

Die Aneignung von Sprachen: Wie Kinder sich selbst und die Welt begreifen lernen – und wie sie dabei unterstützt werden können

DJI Abschlusstagung des Projekts

„Sprachliche Förderung in der Kita“

13.Juni 2008

Gudula List

Wir feiern heute ein Projekt, und nehmen für's Erste Abschied von ihm, das sich in bemerkenswerter und zukunftsweisender Form von den Programmen zur Sprachförderung unterscheidet, die in den letzten Jahren so zahlreich entstanden sind. Wo liegen die Unterschiede? Dieses Projekt heißt ‚Sprachförderung in der Kita‘ und will doch selbst kein Förderprogramm sein (Jampert et al. 2006, 9). Vielmehr liefert es - auf dem Hintergrund umfassender, und vom Projektteam auch dokumentierter Kenntnis eingeführter Programme (Jampert et al. 2005) - *Grundlagen* für Sprachförderung und erarbeitet leitende Gesichtspunkte, die dazu angetan sind, bestehende Fördermaßnahmen zu bewerten und künftige anzuregen. Obenan aber steht das Ziel, die für die Arbeit in den Kitas Verantwortlichen, mit welchen Programmen und Materialien sie auch immer arbeiten, dabei zu unterstützen, den Blick auf's Wesentliche der kindlichen Entwicklung und auf Qualitätsansprüche an förderliche Interaktionen mit Kindern zu lenken. Das ist ehrgeizig, aber möglich, weil dieses Projekt in schlüssiger Weise auf theoretischen Reflexionen fußt.

Mit Sprache eignen sich Kinder ein Handwerkszeug an, „mit dem sie sich aus der konkreten Gegenwart herauslösen können. Indem sie ihre Spielsituationen sprachlich kreieren und gestalten, befreien sie ihren Intellekt und ihr Handeln vom engen Situationsbezug“ (Jampert et al. 2006, 13). Hier klingt ein Verständnis der Rolle der Sprache in der kindlichen Entwicklung an, das seit seiner Begründung durch die Schule um Lev Vygotskij vor etwa 8 Jahrzehnten, nach einer politisch verursachten Unterbrechung von etwa 40 Jahren, in aller Welt aufgegriffen und weiterentwickelt worden ist.

Dieses Verständnis von kindlicher Entwicklung ist in dem Projekt allgegenwärtig. Ein besonderes Verdienst besteht nun aber darin, dass wichtige Erfahrungsbereiche als *Plattformen* vorgeführt werden, auf denen sich während der Kitazeit Intellekt und Handeln der Kinder bewähren und verändern können: Musik, Bewegung, die Erkundung der Natur, der Umgang mit Medien. „Neu in dem vorliegenden Grundlagenkonzept ist ... eine systematische Herausarbeitung sprachlicher Schwerpunkte, die sich aus den Förder-

zielen und Aktivitäten der Bereiche selber ergeben und für eine bewusste Förderung von Kindern einsetzen lassen“ (Jampert et al. 2006, 51).

Anschauliches hierüber wird im weiteren Verlauf der Abschiedstagung ausführlich geboten. Ich habe mir für meinen Beitrag das Vergnügen bereitet, zu den Quellentexten der Theoriebildung zurückzugehen. Dabei will ich mich auf zwei Punkte beschränken. Sie lassen sich als Thesen formulieren. Im Projekt ‚Sprachliche Förderung in der Kita‘ werden sie mit Inhalt gefüllt.

Die erste: Sprachförderung kann nur dann sinnreich sein, wenn sich die Förderung nicht auf verbale Äußerungsfähigkeit und Sprachverständnis beschränkt, sondern die kindliche Entwicklung insgesamt im Blick behält. Um diese These zu bekräftigen, will ich mich auf Vygotskijs Theorie über die Entstehung und Funktion der inneren Sprache aus unmittelbarem sozialen Kontakt zurück beziehen.

Die zweite These: Spracherwerb, Entwicklung insgesamt, erfolgt in der Kooperation zwischen Kindern und Erwachsenen. Hierzu werde ich Vygotskijs Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ heranziehen.

