

2 Sprachliche Entwicklung und Möglichkeiten ihrer Anregung und Förderung in Kindergarten und Krippe

Der Spracherwerb stellt eine besonders wichtige Entwicklungsleistung in der frühen Kindheit dar und gilt als Voraussetzung für eine gelingende soziale Integration und die Eröffnung vielfältiger Bildungschancen (vgl. WEINERT 2003; WEINERT/DOIL/FREVERT 2008; TRACY 2007). Denn Sprache „vermittelt ein Verständnis für die eigene Gesellschaft und Kultur, hilft bei der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, ermöglicht die Einordnung von Ereignissen nach sprachlichen Kategorien und hilft beim Denken“ (MUSSEN/CONGER/KAGAN/HUSTON 1995: 246).

Einschlägigen wissenschaftlichen Befunden zufolge erbringen Kinder diese Leistung, indem sie die Regularitäten ihrer Muttersprache – auf der Basis spezifischer Erwerbsfähigkeiten – aus dem konkreten Sprachangebot ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung ableiten (vgl. WEINERT 2003: 35; GRIMM/WEINERT 2002: 517). Die sprachliche Entwicklung fußt insofern auf dem Zusammenspiel von inneren und äußeren Faktoren. Innere Faktoren umfassen dabei die entwicklungsbedingten und sprachbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Kinder zum einen von Geburt an mitbringen (z.B. die implizite Lernfähigkeit), zum anderen nach und nach im Verlauf der sprachlichen Entwicklung ausbilden (z.B. die schnelle Wort-Bedeutungs-Zuordnung). Letztere werden wiederum zu Voraussetzungen für das weitere Lernen. Die äußeren Bedingungen beziehen sich dagegen auf das konkrete Sprachangebot der Betreuungsumwelt, das situationsabhängig unterschiedliche Struktur- und Qualitätsmerkmale aufweisen kann. Dieses Sprachangebot ist dann als förderlich zu bewerten, wenn es zu den bereits entwickelten Kompetenzen des Kindes sowie den noch zu vollziehenden Entwicklungsschritten passt und dadurch das weitere Lernen erleichtert (vgl. WEINERT 2003: 35-38).

Das Kind, das sprachbezogene Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen soll, ist demnach auf eine entwicklungsförderliche Umwelt angewiesen, d.h., es braucht Erwachsene, die eine solche zuverlässig bereitstellen (vgl. LIEGLE 2006). Die in der Einleitung aufgeworfene Frage nach den beruflichen Anforderungen an Erzieherinnen ist in diesem Sinne formuliert. Sie thematisiert berufli-

ches Handeln im Hinblick auf seine Eignung, um bestimmte Entwicklungsprozesse von Kindern zu fördern und zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund sind im Folgenden – hinsichtlich der Rekonstruktion beruflicher Anforderungen – zunächst zwei Aspekte genauer in den Blick zu nehmen: zum einen die Entwicklungsaufgaben und damit die Kompetenzen, die Kinder erwerben und ausbilden müssen (Kap. 2.1), zum anderen die Umweltbedingungen, welche in diesem Zusammenhang als unterstützend anzusehen sind (Kap. 2.2). Letztere zeigen Ansatzpunkte für eine systematische Anregung und Förderung in frühpädagogischen Einrichtungen auf und verweisen damit auf einen ersten Orientierungsrahmen für die Entwicklung eines beruflichen Anforderungsprofils im Kontext sprachlicher Bildung (Kap. 2.3).

2.1 Zu den Entwicklungsaufgaben: Elemente der sprachlichen Entwicklung

In Bezug auf die sprachbezogenen Entwicklungsaufgaben werden in der Literatur verschiedene, zum Teil eigenständige Wissenssysteme genannt, die nach und nach vom einzelnen Kind aufzubauen sind.⁴ Sie betreffen sowohl die prosodischen, phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalisch-semantischen Regularitäten der zu erlernenden Sprache als auch deren kontextuellen und handlungsorientierten Gebrauch. Darüber hinaus sind die kognitiven Aspekte der Sprachbeherrschung und – mit Blick auf die Schriftsprache – ein explizit schriftbezogenes Wissen zu berücksichtigen⁵ (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 517; WEINERT 2000: 350-351; LESEMAN/DE JONG 2004: 169-170). Der Aspekt des Schriftspracherwerbes wird hier deshalb in enger Verknüpfung mit der allgemeinen sprachlichen Entwicklung behandelt, da anerkannte Forschungsbefunde darauf aufmerksam machen, dass beide Bereiche eine unmittelbare Verbindung

⁴ Inhaltlich handelt es sich dabei zunächst nicht um ein explizites, sondern um ein implizites Wissen, das zwar angewendet, dessen Anwendung aber nicht zwingend auch erklärt werden kann (vgl. SZAGUN 2000: 12; GADLER 1992: 18).

⁵ Wenn hier die einzelnen Komponenten des sprachlichen Wissens als eigenständige Kategorien angeführt und in der weiteren Auseinandersetzung auch vorwiegend getrennt voneinander behandelt werden, dann geschieht dies insbesondere mit Blick auf eine analytische Betrachtung dieser. Dabei soll nicht der Eindruck entstehen, dass es keine Referenzen zwischen jenen Komponenten gebe; solche bleiben unbestritten. So kann z.B. der Aspekt des Wortverständnisses im Kontext der lexikalischen Entwicklung nicht ohne die Berücksichtigung phonologischer, morphologischer oder syntaktischer Fähigkeiten betrachtet werden (vgl. MENYUK 2000: 171). Ebenso bedingen sich grammatikalisch-strukturelle Aspekte der Sprache (wie z.B. Morphologie und Syntax) und kommunikativ-funktionale Gesichtspunkte (wie z.B. der kontextbezogene Gebrauch) in der konkreten Kommunikationssituation gegenseitig (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 519).

zueinander aufweisen. Sie entwickeln sich von Anfang an in direkter Verzahnung miteinander (vgl. KAMMERMEYER 2003: 71; WATSON 2003).

Anzumerken ist, dass die im Folgenden genauer zu beschreibenden Kompetenzen⁶ nicht als curricular umzusetzende Lerninhalte zu verstehen sind – im Sinne einer kausalen Zuordnung von in einer spezifischen Reihenfolge zu erwerbenden Inhalten zu später aktualisierbaren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies würde ein genaues Wissen über das Wie des Spracherwerbes und über die Bedeutung einzelner Komponenten und Aspekte in diesem Kontext voraussetzen. Ein solches Wissen liegt aber nicht in dieser Form vor – zumindest nicht vollständig empirisch abgesichert (vgl. TRACY 2000: 5-6; WEINERT 2000: 351). Unbestritten ist jedoch, dass den zu thematisierenden Kompetenzen eine grundlegende Relevanz zukommt (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 517; WEINERT 2000: 351), weshalb sie im weiteren Verlauf als bedeutende Elemente der sprachlichen Entwicklung betrachtet werden.

2.1.1 Die prosodische Kompetenz

Die prosodische Kompetenz umfasst das Wissen, das sich auf die suprasegmentale Strukturierung von Sprache durch Sprachmelodie und Sprachrhythmus bezieht. Gemeint sind Intonationskonturen von Sprache durch Hebung und Senkung der Stimme (Tonhöhe), die Gliederung der sprachlichen Äußerung in wahrnehmbare Abschnitte (Bildung von Tongruppen) sowie die Gliederung der Tongruppen durch sprachtypische Betonungs- und Dehnungsmuster. Letztere bedingen auch den Rhythmus der Sprache (Bildung von Akzentsilben) und die Hervorhebung bestimmter sprachlicher Elemente (Satzakzent, Satzbetonung). So wird beispielsweise im Deutschen der letzte Vokal vor einer Phrasengrenze ge-

⁶ Im Sinne der generativen Transformationsgrammatik (Chomsky) bezeichnet der Begriff „Kompetenz“ zunächst das Wissen über das kognitive Regelsystem, das dem sprachlichen Handeln zugrunde liegt. Die Kompetenz ist dabei von der Performanz abzugrenzen, welche die konkreten sprachlichen Äußerungen beschreibt. Diese können aufgrund spezifischer psychologischer oder sozialer Einflüsse (z.B. Ablenkung, Stress, emotionale Erregung, Erinnerungslücken) auch Merkmale beinhalten, die mit Blick auf die Regularitäten der Sprache keine Relevanz aufweisen (z.B. Versprecher) (vgl. HEURSEN 1998: 877; GADLER 1992: 17-19; SZAGUN 2000: 12). Ausgehend von der Frage, was ein Kind lernen muss, um Sprache produktiv in den verschiedensten Kontexten nutzen zu können, steht hier der Kompetenzbegriff im Mittelpunkt der Betrachtung – allerdings in einem etwas weiteren Sinne. Dies meint, dass auch bestimmte performanzbezogene Aspekte Berücksichtigung finden. Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass die Grenzen zwischen Kompetenz und Performanz nicht immer eindeutig zu ziehen sind (vgl. GADLER 1992: 19). In Anlehnung an PASCHEN (1999: 303) bezeichnet Kompetenz dann die Fähigkeit und das Vermögen, bestimmten (sprachbezogenen) Anforderungen gerecht zu werden (vgl. im Überblick WEINERT 1999).

