

Sprache als lebendiges Alltagserlebnis für Kinder und Erwachsene – Herausforderungen an eine kulturgeprägte Sprach- und Sprechkompetenz pädagogischer Fachkräfte

Dr. Armin Krenz, IFAP Kiel

Einleitung: Sprache kann Selbstbildungswelten im Menschen öffnen oder verschließen und wirkt (unbemerkt) und ständig entwicklungsförderlich oder entwicklungshinderlich auf Kinder. Doch allzu sehr wird derzeit in der deutschen (Elementar)Pädagogik die Sprache als ein **funktionalisiertes Methodenkompendium** betrachtet – dies belegen die ungezählten „Sprachtrainingsprogramme“. Diese werden immer häufiger isoliert von realen Kinderwelten und alltagsbedeutsamen Kindheitserlebnissen abgetrennt sowie zunehmend von vernetzten Entwicklungsbereichen als belehrende, von Erwachsenen gesteuerte „Sprachprogramme“ angewandt. Entwicklungspsychologen und Neurobiologen schlagen deshalb Alarm. Dabei ist die Sprache ein lebendiger, für Kinder und Erwachsene interessanter, Kommunikationsdialog, der im Alltag erlebt, gepflegt und genutzt werden soll und erlebt werden will. Anders ist auch der Begriff „ganzheitliche Sprachbildung“ fachwissenschaftlich nicht zu verstehen.

Sprache ist gelebte Kommunikation im Alltag

Die Sprache ist weitaus mehr als eine bloße Bündelung von gesprochenen und zumeist zusammenhängenden Worten. Sie ist ein lebendiger, lebensnotwendiger, der menschlichen Existenz alltäglicher und Sinn gebender Kommunikationsdialog, der Tag für Tag erlebt, gepflegt und genutzt werden kann und soll.

Sprache ist Erlebnis – und kann Menschen in Erstaunen versetzen.

Sprache ist Genuss – und lässt immer wieder manche kleinen und großen Zuhörer/innen mit offenem Mund besonders spannenden Erzählungen folgen.

Sprache verbindet – und lässt im ersten Augenblick unüberbrückbar erscheinende Grenzen zusammenbrechen.

Sprache erfreut – und bringt neue Hoffnung und Glückserlebnisse in die Herzen trauriger Menschen.

Sprache beglückt – und eröffnet in einem Gespräch gedankliche Perspektiven, die bis dahin kaum zugelassen werden konnten.

Sprache berührt – und lässt die Menschen in nachsinnende Gedankenwelten kommen, so dass aktuell belastende Erfahrungen eine lähmend erscheinende Vergangenheit bzw. Gegenwart in neue Betrachtungen führen kann.

Sprache ist wie ein heller Sonnenstrahl – wegweisend, zielgebend und richtungsorientierend.

Gleichzeitig kann Sprache aber auch wie ein Schwert sein: scharf wie eine frisch geschliffene Klinge, zerstörend und vernichtend. Sie kann sich wie ein Feuer in die Herzen mancher Menschen brennen und eine nachhaltig beunruhigende oder Gedanken tötende Wirkung auf den Gesprächspartner haben. Sprache kann aber auch ermüden, abschrecken, Ängste provozieren und krank machen. Sprache kann damit Selbstbildungswelten im Menschen öffnen oder verschließen und wirkt (unbemerkt) permanent **entwicklungsförderlich oder entwicklungshinderlich** auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Sprache als funktionalisierte Übungseinheit – ohne kommunikativen Wert

Doch allzu sehr wird derzeit in der deutschen (Elementar)Pädagogik die Sprache vor allem als ein „**funktionalisiertes Methodenkompendium**“ betrachtet – dies belegen die ungezählten „Sprachtrainingsprogramme“, die thematisch völlig isoliert von Kinderwelten und abgetrennt von vernetzten Entwicklungsbereichen als belehrende „Sprach(lehr)programme“ auf Kinder übertragen und **an** ihnen angewandt werden.

Auf der Grundlage von so genannten >Sprachstandserhebungen< wurde bzw. wird in allen 16 Bundesländern in der Elementarpädagogik versucht, den >Sprachförderbedarf< bei Kindern festzustellen – zumeist sogar durch externe „Fachkräfte“, die ihren Arbeitsschwerpunkt in der Schulpädagogik (!) haben. Dazu kamen bzw. kommen sehr unterschiedliche Diagnoseverfahren und Sprachtests zum Einsatz, deren Aussagekraft und Bedeutungswerte aufgrund ihrer entsprechenden Konzipierung und ihrer angewandten Erhebungsbedingungen fachlich, inhaltlich und konzeptionell teilweise völlig in Frage gestellt werden müssen. Doch unabhängig von den in der Fachöffentlichkeit immer lauter werdenden Zweifeln – sowohl unter elementarpädagogischen Fachkräften als auch bei Bildungswissenschaftlern - lautet die Antwort bei einem entsprechend festgestellten >Sprachförderbedarf< immer häufiger: „Das Kind bedarf eines speziellen Programms zur Sprachförderung“, ohne die Reliabilität und Validität der Verfahren genau zu überprüfen bzw. ohne sinnzusammenhängende Betrachtungen im Sinne systemischer Orientierungen im Umfeld des Kindes anzustellen.

Wer heute einen qualitätsorientierten Blick in die PRAXIS der Kindergärten wirft, muss erschreckt zur Kenntnis nehmen, dass nahezu die gesamte Pädagogik >didaktisiert< wird. Dabei wird - aus entwicklungspsychologischer und -pädagogischer Sicht betrachtet- allzu oft vergessen, dass sich eine „gute Sprachförderung“ niemals als ein „verschultes Belehrungsprogramm/ Sprachkurs mit Schulcharakter“ anbieten und durchführen lässt. Vielmehr stellt sich eine >**nachhaltige Sprachförderung**< als fester, **integrierter Bestandteil der gesamten pädagogischen Tätigkeit im gesamten Tagesablauf** einer Kindertageseinrichtung dar, zumal der Spracherwerb stets in einem beziehungsorientierten, sozialen Kontext geschieht (Szagun 2007; Szagun 2006/ Bunse/ Hoffschildt 2008). Sprache baut sich dann auf, wenn Kinder einer Sprachsituation eine persönliche Bedeutung beimessen, dem Sprech Anlass ein individuell vorhandenes Interesse zuweisen und in dem Sprachgegenstand einen Sinn für eine Lernauseinandersetzung mit sich

selbst erkennen können.