I Sprachförderung als integraler Teil von Entwicklungsförderung

Menschliche Babys kommen mit Lernbereitschaften auf die Welt, die sich der Evolution verdanken. Dazu gehört die Bereitschaft zum Austausch im symbolischen System von Sprachen, und zwar von Anfang an. Es wird immer klarer: Die *Melodien* der Sprachumgebung sind es, auf die die kindliche Sprachlernbereitschaft zu allererst reagiert. Diese rhythmisch organisierten Sprachanregungen enthalten bedeutsame Hinweise auf die Lautgesetze und die morphologische *Architektur* der Sprachen, die die Kinder erwerben werden. Alle Kinder, deren Gehör intakt ist und die nicht anderweitig schwer geschädigt sind, erwerben unweigerlich die Grundstrukturen der Sprachen ihrer Umgebung. Und wenn sie *nicht* hören können, aber in ihrer Umgebung eine Gebärdensprache vorfinden, dann geschieht dort ganz Entsprechendes (Emmorey 2002). Es sind etliche Konstrukte formuliert worden, um diesem Geschenk, das in der Menschheitsgeschichte ausgearbeitet worden ist, einen Namen zu geben. Manchmal ist es auf seine formalgrammatische Struktur verengt und als Spracherwerbsmechanismus - language acquisition device - (Chomsky 1972) bezeichnet worden oder, ebenso verengt, nur platter: als Sprachinstinkt (Pinker 1996). Die Lernbereitschaften eines Babys sind nun aber einmal sehr viel breiter angelegt und gehorchen auf allen Feldern, die für unsere Gattung charakteristisch sind, beileibe nicht den Gesetzen von Instinkten, als deren Kennzeichen gemeinhin gilt, dass sie einem unbeeinflussbaren Programm folgen und durch Erfahrung nicht zu modifizieren sind.

Erfahrung und Eigenaktivität sind es aber gerade, die sich in das lernbereite Gehirn der Menschen einschreiben. Dabei sind Babys von Beginn an darauf eingestellt, mit anderen gemeinsam zu handeln, zu *interagieren*, das heißt: Sie verfügen offenkundig über die Erwartung, dass Bezugspersonen,

die sich ihnen zuwenden, genau *sie* meinen, mit ihrem Sprechen und ihrem Tun. Und sie sind von Anfang an bereit, hierauf aktiv zu antworten. Schon nach wenigen Wochen ahmen Säuglinge die Mimik und Gestik nach, die sie bei ihren Vertrauten beobachten, und noch im ersten Lebensjahr schalten sie sich brabbelnd und plappernd in die Melodien ein, die ihnen entgegenkommen. Sie suchen den Gleichklang von Stimmen und Stimmungen und setzen beides in Bezug zu ihren Empfindungen und Bedürfnissen. Wenn dann im zweiten und dritten Jahr größere Beweglichkeit im Raum hinzukommt und die gegenständliche Welt darin erkundet wird, beginnt sich die zunächst für ein Baby so bedeutsame und unverzichtbare Zweierbeziehung zu einem Erwachsenen zu lockern. Dinge, Geschehnisse, andere Personen treten in den Erfahrungsraum mit ein. Und wie zuvor die Erwartung leitend war, dass die Kommunikationen in der Dyade gezielt an sie selbst gerichtet sind, erwarten Kleinkinder nun, dass Sprache sich auf die Relationen bezieht, die zwischen Sachen und Personen spielen. Sie erleben Erwachsene und andere Kinder als Partner, die von Absichten und Motiven geleitet werden, wie sie selbst, und die etwas mitzuteilen haben über die Situation und über das, was in ihr geschieht (Tomasello 2003).