dehnt dargeboten und eine Frage wird durch eine ansteigende Sprachmelodie gekennzeichnet (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 517; GADLER 1992: 38). Die prosodische Strukturierung ist ein Aspekt, der vor allem mit Blick auf die gesprochene Sprache von Bedeutung ist. Allerdings kommt er auch im Umgang mit Schrift zum Tragen. So können ebenso beim Schreiben rhythmische Effekte intendiert werden und das verstehende Lesen setzt die Fähigkeit zur Intonation, rhythmischen Gliederung und Betonung voraus – auch dann, wenn keine Umsetzung in Lautsprache erfolgt (vgl. CUTLER 1999: 49).

Im Zusammenhang mit der Bedeutung der suprasegmentalen Komponente von Sprache ist zu beachten, dass sich diese sowohl auf der Satzebene als auch auf der Wortebene entfaltet. Auf der Satzebene umfasst sie den Gesamtrhythmus der sprachlichen Äußerung, die unterschiedlichen Arten der Gruppierung von Wörtern sowie die Muster der Betonung einzelner Konstitutionselemente des Satzes. Damit transportiert sie Informationen über syntaktische und semantische Beziehungen sowie über die Diskursstruktur, die durch den Hörenden zu decodieren sind. Darüber hinaus kann die Satzprosodie aber auch in Bezug auf die Worterkennung aufschlussreich sein: So z.B. ermöglichen Hervorhebungen, dass einzelne Wörter leichter oder schwerer zu erfassen sind, auch gibt die rhythmische Strukturierung einen Rahmen vor, innerhalb dessen sich die Wortgrenzen leichter erschließen lassen. Auf der Ebene des einzelnen Wortes ist die Prosodie insbesondere mit Blick auf die Wortbedeutung von Relevanz. So lassen sich in der Regel Wörter auf der Grundlage der Struktur ihrer Segmente voneinander unterscheiden (z.B. Ball von Knall oder bald). Allerdings gibt es auch Wörter, die nur anhand von prosodischen Aspekten voneinander abzugrenzen sind (z.B. übersetzen, im Sinne von „dolmetschen“, und übersetzen, im Sinne von „einen Fluss überqueren“) und insofern der prosodischen Differenzierung bedürfen (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die sprachliche Entwicklung von Kindern bedeutet dies zum einen, dass sie lernen müssen, die durch die suprasegmentale Komponente vermittelten Informationen zu entschlüsseln. Zum anderen sind sie aufgefordert, Sprachmelodie und Sprachrhythmus als Bestandteile der eigenen Sprache zu entfalten und diese zielgerichtet in Kommunikationsprozessen anzuwenden.

2.1.2 Die linguistische Kompetenz

Die linguistische Kompetenz bezieht sich auf das Wissen in Bezug auf phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalisch-semantische Kategorien und Regularitäten der Sprache. Dieses Wissen ermöglicht es, unendlich viele neue Sätze zu produzieren bzw. zu verstehen (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 518).

Die linguistische Kompetenz ist sowohl mit Blick auf die gesprochene Sprache als auch in Bezug auf den Umgang mit Schrift bzw. Text von Bedeutung.

Die phonologische Komponente – als ein Aspekt der linguistischen Kompetenz – thematisiert die Lautstruktur der Sprache. Bedeutungs-differenzierende Laute werden in diesem Zusammenhang als Phoneme bezeichnet (z.B. rot – Lot). Sie stellen abstrakte Einheiten dar, die eine Vielzahl phonetischer Realisierungen (Allophone) einschließen. So können sich z.B. die „r“ verschiedener Sprecher sehr unterschiedlich anhören, wenngleich sie von den Empfängern als zu ein und derselben Lautklasse gehörend und von anderen Lautklassen (z.B. der Lautklasse „l“) abzugrenzend erkannt werden. Kinder müssen sich im Rahmen der Sprachentwicklung ein Wissen bezüglich der bedeutungs-differenzierenden Lautklassen ihrer Sprache aneignen. Darüber hinaus müssen sie die Regeln lernen, nach denen die einzelnen Lautklassen miteinander kombiniert werden können (vgl. BRACK 1988: 733; GRIMM/WEINERT 2002: 518). Der phonologische Aspekt von Sprache wird auch explizit vor dem Hintergrund des Schriftspracherwerbes als bedeutsam angesehen. Hier geht es vor allem um das Erkennen von An- und Endlauten, das Zerlegen von Wörtern in Laute, die Lautumstellung bzw. die Lautsynthese (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne) sowie das Erkennen von Reimen und die Gliederung von Wörtern in Silben (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) (vgl. MARTSCHINKE/KAMMERMEYER/KING/FORSTER 2005: 7).

Eine andere Komponente der linguistischen Kompetenz stellt die Morphologie dar. Sie bezieht sich auf die innere Struktur von Wörtern und damit auch auf die Regeln ihrer Konstruktion. Die kleinsten bedeutungstragenden Elemente in diesem Kontext sind die Morpheme. Innerhalb der Morphologie ist noch einmal zwischen der Flexionsmorphologie und der Ableitungsmorphologie zu unterscheiden. Die Flexionsmorphologie knüpft an den grammatischen Beziehungen und Funktionen an, die in Sätzen ausgedrückt werden. Flexionsmorpheme ermöglichen hier die Berücksichtigung der grammatischen Kategorien des Numerus, Genus, Kasus, Tempus, Modus und der Person. Sie erlauben so z.B. die Unterscheidung von Singular und Plural (z.B. Pferd – Pferde) oder bedingen die Konjugation (z.B. ich mache, du machst, er macht). Die Ableitungsmorphologie betrifft dagegen die Prinzipien, welche im Kontext des Aufbaus morphologisch komplexer Wörter relevant werden, ohne dabei die spezielle syntaktische Bedeutung, die einem Wort in einem Satz zukommen kann, zu berücksichtigen. Ableitungen basieren – wie auch Flexionen – auf einem Lexem (Morphem, das eine referentielle Funktion wahrnimmt, indem es auf die Umwelt verweist: z.B. Glück, mach). Dieses wird mit mindestens einem Wortbildungsmorphem (Morphem, das auf eine inhaltliche oder grammatische Veränderung des Lexems aufmerksam macht: z.B. un-, -lich oder -bar) verbunden, so dass ein neues Wort

entsteht (z.B. un-glück-lich, mach-bar). Darüber hinaus ist noch die Bildung so genannter Komposita anzusprechen, womit die Konstruktion neuer Wörter durch die Kombination bereits bestehender Wörter gemeint ist (z.B. Pferde-stall, Vogel-nest) (vgl. SCHRIEFERS 1999: 118; GADLER 1992: 93-104). Kinder haben nun im Rahmen ihrer sprachlichen Entwicklung die Aufgabe zu bewältigen, sich jene flexionsmorphologischen, ableitungsmorphologischen und kompositabezogenen Regeln anzueignen. Weiter müssen sie lernen, diese im Rahmen von Kommunikationsprozessen als auch im Umgang mit Schrift und Text flexibel zu nutzen.

