

Eva-Maria Martin

Bewegt zur mündlichen Sprachkompetenz

Fallstudie zur pädagogischen Rahmung
bewegungsorientierter Sprachförderangebote für Kinder
im Elementar- und Primarbereich

Pädagogische Rahmung 1

Herausgegeben von Karin Schäfer-Koch

1 Einleitung

Reden und zuhören müssen in der Zeit von der Geburt bis zum achten Lebensjahr im Mittelpunkt von Betreuung und Bildung stehen.

Marian R. Whitehead

Der Globalisierungsprozess verlangt nach einer angemessenen Bildung von Kindern und Jugendlichen durch ihre Erziehungsberechtigten und die Mitarbeiter/innen in den Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule. Alle Beteiligten sollen daran mitwirken, die nachwachsende Generation zu einer aktiven und sinnstiftenden gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Dieser Forderung wird im Vorwort der Schrift des BMBF „Aufstieg durch Bildung“ noch einmal Nachdruck nachverliehen.

„Bildung und Qualifizierung sind die Voraussetzung für individuelle Lebenschancen und gesellschaftliche Teilhabe. Gut ausgebildete und hoch qualifizierte junge Frauen und Männer sind gleichzeitig der Schlüssel für Wachstum, Wohlstand und Fortschritt einer Gesellschaft. Wir müssen deshalb alles dafür tun, dass die Menschen in unserem Land ihre Talente und Fähigkeiten unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem sozialen Status voll entfalten können. Wir brauchen einen Aufbruch zu mehr Bildung und Qualifizierung – in der Breite wie in der Spitze“ (BMBF 2008, 1).

Gegenstand dieser Schrift ist die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, die über den Verlauf der Lebensspanne insgesamt 22 Maßnahmen bündelt. Für die Lebensphase der (frühen) Kindheit konzentrieren sich Interesse und Ressourcen ein weiteres Mal auf die Herstellung einer angemessenen Sprachkompetenz in der Landessprache Deutsch und gegebenenfalls noch in einer Fremdsprache, weil

„sprachliche Fähigkeiten für die Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung sind und einer frühen und besseren Förderung bedürfen. Es ist unser Ziel, die solide sprachliche Kompetenz aller jungen Menschen sicherzustellen – für Kinder mit und ohne Deutsch als Muttersprache“ (ebd., 8).

Zahlreiche andere, stärker handlungsorientierte Publikationen weisen in die gleiche Richtung. So vermutet etwa WILMES-MIELENHAUSEN (2007, 9), dass „die Sprach- und Sprechkompetenz die Weichen für die zukünftige schulische Entwicklung jedes einzelnen Kindes stellt und eine Schlüsselqualifikation für Bildung und Chancengleichheit ist“.

Die inhaltlichen Anstrengungen beziehen sich in diesem Kontext auf die Entwicklung altersangemessener Konzepte zur Unterstützung des Sprech-

und Spracherwerbs, auf die Bereitstellung dazu passender didaktischer Materialien und die (Weiter)Qualifikation von Erzieher/innen, Förder- und Lehrkräften, um die Programme zu realisieren.

Inhaltlich orientieren sich die Entwickler vielfach an den Ergebnissen der Hirnforschung, die einen engen Zusammenhang zwischen Lernen und Bewegung beschreiben (z.B. DENNISON 2006/2009, SPITZER 2006). Den aktuellen Sachstand fasst ZIMMER zusammen: „In Bewegung lernen Kinder am besten und vor allem auch am liebsten, sie sind mit Feuereifer dabei, wenn sie ihren ganzen Körper einsetzen können, wenn alle Sinne beteiligt sind - insbesondere die körperlichen Sinne“ (2007, 28). Unter der Prämisse, dass der Spracherwerb ein bedeutsamer Teil des Lernens ist, liegt die Vermutung nahe, dass professionelle Helferinnen und Helfer gerade den Erwerb und die Erweiterung der mündlichen Sprachkompetenz im Elementar- und Primarbereich durch bewegungsorientierte Fördermaßnahmen, die sich als Ergänzung bzw. Erweiterung des Regelangebotes verstehen, nachhaltig unterstützen können (vgl. ZIMMER 2009).

Allerdings verfügen die unmittelbar beteiligten Disziplinen - Sprach- und Sportwissenschaften sowie Pädagogik und Psychologie - in diesem Themenfeld bislang nur über eine schmale empirische Datenbasis. So fehlen etwa für den Bereich der Kindertagesstätten und Grundschulen Forschungsergebnisse zu der Frage, wie die individualisierte Umgebung für eine bewegte Sprachförderung nach Form und Inhalt auszustalten ist. Ebenso rudimentär sind die Befunde zur Bestimmung ihrer pädagogisch wie bildungspolitisch hoch erwünschten Wirksamkeit. Eine erste Pilotstudie (ZIMMER U.A. 2007) setzt hier jedoch positive Signale.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich deshalb im Rahmen dieses Forschungskontextes mit der Frage, wie die pädagogische Rahmung bewegungsorientierter Maßnahmen für Kinder in Tagesseinrichtungen und Grundschulen aussehen könnte, um ihre mündliche Sprachkompetenz in der Einzel- und/oder Kleingruppenförderung durch externe Mitarbeiter/innen weiter zu entwickeln.

