



Sprachliche Bildung und Förderung in der Natur

Generisches Modell



Sprachliche Bildung und Förderung in der Natur

Early **L**anguage **D**evelopment **i**n **N**ature

Generisches Modell



Redaktion:

Martin Vollmar, bsj Marburg, Sue Waite, Jönköping University (Sweden)

Technische Redaktion: Barbara Kejžar

Herausgeber:

CENTER ŠOLSКИH IN OBŠOLSКИH DEJAVNOSTI (CŠOD)

Frankopanska 9

1000 Ljubljana

info@csod.si

www.csod.si

+386 1 2348 601

Verantwortlicher: Branko Kumer, direktor

Gestaltung:

Design Demšar d.o.o.

Das generische Modell ist also Sonderkapitel im Theoretischen Handbuch ELaDiNa enthalten. Aufgrund der Anforderungen des Projekts wird es hier als separates Dokument erstellt.

Dieses Handbuch wurde im Rahmen des von der Europäischen Union geförderten Projekts Early Language Development in Nature – ELaDiNa (Erasmus+ KA2 Strategische Partnerschaft) erstellt. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind jedoch ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder von CMEPIUS wider. Weder die Europäische Union noch die Bewilligungsbehörde können hierfür haftbar gemacht werden.

Inhalt

Vorbemerkung	5
Frühe kindliche Sprachentwicklung	6
Sprache im Allgemeinen	6
Wie Kinder Sprache erwerben	8
Sprachentwicklung basiert auf Interaktion und Kommunikation	8
Kinder entwickeln aktiv Sprache	8
Kinder brauchen ein anregendes sprachliches und nichtsprachliches Umfeld	9
Phasen, Etappen und Meilensteine	11
Ein kurzer Überblick	11
Vom Kleinkind über das Vorschulkind zum Schulkind in der Sprachentwicklung	12
Variabilität, Meilensteine und Hürden	13
Natur als sprachanregende Umgebung	15
Naturräume sind besonders: Merkmale, Optionen und Affordanzen	16
Wirkungszusammenhang: Natur und sprachliche Bildung und Förderung	18
Die Natur als sprachlose Gesprächspartnerin	18
Triebkräfte der kindlichen Entwicklung	19
Sprachliche Bildung und Förderung in der Natur und die Rolle professioneller Unterstützung	26
Naturerfahrungen ermöglichen	27
Begleitung als williger Gesprächspartner	29
Kenntnisse über Sprache, Spracherwerb und sprachliche Bildung und Förderung	30
Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs	31
Übung und Praxis sprachförderlichen Verhaltens	31
Strategien und Methoden	32
Sprachförderliche Grundhaltung einnehmen	32
Das Kind führt – gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellen	33
Handlungsbegleitendes Sprechen einsetzen	33
Äußerungen des Kindes bestätigen, wiederholen und erweitern	34
Korrektives Feedback anwenden	34
Unbekannte Wörter häufig benennen	35
Angemessene und reichhaltige Sprache verwenden	35
Turn taking - auf Wechselseitigkeit achten	35
Ruhige Kinder in den Blick nehmen	36
Imperative vermeiden	36
Fragen stellen	36
Geschichten erzählen - Geschichten von Kindern und für Kinder	37
Literatur	40

Vorbemerkung

Der Begriff „Generisches Modell“ bezieht sich im Falle des trinationalen, europäischen Projekts „ELaDiNa“ auf dessen inhaltlichen Kern, Begründung und wesentliche Methodik. Es handelt sich um ein Modell, das im elementar- und primärpädagogischen Bereich angesiedelt und damit auf die praktische Anwendung in Kindertagesstätten und Grundschulen ausgerichtet ist. Der Anspruch und die Charakteristik des Modells sind in dem Sinne generisch, dass „ELaDiNa“ als Handlungsansatz von möglichst vielen pädagogischen Einrichtungen, die drei- bis siebenjährige Kinder betreuen, anwendbar ist bzw. sein soll - unabhängig von ihren spezifischen nationalen, regionalen, lokalen, räumlichen, sprachlichen und kulturellen Bedingungen. Insofern ist das „Generische Modell“ als unspezifisch und allgemein zu verstehen.

Die jeweiligen spezifischen Bedingungen spielen natürlich eine entscheidende Rolle bei der Rezeption des Modells und werden für seine praktische Anwendung in Schulen, Kindertagesstätten und in der Aus- und Weiterbildung von Erziehern und Lehrern gestaltgebend sein. Da das Modell generisch und unspezifisch ist, soll es für ein breites Spektrum von Anwendungen geeignet sein. Indem es allgemein und unspezifisch ist, soll das Modell verbreitungsfähig und zudem impulsgebend sein. Die im Generischen auch anklingende Bedeutung des Schöpferischen, wie es im lateinischen Wortstamm „genus“ verwurzelt ist, findet sich hierin wieder.¹

Das „generische Modell“ wird daher als Synonym für einen „Handlungsansatz“ oder ein „Handlungsmodell“ verstanden, das die pädagogische Praxis mit dem Wissen über Argumentation und Handlung anregen/stimulieren/aktivieren soll.

Das Modell ist das Ergebnis einer langjährigen praktischen und theoretischen Beschäftigung der ELaDiNa-Projektpartner mit den Themenfeldern Naturerfahrung und Sprachförderung von Kindern und dabei mit der Fragestellung, in welcher

1 Ansonsten trifft das Allgemeine und Unspezifische eine wesentliche Bedeutung des Begriffs „generisch“, wobei er in verschiedenen Zusammenhängen mit unterschiedlich gelagerten Bedeutungen verwendet wird. In der Linguistik z.B. bezeichnen generische Begriffe ganze Klassen von Gegenständen oder Personen – also Oberbegriffe wie Bäume, Bücher, Menschen –, generische Aussagen sind unspezifische Verallgemeinerungen. In IT-Kontexten werden mit generischen Programmen und Modellen in etwa allgemeine Konstrukte verstanden, die in allen möglichen spezifischen Kontexten anwendbar sind. In der Biologie sind Merkmale einer Gattung wie z.B. der aufrechte Gang ein generisches Merkmal des Menschen. Generische Produkte sind auch aus dem pharmazeutischen Bereich als Generika bekannt geworden. Hier beschreiben sie Medikamente, auf deren Wirkstoff kein Patent mehr besteht und von anderen als der entwickelnden Firma nachgebaut werden können. Die damit verknüpfte Distribution und bessere Zugänglichkeit ist dem Generic Model von ELaDiNa auch zu wünschen, wenngleich es sich natürlich um kein marktformiges oder technisches Produkt oder Konzept handelt.

Form das sprachförderliche Potential von Naturaufenthalten und -erfahrungen entfaltet werden kann. Es dient als inhaltlicher Schirm des Projekts, zu dem alle Kollegen beigetragen haben.² Die intellektuellen Outputs des Projekts - ELaDiNa Trainingsprogramm, ELaDiNa Theoretisches Handbuch und ELaDiNa Praxishandbuch - sind ihm entsprechend zugeordnet.

Frühe kindliche Sprachentwicklung

Das ELaDiNa-Modell konzipiert sprachliche Fördermöglichkeiten, die sich eröffnen, wenn Kin-dertagesstätten oder Grundschulen die alltäglichen vier Wände verlassen und ihre pädagogische Praxis mit 3 bis 7jährigen Kindern in offenen Naturräumen durchführen. Damit werden zwei für die frühe Bildung wichtige Themenfelder aufeinander bezogen: Sprachliche Bildung und Förderung einerseits und Naturerfahrungen andererseits.

Um Möglichkeiten der Sprachförderung zu konzipieren und mit Hilfe des Modells umzusetzen, sind sprachwissenschaftliche Erkenntnisse ganz grundsätzlicher Art von Bedeutung. Ohne eine Bestimmung dessen, was Sprache ausmacht und wie sich Kinder Sprache aneignen, würde ein wichtiger Hintergrund der sprachfördernden ELaDiNa-Strategien und -Anregungen fehlen. So dienen die Mechanismen und Faktoren des intuitiven Spracherwerbs und auch seine faktisch feststellbaren Hemmnisse als wichtige Orientierung für den ELaDiNa-Ansatz. Schließlich folgt er der Idee einer integrierten, ganzheitlichen Sprachförderung auf der Basis des impliziten Spracherwerbs und nicht der Idee eines isolierten Trainings auf der Basis des expliziten Spracherwerbs.

Sprache im Allgemeinen

Sprache ist für den Menschen und sein In-der-Welt-Sein konstitutiv. Daher ist die Sprachentwicklung als Spracherwerb ein sehr grundlegendes existenzielles Phänomen. Es geht nicht nur darum, sich das wesentliche Werkzeug des Denkens anzueignen. Es geht auch um die kommunikative Funktion der Sprache.

Sich mitzuteilen, miteinander zu interagieren und zu kooperieren wird mittels Sprache weitaus facettenreicher und letztlich leistungsfähiger als dies in

2 Das Kapitel 5, „Strategien und Methoden“, basiert in weiten Teilen auf der Ausarbeitung von Carla Sack, Universitätsstadt Marburg, für das „ELaDiNa-Praxishandbuch“. Ihr wird hiermit besonders gedankt.

der sozialen Kooperation mit nicht-sprachlichen Lauten und Gesten – etwa bei nicht-menschlichen Spezies – möglich ist.

Mit dieser kognitiven und kommunikativen Funktion der menschlichen Sprache hängt zusammen, dass erst durch Sprache die Welt für den Menschen eine offene Welt wird, d.h. der Mensch ist nicht mehr auf das enge Zusammenspiel von Instinkten und Umwelt angewiesen.³ So ermöglichen es sprachliche Symbole und syntaktische Verknüpfungsregeln, sich eine Welt vorzustellen, die das unmittelbare Handlungs- und Wahrnehmungsfeld übersteigt. Schließlich sind menschliche Sprachen aufgrund ihres kombinatorischen Charakters enorm komplex und sehr produktiv. Sie sind nicht nur Ansammlungen von Wörtern, sondern - nach der bekannten Aussage von W. v. Humboldt - „muss die Sprache einen unendlichen Gebrauch von endlichen Mitteln machen.“ (vgl. Taylor, 2017, 219f). So lassen sich Vergangenheit, Gegenwart, verschiedene Zukünfte und Handlungsmöglichkeiten gedanklich entwerfen. Die Welt teilt sich somit quasi dualistisch auf:

- In eine Welt im „Hier und Jetzt“, die über die Sinnesorgane zugänglich ist.
- In eine Welt, die man sich jenseits der materiellen Welt vorstellen kann, die mit den Sinnen wahrgenommen werden kann.

Diese beiden Welten, die im ständigen Wechsel miteinander verwoben sind, prägen die menschliche Welt- und Selbstbeziehung aus. Sie schaffen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Alle möglichen Dimensionen des menschlichen Seins wie Kognitionen, Emotionen, Sinne oder Triebe werden durch die Sprache strukturiert oder zumindest unhintergebar beeinflusst.⁴ Erst Sprache, Begriffe und logische Sätze machen es möglich, z.B. mit fundamentalen Affekten wie Ärger, Wut, Angst oder Eifersucht sozialverträglich umzugehen. Mit solchen Ambivalenzkonflikten derart umzugehen, dass soziale, emotionsbasierte Bindungen stabil bleiben, ist nur möglich, wenn sie verbalisiert und reflektiert werden können.

Daher ist Sprache mehr als nur ein Denk- und Kommunikationswerkzeug, das man bei Bedarf in die Hand nehmen kann: Sie „schafft einen Kontext für menschliches Leben und Handeln“, ein „Medium, in dem wir uns bewegen“ und ist ein „Merkmal dessen, was wir sind“ (Taylor, 2017, 175f).

-
- 3 Der Begriff „Welt“ wird hier in der Bedeutung gewählt, wie er von Plessner (2003) in Abgrenzung zu „Umwelt“ diskutiert wird. Umweltgebundenes Leben bedeutet in seiner philosophischen Anthropologie die strikte Übereinstimmung zwischen dem Bauplan eines Organismus, z.B. eines Tieres, und dem Teil seiner Umwelt, der zu ihm passt. Umwelt bedeutet geschlossene Funktionskreise, Begrenztheit, starke Instinkte, Spezialisierung. Die menschliche Spezies hingegen zeichnet sich durch Instinktschwäche, physische Unspezialisiertheit und vor allem durch die Fähigkeit aus, sprachliche Symbole mittels Verknüpfungsregeln zu verwenden. Er muss sich eine offene Welt handelnd, sprachlich und begriffsbildend erschließen.
 - 4 Im Hinblick auf die kognitive Entwicklung ermöglicht z.B. erst ein gewisses Niveau der Sprachentwicklung im Alter von 3-4 Jahren ein vom Handeln losgelöstes, d.h. kontextfreies Denken, das über das Hier und Jetzt einer unmittelbaren (Reiz-)Situation hinausgeht (vgl. Andresen 2004).

Wie Kinder Sprache erwerben

Aufgrund der enormen Komplexität der menschlichen Sprachen ist der primäre Spracherwerb außerordentlich erstaunlich. Unabhängig davon, wo ein Kind geboren wird, erwirbt es die Sprache oder sogar die Sprachen, die von den Menschen in seiner unmittelbaren Umgebung gesprochen werden. Innerhalb der ersten vier bis fünf Jahre erwirbt das Kind die Grundzüge der Sprache.

Trotz aller Unterschiede in den einzelnen Sprachen und in den kulturellen und sozialen Bedingungen des Aufwachsens sind Ausgangslagen, die Mechanismen und Zusammenhänge, die den kindlichen Spracherwerb bestimmen, im Grunde universell.

Betrachtet man die frühe Sprachentwicklung genauer, so sind die folgenden sprachwissenschaftlichen und entwicklungsbezogenen Erkenntnisse von zentraler Bedeutung:

Sprachentwicklung basiert auf Interaktion und Kommunikation

Bei der Geburt hat ein Kind bereits die erste, pränatal-symbiotische Phase seines Entwicklungsprozesses hinter sich und setzt sich aktiv mit seiner Umwelt auseinander. Zunächst dominieren angeborene Verhaltensweisen wie Weinen, Saugen, Anklammern, Augenkontakt und Lächeln. Das Kind interagiert. Es kommuniziert. Kinder sind geschickte Kommunikatoren (David et.al, 2003). Diese frühen, sehr körperlichen und sinnesbasierten Formen der Interaktion und Kommunikation können bereits als reziprok und dialogisch verstanden werden.

