Sprachförderung im Vorschulalter

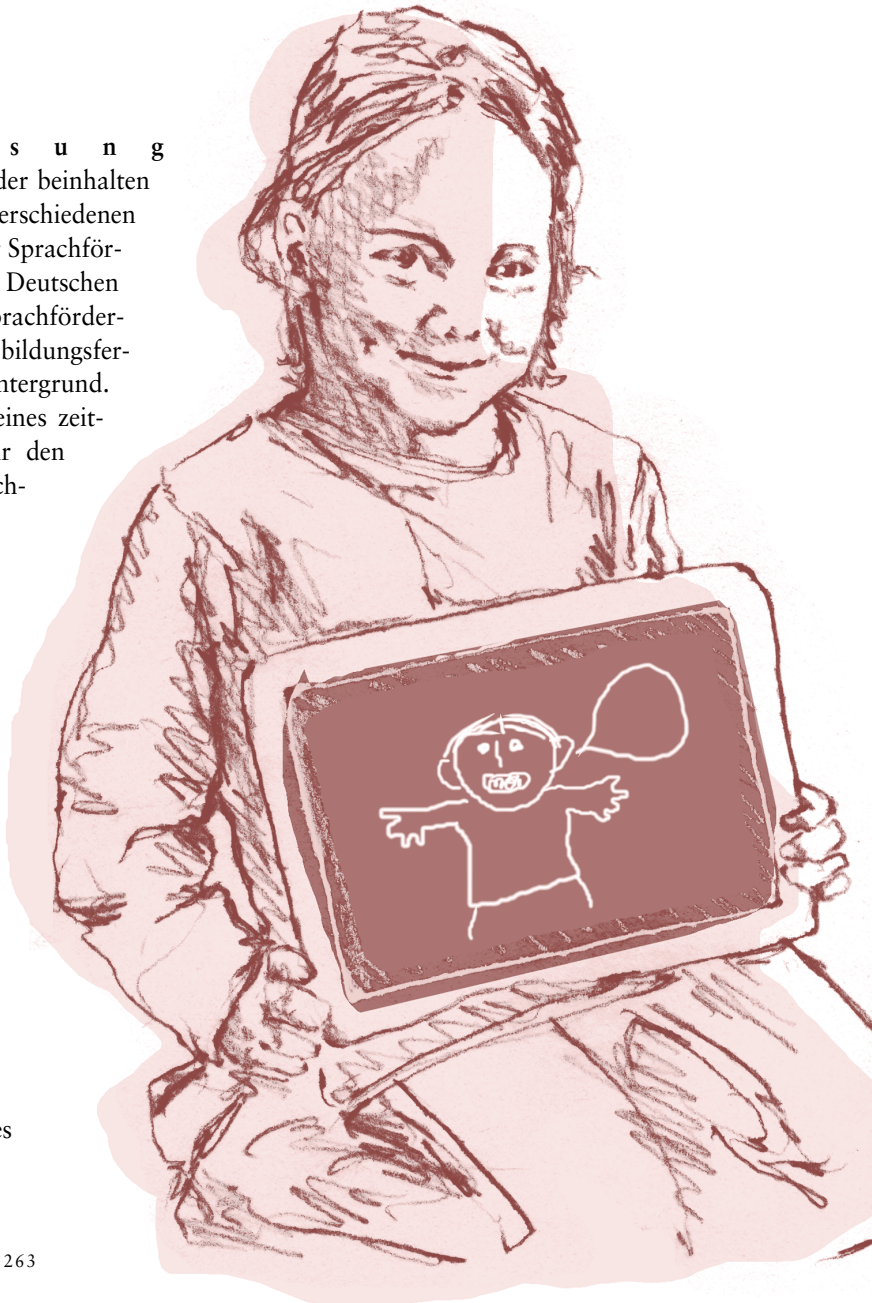
aus lern- und bildungstheoretischer Sicht

Promoting language learning among preschoolers from the viewpoint of educational theories

Schlüsselwörter
Sprachförderung
Sprachstandserfassung
Vorschulalter
Sprachlernstrategien
Bildungsverständnis

Key words
promotion of language learning
evaluation of linguistic competence
preschoolers
language learning strategies
educational theories

Judith Häusermann



Zusammenfassung
Aktuelle Sprachförderangebote für Vorschulkinder beinhalten zurzeit vorwiegend Übungseinheiten zu verschiedenen sprachlichen Ebenen. Das übergreifende Ziel der Sprachförderung sind möglichst gleiche Sprachstände im Deutschen aller Kinder beim Eintritt in die Schule. Die Sprachfördermaßnahmen betreffen insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien und/oder Kinder mit Migrationshintergrund. In diesem Artikel werden, auf der Grundlage eines zeitgemäßen Lern- und Bildungsverständnisses für den Vorschulbereich, die Ziele und Inhalte der Sprachförderangebote kritisch diskutiert. Sowohl die Verwendung von Sprachstandserfassungen als auch die Fokussierung der Fördereinheiten auf die Sprachproduktion der Kinder lassen grundlegende lerntheoretische Erkenntnisse außer Acht. Diese definieren Lernen als Umlernen von bisher vertrauten Denk- und Verhaltensmustern, wofür gut entwickelte Fähigkeiten in der Emotionsregulation zentral sind. Das vorgestellte Bildungsverständnis betont die Wichtigkeit von reflektierenden Bezugspersonen sowie die Eigenaktivität der Kinder für eine gelungene Entwicklung. Aufgrund der Ausführungen wird deutlich, dass die Aufgabe der Umwelt, also der Sprachförderperson, nicht input- und sprachspezifisch sein kann, sondern vielmehr die Reflexion der kindlichen (Sprach-)Lernstrategien wie auch des Beziehungs- und emotionalen Verhaltens des Kindes beinhalten sollte.

Summary: Current programs for the promotion of language learning among preschoolers predominantly consist of practicing at different linguistic levels. The general objective of such programs foresees that all children have attained the same level of linguistic competence in German upon admission to school. Consequently, intervention is particular aimed at children from families without easy access to education and/or those with an immigrant background.
This paper offers a critical discussion of the objectives and content of programs for the promotion of language learning in preschools. I hereby argue from the perspective of educational and learning theories. I conclude that both, diagnosis of linguistic competence and the sole focus on specific elements of children's language production embedded within the current intervention programs fail to take into consideration fundamental findings of learning theory. These findings define learning as the unlearning of habitual patterns of thought and behavior, for which well-developed emotional control capabilities are of core relevance. The understanding of education presented in the findings stresses the importance for successful development of both, reflective role-models and spontaneous activities in the children.