Dazu wurde zunächst ein bewegungsorientiertes Sprachförderangebot mit hohem Aufforderungscharakter zur mündlichen Kommunikation für eine mehrwöchige Maßnahme konzipiert und erprobt. Hier ging es ausdrücklich nicht darum, der Tendenz zur Verschulung weiter Vorschub zu leisten, die mittlerweile sehr kritisch gesehen wird (DOLLASE 2007), sondern im Zentrum des Projekts stand die Idee der Entwicklung und Erprobung von Trainingseinheiten, in denen das Spiel deutlich stärker in den Vordergrund rückt. Die erste Version des Angebots wurde in einer Pilotphase des Arbeitsvorhabens in Einzelförderungen in Kindergärten und Grundschulen getestet, anschließend

inhaltlich überarbeitet und kam dann in der Haupterhebung bei fast 40 Kindern in einem Kindergarten und in einer Grundschule in Baden-Württemberg zum Einsatz. Als Förderpersonen agierten die Studierenden des Bachelorstudiengangs „Sprachförderung und Bewegungserziehung für die drei- bis zehnjährigen“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Der Zuwachs an mündlicher Sprachkompetenz wurde durch einen standariserten Pre-Post Test bei den Kindern bestimmt. Als Kontrollgruppen dienten in beiden Einrichtungen jeweils Kinder mit vergleichbaren Sprachausgangslagen, die im selben Zeitraum keine Einzelförderung erhielten.

Da sich Förderangebote, die von externen Mitarbeiter/innen angeboten und durchgeführt werden, regelmäßig an den Rahmenbedingungen der Einrichtungen orientieren sollten, in denen sie stattfinden, um dort als Unterstützungsleistung und nicht etwa als Störvariable wahrgenommen zu werden, nehme ich in den beiden nächsten Abschnitten die aktuellen Kontextbedingungen in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zur Sprachförderung in Baden-Württemberg in den Blick.

1.1 Förderung der mündlichen Sprachkompetenz

Der Startschuss zur institutionalisierten Förderung der Sprachkompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund fällt in Baden-Württemberg analog zu den anderen 15 Bundesländern mittlerweile für jedes einzelne Kind bereits zu Beginn des Besuchs einer Kindertageseinrichtung (vgl. MKJS 2006). Im Orientierungsplan heißt es dazu ebenso umfassend wie pragmatisch:

„Da die Sprache auch ein wichtiges Werkzeug für die späteren Lernprozesse innerhalb und außerhalb von Kindergarten und Schule darstellt, wirken sich Defizite in der Sprachbeherrschung hemmend auf die meisten Lernprozesse aus. [...] Kurz: Sprachdefizite schon bei Kindergartenkindern sind Behinderungen für alle weiteren Lebens- und Lernprozesse. [...] Alle Kinder im Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf die gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens. Dazu brauchen sie eine sprachanregende Umgebung, Bücher, Kinderzeitschriften, vor allem aber Menschen, die mit ihnen reden, singen und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen“ (ebd., 92/93).

Der Umfang des Lernfortschritts, der sich in der Folge des Einsatzes diverser Konzepte und Materialien beobachten lässt, wird im Bildungsportfolio sorgfältig schriftlich durch Beobachtungsprotokolle der Erzieher/innen und originale oder fotografisch fixierte „Arbeitsproben“ bzw. Werkstücke der Kinder dokumentiert (z.B. STRÄTZ/DEMANDEWITZ 2005, GROOT-WILKEN 2008) und mit den Eltern und dem Kind selbst in Gesprächen reflektiert. Die mittlerweile umfangreichen Portfolios, die in den Einrichtungen in Baden-

Württemberg entstehen, können für den Fall, dass die Eltern ihr Einverständnis erklären, auch von den künftigen Klassenlehrer/innen der Kinder in den aufnehmenden Grundschulen eingesehen werden.

Unter der Prämisse, dass die Erzieher/innen und die Kolleg/innen der Grundschulen vertrauensvoll zusammenarbeiten und sich um eine kontinuierliche und bruchlose Bildungsbiographie der Kinder bemühen (z.B. HOPF U.A. 2008), lässt sich dieses aussagekräftige und obendrein prozessbegleitende Dokument in der Grundschule zur Planung konkreter Angebote im Anfangsunterricht heranziehen und sogar im Sinne eines Entwicklungsportfolios (MBFFK 2008) fortsetzen. Dabei handelt es sich um ein sehr sensibles Instrument, weil es ausschließlich von den pädagogischen Fachkräften angefertigt wird und „in ihm alle wichtigen Informationen über das Kind dokumentiert werden, die sie von Eltern und anderen externen Kooperationspartnern bekommen, sowie die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen. Diese Informationen sind vertraulich, da sie unter anderem persönliche Informationen über die Familien enthalten können“ (GROOT-WILKEN 2008, 12).

Zur Etablierung neuer bzw. zur Unterstützung bereits bestehender Kooperationen zwischen den Einrichtungen bemüht man sich in Baden-Württemberg im Projekt ‚Das schulreife Kind‘ (www.kultusportal-bw.de) um die Stärkung von Tandems aus Erzieher/in und Grundschullehrer/in, damit der Übergang für die Kinder vom Elementar- in den Primarbereich störungsfrei verläuft.

