

Kinder
Stärken

Charlotte Röhner
Marianne Wiedenmann

Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation

Kohlhammer

Kohlhammer

KinderStärken

Herausgegeben von Petra Büker

Band 9

Die Reihe im Überblick

- Band 1: Petra Büker (Hrsg.): Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten
- Band 2: Petra Völkel: Entwicklung, Lernen und Förderung der Jüngsten
- Band 3: Renate Niesel & Wilfried Griebel: Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die KiTa
- Band 4: Dagmar Kasüschke: Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa
- Band 5: Melanie Eckerth & Petra Hanke: Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule
- Band 6: Susanne Miller & Katrin Velten: Kinderstärkende Pädagogik in der Grundschule
- Band 7: Julia Höke & Petra Büker: Bildungsdokumentation stärkenorientiert gestalten
- Band 8: Birgit Hüpping & Petra Büker: Kulturelle Vielfalt. Kinderstärkende Pädagogik
- Band 9: Charlotte Röhner & Marianne Wiedenmann: Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation
- Band 10: Katja Koch: Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Grundschule in die weiterführende Schule

Charlotte Röhner
Marianne Wiedenmann

**Kinder stärken in
Sprache(n) und
Kommunikation**

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-024271-5

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-024272-2

epub: ISBN 978-3-17-024273-9

mobi: ISBN 978-3-17-024274-6

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Vorwort der Herausgeberin

Das Kind als Gestalter und als kompetenter Akteur seiner Lebens- und Bildungsbiografie: Diese im Sozial-Konstruktivismus verankerte Sicht auf das Kind steht aktuell im Fokus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Diskurse sowie in Bildungsplänen für Kinder im Elementar- und Grundschulbereich. Kinder verfügen für die Gestaltung ihrer pluralen, komplexen Lebenswelten über enorme Stärken, die es durch Familie, Peers sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte als kompetente Mit-Akteure zu erkennen und zu stärken gilt: Diese Grundidee wird in der neuen Fachbuch-Reihe Kinder-Stärken aufgegriffen und entlang der Lebensspanne von der Geburt bis zum Übergang in die weiterführende Schule in zehn Bänden kritisch und differenziert beleuchtet. Ein interdisziplinäres Autorenteam, bestehend aus Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Früh-, Elementar- und Grundschulpädagogik sowie der Entwicklungspsychologie, widmen sich in jeweils einem Band ausführlich einer spezifischen Lebensspanne, wissenschaftlich fundiert und nah an der pädagogischen Praxis.

Der vorliegende neunte Band der Reihe stellt ein Querschnittsthema in den Mittelpunkt, welches in allen Phasen der kindlichen Lebens- und Bildungsbiografie von grundlegender Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Teilhabe ist: die Entwicklung und Förderung der Sprachkompetenz. Vor dem Hintergrund der sich weiter ausdifferenzierenden Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtung und Grundschule als Folge der neuen Zuwanderungsbewegungen bedingt durch Flucht, Krieg und Vertreibung wie auch durch die Zunahme innereuropäischer Migration handelt es sich hier um ein hoch aktuelles Thema mit Bedarf an professionellen pädagogischen Handlungskonzepten. Bewusst betiteln die Autorinnen ihren Band mit dem Grundgedanken: »Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation«. So setzen sie sich von dem in der Nach-PISA-De-

batte geführten Diskurs um kompensatorische Sprachförderung der Zweitsprache Deutsch für Kinder mit Migrationshintergrund ab und favorisieren den Ansatz der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit und deren Potenziale für die Gestaltung der Kommunikation mit ein- und mehrsprachigen Kindern. Charlotte Röhner, die über einen großen Erfahrungshintergrund durch Forschungsprojekte zur Sprachenförderung in der Grundschule verfügt, und Marianne Wiedenmann als ausgewiesene Sprachheilpädagogin und -therapeutin bündeln ihre Expertisen in diesem fachlich fundierten, hoch informativen Band, der den aktuellsten Forschungsstand und einschlägige theoretische Positionen ebenso aufzeigt wie praktisch handhabbare sprach- und kommunikationsdiagnostische Verfahren und Konzepte alltagsintegrierter mehrsprachiger Bildung für Krippe, Kindertageseinrichtung und Grundschule. Ausführlich arbeiten die Autorinnen heraus, wie neu zugewanderte Kinder mit Fluchterfahrungen kulturell-sprachlich und psychosozial durch Sport und Bewegung integriert werden können. Dabei wird deutlich, welche Potenziale eine konsistent ressourcenorientierte, auf die Förderung natürlicher Mehrsprachigkeit in fächerübergreifenden Settings zielende Konzeption für *alle* Kinder der mehrsprachigen Gruppe beinhalten kann. Auf diese Weise besitzt der vorliegende Band einen hohen Anregungsgehalt für die Weiterentwicklung von Wissenschaft und Praxis in Richtung einer anerkennungs- und teilhabeorientierten Pädagogik, die Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Ressource für die Einwanderungsgesellschaft begreift.

