Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen im KiTa-Alltag

URN: urn:nbn:de:gbv:519:thesis202002193

Bachelor-Thesis

Studiengang Early Education

Modul:EE16

vorgelegt von

Janssen, Nicole

Datum der Abgabe: 31.07.2020

Betreuer(in): Dr. Matilde Heredia

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 3

2 Stand der Forschung ... 4

3 Theoretischer Teil ... 5

3.1 Spracherwerb im Elementarbereich ... 5

3.1.1 Prosodie ... 6

3.1.2 Phonetik und Phonologie ... 7

3.1.3 Semantik und Lexikon ... 9

3.1.4 Syntax und Morphologie ... 10

3.1.5 Pragmatik ... 12

3.2 Sprachstörungen ... 13

3.2.1 Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) ... 16

3.3 Alltagsintegrierte Sprachförderung ... 17

3.3.1 Alltagsintegriertes Angebot „Tierlaute“ ... 19

3.3.2 Alltagsintegriertes Angebot „Geschichten erzählen“ ... 21

3.3.3 Prävention bei sprachauffälligen Kindern – alltagsintegrierte Sprachförderung als Prävention? ... 23

3.3.4 Bedeutung der alltagsintegrierten Sprachförderung ... 25

4 Empirischer Teil ... 26

4.1 Vorgehen ... 26

4.2 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung (Niedersachsen) ... 27

4.2.1 Sprachliche Bildung und Sprachförderung (Niedersachsen) ... 28

4.3 Bildungskonzept für 0 – bis 10-Jährige in Mecklenburg-Vorpommern ... 29

4.4 Diskussion ... 30

5 Fazit und Ausblick ... 33

Literaturverzeichnis 34

Abbildungsverzeichnis 37

1 Einleitung

Bereits vor dieser Arbeit habe ich mich sehr für die alltagsintegrierte Sprachförderung interessiert. Sie ist ein einfaches Mittel, um Kinder in ihrer Sprache zu fördern und somit auch sehr praxisnah. Als zweite Stufe des Drei-Stufen-Modells hat es eine wichtige ergänzende Rolle zur sprachlichen Bildung. Bevor ich mit dieser Arbeit begonnen hatte, habe ich mich gefragt in welchen Bereichen alltagsintegrierte Sprachförderung noch eingesetzt werden könnte und so stellte sich die leitende Frage dieser Arbeit „Kann eine alltagsintegrierte Sprachförderung bei einer Sprachstörung helfen und wenn ja, wie? Kann sie zudem noch präventiv wirken?“ Zunächst wird der Stand der Forschung erläutert. Im theoretischen Teil soll es um die Einbettung in das Thema gehen und außerdem soll der leitenden Fragestellung nachgegangen werden. Anschließend wird erst der „normale“ Spracherwerb erklärt und dargestellt, um dann auf Sprachstörungen und im spezifischen auf die spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) einzugehen. Auf dieser Grundlage werden zwei alltagsintegrierte Angebote erstellt, welche für ein Kind mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung angeboten werden, könnte. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, ob alltagsintegrierte Sprachförderung auch präventiv wirken kann. Abschließend mit dem theoretischen Teil soll die Bedeutung der alltagsintegrierten Sprachförderung nachgegangen werden.
Im empirischen Teil soll der Bereich der Sprachlichen Bildung und der Sprachförderung der Bildungspläne von Niedersachsen, mit denen von Mecklenburg-Vorpommern verglichen werden. Dazu werde beide vorgestellt, um sie dann zu vergleichen und kritisch zu betrachten. Abschließend ziehe ich ein Fazit und gebe einen Ausblick.

2 Stand der Forschung

Bildung der Sprache ist ein wichtiges Thema, welches in jeder Bildungskonzeption der jeweiligen Bundesländer verankert ist. Bei einigen nimmt es einen größeren Teil ein als bei anderen. Die Bundesländer Hamburg und Niedersachsen geben jeweils weitere Empfehlungen zur gezielten Sprachförderung (vgl. Ruberg, Rothweiler, 2012, S. 13).
Dementsprechend gibt und gab es schon länger verschiedene Förderansätze. So gibt es zum einen die nicht strukturierten Ansätze wie von Militzer, Demandewitz & Fuchs und von Sander & Spanier. Hier wird Sprache ein funktionales Verständnis zugeschrieben und als Mittel zu Kommunikation gesehen, welches an bestimmte situative und soziale Kontexte gebunden ist. Die Sprachfördermaßnahmen möchten Kommunikationssituationen schaffen, die für Kinder eine Bedeutung haben, um sie zum Spracherwerb zu motivieren und ihre Spracherwerbsbedingungen zu verbessern. Es zielt darauf ab den Wortschatz zu fördern, sowie pragmatische kommunikative Fähigkeiten zu fördern. Diese nicht strukturierten Ansätze werden dafür kritisiert, dass sie vor allem im Bezug auf sprachstrukturelle Bereiche zu unspezifisch sind. (vgl. Ruberg, Rothweiler, 2012, S. 14 f.).
Im Gegensatz dazu gibt es die strukturierten Förderansätze, welche als Hauptziel den Erwerb der sprachstrukturellen Kompetenz fördern. Diese gelten als Voraussetzung für den Schulerfolg. Hier steht vor allem die Förderung des Grammatikerwerbs und des semantisch-lexikalischen Erwerbs im Vordergrund. Ein repräsentatives Beispiel für einen strukturierten Förderansatz ist das Sprachförderkonzept „Sprache macht stark“ von Rosemarie Tracy, welches auf wissenschaftlichen Grundlagen beruht. Dieses Sprachförderkonzept soll ein- und mehrsprachige Kinder bei ihrem natürlichen Spracherwerb unterstützen. Tracy geht dabei von der Grundannahme aus, dass Kinder eine Spracherwerbsfähigkeit besitzen, welche angeboren ist und auf Basis eines sprachlichen Inputs, das Regelsystem dieser Sprache verstehen und erschaffen können. Kinder erwerben Satzstrukturen in einer festen Abfolge unterschiedlicher Entwicklungsstufen, die sich durch bestimmte grammatische Strukturen kennzeichnen. Somit ist der Förderungsgegenstand eben diese sprachlichen Strukturen, die in diesen Entwicklungsstufen als nächsten gelernt werden sollten. Dabei sind die Förderbereiche der Aufbau eines Grundwortschatzes, der Erwerb von Wortbildungsregeln. Je nach Entwicklungstand des Kindes kann sich der Förderbereich auch auf den Erwerb einer Satzstruktur, dabei auf Verbzweistellung, Subjekt-Verb-Kongruenz und Nebensätze, als

auch auf den Erwerb von Flexionsmorphologie und Kongruenzmarkierungen in der Nominalphrase für die grammatische Kategorien Kasus, Genus und Numerus beziehen. In diesem Konzept vertrauen die Fachkräfte in die Fähigkeiten der Kinder und sind nicht defizitorientiert. Für die Kinder werden die sprachlichen Angebote hiernach spielerisch angeboten, sodass Kinder Form und Funktion einer grammatischen Struktur erkennen und lexikalische Netze verknüpfen können. Sprache wird besonders im KiTa-Alltag als Kommunikationsmittel genutzt. Es findet in einem alltagsrelevanten Gesprächskontext statt mit einem geteilten Aufmerksamkeitsfokus und unter der Berücksichtigung der kommunikativen Interessen der Kinder. Somit kann diese leicht in den KiTa-Alltag integriert werden (vgl. Ruberg, Rothweiler, 2012, S. 17 f).

3 Theoretischer Teil

3.1 Spracherwerb im Elementarbereich

Um Sprachstörungen und deren Sprachförderung verstehen zu können, muss man sich zunächst mit dem „normalen“ Spracherwerb auseinandersetzen. Hierbei wird sich in der Arbeit darauf bezogen, wie es beim deutschen Spracherwerb abläuft. Viele Teile sind auch auf andere Sprachen übertragbar, da sich Sprachen aber z. B. in der Grammatik sehr stark unterscheiden, wird dies auf den deutschen Spracherwerb bezogen.

In dieser Arbeit wird von Spracherwerb und nicht von Sprachentwicklung gesprochen, da bei der Sprachentwicklung davon ausgegangen wird, dass sich etwas, wie z. B. ein Nervensystem entwickelt, das Kind nimmt dabei eine passive Rolle ein. Im pädagogischen Kontext geht man davon aus, dass das Kind aktiv zum Erlernen der Muttersprache beiträgt, um so ein kompetenter Sprecher zu werden, wird von Spracherwerb und nicht von Sprachentwicklung gesprochen.

„Der Begriff Spracherwerb betont demgegenüber [der Sprachentwicklung] den aktiven Beitrag des Kindes. Das Kind setzt sich mit dem von seiner Umgebung dargebotenen Sprachangebot auseinander und erwirbt in dieser Auseinandersetzung die Fertigkeit, seine Muttersprache zu sprechen.“ (Kany, Schöler, 2010, S. 16).

Der Spracherwerb wird in unterschiedlichen Ebenen der Sprache aufgeteilt: Prosodie (Rhythmik von Spracheinheiten), Phonetik und Phonologie (Artikulation und Lautbildung), Morphologie (Wortbildung), Syntax (Satzbildung) und Pragmatik (Sprechhandlungen) (vgl. Kany, Schöler, 2010, S. 25).

3.1.1 Prosodie

Prosodie oder auch Rhythmik und Spracheinheiten sind verantwortlich für die Tonhöhe, Lautstärke, Länge der Sprachlaute und für die Pausengebung. Sie hat eine zentrale Bedeutung für den Spracheinstieg, aber auch für den Erwerb des Wortschatzes und des Satzbaus. Bei der Prosodie geht es darum prosodische Merkmale der Sprach wahrzunehmen und zu verstehen, jedoch geht es auch um den Einsatz prosodischer Merkmale als Mittel der Kommunikation.

Die Entwicklungsvorrausetzungen für das Wahrnehmen und Verstehen prosodischer Merkmale gehören dabei zur genetischen Ausstattung. Bereits in der 27. Schwangerschaftswoche werdend die anatomischen Voraussetzungen für die Sprachschwallwahrnehmungen ausgebildet. Das Kind kann Prosodische Eigenschaften wie Rhythmus, Klang und Intonation der Muttersprache bereits identifizieren. In den ersten zwei Monaten nach der Geburt kann das Kind zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Lauten differenzieren und Mutter- und Fremdsprachen unterscheiden. Bis zum sechsten Monat nach der Geburt reagiert das Kind auf unterschiedliche Stimmen, sei es ärgerlich, beruhigend oder spielerisch. Bis zum achten Monat bevorzugt das Kind Texte mit normalen Pausen und nutzt die Prosodie zum Verständnis grammatischer Strukturen.