Sprache als alltagsbedeutsamer Kommunikationswert

Grundvoraussetzungen und zugleich Lernbedingungen für einen entwicklungsförderlichen Sprachauf- und Sprachausbau ergeben sich primär aus folgenden Aspekten:

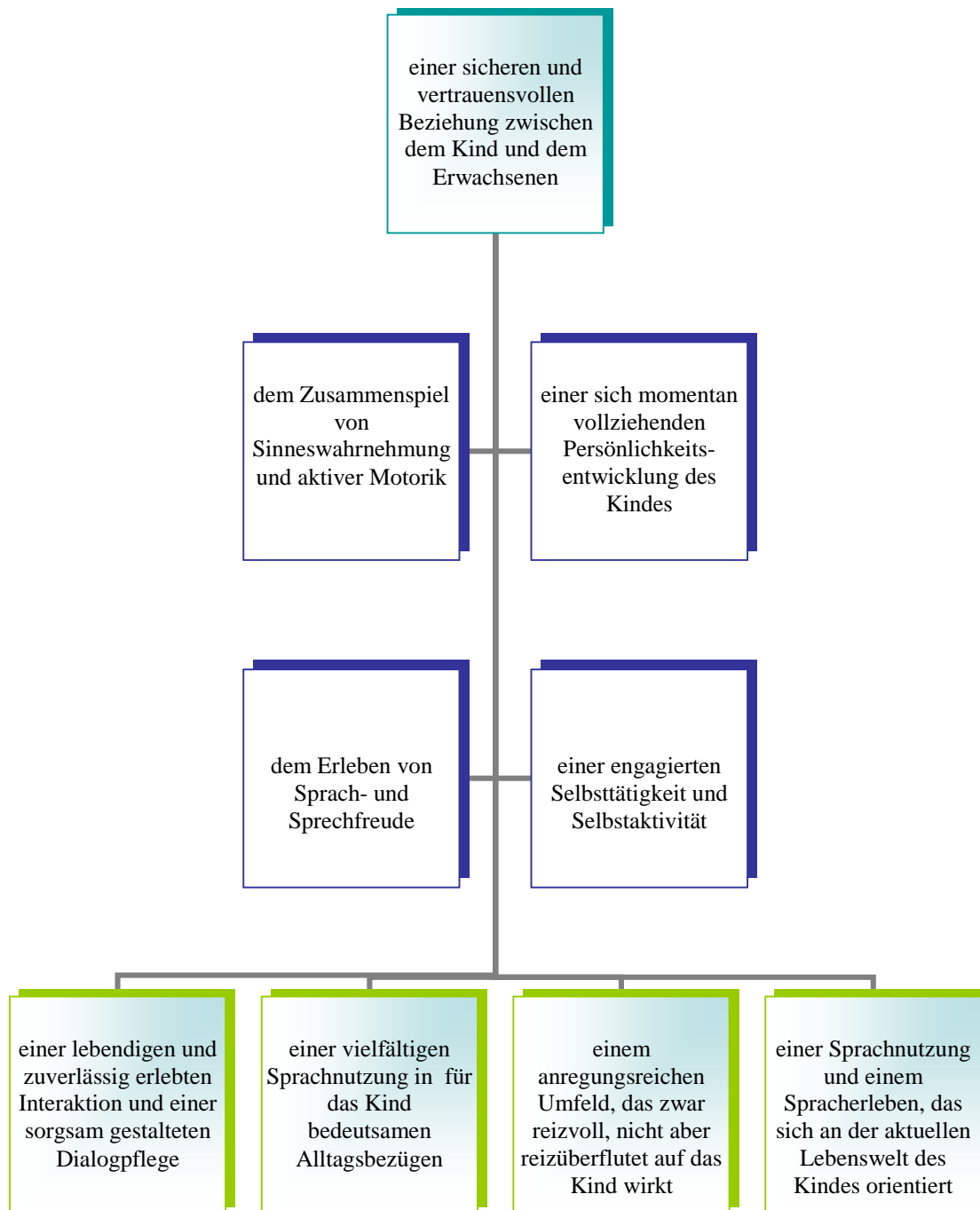


Abb. 1: Grundvoraussetzungen und Lernbedingungen für eine nachhaltige Sprachentwicklung

Nur wenn Sprachsituationen in lebendigen Handlungszusammenhängen einbezogen und darüber hinaus gleichzeitig mit gegenwartsorientierten Lebenswirklichkeiten der Kinder verbunden sind, in denen sie selbst Sprechfreude erleben und eigene Deutungen vornehmen können, wird Sprache von Kindern als ein Zielmedium und ein spannendes Ausdrucksmittel angenommen und gerne genutzt. Doch die pädagogische Praxis sieht zumeist diametral anders aus – und das nicht erst seit 2009!

Sprachprogramme ohne Sinnzusammenhänge tragen zur Vertreibung von Kindheiten bei

Seit über einem Vierteljahrhundert weisen vielfältigste Publikationen und unterschiedliche Wissenschaftler/innen auf ein zunehmendes Phänomen in der Pädagogik hin: das massive Verschwinden der Kindheiten!

So haben Aries (Geschichte der Kindheit, 1975) und De Mause (Hört ihr die Kinder weinen, 1977), Muchow (Der Lebensraum des Großstadtkindes, 1980) und Hengst (Kindheit als Fiktion, 1981), Elkind (Das gehetzte Kind, 1991), Honig (Entwurf einer Theorie der Kindheit, 1999) und Ellneby (Kinder unter Stress, 2001) und zuletzt Bergmann (Das Drama des modernen Kindes, 2006) sowie Rittelmeyer (Kindheit in Bedrängnis, 2007) neben vielen anderen bekannten Autorinnen und Autoren Biographien und Lebensbedingungen von Kindern beschrieben, die sich in ungezählter Wiederholung Tag für Tag in den Lebenswirklichkeiten der meisten Kinder widerspiegeln. Viele Kinderwelten sind räumlich und durch die Art der Tagesgestaltung eingeeengt, viele Kinderzeiten sind von morgens bis abends verplant und durchstrukturiert, viele Kinderleben sind auf das ferne Ziel 'Zukunft' hin programmiert und damit für Kinder zerrissen, weil sie selbst die Gegenwart erleben und in ihren vielfältigen Dimensionen handelnd erfassen wollen.

