bastelangebotes, welches die Erzieherin mit viel Mühe ausgedacht und vorbereitet hatte. Das Ergebnis bzw. Ziel der Arbeit war von vornherein festgelegt.

Während der Durchführung führt, lenkt und leitet die Erzieherin den Bastelprozess. In kleinschrittiger Weise muss jedes Kind die Handlungsfolge des Erwachsenen nachvollziehen und umsetzen. Die Kommunikation geht bei diesem Modell eher von der Erzieherin aus, die Ratschläge und Anweisungen erteilt. Sie ist das Zentrum des Geschehens, die Interaktion findet meist zwischen Erzieherin und den Kindern statt.

Kommunikationsprozess während des forschenden und entdeckenden Lernens

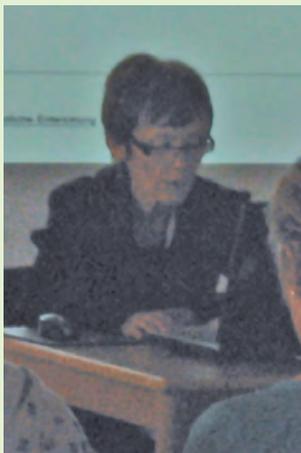
Die Werkstatt (z.B. Sprachbereich, Mathebereich, Atelier, Musik- und Tanzbereich) löst das klassische Prinzip des Gruppenraumes auf. Statt Tischen und Stühlen finden sich Werkbänke, Werkzeug, verschiedene Materialien, die in offenen Regalen übersichtlich und geordnet aufbewahrt

und von jedem Kind jederzeit genutzt werden können. Sobald das Lernarrangement interessant und offen gestaltet ist, entstehen kleine Arbeitsgruppen bzw. Lerngemeinschaften je nach den Bildungsinteressen der Kinder. Die Kontakte (z.B. Gespräche über gemeinsame Handlungs- und Problemlösestrategien) unter den Kindern nehmen deutlich zu, Kinder stellen sich gegenseitig Fragen, versuchen, Antworten zu finden usw. Die Situationen sind meist durch eine hohe Konzentration und ein hohes Engagement von Seiten der Kinder gekennzeichnet. Die Erzieherin wird Lernbegleiterin der Kinder und kann sich in kleinen Gruppen sehr gut um das einzelne Kind bemühen.

Beispiele für Sprachförderung aus den Konsultationseinrichtungen in Leipzig

Dr. Hildegard Doil
und
Dr. Doreen Asbrock
BINST

Sprachförderung bei Migrantenkindern



Dr. Hildegard Doil

Wenn man von mehrsprachig aufwachsenden Kindern spricht, so ist zunächst zwischen dem so genannten simultanen Bilingualismus oder doppelten Erstspracherwerb und dem sukzessiven Zweitspracherwerb zu unterscheiden. Beiden Spracherwerbstypen ist gemeinsam, dass sie ungesteuert sind, sie unterscheiden sich aber im Hinblick auf ihren Entwicklungsverlauf.

Von doppeltem bzw. simultanem Erstspracherwerb spricht man, wenn ein Kind innerhalb der ersten zwei bis drei Lebensjahre mit zwei Sprachen aufwächst und diese fast gleichzeitig erwirbt (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000).

Aktuelle Befunde zeigen, dass sich die sprachliche Entwicklung simultan bilingualer Kinder nicht wesentlich von der sprachlichen Entwicklung monolingualer Kinder unterscheidet (Oller, Eilers, Urbano & Cobo-Lewis, 1997). Des Weiteren zeigen sie, dass die sprachliche Entwicklung dieser Kinder im Vergleich zu einsprachigen Kindern nicht verzögert ist, wenn sie einen qualitativ und quantitativ ausreichenden Input erhalten (Bialystok, 2001; Genesee & Nicoladis, 2006; Genesee, Paradis & Crago, 2004; Hamers & Blanc, 2000; vgl. auch Tracy, 2007). Daraus folgt, dass Krippenkinder mit einer nicht-deutschen Erstsprache ebenso wenig eine zusätzliche Sprachförderung benötigen wie simultan bilinguale Kinder, die ab dem Alter von drei Jahren in die Kita kommen.