Der nächste Baustein der linguistischen Kompetenz ist die syntaktische Komponente von Sprache. Sie bezieht sich auf jene Regeln und Aspekte, die mit Blick auf die Zusammensetzung von Wörtern zu Satzgliedern und Sätzen bedeutsam werden (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 518; HACKER/STAPF 1998: 855). Hierbei geht es insbesondere um die Frage nach der Ordnung der Wörter bzw. sprachlicher Segmente im Rahmen größerer Einheiten. So setzt das Verstehen von Sprache voraus, dass die durch Hören oder Lesen wahrgenommenen Wortketten sinnvoll strukturiert werden können. Um eine Äußerung zu decodieren, ist es z.B. erforderlich zu wissen, welche Adjektive welchen Nomen zuzuordnen sind und welches Nomen das Subjekt und welches das Objekt eines Verbes darstellt (vgl. HEMFORTH/STRUBE 1999: 243). Das hier angesprochene Wissen betrifft den Bereich der syntaktischen Kategorien und der syntaktischen Funktionen. Syntaktische Kategorien ermöglichen es, verschiedene Bestandteile des Satzes zu ordnen, wobei zwischen Wortartenkategorien (z.B. Nomen, Adjektiven, Verben, Adverbien) und grammatischen Kategorien (z.B. Numerus, Tempus, Kasus) zu unterscheiden ist. Die syntaktischen Funktionen geben darüber Aufschluss, welche Rollen die verschiedenen Elemente im Satz übernehmen. So macht es einen Unterschied, ob es heißt „Peter mag Linda“ oder „Linda mag Peter“, ob also Peter die Funktion des Subjektes oder die des Objektes zukommt (vgl. GADLER 1992: 109-110). Neben diesen Aspekten erfordert eine sinnvolle Strukturierung eines Satzes noch die Beachtung weiterer Regeln: So stehen z.B. im Deutschen die Artikel vor den zugehörigen Adjektiven, diese wiederum vor den Nomen, auf welche sie sich beziehen etc. (Abfolgeregeln). Des Weiteren ist es mit Blick auf die adäquate Nutzung von Sprache notwendig, dass das Subjekt eines Satzes und das auf dieses bezogene Verb miteinander übereinstimmen (z.B. ich gehe, du gehst, er geht, wir gehen) (vgl. HEMFORTH/STRUBE 1999: 243). Diese und weitere syntaktische Regeln müssen Kinder im Rahmen ihrer sprachlichen Entwicklung nach und nach verinnerlichen, so dass sie in der alltäglichen Kommunikation und später auch im Umgang mit Schrift flexibel angewendet werden können.⁷

⁷ Gerade die syntaktischen Regularitäten der Sprache sind vielfältig und umfangreich, so dass es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, alle umfassend darzustellen. Der Anspruch besteht

Die lexikalisch-semantische Komponente der linguistischen Kompetenz bezieht sich auf die Bedeutungsstruktur von Sprache, wobei das Lexikon die Wortbedeutung beschreibt, die von der Satzbedeutung abzugrenzen ist (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 518-519). Das Lexikon umfasst nach GADLER (1992: 134) das Vokabular einer Sprache und vereinigt dabei – d.h. im einzelnen Wort – phonetische, morphologische, syntaktische und semantische Merkmale. Denn jedes Wort transportiert Informationen bezüglich seiner Aussprache, seiner internen Struktur (z.B. Wortstamm, Kompositum), seiner Rolle im Kontext der Satzbildung (z.B. Nomen, Adjektiv, Verb) und seiner Bedeutung (vgl. GREWENDORF/HAMM/STERNEFELD 1989: 41). Die Wörter als solche werden aus Morphemen gebildet, die neben der Ausdrucksseite (Form) auch eine Inhaltsseite (Bedeutung) haben, über die die zuvor angesprochenen Informationen mitgeteilt werden. Von besonderer Relevanz ist in diesem Kontext das Lexem, das als „minimale Einheit des Vokabulars“ (GADLER 1992: 135) den Ausgangspunkt beschreibt, von dem aus verschiedene Wörter gebildet werden (z.B. ausgehend von dem Lexem „sing-“ die Varianten singen, singend, gesungen, das Singen, Sänger, Gesang etc.). In der Regel werden Lexeme durch andere Lexeme definiert bzw. interpretiert, indem man sie heranzieht, um die betreffende sprachliche Einheit hinsichtlich ihrer Form und Bedeutung zu erklären. Augenscheinlich wird dieser Sachverhalt bei der Lektüre eines Wörterbuches. Hier erfolgt insbesondere die bedeutungsbezogene Erläuterung der einzelnen Begriffe über den Verweis auf andere (z.B. Glück → Freude). Dadurch werden die Beziehungsnetzwerke lexikalischer Einheiten ersichtlich (vgl. ebd.: 136). Jene Beziehungsnetzwerke gründen aber nicht nur auf wortsemantischer Ähnlichkeit, sondern auch auf Unterschiedlichkeit und Abgrenzung. GREWENDORF/HAMM/STERNEFELD (1989: 299) führen in diesem Zusammenhang folgende Fragestellungen an, die sie als typisch wortsemantisch beschreiben: „Wie lautet der Zusammenhang zwischen den Wortpaaren gut und böse, oder hoch und tief, und wie lässt er sich systematisch erfassen? Was ist das Gegenteil zu gefärbt: weiß oder farblos bzw. durchsichtig oder klar?“ Mit Blick auf die sprachliche Entwicklung bedeutet dies, dass Kinder die lexikalischen Beziehungsmuster der Sprache als abstraktes System verinnerlichen müssen, um Bedeutungsunterschiede im Kontext der Anwendung von Sprache verstehen und selbst ausdrücken zu können (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 518).

vielmehr darin, die von Kindern zu erbringenden Entwicklungsleistungen – mit Blick auf die Aufgabe ihrer Unterstützung und Förderung durch frühpädagogische Fachkräfte – anzudeuten (vgl. weiterführend TRACY 2000; GADLER 1992; GREWENDORF/HAMM/STERNEFELD 1989).

Die Bedeutung von Sprache entfaltet sich aber nicht nur auf der Ebene des einzelnen Wortes, sondern auch auf der Ebene des Satzes.⁸ Der grundlegende Unterschied zwischen diesen beiden Bedeutungsebenen ist nach LÖBNER (2003) darin zu sehen, dass die Wortbedeutung in den meisten Fällen als „gespeicherte Bedeutung“ (Lexikon) vorliegt – man muss sie damit kennen bzw. zunächst lernen; zumindest die Bedeutung des dem Wort zugrunde liegenden Lexems und die der verwendeten Flexions- oder Wortbildungsmorpheme. Die Satzbedeutung ist dagegen normalerweise unter Anwendung bestimmter Regeln zu erschließen. Sie ergibt sich aus der lexikalischen Bedeutung der einzelnen Komponenten des Satzes, deren grammatischen Bedeutung und der syntaktischen Struktur des Satzganzen. Die Leistung, die beim Satzverstehen zu erbringen ist, veranschaulicht LÖBNER (2003: 15) anhand des Beispielsatzes „Der Hund hat die gelben Socken gefressen“. Nachdem die lexikalische Bedeutung der hier verwendeten Wörter geklärt ist, stellt sich die Frage nach der Bedeutung des ganzen Satzes: „Wenn wir die Wörter genauer betrachten, dann stellen wir fest, dass sie in bestimmten grammatischen Formen vorliegen. Das Verb ‚fressen‘ ist in der komplexen Tempusform ‚hat gefressen‘, dem Perfekt, verwendet; es ist zudem in der 3. Person Singular, im Indikativ (statt Konjunktiv ‚habe gefressen‘) und Aktiv (statt Passiv ‚ist gefressen worden‘). Das Nomen ‚Socken‘ ist Plural, ebenso der Artikel ‚die‘ und das Adjektiv ‚gelben‘. Die ganze Phrase ‚die gelben Socken‘ ist Akkusativ. Das Adjektiv ‚gelb(en)‘ ist weder Superlativ noch Komperativ, sondern einfacher Positiv. Die Formen der Wörter wirken sich direkt auf die Bedeutung des Satzes aus: er hätte eine andere Bedeutung, wenn zum Beispiel das Verb im Futur, das Nomen im Singular und das Adjektiv im Superlativ verwendet wären: Der Hund wird die gelbste Socke fressen“ (ebd.: 15). Mit Blick auf die sprachliche Entwicklung ergibt sich daraus, dass Kinder Wörter bezüglich ihrer lexikalischen und grammatischen Bedeutung erworben und repräsentiert haben und diese im Kontext größerer syntaktischer Strukturen – d.h. auch in ihrer grammatischen Beziehung zueinander – (wieder-)erkennen müssen, um Sprache zu verstehen und als Kommunikationsmittel produktiv nutzen zu können.

2.1.3 Die pragmatische Kompetenz

Die pragmatische Kompetenz umfasst das Wissen, das eine kompetente und kontextangemessene Nutzung von Sprache ermöglicht. Dieser Aspekt ist insbesondere vor dem Hintergrund von Sprechakten und der Konversation bzw. dem

⁸ Darüber hinaus nennt GADLER (1992: 158-159) noch die phonetische und die phonologische Ebene, die ebenso jeweils eine eigene bedeutungstragende Funktion aufweisen.

