

# Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz

## Selbstlernmaterialien zu Modul 5

Methodisch-didaktisches Wissen für die Sprachförderung





## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Sprachförderung: Was fördern wir wie?</b> .....	<b>3</b>
2.1	Wortschatz und Begriffsbildung .....	3
2.2	Grammatik: Morphologie und Syntax .....	7
2.3	Sprachverstehen .....	8
2.4	Aussprache, Sprechrhythmus und Sprachmelodie, Stimme .....	10
2.5	Kommunikative Kompetenz: Sprach-handlungs- und pragmatische Kompetenz .....	11
2.6	Kreativität im Umgang mit Sprache .....	15
2.7	Auditive Wahrnehmung .....	16
2.8	Sprachgedächtnis .....	17
2.9	Mundmotorik .....	18
2.10	Weitere Wahrnehmungsbereiche und Motorik .....	19
2.11	Literacy .....	20
2.12	Metasprachliche Fähigkeiten: grammatische und phonologische Bewusstheit .....	22
2.13	Interkulturelle Kompetenz .....	25
<b>3</b>	<b>Sprachförderung durch reflektiertes Sprachverhalten</b> .....	<b>29</b>
3.1	Sprachförderliches Gesprächsverhalten .....	30
3.2	Handlungsbegleitendes Sprechen .....	36
3.3	Kollegiale Beobachtung .....	37
<b>4</b>	<b>Zusätzliche Sprachfördermaßnahmen</b> .....	<b>38</b>
4.1	Zielgruppe .....	38
4.2	Funktionen der Erstsprache in der frühen Kindheit .....	39
4.3	Zur Situation von DaZ-Kindern in der deutschen Kindertagesstätte .....	40
4.4	Zielgruppendifferenzierung und fördermethodische Anregungen nach Lumpert und Jampert .....	41
4.4.1	Stufe 1: Kinder ohne Deutschkenntnisse .....	42
4.4.2	Stufe 2: Kinder mit geringen Deutschkenntnissen .....	44
4.4.3	Stufe 3: Kinder mit fortgeschrittener Sprachentwicklung .....	45
4.5	Zusammenfassung .....	47
<b>5</b>	<b>Förderung der Mehrsprachigkeit und Zusammenarbeit mit den Eltern</b> .....	<b>50</b>
5.1	Förderziel Mehrsprachigkeit .....	51
5.1.1	Warum die Erstsprache fördern? .....	51
5.1.2	Einflussfaktoren auf die mehrsprachige Entwicklung .....	51
5.2	Förderung der Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte? .....	52
5.3	Eltern als Partner in der Sprachförderung .....	54
<b>6</b>	<b>Auswahl von Fördermaterialien</b> .....	<b>57</b>
6.1	Materialien zur Fortbildung von Pädagogen und Eltern .....	57
6.2	Materialien für die Sprachförderung .....	58
6.2.1	Begutachtung von Fördermaterialien .....	58
6.2.2	Bewertung von Fördermaterialien .....	69
6.2.3	Auswahl von Fördermaterialien .....	72
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>74</b>
<b>8</b>	<b>Für Ihre Sprachförderpraxis</b> .....	<b>76</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>79</b>
<b>10</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>80</b>



# 1 Einleitung

Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausdrücklich auf die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Kinder) und mit Deutsch als Erst- beziehungsweise Muttersprache (DaM-Kinder) gleichermaßen, es sei denn, es ist explizit vermerkt, dass nur eine der beiden Zielgruppen gemeint ist.

Bevor wir uns darüber verständigen können, wie wir Sprache im Elementarbereich fördern, müssen wir uns die Frage stellen, welche Bedeutung Sprache für die Kinder hat. Das folgende Zitat gibt hierauf Antwort. Es entstammt dem Vorwort zum Rahmenkonzept „Sprachliche Förderung in der Kita“, das vom Deutschen Jugendinstitut entwickelt wurde (Jampert u. a. 2006, S. 9), und spiegelt die grundsätzliche Haltung zu frühkindlicher Sprache und Sprachförderung wider, die auch in diesem Studienbrief vertreten wird.

*Sprache ist der Schlüssel zur Welt. Über sie lernen sie [die Kinder] ihre Umwelt kennen und treten mit ihr in Interaktion. Indem sie zunehmend Sprache beherrschen, in Wörtern und Sätzen formulieren, was ihre Ideen, Wünsche und Vorstellungen sind, entdecken sie, was sich mit Sprache bewirken lässt: Sie können sich anderen mitteilen und sie zu Handlungen in ihrem Sinne bewegen. Sie erfahren etwas darüber, wie die Welt beschaffen ist und was andere Menschen meinen, denken und fühlen. Und sie können mit Hilfe der Sprache über das unmittelbare Handeln hinaus auch über das Handeln nachdenken und es im Vorfeld planen. Kinder erwerben darum nicht nur die Strukturen von Sprache, lernen nicht nur Wörter und Grammatik. Vielmehr sind die Funktionen und die Wirksamkeit von Sprache gleichsam Motor dafür, dass sie ihr sprachliches Können ausbauen. Das ermöglicht ihnen, die Welt um sich herum zu verstehen, sich in ihr einzubringen und sie zu gestalten. So entscheidet die Reichhaltigkeit der Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten von Kindern über ihren Bedarf nach zunehmend komplexeren Formen des sprachlichen Ausdrucks und der sprachlichen Reflexion.*  
(Jampert u. a. 2006, S. 9)

Beantworten Sie folgende Fragen mit Hilfe des Zitats:

## Aufgabe 1a-c



- a) Welche Funktionen hat Sprache für das Kind?
- b) Was motiviert Kinder zum Spracherwerb?
- c) Welche methodischen Konsequenzen leiten Sie daraus für die Sprachförderung ab?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

In diesem Studienbrief erfahren Sie

## Lernziele

- aus welchen Aspekten sich sprachliche Kompetenz im Kita-Alter zusammensetzt und wie Sie diese verschiedenen Bereiche im Einzelnen fördern können (**Kapitel 2**),
- wie Sie die Sprache der Kinder durch reflektierendes Sprachverhalten fördern können (**Kapitel 3**),
- wie Sie innerhalb der weit gefassten Zielgruppe für zusätzliche Fördermaßnahmen differenzieren können, für welche Kinder welche Schwerpunkte in der Förderung gesetzt werden (**Kapitel 4**),
- wie Sie die Eltern als Partner in die Sprachförderung mit einbeziehen können, vor allem im Hinblick auf den Erhalt der Mehrsprachigkeit (**Kapitel 5**), und
- nach welchen Kriterien Sie Fördermaterialien begutachten, bewerten und auswählen können (**Kapitel 6**).

In der abschließenden Zusammenfassung erhalten Sie noch einmal einen Überblick über wesentliche Prinzipien der frühkindlichen Sprachförderung (**Kapitel 7**).

## 2 Sprachförderung: Was fördern wir wie?

In diesem Kapitel wollen wir uns einen Überblick darüber verschaffen, was wir eigentlich in der Sprachförderung fördern und auf welche Weise wir dies am besten tun. Zunächst wollen wir einzelne Förderbereiche identifizieren und dazu passende Fördermethoden und -aktivitäten finden. Danach werden Sie erste Antworten erhalten, wie Sie sich in Menge der Förderbereiche und -aktivitäten orientieren und Förderschwerpunkte setzen können.

Lernziel

Die Beschäftigung mit verschiedenen Sprachstandserhebungsinstrumenten und Sprachfördermaterialien zeigt, aus wie vielen Teilaspekten sich Sprachkompetenz zusammensetzt, das heißt, in wie vielen unterschiedlichen Bereichen sprachliche Entwicklung gefördert werden kann.

a) Notieren Sie auf einem separaten Blatt Teilbereiche sprachlicher Kompetenz, in denen wir Kinder fördern können. Lassen Sie unter jedem Förderbereich drei Zeilen Platz für Teil b dieser Aufgabe. (Ein Blick in die Selbstlernmaterialien zu den Modulen 2, 3 und 4 hilft Ihnen bei Ihren Überlegungen.)

Aufgabe 2a+b



b) Durch welche Methoden<sup>1</sup> und Aktivitäten<sup>2</sup> lassen sich die einzelnen Teilbereiche sprachlicher Kompetenz fördern? Nennen sie wenn möglich für jeden Förderbereich drei Beispiele.

Im Folgenden erhalten Sie eine Übersicht über verschiedene Teilbereiche sprachlicher Kompetenz sowie methodische Hinweise und praktische Vorschläge zu ihrer Förderung.

Unter jedem Teilaspekt haben Sie fünf Zeilen Platz. Ergänzen Sie dort mit Ihren eigenen Vorschlägen.

**Zur Sprachkompetenz im engeren Sinne gehören folgende Bereiche:**

### 2.1 Wortschatz und Begriffsbildung

Unter **Wortschatz** verstehen wir die Menge an Wörtern, die ein Kind verstehen beziehungsweise selbst benutzen kann (rezeptiver und produktiver/expressiver Wortschatz). Mit **Begriffsbildung**, auch Begriffsentwicklung oder Bedeutungsentwicklung, ist die qualitative Veränderung der Wortbedeutung gemeint. Über Sprache können die Kinder ihre konkreten Erfahrungen verallgemeinern, ordnen und systematisieren. Nach Wygotsky (2002) vollzieht sich die Begriffsentwicklung in drei Stufen:

Definition

---

<sup>1</sup> Fördermethoden = allgemeine Verfahren.

<sup>2</sup> Förderaktivitäten = ganz konkrete Vorgehensweisen und Beispiele.

**Stufe 1: Zuschreibung subjektiver Merkmale:** Zunächst verbindet das Kind die Phänomene, die es in seiner Umwelt wahrnimmt, auf der Basis subjektiver Erfahrungen, z. B. wenn es zu einer Orange *Ball* sagt.

**Stufe 2: Zuschreibung objektiver Merkmale:** In einem zweiten Schritt bilden objektiv feststellbare Merkmale, die das Kind selbst entdeckt und erkennt, die Grundlage für die Unterscheidung und Systematisierung: Aus der – wiederholten und sprachlich begleiteten! – Erfahrung Orangen schälen und essen kann das Kind nun einen Komplex gleichwertiger Eigenschaften wie *rund, orange, kann man essen, hat eine Schale, süß* und *saftig* ableiten. Über Erfahrungen wie Apfel, Banane, Trauben essen, einen Obstsalat machen, einen Gurkensalat machen usw. lernt es sinnlich und handelnd, dass es auch andere süße, saftige, essbare Dinge gibt, die eine Schale haben, die man manchmal mitessen kann, manchmal nicht, es erfährt, dass es auch saftige, essbare Dinge gibt, die nicht süß sind. „Für Kinder zwischen drei und sechs Jahren ist das Denken in Komplexen die dominante Art und Weise, wie sich Begriffe bilden und inhaltlich füllen“ (Jampert 2002, S. 28). Es bildet die Basis für die dritte und letzte Stufe in der Begriffsentwicklung.

**Stufe 3: Loslösung vom Konkreten, Anschaulichen und Bildhaften:** Wörter stehen nun als Symbole für Objekte, Handlungen und Eigenschaften, Denkopoperationen finden auf abstraktem Niveau statt. Die Kinder können Rätsel wie *Man kann es essen, es ist rund, es ist orange, es ist süß, man muss es schälen. Was ist das?* lösen, ohne dass eine Orange sichtbar ist.

Die Entwicklung in diesen drei Stufen vollzieht sich für jeden Begriff separat. Sie ist ein lang andauernder Prozess, der sich ein Leben lang vollzieht, denn wir lernen immer wieder neue Wörter und erweitern ihren Bedeutungsgehalt um weitere Merkmale. Denken Sie daran, wie sich Ihre Definition des Begriffs *Kind* im Laufe Ihrer pädagogischen Tätigkeit verändert hat. Oder denken Sie daran, was Sie sagen, wenn Sie eine unbekannte Frucht probieren: *Das schmeckt wie ... Das sieht aus wie ... Das scheint so eine Art ... zu sein. Ist das ...?* Dann lernen Sie die Bezeichnung für die Frucht, vielleicht, wo sie herkommt, mit welchen anderen Früchten sie verwandt ist, wie man sie verwerten kann usw. Beim nächsten Mal, wenn Sie die Frucht sehen, können Sie sie identifizieren: *Ah, das ist doch ... Na wie heißt die gleich nochmal? Die schmeckt ein bisschen wie Birne, aber das Fruchtfleisch ist härter ....* Irgendwann haben Sie den Begriff für die Frucht verinnerlicht und nun können Sie über die Frucht reden, ohne dass sie da ist: *Du, ich hab letztens mal wieder ... gegessen. Echt lecker, muss ich sagen.*

Die Entwicklung des Denkens und der Phantasie ist eng mit der Begriffsentwicklung verknüpft. Je mehr Merkmale wir einem Begriff zuordnen können, desto freier und kreativer können wir ihn einsetzen. Bestes Beispiel hierfür sind Science-Fiction-Romane.

Wenn ein Kind ab drei Jahren beginnt, Deutsch als Zweitsprache zu erwerben, verfügt es in seiner Erstsprache bereits über Wortschatz und daran gekoppelte Begriffe, die natürlich noch nicht bis ins Feinste ausdifferenziert sind. Der Zweitspracherwerb bezieht die Erfahrungen mit

den versprachlichten Objekten, also den Begriffen von ihnen mit ein. Für den Erwerb eines neuen Wortes in der Zweitsprache bedeutet dies, dass das Kind sich nur noch die Benutzung im Kontext aneignen muss und die Begriffsbildung entwickelt sich dann in der Erst- und Zweitsprache weiter. Die etwaigen unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen, das heißt die nicht wortwörtliche Übertragbarkeit (z. B. *gehen* statt *fahren* in: *Ich gehe mit dem Zug zur Oma.*), muss sich das Kind während des DaZ-Erwerbs erarbeiten.

### *Förderung*

Da sich die Qualität der Begriffe, das heißt die Menge der Merkmale, die damit verbunden werden, aus der vielfältigen Erfahrung im Umgang mit den Begriffen und den dadurch bezeichneten Objekten, Handlungen und Eigenschaften entwickelt, fördern wir Wortschatz und Begriffsbildung, indem wir im Rahmen der Bearbeitung eines Sachthemas (z. B. Essen und Trinken) vielfältige Situationen schaffen, in denen dieselben Begriffe in unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhängen wiederholt gebraucht werden – zunächst von uns und zunehmend auch von den Kindern, wobei wir deren Äußerungen modellieren und erweitern (vgl. Kap. 3.1).

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Begriffsbildung nach der Einteilung von Wygotsky für die Stufen 2 und 3 gefördert werden kann.

#### **Zuschreibung objektiver Merkmale (Stufe 2):**

- Reale Dinge anschauen, anfassen, hören, riechen, schmecken.
- Mit realen Dingen handeln.
- Reale Gegenstände, Nachbildungen und Abbildungen davon nach Eigenschaften und Funktionen sortieren: z. B. eine Obst- und eine Gemüseschale herrichten, ein Rezept „schreiben“, indem die Bilder der Zutaten ausgeschnitten und in der Reihenfolge ihrer Verarbeitung aufgeklebt werden.
- Bilderbuchbetrachtungen.

#### **Loslösung vom Konkreten, Anschaulichen und Bildhaften (Stufe 3):**

- Handlungen im Nachhinein kommentieren, z. B.: *Wir haben heute einen Obstsalat gemacht. Was haben wir da hinein getan?*
- Handlungen planen, z. B.: *Wir gehen heute in den Park die Enten füttern. Was müssen wir alles mitnehmen?*
- Von Vergangenen berichten, z. B. was man zum Mittag gegessen hat.
- Rätsel mit den realen Gegenständen oder Bildern davon, z. B.: *Es ist rot, und man macht daraus Soße für Nudeln.*
- (später) Rätsel ohne reale Gegenstände oder Bilder.

- Kreativer Umgang mit Sprache, z. B. ein Rezept für einen Hexentrunk erfinden (Bilder von den Zutaten ausschneiden und aufkleben) und überlegen, welche Wirkungen er haben könnte.
- Symbol- und Rollenspiele.

**Symbol- und Rollenspiele** sind von besonderer Bedeutung für die Begriffsentwicklung. Im Rollenspiel schlüpft das Kind in die Rolle einer anderen Person und ahmt typische Tätigkeiten nach. Im Symbolspiel ahmt das Kind Tätigkeiten nach, ohne in eine andere Rolle zu schlüpfen. In beiden Fällen werden Gegenstände dem Handlungskontext entsprechend umfunktioniert: So stehen zum Beispiel dreimal zwei Stühle hintereinander für einen Bus, oder ein Stift wird als Nadel verwendet.

Symbol- und Rollenspiele haben eine Brückenfunktion im Prozess der Loslösung der Sprache, also der Gedanken vom realen Gegenstand. Durch die Verwendung von Ersatzgegenständen als Stütze ist der Begriff zwar immer noch an die Wahrnehmung gebunden, aber nicht mehr an den realen Gegenstand, sondern an ein beliebig gewähltes Symbol. Im nächsten Schritt, bei der völligen Loslösung von der begleitenden Wahrnehmung, steht nur noch das Wort Symbol für die Bedeutung (vgl. Jampert 2002, S. 33).

Wenn Sie möchten, können Sie hier Ihre eigenen Ideen und Vorschläge zu dem Bereich „Wortschatz und Begriffsbildung“ notieren.

**Bitte ergänzen Sie**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Aufgabe 4**



Inwieweit fördert ein Gegensätze-Memory (groß – klein, dick – dünn, heiß – kalt usw.) Wortschatz und Begriffsbildung? Welche Aktivitäten können Sie einem solchen Spiel voran- beziehungsweise nachstellen, um die Erfahrungen der Kinder mit den Begriffen zu erweitern?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## 2.2 Grammatik: Morphologie und Syntax

Bitte frischen Sie mit Hilfe der Selbstlernmaterialien zu Modul 2 (Kapitel 4) und 3 (Kapitel 1.2, 1.3 und 1.5) Ihr Wissen über die Dynamik des Zweitspracherwerbs auf.