Das Kind würde sich ohne eine Reaktion seiner Umgebung nicht entwickeln. Es ist auf die Responsivität der Bezugspersonen angewiesen, die auf die Aktivität des Kindes reagieren. Allerdings verfügt das Kind noch nicht über die eigentlichen Mittel, um einen Dialog im engeren Sinne zu führen: den Logos, was im Griechischen „Wort“ bedeutet. Dieser Umstand spiegelt sich noch in der lateinischen Wortbedeutung für Kind „infans“ wider, was „stumm, nicht beredt sein“ bedeutet. Der Mensch wird sprachlos geboren.

Noch ohne die Werkzeuge der Sprache befindet sich das Kind jedoch in einer Welt von sprechenden Menschen. Man könnte sagen, dass es in Sprache badet, ohne sich sprachlich artikulieren zu können (vgl. Simms, 2008, 165). Bei diesem Sprachbad sollte man sich jedoch das Kind, das sich Worte und sprachliche Regeln aneignet, nicht passiv vorstellen.

Kinder entwickeln aktiv Sprache

Kinder sind von Anfang an auf Sprache, insbesondere auf sprachliche Äußerungen ihrer Bezugspersonen ausgerichtet (vgl. Karmiloff/Karmiloff-Smith, 2001).

Das sprachfokussierte und sprachlose Kind ist aber alles andere als passiv und bloß aufnehmend, sondern es versucht im Rahmen seiner vorsprachlichen, sinnlich-körperlichen Lebensäußerungen aktiv, Regeln und Bedeutungen aus dem Sprach- oder Lautstrom der Umwelt zu extrahieren. Allmählich versucht es, die Umwelt mit seinen eigenen Worten zu beeinflussen. (vgl. Schäfer, 2012). Es ist dabei immer mit enormen Autonomiegewinnen verbunden, wenn Kinder Sprache schrittweise aktiv nutzen können.

Wie Kinder Strukturen und Regeln im Lautstrom erkennen und aktiv in der eigenen Sprachproduktion nutzen, zeigt sich zum Beispiel an der Übergeneralisierung von Regeln. Solche Fehler wie „flogte“, „gelaufte“ oder „Räders“ können nicht auf Nachahmung beruhen, da dies bei Erwachsenen fast nie zu hören ist. Vielmehr handelt es sich um produktive Fehler, die darauf hinweisen, dass Regeln zu Zeit- und Partizipformen von Verben sowie zur Pluralbildung von Substantiven verstanden und quasi-generisch angewendet werden.

Es spricht einiges dafür, dass angeborene Dispositionen dazu beitragen, dass Kinder aktiv Sprache entwickeln. Nach Chomsky ist der kindliche Spracherwerb auf eine angeborene Fähigkeit zurückzuführen, ein so genanntes „Language Acquisition Device“ (LAD), das den Erwerb der enorm komplexen Struktur der menschlichen Sprachen erst ermöglicht (erstmalig veröffentlicht in Chomsky, 1957). Als universelle Fähigkeit verstanden, erklärt es auch, dass Kinder jede natürliche Sprache ohne Schwierigkeiten erwerben können.

Im Gegensatz dazu erklären gebrauchsbasierte Theorien des Spracherwerbs diesen nicht mit einer solchen angeborenen sprachspezifischen Fähigkeit, sondern vielmehr mit dem Gebrauch der Sprache im sozialen Umfeld des Kindes (vgl. Tomasello, 2019). Auch mit Bezug auf Bruner (2002) kann der Fokus auf das responsive soziale Umfeld gelegt werden und hier insbesondere auf die Bedeutung von „willigen Gesprächspartnern“. Ein „Language Acquisition Support System“ (LASS) lässt sich somit dem angeborenen „Language Acquisition Device“ (LAD) von Chomsky zur Seite stellen.

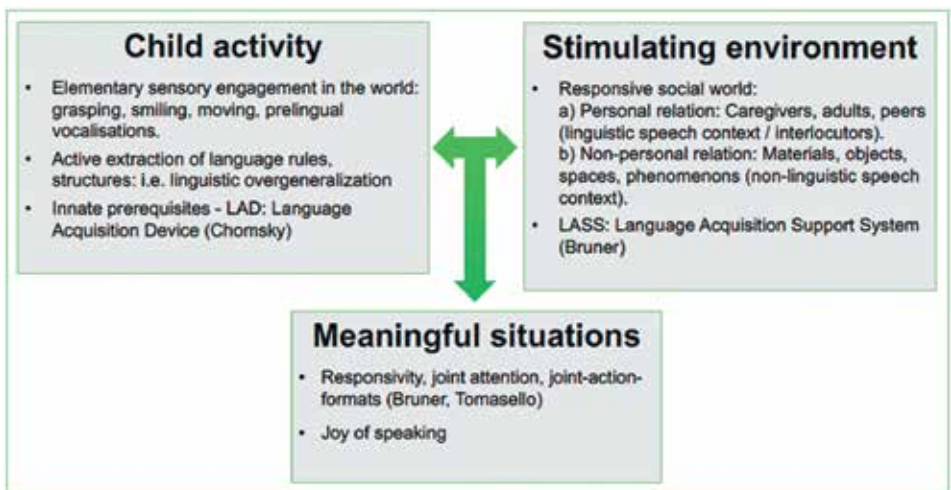
Kinder brauchen ein anregendes sprachliches und nichtsprachliches Umfeld

Der Spracherwerb hängt vor allem davon ab, dass Erwachsene nicht nur als bloße Sprachmodelle, sondern auch als „willige Gesprächspartner“ (Bruner, 2002, 31) für die Kinder einen geeigneten Input liefern. Eine besondere Rolle spielen nach Bruner so genannte „joint action formats“, d.h. Eltern-Kind-Interaktionen, die unter der Voraussetzung einer vertrauten, sicheren Eltern-Kind-Bindung vorhersehbare und nachvollziehbare Handlungsmuster für das sprachlernende Kind bieten. Solche Formate wie das wiederholte Spiel mit verschwindenden Gegenständen ermöglichen dem Kind entscheidende Schritte oder Sprünge im Sprachverständnis und Sprechen.

Sprachliche Handlungen werden dabei nicht-sprachlichen Handlungen und Gegenständen zugeordnet und für das Kind verknüpfbar und verständlich. Daran erkennt man die Bedeutung des sprachlichen und nicht-sprachlichen Sprachkontextes, d.h. die Aufmerksamkeit der Erwachsenen gegenüber dem Kind und all den Objekten, die interessant sind, Neugierde wecken oder Neugierde befriedigen.

Kommen solche Objekte in den Horizont des Kindes, indem z.B. auf sie gezeigt wird, kann auf diese Weise eine gemeinsame Aufmerksamkeit von Kind und Erwachsenen entstehen, die für die Sprachentwicklung äußerst förderlich ist. Auch wenn das Kind noch nicht alle Bedeutungen der sprachlichen Verknüpfung von Wort, Handlung und Objekt verstehen oder selbst hervorbringen kann, stellen solche Situationen Schlüsselsituationen in der Sprachentwicklung dar. Hier kann das Kind sprachlichen Bedeutungsüberschuss in einer sinnvollen Handlung erleben. In diesen bedeutungsvollen Situationen wird Sprache ganz nebenbei gelernt. Entscheidend sind dabei: aufmerksame Erwachsene, die den kindlichen Äußerungen und den Gegenständen sprachliche Bedeutungen geben, und eine anregende nicht-sprachliche Umgebung mit Gegenständen und Phänomenen, die das Kind interessieren und es neugierig machen. Für das Kind sind sprachliche Äußerungen in diesen Situationen bedeutsam, weil es etwas mitzuteilen oder etwas zu entdecken, etwas zu erleben gibt.

In solchen bedeutungsvollen Situationen entsteht etwas, das auch für die Sprachentwicklung des Kindes sehr wichtig ist: die Freude und das Vergnügen am Sprechen. Das Kind erlebt, wie wirkungsvoll, ja geradezu magisch, Sprache das Handeln erweitern kann.



Überblick: Schlüsselfaktoren der Sprachentwicklung

Phasen, Etappen und Meilensteine

Für die Frage, wie Kinder Sprache erwerben, ist zu den oben genannten Schlüsselfaktoren Folgendes hinzuzufügen: Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz und Performanz eines Kindes verläuft in typischen Phasen oder Stufen, die aufeinander aufbauen und nicht übersprungen werden können.

Ein kurzer Überblick

Der Phasenverlauf lässt sich sehr grob unterteilen in

- eine vorsprachliche Phase bis zum ersten gesprochenen Wort im Alter von etwa einem Jahr und
- eine anschließende linguale Phase.

Bei näherer Betrachtung wird diese Unterscheidung durch viele weitere Phasen strukturiert, die sich wiederum auf verschiedene Aspekte des Spracherwerbs beziehen. Dazu gehören beispielsweise Sprachverständnis, Wortschatz, phonologische Kompetenz, grammatisch-syntaktische Regelkompetenz oder situativer Gebrauch.⁵

Einige ausgewählte Meilensteine dieses Prozesses sind:

- Bei der Geburt beginnt die nonverbale Kommunikation durch Zeigegesten, Mimik und Gestik.
- Mit etwa 6 Monaten verstehen Kinder ihre ersten Wörter und Begriffe (Rothweiler & Meibauer 1999).
- Kinder nehmen Sprachlaute der Umgebungssprache zunehmend differenzierter wahr und produzieren mit etwa 12 Monaten das erste Wort (Kauschke 1999). Der erste Schritt und das erste Wort liegen also nahe beieinander und markieren die wachsende Selbstständigkeit des Kindes.
- Im Alter von etwa 2 Jahren verfügen Kinder über einen Wortschatz von etwa 50 Wörtern, der sich rasch erweitert (Wortschatzsprint). Sie kombinieren nun einzelne Wörter. Dies ist der Beginn der Satz- oder Syntaxentwicklung (Clahsen 1988). Nach und nach bilden Kinder längere Wortfolgen und erkennen verschiedene Wortformen und grammatische Elemente.
- Im Alter von etwa 3-4 Jahren sind die meisten morphologischen und grammatischen Elemente einer Sprache erworben, sofern der Spracherwerb ungestört verläuft (Sachse 2015).
- Außerdem beginnen Kinder, die Sprache zu dekontextualisieren, d. h. sie können die Sprache von der „realen“ Situation lösen (Andresen 2004) und einige Kinder verwenden den Konjunktiv bereits im Rollenspiel.

⁵ Für eine detaillierte Beschreibung siehe den Beitrag von Novak & Dolgan im Theoretischen Handbuch des ELaDina-Projekts.

- Im Alter von etwa 5-6 Jahren ist der primäre Spracherwerb in der Regel so weit fortgeschritten, dass das Kind passive Satzkonstruktionen versteht und komplexere Sätze mit verschiedenen Konjunktionen bilden kann.
- Mit etwa 6-8 Jahren verwenden Kinder Sprachen auf einem höheren Niveau, d. h. sie verwenden eine angemessene Grammatik in Wort und Schrift, und: viele Kinder werden zu immer besseren Geschichtenerzählern.

Vom Kleinkind über das Vorschulkind zum Schulkind in der Sprachentwicklung

Bis zum Beginn des Schulalters ist der Spracherwerb enorm temporeich und durch einen raschen Anstieg der Sprachkompetenz und -leistung gekennzeichnet. Es ist plausibel anzunehmen, dass eine kritische Phase bis zum dritten und vierten Lebensjahr vorliegt, die die sprachliche Grundlage für alle späteren Phasen darstellt (vgl. Oevermann, 1972; Hirsh-Pasek & Golnikoff, 2003, 91). Aber auch für die Kindergarten- und beginnende Schulzeit besteht eine ausgesprochen hohe Empfänglichkeit der Kinder für sprachliche Impulse, was auch mit der großen neuronalen Plastizität des Gehirns in der Kindheit zusammenhängen kann.

Unter normalen Bedingungen ist der Beginn des Kindergartens im Alter von drei bis vier Jahren eine Phase, in der die Kinder bereits die meisten grammatikalischen Strukturen ihrer Muttersprache beherrschen. Sie können längere Sätze bilden und verfügen auch über einen relativ differenzierten Wortschatz und täglichen Wortschatzzuwachs. Auch die Wortbedeutungen haben sich der Erwachsenensprache weit angenähert. Für Andresen (2004, 57) stellt dabei das vierte Lebensjahr eine Phase des Umbruchs dar, die mit den gewachsenen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu tun hat:

Viele Kinder entwickeln in dieser Zeit ein völlig neues Interesse an der Sprache. Um zum Beispiel die Welt zu erkunden, nutzen sie ihr zunehmend reichhaltiges sprachliches Fundament in unzähligen Warum- und Wie-Fragen.

Eine Veränderung sollte besonders hervorgehoben werden: Kinder beginnen Sprache zu dekontextualisieren, ohne bereits in abstrakten Begriffen denken zu können. Mehr und mehr können sie die Sprache von der „realen“ Situation lösen, z.B. beim Erzählen von Geschichten. Es geht nicht mehr nur um Dialoge und Gespräche über eine wahrgenommene Situation. Zunehmend geht es über das Hier und Jetzt einer Situation hinaus. Dazu passt auch die allmähliche Verwendung des Konjunktivs, der die Möglichkeitsform der Sprache ist.

Mit dem Schuleintritt kommt eine weitere sprachliche Herausforderung hinzu: Der Erwerb der Schriftsprache. Lesen und Schreiben bedeutet für Kinder einen enormen Entwicklungsschritt, denn eine gelingende Teilhabe an der Gesellschaft

ist an die Beherrschung der Schriftsprache gebunden. Es ist der sichtbare Schritt von der Mündlichkeit zur Lese- und Schreibfähigkeit. Die Lese- und Schreibfähigkeit basiert jedoch dabei in erster Linie auf Prädikatoren, die in der mündlichen Sprache erworben werden: Wortschatz, Geschichtenerzählen und phonologische Bewusstheit (Hirsh-Pasek & Golnikoff, 2003, 102ff).

