Kanton Zürich
Bildungsdirektion

Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»

Pädagogische Hochschule Thurgau.
Lehre Weiterbildung Forschung

mmi Marie Meierhofer Institut für das Kind, Zürich

Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»
Im Auftrag der Bildungsdirektion Kanton Zürich
erarbeitet von der Pädagogischen Hochschule Thurgau
in Zusammenarbeit mit dem Marie Meierhofer Institut für das Kind

Autoren und Autorinnen
Dieter Isler, Katharina Kirchhofer und Claudia Hefti
Heidi Simoni und Doris Frei

Inhalt

Einleitung **4**

1. Zum Verständnis früher Sprachbildung **7**
1.1 Grundlegendes Bildungsverständnis 7
1.2 Frühe Sprachbildung 7
1.3 Bedeutung der frühen Sprachbildung 8

2. Wissenschaftliche Grundlagen der alltagsintegrierten Sprachbildung **9**
2.1 Zum Verhältnis von Sprache und Bildung 9
2.2 Entwicklung kommunikativer, sprachlicher und literaler Fähigkeiten 9
2.3 Erwerb kommunikativer, sprachlicher und literaler Fähigkeiten 13
2.4 Mehrsprachigkeit 16

3. Leitlinien der frühen Sprachbildung **21**
3.1 Gesprächsanlässe im Alltag erkennen und nutzen 22
3.2 Gespräche unter Kindern ermöglichen 24
3.3 Die Qualität der Interaktion sicherstellen 26
3.4 Sprache vielfältig gebrauchen 28
3.5 Zugänge zu früher Literalität eröffnen 30
3.6 Mehrsprachigkeit wertschätzen und unterstützen 33

4. Bedingungen und Potenziale der unterschiedlichen Lebenswelten für die frühe Sprachbildung **39**
4.1 Familie 39
4.2 Tagesfamilie 40
4.3 Kindertagesstätte 41
4.4 Spielgruppe 43
4.5 Besondere Potenziale der vier Lebenswelten im Überblick 45

Literaturverzeichnis **47**

Anhang **51**
A1 Leitlinien und Aspekte auf einen Blick 51
A2 Unterstützungsmöglichkeiten pro Leitlinie 52

Impressum **60**

Das Wichtigste in Kürze

Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind immer an konkrete, alltägliche Situationen gebunden. Dies gilt auch für die frühe Sprachbildung. Frühe Sprachbildung wirkt am besten, wenn sie alltagsintegriert stattfindet. Sprache ist dabei kein zu vermittelnder Lernstoff, sondern ein Mittel der Kommunikation. Sprachliche und literale Fähigkeiten werden im Rahmen von Alltagsinteraktionen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen in all ihren Lebenswelten erworben, erprobt und ausdifferenziert. Für Kinder bis vier ist diese alltagsintegrierte Sprachbildung spezifischen Sprachfördermassnahmen überlegen. Die Bezugspersonen können die Kinder begleiten, indem sie im Alltag ihrer jeweiligen Lebenswelten Gelegenheiten für sprachliche Bildungsprozesse ermöglichen, erkennen und aufgreifen und indem sie diese Kommunikationen erwerbsunterstützend ausgestalten. Dazu benötigen sie ein entsprechendes Grundverständnis früher Sprachbildung, Sensibilität für die Interessen und Aktivitäten der Kinder und die Bildungspotenziale von Alltagssituationen sowie ein begriffliches Instrumentarium zur laufenden Reflexion und Optimierung ihres pädagogischen Handelns. Das Fachkonzept «Frühe Sprachbildung» bietet sechs Leitlinien an, um diese komplexe Aufgabe überschaubar zu machen und die Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung in Familien, Tagesfamilien, Kitas und Spielgruppen zu unterstützen:

1. Gesprächsanlässe im Alltag erkennen und nutzen. Der Alltag bietet Kindern und ihren Bezugspersonen unzählige Gelegenheiten zum Kommunizieren. Es geht darum, diese Möglichkeiten aufzugreifen und gemeinsam mit den Kindern zu gestalten. Dabei sollen die Interessen der Kinder und das gemeinsame Verstehen im Zentrum stehen. Die Sprache ist dabei nur ein Ausdrucksmittel neben anderen.

2. Gespräche unter Kindern ermöglichen. Beim Zusammensein mit anderen Kindern kommunizieren Kinder besonders engagiert und selbständig. Das unterstützt ihre Sprachbildung sehr wirksam. Es geht darum, Kinder häufig und regelmässig zusammenzubringen und ihnen Raum für ihre gemeinsamen Interessen und Aktivitäten zu geben. Wenn nötig, können Erwachsene Gespräche unter Kindern behutsam unterstützen.

3. Die Qualität der Interaktion sicherstellen. Die Kommunikation muss gelingen, damit die Kinder sich mitteilen und beim Austausch mit anderen ihre Fähigkeiten erweitern können. Erwachsene können viel zu einer hohen Interaktionsqualität beitragen. Es geht darum, Gesprächen mit Kindern einen sicheren Rahmen zu geben, aufmerksam auf die Beiträge der Kinder einzugehen und das Gespräch durch eigene Impulse zu bereichern. Zudem können Erwachsene den Kindern neue sprachliche Mittel anbieten.

4. Sprache vielfältig gebrauchen. Sprache ermöglicht es den Kindern, beim Sprechen und Denken immer anspruchsvollere Aufgaben zu bewältigen. Diese Fähigkeiten sind später auch für das Lernen in der Schule zentral. Es geht darum, die Kinder auf diesem Weg zu unterstützen und anzuregen – vom Benennen der sichtbaren Umwelt über das Darstellen der unsichtbaren Innenwelt bis zu den herausfordernden Sprachhandlungen des Berichtens, Erzählens oder Erklärens.

5. Zugänge zu früher Literalität eröffnen. In unserer Informationsgesellschaft sind Kinder ständig von Schrift und Medien umgeben. Auf dem Weg zu einer kompetenten und kritischen Nutzung dieser faszinierenden Werkzeuge brauchen sie unsere Begleitung. Es geht darum, ihre Aufmerksamkeit für sprachliche Formen zu wecken, ihre Interessen an Symbolen und Schrift aufzunehmen und gemeinsam die Welt der Kinderbücher und -medien zu entdecken. Zudem sollten Erwachsene auch ihren eigenen Umgang mit Schrift und Medien sichtbar machen und dem Kind erklären.

6. Mehrsprachigkeit wertschätzen und unterstützen. Junge Kinder können problemlos mehrere Sprachen erwerben und gebrauchen. Entscheidend ist weniger die grammatikalische Korrektheit als das Gelingen von engagierter und anregender Kommunikation. Beim Erstspracherwerb geht es darum, dass Eltern in ihren stärksten Sprachen mit dem Kind kommunizieren und dass das Kind die verschiedenen Sprachen klar zuordnen kann. Wenn Kinder Deutsch als Zweitsprache lernen, ist es wichtig, dass die Erwachsenen die Erstsprachen der Kinder wertschätzen und das gemeinsame Verstehen auch mit nichtsprachlichen Mitteln unterstützen. Ausserdem brauchen die Kinder möglichst viel Kontakt mit der Zielsprache Deutsch.

Dieses Verständnis von sprachlicher Bildung ist anschlussfähig an den Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Schweiz und an die Aus- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachpersonen im Frühbereich. Zudem lässt es sich problemlos mit den bewährten Praktiken von Familien, Tagesfamilien, Kitas und Spielgruppen verbinden, weil für die Sprachförderung keine besonderen Materialien, Aktivitäten oder Lerngruppen notwendig sind. Erforderlich ist allerdings eine doppelte Haltungsänderung der Bezugspersonen: Erstens müssen sie neben dem Kind vermehrt auch das eigene Handeln in den Blick nehmen. Zweitens ist es notwendig, Sprache im Kontext gelingender Kommunikation zu sehen und nicht auf die Korrektheit von Wörtern, Wortformen oder Satzstrukturen zu reduzieren. Die Leitlinien des vorliegenden Fachkonzepts sollen diese Haltungsänderungen unterstützen.

Einleitung

Sprachliche Fähigkeiten sind für gelingende Bildung und gesellschaftliche Teilhabe in allen Lebensbereichen von zentraler Bedeutung: Kinder müssen sich sprachlich zuverlässig verständigen können, um ihre sozialen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten auszubauen und ihr Leben aktiv zu gestalten. Deshalb ist es wichtig, dass sie bereits in den ersten Lebensjahren Bedingungen vorfinden und Angebote erhalten, die sie in ihrer sprachlichen Bildung unterstützen – sei es in der Familie, Tagesfamilie, Kita oder Spielgruppe. Die Bildungsdirektion Kanton Zürich hat sich zum Ziel gesetzt, das Verständnis und die Praxis der frühen Sprachbildung in diesen Lebenswelten weiterzuentwickeln. Die Pädagogische Hochschule Thurgau und das Marie Meierhofer Institut für das Kind wurden beauftragt, gemeinsam ein Fachkonzept «Frühe Sprachbildung» auszuarbeiten. Es dient als konzeptionelle Grundlage für die Weiterentwicklung der Orientierungs- und Prozessqualität der frühen Sprachbildung.

Adressatinnen und Adressaten des vorliegenden Fachkonzepts sind Personen, die sich auf einer konzeptionellen Ebene mit früher Sprachbildung befassen. Dazu gehören Verantwortliche in der Bildungs- und Sozialverwaltung, Leiterinnen und Leiter frühpädagogischer Einrichtungen, Dozierende in der Aus- und Weiterbildung von Kita- und Spielgruppenmitarbeitenden, Fachpersonen der Elternberatung und -bildung, Berufs- und Elternverbände, Politikerinnen und Politiker oder Verantwortliche von Entwicklungsprojekten. Nicht direkt angesprochen sind die unmittelbaren Bezugspersonen der Kinder – Eltern und Grosseltern, Tageseltern, Fachpersonen Betreuung oder Spielgruppenleitende. Für diese Personenkreise sollen auf der Grundlage des Fachkonzepts zielgruppenspezifische und praxisnahe Materialien ausgearbeitet werden.

Übergeordnetes Ziel des Fachkonzepts ist es, einen wissenschaftlich abgestützten Referenzrahmen bereitzustellen, der die koordinierte Konzipierung, Planung, Durchführung und Überprüfung von Massnahmen zur Unterstützung der Sprachbildung im Alltag von Kindern bis zu vier Jahren ermöglicht. Im Einzelnen sollen folgende Ziele erreicht werden:

1. **Beschreibung eines altersgemässen Grundverständnisses früher Sprachbildung**

2. **Wissenschaftliche Fundierung dieses Verständnisses**

3. **Definition und Erläuterung von zentralen Leitlinien für die frühe Sprachbildung**

4. **Klärung der besonderen Potenziale verschiedener Lebenswelten (Familien, Tagesfamilien, Kitas und Spielgruppen) für die frühe Sprachbildung**

Der Geltungsbereich des Fachkonzepts ist weit gefasst: Es geht um frühe Sprachbildung im Allgemeinen, d.h. um die Unterstützung aller Kinder (unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und familiären Bedingungen) in allen Lebenswelten (Familie, Tagesfamilie, Kita und Spielgruppe). Bei der Begleitung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien oder mit spezifischem Therapiebedarf sind zusätzlich folgende Punkte zu beachten:

Wenn die familialen Verhältnisse weniger anregend oder besonders belastet sind, ist eine qualitativ gute Unterstützung der sprachlichen Bildung in pädagogischen Einrichtungen umso wichtiger. In diesem Fall kann das Fachkonzept nicht nur die Begleitung der Kinder, sondern auch die Beratung ihrer Bezugspersonen unterstützen.

Auch Kinder mit einem spezifischen (logopädischen, früherzieherischen oder psychologischen) Therapiebedarf profitieren im Alltag von einer Begleitung ihrer sprachlichen Bildung im Sinn des Fachkonzepts. Für Abklärung, Diagnose und ggf. Behandlung spezifischer Schwierigkeiten müssen aber Fachpersonen beigezogen werden, die über das entsprechende Spezialwissen verfügen (z.B. Kinderärztinnen, Logopäden oder Kinderpsychologinnen).

Der Aufbau des Fachkonzepts gliedert sich in vier Kapitel und zwei Anhänge. In Kapitel 1 wird das Grundverständnis der frühen Sprachbildung beschrieben. Die wissenschaftlichen Grundlagen dieses Grundverständnisses werden in Kapitel 2 dargestellt. Kapitel 3 bildet den Kern des Fachkonzepts: Hier werden sechs Leitlinien der frühen Sprachbildung definiert, erläutert und an Beispielen veranschaulicht. Kapitel 4 beschreibt die besonderen Potenziale der Lebenswelten Familie, Tagesfamilie, Kita und Spielgruppe für die frühe Sprachbildung. Im Anschluss finden sich das Literaturverzeichnis, eine Übersicht über die Leitlinien und ihre Aspekte (Anhang 1) sowie sechs Übersichtstabellen zu den Unterstützungsmöglichkeiten der einzelnen Leitlinien (Anhang 2).

Die Kapitel 1, 3 und 4 haben programmatischen Charakter und dienen als Grundlagen für konzeptionelle Arbeiten. In diesen Kapiteln wird zugunsten der Lesbarkeit auf Referenzen verzichtet. Kapitel 2 ist als wissenschaftlicher Text verfasst und referiert auf die ihm zugrunde liegende Fachliteratur.

1 Zum Verständnis früher Sprachbildung

In diesem einführenden Kapitel wird geklärt, was unter früher Bildung im Allgemeinen und unter früher Sprachbildung im Besonderen verstanden wird und welche Bedeutung der frühen Sprachbildung im Hinblick auf eine gelingende Bildungsbiografie zukommt.

1.1 Grundlegendes Bildungsverständnis

Die Basis des vorliegenden Fachkonzepts bildet das Bildungsverständnis des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Schweiz (Wustmann Seiler & Simoni 2016). Die Kernbotschaft des Orientierungsrahmens lautet: «Kinder entdecken die Welt. Angespornt von ihrer Neugier. Aufmerksam begleitet von uns.» Damit wird die zentrale Rolle des Kindes und seiner Interessen und Aktivitäten betont und zugleich deutlich gemacht, dass es dabei auf einen verlässlichen und anregenden Austausch mit seinen Bezugspersonen angewiesen ist. Der Aufbau von Wissen und Können ist ein aktiver Ko-Konstruktionsprozess des Kindes im Austausch mit seiner materiellen und sozialen Umwelt. «Ko-Konstruktion meint die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen: gemeinsam Fragen beantworten und erforschen, gemeinsam Dingen und Geschehnissen einen Sinn geben, gemeinsam Bedeutungen erschliessen, gemeinsam etwas Neues lernen.» (ebd., S. 30). Dieses Bildungsverständnis gilt für alle Kinder – unabhängig von ihrem Entwicklungsstand und ihrem Bedarf an Unterstützung.

Damit gehen Bildungsprozesse in der frühen Kindheit zwingend vom Erleben, von den Interessen und vom Tun des einzelnen Kindes aus. Der Orientierungsrahmen formuliert das so: «Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind immer an konkrete, alltägliche Situationen des Kindes gebunden. Sie sind eingebettet in die Alltagserfahrung und unmittelbare Lebenswelt des Kindes.» (ebd., S. 26). Frühkindliche Bildungsprozesse vollziehen sich im wechselseitigen Austausch des Kindes mit seiner sozialen Umwelt in Alltagssituationen und im Spiel.

Die meisten Kinder verbringen ihre ersten Lebensjahre nicht ausschliesslich in der Familie, sondern auch in weiteren Lebenswelten (Tagesfamilie, Kita und Spielgruppe). Sie bilden gemeinsam seinen persönlichen Lebens- und Bildungsraum. Deshalb ist es wichtig, dass die Bezugspersonen der verschiedenen Lebenswelten im Austausch stehen und das Kind gemeinsam begleiten.

1.2 Frühe Sprachbildung

Das Fachkonzept «Frühe Sprachbildung» baut auf diesem Bildungsverständnis auf. Junge Kinder erwerben Sprache(n), indem sie sich in alltäglichen Situationen in all ihren Lebenswelten mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und dabei mit ihren Bezugspersonen kommunizieren. Entsprechend wird mit dem Fachkonzept eine alltagsintegrierte Sprachbildung unterstützt:

Sprache ist für Kinder in den ersten Lebensjahren kein Lernstoff, sondern ein Mittel der Kommunikation und ein Zugang zu Gemeinschaft und Gesellschaft. Kinder wollen dazugehören und ihre Bedürfnisse und Interessen einbringen. Dazu müssen sie sich mit anderen verständigen, d.h. sich ausdrücken und andere verstehen. Sie tun das zunächst präverbal mit Blicken, Geräuschen, Berührungen und Bewegungen. Dabei erwerben sie allmählich immer spezifischere Ausdrucksmittel wie nonverbale Gesten und Gesichtsausdrücke, paraverbale Stimmklänge und Laute sowie verbale Wörter und Sätze. Die Trennung dieser Modalitäten ist aber rein analytisch: Kinder wollen sich verständigen und nutzen dazu alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten. Dabei ist die Sprache nur ein Instrument im Orchester aller kindlichen Ausdrucksmittel (allerdings eines, das mit seiner zunehmenden Ausdifferenzierung für Bildungsprozesse immer zentraler wird). Sie ist kein Selbstzweck, sondern dient übergeordneten Handlungszielen und der Bewältigung spezifischer kommunikativer Aufgaben.

Die Unterstützung früher Sprachbildung ist besonders wirksam, wenn sie durch vertraute Bezugspersonen in den Alltag integriert erfolgt. Es gilt, die unzähligen Situationen, die sich beim Zusammensein mit dem Kind ergeben, auch sprachlich anregend zu gestalten, um das Kind aufmerksam und situativ abgestimmt auf seinen sprachlichen Entdeckungsreisen zu begleiten. Die grundlegende Aufgabe von Bezugspersonen

besteht darin, sich mit dem Kind auf die Ko-Konstruktion von geteiltem Sinn einzulassen und es beim Bearbeiten vielfältiger kommunikativer Aufgaben zu unterstützen. Bei interessanten gemeinsamen Aktivitäten bieten sich dem Kind wertvolle Gelegenheiten, nonverbale, paraverbale und verbale Ausdrucksmittel zu erkunden, anzuwenden, zu variieren und auszudifferenzieren. Auf diese Weise entdecken und erwerben Kinder nach und nach die Potenziale von Sprache(n) in allen Facetten. Zusätzliche Materialien oder Programme zur Sprachförderung sind bei einer so verstandenen alltagsintegrierten Sprachbildung nicht erforderlich.

Von einem anregungsreichen kommunikativen Alltag und einer aufmerksamen Begleitung durch Erwachsene profitieren alle Kinder, unabhängig von Entwicklungsstand, Sprachbiografie, individuellen und familialen Voraussetzungen. Von zentraler Bedeutung ist dabei eine hohe Interaktionsqualität: Bezugspersonen können durch das Ermöglichen und Schützen von Gesprächen, durch Anpassung ihres Handelns an das Kind, durch anregende Impulse und durch sprachliche Hilfestellungen viel zum Gelingen von Ko-Konstruktionen beitragen.

Neben dem Austausch mit unterstützenden Erwachsenen hat auch die Kommunikation mit anderen Kindern ein grosses Potenzial für die frühe Sprachbildung. Gleichaltrige Kinder lernen im gemeinsamen Tun, miteinander in Kontakt zu treten, sich zu verständigen, zu kooperieren sowie Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. Jüngere Kinder nutzen ältere als Modelle und erwerben im Austausch mit ihnen neue Ausdrucksmittel. Ältere Kinder erfahren die jüngeren Kinder als Sprachlernende und übernehmen anspruchs- und verantwortungsvolle Führungsrollen.

1.3 Bedeutung der frühen Sprachbildung

Die frühe Sprachbildung ist für die kindliche Bildungsbiografie grundlegend und von grosser Tragweite: Nur wenn Kinder frühzeitig über die benötigten sprachlichen Fähigkeiten verfügen, können sie die weitgehend sprachbasierten Angebote von Schule, Berufsausbildung, Studium und beruflicher Weiterbildung für ihre Bildungsprozesse nutzen. Frühe Sprachfähigkeiten und die Qualität früher Bildungseinrichtungen stehen nachweislich in Zusammenhang mit schulischen Leistungen von älteren Kindern und Jugendlichen. Eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten erschweren die Erwerbsprozesse kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten. Sie lassen sich nach dem Schuleintritt kaum mehr aufholen und wirken sich langfristig nachteilig auf die Bildungsbiografie eines Menschen aus. Zudem unterstützt die frühe Sprachbildung die frühzeitige Integration von Kindern aus zugewanderten Familien, indem sie bereits vor dem Eintritt ins Schulsystem mit Lerngelegenheiten in ihrem sozialen Umfeld, in der Nachbarschaft, im Quartier und in der Gemeinde vertraut werden, indem sie im Spiel mit anderen Kindern soziale Kontakte aufbauen und im Austausch mit Bezugspersonen und Kindern die Umgebungssprache erwerben können.

Die sprachliche Entwicklung von jungen Kindern kann durch ihre individuellen Voraussetzungen (z.B. physiologische Einschränkungen), die Bedingungen ihrer sozialen Umwelt (z.B. Familienarmut, elterliche Überlastung, unreflektierter Medienkonsum) oder eine Kombination von individuellen und sozialen Faktoren beeinträchtigt sein. In jedem Fall ist es wichtig, die frühe Sprachbildung der Kinder in all ihren Lebenswelten zu unterstützen und nicht auf die Defizite der Kinder und ihrer Eltern zu fokussieren. Ziel muss es sein, Kinder und Eltern bei der Nutzung und Weiterentwicklung ihrer Ressourcen zu stärken. Die Ressourcenorientierung begünstigt auch den Aufbau vertrauensvoller Bildungspartnerschaften, die erwiesenermassen für die Bildungsbiografien von Kindern von grosser Bedeutung sind.

2 Wissenschaftliche Grundlagen der alltagsintegrierten Sprachbildung

In diesem Kapitel werden wissenschaftliche Erkenntnisse, die das in Kapitel 1 skizzierte Verständnis einer alltagsintegrierten Sprachbildung begründen, zusammenfassend dargestellt. Das Kapitel besteht aus vier Abschnitten zum Verhältnis von Sprache und Bildung, zur Entwicklung kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten, zum Erwerb dieser Fähigkeiten und zur Mehrsprachigkeit.

2.1 Zum Verhältnis von Sprache und Bildung

Sprache ist gleichzeitig Werkzeug der Kommunikation und der Kognition: Sie ermöglicht es, dass sich Menschen über beliebige Themen verständigen können, und sie spielt eine zentrale Rolle bei der Organisation, Verarbeitung und Entwicklung von Erfahrungen und Wissen im Gehirn (Wygotski 1934 [1986], Holland & Cole 1995). Wenn ein junges Kind zum Beispiel erstmals einem Hund begegnet und dazu das Wort «Hund» hört, kann es seine vielfältigen Eindrücke und Gefühle mit dieser sprachlichen Form verknüpfen. Dabei entsteht ein mentaler «Begriff», den das Kind später – bei weiteren Begegnungen mit Hunden und in weiteren Gesprächen – wiedererkennt, ausprobiert und ausdifferenziert. Auf diese Weise rekonstruieren Kinder in ihren Köpfen allmählich das geteilte Wissen und die sprachlichen Ausdrucksmittel ihrer Umgebungskultur(en). Mit anderen Worten: Das sprachliche Zeichen unterstützt die Organisation personaler Erfahrung, es ermöglicht den individuellen Erwerb von gesellschaftlichem Wissen und die Nutzung von individuellem Wissen für die soziale Verständigung. Sprache, Kognition, Emotion und Kommunikation sind deshalb stets miteinander verwoben und sprachliche und kognitive Fähigkeiten entwickeln sich in enger wechselseitiger Abhängigkeit (Unhjem et al. 2014). Die enge Verknüpfung von Sprache mit anderen Fähigkeitsbereichen zeigt sich beispielsweise bei der Entwicklung der Selbstobjektivierung (die sich sprachlich im Einsatz der Ich-Form manifestiert), der Selbststeuerung («executive functions», wie Warten, Aufschieben, Planen und Koordinieren von Handlungen, werden sprachlich vermittelt und verinnerlicht) (Bischof-Köhler 2011) sowie bei der Ausdifferenzierung des gemeinsamen Spiels (vom parallelen, monologisch begleiteten zum kooperativen und dialogisch realisierten Spiel) (Oerter 2007). Neben der verbalen Sprache sind auch andere, z.B. mathematische Zeichensysteme bildungsrelevant. Die verbale Sprache ist aber dank ihrer Ökonomie und Flexibilität in der Lage, jeden beliebigen Inhalt zu repräsentieren, und deshalb für Bildungsprozesse von besonderer Bedeutung.