In diesem Projekt, das 2006 ins Leben gerufen wurde, arbeiten mittlerweile landesweit 592 Kindertageseinrichtungen und 265 Grundschulen aktiv mit. Sie werden inhaltlich durch systematische Fortbildungssequenzen für die Fachkräfte unterstützt. Das Gelingen dieses Vorhabens wird aber nicht nur durch die Bereitstellung solcher Ressourcen befördert, sondern hängt gleichzeitig auch von den organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen ab. Wie sich eben diese gerade für die Sprachförderung in Baden-Württemberg gestalten, wird im nachfolgenden Abschnitt dargelegt.

1.2 Sprachförderung in Baden-Württemberg

Der Orientierungsplan für die Kindergärten in Baden-Württemberg weist den Erzieher/innen bei der Förderung des Spracherwerbs aufgrund ‚verstummen-der‘ Erziehungsberechtigter in der Sozialisationsinstanz ‚Familie‘ eine sehr verantwortungsvolle Rolle zu: „Viele Erwachsene sprechen heute zu wenig mit Kindern. Sprechen lernt man aber nur durch Sprechen. Kindern die Sprache geben heißt, sich ihnen zuwenden, mit ihnen sprechen, Zeit mit ihnen verbringen, heißt ihnen ein Übungsfeld für Sprache geben. [...] Deshalb

soll in Kindertagesstätten sehr viel gesprochen werden.“ (MKJS 2006, 92). Insbesondere für Kinder mit einem Migrationshintergrund bietet der Kindergarten einen verlässlichen Lernort, weil diese Einrichtungen nach der Überzeugung von WHITEHEAD (2007, 34) „eine Tradition aktiven Lernens durch Spiel, Ausprobieren, Entdecken und alle dazugehörigen Gespräche haben“. Ihrer Meinung nach können gute fröhlpädagogische Einrichtungen „wie das häusliche Sprachumfeld sein, weil sie das bieten, was Linguisten als authentische Kontexte bezeichnen“ (ebd., 34). Im Primarbereich sieht es ähnlich aus. Im Bildungsplan für die Grundschule ist das Sprechen neben dem Lesen, Schreiben und dem Sprachbewusstsein als selbstständiger Arbeitsbereich ausgewiesen (BP-GS, 43). Die angestrebten Kompetenzzuwächse sind vielfältig (ebd., 44). Die Schüler/innen lernen, sich verständlich und sprachlich korrekt zu äußern und entwickeln die Fähigkeit, sich auf den Sprechanschluss zu beziehen und Inhalte sachgerecht und adressatenbezogen vor Zuhörerinnen und Zuhörern zu präsentieren. Sie lernen die Notwendigkeit von Gesprächsregeln einzusehen, sie situations-adäquat zu entwickeln und einzuhalten. Schließlich untersuchen die Schüler/innen Gesprächsformen, üben sie ein und reflektieren sie. Dabei erfahren sie die Sprache in ihren verschiedenen Erscheinungsformen und Färbungen (zum Beispiel Dialekte) als Mittel zur Verständigung und lernen Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln.

Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Umsetzung sieht der Bildungsplan im Unterricht „verlässliche Erzählzeiten“ vor, in denen „vielfältige Möglichkeiten für Gespräche untereinander im Sinne des Austauschs von Ideen, Meinungen und des Mit- und Voneinander-Lernens“ eröffnet werden sollen. Die Kinder sollen auch Zeit für den kreativen und spielerischen Umgang im Sprechen haben (zum Beispiel Sprachspiele, Geheimsprachen erfinden) und zugleich das Sprechen als Gegenstand ihrer Entdeckungen und aktiven Auseinandersetzung erfahren können“ (ebd., 44). Für die Umsetzung dieses Katalogs werden sich für den Fall des Ausbaus der Schulen zu Ganztags-einrichtungen komfortable Zeitfenster öffnen.

Mithin steht für beide Institutionen ein üppiger Spielraum zur Ausgestaltung der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz zur Verfügung, der aber nur genutzt werden kann, wenn es den Fachkräften gelingt, zu den Kindern eine *verlässliche Beziehung* aufzubauen, deren Bedeutsamkeit seit langem bekannt ist (z.B. BOWLBY 1969/2008). Nach BOWLBY dokumentiert sie sich für das Kind u.a. darin, dass auf seine Bedürfnisse prompt und zuverlässig reagiert wird. HANNAFORD unterstreicht diesen Befund. Sie stellt fest, dass sich Experten für die kindliche Entwicklung einig sind, „dass eine sichere, vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern und/oder Betreuungspersonen der einzig nachweislich wirksame Faktor ist, der es den Kindern ermöglicht, ihr intellektuelles Potential optimal zu verwirklichen“ (2008, 68).