### Aufgabe 5



Hier geht es vor allem um die Verbstellung im Satz, um die Bildung von Nebensätzen mit *weil*, *wenn*, *ob*, *dass* usw. und Relativpronomen (*die Blume, die im Gras wächst, ...*), um die Genus- und Kasusentwicklung (Artikelgebrauch), die Pluralbildung, die Pronomen (*der Vater – er*), die Präpositionen (*auf*, *unter*, *neben*) und die Verwendung und Bildung der Verbformen im Präsens (*ich stehe*, *ich gehe*), Perfekt (*ich habe gestanden*, *ich bin gegangen*), Präteritum (*ich stand*, *ich ging*) und Konjunktiv (Möglichkeitsform: *ich würde stehen*, *ich könnte gehen*).

Die Entwicklung grammatischer Strukturen vollzieht sich entlang bestimmter Entwicklungslinien. Kommunikativ bedeutsame Strukturen wie der Satzbau werden schneller erworben als kommunikativ weniger bedeutsame Strukturen wie der Artikel und die verschiedenen Pluralendungen.

Morphologie (Wortformen) und Syntax (Satzbau) hängen eng mit der Begriffsbildung zusammen. Denn bevor ein Kind ein Wort formal richtig gebrauchen kann, muss es seine inhaltliche und seine grammatische Bedeutung erworben haben. Zum Beispiel steht das Wort *essen* inhaltlich für ‚Nahrung zu sich nehmen‘, grammatisch gesehen handelt es sich um ein Tätigkeitswort, ein Verb, das sich formal auf den Ausführer der Tätigkeit beziehen muss: *Daniel isst*.

Um die Äußerung *Daniel isst* produzieren zu können, muss das Kind aber auch die Bedeutung und Funktion des Morphems –t als Kennzeichner am Verb, dass die Tätigkeit von einer dritten Person ausgeführt wird (3. Person Einzahl), kennen und aktiv gebrauchen können. Form, Bedeutung und Funktion grammatischer Strukturen bilden eine Einheit. Nur wenn eine grammatische Struktur, also eine Form in ihrer Bedeutung und Funktion erworben ist, kann sie adäquat verwendet werden (vgl. Jampert 2002, S. 141; Larsen-Freeman 2003).

### Hinweis

#### *Förderung*

Die Grammatikentwicklung wird mit denselben Methoden wie die Begriffsbildung gefördert: indem wir grammatische Strukturen in unterschiedlichen natürlichen Verwendungskontexten über handlungsbegleitendes Sprechen wahrnehmbar machen. Bei Fehlern in den Äußerungen der Kinder bieten wir über deren Modellierungen die korrekten Formen an (vgl. Kap. 3.1).

Kleinere Grammatik-Erwerbshürden werden durch das Eintauchen in das „Sprachbad“ natürlicher Kommunikation (relativ gesehen) ohne viel Anlaufzeit genommen. Die Frage ist, ob das „Sprachbad“, also ein reichhaltiges kommunikatives Angebot, in Verbindung mit Modellierungen allein ausreicht, um die Entwicklung in erwerbsresistenteren Bereichen wie dem Artikel (das heißt dem Genus- und Kasusystem) voranzubringen.

Die Antwort lautet für einen großen Teil der Kinder: Ja! Dennoch gibt es immer wieder Kinder, denen das allein offensichtlich nicht ausreicht, um die großen Erwerbshürden sicher zu nehmen. Deshalb gibt es Konzepte, welche die Grammatikentwicklung unterstützen wollen.

Gewarnt werden muss vor Versuchen, Sprache in Grammatikpaketen nach dem Motto „diese Woche Artikel, nächste Woche Plural, übernächste Woche starke Verben“ zu vermitteln. Ein derartiges Vorgehen vergisst, dass sprachliche Strukturen systematisch in aufeinander aufbauenden Etappen erworben werden und kann den natürlichen Erwerbsprozess empfindlich stören (vgl. Kaltenbacher/Klages 2007, S. 142).

Andere Konzepte wollen den Grammatikerwerb optimieren, indem sie sprachliche Strukturen entlang ihrer natürlichen Entwicklungslinien fördern. Die entsprechenden Programme bestehen aus einem starren Curriculum aufeinander aufbauender Förderbausteine, der relativ streng eingehalten werden muss, damit sich der gewünschte Erfolg einstellt.

**Hinweis**

Bei der Grammatikvermittlung muss weiterhin beachtet werden, dass sprachliche Strukturen nicht isoliert angeboten werden. **Kindern kommt es beim Sprechen auf den Inhalt ihrer Botschaft an, nicht auf die Form.** Sie erwerben Sprache funktional und bedeutungsorientiert, um Kontakte mit ihren Mitmenschen zu gestalten und um sich die Welt zu erschließen. Wenn grammatische Formen von ihrer Bedeutung und Funktion isoliert präsentiert werden, hat das nicht nur einen demotivierenden oder sogar frustrierenden Effekt, es führt auch dazu, dass die Kinder grammatische Formen in künstlichen Testsituationen zwar korrekt anwenden (Erwachsener: *ein Baum – viele?* Kind: *Bäume*), sie aber im Kontext authentischer Kommunikation nicht normgerecht verwenden: *Im Wald gibt es viele Bäumen*. Dieses Problem kennen Sie vielleicht auch aus Ihrem schulischen Fremdsprachunterricht, wenn Sie in Grammatiktests gute Noten erhalten haben und in der mündlichen Kommunikation dauernd ins Stocken gekommen sind (vgl. auch Larsen-Freeman, 2003).

Auch hier haben Sie wieder ein wenig Platz, um Ihre eigenen Ideen und Vorschläge zu dem Bereich „Grammatik, Morphologie und Syntax“ zu notieren.

**Bitte ergänzen Sie**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## 2.3 Sprachverstehen

Damit ist die Fähigkeit gemeint, die Bedeutung von Lautäußerungen zu erfassen. Das Sprachverstehen steht in engem Zusammenhang mit der auditiven Wahrnehmung, dem Sprachgedächtnis und der Begriffsbildung. Um die Handlungsanweisung *Geh bitte ins Büro und hole*

*einen Locher!* verstehen und ausführen zu können, muss das Kind den Satz akustisch richtig wahrnehmen. Es muss wissen, was und wo das Büro ist und was gehen und holen bedeuten. Das Kind muss den Begriff ‚Locher‘ in seinem produktiven Wortschatz haben und kontextlos gelöst benutzen können. Zudem muss es die Gesamtaussage als Aufforderung interpretieren und sich den Auftrag bis zum Büro merken, um dann eine Erzieherin oder einen Erzieher darum bitten zu können.

### Förderung

Bei Aktivitäten zum Sprachverstehen sollte Folgendes unbedingt beachtet werden: **Das Verstehen von kontextunabhängigen Äußerungen ist nur möglich, wenn die Kinder einen Großteil der darin enthaltenen Begriffe und grammatischen Strukturen schon erworben haben.** Deshalb sollte die Förderung von Sprachverstehen zunächst kontextbezogen ansetzen, entsprechend der Stufe 2 der Begriffsbildung.

Hinweis

Sie können verbale Handlungsanweisungen ausführen lassen:

- Zunächst im Situationskontext, z.B. beim Basteln, Schere liegt auf dem Tisch: Gib mir bitte mal die Schere.
- Später kontextlos gelöst, z.B. beim Werken: Geh mal bitte den Kassettenrecorder aus der Gruppe holen. S
- Sukzessive Menge der Teilaufträge erhöhen: erst einer (Male die Figur an.), dann zwei (Male zuerst die Figur an und schneide sie dann aus.), später drei (Male zuerst die Figur an und schneide sie dann aus. Wenn du damit fertig bist, kleb sie auf die Pappe.)
- Fragen zum Inhalt einer Geschichte stellen.
- Rätsel wie: *Er ist weiß und kalt, und wenn die Sonne scheint, schmilzt er.* (siehe Wortschatz und Begriffsbildung).
- Quatschgeschichten erzählen, die Kinder müssen Stopp sagen und korrigieren: *Heute früh ist Opa Otto aufgestanden und hat als erstes eine Tasse Butter getrunken* (Stopp: Kaffee). *Dann hat er einen Teller voll Klammern gegessen* (Stopp: Cornflakes) ...

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bitte ergänzen Sie

## 2.4 Aussprache, Sprechrhythmus und Sprachmelodie, Stimme

Eine klare Aussprache und Intonation ist Voraussetzung dafür, dass man selbst von anderen verstanden wird. Hier geht es um die Aussprache von Einzellauten (*a, e, i, o, u; p, b, t, d, k, g, sch ...*) und Lautverbindungen (*kr, br, tz, schl, fl ...*) sowie um den Melodie- und Betonungsverlauf innerhalb von Wörtern und Sätzen und darum, dass alle im Sprachgebrauch üblichen Silben gesprochen werden. Das heißt, in der Äußerung: *Ich hab's kriegt* ist es zulässig, *habe es* zu „*hab's* zusammenzuziehen, das *ge-* in *ge-kriegt* darf jedoch nicht weggelassen werden.

Voraussetzung für eine klare Aussprache ist, dass sowohl die auditive Wahrnehmung des Kindes als auch seine Mundmotorik ausreichend entwickelt ist.

Über die Stimme werden auch Stimmungen transportiert. Sie stellt ein wichtiges nichtsprachliches Ausdrucksmittel dar: Klingt die Äußerung freudig, gelangweilt, gebieterisch, weinerlich, genervt, gehetzt? Neben dem expressiven Aspekt von Stimme steht der gesundheitliche. Voraussetzung für eine ökonomische und gesunde Nutzung der Stimme ist die Atmung, das heißt ein natürlicher Atemrhythmus.

### *Förderung*

Lieder, Reime, durch (Nonsens-)Wörter begleitete rhythmische Bewegungsspiele fördern Atmung und Stimmeinsatz, Sprechrhythmus und Sprachmelodie sowie die Aussprache einzelner Laute. Die Kinder nehmen Sprachrhythmus und -klang sinnlich in ihr Bewegungskonzept auf. Die inhaltliche Bedeutung der Wörter und Aussagen spielt dabei keine Rolle (vgl. Jampert 2002, S. 139).

### **Sprechrhythmus, Artikulation, Graphomotorik**



- Sprechzeichnen, d. h. einen Reim aufsagen und gleichzeitig eine Form dazu zeichnen, z. B.: *Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist das Mondgesicht* (ein weiteres Beispiel für das Sprechzeichnen finden Sie im Anhang *Für Ihre Sprachförderpraxis*, S.76)

Vorgehen (vgl. Roß/Erker 2000, S. 9-11):

1. Sprechvers lernen,
2. die große Bewegung lernen (z. B. einen Kreis mit den Armen zeichnen),
3. Vers und große Form verbinden,
4. Sprechzeichnen nach der Vorlage auf Papier.

### **Artikulation**



- Mitmachgeschichten, bei denen, wenn ein bestimmter Begriff fällt, vorher abgesprochene Geräusche gemacht werden, z.B. „König Grrr“ (siehe *Für Ihre Sprachförderpraxis*, S.76f.).

- Das Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“. Eine klare Aussprache der Konsonanten ist wichtig für das Verstehen des Liedes in der „O-Sprache“, in der „A-Sprache“ usw. Als ersten Schritt können die Kinder ihre Namen in den jeweiligen „Vokalsprachen“ vertonen (Siwakan wird zu: **Sawakan**, **Siwikin**, **Seweken** und **Sowokon**; Erik zu: **Arak**, **Erek**, usw.).
- Zungenbrecher. Fangen Sie am besten mit einfachen Zungenbrechern an, z. B.: *Fünf Ferkel fressen frisches Futter*, oder: *Kleine Kinder können kräftig kichern*. Lassen Sie Ihrer Fantasie freien Lauf.

### Stimme und Stimmungen

- Lieder oder Liedpassagen mal laut, mal leise, mal flüsternd singen.
- „Robotersprache“: monoton und abgehackt sprechen.
- Nonsensaussagen (*a beba plomm*) in verschiedenen Stimmungen wiedergeben: wütend, ängstlich, geheimnisvoll usw.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bitte ergänzen Sie

## 2.5 Kommunikative Kompetenz: Sprachhandlungs- und pragmatische Kompetenz

Zur kommunikativen Kompetenz gehört die **Fähigkeit, verschiedene Sprachhandlungen auszuführen**, zum Beispiel: *bitten, danken, fragen, befehlen, auffordern, ermahnen, trösten, vermuten, argumentieren, erklären, berichten und erzählen*. Die Menge und Beschaffenheit der Sprachhandlungen, die ein Kind ausführen kann, hängt von der Größe seines Wortschatzes und dem Stand seiner Begriffs- und Grammatikentwicklung ab. So ermöglicht erst der Erwerb von Wörtern und Wendungen wie *weil, wenn ... dann, zuerst, dann, vorher, nachher, am Ende* usw., die Realisierung von komplexeren Sprachhandlungen wie *erklären, berichten und erzählen*.

Außerdem spielt die **pragmatische Kompetenz** des Kindes eine wesentliche Rolle für Umfang und Qualität seines Sprachhandlungsrepertoires. Mit pragmatischer Kompetenz ist die **Fähigkeit** gemeint, **sein** sprachliches und nichtsprachliches **Verhalten dem Gesprächspartner und der Situation anzupassen** (siehe zur pragmatischen Kompetenz auch Modul 2, Kap. 1.2). Wenn ein Kind in einer Freispielsituation auf Toilette muss, informiert es die Erzieherin bzw. den Erzieher (*Ich muss mal auf Toilette*, oder: *Ich geh auf Toilette*.) und bewegt sich sogleich in Richtung Bad. Wenn ein Kind im Stuhlkreis auf Toilette muss, kann es nicht einfach schnell Bescheid sagen und losrennen, es muss um Erlaubnis bitten: *Kann ich bitte auf Toilette gehen?*

Definition



In beiden Fällen ist die Sprachhandlung Teil eines schematisierten „Drehbuchs“, eines so genannten **Skripts**, das aus verschiedenen Schritten besteht:

1. Aufmerksamkeit auf sich lenken (durch Ansprache der Person, durch Melden),
2. Abwarten, bis sich die angesprochene Person einem zuwendet,
3. Sprachhandlung *informieren* bzw. *um Erlaubnis bitten* ausführen,
4. Antwort abwarten.

Während der gesamten Interaktion besteht Blickkontakt.

Skriptwissen erwerben Kinder, indem sie dieselben Handlungsabläufe wiederholte Male erleben (Schneider/Büttner 2002, S. 499). Skripte sind Ausdruck kultureller Konventionen. So kann es vorkommen, dass ein DaZ-Kind, das noch nicht so lange in der Kindertagesstätte ist, ohne sich abzumelden zur Toilette geht, weil so etwas in seiner von den Eltern vermittelten Herkunftskultur immer möglichst unauffällig getan wird.

Zur pragmatischen Kompetenz gehört auch die **Hörerorientierung**. Stellen Sie sich vor, Sie fragen im Stuhlkreis ein Kind, was es am Vortag gemacht hat. Es schaut aus dem Fenster und murmelt vor sich hin:



*Gestern warn mer beim Florian. Da hammer Kuchen gegessn. Und dann hammer gespielt, Fußball ...*

Es hat zwar einen zusammenhängenden Text produziert, der die Frage beantwortet hat, ist bei seiner Präsentation allerdings nicht auf die Bedürfnisse der Zuhörer eingegangen. Denn es hat

1. zu leise und undeutlich gesprochen und
2. sie im Dunkeln darüber gelassen, wer eigentlich Florian ist.

Schließlich gehört zur pragmatischen Kompetenz auch das **Textsortenwissen**, das heißt das Wissen darüber, wie eine bestimmte Textsorte, zum Beispiel eine Erzählung, ein Bericht, eine Spielanleitung, aufgebaut ist, und darüber, mit welchen sprachlichen und stilistischen Mitteln sie realisiert wird.

Beispielsweise baut sich eine **Spielanleitung** aus folgenden Elementen auf:

1. Ziel des Spiels
2. Vorbereitung
3. Verlauf (*Was muss man wann tun?*)
4. Spielende (*Wer gewinnt?*)

Die Beschreibungen finden wir in der Gegenwartsform (Präsens: *Der jüngste Spieler fängt an*), die Regeln werden mit *müssen, nicht dürfen, können* ausgedrückt.

Eine **Geschichte** folgt einem Spannungsbogen, der sich so aufbaut:

1. Er beginnt mit der Beschreibung der Ausgangssituation (*In einem kleinen Dorf lebte einmal ...*), gefolgt von
2. einem motorischen Moment, in dem ein Problem auftritt, das im weiteren Verlauf gelöst werden muss (*Plötzlich ... oder: Eines Tages ...*). Über mehr oder weniger viele Umwege kommt es dann
3. zum Höhepunkt, der Antwort auf die Frage gibt, wie das Problem gelöst wird (*Endlich legte die Henne ein Ei.*), dem
4. der Ablauf, die Konsequenz aus der Lösung des Problems folgt (*Der Bauer konnte seiner Frau einen Pfannkuchen backen, und sie wurde wieder gesund.*) und
5. schließlich das Endbild: *Seitdem fütterte die Alte die Henne wieder jeden Tag, und die Henne legte jeden Tag ein Ei.* (vgl. Holmer 1999, S. 4f)

Sprachlich-stilistisch sind Geschichten, besonders Märchen, häufig durch die Verwendung der Vergangenheitsform Präteritum (*war, legte, fütterte*) gekennzeichnet.

In der Förderung der kommunikativen Kompetenz der Kinder geht es um die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in den Bereichen Sprachhandlungen, angemessener Sprachgebrauch, Skripte, Hörerorientierung und Textsorten. Die Länge und Komplexität sprachlicher Handlungen sowie der Grad der Loslösung von der aktuellen Situation (Bitte um einen Stift, wenn man ein leeres Blatt in der Hand hat versus Bericht vom Erlebnis am Wochenende) sind eng mit der Begriffsentwicklung sowie mit dem Sprachgedächtnis verbunden.