Weil Sprache ein kulturelles Werkzeug ist und in sozialer Interaktion erworben wird (Tomasello 2002), spielen die Kontextbedingungen für den Spracherwerb eine wichtige Rolle: Unter welchen räumlich-materiellen Bedingungen wachsen Kinder auf? Welche Bezugspersonen – Eltern, Geschwister, Grosseltern und andere vertraute Menschen – haben sie in ihrem Alltag? Mit welchen Sprachen sind sie in Kontakt? Wie wird in ihrem Umfeld kommuniziert, gespielt, gelehrt und gelernt? Welche Medien sind den Kindern zugänglich und wie werden sie genutzt? Wie verbringt die Familie ihren Alltag und ihre Freizeit? Das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital von Familien schafft für den Spracherwerb ganz unterschiedliche Bedingungen (Heath 1983). Dabei geht es im konkreten Einzelfall weniger um strukturelle Faktoren, wie Einkommen oder Bildungsabschlüsse der Eltern. Entscheidend sind die konkreten Sprach- und Bildungspraktiken im familiären Alltag (Heller 2012). So stehen etwa das Angebot an altersgerechten Büchern und die Häufigkeit und linguistische Komplexität von sprachlichen Interaktionen in positivem Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (Leseman & Van Tuijl 2006).

2.2 Entwicklung kommunikativer, sprachlicher und literaler Fähigkeiten

Im Fachkonzept wird die Entwicklung kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten nur überblicksartig dargestellt. Es geht hier nicht darum, Grundlagen für eine differenzierte Diagnose und Förderung einzelner Fähigkeiten zu schaffen (detailliertere Beschreibungen der kindlichen Sprachentwicklung finden sich in aktuellen Handreichungen (Zollinger ohne Jahr), Praxisbüchern (Haid & Löffler 2015, Kannengieser et al. 2013) und Studienbüchern (Szagun 2013, Tracy 2005, Zollinger 2010). Ziel ist es stattdessen, anhand ausgewählter Befunde drei grosse Entwicklungszeiträume zu skizzieren, deren Kenntnis für die alltagsintegrierte Sprachbildung hilfreich ist: die vorsprachliche Kommunikation, den

situationsbezogenen Sprachgebrauch sowie den situationsübergreifenden Sprachgebrauch. Diese Entwicklungszeiträume werden in Kapitel 3 des Fachkonzepts wieder aufgegriffen, um Unterstützungsmöglichkeiten durch die Bezugspersonen für Kinder unterschiedlichen Alters zu strukturieren.

Im Folgenden werden zunächst allgemeine Hinweise zur Sprachentwicklung gegeben. Danach geht es um die Entwicklung a) präverbaler kommunikativer Fähigkeiten, b) sprachlicher Fähigkeiten im engeren Sinn und c) von Literalität. Abschliessend werden die wichtigsten Befunde den drei Entwicklungszeiträumen zugeordnet.

Allgemeine Hinweise zur Sprachentwicklung

Der Aufbau kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten beruht einerseits auf bestimmten Anlagen (insbesondere auf der spezifisch menschlichen Fähigkeit, andere als absichtsvoll Handelnde zu verstehen) und andererseits auf einem anregungsreichen und unterstützenden sozialen Austausch (Tomasello 2002). Kommunikation mit und unter Kindern bildet damit eine Grundvoraussetzung der Sprachentwicklung (Grimm & Weinert 2002). Generell müssen kommunikative und sprachliche Fähigkeiten zuerst rezeptiv erworben werden, bevor sie produktiv genutzt werden können: Kinder lernen Sprache(n) zunächst beim Zuhören und es braucht Zeit, bis sie ihre neu erworbenen Fähigkeiten auch beim Sprechen realisieren (Szagun 2013).

Neben diesen grundlegenden Prinzipien lassen sich für die ersten zwei bis drei Lebensjahre gewisse Regelmässigkeiten des Spracherwerbs feststellen, die als Entwicklungsschritte beschrieben werden können (vgl. die nachfolgenden Abschnitte). Bei älteren Kindern, die das basale System ihrer Erstsprache(n) weitgehend erworben haben, verläuft die weitere Ausdifferenzierung ihrer sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten jedoch sehr unterschiedlich, weil sie stark von den spezifischen Kontextbedingungen abhängig ist (Tracy 2005).

Entwicklung vorsprachlicher kommunikativer Fähigkeiten

Schon neugeborene Säuglinge kommunizieren mit ihren Mitmenschen. Wenn sie schreien, lächeln, gurren oder lallen, erfüllen diese Ausdrucksweisen kommunikative Funktionen (z.B. Aufmerksamkeit zu erhalten oder Befindlichkeiten anzuzeigen). Ältere Kinder und Erwachsene verwenden mit Säuglingen eine besondere Sprechweise: Ihre Mimik ist stärker ausgeprägt und verlangsamt, ihre Sprechgeschwindigkeit verlangsamt, ihre Tonlage höher und ihre Intonation häufiger ansteigend (Papousek 2008). Diese spezifische Kommunikationsweise hilft dem Säugling, seine Aufmerksamkeit und seine Emotionen zu regulieren und seine Wahrnehmungen zu verarbeiten. Erwachsene kommunizieren so ihre Gefühle und Handlungen in einer den Fähigkeiten des Säuglings angepassten Weise, spiegeln ihm aber auch seine eigenen Gefühle und Wahrnehmungen und unterstützen ihn damit auch beim beginnenden Spracherwerb.

Im ersten Lebensjahr erwerben Säuglinge in der Kommunikation mit ihren Bezugspersonen wichtige Fähigkeiten, die für die spätere sprachliche Verständigung grundlegend sind: Sie lernen, mittels Zeigegesten geteilte Aufmerksamkeit herzustellen, ein gemeinsames Interesse auszudrücken und auf gemeinsame frühere Erfahrungen hinzuweisen. Bereits Ende des ersten Lebensjahres können Kleinkinder verschiedene Gesten verstehen und selber die Zeigegeste in Variationen einsetzen (Rowe & Goldin-Meadow 2009). Eine weitere zentrale Aufgabe des ersten Lebensjahres besteht im Erwerb der Lautmerkmale der Erstsprache(n). Säuglinge können schon sehr früh Intonationsmuster unterscheiden, sich daran orientieren und unterschiedliche Reaktionen zeigen. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres lernen Kleinkinder, die Laute ihrer Erstsprache(n) von anderen Lauten zu unterscheiden und einzelne Wörter isoliert und in kontinuierlichen Äusserungen zu erkennen (Kuhl 2007). Die produktiven Fähigkeiten zeigen sich zunächst in Form von Gurren, Schnalzen, Quietschen, Brummen und Jauchzen: Mit solchen «Stimmübungen» erweitern Säuglinge ihr Repertoire an Lauten, erkennen deren sozialen Wert, setzen sie entsprechend ein und passen sie allmählich der Umgebungssprache an. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres werden Silben aneinandergereiht und später verdoppelt (Papousek 2008).

Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im engeren Sinn

Sprachliche Fähigkeiten im engeren Sinn lassen sich vier linguistischen Ebenen zuordnen: der Phonologie (Lautmerkmale von Sprachen), der Grammatik (Wort- und Satzgrammatik), dem Wortschatz und der Pragmatik (dem Sprachgebrauch) (Szagun 2013). Diese Unterscheidung ist aber rein analytisch: Junge Kinder erwerben sprachliche

Fähigkeiten ganzheitlich durch Kommunikation, eingebettet in Prozesse der multimodalen Sinn-Ko-Konstruktion mit kompetenten anderen. Dabei setzen sie alle verfügbaren Mittel ein: nonverbale, paraverbale und verbale (aus allen für sie relevanten Erstsprachen) (Kress 2010). Im Folgenden werden einige zentrale Befunde zu den einzelnen linguistischen Ebenen zusammenfassend dargestellt.

Phonologie (Lautsystem). Säuglinge und Kleinkinder erwerben die Laute ihrer Erstsprache(n) in einer bestimmten Reihenfolge. Während die Vokale schon früh gebildet werden können, lassen sich für die Bildung der Konsonanten folgende Erwerbsverläufe feststellen: Einzelkonsonanten (z.B. m, w) werden vor Mehrfachkonsonanten (z.B. pf, br) erworben, vorne im Mund-Rachenraum gebildete Konsonanten (z.B. d, p) vor weiter hinten gebildeten Konsonanten (z.B. ch, ng). Nach dem vierten Lebensjahr steht den Kindern der grösste Teil des Lautinventars zur Verfügung. Schwierigkeiten bereitet allenfalls noch die Bildung von s-Lauten (Weinrich & Zehner 2011). Wenn Kinder die Lautfolge von Wörtern «fehlerhaft» aussprechen, liegt das meist nicht an Ausspracheproblemen, sondern an der Lauterkennung. Kinder «vereinfachen» Wörter, indem sie a) Konsonanten am Wortende weglassen (mei statt mein), b) einfache (weiter vorne) zu bildende Konsonanten verwenden (tamm statt kamm), c) unbetonte Silben auslassen (dil statt krokodil), d) Laute einander (bezüglich Artikulationsort im Mund-Rachenraum) angleichen (kraum statt traum) oder e) Mehrfachkonsonanten vereinfachen (bief statt brief). Die Formen d) und e) lassen sich bis ins fünfte Lebensjahr beobachten (Haid & Löffler 2015). Aus der Perspektive des lernenden Kindes handelt es sich nicht um «Vereinfachungen», sondern um vollwertige, funktionale Laute, die es später noch weiter ausdifferenzieren wird.

Wortschatz. Die ersten Wörter, die Kinder gebrauchen, beziehen sich auf ihre unmittelbare Erfahrungswelt. Ein- bis zweijährige Kinder verwenden Wörter für bestimmte Bezugspersonen, Tiere, Spielzeuge, Fahrzeuge, für Essen und Trinken, Haushaltsgegenstände oder Körperteile. Neben Nomen (Hund) gehören auch lautmalerische Wörter (miau), Funktionswörter (da, das, ab) und lebensweltbezogene Verben (Aktionswörter wie essen oder geben) zum Wortschatz der Ein- bis Zweijährigen (Anglin 1977). Mit der Zeit nehmen die Nomen und Verben weiter zu, während der Anteil der personal-sozialen Wörter (hallo, ja, bitte) und Lautmalereien abnimmt. Im Alter von zweieinhalb bis drei Jahren erfolgt eine Ausdifferenzierung der Inhaltswörter – Nomen, Verben und Adjektive. Gleichzeitig (im Zusammenhang mit dem Grammatikerwerb) nehmen auch die Funktionswörter zu. Bis zum Abschluss des dritten Lebensjahres erreicht der passive Wortschatz ca. 800 bis 1'000 Wörter. Der Wortschatz weist nun eine ausgewogene, der Zielsprache (als Alltagssprache) entsprechende Verteilung der Wortarten auf (Rothweiler & Kauschke 2007).

Mit den Wörtern (und Wortarten) entwickeln sich auch die kognitiven Begriffe, die durch diese Wörter organisiert werden (Wygotski 1934 [1986]). Sie können im Vergleich zu den Begriffen der Erwachsenen «überdehnt» oder «unterdehnt» sein: Bei Überdehnungen umfasst der kindliche Begriff «zu viele» Objekte oder Merkmale (z.B. werden auch Motorräder als «Autos» bezeichnet), bei Unterdehnungen umfasst er «zu wenige» (z.B. werden Meisen und Amseln als «Vögel» bezeichnet, Enten aber ausgeschlossen) (Szagun 2013). Aus der Perspektive des lernenden Kindes handelt es sich dabei um vollwertige, funktionale Begriffe, die es später noch weiter ausdifferenzieren wird. Der Aufbau von Begriffshierarchien (Hund > Säugetier > Tier) ist nur dank der Sprache möglich, da solche begrifflichen Ordnungen abstrakt und in der Welt nicht beobachtbar sind. Schon vierjährige Kinder ziehen (abstraktes, nicht beobachtbares, bereits erworbenes) Faktenwissen bei, um Objekte zu klassifizieren (z.B. gruppieren sie die Amsel mit dem Flamingo und nicht mit der sehr viel ähnlicher aussehenden Fledermaus) (Gelman & Markman 1987). Dabei kann das beigezogene Wissen mehr oder weniger mit dem gesellschaftlich gesicherten Wissen übereinstimmen.

Grammatik (Satzbau und Wortformen). Mit dem Gebrauch von ersten Zweiwortäusserungen (da igel) beginnt die Entwicklung grammatischer Strukturen (Satzmuster und Wortflexionen, d.h. Markierungen von Geschlecht, Einzahl-Mehrzahl und Fällen). Für den Erwerb der Satzmuster der deutschen Sprache lassen sich folgende Entwicklungsstufen beschreiben: Zunächst wird die Zweitstellung des Verbs (hund bellt) erworben, danach die Hilfsverben in Zweitstellung (hund will trinken) und schliesslich Satzgefüge mit Nebensätzen sowie Passivkonstruktionen (der muss halten, weil da ne eisenbahn kommt). Dabei ist anzunehmen, dass Kinder neue Satzmuster zunächst lexikalisch verwenden, sie also als «chunks» (feste Verbindungen mehrerer Wörter) abspeichern und aufrufen. Erst später können sie Sätze nach abstrakten Mustern bilden (Grimm & Weinert 2002, Haid & Löffler 2015).

Auch für den Erwerb der deutschen Wortflexionen lässt sich ein Erwerbsverlauf beschreiben: Die Kinder erwerben zunächst die Pluralmarkierungen am Nomen (mann > männers) und Genusmarkierungen am Artikel (die kuh > ein kuh), danach die Kasusmarkierungen am Artikel (ich mal den mond) und schliesslich Personenmarkierungen am Verb und Partizip Perfekt (bellt). Im Deutschen besonders schwierig zu erwerben und deshalb auch bei vierjährigen Kindern noch «fehleranfällig» sind die (sehr ähnlich klingenden) Kasusmarkierungen beim Dativ und Akkusativ (dem vs. den) sowie die Mehrzahlformen, die in grosser Vielfalt vorliegen und kaum regelhaft gebildet werden (baum > bäum-e, tasse > tasse-n, velo > velo-s) (Grimm & Weinert 2002, Szagun 2011).

Pragmatik (Sprachgebrauch). Der Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten führt in den ersten vier Lebensjahren ausgehend von der Herstellung geteilter Aufmerksamkeit (Tomasello 2002) über die Ausdifferenzierung kommunikativer Grundfunktionen (die Welt bezeichnen, Beziehung gestalten, Gedanken teilen) (Halliday 1975) bis zur sprachlichen Repräsentation distanter oder abstrakter Gegenstände (Koch & Österreicher 1994). Dabei sind folgende Entwicklungsschritte feststellbar: 1. Sprecherwechsel (turntaking), Triangulation (gemeinsame Ausrichtung auf einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus) und Rezeption und Produktion von Zeigegesten. 2. Übernahme der Zuhörrolle (einfache Anweisungen verstehen und ausführen) und Äusserung von Aufforderungen. 3. Gesprächseröffnung durch das Kind, Berichten von Erlebnissen, Ausdruck von Zustimmung und Widerspruch. 4. Situationstranszendierende bzw. dekontextualisierte Kommunikation (rein sprachliche Repräsentation von Gegenständen, die der Wahrnehmung der Sprechenden nicht zugänglich sind) und damit Realisierung herausfordernder Sprachhandlungen wie Berichten oder Erzählen (Tracy 2005). Während also zunächst nur sympraktisches, in das Handeln verwobenes Sprechen möglich ist, können später auch distante Lebenswelten, fiktive Welten und rein mentale Wissensbestände oder Standpunkte sprachlich repräsentiert und damit intersubjektiv verstanden und ausgedrückt werden (Isler & Ineichen 2015).

Entwicklung literaler Fähigkeiten

Die spezifischen Fähigkeiten zur Verarbeitung von Schrift (beim Lesen und Schreiben) erwerben Kinder typischerweise im ersten Schuljahr (im Alter von sechs bis sieben Jahren) und im Rahmen eines systematischen Unterrichts. Der Schrifterwerb kann aber im Einzelfall schon viel früher einsetzen. Zudem erwerben Kinder schon vor dem fünften Lebensjahr sogenannte Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens. Dabei lassen sich zwei Domänen mit relativ unabhängigen Erwerbsverläufen unterscheiden (Burchinal & Forestieri 2011): a) Frühe Schriftfähigkeiten erleichtern es den Kindern, im ersten Schuljahr das System der Lautschrift zu verstehen und zu erwerben. Dazu gehören Fähigkeiten zur Identifikation von Eigenschaften der Lautsprache (z.B. Lautstärke, Betonung oder Silbenstruktur), zur Identifikation von Einzellauten (Konsonanten und Vokale an verschiedenen Positionen einer Silbe) und zur Unterscheidung von Buchstaben und anderen Zeichen (sowie von Zeichen und Bildern) (Ehri & Roberts 2006). b) Frühe Textfähigkeiten helfen den Kindern, später schriftlich zu kommunizieren, d.h. beim Lesen den Sinn von Texten zu verstehen und ihre Gedanken als Texte geordnet und nachvollziehbar aufzuschreiben. Dazu gehören Fähigkeiten zur Verknüpfung einzelner Aussagen, zur Strukturierung ganzer Texte und zum Überwachen und Korrigieren des eigenen Verstehens und Formulierens (Schnotz & Dutke 2004).

Entwicklungszeiträume und Erwerbsaufgaben

Auf der Grundlage der dargestellten Befunde lassen sich drei grosse Entwicklungszeiträume mit je spezifischen Erwerbsaufgaben unterscheiden: 1. die vorsprachliche Kommunikation, 2. der kontextbezogene Sprachgebrauch (der mit dem Aufbau sprachlicher Grundfähigkeiten einhergeht) und 3. der kontextübergreifende Sprachgebrauch (der eine zunehmende Ausdifferenzierung der sprachlichen Mittel erfordert und ermöglicht). Diese grobe zeitliche Strukturierung gibt eine Orientierung bei der alltagsintegrierten Sprachbildung und berücksichtigt gleichzeitig die Vielfalt und Einzigartigkeit der individuellen Erwerbsverläufe. In der folgenden Tabelle sind die berichteten Befunde zu Erwerbsaufgaben gebündelt und den drei Entwicklungszeiträumen zugeordnet:

Entwicklungszeiträume	Erwerbsaufgaben
vorsprachliche Kommunikation	Die Grundlagen von sprachlicher Interaktion werden aufgebaut. Das Zeigen bzw. Referieren erfolgt nonverbal (mit Berührungen, Gesten, Blicken und Lauten). – geteilte Aufmerksamkeit herstellen und aufrechterhalten – Lautmerkmale der Erstsprache(n) erkennen und produzieren
sprachliche Kommunikation: kontextbezogener Sprachgebrauch	Was sprachlich ausgedrückt wird, ist auch in der Situation präsent und direkt wahrnehmbar. Das Zeigen bzw. Referieren erfolgt weiterhin nonverbal, daneben aber zunehmend auch sprachlich (z.B. durch Zeigewörter wie «diese» und Benennen sichtbarer Objekte). – Beginn des Wortschatz-/Begriffsaufbaus – Aufbau der alltagssprachlichen Grammatik(en) (Satzbau, Wortformen) – dialogische Interaktionen (erste Gespräche) mit kurzen Beiträgen des Kindes
sprachliche Kommunikation: kontextübergreifender Sprachgebrauch	Was sprachlich ausgedrückt wird, kann auch distant oder abstrakt sein (z.B. ein zurückliegendes Erlebnis oder ein gemeinsames Formmerkmal mehrerer Objekte). Das Zeigen bzw. Referieren erfolgt vorwiegend oder ausschliesslich sprachlich. – Ausdifferenzierung von Wortschatz und Grammatik – längere Gesprächsfäden, längere Gesprächsbeiträge des Kindes – herausforderndere Sprachhandlungen – frühe Literalität (erste Schriftfertigkeiten und mündliche Textfähigkeiten)

Tabelle 1
Erwerbsaufgaben pro Entwicklungszeitraum

2.3 Erwerb kommunikativer, sprachlicher und literaler Fähigkeiten

Alltagsgespräche als Erwerbskontexte

Junge Kinder erwerben sprachliche Fähigkeiten nicht isoliert, sondern eingebettet in interessengeleitetes und sinnstiftendes soziales Handeln: Indem sie mit kompetenten anderen (Kindern oder Erwachsenen) kommunizieren, erkennen, erproben und differenzieren sie sprachliche Mittel auf allen linguistischen Ebenen (Halliday 1975, Quasthoff 2012). Dabei ist sprachliches Handeln nur ein Instrument im Orchester aller nichtsprachlichen, sprachbegleitenden und sprachlichen Ausdrucksmittel, die das gemeinsame Verstehen ermöglichen (multimodale Sinn-Ko-Konstruktion, Kress 2010).

Dass Vorschulkinder von einem quantitativ und qualitativ reichhaltigen sprachlichen Input ihrer Bezugspersonen in Familien und vorschulischen Bildungseinrichtungen profitieren, ist heute durch zahlreiche Studien belegt (vgl. etwa Farran et al. 2006 zur sprachlichen Produktivität, Vasilyeva & Waterfall 2011 zu syntaktischen Fähigkeiten oder Silverman & DiBara Crandell 2010 zum Wortschatz). Interaktionen sind damit als konkrete Erwerbskontexte zu verstehen: Sie bilden das unmittelbare Medium von sprachlichen (und generell von sozialen) Bildungsprozessen und sind ihrerseits in personale, situative und institutionelle Rahmenbedingungen eingebettet (Heath 1983, Heller 2012). Bei Säuglingen und Kleinkindern stehen Interaktionen mit Erwachsenen oder älteren Geschwistern im Vordergrund, bei welchen die sprachkompetenteren Bezugspersonen eine unterstützende Rolle einnehmen, damit das Kind seine kommunikative Aufgabe erfolgreich bewältigen kann (Bruner 1983 [2002], Quasthoff et al. 2011). Bald kommen aber auch Interaktionen mit Gleichaltrigen hinzu, deren besonderes Sprachförderpotenzial u.a. auf den ähnlichen Interessen und Fähigkeiten, der Freude am gemeinsamen Spiel und dem dauernden Aushandeln und Wechseln von Rollen beruht. Unter diesen Bedingungen sind Kinder oft hoch motiviert, engagiert und in der Lage, ausdauernd und anspruchsvoll zu kommunizieren (Stude 2013).

Formen der Erwerbsunterstützung

Erwachsene – private Bezugspersonen oder pädagogische Fachpersonen – haben vielfältige Möglichkeiten, um Kinder bis zu vier Jahren beim Erwerb kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen. Im Folgenden werden Formen der Erwerbsunterstützung berichtet, die sich in qualitativen und vereinzelt auch in quantitativen Studien als bedeutsam für das sprachliche Lernen von jungen Kindern herausgestellt haben:

Peerkontakt und Mitbestimmung der Kinder. Wenn Kinder aus eigener Initiative mit selbstgewählten Partnerinnen oder Partnern über ihre eigenen Interessen und auf der Basis eigener Expertisen sprechen, dann sind ihre sprachlichen Produktionen besonders umfangreich und differenziert (Isler 2014, Stude 2013).

Rahmung von Interaktionen. Erwachsene oder ältere Kinder unterstützen Säuglinge durch rahmendes Handeln dabei, ihre zunächst pendelnde Aufmerksamkeit über zunehmend mehr Sprecherwechsel hinweg als geteilte Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten (Jaffe et al. 2001). In Gruppengesprächen mit älteren Kindern tragen die Markierung, die Steuerung und der Schutz von längeren Gesprächen zum Gelingen kollektiver Interaktionen bei (Isler 2014b).

Hohe Interaktionsqualität. Die erwachsenen Bezugspersonen interagieren mit den Kindern aufmerksam, wertschätzend und ermächtigend. Sie adaptieren ihr Handeln an das Handeln der Kinder (z.B. indem sie deren Initiativen aufgreifen), geben den Kindern herausfordernde Anregungen, sichern das Verstehen durch Klärung und Erweiterung sprachlicher Mittel und tragen so zum Gelingen von Sinn-Ko-Konstruktionen bei (Bruner 1983 [2002], Kannengieser 2015, Perren et al. 2016, Vogt et al. 2015).

Sprachlicher Input. Um neue sprachliche Mittel zu erwerben, müssen die Kinder mit zunehmend elaborierter Sprache in Kontakt kommen. Damit sie neue sprachliche Mittel (Laute, Wörter, grammatische Formen, Handlungsmuster) im Kommunikationsstrom erkennen und herausarbeiten können, ist eine gewisse Häufigkeit des Auftretens solcher Muster notwendig. Kinder brauchen deshalb quantitativ ausreichenden und qualitativ anspruchsvollen sprachlichen Input sowie Bezugspersonen, die auf neue sprachliche Mittel achten und Kinder bei Bedarf bei deren Erwerb unterstützen (Farran et al. 2006, Vogt et al. 2015).