Neue Erziehungskonzepte und **bildungspolitische Strömungen (z.B. die gezielte „Schulreifeförderung“/ die Wiederholung der funktionalisierten Förderprogramme aus den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts ...)** sowie **bildungspädagogische Maßnahmen (z.B. Lernen anhand von Arbeitsblättern; isolierte Förderprogramme...)** scheinen unaufhörlich wie Pilze aus dem Boden zu schießen und erheben mehr oder weniger den unüberhörbaren Anspruch, eine optimale Frühbildung bzw. frühkindliche Förderung zu garantieren.

Gleichzeitig sind kindausgerichtete Förderprogramme für viele Eltern ein Segen, weil damit **angeblich** ungenutzte, brachliegende Kompetenzen ihrer Kinder stärker unterstützt und Ressourcen ausgebaut werden können. Eltern- und Erzieheratgeber zur „richtigen Förderpädagogik individueller Entwicklungsfenster“ überschwemmen den Markt. Auch Spielmittel werden immer mehr zu Lerngeräten, so dass in erster Linie weniger die Freude der Kinder im Vordergrund steht als vielmehr die Frage der Erwachsenen, wie pädagogisch wertvoll bestimmte Spielsachen tatsächlich sind, wie umweltfreundlich ihre Verarbeitung ist und wie nutzbringend diese für die kindliche Lernentwicklung zu sein scheinen.

Kurse bestimmen für viele Kinder neben der Kindergarten- oder Schulzeit den Tagesrhythmus und das Handy wird für viele Kinder zum verlängerten Sprachrohr in einer zunehmend anonymisierten Welt, in der lebendige

Beziehungen immer seltener werden. Wozu auch, wo doch die SMS-Nachrichten eine direkte, persönlich geführte Kommunikation überflüssig erscheinen lassen.

Zwar mag es auf den ersten Blick so wirken, als hätten es Kinder der heutigen Generation besser bzw. leichter, weil sie mehr Spielmittel, größere Bildungschancen, bessere Förderungsmöglichkeiten oder vielschichtigere Kommunikationswege nutzen können. Ein genaueres Betrachten macht aber deutlich, dass es vor allem um eines geht: *Kinder müssen eine ständige Zunahme an Erfahrungsverlusten hinnehmen.*

Sprachaufbau geschieht im Sinne eines beziehungsorientierten >concomitant learning<

Entwicklungspädagogisch muss diese Tatsache sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte immer wieder aufs Neue aufrütteln, weil bekannt ist, dass Kinder in den ersten Lebensjahren vor allem aus den vielfältigsten Situationen eines Alltagshandelns lernen (=concomitant learning).

So **entwickeln sich** alle kognitiven Prozesse aus einem begeisterten Tun, dem selbst beteiligten Aktiv-Sein, der selbst motivierten Tätigkeit und motorisch herausfordernden Aktivität. Nicht umsonst heißt es in einem alten Spruch: »Aus Erfahrung wird man klug«.

Wenn Kinder in zunehmendem Maße den Erfahrungsverlusten ausgesetzt sind, es aber gleichzeitig ihrer Bestimmung entspricht, sich als mitgestaltende und gleichzeitig lernende Mitakteure in dieser Welt zu begreifen, gibt es nur vorbestimmte Auswege: Entweder resignieren Kinder, ziehen sich zurück und klagen darüber, dass ihnen »so langweilig ist«, oder sie suchen vielfältige Chancen, die Welt dennoch zu entdecken, etwa durch Regel- und Grenzüberschreitungen, Bewegungsüberschüsse oder Aktionismen, indem sie auf sich aufmerksam machen (müssen) nach dem Motto: »*Seht doch, hier bin ich.*«

Viele elementarpädagogische Fachkräfte und berufspolitische Mandatsträger können die aufgezeigten Gefahren einer völligen Verplanung von Kindheiten nachvollziehen und reagieren entsprechend bedauernd. Doch was ist von dem Versuch, Kindheit als ein eigenständiges Zeitfenster zu begreifen und entsprechend mit Kindern zu erleben, geblieben? Die Praxis zeigt: wenig!

In immer mehr Kindertagesstätten scheint es ein „Qualitätsmerkmal“ zu sein, möglichst viel mit Kindern zu unternehmen, um Eltern zu verdeutlichen, dass Quantität ein „Qualitätshinweis“ zu sein scheint. Und selbst die Aufregung durch die drei vorliegenden PISA-Studien brachte es an manchen Orten mit sich, dass nun wieder jede Menge alter Vorschulblätter aus den Schubladen hervorgezaubert wurde, ein regelmäßiges frühes Leselernen in den Focus der Förderpädagogik rückte, gezielte Sprachtrainings als besonders wertvolle Übungseinheiten eingesetzt wurden und frühe Legasthenie-Voruntersuchungen dazu führ(t)en, besondere graphomotorische Trainingseinheiten in die Tagesabläufe vieler Kinder zu installieren. Daneben gab/gibt es Suchtprophylaxe-Programme für Kinder, um sie „stark“ zu machen, Anti-Gewalt-Trainings zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, kleinere Lehrprogramme zur nach wie vor „bedeutsamen gesunden Ernährung“ und regelmäßige Waldtage, um bestimmte Natur Vorgänge exemplarisch zu begreifen. Zunehmend fiel auf, dass „ADS- und

ADHS-Kinder“ immer mehr Probleme machten und einer „gezielten Therapie“ bedurften. Und nicht zuletzt wurden bzw. werden unterschiedlichste Curricula entwickelt, die im Sinne einer „Bildungsoffensive“ in der PRAXIS „abgearbeitet“ werden (sollen). Spielmittel und diverse Spielzeugarten werden zunehmend zu Lerngeräten funktionalisiert und Außenräume entwickeln sich mancherorts zu gefahrlosen (und langweiligen) Orten, die zwar keine Herausforderung mehr für Kinder bieten, dafür aber vom TÜV/GUV ein Sicherheitssiegel verliehen bekamen.

Wenn Antoine de Saint-Exupery einmal sagte:

„Wenn du mit anderen ein Schiff bauen willst, so beginne nicht, mit ihnen Holz zu sammeln, sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem großen, weiten Meer“,

dann sei die Frage erlaubt, was vielerorts in der Pädagogik tatsächlich passiert. Viele Arbeitsimpulse in der Elementarpädagogik besitzen in zunehmendem Maße den Charakter einer „*Kinderbelehrung*“ mit der Folge, dass die gesamte Kindergartenpädagogik zu einer „vorgezogenen Schulpädagogik“ mutiert und Kinder zusätzlich irritiert, weil uns neurobiologische Erkenntnisse zeigen, dass Kinder in Zusammenhängen fühlen, denken und handeln (wollen), im Sinne einer **nachhaltigen Bildung in Handlungsnetzungen** begreifen müssen und nur das als lernbedeutsam aufnehmen werden, was sie selbst als lernherausfordernd klassifizieren.