Im Bereich der Produktion von prosodischen Merkmalen gibt es humanspezifische Entwicklungsvoraussetzungen, um Töne erzeugen zu können. Sind diese gegeben probiert sich das Kind vom zweiten bis zum sechsten Monat nach der Geburt mit Lautspielen aus und erprobt dabei prosodische Muster wie Stimmhöhenvariationen, Laustärke und Silbenrate. Das Kind beherrscht Grundsteine der prosodischen Strukturen. Vom sechsten bis zum achten Monat werden z.B. gehörlose Kinder in ihren Äußerungen auffällig. Und ab dem neunten Monat bis zum fünfzehnten Monat produziert das Kind prosodische Merkmale in Form von Melodien, Rhythmus und Tonfall (vgl. Kany, Schöler, 2010, S.33f.).

3.1.2 Phonetik und Phonologie

Die Phonetik beschäftigt sich mit den akustischen Merkmalen und Lauten und deren Bildung. Des Weiteren untersucht sie die physikalischen Eigenschaften von Sprachlauten, wie Frequenz und Intensität und wie diese beim Sprechen erzeugt werden. Die Phonologie befasst sich mit den Lauten (Phonemen) als den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Elementen einer Sprache, sie befasst sich also mit der Funktion der Sprache.

Phonetische Entwicklung

Man unterscheidet zwischen vorsprachliche und einer sprachlichen Phase, wenn man von der Entwicklung der Lautbildung spricht. So kann ein Kind in den ersten Wochen der Geburt den Eltern mithilfe seiner Stimmgebung anzeigen, was es gerade braucht.

In den ersten zwei Monaten wiederholt das Kind quasi-vokalische Laute. Es können noch keine Sprachlaute erzeugt werden, da das Kind noch nicht dazu im Stande ist diese zu bilden. Im ersten bis vierten Monat erzeugt das Kind konsonantenähnliche Gurrlaute, bis er dann ab dem dritten Monat bis hin zum achten Monat nach seiner Geburt mit verschiedenen Lautbildungen wie Quietschen, Brummen, Schreien und Flüstern experimentiert.

Vom fünften bis zum zehnten Monat wiederholt das Kind immer wieder Silben. Diese bestehen mindestens aus einem vokalischen und mindestens einem konsonantischen Element. Das beginnt also zu „plappern“, Babbeln“, „Brabbeln“ oder zu „Lallen“. Ab dem zehnten Monat bis zu dem Zeitpunkt, wo das Kind sein erstes Wort spricht, nähert sich das Kind mithilfe „Babbling“ seiner Zielsprache an. Ab dem neunten bis zum fünfzehnten Monat produziert das Kind sein erstes Wort.

Um diesen Prozess zusammenzufassen wird das erste Lebensjahr in zwei Hälften aufgeteilt. Im ersten halben Jahr nach der Geburt kommt es beim Kind zu frühen Vokalisationen, also Lautäußerungen bis es dann im zweiten Lebenshalbjahr zum „Babbling“ kommt.

Damit das Kind verschiedene Laute auseinanderhalten kann muss es organische Voraussetzungen wie die Hörfähigkeit geben. Des Weiteren sind weitere Voraussetzungen die kategoriale Wahrnehmung, die unversehrte Anatomie des Sprechapparats im Bereich der Produktion, sprechmotorische Voraussetzung und deren Entwicklung und das Vorhandensein der Lernmechanismen bzw. formen.

Dabei ist zu beachten, dass sich die Wahrnehmung des Kindes immer auf das Lautinventar seiner Umgebungssprache bezieht.
Dies alles ist die Vorbereitung für die Entwicklung der Bildung der Sprachlaute. Innerhalb des Konsonantensystems werden erst Plosive, also beispielsweise [b], [t], [d], erworben bis dann die Frikativen, also beispielsweise [f], [s] erworben werden. Artikulationszonen wie [g], [h], [k] und [r] sind am schwierigsten zu produzieren und so werden diese Konsonanten als letztes gebildet. Zu Schluss werden jedoch Konsonantenverbindungen wie [ts], [ch] und [sch] produziert. Mit dem 6. Lebensjahr sollten Kinder sämliche Laute, insbesondere Konsonanten erworben haben (vgl. Kany, Schöler, 2010, S. 36f.).

Phonologische Entwicklung

Bei der phonologischen Entwicklung geht es darum Phoneme in ihren sprachfunktionalen Funktionen wahrzunehmen und verwenden zu können. So muss ein Kind [s] und [h] voneinander unterscheiden können und z.B. den Unterschied zwischen „Sand“ und „Hand“ verstehen zu können. Wenn Kinder gewisse Laute noch nicht beherrschen, ist es normal, dass diese durch beherrschte Laute systematisch ersetzt oder weggelassen werden. Ein Beispiel dafür wäre eine Vereinfachung, wo „Kartoffel“ zu „Toffel“ wird. Diese Lautersetzung überwinden sie im Alter von 2,5 bis 4,5 Jahren. Die Ersetzung durch ein [h] überwinden sie beispielsweise schon nach eineinhalb Jahren. Die Vorverlagerung von Sibilanten (ch, sch), wo beispielsweise „ich“ zu „is“ wird, wird erst nach viereinhalb Jahren überwunden.
Die Lauten und Silbenauslassung wir zwischen 2,5 und 3,6 Jahren überwunden. So wird die Tilgung von Endkonsonanten, wie „Dach“ wird zu „Da“ mit 2,5 Jahren überwunden. Die Auslassung von unbetonten Silben, wie beispielsweise „kaputt“ zu „putt“, oder die Vereinfachung von Mehrsilben, wie beispielsweise „Schokolade“ wird zu „Lade“ wird mit 3,6 Jahren überwunden.
Assimilierungsprozesse, also Harmonisierungen werden im Alter von 2,5 bis 4,0 Jahren überwunden. Stimmgebung, wo beispielsweise „Kamm“ zu „Kam“ wird, werden mit 2,5 Jahren überwunden, wobei Vordopplungen, beispielsweise „Ball“ zu „Baba“ und Anpassungen, beispielsweise „Zunge“ zu „Kunge“ werden mit vier Jahren überwunden (vgl. Kany, Schöler, 2010, S. 42f.).

3.1.3 Semantik und Lexikon

Semantik (Wortbedeutungen), das Lexikon (Wortschatz) sind mit der kognitiven Entwicklung eines Kindes eng verflochten. Die Entwicklung des semantischen-lexikalischen Bereichs verläuft offen, Kinder müssen nicht zu einem gewissen Zeitpunkt bestimmte Wörter oder eine bestimmte Anzahl beherrschen. Kinder entwickeln sich hier besonders individuell, somit geht es hier um eine qualitative Entwicklung. Wenn Kinder die Wortbedeutungen lernen und den Wortschatz, geht es auch um die Lautgestalt(Wortform), die Wortstruktur (Stamm + Stuffix), die wechselnden Formen, in der uns Wörter begegnen (Flexion, Numerus, Kasus) und die Sprachgeschichte (Dialekt, Soziolekt). All diese Informationen werden als lexikalischer Eintrag bezeichnet und zeigen, dass der Aufbau von Wortrepräsentationen eine anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe ist.

Erwerb von Wortbedeutungen

Am Anfang ist zu sagen, dass das Entwicklungsniveau bei Kindern bereichsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt ist, d. h., dass auch jüngere Kinder z. B. im Bereich der Klassifikation von Dinosauriern auf dem gleichen Niveau sein können, wie Erwachsene. Im Sinne vom Lebenslangen Lernen endet der Erwerb von Wortbedeutungen nie und ist nicht auf ein bestimmtes Alter einzugrenzen.

Wortschatz

Der Wortschatz wird in Quantität gemessen und benötigt gewisse Voraussetzungen. So müssen interaktive Entwicklungsvoraussetzungen gegeben sein und es müssen grundlegende Lern- und Gedächtnisprozesse zur Verfügung stehen. Außerdem gibt es gewisse kognitive Voraussetzungen wie die Objektpermanenz, die Entwicklung von Symbolfunktionen und der Aufbau von Wissen.

Nachdem das Kind das Bennen von Gegenständen, Personen etc. für sich entdeckt hat, wächst ihr Wortschatz rapide.

„Zunächst sind jedoch vertraute Personen (Mama, Papa, Oma, Opa), Routineaktivitäten (winke-winke, hallo), Essen (Mimi, Saft), Körperteile (Mund, Nase), Kleidung (Pampers, Schuh), Tiere(wau-wau, miau), Fahrzeuge und ihre Geräusche (Auto, brum-brum), Spielsachen (Ball, Puppe), Haushaltsgegenstände (Tasse, Kamm, tick-tack), Ortsbezeichnungen (da, guck), soziale Erwiderungen (ja, nein), erste beschreibende

Adjektive (heiß, brr, kalt), Deiktika (da) sowie Possessivpronomen (dein, mein) Gegenstände des frühen Wortschatzes.“ (vgl. Kany, Schöler, 2010, S.53).
Im Quantitativen Bereich kann eine Einschätzung gemacht werden, in welchem Kinder in etwa wie viele Wörter beherrschen. So versehen Kinder im alter von zehn bis zwölf Monaten 20 – 60 Wörter und nehmen sie wahr. In diesem Zeitraum beginnen sie mit den ersten Protowörtern. Wenn sie ein Jahr alt werden sprechen sie ihr erstes Wort. Mit 18 Monaten nehmen Kinder ca. 250 Wörter wahr und verstehen diese. Im gleichen Alter produzieren sie 50 – 100 Wörter. Dabei ist die 50 Wort Grenze eine bedeutende. Zwischen 24 bis 36 Monaten produziert das Kind schon 250 bis 100 Wörter. Mit drei Jahren schon 1000. Mit sechs Jahren nimmt das Kind 9000 bis 14000 Wörter wahr und versteht diese, 3000 bis 5000 Wörter produziert es bereits. Im Vergleich dazu nehmen Erwachsene 50000 bis 250000 Wörter wahr und verstehen diese, aber produzieren nur 20000 bis 50 000 Wörter. Festzustellen ist, dass Kinder pro Tag ca. bis zu zehn neue Wörter verstehen, aber auch produzieren und, dass es ab dem 18. Monat einen enormen Anstieg gibt, welcher auch als Wortschatzspurt oder Vokabelspurt bezeichnet wird (vgl. Kany, Schöler, 2010, S. 46 f.).

3.1.4 Syntax und Morphologie

Beim Entwickeln von Syntax (Wortstellung) und Morphologie (Wortformen) geht es um die Entwicklung grammatikalischer Fähigkeiten. Kinder sollen syntaktische und morphologische Mittel der Zielsprache (hier deutsch) erlernen. Diese syntaktischen und morphologischen Formen sichern das Verständnis. Dafür gibt es intakte Entwicklungsvorrausetzungen und im kognitiven Bereich die Fähigkeit zur Diskriminierung, zur Regel- und Analogiebildung. Förderliche Entwicklungsbedingungen, wie intensive verbale Interaktionen, stützende und lehrende Sprache unterstützen dabei den Erwerb der Grammatik. Außerdem muss das Kind eine bestimmte Anzahl von Wörtern und sprachlichen Ausdrücken beherrschen, damit es grammatische Strukturen erwerben kann.