Erwerbsunterstützende Ausgestaltung von Gesprächen. Erwachsene Bezugspersonen haben viele Möglichkeiten, Gespräche erwerbsunterstützend auszugestalten. 1. Sie ermutigen Kinder zur Übernahme aktiver Gesprächsrollen und stärken und bestätigen sie in diesen Rollen. 2. Sie signalisieren ihr Interesse am genauen Verstehen, klären Verständnisprobleme sorgfältig auf und machen ihre Verstehensprozesse deutlich. 3. Sie schlagen den Kindern Musterformulierungen vor oder übernehmen als Modelle zwischenzeitlich die aktive Gesprächsrolle (und geben sie auch wieder an die Kinder ab). 4. Sie regen durch geeignete Fragen oder Wechsel zwischen Referenzräumen Elaborationen an (Heller & Morek 2015, Kannengieser 2015, Quasthoff et al. 2011, Vogt et al. 2015).

Spinnen längerer Gesprächsfäden. Im Alltag wird bewusst darauf geachtet, dass neben kurzen Wortwechseln (z.B. zur Verhaltensregulation, beim Benennen von Objekten oder beim Beantworten geschlossener Fragen) auch über mehrere Züge und Gegenzüge hinweg an gemeinsamen Gesprächsfäden gesponnen wird (sustained shared thinking) (König 2006, Hopf 2012, Vogt et al. 2015).

Herausfordernde Sprachhandlungen. Drei- und vierjährige Kinder sind in der Lage, distante und abstrakte Welten sprachlich zu repräsentieren. Herausfordernde Sprachhandlungen wie Erlebnisse berichten, Geschichten erzählen, Sachverhalte erklären oder Standpunkte vertreten werden von Erwachsenen aufgegriffen, unterstützt und modelliert. Die Kinder werden dazu ermutigt, sich an solchen Sprachhandlungen in zunehmend anspruchsvollen Rollen – vom Zuhören über das unterstützte und selbständige Sprechen bis zum Anleiten anderer Kinder – zu beteiligen (Kannengieser 2015, Morek 2012, Isler & Ineichen 2015).

Sprachliches objektivieren. Das Herauslösen von Sprachlichem aus dem Strom des kommunikativen Handelns und seine Objektivierung im Spiel und Experiment sind schon in den ersten Lebensjahren möglich (z.B. beim Verändern vertrauter Fingerverse, beim Singen von Liedstrophen mit gleichgeschalteten Vokalen oder beim Erfinden von fantastischen Reimwörtern). Vier- und fünfjährige Kinder sind selber sehr kreative

Sprachspielerinnen und Sprachforscher. Solche situativen und spielerischen Wechsel auf die Metaebene der Sprachobjektivierung unterstützen das Erkennen und damit den Erwerb sprachlicher Muster (Andresen & Funke 2003, Stude 2013, Isler 2014).

Mit Literalität vertraut werden. Kinder erleben Lesen und Schreiben schon vor dem Schuleintritt als funktionale, für ihr kommunikatives Handeln sinnvolle Praktiken, wenn sie sich daran in Interaktionen mit Erwachsenen beteiligen können. Deshalb sind der Zugang zu Schriftmedien aller Art und die Partizipation an Lese- und Schreibaktivitäten für den Erwerb literaler Fähigkeiten zentral. Beim Spielen und Experimentieren mit der gesprochenen oder gesungenen Sprache (z.B. mit Reimen, Rhythmen oder Vokalen), beim kommunikativen Gebrauch von Zeichen (z.B. von Signalen, Logos oder charakteristischen Schriftzügen), beim Anschauen und Zeichnen von Bildern und Bilderbüchern sowie in herausfordernden Gesprächen (beim Berichten von Erlebnissen, Erzählen von Geschichten, Erklären von Sachverhalten oder beim Argumentieren) können Bezugspersonen junge Kinder beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen (Heath 1983, Gregory & Williams 2000, Isler 2014).

Bei der alltagsintegrierten Sprachbildung ist es notwendig, dass neue sprachliche Mittel an die bereits erworbenen Fähigkeiten der Kinder anschlussfähig sind: Ihr Erwerb soll herausfordernd, aber nicht überfordernd sein und in der so genannten «Zone der nächsten Entwicklung» liegen. Diese Zone ist allerdings nicht als nächste Entwicklungsstufe zu verstehen, die vorgängig diagnostiziert wurde und im Gespräch von der Fachperson gezielt angesteuert wird. Gemeint ist vielmehr, dass dem Kind im äusseren, gemeinsamen Handeln bereits gelingt, was es später zunehmend selbständig und innerlich bewältigen wird (z.B. eine Wahrnehmung beschreiben oder eine Geschichte erfinden) (Wygotski 1934 [1986]). Entsprechend stehen die situative und dynamische Beobachtung des Gesprächsverlaufs und die angepasste und anregende Unterstützung des Kindes beim Bearbeiten seiner kommunikativen Aufgaben im Vordergrund.

Wirksamkeit der interaktiven Erwerbsunterstützung in Alltagsgesprächen

Dass sich über die Optimierung der Erwerbsunterstützung in Alltagsgesprächen der Spracherwerb der Kinder günstig beeinflussen lässt, belegen aktuelle quantitative Studien: Ein Besuch qualitativ guter vorschulischer Bildungseinrichtungen kann sich insbesondere für sozial benachteiligte Kinder nachhaltig positiv auf ihre sprachlichen Leistungen in der Schule und ihre Bildungslaufbahn auswirken (Barnett & Frede 2011, Bos et al. 2003, Dickinson & Porche 2011, Grob et al. 2014, Sammons et al. 2008, Seyda 2009). Dabei spielt die Ausgestaltung pädagogischer Interaktionen (Prozessqualität) eine zentrale Rolle (Kuger & Kluczniok 2008): Eine Verbesserung des erwerbsunterstützenden Fachpersonenhandelns begünstigt die sprachliche Produktivität der Kinder sowie ihre Sprachleistungen auf diversen linguistischen Ebenen (Girolametto et al. 2003, Dickinson & Porche 2011, Piasta et al. 2012, Jungmann et al. 2013, Simon & Sachse 2013). In Einrichtungen des Frühbereichs werden Alltagsgespräche von pädagogischen Fachpersonen allerdings noch zu wenig gezielt für die Erwerbsunterstützung sprachlich-kognitiver Fähigkeiten genutzt (Kannengieser & Tovote 2015, König 2006, Sammons et al. 2008, Suchodoletz et al. 2014). Das erwerbsunterstützende Handeln pädagogischer Fachpersonen lässt sich durch Professionalisierungsmassnahmen wirksam weiterentwickeln (Girolametto et al. 2003, Kupietz 2013, Hamre et al. 2012, Piasta et al. 2012, Cabell et al. 2015, Vogt et al. 2015).

Wirksamkeit des Ansatzes der alltagsintegrierten Sprachbildung

Die Wirksamkeit der alltagsintegrierten Sprachbildung ist durch Befunde der englischsprachigen Forschung inzwischen gut belegt (für eine Übersicht s. Whorrall & Cabell 2015). Für den deutschsprachigen Raum liegen für eine abschliessende Beurteilung noch zu wenig belastbare Studien vor (Schneider et al. 2013, Stamm 2014). Auf der Grundlage der bereits vorhandenen Ergebnisse zeichnet sich aber eine deutliche Überlegenheit der alltagsintegrierten Sprachbildung ab: Hofmann et al. (2008) verglichen unterschiedliche Sprachförderprogramme für vier- bis fünfjährige Kinder und kamen zum Schluss, dass «eine gezielte sprachliche Frühförderung nach bestimmten Programmen und Konzeptionen […] zu keinen besseren Sprachkompetenzen führt als eine unspezifische Förderung im Rahmen des Kindergarten-Alltags» (ebd., S. 297). Auch Gasteiger-Klicpera et al. (2010) fanden bei derselben Altersgruppe keine Effekte von speziellen Sprachfördermassnahmen. Posse et al. (2014) beobachteten bei zwei- bis dreijährigen türkisch-deutschen bzw. russisch-deutschen Kindern positive Effekte sowohl für Sprachfördergruppen, die von Sprachpädagoginnen geleitet wurden, als

auch für die alltagsintegrierte Sprachförderung durch das reguläre Kita-Personal. Diese Befunde weisen darauf hin, dass eine alltagsintegrierte Sprachbildung durch die Bezugspersonen der Kinder für diese Altersgruppe zielführender ist als curriculare und/oder separierende Förderprogramme. Da die alltagsintegrierte Sprachbildung in Spielgruppen und Kitas noch kaum gezielt umgesetzt wird (König 2006, Kannengieser 2015, Vogt et al. 2015), besteht hier zudem ein vielversprechendes Optimierungspotenzial.

2.4 Mehrsprachigkeit

Viele Kinder wachsen nicht nur mit einer, sondern mit mehreren Sprachen auf. Die bisher dargestellten Befunde treffen aus theoretischer Sicht mit wenigen Ausnahmen (z.B. bezüglich Erwerb der deutschen Pluralformen) auf alle Sprachen und neben dem Erstspracherwerb auch auf den Erwerb weiterer Sprachen zu. Trotzdem ergeben sich für mehrsprachig aufwachsende Kinder einige Besonderheiten, die im folgenden Abschnitt erläutert und – soweit möglich – auch mit Forschungsergebnissen belegt werden. Zunächst werden einige Grundbegriffe geklärt. Anschliessend geht es um Besonderheiten des Erwerbs mehrerer Sprachen sowie der Erwerbsunterstützung mehrsprachiger Kinder.

Begriffsklärungen

Die Erstsprache ist jene Sprache, die das Kind ab seiner Geburt mit seinen primären Bezugspersonen kommunikativ nutzt. In mehrsprachigen Familien erwerben Kinder mehrere Erstsprachen oder genauer: Sie erwerben eine persönliche Erstsprache, die Elemente aus verschiedenen Sprachsystemen (z.B. Türkisch und Englisch) enthält. Zweit-, Dritt- oder sogar Viertsprachen sind zusätzliche Sprachen, in welchen das Kind später in seinem Alltag regelmässig kommuniziert. Ihr Erwerb setzt häufig mit dem Eintritt in eine Bildungseinrichtung ein, wo eine für das Kind neue Verkehrssprache (z.B. Deutsch) verwendet wird. Fremdsprachen sind weitere Sprachen, die in einem schulischen Kontext vermittelt und nicht als alltägliche Verkehrssprachen erworben werden. Sie sind für Kinder bis vier nicht relevant (Günther & Günther 2007).

Bei mehrsprachigen Kindern wird zwischen dem gleichzeitigen (simultanen) Erwerb mehrerer Erstsprachen und dem zeitlich gestaffelten (sukzessiven) Erwerb einer Erstsprache und weiterer Zweit-, Dritt- und Viertsprachen unterschieden. Die Sprachfähigkeiten in der Erstsprache (bzw. den Erstsprachen) und den weiteren Sprachen können unterschiedlich weit ausgebaut sein, sodass sich starke und schwache Sprachen unterscheiden lassen (wobei sich einzelne Sprachen im biografischen Verlauf von schwachen zu starken Sprachen entwickeln können – und umgekehrt). Erst-, Zweit-, Dritt- oder Viertsprachen, die durch alltäglichen kommunikativen Gebrauch (immersiv) erworben werden, sind in der Regel stärker als schulisch erworbene Fremdsprachen (Günther & Günther 2007).

Neben Einzelsprachen lassen sich innerhalb einer Sprache auch Varietäten (z.B. Zürichdeutsch, Walliserdeutsch oder Hochdeutsch als Standardsprache) sowie institutionen- und gruppenspezifische Register (z.B. Jugendsprache oder Businesssprache) unterscheiden (Hoffmann 2007). Die Beherrschung von bestimmten Einzelsprachen, Varietäten oder Registern kann als Sprachbarriere soziale Zugehörigkeit und Ausbildungserfolg gewähren oder verweigern (Kaesler 2005). Zudem haben die Einzelsprachen unterschiedliche gesellschaftliche Werte (Brizic 2006). Typischerweise wird den offiziellen Verkehrssprachen eines Landes (in der Schweiz dem Deutschen, Französischen, Italienischen und Romanischen) sowie den internationalen Verkehrssprachen (dem Englischen und zunehmend auch dem Chinesischen) ein höherer Wert zugeschrieben als den Herkunftssprachen von Menschen, die aus wirtschaftlich schwächeren Ländern zugewandert sind (z.B. Albanisch, Türkisch oder Arabisch; Gogolin 2013).

Die vorgestellten Grundbegriffe basieren auf einer traditionellen Sichtweise, die den Spracherwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder aus der Erwachsenenperspektive als Erlernen getrennter Einzelsprachen versteht. Heute wird Mehrsprachigkeit zunehmend als «eigenständige, primäre sprachliche Kompetenz» (Auer 2009) verstanden: Kinder verwenden sprachliche Mittel, um in ihren Lebenswelten mit ihren Bezugspersonen Sinn zu ko-konstruieren bzw. gemeinsames Verstehen aufzubauen. Dabei bedienen sie sich im Sinn des «translanguaging» (Seele 2015) der erworbenen und situativ verfügbaren Ressourcen – ungeachtet ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Einzelsprachen.

Wenn sich pädagogische Fachpersonen in ihrem Handeln an sprachpädagogischen Normen (z.B. dem konsequenten Gebrauch der Mehrheitssprache) orientieren, die auf einem traditionellen Verständnis von Mehrsprachigkeit beruhen, können Zugehörigkeits- und Ausschlussmechanismen dadurch begünstigt werden (Gogolin 2013).

Erwerb mehrerer Sprachen

Beim Spracherwerb mehrsprachiger Kinder können sich verschiedene besondere Phänomene zeigen: a) Beim Codemixing kombinieren die Kinder einzelne Elemente (z.B. Einzelwörter, Wendungen oder Sätze) aus mehreren Sprachen. b) Beim Codeswitching sprechen die Kinder mehrere Sprachen jeweils unvermischt, wechseln aber beim Sprechen je nach Erfordernissen der kommunikativen Situation zwischen diesen Sprachen hin und her (z.B. wenn sie mit dem deutschsprachigen Vater und der russischsprachigen Mutter sprechen). c) Die Merkmale der einen Sprache können als Interferenzen auf die andere Sprache übertragen werden (z.B. die englische Pluralmarkierung -s auf deutsche Nomen). d) Es können aber auch in der einen Sprache erworbene Fähigkeiten (z.B. das Begründen eines Wunsches) auf die andere übertragen werden (Anstatt & Dieser 2007, De Houwer 2009).

Die Phänomene a) und c) können in der Zielsprache zu «fehlerhaften» Formen führen, die aber aus der Perspektive des mehrsprachigen Kindes regelgeleitet und logisch sind. In den Phänomenen b) und d) zeigen sich besondere Ressourcen der Mehrsprachigkeit. Dazu gehört zudem die frühere und stärker ausgeprägte Fähigkeit mehrsprachiger Kinder, sprachliche Merkmale zu objektivieren (d.h. sie zu thematisieren oder mit ihnen zu experimentieren). So fördert auch der Kontakt zu verschiedenen Schriftsystemen das Verstehen und Erwerben von Schrift als grafische und symbolische Form von Sprache (Kenner & Gregory 2013).

Erwerbsunterstützung mehrsprachiger Kinder

Die Erwerbsunterstützung mehrsprachiger Kinder bis zu vier Jahren ist noch wenig erforscht (Reich 2009). Aus theoretischer Sicht gelten für die Erwerbsunterstützung mehrsprachiger Kinder dieselben Prinzipien wie für einsprachige (s. oben, Abschnitt 2.3). Erwachsene Bezugspersonen können den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder zusätzlich wie folgt unterstützen:

Wertschätzung beider/aller Sprachen. Kinder sind sehr sensibel dafür, ob ihre Sprachen wertgeschätzt oder abgewertet werden, und können auf Abwertung ggf. mit Sprachverweigerung reagieren. Deshalb ist es sehr wichtig, dass alle Bezugspersonen eines Kindes zu all seinen Sprachen positive Einstellungen haben. Pädagogische Fachpersonen sollten diese Wertschätzung im alltäglichen Umgang mit den Kindern, aber auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern zum Ausdruck bringen. Zudem sollten Kinder selbst bestimmen dürfen, wann sie welche Sprache(n) verwenden (Tracy 2007, De Houwer 2009).

Klarheit des Sprachgebrauchs. Kleine Kinder haben noch keine Konzepte von Einzelsprachen. Sie kommunizieren mit verschiedenen Personen und in verschiedenen Situationen und erwerben dabei die jeweils funktionierenden sprachlichen Mittel. Darum ist es wichtig, dass die Sprachen von den Bezugspersonen stabil und damit für das Kind erwartbar verwendet werden (z.B. indem eine Person immer dieselbe Sprache spricht oder dass in einer bestimmten Situation immer dieselbe Sprache gebraucht wird). Ein geklärter Sprachgebrauch schafft Voraussetzungen für eine natürliche Kommunikation und regelmässigen Input in allen Sprachen. Das gilt auch für pädagogische Einrichtungen: Die Verwendung verschiedener Erstsprachen der Kinder ist kein Problem, wenn klar ist, wann die gemeinsame Verkehrssprache Deutsch gesprochen wird (Jampert 2002, Sayilir 2007).

Qualität der kommunikativen Praxis. Kinder nutzen Sprache funktional, um ihre Handlungsziele zu verfolgen (z.B. ein interessantes Erlebnis mitzuteilen oder Gefühle auszudrücken). Sie sollten auf der Höhe ihrer sozialen und kognitiven Fähigkeiten angesprochen und als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner für voll genommen werden, auch wenn ihnen in einer Zweit- oder Drittsprache die sprachlichen Mittel noch fehlen. Der kommunikative Alltag sollte sprachlich reichhaltig und differenziert ausgestaltet werden. Dazu gehört auch, dass die Kinder ihre Sprachen zur Darstellung kontextübergreifender Inhalte nutzen und sich verschiedene Schriftsysteme aneignen können. Eine differenzierte Sprachpraxis der Bezugspersonen wirkt sich günstig auf den kindlichen Spracherwerb aus (Albers 2009, Thiersch 2007).

Quantität der kommunikativen Praxis. Die Intensität des Sprachkontakts ist für den Erwerb der entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten von grosser Bedeutung. Je länger ein Kind eine Sprache hört und benutzt, desto besser lernt es sie. Das betrifft sowohl die Kontaktdauer im längsschnittlichen Lebensverlauf (Anzahl Jahre) als auch querschnittlich im Alltag (Anzahl Stunden pro Tag oder Woche). Wenn zu wenig Sprachkontakt besteht, kann eine Sprache wieder verloren gehen (z.B. die Vatersprache, wenn der Vater im Familienalltag wenig präsent ist). Die Umgebungssprache wird massgeblich durch ältere Geschwister oder andere Kinder vermittelt. Deshalb wird sie von den jüngeren Geschwistern leichter erworben als von den älteren – tendenziell allerdings auf Kosten der Erstsprache. Kinder aus sozial benachteiligten Familien können von einem (längsschnittlich und querschnittlich) intensiven Kontakt mit der Umgebungssprache besonders viel profitieren (Reich 2009, Keller et al. 2015).

Konstanz und Wiederholung zielsprachlicher Formulierungen. Beim frühen Erwerb einer Zweitsprache ist es hilfreich, wenn wichtige Wörter und Wendungen der Alltagskommunikation (z.B. die Bezeichnungen von Räumen und Tätigkeiten in einer Kita oder Formulierungen zum Ausdruck von Verständnisproblemen und Befindlichkeiten) häufig und in konstanter Form verwendet werden. Ähnliches gilt auch für komplexere Texte: Mehrsprachige Kinder profitieren viel davon, Bilderbücher (zu Geschichten oder Sachthemen) immer wieder anzuschauen und Hörtexte immer wieder zu hören. Sie können dabei ihr inhaltliches Verstehen schrittweise vertiefen und ihre sprachlichen Mittel erweitern (Nodari & De Rosa 2006).

Konstruktiver Umgang mit Fehlern. Fehlerhafte (genauer: noch nicht vollständig der Norm entsprechende) sprachliche Formen sind sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb normal. Auch das Mischen von Sprachen ist bei mehrsprachigen Kindern kein Grund zur Beunruhigung. Wichtig ist, dass die Bezugspersonen die sprachlichen Äusserungen der Kinder wertschätzend behandeln und das Gelingen der Kommunikation fokussieren. Durch ein korrektives Feedback (Aufnahme und Bereinigung der noch unkonventionellen Formulierung des Kindes im nächsten Zug) erhält das Kind die Möglichkeit, auf Abweichungen aufmerksam zu werden und seine sprachlichen Mittel weiterzuentwickeln (Nodari & De Rosa 2006, Tracy 2007).

Die in diesem Kapitel berichteten wissenschaftlichen Erkenntnisse bilden die Grundlage für die im folgenden Kapitel dargestellten Leitlinien zur frühen Sprachbildung. Die für dieses Fachkonzept zentralen Befunde zum Erwerb kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten (Abschnitt 2.3) werden in den Leitlinien 1–5 gebündelt und operationalisiert. Die Begriffe und Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit (Abschnitt 2.4) bilden die Basis für die Leitlinie 6. Das Wissen über die Entwicklung kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten (Abschnitt 2.2) fliesst über die Strukturierung der Unterstützungsmöglichkeiten nach Entwicklungszeiträumen mit ein (s. Anhang 2).

3 Leitlinien der frühen Sprachbildung

In diesem Kapitel werden sechs Leitlinien der frühen Sprachbildung vorgestellt, die auf der Grundlage des Bildungsverständnisses (Kapitel 1) und der wissenschaftlichen Erkenntnisse (Kapitel 2) entwickelt wurden. Sie beschreiben, wie die Sprachbildung von Kindern bis zu vier Jahren über verschiedene Entwicklungszeiträume und Kontexte hinweg kontinuierlich unterstützt werden kann. In Kapitel 4 werden diese Leitlinien anschliessend für verschiedene Lebenswelten spezifiziert.

Die Leitlinien beziehen sich auf die Prozessqualität pädagogischer Angebote im Hinblick auf gelingende Sprachbildung, d.h. auf das kommunikative Handeln der Bezugspersonen im Umgang mit den Kindern. Die ersten zwei Leitlinien beschreiben zwei Grundsituationen der frühen Sprachbildung: Alltagsgespräche mit Erwachsenen und Gespräche unter Kindern. Die dritte und vierte Leitlinie beziehen sich auf die konkrete Ausgestaltung der frühen Sprachbildung auf der Mikroebene der Interaktion: auf die Interaktionsqualität und den vielfältigen Sprachgebrauch. Die beiden letzten Leitlinien umreissen die Breite der frühen Sprachbildung: Sie umfasst auch frühe Literalität und Mehrsprachigkeit. Die folgende Übersicht veranschaulicht diese Strukturierung:

Leitlinien der frühen Sprachbildung		Handlungsfelder der frühen Sprachbildung
1	**Gesprächsanlässe im Alltag erkennen und nutzen**	**Grundsituationen der frühen Sprachbildung** Wann, wo, mit wem findet frühe Sprachbildung statt?
2	**Gespräche unter Kindern ermöglichen**	
3	**Die Qualität der Interaktion sicherstellen**	**Ausgestaltung der frühen Sprachbildung** Was tun wir genau und wie tun wir es gemeinsam?
4	**Sprache vielfältig gebrauchen**	
5	**Zugänge zu früher Literalität eröffnen**	**Breite der frühen Sprachbildung** Was gehört auch noch zur frühen Sprachbildung?
6	**Mehrsprachigkeit wertschätzen und unterstützen**	

Tabelle 2
Leitlinien und Handlungsfelder der frühen Sprachbildung

Jede Leitlinie wird zunächst in Form einer Kernaussage dargestellt. Im nachfolgenden Lauftext wird einleitend die Bedeutung für das Kind skizziert, danach geht es ausführlicher um Möglichkeiten der Unterstützung durch Erwachsene (und andere Sprachvorbilder). Diese Möglichkeiten werden erläutert und anhand einiger Beispiele veranschaulicht. Ergänzend findet sich im Anhang 2 zu jeder Leitlinie eine Tabelle, die einen Überblick über die Unterstützungsmöglichkeiten in drei unterschiedlichen Entwicklungszeiträumen gibt.

Bei der Begleitung der frühen Sprachbildung geht es grundsätzlich darum, den Kindern ein lebendiges und aufmerksames Gegenüber zu sein. Mit den sechs Leitlinien werden zentrale Anliegen an eine unterstützende Begleitung herausgearbeitet. Sie können als Orientierungshilfen bei der Konzeption und Reflexion früher Sprachbildung genutzt werden, sind aber keinesfalls als Verhaltensregeln zu verstehen, die von den Bezugspersonen systematisch eingeübt und angewandt werden müssten. Kommunikation mit Kindern ist kein Selbstzweck, sondern gemeinsames sinnstiftendes Handeln.