Variabilität, Meilensteine und Hürden

Die Phasenbeschreibungen der Sprachentwicklung orientieren sich an einer erfolgreichen Normentwicklung, mit ungefähren Zeitspannen. Die einzelnen Entwicklungsprozesse sind jedoch sehr variabel und halten sich zeitlich nicht an exakte Meilensteinvorgaben.

Die große Variabilität zeigt sich zum Beispiel beim Erwerb einer zweiten Sprache, die die Sprachentwicklung des Kindes bereichert. Grundsätzlich folgt der Zweitspracherwerb den gleichen Prinzipien wie der Erstspracherwerb, d. h. Kinder nehmen nach und nach die Sprache ihrer Umwelt in der Kommunikation auf. Je nachdem, ob der Erwerb mehrerer Sprachen gleichzeitig von Geburt an oder nacheinander im Alter von 2 bis 4 Jahren oder nacheinander im Alter von 4 bis 7 Jahren erfolgt, ergeben sich unterschiedliche Bedingungen. Je später eine zweite Sprache erworben wird, desto größer sind die Transfereffekte aus der Erstsprache, was insbesondere beim Erwerb der Grammatik einer neuen Sprache auch zu Problemen führen kann.⁶ Insgesamt stellt der Zweit- oder Mehrsprachenerwerb angesichts der hohen Aufnahmefähigkeit von Kindern für sprachliche Reize eine äußerst wertvolle Erweiterung der Sprachkompetenz dar. Die Phasenstruktur bleibt bestehen, kann sich aber verschieben.

Die hohe Variabilität der Sprachentwicklung kann sich auch darin zeigen, dass Kinder im Alter von zwei Jahren weniger als 50 Wörter aktiv verwenden, kaum sprechen und keine Zwei-Wort-Sätze bilden, dann aber aufholen und keine Sprachprobleme mehr zeigen.⁷

Doch bei aller normalen Variabilität gibt es auch Abweichungen, die problematisch sein können:

- Immer mehr Kinder haben Sprachprobleme oder sogar -störungen, die sich negativ auf ihren Entwicklungsprozess auswirken können. Eine mangelhafte Sprachentwicklung ist somit ein Prädiktor für soziale Be-

6 Ab etwa 7 Jahren sind die grammatikalischen Kompetenzen der Erstsprache beim Sprecher so weit automatisiert, dass ein spontaner, unkontrollierter alltagssprachlicher Erwerb des grammatikalischen Systems kaum noch möglich ist und somit mehr und mehr die bewusste Anwendung grammatikalischer Regeln wie beim schulischen Fremdsprachenlernen erforderlich ist.

7 Es gibt aber auch einen hohen Anteil an sogenannten „Late Talkern“, die nicht zu „Spätzün-
dern“ werden und z.B. aufgrund mangelnder sprachlicher Stimulation gravierende Sprach-
probleme entwickeln. (vgl. Zollinger, 2010, 290).

nachteiligung: So ist beispielsweise die Zahl der Schulabbrecher signifikant höher (siehe Law et.al., 2009).

- Bernstein (1964) wies bereits darauf hin, dass untere soziale Schichten weniger unterstützende, sprachfördernde Umweltbedingungen vorfinden als obere soziale Schichten, was sich in unterschiedlichen Sprachleistungen und mehr oder weniger restringierten oder elaborierten sprachlichen Codes manifestieren kann (siehe auch Clegg & Ginsborg, 2006).

Trotz der Vielfalt der individuellen Probleme lässt sich für sehr viele Fälle feststellen: Der „entscheidende Faktor für einen mangelhaften Spracherwerb [ist] eine inadäquate Sprachumgebung“ (Neumann et.al., 2009, 9).

Studien wie die von Hart & Risley (1995) haben die Quantität und Qualität des elterlichen Sprachinputs im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der Familien untersucht. Sie fanden beeindruckende Unterschiede zwischen Familien mit niedrigerem und höherem sozioökonomischem Status. Demnach gibt es in Familien mit geringem sozioökonomischen Status deutlich schwierigere Sprachumgebungen: Es finden weitaus weniger direkte Eltern-Kind-Sprechakte statt und der Schwerpunkt liegt eher auf der Befolgung von Befehlen und Zurechtweisungen als auf Bestätigung, Anerkennung und dem belohnenden Charakter sprachlicher Interaktion (vgl. Hirsh-Pasek & Golnikoff, 2003, 89ff). Diese Befunde stehen im Verdacht, den Sprachstil von sozial benachteiligten, armen Eltern aus der Unterschicht als mangelhaft zu brandmarken (Dudley-Marling, 2009). Allzu schnelle und einfache Zuschreibungen und Schlussfolgerungen, die Korrelationen als Kausalitäten interpretieren, sollten in der Tat nicht vorgenommen werden. Generell ist hier jedoch auf den Zusammenhang hinzuweisen, dass elterliche Sprechakte, die sich direkt an das Kind richten, einen wichtigen Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung haben. Dies zeigen viele Befunde aus der Linguistik (z.B. Hoff, 2003; Huttenlocher, 2010). Säuglinge, die mehr vom Kind gelenkte Sprechhandlungen erlebten, verarbeiten vertraute Wörter in Echtzeit effizienter und verfügen über einen größeren Ausdruckswortschatz (Weisleder & Fernald, 2013). In jedem Fall spielen Quantität und Qualität des Sprachinputs eine große Rolle.

Aus sozialer und pädagogischer Sicht sind diese Erkenntnisse über Unterschiede in der Sprachentwicklung und deren Umweltbedingungen von großer Bedeutung. In jedem Fall ist die Art und Weise, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten in der Kindheit entwickeln, ein zentraler Entwicklungsprozess eines jeden Menschen. Schließlich ist Sprache ein Schlüssel zur Welt - und zu sich selbst (s. Kap. 2.1). Auch bei Kindern mit Sprachproblemen, Entwicklungsverzögerungen oder -störungen sind die grundlegenden Mechanismen des Spracherwerbs dabei nicht außer Kraft gesetzt. Explizites Lernen im Stil von Unterricht oder Training läuft daher Gefahr, eine stigmatisierende Sonderwelt für das Kleinkind zu errichten, die das Lernen erschwert.

Wie in Kapitel 2.2 dargelegt, erfolgt der primäre Spracherwerb beiläufig im Rahmen einer sinnvollen, dialogischen Kommunikation in einem ansprechenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Umfeld. Ohne Unterricht, aber mit Sprechpartnern. Eine alltagsintegrierte Sprachförderung, die sich an 3-7-jährige Kinder richtet, sollte sich daran orientieren.

Ohne den Einfluss der nicht-sprachlichen Umwelt eines Kindes, der von ihr ausgehenden Handlungsanregungen und Atmosphären, würde die Sprachentwicklung zu eindimensional erfasst werden. Bruners Konzept des „Language Acquisition Support System (LASS)“ bezieht sich hauptsächlich auf die soziale Welt in Form von Bezugspersonen. Zur sozialen Welt gehört aber auch die Welt der Dinge, die mehr oder weniger anregend, sinnvoll oder bedeutsam ist. Bei der Welt der Dinge denken Linguisten meist an Artefakte, d.h. absichtsvoll hergestellte Gegenstände. Das lehrreiche Bilderbuch in der Hand der Mutter, die neben dem Kind sitzt, mag hier ein typisches Bild sein. Aber das „LASS“ lässt sich ebenso auf die Unterstützung der nicht-menschlichen Welt, von nicht-menschlichen Wesen, Dingen, Atmosphären oder Phänomenen – auf die Natur – ausweiten. Sie hat ein besonderes Potential.

Natur⁸ als sprachanregende Umgebung

Naturräume zeichnen sich durch ein interessantes Anregungspotential für die kindliche Entwicklung und insbesondere auch für die Sprachentwicklung aus. Im Vergleich zu den meist regulierten und gestalteten Alltagsräumen sind Naturräume eigenartig anders. Gerade weil sie nicht gestaltet und von der Sphäre des Nicht-Menschlichen geprägt sind, eröffnen sie Erfahrungs-, Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten, die in Klassenzimmern, Krippen oder Gruppenräumen in Kindergärten nicht gegeben sind.

Draußen in der Natur verhalten sich viele Kinder und auch Gruppen von Kindern anders als in geschlossenen Räumen. Kinder, von denen Erwachsene es zunächst nicht erwarten würden, öffnen sich und werden gesprächig, während sie z.B. mit Begeisterung Blätter oder Pilze sammeln. Andere, unruhigere Kinder kommen zur Ruhe und sind damit beschäftigt, einen alten, morschen Baumstumpf zu untersu-

8 Natur ist hier im klassischen Sinne zu verstehen: Sie ist der Teil der Welt, der ohne ständiges Eingreifen des Menschen entstanden ist und sich entwickelt, dem also eine nicht vom Menschen erzeugte Eigendynamik innewohnt, der mit den Sinnen wahrnehmbar ist und der zur menschlichen Lebenswelt gehört (vgl. Seel, 1996, 20). Ganz konkret geht es um offene Naturräume oder Landschaften, die mehr oder weniger wild und für den Menschen zugänglich sind.

chen und halten Zwiesprache mit einem Tausendfüßer. Andere verhandeln lautstark die Reihenfolge, wann jedes Kind den blau schillernden Käfer in den Händen halten darf - doch das Krabbeltier hat seine eigenen Vorstellungen und krabbelt unter erstaunten Blicken den Anorakärmel hoch: Sofort tauchen Fragen auf wie: „Wie macht er das mit seinen dünnen Beinchen?“

Situationen in der Natur sind oft durch solche besonderen Dynamiken gekennzeichnet. Die exemplarischen Szenen deuten bereits an, welches sprachfördernde Potenzial in der natürlichen, nicht-sprachlichen Umwelt liegen kann. Doch was kennzeichnet bei genauerer Betrachtung Naturräume in diesem Zusammenhang?

Naturräume sind besonders: Merkmale, Optionen und Affordanzen

Natürlich können Naturräume sehr unterschiedlich sein: Offene Felder, Laubwälder, Mischwälder, boreale Wälder, Wasserlandschaften an Flüssen, Bächen, Seen oder dem Meer, Felslandschaften, Schnee- oder Eislandschaften - um nur einige Naturräume zu nennen, die für viele Gebiete auf der Welt typisch sind. „Die meisten Naturlandschaften bestehen aus Wasser in flüssigem oder festem Zustand, Pflanzen, Gestein/Mineralien oder einer Kombination aus diesen drei Elementen“ (Li et.al., 2023). Diese Betrachtung erfasst jedoch in erster Linie das, was an einem Naturraum dauerhaft und beständig ist. Dies wäre eine Unterbestimmung.

Bei aller Besonderheit, die die konkret zugänglichen Naturräume voneinander unterscheidet, kann folgendes als gemeinsamer Nenner angesehen werden: Jeder einzelne Naturraum bietet ein Universum von großer Vielfalt und Diversität, das eben nicht nur durch unterschiedliche Pflanzen, Gesteine oder/und Gewässer gekennzeichnet ist. Naturräume und Landschaften sind belebt und in ständiger jahres- und tageszeitlicher, witterungsbedingter Variation und Veränderung. Sie bieten einen ständigen Wechsel von hell und dunkel, kalt und warm, nah und fern, nass und trocken; sie drängen sich der Sinneswahrnehmung auf, indem z.B. Wind, Temperaturen und Oberflächen die Haut reizen, Licht, Farben und unterschiedliche Entfernungen das Auge betreffen, bis hin zu vielgestaltigen Reizen des Hör- und Geruchsraums oder gar des Gleichgewichts (Sebba, 1981). Natürliche Umgebungen sind voller Überraschungen, voller Lebendigkeit und stehen gleichzeitig für Beständigkeit und Dauerhaftigkeit. Das macht sie zu einem spannenden Spiel- und Aktivitätsraum für Kinder.

Die Fülle an unbekanntem Dingen und Lebewesen, die Möglichkeiten zum Bewegen, Spielen und Abenteuer erleben bieten sich selten in geschlossenen Räumen. In der Natur tun sich unter Steinen kleine und große Rätsel und Geheimnisse auf, es gibt im Totholz oder in einer Pfütze seltsame Krabbeltiere mit unzähligen Füßen, andere ohne Füße, aber auch weiches, schmeichelndes Moos, riesige Bäume, die vor Regen schützen, Stöcke, die als Zauberstäbe oder Balancierstangen fungieren, Atmosphären, die zum Verweilen einladen oder gar zum Aufbruch in eine

Schlucht: Die Vielfalt und Qualität der Angebote kommt der kindlichen Drang entgegen, die Welt intensiv zu erleben.

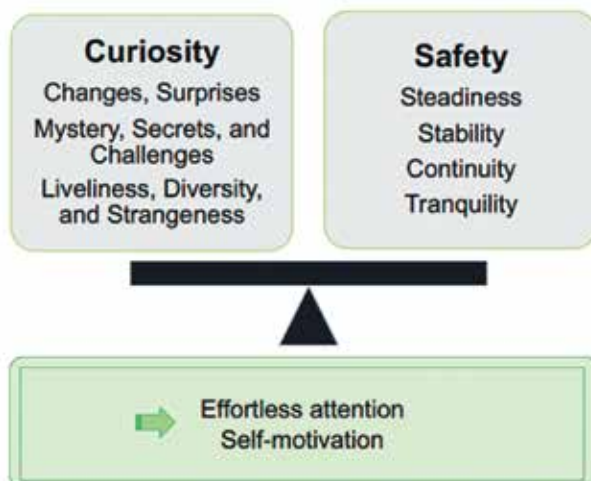
Dies sind keine bloßen Beschreibungen räumlicher Merkmale, sondern sie betreffen die Komplementarität von räumlichen Merkmalen und Handlungsmöglichkeiten eines Subjekts. In diesem Sinne kann auch Gibsons (1979) Begriff der „Affordanzen“ verwendet werden. Der Begriff betont eine Art Passung des Raumes zu Handlungsmotiven und insbesondere zur intensiven Wahrnehmung der handelnden Person. In diesem Sinne können die Merkmale natürlicher Räume als Handlungsmöglichkeiten und -aufforderungen verstanden werden, die das Kind intensiv in eine Aktivität einbinden, z.B. etwas entdecken, erforschen, untersuchen und verstehen, sich bewegen und sich bewähren zu wollen oder auch zur Ruhe kommen zu können.