Dieses ist unter den konkreten Bedingungen in den Einrichtungen aber nur eingeschränkt möglich: Für die Kindergärten hat etwa der Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) die Rahmenbedingungen (u.a. Regelgruppenstärke, max. Gruppengröße) für die verschiedenen Angebotsformen (z.B. Halbtagsgruppen, Gruppen mit durchgehend ganztägiger Betreuung) erstellt. Sie sind aber rechtlich unverbindlich, weil nur die Inhalte der Betriebserlaubnis des Kindergartens justizierbar sind. Sie ist vom jeweiligen Träger einer neuen Einrichtung beim Landesjugendamt zu beantragen. In ihr ist festgelegt, in welcher Form und mit welchem Personal der Kindergarten betrieben werden darf (vgl. dazu §§ 45 und 85 Abs. 2 Nr. 6 des Achten Buches des Sozialgesetzbuchs 2009).

Als Richtgröße gilt für einen Regelkindergarten mit 30 Stunden wöchentlicher Betreuungszeit der Einsatz von 1,5 Erzieher/innen bei einer Gruppengröße von max. 28 Kindern (www.kita-buendnis.de).

In den Grundschulen des Landes Baden-Württemberg ist der Klassenteiler in den Jahrgangsstufen 1 und 2 von ursprünglich 31 Kindern auf 28 Schüler/innen herabgesetzt worden. Diese Zahl schafft, selbst wenn man unterstellt, dass das Fachpersonal professionell arbeitet und die Fähigkeit zur psychologischen Reduktion der Gruppengröße besitzt (DOLLASE 1995), nicht eben gute Startchancen für die Anleitung nachhaltig wirksamer Spiel- und/oder Lernsituationen in den Einrichtungen. Gleichsam Lichtjahre entfernt scheint die Situation in den Kindergärten und Schulen derzeit entfernt zu sein von dem, was sich KLUGER (2001, 42) für die Haltung eines Erwachsenen im Gespräch mit einem Kind wünscht: „Wenn diese Menschen wirklich präsent sind und dem Gespräch mit den Kindern ihre volle Aufmerksamkeit widmen, entsteht eine Beziehung, die durch das Gefühl der Sicherheit, durch Vertrauen und Respekt geprägt ist und die Basis und die Pyramide der kindlichen Entwicklung darstellt“.

Neben der ungünstigen Gruppengröße muss als weitere Beeinflussungsgröße des Bindungsbemühens der Fachkräfte auch die Heterogenität innerhalb der Gruppen in den Blick genommen werden. Sie stellt sich in den Kindergärten und Grundschulen als großes Problem dar, denn „aufgrund der Veränderungen bei den Bedingungen des Aufwachsens haben die Unterschiede zwischen den Kindern noch zugenommen und es scheint, dass sie weiter zunehmen werden“ (FÖLLING-ALBERS 2000, 45). Das Spektrum der Differenzen ist breit und wird im nächsten Abschnitt der Arbeit ausführlich referiert.

Nimmt man schließlich noch die Tatsache hinzu, dass die Fachkräfte meistens weiblich sind und häufig in Teilzeitarbeitsverhältnissen angestellt sind, um noch in ihren eigenen Familien ihren Aufgaben nachkommen zu

können und nur im Ausnahmefall wenigstens eine der Migrantensprachen beherrschen, dann liegt die Vermutung nahe, dass der Aufbau einer verlässlichen Beziehung zu jedem einzelnen Kind und die Gewährleistung hoch individualisierter Lernarrangements für die Erzieher/innen und Lehrer/innen wegen der Gruppengröße und/oder flankierender Sprachbarrieren zu kaum lösbarer Aufgaben werden können.

In Baden-Württemberg gibt es deshalb in den Kindergärten und Grundschulen die Möglichkeit der Kooperation mit externem Personal, das die Lehrkräfte gerade in der qualifizierten Sprachförderung, aber auch in anderen Bereichen, z.B. in der naturwissenschaftlichen Bildung, entlasten soll. Dazu gehören (in Auswahl, ohne Absicht und Anspruch auf Vollständigkeit):

- Mitarbeiter/innen aus dem Projekt ‚Sag‘ mal was‘; Hier handelt es sich um ein Projekt der Landesstiftung Baden-Württemberg zur Förderung der Sprachkompetenz der Kinder im Vorschulalter (www.sagmalwas-bw.de);
- die Kolleg/inn/en des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) in Ulm, die Kindergärten und Grundschulen im Modellprojekt „Bildungshäuser für 3 bis 10jährige“ begleiten (www.znl-bildungshaus.de);
- Mitarbeiter/innen des Projekts ‚Komm mit in das Gesunde Boot‘, das ebenfalls von der Landesstiftung Baden-Württemberg gefördert wird und die Sprachförderung in Kindergärten und Grundschulen durch Angebote zur Bewegungsförderung ergänzt (www.gesunde-kinder-bw.de);
- ehrenamtliche Helfer/innen in fast allen Arbeitsbereichen der Institutionen (z.B. Versorgung mit Mahlzeiten, Erzähl- und (Vor)Leseprojekte, Patenschaften);
- Studierende der Fachschulen, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die im Rahmen verpflichtender oder freiwilliger Praktika unterrichtsimmanente oder unterrichtsergänzende Einzel- und/oder Gruppenangebote zunächst begleiten und dann später häufig eigenverantwortlich durchführen.