1 Gesprächsanlässe im Alltag erkennen und nutzen

Der Alltag bietet Kindern und ihren Bezugspersonen unzählige Gelegenheiten zum Kommunizieren. Es geht darum, diese Möglichkeiten aufzugreifen und gemeinsam mit den Kindern zu gestalten. Dabei sollen die Interessen der Kinder und das gemeinsame Verstehen im Zentrum stehen. Die Sprache ist dabei nur ein Ausdrucksmittel neben anderen.

Bedeutung für das Kind

Erwachsene Bezugspersonen (ggf. auch ältere Geschwister mit Betreuungsaufgaben) spielen als Partnerinnen oder Partner des Kindes beim Erwerb kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten eine zentrale Rolle: Erstens stehen sie zeitlich, körperlich und emotional in intensivem Kontakt mit dem Kind, zweitens sind sie kompetente Sprecherinnen oder Sprecher der Zielsprache und drittens handeln sie – ihrer pädagogischen Aufgabe entsprechend – spracherwerbsunterstützend. Kinder erhalten in Gesprächen mit Erwachsenen ein an ihre Fähigkeiten angepasstes Angebot an neuen sprachlichen Mitteln (z.B. neue Wörter oder Satzmuster) und ein feinjustiertes Feedback auf ihre sprachlichen Äusserungen.

Unterstützende Beiträge der Erwachsenen

Was können Erwachsene dazu beitragen, dass Kinder Gespräche in Alltagssitationen (auch) als sprachliche Lerngelegenheiten nutzen können? Die folgenden Aspekte unterstützen die kindliche Sprachbildung:

Alltagssituationen als Gesprächsanlässe nutzen. Beim Wickeln, auf dem Spaziergang, am Küchentisch, im Supermarkt, auf dem Spielplatz, im Zugabteil, beim Abendritual, auf Verwandtenbesuch – überall suchen Kinder den Austausch mit ihren Bezugspersonen. Diese Situationen können immer auch sprachlich ausgestaltet werden, z.B. durch Benennen von Objekten und Aktivitäten, durch Rückfragen an das Kind oder durch Elaborationen, wie Erklärungen oder Erfahrungsbezüge. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Erwachsenen auf die Signale der Kinder achten (und nicht zu stark von Unterhaltungen unter Erwachsenen oder von ihren mobilen Kommunikationsgeräten beansprucht werden).

Beispiel: Gugus-Dada
neun Monate altes Kind, Tagesfamilie

Beschreibung	Kommentar
Eine Tagesmutter steht mit dem neun Monate alten Marco im Supermarkt an der Kasse an. Marco nimmt mit einem Mann in der Schlange Blickkontakt auf und lächelt ihn an. Dieser lächelt zurück und begrüsst ihn, worauf Marco wegschaut und sich an der Schulter der Tagesmutter versteckt. Aber kurz darauf blickt er wieder auf, lächelt den Mann erneut an und führt dieses Spiel nun weiter. Die Tagesmutter und der Mann spielen Marcos Versteckspiel mit: Sie verbergen und zeigen ihre eigenen Gesichter mit den Händen und begleiten ihr Handeln sprachlich (mit «Gugus-Dada» oder «Wo ist denn der Marco?», «Ah, hier ist er!»).	In dieser Situation wird deutlich, wie schon mit ganz kleinen Kindern eine Alltagssituation als Gesprächsanlass genutzt werden kann. Marco gelingt es, mit seinen Blicken die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf sich zu ziehen. Er kommuniziert mit allen ihm verfügbaren Mitteln, sodass die Erwachsenen sein Spielangebot sofort erkennen und aufgreifen. Danach wird die geteilte Aufmerksamkeit von allen Beteiligten über längere Zeit gemeinsam aufrechterhalten. Dabei signalisieren die Erwachsenen Marco ihr Interesse und ihre Freude am Dialog. Sie benutzen neben nichtsprachlichen auch sprachbegleitende und sprachliche Mittel und bieten ihm damit einen anregenden Input an.

Geteilte Aufmerksamkeit herstellen und aufrechterhalten. Die Grundvoraussetzung für gemeinsames Verstehen ist die Herstellung geteilter Aufmerksamkeit. Das gelingt zunächst durch Blicke, Objekte, Gesten und Stimmklang (Sprechmelodie, Gesang), später zunehmend auch durch sprachliche Hinweise. Dabei kommt das besondere Potenzial der Sprache zum Zug, wenn es um Sachverhalte geht, die im Hier und Jetzt gar nicht wahrnehmbar sind (z.B. innere Gefühle und Ideen, zurückliegende Erlebnisse oder abstrakte Eigenschaften wie Farben oder Mengen). Die Aufrechterhaltung geteilter Aufmerksamkeit erfordert die schrittweise und aufeinander abgestimmte Zusammenarbeit der Beteiligten «Zug um Zug». Das ist für junge Kinder zunächst noch sehr anspruchsvoll: Sie schweifen oft ab und brauchen Ruhepausen. Erwachsene können den Ausbau der Aufmerksamkeitsspanne unterstützen, indem sie Dialoge zunächst kurzhalten, ihnen mit Berührungen, Gesten, Mimik einen klaren Rahmen geben und mehrere Dialoge zusammenfügen. Nach und nach können die Kinder auch längere Dialoge realisieren und führende Rollen übernehmen.

Den Kindern Gestaltungsraum geben. Kinder wollen in Gesprächen ihre sprachlichen Ausdrucksmittel erproben und sich als aktive und kompetente Gesprächspartner erfahren. Schon in den ersten Lebensmonaten suchen sie die Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen, signalisieren ihre Absichten und tragen dazu bei, den Austausch aufrechtzuerhalten. Erwachsene haben nicht immer die Möglichkeit, auf diese Initiativen einzugehen. Es ist aber wichtig für das Kind, immer wieder zu erfahren, dass seine Initiativen erkannt, aufgegriffen und wertgeschätzt werden. Ältere Kinder wollen beim Kommunizieren etwas Eigenes beitragen. Sie sprechen mehr und differenzierter, wenn es im Gespräch um ihre eigenen Erfahrungen und Interessen geht und wenn sich ihre Gesprächspartner ernsthaft dafür interessieren. Deshalb ist es wichtig, dass Erwachsene den Kindern Gestaltungsraum geben, indem sie sich auf ihre Gesprächsinitiativen einlassen, ihre Themen aufgreifen, sie einladen, ihre Perspektiven (z.B. Erlebnisse und Wünsche) einzubringen und ihnen genügend Zeit für ihre Gesprächsbeiträge geben. Es geht darum, dass Erwachsene ihre inhaltlichen Kenntnisse und sprachlichen Fähigkeiten einbringen, dabei aber auf das Ausspielen ihres Vorsprungs verzichten und das Gespräch nicht dominieren. Es ist für beide Seiten interessanter, wenn die Erwachsenen mit den Kindern auf Augenhöhe gehen und ihnen eine mitgestaltende, nach Möglichkeit sogar führende Gesprächsrolle überlassen.

Das Verstehen ins Zentrum stellen und mit allen Mitteln unterstützen. Kinder nutzen Sprache, um sich mit anderen Menschen zu verständigen. Sie verfolgen mit ihren Äusserungen bestimmte für sie gerade wichtige Bedürfnisse und Interessen. Dieser motivierte Sprachgebrauch muss in der Kommunikation im Zentrum stehen. Erwachsene sollten ihr Handeln nicht auf die Korrektheit und Komplexität sprachlicher Formulierungen ausrichten, sondern auf das Verstehen der kindlichen Gedanken und das Weiterspinnen des gemeinsamen Gedankenfadens. Dabei sollten sie dem Kind deutlich signalisieren, dass sie an seinen Aussagen interessiert sind und ob sie diese schon verstanden haben (z.B. durch Halten des Blickkontakts, mimisches Anzeigen des noch-nicht-Verstehens oder vergewisserndes Zusammenfassen). Kinder verwenden Sprache als ein Ausdrucksmittel im Zusammenspiel mit vielen anderen. Sprache ist für sie eingebunden in ganzheitliches, sinnstiftendes Handeln. Weil Kommunikation zunächst nichtsprachlich funktioniert und sprachliche Ausdrucksmittel erst mit der Zeit erworben und ausdifferenziert werden, ist das Verstehen anfänglich ganz auf körperliche, mimisch-gestische und stimmliche Signale angewiesen. Aber auch nach dem Einsetzen des Spracherwerbs sind diese nichtsprachlichen Ausdrucksformen für das Gelingen der Verständigung unverzichtbar. Deshalb ist es wichtig, dass Erwachsene von Anfang an mit allen Mitteln – auch sprachlich – kommunizieren und dass sie das Sprachverstehen auch bei älteren Kindern weiterhin mit nichtsprachlichen Mitteln unterstützen.

Gemeinsam längere Gesprächsfäden spinnen. Die Fähigkeiten zur interaktiven Zusammenarbeit der Gesprächspartner über mehrere Züge hinweg können bereits auf der nonverbalen Ebene erworben und ausgebaut werden (z.B. durch Abwechseln beim Halten oder Manipulieren von Objekten oder beim Spiel mit Lauten). Dabei geht es darum, bei einer Sache zu bleiben, d.h., eine Tätigkeit oder ein Thema im gemeinsamen Tun beizubehalten und weiterzuentwickeln. Später lernen Kinder, auch «innere», gedankliche Gegenstände wie ein Erlebnis oder eine Erklärung im Fokus zu behalten, nachvollziehbar auszudrücken und gemeinsam weiterzuentwickeln. Erwachsene sollten deshalb das Spinnen solcher längerer Gesprächsfäden aufgreifen, anregen, unterstützen, aufrechterhalten und schützen.

Gespräche unter Erwachsenen klar markieren und sparsam einsetzen. In Familien, an öffentlichen Begegnungsorten (z.B. auf dem Spielplatz) und in Bildungseinrichtungen (Kitas und Spielgruppen) kommt es immer wieder vor, dass Erwachsene «über die Köpfe der Kinder hinweg» miteinander sprechen, um ihre eigenen Kommunikationsziele zu verfolgen. Mit der Präsenz von Smartphones und anderen digitalen Kommunikationsgeräten im Familienalltag hat sich diese Praxis vermutlich noch intensiviert. Für die Kinder erschwerend ist, dass Unterhaltungen per Telefon oder SMS für Aussenstehende nur teilweise oder gar nicht sicht- und hörbar sind. Gespräche unter Erwachsenen sind für die Kinder kein Problem, solange sie die Zuwendung zu den Kindern nicht konkurrieren, im Alltag die Ausnahme bleiben und von den Erwachsenen klar als besondere, nicht an die Kinder gerichteten Kommunikationen markiert werden (z.B. durch Blick- und Körpersignale oder durch eine veränderte stimmliche Gestaltung). Wichtig ist zudem, dass die Kinder bei dringendem Bedarf (z.B. bei einem Streit oder wenn sich ein Missgeschick abzeichnet) die Aufmerksamkeit der Erwachsenen umgehend zurückerhalten.

2 Gespräche unter Kindern ermöglichen

Beim Zusammensein mit anderen Kindern kommunizieren Kinder besonders engagiert und selbständig. Das unterstützt ihre Sprachbildung sehr wirksam. Es geht darum, Kinder häufig und regelmässig zusammenzubringen und ihnen Raum für ihre gemeinsamen Interessen und Aktivitäten zu geben. Wenn nötig, können Erwachsene Gespräche unter Kindern behutsam unterstützen.

Bedeutung für das Kind

Neben Erwachsenen spielen auch andere Kinder von Anfang an eine zentrale Rolle beim Erwerb kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten. Unter Kindern bieten sich vielfältige Gelegenheiten, sprachliche Fähigkeiten für persönliche und soziale Zwecke selbständig einzusetzen, zu erproben und zu optimieren. Im Umgang mit anderen Kindern können Kommunikation und Sprache genutzt werden, um Kontakt herzustellen (z.B. Interesse signalisieren, zum Mitmachen einladen), sich auszutauschen (z.B. über Gefühle, Meinungen, Erlebnisse oder Pläne sprechen) oder das gemeinsame Tun zu koordinieren (z.B. einen Gegenstand anbieten, ergreifen, loslassen und zurückgeben oder Rollen, Spielverläufe, Ideen und Pläne aushandeln). Dabei kommt dem gemeinsamen Spielen unter Kindern eine zentrale Rolle zu: Beim Aushandeln, Aufrechterhalten und Weiterentwickeln von gemeinsamen Spielaktivitäten verwenden die Kinder besonders reichhaltige sprachliche Mittel, um ihre Ideen einzubringen und ihre Interessen zu wahren.

Unterstützende Beiträge der Erwachsenen

Gespräche unter Kindern sollten nicht von Erwachsenen gesteuert werden: Das selbständige Miteinander der Kinder bildet die Grundlage für ihr engagiertes Kommunizieren. Kinder wollen ihre Spielräume abstecken, unterschiedliche Rollen erproben und ihre unterschiedlichen Ideen, Themen und Standpunkte miteinander aushandeln. Unter diesen Bedingungen – und sofern in der Kindergruppe genügend sprachliche Expertise in der Zielsprache vorhanden ist – bilden Gespräche unter Kindern einen besonders wirksamen Kontext für sprachliche Bildung. Es geht also darum, dass sich die Erwachsenen zurückhalten, Räume für das gemeinsame Tun und für Gespräche unter Kindern schaffen und diese den Kindern überlassen. Was können Erwachsene tun, um Gespräche unter Kindern zu ermöglichen und zu schützen? Die folgenden Aspekte unterstützen die kindliche Sprachbildung:

Regelmässigen Kontakt zu anderen Kindern sicherstellen. Kinder, die mit Geschwistern aufwachsen oder eine Kita besuchen, haben im Alltag automatisch Kontakt zu anderen Kindern. In anderen Fällen muss ein solcher Kontakt aktiv organisiert werden (z.B. durch gemeinsame Aktivitäten mehrerer Familien, regelmässiges Aufsuchen bestimmter Spielorte, den Besuch von Eltern-Kind-Angeboten oder den Besuch einer Spielgruppe). Ein regelmässiger Kontakt zu anderen Kindern, der auch den Aufbau von vertrauensvollen Kinderbeziehungen erlaubt, kann viel zur sprachlichen Bildung beitragen.

Gespräche unter Kindern ermöglichen, schützen und würdigen. Kinder brauchen einen geeigneten Rahmen, um gemeinsam aktiv zu sein und miteinander ins Gespräch zu kommen. Dazu gehören organisatorische Bedingungen wie sichere Räume, anregende Materialien und unverplante Zeit. Wichtig ist auch, dass jedes Kind sich wohlfühlt und seine Grundbedürfnisse gestillt sind. Dann kann es aktiv sein, beobachten und sich einbringen. Dabei spielen auch die Grösse und Zusammensetzung der Gruppe eine Rolle: In kleinen Gruppen mit bereits vertrauten Kindern sind Gespräche einfacher zu führen als in grösseren Gruppen mit noch unvertrauten Kindern. Zudem zeigen Kinder bereits ab dem ersten Lebensjahr persönliche Vorlieben für andere Kinder. Durch die Berücksichtigung dieser Aspekte können Erwachsene günstige Rahmenbedingungen für Gespräche unter Kindern schaffen. Zudem sollten sie gut laufende Gespräche unter Kindern vor Störungen und vorzeitigen Abbrüchen schützen (z.B. indem sie sich um intervenierende Kinder kümmern oder ihr eigenes Programm flexibel anpassen). Schliesslich können Erwachsene gelungene Peergespräche würdigen, wenn sie ihre Anerkennung zeigen, andere Kinder darauf hinweisen und mit den Kindern Vorschläge für weitere gemeinsame Spielprojekte entwickeln.

Einzelne Kinder in Gesprächen mit anderen Kindern unterstützen. Kinder müssen voneinander wissen und Interesse füreinander entwickeln, bevor sie sich zum gemeinsamen Spielen zusammentun. Erwachsene können erste und wiederkehrende Begegnungsmöglichkeiten schaffen und neu dazustossenden Kindern helfen, einen Platz in einer bestehenden Gruppe zu finden. Ausserdem können sie Möglichkeiten aufzeigen, wie sich Kinder auch nonverbal an den Gruppenaktivitäten beteiligen können (z.B. wenn sie mit der Sprache der anderen Kinder noch nicht vertraut sind).

Beispiel:
Spontaner Besuch
2- bis 3.5-jährige Kinder, Kita

Beschreibung	Kommentar
Lisa und Noemi (3.5 Jahre alt) sind in der Rollenspielecke am «Kochen». Der 2-jährige Luca ist neu in der Kita und schaut den beiden vom Sofa aus interessiert zu. Die Fachperson bemerkt sein Interesse, geht auf ihn zu und fragt ihn, ob er Lust hätte, mit ihr zusammen die beiden Mädchen im Spiel zu besuchen. Gemeinsam klingeln sie und werden von Lisa und Noemi zum Mittagessen eingeladen. Schnell entwickelt sich ein Gespräch über das jeweilige Lieblingsessen. Zu Beginn beteiligt sich die Fachperson am Gespräch. Als sie merkt, dass Luca sich zunehmend wohlfühlt und sich einbringt, zieht sie sich zurück und nimmt eine beobachtende Rolle ein.	Dieses Beispiel zeigt, wie die aufmerksame pädagogische Fachperson Lucas Interesse am Spiel von Lisa und Noemi erkennt und ihm den Zugang zu dieser Kindergruppe sowie die Beteiligung am Spiel und an den Gesprächen der Mädchen ermöglicht. Dabei handelt sie in verschiedener Hinsicht sorgfältig und erwerbsunterstützend: Sie spricht zunächst mit Luca über seine Absichten, sie nimmt auf Augenhöhe der Kinder am Spiel teil, sie unterstützt das Gespräch, bis es in Fahrt gekommen ist und Luca seinen Platz gefunden hat, und überlässt dann den Gestaltungsraum ganz den Kindern, bereit, sie bei Bedarf wieder zu unterstützen.

Kindergespräche vorübergehend begleiten und anregen. Schliesslich kann es auch sinnvoll sein, dass sich Erwachsene während einer begrenzten Zeit selbst an Kindergesprächen beteiligen. In Phasen mit hohem Informations- oder Aushandlungsbedarf (z.B. wenn Kinder ein noch unvertrautes Spiel spielen möchten, wenn verschiedene Rollen zu verteilen sind oder in verfahrenen Konfliktsituationen) kann es helfen, wenn Erwachsene das Kindergespräch moderieren. Zudem können Erwachsene beim phasenweisen Mitspielen in der Kindergruppe neue Handlungsmuster einführen, die von den Kindern später selbständig erprobt werden können (z.B. die einzelnen Handlungsschritte bei einem Brettspiel oder das Thematisieren von Gefühlen der Figuren beim Fantasiespiel). Diese Unterstützungsformen sollten aber zurückhaltend eingesetzt werden. Ziel ist es, dass Kinder ihr gemeinsames Tun möglichst selbstbestimmt aushandeln und steuern. Genau darin besteht das grosse (auch sprachliche) Bildungspotenzial von Peergesprächen.

3 Die Qualität der Interaktion sicherstellen

Die Kommunikation muss gelingen, damit die Kinder sich mitteilen und beim Austausch mit anderen ihre Fähigkeiten erweitern können. Erwachsene können viel zu einer hohen Interaktionsqualität beitragen. Es geht darum, Gesprächen mit Kindern einen sicheren Rahmen zu geben, aufmerksam auf die Beiträge der Kinder einzugehen und das Gespräch durch eigene Impulse zu bereichern. Zudem können Erwachsene den Kindern neue sprachliche Mittel anbieten.

Bedeutung für das Kind

Der gelingende Austausch mit ihren Bezugspersonen ist für Kinder lebenswichtig: Nur im sozialen Miteinander und bei positiver emotionaler Ansprache können sie ihre Fähigkeiten weiterentwickeln, die Wirkungen ihres eigenen Handelns erfahren und ihre eigene Identität aufbauen. Deshalb kommunizieren Kinder initiativ und engagiert mit vertrauten Menschen – seien es Erwachsene, ältere Geschwister oder andere Kinder. Sie wollen der Gemeinschaft zugehören, sich selber einbringen, von anderen verstanden werden und ihre kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln.

Unterstützende Beiträge der Erwachsenen

Das Gelingen von Kommunikation ist immer von den Beiträgen und der Zusammenarbeit aller Beteiligten abhängig. Durch Sicherstellung einer hohen Interaktionsqualität und durch die Reflexion ihres eigenen Handelns können Erwachsene aber viel zu einer gelingenden Verständigung beitragen. Die folgenden Aspekte unterstützen das Gelingen von Interaktionen:

Interaktionen rahmen und steuern. Erwachsene können Verschiedenes tun, damit Kinder sich zugehörig fühlen und einbringen: Sie laden Kinder zu Gesprächen ein, heissen sie willkommen und sorgen dafür, dass sie einen eigenen, sicheren Platz haben (z.B. auf dem Wickeltisch oder im Kreis einer Kindergruppe). Sie hören den Kindern genau zu, ermutigen und unterstützen sie mit ihren nonverbalen oder verbalen Reaktionen. Sie achten darauf, Dialoge aufrechtzuerhalten und wertschätzend abzuschliessen – ein solcher Rahmen hilft Kindern, sich in Gesprächen zu orientieren, ihnen zu folgen und sich erfolgreich zu beteiligen. Gespräche unter Kindern moderieren sie zurückhaltend und trauen den Kindern selber etwas zu. In Gruppensituationen steuern sie Gespräche, indem sie einzelne Kinder zum Sprechen einladen, weitere Kinder ins Gespräch miteinbeziehen und bei Bedarf Regeln erklären und hüten. Schliesslich kann es wichtig sein, dass Erwachsene Gespräche schützen – sei dies vor Störungen durch Aussenstehende, andere am Gespräch beteiligte Kinder oder Geräusche. Sie lassen sich in solchen Momenten selbst nicht vorschnell ablenken, sondern bleiben mit ihrer Aufmerksamkeit beim gerade sprechenden Kind und reagieren auf die Störung bei Bedarf mit anderen Mitteln (z.B. durch Berührungen, Mimik oder Gesten).

Beispiel: Wolkenzimmer
3-jährige Kinder, Kita

Beschreibung	Kommentar
In einer Kita sitzt die Fachperson mit einer Kindergruppe von fünf Kindern in einem Kreis. Sie warten auf die Apfelschnitze, die von der Praktikantin gerade für den Zvieri vorbereitet werden. Die Fachperson fragt die Kinder, was sie diesen Nachmittag in einem anderen Raum der Kita (im «Wolkenzimmer») und mit einer anderen Fachperson erlebt hätten. Marco wird angesprochen, möchte dazu aber nichts sagen. Die 3-jährige Florence meldet sich und berichtet, dass es im Wolkenzimmer neue Spielsachen gäbe und dass sie mit Klötzen und «Babylego» gespielt habe. Die Fachperson hört Florence aufmerksam zu. Sie beruhigt Bruno, der mit seiner Trinkflasche auf den Boden hämmert, mit einer freundlichen Geste. Dabei hält sie die Zuwendung und den Blickkontakt zu Florence aufrecht. Sie versichert sich, Florence richtig verstanden zu haben, und klärt mit ihr und mithilfe weiterer Kinder den ihr bisher unbekannten Begriff «Babylego».	In dieser Situation wird die Interaktion stark von der Fachperson gesteuert. Der Kreis bildet eine Art Bühne, auf welcher die Fachperson mit einzelnen Kindern spricht, während die anderen als Publikum vorwiegend zuhören. Entsprechend wichtig sind Handlungen zur Rahmung und Steuerung: das Markieren von Anfang und Schluss der Gesprächssequenz, das Einladen und Aufrufen von Kindern, das wiederholte Einbinden der ganzen Gruppe, das Schützen des «öffentlichen» Bühnengesprächs vor störendem Lärm. Dabei interagiert die Fachperson vorwiegend adaptiv: Sie ermutigt die Kinder, gibt ihnen Zeit zum Sprechen, sichert das Verständnis und reagiert wertschätzend auf die Kinderbeiträge. So kann Florence mit Unterstützung der Fachperson einen langen Gedankenfaden spinnen.