Diskurs zu betrachten (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 518-519). Sie bezieht sich also vor allem auf die gesprochene Sprache, wenngleich auch schriftliche Äußerungen im Hinblick auf ihre Kontextangemessenheit beurteilt werden können.

Mit Sprechakten, einer Komponente der pragmatischen Kompetenz, ist der Aspekt angesprochen, dass sprachliche Äußerungen nicht nur propositionale Informationen vermitteln, sondern auch dazu genutzt werden, spezifische Handlungen durchzuführen. Sie erscheinen als Aktivitäten, die mit bestimmten Formen von Äußerungen im Kontext spezifischer Bedingungen ihrer Verwendung verbunden sind. So werden Sprechakte wie Bitten, Behaupten, Zustimmung, Ablehnen, Versprechen etc. unter Verwendung spezieller verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel in ganz konkreten Kontexten realisiert. Dabei gilt es, die Mittel der gegebenen Situation anzupassen. Dies betrifft z.B. die Anpassung der Sprache an bestimmte Rollenbedürfnisse der Kommunikationsteilnehmer (z.B. Welche Äußerungen sind mit Blick auf den Sprecher bzw. den Empfänger angemessen?) oder die Anpassung der Sprache an kommunikativen Erfolg oder Misserfolg bzw. Erwartungen in Bezug auf diesen (vgl. HICKMANN 2000: 198-199).

Bei der Konversation oder dem Diskurs, einer weiteren Komponente der pragmatischen Kompetenz, geht es um jene Strategien und Mechanismen, die einen weiterführenden und gelingenden Informationsaustausch mit Kommunikationspartnern ermöglichen (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 519). Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Kohärenz, die über eine spezifische Organisation der sprachlichen Äußerungen herzustellen ist. Kohärenz – verstanden als Beziehung zwischen Einzelheiten, die als zusammengehörig zu betrachten sind (HÄCKER/STAPF 1998: 443) – ist im Rahmen einer Konversation oder eines Diskurses gegeben bzw. erkennbar, „wenn der Gebrauch und die Interpretation sprachlicher Ausdrücke von anderen sprachlichen Ausdrücken über Äußerungen hinweg abhängen. Diese diskursinterne Kohärenz ist wichtig in Situationen wie Gesprächen über Dinge, die unseren Gesprächspartnern und -partnerinnen nicht bekannt sind, oder bei Berichten über Ereignisse, denen sie nicht beigewohnt haben“ (HICKMANN 2000: 195). Sie wird durch das „Markieren des Informationsstatus“ und die „Verankerung von Information“ über eine Abfolge von Äußerungen hinweg aufrechterhalten. Das Markieren des Informationsstatus ermöglicht es dabei zu erfassen, in welchem Maße unterschiedliche Aspekte von Information in Bezug auf ein geteiltes Wissen zwischen den Kommunikationspartnern angenommen werden kann. Hierdurch wird es möglich abzuschätzen, welche weiteren Informationen mit Hilfe sprachlicher Ausdrücke in das Gespräch eingebracht werden müssen. Die Verankerung von Information bringt die Hauptkomponente (Vordergrund) und die Nebekomponente (Hintergrund) der bezeichneten Information zum Ausdruck (z.B. Was ist das Hauptereignis? Von

welchen anderen Ereignissen ist es umgeben?), was ebenso eine gelingende Kommunikation absichert (vgl. ebd.: 195-196).

Im Zusammenhang mit den Leistungen, die im Rahmen der sprachlichen Entwicklung von Kindern zu erbringen sind, wird vor dem Hintergrund der pragmatischen Kompetenz deutlich, dass für eine kompetente Nutzung von Sprache in kommunikativen Situationen prosodisches und linguistisches Wissen alleine nicht ausreichen. Vielmehr erfordert die Verständigungsfähigkeit auch die Aneignung eines Wissens darüber, in welchen sozialen Situationen, was zu wem, in welcher Weise, mit welcher Erwartung und unter Verwendung welcher kommunikativer Strategien zu sagen bzw. besser nicht zu sagen ist (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 519).

2.1.4 Die kognitive Kompetenz

Die kognitive Kompetenz schließt hier jene auf das Denken bezogenen Fähigkeiten ein, die mit Blick auf die produktive Nutzung von Sprache grundlegend sind. Sie betrifft sowohl Situationen direkter sprachlicher Interaktion als auch den Umgang mit Schrift und Text.

Bei der Auseinandersetzung mit der Bedeutung der kognitiven Kompetenz im Kontext des Spracherwerbes stellt sich zunächst die Frage nach der Beziehung zwischen Sprache und Denken, die in der Literatur vielfach diskutiert wird (vgl. z.B. SLOBIN 1987). Dabei ist zu klären, ob Sprache die unverzichtbare Voraussetzung für das Denken darstellt („language first“), wie dies von den traditionellen Behavioristen (hier vor allem von Watson) und in abgeschwächter Weise von den Vertretern der Sapir-Whorf-These (sprachlicher Determinismus/sprachlicher Relativismus) angenommen wird, oder ob nicht vielmehr das Denken eine Komponente beschreibt, die Sprache erst möglich macht („cognition first“), was z.B. die kognitive Entwicklungstheorie Piagets nahe legt. Nach WEINERT (2000: 349-350) weist keine dieser Annahmen eine solch hinreichende empirische Basis auf, dass eine eindeutige Festlegung auf die eine oder die andere Position als angemessen erscheint. Vielmehr legen empirische Befunde nahe, dass beide Erklärungsversuche – vor allem in ihrer Radikalität – so nicht haltbar sind. Weder der Spracherwerb noch die kognitive Entwicklung lassen sich als einheitlich zu beschreibende Phänomene kennzeichnen, zwischen denen generelle Zusammenhänge anzunehmen sind. Sie erscheinen eher als prinzipiell eigenständige Entwicklungsbereiche, die selbst wiederum aus voneinander abgrenzbaren Komponenten bestehen. Allerdings schließen sich dabei bereichsspezifisches und bereichsübergreifendes Lernen nicht aus, und bereichsübergreifendes Lernen kann sich sowohl in die eine als auch in die andere Richtung vollziehen (Sprache →

Denken; Denken → Sprache). Letztlich ist davon auszugehen, dass sich Sprache und Denken nicht einseitig determinieren, sondern vielmehr wechselseitige Wirk- und Interaktionsbeziehungen zwischen beiden Bereichen bestehen (vgl. ebd.: 350).

Bestätigt wird dies auf der einen Seite durch Untersuchungen, die zeigen, dass die sprachliche Umwelt und der sich vollziehende Spracherwerb schon frühzeitig Einfluss auf den kognitiven Entwicklungsverlauf nehmen. Dabei fungiert Sprache schon im frühen Kindesalter als Medium und Hilfsmittel beim Wissenserwerb und beim Vollzug von Denkprozessen. Weiter ist gerade der Erwerb sprachlichen Wissens auch ein kumulativer Vorgang, bei dem das bereits Gelernte eine wesentliche Voraussetzung für das noch zu Lernende darstellt (vgl. ebd.: 321-326, 350-352). Auf der anderen Seite weisen empirische Studien darauf hin, dass bestimmte kognitive Aspekte als bereichsübergreifende Rahmenbedingungen fungieren, die eine grundlegende Bedeutung im Zusammenhang mit der Aneignung bereichsspezifischen Wissens erlangen. Mit Blick auf den Erwerb sprachlichen Wissens sind insbesondere die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung, die Fähigkeit zum impliziten Lernen und bestimmte Gedächtnisfähigkeiten zu nennen. Die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung bezieht sich dabei z.B. auf das Vermögen des Sprachlernenden, den konkreten Lautstrom seiner Umweltsprache in grammatisch relevante Einheiten zu zerlegen, jene Sprachsegmente zu verarbeiten bzw. zu speichern und sich in diesem Zusammenhang die grammatischen Regeln induktiv zu erschließen. Die implizite Lernfähigkeit, die hier zum Tragen kommt, zeichnet sich dadurch aus, dass die strukturbezogenen Aspekte der Sprache in einem nicht bewussten, impliziten Lernprozess verallgemeinert werden. Diese Form des Lernens erscheint vor allem dann als effektiv, wenn – wie im Fall der Sprache – ein komplexes Reizangebot zu verarbeiten ist, dessen Regeln sich nicht ganz offensichtlich zu erkennen geben. Die angesprochenen Gedächtnisfähigkeiten betreffen insbesondere das Arbeitsgedächtnis. Gerade im unteren Leistungsbereich scheint ein direkter Zusammenhang zwischen der phonologischen Arbeitsgedächtnisleistung und dem Grammatikerwerb zu bestehen (vgl. ebd.: 345-349). Des Weiteren spielt wohl auch das Langzeitgedächtnis eine grundlegende Rolle, da hier auf bereits erworbene Bedeutungen zurückgegriffen werden kann, um z.B. phonologische Informationen zu decodieren (vgl. LESEMAN/DE JONG 2004: 171-172). Anzumerken ist in diesem Kontext, dass die vorliegenden empirischen Daten die Annahme eines Zusammenhanges zwischen kognitiver Kompetenz und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten erlauben. Sie sind jedoch nicht ausreichend, um die Frage zu beantworten, in welcher Ausprägung diese kognitiven Fähigkeiten vorliegen müssen, damit ein gelingender Spracherwerb möglich bzw. wahrscheinlich ist (vgl. WEINERT 2000: 351).