Einleitung

Sprachförderung im Vorschulalter – für wen, in welcher Form, auf welchem Hintergrund?
Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland stellen sich unterschiedliche Berufsgruppen diese Fragen: LogopädInnen, HeilpädagogInnen, ErzieherInnen und auch Eltern. Nicht zuletzt die Bildungspolitik unterstützt zurzeit Sprachförderangebote gezielt. In der Schweiz beziehen sich Legislaturschwerpunkte auf den Bereich der frühen Förderung (z. B. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007), und auch in Deutschland steht Sprachförderung in den Bildungsplänen verschiedener Länder an vorderster Stelle (dbl, 2007).Will man sich in der Literatur kundig machen, steht man einer Vielzahl von Förderprogrammen und Weiterbildungsangeboten gegenüber. Auf welchen (sprach-)lern- und bildungstheoretischen Grundlagen diese Angebote beruhen, wird jedoch in Grundlagenpapieren selten deutlich.
Dieser Artikel arbeitet deshalb heraus, in welchem Verhältnis aktuelle Angebote zur Sprachförderung zu einem Bildungs- und Lernverständnis im Vorschulbereich stehen und welche Schlussfolgerungen für Sprachförderangebote daraus gezogen werden können. Dazu werden zuerst Grundmerkmale der aktuellen Angebote aufgezeigt. Diese beinhalten deren Zielgruppen, Ziele und Inhalte. Ein nächster Abschnitt beschäftigt sich mit einem zeitgemäßen (Sprach-)Lern und Bildungsverständnis. Auf dieser Grundlage werden in einem dritten Abschnitt die Merkmale der aktuellen Sprachförderangebote diskutiert. Eine Schlussfolgerung fasst die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Diskussion zusammen.
Davon ausgehend, dass die Abgrenzung von Therapie und Förderung den LeserInnen bekannt ist (vgl. dazu bspw. dbl, 2004), konzentriere ich mich in diesem Beitrag auf spracherwerbsunauffällige Kinder, die große Mehrheit der Kinder also. Wie im Verlauf dieses Artikels deutlich wird, ist eine Sprachförderung nur bei Kindern, welche über gute Grundlagen für den Spracherwerb verfügen, sinnvoll.

Aktuelle Angebote von Sprachförderung im Vorschulalter

Zielgruppe: Wer wird gefördert und weshalb?

Die Zielgruppen von Sprachförderung werden je nach Alter der Kinder unterschiedlich definiert. Während in der Schweiz im Schulbereich grundsätzlich alle Kinder in die Sprachförderung miteinbezogen werden (PHZH, 2009), wird im Vorschulbereich vor allem auf Kinder mit Migrations- und/oder bildungsfernem Hintergrund fokussiert (bspw. Projekt Spielgruppe^{plus}, Diez Grieser & Simoni, 2009). Allgemein wird zurzeit heftig über die Maßstäbe diskutiert, welche für die Unterscheidung von sprachförderungswürdig, beziehungsweise nicht sprachförderungsbedürftig gesetzt werden sollen. Dabei wird oft auf sogenannte Sprachstandserhebungen zurückgegriffen, welche den aktuellen Sprachentwicklungsstand von Kindern wiedergeben sollen. Aus diesen soll abgeleitet werden, ob die Deutschkenntnisse der Kinder für ihr Alter (bzw. für die von ihnen besuchte Einrichtung, d. h. die Spielgruppe oder den Kindergarten) genügend (gut) sind. Oft ist jedoch nicht klar, ob diese Sprachstandserfassungen einen unterscheidend-diagnostischen Charakter haben oder ob sie vor allem den Ausgangspunkt für die Förderung darstellen sollen, also ein förderdiagnostisches Instrument sind.
In gängigen Sprachstandserfassungsverfahren werden insbesondere Kompetenzen in der Sprachproduktion sowie im Sprachverständnis festgehalten (bspw. PHZH, 2009).
Zielgruppe von Sprachstandserhebungen und Sprachförderung sind im Vorschulbereich also einzelne Kindergruppen, wie sie Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder aus bildungsfernen Familien darstellen, oder allgemein Kinder, welche nicht altersentsprechende Kompetenzen in Sprachproduktion und Sprachverständnis zeigen.

Ziele: Was soll sich inwiefern verändern?

„Eine Spracherziehung, die auf dem Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten gerichtet ist, heißt Sprachförderung im engeren Sinne“ (Reich, 2008, S. 13). Bei dieser Definition ist das Ziel von Sprachförderung, den Sprachentwicklungsstand von (gleichaltrigen) Kindern auszugleichen. Durch eine möglichst rasche Erhöhung des Sprachstandes der Kinder im Bereich der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses sollen die Startchancen der Kinder zu Beginn ihrer Schullaufbahn angeglichen werden (Aeppli, 2007). Gerade Kinder mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien hätten dadurch bessere Voraussetzungen, um von Lernangeboten des Kindergartens zu profitieren (Aeppli, 2008).

Inhalte: Was wird gefördert?

Inhaltlich enthalten die meisten Sprachförderangebote Bausteine zur Vermittlung von sprachlichen Strukturen im Deutschen (bspw. Penner, 2000). Damit sollen den Kindern in der Erwerbsfolge aufeinander folgende sprachliche Strukturen beziehungsweise Regeln gezielt und mit strukturiertem Material angeboten werden. Daneben werden oft Wort- und Lautspiele sowie der Einbezug von allen Sinnen zur Sprachentwicklung betont. Durch Übungen zur Wortschatzerweiterung und Sätzen, Spielen für die auditive Aufmerksamkeit und Differenzierung oder Spiele zur Artikulation werden einzelne Ebenen der Sprache fokussiert (bspw. Mannhard & Braun, 2008). Dadurch sollen Kinder darin unterstützt werden, innerhalb dieser Ebenen möglichst gute Kompetenzen hinsichtlich Artikulation, Wortschatz und Grammatik zu entwickeln. Die sprachfördernde Person sollte dafür gut vorbereitet sein: „Die Kenntnis der deutschen Sprachstruktur sowie von kindspezifischen Strategien der sprachlichen Aneignung stellt eine elementare Voraussetzung für jede sprachliche Förderung dar. Die pädagogischen Fachkräfte benötigen Wissen über Sprache und Sprachentwicklung, um zu erkennen, welche spezifischen Fähigkeiten die Kinder bereits mitbringen und um sie bei ihren nächsten Schritten der Aneignung von Sprache zu unterstützen“ (Jampert, Leuckefeld, Zehnbauer & Best, 2006, 9f.).

Lern- und Bildungsverständnis

Sprachlerntheoretische Überlegungen

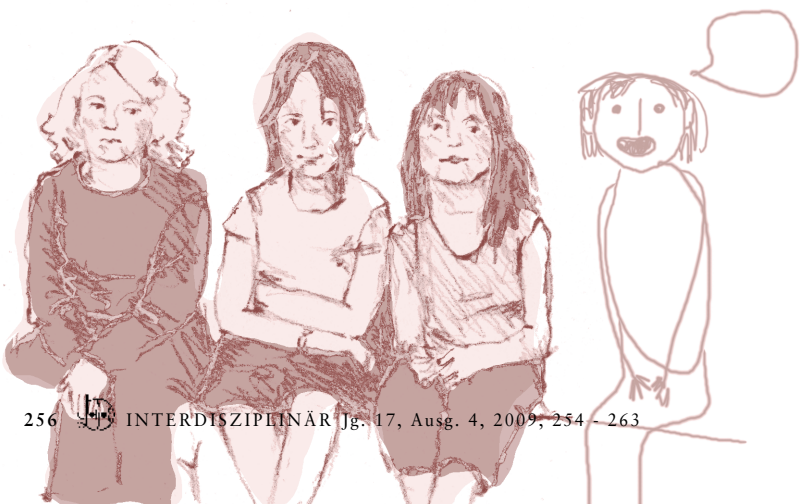
Sprache lernt man in einem kommunikativ sinnvollen Kontext. „Kinder lernen neue Wörter in einer Vielzahl von kommunikativen Situationen“ (Szagun, 2006, S. 150). Gleichzeitig ist es für das Lernen von Wörtern aber auch notwendig zu wissen, dass Menschen absichtsvoll handelnde und kommunizierende Wesen sind (ebd.). Dies betont auch Zollinger (2007): Den Spracherwerb treibt die Erkenntnis voran, dass durch Sprache etwas mitgeteilt werden kann und dass Sprache beim anderen etwas bewirkt. Dazu muss das Kind Situationen erfahren, in dem ein gemeinsamer Fokus mit dem Gegenüber besteht. Solche Situationen können als sprachförderliche Situationen bezeichnet werden. Gleichzeitig kommt es nun darauf an, wie ein Kind und wie sein Gegenüber in diesen Situationen reagieren. Sprachlerntheoretisch gesehen reagiert ein Kind dann optimal, wenn es bei seinen Absichten bleiben kann, auch wenn Schwierigkeiten in der Kommunikation auftauchen, es also Strategien zur Verfügung hat, um mit kommunikativen Schwierigkeiten – seien diese aufgrund von Wortschatz, Aussprache, Grammatik – umgehen und kommunikative Probleme lösen zu können. Die Aufgabe des Gegenübers ist es in diesem Moment, diese Problemlösestrategien zu unterstützen, indem sie zum einen aufgenommen, zum anderen erweitert werden. Diese Problemlösestrategien kann man im Zusammenhang mit dem Spracherwerb auch als Sprachlernstrategien bezeichnen. Wenn ein Kind also gute Sprachlernstrategien zeigt, kann man davon ausgehen, dass es momentan an einem optimalen Punkt der Sprachentwicklung steht.