## *Förderung*

Unser eigenes kommunikatives Verhalten hat für die Kinder Vorbildwirkung. Deshalb gehört zur Förderung der kommunikativen Kompetenz der Kinder auch, dass wir unser kommunikatives Verhalten im Alltag der Kindertagesstätte wie in der Fördersituation reflektieren und daran arbeiten (vgl. Kap. 3.1).

### **Sprachhandlungskompetenz**

- Abwechslungsreiches Angebot an Sprechanschlüssen, welche die Kinder zur Ausführung unterschiedlicher Sprachhandlungen animieren.
- Symbol- und Rollenspiele.
- Themenorientierung, das heißt die Bearbeitung eines Sachthemas über einen längeren Zeitraum hinweg, erleichtert das Finden sowohl von Sprechanschlüssen als auch von Symbol- und Rollenspielen.

**Aufgabe 6**



Bitte überlegen Sie sich mindestens drei Rollenspiele zum Thema „Körper und Gesundheit“.

- a) Welche Sprachhandlungen sind damit verbunden? (Beispiel: Fahrradunfall. Sprechhandlungen: Beobachter: berichten, was passiert ist, trösten; Notarzt: erklären, was man tut; Verletzter: jammern, dass man Schmerzen hat usw.)
- b) Welche Gesprächsanlässe bietet das Thema Körper- und Gesundheit? Notieren Sie drei. (Beispiel: Diskussion über Unfallgefahren im Straßenverkehr und wie man sich davor schützen kann).

**Angemessener Sprachgebrauch, Skripte, Hörerorientierung**

- Über Symbol- und Rollenspiele Skripte erarbeiten.
- (Alltags-)Situationsbezogen über die Wirkung kommunikativen Verhaltens reflektieren, eigenes Empfinden äußern: *Du, Ivan, wenn du mich nicht anschaust, weiß ich gar nicht, dass du mit mir redest.*
- Situationsbezogen Synonyme für unangemessen gebrauchte Ausdrücke finden: *Was ist eigentlich „geil“? Wie kann man noch zu „geil“ sagen? Wer sagt „geil“, wer nicht?*
- Problemorientierte Bilderbücher, z. B. über Streit, Angst, Wut, Freundschaft lassen über nichtsprachliches und sprachliches Verhalten und seine Wirkungen nachdenken: *Was passiert hier? Wie fühlt sich ...? Was kann ... tun? Was kann ... sagen?*

**Textsortenkompetenz**

Die Fähigkeit, zusammenhängende, strukturierte, Hörer- und Leserorientierte Texte zu produzieren, entwickelt und erweitert sich besonders während der Schul- und Ausbildungszeit. Im Elementarbereich können wir die Grundlagen dafür schaffen, indem wir den Kindern ein „Geländer“ anbieten, an dem sie sich festhalten können, und zwar,

- indem wir selbst Textteile präsentieren: *In dem Spiel hier geht es darum, wer zuerst beim Schloss ist.*
- indem wir die Kinder durch Fragen oder Aufforderungen zum nächsten Element des Textes hinführen: *Was müssen wir denn machen, bevor wir anfangen können?*
- indem wir das Gesagte immer wieder zusammenfassen, als Voraussetzung für das Folgende: *Also, wir müssen unsere Männchen auf den Spielplan stellen, dann müssen wir die Bildkärtchen in zwei Stapeln neben den Spielplan legen. Das haben wir gemacht. Jetzt muss jeder würfeln, und wer die höchste Zahl hat, der darf anfangen.*

**Bitte ergänzen Sie**

.....  
 .....  
 .....

.....  
.....

## 2.6 Kreativität im Umgang mit Sprache

Kreativität im Umgang mit Sprache, also das Spiel mit Lauten, Silben, Begriffen, sprachlichen Registern, das Erfinden von Fantasiegestalten, Geschichten und Reimen usw. hängt eng mit der gesamt sprachlichen Entwicklung zusammen. Je mehr Wortschatz und sprachliche Strukturen ein Kind erworben hat und je weiter fortgeschritten es in seiner Begriffsentwicklung und in der Entwicklung phonologischer Bewusstheit ist, desto mehr Möglichkeiten stehen ihm hier zur Verfügung.

Im kreativen Umgang mit Sprache erfahren die Kinder, dass sie sich mittels Sprache komplett aus dem Hier und Jetzt lösen und Nichtsichtbares erleben und erlebbar machen können. Kreativer Umgang mit Sprache ist einer der Bereiche, der auch im Rahmen der Literacy-Erziehung (vgl. Kap. 2.1) gefördert wird.

### *Förderung*

- Abzählreime und Zaubersprüche selbst erfinden, z. B.: *Sim sala bolf, du bist jetzt ein Wolf.*
- Symbol- und Rollenspiele.
- Geschichten mit offenem Ende erzählen, die Kinder denken sich den Schluss aus.
- Gemeinsam eine Geschichte erfinden und von der Sprachförderkraft aufschreiben, wobei einer anfängt und dann der Reihe nach jeder auf dem Vorredner aufbauend die Geschichte weiterspinn. Das kann mit visuellen Hilfen in Form von Gegenständen oder Bildkarten geschehen (z. B.: *Auf dem Bauernhof lebt die Kuh Matilda. Die Kuh sitzt auf einer Bank. Neben der Bank steht ein Baum ...*) oder auch frei.
- Fantasiegestalten und -objekte erfinden, z.B. einen Außerirdischen: *Wie viele Köpfe hat er, wie viel Arme? Wie sieht seine Haut aus? Welche besonderen Fähigkeiten hat er? Wo wohnt er? Wo schläft er? Was isst er?*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Bitte ergänzen Sie**

**Im Folgenden wird eine Reihe von Teilbereichen genannt, deren Entwicklung Voraussetzung für die Entfaltung von Sprachkompetenz im engeren Sinn ist:**

## 2.7 Auditive Wahrnehmung

### Definition



Die auditive, akustische oder Hörwahrnehmung ist die bewusste Aufnahme und Verarbeitung von Schall, das heißt von Geräuschen, Klängen und – in unserem Fall vor allem – Sprachlauten. Sie bildet die Grundlage für den Erst- und den frühen Zweitspracherwerb, denn um Wörter und grammatische Strukturen erwerben zu können, müssen sie zunächst einmal aus dem Lautstrom der gesprochenen Sprache herausgefiltert werden (vgl. Modul 2, Kap. 2 und Modul 3, Kap. 1.4.1). Die Hörwahrnehmung wird auch im Rahmen von Übungen zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit (vgl. Kap. 2.12) beansprucht und trainiert.

### *Förderung*

Die Hörwahrnehmung wird durch laute Nebengeräusche und zu hohes Sprechtempo des Gesprächspartners beeinträchtigt. Ein ruhiger, störgeräuscharmer Raum sowie eine klare, deutliche und nicht zu schnelle Sprechweise sind daher Grundvoraussetzungen für effektive Fördermaßnahmen.

Folgende Aktivitäten fördern die auditive Wahrnehmung besonders gut:

- Lauschspiele wie „Bello, such den Knochen“, „Mäuschen piep einmal“, „Stille Post“, etc. Sie können auch „Töne“ (z. B. Eier- oder Spieluhren) im Raum verstecken und dann von den Kindern suchen lassen.
- Geräuschememory (mit Filmdöschen), Geräuscheraten von CD (nehmen Sie doch gemeinsam mit den Kindern eine eigene Geräusche-CD auf).
- Unsinnwörter und Zaubersprüche nachsprechen und selber ausdenken.
- Klang- und Bewegungs- und andere Mitmachgeschichten, in denen die Kinder bei Nennung bestimmter Begriffe Figuren, Orte, Handlungen Signale geben (z. B. „Aaa“ für *Sonne*, „Ooo“ für *Regen*, „Ei“ für *Regenbogen* rufen) und/oder Handlungen ausführen müssen wie sich auf den Boden legen, mit den Armen kreisen, in eine Ecke des Raumes gehen usw.

Bitte ergänzen  
Sie

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.8 Sprachgedächtnis

Unter Gedächtnis allgemein verstehen wir die Fähigkeit unseres Nervensystems, aufgenommene Informationen abrufbar zu speichern. Sprachgedächtnis ist demnach die abrufbare Speicherung sprachlicher Informationen.

### Definition

Im Bereich Sprache geht es zum einen um die kurzfristig abrufbare Speicherung von Gehörtem, sodass dieses wiedergegeben beziehungsweise, bei Handlungsanweisungen, ausgeführt werden kann (**Kurzzeitgedächtnis**). Zum anderen geht es um die langfristige, sowohl rezeptiv als auch produktiv abrufbare Speicherung von Begriffen und grammatischen Strukturen (**Langzeitgedächtnis**). Sprachgedächtnis und Sprachverstehen stehen in unmittelbarem Zusammenhang. Das, was wir innerhalb des Lautstroms verstehen, können wir uns besser merken. Allerdings muss das Gehörte so lange im Gedächtnis bleiben, bis es verstanden worden ist. Das tut es nur, wenn die wahrgenommenen Inhalte vom Kind als relevant eingestuft werden.

### Förderung

#### Sprachliches Kurzzeitgedächtnis kann trainiert werden durch:

- Gespräche (erst kontextbezogen, dann kontextlosgelöst): Hier muss im eigenen Redebeitrag auf das, was der Gesprächspartner sagt, unmittelbar Bezug genommen werden.
- Gemeinsames Erfinden von Geschichten, bei denen am Vorredner Anschluss genommen wird.
- Kurze Geschichten nacherzählen.
- Handlungsanweisungen ausführen (vgl. auch Kap. 2.3: Sprachverstehen).
- komplexe Sprachhandlungen wie *berichten*, *erzählen*, *erklären* erfordern, dass sich das Kind merkt, was es vorher gesagt hat.
- Spiele wie „Ich packe meinen Koffer“. Achtung: Sechsjährige können etwa vier einsilbige Begriffe korrekt hintereinander wiedergeben (vgl. Schneider/Büttner 2002, S. 500). Erwartung Sie also nicht zu viel!

### Hinweis

Methoden, die die **Speicherung von Begriffen und Strukturen im Langzeitgedächtnis** fördern, finden Sie in Kapitel 2.1: Wortschatz und Begriffsbildung.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bitte ergänzen Sie

## 2.9 Mundmotorik

Eine wichtige Voraussetzung für eine deutliche Aussprache einzelner Laute ist eine kräftige, bewegliche Mundmuskulatur, mit der geordnete Bewegungsabläufe ausgeführt werden können.

### *Förderung*

Mundmotorikübungen schulen die Wahrnehmung des eigenen Mundraums, lockern den Mundraum und verbessern die Beweglichkeit, Koordination und Geschicklichkeit von Zunge, Lippen und Unterkiefer.

Hier einige Beispiele:



- **Kieferübungen:** Kaugummi kauen (mit und ohne Kaugummi) / „Fischgeplapper“ (mit rudern den Armbewegungen „schwimmen“ die Kinder wie Fische umher und bewegen den Unterkiefer vor- und zurück und auch seitlich hin und her), kräftig gähnen.
- **Lippenübungen:** Joghurt mit dem Strohhalm trinken / Smarties (o. ä.) mit dem Strohhalm ansaugen und von einem Teller auf einen zweiten befördern / „Sektorkorkenknallen“ imitieren, indem die Lippen zwischen die Zähne gepresst und dann plötzlich geöffnet werden. Zur Lockerung: als Kutscher die Pferde mit einem Lippen-R (die Lippen „flattern“ lassen) anhalten.
- **Zungenübungen:** Die Zunge mehrmals kurz hintereinander herausstrecken / mit der Zunge versuchen, das Kinn beziehungsweise an die Nase zu berühren / mit der Zunge die Lippen oder die Zähne entlang fahren, eine kleine Salzbrezel auf ausgestreckter Zunge „tragen“, die Mitmachgeschichte „Frau Zunge“ (siehe Anhang *Für Ihre Sprachförderpraxis*, S. 78). Zur Sensibilisierung der Zunge und des Mundraums: Dem Kind bei geschlossenen Augen Formenkekse (Partysalzgebäck: Kreis, Dreieck, Fisch usw.) auf die Zunge legen und spüren lassen, um welche Form es sich handelt.
- **Blasübungen:** Wattebauschwettpusten entlang eines vorgegebenen Parcours, Wattebausch-Tischfußball, mit einem Strohhalm kleine (leichte) Plastikautos auf einer vorgegebenen Straße in die Garage zu lotsen, mit dem Strohhalm Pustebilder in den Sand malen, einander Luftküsse zu pusten, ...

Bitte ergänzen  
Sie

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.10 Weitere Wahrnehmungsbereiche und Motorik

Neben der auditiven Wahrnehmung (= **Hören**) kennen wir noch weitere Wahrnehmungssysteme: das visuelle (= **Sehen**), das gustatorische (= **Schmecken**), das olfaktorische (= **Riechen**), das taktile (= **Spüren/Tasten**), das vestibulare (= **Gleichgewicht**) und das propriozeptive (= **Tiefenwahrnehmung**).

Bewegen und Wahrnehmen bilden in ihrem Zusammenwirken die Grundlage für Lernen und Verhalten, also auch für die Sprachentwicklung.

*„Je vielfältiger Wahrnehmungssysteme angeregt werden, desto sicherer wird sich der Schüler [und ebenso das Kind im Alter von null bis sechs Jahren] in seinen Bewegungen und in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ausdrücken. Je intensiver Bewegung die Wahrnehmungssysteme aktiviert, desto optimaler können sich diese entwickeln.“*  
(Beigel 2005, S. 15)

Für eine bewegungs- (das heißt auch handlungs-) und wahrnehmungsintensive Gestaltung von Lernsituationen spricht auch Folgendes:

Wir merken uns von dem, was wir ...

- ... lesen, 10 Prozent.
  - ... hören, 20 Prozent.
  - ... sehen, 30 Prozent.
  - ... hören und sehen, 50 Prozent.
  - ... sagen, 70 Prozent.
  - ... tun, 90 Prozent.
- (u. a. Beigel 2005, S. 58)

### *Förderung*

- Handlungsorientierung: Die Kinder sollen selbst aktiv sein.
- Wahrnehmungsorientierung und Handlungsbegleitendes Sprechen: Den Kindern vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen anbieten und sie kommentieren (vgl. Kap. 3.2.2).
- Kinder zur Sprache bringen: Den Kindern Mittel und Gelegenheiten geben, ihr Erleben und ihre Erfahrungen zu versprachlichen.
- Sprache mit Wahrnehmung und Bewegung kombinieren, z. B. in rhythmischen Bewegungsspielen (u. a. Bodypercussion), Tanz- und Bewegungsliedern, Bewegungsgeschichten.
- Bewegungen vom Großen ins Kleine übertragen (vgl. Sprechzeichnen in Kap. 2.4).
- Konzentrationsphasen durch Bewegungspausen unterbrechen.

Bitte ergänzen  
Sie

.....

.....

.....

.....

.....

**Im Folgenden wird auf die Teilbereiche der sprachlichen Kompetenz eingegangen, die, besonders im Hinblick auf das Lesen- und Schreiben lernen, in der Schule wichtig sind:**

## 2.11 Literacy



Mit der Literacy-Entwicklung haben Sie sich bereits in Modul 2, Kapitel 3 intensiv beschäftigt. Dort definiert Kieferle den Begriff sehr umfassend wie folgt:

*„Für den Begriff Literacy gibt keine deutsche Übersetzung, wir können nur den Inhalt beschreiben. Literacy bedeutet ganz allgemein, eine Reihe von Fähigkeiten, um die herrschenden symbolischen Systeme einer Kultur verstehen und benutzen zu können, also lesen, schreiben und aktiv zuhören zu können. Zum Inhalt dieses Begriffs gehören aber auch das Verständnis mathematischer Konzepte und Medienkompetenz [...] Das Konzept der **Literacy-Erziehung im Vorschulalter** [...] bezieht sich [...] auf die **Förderung von: Vertrautheit mit Buch- und Schriftkultur, Interesse an Schreiben und Schrift, Dekontextualisierung von Sprache, Erzählkompetenz und –freude, Bewusstsein für verschiedene Sprachstile und Textsorten, Kompetenzen und Interessen im Bereich von Laut- und Sprachspielen, Reimen u. Gedichten**“*  
(Kieferle 2008, im Original keine Hervorhebung).

### Aufgabe 7



Unterschiedliche Begriffe meinen dasselbe: Welche der in diesem Kapitel besprochenen Förderbereiche umfasst die Literacy-Erziehung nach der Definition von Kieferle?

#### *Förderung*

In Modul 2, Kapitel 3 finden Sie zahlreiche Ideen, wie Sie Schriftkultur in der Kindertagesstätte sichtbar machen können. Die Anregungen hier konzentrieren sich auf die Dekontextualisierung von Sprache (die Ablösung von Sprache aus dem Hier und Jetzt) und auf die Erzählkompetenz durch die Arbeit mit Geschichten. Wie dabei konkret vorgegangen werden kann, erfahren Sie im Folgenden am **Beispiel** des Märchens „**Der Wolf und die sieben Geißlein**“.



Die Fähigkeit, Begriffe ohne die Hilfe des situativen Kontextes zu verstehen und Denkopoperationen ohne visuelle Hilfen zu vollziehen, ist die dritte und letzte Stufe in der Begriffsentwicklung (vgl. Kap. 2.1). Das heißt, in der Vorbereitung auf das Geschichten- und Märchenerzählen ist zu überlegen, welche (zentralen) Begriffe den Kindern möglicherweise unbekannt oder unklar sein könnten, also potenziell Verstehensprobleme bereiten können. In unserem Fall wären das vor allem die Begriffe Geiß/Geißlein, Wolf, Krämer, Bäcker, Teig, Müller, Wackersteine und Brunnen. Die Frage ist nun, wie wir ihr Verstehen sicherstellen können:

- **Begriffe durch Bilder visualisieren:** Bilder von einzelnen Dingen wie vom Brunnen oder von einer Mühle oder Szenenbilder aus dem Bilderbuch.
- **Begriffe anhand realer Gegenstände veranschaulichen:** Kreide, Mehl, Teig. Verbindung zu den Berufen herstellen: Der Bäcker bäckt aus dem Teig Brote.
- **Nachbildungen einsetzen:** ein Modell von einem Brunnen, eine Wolfshandpuppe.
- **Erklärungen:** *Eine Geiß, das ist eine Ziege. Früher hat man zu Ziege Geiß gesagt. Geißlein sind also kleine Ziegen, Zicklein. Oder: Ein Krämer hat einen kleinen Laden, wo man Essen, Seife, Kreide usw. kaufen kann, eine Art Minisupermarkt.* Erklärungen setzen voraus, dass die darin enthaltenden Schlüsselbegriffe (hier *Ziege* und *Supermarkt*) klar sind.
- **Ersatzgegenstände einsetzen:** kinderhandgroße Steine oder Holzbauklötzer für Wackersteine.