Neben den genannten, eher allgemeinen kognitiven Voraussetzungen werden auch die sich entwickelnden kognitiven Konzepte als relevant für den Spracherwerb angesehen. Dieser Sichtweise liegt die These zugrunde, dass Kinder nach und nach bestimmte innerlich repräsentierte Vorstellungen und Bedeutungen entwickeln, die sie dann ausdrücken wollen (vgl. SLOBIN 1973: 176-177). Empirische Studien konnten jene Annahme allerdings nicht prinzipiell bestätigen. Jedoch scheint es in bestimmten Bereichen solche Voraussetzungsbeziehungen zwischen kognitiv-konzeptioneller Entwicklung und dem Erwerb sprachlicher Bedeutungen zu geben – sie können aber nicht verallgemeinert werden (vgl. WEINERT 2000: 331-335, 351).

Mit Blick auf eine gelingende Auseinandersetzung mit Schrift und Text ist ergänzend anzumerken, dass hier explizit die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung und bestimmte Gedächtnisleistungen als grundlegende Voraussetzungen genannt werden (vgl. LESEMAN/DE JONG 2004: 171-172; SCHNOTZ/DUTKE 2004). Des Weiteren weisen Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass auch der Wissenserwerb, der sich auf thematisches bzw. inhaltliches Wissen, aber auch auf metakognitives Wissen (z.B. Strategiewissen bezüglich des Lesens eines Textes) bezieht, für einen produktiven Umgang mit Schriftsprache von Bedeutung ist (vgl. STREBLOW 2004: 279-280).

Gerade auch im Zusammenhang mit der kognitiven Kompetenz wird deutlich, dass die Spracherwerbsaufgabe des Kindes nicht alleine am Verstehen und Produzieren von Lautsprache festgemacht werden kann. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass Kinder im Kontext der Sprachaneignung verschiedene Entwicklungslinien – hier die sprachliche und die kognitive – ausdifferenzieren und miteinander verbinden müssen, was wiederum auf die Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe verweist (vgl. auch LIST 2006).

2.1.5 Die schriftbezogene Kompetenz

Die schriftbezogene Kompetenz schließt das Wissen in Bezug auf Schrift und einzelne Schriftzeichen sowie das Bewusstsein für deren Bedeutung als Kommunikationsmedium mit ein. Sie bezieht sich auf die Kenntnis der Buchstaben und das Erkennen von geschriebenen und gedruckten Wörtern, das Wissen um formelle Schriftkonventionen und das Verständnis für die Funktion der Schriftsprache (vgl. LESEMAN/DE JONG 2004: 169-172).

Mit Blick auf die Entwicklung der Fähigkeit, Schriftsprache zu verarbeiten, zu verstehen und sie produktiv als Ausdrucksmittel zu nutzen, wird dem frühen Wissen über Buchstaben eine große Bedeutung zugewiesen. Nach WHITEHURST/LONIGAN (2003: 16) beschreibt dieses Wissen bei Eintritt der Kinder in

die Schule einen wichtigen Prädiktor für die sich entwickelnde Leseleistung. Der Umgang mit Schrift umfasst beim Lesen die Umwandlung des Geschriebenen (Grapheme) in gesprochene Sprache (Phoneme) bzw. ihre mentale Repräsentation und beim Schreiben die Übertragung letzterer in eine schriftliche Form. Auf der untersten Ebene erfordert diese Aufgabe die Fähigkeit, Buchstaben zu erkennen. Das mühelose Erkennen und Unterscheiden der einzelnen Buchstaben erleichtert ihre Verarbeitung, insbesondere im Kontext des Lesens. In manchen Fällen wird die lautsprachliche Realisierung der Buchstaben durch die Kenntnis der Buchstabennamen unterstützt. Dies ist dann der Fall, wenn die Phoneme und die Namen der Grapheme identisch sind (z.B. „e“ in „See“). Wenn sich die Phoneme dagegen von den Buchstabennamen unterscheiden – sei es, weil dies prinzipiell der Fall ist (z.B. beim „s“) oder weil ein Buchstabe je nach Kontext eine unterschiedliche lautsprachliche Realisierung erfährt (z.B. das „e“ in „See“ und in „Betrieb“) –, dann kann dies zu Problemen im Zusammenhang mit dem (ersten) Lesen führen. Allerdings erweist sich das Wissen bezüglich der Buchstabennamen in Studien zur frühen Entwicklung der phonologischen Sensitivität als stärkerer Prädiktor für die gegebenen Fähigkeiten in diesem Bereich als das Wissen über die phonetische Umsetzung. Des Weiteren ist aufgrund von Untersuchungsergebnissen davon auszugehen, dass die Verknüpfung des Wissens über Buchstaben mit einer sich entwickelnden phonologischen Sensibilität in besonderer Weise den gelingenden Erwerb der Schriftsprache fördert (vgl. ebd.: 17). All dies weist darauf hin, dass Kinder auf dem Weg zum Lesen und Schreiben spezifische Kenntnisse über Buchstaben und ihre Realisierung erwerben müssen. Dabei wirkt sich eine frühe Auseinandersetzung mit Schrift – d.h. schon im vorschulischen Alter – positiv auf den späteren Lernprozess aus. Im Rahmen dieser frühen Auseinandersetzung erfolgt auch das Erkennen von geschriebenen bzw. gedruckten Wörtern (z.B. das Erkennen von Schriftzügen, Logos) und das Anbahnen eines Wissens bezüglich der formellen Schriftkonventionen, die für das Erlernen des jeweiligen Schriftsystems bedeutsam sind (z.B. die graphische Form der Buchstaben, das Schreiben und Lesen von links nach rechts in unserem Kulturkreis) (vgl. LESEMAN/DE JONG 2004: 172; ULLICH 2003: 8).

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang relevant wird, ist das sich entwickelnde Bewusstsein für die repräsentationale Funktion von Schrift. Ein Verständnis dafür, dass Gesprochenes schriftlich festgehalten werden kann, ist die Voraussetzung für das Bemühen, selbst gesprochene Sprache in Schriftzeichen zu übertragen (Schreiben) bzw. die Bedeutung der Schrift zu erfassen (Lesen). Dieses sich entwickelnde Bewusstsein wird im Interesse der Kinder an Symbolen, Buchstaben, geschriebenen und gedruckten Wörtern sowie an Logos in ihrer Umgebung sichtbar. Es kommt zum Ausdruck im Herstellen kleiner „Bücher“, im Nachahmen der Erwachsenen beim Lesen (So-tun-als-ob) und in

der Aufforderung an Erwachsene, die eigenen „Schreibversuche“ vorzulesen. Weiter wird es sichtbar, wenn Kinder ab einem bestimmten Zeitpunkt wissen, dass die Länge des Geschriebenen in einem Zusammenhang mit der Länge des Gesprochenen steht, das es repräsentiert (vgl. WHITEHURST/LONIGAN 2003: 17; LESEMAN/DE JONG 2004: 172).