Petra Büker
Paderborn, im Juli 2017

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin	5
1	Einleitung: Sprachliche Diversität im Einwanderungskontext und Sprache(n)lernen 11
2	Aufwachsen in mehreren Sprachen: Fallbeispiele sprachlicher Heterogenität 15
3	Theoretische Grundlagen des Spracherwerbs und Meilensteine der Sprachentwicklung 22
3.1	Theorien des Spracherwerbs 23
3.2	Meilensteine der Sprachentwicklung 27
4	Forschungsstand zum mehrsprachigen Spracherwerb 34
4.1	Forschungsstand zum bilingualen Spracherwerb 35
4.2	Forschungsstand zum biliteralen Spracherwerb 42
4.3	Schriftsprach- und Orthographieerwerb bei mehrsprachigen Kinder 50

5	Sprachdiagnostik und Sprachbeobachtung bei ein- und mehrsprachigen Kindern	58
5.1	Eine Auswahl sprachdiagnostischer Verfahren	59
5.2	Meilensteine als Alarmsignale für Eltern, Fach- und Lehrkräfte	63
5.3	Diagnostische Leitfragen zum Erst- und Zweitspracherwerb	64
5.4	Störungen der sprachlichen Kommunikation	75
5.5	Sieben Fallbeispiele zweisprachiger Kinder mit logopädischer Diagnose und sprach(heil)pädagogischem Förderbedarf	80
6	Mehrsprachige Erziehung in Kindertagesstätte und Grundschule	94
6.1	Rahmenmodell mehrsprachiger Erziehung	95
6.2	Bilinguale Kindergärten und mehrsprachige Schul- und Unterrichtsentwicklung	99
7	Sprachbildung und sprachliche Förderung in Krippe, Tagespflege und Kindertagesstätte	108
7.1	Sprache unterstützen von Anfang an	109
7.2	Modellierungstechniken und Sprachlehrstrategien	110
7.3	Alltagsintegrierte Sprachbildung und sprachliche Förderung in den Bildungsbereichen	113

8	Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb und fachbezogene Sprachförderung in der Grundschule	115
8.1	Bildungssprache: Definition und Merkmale	116
8.2	Mehrdimensionaler Referenzrahmen bildungssprachlicher Kompetenzen	117
8.3	Sprachsensibles naturwissenschaftliches Lernen und bildungssprachliche Kompetenzentwicklung	119
8.4	Sprachsensibler Mathematikunterricht und bildungssprachliche Kompetenzentwicklung	127
8.5	Sprachsensibler Sportunterricht und bildungssprachliche Kompetenzentwicklung	135
9	Neu zugewanderte Kinder stärken – kulturell-sprachlich und psychosozial integrieren	140
9.1	Kulturelle Akkulturation und interkulturelle Kommunikation	141
9.2	Psychosoziale Stabilisierung von Kindern mit Fluchterfahrungen	143
9.3	Psychosoziale Integration durch Sport und Bewegung	144
9.4	Modelle des Unterrichts und der sprachlichen Förderung neu zugewanderter Kinder	145
9.5	Neu zugewanderte Kinder stärken – Das Modell der Libellenschule	153
10	Fazit	155

Literaturverzeichnis	157
-----------------------------	------------

Quellen	177
----------------	------------

1

Einleitung: Sprachliche Diversität im Einwanderungskontext und Sprache(n)lernen

Spracherwerb und die Förderung der Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen stellen zentrale Bildungsaufgaben dar, die auf allen Ebenen des Bildungssystems von übergeordneter Bedeutung für die kulturell-soziale Integration und den Schul- und Bildungserfolg der Heranwachsenden sind. Die Sprachkompetenz in der Verkehrs- und Unterrichtssprache ist Voraussetzung und Bedingung, um erfolgreich an Bildungs- und Lernprozessen teilhaben zu können, da sich Lernen immer auch im Medium der Sprache vollzieht und in allen Bildungsinstitutionen vom Elementar- bis in den Sekundarbereich der Schule an Sprache gebunden ist.