Für die ersten Jahre gilt freilich: Zunächst müssen kleine Kinder sich im Hier und Jetzt zu orientieren lernen. Die unmittelbare Wahrnehmung bestimmt den Horizont des Lernens, und Gedächtnisinhalte werden vorerst nur für das angelegt, was momentan im Fokus steht, und für das, was kürzlich Erlebtes unmittelbar wieder aufleben lässt. Ein Denken über die Situation hinaus gibt es noch nicht. Mit Vygotskijs Worten: „Erkennen bedeutet für das Kleinkind noch nicht Wahrnehmung und Verarbeitung des Wahrgenommenen mit Hilfe der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und des Denkens ... in diesem Alter gibt es ausschließlich anschauliches Denken, und zwar als Fähigkeit, sich eine Verbindung ins Gedächtnis zu rufen, aber in einer anschaulich gegebenen Situation ... In diesem Alter herrscht eine anschauliche, von Affekten geprägte Wahrnehmung vor, die unmittelbar in Handlung übergeht“ (Vygotski 1987, 205f). Der Text entstand 1934. Seither hat sich die Forschung über kindliche Entwicklung immer mehr beschleunigt, und wir wissen heute viel Genaueres über kognitive Kompetenzen bereits bei sehr kleinen Kindern (Gopnik, Meltzoff & Kuhl 2007). Aber es bestätigt sich: Gedächtnis in der Form längerfristig erinnerbaren, selbstbezogenen Wissens wird erst später installiert.

Auch die Sprache, die ein Kind in den ersten Jahren auffängt und selbst artikuliert, ist in dieser Weise an konkrete Situationen und an momentane Beziehungen gebunden. Sie dient dem unmittelbaren Verstehen und Äußern von Affekten, Wünschen und Anweisungen. Wortbedeutungen werden verfügbar, zunächst aber noch aufgefasst wie Eigenschaften der Sachen selber. Ein Ding hat einen Namen, so wie es grün ist oder spitz oder satt macht. „Die Kuh heißt ‚Kuh‘, weil sie Hörner hat; das ‚Kalb‘ heißt so, weil seine Hörner noch klein sind; das Pferd – weil es keine Hörner hat; der Hund – weil er keine Hörner hat und klein ist; das Auto – weil es überhaupt kein Tier ist“ (Vygotskij 2002, 407). In dieser Zeit ist ein Kind für seinen Spracherwerb in jeder Hinsicht auf den sozialen Austausch beim Beobachten und gemeinsamen Handeln in genau der Weise angewiesen, wie es für

die Verarbeitung von Wahrnehmungen die unmittelbare Anschauung braucht.

Das ändert sich ab dem Alter von etwa vier, mal früher, mal später, wenn die Kinder beginnen, sich nicht nur mit anderen über Gegenwärtiges auszutauschen, sondern auch anfangen, mit sich selbst zu kommunizieren über das, was sie sich in *Gedanken* vor Augen führen. Hier nun kommt Vygotskijs Auffassung über die innere Sprache und ihre Funktion für die weitere Entwicklung ins Spiel. „Die Sprache entsteht zunächst als Mittel des Verkehrs zwischen dem Kind und den Menschen seiner Umgebung. Erst in der Folge, nachdem sie zur inneren Sprache geworden ist, wird sie zum Hauptmittel des Denkens für das Kind selbst, wird sie zu seiner inneren psychischen Funktion“ (Vygotski 1987, 302).

Zunächst, so hat Vygotskij beobachtet, ist die Ansprache, die Kinder an sich selber richten, wenn sie bei ihren Tätigkeiten Orientierung suchen, noch hörbar und damit scheinbar für andere Ohren bestimmt. Weil das aber gar nicht in der Absicht der Kinder liegt, ist diese Sprachform „egozentrisch“ genannt worden, von Jean Piaget, der ähnliche Beobachtungen gemacht hatte und mit dem Vygotskij sich ausführlich auseinandersetzt. Piaget betrachtete das egozentrische Sprechen als etwas, das im Zuge der Erweiterung kognitiver Kompetenzen absterbt und sozial angemessenem, rationalem Verhalten und Reden Platz macht. Ganz anders hat Vygotskij dieses Phänomen gedeutet, nämlich als ein Stadium des Übergangs bei der Internalisierung der äußeren, dialogischen Sprache in die innere Verfügung. Den Rückgang der egozentrischen Sprache als ein Absterben aufzufassen, meint er, „wäre dasselbe, wie den Moment, an dem Kinder aufhören, an den Fingern zu zählen und vom lauten Rechnen zum Kopfrechnen überzugehen, als Symptom für das Absterben des Rechnens überhaupt zu betrachten“ (Vygotskij 2002, 421).