2.2 Zur Anregung und Förderung: Unterstützende Maßnahmen und Bedingungen

In Anknüpfung an die Auseinandersetzung mit den Kompetenzen ist nun zu fragen, inwiefern deren Entwicklung durch das Angebot spezifischer Aktivitäten und Fördermaßnahmen in frühpädagogischen Handlungszusammenhängen unterstützt werden kann. In der Literatur finden sich dazu vielfältige Hinweise und Anregungen (vgl. im Überblick JAMPERT/BEST/GUADATIELLO/HOLLER/ZEHNBauer 2007). Sie basieren auf der Annahme, dass Fortschritte im Spracherwerb nicht alleine auf (angeborene) Sprachlernfähigkeiten aufseiten des Kindes zurückzuführen sind. Jene Fähigkeiten müssen – wie schon mehrfach angedeutet – vielmehr auf eine Umwelt treffen, welche ein entsprechendes Anregungspotential für die sprachliche Entwicklung bereitstellt (vgl. BRUNER 2002; RITTERFELD 2000). Im Folgenden sind in Bezugnahme auf die einzelnen Kompetenzbereiche ausgewählte Faktoren bzw. Einflüsse zu betrachten, denen – ausgehend von empirischen Untersuchungen – eine solch anregende und unterstützende Funktion zugeschrieben werden kann. Sie verweisen auf bestimmte sprachbezogene Aktivitäten und beschreiben damit Ansatzpunkte für eine systematische Anregung und Förderung von Kindern.

In Bezug auf die Entwicklung der prosodischen Kompetenz ist zunächst festzustellen, dass sich diese schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt entwickelt. Säuglinge sind von Anfang an empfindsam gegenüber den prosodischen Merkmalen der Sprache, und Untersuchungen zeigen, dass sie bereits nach wenigen Tagen bestimmte Diskriminationsleistungen auf der Grundlage der suprasegmentalen Sprachkomponente erbringen können (z.B. die Unterscheidung der eigenen von einer fremden Sprache oder das Wiedererkennen eines Textes). Diese ersten Anzeichen prosodischer Kompetenz werden auf frühe Erfahrungen mit Sprache zurückgeführt – sei es im Zusammenhang mit der direkten Ansprache durch die Pflegeperson oder sogar mit Erfahrungen im Mutterleib. Unklar ist jedoch noch, welche Rolle dabei die einzelnen prosodischen Merkmale wie Tonhöhe, Betonung, Pausen, Tempo etc. spielen (vgl. hierzu GRIMM/WEINERT 2002: 521-523; GRIMM 2003: 23-34). In Bezug auf die Frage nach der Bedeutung eines bestimmten pädagogischen Angebotes in diesem Kontext wird die Erkenntnis rele-

vant, dass solche Diskriminationsleistungen in einem engen Zusammenhang mit der Häufigkeit der sprachlichen Anregung und der Entwicklungsangemessenheit der prosodischen Strukturierung der Umweltsprache des Kindes stehen. So weisen Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass Kinder allgemein – gerade wenn sie noch sehr jung sind – eine Prosodie mit einer klaren Gliederung, einer hohen Tonlage, einer ausgeprägten Intonationskontur sowie deutlichen Pausen und Dehnungen bevorzugen. Dieser Aspekt wird im Kontext von Kindern bis zum Alter von ca. 12 Monaten unter dem Begriff der „Ammensprache“ („babytalk“) thematisiert (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 524, 546-547; WEINERT 2003: 36-37). Daran anknüpfend bietet sich auch der Umgang mit Versen, Reimen und Liedern an, da im Rahmen solcher Aktivitäten in der Regel eine Betonung der suprasegmentalen Komponente erfolgt.

Die hier anklingende Bedeutung von Versen, Reimen und Liedern wird in der Literatur auch im Zusammenhang mit der Unterstützung der phonologischen Entwicklung diskutiert. Ausgangspunkt ist dabei die Hypothese, dass sich solche Aktivitäten positiv auf die Ausbildung eines Bewusstseins für die Lautstruktur der Sprache auswirken. Allerdings sind die vorliegenden Untersuchungsergebnisse hierzu nicht eindeutig (vgl. LESEMAN/DE JONG 2004: 171). Dennoch wird der Umgang mit Kinderlyrik in verschiedenen Publikationen immer wieder als wichtiges Kriterium oder Element der Sprachförderung im Kindergarten genannt (vgl. SYLVA/SIRAJ-BLATCHFORD/TAGGART 2003; TIETZE/VIERNICKEL 2003).

Die Auseinandersetzung mit Versen, Reimen und Liedern wird zum Teil auch in umfassendere Trainingsprogramme eingebettet, die auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Fähigkeit zum flexiblen Umgang mit Phonemen zielen. Darüber hinaus schließen diese Programme die bewusste analytische und synthetische Auseinandersetzung mit Lauten, Silben, Wörtern und Sätzen mit ein (z.B. Zerlegen von Wörtern in Silben und Laute und Zusammenfügen dieser zu Wörtern) und sind insbesondere auf die Vorbereitung des Schriftspracherwerbes ausgerichtet (vgl. SCHNEIDER 2004: 20-23; KÜSPERT/SCHNEIDER 2006). Auch mit Blick auf die Auswirkungen solcher Programme zeichnen die vorliegenden Studien kein einheitliches Bild. Nach LESEMAN/DE JONG (2004: 171) zeigen sich kaum Effekte in Bezug auf die Leseentwicklung, außer in den Fällen, in denen das Training der phonologischen Bewusstheit mit Buchstabenkenntnis und Worterkennung verbunden wird, was letztlich auf einen frühen Leseunterricht verweist. KÜSPERT/SCHNEIDER (2006: 16-17) kommen dagegen in Hinsicht auf ihr eigenes Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ zu einem anderen Ergebnis. Sie bescheinigen Kindern, die dieses Programm durchlaufen haben, einen eindeutigen Vorteil beim Lesen- und Schreibenlernen. Für Kinder, die im vorschulischen Alter über besonders schwache phonologische Fähigkeiten verfügen und von einer Lese- und Rechtschreib-

schwäche bedroht sind, empfehlen aber auch sie die Koppelung der Übungen mit einer Einführung von Buchstaben und Einheiten zur Buchstaben-Laut-Beziehung, wie sie im Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen 2“ (PLUME/SCHNEIDER 2004) vorgesehen ist (vgl. hierzu auch KAMMERMEYER 2006).

Im Zusammenhang mit dem Erwerb der linguistischen Kompetenz, welche neben der Phonologie auch die Wort- und Satzbildung sowie die Wort- und Satzbedeutung umfasst, spielt insbesondere der Dialog zwischen Kindern und ihrer jeweiligen Bezugsperson eine wichtige Rolle. Vor allem in diesem eignen sich Kinder nach und nach das Wissen an, welches den späteren produktiven Umgang mit Sprache ermöglicht (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 546; RITTERFELD 2000: 407). Der Dialog – dieser vollzieht sich in der Regel im Gespräch oder bei Säuglingen und Kleinkindern in Vorformen des Gespräches – ist gekennzeichnet durch einen Wechsel von Aktion und Reaktion. Diese Struktur der Interaktion ist gerade zu Beginn der sprachlichen Entwicklung vom Erwachsenen herzustellen und aufrechtzuerhalten. Im Vordergrund stehen dabei die Interpretation des kindlichen Verhaltens und die Reaktion auf dieses, so dass sich Situationen ergeben, in denen Kinder Zusammenhänge zwischen dem eigenen Verhalten und dem der Bezugsperson erkennen können. Ebenso geht es darum, die kindliche Aufmerksamkeit auf Gegenstände der Umwelt zu lenken, sie zu benennen bzw. gemeinsam über diese zu sprechen. Dabei sollte die Information in der Art begrenzt werden, dass das jeweilige Kind mit ihr umgehen kann. Weitere Merkmale solcher Dialoge sind u.a. die einfache Dialogstruktur, die zunehmende Aktivierung des Kindes, die Wiederholung, Transformation und Erweiterung der kindlichen Äußerungen sowie die Worteinführung (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 546). Der Aspekt der Begrenzung der Information im Zusammenhang mit einer einfachen Dialogstruktur und einem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus wird in der Literatur unter dem Begriff der „stützenden Sprache“ oder des „scaffolding“ diskutiert. Für die Aspekte der Wiederholung, Transformation und Erweiterung der kindlichen Aussagen im Sinne eines Modellierens von Sprache findet der Begriff der „lehrenden Sprache“ oder des „motherese“ Verwendung (vgl. auch WEINERT 2003: 36-38; RITTERFELD 2000: 409-410). Ein übergeordnetes Merkmal dieser Formen des Dialoges ist der Aspekt, dass das gemeinsame Sprechen hier kontextbezogen erfolgt; d.h., die Gespräche beziehen sich auf konkrete Dinge der äußeren Umwelt, auf aktuell sich ereignende Situationen oder auf direkt zu beobachtende Phänomene. In diesem Kontext ist dann auch die Bilderbuchbetrachtung als gezielte Aktivität zur Förderung der sprachlichen Entwicklung zu nennen – insbesondere dann, wenn sie von einem Erwachsenen dialogorientiert gestaltet wird. Denn gerade hier ergibt sich die Möglichkeit, Gespräche auf der Grundlage von bildhaften Darstellungen zu initiieren und in diesem Zusammenhang konkrete Dinge, Situationen oder Phänomene zu benennen bzw. zu thema-

tisieren, aber auch Verknüpfungen mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen herzustellen. Letzteres beinhaltet dann schon den ersten Schritt, um über das konkret Vorgegebene hinauszugehen (vgl. hierzu WHITEHURST/FALCO/LONIGAN/FISCHEL/DEBARYSHE/VALDEZ-MENCHACA/CAULFIELD 1988; BAYSTMAS/IFP 2006: 207-208).