### 1. Schritt: Hoher Anschaulichkeitsgrad

Sie führen die Geschichte unter Einsatz vieler (meist) visueller Stützen ein. Wenn Sie kein Bilderbuch benutzen, führen Sie die Gegenstände und Bilder vorher ein. Zeigen Sie während des Erzählens auf die Gegenstände und Bilder. Stellen Sie Handlungen dar, auch solche, die den Kindern bekannt sind. Klopfen Sie zum Beispiel, wenn der Wolf an die Tür klopft. So ergeben sich Fixpunkte in der Geschichte, an denen sich die Kinder orientieren können. Erzählen Sie interaktiv, sichern Sie das Verstehen der Kinder durch Nachfragen. Konzentrieren Sie sich auf die **Handlung** (*Was hat der Wolf jetzt gemacht?*), **Handlungsziele** (*Warum hat der Wolf die Kreide gefressen?*) und **Handlungseffekte** (*Was glaubt ihr, was passiert ist, als die Geißlein die Tür aufgemacht haben?*)

### 2. Schritt: Abstraktion durch Symbole und symbolische Handlungen

Wenn Sie die Geschichte in den folgenden Sitzungen erzählen, lassen Sie die Kinder stärker aktiv werden. Die Kinder können Bilder zeigen, Handlungen ausführen, Figuren auf einem Erzählplan bewegen. Sie haben die Regie und weisen Ihre „Mitarbeiter“ an, was sie tun und sagen sollen. Gehen Sie zunehmend weg von konkreten Objekten und Bildern, arbeiten Sie mehr mit Ersatzgegenständen oder auch mit akustischen Symbolen (vgl. Symbol- und Rollenspiele in Kap. 2.1). In unserem Beispiel: Die Kinder sind die sieben Geißlein. Sie verstecken sich unter dem Tisch, hinter dem Regal, unter dem Bett (auf dem Boden unter einer Decke). Wenn Ihre Gruppe klein ist, können Sie die Mutter- oder die Wolfsrolle übernehmen. Als Wolf kann auch ein Stoffhund dienen, als Brunnen ein Eimer oder eine Handtrommel, als Wackersteine Duplo- oder Legosteine. Ändern Sie auch einmal den Erzählort, gehen Sie zum Beispiel vom Gruppenraum in den Turnsaal oder nach draußen. Lassen Sie die Kinder eigene Symbole für die Darstellung des Märchens finden, zum Beispiel einen Kreis im Sand oder einen Reifen als Brunnen. Lassen Sie zunehmend die Kinder selbst erzählen (vgl. Anregungen in Kap. 2.5) und ihre Rollen sprachlich ausgestalten.

### 3. Schritt: Komplette Loslösung vom situativen Kontext

Nachdem die Geschichte auf verschiedene Weise symbolisch handelnd erlebt und gemeinsam erzählt wurde, kann sie ohne Unterbrechung im Ganzen erzählt, vorgelesen oder als Hörbuch oder Hörspiel von CD abgespielt werden. Die Kinder sind nun bereit, sie als reines Hörerlebnis zu verarbeiten.

**Hinweis** Achten Sie bei Büchern und CD's auf eine an der Gegenwartssprache angelehnte Ausdrucksweise, also nicht: *Da waren sie's gewiss, dass es der Wolf ward*, sondern: *Da wussten sie, dass es der Wolf war*.

**Bitte ergänzen Sie**

.....

.....

.....

.....

.....

## 2.12 Metasprachliche Fähigkeiten: grammatische und phonologische Bewusstheit



Für den Schriftspracherwerb wichtig ist auch die Fähigkeit, Form und Bedeutung einer sprachlichen Äußerung zu trennen und sprachliche Muster und Strukturen auf einer von der Kommunikation unabhängigen Metaebene zu analysieren. Manche mehrsprachigen Kinder bilden unter günstigen Erwerbsbedingungen schon früh metasprachliche Fähigkeiten aus, da sie von klein auf lernen, dass ein und derselbe Sachverhalt unterschiedlich ausgedrückt werden kann. Wir unterscheiden zwischen einer grammatischen Bewusstheit (auch: Sprachbewusstsein) und phonologischer Bewusstheit (siehe auch Modul 2, Kap. 1.1.1).

**Definition** **Grammatische Bewusstheit** bezieht sich auf die Fähigkeit, grammatische Strukturen bewusst wahrzunehmen und zu analysieren. Der erste Schritt in diese Richtung ist, ein Verständnis davon zu entwickeln, was ein Wort und ein Satz ist. Übungen zur Entwicklung grammatischer Bewusstheit beziehen sich häufig auf den Satzbau oder auf den Artikel.

**Definition** Unter **phonologischer Bewusstheit** versteht man die Fähigkeit, innerhalb des Lautstroms gesprochener Sprache einzelne lautliche Elemente (Reime, Silben, Laute) zu identifizieren und dieselben lautlichen Elemente in anderen Lautfolgen wieder zu erkennen. Das heißt, dass zum Beispiel die Reimwörter *Bus* und *Kuss* als gleich auslautend oder dass *Maus* und *Mehl* als mit /m/ beginnend erkannt werden.

Phonologische Bewusstheit **im weiteren Sinn** bezieht sich auf die größeren Einheiten gesprochener Sprache, das heißt auf Reime, Silben und Betonungsmuster. Phonologische Bewusstheit **im engeren Sinn** bezieht sich auf die kleinsten Einheiten gesprochener Sprache, die Laute (Phoneme).

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn und grammatische Bewusstheit bedingen einen erfolgreichen Schriftspracherwerb, weshalb ihre Entwicklung im Anfangsunterricht der Grundschule intensiv gefördert wird. Inwiefern phonologische und grammatische Bewusstheit im Rahmen der Vorbereitung auf die Schule im letzten Kindergartenjahr aufgebaut werden sollten oder nicht, darüber finden wir geteilte Ansichten:

Die Befürworter und Entwickler entsprechender Förderprogramme im Vorschulbereich rechtfertigen diese damit, dass phonologische Bewusstheit im engeren Sinn und grammatische Bewusstheit wesentliche Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb darstellen und daher schon vor seinem Beginn aufgebaut werden sollten (vgl. Christiansen 2002 und 2005; Küspert/Schneider 2000; Plume/Schneider 2004; Topfink 2003).

Kritiker solcher Programme argumentieren, dass die für die Entwicklung phonologischer und grammatischer Bewusstheit grundlegenden Fragen, was eigentlich ein Laut, ein Wort beziehungsweise ein Satz ist, erst durch den Schriftspracherwerb beantwortet werden können, weil diese abstrakten Konzepte nur über Schrift wirklich wahrnehmbar werden. Sie halten die Vermittlung von an Schriftsprache gebundenen Konzepten anhand gesprochener Sprache für fragwürdig (vgl. Geissler 2003; Jampert u. a. 2007, S. 127; Schmidt-Barkow 1999).

Gegen das explizite Behandeln grammatischer Phänomene im Vorschulbereich spricht vor allem aber folgendes Argument: Übungen wie Gegenstände nach ihrem Artikel zu sortieren oder Satzbaupläne mit verschiedenfarbigen Bauklötzern zu legen, bergen nicht nur ein hohes Frustrationspotenzial für Kinder, denen es schwer fällt, sich auf die Metaebene zu begeben, sondern vor allem die Gefahr, dass dadurch der natürliche Spracherwerbsprozess der Kinder nachhaltig gestört wird. Deshalb werden hier keine Aktivitäten zur Förderung grammatischer Bewusstheit vorgestellt.

**Hinweis**

Wenn Sie in Ihrer Einrichtung in Erwägung ziehen, mit den Vorschulkindern ein Programm zur Förderung phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn durchzuführen, sollten Sie Folgendes beachten: Solche Programme fördern nur einen Aspekt sprachlicher Kompetenz, metasprachliche Fähigkeiten. Sie ersetzen keine Förderung der kommunikativen Kompetenz, der Bedeutungsentwicklung, des Sprachverstehens usw. Im Gegenteil, die Sprachkompetenz der teilnehmenden Kinder muss ein gewisses Niveau erreicht haben, damit das Programm für sie fruchtbar werden kann (vgl. Kap. 2.6). Ist ein Kind nicht in der Lage, seinen kommunikativen Alltag problemlos sprachlich zu bewältigen (Sprachverstehen, kommunikative Kompetenz), und kann es viele seiner Erfahrungen nicht mittels Sprache einordnen (Wortschatz und Begriffsentwicklung), so ist es nicht bereit für Aktivitäten, welche die kommunikative und begriffliche Seite von Sprache außen vor lassen und sich einzig auf deren formale Struktur konzentrieren.

**Hinweis**

Anders verhält es sich mit Aktivitäten, die die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn fördern, sich also auf Reime, Silben und Betonungsmuster konzentrieren. Indem wir Klang und Rhythmus des Deutschen spielerisch und ganzheitlich erfahrbar machen, unterstützen wir DaZ-

Kinder mit geringen Deutschkenntnissen darin, einen Zugang zur Zweitsprache zu finden (vgl. Kap. 4.4.1).

### *Förderung*

Phonologische Bewusstheit basiert auf differenzierter auditiver Wahrnehmung. Die Förderung phonologischer Bewusstheit beginnt deshalb zunächst mit der Schulung der Hörwahrnehmung (vgl. Kap. 2.7).

#### **Aktivitäten zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn**

- Alle Arten von Reim- und Sprachrhythmusspielen.
- Silben klatschen, patschen, hüpfen, trommeln usw., z. B. *Kä - se, To - ma - te, Brot*. Sinnvoll ist hier, nicht nur die Silbenzahl, sondern auch das Betonungsmuster zu erarbeiten, (*Kä - se, To - ma - te, Brot*), z. B. indem sie unterschiedlich laut klatschen oder betonte Silben patschen, unbetonte klatschen.
- Silben und Betonungsmuster durch aneinander gereihte Punkte visualisieren, wobei sich die betonte Silbe durch einen größeren oder andersfarbigen Punkt abhebt. Gegenstände den Betonungsmustern zuordnen lassen (kognitiv, erst nachdem sie spielerisch-ganzheitlich erfahrbar gemacht wurden).
- Reimmemorys, Reimdominos, Reimquartetts spielen (kognitiv).

**Bitte ergänzen Sie**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

#### **Hinweis**

Beachten Sie beim Silbenklatschen, dass dies auch noch manchem Zweitklässler Schwierigkeiten bereiten kann. Gehen Sie also behutsam vor. Klatschen, patschen und hüpfen Sie gemeinsam mit allen Kindern und vermeiden Sie Abfragesituation, in denen die Kinder versagen könnten.

#### **Aktivitäten zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn**

Hier geht es zunächst darum, Einzellaute am Wortanfang (Anlaute), am Wortende (Auslaute) oder im Inneren eines Wortes (Inlaute) zu identifizieren und zu differenzieren (Lautanalyse). Später sollen die Einzellaute zu einfachen Wörtern zusammengesetzt werden (Lautsynthese).

- **Lautanalyse:** Wörter mit gleichen Anlauten, Inlauten, Auslauten sammeln (*Mama, Maus, Mehl; Nase, Hase, Vase; Kamm, Baum, stumm*); Vokale verändern (*Hase, Hese, Hiese, Hose, Huse*; das Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ singen, die Namen der Kinder in der jeweiligen „Vokalsprache“ vorsprechen (vgl. Kap. 2.4); lange und kurze Vokale unterscheiden (*Bett – Beet, Ofen – offen*),

- **Lautsynthese:** Laute zu Silben und Wörtern zusammenziehen (M-I-L-A-N = *Milan*), „verlorene“ Laute ergänzen (tinken – trinken, Regal – Regal);

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bitte ergänzen Sie

In der phonologischen Bewusstheit geht es um die bewusste Wahrnehmung von Lauten. Dies wird gefördert, indem Wörter in Einzellaute zerlegt werden, also durch Lautieren, das nicht zu verwechseln ist mit dem Zerlegen in Buchstaben, dem Buchstabieren! **Das Schriftbild eines Wortes, das Erwachsene im Kopf haben, unterscheidet sich vom Klangbild, an dem sich die Kinder orientieren.** Das heißt:

Hinweis

- Der Name *Lucas* wird so buchstabiert: /el/ - /u/ - /tse/ - /a/ - /es/, aber so lautet: /l/ - /u/ - /k/ - /a/ - /s/.
- *Roller* wird so lautet: r – (kurzes, offenes) o – l – a.
- *Hand* wird so lautet: h – a – n – t.
- *Eis* fängt mit dem Laut /ai/ (nicht e-i !) an,
- *Esel* mit einem langen, geschlossenen /e/,
- *Essen* mit einem kurzen offenen /e/.



Der Hinweis, dass die Wörter *Eis*, *Esel*, *Essen* alle mit „E“ anfangen, ist für ein Kind vor dem Schriftspracherwerb nicht nachvollziehbar. Beim Einsatz von Förderprogrammen zur phonologischen Bewusstheit ist darauf zu achten, dass die Übungsbeispiele sinnvoll gewählt sind, um die Kinder nicht zu verwirren. Gegebenenfalls müssen Sie sie durch passende ersetzen (vgl. Geissler 2003).

Hinweis

Verwirrung können auch Anluttafeln stiften, wenn dort die Laut-Buchstaben-Zuordnung nicht korrekt berücksichtigt wurde. So fängt das Wort *Schlange* zwar mit dem Buchstaben „S“ an, der in seiner Form leicht mit dem Tier assoziiert wird. Der Anfangslaut des Wortes *Schlange* ist jedoch /sch/. Eine geeignete Anluttabelle sowie eine Anlautgeschichte finden Sie im Anhang von Modul 6.



**Eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz, aber auch ein Erziehungsziel im Bereich der Einstellungen ist folgende Kompetenz:**

## 2.13 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist Teil der kommunikativen Kompetenz und bedeutet die Fähigkeit, mit anderen Kulturen zu kommunizieren und ihnen gegenüber eine offene, interessierte und

Definition



akzeptierende Haltung aufzubauen und zu bewahren. Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich durch Wissen über fremde Kulturen und über Handlungssicherheit im Umgang mit Fremdem und Unverständlichem (siehe zur Interkulturalität die Ausführungen in Modul 1, Kap. 7).

### Förderung

#### Offene, akzeptierende Haltung zeigen

- Respekt vor den Herkunftssprachen und -kulturen der DaZ-Kinder, ebenso den Respekt vor Dialekt als Erstsprache vorleben, indem der Gebrauch der Erstsprachen in der Einrichtung nicht untersagt oder angemahnt wird (vgl. Kap. 5.2).
- DaZ-Kinder und DaM-Kinder gemeinsam fördern, keine Gruppeneinteilung nach Erstsprachen (vgl. Kap. 4).

#### Zugänge zu anderen Kulturen suchen

Die Beschäftigung mit anderen Ländern, Kulturen und Sprachen, besonders denen, aus denen die DaZ-Kinder kommen, kann (in Zusammenarbeit mit den Eltern) durch Aktivitäten wie die folgenden erfolgen, vgl. Kap. 5.3):

- Begrüßungs- und Höflichkeitsformeln wie: *Guten Tag, bitte, danke* in den Erstsprachen der DaZ-Kinder und im Dialekt lernen. Hier sind die Kinder die Lehrerinnen und Lehrer.
- Kinderreime, Kinderspiele, Lieder und Tänze aus anderen Ländern und in anderen Sprachen lernen.
- Geschichten und Märchen aus anderen Ländern erzählen.
- Typische Gerichte kochen und essen.
- Kulturtypische Objekte zeigen und ihre Funktionen erraten lassen erfahrbar machen, z. B. aus einem Samowar Tee trinken.

Bitte ergänzen Sie

.....

.....

.....

.....

.....

#### Strategien zum Umgang mit Fremdem, Unverständlichem erarbeiten

- **Unbekanntes durch Fragen entdecken:** Interesse an den Spielsachen, Kleidern, Frisuren, Speisen oder Snacks zeigen, die die Kinder mitbringen: *Was ist das? Wie nennt man das? Was kann man damit machen? Ist das ähnlich wie ...?* Die Kinder zum Fragen motivieren.
- **Strategien zum Umgang mit Sprachlosigkeit:** Handlungen und Gefühle pantomimisch, durch Mimik oder Körperhaltungen darstellen und interpretieren, Zei-

chen und Piktogramme zur Kennzeichnung von Räumen, Aktivitäten und Regeln erarbeiten (vgl. auch Kap. 4.4.3).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bitte ergänzen Sie

Wir haben gesehen, dass sich Sprachkompetenz aus verschiedenen Aspekten zusammensetzt, die eng miteinander verbunden sind und einander bedingen: seine Umwelt wahrnehmen und mit ihr in Kontakt treten, Sprache verstehen, Sprache gebrauchen und die Fähigkeit, Sprache zu dekontextualisieren (vom Hier und Jetzt zu lösen) sowie ihre Form von der Bedeutung zu trennen (metasprachliche Fähigkeiten). Dementsprechend komplex ist unser Auftrag in der Sprachförderung, was zu der berechtigten Frage führt:

#### Wie sollen wir das alles leisten?

##### *Antwort 1: Wortschatz und Begriffsentwicklung ins Zentrum stellen*

Wenn wir die einzelnen Förderbereiche näher betrachten, so kristallisieren sich die **Wortschatz-** und vor allem die **Begriffsentwicklung** als Fundament der Sprachentwicklung heraus. Sie bedingen die Grammatikentwicklung, das Sprachverstehen, die kommunikative Kompetenz, das sprachliche Denken und die Kreativität im Umgang mit Sprache. Da sich Begriffe in der frühkindlichen Entwicklung hauptsächlich über wiederholtes Wahrnehmen und Handeln in verschiedenen Kontexten entwickeln, sind Handlungs-, Wahrnehmungs-, Situations- und Themenorientierung wichtige Förderprinzipien (vgl. Kap. 6).