Demzufolge beruht die Möglichkeit, nachzudenken, zu bewerten und Pläne für das Handeln zu schmieden, gewissermaßen auf der Einverleibung partnerschaftlichen Redens in die Kognition, samt den durch die materielle Lebensumwelt dargestellten Verfahren des Umgangs mit Problemen: Vorgänge, die ursprünglich konkret und interaktionell abliefen, können allmählich auch allein und in Gedanken, angeleitet durch das innere Sprechen, bewerkstelligt werden. So werden in der Vorschulzeit allmählich Begriffe und Vorstellungen entwickelt, die über die aktuelle Situation hinaus reichen und mit denen Gegenstände, Handlungen und Motive nicht nur so wahrgenommen werden, wie sie sich der Anschauung bieten; sie können mehr und mehr auch daraufhin betrachtet werden, wie sie zustande kamen, wie sie sich diskursiv verhandeln lassen, und wie man sie gemeinsam verändern könnte. Es kam Vygotskij auf die soziale, kulturelle Wissen transportierende Genese der Persönlichkeit an, die im Begriff ist, zu lernen, wie man selbstbestimmt mit anderen agiert. Phantasie, gedankliche Entwürfe von noch nicht Dagewesenem, entstehen auf diese Weise und lassen die eigene als geschichtliche Person mit Zukunft sehen und andere Menschen als Personen mit jeweils unterschiedlicher Erfahrung und eigenen Interessen begreifen. - Um aber ein wenig Pathos herauszunehmen: Kinder können in diesem Alter auch zu schwindeln und zu beschönigen beginnen, und sich anderen gegenüber nicht nur im mitfühlenden Sinn empathisch verhalten,

sondern, deren Gedankengänge kalkulierend, sie auch täuschen und in die Irre führen! Auch dies ist ein Aspekt der vom Anschaulichen losgelösten Begrifflichkeit, die Vygotskij die „wissenschaftliche“ nennt.

Die Fortschritte, die Kinder im Bereich der Kognition während der Vorschulzeit machen, beruhen also auf der Verknüpfung ihrer Erfahrungen mit einer wachsenden Begriffs- und Vorstellungswelt, die sie zu komplexeren inneren Repräsentationen der Wirklichkeit und damit zu kreativer Handlungsfähigkeit führt. Dieses nicht unmittelbar beobachtbare *innere* Geschehen lässt sich am *äußeren* Handeln der Kinder und an der Sprache ablesen, die sie im Zusammensein mit anderen benutzen. Sie präsentieren „ihre innere Welt mittels Sprache und machen ihr Denken damit öffentlich“, heißt es bei Jampert et al. (2006, 44). Äußerungen, die sich beispielsweise auf Denkprozesse und Gefühle beziehen („ich denk die ist traurig, weil die spielt ja nicht mit“) lassen darauf schließen, dass eine interne Vergegenwärtigung von Geschehnissen stattfindet, für die es in der unmittelbaren Anschauung höchstens Hinweise und Andeutungen gibt. Noch einmal in Vygotskij's Worten: „... in allen Tätigkeitsformen des Vorschulkindes entsteht ein ganz spezifisches Verhältnis zwischen Denken und Handlung. Das Kind erlangt die Fähigkeit, eine Idee darzustellen, vom Gedanken zur Situation und nicht wie bisher von der Situation zum Gedanken zu gelangen. Gleichgültig, ob man die Spiele des Kindes, seine Zeichnungen oder seine Arbeit betrachtet – überall und in allem wird man auf diese ganz neue Beziehung zwischen dem Denken und dem Handeln des Kindes treffen“ (Wygotski 1987, 264)