Kinder mit Migrationsbiografie lernen allerdings die deutsche Zweitsprache oft erst dann, wenn sie im Alter von drei Jahre mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung beginnen. Diese sukzessiv zweisprachigen Kinder (DaZ-Kinder) lernen ihre Erstsprache zunächst wie einsprachige Kinder und können dann auf dieser Grundlage die Regularitäten einer zweiten Sprache ableiten.

Wie schnell und wie gut diese Kinder die Zweitsprache erlernen, hängt von vielen verschiedenen Einflussfaktoren ab (Triarchi-Herrmann, 2005). Es gibt aber zeitliche

Anhaltspunkte, die für den Großteil der Kinder zutreffen. So entwickeln die meisten Kinder im Verlauf der ersten 10 Sprachkontaktmonate sprachliche Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, ihren Alltag zu bewältigen (Kracht & Rothweiler, 2003; Tracy, 2007). Auf diesem Basisniveau können sie sprachliche Routinen meistern, ihre Bedürfnisse deutlich machen und sich mit anderen austauschen (Cummins, 1984). Um aber die sprachlichen Anforderungen im schulischen Kontext bewältigen zu können, muss das Kind sprachlich komplexe Sätze verstehen können, über einen reichhaltigen Wortschatz verfügen, die grundlegenden Regeln des grammatischen Systems erworben haben und in der Lage sein, eigenständig komplexe Sätze zu bilden. Um diese Fähigkeiten im Vorschulalter – also in relativ kurzer Zeit – entwickeln zu können, benötigen sukzessiv zweisprachige Kinder eine systematische Sprachförderung (Rezavandy, 2005; Sander & Spanier, 2005). Hierfür stehen drei Aspekte im Fokus der Überlegungen:

1. Sprachförderung muss entwicklungspezifisch sein, d.h. sie muss sich an den Meilensteinen des Zweitspracherwerbs orientieren und von ihnen ableiten.

Für den sukzessiven Zweitspracherwerb gibt es eine ganz bestimmte Abfolge von allgemeinen Entwicklungsstufen, die von dem amerikanischen Pädagogen Tabors beschrieben wurde (Genesee et al., 2004). Wenn die Kinder mit einer anderen Sprache in Kontakt kommen, kommunizieren sie in der **1. Phase** zunächst in ihrer Muttersprache, merken allerdings schnell, dass sie nicht verstanden werden. Förderziele in dieser Phase sind der Beziehungsaufbau zwischen Kind und Erzieherin sowie das Vertrautwerden mit dem Kita-Alltag.

Daran schließt sich die **2. Phase** der schweigenden Beobachtung an, in der die Kinder sich sehr bewusst in den Klang und den Rhythmus der unbekannt Sprache einhören und versuchen, den sie umgebenden Sprachstrom zu segmentieren und phonologische Repräsentationen der Zweitsprach-Laute zu bilden. Die Unterstützung dieses Prozesses ist in dieser Phase die zentrale Aufgabe der Sprachförderung.

Die **3. Phase** dient dem zunächst langsamen Wortschatzaufbau. Jetzt geht es in erster Linie darum, die Sprechfreude des Kindes zu wecken und zu erhalten sowie den Wortschatzaufbau zu unterstützen.

In der **4. Phase** erfolgt dann der so genannte Wortschatzspurt und die Bildung der ersten Zweiwortäußerungen. In Abhängigkeit von der Qualität und Quantität des Inputs, leiten die Kinder dann nach und nach immer mehr grammatische Regeln ab und ihre sprachlichen Äußerungen ähneln zunehmend der Zielsprache. Zentrale Förderziele sind jetzt die Erweiterung der grammatischen Komplexität sowie die Förderung der Erzählfähigkeit.

2. Sprachförderung sollte nicht auf so genannte Sprachförderstunden begrenzt sondern in den normalen Kindergartenalltag integriert sein.