Mit eben einem Ausschnitt aus dieser letztgenannten Ressource beschäftigt sich die Arbeit. Der Fokus richtet sich auf die Chancen und Grenzen der individuellen institutionellen Förderung von Kindern im Elementar- und Grundschulbereich durch den Einsatz externer Expertinnen und Experten, die sich für einen zeitlich überschaubaren Rahmen in die Einrichtung ‚einklinken‘, einzelne Kinder gezielt beobachten und aktiv fördern. Untersucht wird die Gestaltung und Wirksamkeit eines bewegungsorientierten Sprachförder-

projekts zur Erweiterung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit von Kindern mit unterschiedlichen Sprachentwicklungsständen. Nicht zuletzt wird dabei auch zu klären sein, inwieweit die Bindung zwischen den Fördernden und den Geförderten als Additum zur gewohnten (Groß)Gruppensituation eine nachhaltige Veränderung des mündlichen Sprachgebrauchs unterstützen kann.

1.3 Spracherwerbshemmende Faktoren

Die Bedingungen des Aufwachsens im 21. Jahrhundert und die damit verbundenen Erfahrungen der Kinder in dieser Lebensphase gestalten sich vielfältig. So bestimmt etwa die Schichtzugehörigkeit nach den Ergebnissen der PISA-Studie häufig über ihre schulische und damit später auch berufliche Teilhabe. Die Ausdifferenzierung der Familienformen, die von alleinerziehenden Müttern und Vätern, über klassische Kernfamilien bis zu vereinzelten Groß- bzw. Dreigenerationenfamilien reichen, führen nicht nur zu höchst unterschiedlichen Betreuungsbedarfen der Kinder, sondern auch zu kaum mehr vergleichbaren ‚Sprechzeiten‘ innerhalb der Familien.

Hinzu kommt die Tatsache, dass der veränderte Bedarf an Betreuungsleistungen jenseits der eigenen Familie keinesfalls immer nur aus dem Wunsch vieler Frauen nach dem Wiedereinstieg in den Beruf erwächst. Vielmehr resultiert er zunehmend häufiger schlicht aus der Notwendigkeit zum Mitverdienen bei der Sicherstellung des Unterhalts für die Familie. So steigt schließlich die doppelte Berufstätigkeit der Eltern ebenso wie die Zahl der Kinder, die in Armut leben. Dazu liefert der siebte Familienbericht (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE 2006) einen guten Überblick. Gerade in diesen Familien wird es - trotz eines erst einmal unterstellten guten Willens - kaum oder gar nicht möglich sein, das Literacy-Konzept der Kindergärten und Grundschulen durch die Anschaffung und das gemeinsame entspannte Betrachten von Bilder- und Kinderbüchern zu unterstützen (vgl. dazu vor allem ebd., 207 ff.).

Daraus darf jedoch keinesfalls geschlossen werden, dass gerade die Kindererwerbstätiger Eltern besonders unzufrieden mit der Zuwendungszeit ihre Eltern sind. Vielmehr beklagen sich darüber nach den Befunden der World Vision-Kinderstudie (HURRELMANN U.A. 2007) mit 28% vorrangig die Kinder, deren Eltern arbeitslos sind oder die aus sonstigen Gründen keiner Erwerbstätigkeit nachgehen sowie 35% der Kinder von erwerbstätigen Alleinerziehenden. Das Deutsche Jugendinstitut, dem die Geschäftsführung bei der Erstellung des Familienberichts obliegt, plädiert wohl nicht zuletzt deshalb für die stärkere Würdigung der Ressourcen Zeit und Geld im Kontext eines ‚gelingenden Familienlebens‘: „Zeit ist eine bislang zu Unrecht vernachlässigte zentrale Ressource für Familienleben, denn ohne gemeinsame Zeit können

sich Familien weder konstituieren noch praktisch erfahren und auch keine Krisen bewältigen. [...] Geld wiederum ist eine unverzichtbare Ressource, um in einer Marktgemeinschaft zu überleben“ (www.dji.de).

Gleichzeitig wächst in den Familien der Besitz technischer Medien und der Konsum der mit ihrer Hilfe verfügbaren Produkte (vgl. KiM Studie 2008, 65-66 und HURRELMANN U.A. 2007, 28-29). Mit der Partizipation der Kinder am Medienangebot könnte eine Reduzierung der sprachlichen Ausdrucks-fähigkeit insoweit einhergehen, als die Kommunikation mittels der Medien Handy (SMS) und Computer (Mail und Chat) die Sprache deutlich verknappet, weil sie auf einen komprimierten Informationsaustausch abzielt: Vereinfachte, unvollständige Sätze bestimmen oftmals dieses kommunikative Miteinander. Bislang ist das aber noch nicht empirisch belegt. Noch kann nur als gesichert gelten, dass für den Fall, dass bei den Kindern viele ungünstige Faktoren zum exzessiven Medienkonsum hinzutreten, negative Folgen eintreten (ROSENGREN 1989).