Alle Natur, alles Wachstum, aller Friede,
alles Gedeihen und Schöne in der Welt
beruht auf Geduld, braucht Zeit,
braucht Stille, braucht Vertrauen, braucht den Glauben an langfristige
Dinge und Prozesse
von viel längerer Dauer
als ein einzelnes Leben dauert,
Glauben an Zusammenhänge und Sinne,
die keiner Einsicht eines Einzelnen zugänglich sind.
Hermann Hesse, in: Tagebuch 1920/21

Sprachaufbau und –entwicklung ist in Sinnzusammenhänge integriert

Eine so genannte „ganzheitliche“ sprachunterstützende Pädagogik (im Sinne einer >nachhaltigen Bildung< bzw. >Bildung aus erster Hand<) ist dann gewährleistet, wenn möglichst alle Entwicklungsbereiche in einer Spiel-, Erlebnis-, Erfahrungs- und Alltagsaktivität des Kindes gleichzeitig angesprochen und beteiligt sind. Entwicklungspsychologisch ist eine Trennung oder ein Herauslösen einzelner Entwicklungsbereiche nicht nur unmöglich sondern kann auch keine >nachhaltigen Bildungsprozesse< im Kind bewirken.

Kinder sind stets mit all' ihren Entwicklungsfeldern – gleichzeitig und untrennbar – beteiligt, wenn es ihnen darum geht, die Welt zu erkunden, eigene Stärken zu erleben, neue Entwicklungsmöglichkeiten auszutesten und für sie bedeutsame Lebenserfahrungen zu machen:

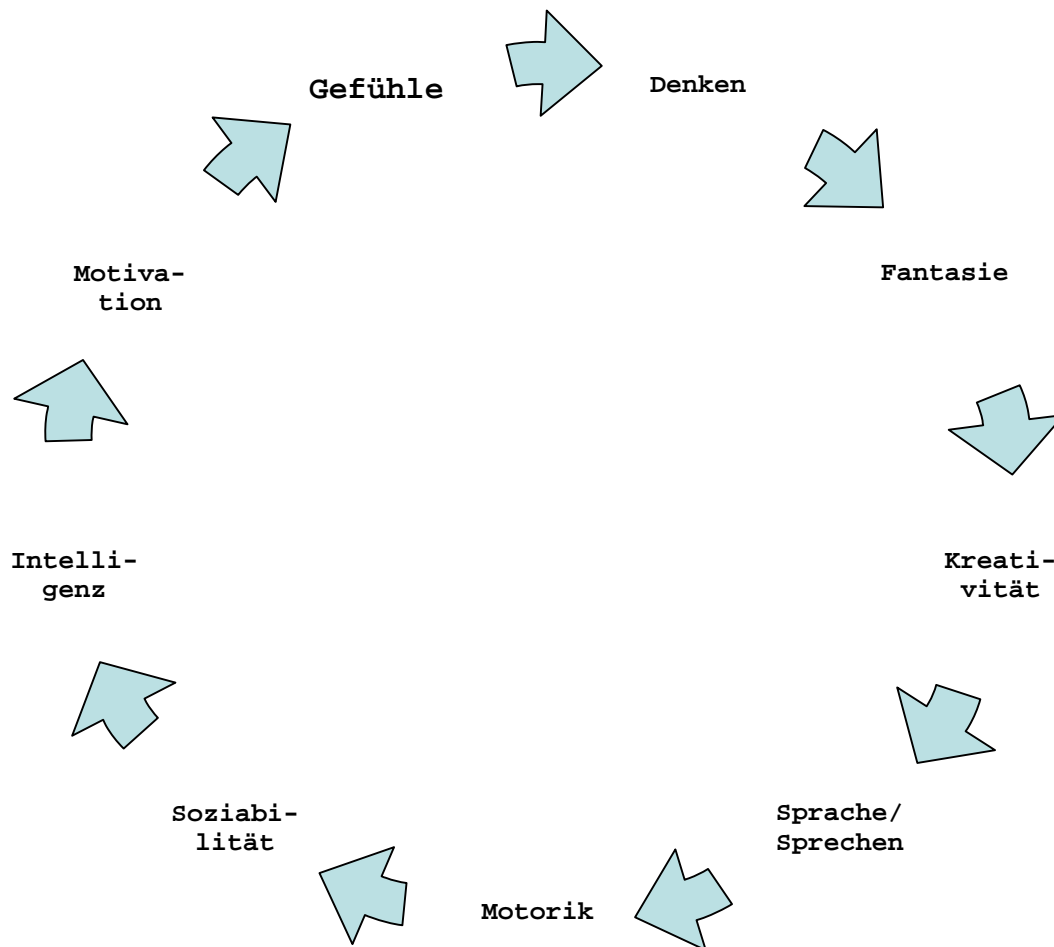


Abb. 2: Eine nachhaltige Entwicklung vollzieht sich in der Vernetzung aller 9 Entwicklungsbereiche

Doch statt diese entwicklungspsychologisch bedeutsame Tatsache zur Kenntnis zu nehmen, steckt die Elementarpädagogik und stecken viele Eltern die Kinder in immer mehr pädagogisierte Arrangements, durch die sie ihre eigenen Lernimpulse immer weiter verdrängen und darauf warten, dass es vielleicht noch etwas Spannenderes gibt als ihre erlebte Realität. Der Weg vom Säugling über das Kind zum Jugendlichen und Erwachsenen wird immer kürzer und damit weniger nachvollziehbar für die Kinder selbst und ihr eigenes Leben. Nicht selten entstehen so genannte **Entwicklungsbrüche** vielfältigster Art – ausgedrückt als Verhaltensirritationen, auf die die Erwachsenenwelt mit immer neuen, heilsversprechenden >therapeutisierten Pädagogikprogrammen< reagiert. Dort, wo ein Leben zunehmend in Bedingungen geschieht – und das macht den Alltag auch in manchen Kindertagesstätten aus – wird und ist die aktive Selbstbestimmung vieler Kinder radikal reduziert. Der Alltag ist aus „Fertigbausteinen“ zusammengesetzt, der den Kindern wenig Raum lässt, *Forscher, Entdecker, Wissenschaftler mit eigenen Neigungen sein zu können*. Janusz Korczak, der bekannte polnische Arztpädagoge, hat einmal gesagt: „*Wir belasten Kinder mit neuen Pflichten des Menschen von morgen, ohne ihnen die Rechte des Menschen von heute zuzugestehen./.../Um der Zukunft willen wird gering*

geachtet, was es heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen das es weder versteht noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre“.(in: Verteidigt die Kinder, Gütersloh 1983, S. 47)

Kinder brauchen andere Erlebnisse als funktionalisierte Sprachübungen

Damit Kinder nicht noch mehr „Ohnmachtserlebnisse, Auslieferungserlebnisse, Trennungserlebnisse, Beziehungsnot und Bedrohungsängste“ erfahren müssen, ist es vielleicht hilfreich, sich an das Wort eines unbekanntes Apachenkriegers zu erinnern „Großer Geist, bewahre mich davor, über einen Menschen zu urteilen, ehe ich nicht eine Meile in seinen Mokassins gegangen bin.“ Kinder laden uns jeden Tag dazu ein.