Syntax

Wenn ein Kind syntaktische Strukturen verstehen und produzieren kann, beherrscht es die Syntax. Kinder verstehen erst die grundlegenden Aspekte der Wortstellung und produzieren dann erst Zwei- oder Mehrwortsätze.

Zwischen dem 12. und dem 18. Monat nehmen Kinder Schlüsselwörter wahr und verstehen diese. Sie befinden sich im Ein-Wortstadium und beginnen mit ersten Vorläufern zur Syntax. Zwischen dem 18. und dem 24. Monat verstehen Kinder syntaktische Beziehungen basierend auf ihrer Wortordnung. Kinder erwerben das syntaktische Prinzip, d. h. Das sie zwei oder drei Wörter miteinander kombinieren, z. B. „Hause gehen". Bis zum 36. Lebensmonat sind erste Korrespondenzen zwischen Subjekt und Verb zu beobachten, das Kind sagt z. B. „Wir gehen" anstatt „Wir geht". In den folgenden Monaten bildet das Kind komplexere Satzgefüge, Konditionalsätze, also Bedingungssätze und erzählen kleinere Geschichten mit der Nutzung von Pronomen. Ab dem 48. Monat verstehen Kinder die aktive und die passive Form, sie verstehen Reflexivpronomen und koreferentielle Beziehungen, beispielsweise „*Die Tochter* setzt *sich* einen Hut auf". In diesem Alter bilden Kinder erste Passivsätze. Bis zum Ende der Kindergartenzeit, also mit ca. sechs Jahren beherrscht das Kind über die Grundlagen der Syntax (vgl. Kany, Schöler, 2010, S. 55 f.).

Morphologie

Wenn Kinder Morpheme Verstehen und Produzieren können, beherrschen sie den Morphologie Erwerb. Morpheme sind die kleinste Bedeutung tragende Einheiten der Sprache. Freie Morpheme sind Morpheme, die ohne eine direkte Bindung an ein anderes Morphem stehen können, wie „Baum", „Auto", „Tasche". Gebundene Morpheme sind Morpheme, die immer Teil eines Wortes sind, beispielsweise „-heit", „-ling", „ge- „. Sie sind so entweder in ihrer Funktion in lexikalische oder grammatische Morpheme zu unterscheiden. Der Erwerb syntaktischer-morphologischer Formen werden durch eine wachsende mittlere Äußerungslänge (MLU) und durch eine zunehmende Komplexität des Verbalteils von Sätzen, gekennzeichnet.

Kinder beginnen mit zwei Jahren mit ersten Flexionsformen, beispielsweise „Hut" zu „des Hutes" wird. Dieses haben sie mit dem Ende der Kindergartenzeit, also mit ca. 6 Jahren abgeschlossen. Kinder lernen erst Nominativ oder Akkusativ und dann Dativ oder Genitiv. Bei der Numerusbildung bei Nomen (Singular-Plural-Formen) geht man davon aus, dass Kinder diese hauptsächlich auswendig lernen. Bei diesem ist zu beachten, dass Kinder Pluralfehler bei Wörtern machen, die sie bereits schon richtig gebildet hatten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ein Übergang vom Auswendiglernen zum Regelnlernen stattfindet. Also ist es normal, wenn ein Kind erst „Bücher" sagt, dann „Buchs" und dann wieder „Bücher". Beim Genussystem geht man davon aus, das Kinder das Geschlecht

beim Worterwerb direkt mitlernen, hier findet jedoch auch irgendwann ein Lernen eines Regelsystem statt (vgl. Kany, Schöler, 2010, S. 59f.)

3.1.5 Pragmatik

Das Sprechhandeln, also die Pragmatik gilt als zentral. Sprache ist für schulische und berufliche Entwicklung wichtig und besitzt eine zentrale Funktion.
Fördernd für eine Entwicklung der Sprachhandlungsfähigkeit sind gewisse Entwicklungsbedingungen wie eine sprachliche Anregung, Gespräche und Argumentationen im häuslichen Umfeld und im Kindergarten.
Die Entwicklung von der Sprachhandlungsfähigkeit ist für viele Bereiche wichtig. Es geht um das Verständnis für die uneigentliche Nutzung von Sprache, beispielsweise indirekte versus direkte Sprachhandlungen, Ironie, Methapern und Witze. Außerdem geht es um das Verständnis von sozialen Normen, wie Anredekonventionen, die normbedingte, situative Anpassung, beispielsweise Situationen, wo Höflichkeit erforderlich ist. Wenn Kinder Wörter und Sätze konstruieren, geht es darum unterschiedliche Sprachhandlungen zu beherrschen, wie Aussagen, Bitten, Aufforderungen, Versprechen und Fragen.
Außerdem sollte man Gespräche führen können, und es beispielsweise zu initiieren, zu organisieren und es aufrechterhalten können. Dabei sind Routinen, wie beispielsweise Festlegung des Sprecherwechsels oder die Klärung von Rollen, erforderlich, um ein erfolgreiches Gespräch zu führen.
Von der Geburt bis zum achten Monat übt sich das Kind an Lauthandeln, indem es Kontaktlaute, Unmutslaute, Schlaflaute, Trink- und Wohligkeitslaute und Schreien also Kommunikation nutzt. Vom achten bis zum zehnten Monat kommt es zu einer vorsprachlichen intentionalen Kommunikation mittels Blick und Gesten. Am dem 16. bis zum 22. Monat kann das Kind Fragen beantworten und sich Informationen einholen. Ab dem 24. Monat nimmt die Gesprächslage zu. Das Kind produziert bis zu 20 zusammenhängende Äußerungen. Ab dem 36. Monat kann sich das Kind an den Redepartner anpassen, es werden Konventionen, wie z. B. die Anrede berücksichtigt. Das Kind kann in diesem Alter einfache Erzählungen von sich geben. Ab dem sechsten Lebensjahr kann das Kind schon Ereignisse oder komplexere Geschichten wiedergeben (vgl. Kany, Schöler, 1010, S. 63f.).

3.2 Sprachstörungen

Der Spracherwerb verläuft in den ersten Jahren für jedes Kind individuell und so ist der „normale Spracherwerb“, der im vorherigen Kapitel erklärt wurde, nur eine Richtlinie. Dies bedeutet aber nicht, dass ein Kind eine Sprachstörung hat, sobald das Kind von dieser Richtlinie für eine gewisse Zeit abweicht. Des Weiteren darf nicht nur der Aspekt Sprache betrachtet werden, sondern in dem Zusammenhang auch emotionale, soziale, motorische, kognitive und motivationale Prozesse, da diese auch an dem Spracherwerb beteiligt sind. Es gibt Kinder, die z.B. Frühsprecher sind uns bereits mit zehn Monaten zwölf Wörter sprechen, und genauso gibt es Spätsprecher, welche mit 18 Monaten noch nicht gesprochen haben. Mit 30 Monaten haben die Kinder jedoch in den meisten Fällen diese unterschiedlichen Startbedingungen aufgeholt. Rund 50 Prozent der Spätsprecher können mit zwei Jahren dann schon die Grenze von 50 Wörtern sprechen. Dies bedeutet wiederum, dass die anderen 50 Prozent es nicht können. Wichtig ist, dass jedes Kind, egal welche Diagnose es bekommt, in ihren Äußerungsformen so akzeptiert wird, wie es gerade ist (vgl. Winner, 2007, S. 151 f.).

„Eine *Sprachstörung*“ liegt dann vor, wenn die Fähigkeit zum regelhaften Gebrauch der Muttersprache fehlt oder normabweichend eingeschränkt ist. Sie erscheint als Funktionsmangel, als Funktionseinschränkung oder Desintegration der sprachlichen Prozesse aufgrund einer Schädigung und betrifft die psychologische bzw. psycholinguistische Ebene der Sprache.“ (Braun, 1999, S. 45).

Für die pädagogische Arbeit im Elementarbereich ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte Sprachstörungen voneinander unterscheiden können, um die Kinder optimal fördern zu können. Bei Sprachstörungen wird unter mehreren unterschieden (vgl. Kany, Schöler, 2010, S. 70). Auf eine wird später genauer eingegangen.

Im Bereich der kognitiven Entwicklung ist am häufigsten der Bereich der Sprache gestört. Dabei ist in mehr als 50 Prozent ein medizinischer Faktor für eine Sprachstörung verantwortlich und in etwa 25 Prozent ist ein psychologischer Faktor Mitverursacher von Sprachstörungen (vgl. Grimm, 1999, S. 57 f.).

Bei einigen Kinder lassen sich schon vor dem ersten Lebensjahr Anzeichen für eine Verzögerung der Sprachentwicklung erkennen. Dabei können diese Anzeichen je nach Problematik sehr unterschiedlich sein und sich in verschiedenen Weisen äußern, wie z. B., dass das Kind schreit, aber kaum gurrt und lallt oder dies erst deutlich später macht oder dass es zwischen dem sechsten und achten Monat mit Lauäußerungen aufhört.

Mit dem Beginn des Sprechens kann es dann zu einer Sprachstörung kommen. Man unterscheidet diese in Aussprachstörungen, Sprachentwicklungsstörungen, Störungen des Redeflusses, Stimmstörungen und Mutismus. Bei Aussprachstörungen unterscheidet man zwischen organischen Aussprachstörungen, wo ein organischer Befund, wie z. B. eine Hörstörung, die Aussprachstörungen verursacht und funktionellen Aussprachstörungen. Zu funktionellen Aussprachstörungen gehört die Artikulationsstörung, eine Verzögerung der Aussprachentwicklung, eine konsequente phonologische Störung und eine inkonsequente phonologische Störung.

Bei Sprachentwicklungsstörungen unterschiedet man zwischen spezifischen und allgemeinen Sprachentwicklungsstörungen. Bei der allgemeinen Sprachentwicklungsstörung wird die Störung durch eine primäre Beeinträchtigung verursacht, wie z. B. einer Hörschädigung. Die spezifische Sprachentwicklungsstörung tritt hingegen nicht im Zusammenhang mit primären Beeinträchtigungen auf. Auf diese wird später genauer drauf eingegangen. Unter Störungen des Redeflusses zählen Stottern (Balbuties) und Poltern. Zu Stimmstörungen gehören Kindliche Dsyphonie und offenes und geschlossenes Näseln.