Eine gut dosierte Mediennutzung erscheint jedoch in vielerlei Hinsicht hilfreich. So können über Handy und Computer z.B. weiter entfernt lebende Großeltern in die Betreuungs- und Erziehungsprozesse integriert werden. Wie die Daten der World Vision Studie zeigen, ist der Austausch zwischen Großeltern und Enkeln eine bedeutende Größe im Kinderleben. Die Kontakthäufigkeit richtet sich aber nach der räumlichen Distanz der Beteiligten und eben auch nach der Medienkompetenz der Generationen.

Des Weiteren ist die Lebensphase Kindheit in zahlreichen Haushalten durch das Erleben von Verhäuslichung und Verinselung (ROLFF/ZIMMERMANN 1985) geprägt. Verhäuslichung meint das Verlagern des Spielens in die Wohnung und dort i.d.R. in das Kinderzimmer (ebd., 67-81). Der Lebensraum jenseits der Institutionen Kindergarten und Schule konzentriert sich auf den Privatbereich der Wohnung, der im Zuge der wachsenden Gruppe der Einkindfamilie oft an den Verlust sozialer Kontakte mit den Peers oder etwas älteren Kindern gekoppelt ist, die aber gerade beim Spracherwerb eine herausragende Bedeutung haben. Andere Experten ergänzen die inhaltliche Füllung des Begriffs um einen weiteren Aspekt. Ihrer Meinung nach hat die Verhäuslichung „eine soziale Dimension, wenn die außerfamiliale kindliche Sozialisation weniger von der altersheterogenen Nachbarschaftsgruppe getragen wird, mit der man zusammen spielt, sich streitet, versöhnt, auf die man angewiesen ist, der man sich auch kaum entziehen kann, sondern mehr – zeitlich begrenzt – von einem wechselnden Personenkreis in den Funktionsräumen“ (FRITZ U.A. 2006, 49) geleistet wird.

Mit Verinselung ist demgegenüber das verbindungslose nebeneinander Stehen einzelner Lebensräume der Kinder gemeint:

„Die heutigen Streifräume sind – jedenfalls in der Großstadt – nun nicht unbedingt kleiner geworden, [...] sie haben allerdings eine völlig neue Form angenommen, die am ehesten noch als Leben auf mehreren Inseln zu beschreiben ist. [...] Die ‚Wohninsel‘ ist der Ausgangspunkt für zahlreiche Ausflüge zur ‚Kindergarteninsel‘, später zur ‚Schulinsel‘, zu den Inseln, wo die Spielkameraden wohnen oder die Verwandten, die Inseln, wo eingekauft wird u.s.w. Die Entfernung zwischen den Inseln werden mit dem Auto oder einem öffentlichen Verkehrsmittel zurückgelegt. Der Raum zwischen den Inseln verschwindet, ver-dünnt sich zum erlebnisarmen ‚Zwischenraum‘ (ebd., 152).

Gerade für die Kinder mit Migrationshintergrund erwächst aus diesen Befunden noch ein weiteres Problem, das BILLMANN-MAHECHA/TIEDEMANN sehr anschaulich beschreiben:

Wenn Migranten eine nahezu autonome, herkunftskulturell geprägte Wohn- und Versorgungsstruktur aufgebaut haben, dürfte die Notwendigkeit und die Motivation, Deutsch zu lernen, vor allem für Erwachsene mit mäßiger Bildungsorientierung eher gering sein. [...] Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, warum etliche Kinder mit Migrationshintergrund, selbst wenn sie bereits hier geboren sind, bis kurz vor Schulbeginn kaum oder nur sehr ungenügend die deutsche Sprache verstehen und sprechen“ (2006, 488).

Für den Förderkontext erwachsen daraus zwei dringende Notwendigkeiten: Einerseits der Einsatz guter sprachlicher erwachsener Vorbilder beim Fördern. Andererseits sollte immer dort, wo institutioneller Einfluss wirksam werden kann, also in Kindergärten und Schulen, das Bemühen im Vordergrund stehen, die Kinder mit Migrationshintergrund ebenso wie andere Kinder, die sich noch als wenig souverän im Umgang mit der deutschen Sprache zeigen, in Spiel- und Arbeitssituationen zu involvieren, in denen sie mit Kindern, die schon gut Deutsch sprechen, kommunizieren und interagieren müssen.

Der Trend zur Verinselung und Verhäuslichung der Kindheit hat aber noch weitreichendere Folgen: Er führt zur Reduktion von Bewegungsanlässen und geht mit motorischen Defiziten einher, auf deren Parallelität mit dem Auftreten sprachlicher Probleme bereits weiter oben hingewiesen wurde. Zwar belegt die KiGGS Studie, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland in der Mehrzahl sportlich aktiv sind (LAMPERT U.A. 2007). Allerdings handelt es sich dabei zumeist um angeleitete sportliche Aktivitäten in Vereinen, die auf eine Sportart spezialisiert sind (z.B. Fußball bei den Jungen) und eben nicht um ein Bewegungsangebot, das in Verbindung mit dem natürlichen Erkunden und Entdecken der eigenen Lebenswirklichkeit mit benachbarten Kindern und Freunden steht.