Einige wenige Sprachförderstunden pro Woche reichen nicht aus, um die Kinder für die Schule „sprachlich fit“ zu machen. Vielmehr muss der Kindergarten tag hinreichend Strukturelemente enthalten, die sich für die sprachliche Förderung besonders eignen. Er muss ständig Gelegenheiten bieten, sprachliche Formen zu modellieren und die Kinder zum Gebrauch neuer Wörter und Sätze anzuregen.

3. Die Erzieherinnen müssen lernen, ihr eigenes Sprachverhalten so zu gestalten, dass es zu den sprachlichen Kompetenzen der Kinder passt.

Dazu gehört z.B. der Einsatz der so genannten Sprachlehrstrategien, die man aus der natürlichen Kommunikation zwischen Eltern und ihren kleinen Kindern kennt (Grimm, 2003).

Literatur:

Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education*. Clevedon: Short Run Press.

Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). *Bilingual first language acquisition*. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development* (pp. 324-342). Oxford, England: Blackwell.

Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: University Press.

Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003). *Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule* (S. 189-204). Münster München Berlin: Waxmann.

Oller, D. K., Eilers, R., Urbano, R. & Cobo-Lewis, A. (1997). *Development of precursors to speech in infants exposed to two languages*. *Journal of Child Language*, 24, 407-425.

Rezavandy, U. (2005). *Einbettung der Sprachförderung in den Kindergartenalltag*. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit* (S. 55-63). München: Juventa.

Sander, R. & Spanier, R. (2005). *Kindergarten heute spezial: Sprachentwicklung und Sprachförderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder.

Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Band 3: Sprachentwicklung* (S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.

Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.

Triarchi-Herrmann, V. (2005). *Sprachförderung mehrsprachiger Kinder auf sprachheilpädagogischer Basis*. In M. Grohnfeldt, V. Triarchi-Herrmann & L. Wagner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung* (S. 27-48). Würzburg: Edition von Freisleben.

Dr. Maren Aktaş
und
Univ.- Prof.
Dr. Hannelore Grimm
BINST

Später Sprechbeginn – harmlose Verzögerung oder behandlungsbedürftige Störung? Welche Rolle können Kinderärzte/Kinderärztinnen bei der Differenzierung spielen?



Dr. Maren Aktaş

Berichte über alarmierend hohe Prozentsätze sprachauffälliger Kinder im Vorschulalter lassen zwangsläufig die Frage aufkommen, ob tatsächlich in jedem Fall eine behandlungsbedürftige Störung vorliegt, oder ob sich die meisten Störungen nicht bei entsprechender Geduld von selbst auswachsen. Kinderärzte werden im Zuge der Forderung nach einer verbesserten Früherkennung zunehmend mit dieser Frage konfrontiert und müssen sich positionieren.

Da ein gut differenzierendes Früherkennungssystem notwendig ist, um betroffenen Kindern eine „Karriere“ als sprachgestörtes Kind mit den zwangsläufig damit verbundenen Nachfolgestörungen im intellektuellen und psycho-sozialen Bereich zu ersparen, wurde im Themenschwerpunkt ein auf der Basis von Forschungsbefunden entwickeltes Früherkennungskonzept vorgestellt, mit dem ab dem Alter von zwei Jahren Risikokinder für Sprachentwicklungsstörungen zuverlässig entdeckt werden können. Obwohl es völlig normal ist, dass sich Kinder in der Geschwindigkeit ihres Spracherwerbs sehr stark voneinander unterscheiden, weiß man heute, dass diejenigen Kinder, die im Alter von 24 Monaten noch keine 50 Wörter produzieren, ein deutlich erhöhtes Risiko aufweisen, eine dauerhafte Sprachstörung auszubilden. Diese Kinder (etwa 14-20% der Zweijährigen), die sich in sprachlicher Hinsicht nur sehr langsam entwickeln, werden in der Literatur als Späte Sprecher (Late Talkers) bezeichnet. Glücklicherweise wissen wir aus zahlreichen Studien, dass ungefähr die Hälfte der Späten Sprecher nach einem Jahr die Verzögerung sozusagen „von selbst“ aufholt und zu seiner Altersgruppe aufschließt.