Menschen sind grundsätzlich dafür ausgestattet, Sprache zu lernen. Sie „verfügen über Fähigkeiten der Wahrnehmung, des Denkens und des Lernens, die es ihnen ermöglichen, eine grammatikalisierte Sprache zu erwerben. (…) Dabei operieren sie mit Lernmechanismen, die generell in der kognitiven Entwicklung wirksam sind, wie Klassifikation, Analogiebildung und Strukturbildung. Mit diesen bauen sie in Interaktion mit dem Input sprachliche Strukturen auf“ (Szagun, 2006, S. 267f.).

Voraussetzung für dieses implizite Lernen ist der Antrieb zum Erwerb von Sprache. Wird der Spracherwerb als Teil des allgemeinen Lernprozesses betrachtet, ist es sinnvoll, Vorgänge des Lernens im Allgemeinen beziehungsweise den Antrieb zum Lernen genauer zu betrachten.

Der folgende Exkurs gilt deshalb lerntheoretischen Überlegungen:

Der Vorgang des Lernens als Voraus-



setzung für Entwicklung allgemein beschäftigt PsychologInnen und PädagogInnen schon seit jeher. Lange Zeit wurden die Einflüsse von Anlage und Umwelt diskutiert; verschiedene Theorien stellten die eine oder andere Größe in den Vordergrund. Mit der Zeit wurde jedoch deutlich, dass keine der Theorien, weder die exogenistische, welche die Bedeutung der Umwelt betont, noch die endogenistische, welche die Anlagen im Menschen als zentral betrachtet, genügte. „Einer wachsenden Zahl von Forschern scheinen weder die *exogenistischen* noch die *endogenistischen* Grundannahmen für die Deutung der Mehrzahl der Entwicklungsvorgänge angemessen und durch die Datenlage gerechtfertigt. Der *Mensch selbst* wird *als Gestalter seiner Entwicklung* betrachtet. Er wird als erkennendes und selbstreflektierendes Wesen aufgefasst, das ein Bild von sich und seiner Umwelt hat und beides im Zuge der Auswertung neuer und vorausgehender Erfahrungen modifiziert“, meint Montada (1998, S.8, Hervorheb. im Orig.). Auch Katzenbach und Ruth schreiben zum Begriff des Lernens in ihrem Aufsatz über den Zusammenhang von Kognition und Emotion: „Mittlerweile bestimmen konstruktivistische Lernmodelle das Feld, welche die Eigenaktivität des Subjekts im Erkenntnisprozess betonen und die einfachen Vorstellungen des von außen kontrollierbaren Reiz-Reaktions-Lernens abgelöst haben“ (2008, S. 62). Als Vorläufer dieser konstruktivistischen Position können unter anderem die Theorien von Jean Piaget (1896-1980) angesehen werden. Er sieht Entwicklung als weitgehend selbst gesteuerten Konstruktionsprozess. Ausgangspunkt für Entwicklung sind für ihn Handlungen, die nicht zum erwünschten Ergebnis beziehungsweise nicht zu widerspruchsfreien Problemlösungen führen, sodass die vorhandenen Denk- und Handlungsstrukturen neu organisiert werden müssen. Er betont, dass Eingriffe von außen in diesen Entwicklungsprozess nur sehr dosiert möglich sind. Es

KURZBIOGRAFIE

Judith Häusermann
2002 Diplom in Logopädie am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/CH. Seither tätig als Logopädin im Vorschulbereich. 2006 bis 2007 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Spielgruppe^{plus}“ der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. 2008 Master in Allgemeiner Heilpädagogik, Pädagogischer Psychologie und Differenzieller Heilpädagogik an der Universität Freiburg/CH. Seit 2009 Weiterbildungstätigkeit mit Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Sprachförderung im Vorschulalter.

sind vor allem Fragen, Problemstellungen und Lösungsvorschläge, welche das Subjekt angeboten bekommt, und die es dann selbst aktiv nutzen muss (Piaget,1936 nach Montada, 1998).
Piaget geht weiter davon aus, „dass der sich entwickelnde Mensch aktiv ist, seine Umwelt erkundet und strukturiert, dass er nach Informationen sucht und diese verarbeitet, dass er Fragen stellt nach Maßgabe des jeweils erreichten Entwicklungsstandes. Der sich entwickelnde Mensch braucht nicht motiviert zu werden: Seine Erkenntnismöglichkeiten drängen nach Erprobung und Anwendung“ (Montada, 1998, S. 57). Der Motor der Entwicklung sind Probleme und Widersprüche, die sich aus den bisherigen Lösungsmöglichkeiten ergeben. Dazu müssen Lernende „die Unzulänglichkeiten und Widersprüchlichkeiten ihrer Auseinandersetzung mit einem Problem begreifen, um dieses verändern zu können“ (Montada, 1998, S. 558). Katzenbach und Ruth greifen in ihren Forschungsarbeiten genau diesen zentralen Punkt des Lernens auf: die Prozesse des Umlernens, des sich Lösens von alten Lösungsmustern. Diese Prozesse stellen hohe Anforderungen an die Fähigkeit zur Emotionsregulierung. Sie verlangen nämlich die Fähigkeit, „Verunsicherungen ertragen zu können, die Angst vor dem Fremden auszuhalten und zu sich selbst in eine reflektierende Position eintreten zu können“ (Katzenbach & Ruth, 2008, S. 64f). Die AutorInnen vergleichen diese emotionale Anforderung mit derjenigen innerhalb von Beziehungsdreiecken, der sogenannten Triangulierung, denn „die Triade schafft ein Ungleichgewicht und dadurch einen Entwicklungsanreiz, der Gewohntes und Bekanntes infrage stellt, während die Dyade mit Übereinstimmung und Harmonie verbunden ist, was aber auch zu Stillstand führen kann“ (Metzger, 2002, S. 36). Dem Umlernen und der Triangulierung stehen also das sogenannte „Dazulernen“ und die Dyade als emotional weniger anspruchsvolle Situationen gegenüber. Grundsätzlich wird auf diesem theoretischen Hintergrund vor allem sehr deutlich, dass Emotionen beim Lernen eine zentrale Rolle spielen. Oft sind es nicht die kognitiven Anforderungen, welche uns daran hindern, uns von gewohnten Denkmustern zu verabschieden, sondern „in der Regel sind es die dabei auftretenden emotionalen Begleiterscheinungen wie Verunsicherungen oder Versagensängste“ (Katzenbach & Ruth, 2008, S. 63). Ein Kind braucht also gute emotionsregulative Kompetenzen, um temporäre Kontrollverluste beim Lernen ertragen zu können. Diese Fähigkeit zur Affektregulation kann nur in zwischenmenschlichen Beziehungen erworben werden (ebd., S. 73).
Auch an diesem Punkt kann man auf Piaget zurückgreifen. Er sah nämlich die Aufgabe der Umwelt darin, dass Probleme gestellt werden, aber keine Lösungen angeboten werden. Er verzichtete darauf, didaktische Versuche zur Entwicklungsförderung so zu präzisieren, dass sie erzieherisch oder im Unterricht leicht ausgewertet werden können. „Seine Erziehungsideologie hat ihn vielmehr dazu geführt, vor solchen Eingriffen zu warnen, insbesondere dann, wenn ihm die Gefahr gegeben schien, durch einen Eingriff in unorganischer Weise Wissen aufzuok-