Wichtig ist auch zu nennen, was nicht als Störung des Sprechens, der Sprache oder der Stimme gilt. Diese Formen der Sprache können in einem gewissen Alter auftreten und sind völlig normal. Hierzu gehören eine altersgemäße Sprechunflüssigkeit, die zwischen dem dritten und dem fünften Lebensjahr auftreten kann. Auch Babysprache du Eigensprache wird nicht als eine Störung bezeichnet. Das gleiche gilt für eine physiologische Dyslalie. Kinder können einzelne Laute noch nicht korrekt bilden und lassen diese aus oder ersetzen sie durch andere Laute, beispielsweise wird aus „Kartoffel“ „Toffel“. Physiologischer Dysgrammatismus ist ebenfalls keine Störung. Kinder bilden hier den Satzbau und die Grammatik falsch. Dies ist jedoch ein Prozess, der von jedem Kind durchlebt werden sollte, um die Regeln der Sprache zu lernen (vgl. Wendlandt, 2006, S.46f.).

Nun stellt sich die Frage, wie es zu diesen Sprachstörungen kommen kann und was die Ursachen dafür sind. Diese sind oft individuell anders bei jedem Kind. Jedoch gibt es vier Ursachenbündel, die verantwortlich für eine Sprach- Sprech- oder Stimmstörung sein können. Man spricht von einem Ursachenbündel, da diese oft zusammen miteinander auftreten. Die erste Ursache ist organisch, diese können peripher oder zentral sein. Bei Kindern mit dieser Ursache könnten eine Fehlbildung der Sprechwerkzeuge, eine Hör- oder Sinnesstörung oder eine neurologische Störung vorliegen. Die zweite Ursache kann

psychisch sein. Bei diesen Kindern gibt es wohlmöglich eine Störung der Familienintention, eine neurotische Fehlentwicklung oder Erziehungsunsicherheiten. Die dritte Ursache kann erblich bedingt sein. Kinder mit einer Sprachstörung können Krankheiten vererbt haben oder besitzen eine familiäre Sprachschwächeveranlagung. Die letzte Ursache kann soziokulturell sein. Kinder mit dieser Ursache haben eine veränderte Bedeutung von Sprache als Kommunikationsmittel. Die gesellschaftlichen Normen und Wertevorstellungen können dies beeinflussen, zudem können eingeschränkte Sprachanregungen vorliegen oder es kann sein, dass das Kind mehrsprachig aufwächst und somit erschwerte Bedingungen hat. Sind die Ursachen der Sprach-, Sprech-, oder Stimmstörung diagnostiziert, kann das Kind eine gezielte Behandlung bekommen. Die Ursachenforschung ist somit ein wichtiger Teil der Behandlung von Sprach-, Sprech-, oder Stimmstörungen (vgl. Wendlandt, 2006, S. 70f.). Um eine Sprachstörung festzustellen, muss dies diagnostiziert werden, worauf nur in Kürze eingegangen wird. Es gibt mehrere Methoden bezüglich der Diagnostik. So gibt es Screenings, Sprachstandsmessungen, isolierte Testverfahren und Beobachtungsbögen. Die ersten drei Methoden stehen in der fachlichen Diskussion stark in der Kritik, da diese nicht Mehrsprachigkeit, interkulturelle Pädagogik und nur einen Ist-Stand darstellen, in der Kinder bereits frühzeitigen und vermeidbaren Prüfungsdruck ausgesetzt sind. Auch Beobachtungsbögen erhalten keine gute Bewertung, da diese oft von pädagogischen Fachkräften ausgeführt werden, die diesbezüglich nicht genügend Fachwissen besitzen. Es wird kritisiert, dass diese Diagnostikverfahren nicht genügend evaluiert werden. Es werden jedoch Sprachstandserhebungen empfohlen, welche von Sprachtherapeuten oder anderen qualifizierten Personal ausgeführt wird. Dabei soll es eine Langzeitbeobachtung sein. Auch sollen aktuelle Forschungsergebnisse bei der Konzeption miteinbezogen werden, es sollte sich mit dem Sprachbegriff und der Spracherwerbstheorie auseinandergesetzt werden. Außerdem soll im Bereich der Mehrsprachigkeit Kinder in deren spezifischen Spracherwerbssituationen berücksichtigt werden und das Konzept immer wieder evaluiert werden (vgl. Albers, 2011, S.72f.).

3.2.1 Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)

Die spezifische Sprachentwicklungsstörung, kurz SSES oder umschriebene Sprachentwicklungsstörung (USES), liegt vor, wenn sich die Störung nur auf den Bereich der Sprache, des Sprachverständnis oder der Sprachproduktion bezieht. Es gibt also keine primären Beeinträchtigungen, wie physische oder psychische Auffälligkeiten, oder schwerwiegenden sozial emotionale Probleme. Außerdem muss ausgeschlossen werden, dass eine Intelligenzminderung vorliegt (vgl. Wendlandt, 2006, S. 52f.). Die Störung bezieht sich zunächst auf das Sprachverständnis und breitet sich so auch auf die Sprachproduktion aus. Die SSES wird in verschieden Bereiche eingeteilt. So einmal die Artikulationsstörung, die expressive Sprachstörung, d. h. die Sprachproduktion und die rezeptive Sprachstörung, d. h. das Sprachverständnis. Es gibt noch keine Längsschnittuntersuchungen bezüglich SSES und somit können hier nicht gesicherte und verallgemeinere Erkenntnisse dargestellt werden. Da es verschiedene Definitionen für SSES gibt schwanken die Zahlen der Betroffenen sehr, jedoch schätz man, dass insgesamt ca. 3-8 % der Kinder eines Jahrganges an einer SSES erkrankt sind (vgl. Kany, Schöler, 2014a, S.89f.). Da das Erscheinungsbild der spezifischen Sprachentwicklungsstörung nicht immer gleich ist und sich in verschiedenen Bereichen auswirkt, ist es schwer eine klare Definition dafür zu erstellen. Jedoch gibt es Merkmale, die eine spezifische Sprachentwicklungsstörung charakterisieren. So kennzeichnet sich SSES durch einen verspäteten Sprachbeginn aus. Dabei verläuft der Spracherwerb verzögert, inkonsistent und desynchronisiert. Das Lernen und der Gebrach sprachlich-strukturellen Wissens ist beeinträchtigt. Im zweiten Lebensmonat eines Kindes, welches potenziell an SSES leidet, kann man schon Unterschiede hinsichtlich der Differenzierung von kurzen und langen Vokalen im Vergleich zu unauffälligen Kindern feststellen. Mit dem vierten Lebensmonat eines Kindes, welches potenziell an SSES leidet, hat es andere Muster bei unterschiedlichen Betonungen von zweisilbigen Wörtern im Vergleich zu unauffälligen Kindern. Dies zeigt, dass diese Kinder schon früh Defizite im Bereich der Informationsverarbeitung zeigen. Auch im Bereich der Grammatik weisen die Kinder Defizite auf. So besitzen sie falsche oder unreflektierte morphologisch-syntaktische Strukturen, sie lassen obligatorische syntaktische Elemente aus und machen Wortstellungsfehler. So machen sie auch öfter Flexionsfehler und haben Probleme Pluralformen zu bilden. SSES-Kinder leiden auch an einer Aussprachstörung. Diese ist sehr umfassend und kann bis zum zwölften Lebensjahr anhalten. So wurde in den Heidelberger Untersuchungen zu Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, kurz

HEISS festgestellt, dass diese Aussprachstörungen in der 1. Klasse bei 84 Prozent lagen und am Ende der Grundschulzeit bei 0 Prozent (vgl. Kany, Schöler, 2014a, 91f.).
Außerdem haben Kinder mit SSES ein erhöhtes Risiko dafür, dass eine Legasthenie oder eine Lese-Rechtschreibschwäche auftritt. Studien wie von McArthur von 2000 belegen, dass ca. 50 Prozent der Kinder mit SSES später eine Lese-Rechtschreib-Störung ausbilden. Da man die Merkmale der Störungen erst als eine Störung betrachten kann, nachdem sie aufgetreten ist, wird eine SSES erst ab dem dritten Lebensjahr diagnostiziert (vgl. Kany, Schöler, 2014a, S. 93f.).
Nun stellt sich die Frage was die Ursache für so eine Störung sein kann, wenn die oben genannten Ursachen auszuschließen sind. Man geht davon aus, dass eine Minderleistung des phonologischen Arbeitsgedächtnis als wichtigste Ursache für SSES gilt. Das phonologische Arbeitsgedächtnis umfasst einmal den phonetischen Speicher und den subvokalen artikulatorischen Wiederholungsprozess. Um eine Information im phonetischen Speicher für länger als 1,5 bis 2 Sekunden behalten zu können, muss es subvokale artikulatorische Wiederholungsprozesse geben. Es wird außerdem diskutiert, ob es auch genetisch veranlagt sein kann. Die Pro Seite argumentiert damit, dass Jungen häufiger von SSES betroffen sind als Mädchen, nämlich zwischen 1,3 zu 1 und 5 zu 1. Außerdem beträgt die Wahrscheinlichkeit, dass eineiige Zwillinge an derselben Sprachstörung erkranken je nach Quelle zwischen 50 und 96 Prozent. Bei zweieiigen Zwillingen zwischen 29 und 69 Prozent. Als letzte Ursache wird über die Besonderheiten der dyadischen Interaktion im Spracherwerb diskutiert. So könnte die Erwachsenen-Kind Interaktion verantwortlich sein. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Ursachen bis heute nicht ganz klar sind, aber die Minderleistung des phonologischen Arbeitsgedächtnis als plausibelste Ursache gilt (vgl. Kany, Schöler, 2014b, S.106 f.).

3.3 Alltagsintegrierte Sprachförderung

„Sprachförderung bedeutet eine „positive Beeinflussung der Sprachentwicklung von Kindern“. Sie ist „möglich, weil bei der Sprachentwicklung von Kindern nicht nur biologisch, sondern auch umweltspezifische Faktoren eine bedeutende Rolle spielen“ (Beckerle, 2017, S. 15).
Bei der alltagsintegrierten Sprachförderung findet der Spracherwerb in allen Situationen des Kitaalltags statt. Das Kind wird nicht aus dem Alltag herausgenommen, um eine separate Sprachförderung zu bekommen, sondern steht hier die Sprachentwicklung aller

Kinder im Vordergrund. Hierbei kann alles zur Sprachförderung werden, am Effektivsten ist dies jedoch, wenn sich das Kind in einer für ihn relevanten und authentischen Situation befindet, in der es die Sprache benutzt, um seine persönlichen Ziele zu erreichen (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 155).

Damit dies gelingt gibt es gewisse Voraussetzungen. Es muss eine sprachfördernde Umgebung vorhanden sein, außerdem muss es eine gewisse Interaktionsqualität geben. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist hier auch sehr wichtig, da es so noch einfacher ist, vor allem für zweisprachig aufwachsende Kinder die deutsche Sprache zu erlernen. Die Herkunftssprache sollte mit Einbezug der Eltern immer wieder beansprucht werden. So könnten Eltern zum Beispiel in die Kita kommen, um vorzulesen oder andere Aktivitäten die Sprachvielfalt der Einrichtung aufzuwerten. (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 167). Um eine alltagsintegrierte Sprachförderung in die Kita zu integrieren müssen die pädagogischen Fachkräfte bestimmte Voraussetzungen erfüllen. So müssen sie sich deutlich artikulieren können und ein angemessenes Sprachtempo vorweisen. Sie sollten bei den Kindern sicherstellen, dass diese die Bedeutung der Wörter kennen und dies durch den Einsatz von Synonymen, einer Worterklärung oder einem Kontext unterstützen.