##### *Antwort 2: Zusätzliche Fördermaßnahmen in Ergänzung zur Förderung im Kita-Alltag der Kindertagesstätte gestalten.*

Wenn beispielsweise Bilderbuchbetrachtungen ein regelmäßig stattfindendes Angebot im Kita-Alltag sind, das auch von den Förderkindern angenommen wird, dann wird hier schon ein wesentlicher Beitrag zur Heranführung an die Buch-, Schrift- und Erzählkultur geleistet. In der zusätzlichen Fördermaßnahme können wir darauf aufbauend Bilderbücher gezielt zur themengebundenen Begriffsbildung und Wissenserweiterung (Sachbücher) und zum Ausbau kommunikativer Kompetenz (Problembücher) einsetzen. Andernfalls wären die Heranführung an die Buch-, Schrift- und Erzählkultur, der Umgang mit Büchern und die Freude am gemeinsamen Vorlesen und Erzählen wichtige Förderziele, weshalb Bilderbuchbetrachtungen als regelmäßige Aktivität in der zusätzlichen Fördermaßnahme überlegenswert wären.



*Antwort 3: Den Voraussetzungen der Lernergruppe entsprechend Ziele formulieren und Prioritäten setzen.*

Sich vor Augen zu führen, mit welchen Voraussetzungen die Kinder in die Förderung kommen, und entsprechende Förderziele abzuleiten, hilft dabei, sich nicht zu verzetteln, sondern planvoll und zielgerichtet vorzugehen(vgl. Kap. 4)

### 3 Sprachförderung durch reflektiertes Sprachverhalten

Die Sprache der (sprach-)pädagogischen Fachkraft in der Kindertagesstätte ist von entscheidender Bedeutung für die Sprachbildung, -erziehung und -förderung der Kinder. Insbesondere in Gruppen, in denen viele Kinder sind, die die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben, haben die (sprach-)pädagogischen Fachkräfte neben den wenigen deutschen Kindern eine wichtige sprachliche Vorbildfunktion inne.

In diesem Kapitel geht es daher vor allem um die Sprachförderung durch reflektiertes Sprachverhalten – in Gesprächen mit den Kindern und in der sprachlichen Begleitung Ihrer Handlungen.

Inhalt

Die enorme Bedeutung Ihres Sprachverhaltens für den frühkindlichen Spracherwerb wird einsichtig, wenn man sich vor Augen führt, wie Kinder Sprache lernen. Kinder lernen Sprache, das heißt konkret Begriffe und grammatische Strukturen, indem sie

1. den Lautstrom gesprochener Sprache, mit dem sie konfrontiert sind, in Einzelteile zerlegen (segmentieren) und einzelne Elemente herausfiltern (*der opahatäpfelgepflückt – der Opa hat Äpfel gepflückt*),
2. diese Elemente analysieren und Hypothesen hinsichtlich der Bedeutung und des Gebrauchs einzelner Formen aufstellen (*hat ... gepflückt* gehört zusammen und zeigt, dass das Ereignis schon stattgefunden hat),
3. die analysierten Elemente, also Wörter und Strukturen zu eigenen Äußerungen zusammenfügen und
4. mit Hilfe des Gesprächspartners ihre Hypothesen überprüfen.

Lesen Sie zur Vertiefung noch einmal das Kapitel 1.4 in Modul 3. Die dortigen Ausführungen zu den Lernaufgaben im frühkindlichen Zweitspracherwerb gelten im Wesentlichen auch für den Erstspracherwerb.

Aus dem Gesagten lässt sich Folgendes ableiten:

1. **Die Kinder müssen qualitativ hochwertigen sprachlichen Input erhalten.**
2. **Die Kinder müssen viel sprechen.**
3. **Die Kinder müssen Feedback hinsichtlich der Richtigkeit ihrer Äußerungen erhalten.**

Fazit

Mit Ihrem sprachlichen Verhalten bieten oder verweigern Sie den Kindern die Chance, sich sprachlich weiterzuentwickeln. Deshalb müssen Sie, wenn Sie Ihren Auftrag Sprache zu fördern ernst nehmen, das eigene sprachliche Verhalten bewusst beobachten und kritisch reflektieren.

## Aufgabe 11



Was versteht man unter „qualitativ hochwertigem sprachlichen Input“ beziehungsweise „reichhaltigem Sprachangebot“? Wie sieht das konkret aus? Notieren Sie Stichpunkte.

.....

.....

.....

.....

.....

Im Folgenden bekommen Sie gezeigt, wie Sie sich in Gesprächen mit den Kindern sprachförderlich verhalten können. Daran anschließend wird es um eine besondere Form des sprachlichen Inputs gehen, das handlungsbegleitende Sprechen, das in Kapitel 2.1 bereits mehrfach als Fördermethode Erwähnung gefunden hat.

### 3.1 Sprachförderliches Gesprächsverhalten

Hier werden wir auf Folgende Aspekte eingehen:

#### Inhalt

1. Die Eigenschaften der Sprache, die wir an Kinder richten: Sprechgeschwindigkeit, Aussprache und Betonung, Wortschatz und Satzbau.
2. Die Inhalte der Gespräche mit Kindern.
3. Die Gestaltung der Gespräche mit Kindern.
4. Sprachförderliche Gesprächsführung: Möglichkeiten, zum Sprechen anzuregen und Rückmeldung auf kindliche Äußerungen zu geben.

#### *1. Die Sprache, die wir an Kinder richten: Wie sprechen wir?*

Sprechen wir langsam, klar und deutlich und dabei trotzdem nicht unnatürlich?

Von unserer **Sprechgeschwindigkeit**, **Aussprache** und **Betonung** hängt ab, wie gut die Kinder aus dem Lautstrom unseres Inputs einzelne Elemente herausfiltern und analysieren können. Die Kinder können nur Elemente herausfiltern, die auch gesprochen werden. Zusammengezogene Silben und „verschluckte“ Laute erschweren das Zerlegen der Äußerung in ihre Einzelteile.

## Aufgabe 12



„Übersetzen“ Sie bitte folgende Äußerungen:

- a. *wasnlos?*
- b. *kannstemaInstiftholn?*

Kennzeichnen Sie bitte, welche Silben hier zusammengezogen und welche Laute „verschluckt“ wurden. Welcher „verschluckte“ Laut ist auch im Standarddeutschen kaum zu hören und sollte deshalb auch beim Sprechen mit Kindern nicht „überbetont“ werden?

Wichtig ist, bei aller Deutlichkeit in der Aussprache einzelner Silben und Laute darauf zu achten, nicht unnatürlich zu sprechen. Denn kleine Kinder haben ein feines Gehör für die Lautstrukturen einer Sprache und erschließen sich Satzmuster über Betonungsmuster. Haben die Kinder die verschiedenen Satzmuster, das heißt das Prinzip der Verbklammer und die Position der einzelnen Elemente erworben, können sie sich unbekannte Wörter im Satz leichter erschließen. So wissen sie, wenn sie zum Beispiel die Äußerung *Sie hat die Beine übereinandergeschlagen* hören, dass „*übereinandergeschlagen*“ eine Tätigkeit bezeichnet, die schon stattgefunden hat.

Eine Sprechweise, die nicht an die natürlichen Betonungsmustern folgt, verwirrt die Kinder beim Erwerb der Satzmuster und bei der Ortung und Analyse unbekannter Elemente im Satz.

Wie nah ist unsere Sprache an der der Kinder?

Bei häufigem Umgang mit Kindern, besonders mit kleinen und solchen nichtdeutscher Erstsprache mit geringen Deutschkenntnissen, besteht die Gefahr, dass die eigene Sprache „verengt“, das heißt, dass man mit einem zunehmend begrenzten Umfang an Begriffen und Satzmustern kommuniziert.

Eine Anpassung an den Sprachstand der Kinder ist zu einem gewissen Grad notwendig. Je mehr bekannte Elemente eine Äußerung enthält, desto schneller kann sich das Kind unbekannte Elemente erschließen. Ein Zuviel an unbekanntem Elementen macht die Äußerung für das Kind unverständlich und damit für seinen Spracherwerb unbrauchbar. Gleiches gilt für Äußerungen, die – relativ zum Sprachstand des Kindes gesehen – zu lang sind.

Andererseits erfährt die Sprache der Kinder keine Förderung, indem sie gespiegelt wird, denn dann bleibt der Spracherwerbsprozess stehen. Um ihn in Gang zu halten, müssen Sie die Kinder sprachlich herausfordern. Dies tun Sie, indem Sie normal und authentisch sprechen und den Kindern immer auch komplexere Ausdrucksformen anbieten, als sie selbst produzieren können.

Sowohl für die Sprechgeschwindigkeit, die Aussprache und die Betonung als auch für den Wortschatz und den Satzbau gilt: **Wörter und Strukturen, welche die Kinder unserem Input nicht entnehmen können, können sie auch nicht verwenden.**

Hinweis

## *2. Gesprächsinhalte: Worüber sprechen Sie?*

Im Alltag der Kindertagesstätte kommunizieren Sie mit den Kindern regelmäßig über dieselben praktischen Dinge wie anziehen, sich waschen, essen, spielen, aufräumen usw. Aber sprechen Sie mit ihnen auch über ihre Gefühle, ihre Wünsche und das, was sie außerhalb der Kinderta-

gestätte erleben? Solche Gesprächsthemen sind wichtig, da die Kinder hier lernen, dass sie mittels Sprache über das Hier und Jetzt hinausgehen können.

### *3. Gesprächsgestaltung: Wie viel Wert messen wir dem Gespräch und dem Gesprächspartner bei?*

Im Alltag, besonders in Gesprächskreisen, fordern sicherlich auch Sie immer wieder von den Kindern, dass sie zuhören, dass sie einander ausreden lassen, dass sie beim Thema bleiben usw. Aber leben Sie dieses Verhalten auch vor? Fragen, die Sie sich im Zusammenhang mit der Gestaltung Ihrer Gespräche mit den Kindern stellen sollten, sind:

- Behandle ich die Kinder als gleichberechtigte Gesprächspartner?
- Suche ich das Gespräch mit ihnen?
- Bin ich dem Kind, mit dem ich spreche, zugewandt? Schau ich es an?
- Höre ich aufmerksam und aktiv zu? Zeige ich Interesse? Stelle ich Fragen? Signalisiere ich, dass ich zuhöre (durch kurze Rückmeldungen wie *Hmm, Ja*“, *Wirklich?*, *Echt?*, *Das war aber mutig von dir.* usw.)?
- Lasse ich das Kind ausreden?
- Setze ich klare Signale, wann ein Gespräch beginnt und wann es endet?

Die Art und Weise, wie Sie die Gespräche mit den Kindern gestalten, ist von enormer Bedeutung für die Sprachförderung, da Sie hierüber Ihre Beziehung zu den Kindern gestalten. Eine stabile, von Wertschätzung, Respekt und Zuneigung geprägte Beziehung zum Kind ist die Basis für Ihr pädagogisches Handeln. Jülich und Häuser gehen sogar davon aus, dass die Beziehungsgestaltung vermutlich eine größere Bedeutung für die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen hat als die Art und Weise, wie Sprache vermittelt wird (vgl. Jülich/Häuser 2003, Kap.3.2.3).

### *4. Sprachförderliche Gesprächsführung*

Aus dem Wunsch heraus, ihre Kinder zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden, entwickeln Eltern – meist unbewusst und unreflektiert – verschiedene Techniken, wie sie ihre Kinder einerseits zum Sprechen anregen (**Stimulieren**) und ihnen andererseits eine Rückmeldung zu ihren Äußerungen geben (**Modellieren**). Da sich diese Techniken als sinnvoll und wirksam für die Förderung von Sprache, besonders des Erwerbs grammatischer Strukturen herausgestellt haben, werden sie in der modernen Sprachtherapie gezielt eingesetzt (vgl. Motsch 2006, S. 74, 76). Auch für Ihre (sprach-)pädagogische Tätigkeit sind sie von Interesse.

Der folgende Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten, wie Sie kindliche Äußerungen stimulieren beziehungsweise modellieren können, basiert im Wesentlichen auf der Zusammenstellung von Motsch (2006, S. 74f.).

#### 4a. Stimulieren: Möglichkeiten, Kinder zum Sprechen anzuregen



##### **Verbalisierung von Ereignissen und Situationsmerkmalen, auf die das Kind gerade achtet** (Linguistische Markierung)

Beispiel: Das Kind malt ein Bild mit Wasserfarben.

Erwachsener: *Oh, ich sehe, du malst ein Bild mit Pinsel und Wasserfarben.*

##### **Verbalisierung der Vorhaben, Gefühle und Bedürfnisse des Kindes** (Parallelsprechen)

Beispiel: Das Kind hat die Hände voll Farbe und geht in Richtung Wasserhahn.

Erwachsener: *Du willst dir wohl die Hände waschen.*

#### **Fragestrategien**

**Offene Frageformen**, die freie Assoziationen des Kindes und damit längere Äußerungen ermöglichen, z. B.:

- **Offene W-Fragen**, zum Beispiel:  
Erwachsener: *Warum weint denn das Kind? Was ist denn passiert?*

**Geschlossene Frageformen**, die Hilfestellungen für ihre Beantwortung enthalten:

- **Alternativfragen**, bei denen zwei Zielstrukturen zur Beantwortung angeboten werden, zum Beispiel:  
Erwachsener: *Wo ist die Postkarte? Auf dem Tisch oder an der Tür?*  
Kind: *An der Tür.*
- **Geschlossene W-Fragen**, zu deren Beantwortung das Kind nur das Fragewort durch das gesuchte Wort ersetzen muss, zum Beispiel:  
Erwachsener: *Was gibt es heute zum Mittagessen?*  
Kind: *(Heute gibt es) Nudeln.*

Als wenig förderlich gelten Entscheidungsfragen, das heißt Ja-Nein-Fragen (*Hat der Mann einen Hut auf?*), beziehungsweise Fragen, die mit Zeigen (*da, dorthin, von hier* usw.) beantwortet werden können.

Um den Kindern auf die Fragen *Wo ...?*, *Wohin ...?* und *Woher ...?* Antworten zu entlocken, die auch ohne Zeigen verständlich sind, können Sie „Blindsein“ oder „Telefon“ spielen: Halten Sie sich die Augen zu oder drehen Sie sich weg vom Kind und tun Sie so, als ob Sie einen Telefonhörer am Ohr haben. Erklären Sie dem Kind, dass Sie jetzt nicht sehen, was es sieht, und lassen Sie es noch einmal antworten.



Dieses Vorgehen hat sich auch für Kinder als praktisch erwiesen, die ihre Redebeiträge häufig durch Demonstrationen unterstützen, obwohl sie von ihrem Sprachstand her dazu in der Lage

wären, ohne diese Hilfestellungen auszukommen (*Wenn die Karte kommt, dann musst du so machen und dann so.*).

Im Zusammenhang mit der Frage, wie wir die Kinder zu längeren Äußerungen anregen können, steht auch die Frage, wie vielfältig die Sprachhandlungen sind, die wir herausfordern (vgl. Kap. 2.5): Müssen die Kinder hauptsächlich benennen, beschreiben, erklären oder dürfen sie auch von ihren Erlebnissen berichten, einen Witz oder eine ersponnene Geschichte erzählen?



#### *4b. Modellieren: Möglichkeiten, Kindern Rückmeldung zu ihren Äußerungen zu geben*

**Ergänzung auf Strukturebene: Vervollständigen der kindlichen Äußerung in Richtung der angenommenen Zieläußerung** (syntaktische Ergänzung, Expansion)

Das Kind zeigt auf eine Tasse und sagt: *Trinken.*

Erwachsener: *Ich sehe, du möchtest etwas trinken.*

**Ergänzung auf Begriffsebene: Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einführung neuer Bedeutungselemente** (semantische Ergänzung, Extension)

Kind: *Der Stift ist kaputt.*

Erwachsener: *Ja, die Mine ist abgebrochen. Wir müssen den Stift wieder anspitzen.*

**Umformung: Wiedergabe der kindlichen Äußerung in veränderter grammatischer Form**

Kind: *Ich komme mit.*

Erwachsener: *Oh, kommst du mit? oder: Schön, dass du mitkommst.*

**Korrektives Feedback: berichtigte Wiedergabe der kindlichen Äußerung mit fehlerhafter Zielstruktur**

Kind: *Der Hund die Mann bellt.*

Erwachsener: *Ja, der Hund bellt den Mann an.*

**Modellierte Selbstkorrektur: Übernahme der fehlerhaften Zielstruktur vom Kind und sofortige Selbstkorrektur.**

Kind: *Der Mann sitzt auf den Stuhl.*

Erwachsener: *Ja, der Mann sitzt auf den – ach nein, auf dem Stuhl.*

Beim Modellieren bieten Sie den Kindern Modelle an, wie sie unter Verwendung bestimmter grammatischer Strukturen und Begriffe ihre unmittelbar zuvor gemachten Äußerungen verändern und erweitern können. Dadurch unterstützen Sie sowohl den Grammatikerwerb als auch die Begriffsentwicklung.

Voraussetzung für das Wirken von Modellierungen ist eine positive emotionale Beziehung zum Kind, denn nur dann akzeptiert es Sie als sprachliches Vorbild.

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Bei der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung sagt das Kind: *Die Hund wuff wuff macht*. Der Erwachsene antwortet: *Das heißt nicht DIE Hund, sondern DER Hund*.

### Aufgabe 13



Reflektieren Sie die Reaktion des Erwachsenen hinsichtlich ihrer Sprachförderlichkeit. Wie würden Sie – mit Ihrem Wissen über Modellierungstechniken – auf die Äußerung des Kindes reagieren?

#### 4c. Explizite Korrekturen?

Explizites, formorientiertes Korrigieren à la „*Das heißt nicht DIE Hund, sondern DER Hund*.“ ist in mehrfacher Hinsicht kontraproduktiv und sollte deshalb unterlassen werden.