Interaktionen an die einzelnen Kinder anpassen. In Gesprächen können sich Erwachsene auf verschiedenen Ebenen an das Kind und die Situation anpassen (adaptieren): Erstens auf der Ebene der Interaktion (indem sie ihr eigenes interaktives Handeln den Fähigkeiten des Kindes anpassen, ihm genug Zeit für seine Redebeiträge geben, nicht vorgreifen, ihm aktiv zuhören und ihm den Ball wieder zurückspielen), zweitens auf der Ebene der Inhalte (indem sie das Thema des Kindes aufgreifen und weiterführen) und drittens auf der Ebene der Sprache (indem sie durch Stimmführung, Wortwahl und Satzbau angepasst auf die Fähigkeiten und Redebeiträge des Kindes reagieren, seine Ausdrücke weiterverwenden und sie ggf. differenzieren oder bereinigen). Entscheidend für das Gelingen von Gesprächen ist überdies, dass Erwachsene das gemeinsame Verständnis sichern. Hierzu bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: Erwachsene können ihr eigenes Verstehen oder Nichtverstehen signalisieren (z.B. Staunen, Zweifel oder Einverständnis mimisch oder sprachlich ausdrücken oder Äusserungen des Kindes zurückspielen) und ihr Verständnis von Kinderaussagen sorgfältig überprüfen (z.B. durch Rückfragen an das Kind).

Kinder in Interaktionen durch Impulse anregen. Erwachsene Bezugspersonen können Kinder durch Impulse anregen, ihre Beiträge weiterzuentwickeln. Das ist bereits im Säuglingsalter möglich, wenn Erwachsene Laute der Kinder aufgreifen und variieren (z.B. aneinanderreihen). Im Gespräch mit älteren Kindern bestehen verschiedene weitere Möglichkeiten: Erstens kann ein Thema verlängert werden, indem z.B. mit weiterführenden Fragen weitere Erlebnisse oder Beispiele angesprochen werden. Zweitens kann ein Thema vertieft werden, wenn Erwachsene neue Aspekte ansprechen oder eigene Perspektiven einbringen. Und drittens können Erwachsene Themen variieren, wenn sie zu anderen Sprachhandlungen wechseln (z.B. wenn sie ein eigenes Erlebnis einbringen oder einen Vergleich mit einer bekannten Geschichte anstellen). Impulse können Kinder aber auch dazu ermutigen, im Spiel oder im Gespräch aktivere und anspruchsvollere Rollen zu übernehmen (z.B. einen nächsten Schritt des Spielgeschehens zu erfinden oder ebenfalls ein Erlebnis zu berichten). Fragen wie «Was hast du gestern erlebt?», «Was meinst du dazu?» oder «Warum ist das so?» laden die Kinder ein, herausfordernde Sprachhandlungen zu realisieren (s. Abschnitt 3.4).

Sprachliche Mittel anbieten und klären. Erwachsene können einerseits darauf achten, ihre sprachlichen Aussagen gestisch, mimisch und stimmlich zu unterstützen. Ausserdem können sie – den Fähigkeiten der Kinder angepasst – zunehmend elaborierte Wörter, Wortformen und Satzstrukturen verwenden. Andererseits können sie den Kindern auf verschiedene Weise neue sprachliche Mittel anbieten: Sie begleiten ihr praktisches Tun sprachlich, benennen eigene oder die vom Kind angezeigten Objekte und Aktivitäten und klären Äusserungen, die das Kind nicht versteht (durch nonverbale Visualisierungen oder sprachliche Erklärungen). Zudem können sie den Kindern spezifische Begriffe, Antwortoptionen oder Modellformulierungen anbieten und Äusserungen der Kinder bereinigend reformulieren. Dabei soll aber immer das Gelingen des Verstehensprozesses im Zentrum stehen. Das Bereinigen von Kinderäusserungen ist nur angebracht, wenn es einen kommunikativen Zweck erfüllt (z.B. damit andere Kinder die Äusserung des Kindes leichter verstehen können).

4 Sprache vielfältig gebrauchen

Sprache ermöglicht es den Kindern, beim Sprechen und Denken immer anspruchsvollere Aufgaben zu bewältigen. Diese Fähigkeiten sind später auch für das Lernen in der Schule zentral. Es geht darum, die Kinder auf diesem Weg zu unterstützen und anzuregen – vom Benennen der sichtbaren Umwelt über das Darstellen der unsichtbaren Innenwelt bis zu den herausfordernden Sprachhandlungen des Berichtens, Erzählens oder Erklärens.

Bedeutung für das Kind

Kinder wollen ihre materielle und soziale Umwelt mit allen Sinnen erleben und entdecken. Dabei spielt die Sprache eine zentrale Rolle: Sie erlaubt es, neue Begriffe zu bilden, zu erproben und auszudifferenzieren und eröffnet der kognitiven und emotionalen Entwicklung damit ganz neue Dimensionen. Kinder brauchen Sprache, um ihre Lebenswelt kennenzulernen und zu benennen. Sie benötigen sie aber auch, um ihre Bedürfnisse mitzuteilen und ihre Emotionen zu regulieren. Schliesslich brauchen Kinder die Sprache, um das Hier und Jetzt zu überwinden und sich über Dinge zu unterhalten, die in der Situation nicht wahrnehmbar sind (z.B. über zurückliegende Erlebnisse, eigene Pläne, erfundene Geschichten oder ihr Weltwissen). Dazu müssen sie – zunächst mit Unterstützung Erwachsener – herausfordernde Sprachhandlungen realisieren.

Unterstützende Beiträge der Erwachsenen

Kinder brauchen viele Gelegenheiten, ihr sprachliches Repertoire auf- und auszubauen. Erwachsene Bezugspersonen können einerseits solche Gelegenheiten schaffen und aufgreifen und den Kindern andererseits als Sprachvorbilder einen reichhaltigen sprachlichen Input geben. Die folgenden Aspekte unterstützen einen vielfältigen Sprachgebrauch:

Gegenstände, Tätigkeiten und Eigenschaften benennen. Erwachsene unterstützen die Sprachentwicklung von Kindern, wenn sie in Alltagssituationen (z.B. beim Wickeln, Baden, Einkaufen, Anziehen und Kochen, beim Hantieren mit einer Rassel oder bei der gemeinsamen Betrachtung eines Bilderbuchs) ihr Handeln laufend sprachlich begleiten und dabei Gegenstände, Tätigkeiten oder Eigenschaften (z.B. Farben oder Häufigkeiten) benennen. Sie können auch die Interessesignale und das Handeln des Kindes sprachlich begleiten. Wenn Objekte sprachlich benannt werden, ist es wichtig, dass dies nicht isoliert geschieht, sondern dass die Wörter in einen Kontext eingebettet werden (z.B. «Das ist eine Katze. Sie miaut und schnurrt und hat ein weiches, schwarzes Fell.»). So können Kinder ihren Wortschatz nicht nur erweitern, sondern auch vernetzen. Unterstützend ist es auch, wenn Kinder begleitend zu den sprachlichen Äusserungen möglichst viele körperliche bzw. alle Sinne ansprechende Erfahrungen machen können (wenn sie also die erwähnte Katze nicht nur sehen, sondern auch anfassen, sie hören oder auch riechen können).

Innere Vorgänge sprachlich ausdrücken. Sprache ist unabdingbar, damit Kinder ihre eigenen inneren Vorgänge zum Ausdruck bringen, aber auch die Emotionen oder Absichten ihrer Mitmenschen verstehen können. Es gibt im Alltag zahllose Gelegenheiten, über Gefühle, Befindlichkeiten oder Handlungspläne zu sprechen (z.B. wenn Kinder Freude oder Schmerz erleben oder beobachten oder wenn eine Aktivität bestimmt und vorbesprochen werden soll). Auch Figuren und Handlungen aus Bilderbüchern sind ein gutes Übungsfeld, um innere Vorgänge zu versprachlichen. Je nach Kontext und Fähigkeiten der Kinder können Erwachsene ihre Unterstützung variieren, indem sie entweder stellvertretend für das Kind formulieren (z.B: «Der Mann im Buch ist traurig, weil ihm sein Eis auf den Boden gefallen ist und er es jetzt nicht mehr essen kann.») oder das Kind mit Fragen, Antwortoptionen oder Erweiterungen beim eigenen Formulieren unterstützen (z.B. «Was meinst du, wie geht es diesem Mann? Ist er traurig? Wütend? Glücklich? Was macht er wohl als nächstes?»). Dabei können je nach Situation geschlossene, offene oder Entscheidungsfragen eingesetzt werden.

Herausfordernde Sprachhandlungen realisieren. Wenn über Sachverhalte gesprochen wird, die ausserhalb des unmittelbaren Wahrnehmungsraums liegen (z.B. in der erlebten Vergangenheit oder in der Fantasie), oder wenn Wissen und Meinungen thematisiert werden, die ebenfalls nicht sichtbar sind, dann ist das gemeinsame Verstehen besonders stark auf die Sprache angewiesen. Darum sind für die Bewältigung solcher herausfordernder Sprachhandlungen auch elaboriertere sprachliche Mittel notwendig (z.B. Konjunktivformen im Fantasiespiel oder wenn/dann-Konstruktionen beim Argumentieren). Beim späteren schulischen Lernen sind die Unterrichtsgegenstände oft distant (d.h. nicht in der Unterrichtssituation präsent, z.B. Vögel im Umweltunterricht) oder abstrakt (z.B. Operationen im Mathematikunterricht). Deshalb spielen solche Sprachfähigkeiten für den Schulerfolg eine zentrale Rolle.

Die Kinder machen erfahrungsgemäss viele Angebote für herausfordernde Sprachhandlungen. Erwachsene können diese Initiativen aufgreifen und die Kinder bei der Erweiterung ihrer Beiträge und bei ihrer zunehmend selbständigen Realisierung unterstützen. Fragen wie «Was hast du da erlebt?» oder «Was willst du heute nach dem Znüni spielen?» laden Kinder dazu ein, über eigene zurückliegende oder zukünftige Erlebnisse zu berichten. Fragen wie «Wie funktioniert das?» oder «Warum lachst du?» initiieren Erklärungen. Die Fragen «Was meinst du dazu?» oder «Findest du das auch?» laden Kinder zum Argumentieren ein. Die Herausforderung für Erwachsene besteht vor allem darin, die Kinder angepasst und anregend zu unterstützen (z.B. mit geeigneten Fragen, Formulierungshilfen oder Antwortoptionen). Die folgenden vier herausfordernden Sprachhandlungen spielen im Alltag von Kindern ab ca. zweieinhalb Jahren eine zunehmend wichtige Rolle:

- Realitätsbezogenes Berichten: Reale distante Welt sprachlich darstellen (z.B. vergangene Erlebnisse darstellen, zukünftige und mögliche Erlebnisse darstellen, die eigene Innenwelt darstellen, Weltwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten).
- Fiktionales Erzählen: Fiktive Welt sprachlich darstellen (z.B. erzählte Geschichten hören und Geschichten erzählen, fiktive Welt inszenieren, über Geschichten reden, Geschichten aus Medien erschliessen und medial festhalten).
- Erklären: Wissen sprachlich weitergeben (z.B. einzelne Anweisungen verstehen und geben, Sachverhalte kommentieren, Sachverhalte und Vorgehensweisen begründen, Fragen und Vermutungen zu Sachverhalten formulieren).
- Argumentieren: Eigene Standpunkte vertreten (z.B. Standpunkte begründen und verteidigen, Erklärungen anderer aufgreifen und beurteilen).

Beispiel: Zaubern
3- bis 4-jährige Kinder, Spielgruppe

Beschreibung	Kommentar
Die Gruppe ist beim Znüniessen. Zora beginnt zu berichten, dass sie zu Hause aus WC-Rollen einen Zauberstab gebastelt habe und jetzt damit zaubern könne. Die Spielgruppenleiterin fragt nach, was sie denn verzaubert habe. Zora sagt, dass sie ihren Vater in einen Marienkäfer und den Bruder in einen Ritter verzaubert habe. Nach einer Weile schaltet sich Celal ein, der noch sehr wenig Deutsch spricht. Er meint aufgebracht, dass Zora lüge und gar nicht zaubern könne. Die Spielgruppenleiterin beruhigt ihn und erklärt ihm, dass Zora nicht lüge, sondern eine Fantasiegeschichte erzähle. Zora ergänzt, dass man beim Spielen und im Traum alles verzaubern könne.	In dieser Situation lassen sich verschiedene herausfordernde Sprachhandlungen beobachten: Zora beginnt mit einem realen Bericht (sie hat einen Zauberstab gebastelt) und wechselt dann zum fiktiven Erzählen (sie hat den Bruder in einen Ritter und den Vater in einen Marienkäfer verzaubert). Celal kann diese Wechsel nicht nachvollziehen. Er bezieht eine Gegenposition und kritisiert Zoras Aussage. Die Spielgruppenleiterin erkennt Celals Verständnisproblem und geht auf ihn ein. Sie erklärt ihm den Unterschied zwischen Lügen und fiktivem Erzählen und wird dabei von Zora unterstützt. Zora wechselt in dieser Sequenz mühelos von einer Sprachhandlung zur anderen. Celal erkennt ihren Wechsel zum fiktiven Erzählen noch nicht, beteiligt sich aber rezeptiv am Berichten und Erklären und initiiert selber eine Argumentation.

5 Zugänge zu früher Literalität eröffnen

In unserer Informationsgesellschaft sind Kinder ständig von Schrift und Medien umgeben. Auf dem Weg zu einer kompetenten und kritischen Nutzung dieser faszinierenden Werkzeuge brauchen sie unsere Begleitung. Es geht darum, ihre Aufmerksamkeit für sprachliche Formen zu wecken, ihre Interessen an Symbolen und Schrift aufzunehmen und gemeinsam die Welt der Kinderbücher und -medien zu entdecken. Zudem sollten Erwachsene auch ihren eigenen Umgang mit Schrift und Medien sichtbar machen und dem Kind erklären.

Bedeutung für das Kind

Im Alltag vieler Kinder ist Sprache nicht nur als Mittel der mündlichen Kommunikation, sondern auch in literarischen Formen (in Versen, Liedern und Geschichten), als Schrift und in verschiedenen Medien präsent. Kinder erleben, wie ältere Kinder und Erwachsene diese Möglichkeiten nutzen, und wollen sich auch an solchen Aktivitäten beteiligen. Beim Singen oder Geschichtenerzählen ist Sprache eingebettet in inspirierende und bereichernde Gemeinschaftserfahrungen. Der Rhythmus, die Melodie und Wiederholungen in Versen, Fingerspielen und Liedern ermöglichen es bereits ganz jungen Kindern, sich mit Bewegungen, Lautieren und Summen aktiv zu beteiligen. Die Auseinandersetzung mit Symbolen und Buchstaben eröffnet den Kindern Zugänge zu vielen interessanten Lebensbereichen (z.B. Einkaufen, Bahnfahren oder Büroarbeit). In Bilderbüchern, Fernsehsendungen oder im Internet treffen sie auf Sachwissen über nahe und ferne Welten und auf Geschichten, die sie herausfordern und stärken. Kinder möchten diese Möglichkeiten entdecken, ausprobieren und geniessen. Sie greifen heraus, was für sie interessant und zugänglich ist, und setzen es in ihren eigenen Aktivitäten ein – als Mittel der Kommunikation, in eigenständiger Weise und nicht auf korrekte Formen oder Regeln ausgerichtet.

Unterstützende Beiträge der Erwachsenen

Erwachsene dürfen darauf vertrauen, dass auch diese Bildungsprozesse aus Antrieb der Kinder und nach ihrer eigenen Logik ablaufen. Kinder brauchen aber Zugang zu literalen Objekten und Aktivitäten sowie Kommunikationspartner für ihre Auseinandersetzung mit Literalität. Die folgenden Aspekte unterstützen die frühe literale Bildung der Kinder:

Reime, Verse und Lieder pflegen. Gebundene Formen der Sprache wie Reime, Verse und Lieder zeichnen sich durch ihre Musterhaftigkeit aus: Sie sind rhythmisch aufgebaut und bleiben konstant (z.B. Schlaflieder oder Fingerverse) oder werden in vorhersehbarer Weise variiert (z.B. im Lied «Quando si pianta la bella polenta»). Damit bieten sie den Kindern bei wiederholtem Einsatz rasch die Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen (vom Mitmachen einzelner Bewegungen über das Mitsprechen oder Mitsingen und das selbständige Sprechen und Singen bis zur kreativen Variation). Reime, Verse und Lieder sollten deshalb oft wiederholt werden, wobei die Erwachsenen die Führungsrolle zunehmend den Kindern übergeben können (das ist im Rahmen von Ritualen in Familien, Kitas und Spielgruppen gut möglich). Bereits Säuglinge können dabei Initiativen und Vorlieben zeigen.

Mit Sprache spielen und Sprache untersuchen. Sprache ist nicht nur ein Mittel der Kommunikation, sondern kann auch selber zum Spiel- und Gesprächsgegenstand werden. Das betrifft – auch schon bei kleinen Kindern – sprachliche Phänomene auf allen linguistischen Ebenen: Säuglinge quietschen bei vorsprachlichen Lautspielereien vor Vergnügen. Sie lieben Wiederholungen und Überraschungen und bringen sie schon bald selber mit ein. Ältere Kinder entdecken Lautmerkmale der Sprache (z.B. beim Auf- und Abbauen von Wörtern im Lied «Auf der Mauer, auf der Lauer») oder Wortbedeutungen (z.B. bei sogenannten Teekesselwörtern wie «Schloss», das sowohl einen Schliessmechanismus als auch ein Gebäude bezeichnet, oder beim Vergleichen eines Wortes in verschiedenen Sprachen), aber auch Phänomene der Kommunikation (z.B. lustige Missverständnisse). Ein dosierter Einsatz solcher Sprachspiele kann das Zusammensein mit Kindern bereichern. Wichtiger ist es aber, in der Alltagskommunikation die sich spontan ergebenden Anlässe zu kurzen Perspektivenwechseln auf diese metalinguistische Ebene zu nutzen (z.B. bei einer Wortverwechslung weitere Wörter mit ähnlichen Klängen oder Bedeutungen zu suchen oder gemeinsam herauszufinden, wie es zu einem Missverständnis gekommen ist).

Beispiel:
Stern vo Bethle
4-jähriges Kind, Familie

Beschreibung	Kommentar
Während der Weihnachtszeit erzählen die Eltern ihrer knapp 4-jährigen Tochter Ramona die Weihnachtsgeschichte und betrachten mit ihr ein Bild mit dem Stern von Bethlehem. Dabei sprechen sie auch über dessen charakteristischen Schweif. Einige Tage später bemerkt Ramona an einem Haus einen Stern als Weihnachtsbeleuchtung und sagt zu ihrem Vater: «Schau mal, der Stern von Bethle.» Der Vater wundert sich und fragt Ramona, warum das denn der Stern von Bethle sei. Darauf erklärt ihm Ramona, dass dies ja nicht gut der Stern von Bethlehem sein könne, weil ihm ja der Schweif fehle. Deshalb sei dies eben der Stern von Bethle.	In dieser Situation wird deutlich, wie Sprache in Alltagssituationen selber zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden kann. Ramona repräsentiert den Stern ohne Schweif auch sprachformal, indem sie das Wort «Bethlehem» verkürzt. Initiiert wurde diese Sprachreflexion vom Kind. Der Vater hat Ramonas Angebot verstanden, aufgegriffen und weitergeführt, indem er sie eingeladen hat, ihre Aussage zu erklären. Dank der gemeinsamen Vorerfahrung – dem Erzählen der Weihnachtsgeschichte mit Bildbetrachtung – konnten sich beide auf den Stern im Bilderbuch beziehen, was das gemeinsame Verstehen ermöglicht hat.

Zeichen und Lautschrift erkunden. In der Schrift wird die Sprache sichtbar und haltbar. Bedeutung lässt sich aber nicht nur sprachlich, sondern auch in Form von Bildern sichtbar machen und aufbewahren. Deshalb bilden das «Lesen» und Zeichnen von Bildern und Symbolen wichtige Grundlagen für den Schriftgebrauch. Im Alltag bieten sich unzählige Möglichkeiten, solche Zeichen zu «lesen» (z.B. beim Betrachten eines Bilderbuchs oder beim «Lesen» von Verkehrszeichen) und zu «schreiben» (z.B. beim Zeichnen einer Einkaufsliste oder eines Erlebnisses). Um das Funktionieren der Lautschrift zu verstehen, müssen Kinder in der Lage sein, Lautmerkmale der Sprache zu erkennen (phonologische Bewusstheit), einzelne Laute in gesprochenen Wörtern zu isolieren (phonemische Bewusstheit), einzelne Buchstabenformen zu unterscheiden (graphemische Bewusstheit) und Laute den Buchstaben zuzuordnen (Buchstabenkenntnis). Erst auf dieser Grundlage können sie unbekannte Wörter erlesen oder eigene Wörter verschriften. Allerdings erkennen viele Kinder häufige oder charakteristische Wörter auch vorher schon als ganze Wortbilder (z.B. den Namen ihrer Familie auf dem Schild ihrer

Wohnungsklingel oder die Schriftzüge attraktiver Produkte im Regal des Einkaufsladens). Erwachsene sollten interessierten Kindern Einblick in ihre eigene Schriftpraxis geben. Sie können Kinder auch dazu anregen, Bilder, Symbole und Schrift selbst «lesend» und «schreibend» zu nutzen. Bei entsprechendem Interesse der Kinder ist es auch sinnvoll, ihre Aufmerksamkeit für die Lautsprache, die Schrift sowie für Laute und Buchstaben zu schärfen.

Bilderbücher und andere Kindermedien nutzen und geniessen. Bilderbücher (und dazugehörige Spiele), Hörspiele oder Videofilme ermöglichen es den Kindern, ihren Interessen folgend unzählige Welten zu entdecken, die über das Hier und Jetzt der aktuellen Situation hinausführen. Erwachsene können dafür sorgen, dass Kinder Zugang zu vielfältigen und altersgerechten Kindermedien haben. Das Angebot sollte sowohl realitätsbezogene Sachtexte (z.B. über Familienalltag, Tiere oder Baumaschinen) als auch fiktionale Geschichten (z.B. über Kindererlebnisse oder Fantasiewesen) enthalten.

Kinder sollten aber nicht nur Themen und unterschiedliche Bilderbücher, sondern auch andere Medien interessegeleitet nutzen können. Deshalb ist es sinnvoll, auch geeignete Hörmedien (z.B. Geschichten auf digitalen Tonträgern) und Filme (z.B. Kindersendungen im Fernsehen oder Trickfilme als digitale Videos) anzubieten. Für die Nutzung dieser Medien lassen sich folgende Empfehlungen abgeben:

– Kinder sollten neue Inhalte und Medien in Begleitung vertrauter Bezugspersonen kennenlernen. Es ist wichtig, dass sie in ihrem Verständnis unterstützt werden, ihre Eindrücke und Gedanken mit anderen teilen und Bezüge zu ihren eigenen Erfahrungen herstellen können.
– Kinder lieben es, interessante Bücher, Hörspiele oder Filme immer wieder anzuschauen bzw. anzuhören. Dabei entdecken sie immer mehr Details, dringen tiefer in die dargestellten Sachverhalte oder Geschichten ein und bauen so ein umfassendes Verständnis auf. Nach einer begleiteten Erstbegegnung profitieren sie von Wiederholungen – auch allein oder zusammen mit anderen Kindern.
– Neben Gesprächen über Medieninhalte (s. Punkt 1) und die wiederholte Nutzung von Medien (s. Punkt 2) ist auch die weiterführende produktiv-gestaltende Verarbeitung von grosser Bedeutung (z.B. beim Nachspielen von Geschichten mit Spielfiguren oder beim Erfinden neuer Erlebnisse einer Geschichtenfigur).

Beispiel: Wimmelbuch
2-jährige Kinder, Tagesfamilie

Beschreibung	Kommentar
Eine Tagesmutter betrachtet mit dem 2-jährigen José ein Wimmelbuch. Während der Junge die ersten Buchseiten relativ schnell umblättert, verweilt er länger bei einer Buchseite, die einen Zoo mit vielen Tieren darstellt. Er zeigt auf verschiedene Tiere und benennt sie. Die Tagesmutter bestätigt Josés Aussagen und erweitert sie mit weiteren Informationen zu einzelnen Tieren. Zusammen erfinden sie kleine Geschichten mit den Tierfiguren aus dem Buch. Nach einer Weile fragt die Tagesmutter José, ob er auch schon einmal in einem Zoo gewesen sei und was ihm dort am besten gefallen habe. Daraus entwickelt sich ein Gespräch über frühere Zoobesuche.	Anlass für das Gespräch ist eine Seite in einem Bilderbuch, die José offensichtlich interessiert. Die Tagesmutter erkennt dieses Interesse und gibt José den nötigen Raum und die passenden Hilfestellungen, damit er sich sprachlich mit diesem Thema auseinandersetzen kann. Die Bilder und die Unterstützung der Tagesmutter ermöglichen den beiden die Realisierung verschiedener Sprachhandlungen: José benennt die im Buch dargestellten Tiere, gemeinsam erfinden sie kleine fiktive Geschichten und schliesslich gelingt ein Bericht über Josés frühere Erlebnisse.