Diese qualitativen Aspekte der natürlichen Umwelt kommen der kindlichen Entwicklung entgegen. Die vielfältigen Besonderheiten der verschiedenen Naturräume lassen sich in einer groben Doppelstruktur zusammenfassen:

- Einerseits ist die Natur herausfordernd, überraschend, vielfältig, lebendig, geheimnisvoll, widerstandsfähig und in ständiger Veränderung begriffen,
- Andererseits stellt sie sich als etwas Kontinuierliches, Dauerhaftes und Bergendes dar (vgl. Gebhard, 2001; Kahn & Kellert, 2002; Sebba, 1991).

Diese Aspekte kommen den beiden wichtigen Motivationsgrundlagen Neugier und Sicherheit entgegen. Gerade für Kinder bedeutet Neugier immer auch physische Neugier, d.h. die Freiheit, den Raum nach eigenem Plan zu erkunden und Risiken einzugehen und zu bewältigen. Naturräume sind dafür prädestiniert.

Zudem scheint das Anregungspotenzial natürlicher Umgebungen Formen der Aufmerksamkeit zu ermöglichen, die nahezu anstrengungslos und vor allem



selbstmotiviert sind, ohne dass eine Überreizung vorliegt (vgl. Kaplan, 1995, 172). Diese Formen der „anstrengungslosen Aufmerksamkeit“ bieten günstige Voraussetzungen für intensive Lernprozesse und intensive Erfahrungen.

Zusammenfassend lassen sich Naturräume als außergewöhnliche, anregende Erfahrungsräume konzipieren. Außergewöhnlich heißt hier auch, dass sie angesichts zunehmender Naturdistanz, Urbanisierung und Domestizierung für viele Kinder und auch Erwachsene eine Art Gegenwelt darstellen. Das ELaDiNa-Modell plädiert daher, wie viele Initiativen und Ansätze der Outdoor-Pädagogik, dafür, die Zugänglichkeit von Naturräumen nicht noch mehr aus den Augen zu verlieren, sondern aus guten Gründen Zugänge zu schaffen und Naturnähe zu fördern.⁹

Wirkungszusammenhang: Natur und sprachliche Bildung und Förderung

Der anregende und fordernde Charakter natürlicher Räume stellt die Grundlage des Modells der sprachlichen Bildung und Förderung im Naturraum dar. Die Handlungsmöglichkeiten und -aufforderungen in der Natur eröffnen bedeutungsvolle Situationen, die zum Sprechen und zur Sprache anregen. Damit knüpft ELaDiNa an die in Kapitel 2.2 aufgezeigten Zusammenhänge für die Sprachentwicklung an. Der Ansatz unterstützt die kindliche Sprachentwicklung vor allem, indem

- in intensiven sinnlichen Weltauseinandersetzungen
- bedeutungsvolle, sprachanregende Situationen
- in anregungsreichen Naturräumen geschaffen werden.

Hierin spiegeln sich auch allgemeine Elemente einer Bildungsförderung durch „Outdoor Learning“ wider (Waite et al. 2015). Das Zusammenspiel zwischen der Aktivität und Motivation der Kinder einerseits und der Anregung durch die nicht-sprachliche natürliche Umgebung andererseits wird darin deutlich.

Die Natur als sprachlose Gesprächspartnerin

Obwohl die Natur als nicht-sprachliche Umwelt nicht im wörtlichen Sinne sprechen kann, kann die metaphorische Figur einer sprechenden Natur - *natura loquitur*¹⁰ - oder einer zugewandten Natur ihren auffordernden Charakter verdeutlichen:

„Bäume reizen zum Klettern, Beeren wollen gegessen, Pilze gesammelt und Tierspuren ergründet, unbekannte Blumen, Farne und Moose be-

9 Die Frage des Zugangs zu Naturräumen als offene Landschaft bezieht sich immer auf rechtliche Grundlagen, die in verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich sein können. Zugangsrechte müssen daher im Vorfeld geklärt und ggf. auch erkämpft werden.

10 In der Literaturwissenschaft ist dies ein Topos, um die Naturdichtung des romantischen Dichters Joseph von Eichendorff zu erfassen (vgl. Bormann 1968).

stimmt werden, Büsche reizen zum Verstecken, Insekten wollen näher betrachtet, vermutete Tiere gesucht, Geräusche erkundet und fremde Gerüche geklärt und die plötzlichen Farben des Herbstes erklärt werden.“
(Becker, 2011, 7f)

Für Kinder, die einen Sinn für Wunder und Entdeckungen haben, ist dies eine gültige Beschreibung eines Waldes mit seiner sinnlichen Vielfalt und seinen prägnanten Phänomenen und Atmosphären. Im wörtlichen Sinne kann die Natur nicht sprechen, ihre Begegnungsweise ist sinnlich und konkret, nicht abstrakt und distanziert. Aber metaphorisch kann die Natur zur Gesprächspartnerin werden. Ein alter Aphorismus bringt diesen Zusammenhang pointiert zum Ausdruck:

Die Natur: „*Sie hat weder Sprache noch Rede; aber sie schafft Zungen und Herzen, durch die sie fühlt und spricht.*“ (Tobler, 1869 (1782))¹¹

Hinsichtlich der kommunikativen Rahmenbedingungen in Naturräumen lassen sich insbesondere in Kindergruppen weitere positive Effekte zur Förderung der Sprachentwicklung von Kindern feststellen:

Vor allem im Vergleich zu Innenräumen, in denen Kinder die meiste Zeit in Kindertagesstätten und Grundschulen verbringen, sind kindliche Interaktionen in Naturräumen viel weniger Lärm und Störungen ausgesetzt. Der akustische Raum eines Waldes oder einer offenen Landschaft ist an sich schon als differenzierte, reichhaltige Klanglandschaft interessant. Geräusche und Klänge werden in der Regel sehr deutlich und unverzerrt wahrgenommen, was als harmonisch und anregend empfunden werden kann. Der Geräuschpegel ist in der Regel viel niedriger als in Fluren, Klassen- oder Gruppenräumen von Bildungseinrichtungen, wo der Schall von Lärmquellen an vielen glatten Oberflächen reflektiert oder gebrochen wird. Das eigene Sprechen, Gehen oder Arbeiten ist in offenen Räumen weniger aufdringlich, weil auch die Abstände zwischen den Menschen größer sein können.

Natürliche Räume sind daher äußerst günstig für die Sprachentwicklung, da kein lärmbedingter, krankmachender Stress die Kommunikation erschwert und das gegenseitige Zuhören müheloser und genauer möglich ist. Durch die Weitläufigkeit des Raumes gibt es auch weniger Prozessunterbrechungen und Störungen.

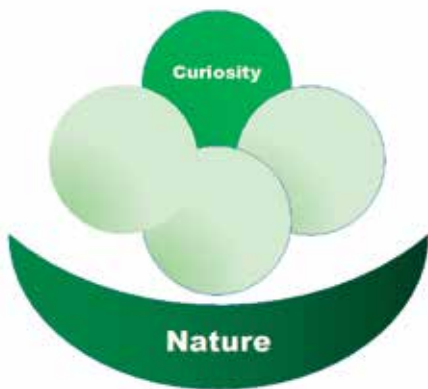
Triebkräfte der kindlichen Entwicklung

Es wurde dargelegt, dass das Anregungs- und Aufforderungspotenzial natürlicher Räume den Entwicklungsbedürfnissen und der Handlungsmotivation von Kin-

11 Der aphoristische Essay oder „Aufsatz“, wie ihn Goethe genannt und in seine Schriften aufgenommen hatte, wurde ca. 1782 vom Schweizer Theologen und Schriftsteller Georg Christoph Tobler verfasst, der 1781 in Weimar und Goethes Kreisen verkehrte. Der ersten Ausgabe des renommierten Wissenschaftsmagazin „Nature“ von 1869 diente es als „wonderful rhapsody on ‚Nature‘“ und „Aphorisms by Goethe“ – vom Herausgeber und Freund Darwins F.R.S. Huxley übersetzt – als Vorwort und Auftakt.

dern entgegenkommt. Diese Korrespondenz ist entscheidend für die sprachbildende und -fördernde Intention des Modells, um bedeutungsvolle Sprachsituationen zu schaffen. Die folgenden vier ausgewählten kindlichen Antriebskräfte sind besonders geeignet, den Zusammenhang zwischen Natur-Kind-Sprache deutlich zu machen. Sie überschneiden sich und sind miteinander verwoben, können aber in ihrem spezifischen Sprachbezug unterschieden und benannt werden.

1. Neugier - die Lust auf Neues



Entwicklung basiert auf der Konfrontation mit dem Neuen, das ein Synonym für das Unbekannte, Ungewohnte oder Fremde ist. Einerseits löst das Neue eine Art Krise aus, der sich ein Subjekt, das sich entwickeln will, stellen muss. Das unbekannte Neue – etwas Fremdes oder ein Mysterium – irritiert objektiv das routinierte Handeln. Es ist beunruhigend. Andererseits aber besitzen Kinder von klein auf eine neugierige, offene Grundhaltung, die sie befähigt, sich dem Neuen und Unbekannten - natürlich in Maßen - zu stellen, es zu erforschen und sogar selbständig zu suchen. „Die Neugier ist eine

Selbstbeunruhigung, die zu ihrer Aufhebung das Unbekannte benötigt. Dies aber lässt sich nur haben, wenn Vertrautes und Sicheres aufgegeben werden“ (Becker, 2016, 24). Für das neugierige Kind ist das Neue, das sich vom Bekannten unterscheidet, jedoch keine Irritation, die es zu vermeiden gilt. Es ähnelt vielmehr dem „Nährwert einer Nahrungsquelle aus der Perspektive des Hungrigen“ (Bischof, 1985, 241). Wie Naturräume diesen Hunger mit unzähligen außergewöhnlichen Phänomenen – der Vielfalt des Lebens – bedienen können, wurde in Kapitel 3.1 skizziert.

Zur Aktivierung der Neugier trägt ein „entspanntes Feld“ (Bally zit. nach Franzmann, 2013, 207) bei, damit Kinder nicht überfordert werden und nicht die Angst als Antagonist der Neugier dominant wird. Bei der Betrachtung der Bedingungen, die Exploration und Neugier begünstigen, werden externe und interne Faktoren relevant:

- Der natürliche Raum mit seinem doppelten Aspekt von Neugier und Sicherheit bietet dabei gute Voraussetzungen als anregende nicht-sprachliche Umgebung, indem er Veränderung und Vielfalt sowie zugleich Stabilität und Kontinuität repräsentiert.
- Aber auch der soziale Rahmen als die sprachliche Umgebung spielt hier eine große Rolle (siehe Kapitel 4).
- Die innere Quelle der Sicherheit, das Selbstvertrauen, bestimmt letztlich das aversive oder neugierige Verhalten. Es ist sowohl Voraussetzung als

auch Ergebnis der Erkundung des Neuen. Wenn die Bedingungen stimmen, dann sind Kinder prädestiniert, sich ohne Zeitdruck in den Dialog mit dem Neuen zu vertiefen.

Das Ausleben dieser zentralen Triebkraft der kindlichen Entwicklung ist unmittelbar mit der Sprachentwicklung verbunden. Die Neugier als aktiver Dialog mit dem Unbekannten, der auch als Befragung des Unbekannten bezeichnet werden kann, versucht herauszufinden, was das Unbekannte ist, wie es heißt oder womit es verglichen werden kann. Es liegt auf der Hand, dass damit ein direkter Sprachimpuls verbunden ist. Unbekannte Naturphänomene werfen alle möglichen Fragen auf - die offensichtlichste Frage ist „Was ist das?“ oder komplexer „Warum ist das so?“. Das Unbekannte, das der Aufmerksamkeit zufällt, wird gefunden oder drängt sich auf und ist noch nicht bestimmt und benannt. Namen, Worte und Erklärungen für das Unbekannte müssen gefunden werden.

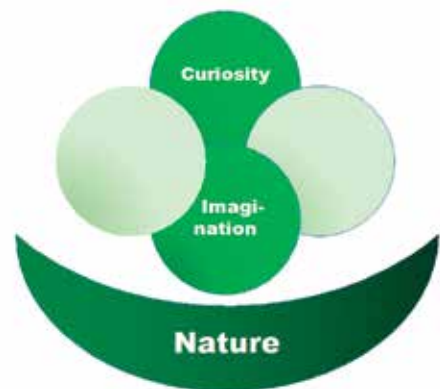
Das Zusammenspiel von Neugier und Natur wird zum Sprechanreiz, der je nach Gesprächspartner zu einem Impuls für ein längeres Gespräch werden kann. Die Neugier, die Lust auf Neues, der Wissensdurst wird geweckt und „gefüttert“, wenn Kinder spannende und erklärungsbedürftige Gegenstände und Phänomene finden.

2. Vorstellung und Phantasie – die Lust am Möglichen und Unmöglichen

Die Vorstellungskraft und Phantasie sind mit der Neugier verbunden. Neugierige Fragen wie „Was ist unter dem Stein? Was ist hinter dem Baum?“ sind immer mit Imaginationen, inneren Bildern oder Intuitionen darüber verbunden, was es sein könnte. Während dies in der Realität schnell geklärt werden kann, ist die Vorstellungskraft bei komplexeren Fragen nach dem „Woher“ oder „Warum“ weitaus stärker beteiligt: Woher kommt der Wind? Warum verlieren manche Bäume im Herbst ihre Blätter?

Abstrakt-theoretische Vorstellungen und Erklärungen bauen dabei auf verschiedenen Formen des konkreten handlungsbezogenen, des ästhetischen und des narrativen Denkens auf (vgl. Schäfer, 2009):

- Innere Bilder und Vorstellungen, die sich in und aus körperlich-sinnlichen Bewegungen bilden (konkretes Denken). Innere Bilder kann man sich nicht nur als visuelle Bilder vorstellen, sondern auch als auditive, olfaktorische, taktile oder gustatorische Bilder.
- Vorstellungskraft, die beim Sammeln, Ordnen und Konstruieren von Dingen entsteht und ausgelebt wird (ästhetisches Denken).