troyieren“ (Montada, 1998, S. 560).
Neben Katzenbach und Ruth knüpft auch Wellman (1988) in seiner Lerntheorie an diese Haltung von Piaget an. Er stellt neben der Notwendigkeit von Problemlösungen die Strategien in den Vordergrund, welche dazu angewendet werden: „Wellman glaubt, dass der Fortschritt in der Nutzung von Strategien durch die Erfahrung mit fehlerhaft angewandten oder mit falschen Strategien zustande kommt. Entweder erfährt das Kind, dass eine bestimmte Strategie nicht weiterhilft, oder es bekommt heraus, innerhalb welcher Grenzen sie funktioniert“ (Oerter & Montada, 1998, S. 566f.).
Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass Kinder zum (Sprach-)Lernen einerseits Situationen benötigen, die sie vor ein Problem im Sinne von Herausforderung an ihre bisherigen Handlungsmuster beziehungsweise Strategien stellen, und sie gleichzeitig diese Unzulänglichkeit ihrer bisherigen Strategie wahrnehmen müssen. Dann werden sie motiviert sein, neue Strategien zu entwickeln und dadurch einen Lernzuwachs zu erhalten. Gleichzeitig ist aber auch ein Beziehungsangebot, welches ihnen die Entwicklung von emotionalen Kompetenzen, insbesondere der Affektregulation im Zusammenhang mit Kontrollverlusten, welche für die Meisterung dieser Neuentwicklungen nötig sind, unabdingbar.

Abb. 1: Ein zeitgemäßes Bildungsverständnis für den Frühbereich*

- Kinder sind von Geburt an kompetent, aktiv und wissbegierig. Sie versuchen, die Welt mit all ihren Sinnen zu entdecken und zu verstehen.
- Frühkindliche Bildung heißt, selbst tätig sein, erkunden, fragen, beobachten und kommunizieren. Kinder müssen nicht „gebildet“ werden. Sie bilden sich selbst.
- Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind ganzheitlich und vollziehen sich im unmittelbaren, natürlichen Lebensumfeld des Kindes. Sie sind mit den alltäglichen Handlungen des Kindes verbunden. Lernen in der frühen Kindheit ist Erfahrungslernen.
- Frühe Bildungsprozesse basieren auf den sozialen Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen und Peers. Kinder stehen in wechselseitigem Austausch mit ihrer sozialen Nahumwelt und kokonstruieren gemeinsam Wissen. Frühkindliche Bildungsprozesse sind „Beziehungsprozesse“. Vertrautheit, Bezogenheit und Qualität der Interaktionen bilden das Fundament für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit.
- Frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsförderung zielt darauf ab, Kindern eine anregungsreiche Lernumgebung bereitzustellen, in der Kinder vielfältige Erfahrungen mit sich und der Welt sammeln können. Eine anregungsreiche Lernumgebung bietet den Kindern – entsprechend ihren Interessen, Fragen und Fähigkeiten – Gelegenheiten für neue Herausforderungen.
- Instruierende Lektionen zur Vermittlung von Wissen entsprechen nicht den Lernprozessen kleiner Kinder. Lektionen und Kurse werden weder ihren Bedürfnissen nach Eigenaktivität noch ihrer Zeiterfahrung gerecht. Für den Erwerb von Konzentrationsfähigkeit als Basis für Lernprozesse und kreative Aktivitäten sind Kinder auf Rhythmen und frei verfügbare Zeit im Alltag angewiesen.
- Ein zeitgemäßes Bildungsverständnis verbindet die Dimensionen „Spielen“, „Lernen“ und „Entwicklung“. Es setzt an den Potenzialen und Fähigkeiten der Kinder an, nicht an ihren Defiziten.
- Pädagogische Fachkräfte sind „Bildungs- und Entwicklungsbegleiter“ (keine Trainer und Instrukteure). Sie beobachten die Kinder kontinuierlich in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen und bieten ihnen auf der Basis ihrer Beobachtungen neue Herausforderungen an.
- Kindertageseinrichtung und Familie verbindet eine „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“: Eine gemeinsame Verantwortung für die Begleitung und Bildungsförderung des Kindes.

*(Simoni & Wustmann, 2008)

Bildungstheoretische Überlegungen

An diese lerntheoretischen Überlegungen knüpft ein bestimmtes Bildungsverständnis an. Der Begriff „Bildung“ wird meistens mit schulischem Lernen assoziiert, also mit vorstrukturierten, vermittelten Lerninhalten. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass sich gegen den Begriff „Bildung im Frühbereich“ Widerstand regt – aus der Befürchtung heraus, dass nun die vorschulische Stufe verschult wird (Stamm, 2009).
Ein „zeitgemäßes Bildungsverständnis für den Frühbereich“ (Simoni & Wustmann, 2008, S. 3, siehe Abb. 1) geht jedoch davon aus, dass es bei früher Bildung nicht um Verschulung oder heilpädagogische Frühförderung geht, sondern um die Orientierung „an den Lernprozessen von ’allen’ Kleinkindern, nicht nur von denen mit besonderen Bedürfnissen oder Defiziten“ (ebd.). Frühkindliche Bildung, definieren die Autorinnen weiter, „heißt, selbst tätig sein, erkunden, fragen, beobachten und kommunizieren. Kinder müssen nicht ’gebildet’ werden. Sie bilden sich selbst“ (ebd.). Damit dies möglich ist, muss Bildung im natürlichen Lebensumfeld des Kindes stattfinden können und mit den alltäglichen Handlungen des Kindes verbunden sein. Das Fundament der frühkindlichen Bildung sind Beziehungen: „Vertrautheit, Bezogenheit und Qualität der Interaktionen bilden das Fun-

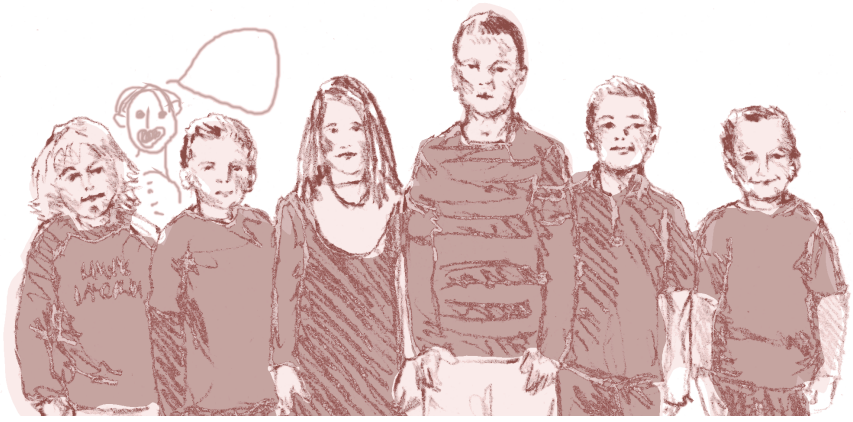
dament für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit“ (ebd.).
Gelenkte Lektionen zur Vermittlung von Wissen widersprechen diesem Verständnis von Bildung. Sie sind mit den Bedürfnissen der Kinder, ihrem Erfahrungslernen nicht kompatibel. „Lektionen und Kurse werden weder ihren Bedürfnissen nach Eigenaktivität noch ihrer Zeiterfahrung gerecht. Für den Erwerb von Konzentrationsfähigkeit als Basis für Lernprozesse und kreative Aktivitäten sind Kinder auf Rhythmen und frei verfügbare Zeit im Alltag angewiesen“ (ebd.). Vielmehr verbindet ein zeitgemäßes Bildungsverständnis die Dimensionen „Spielen“, „Lernen“ und „Entwicklung“ – und es setzt an den Potenzialen und Fähigkeiten der Kinder an, nicht an ihren Defiziten (ebd.).