Das Vorlesen und gemeinsame Bilderbuchgespräche sind heute als ausgesprochen wertvolle und wirksame Bildungsgelegenheiten unbestritten. Sie ermöglichen u.a. positive Gemeinschaftserlebnisse, das Vertrautwerden mit vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten von Bilderbüchern, die Auseinandersetzungen mit interessanten Themen, das gemeinsame Spinnen längerer Gesprächsfäden und das Vertrautwerden mit einer stärker schriftlich geprägten Sprache. Hinzu kommt, dass bereits kleine Kinder ihnen bekannte Bilderbücher auch selbständig nutzen können.

Diese Vorzüge gelten auch für geeignete Hörspiele und Filme – sofern ihre Nutzung von Erwachsenen entlang der oben ausgeführten Prinzipien sorgfältig begleitet wird. Kinderbücher und andere Kindermedien sind in öffentlichen Bibliotheken leicht zugänglich. Oft bieten Bibliotheken auch attraktive Leseanimationsprogramme für Kinder und ihre Eltern an. Inzwischen gibt es in etlichen Schweizer Städten auch interkulturelle Bibliotheken mit Kinderbüchern und -medien in vielen Sprachen (für eine Übersicht s. www.bibliomedia.ch). Hier finden auch Familien, die zu Hause kein Deutsch sprechen, ein vielfältiges Angebot.

6 Mehrsprachigkeit wertschätzen und unterstützen

Junge Kinder können problemlos mehrere Sprachen erwerben und gebrauchen. Entscheidend ist weniger die grammatikalische Korrektheit als das Gelingen von engagierter und anregender Kommunikation. Beim Erstspracherwerb geht es darum, dass Eltern in ihren stärksten Sprachen mit dem Kind kommunizieren und dass das Kind die verschiedenen Sprachen klar zuordnen kann. Wenn Kinder Deutsch als Zweitsprache lernen, ist es wichtig, dass die Erwachsenen die Erstsprachen der Kinder wertschätzen und das gemeinsame Verstehen auch mit nichtsprachlichen Mitteln unterstützen. Ausserdem brauchen die Kinder möglichst viel Kontakt mit der Zielsprache Deutsch.

Bedeutung für das Kind

Die erste(n) Sprache(n), die Kinder im Umgang mit ihren engsten Bezugspersonen erwerben, ist/sind für die frühe Identitätsbildung von zentraler Bedeutung. Kinder wollen mit ihren Nächsten kommunizieren, an ihrer Gemeinschaft teilhaben und sich dabei selbst erfahren und erfinden. Dafür brauchen sie neben Berührungen, Blickkontakten, Gesichtsausdrücken und Gesten zunehmend auch sprachliche Mittel. Aus welchem Sprachsystem (z.B. Deutsch oder Albanisch) diese Mittel stammen, ist für sie zunächst völlig irrelevant: Sie lernen durch Kommunikation, die entsprechenden Laute, Wörter und Satzstrukturen zu erkennen und zu gebrauchen. Darum sind auch zwei- oder dreisprachige Familien aus Kindersicht kein Problem – für sie sind zunächst alle Sprachen einfach Teil ihrer ganz persönlichen Erstsprache, die sie erst allmählich als unterschiedliche Sprachsysteme mit je spezifischen Wörtern und Strukturen unterscheiden.

Wenn sich Kinder in einer fremden Sprachumgebung neu zurechtfinden müssen (z.B. beim Eintritt in eine Kita oder Spielgruppe), kann das für sie zunächst sehr verunsichernd sein: einerseits, weil ihre sprachlichen Kommunikationsmittel scheinbar nicht mehr funktionieren, und andererseits, weil sie sich in einem zentralen Aspekt ihrer Identität als anders, fremd, nicht zugehörig erleben. In dieser Situation brauchen sie zwingend Bezugspersonen, die auch mit nichtsprachlichen Mitteln zuverlässig kommunizieren, ihnen auch nichtsprachliche Formen der Teilhabe ermöglichen und ihre eigene Sprache und Identität anerkennen und wertschätzen. Unter diesen Bedingungen ist es für sie gut möglich, rasch eine weitere Sprache als Zweitsprache zu erwerben. Dieser Prozess wird durch das gemeinsame Tun mit anderen Kindern, die die neue Umgebungssprache (in der Regel Deutsch) bereits sprechen, enorm beschleunigt. Wenn jedoch solche Kinder als Spielpartnerinnen und -partner fehlen, sind mehr Gesprächsgelegenheiten mit Erwachsenen und ein grösserer sprachlicher Input durch die erwachsenen Bezugspersonen (und evtl. durch geeignete deutschsprachige Medien) notwendig.

Unterstützende Beiträge der Erwachsenen

Erwachsene können die Sprachbildung mehrsprachiger Kinder durch ihren eigenen Sprachgebrauch sowie durch einen reflektierten Umgang mit Kindern, die Deutsch (oder eine andere Sprache) als Zweitsprache lernen, unterstützen. Dabei stehen die folgenden Aspekte im Vordergrund:

Die stärkste eigene Sprache benutzen. Kinder brauchen Bezugspersonen, die emotional und kognitiv engagiert, sprachlich reichhaltig und unterstützend mit ihnen kommunizieren. Das sind hohe Anforderungen, die in einer unvertrauten Sprache nicht zu erfüllen sind. Darum ist es wichtig, dass Eltern mit ihren kleinen Kindern zu Hause in ihren stärksten Sprachen sprechen. Es ist für den Spracherwerb ungünstig und für die Identitätsbildung ein Verlust, wenn sie den Kindern – mit den besten pädagogischen

Absichten – ihre eigenen Formen zum Ausdruck von Gefühlen und Gedanken, ihre eigenen Lieder und Verse oder ihre eigenen Geschichten, Bilderbücher und Schriften vorenthalten. Viele öffentliche Bibliotheken bieten heute auch Kindermedien in verschiedenen Migrationssprachen an. In den interkulturellen Bibliotheken (für eine Übersicht s. www.interbiblio.ch) ist die Auswahl an Medien in vielen Sprachen besonders gross.

Diese Leitlinie ist grundsätzlich auch für Bezugspersonen in pädagogischen Einrichtungen gültig. Allerdings tritt bzw. treten in diesem professionellen Umfeld die gemeinsame(n) Alltagssprache(n) der Einrichtung – in der Regel Deutsch, in zweisprachigen Einrichtungen z.B. Deutsch und Englisch – in den Vordergrund. Es geht also darum, in der Alltagssprache bzw. den Alltagssprachen engagiert und herausfordernd zu kommunizieren. Fachpersonen, die sich in Deutsch (und ggf. in der zweiten Alltagssprache) noch nicht problemlos verständigen können, sollten bei der Weiterentwicklung ihrer Sprachfähigkeiten unterstützt werden. Im Sinne einer kommunikationsorientierten Sprachbildung spricht aber nichts dagegen, dass sich Fachpersonen bei Bedarf auch in ihrer gemeinsamen Erstsprache mit Kindern verständigen.

Die Frage, ob eine Einrichtung Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch als Alltagssprache verwenden sollte, ist nicht generell zu beantworten. Sie muss unter Berücksichtigung der sprachlichen Zusammensetzung der Kindergruppen getroffen werden. Wenn viele Kinder Deutsch als Zweitsprache lernen und wenige deutschsprachige Kinder als Sprachvorbilder zur Verfügung stehen, sollte Hochdeutsch gewählt werden, weil es a) von den Bezugspersonen einheitlicher gebraucht wird und damit leichter zu erlernen ist, b) bereits auf die Sprache in schriftlichen Texten vorbereitet und c) für Kinder, die zu Hause schweizerdeutsch sprechen, ein zusätzliches Bildungsangebot darstellt. Wenn die Kindergruppe mehrheitlich deutschsprachig ist, sind beide Varietäten als Alltagssprache möglich – Schweizerdeutsch und Hochdeutsch haben viel mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede und die Kinder werden die jeweils andere Varietät im Schulalter spielend erwerben – die Standardsprache im Unterricht (und über die Medien), den Dialekt in der Freizeit im Umgang mit Gleichaltrigen.

Den Gebrauch verschiedener Sprachen klar ersichtlich gestalten. Die Befürchtung, dass Kinder durch den Kontakt mit mehreren Sprachen in ihrem sprachlichen Lernen behindert werden könnten, ist unbegründet: Kleine Kinder wollen kommunizieren und benutzen dabei die sprachlichen Mittel, die in ihrem Umfeld funktionieren, egal, aus welchem Sprachsystem sie stammen. Weil es beim Spracherwerb aber wesentlich um das Erkennen und Erproben von sprachlichen Formen (wie Lauten, Wörtern und Satzstrukturen) geht und solche Formen nur bei wiederholtem stabilem Auftreten erworben werden können, sind Kinder darauf angewiesen, dass der Gebrauch verschiedener Sprachen für sie erkennbar und erwartbar ist. In mehrsprachigen Familien besteht die einfachste Lösung darin, dass jede Bezugsperson konsequent in ihrer eigenen stärksten Sprache mit dem Kind spricht («one person, one language»). So ist für das Kind immer klar, auf welches Formenrepertoire es in der Kommunikation gerade zugreifen soll. Es ist aber auch möglich, den Sprachengebrauch nicht über Personen, sondern über Situationen zu regeln. Zum Beispiel können Eltern mit unterschiedlichen Erstsprachen eine gemeinsame Alltagssprache festlegen, die situativ immer dann verwendet wird, wenn Kinder mit beiden Elternteilen gleichzeitig kommunizieren. Auch Besuche von oder bei Verwandten sind Situationen, die häufig einen vom Alltag abweichenden Sprachgebrauch mit sich bringen. Zentral ist, dass die verschiedenen Sprachen stabil (an Personen oder Situationen festgemacht) und damit für das Kind klar verständlich gebraucht werden.

Beschreibung	Kommentar
An einem Familientreffen spielt die 3.5-jährige deutschsprachige Chantal mit ihrem 4-jährigen Cousin Roger. Dieser lebt in England und spricht vorwiegend Englisch (seine Mutter- und Familiensprache ist Englisch, sein Vater spricht schweizerdeutsch mit ihm). Ins gemeinsame Spiel vertieft spricht zunächst jedes Kind in seiner eigenen Erst- bzw. Familiensprache und die beiden verständigen sich mit allen ihnen zur Verfügung stehenden nichtsprachlichen Mitteln. Das funktioniert eine Weile gut, dann kommt es zum Streit. Nun greift Chantal wiederholt und energisch zum einzigen ihr bekannten englischen Wort «No!», während Roger sein Deutsch mobilisiert und sich wehrt: «Das will ich nicht!»	Dieses Beispiel zeigt einerseits, dass die Sprache nur ein Instrument im Orchester des ganzheitlichen kommunikativen Handelns von Kindern ist: Die Verständigung im gemeinsamen Spiel funktioniert gut, obwohl Chantal die englischen Äusserungen von Roger nicht versteht. Der Konflikt entzündet sich nicht an Sprachproblemen, sondern am Spielverlauf. Andererseits zeigt sich am Wechsel zur Sprache des «Gegners» bzw. der «Gegnerin», dass beide Kinder sehr wohl ein Bewusstsein für die beiden unterschiedlichen Sprachen haben und dass sie die Sprachen eng mit ihren Identitäten verbinden (der Widerstand und der eigene Bestimmungsanspruch werden durch diesen Wechsel besonders nachdrücklich markiert).

Beispiel:
«No!» – «Das will ich nicht!»
3- bis 4-jährige Kinder, Familie

Die Sprachen der Kinder wertschätzen. Die Erstsprachen der Kinder sind – bedingt durch ihre Bedeutungen im Umgang mit ihren engsten Bezugspersonen – stark mit der kindlichen Identitätsbildung verbunden. Entsprechend sensibel reagieren Kinder auf die Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer Sprachen (wie auch auf deren Vernachlässigung oder Geringschätzung): Wo ihre Sprachen willkommen und sichtbar sind, fühlen sie sich auch persönlich ernstgenommen und zugehörig. Erwachsene können die besonderen sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder einerseits in Einzelgesprächen wertschätzen (indem sie sich z.B. nach bestimmten Wörtern und Ausdrücken in der Erstsprache (ggf. in den Familiensprachen) des Kindes erkundigen oder Interesse zeigen, wenn das Kind seine Sprache verwendet). Andererseits können sie die Mehrsprachigkeit einzelner Kinder, aber auch die gemeinsame Vielsprachigkeit in der Kindergruppe «öffentlich» sichtbar machen, würdigen und pflegen (z.B. mit Begrüssungsritualen und Liedern in verschiedenen Erstsprachen, durch Bilderbücher und Kindermedien in den Erstsprachen der Kinder oder indem sie Eltern einladen, in ihren Sprachen Geschichten zu erzählen). Wenn sie auch ihre eigene Mehrsprachigkeit zeigen, können sie für Kinder und Eltern weitere Barrieren abbauen und zusätzliches Vertrauen schaffen.

Beschreibung	Kommentar
Die Kindergruppe ist auf einem Spaziergang unterwegs, als Joao (4 Jahre) leise ein Lied auf Portugiesisch – seiner Erstsprache – vor sich hin singt. Die Fachperson hört dies und drückt ihre Bewunderung für das schöne Lied aus. Am Abend bittet sie die Mutter, ihr den Liedtext aufzuschreiben, damit sie das Lied auch in der Gruppe gemeinsam singen können. Von nun an singt die Kindergruppe das neue Lied jeweils im Morgenkreis. Joao singt laut mit und strahlt dabei über das ganze Gesicht.	Die Fachperson nutzt in diesem Beispiel die spontan sich ergebende Gelegenheit, Joaos Erstsprache Portugiesisch sichtbar zu machen und auf eine sehr persönliche Weise und damit besonders positiv wertzuschätzen. Dabei lässt sie es nicht bewenden: Mit Unterstützung der Eltern (die dabei ebenfalls Wertschätzung für ihre Sprache erfahren) lern sie das Lied zunächst selbst und dann mit der ganzen Kindergruppe, sodass Joao durch die Teilhabe aller Kinder an seiner Sprache und Kultur zusätzlich gestärkt wird.

Beispiel:
Portugiesisches Morgenlied
2- bis 4-jährige Kinder, Kita

Teilhabe und Kommunikation auch nichtsprachlich sicherstellen. Beim Erstspracherwerb kommunizieren sehr kleine Kinder zunächst nichtsprachlich (mit Berührungen, Objekten, Blickkontakt, Geräuschen, Gesichtsausdrücken und Gesten) und lernen dann schrittweise, das zusätzliche Potenzial der sprachlichen Ausdrucksmittel zu erkennen und zu nutzen. Die Sprache wird im Orchester der Ausdrucksmittel allmählich mächtiger und prominenter und Kinder können mit ihrer Hilfe zunehmend anspruchsvolle kommunikative Aufgaben bearbeiten (z.B. ihre Gefühle beschreiben oder von einem Erlebnis berichten).

Beim Zweitspracherwerb – d.h. beim zeitlich versetzten Erwerb einer zweiten Alltagssprache – ist das anders: Diese älteren Kinder haben in ihrer Erstsprache bereits gelernt, mithilfe sprachlicher Mittel über komplexe Inhalte zu kommunizieren. Wenn sie ihre Erstsprache aus situativen Gründen (z.B. weil in der Kita nicht Portugiesisch, sondern Deutsch gesprochen wird) nicht einsetzen können, sind sie zunächst in ihren Ausdrucks- und Verstehensmöglichkeiten stark eingeschränkt: Sie haben komplexe (z.B. emotionale oder kognitive) Kommunikationsbedürfnisse, verfügen aber nicht über die in dieser Situation funktionierenden sprachlichen Mittel. Unter diesen Bedingungen übernehmen nichtsprachliche Ausdrucksformen eine andere Rolle als beim frühen Erstspracherwerb: Sie funktionieren als kompensatorische Stützsysteme für die noch fehlenden sprachlichen Ausdrucksmittel (das Orchester muss quasi für das unpässliche Soloinstrument einspringen und viel mehr leisten, als nur das Solo zu begleiten). Erwachsene können die Kinder in dieser Situation unterstützen, indem sie a) ihre sprachlichen Äusserungen bewusst und reichhaltig nichtsprachlich (mit Berührungen, Objekten, Blickkontakt, Geräuschen, Gesichtsausdrücken, Gesten und Bildern) begleiten, b) die nichtsprachlichen Handlungsanteile des Kindes aufmerksam beachten und c) ihren eigenen Verstehensprozess deutlich signalisieren (indem sie ihr noch-nicht-Verstehen oder Verstehen z.B. mimisch oder mit Signalwörtern anzeigen). Zudem sollten sie dafür sorgen, dass sie bei gemeinsamen Aktivitäten wie Singspielen oder Bilderbuchgesprächen den Kindern immer auch nichtsprachliche Beteiligungsmöglichkeiten anbieten (z.B. Mittanzen oder Mitsummen, ohne den Liedtext zu singen, oder das Bilderbuch umblättern oder herumzeigen), damit alle Kinder in der ihnen zugänglichen Form an der Gemeinschaft teilhaben können.

Viel Kontakt mit der Zielsprache ermöglichen. Sprachliche Mittel entwickeln sich nicht automatisch und «von innen heraus», sie müssen im sozialen Austausch mit kompetenten Mitgliedern der Sprachgemeinschaft «von aussen hinein» erworben werden. Dazu brauchen die Kinder viel Kontakt mit der Zielsprache. Dabei geht es einerseits um sprachlichen Input, der ausreichend intensiv und zunehmend differenziert sein soll. Genauso wichtig ist aber andererseits auch der sprachliche Output, d.h. die Möglichkeit, die erworbenen sprachlichen Mittel selbst auszuprobieren, ihre Wirkungen zu beobachten und sie in diesem Prozess laufend weiterzuentwickeln. Dabei ist zu beachten, dass das Verstehen sprachlicher Mittel ihrer Produktion vorausgeht. Kinder können also nur formulieren, was ihnen vorgängig begegnet ist und was sie als sprachliche Formen erkannt haben – seien das Laute, Wörter, Wortformen, Satzstrukturen oder ganze Sprachhandlungsmuster (wie z.B. berichten oder argumentieren). Hinzu kommt, dass viele Kinder zunächst Sicherheit beim Verstehen brauchen, bevor sie selber Sprache produzieren – und sich deshalb lange Zeit gar nicht, dann aber unvermittelt erstaunlich kompetent in der Zielsprache äussern.

Der Königsweg zu einem guten Kontakt mit der Zielsprache Deutsch besteht darin, Kindern einen regelmässigen und ausgedehnten Zugang zu deutschsprachigen Kindern zu eröffnen (s. Abschnitt 3.2, Gespräche unter Kindern ermöglichen). Ist dies nicht möglich (z.B. weil in der Spielgruppe nur wenige Kinder Deutsch sprechen), sollte mit anderen Mitteln sichergestellt werden, dass ein ausreichender Zielsprachkontakt zustande kommt. Dazu gibt es u.a. folgende Möglichkeiten:

- Die Bezugspersonen organisieren den Alltag so, dass sie (unter den gegebenen Rahmenbedingungen) möglichst viel Gelegenheit für Einzel- und Kleingruppengespräche haben.
- Es werden zusätzliche Bezugspersonen miteinbezogen (z.B. eine Spielgruppenassistentin), um den Betreuungsschlüssel zu optimieren.
- Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, werden private Besuche bei deutschsprachigen Kindern angebahnt und gepflegt.
- Etwas ältere Kinder erhalten die Möglichkeit, bereits bekannte Geschichten (idealerweise bildgestützt durch konventionelle oder digitale Bilderbücher) ab Tonträger immer wieder zu hören und selbst zeichnerisch oder im Rollenspiel nachzuspielen und weiterzuspinnen.

4 Bedingungen und Potenziale der unterschiedlichen Lebenswelten für die frühe Sprachbildung

Die in Kapitel 3 dargestellten Leitlinien der frühen Sprachbildung sind für alle Lebenswelten junger Kinder zentral. Familie, Tagesfamilie, Kita und Spielgruppe bieten aber je unterschiedliche Rahmenbedingungen für die frühe Sprachbildung: Sie unterscheiden sich etwa bezüglich Kontaktzeiten, Vertrautheit (mit Personen, Objekten, Räumen), Betreuungsverhältnissen, Konstanz, Grösse und altersmässiger Zusammensetzung von Kindergruppen, Vielfalt des Sprachenangebots, Ritualisierung sowie Rollen, Qualifikationen, Anzahl und Konstanz der Erwachsenen. Damit hat jede der genannten vier Lebenswelten spezifische Potenziale für die frühe Sprachbildung.

Im Folgenden werden für jede Lebenswelt die spezifischen Rahmenbedingungen skizziert und deren Potenziale (geordnet nach Leitlinien) beschrieben. Abschliessend werden die Potenziale der vier Lebenswelten für die frühe Sprachbildung in einer Tabelle zusammengefasst und weitere grundlegende Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse im Frühbereich aufgeführt.

4.1 Familie

Rahmenbedingungen

Die Lebenswelt Familie lässt sich durch folgende Rahmenbedingungen charakterisieren:

- kleine konstante Gruppe sehr vertrauter Bezugspersonen (in der Regel 1–2 Erwachsene und ggf. ältere, gleichaltrige oder jüngere Geschwister)
- ggf. weitere Erwachsene und Kinder, zu denen ein mehr oder weniger regelmässiger und enger Kontakt besteht (z.B. Verwandte, Patchwork-Familien, Nachbarschaft)
- selbstverantwortete Privatbeziehung, Eltern in der Regel nicht pädagogisch ausgebildet
- lange Kontaktzeiten (täglich viele Stunden bis zu rund um die Uhr) und intensive Kontakte (und damit auch Interaktionen) ab Geburt
- intensive, dauerhafte Beziehungen zu Erwachsenen und ggf. Kindern (mit grosser Bedeutung für die Identitätsbildung)
- weitgehend geteilte Alltagserfahrungen (und damit auch viel Kontaktzeit, Vertrautheit mit Räumen, Objekten und Ritualen sowie viel geteiltes persönliches Wissen übereinander)
- intensiver Kontakt mit einer, ggf. mehreren Sprachen (in der Regel eine gemeinsame Sprache beider Eltern, gelegentlich zwei Varietäten des Deutschen oder zwei unterschiedliche Sprachen, ggf. eine dritte Sprache als Familiensprache)

Potenziale

Damit bietet die Lebenswelt Familie im Hinblick auf die in Kapitel 3 dargestellten Leitlinien folgende spezifischen Potenziale:

Gesprächsanlässe mit Erwachsenen. Da in der Familie sehr viel Zeit gemeinsam verbracht wird, bieten sich viele Gelegenheiten für spontane Alltagsgespräche. Das günstige Betreuungsverhältnis erlaubt es, viele Gespräche zu zweit oder in kleinen Gruppen zu führen, sodass die Erwachsenen gut auf die Kinder eingehen und die Kinder einen grossen Gesprächsanteil haben können. Weil der Familienalltag nur zum Teil vorstrukturiert ist, kann das gemeinsame Tun an die Interessen und den Entwicklungsbedarf der Kinder angepasst werden.

Gesprächsanlässe unter Kindern. In Familien mit mehreren Kindern ermöglichen Aktivitäten mit älteren oder jüngeren Geschwistern vielfältige und intensive Gespräche. Die Interessen können bedingt durch den Altersunterschied oder die Persönlichkeiten der Kinder ähnlich oder verschieden sein. Der geteilte Alltag bietet jedoch so oder so regelmässig Anlass für Gespräche.

Interaktionsqualität. Die vielen Einzel- und Kleingruppensituationen erleichtern es den Erwachsenen sehr, ihr Handeln in Interaktionen auf die Kinder (und ihre Fähigkeiten und Persönlichkeiten) zuzuschneiden und erwerbsunterstützend auszugestalten. Die meisten Eltern tun das intuitiv, das entsprechende Fachwissen ist ihnen nicht unbedingt verfügbar.

Vielfältiger Sprachgebrauch. Eltern kennen die Erfahrungen, die Fähigkeiten, das Wissen und die Interessen ihrer Kinder gut. Das erleichtert es, Kinder in Gesprächen dosiert mit Neuem (z.B. mit neuen Wörtern oder Sprachhandlungen) herauszufordern. Die grosse emotionale Vertrautheit vereinfacht Gespräche über innere Vorgänge wie Gefühle, Überlegungen oder Absichten. Weil Eltern das Leben ihrer Kinder und ihre Mediennutzung gut kennen, haben sie viele Möglichkeiten, situationsübergreifende Bezüge auf Erlebnisse oder Geschichten herzustellen.

Zugänge zu früher Literalität. Viele Eltern haben als Kinder selber Verse, Lieder und Geschichten kennengelernt, die fest mit ihren eigenen Kindheitserfahrungen verknüpft sind. Die Weitergabe und das gemeinsame (Be-)Leben dieses Kulturguts ist für Eltern und Kinder besonders reichhaltig und verbindend. Die Kinder können ihre Eltern (und Geschwister) zu Hause immer wieder bei ihren literalen Alltagspraktiken erleben, was ein kontinuierliches Hineinwachsen in die Schriftkultur ermöglicht. Das Bilderbuch und Kindermedienangebot kann zu Hause besonders gut auf die spezifischen Interessen der Kinder zugeschnitten werden und die Medien bleiben den Kindern zugänglich, sodass sie sie gut selbständig nutzen können.