Dieser Befund ist gleichzeitig ein weiterer Beleg für die Expertisierung der Kindheit (ROLFF/ZIMMERMANN 1985, 140), die nunmehr auch vor dem Sport nicht hält macht. Eltern verlassen sich auch hier eher auf die Kompetenz von

Übungsleiter/innen und Trainer/innen als auf ihre eigene Intuition zur bewegten Gestaltung der gemeinsamen Zeit mit ihren Kindern.

Fügt man die Befunde der einzelnen Studien zusammen, lassen sich durch die veränderten Bedingungen des Aufwachsens bei den Kindern einige Gruppen beschreiben, bei denen diese zu reduzierten Chancen beim altersangemessenen Spracherwerb führen können. So zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie, dass die familiäre Herkunft und das Bildungsniveau der Eltern für den späteren Bildungserfolg, der sprachliche Kenntnisse voraussetzt, von maßgeblicher Bedeutung sind. Laut der World Vision Studie wachsen 36 % der Kinder aus einem sozial schwachen Milieu mit einem allein erziehenden Elternteil auf (HURRELMANN U.A. 2007, 75). Für diese Gruppe von Kindern könnte demnach sowohl der Zeitfaktor als auch der Bildungsgrad der Eltern als hemmender Einfluss beim Spracherwerb zum Tragen kommen. Da diese Kinder auch noch überproportional häufig von Armut betroffen sind (ebd., 78), können ausgleichende Angebote aus finanziellen Gründen oft nicht wahrgenommen werden. BÖS U.A. fanden z.B. heraus, dass Kinder mit einem niedrigen Sozialstatus und mit Migrationshintergrund nur selten Mitglieder in Sportvereinen sind (2009, 258). Es entsteht u.U. ein Teufelskreis, der nicht nur die oben beschriebene Verhäuslichung der Kinder vorantreibt, sondern gleichzeitig auch noch zur Separierung von sprachlich gut geeigneten Vorbildern aus der Gruppe der Peers oder der etwas älteren Kinder führt.

Mit anderen Worten: Kinder aus bildungsfernen Familien, mit oder ohne Migrationshintergrund, die in sozialen Brennpunkten leben und in ihren Eltern keine Vorbilder für einen angemessenen Umgang mit der deutschen Sprache finden, wird es oft schwer fallen, in ihrem häuslichen Umfeld sprachliche Anreize zu finden. Hier können mittel- und langfristig früh einsetzende Fördermaßnahmen etwa nach dem Vorbild der amerikanischen Headstart-Projekte aus den 70er Jahren zur Entspannung der Situation für den Fall beitragen, dass die Förderung nicht verschult, sondern ganzheitlich und situationsorientiert erfolgt. Die Metaanalysen zu diesen Projekten führten zu dem Ergebnis, dass insbesondere für Kinder aus low income families – also für Kinder aus Slums – eine frühe institutionelle Förderung besonders wirksam war (LAZAR/DARLINGTON 1982 und SCHWEINHART/WEIKART 1988).

In diesen Familien ist die Aussprache der erziehenden Erwachsenen oft undeutlich und durch das Verschlucken von Endungen und Lauten gekennzeichnet. So können sprachliche Grundfertigkeiten und grammatisches Grundwissen nicht angemessen erworben werden, weil sich die Kinder an ihren Modellen orientieren.

Im Austausch mit der außerfamilialen Umwelt wird die eigene Unzulänglichkeit dann bemerkt und kann die Kinder zu Vermeidungsstrategien veran-

lassen, die in der Folge aufgrund fehlenden Sprachtrainings das individuelle Unvermögen oder die Tendenz zur Verwendung einer ‚Kunstsprache‘ steigert. Im ungünstigsten Fall entsteht am Ende eine Sprachlosigkeit, die bei den Kindern in ein aggressives Verhalten münden kann. Auf diese Weise wird die Kontaktaufnahme mit Kindern, die gut Deutsch sprechen und als gleichaltrige sprachliche Vorbilder agieren könnten, deutlich erschwert.

Diesem Trend gilt es aus vielen guten Gründen entgegenzuwirken. So liefert etwa die IGLÜ-Studie (BOS U.A 2003) den Befund, dass grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache die soziale Integration der Kinder fördern und damit mittel- und langfristig Lebenschancen eröffnen. Kinder mit Migrationshintergrund, denen diese Kenntnisse noch fehlen, müssen deshalb im Bereich des Sprechens und Lesens gefördert werden, um den Integrationsprozess zu unterstützen. Die Studie von MERKENS (2008) stützt diese Hypothese. Bei der zweijährigen Begleitung von 55 Klassen aus 26 Grundschulen mit sozial schwachen Einzugsgebieten ging es um die Frage, welche Bedingungen zu besseren Lernerfolgen benachteiligter Kinder führen. Es zeigte sich, dass weder das Geschlecht noch die Herkunft einen Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben. Ausschlaggebend für den Erfolg sind vielmehr die vorschulische und außerschulische Sozialisation, der Sprachstand am Beginn der Schullaufbahn sowie die kognitive Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes.