- Sprachlich basierte Vorstellungen, die erlebte Szenen als Metaphern verarbeiten, z. B. wenn Kinder sagen „Die Erde schmilzt“, während sie im Schlamm stehen (narratives Denken). Erklärungen wie „Das ist wie...“ sind „vielleicht die wichtigste Form der frühkindlichen Welterklärung in einer Zeit, in der Kinder die Welt entdecken“ (Schäfer, 2009, 95). Es handelt sich dabei um intuitive oder naive Theorien. Animistische Vorstellungen von guten und bösen Steinen oder Wolken, die zu Schlangen werden, lassen sich ebenso mit diesen Formen des narrativen Denkens in Verbindung bringen. Es ist eine „belebte Welt, die Piaget (1929) beschrieben hat, in der Sonne und Mond kleine Kinder auf ihren Wegen begleiten und in der Steine umgedreht werden müssen, damit sie nicht müde werden, immer dasselbe zu sehen“ (Chawla 2008, 218). Dann machen frierende Bäume den Wind, weil sie so sehr zittern und sich bewegen. Dies bezieht sich auch auf das Denken in ganzen Geschichten, in denen Kinder Zusammenhänge von Ursache und Wirkung sowie von Grund und Folge denken und ausdrücken können, d. h. auf logisches Denken der Form nach.
- Beim Übergang zu theoretischen Vorstellungen müssen Kinder ihre Ordnungsvorstellungen zunehmend in einen neuen, nicht-subjektiven Kontext stellen. Vorstellungen, die sie auf der Basis konkreter Sinneserfahrungen und sprachlicher Metaphern, Animismen und Geschichten erworben haben, stehen weiterhin im Mittelpunkt. Aber dieses Wissen über die Welt muss zunehmend aus alltäglichen Zusammenhängen herausgelöst und in theoretische Bezüge – von den Sinnen bis zur Logik (theoretisches Denken) – eingebettet werden.

Vorstellungen richten sich einerseits auf das Mögliche im Realen und andererseits als Phantasien auf das Unmögliche, das nicht als verborgen erscheinen kann.¹² Entscheidende Potenzen des Menschen, wie Vitalität, Sensibilität, Emotionalität, Erfindungsreichtum - Träume, Tagträume oder Wünsche - gehen in die Vorstellungskraft und Phantasie ein.

So können die Vorstellungskraft und Phantasie beispielsweise Geschichten erfinden, die erzählt werden müssen. Eine wichtige Quelle sind dabei Phantasiespiele oder Rollenspiele, die oft nichts anderes sind als Erzählungen in Aktion. Im Alter von zwei Jahren sind Kinder im Allgemeinen in der Lage, der Welt im Modus des „Als-ob“ zu begegnen: Sie sind in der Lage, die Realität zu ignorieren und einen Vorstellungskraum zu konstruieren, der das Hier und Jetzt überformt.

¹² In Anlehnung an Popitz (2000, 92) kann Phantasie als die „Vergegenwärtigung des Verborgenen“ und das „Eindringen in Verborgenes“ verstanden werden. Während Vorstellungen als „imaginatio“ alltäglich sind, indem Abwesendes in die Gegenwart geholt, d.h. vergegenwärtigt wird, ist die „phantasia“ eine potentiell kreative Vorstellung, die auf das Verborgene abhebt, das der Erscheinung entzogen ist.

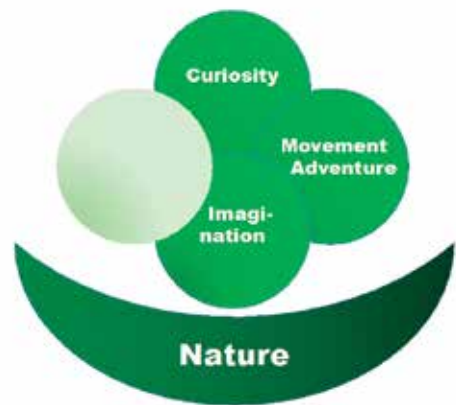
Das sprachliche Aushandeln ist für solche imaginative Prozesse essentiell. Sie stellen einen wertvollen Sprachanlass dar. Auch Naturräume entfalten hier ihren besonderen Aufforderungscharakter. Im Wald z.B. gibt es viele kleine Spielbereiche, z.B. Nischen, kleine Räume im großen Raum. Es gibt hier weniger Störung durch andere Kinder, und die Rollenspiele sind deutlich länger und intensiver (Kirkby, 1989).

Daneben regen vor allem der Formenreichtum, die manchmal seltsamen, suggestiven Figuren, Konturen und Linien, die Vielfalt der Farben und Materialien die Vorstellungskraft und Phantasie an. Suggestive Formen von z. B. Felsen, Baumrinde oder Blumen werden als Nasen, Stämme oder ganze Gesichter erkannt. Dies entspricht kindtypischen narrativen Denkformen und physiognomischen Wahrnehmungen. Dabei gibt es in der Natur nichts, was einen eindeutigen spielerischen oder pädagogischen Zweck verfolgt. Die Objekte und Atmosphären sind nicht zweckgebunden und haben dadurch eine besondere, die Phantasie und Vorstellungskraft enorm anregende Qualität.

3. Bewegung und Abenteuer – die Lust am Wagnis

Der Bewegungsdrang, der das Zentrum der kindlichen Persönlichkeit und der Dreh- und Angelpunkt der kindlichen Existenz ist (vgl. Fischer, 2010), findet in der Natur optimale Bedingungen wie in wohl keinem anderen Handlungsraum. Die bedeutungsvollen Situationen, die beim freien Ausleben dieses kindlichen Antriebs hervorgehoben werden können, weisen auf einen tieferen Zusammenhang zwischen Bewegungs- und Sprachentwicklung hin.

Sprechen ist selbst ein Teil der motorischen Koordination und schließt Mimik, unwillkürliche und willkürliche Gesten ein. „Die sprachliche Äußerung entsteht aus der Bewegung heraus und stellt eine Fortsetzung der handelnden Bewegung dar“ (Merkel, 2010).¹³ Sprechen im Kindesalter ist noch lange Zeit mit Ganzkörperbewegungen verbunden. Kindliches Sprechen wird oft von ausladenden Bewegungen begleitet und ist selten so unbeweglich wie bei Erwachsenen, bei denen meistens die sprachleitende Bewegung reduziert ist.



¹³ Ein Beispiel: Ein Kind möchte nach seinem Teddy greifen, kann ihn aber nicht erreichen, also zeigt es auf ihn. Der Erwachsene wird ihm geben, was es will, vorausgesetzt, es ist klar, was es will. Aber das Zeigen ist nie ganz klar, das Wort „Teddy“ schon. „Das macht den Reiz des Sprechens aus: Sprache schafft Zauberhände“ (Merkel, 2010, 58).

In der natürlichen Umgebung unterstützen sich Bewegungs- und Sprachentwicklung von Kindern ab 3 Jahren in besonderer Weise gegenseitig. Zunächst finden Kinder im Naturraum einen optimalen Raum für ihre Bewegungsentwicklung vor. So erweitern Kinder ihr Bewegungsrepertoire vor allem dadurch, dass sie ihr Gleichgewicht in vielen Bewegungsformen wie dem Laufen, Springen, Klettern, Balancieren und vielem mehr erproben. Es geht dabei um Schwerkraftsicherheit durch möglichst vielfältige Anregungen, um sichere und vielfältige Bewegungsschemata zu erlangen, die sich im Körper einprägen. Räumliche Erkundungen und Bewegungen nach oben und unten, rechts und links und vorne und hinten bedeuten dabei einen enormen Gewinn an Autonomie und Stabilität als Akteur im dreidimensionalen Raum. Schon der unvergleichlich unebene und nicht immer sichtbare Boden in Naturräumen fordert das Gleichgewicht heraus und stellt für ungeübte Kinder ein größeres Risiko dar als für geübte Kinder.

ELaDiNa konzentriert sich auf die enge Verbindung zwischen Bewegung und Sprache, da die Bewegungen in der Natur oft herausfordernd und riskant sind. Die große Vielfalt an Bewegungsmöglichkeiten sind dort nicht vorgefertigt. Balancieren, Klettern, Springen, Verstecken, Krabbeln, Schleichen, Rutschen, Hängen, Laufen und vieles mehr ist in der Natur oft damit verbunden, dass Kinder, anders als auf dem Spielplatz, aktiv Gelegenheiten suchen und erkennen müssen. Solche Situationen folgen einer eigenen Logik, sie enthalten von Natur aus Widerstände, die Bedingungen stellen, auf die man reagieren muss, um sie z.B. zu überwinden.

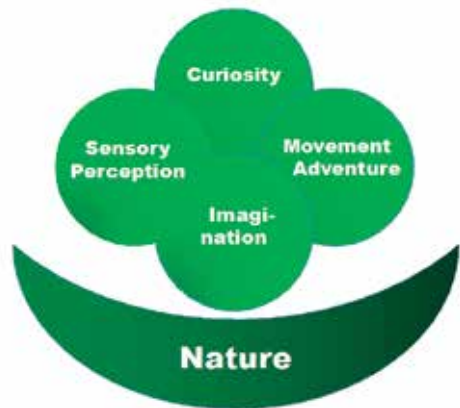
Der kindliche Wunsch nach freier, selbst gewählter Bewegung findet hier einen idealen Raum. Intensive Erlebnisse in kindgerechten Abenteuern bedeuten dabei vor allem: Etwas zu wagen, ein Risiko einzugehen und ein Abenteuer zu erleben, drängt danach, erzählt zu werden. Das Erlebte in Form von Geschichten zu teilen und mitzuteilen, ist ein Sprechanlass, der oft Fiktion und reale Erfahrung vermischt.

Das erzählte Abenteuer spiegelt sich nicht nur in dem bekannten Sprichwort wider: „Wessen Herz voll ist, dessen Mund läuft über“.¹⁴ Es spiegelt auch einen wichtigen Knotenpunkt der Sprachentwicklung wider: Als impliziter Prozess erwerben Kinder Sprache in Situationen, die für sie wichtig sind und die sie intensiv erleben. In bedeutsamen Situationen können z.B. Dinge, die Kinder erleben, nicht als nüchterne „Dinge an sich“ interpretiert werden, sondern als „Dinge in einem Handlungszusammenhang“, als „Aktionsdinge“ (Schäfer, 2003, 10, zitiert in Merkel, 2010, 57).

14 Das ursprüngliche Bibelzitat aus dem Lukasevangelium (6:45) lautet etwas anders: „Denn wes das Herz voll ist, des geht der Mund über.“

4. Sinnliche Wahrnehmung – die Lust, alle Sinne zu aktivieren

Die Wahrnehmung über die verschiedenen Sinneskanäle stellt die Schnittstelle zwischen dem Menschen und der Welt, zwischen Innen und Außen dar. Eine gut entwickelte Wahrnehmungsfähigkeit ist die Grundlage, aber auch das Ergebnis der kindlichen Erfahrungen in der Welt. Gerade in den ersten Lebensjahren hängt die Entwicklung des Gehirns ganz wesentlich von den Sinnesreizen ab, die das Kind wahrnimmt (Zimmer, 2009). Der Entwicklungsprozess beginnt so gesehen auf einer sinnlichen Basis, und insbesondere die Sprachentwicklung hängt davon ab, dass Kinder die Welt mit allen Sinnen erfahren. Sie baut darauf auf.



Für Kinder kann ein ausgeprägte Wahrnehmungslust geltend gemacht werden. Sie sind prädestiniert, sich ganz der Wahrnehmung zu widmen und ihre Sinne ohne äußeren Zweck oder Handlungszwang zu öffnen. Diese Fähigkeit der selbstgenügsamen Wahrnehmung drückt sich vor allem in neugierigen und phantasievollen Prozessen und deren sinnlichen Anfängen aus, z.B. wenn sich Kinder stundenlang mit der Materialität von Wasser und Erde und insbesondere mit der Vermischung beider Elemente beschäftigen.¹⁵

Bei der näheren Betrachtung der verschiedenen Wahrnehmungssysteme geht es um die Stimulation der Fernsinne über Ohr und Auge und der Nahsinne in Körpernähe über die Haut, die Propriozeptoren in Muskeln, Sehnen und Gelenken, das Gleichgewichtsorgan, die Zunge und die Nase.

Für alle diese Systeme sind Naturräume aufgrund der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen ideale Sinnesräume. Sie zeichnen sich durch eine enorme sinnliche Vielfalt aus. Da die Farben, Formen, Materialien, Stimmungen und Atmosphären, die in der Natur zu finden sind, so vielfältig und prägnant sind, lässt sich hier die Sphäre der Sinne hervorragend mit der Sphäre der Wörter verbinden. Wörter können sinnlich unterfüttert werden, wenn die bezeichneten Dinge berührt, gefühlt, gerochen, auseinandergenommen, geschmeckt, gehört, beobachtet und mehr werden.

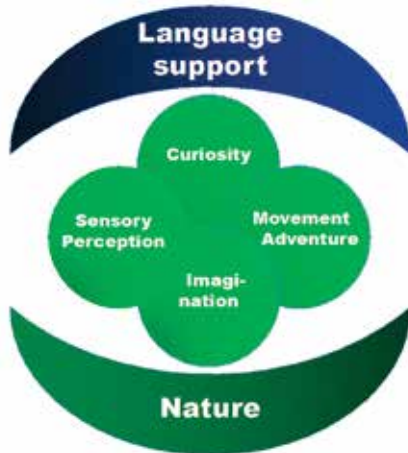
Wörter sind erst als sinnlich unterfütterte wirklich lebendig, weil ihre Bedeutung gesättigter und reicher ist: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne

¹⁵ Kinder können daher als Protagonisten ästhetischer Erfahrung, die den Modus der Muße benötigt, bezeichnet werden (vgl. Oevermann 2004; Garz&Raven 2015; Vollmar 2020).