Was Kinder dringender denn je brauchen ist ein Lebens- und Lernumfeld, das vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

° **Sie brauchen** ungeteilte Zeiten, in denen sie mit Ausdauer und nach eigenen Zeitempfindungen Dinge in Ruhe zu Ende führen können und sie brauchen vor allem Erwachsene, die ihre Ausdrucksformen wirklich verstehen, die Symbole ihres Handelns und Erzählens begreifen und sie brauchen den Kindergarten als einen Ort, an dem sie ein aktives Mitspracherecht haben: von der Gestaltung des Tagesablaufes bis hin zur Kinderkonferenz.

° **Kinder brauchen** offene Ohren, die hören, was Kinder zur Zeit beschäftigt und sie suchen vielfältige Möglichkeiten, das wirkliche Leben - und keine künstlich gestaltete und strukturierte Welt – kennen zu lernen.

° **Kinder brauchen** eine Umgebung, in der sie sich in ihrer Individualität entwickeln können, bevor eine so genannte Sozialentwicklung auf sie einströmt und sie brauchen Menschen, die ihnen einen Raum zugestehen, in dem sie mit Versuch und Irrtum das Weltgeschehen um sie herum begreifen können.

° **Sie brauchen** Erwachsene (und ein entsprechendes Umfeld), mit denen der Prozesshaftigkeit eine höhere Beachtung geschenkt wird als dem Herstellen von irgendwelchen »ästhetischen Produkten« und sie brauchen diese Erwachsenen als Bündnispartner zur Umsetzung ihrer ureigenen Interessen.

° **Sie brauchen** und suchen einen Ort, an dem ihr magisches Denken ausreichend Platz findet, erlebt und ausgedrückt zu werden.

° **Sie brauchen** Mitspieler und keine Dirigenten, die wirklich auf der Ebene von Kindern - im wahrsten Sinne des Wortes - sind und sie brauchen Erwachsene, die mit ihnen sprechen anstatt auf sie einzureden oder über sie zu sprechen.

° **Sie brauchen** Menschen, die ihre Stärken sehen und nicht gegen ihre vermeintlichen Schwächen kämpfen und sie suchen Erwachsene, die statt eines Pessimismus einen hohen Optimismus ausstrahlen, die ihre Stärken sehen und nicht ihre „Schwächen“ minimieren wollen.

° **Sie suchen** Mitmenschen, die sich auf Erfahrungen einlassen und keine Dogmen (Lehrsätze) verbreiten und sie brauchen Erwachsene, die statt »moralisierender Ratschläge für andere Werte« selbst ihr eigenes Leben auf der Grundlage einer verinnerlichten Wertemoral gestalten.

° **Sie wünschen** sich Menschen, die loslassen können, statt sich auf bestimmte Rollen und Vorhaben/Ziele zu fixieren und sie suchen Erwachsene, die sie statt erziehen zu wollen ganzheitlich begleiten.

° **Kinder brauchen** Menschen, die Selbsterfahrung auf sich nehmen, statt eigene Gedanken, Gefühle und Muster zu projizieren und sie suchen Erwachsene, die mit ihnen auf die Suche nach Wahrheiten gehen, statt im Sinne von Recht oder Unrecht zu debattieren und eigene Standpunkte auf Kinder übertragen.

Wenn diese (und sicherlich viele weitere) Merkmale für den Kindergarten zutreffen sollen, bedarf es immer wieder einer selbstkritischen Reflexion einrichtungsspezifischer Normen und eingefahrener Verhaltensmuster - im Interesse von Kindern und Erwachsenen sowie einer tatsächlich bildungsorientierten Frühpädagogik.

So bedarf es in der Elementarpädagogik keiner zusätzlichen Intensivräume für besondere Arbeiten, sondern Räume, in denen es überall »intensiv« zugeht.

Die Kindergartenzeit ist auch keine Zeitspanne eines vorgezogenen Schulübens, sondern ein Leben und Lernen mit Kindern in Sinn zusammenhängenden, ganzheitlichen Vorhaben, die sich auf das aktuelle Leben der Kinder mit ihren Themenschwerpunkten bezieht.

Die Elementarpädagogik ist kein Ort, an dem Kinder gesagt bekommen, was sie machen können/sollen/müssen, sondern an dem die Themen der Kinder verstanden und aufgegriffen werden.

Der Kindergarten hat für eine Atmosphäre zu sorgen, in der sich Kinder angenommen und wertschätzend behandelt fühlen. Dabei ist die Umgebung von Kindern als ein Ort zu erfassen, an dem sie sich selber fordern und eigenmotiviert fördern können.

Der Kindergarten hat sich Kindern als ein Ort zu zeigen, in dem das Leben pulsiert, in dem Realitäten erfahren werden können und der jede aufgesetzte Künstlichkeit aufgibt.

Er hat Kindern die entwicklungsförderliche Möglichkeit zu bieten, unverarbeitete Erfahrungen aufzuarbeiten, um sich von alltäglichem Erwartungsdruck und biographisch ausgelösten Belastungen zu befreien.

Der Kindergarten muss ein Ort sein, an dem der Phantasieumfang von Kindern jede Arbeitsschablone überflüssig macht und die Person der Erzieherin ein von Kindern geliebter Teil der Gruppe ist.

Der Kindergarten gestaltet dabei seine Arbeit aus einem Selbstverständnis

heraus, in dem zunehmend eingesetzte Therapieprogramme durch das gemeinsame, ganzheitliche Leben immer mehr überflüssig werden.