1.4 Überwindung spracherwerbshemmender Faktoren

Die zahlreichen Befunde zur Bedeutsamkeit einer anregungsarmen Familiensituation für den Spracherwerb fördern die staatlichen Bemühungen um die Entwicklung institutioneller Ersatz- bzw. Ergänzungssangebote insbesondere für Kinder im Vor- und Grundschulalter. Unter dem Banner der Wahrung der Chancengleichheit wird die Anzahl der Krippen- und Kindergartenplätze kontinuierlich erhöht und die Reduktion der Gruppengrößen eingefordert, um allen Kindern und natürlich gerade den Kindern mit Entwicklungsnachteilen beim Spracherwerb vielfältige Sprech-, Spiel- und Arbeitsmöglichkeiten in situierten Lernumgebungen zu ermöglichen.

Der Erfolg dieser Anstrengungen wird in nicht unerheblichem Maße von der Diagnostik abhängen, die den Fördermaßnahmen vorangeht bzw. die sie begleitet. In vielen Bundesländern wird deshalb jetzt darüber diskutiert, mit welchen Maßnahmen der Sprachstand der Kinder schon vor dem Schuleintritt zuverlässig und möglichst flächendeckend erhoben werden kann. Nach einer Synopse, die für den Bericht BILDUNG IN DEUTSCHLAND 2008 (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008) erstellt worden ist, sind in der Hälfte der Bundesländer bereits konkrete Konzepte in der Erprobung.

Im Verbund mit den strukturellen Veränderungen wird auch über die Vorteile einer Akademisierung der Ausbildung der Erzieher/innen nachgedacht, die in anderen Ländern längst verbindlich ist und ein professionell ausgestaltetes Angebot in den Sozialisationsinstanzen Krippe und Kindergarten ermöglicht. Daran ist die Hoffnung gekoppelt, dass auf diese Weise demnächst vielleicht auch eine qualifizierte Diagnostik seitens der Erzieher/innen stattfinden kann. Bislang, so konstatiert FRIED (2004, 7), „sind Tests in der Praxis allerdings nie wirklich angekommen“. Die Ursache für diese Zurückhaltung vermutet HECK (1982, 116f.) in einem Menschenbild der Erzieher/innen, das eher auf die emotionale Zuwendung zum Kind als auf eine systematische und rational begründete Förderung ausgelegt ist: „Wo bleiben beim Beobachten und Testen Einfühlungsvermögen, Liebe, Zuwendung? Gerät der Beobachtende nicht in Gefahr, da nüchtern und kalt zu reagieren, wo Wärme und Annehmen geboten wäre? Ist mit Video-Aufzeichnungen, Fragebogen und Kontroll-Listen überhaupt etwas einzufangen, was für ein Kind wichtig ist?“ Die Erzieher/innen dieser Generation dürften in vielen Einrichtungen immer noch aktiv sein. Auch die aktuellen Ausbildungspläne der Fachschulen für Erzieher/innen enthalten immer noch kein Lernfeld, das im Kern diagnostische Fragen und die Bereitstellung eines entsprechenden Handlungsrepertoires beinhaltet. Die Veränderung der Ausbildung in diese Richtung würde die Chance, dass in den nächsten Jahren Erzieher/innen in die Einrichtungen kommen, die im Sinne von DOLLASE (1985, 97/98) bei der Suche nach den Ursachen eines Problems, das sie bei einem Kind wahrnehmen, folgende Regeln beachten: Die Rolle des Beraters sollte aktiv und umsichtig sein, multitheoretisch ausgerichtet sein und schließlich mehrere diagnostische Verfahren beinhalten.

Unter diesem veränderten Ausbildungsprofil scheint die derzeit favorisierte Idee, innerhalb der Großgruppen in den Einrichtungen für Kinder mit besonderem Förderbedarf zusätzliche, hoch individualisierte Angebote bereitzustellen, durchaus umsetzbar zu sein. Eine Unterstützung könnten in diesem Zusammenhang die Studierenden aus den Bachelor-Studiengängen zum Themenfeld ‚Frühe Kindheit‘ und ‚Frühe Bildung‘ sein. Die Absolventinnen und Absolventen sollen nach dem Willen der Hochschulen später entweder selbst mit bereichernden und unterstützenden Angeboten in den Einrichtungen tätig werden oder aber als Multiplikator/inn/en in der Aus- und Fortbildung für die Erzieher/innen arbeiten.

In diesen Entwicklungszusammenhang gehört auch der Studiengang ‚Sprachförderung und Bewegungserziehung‘ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, innerhalb dessen die Forschungsfrage für diese Arbeit entstanden ist. Dieser Studiengang bietet Studierenden später die Möglichkeit, als geschulte Fachkräfte gezielt bewegte Sprachförderung in den verschie-

denen Einrichtungen zu initiieren. Der Studienschwerpunkt liegt in der Verknüpfung sprachlicher Förderung mit Bewegungselementen. Damit knüpft der Grundgedanke des Studiengangs unmittelbar an die Arbeiten an, die die Bedeutung der Bewegung für das Lernen fokussieren (z.B. HANNAFORD 2008 und ZIMMER 2009).

Im nachfolgenden Kapitel geht es nun um die Klärung der Frage, warum und wie sich durch eine Koppelung von Sprache und Bewegung neue Perspektiven für die Verwirklichung des Lernziels ‚Mündliche Kommunikationsfähigkeit‘ in den Kindertagesstätten und in der Grundschule ergeben können.