Der Diskurs um die Entwicklung und Förderung der Sprachkompetenz ist in der didaktischen Theoriebildung und Forschung durch bildungspolitische Maßnahmen unterstützt und in vielfältigen Forschungsinitiativen vorangetrieben worden, sodass sprachliche Bildung als umfassende Lern- und Entwicklungsaufgabe vom Elementar- bis in den Sekundarbereich verstanden und beforscht wird (vgl. die Forderung einer *Durchgängigen Sprachbildung* nach Gogolin & Lange, 2010).

Die sprachliche Ausgangssituation in Kindertagesstätten und Grundschulen ist durch eine Sprachenvielfalt geprägt, die sich in Folge kriegs- und armutsbedingter globaler Migrationsbewegungen weiter ausdifferenziert und einen nicht mehr hintergehbaren Bedingungsfaktor in den Bildungseinrichtungen darstellt. Die sprachwissenschaftliche Forschung spricht von einer sprachlichen Super-Diversität, die als Folge neuer Muster der Migration in westlichen Einwanderungsgesellschaften zu beobachten ist (Vertovec, 2007) und die zu einer ›Vervielfältigung von Vielfalt‹ auch in der Bundesrepublik Deutschland führt (Gogolin, 2015, S. 292). Die neue kulturelle und sprachliche Diversität zeigt sich vor allem in urbanen Zentren, die von den neu Zugewanderten bevorzugt werden und die in diesen zu jener Super-Diversität führen, die im internationalen Kontext beobachtet werden kann (Gamlen, 2010). Zur Anzahl von Sprachen, die in europäischen Zuwanderungsregionen gesprochen werden, liegen jedoch nur vereinzelte Studien vor. So zählt eine Erhebung, die in London durchgeführt wurde, ca. 230 Sprachen, die von den Schulkindern gesprochen werden (Eversly, Mehmedbegovic, Sanderson, Tinsley, Von Aln & Wiggings, 2010). Im deutschsprachigen Raum wurden sprachstatistische Erhebungen in Hamburg (Fürstenau et al., 2003), Essen (Chlosta & Ostermann, 2010), Freiburg (Decker & Schnitzer, 2012), Wien (Brizić, & Lo Hufnagl, 2011) und Erfurt (Ahrenholz, Hövelbrinks, Maak & Zippel, 2013) durchgeführt, die je nach der Häufigkeit von Migrationsfamilien in der Untersuchungsregion eine unterschiedliche hohe Anzahl zwischen 36 und 122 Familiensprachen aufweisen. Diese Anzahl von Sprachen dürfte sich in Folge der neuen Zuwanderungsbewegungen in Folge von Flucht,

Krieg und Vertreibung wie Rahmen der innereuropäischen Binnenwanderung insbesondere in den Ballungszentren noch einmal deutlich erhöht haben. Eine von Römhild und Vertovec (2009) in Frankfurt am Main durchgeführte Erhebung kann das Phänomen der sprachlichen Super-Diversität, das in Folge der neuen transnationalen Migrationsbewegungen entsteht, beispielhaft illustrieren.

Der Blick auf die sprachliche Ausgangssituation von mehrsprachigen Kindern in Kindertagesstätte und Grundschule wurde bisher in der bundesrepublikanischen Diskussion um den mangelnden Kompetenzerwerb in der Zweitsprache Deutsch überlagert, der in der Post-PISA-Debatte eine hohe Aufmerksamkeit erfuhr und zu einer einseitigen Priorisierung des Deutschen in der sprachlichen Förderung von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache führte. In den Bildungsinstitutionen wird die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit nicht favorisiert. Stattdessen wird die natürliche Mehrsprachigkeit, die multilinguale Kinder mitbringen, als Bildungshindernis angesehen und eine einseitige sprachliche und kulturell soziale Integration und Anpassung erwartet, statt die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der zugewanderten Bevölkerungsgruppen anzuerkennen und als spezifische sprachliche Ressource zu fördern. Dieser monolinguale Habitus der Schule, den Gogolin bereits in den 1990er Jahren kritisierte, ist angesichts einer sich weiter ausdifferenzierenden sprachlichen Heterogenität in den Bildungseinrichtungen nicht mehr tragfähig. Das verbreitete professionelle Nicht-Wissen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit sprachlicher Diversität muss in ein pädagogisches Handlungswissen überführt werden, das dem fachlichen Wissen um Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit entspricht und in pädagogisch-didaktisch angemessene Formate des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Gruppen übersetzt.