Die andere Hälfte aber, und das sind immerhin 7-10% aller dreijährigen Kinder, holt den Entwicklungsrückstand nicht

von selbst auf, sondern bildet eine manifeste Sprachentwicklungsstörung aus.

Zur Identifizierung der Späten Sprecher eignen sich die Elternfragebögen zur Früherkennung von Risikokindern ELFRA-1 und ELFRA-2, die u.a. bei der U6 und U7 eingesetzt werden können. Da jeweils die aktuell zu bewältigenden Entwicklungsschritte erfasst werden müssen, steht bei den 24 Monate alten Kindern die Größe des produktiven Wortschatzes im Zentrum: Ist die für den weiteren Wortschatzauf- und -ausbau kritische 50 Wörter-Grenze überschritten oder nicht? Dazu kreuzen die Eltern auf einer Checkliste jene Wörter an, die sie ihr Kind schon einmal haben sprechen hören. Ab 3 Jahren (U7a, U8, U9) können dann die Kinder selbst untersucht werden, nämlich mit dem Sprachscreening für das Vorschulalter SSV. Hier wird das Phonologische Arbeitsgedächtnis überprüft, mit einer Aufgabe, die das Nachsprechen von Nichtwörtern erfordert und es werden – je nach Alter – die Fähigkeit zur Morphologischen Regelbildung am Beispiel der Pluralbildung bzw. die Satzgedächtnisleistungen erfasst.

Die wünschenswerte Vorhersage darüber, welche Späten Sprecher ihren Entwicklungsrückstand wohl aufholen werden und bei welchen sich der Verdacht auf eine Sprachentwicklungsstörung mit drei Jahren erhärtet, kann im Alter von 24 Monaten bislang noch nicht getroffen werden. Nichtsdestotrotz gibt es vier Merkmale, die – wenn sie vorliegen – für einen eher ungünstigen Verlauf der weiteren Sprachentwicklung sprechen:

- mit 24 Monaten liegt der Wortschatz deutlich unter 50 Wörtern
- eine erneute Überprüfung der Wortschatzgröße drei Monate später ergibt keinen wesentlichen Zuwachs
- das Kind erzielt unterdurchschnittliche Werte im Sprachtest SETK-2
- es liegt eine familiäre Vorbelastung vor

Demgegenüber stellen die Merkmale Geschlecht des Kindes, eine mögliche Berufstätigkeit beider Eltern, der Schulabschluss des Vaters, die Geschwisterzahl und der Geschwisterstatus, keine Risikofaktoren für einen ungünstigen Verlauf dar.

Welche Rolle können Kinderärzte/Kinderärztinnen bei der Differenzierung spielen?

Welche Rolle können Kinderärzte/Kinderärztinnen bei der Differenzierung spielen?

Ist ein Kind im Screening als sprachauffällig eingeschätzt worden, muss eine weiterführende Diagnostik erfolgen. Das beinhaltet, dass einerseits mögliche Ursachen für die Sprachverzögerung abgeklärt werden müssen, andererseits die Sprachfähigkeiten mit einem normierten Sprachtest durch eine sprachdiagnostisch geschulte Fachkraft genauer analysiert werden. Differentialdiagnostisch sind insbesondere Hörstörungen sowie eine allgemeine mentale Entwicklungsverzögerung auszuschließen.

Ist ein Kind als Später Sprecher aufgefallen, ist es sinnvoll, die Eltern für die sprachliche Entwicklung ihres Kindes zu sensibilisieren und ihnen alltagsnahe Tipps für eine Unterstützung des Spracherwerbs zu geben. Die dem ELFRA beigelegten „Elternmerkblätter“ können hierzu den Eltern ausgehändigt werden. Darüber hinaus gibt es inzwischen auch Konzepte für angeleitete Elterngruppen, wie das „Heidelberger Elterntraining“ von Buschmann und Jooss. Eine erste Überprüfung des Programms erbrachte ermutigende Ergebnisse: Nach einem Jahr hatten 75% der ehemals Späten Sprecher aus der Elterntrainingsgruppe ihren Rückstand aufgeholt, während nur 40% der Kinder aus der Kontrollgruppe (Training) zu den Aufholern zählten.