Mehrsprachigkeit. Die Familie ist als primäre Sozialisationsinstanz meist auch der einzige, sicherlich aber der wichtigste Ort für den Erstspracherwerb. Die Intensität und emotionale Nähe von familiären Alltagsinteraktionen erlaubt es, Fühlen, Denken und Sprechen fundamental verbunden auf- und auszubauen. Wenn Eltern unterschiedliche Erstsprachen sprechen, haben Kinder die Chance, zwei Erstsprachen zu erwerben – ggf. sogar drei, wenn sich die Eltern in einer dritten Sprache verständigen. In einsprachigen Familien ist das Sprachangebot weniger vielfältig.

4.2 Tagesfamilie

Rahmenbedingungen

Die Lebenswelt Tagesfamilie lässt sich durch folgende Rahmenbedingungen charakterisieren:

- kleine konstante Gruppe zunehmend vertrauter Bezugspersonen (in der Regel eine erwachsene Person und ggf. ältere, gleichaltrige oder jüngere Kinder)
- Auftragsverhältnis, Tageseltern in der Regel mit punktueller pädagogischer Ausbildung
- mittlere Kontaktzeiten (typischerweise 2–3 ganze Tage pro Woche)
- an den Betreuungstagen intensive Beziehungen (Möglichkeit, ausserhalb der Familie weitere exklusive Nahbeziehungen zu Erwachsenen und Kindern aufzubauen)
- geteilte Alltagserfahrungen (und zunehmende Vertrautheit mit Räumen, Objekten und Ritualen)
- begrenztes Sprachenangebot bei intensivem Sprachkontakt und ggf. Möglichkeit, Deutsch als Umgebungs- bzw. Zweitsprache in vollständiger Immersion (mit Erwachsenen und Kindern) als Zweitsprache zu erwerben

Potenziale

Damit bietet die Lebenswelt Tagesfamilie im Hinblick auf die in Kapitel 3 dargestellten Leitlinien folgende spezifischen Potenziale:

Gesprächsanlässe mit Erwachsenen. Auch in der Tagesfamilie bieten sich viele Gelegenheiten für spontane Alltagsgespräche – wenn auch aufgrund der begrenzten Kontaktzeit nicht im vergleichbaren Ausmass wie in der Familie. Das günstige Betreuungsverhältnis erlaubt es, viele Gespräche zu zweit oder in kleinen Gruppen zu führen, sodass die Erwachsenen gut auf die Kinder eingehen und die Kinder einen grossen Gesprächsanteil haben können. Weil der Tagesfamilienalltag nur zum Teil vorstrukturiert ist, kann das gemeinsame Tun an die Interessen der Kinder angepasst werden.

Gesprächsanlässe unter Kindern. In Tagesfamilien mit mehreren Kindern ermöglichen gemeinsame Aktivitäten vielfältige und intensive Gespräche mit Kindern gleichen und/oder unterschiedlichen Alters. Die Interessen können, bedingt durch den Altersunterschied oder die Persönlichkeiten der Kinder, ähnlich oder verschieden sein. Der geteilte Alltag bietet jedoch so oder so regelmässig Anlass für Gespräche.

Interaktionsqualität. Die vielen Einzel- und Kleingruppensituationen erleichtern es den Tageseltern sehr, ihr Handeln in Interaktionen auf die Kinder (und ihre Fähigkeiten und Persönlichkeiten) zuzuschneiden und erwerbsunterstützend auszugestalten. Die meisten Tageseltern tun das intuitiv, das entsprechende Fachwissen ist ihnen nicht unbedingt verfügbar. In Fortbildungen können Tageseltern punktuell entsprechendes Fachwissen erwerben und ihre Alltagspraxis reflektieren.

Vielfältiger Sprachgebrauch. Im Rahmen längerdauernder Betreuungsverhältnisse können auch Tageseltern die Erfahrungen und die Fähigkeiten, das Wissen und die Interessen der ihnen anvertrauten Kinder gut kennenlernen. Das erleichtert es ihnen, die Kinder in Gesprächen dosiert mit Neuem (z.B. neuen Wörtern oder Sprachhandlungen) herauszufordern. Wenn zwischen Tageseltern und Kindern emotionale Vertrautheit besteht, vereinfacht dies Gespräche über innere Vorgänge wie Gefühle, Überlegungen oder Absichten. Mit zunehmender gemeinsamer Erfahrung haben auch Tageseltern gute Möglichkeiten, situationsübergreifende Bezüge auf Erlebnisse oder Geschichten herzustellen.

Zugänge zu früher Literalität. Auch Tageseltern können den ihnen anvertrauten Kindern Verse, Lieder und Geschichten weitergeben und sie mit ihnen (er)leben, was für die Kinder wichtig und bereichernd ist. Im Vergleich zur Familie dürfte diese Praxis aber nicht gleichermassen traditions- und identitätsstiftend sein. Die Kinder können ihre Tageseltern (und ggf. Tagesgeschwister) ebenfalls bei ihren literalen Alltagspraktiken erleben. Dabei können unterschiedliche Praktiken von Familie und Tagesfamilie das Bildungsangebot bereichern. Wenn sich die Erwachsenen darüber nicht verständigen, können widersprüchliche Praktiken die Kinder aber auch verunsichern. Die Ausrichtung des Bilderbuch- und Kindermedienangebots auf die Interessen des einzelnen Kindes ist in der Tagesfamilie nur eingeschränkt möglich, es kann jedoch vielfältig und anregend sein. Für die selbständige Nutzung der vorhandenen Medien bestehen ebenfalls gute Bedingungen.

Mehrsprachigkeit. Kindern, die zu Hause andere Erstsprachen sprechen als die Umgebungssprache, bietet eine deutschsprachige Tagesfamilie ausgezeichnete Bedingungen für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (bei sehr jungen Kindern ggf. auch als zweite Erstsprache): An den Betreuungstagen können sie in ganz unterschiedlichen Alltagssituationen und im Austausch mit Erwachsenen und Kindern immersiv in den Gebrauch der deutschen Sprache hineinwachsen. Voraussetzung ist allerdings, dass sich die Kinder trotz der zunächst noch fehlenden sprachlichen Mittel in der Tagesfamilie willkommen und aufgehoben fühlen. Genauso gut könnten deutschsprachige Kinder in Tagesfamilien andere Sprachen oder Varietäten (Schweizerdeutsch bzw. Hochdeutsch) lernen – ein Potenzial, das vermutlich noch wenig erkannt und genutzt wird.

4.3 Kindertagesstätte

Rahmenbedingungen

Die Lebenswelt Kita lässt sich durch folgende Rahmenbedingungen charakterisieren:

- mittelgrosse Gruppe zunehmend vertrauter Bezugspersonen (in der Regel mehrere erwachsene Personen und 5–8, maximal 12 Kinder im gleichen oder unterschiedlichen Alter; die Zusammensetzung der Kindergruppe kann jedoch von Wochentag zu Wochentag sowie von Schuljahr zu Schuljahr variieren und ein reger Personalwechsel kann den Aufbau von Vertrauensbeziehungen erschweren); zusätzlich Grossgemeinschaft der ganzen Kita (mit allen Fachpersonen und Kindern)
- Auftragsverhältnis; Fachpersonal teilweise, Kita-Leitungen immer professionell ausgebildet
- mittlere Kontaktzeiten (typischerweise 2–3 ganze Tage pro Woche während mehrerer Jahre)
- an den Betreuungstagen intensive Beziehungen mit anderen Kindern und mit den Fachpersonen
- geteilte Alltagserfahrungen im Tagesablauf (zunehmende Vertrautheit mit Räumen, Objekten und Ritualen)
- oft vielfältige Sprachenkontakte (über andere Kinder) und ggf. Möglichkeit, Deutsch als in teilweiser Immersion (im Kontakt mit den Erwachsenen, in der Regel auch mit Kindern) als Umgebungs- bzw. Zweitsprache oder Standardsprache zu erwerben

Potenziale

Damit bietet die Lebenswelt Kita im Hinblick auf die in Kapitel 3 dargestellten Leitlinien folgende spezifischen Potenziale:

Gesprächsanlässe mit Erwachsenen. Im Rahmen überschaubarer Gruppen und im Verlauf ganzer Tage haben die Kinder in der Kita viel Gelegenheit, in unterschiedlichen Alltagssituationen Gespräche mit vertrauten Erwachsenen zu führen. Dabei sind ihre Bezugspersonen stärker als in Familien und Tagesfamilien an vereinbarte Strukturen (z.B. Zeitgefässe und Gruppenräume), Abläufe (z.B. Kochen oder Einkaufen), Methoden und Themen gebunden, sodass der Alltag nur in gewissen Grenzen auf die Interessen der Kinder ausgerichtet werden kann. Da die Erwachsenen in Kitas als Team agieren, sind mehr Gespräche unter Erwachsenen notwendig, deren Umfang und Ausgestaltung reflektiert werden sollte.

Gesprächsanlässe unter Kindern. Für gemeinsame Aktivitäten mit anderen Kindern bietet die Kita ideale Bedingungen: Erstens verbringen die Kinder ganze Tage in der Kita und haben viel Zeit und vielfältige Möglichkeiten zum gemeinsamen Spielen. Zweitens sind die Gruppen relativ stabil, sodass Kinder Vertrauensbeziehungen untereinander aufbauen können. Drittens haben die Kinder in den altersgemischten Gruppen viele Rollenoptionen: Sie übernehmen Aufgaben für die Gruppen- oder Kita-Gemeinschaft, die abgesprochen werden müssen. Zudem bieten die Aufnahme neuer und die Verabschiedung vertrauter Kinder, aber auch eigene Übergänge viele Gesprächsanlässe.

Interaktionsqualität. Das Betreuungsverhältnis in den Kita-Gruppen, aber auch die Zeitgefässe für freies Spiel erlauben es den erwachsenen Bezugspersonen, sich immer wieder Zeit für längere Gespräche mit einzelnen Kindern zu nehmen und ihr unterstützendes Handeln dabei individuell auf die Kinder zuzuschneiden. Ausgebildete Fachpersonen Betreuung verfügen über Erfahrung und Wissen bezüglich Ausgestaltung pädagogischer Interaktionen und Kita-Teams befassen sich gelegentlich auch in ihren Weiterbildungen mit Interaktionsqualität. Im Vergleich zur Familie und Tagesfamilie ist die Herstellung günstiger Rahmenbedingungen für zugeschnittene Interaktionen in diesem professionellen Setting anspruchsvoller, die Kombination von Einzel- und Gruppensettings bietet aber auch zusätzliche Bildungspotenziale.

Vielfältiger Sprachgebrauch. Der persönliche Kontakt zwischen den einzelnen Bezugspersonen und Kindern ist in Kitas weniger intensiv und persönlich als in Familien (wo die Kinder auch viele intime Momente und Rituale erleben, z.B. beim Zubettgehen oder bei Krankheiten). Auch Erfahrungen mit alltäglichen Haushaltsarbeiten wie Waschen oder Kochen stehen hier weniger im Vordergrund. Dafür fliessen in Kitas die Eindrücke verschiedener Bezugspersonen zusammen und sie sind ausbildungsbedingt systematischer, sodass die Erwachsenen die einzelnen Kinder auch in Kitas sehr gut kennenlernen können. Diese Kenntnisse erleichtern es, die Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend beim Sprach- und Wissenserwerb zu unterstützen und Bezüge zu distanten Welten wie Erlebnissen oder Geschichten aus dem Kita-Alltag herzustellen. Zudem bietet der Kita-Alltag viele Gelegenheiten, um eigene Gefühle und Interessen auszudrücken oder eigene Standpunkte zu vertreten. Voraussetzung ist aber, dass sich Kinder in der Kita willkommen und verstanden fühlen.

Zugänge zu früher Literalität. Der Einsatz von Versen, Reimen und Liedern ist in der Kita weniger stark durch die persönlichen und generationenverbindenden Kindheitserfahrungen der Erwachsenen geprägt und erfolgt eher pädagogisch reflektiert, was für die Auswahl günstig sein dürfte, aber ggf. den emotionalen Gehalt des gemeinsamen Erlebens mindert. Weil die Kita für die Erwachsenen ein Arbeitsort ist, werden ihre persönlichen Alltagspraktiken im Umgang mit Schrift und Medien kaum sichtbar, sodass Begegnungen mit Zeichen und Schrift bewusst eingeplant werden müssen. Dafür bieten sich im Zusammenhang mit verschiedenen organisatorischen Notwendigkeiten (z.B. der Beschriftung von Garderobehaken oder der Veranschaulichung von Tagesabläufen) sowie mit pädagogischen Aktivitäten und Medien (z.B. Wanddokumentationen oder Portfolios der Kinder) andere, unmittelbar sinnvolle Möglichkeiten. Das Angebot an Bilderbüchern und anderen Kindermedien kann breiter und systematischer sein und es ist für die Kinder einfacher, andere Kinder mit Interessen an denselben Medien zu finden, sie gemeinsam zu nutzen und dabei eigene Vorlieben und Fähigkeiten zu entwickeln.

Mehrsprachigkeit. Wenn sich Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen zusammenfinden, hat die Kita viele Möglichkeiten, die Vielsprachigkeit der Gemeinschaft wie auch die Mehrsprachigkeit der einzelnen Kinder sichtbar zu machen und wertzuschätzen – idealerweise in vielfältigen Formen, integriert in verschiedene Rituale des Tagesablaufs und unter Einbezug der interessierten Eltern. Kita-Mitarbeitende können mit Kindern, die dieselbe Erstsprache sprechen wie sie selbst, auch ihre starke Sprache sprechen, um diese mehrsprachigen Kinder zu stärken. Dabei ist – wie in mehrsprachigen Familien – darauf zu achten, dass die Sprachverwendung für das Kind klar ersichtlich (z.B. an die Person oder an bestimmte Situationen gebunden) ist. Zudem ist die Kita dank der relativ langen Kontaktzeit, der Alltagsstruktur und der deutschsprachigen Kinder ein günstiger Kontext, um immersiv Deutsch als Zweitsprache zu lernen. In der Kita ist es auch möglich und auch gut begründbar (s. Kapitel 3.5), Hochdeutsch als Alltagssprache zu verwenden. In diesem Fall werden auch die deutschsprachigen Kinder zu Sprachlernenden, sodass nur noch von einer teilweisen Immersion gesprochen werden kann.

4.4 Spielgruppe

Rahmenbedingungen

Die Lebenswelt Spielgruppe lässt sich durch folgende Rahmenbedingungen charakterisieren:

- grosse Gruppe zunehmend vertrauter Bezugspersonen (1–2 Erwachsene und 10–12 Kinder im gleichen oder ähnlichen Alter; Zusammensetzung der Kindergruppe relativ stabil, von Schuljahr zu Schuljahr variierend)
- niederschwelliges Auftragsverhältnis, Personal pädagogisch unterschiedlich qualifiziert
- kurze Kontaktzeit (1–2 Treffen von je ca. 3 Stunden pro Woche während 1–2 Jahren)
- an den Treffen intensive Beziehungen insbesondere zu Kindern (mit der Möglichkeit, ausserhalb der Familie weitere Kinderbeziehungen aufzubauen)
- eher Gruppen- als Alltagsformat (definierter Zeitrahmen von wenigen Stunden, Betreuungsverhältnis, definierte Raumsituation (ggf. auch ein Waldstandort), Znüni- oder Zvieripause, selten mit gemeinsamem Mittagessen, keine Ruhezeiten)
- oft vielfältige Sprachenkontakte und ggf. Möglichkeit, Deutsch in teilweiser Immersion (sicher im Kontakt mit den Erwachsenen) als Zweitsprache oder Standardsprache zu erwerben

Potenziale

Damit bietet die Lebenswelt Spielgruppe im Hinblick auf die in Kapitel 3 dargestellten Leitlinien folgende spezifischen Potenziale:

Gesprächsanlässe mit Erwachsenen. Bedingt durch die grossen Kindergruppen, die wenigen erwachsenen Bezugspersonen, das Gruppenformat und die kurze Kontaktzeit ist es für Spielgruppenleitende anspruchsvoller als in Familien oder Tagesfamilien, mit allen Kindern in einer gewissen Regelmässigkeit Einzelgespräche zu führen. Durch grosszügige Zeitgefässe für freies Spiel können aber auch in der Spielgruppe Gelegenheiten für den massgeschneiderten Austausch mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen geschaffen werden. In Spielgruppen mit Zweierleitungen sind die Rahmenbedingungen für solche Gespräche wesentlich günstiger (das ist besonders wichtig, wenn in einer Spielgruppe mehr als ein Drittel der Kinder kein Deutsch spricht). In diesem Fall ist – wie in der Kita – darauf zu achten, dass Gespräche unter Erwachsenen sparsam und reflektiert stattfinden. Die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder beschränken sich in der Regel auf die Spiel- und Znüniphasen, die aber sehr ausgedehnt sein können. Im Übrigen sind die Spielgruppentreffen zeitlich, räumlich und oft auch thematisch vorstrukturiert.

Gesprächsanlässe unter Kindern. Auch die Spielgruppe bietet für gemeinsame und selbstbestimmte Aktivitäten und Gespräche der Kinder günstige Rahmenbedingungen. Hier liegen die besonderen Potenziale darin, dass die Auswahl an Kindern im gleichen oder ähnlichen Alter gross ist und dass die Gruppen während 1–2 Schuljahren weitgehend stabil bleiben. Damit haben die Kinder gute Chancen, Spielpartnerinnen und Spielpartner zu finden, die gleiche Interessen verfolgen oder das gewünschte Geschlecht haben. Im Idealfall entstehen so bereits in der Spielgruppe längerdauernde

Kinderfreundschaften. Dank der zeitlich begrenzten Treffen, der vielen Begegnungen der Eltern beim Bringen und Abholen der Kinder und der typischerweise nahe gelegenen Wohnorte der Familien wird es einfacher, dass sich Kinder auch ausserhalb der Spielgruppe treffen und ihre Freundschaften weiter pflegen können.

Interaktionsqualität. In der Spielgruppe ist es schwieriger als in den anderen Settings, mit Kindern längerdauernde Einzelgespräche zu führen. Eine Zweierleitung sowie viel Zeit für selbständiges Spielen können diese Situation verbessern. Das anspruchsvolle Betreuungsverhältnis und das kursorische Format haben aber auch Vorteile: Die Kinder können unter diesen Bedingungen auch erste Erfahrungen mit kollektiven Gesprächen sammeln, was ihnen später im Kindergarten und in der Schule zugutekommt. Das Spinnen eines gemeinsamen Gedankenfadens kann auch in grösseren Kindergruppen gelingen, funktioniert aber anders als in Einzelgesprächen. In der Spielgruppe (wie auch in der Kita) können die Kinder gut lernen, sich in den Rollen von Zuhörenden oder Sprechenden an solchen Gesprächen zu beteiligen – sei es nonverbal oder sprachlich.

Vielfältiger Sprachgebrauch. Spielgruppenleitende haben es (bedingt durch die beständig grosse Gruppe und die begrenzte Kontaktzeit) schwerer als Eltern, Tageseltern oder Kita-Mitarbeitende, den individuellen Entwicklungsstand der ihnen anvertrauten Kinder zu kennen und ihre Unterstützungsleistungen darauf abzustimmen. Dafür können sie sich aber dank der relativ homogenen Altersgruppe leichter auf altersspezifische Fähigkeiten konzentrieren. Wenn sie thematisch arbeiten, haben sie die Möglichkeit, durch die Wahl der Themen und die Differenzierung sprachlicher Mittel (z.B. des Themenwortschatzes) eine alters- und entwicklungsgerechte Sprachbildung zu unterstützen. Auch persönliche Gespräche über die Innensichten der Kinder sind in der Spielgruppe gut möglich, sobald entsprechende Vertrauensbeziehungen aufgebaut sind (was im Verlauf von zwei Jahren bei den meisten Kindern gelingen dürfte). Auch bezüglich der Alltagserfahrungen der Kinder können Spielgruppenleitende nur eine begrenzte Kenntnis haben. Aber dank der hohen Kontinuität der Kindergruppen wächst dafür im Verlauf des Jahres der Schatz der gemeinsam – von allen Kindern – gesammelten Erfahrungen und Wissensbestände, sodass auch in dieser Lebenswelt gut über früher Erlebtes und Bevorstehendes oder über bekannte Lieder, Geschichten und Bücher gesprochen werden kann.

Zugänge zu früher Literalität. Das Angebot an Liedern und Versen wie auch an Bilderbüchern und Kindermedien ist in der Spielgruppe (wie in der Familie und Tagesfamilie) stark von den Kindheitserfahrungen und Vorlieben der Spielgruppenleitenden geprägt – mit dem Vorteil eines hohen emotionalen Engagements und dem Nachteil, dass das Medienangebot vom Umfang her begrenzt ist und thematisch kaum auf die spezifischen Interessen einzelner Kinder zugeschnitten werden kann. Literale Alltagspraktiken der Erwachsenen stehen in der Spielgruppe nicht im Vordergrund. Dafür können die Kinder hier mit pädagogischen Bildungspraktiken (z.B. mit dem Vorlesen und Betrachten von Bilderbüchern, dem Erfinden oder Nachspielen von Geschichten, dem Sprachspiel oder dem Entdecken von Zeichen und Schrift) vertraut werden. Zudem erhalten Spielgruppenleitende in Aus- und Weiterbildungen vielfältige Anregungen zur frühen literalen Bildung.

Mehrsprachigkeit. Wie die Kita ist auch die Spielgruppe ein Ort, wo die Vielsprachigkeit der Gemeinschaft und die Mehrsprachigkeit der einzelnen Kinder gut sichtbar gemacht und wertgeschätzt werden können. Der Einbezug der Eltern und ihrer Sprachen und Kulturen (z.B. bei Koch- oder Bastelaktivitäten oder beim Erzählen eines Bilderbuchs) ist in Spielgruppen besonders niederschwellig möglich. Für einen vollständigen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ist die Kontaktzeit zu kurz bemessen, aber dieser Prozess kann in der Spielgruppe angestossen und unterstützt werden. Das geht am besten, wenn die Deutsch lernenden Kinder viel im Austausch mit deutschsprachigen Kindern sein können. Wenn mehr als ein Drittel der Kinder Deutsch als Zweitsprache lernt, sollte zwingend durch eine zweite erwachsene Bezugsperson ein ausreichender sprachlicher Input sichergestellt und die Möglichkeit für Einzelgespräche zwischen Erwachsenen und Kindern verbessert werden. In Spielgruppen mit vielen Deutsch lernenden Kindern sollte Hochdeutsch als Alltagssprache verwendet werden – auch als zusätzliches Bildungsangebot für die zu Hause schweizerdeutsch sprechenden Kinder.

4.5 Besondere Potenziale der vier Lebenswelten im Überblick

	Leitlinien	Familie	Tagesfamilie	Kita	Spielgruppe
1	Gesprächs-anlässe mit Erwachsenen	günstiges Betreuungsverhältnis			
2	Gespräche unter Kindern	ggf. Kinder unterschiedlichen Alters		Kinder gleichen und unterschied-lichen Alters	Kinder gleichen Alters, auch in Grossgruppe
3	Interaktions-qualität	viele Zweier-/Kleingruppen-gespräche		teilweise geschultes Personal	
4	Vielfältiger Sprach-gebrauch	vielfältige Alltagssituationen (fast) rund um die Uhr		Situationen im Tagesablauf	
5	Zugänge zu früher Literalität	literale Alltagspraktiken (Modelle, Teilhabemöglichkeiten)		literale Bildungspraktiken, Mediennutzung mit anderen Kindern	
6	Mehrsprachig-keit	ggf. mehrere Erstsprachen	ggf. Deutsch als Zweit-sprache	Kontakt zu anderen Sprachen, ggf. Deutsch als Zweitsprache, ggf. Varietät Hochdeutsch	

Die vier Lebenswelten bieten je spezifische Rahmenbedingungen für die frühe Sprachbildung. In dieser Tabelle werden ihre Potenziale nochmals in gebündelter Form aufgeführt.

Tabelle 3
Potenziale der vier Lebenswelten

Damit diese idealtypischen Potenziale auch zum Tragen kommen, müssen allerdings einige weitere lebensweltspezifische Voraussetzungen erfüllt sein:

- Eltern sollten Zeit haben und die Möglichkeit haben, sich Zeit zu nehmen, um aufmerksam auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder einzugehen.
- Tageseltern sollten in ihrer Tätigkeit durch ein Minimum an fachlicher Begleitung unterstützt werden.
- In der Kita braucht es strukturelle und betriebliche Bedingungen für eine pädagogische Praxis, die der Arbeit mit Kindergruppen und den ungleichen Betreuungspensen der Kinder gerecht wird.
- Spielgruppen sollten genügend Kontaktzeit gewährleisten, um Kindern ein Vertrautwerden mit den Bezugspersonen, Kindern und Gegebenheiten zu ermöglichen. Gruppen mit vielen Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sollten von mehreren Erwachsenen begleitet werden.