Begriffe sind blind“, so der Aufklärungsphilosoph Immanuel Kant (2007).¹⁶ Dieses bekannte Zitat weist auch darauf hin, dass die schnelle Zuordnung eines Wortes oder Namens zu einem Gegenstand nur die Oberfläche oder die sprachliche Hülle ist. Die Benennung eines neuen oder noch nicht vollständig bekannten Objekts erfüllt das Bedürfnis nach Klassifizierung und Benennung – und Kinder lernen neue Wörter sehr schnell. Die Bedeutung eines Wortes entwickelt sich aber erst in einem längeren Prozess, der möglichst viele Sinneseindrücke einbezieht.

Die Möglichkeiten und Reize der natürlichen Welt unterstützen das Zusammenspiel von sinnlicher Erkundung und begrifflichem Verständnis der Welt. Multimodale Konzepte fördern die Sprachentwicklung. Die enge Verbindung von Sinneswahrnehmung und sprachlichem Ausdruck entspricht den allgemeinen Erkenntnissen über die Schlüsselfaktoren von kindlicher Aktivität durch sinnliche Weltauseinandersetzung und eine entsprechend anregende Umgebung (Kapitel 2.2).

Sprachliche Bildung und Förderung in der Natur und die Rolle professioneller Unterstützung



Die Schlüsselfaktoren der frühen Sprachentwicklung – sinnliche Begegnungen mit der Welt, anregende Umgebungen und implizites Lernen in bedeutungsvollen Situationen – wurden in Kapitel 3 vor allem mit den Möglichkeiten und Anreizen natürlicher Räume einerseits und den Entwicklungsimpulsen der Kinder andererseits in Verbindung gebracht. Das Modell wäre jedoch unterbestimmt, wenn der Beitrag der Erwachsenen oder - im pädagogischen Rahmen - der pädagogischen Fachkräfte nicht ebenfalls einbezogen würde. Sie spielen eine Schlüsselrolle.

¹⁶ Im Deutschen ist die sinnliche Wurzel im Wort für Verständnis und Begriff enthalten: „Begriff“ und „Begrreifen“ kommen von „greifen“, „begreifen“.

Als der Teil der Umwelt, der den sprachlichen Kontext maßgeblich mitbestimmt, haben Erwachsene einen erheblichen Einfluss auf eine mehr oder weniger erfolgreiche Sprachentwicklung von Kindern. Die Art und Weise, wie Erwachsene auf die Aktivitäten der Kinder reagieren oder diese mit initiieren, ist von entscheidender Bedeutung, auch wenn ELaDiNa die sinnliche Erfahrungswelt als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Verknüpfung von Natur und Sprachentwicklung nimmt. Aber die relevanten Erkenntnisse über die Sprachentwicklung im Allgemeinen (Kapitel 2) bleiben auch für Sprachsituationen in der Natur gültig.

Eine idealtypische, sehr schematische, aber dennoch hilfreiche Handlungskette zur Veranschaulichung der ELaDiNa-Idee ist die folgende:

1. Kinder setzen sich mit den Möglichkeiten und Aufforderungen der Natur auseinander.
2. Pädagogische Fachkräfte greifen die Themen der Kinder auf und vertiefen sie.
3. Kinder entwickeln ihre Sprachkenntnisse im Austausch mit den Erwachsenen (und anderen Kindern) durch Dialoge oder Erzählungen.
4. Die Kinder werden ermutigt, sich weiter zu engagieren und neue Sprachkonzepte zu verwenden.

Bevor jedoch geeignete Strategien und Haltungen vorgestellt werden, die für den 2. und 3. Schritt erforderlich sind, sollte der vorangehende oder übergeordnete Aspekt der pädagogischen Rahmung berücksichtigt werden. Er bezieht sich auf mögliche Hindernisse, die Schritt 1 beeinträchtigen. Denn der außergewöhnliche Charakter von Naturräumen birgt besondere Chancen, aber auch Herausforderungen für die professionelle Begleitung. So sind die Einstellungen, das Wissen und die Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften ein entscheidender Faktor dafür, dass Kinder überhaupt in bedeutungsvolle Situationen kommen. Umgekehrt können die Haltung, das fehlende Wissen und das Unvermögen von Erwachsenen sehr hinderlich sein, wenn es darum geht, Kindern wertvolle Naturerfahrungen zu ermöglichen.

Nachfolgend finden sich einerseits Hinweise zur allgemeinen pädagogischen Rahmung von Naturaktivitäten, wobei die allgemeine Haltung und das Wissen pädagogischer Fachkräfte beleuchtet wird. Andererseits wird der Blick auf die spezifische Rolle im Zusammenhang sprachlicher Bildung und Förderung in der Natur gelenkt.

Naturerfahrungen ermöglichen

- Damit bedeutungsvolle Situationen entstehen, die dann Möglichkeiten für sprachbildende und -fördernde Dialoge oder Erzählungen eröffnen, muss den Kindern viel Zeit und freier (Natur-) Raum gegeben werden. Eile ist hier fehl am Platz. Es geht nicht darum, etwas zu erledigen, sondern darum, sich auf etwas einzulassen, das einen beschäftigt. Für Fach-

kräfte aus Kindertagesstätten und Grundschulen bedeutet dies, dem Tempo der Kinder und ihren besonderen Zugängen und Einstellungen zur Natur so weit wie möglich entgegenzukommen.

- Die Natur hat ihre eigene Zeit und oft liegt dies nicht in unserer Hand. Für Kinder kann dies auch mit Enttäuschungen oder Langeweile verbunden sein - zum Beispiel sind die großen und spannenden Tiere, die Kinder aus Bilderbüchern oder dem World Wide Web kennen, selten in der heimischen Umgebung zu sehen. Geduldiges Entdecken braucht daher Zeit, Erfahrung und eine interessierte und sachkundige Begleitung.
- Gerade die Kinder, deren Erfahrungen zunehmend von attraktivem Spielzeug und digitalen Medien geprägt sind, deren Sinne vom Tempo und Eventcharakter unzähliger Kindermedien geprägt sind, müssen erst an die Natur herangeführt werden. Natur ist für sie oft fremd und unbekannt. Auch wenn Naturräume mit ihren besonderen Atmosphären die Kinder oft in ihren Bann ziehen, indem sie zum Beispiel Freiheitsgefühle erzeugen, sind zunächst nicht alle Kinder dafür empfänglich. Für neugieriges Entdecken, phantasievolles Spiel, abenteuerliche Bewegung und konzentrierte Wahrnehmung ist jedoch eine Atmosphäre hilfreich, die als „entspanntes Feld“ beschrieben wurde. Eine professionelle Begleitung sollte für einen entsprechend entspannten Handlungsrahmen sorgen, indem sie einerseits Zeit und anregenden Raum, andererseits ausreichend Sicherheit und Aufmerksamkeit bietet.
- Wenn Kinder sich in der Natur zu langweilen scheinen, ist es ratsam, dies auszuhalten. Auch hier ist Zeit nötig. Kinder können gelangweilt reagieren, weil sie mit Naturräumen nicht vertraut sind. Generell muss Langeweile bei Kindern nicht als Auftrag verstanden werden, sofort motivierende Aufgaben oder Spiele anzubieten. „Langeweile ist (...) nichts anderes als eine starke Neugierde in einer anregungsarmen Umgebung“ (Franzmann, 2013, 207) - oder in einer nicht sorgfältig wahrgenommenen Umgebung. Anregungen aus der Natur oder aus den Aktivitäten anderer Kinder oder der Erzieherin wirken aber meist mit der Zeit. Das Wechselspiel zwischen Neugier und Geheimnis oder neuen Phänomenen wird sich bei den meisten Kindern einstellen.
- Manche Kinder reagieren in der Natur mit Angst. Für sie ist die Natur zu fremd, weil sie z. B. mit dem Wald, dem Feld oder dem Fluss keine (positiven) Erfahrungen verbinden oder sich generell zu wenig zutrauen, um sich darin zu bewegen. Überbehütende Erziehungsstile, frühere traumatische Erlebnisse oder negative, kulturell bedingte Naturbilder sind mögliche Gründe für diese Einstellungen. Diese Kinder fühlen sich zu wenig sicher, um sich auf Entdeckungsreise begeben zu können. Ein erwachsener Begleiter kann dabei sowohl als Vorbild für positive Ein-

stellungen als auch als sicherheitsgebender, achtsamer Betreuer wichtig werden, der sich in der Natur wohlfühlt und über sie Bescheid weiß und somit als eine Art Brückenbauer zwischen dem Kind und der Natur fungiert.

Um die ELaDiNa-Idee der professionellen Sprachförderung in der Natur zu vermitteln, lässt sich als Leitsatz zusammenfassen: Die Reize des Naturraums werden für Kinder wirksam, wenn sie in einer

- behutsamen,
- aufmerksamen,
- geduldigen,
- verstehenden und
- zulassenden Weise begleitet werden.¹⁷

Begleitung als williger Gesprächspartner

Vor allem die frühen Phasen des Spracherwerbs hängen vom zwischenmenschlichen Gespräch und gemeinsamen Handeln ab (siehe Kapitel 2). Sprache kann nur im Austausch mit anderen gelernt und verbessert werden. Erwachsene als kompetente Sprecher sind freilich nicht die einzigen, die den sprachlichen Kontext der Umwelt bilden. Auch Kinder richten ihre Sprechakte zunehmend an Gleichaltrige. Vor dem Alter von 3 Jahren sind Kinder jedoch hauptsächlich auf die sprachliche Kommunikation mit Erwachsenen eingestellt. Die Kommunikation mit Gleichaltrigen erfordert für sprachlernende Kinder noch mehr kognitive Koordination (Tommasello, 2019, 186). In der Kommunikation mit Gleichaltrigen wird jedoch das, was in der Kommunikation mit kompetenten Sprechern erworben wurde, angewendet und gefestigt. Das bisher Gesagte ergibt dann Sinn, wenn man es in den Rahmen der sozialen Interaktion stellt, und das bedeutet hier vor allem die Qualität der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen zu fokussieren.

Nicht nur die Quantität und Qualität der angebotenen Sprache ist wichtig, sondern auch die stets präsente Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern. Die

¹⁷ Zulassend bedeutet nicht, dass man sich sorglos in natürlichen Räumen bewegt. Die Verantwortung für die Einschätzung und eventuelle Begrenzung der Gefahren und Risiken der natürlichen Umgebung liegt bei den Erwachsenen. Ein vorsorglicher Blick auf mögliche Gefahren gehört daher zur täglichen Routine beim Rausgehen. Das Thema Sicherheit darf jedoch nicht zu einer pessimistischen Null-Risiko-Haltung führen, die in erster Linie auf Risikovermeidung abzielt. Dies würde bedeuten, die pädagogische und übrigens auch rechtliche Dimension der Autonomie und Entwicklung von Kindern aus den Augen zu verlieren. Vorsorge mit Augenmaß ist so zu verstehen, dass Kinder Risiken eingehen dürfen, zum Beispiel beim Balancieren und Klettern. Sicherheit entsteht durch den kompetenten Umgang mit Risiken, nicht durch deren Vermeidung. Diese sicherheitspädagogische Maxime sollte natürlich immer mit einem offenen Blick auf den Raum und seine Gefahren einhergehen. Um natur- oder waldtypische Gefahren besser einschätzen und abwenden zu können, sollten ggf. Absprachen mit Experten getroffen und Verhaltensregeln mit den Kindern und Eltern vereinbart werden.

Aneignung der Welt findet immer mit und in Beziehung zu den Gesprächspartnern statt (vgl. Merkel, 2010, 57). Dies gilt für die ersten „Interaktionsformate“ (Bruner) zwischen Kind und Bezugsperson bis hin zu Lern- und Bildungsprozessen in der mittleren Kindheit. Angemessenes, sprachförderndes Verhalten basiert darauf, für Kinder ein williger Gesprächspartner zu sein, indem man wertschätzend und sensibel auf die Handlungs- und Sprechimpulse der Kinder eingeht. Dazu gehört es, ein sprachliches Vorbild zu sein und mit sprachlichen Impulsen wie z.B. dem Erzählen von Geschichten auch Sprachlernsituationen zu initiieren.

Dies unterstreicht die entscheidende Rolle der professionellen Unterstützung von Kindergarten- und Grundschulkindern im Hinblick auf die Sprachentwicklung. Die Qualifikation der Fachkräfte ist gewissermaßen der große Hebel, mit dem die Sprachförderung in der Natur erst wirksam werden kann. Die Natur ist in gewissem Sinne voll von Wörtern, so wie der Wald voller Bäumen ist. Aber um diese Wörter zu entdecken und zu benutzen, sind qualifizierte Erwachsene der Schlüssel. Im Gegensatz zum familiären Kontext, wo eine intuitive elterliche Pädagogik die Sprachentwicklung unterstützt, sollte eine professionelle Begleitung möglichst reflektiert sprachfördernd handeln.

Reflexivität bezieht sich auf die eigene sprachförderliche Einstellung und das eigene Verhalten, das notwendige sprachbezogene Wissen und die sprachförderlichen Fähigkeiten. Damit sind drei Dimensionen angesprochen, die für das ELaDiNa-Modell der professionellen Begleitung wesentlich sind:

Kenntnisse über Sprache, Spracherwerb und sprachliche Bildung und Förderung

Für eine erfolgreiche professionelle Begleitung sprachlicher Bildungs- und Förderprozesse ist es unerlässlich, eine fundierte Vorstellung z.B. davon zu haben,

- was Sprache eigentlich ist,
- wie Sprache den Menschen konstituiert,
- dass die Sprache aus Kommunikation hervorgeht,
- was die Phasen und Meilensteine der Sprachentwicklung kennzeichnet,
- welche Vorteile ein integrierter, ganzheitlicher Ansatz der Sprachförderung bietet,
- wie der Zweitspracherwerb funktioniert,
- welche Rolle Neugier, Vorstellung und Phantasie, Sinneswahrnehmung, Bewegung und Abenteuer spielen oder,
- welche sprachbildenden und -fördernden Möglichkeiten Naturerfahrungen und Naturräume bieten.

Kapitel 2 und 3 sowie das Theoretische Handbuch des ELaDiNa-Projekts liefern wichtige Hinweise und weiterführende Literatur zur Bearbeitung solcher Fragen und Themen.

Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs

Die Bewusstmachung des eigenen Sprachgebrauchs und -verhaltens ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb einer sprachförderlichen Haltung. Erste Reflexionsfragen dazu könnten die folgenden sein:

- Wie klar und verständlich spreche ich?
- Wie begleite ich Aktivitäten in der Natur?
- Gebe ich viele Anweisungen?
- Ignoriere ich Fragen von Kindern?
- Wie reagiere ich auf falsche kindliche Äußerungen?