Alltagstaugliches Sprachgeschehen als lernprovozierender Lebensraum

Damit wird der Kindergarten zu einem Ort, an dem mit Kindern zusammen gekocht und gelacht wird, Freude regiert und Regeln gemeinsam ausgehandelt werden, Kinder noch Kinder sein können und nicht als »unfertige Erwachsene« betrachtet werden, geachtete Rückzugsecken bestehen und Kinder selbstverständlich jeden Tag ihr Spielzeug mitbringen können, Jungen ebenso wie Mädchen zu ihren besonderen Rechten kommen und Gewalt von einer natürlichen Aggression unterschieden wird.

Ein Ort, an dem es ebenso Ablehnung, Konflikte, Abgrenzung und Auseinandersetzungen gibt wie unter den Erwachsenen und dabei natürliche Wege gesucht und miteinander gegangen werden, um solche Grenzen zu überwinden; an dem jedes Kind das verbrieftete Recht auf Meinungsäußerung besitzt und vor allem das Kind in Erwachsenen ein Modell für das Gesagte erlebt.

Dort, wo der Kindergarten zu einem **alltagstauglichen**, >bildungsorientierten und lernprovozierendem Lebensraum< geworden ist, fühlen sich Kinder angenommen und verstanden. Dies schafft die notwendige Sicherheit für Kinder, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, alte Muster zu verändern und mit neuen Verhaltensweisen zu experimentieren.

Der Kindergarten ist in Gefahr, sich allzu schnell auf wieder neue Programme und Richtungen einzulassen - ein Beweis für eine oftmals zu beobachtende Orientierungslosigkeit der Gegenwart der Elementarpädagogik. Wenn Kinder diesen »**lernprovozierenden Bullerbü - Effekt**« nicht mehr im Kindergarten erleben können, dann müssen sie auch hier resignieren und entwickeln bzw. verfestigen auffällige Verhaltensweisen, die sich folgendermaßen weiter in die Schulzeit verlagern bzw. Kinder ihre Erfahrungen »auf der Straße« suchen. Das ist - auf die Gegenwart bezogen - dramatisch und wäre im Hinblick auf die Zukunft fatal. Kinder brauchen nötiger denn je einen beziehungsorientierten und lernintensiven Alltags-Lebensraum — der Kindergarten kann ihn bieten und Kindern nutzbar machen.

Sprachentwicklung braucht sprach- und sprechfreundliche Rahmenbedingungen/ Begleiterscheinungen

Wenn ErzieherInnen Wert darauf legen, dass sich Sprache entwickeln, auf- und ausbauen soll, sind zunächst die Faktoren zu identifizieren und zu verändern, die die Sprach- und Sprechentwicklung eines Kindes massiv hemmen:

- ° unübersichtliche Beziehungsverhältnisse durch zu große Gruppen oder pädagogische „Ansätze“, die so genannte „feste Gruppen“ ablehnen;
- ° wenig oder sehr eingeschränkte Bewegungsangebote, die zumeist darauf ausgerichtet sind, den Kindern „gezielte“ Bewegungsmöglichkeiten anzubieten;
- ° ein wahrnehmungsstörender Lärmpegel, der es Kindern nahezu unmöglich macht, aufeinander zu hören, miteinander in Ruhe zu reden, gemeinsam die Sprache zu erleben;

- ° ein gereiztes Sprach-/ Sprechklima – ausgelöst durch zunehmend „genervte“ Erwachsene, die voller lernzielorientierter Fördervorgaben oftmals nur noch „Lernergebnisse bei Kindern“ feststellen und dokumentieren wollen;
- ° Sprachkorrekturen, die die Sprechfreude der Kinder hemmen,
- ° Hektik, Unruhe, Chaos, Streit, Zeitfresser, Sprachunterbrechungen, die eine sprachunfreundliche Atmosphäre ausbreiten;
- ° ein Zeit unterbrochenes Zuhören, weil Erwachsene mit allzu vielen Nebentätigkeiten beschäftigt sind und immer weniger Ruhe besitzen, sich ganz und gar auf Gesprächserlebnisse mit Kindern einzulassen;
- ° ein „Nachäffen“ von Sprach-/ Sprechfehlern, das vielleicht als „Ansporn“ gedacht aber immer als „Verletzung“ erlebt werden wird;
- ° ein monologisierendes Einreden auf Kinder, das nicht selten als sprachabschreckend von Kindern empfunden wird;
- ° wenn Kindern Sprach-/ Sprechäußerungen abgenommen werden;
- ° wenn Kindern viel zu früh Antworten auf ihre Fragen gegeben werden anstatt mit ihnen nach Antworten zu suchen und
- ° wenn eine „kognitive“ Sprache eingesetzt wird statt einer emotional positiv besetzten – beziehungsorientierten – Sprache.

Die Erzieherin als sprachunterstützender Ausgangspunkt für Sprachentwicklung

Es besteht heute überhaupt kein Zweifel daran, was die Sprache nachhaltig fördert: Eine „**integrierte Sprachförderung**“ geschieht vor allem durch die Merkmale, die Sprache außergewöhnlich stark aktivieren, provozieren, lebendig werden lassen: ein alltägliches miteinander sprechen; miteinander singen; miteinander dichten und reimen, Dialoge lebendig pflegen und gemeinsam auf die Suche nach Antworten gehen; miteinander philosophieren; Kinderaktivitäten sprachlich Begleitung; gemeinsames Genießen einer lebendigen Bewegungskultur; Geschichten vorlesen und nacherzählen; Märchen vorlesen und nachspielen; Geschichten erfinden und aufschreiben; miteinander spielen; sorgsam aufeinander hören; Hörspiele erfinden und aufzeichnen; Kindergartenzeitungen erstellen und drucken; Kinderkonferenzen gemeinsam gestalten.