Die Sätze sollten verschiedene Muster haben und im Bereich der Flexion unterschiedliche Formen umfassen. Die Mimik und Gestik sollen dabei unterstützend angewendet werden. Ebenfalls ist es wichtig, dass wenn ein Dialekt in einer bestimmten Region vorhanden ist, sollte dieser nicht verwendet werden, da dies nur die Kinder verwirren würde (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 164 f.). Im fachlichen Bereich sollten Pädagogische Fachkräfte ein Fachwissen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit besitzen. Außerdem sollte fachdidaktisches und methodisches Wissen zur Sprachförderung vorhanden sein. Schließlich sollten die pädagogischen Fachkräfte ihre Einstellung zu Mehrsprachigkeit kennen und eine Handlungskompetenz aufbauen (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 166). Wenn man mit Kindern arbeitet, die mehrsprachig aufwachsen, sollte die pädagogische Fachkraft Gruß- und Bestätigungsformeln in der Erstsprache der Kinder kennen. Es ist auch wichtig, dass das Vertrauensverhältnis zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind gefördert wird. Die Erstsprache des Kindes sollte in dem Kita Alltag integriert werden (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 159) „Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und >Deutsch lernen< sind kein Widerspruch, sondern Zielsetzung, die sich gegenseitig ergänzen“ (Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 159). Die Erstsprache der

Kinder sollte gefördert und nicht gemieden werden. Dabei sollte diese wertschätzend behandelt werden, indem zum Beispiel zweisprachige Materialien bereitgestellt werden. Die Vorteile der alltagsintegrierten Sprachförderung sind, dass das Kind, welches diese Förderung benötigt, bei diesem Konzept nicht in eine Sonderrolle gerät und von den anderen Kindern lernen kann. Die Kinder sind dadurch motivierter ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, da sie wissen, wozu sie es machen, und zwar um sich in Spielsituationen ausdrücken zu können und ihren Bedürfnisse Ausdruck zu verleihen. Diese Art der Sprachförderung kann von den pädagogischen Fachkräften zeitlich und räumlich flexibel eingesetzt werden und ist somit sehr praxisnah (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 157).
Das dialogische Lesen wird als sehr wichtige und effektive Methode beschrieben, da es sehr praktikabel, günstig und praxisnah ist. Beim dialogischen Lesen handelt es sich um den aktiven Einbezug von Kindern bei Bilderbüchern. Kinder sollen mit den pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern dialogisch in Kontakt treten (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 163). Die pädagogischen Fachkräfte können sich in diesem Zusammenhang auch mit dem Thema Sprach-Kitas auseinander setzten. Das Bundesfamilienministerium fördert hier die alltagsintegrierte sprachliche Bildung in Kitas, indem neue Stellen durch Multiplikatoren des Programms besetzt werden.
Das Bundesministerium finanziert hier auch eine zusätzliche Fachberatung, die die Qualitätsentwicklung in Sprach-Kitas unterstützt (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 165).
Im Allgemeinen ist die alltagsintegrierte Sprachförderung eine sinnvolle Methode, die vor allem im Krippenalter angewandt werden kann, um mehrsprachig aufwachsende Kinder zu unterstützen.

3.3.1 Alltagsintegriertes Angebot „Tierlaute“

Dieses Angebot ist ein Angebot, welches sich auch so als alltagsintegriertes Sprachförderungsprojekt durchführen lässt, jedoch werde ich erklären, warum sich gerade dieses besonders gut für Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung eignet. Dazu muss gesagt werden, dass alltagsintegrierte Sprachförderung ergänzend zur Therapie von Kindern mit Sprachstörungen genutzt werden kann, diese aber nicht ersetzten kann.
Zunächst werde ich das Angebot erklären. Das Angebot ist ein Spiel, welches „Tierlaute“ heißt. Es können mehrere Kinder mitspielen. Hier würde ich von 5-15 Kindern ausgehen. Es können alle Kinder mitmachen und es ist nicht davon abhängig, auf welchem

sprachlichen Stand sie sind. Außerdem gehe ich hier davon aus, dass mindestens ein Kind dabei ist, welche eine spezifische Sprachentwicklungsstörung hat oder bereits Vorstufen von SSES zeigt.

In Vorbereitung muss man Karten besitzen, wo Bilder von Tieren drauf sind. Ein Kind bekommt eine Karte und sieht sich im Geheimen die Karte an. Dann macht das Kind das Geräusch, welches das Tier machen würde, beispielsweise „kickeriki “ bei einem Huhn. Die anderen Kinder machen nun das Geräusch nach und müssen erraten, welches Tier auf der Karte drauf ist. Ist dieses erraten worden, sollte man besprechen, wie man diese Laute benennen kann. So fragt man z. B. „Wie macht das Huhn?“ und die Kinder antworten mit „das Huhn kräht oder gackert“. So geht dies mit allen Karten weiter. Dieses Angebot könnte auch als ein Ritual in der KiTa verwendet werden. So könnte man sich jeden Tag ein paar neue Tiere mit Geräuschen raussuchen, oder alte Tiergeräusche wiederholen, um diese und deren Benennung zu festigen.

In einer erweiterten Form dieses Spieles gibt es jedes Tier zweimal. So können die Karten mit den Tieren an die Kinder verteilt werden und die Kinder müssen durch ihre Tierlaute ihren Partner finden.

Bei diesem Spiel soll es um die Wortschatzerweiterung gehen. Außerdem kann dieses Spiel besonders bei Kindern mit dem Problem der Lautdifferenzierung und Lautbildung helfen, diese zu erlernen. Besonders Kinder mit SSES oder die schon auffällige Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion vorweisen, wie bereits in Kapitel 3.2.1. beschrieben haben Probleme mit der Lautbildung und Lautdifferenzierung. Bei diesem Spiel wird dies durch das Erstellen von Tierlauten geübt, dabei wird auch die Artikulation verbessert und durch die Benennung der Tierlaute wird der Wortschatz erweitert. Dabei wird das phonologische Arbeitsgedächtnis genutzt, welches dafür zuständig ist, dass diese Information nicht nur für wenige Sekunden im phonetischen Speicher behalten werden, sondern auch durch den subvokalen artikulatorischen Wiederholungsprozess diese für längere Zeit abzuspeichern. Durch das Wiederholen der Tierlaute und deren Benennung wird dies gefestigt und das phonologische Arbeitsgedächtnis gefördert. Da man davon ausgeht, dass eine Minderleistung des phonologischen Arbeitsgedächtnis die Ursache für SSES ist, sollte man dieses schon früh stärken, indem man es trainiert. Dieses Angebot macht dies. Außerdem wird auch die auditive Wahrnehmung, also das akustische Wahrnehmen von Tönen und die visuelle Wahrnehmung beansprucht und gefördert. Des Weiteren wird noch die Mundmotorik beansprucht. Außerdem wird noch die phonologische Bewusstheit beansprucht und gefördert. Dieses Angebot beschäftigt sich

im weiten Sinne auch schon mit der hohen Wahrscheinlichkeit von Kindern eine Lese-Rechtschreibschwäche auszubilden. Das phonologische Arbeitsgedächtnis hängt eng zusammen mit der Beherrschung der Graphem-Phonem-Korrespondenz, also den Zusammenhang zwischen den gesprochenen Lauten und den geschriebenen Schriftzeichen, welches mit dem Erlernen von Lesen und Schreiben zusammenhängt. Wird das phonologische Arbeitsgedächtnis von Kindern, die potenziell an SSES leiden, gefördert, könnte die potenzielle Gefahr eine Lese-Rechtschreibschwäche auszubilden, verringert werden (vgl. Kany, Schöler, 2014b, S. 106f.) Ein weiterer positiver Faktor ist, dass die Kinder voneinander lernen können. So können die SSES Kinder z.B. von den unauffälligen Kindern lernen, wie Benennungen ausgesprochen werden und wie sie die Tierlaute machen (vgl. Winner, 2007, S. 94). Des Weiteren muss sich das Kind auch bewegen, um Sprechen zu müssen. Bewegung und Sprache ist eine wirksame Methode, um Sprachförderung zu betreiben, zudem kann diese auch alltagsintegriert sein. Eine Studie von Zimmer, Firmino, Menke und Ruploh von 2014 ergab, dass Kinder, die an dem Konzept „Bewegte Sprache“ , welches die Effektivität von bewegungsorientierten und alltagsintegrierten Sprachförderungen untersucht, signifikant ihre aktiven Sprachkompetenzen verbessert hatten, darunter auch den Wortschatz, um welchen es in diesem Projekt geht. Dies hängt damit zusammen, dass zu einem das Sprechen an sich schon eine motorische Aktivität ist. So benötigt man z. B. die Regulation der Atemtätigkeit, um z. B. Laute korrekt bilden zu können. Damit Kinder Laute in ihrer Sprachfunktion wahrnehmen, müssen sie eine differenzierte auditive Wahrnehmung besitzen. Dies kann vor allem durch Spiele und Übungen, bei den Töne wahrgenommen, erkannt und unterschieden werden müssen, gefördert werden. Diese Bedingungen werden ebenfalls in diesem Angebot erfüllt (vgl. Zimmer, 2017 S. 173f.). Als Fazit lässt sich sagen, dass Sprachförderung durch Bewegung noch besser gelingen kann und dieses Angebot besonders für SSES-Kinder den Wortschatz erweitern und fördern kann.

3.3.2 Alltagsintegriertes Angebot „Geschichten erzählen“

Auch hier ist dieses alltagsintegrierte Angebot, welches sich auch nur als ein alltagsintegriertes Sprachförderungsprojekt durchführen lässt, jedoch werde ich auch hier erklären, warum dieses Angebot besonders für Kinder mit einer spezifischen Sprachförderung geeignet ist. Auch hier wird wieder betont, dass es nur ergänzend wirken kann und eine Sprachtherapie nicht ersetzen kann.