- Kleine Kinder erwerben grammatische Strukturen funktional und bedeutungsba-  
siert. Dazu müssen sie sie in ihren natürlichen Verwendungskontexten wahrneh-  
men können. Die Korrektur löst die grammatische Form von ihrer Bedeutung und  
ihrem Gebrauch und ist damit für die Kinder nicht verwertbar.
- Die Fokussierung der Form bringt das Gespräch ins Stocken. Während sich Mo-  
dellierungen in den Gesprächsfluss integrieren und ihn teilweise sogar in Gang  
halten, unterbrechen formorientierte Korrekturen das Gespräch. Die Kinder, de-  
nen es beim Sprechen vor allem auf die Bedeutung ihrer Botschaft ankommt, we-  
niger auf die Form, wissen häufig nicht, wie sie mit der Reaktion des Gesprächs-  
partners umgehen sollen.
- Da Sprache nur über Sprechen gelernt werden kann, ist der Aufbau und Erhalt  
der kindlichen Sprechfreude ein wichtiges Förderprinzip. Explizite Korrekturen  
wirken diesem Prinzip entgegen, denn sie hemmen die Sprechfreude. Genauso  
wie wir Erwachsenen wollen auch Kinder ausreden und nicht ständig durch Kom-  
mentare unterbrochen werden, die nichts mit dem Gesprächsthema zu tun haben.  
Auf Dauer verlieren die Kinder die Lust daran, mit uns zu sprechen.

Warum sind „Befehle“ wie *Mach jetzt!*, *Hol das mal her!*, *Hände weg!*, *Zähne putzen!* wenig sprachförderlich? Warum ist die Reaktion der Erzieherin in folgender Situation wenig sprachförderlich?

### Aufgabe 14



Ankleidesituation: Ein Kind stellt sich mit offener Jacke vor die Erzieherin und sagt: *Jacke*. Die Erzieherin zeigt auf die Schuhe des Kindes und sagt: *Mach ich gleich, zieh die erst mal an*.

Argumentieren Sie jeweils mit Hilfe der in diesem Kapitel besprochenen Aspekte sprachförderlichen Gesprächsverhaltens.

## 3.2 Handlungsbegleitendes Sprechen

### Definition

Unter handlungsbegleitendem Sprechen ist das monologische Begleiten der eigenen Handlungen zu verstehen. Versprachlicht wird, was gerade passiert, welche Gegenstände und Personen an der Handlung beteiligt sind, welche Ziele mit den Handlung verfolgt werden, welche Schwierigkeiten dabei auftreten und wie sie überwunden werden können usw. Das heißt, die Aufmerksamkeit der Kinder wird auf bestimmte Situationsmerkmale und Ereignisse gelenkt sowie auf das Vorhaben, die Gefühle und Bedürfnisse, die damit im Zusammenhang stehen.

Typische Situationen, in denen Sie Ihre Handlungen kommentieren können, sind solche, in denen Sie den Kindern etwas vormachen, was diese dann nachmachen sollen.



*Jetzt kleben wir die Blütenblätter an den Strohhalm. Dazu brauchen wir Kleber, den hab ich hier. Und wir brauchen eine Klebeunterlage, damit der Tisch nicht schmutzig wird. Als Unterlage nehmen wir diese Zeitung. So, nun mache ich den Kleber hier drauf. Man muss ziemlich viel Kleber draufmachen, denn sonst halten die Blütenblätter nicht am Strohhalm ...*

Aber auch Handlungen, die Sie quasi automatisch ausführen, können und sollten Sie sprachlich kommentieren. Dazu zählen zum Beispiel Fenster aufmachen (*Oh, es ist ganz schön stickig hier drin, ich mach mal das Fenster auf.*) oder Essen auftragen am Mittagstisch:



*Heute gibt es Gemüsesuppe. Schaut mal, da sind Kartoffeln drin und Möhren und irgendwas Grünes, wahrscheinlich Petersilie. Das müssen wir dann mal probieren. Ich geb' jedem von euch erst mal eine Kelle, und ihr könnt dann nachholen.*

Wie wir bereits in Kapitel 2.1 gesehen haben, ist die sprachliche Handlungsbegleitung neben dem situativen Bezug von Sprache und dem handelnden Umgang mit ihr eine unerlässliche Voraussetzung für eine stabile Bedeutungsentwicklung. Die Kinder müssen wiederholt die Möglichkeit erhalten, Wörter und grammatische Strukturen in verschiedenen Handlungskontexten wahrzunehmen und selbst handelnd zu erfahren, um sie in ihrer Bedeutung verinnerlichen und schließlich selbst richtig produzieren zu können.

Die sprachliche Handlungsbegleitung hat noch eine weitere wichtige Funktion. Indem Sie Ihr Tun kommentieren, bieten Sie den Kindern auch Modelle für ihr sprachliches Denken an und unterstützen sie bei der Entwicklung von Problemlösungsstrategien.

### Hinweis

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass handlungsbegleitendes Sprechen nicht einfach ein Monolog ist, den Sie mit sich selbst führen, sondern immer auch sprachliche Interaktion mit den Kindern. Das heißt, Aspekte der Gesprächsgestaltung wie der Blickkontakt, das Signalisieren von Anfang und Ende oder das Reagieren auf Rückmeldungen seitens der Kinder müssen auch hier Beachtung finden.

### 3.3 Kollegiale Beobachtung

Sie haben in diesem Kapitel gesehen, welche zentrale Bedeutung unser sprachliches Verhalten für die Sprachentwicklung der Ihnen anvertrauten Kinder besitzt, und sprachförderliche Verhaltensweisen kennen gelernt.

Sicherlich haben Sie beim Bearbeiten des Kapitels häufiger gedacht: *Eigentlich mache ich das ja schon so*. Jedoch kennen Sie als (sprach-)pädagogische Fachkraft auch aus der Hektik des Kita-Alltags entstehende Multitasking-Situationen, in denen man einem Kind kommentarlos ein Taschentuch vor die Nase hält, nebenbei den Stift auffängt, der einem zweiten Kind, das neben einem sitzt, gerade herunterfällt, und gleichzeitig einem dritten Kind, das seinen Joghurtbecher in den Biomülleimer werfen will, zubrüllt: *Nicht da rein! Grün!* Man hat drei „Malheure“ innerhalb einer Minute verhindert, allerdings in einer weder besonders sprach- noch beziehungsförderlichen Art und Weise.

Dem eigenen sprachlichen Verhalten kann durch Selbstbeobachtung oder kollegiale Beobachtung nachgespürt werden. In der anschließenden Reflexion sollten Sie überlegen, wie Sie Ihr kommunikatives Handeln im Sinne der Sprachförderung optimieren können.

Bitten Sie eine Kollegin oder einen Kollegen Ihres Vertrauens, Ihr sprachliches Verhalten im Alltag der Kindertagesstätte zu beobachten. Wählen Sie dazu eine der folgenden Aufgaben:

#### Aufgabe 15



- a. Lassen Sie einen Vormittag lang die Sprache, die Sie an die Kinder richten, sowie die Inhalte Ihrer Gespräche mit den Kindern beobachten.
- b. Lassen Sie sich in einer Gesprächssituation mit maximal drei Kindern (z. B. Bilderbuchbetrachtung, gemeinsames Spiel) hinsichtlich Ihrer Gesprächsgestaltung und Gesprächsführung beobachten. Besondere Berücksichtigung sollten dabei die Techniken des Stimulierens und Modellierens finden.
- c. Lassen Sie sich einen Vormittag lang dahingehend beobachten, welche Ihrer Handlungen Sie sprachlich begleiten und welche nicht.

Werten Sie gemeinsam die Beobachtungen aus: Wo sehen Sie ihre Stärken? Wo sieht Ihre Kollegin bzw. Ihr Kollege Ihre Stärken? In welcher Hinsicht könnten Sie Ihr Verhalten noch optimieren?

## 4 Zusätzliche Sprachfördermaßnahmen

### Inhalt

In diesem Kapitel steht die Sprachförderung als zusätzliche pädagogischer Maßnahme im Mittelpunkt. Nach einem ersten Überblick über die Zielgruppe solcher Maßnahmen wird sich über die Beschäftigung mit den Funktionen der Erstsprache in der frühen Kindheit und mit der Situation der DaZ-Kinder in der deutschen Kindertagesstätte der zentralen Frage des Kapitels angenähert, nämlich:

**Nach welchen Kriterien kann innerhalb der großen Zielgruppe differenziert und die Fördermaßnahmen bedarfsgerecht und methodisch angemessen gestaltet werden?**

### 4.1 Zielgruppe

Bei einigen Kindern reicht das alltägliche Sprachangebot in der Kindertagesstätte nicht aus, um sie in ihrer Sprachentwicklung ausreichend anzuregen, sie hängen diesbezüglich ihren Altersgenossen hinterher. Zusätzlicher Förderbedarf besteht:

- bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen, besonders, wenn sie zu Hause in ihrer Erstsprache nur wenig Anregung erhalten,
- bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM), bei Dialektsprechern oder bei bilingual aufwachsenden Kindern, die aus spracharmen oder bildungsfernen familiären Verhältnissen kommen.

Jedes Kind kommt mit anderen Voraussetzungen in die Förderung. Die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Kinder haben Einfluss auf Ihre Förderpraxis. Wichtige Fragen, auf die Sie Antworten brauchen, sind:

1. Welche Kinder kann ich zusammen fördern?
2. Welche Kinder sollte ich besser nicht zusammen fördern?
3. Welche Förderziele verfolge ich für meine Fördergruppe?
4. Welches Förderkonzept eignet sich für meine Fördergruppe?
5. Welches Fördermaterial entspricht meinen konzeptuellen Vorstellungen?

In Antwort auf diese Fragen werden Sie im Folgenden das Differenzierungskonzept des „Denkendorfer Modells“ zur Sprachförderung (Lumpp 1980) kennen lernen, das auch die Grundlage für Jamperts methodische Überlegungen zur Sprachförderung mehrsprachiger Kinder bildet (Jampert 2002). Ausgangspunkt für das Differenzierungsmodell sind Überlegungen über die Bedeutung der Erstsprache für das Kind und über die Situation der DaZ-Kinder in der Kindertagesstätte.

## 4.2 Funktionen der Erstsprache in der frühen Kindheit

Jampert (2002, S. 85ff.) unterscheidet sieben verschiedene Funktionen, welche die Erstsprache in den ersten Lebensjahren eines Kindes einnimmt:

### *1. Erstsprache als selbstverständliche Begleiterin des Heranwachsenden*

Die Erstsprache ist Bestandteil aller Lebenserfahrungen, die das Kind auf emotionaler, intellektueller und kommunikativer Ebene sammelt, sie gehört zum Alltag des Kindes dazu.

### *2. Erstsprache als Sprache des äußeren und inneren Monologs*

In der Erstsprache begleitet das Kind monologisch seine spielerischen Handlungen. In ihr entwickelt es die Fähigkeit, seine Handlungen nachträglich zu kommentieren und schließlich willentlich zu planen. In ihr vollzieht sich die Entwicklung vom äußeren Monolog hin zum inneren Monolog, das heißt zum sprachlichen Denken.

### *3. Erstsprache als Instrument zur Systematisierung und Kategorisierung von Erfahrungen*

In der Erstsprache findet die Begriffsentwicklung statt, über die das Kind einzelne Erfahrungen verallgemeinern, ordnen und systematisieren lernt. Es lernt, dass es sich mit Sprache aus der konkreten Situation lösen kann. Mit Begriffsentwicklung entwickeln sich Denken und Phantasie.

### *4. Erstsprache als Begleiterin wichtiger emotionaler Situationen*

Elementare emotionale Erlebnisse des Kindes wie Zärtlichkeit, Körperpflege, Nahrungsgabe und Beruhigungen durch die engsten Bezugspersonen sind mit der Erstsprache verbunden. Mit fortschreitender Begriffsentwicklung hat das Kind die Möglichkeit, seine Emotionen anderen gegenüber zu thematisieren.

### *5. Erstsprache als Beziehungssprache*

Die Erstsprache hat auf emotionaler Ebene eine weitere wichtige Bedeutung. Sie bildet das Bindeglied zu den engsten Bezugspersonen des Kindes.

### *6. Erstsprache als Experimentier- und Phantasiersprache*

Über das Spiel lernt das Kind, dass es Sprache aus ihrer Verbindung mit Wahrnehmung und Handlung herauslösen und selbstständig damit umgehen kann. Über Erfahrungen mit Fiktionalem, also Geschichten, die keinen unmittelbaren Bezug zur Lebenswirklichkeit seiner Lebenswirklichkeit haben, erlebt es den Symbolcharakter von Sprache. Mit Sprache lassen sich Dinge vergegenwärtigen, die nicht sichtbar sind.

## 7. Erstsprache als Mittel zur Kommunikation

Die Kinder erleben die Erstsprache zunehmend nicht nur als Sprache der Beziehung zu ihren engsten Bezugspersonen, sondern auch als zuverlässiges Mittel, um mit anderen Personen ihres sozialen Umfelds in Beziehung zu treten.

### 4.3 Zur Situation von DaZ-Kindern in der deutschen Kindertagesstätte

Wenn es im Alter von drei bis sechs Jahren das erste Mal die Kindertagesstätte betritt, hat seine Erstsprache für das DaZ-Kind – in unterschiedlicher Ausprägung – die oben genannten Funktionen. Plötzlich kommt es aus dem vertrauten familiären Umfeld in eine völlig fremde Umgebung, mit der es sich weder auf kommunikativer noch auf emotionaler oder intellektueller Ebene auseinandersetzen kann, weil ihm dazu die Sprache fehlt.

*„Mit dem Verlust seiner Sprache wird das Kind in seiner Selbständigkeit und in seinen Kompetenzen einen großen Entwicklungsschritt zurückgeworfen.“  
(Jampert 2002, S. 87)*

Die Kinder gehen mit dieser schwierigen Situation in der Anfangsphase unterschiedlich um. Häufig beobachtbare Verhaltensweisen sind:

- völliges Verstummen und Rückzug aus der Gemeinschaft und der Sprache,
- aggressives Verhalten,
- ausschließlicher Kontakt zu Spielpartnern gleicher Erstsprache.

Es kann Wochen, manchmal auch Monate dauern, bis die Kinder anfangen, Deutsch zu sprechen. Häufig lässt sich nach einer langen stummen Phase beobachten, dass die sprachliche Kompetenz der Kinder relativ weit entwickelt ist, das heißt, dass sie bereits erstaunlich viele Wörter kennen und einige vollständige, der zielsprachlichen Norm entsprechende Sätze bilden. Gespräche mit den Eltern während der stummen Phase zeigen, dass die Kinder die neue Sprache häufig „heimlich“ zu Hause ausprobieren. Das zeigt, *„daß die Kinder ein Bewußtsein von Sprache entwickelt haben und sich in der Rolle des sprachlichen Außenseiters erleben“* (ebd., S. 88).

Ab dem Eintritt in den Kindergarten befindet sich das Kind in einer zweisprachigen Lebenssituation. Die Zweitsprache Deutsch übernimmt zunehmend mit der Erstsprache vergleichbare Funktionen. In ihr macht das Kind nicht nur ähnliche Erfahrungen wie in der Erstsprache, sondern auch andersartige, zum Beispiel in seinen sozialen Kontakten zu Spielkameraden oder wenn es etwas Neues lernt. Die Erstsprache verliert dadurch ihre Bedeutung als einzige Begleiterin des Heranwachsenden.

*„Entscheidend ist nunmehr, ob die Kinder eine zweisprachige Lebenssituation entwickeln können oder ob sie eher mit zwei einsprachigen Lebenssituationen aufwachsen, wobei*

*die Situation in der Institution deutschsprachig gestaltet wird und die Situation in der Familie sich durch eine unentschlossene und schwankende Mehrsprachigkeit auszeichnet“ [ebd.: 89]. Damit DaZ-Kinder ihre Erstsprache nicht zugunsten der Zweitsprache Deutsch aufgeben, sondern ihre Mehrsprachigkeit entwickeln, ist es nötig, dass sich Kita und Familien einander öffnen und für die Kinder wahrnehmbar wird, dass die beiden Bereiche miteinander verbunden sind“ (ebd., S. 147).*

Wie dies in der Praxis konkret aussehen kann, darauf wird in Kapitel 5 näher eingegangen.

## 4.4 Zielgruppendifferenzierung und fördermethodische Anregungen nach Lump und Jampert

Auf die Frage nach welchen Kriterien Zielgruppen differenziert werden können, geben unterschiedliche förderdidaktische Konzepte unterschiedliche Antworten, in Abhängigkeit davon, welches Verständnis von Sprache und Spracherwerb ihre Entwickler besitzen (vgl. Kap. 6.1). Zur Einordnung der Konzepte von Lump und Jampert ist an dieser Stelle wichtig zu wissen, dass sie Sprache funktional begreifen und fördern. Beide vertreten den Situationsansatz:

*„Als Medium mit zahlreichen Funktionen ist sie [Sprache] in Situationen präsent und bestimmend für den Verlauf und die Bedeutung, die Situationen erhalten können. Ihre Funktion für kognitive Prozesse macht Sprache für das Lernen und Problemlösen sowie für kreative Situationsgestaltung besonders wichtig. Sprache ermöglicht dem Kind, einen bewußten, planerischen und emanzipatorischen Umgang mit seiner Umgebung zu entwickeln. In ihrer Funktion als Kommunikationsmittel ist Sprache ein wesentlicher Bestandteil für die Gestaltung von Beziehungen.“*  
(Jampert 2002, S. 115)

Lump (1980) und Jampert (2002) legen ihrem dreistufigen Zielgruppendifferenzierungsmodell das Kriterium **Kommunikative Kompetenz** zugrunde. Das heißt, sie fragen, inwieweit die Kinder die deutsche Sprache in ihrer Funktion als Kommunikationsmittel gebrauchen können, und formulieren entsprechende Förderziele:

### Zielgruppendifferenzierungsmodell

kommunikative Kompetenz	Stufe	Förderziele
kommunikativer Alltag wird sprachlich sicher bewältigt	<b>STUFE 3 Kinder mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen</b>	Herauslösung der Sprache aus dem Situationsbezug fördern
Verständigung in vertrauten Situationen weitgehend problemlos	<b>STUFE 2 Kinder mit geringen Deutschkenntnissen</b>	Verständigung sicherstellen, Bedeutungsentwicklung fördern
keine sprachliche Verständigung	<b>STUFE 1 Kinder ohne Deutschkenntnisse</b>	Verständigung herstellen, kommunikative Kompetenz fördern

Tabelle 1

#### 4.4.1 Stufe 1: Kinder ohne Deutschkenntnisse

##### Situation

Wenn Kinder nichtdeutscher Erstsprache aus ihrem gewohnten, familiären Umfeld neu in die deutsche Kindertagesstätte kommen, geraten sie damit nicht nur in eine ihnen völlig fremde Umgebung. Sie befinden sich auch in einer sprachlich fremden Situation, in der ihre Erstsprache, bisher wesentlicher Bestandteil ihrer kommunikativen Kompetenz, plötzlich in ihrer Funktion als Verständigungsmittel – mehr oder weniger – unbrauchbar ist.