Übung und Praxis sprachförderlichen Verhaltens

ELaDiNa zielt letztlich auch auf die praktische Anwendung von sprachförderlichen Verhaltensweisen und Methoden. Die Art und Weise, wie Wissen und Fähigkeiten entwickelt werden und wie der Transfer in die Praxis unterstützt werden kann, sind wesentliche Aspekte des ELaDiNa-Konzepts. Da die Umsetzung einer effektiven sprachlichen Bildung und Förderung in der Natur nicht allein durch Lesen erfolgen kann, wurden durch das Fortbildungsprogramm und das praktische Handbuch des ELaDiNa-Projekts auch praktische Qualifikationsideen für pädagogische Fachkräfte zur Umsetzung des Ansatzes entwickelt. Dabei geht es darum, sich Wissen und Fähigkeiten zu eigen machen und in die tägliche Praxis zu übertragen.

Mit dem ELaDiNa-Fortbildungsprogramm steht ein detailliertes erfahrungsorientiertes Konzept mit praktischen Übungen und Transferideen zur Verfügung, das die reale Situation im praktischen Arbeitsfeld unterstützt. Handlungsorientierte Aufgaben, praktische Übungen, Rollenspiele, theoretische Inputs, Videoanalysen, Reflexionseinheiten, Praxisfokussierung mit Pocket cards und eigene videografierte Praxis sind geeignete Formen der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Das Konzept führt zwei strukturell unterschiedliche Sphären zusammen:

Fortbildungspraxis, die von den Zwängen und dem Handlungsdruck der pädagogischen Praxis befreit ist und einen produktiven Raum zur Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und zur Reflexion von Erfahrungen eröffnet.

Arbeitspraxis, in der immer wieder echter Handlungsdruck besteht und echte Kinder angesprochen werden. Hier sollen die entwickelten ELaDiNa-Inhalte erprobt und die Erfahrungen dokumentiert werden.

Strategien und Methoden

Die folgenden Vorschläge veranschaulichen Grundprinzipien einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung. Sie richten sich an pädagogische Fachkräfte von Kindertagesstätten und Lehrpersonal von Grundschulen. Die Handlungsstrategien und -methoden sollen helfen, die Chancen der Naturräume für die Sprachförderung der Kinder zu nutzen. Die Möglichkeiten sollten ergriffen und Wirklichkeit werden.

Sprachliche Bildung und Förderung werden hier nicht als zusätzliches Element in einem hektischen Tagesablauf verstanden, das zeitlich begrenzt ist und/oder nur mit bestimmten Kindern stattfindet. Vielmehr wird die sprachliche Bildung als universelles Prinzip gelebt und als Querschnittsaufgabe gesehen, die von allen Beteiligten in jeder sich ergebenden Alltagssituation praktiziert wird.

Mit dem Ziel, das eigene Sprachverhalten zu reflektieren und sprachfördernde Kompetenzen zu erweitern, werden im Folgenden wichtige sprachfördernde Strategien erläutert.

Sprachförderliche Grundhaltung einnehmen

Um eine gute Gesprächsatmosphäre zu schaffen, die Kinder zum Erzählen und miteinander Sprechen einlädt, spielen verschiedene kommunikative, d.h. körper-sprachliche und auch mentale Gesichtspunkte eine entscheidende Rolle. Im Folgenden werden wichtige Aspekte genannt, die vom Gesprächspartner aktiv hergestellt werden müssen, um eine geeignete positive Atmosphäre zu gestalten, die auch eine vertrauensvolle Beziehung fördern kann. Diese Haltung drückt die Bereitschaft aus, das Gespräch anzunehmen und sich ganz dem Kind zuzuwenden. Gleichzeitig signalisiert sie Offenheit für alle Arten von Beiträgen. Kinder fühlen sich sicher und können sich etwas trauen. Unabhängig vom aktuellen Sprachniveau eines Kindes soll es dadurch ermutigt werden, in den Dialog zu treten und sich an einem Gespräch zu beteiligen.

- *Sich auf Augenhöhe des Kindes begeben.*
- *Blickkontakt halten.*
- *Uneingeschränkte Aufmerksamkeit schenken.*
- *Zugewandte Körperhaltung einnehmen.*
- *Bestätigende Mimik einsetzen.*
- *Zuhören, aussprechen lassen.*
- *Interessiert nachfragen.*
- *Freude an Kommunikation vermitteln.*

Das Kind führt – gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellen

Freude an einem Gespräch kommt bei Kindern insbesondere dann auf, wenn die gemeinsame Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder ein Thema gerichtet wird, der für das Kind Bedeutung hat. Um diese Situation herzustellen, muss sich der Gesprächspartner mit seinen eigenen Ideen zurücknehmen und sich voll und ganz auf die Interessen des Kindes einlassen. Um die Themen des Kindes herauszufinden, ist zunächst eine beobachtende, aber aktiv teilnehmende Haltung erforderlich. Wird dann den Themen des Kindes Zeit und Raum gegeben, kann die Sprechmotivation deutlich erhöht werden. Vorschnelle Hinweise des Gesprächspartners auf bestimmte Themen und somit das Lenken des Gesprächs sind weniger zielführend. Vielmehr erfährt das Kind besonders dann Ermutigung und Bestärkung, wenn seinem gedanklichen Prozess gefolgt wird und es klar die Gesprächsführung innehat. Entsprechend ist diese Strategie häufig der erste Schritt, um überhaupt in einen Dialog zu kommen.

- *Beobachten, abwarten, zuhören.*
- *Interesse des Kindes wahrnehmen und gemeinsame Aufmerksamkeit auf Interesse des Kindes richten.*
- *Die eigene Führung abgeben und dem Kind folgen.*

Handlungsbegleitendes Sprechen einsetzen

Nicht nur für den Aufbau von Wortbedeutung, sondern auch für den Erwerb spezifischer sprachlicher Strukturen hat die Versprachlichung von Handlungen eine große Bedeutung. Lange bevor Kinder erste Wörter aktiv sprechen, entwickeln sie bereits ein Wortverständnis, indem sie z.B. mit einem Gegenstand hantieren und dazu wiederholt eine bestimmte Lautkette (das entsprechende Wort) hören, die sie dann dem Gegenstand zuordnen können. Dieser Prozess der Zuordnung von Gehörtem zu konkreten Gegenständen oder Situationen kann nur gelingen, wenn der Gesprächspartner Handlung und Sprache kongruent miteinander verknüpft. Mit Kongruenz ist gemeint, dass sich das Gesprochene exakt auf die jeweilige Handlung beziehen muss, sodass Eindeutigkeit entsteht. Diese Strategie eignet sich besonders für Kinder, die altersbedingt noch nicht viel aktiv sprechen oder für Kinder, die am Beginn ihres Zweitspracherwerbs stehen und bislang ausschließlich in der Erstsprache kommuniziert haben. Werden sowohl die eigenen Handlungen als auch die des Kindes mit Sprache beschrieben, hat das Kind die Chance, neue Wörter und Sprachstrukturen der Zielsprache zu erlernen.

- *Handlungen des Kindes sprachlich begleiten.*
- *Eigene Handlungen versprachlichen.*
- *Gezielt einsetzen, wenn Aufmerksamkeit des Kindes vorhanden*

Äußerungen des Kindes bestätigen, wiederholen und erweitern

Wichtige Bestärkung erhält das Kind, wenn seine Aussage zunächst anerkannt und dies entsprechend auch in Worte gefasst wird. Ein einfaches „Oh ja.“ oder „Genau.“ als Reaktion des Gesprächspartners vermittelt dem Kind zunächst wertvolle Anerkennung für seine Äußerung. Erfolgt dann noch eine sinnhafte Wiederholung der geäußerten Inhalte, wird damit weiter unterstrichen, dass der Gesprächspartner das Thema des Kindes ernst nimmt. Für den weiteren Gesprächsverlauf kann ein inhaltlicher Impuls gegeben werden, indem das Thema des Kindes aufgegriffen und passend dazu eine weitere Information bzw. ein neuer Aspekt hinzugefügt wird. Auf die richtige Dosis kommt es hier an, denn zu viele Ergänzungen würden ggf. das Gespräch wieder zu stark lenken. Das Kind könnte dadurch von seinem Thema weggeführt werden und das Interesse am weiteren Gespräch verlieren.

- *Für die kindliche Äußerung zunächst bestätigende Worte finden und Gesagtes im Sinne des aktiven Zuhörens wiederholen.*
- *Eine Information hinzufügen bzw. eine begrenzte/überschaubare Anzahl an neuen Aspekten ergänzen.*
- *Durch Ergänzungen Thema und Interesse des Kindes aufgreifen.*

Korrektives Feedback anwenden

Sprechen lernen ist ein aktiver Aneignungsprozess, bei dem die Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen kontinuierlich verfeinern und verbessern, indem sie ausprobieren und eine Rückmeldung dafür erhalten. Eigenständig erschließen sie sich aus dem Gehörten z.B. sprachliche Regeln, und es kommt vor, dass sie eine neu gelernte Regel in Kontexten anwenden, in denen gerade diese Regel nicht die richtige ist. Diese sogenannten produktiven Fehler sind eigentlich keine Fehler, sondern sie zeigen das Kompetenzniveau eines Kindes und verweisen auf den nächsten Erwerbsschritt, der noch folgen muss. Genau hier setzt die Rückmeldung im Sinne des korrektiven Feedbacks an. Durch das korrigierte Wiederholen der kindlichen Äußerung wird das Kind nicht explizit auf einen Fehler hingewiesen, sondern ihm wird indirekt aufgezeigt, wie die Äußerung richtig wäre. Bei dieser Form des Korrigierens bleibt man ganz bei der inhaltlichen Aussage des Kindes ohne ihm durch das Bewusstmachen einer Unzulänglichkeit die Sprechfreude zu nehmen. Aufgrund der hochsensiblen Sprachwahrnehmung und -verarbeitung im Kindesalter sind diese indirekten Hinweise im normalen Erwerbsverlauf ausreichend, aber unbedingt notwendig.

- *Für die kindliche Äußerung zunächst bestätigende Worte finden und die sie mit korrekter Aussprache und Grammatik wiederholen.*
- *Eine Information hinzufügen bzw. eine begrenzte, überschaubare Anzahl an neuen Aspekten ergänzen.*
- *Durch Ergänzungen Thema und Interesse des Kindes aufgreifen.*

Unbekannte Wörter häufig benennen

Wörter und ihre Bedeutung müssen sicher im mentalen Lexikon eingespeichert werden, damit sie in jeder erforderlichen Situation auch wieder abgerufen werden können. Ein sicheres Abspeichern wird unterstützt, wenn Gesprächspartner ein intensives Erforschen mit allen Sinnen ermöglichen und diesen Prozess sprachlich begleiten. Dabei sind viele Wiederholungen für das Einprägen eines neuen Wortes hilfreich. Jedes Wort muss 60-80 mal gehört (und in verschiedenen Zusammenhängen erlebt) werden, bis es aktiv verwendet werden kann.

- *Neue, unbekannte Wörter häufig in verschiedenen Kontexten sinnvoll wiederholen.*

Angemessene und reichhaltige Sprache verwenden

Der Sprachgebrauch von Erwachsenen kann im Alltag manchmal sehr sparsam sein - aus Gewohnheit oder aus anderen Gründen wie Stress oder schwierigen Situationen. Die notwendigsten Informationen werden dann mit wenig Aufwand und so kurz und prägnant wie möglich vermittelt. Das kann effizient und sinnvoll sein, ist aber für den hier beschriebenen beruflichen Kontext nicht geeignet. Kinder, die sich mitten im Spracherwerbsprozess befinden, brauchen Erwachsene als Vorbilder, die eine reichhaltige Sprache verwenden, indem sie die am besten geeigneten Wörter finden und die Dinge differenziert und detailliert beschreiben. Präzise Wortwahl und Eindeutigkeit in den Formulierungen sind ebenso wichtig wie detaillierte Beschreibungen in grammatikalisch vollständigen Sätzen. Statt „Mach das mal da rein!“ ist eine Formulierung wie z.B. „Leg das Birkenblatt neben das Eichenblatt.“ wesentlich präziser und in seinen Ausführungen deutlich besser als Sprachvorbild geeignet.

- *Wohlformulierte, detaillierte Sprache verwenden.*
- *Verkürzte Äußerungen vermeiden.*
- *Maximalstrategie der Verbalisierung statt Minimalstrategie anwenden*

Turn taking - auf Wechselseitigkeit achten

Kinder lernen Sprache und Sprechen nicht durch reines Zuhören, sondern sie müssen sich ausgiebig ausprobieren, Sprache häufig aktiv anwenden können und dabei immer wieder Rückmeldungen erhalten. Nur wenn ihnen in diesem Sinne ein ausreichendes Übungsfeld zur Verfügung gestellt wird, haben sie die Chance ihre sprachlichen Kompetenzen stetig zu erweitern. Gesprächspartner müssen folglich auf ausgewogene bzw. erhöhte Redeanteile der Kinder im Gespräch achten und ihnen im Dialog die erforderlichen Rückmeldungen bieten, die sie zur Erweiterung ihrer Kompetenzen benötigen. Wird ein Dialog mit allen sprachförderlichen Mit-

teln in Gang gehalten, werden mehrere Sprecherwechsel möglich, die vielfältige Lernprozesse in Gang setzen.

- *Auf Wechselseitigkeit im Dialog achten.*
- *Mehrere Sprecherwechsel herstellen.*
- *Ausgewogenes Verhältnis der Redeanteile beachten bzw. Sprechanteile der Kinder erhöhen.*
- *Sich selbst ggf. mehr zurücknehmen.*

Ruhige Kinder in den Blick nehmen

Kinder, die sehr sprechfreudig sind, erhalten aufgrund ihres hohen Maßes an Eigeninitiative in der Kommunikation häufige Aufmerksamkeit und entsprechend mehr sprachliche Unterstützung. Sie fordern ihre Übungsfelder aktiv ein. Ruhige Kinder brauchen möglicherweise die Initiative von Bezugspersonen bzw. Dialogpartnern, die sich für ein Gespräch anbieten, damit auch sie ausreichende Sprachlerngelegenheiten wahrnehmen können.