Im Alter von drei Jahren lässt sich erstmals diagnostizieren, ob ein Kind eine manifeste Sprachstörung ausgebildet hat oder nicht. Dabei sollte die Entscheidung darüber, ob ein Kind mit drei Jahren zu den Aufholern gehört oder nicht, mit einem Testverfahren wie z.B. dem SETK 3-5, getroffen werden. Nur mit einem standardisierten und normierten Verfahren ist es nämlich möglich zu entscheiden, ob das Kind nun tatsächlich altersgemäß entwickelt ist. Eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten („mein Kind spricht schon viel mehr Wörter“), die subjektiv sicherlich gut wahrgenommen werden kann, ist zwar erfreulich, bedeutet jedoch nicht automatisch, dass ein Kind nun tatsächlich zu seinen Altersgenossen aufgeschlossen hat.

Wenn ein Später Sprecher im Test mit 3 Jahren in allen Sprachbereichen deutliche Schwächen aufweist, sollte ab diesem Alterszeitpunkt therapeutisch eingegriffen werden.

Tagungsabschluss

Wolfgang Brinkel

Sächsisches
Landesjugendamt

Sehr geehrte Damen und Herren,

Zum Abschluss dieser äußerst informativen Tagung möchte ich Ihnen nur wenige Worte sagen. Dabei halte ich mich an Willy Brandt, der formuliert hat:

„Die besten Reden sind die, die nicht gehalten werden. Die zweitbesten sind die scharfen, die drittbesten sind die kurzen.“

Als erstes möchte ich dem Berufsbildungswerk Leipzig und insbesondere der Projektleitung herzlich danken, dass sie diese Tagung initiiert und organisiert haben. Wir haben viele sehr informative und qualitativ hochwertige Beiträge gehört. Sie haben für diese Tagung sowohl von Seiten der Akteure als auch von Seiten der Teilnehmer verschiedene Professionen zusammengebracht. Das ist nicht einfach, führt uns aber im Sinne der Förderung der betroffenen Kinder weiter. Dafür möchte ich Ihnen herzlich danken. Mehrere Professionen in Gespräch zu bringen, das ist auch deshalb nötig, weil wir uns mit einem sehr komplexen Thema befassen. Sprachentwicklung als Entwicklung einer Schlüsselqualifikation - hier müssen viele Zusammenhänge in den Blick genommen werden. Um dieses Thema kümmern sich mehrere Professionen, jede aus ihrem Blickwinkel. Keine erfasst die ganze Wirklichkeit der jeweiligen Kinder. Darauf haben diese aber einen Anspruch, weil ihre Förderung sonst partiell und somit einseitig ausfällt. Kinder sind ganze Menschen mit verschiedenen Lebens- und Entwicklungszusammenhängen. Schon aus diesem Grund müssen wir miteinander ins Gespräch kommen.

Erst vor kurzem habe ich einen Film gesehen: „Acht Blickwinkel“. Dieser spannende Film machte deutlich, wie vie-



Wolfgang Brinkel

ler verschiedener Informationen es bedarf, um der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen.

Jede Profession ist spezialisiert auf ihr Gebiet und erfasst die von ihr analysierten Zusammenhänge sehr genau. Es bedarf aber auch des Gesamtblicks: Der Blick durch die Lupe erschließt uns die Details, im Gesamtblick erfassen wir das Ganze.