Zudem sind weitere zentrale Voraussetzungen für alle drei öffentlichen Angebote – Tagesfamilie, Kita und Spielgruppe – unabdingbar. Dazu gehören die stete Qualitätsentwicklung, die Bildungsorientierung, die Auseinandersetzung mit pädagogischen Prozessen, die Ausrichtung an den Interessen der Kinder sowie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern (und ggf. mit weiteren Bildungspartnern). Viele Kinder bewegen sich gleichzeitig in mehreren Lebenswelten und alle wechseln mit zunehmendem Alter von der einen in die andere (z.B. von der Spielgruppe in den Kindergarten). Durch Absprachen zwischen den Bezugspersonen an solchen horizontalen und vertikalen Übergängen können die Kinder wesentlich unterstützt werden.

Literaturverzeichnis

Albers, T. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Andresen, H. & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache, Band 1 (S. 438–451). Paderborn: Schönigh.

Anglin, J. (1977). Word, object, and conceptual development. New York: Norton.

Anstatt, T. & Dieser, E. (2007). Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In T. Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung (S. 139–162). Tübingen: Attempto.

Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy (S. 90–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barnett, W. & Frede, E. (2011). Preschool Education's Effect on Language and Literacy. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Hrsg.), Handbook of Early Literacy Research, Vol. 3 (S. 435–450). New York: Guilford Press.

Bischof-Köhler, D. (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer.

Bos, W., Lankes, E., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plassmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes & K. Schwippert (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU (S. 69–142). Münster: Waxmann.

Brizic, K. (2006). Das geheime Leben der Sprachen. Kurswechsel 2/2006 (S. 32–43).

Bruner, J. (1983 [2002]). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.

Burchinal, M. & Forestieri, N. (2011). Development of Early Literacy: Evidence from Major U.S. Longitudinal Studies. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Hrsg.), Handbook of Early Literacy Research, Vol. 3 (S. 85–96). New York: Guilford Press.

Cabell, S.Q., Justice, L.M., McGinty, A.S., DeCoster, J. & Forston, L.D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. Early Childhood Research Quarterly, 30 (S. 80–92).

De Houwer, A. (2009). Bilingual First Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. Child Development, 82(3) (S. 870–886).

Ehri, L. & Roberts, T. (2006). The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Hrsg.), Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2 (S. 113–134). New York: Guilford Press.

Farran, D., Aydogan, C., Kang, S. & Lipsey, M. (2006). Preschool Classroom Environments and the Quantity and Quality of Children's Literacy and Language Behaviours. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Hrsg.), Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2 (S. 257–268). New York: Guilford Press.

Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms «Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder». Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Gelman, S. & Markman, E. (1987). Young Children's Inductions from Natural Kinds: The Role of Categories and Appearances. Child Development Vol. 58, No. 6 (S. 1532–1541).

Girolametto, L., Weitzmann, E. & Greenberg, J. (2003). Training Daycare Staff to Facilitate Children's Language. American Journal of Speech-Language Pathology, 12 (S. 299–311).

Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, H. Kuper, H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 339–358). Wiesbaden: Springer VS.

Gregory, E. & Williams, A. (2000). City Literacies. Learning to read across generations and cultures. London: Routledge.

Grimm, H. & Weinert, S. (2002). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage (S. 517–550). Weinheim: Beltz.

Grob, A., Keller, K. & Trösch, L. (2014). Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Abschlussbericht. Basel: Universität Basel.

Günther, B. & Günther, H. (2007). Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache: Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

Haid, A. & Löffler, C. (2015). Kindlicher Spracherwerb. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 18–41). München: Ernst Reinhardt.

Halliday, M. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language. London: Edward Arnold.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J.T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. American Educational Research Journal, 49(1) (S. 88–123).

Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Heath, S. (1983). Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Heller, V. (2012). Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.

Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. leseforum.ch, 3/2015 (S. 1–23) [www.leseforum.ch > Archiv].

Hoffmann, M. (2007). Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst. Potsdam: Universitäts-Verlag.

Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3-2008 (S. 291–300).

Holland, D. & Cole, M. (1995). Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural-Historical Approach to Culture and Mind. Anthropology & Education Quarterly 26(4) (S. 475–490).

Hopf, M. (2012). Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster: Waxmann.

Isler, D. (2014). Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Genf: Universität Genf [http://archive-ouverte.unige.ch/unige:40025; 12.10.2014].

Isler, D. (2014b). Situative Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas – Alltagsgespräche unter der Lupe. In A. Blechschmid & U. Schräpler (Hrsg.), Frühe sprachliche Bildung und Inklusion (S. 51–62). Basel: Schwabe.

Isler, D. & Ineichen, G. (2015). «Mündliche Texte» in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In A. Blechschmidt & U. Schräpler (Hrsg.), Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht (S. 33–46). Basel: Schwabe.

Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C. & Jasnow, M. (2001). Rhythms of dialogue in infancy: coordinated timing in development. Monographs of the society for research in child development, Serial No. 265, Vol. 66, No. 2.

Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske & Budrich.

Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. Frühe Bildung, 2(3) (S. 110–121).

Kaesler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In P. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (S. 130–154). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kannengieser, S., Kappeler, S., Aggeler-Lätsch, F. & Plangger, N. (2013). Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Stuttgart: Klett.

Kannengieser, S. (2015). Analyse von Gesprächssequenzen, in denen von «Daheim» geredet wird – Einblicke in das diskursive Handeln von Fachpersonen in Spielgruppe und Kita. leseforum.ch, 3/2015 (S. 1–28) [www.leseforum.ch > Archiv].

Kannengieser, S. & Tovote, K. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Spielgruppe: Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt? Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1 (S. 57–74).

Keller, K., Troesch, L.M., Loher, S. & Grob, A. (2015). Deutschkenntnisse von Kindern statusniedriger und statushoher Einwanderergruppen. Der Einfluss des familialen und extrafamilialen Sprachkontexts. Frühe Bildung, 4(3) (S. 144–151).

Kenner, C. & Gregory, E. (2013). Becoming Bilitarate. In J. Larson & J. Marsh (Hrsg.), The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy. 2. Auflage (S. 295–309). London: SAGE.

Koch, P. & Österreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.), Schrift und Schriftlichkeit, Band 1 (S. 587–604). Berlin: De Gruyter.

König, A. (2006). Dialogischentwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens (Dissertation). Dortmund: Universität Dortmund.

Kuhl, P.K. (2007). Cracking the speech code: How infants learn language. Acoustical Science and Technology 28(2) (S. 71–83) [http://doi.org/10.1250/ast.28.71].

Kupietz, M. (2013). Untersuchung von Schulungseffekten auf das Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In S. Kurtenbach & I. Bose (Hrsg.), Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung (S. 51–66). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London, New York: Routledge.

Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H. Rossbach & H. Blossfeld (Hrsg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen (S. 159–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leseman, P. & Van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Hrsg.), Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2 (S. 211–228). New York: Guilford Press.

Morek, M. (2012). Kinder erklären. Interaktionen in Familien und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.

Nodari, C. & De Rosa, R. (2006). Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Oerter, R. (2007). Zur Psychologie des Spiels. Psychologie und Gesellschaftskritik 31, 4 (S. 7–32) [http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssor-292301].

Papousek, M. (2008). Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Hans Huber.

Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. Frühe Bildung, 5(1) (S. 3–12).

Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K. & Curenton, S. (2012). Impact of professional development on pre-school teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. Early Childhood Research Quarterly, 27 (S. 387–400).

Posse, D., Golcher, F., Topaj, N., Düsterhöft, S. & Gagarina, N. (2014). Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermassnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen. In S. Sallat, M. Spreer & C. Glück (Hrsg.), Sprache professionell fördern (S. 361–367). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Quasthoff, U. (2012). Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese. In R. Ayass & C. Meyer (Hrsg.), Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven (S. 219–241). Wiesbaden: Springer VS.

Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider.

Reich, H. (2009). Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann.

Reich, H. (2010). Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: Deutsches Jugendinstitut.

Rothweiler, M. & Kauschke, C. (2007). Lexikalischer Erwerb. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache (S. 42–57). Göttingen: Hogrefe.

Rowe, M. & Goldin-Meadow, S. (2009). Early gesture selectively predicts later language learning. Developmental Science (S. 182–187).

Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of preschool education. In H. Rossbach & H. Blossfeld (Hrsg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen (S. 179–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sayilir, C.F. (2007). Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster: Waxmann.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kernen, N. (2013). Experise zur Wirksamkeit von Sprachförderung. Aarau: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz (S. 61–99). Wiesbaden: VS Verlag.

Seele, C. (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Ungesagtes (S. 153–174). Weinheim: Beltz Juventa.

Seyda, S. (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12(2009) (S. 233–251).

Silverman, R. & DiBara Crandell, J. (2010). Vocabulary practices in Prekindergarten and Kindergarten Classrooms. Reading Research Quarterly 45/3 (S. 318–340).

Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4 (S. 379–397).

Stamm, M. (2014). Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann. Dossier 14/1. Bern: Swiss Education.

Stude, J. (2013). Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. (2014). A typical morning in preschool: Observation of teacher-child-interactions in German prescools. Early Childhood Research Quarterly, 29 (S. 509–519).

Szagun, G. (2011). Regular/irregular is not the whole story: The role of frequency and generalization in the acquisition of German past participle inflection. Journal of Child Language 38 (S. 731–762).

Szagun, G. (2013). Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. 5., aktualisierte Ausgabe. Weinheim: Beltz.

Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In R. Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung (S. 9–30). Tübingen: Attempto.

Tomasello M. (2002). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tracy, R. (2005). Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern. In T. Guldimann & B. Hauser (Hrsg.), Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder (S. 59–75). Münster: Waxmann.

Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Unhjem, A., Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2014). Early communicative gestures and play as predictors of language development in children born with and without family risk for dyslexia. Scandinavian Journal of Psychology 55(4) (S. 326–332) [http://doi.org/10.1111/sjop.12118].

Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011). Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environmental Input. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Hrsg.), Handbook of Early Literacy Research, Vol. 3 (S. 36–48). New York: Guilford Press.

Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. Empirische Pädagogik, 29(3) (S. 414–430).

Weinrich, M. & Zehner, H. (2011). Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Berlin: Springer.

Whorall, J. & Cabell, S. (2015). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. Early Childhood Education (S. 1–7).

Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind [http://www.orientierungsrahmen.ch].

Wygotski, L. (1934 [1986]). Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Zollinger, B. (ohne Jahr). Kommunikation und Sprache. In Stadt Zürich (Hrsg.), Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich (S. 7–11). Zürich: Stadt Zürich.

Zollinger, B. (2010). Die Entdeckung der Sprache. 8. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Leitlinien und Aspekte auf einen Blick

1

Gesprächsanlässe im Alltag erkennen und nutzen
Alltagssituationen als Gesprächsanlässe nutzen
Geteilte Aufmerksamkeit herstellen und aufrechterhalten
Den Kindern Gestaltungsraum geben
Das Verstehen ins Zentrum stellen und mit allen Mitteln unterstützen
Gemeinsam längere Gesprächsfäden spinnen
Gespräche unter Erwachsenen klar markieren und sparsam einsetzen

2

Gespräche unter Kindern ermöglichen
Regelmässigen Kontakt zu anderen Kindern sicherstellen
Gespräche unter Kindern ermöglichen, schützen und würdigen
Einzelne Kinder im Gespräch mit anderen Kindern unterstützen
Kindergespräche vorübergehend begleiten und anregen

3

Die Qualität der Interaktion sicherstellen
Interaktionen rahmen und steuern
Interaktionen an die einzelnen Kinder anpassen
Kinder in Interaktionen durch Impulse anregen
Sprachliche Mittel anbieten und klären

4

Sprache vielfältig gebrauchen
Gegenstände, Tätigkeiten und Eigenschaften benennen
Innere Vorgänge sprachlich ausdrücken
Herausfordernde Sprachhandlungen realisieren (Berichten, Erzählen, Erklären, Argumentieren)

5

Zugänge zu früher Literalität eröffnen
Reime, Verse und Lieder pflegen
Mit Sprache spielen und Sprache untersuchen
Zeichen und Lautschrift erkunden
Bilderbücher und andere Kindermedien nutzen und geniessen

6

Mehrsprachigkeit wertschätzen und unterstützen
Die stärkste eigene Sprache benutzen
Den Gebrauch verschiedener Sprachen klar ersichtlich gestalten
Die Sprachen der Kinder wertschätzen
Teilhabe und Kommunikation auch nichtsprachlich sicherstellen
Viel Kontakt mit der Zielsprache ermöglichen

Unterstützungsmöglichkeiten pro Leitlinie

Die Tabellen im Anhang 2 geben für jede Leitlinie einen Überblick über die Möglichkeiten, wie erwachsene Bezugspersonen junge Kinder in ihrer sprachlichen Bildung unterstützen können. Die Tabellen beruhen auf den Ausführungen in den entsprechenden Abschnitten (3.1 bis 3.6) des Kapitels 3. Die Unterstützungsmöglichkeiten sind – soweit möglich und sinnvoll – den drei Entwicklungszeiträumen vorsprachliche Kommunikation, kontextbezogener und kontextübergreifender Sprachgebrauch zugeordnet, die im Kapitel 2.2 erläutert werden.

1 Gesprächsanlässe im Alltag erkennen und nutzen

Leitlinie 1 im Überblick

Entwicklungszeiträume	Spezifische Unterstützungsmöglichkeiten	Übergreifende Unterstützungsmöglichkeiten
vorsprachliche Kommunikation	– dem Blick und den Bewegungen des Kindes folgen, seine Aufmerksamkeit gewinnen und über mehrere Züge hinweg aufrechterhalten – Sprache (Laute, Silben, Personennamen, einfache Wörter und Wendungen, Lieder) in die Kommunikation einweben	– in allen Alltagssituationen kommunizieren – das Verstehen fokussieren und mit nichtsprachlichen Mitteln sicherstellen – Mitgestaltung durch die Kinder ermöglichen (Initiativen aufgreifen, Gesprächsraum geben) – Erwachsenengespräche klar markieren und sparsam einsetzen, den Kindern Aufmerksamkeit schenken
kontextbezogener Sprachgebrauch	– sprachliche Dialoge über mehrere Züge hinweg aufrechterhalten, schrittweise verlängern – sprachliche Äusserungen mit ausgeprägten nonverbalen Mitteln (Stimmklang, Gestik und Mimik) unterstützen	
kontextübergreifender Sprachgebrauch	– das Spinnen längerer Gesprächsfäden unterstützen, dem Kind auch die Führung überlassen – Bezüge auf innere und distante Welten zunehmend auch sprachlich ausdrücken – die Sprache mimisch, gestisch und stimmlich stützen	

2 Gespräche unter Kindern ermöglichen

Leitlinie 2 im Überblick

Entwicklungszeiträume	Spezifische Unterstützungsmöglichkeiten	Übergreifende Unterstützungsmöglichkeiten
vorsprachliche Kommunikation	– Begegnungen mit anderen Säuglingen ermöglichen (Eltern-Kind-Angebote, Kita, Tagesfamilie) – einen sicheren und begrenzten Rahmen mit wenigen Kindern schaffen und schützen, die Kinder begleiten	– Begegnungen mit Geschwistern und Kindern aus dem Verwandten- und Freundeskreis ermöglichen – Kinder bei Bedarf unterstützen, in das gemeinsame Tun mit anderen Kindern hineinzufinden – das gemeinsame Tun bei Bedarf durch modellierendes Mitspielen in Gang bringen oder aufrechterhalten
kontextbezogener Sprachgebrauch	– Begegnungen mit anderen Kleinkindern ermöglichen (Spielplatz, Gemeinschaftszentren, Krabbelgruppe, Eltern-Kind-Angebote, Bibliothek, Kita, Tagesfamilie) – den Zeitrahmen und die Zahl der Kinder erweitern, den Kindern mehr Mitgestaltung ermöglichen	
kontextübergreifender Sprachgebrauch	– Begegnungen mit anderen Kindern ermöglichen (Spielplatz, Gemeinschaftszentren, Bibliothek, Kita, Tagesfamilie, Spielgruppe, Kinderfreundschaften, Kinderkurse) – die Selbstbestimmung der Kinder stärken, auch in grösseren Kindergruppen	

3 Die Qualität der Interaktion sicherstellen

Leitlinie 3 im Überblick

Entwicklungszeiträume	Spezifische Unterstützungsmöglichkeiten	Übergreifende Unterstützungsmöglichkeiten
vorsprachliche Kommunikation	– Situationen für fokussierte Dialoge schaffen und etablieren (auf dem Wickeltisch, auf der Babydecke, im Kinderbett) – adaptiv kommunizieren (Blicke und Sprachlaute der Kinder aufgreifen) – Impulse geben (Aufmerksamkeit auf Neues lenken, Sprachlaute variieren) – sprachliche Mittel anbieten (Laute, Silben, Wörter und Wendungen)	– Kinder und Gesprächssituationen schützen (vor Unfallrisiken, vor Störungen durch andere oder durch Kommunikationsgeräte) – adaptiv kommunizieren (Initiativen aufgreifen, Gesprächsraum geben, das Verstehen signalisieren, Missverständnisse klären) – Impulse geben (Äusserungen der Kinder variieren, Gespräche verlängern oder weiterentwickeln) – sprachliche Mittel anbieten (Äusserungen des Kindes elaborieren, Antwortoptionen geben, bereinigend reformulieren)
kontextbezogener Sprachgebrauch	– Situationen für fokussierte Dialoge schaffen und etablieren (auf dem Hochstuhl, auf dem Sofa, im Buggy, im Kinderbett) – Gespräche mit mehreren Kindern anleiten, alle Kinder einbeziehen – adaptiv kommunizieren (Zeigegesten, Wörter und Wendungen der Kinder aufgreifen) – Impulse geben (selber zeigen, neue Wörter und Wendungen einbringen, Äusserungen des Kindes elaborieren) – sprachliche Mittel anbieten (Wörter und Wendungen, einfache Sätze)	
kontextübergreifender Sprachgebrauch	– Situationen für fokussierte Dialoge schaffen und etablieren (am Esstisch, im Kinderzimmer, auf dem Sofa, in der Bibliothek, im Restaurant, im Auto oder Zug) – Gespräche mit mehreren Kindern begleiten, bei Bedarf moderieren, um allen Kindern die Teilhabe zu ermöglichen – adaptiv kommunizieren (Themen und Formulierungen der Kinder aufgreifen) – Impulse geben (Äusserungen des Kindes elaborieren, Themen variieren, Referenzräume wechseln, beim Führen unterstützen) – sprachliche Mittel anbieten (elaboriertere Wortformen und Satzstrukturen)	

4 Sprache vielfältig gebrauchen

Leitlinie 4 im Überblick

Entwicklungszeiträume	Spezifische Unterstützungsmöglichkeiten	Übergreifende Unterstützungsmöglichkeiten
vorsprachliche Kommunikation	– sichtbare Objekte zeigen und benennen (Personen, Körperteile, Objekte, Räume) – Aktivitäten sprachlich begleiten (eigenes Handeln, Handeln des Kindes, von Drittpersonen oder Tieren)	– mit Sprache die Welt entdecken und das Zusammenleben regeln – mit Sprache Wissen teilen und erweitern – Sprachhandlungen modellieren – die Kinder bei der Übernahme zunehmend anspruchsvoller Rollen unterstützen
kontextbezogener Sprachgebrauch	– sichtbare Objekte, Aktivitäten und Eigenschaften benennen (Farben, Formen, Mengen, Klangeigenschaften) – innere Zustände und Vorgänge thematisieren (Gedanken, Gefühle, Urteile usw.)	
kontextübergreifender Sprachgebrauch	– distante Sachverhalte thematisieren (frühere Erlebnisse, geplante Aktivitäten) – fiktive Sachverhalte thematisieren (Geschichten und Spielhandlungen erfinden) – Sachverhalte erklären (Weltwissen einbringen und aufbauen) – eigene Standpunkte beziehen und vertreten (Vorlieben, Meinungen, Argumente)	

5 Zugänge zu früher Literalität eröffnen

Leitlinie 5 im Überblick

Entwicklungszeiträume	Spezifische Unterstützungsmöglichkeiten	Übergreifende Unterstützungsmöglichkeiten
vorsprachliche Kommunikation	– dem Kind Bewegungs- und Fingerverse vorspielen, ihm Lieder vorsingen (z.B. beim Essen, Spazieren oder Einschlafen) – mit Lauten und Silben spielen (Silben zusammenhängen, Vokale auswechseln) – erste Bilderbücher gemeinsam anschauen	– einen Schatz an Reimen, Versen und Liedern pflegen – auffällige sprachliche Phänomene spontan thematisieren – Zeichen und Schrift im Alltag benutzen, bei Interesse des Kindes erklären – ein vielfältiges Angebot an Bilderbüchern und anderen Kindermedien zugänglich halten, benutzen und besprechen
kontextbezogener Sprachgebrauch	– Reime, Verse und Lieder gemeinsam mit dem Kind spielen und singen – mit Wörtern und Reimen spielen und experimentieren (Wörter und Laute weglassen oder vertauschen) – für das Kind zeichnen, erste Mal- und Zeichnungserfahrungen ermöglichen – Bilderbücher gemeinsam anschauen (Objekte und Aktivitäten benennen, Buchhandhabung zeigen, Kindern beim Blättern den Lead übergeben)	
kontextübergreifender Sprachgebrauch	– den Kindern beim Spielen und Singen den Lead überlassen – mit Wörtern und Sätzen experimentieren (Wörter zusammensetzen, Reimwörter suchen, Sätze auf- und abbauen) – Zeichnungen der Kinder besprechen, Symbole lesen, benutzen und selber zeichnen, Schriftgebrauch im Alltag sichtbar machen – den Kindern beim Auswählen und Anschauen von Bilderbüchern den Lead überlassen, Handlungsverläufe, Gedanken und Empfindungen von Figuren thematisieren, Hörbücher und Filme nutzen und besprechen	

6 Mehrsprachigkeit wertschätzen und unterstützen

Leitlinie 6 im Überblick

Entwicklungszeiträume	Spezifische Unterstützungsmöglichkeiten	Übergreifende Unterstützungsmöglichkeiten
vorsprachliche Kommunikation	– mit nichtsprachlichen Ausdrucksmitteln deutlich und engagiert kommunizieren – das Alltagshandeln sprachlich begleiten	– die eigene stärkste Sprache sprechen – den Wechsel zwischen Sprachen klar ersichtlich gestalten (die Sprachen bestimmten Personen oder Situationen zuordnen) – die Erstsprachen der Kinder wertschätzen – das Verstehen mit nichtsprachlichen Mitteln unterstützen – viel Kontakt zur Zielsprache ermöglichen (Spielen mit Kindern, Gespräche mit Erwachsenen)
kontextbezogener Sprachgebrauch	– nichtsprachliche Beteiligungsformen anbieten (dabeisein und/oder mitmachen dürfen, ohne sprechen zu müssen) – Erstsprachen sichtbar machen (Kinder und Eltern nach ihren Wörtern fragen, Lieder in verschiedenen Sprachen singen) – einen angepassten und reichhaltigen Sprachinput geben (Lieder, Verse, Wörter, Wendungen in Alltagssituationen)	
kontextübergreifender Sprachgebrauch	– nichtsprachliche Beteiligungsformen anbieten (auch für besondere Rollen sprachfreie Formen anbieten) – Erstsprachen sichtbar machen (Bilderbücher und Geschichten in verschiedenen Sprachen verwenden, auch in der Bibliothek) – einen angepassten und reichhaltigen Sprachinput geben (auch herausfordernde, interessante Sprachhandlungen)	

Impressum

Herausgeberin
Bildungsdirektion Kanton Zürich,
Bildungsplanung

Kanton Zürich
Bildungsdirektion

Autorenschaft
Pädagogische Hochschule Thurgau
Dieter Isler
Katharina Kirchhofer
Claudia Hefti

Pädagogische Hochschule Thurgau.
Lehre Weiterbildung Forschung

Marie Meierhofer-Institut für das Kind, Zürich
Heidi Simoni
Doris Frei

mmi

Gestaltung
Wolf Studio

Bild
Francesca Sanna

Bezugsadresse
Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung
Walcheplatz 2, 8090 Zürich
bildungsplanung@bi.zh.ch
www.bi.zh.ch/fachkonzept_fruehesprachbildung

Copyright
Bildungsdirektion Kanton Zürich
April 2017

Zitierweise
Isler, Dieter, Kirchhofer, Katharina, Hefti, Claudia, Simoni, Heidi & Frei, Doris (2017). Fachkonzept «Frühe Sprachbildung». Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.