Zunächst wird das Angebot erklärt. Als Voraussetzung muss man einen Ball verfügen. Da bei diesem Angebot die Grammatik im Fokus liegt, kann dieses Angebot von Kindern ab dem 3. Lebensjahr teilgenommen werden. Ab diesem Alter kann auch schon SSES diagnostiziert werden und somit sollten diese Kinder auch an dem Angebot teilnehmen. Ich gehe davon aus, dass 5-10 Kinder an diesem Angebot teilnehmen. Das Angebot heißt „Geschichten erzählen“. In der gesamten Gruppe wird ein Thema für die zu erzählende Geschichte festgelegt, beispielsweise „Sommer“. Dann werden mehrere Gruppen mit ca. fünf Kinder gebildet. Die Kinder setzten sich nun mit der pädagogischen Fachkraft zusammen und sagen zehn Dinge, die in der Geschichte vorkommen sollen, beispielsweise „Sonne“, „Meer“, „Urlaub“, „Mama“, „Papa“ und so weiter. Dann liest die pädagogische Fachkraft nochmal die Wörter vor und die Kinder bilden nun aus diesen Worten eine Geschichte. Dabei kann die pädagogische Fachkraft unterstützend wirken. Wenn die Geschichte fertig ist, können die Kinder ein Bild zur Geschichte malen, wo alle zehn Dinge drauf sind, die genannt werden mussten. Am selben Tag oder im Anschluss kann diese Kindergruppe die Geschichte den anderen Kindern mithilfe des Bildes erzählen und sich die anderen Geschichten der Kinder anhören.

Die Kinder arbeiten hier zusammen und lernen voneinander, wie sie beispielsweise Sätze bilden können. Dieses voneinander lernen ist eine erfolgreiche Methode für Kinder mehr zu lernen (vgl. Winner, 2007, S. 94). Die Kinder können durch dieses Angebot ihre Grammatik verbessern. Sie lernen Mehrwortsätze wiederzugeben und diese Flexionsformen eines Wortes zu benutzen. Durch den Austausch mit den anderen Kindern können sie ebenfalls ihren Wortschatz erweitern. Auch bei diesem Angebot wird das phonologische Arbeitsgedächtnis genutzt und somit auch gefördert. Die Kinder sind stolz darauf etwas Eigenes geschaffen zu haben. Die auditive Wahrnehmung und visuelle Wahrnehmung werden durch das Zuhören bei den anderen Geschichten und bei dem Malen des Bildes genutzt. Auch hier wird Bewegung und Sprache wieder vereint und wie bereits im Angebot vorher erwähnt ist dies sehr förderlich für die Sprachkompetenzen der Kinder. Und auch die Regeln der Sprache können sie leichter über das Hilfsmittel Bewegung lernen. Die Kinder haben hier eine Motivation, weil sie gerne eine Geschichte erstellen und den anderen wiedererzählen wollen und haben so ein Ziel und sehen, welchen nutzen die Sprache hat. Diese Motivation ist äußerst förderlich für die alltagsintegrierte Sprachförderung (vgl. Zimmer, 2017, S.178 f.).

Somit zeigt auch dieses Angebot, dass Bewegung und alltagsintegrierte Sprachförderung gut zusammenpassen. Außerdem zeigt es, wie wichtig die alltagsintegrierte

Sprachförderung ist. Sie deckt viele Bereiche ab und fördert die Kinder, ohne, dass sie aus dem Alltag hinausgezogen werden und werden spielerisch gefördert. Des Weiteren ist die alltagintegrierte Sprachförderung ein einfaches Mittel für pädagogische Fachkräfte. Viele Hilfsmittel sind bereits in der KiTa vorhanden und können genutzt werden, sodass ein alltagsintegriertes Angebot schnell vorbereitet werden kann. Wichtig ist jedoch auch, dass vor einem alltagsintegrierten Sprachförderprogramm, die Entwicklungsstände der teilnehmenden Kinder bekannt sind, sodass sie nicht über- aber auch nicht unterfordert werden (vgl. Haar, Liedke, Riehl, 2018, S. 155 f.).

3.3.3 Prävention bei sprachauffälligen Kindern – alltagsintegrierte Sprachförderung als Prävention?

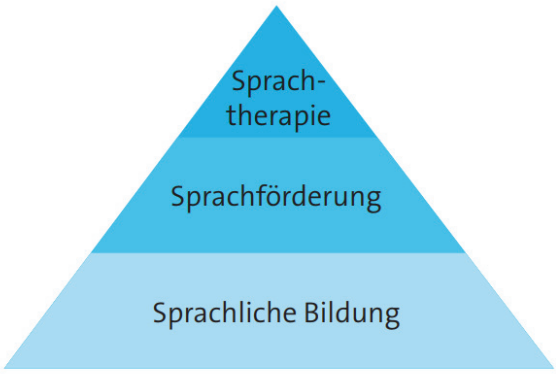

Abb. 6.1: Drei-Stufen-Modell
(nach Bunse/Hoffschildt 2014)

Abbildung 1: Drei Stufen Modell
(Haar, Liedke, Rhiel,2018, S. 149)

Vorab muss man sich mit dem Drei-Stufen-Modell nach Bunse und Hoffschildt (2014) auseinandersetzen, welches in Abbildung 1 dargestellt wird. Die unterste Ebene ist die Sprachliche Bildung. Diese erste Ebene ist die Basis Ebene, welche für alle Kinder zu Verfügung stehen sollte. Die Kinder erfahren hier sprachliche Bildung. Die zweite Ebene umfasst die Sprachförderung, wobei man unter additiver und alltagsintegrierter Sprachförderung unterscheidet. Diese Ebene wird von wenigeren Kindern, als auf der ersten Ebene genutzt. Die dritte Ebene umfasst die Sprachtherapie, welche nur von Kindern genutzt werden kann, die durch einen Arzt angeordnet werden, kann (vgl. Haar, Liedke, Rhiel, 2018, S. 148 f.). „Kurz gefasst kann der Begriff Sprachtherapie als „eine auf der Grundlage differenzierter diagnostischer Verfahren und vorhandenen spezifischen

Fachwissen inszenierte Sprach-, Sprech- und Vermittlungssituationen zwischen einem Experten[..] sowie einem Klienten/Patienten verstanden werden.“ (Bernstein, Subellok, 2012, S.536). Somit steht die Sprachtherapie nicht jedem zur Verfügung. Die Ersteller des Drei-Stufen-Modells machen klar, dass die jeweiligen Stufen nicht als miteinander konkurrierend zu verstehen sind, sondern als ein Miteinander zu sehen sind und auch verschmelzen können. So kann ein Kind beispielsweise sprachliche Bildung im Sprachlichen Austausch mit den Eltern erlangen und in der KiTa an einem Sprachförderprogramm teilnehmen, während es zusätzlich eine Sprachtherapie in Form von Logopädie erhält. (vgl. Beckerle, 2017, S.18f.)

Um nun darauf zurückzukommen, ob alltagsintegrierte Sprachförderung als präventive Maßnahme genutzt werden kann, kann dies zunächst nicht mit einem klaren „ja“ oder einem klaren „nein“ beantwortet werden. Sprachbildung wird nach Schneider (2012) als eine primäre Prävention beschrieben, die den kindlichen Spracherwerb in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen anregen soll und die Sprachentwicklung unterstützt. Sie beschreibt Sprachförderung hingegen als eine sekundäre präventive Funktion. Sprachförderprogramme sollen einen bestimmten Bereich des Spracherwerbs fördern und mit Kindern mit einem Förderbedarf durchgeführt werden (vgl. Beckerle, 2017, S. 15f.). Nach diesen Aussagen scheint es, als würde Schneider Sprachförderung nur als additives, also externes Sprachförderprogramm sehen. Günther und Trömer (2013) hingegen definieren Sprachförderung als „ein inklusives tägliches Förderangebot“ (Beckerle, 2017, S. 18). Dieses sei kein Angebot, welches nur zusätzlich und exklusiv sei. Hier ist zu sehen, dass das Verständnis für Sprachförderung sehr auseinandergeht. Jedoch wirkt es bei Scheider (2012) wie bereits beschrieben so, als würde sie von der additiven Sprachförderung sprechen und Günther und Trömer (2013) von der alltagsintegrieren Sprachförderung. Die additive Sprachförderung ist demnach nach Schneiders Aussage eine präventive Maßnahme, um Sprache zu fördern. Aber auch die alltagsintegrierte Sprachförderung hat Potenzial dazu, da sie einen bestimmten Bereich fördert und diesen anregt. (vgl. Beckerle, 2017, S. 18). Auch die Überprüfung der Studie von Maderia, Firmino, Ruploh und Zimmer ergab, dass vor allem bewegungsorientierte und alltagsintegrierte Sprachförderung die aktiven Sprachkompetenzen verbessert und somit kann sie auch präventiv angewandt werden kann (vgl. Zimmer, 2017, S. 180 f.). Das phonologische Arbeitsgedächtnis ist außerdem maßgeblich an dem Spracherwerb der Kinder beteiligt und wird durch alltagsintegrierte Sprachförderung beansprucht und gefördert (vgl. Kany, Schöler, 2014b, S.106f.). Die Wirksamkeit der alltagsintegrierten

Sprachförderung wurde bereits in einigen Studien überprüft, da dies jedoch noch nicht lange geschieht, gibt es noch nicht viele Langzeitergebnisse, jedoch weisen alle Ergebnisse bis jetzt darauf hin, dass Kinder von der alltagsintegrierten Sprachförderung profitieren (vgl. Beckerle, 2017, S. 27f.).

3.3.4 Bedeutung der alltagsintegrierten Sprachförderung

Die alltagsintegrierte Sprachförderung ist ein Konzept, was in jeglicher Weise umgesetzt werden kann. Sie kann spontan genutzt werden, um Kinder zu fördern, da man nicht immer viele Hilfsmittel für sie benötigt, wie bereits in beiden vorgestellten alltagsintegrierten Sprachförderungsangeboten bestätigt wurde. Es wird an den sprachlichen Stand der Kinder angepasst, sodass sie nicht über- aber auch nicht unterfordert werden. Außerdem können sie für jeden sprachlichen Bereich und für jedes Alter genutzt werden. So werden die Kinder gefördert, ohne, dass sie es bewusst merken und im Vergleich zu additiven Sprachförderung extern und in kleineren Gruppen oder als Einzelperson gefördert werden. Kinder, die alltagsintegriere Sprachförderung erfahren, fühlen sich nicht in eine Sonderrolle gedrängt, da mehrere Kinder zusammen gefördert werden, außerdem können die Kinder mit einem Förderbedarf von den starken Kindern etwas lernen. Da diese Programme oft in Form eines Spieles stattfinden, haben die Kinder eine höhere Motivation, da sie mithilfe der Sprache ein bestimmtes Ziel erreichen (vgl. Haar, Liedke, Rhiel, 2018, S. 151f.). Auch für Kinder mit einer diagnostizierten Sprachstörung oder mit einer potenziellen Sprachstörung ist eine alltagsintegrierte Sprachförderung aus mehreren Gründen sinnvoll. Die Kinder lernen von den Kindern, die keine Sprachstörung besitzen oder sich unauffällig entwickeln, sie können ergänzend zur Sprachtherapie eingesetzt werden, sodass das Kind noch mehr gefördert wird. Die alltagsintegrierte Sprachförderung ist ressourcenorientiert und somit werden die jeweiligen Stärken der Kinder noch mehr in den Vordergrund gerückt und weiter gefördert. Dies ist auch besonders bei sprachlich auffälligen Kindern eine gute Methode, um die Selbstwirksamkeit zu fördern (vgl. Beckerle, 2017, S. 15 f.).