Jeder von uns wird aus dieser Tagung unterschiedliche Erkenntnisse mit nach Hause nehmen. Jeder hat diese Tagung mit seinem eigenen Bildungshorizont verfolgt und hat die neuen Erkenntnisse darin einsortiert. Jeder hat sich dabei selbst aktiv weitergebildet. Das entspricht dem Ansatz des Sächsischen Bildungsplans: Kindern kann man nichts beibringen, sie bilden sich selbst. Auch Sprechen können wir den Kindern nicht beibringen, sie müssen es selbst tun.

Es gibt Redewendungen, aus denen deutlich wird, dass es etwas mit Drill und Gewalttätigkeit zu tun hat, wenn wir Kindern etwas beibringen wollen: „Ich werde dir Beine machen.“ oder „Ich werde dich schon zum Sprechen bringen.“

Sich bilden und etwas lernen kann und soll man eigentlich nur mit Lust und Freude - und wenn man dafür einen Sinn erkennt. Der bekannte Hirnforscher Prof. Manfred Spitzer betont, dass bei Lernprozessen mit den Lerninhalten auch die Emotionen abgespeichert werden, die bei der Aufnahme des Gelernten vorherrschen. Wenn später diese Lerninhalte vom Gehirn aufgerufen werden, sind immer auch die Emotionen der Lernsituation mit präsent. Negative Emotionen beim Lernen erschweren also den Umgang mit dem Gelernten auch im Erwachsenenalter. Wir sind es also unseren Kindern schuldig, Lern- und Bildungssituationen zu schaffen, in denen sie mit Freude und Spaß Neues aufnehmen können.

Dies geschieht oft in spielerischen Zusammenhängen. Von Professor Störmer von der Hochschule Zittau-Görlitz, der vor einigen Jahren die wissenschaftliche Begleitung für ein Modellprojekt zu integrativ arbeitenden Kindertageseinrichtungen erbrachte, habe ich ein Beispiel im Gedächtnis: Er erzählte von einem spastisch gelähmten Kind, das seinen Spasmus überwinden konnte, wenn es mit anderen Kindern spielte und raufte. Was in der isolierten Therapiesituation nicht funktionierte, gelang spielend mit anderen Kindern gemeinsam.

Das von uns bearbeitete Tagungsthema der Sprachförderung ist komplex und schwierig. Gleichzeitig sollten wir es im Sinne der Kinder locker und mit Freude angehen. Diese Spannung zwischen Mühe und Gelassenheit möchte ich mit zwei Zitaten aus den heutigen Vorträgen illustrieren:

„Wenn die Kinder wüssten, wie komplex der Spracherwerb ist, dann würden sie gar nicht damit anfangen.“

und

„Kinder bringen Meilensteine der Sprachentwicklung problemlos hinter sich.“

Zum Abschluss möchte ich Ihnen ein Zitat von John Locke mit auf den Weg geben, der sagt:

„Die größte Kunst ist die, den Kindern alles, was sie tun oder lernen sollen, zum Spiel zu machen.“

In diesem Sinne wünsche ich dem Modellprojekt weiterhin gutes Gelingen und Ihnen allen viel Freude und Erfolg bei Ihrer täglichen Arbeit.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Dank

Herzlichen Dank allen helfenden Händen, insbesondere den Auszubildenden des BBW Leipzig, dem Catering-Team der Diakonischen Unternehmensdienste und dem Theater Wechselbad, Dresden.

Tagungsbesucher an den Verlagsständen



Wir wurden unterstützt von:



© Berufsbildungswerk Leipzig
für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH, 2009

Berufsbildungswerk Leipzig
für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH

Landesmodellprojekt „Sprache fördern“
Knautnaundorfer Straße 4
04249 Leipzig

www.sprache-foerdern-sachsen.de

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und -verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bild auf Titelseite: BBW Leipzig / Lars Ihring
Redaktion: Ulrike Kopinke, Lissy Rinneberg-Schmidt
Mit Beiträgen der einzelnen Referenten und Referentinnen
Gesamtherstellung:
Berufsbildungswerk Leipzig, DLG|Diakonie am Thonberg
Printed in Germany 2009



gefördert durch
den Freistaat
Sachsen