Bei genauer Beobachtung lässt sich also von außen auf das schließen, was im Kopf von Kindern vor sich geht. Es ist gut, wenn Sprachförderung diese Zusammenhänge berücksichtigt, und damit die Entwicklung insgesamt im Blick behält. Denn es gilt bewusst wahrzunehmen, welche Signale aus der kindlichen Tätigkeit auf sein Denken schließen lassen. Und sodann sprachliche Mittel oder andere Instrumente anzubieten, um die kognitive Aktivität voran zu treiben und damit auch 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. Das Projekt verfolgt diesen Blick auf das Ganze der kindlichen Entwicklung. Das macht sein Prä gegenüber vielen anderen pädagogischen Aktivitäten aus.

II Die Zone der nächsten Entwicklung

Ich komme zu meinem zweiten Punkt: Spracherwerb, Entwicklung insgesamt erfolgt in der Kooperation zwischen Kindern und Erwachsenen. Vygotskij hat das Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ mit zweifacher Zielrichtung ausgearbeitet. Einmal, um genau diesen Sachverhalt der kooperativen Zusammenarbeit bei der kindlichen Entwicklung hervorzuheben, und zum andern, um sich gegen die schon zu seiner Zeit eifrig angewendeten Testverfahren zur Bestimmung des kindlichen Entwicklungs-

stands zu wenden oder doch wenigstens Ergänzungen hierzu einzufordern. Vor allem der ersten Zielrichtung gilt mein Beitrag, jedoch ist auch die zweite so aktuell (Stichwort: Sprachstandsmessungen), dass ich hierbei ein wenig verweilen möchte, und zwar zunächst Vygotskij zitierend, denn prägnanter lassen sich die Einwände kaum paraphrasieren:

„Soll das reale geistige Entwicklungsniveau eines Kindes bestimmt werden, so wendet man in der Psychologie meistens eine Methode an, bei der dem Kind immer schwierigere Aufgaben gestellt werden, die altersbezogen standardisiert sind... Gewöhnlich wird davon ausgegangen, einzig und allein das *selbständige* Lösen sei der Indikator der Intelligenz... Solch einer Auffassung liegt die Überzeugung zugrunde, daß das *unselbständige* Aufgabenlösen keinerlei Bedeutung für das Urteil über die geistigen Fähigkeiten eines Kindes hat“, so führt er aus: „Was das Kind heute in *Zusammenarbeit* und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der *Zusammenarbeit* ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind *selbständig* fähig ist, untersuchen wir den *gestrigen* Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in *Zusammenarbeit* zu leisten vermag, dann ermitteln wir seine *morgige* Entwicklung. Das Gebiet der noch unausgereiften, jedoch reifenden Prozesse ist die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes“ (Wygotski 1987, 81, 83, Hervorhebungen G.L.).

Schon lange, und verstärkt seit den späten 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, gibt es innerhalb der Psychologie und Pädagogik die Auseinandersetzung über mögliche Alternativen zur standardisierten Statusdiagnostik (vgl. Guthke & Wiedl 1996). Solche Verfahren werden angeboten unter Bezeichnungen wie: dynamisches Testen, Prozessdiagnostik, Lerntests, Lernfähigkeits-Diagnose, oder auch, insbesondere im sonderpädagogischen Bereich anzutreffen: Förderdiagnostik. Alle zielen – mit recht unterschiedlich ausgeprägtem Anspruch an psychometrische Methodik - auf mehr und anderes als eine gruppen- und normorientierte Feststellung von Ist-Zuständen, nämlich auf die Erkundung von Lernpotential und auf die Wirksamkeit von Übung für die Leistungsfähigkeit. Viele Autorinnen und Autoren weisen dabei auf Vygotskij als theoretischen Impulsgeber hin. Das scheint mir zumindest teilweise auf einem Missverständnis zu beruhen. Gewiss, die Vorbehalte gegenüber rein statusorientierter klassischer Testdiagnostik mit der Gefahr folgenschwerer Fehlklassifikationen (z.B. fragwürdiger Zuweisung zu Schultypen) sind gut nachzuvollziehen und werden auch wohl begründet. Aber die meisten Verfechter des Dynamischen Testens sind daran interessiert, den persönlichen *Schwankungen* der Leistungsfähigkeit, also ihrer *intra*-individuellen Streubreite Rechnung zu tragen, indem sie Übungsphasen oder verbesserte Präsentation der Aufgaben fordern und die Effekte in Testwiederholungen überprüfen. Vygotskij sah jedoch die Zone der nächsten Entwicklung als den Bereich an, in dem individuelle Entwicklungsmöglichkeiten dadurch sichtbar werden, dass sie sich in *inter*-individueller *Kooperation* realisieren.