4 Empirischer Teil

4.1 Vorgehen

In diesem zweiten Teil der Arbeit werde ich jeweils die beiden Bildungskonzepte aus Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen vorstellen. Dabei gehe ich nur auf den Teil der Sprachlichen Bildung und Sprachförderung ein. In Niedersachsen werde ich außerdem auf die Handlungsempfehlung „Sprachbildung und Sprachförderung zum Bildungskonzept eingehen, da dieser detaillierter ist und mehr umfasst. Mecklenburg-Vorpommern hat dies nicht. Ich habe mich für diese beiden Bundesländer entschieden, da ich in Mecklenburg-Vorpommern mein Studium absolviere und schon öfters mit der Bildungskonzeption gearbeitet habe, außerdem ist der Teil der Sprache betrifft äußerst mit 18 Seiten relativ umfangreich. Als zweites Bundesland habe ich Niedersachsen gewählt, da ich in diesem Bundesland arbeiten werde und da dieses Bundesland im Vergleich zu Mecklenburg-Vorpommern noch eine Handlungsempfehlung zum Orientierungsplant besitzt, welcher rund 31 Seiten fasst. Im Anschluss werden beide Bildungskonzepte diskutiert und verglichen. Anschließend wird diskutiert, inwiefern sich die Bildungskonzepte mit den alltagsintegrierten Sprachförderangeboten zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) vereinbaren lassen. Abschließend wird ein Gesamtfazit gezogen und ein Ausblick beschrieben.

4.2 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung (Niedersachsen)

Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung gibt es ein zweiseitiges Kapitel mit dem Titel „Sprache und Sprechen“. Dieses befasst sich mit der Sprachlichen Bildung und Sprachförderung im Elementarbereich. Hier wird zunächst die Funktion der Sprache erklärt, welche hier in der Kommunikation liegt, um dann kurz auf den Spracherwerb nach der Geburt einzugehen. Im Anschluss werden die Aufgaben der KiTa angesprochen, die u.a. beinhalten, dass diese Konzepte und Strukturen entwickeln müssen, um den Bildungsauftrag zu erfüllen, oder, dass sie die Kinder dahingehend motivieren sollen, dass die Kinder Freude an der sprachlichen Bildung haben, um ihre Sprachkompetenzen zu erlernen oder zu erweitern. Auch hier geht der Orientierungsplan auf die Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein und betont, dass diese Kinder hier besonders unterstützt und gefördert werden sollen. Wobei aber auch die Erstsprache weiterhin eine wichtige Rolle im Leben des Kindes spielen soll. Musik in Form von Liedern, Reimen etc. soll die Kinder in ihrer sprachlichen Bildung unterstützen. Das Thema Sprachförderung und die Fähigkeiten, die eine pädagogische Fachkraft dafür haben muss, werden kurz angeschnitten. Auch Literacy wird hier erwähnt. Zum Abschluss stellt der Orientierungsplan Anregungen zur Reflexion und Bildungsbegleitung vor (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2018, S.20f.). Der Orientierungsplan hält sich sehr kurz und fasst das wesentliche zusammen. Da es hier aber offensichtlich noch Lücken gibt, die in der Handlungsempfehlung aufgegriffen und ausführlicher beleuchtet werden, werde ich im Folgenden die Handlungsempfehlung „Sprachbildung du Sprachförderung“ genauer beleuchten.

4.2.1 Sprachliche Bildung und Sprachförderung (Niedersachsen)

Diese Handlungsempfehlung „Sprachliche Bildung und Sprachförderung“ umfasst 31 Seiten und ist somit deutlich umfangreicher als der Teil zur Sprachlichen Bildung und Sprache im Orientierungsplan. Zunächst wird der Spracherwerb grundlegend und sehr ausführlich erklärt, im Anschluss der Spracherwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern und schlussendlich wird auf die Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich eingegangen. Dabei gibt es immer eine theoretische Einbettung in das Thema. Sprachstörungen und dass diese behandelt werden müssen, ist ebenfalls ein Thema. Außerdem wird gleich zu Beginn deutlich, dass dies ressourcenorientiert geschrieben ist und die Stärken der Kinder in den Vordergrund rücken möchte. Anzumerken ist, dass hier die Regionalsprache beachtet wird, da in Niedersachsen in einigen Teilen Plattdeutsch gesprochen wird. Im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich werden diese beiden Komponenten unterschieden und verglichen. Ziele werden auch formuliert, zu welchen u.a. Kinder stark zu machen und ihnen ein positives Selbstbild zu vermitteln, gehören. Dies zeigt erneut, dass diese Handlungsempfehlung sehr ressourcenorientiert handelt. Im zweiten Teil geht es um die Anforderungen an Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich. Die fachlichen Kompetenzen, die eine pädagogischen Fachkraft zur erfolgreichen Sprachbildung und Sprachförderung besitzen sollte, werden hier erläutert und welche Aufgabe hier die Fachkraft hat. So muss sie zu einem eine Beziehung zum Kind aufbauen und diese pflegen. Des Weiteren muss sie eine geteilte Aufmerksamkeit etablieren und ein Sprachvorbild sein. Außerdem muss sie Kommunikation anregen und Sprachreize setzen, sowie den Sprachstand der Kinder einschätzen können. Auch sollte sie Sprachbildung und Sprachförderung abhängig von Entwicklungsstand des Kindes durchführen und diese Sprachbildung und Sprachförderung immer wieder evaluieren. Auch gibt es gewissen Kriterien, die eine Kindertageseinrichtung erfüllen sollte. So sollte sie Sprachbildung und Sprachförderung im pädagogischen Konzept verankern und dabei Sprachbildung und Sprachförderung planen und organisieren. Zuletzt sollte die gesamte Kindertageseinrichtung genau wie die Fachkraft selbst ihre Sprachbildungs- und Sprachförderungskompetenzen evaluieren. Zuletzt spielt Teamarbeit eine weitere wichtige Rolle dieser Handlungsempfehlung. So sollen die pädagogischen Fachkräfte untereinander oder auch im Austausch mit beispielsweise externen Sprachförderkräften als ein Team agieren, um die jeweiligen Ziele zu erreichen. Aber auch die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern müssen eine funktionierende Erziehungspartnerschaft

betreiben, wo sie die sprachlichen Ziele des Kindes miteinander abstimmen, um gemeinsam das Kind zu fördern. Geht es um den Vorschulbereich, so sollten pädagogischen Fachkräfte mit den Grundschullehrkräften als Team agieren, um den Übergang und auch damit auch die sprachliche Komponente zu fördern. Abschließend gibt es noch eine Zusammenfassung aus Kernaussagen zu dieser Handlungsempfehlung (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2018, S. 8 f.).

4.3 Bildungskonzept für 0 – bis 10-Jährige in Mecklenburg-Vorpommern

Der Teil, der sich mit der Sprachlichen Bildung auseinandersetzt, füllt 18 Seiten der Bildungskonzeption für 0- bis 10-Jährigen in Mecklenburg-Vorpommern. Zu Beginn dieses Abschnittes gibt es einen „Bereichsspezifischen Beitrag zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich, in welchem beschrieben wird, warum die Sprachliche Bildung so wichtig ist und welche Aufgaben dabei die pädagogische Fachkraft hat. Als nächstes werden die zu erreichenden Ziele formuliert und dabei in verschiedenen Kategorien eingeteilt. Und zwar in personale Fähigkeiten, soziale Fähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten im sprechmotorischen Bereich und in Einstellungen. Der Hauptteil besteht aus den Erfahrungsfeldern. Hier wird sich zunächst dem Überthema „Kommunikation und soziale Umwelt gewidmet. Dabei geht es auch hier unter anderem um die Regionalsprachen, hier Niederdeutsch. Es gibt nun eine theoretische Einbettung in das Thema, in der auch die Mehrsprachigkeit angesprochen wird. Dann gibt es wie in den weiteren Themenbereichen auch eine Tabelle, wo die Schwerpunkte dieses Themas, das Wissen, Können und die Kompetenzen des Kindes genannt werden und Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis des Kindes anschließend werden Gestaltungsvorschläge und exemplarische Inhalte dargestellt. Genau mit diesem Prinzip und in dieser Form werden auch die nächsten Themen erklärt. Weitere Themen sind „die Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien“, „Vorübungen zum Lesen- und Schreiblernen“ und „Spiele zur Entwicklung der Sprach- und Sprechfertigkeit. Abschließend gibt es noch eine Tabelle mit den jeweilen Entwicklungsniveaus. Diese werden zu den jeweiligen Themen mithilfe von Schwerpunkten zusammengefasst. Beispielsweise das Thema „Kommunikation und soziale Umwelt“ und der Schwerpunkt „Ich und meine Familie“ In diesem Schwerpunkt geht es um das Hören, das Verstehen und das Sprechen. Kinder sollen hier Sprache als ein Mittel der Verständigung verstehen. Darunter fallen nun

gewisse Punkte, die das Kind in diesem Schwerpunkt zu diesem Thema können muss. So sollte das Kind beispielsweise seinen eigenen Namen und die Namen der Geschwister nennen können und zuhören und verständlich sprechen können (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 2f.).