Eine andere Form des Dialoges stellt das dekontextualisierte Sprechen dar. Der Erwachsene regt hier an, nicht nur Bezug auf das Konkrete bzw. Anwesende zu nehmen, sondern auch über Abwesendes zu sprechen, um so Vorstellungen und innere Repräsentationen aufseiten der Kinder zu erzeugen. Eine solche Form des Gespräches wird auch insbesondere mit Blick auf die Förderung der kognitiven Kompetenz als weiterführend angesehen. Während im Rahmen des kontextbezogenen Sprechens Fragen auf der Grundlage des Hier und Jetzt beantwortet werden können, erfordert das dekontextualisierte Sprechen ein intensiveres Nachdenken und die Aktualisierung von Vorwissen, was wiederum in eine sprachliche Form gebracht werden muss (vgl. KAMMERMEYER 2006: 183). Impulse zum dekontextualisierten Sprechen können im Rahmen der Alltagskommunikation (vgl. LESEMAN/DE JONG 2004: 173), aber auch im Rahmen des Vorlesens – vor allem im Kontext eines dialogischen Vorlesens – gegeben werden. Letzteres nimmt Bezug auf das im vorangegangenen Abschnitt schon angesprochene Konzept der dialogischen Bilderbuchbetrachtung, das konkrete und empirisch begründete Fragestrategien enthält, die darauf zielen, das kindliche Denken beim Vorlesen anzuregen und zu erweitern (vgl. hierzu auch KAMMERMEYER 2003).

Im Zusammenhang mit der Förderung der kognitiven Kompetenz sind auch das Spiel der Kinder und andere Aktivitäten der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt zu nennen. KAMMERMEYER (2006: 182) betont hier die Bedeutung des Rollen- und Phantasiespieles. In diesem erfolgt eine ständige Substitution von abwesenden Objekten und Situationen (z.B. werden zwei Stühle zu einem Auto) und es ergibt sich ein immer wieder sich neu fortsetzender Prozess des Codierens und Decodierens von Symbolen. Von besonderer Relevanz ist hier der Erwerb von symbolischen Repräsentationen, der insbesondere auch vor dem Hintergrund der Entwicklung der Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Schriftsprache zu sehen ist. Des Weiteren werden die Kinder im Rollenspiel immer wieder zur Metakommunikation (z.B. im Sinne von Regieanweisungen) und zum Perspektivenwechsel (z.B. Einnehmen anderer Rollen) angeregt. Dies befördert u.a. die Fähigkeit, vom eigenen Standpunkt abstrahieren und über den gegebenen Kontext hinausgehen zu können (vgl. hierzu auch KAMMERMEYER 2003). LESEMAN/DE JONG (2004: 174) betrachten das kindliche Spiel vor allem mit Blick auf die Aspekte des sich Beratens, des Planens und Festlegens, die z.B. im Rahmen von Problemlöseprozessen beim gemeinsamen Bauen und Konstru-

ieren, beim Zusammensetzen von Puzzles etc. zum Tragen kommen. Sie werden ebenso im Kontext des gemeinsamen Erforschens relevant, z.B. während der Auseinandersetzung mit der Wirkung eines Magnetes oder mit der Eigenschaft einer Feder. Hier geht es darum Erklärungen zu finden, Hypothesen aufzustellen, sie zu testen und wieder zu verwerfen, abstraktere Konzepte zu entwickeln und dabei die eigenen sprachlichen Ausdrucksmittel zu erweitern.

Das Gespräch, sei es nun im Rahmen der Alltagskommunikation, im Kontext einer Bilderbuchbetrachtung, beim Vorlesen, bei Spielhandlungen bzw. anderen Prozessen der Auseinandersetzung mit der Umwelt, erlangt auch mit Blick auf die Förderung der pragmatischen Kompetenz eine zentrale Bedeutung. So entwickeln Kinder in diesem, wie bereits ausgeführt, grundlegende linguistische und kognitive Fähigkeiten, wodurch wiederum neue und fortgeschrittenere Formen der Konversation möglich werden (vgl. GRIMM/WEINERT 2002: 519). Des Weiteren sammeln sie im Rahmen des kommunikativen Gebrauches von Sprache Erfahrungen in Bezug auf die Wirkung des eigenen sprachlichen Handelns, die insbesondere über die Reaktion der Kommunikationspartner zu erschließen ist. Dies eröffnet die Möglichkeit, eine Sensibilität für sprachliche Äußerungen in bestimmten Situationen zu entwickeln.

Als zentral für die Entwicklung der schriftbezogenen Kompetenz wird in der Literatur die frühe Auseinandersetzung der Kinder mit Schrift und Techniken des Lesens und Schreibens dargestellt (vgl. LESEMAN/DE JONG 2004: 172; WHITEHURST/LONIGAN 2003: 12; KAMMERMEYER 2003: 71-72). Dabei geht es nicht primär um einen frühen Lese- oder Schreibunterricht, sondern um Möglichkeiten, in vielfältiger Weise mit Schrift in Kontakt zu kommen. Wesentlich ist das Aufgreifen des sich entwickelnden Interesses der Kinder an Symbolen, Buchstaben und Logos und weiteren Elementen der Schriftsprache (ab einem Alter von ca. drei Jahren, manchmal auch schon früher) und die Schaffung einer Betreuungsumwelt, die diesem Interesse entgegenkommt. Die Auseinandersetzung mit Schrift kann spontan und ohne Anleitung erfolgen, z.B. im Alltag, wenn Schriftzüge wieder erkannt oder Erwachsene beim Schreiben eines Briefes oder beim Lesen eines Buches beobachtet werden und eine Nachahmung jener Verhaltensweisen stattfindet. Dieses informelle Lernen wird mit dem Begriff der sich entwickelnden Literalität („emergentliteracy“) bezeichnet. Ergänzend und weiterführend ist dann die gezielte Heranführung an die Schrift, indem z.B. das Lesen oder Schreiben von Buchstaben gezeigt und erklärt wird (vgl. LESEMAN/DE JONG 2004: 172).

Eine große Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang auch dem Vorlesen zu, das eine Vielzahl von schriftbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten anbietet. So finden sich im Buch Buchstaben, Abbildungen und andere Symbole, die bestimmte Sprachlaute oder einen bestimmten Inhalt repräsentieren. Des Wei-

teren zeigt der Erwachsene durch sein Handeln, wie man mit dem Buch umgeht, so dass in diesem Kontext auch Konventionen im Umgang mit Schriftsprache vermittelt werden. Die Vorlese-Interaktion kann – vor allem dann, wenn Kinder Interesse für Buchstaben zeigen – zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Schrift werden. Die Kinder sind dabei anzuregen, Buchstaben miteinander zu vergleichen und sie wiederzufinden, oder sie sollen in ihrem Fragen danach, was in einem bestimmten Abschnitt des Textes steht, Bestärkung erfahren. Dieses Sprechen über Schrift und Formmerkmale von Schrift wird als „printtalk“ bezeichnet (vgl. ebd.: 173).

2.3 Zusammenfassung und Fazit: Erster Orientierungsrahmen für die Rekonstruktion beruflicher Anforderungen

Aus den vorangegangenen Erörterungen ergibt sich ein erster Orientierungsrahmen für die Rekonstruktion der beruflichen Anforderungen in Bezug auf die Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern in Kindergarten und Krippe. Dieser wird in Form einer zusammenfassenden Skizze dargestellt (Abb. 1).