Vygotskij selbst hat es vor seinem frühen Tod nicht mehr vermocht, empirische Verfahren für seine Vision der Entwicklungsdiagnostik auszuarbeiten. Aber er hat wichtige Rahmenkriterien gesetzt und für die Seite der kooperierenden Älteren beispielhafte Handlungsmöglichkeiten aufgezählt: „Wir zeigen einem Kind, wie die Aufgabe gelöst wird, und stellen fest, ob es imstande ist, sie durch Nachahmen des Gezeigten zu lösen. Oder wir beginnen eine Aufgabe zu lösen und überlassen es dem Kind, das Begonnene zu Ende zu führen. Oder wir fordern das Kind auf, eine Aufgabe, die über die Grenzen seiner geistigen Entwicklung hinausgeht, in Zusammenarbeit mit einem anderen, weiter entwickelten Kind zu lösen. Oder, schließlich, wir erklären dem Kind das Lösungsprinzip einer Aufgabe, stellen hinführende Fragen, gliedern die Aufgabe auf und ähnliches mehr“ (Wygotski 1987, 84). Auf der Seite der Leistungen eines Kindes innerhalb seiner Zone der nächsten Entwicklung hat Vygotskij den Sammelbegriff der ‚Nachahmung‘ eingebracht, mit dem er allerdings Umfassenderes meint als mit dem Alltagsbegriff gemeinhin verbunden wird. Es sei damit keine mechanische Imitation gemeint, sondern eine im Verein mit Erwachsenen oder weiter entwickelten Kindern leistbare „einsichtige, auf dem Verstehen beruhende nachahmende Ausführung einer bestimmten geistigen Operation“ (Wygotski 1987, 82). Ich möchte hinzufügen: Die Zone der nächsten Entwicklung betrifft jenen Spielraum, in dem bestimmte Handlungen noch nicht eigenständig ausgeführt werden können, deren Verfahren, Sinn und Ziel jedoch dank inneren Sprechens bereits so weit repräsentiert werden können, dass Hilfestellung produktiv genutzt werden kann.

Nun steht Vygotskij mit der Idee einer jeweiligen individuell nutzbaren Zone von Entwicklungsmöglichkeiten nicht allein. Er selbst erwähnt Maria Montessori und andere, die erkannt haben, dass es gälte, sensitive Perioden besonderer Empfänglichkeit pädagogisch wahrzunehmen. Allerdings merkt er an, dass Konzepte wie das der „sensiblen Phase“ anderen entwicklungslogischen Auffassungen als seiner eigenen folgen, nämlich solchen, die analog zu biologisch bestimmten Vorgängen in der Natur, die Entwicklung als gewissermaßen „selbsttätig“ vor sich gehend verstehen (so auch im Titel eines Hauptwerks von Montessori 1913). Ihm ging es aber gerade darum, zu zeigen, dass „wir es in diesen Perioden mit der rein sozialen Natur von Entwicklungsprozessen höherer psychischer Funktionen zu tun haben, die aus der kulturellen Entwicklung des Kindes hervorgehen und deren Quelle Zusammenarbeit und Unterricht sind“ (Vygotskij 2002, 334). ‚Unterricht‘, muss man verstehen, ist wiederum, wie ‚Nachahmung‘, ein Begriff mit weitem Radius. Er wird verwendet für jede (auch vorschulische) pädagogische Zuwendung und Aktivität, die eine Verschränkung mit der kindlichen Entwicklung eingeht. „Nur *der* Unterricht im Kindesalter ist gut“, so Vygotskij, „der der Entwicklung vorseilt und sie nach sich zieht“ (ebd. 331, Hervorhebung im Orig.) „durch ihn werden beim Kind viele innere Entwicklungsprozesse ins Leben gerufen und in Bewegung gebracht, die das Kind zunächst nur in der Wechselwirkung mit der Umgebung, nur in der Zusammenarbeit meistern kann, die aber eine innere Entwicklung erfahren und dann zum inneren Besitz des Kindes werden“. (Wygotski 1987, 303).