Diskussion der aktuellen Sprachförderangebote

Geht man von diesen lern- und bildungstheoretischen Grundlagen aus, betrachtet man also Sprache als Mittel zu einem Zweck, nämlich demjenigen, sich mit der Gegenstands- und Personenwelt auseinanderzusetzen und so zu einem immer breiteren Wissen über sich und die Welt zu gelangen, und geht man davon aus, dass der Spracherwerb grundsätzlich allen Menschen zugänglich ist, müssen verschiedene Merkmale der aktuellen Sprachförderangebote kritisch betrachtet werden.

Förderbedarf

Die Art der Lernumwelt, die Kontaktmöglichkeiten mit der deutschen Sprache und die Strategien, wie ein Kind mit Sprache beziehungsweise Problemen in der sprachlichen Kommunikation umgeht, werden bei Sprachstandserfassungen in den meisten Sprachförderangeboten gänzlich weggelassen. Werden durch eine Sprachstandserfassung „ungenügende“ Deutschkompetenzen in der Sprachproduktion



festgestellt, und deshalb eine Sprachförderung eingeleitet, kann dies unterschiedliche Ursachen haben: eine wenig sprachlernanregende Umgebung, bis anhin wenige Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Sprache, eine tief greifende Entwicklungsproblematik – oder aber Ausdruck sein der großen Variabilität im Normbereich (Szagun, 2006).
Losgelöst von seinen Einflussfaktoren kann der Sprachstand folglich nichts über die „Güte“ der sprachlichen Kompetenzen des Kindes aussagen. Dies wird mit dem Begriff „Förderbedarf“ jedoch schnell impliziert.
Die sprachliche Kompetenz von Kindern ist am Umgang mit Sprache zu erkennen, das heißt an den (Problemlöse-)Strategien, welche sie in der sprachlichen Kommunikation anwenden. Zeigt ein Kind, welches zum Zeitpunkt der Sprachstandserfassung erst wenig Kontakt zur deutschen Sprache gehabt hat, Interesse an der deutschen Sprache, versucht es, seine Absichten auszudrücken und das Gehörte zu verstehen, kann man davon ausgehen, dass es auch ohne Förderung genügend Fortschritte machen wird. Vermeidet dasselbe Kind jedoch Situationen, in denen es angesprochen wird, wendet es sich ab, wenn es nicht verstanden wird oder antwortet es auf alle Fragen mit „ja“, kann man davon ausgehen, dass es die deutsche Sprache nicht ohne Unterstützung erwerben wird. Im Vorfeld einer Sprachförderung sollte also weniger ein Sprachstand erfasst werden, sondern die Strategien, mit denen sich das Kind mit seinen Sprachkenntnissen auseinandersetzt. Denn solange ein Kind aktiv, kompetent und wissbegierig ist, zeigen sich auch günstige Lernstrategien (Simoni & Wustmann, 2008). Eine Erhebung des Sprachstandes ist demnach nicht dazu geeignet, die Frage nach einem Therapie- oder Förderbedarf zu beantworten.

Zielgruppen

Sprachförderung für all jene Kinder zu fordern, deren Sprachstand ungenügend ist, ohne zu unterscheiden, ob sie diese wirklich nötig haben (siehe vorhergehender Abschnitt), vernachlässigt die Tatsache, dass Kinder Sprache normalerweise ohne spezifische Förderung lernen. Wird eine einzelne Zielgruppe, meistens Kinder mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien, für die Sprachförderung definiert, besteht die Gefahr, dass mehrsprachig sein – oder aus einer bildungsfernen Familie stammen – pauschal mit „sprachauffällig sein“ gleichgesetzt wird. Dies bedeutet eine Pathologisierung dieser Kindergruppen und widerspricht der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit innerhalb der Weltbevölkerung die Normalität darstellt, und damit als solche nicht Ursache von Spracherwerbsauffälligkeiten sein kann (Zollinger, 2004). Zudem ist die Vorstellung überholt, dass Sprache(n) innerhalb einer begrenzten, „sensiblen“ Phase erworben wird, und somit nach dem Verpassen dieses Zeitfensters der Spracherwerb deutlich er-

schwert sei: „Eine genauere Prüfung des Konzepts der sensiblen Phase wie auch ein tieferer Einblick in empirische Daten zeigen, dass Sprache keineswegs in einer zeitlich eng eingegrenzten Spanne erworben werden muss. Wohl gibt es eine größere Sensibilität für sprachliches Lernen im jungen Menschen, aber diese Sensibilität lässt nur allmählich und mit dem Erwerb von Sprache nach“ (Szagun, 2006, S. 14). Diese Aussagen entkräftet die Befürchtung zusätzlich, dass zweitspracherwerbende Kinder grundsätzlich in ihrem Spracherwerb gefährdet respektive zusätzlich gefordert sind.

Ziele

Mit einer Sprachförderung wird auf eine möglichst hohe Gleichheit der sprachlichen Fähigkeiten der kleinen Kinder abgezielt (bspw. Aeppli, 2007). Wie bereits erwähnt, ist die Variabilität der sprachlichen Kompetenzen kleiner Kinder jedoch groß. „Während in der deutschsprachigen Spracherwerbsforschung immer noch überwiegend die Auffassung vorherrscht, dass der Spracherwerb für alle Kinder gleich verläuft, so ist dies keineswegs der Fall. (…) Was die Schnelligkeit des Wortschatz- und Grammatikerwerbs angeht, so können die Unterschiede, wann bestimmte sprachliche Errungenschaften erworben sind, bis zu einem Jahr ausmachen. Das ist in der Altersspanne von ein bis drei Jahren ein sehr großer Unterschied“ (Szagun, 2006, S. 13). Bei mehrsprachigen Kindern kommen zudem verschiedene Erwerbsfaktoren wie Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Sprache oder Sprachpraxis und Einstellungen der Familienmitglieder zum Deutschen hinzu, welche den Deutscherwerb beeinflussen (Häusermann, 2008; 2009). Die Suche nach einer Deutschkenntnis-Norm beinhaltet somit ebenso wie die Fokussierung der Zielgruppe auf Kinder mit Migrationshintergrund die Gefahr einer Pathologisierung von sich normal entwickelnden Kindern. Das Ausgleichen der Deutschkenntnisse von Vorschulkindern erweist sich also aus sprachentwicklungspsychologischer Perspektive als Utopie.