4.4 Diskussion

Nun sollen die beiden Bereiche zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung der Bildungspläne und die Handlungsempfehlung miteinander verglichen werden. Wird im Folgenden von dem Orientierungsplan Niedersachsens gesprochen ist damit auch die Handlungsempfehlung gemeint. Zum einen unterscheiden sie sich in dem, dass Mecklenburg-Vorpommern ihren Teil direkt in seiner Bildungskonzeption verankert hat, während Niedersachsen ein weiteres umfassenderes Konzept speziell für den Bereich Sprachliche Bildung und Sprachförderung entwickelt hat. Beide beschäftigen sich intensiv mit Sprachlicher Bildung, jedoch befasst sich Niedersachsen deutlich mehr mit Sprachförderung. In der Bildungskonzeption von Mecklenburg-Vorpommern wird dieses Thema nur in einzelnen Absätzen bei den jeweilen Themen aufgegriffen. In Niedersachsen gibt es dazu ein gesamtes Kapitel und es wird immer wieder auf dies eingegangen. Des Weiteren wir auch das Thema Zweisprachigkeit im Orientierungsplan von Niedersachsen umfassender behandelt. Hier wird auch auf die Wertschätzung der Erstsprache der Kinder eingegangen und deutlich gemacht, wie wichtig diese ist. So gibt es hier auch wieder ein eigenes Kapitel, außerdem taucht es immer wieder in den anderen Kapiteln auf. Zweisprachigkeit wird auch in der Bildungskonzeption von Mecklenburg-Vorpommern aufgegriffen, wieder jedoch nur in kleineren Absätzen. Die Bildungskonzeption ist kompakter und hat immer die gleiche Struktur, was es leichter zu verstehen macht. Es hat im Vergleich zu Niedersachsen viele Beispiele, wie ein gewisses sprachliches Ziel erreicht werden kann. Auf Fachbegriffe, die den Spracherwerb ausmachen, wie Prosodie, Phonologie, Syntax etc. stößt man nicht so leicht. Dadurch ist dies aber auch leichter für nicht fachliches Personal, wie beispielsweise Eltern zu verstehen. Die theoretische Einbettung gibt einen kurzen und knappen Überblick zu dem Thema. Positiv zu sehen ist ebenfalls, dass nicht nach einem gewissen Alter eine gewisse Fähigkeit vom Kind erlernt werden muss, sondern, dass dieses alles entwicklungsabhängig ist. Es lässt sich darüber streiten, ob Jahresangaben als eine gewisse Richtlinie zum Orientieren sinnvoll wären, um einen auffälligen Spracherwerb

besser zu erkennen und somit auf Maßnahmen wie Sprachförderung zurückzugreifen. Da hier aber auch nicht viel zur Sprachförderung steht, ergibt es Sinn. Diese Bildungskonzeption scheint sich nur auf die sprachliche Bildung konzentrieren zu wollen. In der Sprachlichen Bildung als auch in der Sprachförderung ist es wichtig Ziele zu setzen, um zu wissen was irgendwann mal erreicht werden soll. Die Bildungskonzeption aus Mecklenburg-Vorpommern tut dies sehr klar, wobei der Orientierungsplan für Niedersachsen dies nicht so klar darstellt. Hier wird wiederum auf die Fähigkeiten, die eine pädagogische Fachkraft besitzen sollte, explizierter eingegangen. Im Bezug auf die Sprachförderung wird auch auf Sprachstörungen und die Diagnostik kurz eingegangen. Der Orientierungsplan für Niedersachsen ist sehr theoretisch geschrieben, während die Bildungskonzeption praxisnäher ist, indem hier mit mehreren Beispielen gearbeitet wird. Pauschal lässt sich nicht sagen, welcher Bildungsplan besser ist. Es müsste die Effektivität untersucht werden. Es lässt sich jedoch festhalten, dass der Orientierungsplan und deren Handlungsempfehlung sich nicht nur mit Sprachlicher Bildung, sondern auch im Vergleich zur Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommern intensiver mit der Sprachförderung auseinandersetzt.

Aus dieser Arbeit heraus lässt sich die Frage stellen, inwiefern die Bildungspläne Sprachförderung als unterstützend ansehen und wie pädagogische Fachkräfte dies umsetzten können. Im Bereich der Sprachförderung liegt der Orientierungsplan vorne. Es werden zwar auch Hinweise gegeben, wie genau es funktionieren soll, jedoch sind für eine „Handlungsempfehlung“ wenige Beispiele dabei, an denen sich pädagogische Fachkräfte orientieren können. Es ist für die Praxis zu theoretisch, was gut sein kann, wenn man Sprachförderangebote theoretisch bewerten kann, jedoch ist dies ohne Beispiele erschwert. Die Bildungskonzeption aus Mecklenburg-Vorpommern hingegen haben wie bereits erwähnt wenig zur Sprachförderung, jedoch kann man durch die Beispiele und die Angabe in Form einer Tabelle des Entwicklungsniveaus feststellen in welchen Bereichen ein Kind besonders gut ist und wo man andere Bereiche noch mehr fokussieren sollte. Dafür, dass Sprachförderung so ein wichtiger Teil ist, um es eben auch präventiv oder auch akut verwenden zu können, sie die Ergebnisse in den Bildungsplänen ernüchternd. Wenn also eine pädagogische Fachkraft nach den jeweiligen Bildungsplänen arbeiten soll, erleben Kinder in Mecklenburg-Vorpommern nur die unterste Stufe des Drei-Stufen-Modells, wobei die Kinder in Niedersachsen Zugang zu mindestens den ersten beiden Stufen bekommt. (vgl. Subellok, Katz-Bernstein, 2011, S. 149f.).

Zur Diskussion seht außerdem noch der Punkt, ob diese Maßnahmen die pädagogische Arbeit verbessern sollen oder ob dies nur eine Standartsicherung beinhaltet (vgl. Diskowski, 2008, S. 56 f.). Auch die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte wird diskutiert. So fordert der Orientierungsplan Niedersachsen eine hohe Qualifizierung der Fachkräfte, die nur durch Weiterbildungen und Evaluationen erreicht werden kann (vgl. Albers, 2011, S. 77f.). Es wird empfohlen, dass pädagogische Fachkräfte kindliche Lernprozesse und darunter auch die sprachliche Bildung durch sensitiv-responsive Interaktionen zu begleiten. Dies setzt eine sichere Bindung des Kindes zur pädagogischen Fachkraft voraus und dass die pädagogische Fachkraft das Signal des Kindes bemerkt und sich auf das Signal angemessen reagiert, dabei spielen Sprache, Stimme, Gestik und Mimik eine große Rolle (vgl. Remsperger, 2011, S. 293f.).

5 Fazit und Ausblick

Zu Beginn wurde sich die Frage gestellt, ob und wie alltagsintegrierte Sprachförderung bei Sprachstörungen helfen kann. Alltagsintegrierte Sprachförderungsprogramme können Kindern mit einer Sprachstörung unterstützend helfen ihre sprachliche Bildung zu verbessern, sie können jedoch nicht die Sprachstörung beheben. Das zentrale Thema dieser Arbeit „Sprachförderung“ kann nur unter bestimmten Bedingungen in der Praxis ausgeübt werden. Zum einen müssen pädagogische Fachkräfte ein Fachwissen über den Spracherwerb von Kindern und zur Sprachförderung an sich verfügen. Wird sie unterstützend angewandt, muss es auch ein fachliches Wissen über diese Sprachstörung geben. Dies setzt viele Qualifizierungen voraus und ist auch mit Grund dafür, dass das Thema Professionalisierung der frühkindlichen Pädagogik diskutiert wird. Pädagogische Fachkräfte beispielsweise aus Niedersachsen müssen viele Kompetenzen vorweisen, um so nach diesem Orientierungsplan arbeiten zu können. Sprachförderung wird als ein wichtiges Mittel beschrieben und ist trotzdem nicht in allen Bildungsplänen der Bundesländer verankert. Dies wirft die Frage auf, ob einige Menschen nur die Sprachliche Bildung als wichtig ansehen und so die anderen Stufen des Drei Stufen Modells nicht beachten und ob die Bildungspläner erneuert werden sollten und eventuell Bundesländerübergreifend gestaltet werden, sodass jedes Kind, egal aus welchem Bundesland es kommt, die gleichen sprachlichen Möglichkeiten hat. Ein weiteres Problem ist, dass Sprachliche Bildung und Sprachförderung nicht als zusammenhängend gesehen werden. Beide möchten die kindliche sprachliche Entwicklung unterstützen und diese fördern. So begleitet die Sprachliche Bildung den Prozess des Spracherwerbs, während Sprachförderung die bereits gelernten Komponenten weiterbildet und Kinder mit auffälligem sprachlichem Erwerb unterstützt. Jedes Kind sollte Zugang dazu haben. Abschließend komme ich zu der Bewertung, dass sprachliche Bildung ein sehr wichtiger Prozess ist, den man gerne unterstützen sollte. Dabei sollte man ressourcenorientiert vorgehen und die Stärken der Kinder ausbauen, aber dabei auch nicht die Schwächen der Kinder vergessen. Kinder mit Sprachstörungen sollten in ihrem jetzigen Zustand so akzeptiert werden wie sie sind und mit ihnen in der KiTa ergänzend zu einer Sprachtherapie, mithilfe von alltagsintegrierter Sprachförderprogramme arbeiten. Dabei ist die Individualität der Kinder besonders wichtig.

Diese Arbeit erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sie sonst den vorgegebenen Rahmen sprengen würde.

Literaturverzeichnis

Albers, T. (2011): *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag.* Weinheim: Beltz.

Beckerle, C. (2017): *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grudnschule Evaluation des >Fellbacher Konzepts<.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Subellok, K., Katz-Bernstein, N. (2012). *Beeinträchtigungen der Sprachpartizipation: Psychoreaktive Redestörungen.* In: Jantzen, W. (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8. Sprache und Kommunikation.* Stuttgart: Kohlhammer.

Braun, O. (1999): *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen Diagnostik Therapie Förderung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Diskowski, D. (2008): *Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument.* In: Roßbach, H.-G., Blossfeld, H. – P. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen.* Wiesbaden: VS Verlag.

Ehrmann, N. (2016): *Strukturen der Konzeptualisierung frühkindlicher Mehrsprachlichkeit.* Münster: Waxmann Verlag.

Grimm, H. (1999): *Störungen der Sprachentwicklung.* Göttingen: Hogrefe.

Harr, A.K., Liedke, M., Riehl, C.M. (2018): *Deutsch als Zweitsprache: Migration Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Kany, W., Schöler, H. (2010): *Fokus: Sprachdiagnostik Leitfaden zur Sprachbestimmung im Kindergarten.* (2. Auflage) Berlin: Cornelsen Verlag: Scriptor.

Kany, W., Schöler, H. (2014a): *Merkmale und Ausschlusskriterien einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES)* In: Fox-Boyer, A., Ringmann, S., Siegmüller,J.

(Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen Kindergartenphase.* München: Elsevier.

Kany, W., Schöler, H. (2014b): *Ursachen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung.* In: Fox-Boyer, A., Ringmann, S., Siegmüller,J. (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen Kindergartenphase.* München: Elsevier.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2011): *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.* Schwerin.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung.* Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011): *Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlung zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.* Hannover.

Remsperger, R. (2011): *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelens im Kindergarten.* Wiesbaden: VS Verlag.

Richter, E. (1989): *So lernen Kinder sprechen: Die normale und die gestörte Sprachentwicklung*. (2. Auflage) München: Ernst Reinhardt Verlag.

Ruberg, T., Rothweiler, M. (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa.* Stuttgart: Kohlkammer.

Tracy, R. (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen können und wie wir sie dabei unterstützen können.* (2. Auflage) Tübingen: franke Verlag.

Wendlandt, W. (2006): *Sprachstörungen im Kindesalter.* (5. Auflage) Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Winner, A. (2007): *Kleinkinder ergreifen das Wort: Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren.* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Zimmer, R. (2017): *Bewegung und Sprache – elementares Ausdrucksmittel des Kindes.* In: Van Balluseck, H. (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik Perspektiven Entwicklungen Herausforderungen.* Opladen: Verlag Babara Budrich.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei Stufen Modell (Haar, Liedke,Rhiel, 2018, S. 149)..... 23

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Janssen, Nicole

Neubrandenburg, den 31.07.2020