Zwei Gesichtspunkt habe ich besonders hervorgehoben, die Vygotskij im Zusammenhang mit der Zone der nächsten Entwicklung wichtig gewesen

sind: Einmal: Den differentiellen Blick auf die Entwicklungsmöglichkeiten des *einzelnen* Kindes, das von Kooperation und Hilfestellung in einem unterschiedlichen Umfang profitieren kann als ein anderes Kind, obwohl beide in dem, was sie aktuell selbständig handelnd erreichen können, sich gleichen mögen. Und zum andern: Die große Bedeutung der förderlichen Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen oder zwischen Kindern unterschiedlichen Entwicklungsstandes, also das kooperative Ansteuern nächster Entwicklungsschritte. Zusammengenommen stellt beides an die im Kindergarten Tätigen hohe Anforderungen. Sie müssen Kinder so sensibel beobachten, dass sie von ihnen lernen, sich auch als Erziehende weiter zu entwickeln, und dies heißt: sie müssen in ihren Wahrnehmungen und ihrem Handeln auch sich *selbst* zu beobachten fähig sein.

Mir scheint, dass das Projekt ‚Sprachliche Förderung in der Kita‘ genau hierfür eintreten möchte und dies auch einlöst: Beobachtung, auch Selbstbeobachtung schärfen. Was kann ich bereits an Wissen und Handlungsfähigkeit von einem Kind erwarten, und wie erkenne ich das? Wie greife ich die sprachlichen und nichtsprachlichen Signale auf, die auf entwicklungsbe-reites inneres Wachstum hinweisen? Und wie biete ich Kooperation und Anregung für seine Realisierung an – oder lasse zu, dass Kinder einander gegenseitig fördern? Wer so fragt, vermeidet es, sprachliche Förderung auf ein Zusatzangebot zu verengen. Es geht hier um umfassende Entwicklungsförderung. Die Dokumentationen, die in den Modelleinrichtungen entstanden sind, und die Materialien, die im Projekt erarbeitet werden, zeugen davon. Und die Erfahrungen, die die Erzieherinnen im Laufe dieser Projektzeit machen konnten, verdienen es unbedingt, multipliziert zu werden.

Nachweise:

- Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Orig. Cambridge, Mass 1965)
- Emmorey, Karen (2002): Language, cognition, and the brain. Insights from Sign Language research. Mahwah, N.J.: Erlbaum
- Gopnick, Alison; Meltzoff, Andrew & Kulh, Patricia (2007): Forschergeist in Windeln. München: Piper, 6. Aufl. (Orig. New York 1999)
- Guthke, Jürgen & Wiedl, Karl Heinz (1996): Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität. Grundlagen, Verfahren und Anwendungsfelder. Göttingen: Hogrefe
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Weimar, Berlin: verlag das netz
- Jampert, Karin; Leuckefeld, Kerstin; Zehnbauer, Anne & Best, Petra (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin: verlag das netz
- Montessori, Maria (1913): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart: Julius Hoffmann
- Pinker, Steven (1996): Der Sprachinstinkt: wie der Geist die Sprache bildet. München: Kindler (Orig. New York 1994)
- Tomasello, Michael(2003): Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. Cambridge Mass.: Harvard University Press
- Vygotskij, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim: Beltz (Orig. Moskau 1934)
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein (Orig. Moskau 1956)