- *Erkennen, welche Kinder mehr oder weniger kontaktfreudig und kommunikativ sind*
- *Initiative ergreifen und Kontakt zu ruhigen Kindern aktiv suchen.*

Imperative vermeiden

Die sprachliche Entwicklung des Kindes braucht einen Gesprächspartner, der die Aktivität des Kindes im Spracherwerbsprozess unterstützt und damit ein hohes Maß an Beteiligung und Selbstständigkeit des Kindes fördert. Anweisungen, d.h. insbesondere Imperative wie „Geh da rüber!“ oder „Lass das, wir haben das doch besprochen!“ fördern dagegen nicht die Autonomie und das eigenständige Denken und Handeln des Kindes. Sie laden Kinder nicht dazu ein, miteinander zu reden und Dinge auszuhandeln. Wenn das Kind oft nur angewiesen wird, etwas zu tun oder nicht zu tun, kann sich das hemmend auf die Sprachentwicklung auswirken.

- *Zum Mitdenken anregen statt Verbote aussprechen.*
- *Selbständiges Handeln und eigene Ideen des Kindes zulassen und Konsequenzen miteinander besprechen.*
- *Impulse geben, die autonomes Handeln fördern.*

Fragen stellen

Oft wird es als förderlich für die Sprachentwicklung benannt, wenn man eher offene als geschlossene Fragen stellt. Diese Strategie ist jedoch nicht allgemeingültig und muss differenzierter betrachtet werden. Jede Frage erfordert eine Antwort und stellt somit eine Anforderung an das Kind. Kinder mit geringen sprachlichen

Kompetenzen sind möglicherweise nicht in der Lage, diese Anforderungen zu erfüllen, weil sie keine angemessene Antwort formulieren können. Sie fühlen sich möglicherweise inkompetent und verlieren den Mut und das Selbstvertrauen, sich sprachlich zu erproben - und verstummen. Generell sollten die Gesprächspartner darüber nachdenken, wie oft und wie viele Fragen sie im Laufe eines Gesprächs stellen. Im Kontakt mit sprachlich weniger kompetenten Kindern sollten Strategien eingesetzt werden, die das Kind sprachlich begleiten, statt es nur zu befragen oder auszufragen. In diesem Fall sind Alternativfragen hilfreicher, weil sie es dem Kind leichter machen, aktiv zu antworten, indem zwei Alternativen genannt werden. Sprechfreudige Kinder profitieren eher von offenen Fragen, da diese eine sprachstimulierende Wirkung auf sie haben können.

- *Fragen dosiert einsetzen, weil sie nicht für alle Kinder sprachanregend sind.*
- *Insgesamt weniger Fragen stellen und stattdessen Kinder mehr sprachlich begleiten.*
- *Eher offene als geschlossene Fragen stellen.*
- *Alternativfragen bei sprachunsicheren Kindern verwenden*

Geschichten erzählen - Geschichten von Kindern und für Kinder

Wie Kapitel 3 deutlich gemacht hat, bieten Naturräume nicht nur viele Gelegenheiten zum Sprechen, sondern auch viele Gelegenheiten zum Erzählen. Naturräume können voller Geschichten sein – sie sollten erzählt werden! Aus der Perspektive der kindlichen Entwicklung zeigt sich im Alter zwischen vier und zehn Jahren eine enorme Aufnahmebereitschaft für erzählte Geschichten. Oft haben Kinder auch einen großen Wunsch, ihre eigenen Geschichten zu erzählen, so dass das Alter von vier bis zehn Jahren auch als das eigentliche Erzählalter der Kindheit gilt.

- Kinder sollten ermutigt und unterstützt werden, wenn sie ihre eigene Geschichte erzählen, d.h. wenn sie über ihre Erlebnisse sprechen, z.B. über ihr erzähltes Abenteuer. Dabei ist es wichtig, ihnen Raum und Zeit zu geben. Oft müssen sie sich erst an das zusammenhängende Erzählen gewöhnen und brauchen unterstützende Erwachsene. Es ist nicht nur das vergangene Erlebnis selbst, das die Erfahrung des Kindes ausmacht. Die Erzählung ordnet die Vergangenheit und ermöglicht es dem Kind, sich selbst zu konzeptualisieren und sich vor anderen zu vergewissern. Engel (1999) nennt dies die Entwicklung eines „sense of self“ durch das Erzählen der eigenen Geschichten.
- Das Geschichtenerzählen selbst hat eine sehr interessante Wirkung auf die der Sprachentwicklung. Dies gilt insbesondere für das Erzählen von phantasievollen Geschichten, das allerdings geübt werden muss. So bieten Geschichten immer neues „Sprachmaterial“: neue Begriffe oder neue grammatikalische Konstruktionen. Wenn sie erzählt werden, hebt sich

dies vom alltäglichen Sprachgebrauch, etwa eines Dialogs, ab - ohne jedoch abgehoben zu sein.

- Das Erzählen von Geschichten ähnelt einerseits in seiner Lebendigkeit einem Gespräch, andererseits geht es über die Alltagssprache hinaus, indem es neue, ungewohnte Wörter einführt und komplexere Satzstrukturen und Handlungsabläufe enthält. Es kann eine Brücke zur nicht-alltäglichen Sprache, d.h. vor allem zur Schrift- und Bildungssprache bilden, weil es zusätzlich gestisch unterstützt werden kann und die Verständlichkeit des Plots erleichtert. Das freie Erzählen stellt somit weit aus geringere Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Kindes als das Vorlesen. Neues Sprachmaterial und ganze Szenen der Handlung können durch Gesten und Gebärden verständlicher gemacht werden. Durch das Gestikulieren von Figuren, das Symbolisieren von Gegenständen, Bewegungen oder Szenen der Geschichte mit Händen, Füßen und allen Arten von Körpersprache wird das Erzählen dem Spiel angenähert. Dies kommt auch der kindlichen Phantasietätigkeit entgegen, die oft sehr stark an sinnlich wahrnehmbare Objekte gebunden ist, d.h. sie braucht sinnliche Anker. Mit mimischer und gestischer Unterstützung erreicht der Erzählende die Kinder stärker über sinnliche Kommunikationskanäle - meist den Sehsinn - und zieht sie leichter in den Spannungsbogen und den Verlauf der Geschichte hinein. Durch solch spielerisches und darstellendes Erzählen können auch jene Kinder einem längeren Text folgen, die z.B. beim Vorlesen recht schnell die Lust am Zuhören verlieren.
- Um die Kinder zum Erzählen von Erlebtem und Erfundenem anzuregen, kann nach der Rückkehr ins Klassenzimmer oder in den Kindergarten gemeinsam mit den Kindern ein Geschichtenbuch erstellt werden. Dies stellt auch eine Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit dar. In dem Buch können Geschichten von Naturerkundungen oder erfundene Fantasiegeschichten gesammelt werden. Ein solches Buch kann nicht nur beim Sammeln und Erfinden von Geschichten eine Eigendynamik entwickeln. Es bietet den Kindern auch beim Blättern Erzählanlässe, wenn es z.B. Fotos, gemalte Bilder oder getrocknete Pflanzen enthält und die Geschichten für die Kinder rekonstruiert werden können. Es hilft, die Erlebnisse und Motivationen in der Natur nach drinnen zu holen.
- Um das Thema des Erzählens und die Geschichten selbst plakativ zu etablieren, können feste Figuren - wie z. B. ein bunter Igel oder „Emil das Eichhörnchen“ - etabliert werden, die die Geschichten tragen oder durchlaufen (vgl. Merkel 2010, 169). Dies kann für die Kinder anschlussfähig sein und einzelne Geschichten miteinander verbinden.

- Bei regelmäßigen Ausflügen in die Natur ist es möglich, den Weg in und durch die Natur zu einer Geschichte zu machen, d.h. Wegabschnitte wie bestimmte Laternen, Bäume, Wurzeln, Lichtungen oder Weggabelungen können zu Schauplätzen einer zusammenhängenden Geschichte werden, die immer wieder durchwandert wird. Diese Idee hilft auch sehr phantasievoll, den Raum vertraut zu machen und sich in ihm zu orientieren.

Literatur

- Andresen, H. (2004). Interaktion, Zeichen und Bedeutungsrepräsentationen bei Vorschulkindern. Aspekte der Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einer entwicklungsorientierten Perspektive. *Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften* 17, 57-71.
- Becker, P. (2016). From 'Erlebnis' to adventure. A view on the German Erlebnispädagogik. In B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson, K. (Eds.): *International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 20-29). Abingdon/New York: Routledge.
- Becker, P. (2011). *Into the woods. Some remarks on the cultural and biographical significance of woods and wilderness in youth work*. Paper for EOE-Conference in Metsäkartano, Finland 7.-10. October 2011.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist* 66, 6, 55-69.
- Bischof, N. (1985). *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie*. München: Piper.
- Bormann, A. (1968). *Natura loquitur : Naturpoesie und emblematische Formel bei Joseph von Eichendorff*. Berlin: De Gruyter.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Chawla, L. (2008). Spots of Time: Manifold Ways of Being in Nature in Childhood. In P.H. Kahn, S.R. Kellert (Eds.). *Children and Nature. Psychological, Sociological, and Evolutionary Investigations* (pp-199-226). Cambridge (Massachusetts)/London: MIT Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Boston: De Gruster Mouton.
- Claasen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Clegg, J. & Ginsborg, J. (2006) (Eds.). *Language and social disadvantage. Theory into practice*. Chichester: John Wiley & Sons
- David, T., Gooch, K., Powell, S. & Abbott, L. (2003). *Birth to Three Matters. A Review of the Literature Compiled to Inform the Framework to Support Children in their Earliest Years*. Nottingham: DfES/Sure Start Publications (RR 444).
- Dudley-Marling, C. & Lucas, K. (2009). Pathologizing the Language and Culture of Poor Children. *Language Arts*, 362-370.
- Engel, S. (1999). *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*, New York: Freeman and Company.
- Fischer, K. (2010). Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im (frühen) Kindesalter. In G.E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Eds.). *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (pp. 117- 131). Berlin: Cornelsen.
- Franzmann, A. (2013). Bildungsdynamik und Neugierde. Einige Überlegungen im Anschluss an Forschungen zur Professionalisierung von Wissenschaftlern. In P. Becker, J. Schirp & M. Vollmar (Eds.), *Abenteuer, Natur und frühe Bildung* (pp. 191-210). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*, Wiesbaden: VS Springer.
- Gebhard, U. (2001). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York/London: Psychology Press.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2004). *Einstein never used flash cards. How our children really learn – and why they need to play more and memorize less*. Emmaus: Rodale.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-78.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., et.al. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-65.
- Kahn, P.H. & Kellert, S.R. (2002). *Children and Nature. Psychological, sociological, and evolutionary investigations*. Cambridge (Massachusetts)/London: MIT Press.
- Kant, I. (2007; orig. 1781/87). *Critique of Pure Reason*. London: Penguin Classics.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Towards an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology* 15, 169-182.
- Kauschke, C. (1999). Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In S. Sachse (Ed.). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (pp. 3-14), München: Urban & Fischer.
- Kirkby, M. (1989). Nature as a refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly*, 6 (1), 7-12.

- Law, J., Rush, R., Schoon, I. & Parsons, S. (2009). Modelling Developmental Language Difficulties from School Entry into Adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research* 52 (6), 1401–1416.
- Li, H., Browning, M., Rigolon, A., Larson, L. et.al. (2023). Beyond “bluespace” and “greenspace”: A narrative review of possible health benefits from exposure to other natural landscapes. *Science of The Total Environment*, 856, pt. 2.
- Merkel, J. (2010). *Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Neumann, K., Holler-Zittlau, I., Sick, U., Zaretsky, Y. (2009). *Das Kindersprachscreening (KiSS) – ein Verfahren zur Sprachstandserfassung vierjähriger Kinder*. Conference paper.
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (2003). *Conditio humana. Gesammelte Schriften VIII*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Popitz, H. (2000). *Wege der Kreativität*. Tübingen: Verlag Mohr Siebeck.
- Rothweiler, M. & Meibauer, J. (1999) (Eds.): *Das Lexikon im Spracherwerb*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Sachse, S. (2015) (Ed.). *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Schäfer, G.E. (2012). *Sinnlichkeit und Sprache*, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schäfer, G.E. (2009). Frühe Wege ins Naturwissen. In G.E. Schäfer, M. Alemzadeh, H. Eden & D. Rosenfelder (Eds.). *Natur als Werkstatt* (pp. 81-99). Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood. The reflection of childhood’s environment in adult memories and in children’s attitudes. *Environment and Behavior*, 23, no. 4, 395-422.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Simms, E.M. (2008). *The child in the world. Embodiment, time, and language in early childhood*, Detroit: Wayne State University Press.
- Tobler, G.C. (1869, orig. 1782). Nature: Aphorisms by Goethe. *Nature*, 19ff. (download 5.12.2021: <https://web.archive.org/web/20161130033604/http://www.nature.com/nature/first/aphorisms.html>)
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*, Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human. A Theory of Ontogeny*. Harvard University Press.
- Vollmar, M. (2020). Aesthetic processes in early childhood – Reconstruction of a forest path with two pre-school children. In: European Network of Outdoor Centers (ENOC) (Ed.). *Aesthetic approaches in Outdoor Learning – A Handbook for Youth and Outdoor Leaders*, pp.27-48. Marburg: BSJ. Available online at: <https://www.eoe-network.eu/wp-content/uploads/2020/07/Aesthetic-Approaches-in-Outdoor-Learning-ENOC-handbook.pdf>
- Waite, S., Rutter, O., Fowle, A. & Edwards-Jones, A. (2015). Diverse aims, challenges and opportunities for assessing outdoor learning: a critical examination of three cases from pra-

ctice, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45 (1), 51-67. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004279.2015.1042987>

Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science* 24 (11), 2143–2152.

Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.

Zollinger, B. (2010). *Die Entdeckung der Sprache. Entwicklungsprozesse, Störungen, Untersuchung, Beurteilung*. Bern/Stuttgart/Wien: Thieme.