Die „Forschungsgruppe CH. Logopädie im Frühbereich“ wurde von den Logopädinnen Dominique Bürki, lic. phil., Susanne Mathieu, lic. phil., Sylvia Sassenroth-Aebischer und Dr. phil. Barbara Zollinger Ende 2006 gegründet. Diese Fachfrauen setzen sich seit vielen Jahren in Forschung und therapeutischer Tätigkeit mit der Früherfassung von spracherwerbsauffälligen Kindern auseinander. Zusammen mit Kolleginnen führen sie logopädische Praxen in den Städten Bern, Luzern, Winterthur und Zürich, welche ganz auf den Frühbereich spezialisiert sind. Daneben sind sie als Lehrbeauftragte in der Aus-, Weiter- und Fortbildung in der Schweiz, Deutschland und Österreich tätig.
Die „Forschungsgruppe CH. Logopädie im Frühbereich“ hat zum Ziel, Wissenschaft und Praxis im Bereich früher Spracherwerbsstörungen zu verknüpfen und die entsprechenden Erfahrungen und Erkenntnisse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.
Im nächsten Beitrag (Teil 10 dieser Serie) schreibt Amelie Abarca Heidemann zum Thema „Sprachförderung von Vorschulkindern in Ecuador“.

Inhalte

Das gezielte Anbieten von Übungen zu einzelnen sprachlichen Bereichen wird dem Antrieb für den Erwerb einer oder mehrerer Sprachen nicht gerecht. Vielmehr sollte die gesamte Entwicklung des Kindes, sein Lernverhalten allgemein im Fokus der Unterstützung stehen. Wenn Sprache als Mittel zum Zweck betrachtet werden soll, dann ist die sprachliche Aktivität des Kindes ausschlaggebend für seine Fortschritte im Spracherwerb. Sprachförderung sollte deshalb „die Fähigkeit der Kinder herauszufordern, einander zu erklären, wie sie Zusammenhänge verstehen, und was sie als nächstes miteinander planen könnten. Solche Förderung bedeutet weit mehr als Wortschatzerweiterung und macht jedes bloße Training im Gebrauch von Konjunktionen oder Präpositionen obsolet“ (List, 2008, S. 5).
Auch im vorgestellten Bildungsverständnis für den Vorschulbereich nach Simoni und Wustmann (2008) wird betont, dass es bei Bildungsprozessen nicht um Training oder sogenannten „Lektionenunterricht“ gehen kann. Ebenso zeigen dies die lerntheoretischen Überlegungen, welche der Umwelt vor allem eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung der Emotionsregulierung beim Lernen zuschreiben (Katzenbach & Ruth, 2008). In diese „Trainingsrichtung“ tendieren sogenannte Sprachförderprogramme jedoch stark. Sie vernachlässigen die sozialen Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen und Gleichaltrigen, welche für ihr Lernen zentral sind. Die Bedeutung der Beziehungsprozesse für die Bildungsprozesse (Simoni & Wustmann, 2008) werden nicht genügend berücksichtigt.
Das Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“ nimmt als eines von wenigen Sprachförderprogrammen diese Aspekte auf. Inhaltlich wird den ErzieherInnen vor allem eine Aufgabe gestellt: das Beobachten. Die ErzieherInnen sollen ihre Beobachtung, auch ihre Selbstbeobachtung, schärfen, im Sinne von: „Was kann ich bereits an Wissen und Handlungsfähigkeit von einem Kind erwarten, und wie erkenne ich das? Wie greife ich die sprachlichen und nicht-sprachlichen Signale auf, die auf entwicklungsbereites inneres Wachstum hinweisen? Und wie biete ich Anregung und Kooperation für seine Realisierung an – oder lasse ich zu, dass Kinder sich gegenseitig fördern? Wer so fragt, vermeidet es, sprachliche Förderung auf ein Zusatzangebot zu verengen“ (List, 2008, S. 8). Eine solche Sichtweise von Sprachförderung betont die Rolle von ErzieherInnen als reflektierendes Gegenüber der Kinder.

Schlussfolgerungen

Aus dieser Diskussion können folgende Schlussfolgerungen für eine Sprachförderung gezogen werden, welche auf den beschriebenen sprachlern- und bildungstheoretischen Grundlagen basiert:
Das Ziel der meisten Sprachförderangeboten, möglichst gleiche Sprachkompetenzen für alle Kinder beim Eintritt in die Schule zu erreichen, wird der normalen Variation kindlicher

Entwicklungsverläufe nicht gerecht. Diese sind im sprachlichen Bereich geprägt von verschiedenen Erwerbsbedingungen. Werden diese nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr der Pathologisierung von unauffälligem Spracherwerb, insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeit. Die Suche nach der „Güte“ von Sprachständen bedeutet zudem die Suche nach Normen, die es aufgrund dieser natürlichen Variabilität nicht geben kann.

Nicht möglichst „hohe“ Sprachstände bedeuten einen optimalen Spracherwerb, sondern günstige Strategien im Umgang mit kommunikativen Problemen. Deshalb sollten die Strategien im Umgang mit Problemsituationen (z. B. Missverständnissen) im Zentrum von Sprachförderung stehen und nicht die Erweiterung des Sprachstandes.

Für solche Problemlösungen ist ein Beziehungsangebot notwendig. Nur in einer Situation, in der ein gemeinsamer Fokus und das Interesse aller Beteiligten an einer Verständigung bestehen, sind wirkliche Fortschritte im Spracherwerb zu erwarten. Zudem sind Beziehungsangebote nötig, in denen die Kinder die emotionalen Kompetenzen entwickeln können, welche für den Umgang mit den Verunsicherungen, welche Lernen mit sich bringt, notwendig sind.

Insbesondere durch Beobachten und Reflektieren der sprachlichen Entwicklung werden Kinder in ihrem Spracherwerb gefördert. Dies geschieht durch Beziehungsarbeit und nicht durch Förderarbeit. Die Reflexion von Entwicklungsprozessen bedeutet zudem die Professionalisierung von Arbeit mit Kindern allgemein.

L I T E R A T U R

Aeppli, R. (2007). *Medienkonferenz zu den Legislaturzielen 07-11*. Zürich. http://www.bildungsdirektion.zh.ch Zugriff am 26.2.2009.

Aeppli, R. (2008). *Spracherwerb im frühen Kindesalter*. Zürich. http://www.bildungsdirektion.zh.ch Zugriff am 26.2.2009.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2007). *Die fünf Bildungsziele der Bildungsdirektion, Legislaturperiode 07-11*. Zürich. http://www.bildungsdirektion.zh.ch Zugriff am 26.2.2009.

dbl (Deutscher Bundesverband für Logopädie) (2004). *Sprachentwicklung mit Hindernissen*. Frechen: dbl.

dbl (Deutscher Bundesverband für Logopädie) (2007). *Synopse zu den Bildungsplänen der Länder*. Erhältlich unter http://dbl-ev.de Zugriff am 1.6.2009.

Diez Grieser, M. T. & Simoni, H. (2009). *Projekt Spielgruppe^{plus}. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder bildungsfernen Familien. Längsschnittuntersuchung im Kanton Zürich Oktober 2006 - Juli 2008*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Häusermann, J. (2008). *Der Deutscherwerbsverlauf von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter*. Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit, Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg/CH.

Häusermann, J. (2009). Der Deutscherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Logopädie, 3* (23), 16-21.

Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnbauer, A. & Best, P. (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita*. Weimar: verlag das netz.

Katzenbach, D. & Ruth, J. (2008). Lernen – Lernstörung – Triangulierung. Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In F. Dammasch, D. Katzenbach & J. Ruth (Hrsg.), *Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht*. Frankfurt a. M: Brandes & Apsel.

List, G. (2008). *Die Aneignung von Sprachen: Wie Kinder sich selbst und die Welt begreifen lernen – und wie sie dabei unterstützt werden können*. DJI Abschlusstagung des Projektes „Sprachliche Förderung in der Kita“, 13. Juni 2008. http://www.dji.de/bibs/384_9940_Vortrag_Gudula_List_Abschlusstagung.pdf Zugriff am 7.7.2009.