*Förderziele: kommunikative Kompetenz, Verhaltenssicherheit, Motivation*

Das Hauptförderziel für diese Kinder liegt darin, ihre **bereits vorhandene kommunikative Kompetenz** zu **erhalten** und diese zu **erweitern**. Da die Kinder die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, gilt es, alternative, sprachunabhängige Möglichkeiten der Verständigung zu suchen und darüber den Zugang zu den Kindern zu finden. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, auch ohne Deutschkenntnisse Verhaltenssicherheit zu entwickeln und verstehend am Geschehen in der Kindertagesstätte teilzuhaben. Ein weiteres wichtiges Ziel ist, die Kinder zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu motivieren.

*Methodische Hinweise*

Im Vordergrund während der Anfangsphase steht das Zurechtkommen ohne die deutsche Sprache. Folgende kommunikative Alternativen sollten genutzt werden:

##### **Erstsprache**

Die Erstsprache stellt einen wichtigen Zugang (von mehreren) zu den Kindern dar, weshalb Ansprechpartner gleicher Erstsprache wertvolle Begleiter sein können. Dies können pädagogische Fachkräfte oder auch das Haushaltspersonal aus der Einrichtung sein, Familienmitglieder des Kindes oder Kinder mit der gleichen Erstsprache, die eine Patenschaft für den Neuankömmling übernehmen.

Da die Erstsprache eine hohe Bedeutung für spielerische Aktivitäten besitzt, sollten dem Kind möglichst vertraute Spiele und Materialien zur Verfügung gestellt werden. Dadurch wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, seine Handlungen in gewohnter Weise monologisch zu begleiten.

##### **Mimik, Körpersprache, Stimme**

Mimik und Körpersprache sind einerseits Mittel, sich ohne Sprache auszudrücken, andererseits werden darüber wie auch über die Stimme Zeichen gesetzt, die unabhängig vom sprachlichen Verstehen interpretierbar sind. Viel stärker als wir Erwachsenen spüren Kinder Stimmungen und Emotionen und machen ihre diesbezüglichen Wahrnehmungen zur Grundlage für die Interpretation von Situationen und ihre entsprechenden Reaktionen. So spürt ein Kind, wenn Sie es trösten, obwohl es die sprachliche Botschaft nicht versteht.

### **Symbole, Eindeutigkeit, Wiederholungen**

Um das Zurechtkommen ohne Sprache zu ermöglichen, sollte Ihr Handeln Prinzipien folgen, die bei jeder Eingewöhnung gelten (feste Ansprechpartner, transparente, regelmäßige Strukturen im Tagesablauf, Beschränkung von Aktivitäten und Angeboten usw.). Drei Prinzipien für die Alltagsbegleitung und Angebotsplanung sind von besonderer Relevanz für Kinder nichtdeutscher Erstsprache:

- Über **Piktogramme** und andere Abbildungen können Verhaltensregeln nonverbal vermittelt werden, **akustische Signale** wie ein Gong oder bestimmte Musikstücke können den Tagesablauf strukturieren, **gestische Zeichen** können zum Ausführen bestimmter Handlungen auffordern.
- **Sprache wird über den situativen Kontext interpretiert.** Mehrdeutige Situationen verwirren nicht nur, sie sind für den Spracherwerb unbrauchbar.
- Durch die **Wiederholung** von Spielangeboten erhält das Kind Handlungssicherheit. Infolgedessen kann sich der Aufmerksamkeitsfokus zunehmend vom Interpretieren der Gesamtsituation hin zum Wahrnehmen der deutschen Sprache verlagern.

Für die ersten Schritte in der deutschen Sprache sollten folgende methodische Hinweise Beachtung finden:

### **Motivation**

Der Erwerb einer neuen Sprache ist mit einer Lernanstrengung verbunden, welche die Kinder nur auf sich nehmen, wenn es sich für sie lohnt. Interesse an der deutschen Sprache können Sie wecken und aufrechterhalten, indem Sie Sprache als Handlungskompetenz vermitteln und über sie Zugänge zu interessanten Aktivitäten und Wissensbereichen ermöglichen.

### **Situations-, Handlungs- und Wahrnehmungsorientierung**

Kinder finden Zugang zur Sprache über ihre Wahrnehmungen und ihr Handeln in gegebenen Situationen. Bei der Gestaltung von Angeboten ist es daher wichtig, Sprache immer in Bezug zum situativen Kontext, den Wahrnehmungen und Handlungen der Kinder zu setzen (vgl. Kap. 2.1).

### **Wortschatz**

Gegenstände aus dem Kindergartenalltag sind die ersten Objekte, deren Bezeichnungen die Kinder lernen. Für die Förderung ist es wichtig, nicht nur die objektive Notwendigkeit als Auswahlkriterium für den Wortschatz anzusetzen, den Sie vermitteln wollen, sondern auch das, was für die Kinder subjektive Bedeutung hat: bestimmte Räume, Spiele und andere Aktivitäten.

### **Sprachverhalten der (sprach-)pädagogischen Fachkräfte**

Neben Hinweisen zur Sprechweise (kurze, einfache Sätze formulieren, Vermeidung künstlicher Vereinfachungen) und zum Modellieren der kindlichen Äußerungen (vgl. Kap. 3.1) ist es empfehlenswert, bei der Erschließung deutscher Wörter auf erstsprachliche Angebote der Kinder

positiv einzugehen. „Die Kinder integrieren damit ihre bereits vorhandenen Erfahrungen in die aktuelle Situation“ (Jampert 2002, S. 139). Schließlich wird daran erinnert, dass für den Erwerb neuer Wörter und Strukturen viele Wiederholungen im Sprachangebot notwendig sind.

### **Rhythmus, Klang, Bewegung**

Kleine Lieder, Verse und Spiele, in denen Laute und sprachliche Rhythmen mit Bewegung verbunden sind, setzen an den Kompetenzen der Kinder im Bereich Motorik, akustische Wahrnehmung und Artikulation an, die bedeutend weiter fortgeschritten sind als die sprachinhaltsbezogenen. Sie bieten den Kindern die Möglichkeit, auch ohne Kenntnisse der deutschen Sprache laut zu werden, da es hier weniger um begriffliche Bedeutungen, sondern um Sprache und Bewegung als sinnlichen Erlebniszusammenhang geht. Erfahrungen zeigen, dass stille, sprachlich zurückhaltende Kinder bei diesen Aktivitäten häufig aus sich herausgehen und Spaß am Gebrauch von Sprache entwickeln.

### **Handpuppen**



Der Einsatz von Handpuppen kann ruhige und sprechscheue Kinder aus ihrer Zurückhaltung locken und sprachlich aktiv werden lassen (z. B. mit dem „Marsmännchenspiel“ aus Modul 4).

*„Im Gespräch mit einem weltfremden und unwissenden Gegenüber erleben sie sich selbst als kompetent und können wichtige Hinweise und Ratschläge geben.“*  
(Jampert 2002, S. 140).

## 4.4.2 Stufe 2: Kinder mit geringen Deutschkenntnissen

### **Situation**

Ist die schwierige Anfangsphase erst einmal überwunden, erwerben die Kinder rasch einen kleinen Wortschatz und einfache sprachlichen Strukturen, die ihnen eine aktive Teilnahme am Alltag der Kindertagesstätte ermöglichen. In ihnen vertrauten Situationen und im Kontakt mit ihren Freunden verstehen sie, um was es geht, und werden verstanden.

### *Förderziel: Begriffsentwicklung*

Auf der zweiten Stufe sollen die Kinder mit einer weiteren wichtigen Funktion von Sprache neben der kommunikativen vertraut gemacht werden: ihrer Funktion als Instrument zur Kategorisierung und Systematisierung von Erfahrungen. Bei der Förderung geht es also primär um die Unterstützung der Kinder bei der Begriffsentwicklung, von der Bedeutungszuweisung aufgrund subjektiver Merkmale hin zur Verallgemeinerung anhand objektiver Merkmale (vgl. Kap. 2.1). Indem Sie die Kinder bei der Bedeutungsentwicklung unterstützen, fördern Sie auch den Erwerb grammatischer Strukturen, da der Erwerb sprachlicher Formen an den Erwerb ihrer Bedeutungen gebunden ist. Mit der Förderung der Begriffsentwicklung fördern Sie gleichzeitig auch die intellektuelle Entwicklung der Kinder. Sprache kann allmählich vom situativen Kontext losgelöst gebraucht werden.

### *Methodische Hinweise*

#### **Situations-, Handlungs- und Wahrnehmungsorientierung** (wie bei Gruppe 1)

Der Bezug von Sprache zu konkreten Situationen, zu Wahrnehmungen und Handlungen ist ausschlaggebend für den Erwerb von Wortbedeutungen und sprachlichen Strukturen (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Im sprachlich begleiteten Umgang ihrer Umwelt lernen die Kinder objektive Merkmale von Begriffen kennen. Indem den Kindern durch eine Vielfalt an Situationen und Aktivitäten differenzierte Erfahrungen mit ihrer Umwelt ermöglicht werden, wird die sprachliche Differenziertheit im Umgang mit den darin enthaltenen Objekten gefördert: So haben beispielsweise Pferde und Hunde *Füße* oder aber, genauer gesagt, *Hufe* und *Pfoten*.

#### **Gespräche über Wortbedeutungen**

Gespräche über Wortbedeutungen bieten Zugang zur kindlichen Begriffswelt. Antworten auf die Frage: *Was ist ein Schiedsrichter?*, zeigen das Bedeutungsfeld, das die Kinder mit dem Begriff verbinden und regen sie gleichzeitig an, ihre Erlebnisse in Sprache zu fassen.

#### **Sprachverhalten der (sprach-)pädagogischen Fachkräfte**

Damit die Wahrnehmungen und Handlungen der Kinder in gegebenen Situationen für ihre Begriffsentwicklung fruchtbar gemacht werden können, müssen sie versprachlicht werden. Handlungsbegleitendes Sprechen ist ein unerlässliches Instrument zur Entwicklung, Festigung und Erweiterung von Wortbedeutungen (vgl. Kap. 3.2).

Subjektive Wortinterpretationen der Kinder stellen erste Versuche dar, ihr sprachliches Denken laut zu äußern. Wenn ein Kind auf die Frage, was ein Schiedsrichter ist, sagt: *Der hat so schwarze Sachen an*, dann sollte diese Antwort keinesfalls als „falsch“ bezeichnet oder belächelt werden. Stattdessen sollte das Kind für seinen Mut wertgeschätzt und motiviert werden, seine Gedanken auch weiterhin zu äußern. Ebenso viel Anerkennung für seinen Mut sich zu äußern sollte ein Kind erfahren, dass bei der Bilderbuchbetrachtung einen Maulwurf als *Graber* bezeichnet. Die genaue Bezeichnung sollte hier über die Modellierung der kindlichen Äußerung gegeben werden, zum Beispiel: *Ja, das Tier kann richtig gut graben. Das ist ein Maulwurf. Der gräbt Tunnel durch die Erde.*

#### **Erste Loslösung vom Gegenwärtigen**

Mit der Festigung von Wortbedeutungen kann Sprache nach und nach in ihrer Leistung als „Vergegenwärtigerin von Nichtwahrnehmbarem“ eingesetzt werden. Mittels kleiner Geschichten, die nur in Schlüsselmomenten durch Mimik und Körpersprache illustriert werden, lässt sich der Fokus schrittweise vom Sehen hin zum Hören verschieben.

### 4.4.3 Stufe 3: Kinder mit fortgeschrittener Sprachentwicklung

Diese Kinder sind in ihrer Sprachentwicklung so weit vorangeschritten, dass sie ihren kommunikativen Alltag problemlos bewältigen können. Aufgrund ihrer passiven Sprachkenntnisse

**Situation**

profitieren sie auch von allen pädagogischen Angeboten der Kindertagesstätte. Ihre Begriffsentwicklung befindet sich im Prozess der Ablösung des Wortes vom konkreten Gegenstand, ihre Gedächtnisleistung nimmt zu, sodass sie mehr und mehr auch von Erlebnissen berichten können.

Laut Lumppp ist die dritte Gruppe die wahrscheinlich schwierigste, da die erste unmittelbare Motivation, die deutsche Sprache zu lernen, nicht mehr gegeben ist (Lumppp 1980, S. 44).

### *Förderziel: Loslösung der Sprache vom unmittelbaren Bezug zu Gegenstand und Handlung*

Ein wesentliches Förderziel liegt, wie in Gruppe 2, in der Sensibilisierung der Kinder für die Vielfalt von Ausdrucksmitteln sowie in der Motivation der Kinder, weiter an ihrer Ausdrucksvielfalt zu arbeiten. Außerdem kommt ein weiteres Förderziel im Bereich Begriffsentwicklung hinzu: die Fähigkeit, Sprache unabhängig vom situativen Kontext zu verwenden, das heißt, Vergangenes, Zukünftiges und Fiktives zum Gegenstand der Kommunikation zu machen.

### *Methodische Hinweise*

#### **Reduzierung der Anschaulichkeit**

Die Loslösung der Sprache aus ihrer Symbiose mit Dingen und Handlungen wird über eine Reduzierung der Anschaulichkeit erreicht. Die Kinder brauchen Gelegenheiten, Sprache in Kontexten aufzunehmen und zu produzieren, die keinen oder kaum Rückschluss auf den Gesprächsgegenstand zulassen. Solche Gelegenheiten finden sie

- beim Berichten über Erlebnisse und Erfahrungen, zum Beispiel darüber, was sie am Wochenende gemacht haben,
- beim Planen zukünftiger Aktivitäten, zum Beispiel einer Geburtstagsfeier,
- beim Erzählen von Phantasiegeschichten (vgl. u. a. Kap. 2.11),
- in Symbol- und Rollenspielen (vgl. Kap. 2.1).

#### **Non- und paraverbale Kommunikation**

Über Aktivitäten und Projekte, die den Einsatz von Mimik, Gestik und Stimme zum Inhalt haben, lernen die Kinder, sich differenziert darzustellen und mit anderen ohne Sprache zu kommunizieren.

#### **Projektarbeit**

Die längere sprachliche Auseinandersetzung mit einem Thema trägt zur Stabilisierung von Wortbedeutungen bei. Auf Vertrautem aufbauend können die Kinder neue, kreative sprachliche Erfahrungen machen, indem sie zum Beispiel für bekannte Geschichten ein neues Ende erfinden oder auf ihrer Basis ein Theaterstück entwickeln.

### **Sprachverhalten der (sprach-)pädagogischen Fachkräfte**

Die Freude und Lust von Erzieherinnen und Erziehern sowie Sprachförderkräften, selbst mit Sprache zu experimentieren und eigene Geschichten zu erfinden wirkt sich überaus motivierend auf die Kinder aus.

## 4.5 Zusammenfassung



Das dreistufige Differenzierungsmodell nach Lumppp und Jampert wurde ursprünglich für DaZ-Kinder entwickelt, es lässt sich aber auch auf Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) anwenden. Für sie entfällt, sofern sie älter als drei Jahre sind, Stufe 1: Die völlige Sprachlosigkeit. Sie lassen sich entweder der Stufe 2: Geringer Wortschatz, kann vertraute Situationen sprachlich bewältigen, oder der Stufe 3: Kann den kommunikativen Alltag problemlos sprachlich bewältigen, zuordnen. Das heißt, wenn Sprache funktional und bedeutungsbasiert vermittelt wird, können DaZ- und DaM-Kinder zusammen gefördert werden.

Mit dieser Drei-Stufen-Einteilung soll nicht der Eindruck vermittelt werden, dass die drei Zielgruppen keineswegs gemischt werden dürfen. In der Praxis werden häufig Kinder der Stufen 1 und 2, aber auch die der Stufen 2 und 3 effektiv zusammen gefördert. Vielmehr geht es darum, Sie dafür zu sensibilisieren, dass Kinder unterschiedlicher kommunikativer Kompetenz unterschiedliche Förderbedarfslagen haben. In sprachstandsheterogenen Gruppen ist es wichtig, Förderaktivitäten für jede der beteiligten Zielgruppen anzubieten, sodass Über- beziehungsweise Unterforderung vermieden wird. Themenorientierung und Binnendifferenzierung (d. h. das Anbieten einer Aufgabenstellung in verschiedenen Schwierigkeitsstufen oder die Verteilung unterschiedlicher Arbeitsaufträge je nach Sprach- und Leistungsstand) sind in diesem Fall wichtige Förderprinzipien. Die gemeinsame Erarbeitung eines Sachthemas hält einerseits die Gruppe zusammen, andererseits kann jedes Kind entsprechend seines Leistungsstands voranschreiten.

**Hinweis**

Fassen Sie die wesentlichen Punkte des Zielgruppendifferenzierungsmodells nach Lumppp und Jampert in der nachfolgenden tabellarischen Übersicht zusammen. Sie können auch Fördermethoden und -aktivitäten aus Kapitel 2 ergänzen.