**Wir lernen die Menschen nicht kennen, wenn sie zu uns kommen;
wir müssen zu ihnen gehen, um zu erfahren, wie es mit ihnen steht.**

Johann Wolfgang von Goethe,
Wahlverwandschaften

**Wir lernen uns als Menschen nur dann kennen, wenn wir zu uns
kommen;**

**wir müssen auf uns zugehen, um zu erfahren,
wie es mit uns steht, wer wir wirklich sind.**

Armin Krenz

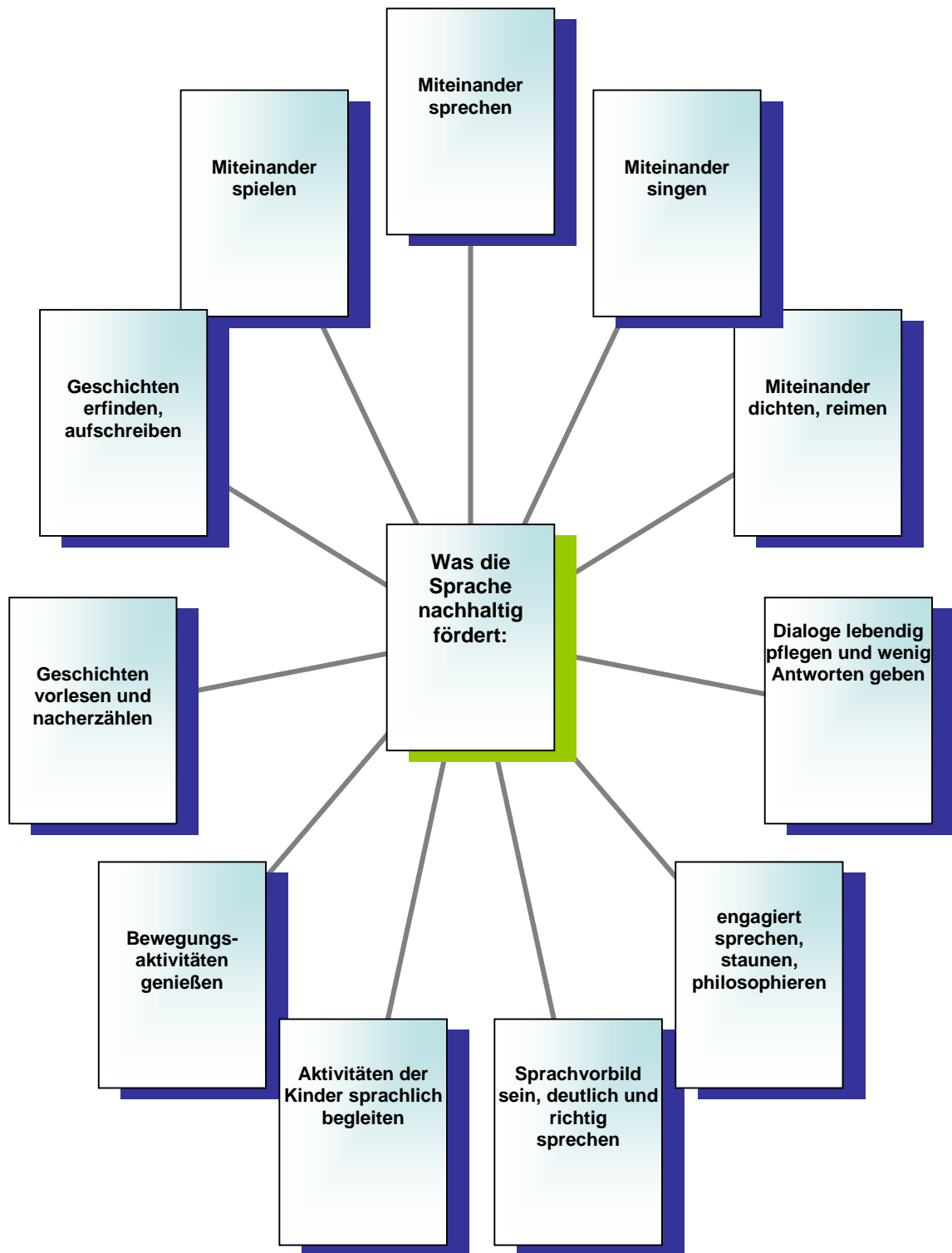


Abb. 3: Einflussgrößen für eine nachhaltige Sprachentwicklung

Entsprechend der Aussage von Pestalozzi, dass „Erziehung Liebe und Vorbild ist – sonst Nichts!“, muss es in einer sprachförderlichen Erziehungs- und Bildungsatmosphäre vor allem um die eigene >Sprach- und Sprechkultur< der elementarpädagogischen Mitarbeiter/innen und die der Elementarpädagogik zugeordneten Fachkräfte gehen.

Sprache ist ein alltägliches, lebendiges, entwicklungsförderliches Kommunikationserlebnis mit Kindern und Sprachbildung von Kindern versteht sich in erster Linie als eine Herausforderung an die hohe Sprachkompetenz von bindungsorientierten Erwachsenen!

Merkmale des eigenen Sprechverhaltens, die eine sprachförderliche oder sprachhinderliche Auswirkung auf Kinder haben:

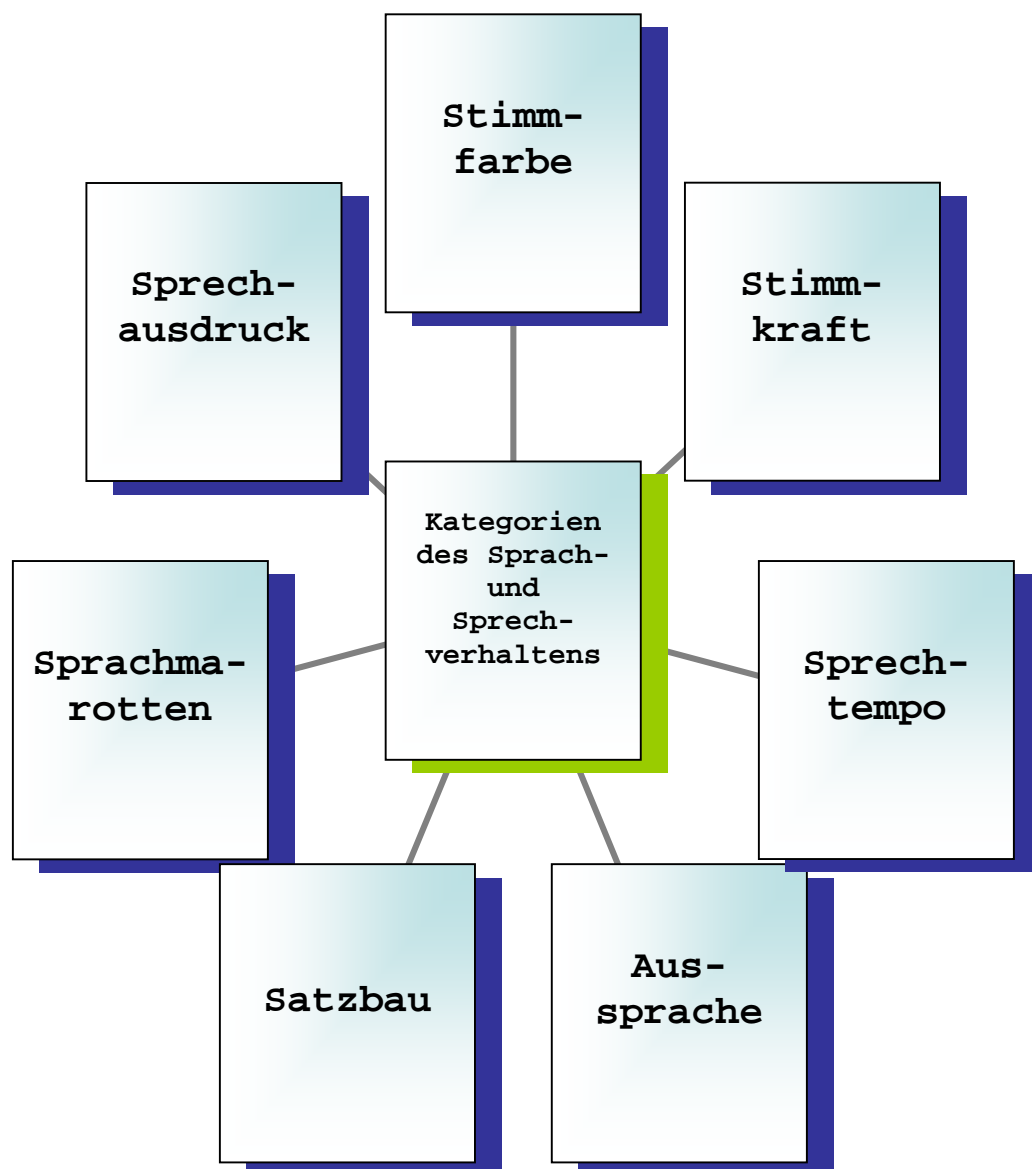


Abb. 4: Die 6 Primärkategorien des Sprach- und Sprechverhaltens

Der folgende Reflexionsbogen kann dabei helfen, sein eigenes Sprach- und Sprechverhalten zu erfassen und ggf. zu verändern:

Aus-sprache	Satzbau	Sprach-marotte	Sprech-beginn	Sprech-tempo	Stimmkraft	Stimmfarbe
deutlich	einfach strukturiert	häufige Wiederholungen	ängstlich	langsam	leise	weich
verwaschen	mittellang	„Ich würde sagen“	ungeduldig	mittel	(zu) laut	hart
näselnd	lang	„irgendwie“	fragend	schnell	dynamisch	melodisch
nuschelig	eintönig	viele „Äh’s“	originell	hastig, rasend	gepresst	voluminös
akzentuiert	verschachtelt	viele „und“	bestimmend	abgehackt	entspannt	flach
stockend	kompliziert	viele „ich“	schüchtern	ohne Pausen	schrill	hell
näselnd	vollständig	viele Fremdwörter	rücksichtsvoll	mit Pausen	schneidend	dunkel
lispelnd	abgebrochen	viele Anglizismen	rücksichtslos	mit zu langen Pausen	gleich bleibend	kippend
überdeutlich	abstrakt	„Ich sag mal ...“	lebhaft	„ohne Luft zu holen“	wechselnd	betonend
sorgfältig	konkret	Viele „ne“ am Satzende	sicher	ein-schläferd	gewaltig	voll
rhythmisch	grammatisch korrekt	„eigentlich“	spannend	gehetzt	zurückhaltend	leer
fließend	grammatisch falsch	„Man sollte ...“	fesselnd			
		„Ja aber..“	interessant			

Abb. 5: Reflexionsbogen zur Betrachtung des eigenen Sprach- und Sprechverhaltens

„Gute Sprachförderung“ ist alltäglich hörbar. Test- und Sprachförderverfahren mögen Erwachsene beruhigen – Kinder werden durch sie nicht selten massiv beunruhigt. Die >Methodengläubigkeit< und >didaktisierte Vielfalt< in der Elementarpädagogik setzt den >eigenen Entwicklungszeitraum Kindheiten< mit ihren besonderen Erfordernissen zunehmend aufs Spiel. Insofern ist aus entwicklungspsychologischer, sprachwissenschaftlicher und entwicklungspädagogischer Sicht ein Perspektivwechsel dringender denn je notwendig!

Literatur:

- Becker-Stoll, Fabienne + Textor, Martin R. (Hrsg.) (2007): Die Erzieherin-Kind – Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Mannheim.
- Bunse, Sabine + Hoffschmidt, Christiane: Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. Olzog Verlag, München 2008
- Delfos, Martine F. (2004): „Sag mir mal ...“ – Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). Weinheim/ Basel.
- Fink, Michael (2005): Gute Sprachförderung sieht man nicht. Sprachtest im Vergleich. In: klein & groß, Heft 07-08/2005, S. 23-25
- Fischer-Olm, Anna (2006): „... und dann hat die Erzieherin zu mir gesagt“. Wie Eltern die Sprachentwicklung ihres Kindes unterstützen können. Dortmund
- Friedrich, Hedi (2003, 3.Aufl.): Beziehungen zu Kindern gestalten. Beltz Verlag, Weinheim/ Basel
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007). Sprache fördern – Bildung ganzheitlich entfalten. Frankfurt am Main
- Held, Susanne (2006): Vorlesen oder die Kunst, Bücher in Kinderherzen zu schmuggeln. Stuttgart
- Krenz, Armin (2007, 5. Aufl.): Was Kinder brauchen. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Mannheim.
- Krenz, Armin (2007): Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis. Mannheim.
- Krenz, Armin (2007): Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Mannheim
- Krenz, Armin (2008): Kinder brauchen Seelenproviant. München
- Lentes, Simone (2004): Ganzheitliche Sprachförderung. Weinheim/ Basel
- Mannhard, Anja + Scheib, Kristin (2005): Was Erzieherinnen über Sprachstörungen wissen müssen. Mit Spielen und Tipps für den Kindergarten. München.
- Steininger, Rita (2004): Wie Kinder richtig sprechen lernen. Sprachförderung – ein Wegweiser für Eltern. Stuttgart
- Szagan, Gisela (2007): Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen. Weinheim/ Basel
- Szagan, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim/ Basel
- Zollinger, Barbara (2004): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Erfassung und Frühtherapie. Haupt Verlag, Bern/ Stuttgart/ Wien

**Dr. Armin Krenz, Institut für angewandte Psychologie & Pädagogik,
IFAP,
Legienstr. 16, D-24103 Kiel. info@ifap-kiel.de Tel.: 0431-9345-0.
Telefonische Sprechstunde: freitags, 9.30-12.00 Uhr
Homepage: www.ifap-kiel.de**