Mannhard, A. & Braun, W. G. (2008). *Sprache erleben – Sprache fördern*. München: Ernst Reinhardt.

Metzger, H.-G. (2002). Zwischen Dyade und Triade. Neue Horizonte und traditionelle Rollen für den Vater. In K. Steinhardt, W. Datler & J. Gstach (Hrsg.), *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*. Gießen: Psychosozial Verlag.

Montada, L. (1998). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1-83). 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Oerter, R. & Montada, L. (1998). Entwicklung des Problemlösens. In R. Oerter, & L. Montada, *Entwicklungspsychologie* (S. 561-621). Weinheim: Beltz.

Penner, Z. (2000). *Frühe Sprachförderung. Materialien und Schulungsskript zur Anwendung des Programms*. Frauenfeld: KON-LAB.

PHZH (Pädagogische Hochschule Kanton Zürich) (2009). *Einschätzungsraster für Einsprachige sowie DaZ-Kinder*. Zürich. http://www.phzh.ch/webautor-data/775/einschaetzngsraster.pdf Zugriff am 21.4.2009.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.

Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten*. Weimar: verlag das netz.

Simoni, H. & Wustmann, C. (2008). Ein zeitgemäßes Bildungsverständnis für den Frühbereich. In *MMI Jahresbericht 2008* (S.3). Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.

Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz*. Fribourg: Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften.

Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.

Wellman, H. M. (1988). *Young children's reasoning about beliefs*. University of Michigan: Elsevier.

Zollinger, B. (2004). *Kindersprachen. Kinderspiele*. Bern: Haupt.

Zollinger, B. (2007). *Die Entdeckung der Sprache*. 7. Auflage. Bern: Haupt.

Autorin:
Judith Häusermann
M. A., dipl. Logopädin
Zentrum für kleine Kinder
Pionierstrasse 10, CH-8400 Winterthur
haeusermann@kinder.ch

Aufgelesen in der FAZ vom 22. März 2009

Kinder, ich habe versagt!

Bettina Weiguny

Mein Baby kann kein Chinesisch, weiß nichts von Rhetorik und erst recht nichts von Ökonomie. Wie soll es je Karriere machen?

So bitter es klingt: Aber für unsere drei Kinder ist es schon zu spät. Wenn nicht noch ein Wunder geschieht, werden sie es später nicht zum Top-Manager bringen. Obwohl sie es hätten schaffen können, wenn wir sie nicht permanent benachteiligen würden. Und das wissentlich, denn ich gestehe: Wir verweigern uns der Frühförderung, die Industrie und Bildungs-Pioniere den Kindern angedeihen lassen.

Den Startschuss haben wir schon vor der Geburt verpasst. Während andere Schwangere ihre Ungeborenen in Wartelisten der Baby-Englischkurse eintrugen, habe ich nur auf Alkohol und Zigaretten verzichtet und geglaubt, das reicht.Weit gefehlt. Musik hätten wir hören sollen, nachts englische Schlaflieder summen müssen oder wenigstens eine Baby-Classic-CD an den Bauch pressen. Ob sich das Green-Day-Konzert, besucht im fünften Monat, dagegen positiv auf die Leistungskurve des Fötus auswirkt, ist fraglich. Es war sehr laut damals.

Der Bildungsrückstand unserer Kinder ist nicht mehr aufzuholen, glaubt man den Baby-Förderern. 125 Milliarden unersättlicher Gehirnzellen warten in den ersten drei Lebensjahren auf Kost, verabreicht in leicht verdaulichen Dosen in den Geschmacksrichtungen van Gogh, Shakespeare, Mikroskopie oder Energetik.

Unsere Kleinen wissen von Wärmeentwicklung nur, dass die Hitze noch anhält, wenn die Herdplatte längst nicht mehr leuchtet. Eine schmerzhafte Erfahrung. Sie können keinen Schaltkreis aufmalen (obwohl sie gerne „Licht an, Licht aus“ am Schalter spielen) und wissen nichts über die Dichte der Kühlpacks, mit denen sie ihre Beulen kühlen. Dabei könnten sie das alles längst wissen! Und noch viel mehr.

Die Frühförder-Industrie macht es Eltern heute leicht: „Baby's Best Start“, so wirbt das Helen-Doron-Sprachzentrum für seine Englischkurse. Genau das wollen wir ihnen doch bieten, einen optimalen Start im Zeitalter der Globalisierung. Warum haben wir trotzdem keines unserer Kinder zu den Baby-Seminaren geschleppt? Wo Mütter singen, tanzen und den Didaktoren lauschen. Wo die Babys wohlig glucksen, schreien oder einfach schlafen. 45 Minuten in der Woche – das ist wirklich nicht zu viel verlangt an Elterneinsatz. 23.000 Mütter haben mit ihren Windelpaketen bereits einen Kurs an einem der vielen Standorte absolviert, die das Sprachzentrum zwischen Elmshorn und München aufgezogen hat. Es kostet schließlich nur 40 Euro im Monat.

Nun quält uns das Gewissen. Die Konkurrenten unserer Kinder haben mit zwölf Wochen bereits 550 englische Wörter aufgesogen. Deren Synapsen haben sich optimal vernetzt. Amsel, Specht, Pelikan, das gesamte Kochgeschirr auf Englisch ist dort nun unter der Großhirnrinde gespeichert, abrufbar später in heiklen Jobsituationen, denen unsere Sprösslinge hilf- und sprachlos ausgeliefert sind. Vertan ist diese Chance. Das vielzitierte „Zeitfenster für Sprachen" schließt sich früh.

Mit sieben Jahren lässt die Aufnahmefähigkeit nach, mit elf ist es vorbei mit dem mühelosen Lernen einer Fremdsprache. Dann müssen sie Vokabeln pauken wie wir früher. Nur wusste man damals nicht so viel von der Hirnforschung. Unsere Eltern hatten auch nicht gegen den Bildungsnotstand zu kämpfen wie wir heute. Spätestens seit dem PISA-Test gibt es keine Entschuldigung mehr für Eltern, die sich den privaten Förderangeboten

Kirchen und Ketten

Mittlerweile gibt es eine Million Privatschüler an 3.000 Privatschulen, Anfang der 90er Jahre waren es 1.900. Jedes Jahr eröffnen etwa 100 weitere Einrichtungen. Größte Träger sind die katholische und evangelische Kirche (80 Prozent), es folgen 200 Waldorf-Schulen und Montessori-Einrichtungen. Neuerdings etablieren sich bilinguale Ketten wie die Phorms AG, die Kinder von der Krabbelgruppe bis zum Abitur begleiten, oder Little Giants für Kindergarten-Kinder. Die Wartelisten sind lang, geboten wird dort: zweisprachiger Unterricht, kleine Gruppen und Ganztagsbetreuung.

Schlaue Zwerge

Bildung beginnt im Säuglingsalter. Die Frühförderung der Babys hat sich Walt Disney gesichert – mit Baby Einstein, Baby Bach, Baby Shakespeare als DVD, Videokassette, CD. Stoffhasen und Eisenbahnen wandern über den Bildschirm, dazu erklingen Beethoven, Kinderverse auf Hebräisch oder englische Kinderlieder. 14 Millionen Dollar spielen die Baby-Streifen weltweit ein. Um die Förderung der Drei- bis Sechsjährigen buhlen zahlreiche Anbieter. Franchise-Ketten wie Fastrackids trimmen Vorschüler in Kommunikation, klassischer Bildung, Ökonomie. Die Lust an Naturwissenschaften wollen das Science-Lab an über 70 Standorten und das "Haus der kleinen Forscher", eine Kooperation von McKinsey, Siemens und der Hopp-Stiftung, wecken. Auch die japanische Kette Kumon wächst. In 180 Filialen pauken Schüler und Vorschüler Mathe, bei laufender Stoppuhr.