Die sprachbezogenen Entwicklungsaufgaben des Kindes, welche den Ausgangspunkt der Betrachtung beschreiben, werden hier weit gefasst und schließen sowohl die Ausbildung allgemein sprachlicher als auch explizit schriftsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ein. Dahinter steht die Annahme, dass sprachliche Befähigungen nicht kurzfristig im Kontext curricular angeordneter Lehreinheiten erworben werden. Vielmehr stellen sie komplexe Fähigkeiten dar, die sich auf der Basis bestimmter Vorläuferfähigkeiten und über einen längeren Zeitraum hinweg – auch über die Kindergartenzeit hinaus – in wechselseitiger Beziehung zueinander entwickeln. Dieser Sichtweise liegt die Auffassung zugrunde, dass Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben Prozesse sind, die nicht in zeitlicher Abfolge aufeinander aufbauen, sondern deren Entwicklung von Beginn an in Verknüpfung miteinander erfolgt (vgl. KAMMERMEYER 2003: 71). Vor diesem Hintergrund werden der Erwerb von Lautsprache und die Aneignung von Schriftsprache als miteinander verzahnte Entwicklungsgänge betrachtet.

In einem zweiten Schritt sind die angesprochenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder im Kontext der sprachlichen Entwicklung ausbilden müssen, zu konkretisieren. Sie erscheinen in der Skizze als Elemente der sprachlichen Entwicklung und werden übergeordneten Kompetenzbereichen zugeordnet. Die prosodische Kompetenz umfasst dabei die suprasegmentale Komponente von Sprache, die linguistische Kompetenz die Phonologie, die Morphologie, den Syntax, das Lexikon sowie die Satzsemantik, und die pragmatische Kompetenz die Regeln des sprachlichen Handelns sowie die der Aufrechterhaltung von Ko-

härenz im Rahmen von Konversation bzw. Diskurs. Jene Kompetenzen stehen in vielfacher Beziehung zueinander und beeinflussen sich im Entwicklungsverlauf wie auch im Kontext des kommunikativ-funktionalen Gebrauches gegenseitig. Die kognitive Kompetenz, welche die Informationsverarbeitung, das Lernen, die Gedächtnisleistung, die Konzeptbildung und den Wissenserwerb betrifft, nimmt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle ein. Sie erscheint nicht nur als ein Element der sprachlichen Entwicklung, sondern repräsentiert prinzipiell einen eigenständigen Entwicklungsbereich. Allerdings weist sie eine enge Beziehung zum sprachlichen Kompetenzbereich auf, indem sie zum einen wichtige Voraussetzungen für den Spracherwerb bereitstellt, zum anderen selbst durch die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen in ihrer Entwicklung beeinflusst wird (vgl. WEINERT/DOIL/FREVERT 2008: 90). Die schriftbezogene Kompetenz beinhaltet mit dem Wissen über Buchstaben, Wörter, Formmerkmale von Schrift, formelle Schriftkonventionen und dem Verständnis für die Funktion der Schriftsprache Elemente, die sehr spezifisch den Schriftspracherwerb betreffen. Allerdings ist auch hier zu berücksichtigen, dass sich der zunehmende Umgang mit Schrift auf andere Aspekte – z.B. das Lexikon als Komponente der linguistischen Kompetenz – auswirkt (vgl. ebd.: 97).

Die genannten Beziehungen, die zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen bestehen, werden in der Abbildung nicht durch spezifische Verbindungslinien dargestellt. Die empirische Basis ist für eine genaue Angabe der Wechselwirkungen unzureichend. Des Weiteren erscheint eine solche Kennzeichnung des Zusammenhanges – in Hinsicht auf das hier verfolgte Erkenntnisinteresse – auch nicht erforderlich. Zentral ist vielmehr die Identifizierung der einzelnen Elemente der sprachlichen Entwicklung, um in einem nächsten Schritt nach den Möglichkeiten ihrer Förderung zu fragen. Auch hinsichtlich der Beziehungen zwischen den einzelnen Kompetenzen und den verschiedenen Aspekten des Spracherwerbes (allgemeiner Spracherwerb und Schriftspracherwerb) verzichtet die Skizze auf eine direkte Zuordnung. Lediglich durch die Verortung wird vage ein anzunehmender Grad an Nähe angedeutet.

Nach der Auseinandersetzung mit den Elementen der sprachlichen Entwicklung und in Anknüpfung an die empirisch gestützte Erkenntnis, dass ein bestimmtes Sprachangebot die Ausbildung der genannten Kompetenzen positiv beeinflussen kann, ist der Blick auf die Ebene des pädagogischen Handelns zu richten (vgl. WEINERT 2003: 35-38). Entsprechend sind in der linken Spalte der Skizze Maßnahmen und Bedingungen angeführt, die nach wissenschaftlichen Befunden einen gelingenden Spracherwerb unterstützen. Sie betreffen die entwicklungsangemessene Prosodie der Umweltsprache, die Initiierung eines analytischen und synthetischen Umganges der Kinder mit Lauten, Silben und Wör-

Unterstützende Maßnahmen und Bedingungen	Elemente der sprachlichen Entwicklung	Entwicklungsaufgaben
<p>Angebot einer entwicklungsangemessenen Prosodie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ammensesprache - Verse, Reime, Lieder 	<p>Prosodische Kompetenz</p> <p>Intonation, Betonung und rhythmische Gliederung (suprasegmentale Komponente)</p>	
<p>Initiierung eines analytischen und synthetischen Umganges mit Lauten, Silben, Wörtern und Sätzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit 	<p>Linguistische Kompetenz</p> <p>Lautstruktur der Sprache (Phonologie)</p> <p>Wortbildung und Satzbildung (Morphologie und Syntax)</p> <p>Wortbedeutung und Satzbedeutung (Lexikon und Satzsemantik)</p>	
<p>Anregung von kontextbezogenem Sprechen (im Dialog):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gespräche über konkrete Dinge, Situationen, Phänomene, auch im Sinne der stützenden und lehrenden Sprache 	<p>Pragmatische Kompetenz</p> <p>Sprachliches Handeln (Sprechakte)</p> <p>Kohärenz der Konversation/des Diskurses</p>	<p>Spracherwerb</p> <p>Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Sprache verarbeiten, verstehen und produktiv als Ausdrucksmittel im sozialen Interaktionsprozess nutzen zu können</p> <p>und</p> <p>Entwicklung von (Vorläufer-) Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Schriftsprache verarbeiten, verstehen und produktiv als Kommunikationsmedium nutzen zu können</p>
<p>Anregung von Spielinteraktionen und Auseinandersetzung mit der Umwelt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phantasie- und Rollenspiel - Erkennen von Regeln und Prinzipien 	<p>Kognitive Kompetenz</p> <p>Informationsverarbeitung, Lernen, Gedächtnisleistung, Konzeptbildung, Wissenserwerb</p>	
<p>Ermöglichung eines Umganges mit Symbolen, Buchstaben und Logos („emergent literacy“)</p>	<p>Schriftbezogene Kompetenz</p> <p>Buchstaben, Wörter, Formmerkmale von Schrift</p> <p>Konventionen im Umgang mit Schriftsprache</p> <p>Funktionen der Schriftsprache</p>	
<p>Zeigen des Schreibens, gemeinsames Üben</p>		

Abb. 1: Erster Orientierungsrahmen für die Rekonstruktion der beruflichen Anforderungen in Bezug auf die Anregung und Förderung der sprachlichen Entwicklung in Kindergarten und Krippe

tern, das Anregen kontextbezogenen sowie dekontextualisierten Sprechens, die Initiierung lehrreicher Spielinteraktionen und die Ermunterung zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, die Ermöglichung des Umganges mit Symbolen, Buchstaben und Logos, das Anregen erster Schreibversuche sowie das Vorlesen mit „print-focus“. In der Abbildung wird auf eine direkte Zuordnung zu bestimmten Kompetenzen verzichtet, wenngleich eine solche zum Teil auf der Hand zu liegen scheint. Da jedoch davon auszugehen ist, dass einzelne Aktivitäten auf mehrere Kompetenzbereiche zu beziehen sind, soll auch hier ein möglicher Zusammenhang lediglich durch die Nähe bzw. Ferne hinsichtlich der Verortung dieser angezeigt werden.

Die in der Skizze genannten Maßnahmen und Aktivitäten sowie ihre jeweilige theoretische Fundierung verweisen auf mögliche berufliche Aufgaben und deuten bestimmte Erfordernisse für ihre Bewältigung an. Daran anknüpfend sind im weiteren Verlauf die beruflichen Anforderungen und das zu ihrer Bearbeitung notwendige Wissen von Erzieherinnen zu rekonstruieren (Kap. 3 und 4). Wenn in diesem Zusammenhang bisher immer wieder der Begriff Orientierungsrahmen verwendet wurde, dann bedeutet das auch, dass in Bezug auf die genannten Aspekte kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht.

Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen
von Erzieherinnen

Theoretische und empirische Rekonstruktionen

Faas, S.

2013, XX, 299 S. 38 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03407-8