Wie die sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Kinder gestärkt und ihre sprachliche Kompetenzentwicklung in der Kommunikation mit einsprachigen Kindern in den Bildungseinrichtungen von Kindergarten und Grundschule unterstützt werden können, ist Gegenstand unseres Bandes »Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation«, das den Sprache(n)erwerb in der Einwanderungsge-

sellschaft diskutiert und die neue sprachliche Diversität zum Ausgangspunkt sprachlichen Lernens mit und unter Kindern macht, die sehr unterschiedliche sprachliche Biographien mitbringen. Auf der Grundlage des linguistischen Wissens zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit werden Erwerbsbedingungen der Sprache, ihre Diagnostik sowie Vorteile und Schwierigkeiten bi- und multilingualer Erwerbsprozesse dargestellt und erörtert, welche Schlussfolgerungen sich daraus für das Sprache(n)lernen, die sprachliche Bildung und die Förderung der sprachlichen Stärken und Kompetenzen von Kindern ziehen lassen. Dazu werden sowohl der Forschungsstand zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit als auch praktikable Arbeits- und Handlungsmodelle mehrsprachiger Erziehung und Bildung in informellen und fachlichen Kontexten vorgestellt, wie sie in der sprachwissenschaftlichen wie sprachpädagogisch-didaktischen Forschung entwickelt und in der Diskussion sind. Die Entwicklung und Förderung der Bildungssprache werden ebenso einbezogen wie Modelle einer mehrsprachig-interkulturellen Sprachbildung, die »ihren Ausgangspunkt bei der Beobachtung *innergesellschaftlicher* Kommunikationsprobleme und deren Konsequenzen für sprachliche Bildung« nehmen und »durch Unterricht zum besseren Verständnis mit sprachlicher Heterogenität und Pluralität befähigen, die zu den alltäglichen Spracherfahrungen der Menschen in der mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaft gehören« (Gogolin, 1995, S. 107 f.). Einem solchen Verständnis interkulturell-sprachlicher Bildung wird in diesem Band gefolgt und es werden praktikable Ansätze und Konzepte mehrsprachigen Lernens erörtert, die im Kindertagesstättenbereich wie in der Grundschule darauf zielen, die sprachlichen Ressourcen der ein- und mehrsprachigen Kinder zu stärken und im sprachlichen Lernen wechselseitig zur Geltung zu bringen. Auch werden schulorganisatorische Modelle der zweitsprachlichen Förderung, wie sie in der aktuellen Debatte um die Beschulung neu zugewanderter Kinder in den einzelnen Bundesländern etabliert sind, kritisch miteinbezogen.

2

Aufwachsen in mehreren Sprachen: Fallbeispiele sprachlicher Heterogenität

Kinder mit mehr als einer Sprache sind in vielen Kindertagesstätten und Grundschulen die Regel. Die folgenden Sprachbiographien von Ebru, Alessia und Vladimir, die bei Küpelikilinc und Özbölük (2016, S. 12 ff.) zu finden sind und die wir in gekürzter Fassung wiedergeben, vermitteln einen anschaulichen Einblick in die sprachliche Welt und die individuelle Vielfalt mehrsprachiger Kinder:

Ebru (9 Jahre)

- ♦ Eine Schwester im Alter von fünf Jahren
- ♦ Vater in Deutschland aufgewachsener Türke, Fabrikarbeiter

- ♦ Mutter: Aufgrund der Eheschließung nach Deutschland eingewanderte Türkin mit türkischem Realschulabschluss, aktuell in Weiterbildung