Nachhilfe
- Jeder Zweite zahlt extra

Zwischen einer und drei Milliarden Euro geben Eltern laut Schätzungen für Nachhilfe aus. Das bedeutet: Jeder zweite Haushalt findet private Förderung neben dem Unterricht ganz normal. Woche für Woche überweisen Eltern 22 Millionen Euro an die Nachhilfelehrer, dabei sind Nachbarskinder und Studenten gar nicht mitgerechnet.

4.000 offizielle Nachhilfe-Schulen gibt es mittlerweile in Deutschland, Marktführer sind die Anbieter Studienkreis und Schülerhilfe, die fast in jeder größeren Stadt eine Filiale haben. Die Schulen pauken nicht nur nachmittags Mathe, Französisch oder Latein mit den Schülern, sie bieten auch Lerncamps am Tegernsee oder in Südtirol in den Ferien an. Dabei ist bei den meisten Schülern (etwa 80%) die Versetzung gar nicht gefährdet, sie wollen vielmehr ihre Note aufbessern. Von diesem Trend profitieren auch die Buchverlage: Mit Sach- und Fachbüchern, Übungsheften und Lernsoftware drillen Schüler sich zunehmend selbst. Die Materialien für den "Nachmittagsmarkt" weisen seit einigen Jahren zweistellige Zuwachsraten auf.

verweigern. Jeder Idiot weiß heute, dass das menschliche Gehirn gerade in den Jahren, bevor wir die Kinder in die Schule schicken, Höchstleistungen vollbringt. Das Gehirn eines Dreijährigen ist doppelt so aktiv wie das eines Erwachsenen. Und was tun wir? Wir lassen unsere Kinder im Garten schaukeln, im Dreck buddeln, derweil der Nachbarssohn seine Konzentrationsfähigkeit mit Flashcards trainiert. Erwiesenermaßen kann man die Aufmerksamkeit, die bei Kleinkindern leider schnell nachlässt, durch wechselnde Impulse auf einer interaktiven Leinwand steigern. Genau diese Erkenntnisse machen sich verschiedene Anbieter zunutze; „Fastrackids“ beispielsweise. Die amerikanische Bildungskette, die sich in Deutschland ausbreitet, bietet Kurse für Kinder zwischen drei und sechs Jahren an. „Ein Leben lang für Vorsprung sorgen“ lautet das Motto. Der Stundenplan ist durchgetaktet wie der Tag eines Managers – genau darauf bereitet Fastrackids schließlich vor. Das komplette Angebot kostet knapp 3.000 Euro, dafür erwerben die Kinder in zwei Jahren „betriebliche Führungsfähigkeiten“. Der Fächerkanon umfasst Kommunikation, Astronomie, Ökonomie, Englisch, Literatur, Rhetorik. Und unsere Kinder? Die sprechen kein Wort Mandarin, nicht einmal Russisch. Sie wissen nicht, was ein Symbol ist, ein Zeitstrahl oder Hieroglyphen. Sind wir tatsächlich so schlechte Eltern? Warum haben wir unseren Babys den PEKiP-Kurs vorenthalten? Das Baby-Schwimmen, die Massageübungen, mit denen die Kleinen entspannen (manche schreien wie am Spieß, aber irgendwann lieben sie es alle, heißt es). Warum sind wir nicht wenigstens später eingestiegen in die Synapsenpflege? Im Alter von zwei, drei Jahren lässt sich einiges wettmachen. Warum haben wir uns auch noch gegen eine bilinguale Privatschule entschieden? Wegen der 400 Euro im Monat etwa?

Bis zu dem Tag, an dem sie uns mit ihren Vorwürfen konfrontieren, spätestens dann, wenn die „Kinder auf der Überholspur“ an ihnen vorbeiziehen, müssen wir eine schlüssige Antwort gefunden haben. "Weißt du, wie teuer eine Privatschule ist?", wird als Argument nicht genügen. Wir könnten von Chancengleichheit reden, davon, dass es arme Kinder gibt, deren Eltern sich diese Privatangebote gar nicht leisten können. Wir können Expertenstimmen sammeln, die von „Scharlatanerie“ berichten oder von „Reizüberflutung“. Wie der Hirnforscher Henning Scheich könnten wir anführen, dass Kinder „nebenbei lernen“, eben beim Spielen im Matsch, beim Singen und Reimen, dass Gehirne keine Schwämme sind, die alles aufsaugen, sondern sich raussuchen, was ihnen relevant erscheint (und Chinesisch erscheint Dreijährigen hierzulande nicht relevant). Wir könnten den Medienpädagogen Edwin Hübner zitieren, der Kindergärten rät: „Schafft lieber Musikinstrumente an als PCs.“ Wir könnten schimpfen auf Eltern, die sich mit Bildung freikaufen, die zu allem bereit sind aus Furcht vor dem sozialen Abstieg, aus Angst, ihre Kinder könnten scheitern. Auf Mütter und Väter, die fixiert sind auf die Leistung ihrer Kinder und damit deren Neugier und Mut zerstören (das behauptet der Kinderpsychologe Wolfgang Bergmann). Wir könnten ihnen mit Albert Einstein kommen, der angeblich ein dickliches, träges Kind war, das gerne still in der Ecke saß und nichts tat. Das Problem ist nur: Wir fühlen uns trotzdem schlecht. Es nagt an uns: Was, wenn unsere Kinder später keinen Dax-Konzern leiten? Wenn wir ihre Mittelmäßigkeit selbst verschuldet haben? Wie sollen wir ihnen das nur erklären?

Fremdsprachen

Vorschul-Englisch gehört heute zum Standard. Hunderte von Sprachschulen kooperieren mit Kindergärten, Schulen oder bieten privaten Gruppenunterricht an. Marktführer ist das Helen-Doron-Sprachzentrum mit mehr als 80 Schulen für Kinder ab zwölf Wochen. Jede zweite Woche eröffnet eine neue Filiale. Daneben expandieren der Mortimer English Club, Starchild English, Happy Young Learning, das Little English House sowie Berlitz mit seinem "Sesame English" für Kleinkinder. Auch Französisch, Spanisch und Italienisch stehen auf dem Stundenplan. Das China Coaching Center und das Shanghai Institut trimmen Kinder auf Chinesisch.

Mehr zum Herunterladen

Gestohlene_Kindheit.mpg: www.mediafire.com/download.php?wpnnvnlmm04
Kinder als Projektionsfläche für elterlichen Ehrgeiz: Englisch-Kurse für Kleinkinder, danach Frühenglisch in der Schule und obendrein ein Chinesisch-Kurs. Nur für selbstbestimmtes Spielen bleibt keine Zeit mehr.
Kindheit ade! Dauer 7 Minuten, Größe 73 MB, Format 688x384

Schnullerenglisch_Fast_Track_Kids.mpg: www.mediafire.com/download.php?3e45wmjmx0m
WDR – Deutsche Welle 2008. Eltern im englischen Elite-Wahn: „Fast Track Kids“ (sprich Kleinkinder) wochentags in einem englischsprachigen Kindergarten, am Wochenende obendrein ein Marketing-Kurs auf Englisch. Zum Spielen bleibt keine Zeit, stattdessen nur „spielerisches“ Englischlernen. Trotzreaktion eines der überforderten Kids: „Ich will kein Englisch!“. Dauer 9 Minuten, Größe 76 MB, Format 640x352