Die sprachliche Welt von Ebru

Die ersten Jahre haben beide Eltern mit Ebru ausschließlich Türkisch gesprochen. Die Mutter besuchte einen Deutschkurs, und Ebru war vom ersten bis zum dritten Lebensjahr dreimal pro Woche in der Kinderbetreuung und begann dort bereits die ersten deutschen Wörter zu sprechen. Nach ca. einem Jahr im Kindergarten merkten die Eltern, dass sie zunehmend unbeabsichtigt Deutsch mit Ebru sprachen und beschlossen, zu Hause konsequent auf das Türkischsprechen zu achten; der Vater aber spricht seitdem außer Haus fast immer Deutsch mit Ebru. Weiter gibt es zu Hause die Vereinbarung, dass bei den Hausaufgaben nur Deutsch gesprochen wird. Seit einem Jahr besucht die Mutter eine berufliche Weiterbildung; um ihr mit der deutschen Sprache zu helfen, hat sie die Familie gebeten, beim Abendessen deutsch zu sprechen.

Ebrus Mutter hat ihr auf Türkisch oft vorgelesen. Durch den Kindergarten entstand der Kontakt zur Stadtbücherei und seitdem liest der Vater den beiden Schwestern auf Deutsch vor, was allerdings aufgrund seiner Schichtarbeit nicht immer möglich ist.

Seit einigen Jahren merken die Eltern, dass die beiden Schwestern immer Deutsch miteinander sprechen, egal wie oft die Eltern sie anregen, zu Hause Türkisch zu sprechen.

In der Schule gibt es keinen Türkisch-Unterricht, was die Eltern sehr bedauern.

Türkisch sehr gut, Deutsch sehr gut, neuen Sprachen gegenüber ist Ebru sehr neugierig und aufgeschlossen. Sie merkt sich gerne Aussagen ihrer Freundinnen in deren Erstsprache und ›Vokabeln‹, die sie hier und dort aufschnappt, wie z. B. die Farben auf Englisch. Sie spielt zudem gerne mit ihren Sprachen, so erfindet sie sprachübergreifende Reime wie beispielsweise Viereck-Kelebek (Schmetterling). Sie liest gerne in beiden Sprachen, schreibt aber lieber in Deutsch.

Das Fallbeispiel Ebrus repräsentiert Reich (2008) folgend den Normalfall einer sukzessiv bilingualen Erziehung von Kindern aus Migrationsfamilien, bei der die Erstsprache zunächst dominant ist und die später innerfamiliär zunehmend auf den Erwerb der Zweitsprache ausgerichtet wird. In Ebrus Familie ist in den Sprachpraxen auch jene Sprachbewusstheit zu beobachten, die zu einer balancierten Zweisprachigkeit auf hohem Niveau führt, wie sie bei Ebru zu finden ist. Ebru zeigt die von Reich analysierte extrovertierte sprachlich-produktive Grundhaltung, die den Erwerb einer ausgewogenen Zweisprachigkeit auf hohem Niveau begünstigt (ebd., S. 256). Sie gehört auch zu den Einzelfällen von Kindern, die in der Entwicklung der Erstsprache nicht stagnieren oder retardieren. Gleichwohl ist zu vermuten, dass die türkische Schrift- und Hochsprache nicht erworben wird und das sprachliche Kompetenzniveau im Türkischen alltagssprachlich ausgerichtet ist. Im Türkischen wird kein hoch- und bildungssprachliches Niveau erreicht werden können, da kein Unterricht in der Herkunftssprache erteilt wird.

Im folgenden Fallbeispiel Alessias wird ein Kind vorgestellt, das in einer bildungsnahen, mehrsprachigen Familie mit gehobenem Sozialstatus aufwächst (Küpelkilinc & Özbölük, 2016, S. 13):

Alessia (9 Jahre)

- ♦ Einzelkind
- ♦ Vater: In Deutschland aufgewachsener Italiener, Ingenieur
- ♦ Mutter: In Deutschland aufgewachsene Türkin, Juristin

Die sprachliche Welt von Alessia

Als Alessia selbst zu sprechen begann, hat ihre Mutter mit ihr hauptsächlich Türkisch gesprochen. Nur in Anwesenheit des Vaters, der das Türkische nicht versteht, sprach die Mutter Deutsch mit ihr. Ihr Vater seinerseits hat mit ihr hauptsächlich Deutsch, aber auch hin und wieder Italienisch gesprochen. Als Alessia selbst anfang zu sprechen, waren viele der Wörter, die sie sprach, türkisch, so dass der Vater, der nun nicht verstand, was sein