**Aufgabe 18**



<b>Stufe</b>	<b>Stufe 1</b> Kinder ohne Deutsch- kenntnisse  DaZ (DaM)	<b>Stufe 2</b> Kinder mit geringen Deutschkenntnissen  DaZ + DaM	<b>Stufe 3</b> Kinder mit fortgeschrit- tenen Deutschkennt- nissen  DaZ + DaM
<b>kommunikative Kompetenz</b>			
<b>Förderziele</b>			
<b>Fördermethoden &amp; Aktivitäten</b>			

Notieren Sie unter jede der folgenden Förderaktivitäten zum Thema „Mein Körper“, für welche der drei Zielgruppen nach Lump/Jampert sie geeignet ist.

## Aufgabe 19



Auszug aus Mork (2007): Sprechen fördern – Sprache lernen. Teil 1, Kapitel 3, **Mein Körper**.

**1. Kind in Lebensgröße auf Tapete malen.** Große Tapetenstücke (weiß) auf den Boden legen. Das Kind legt sich auf die Tapete. [Kind oder Sprachförderkraft] fährt mit einem dicken Stift die Körperumrisse nach und spricht dabei: Das ist der Kopf, der Hals.... Während die Kinder ihr „Ebenbild“ anmalen (am besten mit Wachsmalkreide), werden automatisch die Namen der Körperteile genannt.

**2. Körperpercussion.** Im Kreis sitzen, Körperteile rhythmisch sprechen, dabei auf den entsprechenden Körperteil klatschen, z.B. El – len – bo – gen, Schul – ter, ...

**3. Wir basteln einen „Hampelmann“.** Was braucht der Hampelmann? Der Hampelmann braucht einen Kopf, zwei Arme, zwei Hände, einen Bauch, zwei Beine, zwei Füße. [...] Schablonen austeilen, Teile dabei immer wieder benennen (Das ist der Kopf, der Arm oder sind die Arme...), zusammen bauen, zwei Augen, den Mund, die Nase aufmalen, Haare aufkleben...

**4. Denkmal.** Ein Kind steht als „Denkmal“ ganz gerade auf einer Kiste o. Ä. Die anderen Kinder drehen sich um, schauen weg oder werden kurz vor die Tür geschickt. Das „Denkmal-Kind“ verändert dabei seine Stellung: z. B. streckt es den rechten Arm in die Höhe.

Dann dürfen die anderen Kinder wieder schauen und müssen erraten, was sich geändert hat.

Der Arm ist oben. Der Kopf ist schief. ...

Dieses Spiel kann man auch mit dem gebastelten Hampelmann spielen: Die Hampelmänner liegen ganz gerade auf dem Tisch. Das erste Kind verändert einen Körperteil, während die anderen sich umgedreht haben. (s. oben) [...]

**5. Handbild.** Hände auf ein Blatt Papier legen, mit Bleistift umfahren, anmalen. Dabei die einzelnen Finger benennen.

**6. Fingergymnastik.** Hände flach auf den Tisch legen. Rhythmisch sprechen und den entsprechenden Finger im Takt dazu auf und ab bewegen (evtl. mit Musik-CD):

Zeige-finger, Mit-tel-fin-ger...

**7. Welcher Finger ist das?** (von einer Fortbildung) Hände flach auf den Tisch legen, die Finger noch einmal benennen. Dann schließt das Kind die Augen. Mit einer Feder, einem Stift o. Ä. leicht über bestimmten Finger streichen, das Kind nennt den Namen (z. B. Zeigefinger oder Das ist der Zeigefinger) und hebt den entsprechenden Finger hoch.

**8. Was kann die Hand? Was können die Füße?** Freies Sprechen; Verben sammeln: streicheln, greifen, schlagen, schreiben, malen, winken... gehen, laufen, hüpfen, treten, stampfen...

## 5 Förderung der Mehrsprachigkeit und Zusammenarbeit mit den Eltern

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die DaZ-Kinder und ihre Eltern. Die hier formulierten Gedanken lassen sich jedoch zum Teil auch auf die Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Eltern übertragen.

Der Eintritt in die Kindertagesstätte ist für viele Eltern in erster Linie mit der Erwartung verbunden, dass ihre Kinder hier schnell und perfekt Deutsch lernen sollen (vgl. Jampert 2002, S. 162). Denn solide Deutschkenntnisse, darin sind sich Eltern und Institutionen meist einig, sind Voraussetzung für den späteren Schulerfolg.

Im Zusammenhang mit dem Wunsch, dass die Kinder Deutsch lernen, tritt seitens der Eltern bzw. seitens der Kindertagesstätte, häufig Verunsicherung hinsichtlich der Rolle auf, die der Erstsprache in diesem Lernprozess zukommen sollte.

In einer Variation der Formel „eine Person, eine Sprache“ aus der bilingualen Erziehung von Kindern, deren Eltern unterschiedliche Erstsprachen sprechen, finden wir häufig das Prinzip „Familiensprache versus Umgebungssprache“. Der Alltag der Kindertagesstätte wird bewusst einsprachig gestaltet, weil davon ausgegangen wird, dass sprachliche Vielfalt in der Einrichtung dem Deutscherwerb nicht zuträglich sei (vgl. Jampert 2002, S. 75).

Viele Eltern schwanken häufig zwischen ihren Herkunftssprachen und dem Deutschen. Wenn Eltern doch ihre Erstsprache mit ihren Kindern pflegen, wird hierin nicht selten ein Grund für den „langsamen“ Deutscherwerb gesehen (ebd. S. 84, 89).

Damit tragen Kindertagesstätte und Eltern dazu bei, dass die Kinder mit zunehmender Kompetenz in der Zweitsprache ihre Erstsprache „verlieren“.

**Ziel** Dieses Kapitel möchte zeigen, dass der Zweitspracherwerb nicht mit einer entweder-oder- beziehungsweise für-gegen-Entscheidung verbunden sein darf, die zu Ungunsten der Erstsprache ausfällt.

**Inhalt** Zunächst sollen Sie erfahren, warum Mehrsprachigkeit ein wichtiges Förderziel ist. Im Anschluss soll es darum gehen, welchen Beitrag die Kindertagesstätte zur Förderung der Mehrsprachigkeit leisten kann und schließlich darum, in welcher Form Eltern und Kindertagesstätte zusammenarbeiten können, um das gemeinsame Förderziel zu erreichen.

## 5.1 Förderziel Mehrsprachigkeit

### 5.1.1 Warum die Erstsprache fördern?

Kinder zugewanderter Eltern sind, ob sie wollen oder nicht, mit mindestens zwei Sprachen konfrontiert: mit einer oder mehreren Erstsprachen ihrer Eltern und mit der Umgebungssprache Deutsch.

Inwieweit das Aufwachsen mit mehreren Sprachen und Kulturen sich positiv oder negativ auf die psychische, emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes auswirkt, hängt von mehreren Faktoren ab.

Laut Cummins ist das Kompetenzniveau, das ein Kind in der Erst- und der Zweitsprache erreicht, entscheidend für die kognitive Entwicklung. Seine Schwellenhypothese für Zweisprachigkeit besagt Folgendes:

- Wenn das Kind in keiner der beiden Sprachen eine ausreichende, das heißt seinem Alter entsprechende Kompetenz entwickelt hat, so wirkt sich dies negativ nicht nur auf seine kognitive, sondern auf seine gesamte Entwicklung aus.
- **Erstes Schwellenniveau:** Wenn das Kind in einer der beiden Sprachen eine altersgemäße Kompetenz entwickelt hat, in der anderen nicht, so kann sich dies sowohl positiv als auch negativ auf seine kognitive Entwicklung auswirken.
- **Zweites Schwellenniveau:** Wenn sich das Kind in beiden Sprachen auf einer seinem Alter entsprechenden Entwicklungsstufe befindet, so hat dies positive Auswirkungen auf seine kognitive Entwicklung. (vgl. u. a. Triarchi-Herrmann 2006, S. 90-92).

Ziel der Mehrsprachigkeitsförderung muss also sein, dass mindestens das erste Schwellenniveau erreicht wird. Anzustreben ist das Erreichen des zweiten Schwellenniveaus, das Cummins „kognitiv-akademische Sprachfähigkeit“ nennt. Diese kann sich erst in der Schule entwickeln, da sie neben einem umfangreichen, differenzierten Wortschatz (Stufe 3 der Begriffsentwicklung, vgl. Kap. 2.1) auch eine gute Lese- und Schreibkompetenz umfasst. In der Kindertagesstätte können Sie die Basis dafür schaffen.

### 5.1.2 Einflussfaktoren auf die mehrsprachige Entwicklung

Triarchi-Herrmann (2006, S. 92-97) nennt drei Faktoren, welche die Entwicklung eines mehrsprachigen Kindes beeinflussen: **Sozio-kulturelle Bedingungen**, **emotionale Bedingungen** und **sprachliche Bedingungen**. Mit Jampert (2002, S. 72f.) wird hier noch ein weiterer Faktor ergänzt: **motivationale Bedingungen**.

Diese vier Faktoren entscheiden in ihrem Zusammenwirken letztlich darüber, wie weit sich das Kind in seinen verschiedenen Sprachen entwickelt.

1. **Sozio-kulturelle Bedingungen:** Hierzu gehört einerseits die Schichtzugehörigkeit der Familie. Andererseits spielen die Einstellungen und Vorurteile eine Rolle, welche die Vertreter der Mehrheitsgesellschaft gegenüber der Herkunftskultur und -sprache der Einwanderer zeigen. Es geht also um das Prestige von Schicht, Kultur und Sprache.
2. **Emotionale Bedingungen:** Hiermit ist die Einstellung des Kindes gegenüber seiner Mehrsprachigkeit gemeint. Schämt es sich seiner Erstsprache, wird es sich zunehmend weigern, sie zu gebrauchen. Empfindet es seine Mehrsprachigkeit als Vorteil, ist es motiviert, sich in beiden Sprachen weiterzuentwickeln.

Die Einstellung, die das Kind gegenüber seiner Erstsprache entwickelt, hängt nicht zuletzt von den Einstellungen ab, die dieser von den Personen in seiner Umgebung entgegengebracht werden.

3. **Sprachliche Bedingungen:** Auch von der Quantität und der Qualität der Anregungen, die das Kind in den verschiedenen Sprachen erhält, hängt es ab, wie es sich sprachlich entwickelt. Mangelnde sprachliche Anregungen führen dazu, dass Sprache verkümmert.
4. **Motivationale Bedingungen:** Spracherwerb ist mit Anstrengung (Konzentration, Nachdenken, Gedächtnis) verbunden. Es muss für die Kinder also gute Gründe geben, warum sie sich zwei- oder gar dreimal das „Gleiche“ aneignen, denn sonst tendieren sie zur Einsprachigkeit.

## Aufgabe 20



Häufig lässt sich beobachten, dass sich DaZ-Kinder in der Kindertagesstätte weigern, ihre Erstsprache zu sprechen, obwohl sie in der Zweitsprache über eine geringere Kompetenz verfügen. Sammeln Sie mögliche Erklärungen für dieses Phänomen.

## 5.2 Förderung der Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte?

Ja! Mehrsprachigkeitsförderung in der Kindertagesstätte heißt, sich die Bedingungen mehrsprachiger Entwicklung vor Augen zu führen und zu überlegen, wie die Kindertagesstätte als Institution positiv Einfluss darauf nehmen kann.

Grundsätzlich bedeutet das, dass Wege gefunden werden müssen, die Bereiche Kindertagesstätte und Familie für die Kinder wahrnehmbar miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Jampert 2002, S. 147).

Zunächst einmal ist es wichtig, den Herkunftssprachen und -kulturen der Kinder gegenüber eine positive Einstellung zu zeigen. Der Respekt vor der Sprache und Kultur steht in Verbindung mit dem Respekt vor den Menschen. Für die Kinder muss wahrnehmbar sein, dass sie,

ihre Eltern, ihre Erstsprache und die daran geknüpften Erfahrungen wertgeschätzt werden. Nur so können sie eine positive Einstellung gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit entwickeln, die Grundvoraussetzung für deren Entwicklung ist.

Die Motivation, eine Sprache zu lernen, ergibt sich aus den Funktionen, die sie erfüllt (vgl. Kap. 4.2). Das heißt, dass sowohl die Erstsprache als auch die Zweitsprache in ihren verschiedenen Funktionen als Mittel zur Beziehungsgestaltung, zur Gestaltung von Kommunikation und zur Wissensaneignung erfahrbar gemacht werden müssen. Beim Eintritt in die Kindertagesstätte muss den Kindern deutlich werden, warum es vorteilhaft ist, die deutsche Sprache zu lernen. Später, wenn sie über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen, muss ihnen weiterhin ein-sichtig sein, warum sie ihre Erstsprache weiter gebrauchen sollten.

Die Verbindungen zwischen dem familiären und dem institutionellen Bereich haben im sprachli-chen Bereich eine besondere Bedeutung. Sprache und Spracherwerb sind an Erfahrungen gekoppelt (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Indem beide Lebensbereiche sowohl für die Erstsprache als auch für die Zweitsprache geöffnet werden, können die Kinder ihre Erfahrungen mit beiden Sprachen verbinden. Jampert betont, dass *„für eine Unterstützung der Kinder in ihrer Zweispra-chigkeit die Öffnung ihrer verschiedenen Lebensbereiche für beide Sprachen nötig“* ist (Jampert 2002, S.147).

#### **Für die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte heißt das u.a.:**

- Das Interesse an und die Öffnung für die Herkunftskulturen zeigen sich schon in der Gestaltung der Kindertagesstätte. An der Dekoration (Karten, Bilder, Figuren usw.) und an Gebrauchsgegenständen (z. B. Spielzeug, Musikinstrumente) er-kennen Eltern und Kinder, ob fremde Kulturen in der Einrichtung willkommen sind.
- Pädagogische Angebote wie das Erzählen von Märchen und Geschichten oder das Erlernen von Liedern, Tänzen und Spielen aus den Herkunftsländern zeigen Offenheit für den kulturellen Hintergrund der Kinder. Besonders fruchtbar werden diese Angebote, wenn sie von den DaZ-Kindern und ihre Eltern als Experten für ihre Herkunftskultur mitgestaltet werden (vgl. Kap. 2.13; außerdem Ulich/Oberhuemer, 2005 und Ulich/Oberhuemer/Reidelhuber, 2005).
- Der Gebrauch der Erstsprache im Alltag der Kindertagesstätte sollte nicht prinzi-piell verboten werden. Spielpartner gleicher Erstsprache sind besonders in der Eingewöhnungsphase wichtige Bezugspersonen. Spiele, die zunächst in der Erst-sprache gespielt werden, können den Einstieg in die Zweitsprache erleichtern (vgl. Kap. 4.4.1).
- Die Kinder sollten Spielsachen von Zuhause mitbringen dürfen. So werden Spiel-erfahrungen mit beiden Sprachen verknüpft (Stufe 2 der Begriffsentwicklung, vgl. Kap. 2.1). Gleiches gilt für den umgekehrten Fall, wenn die Kinder Spielsachen aus der Kindertagesstätte mit nach Hause nehmen dürfen.

- Mehrsprachige Bilderbücher können von dem (sprach-)pädagogischen Fachpersonal auf Deutsch, von den Eltern – in der Kindertagesstätte oder zu Hause – in den Erstsprachen vorgelesen werden.
- Die Herkunftssprachen können auch über CD's mit Liedern oder Hörspielen in den Alltag der Kindertagesstätte eingebunden werden.
- Die simple interessierte Frage, was die Kinder am Vortag oder am Wochenende gemacht haben, fördert (bei DaZ-Kindern mit fortgeschrittener Begriffsentwicklung, vgl. Kap. 2.13) die Fähigkeit, Erfahrungen in zwei Sprachen zu integrieren.

## 5.3 Eltern als Partner in der Sprachförderung



Die Förderung der mehrsprachigen Entwicklung der Kinder ist ein Ziel, das sich Eltern und Kindertagesstätte teilen und auf das sie gemeinsam hinarbeiten müssen. Grundlage für die Zusammenarbeit ist gegenseitiges Vertrauen und die Verständigung darüber, was jeder Part für das Kind will, was er leisten kann und was er vom anderen erwartet (vgl. auch Modul 1, Kap. 7).

### *Transparenz und Aufklärung*

**Für die Kindertagesstätte ist es wichtig**, die Eltern über ihr pädagogisches Konzept aufzuklären, dass sich in Zielen und Wegen von dem der Schule unterscheidet. Besondere Berücksichtigung muss dabei das Sprachförderkonzept finden, das weder ein schulisches Programm ist, in dem die Kinder „fehlerfrei“ Deutsch lernen, noch eine sprachtherapeutische Maßnahme zur Behebung sprachlicher Defizite (vgl. Jampert 2002, S. 162f.).

**Für die Eltern ist es wichtig**, die Kindertagesstätte über ihr Kind zu informieren, über ihre familiären Umstände, ihren häuslichen Sprachgebrauch, aber auch über ihre Migrationsgeschichte.

### *Zusammenarbeit*

Indem Kindertagesstätte und Eltern einander transparent machen, wer sie sind, was sie wollen und was sie können, schaffen sie die Basis für ihre Zusammenarbeit. Nun können sie sich über gemeinsame Ziele und Wege verständigen. Mit Blick auf das Ziel, die mehrsprachige Entwicklung der Kinder zu fördern, können beide Partner Wünsche aneinander richten beziehungsweise einander ihre Unterstützung anbieten.

### **Die Kindertagesstätte kann den Eltern u.a. Folgendes anbieten:**

- Informationen über Angebote und Aktivitäten in der Einrichtung (z. B. an Infowänden oder mündlich), auf die Eltern im Gespräch zu Hause Bezug nehmen können.
- individuelle Beratung der Eltern, wie sie ihre Kinder in ihrer Sprachentwicklung unterstützen können, besonders auch im Bereich Literacy-Erziehung (vgl. Kap. 2.11).

- Elternnachmittage zum Thema „Spracherwerb und Mehrsprachigkeit“.
- Fortbildungen durch externe Referentinnen und Referenten über spezielle Themen des Spracherwerbs und der Sprachförderung.
- Elterntreffs für den Austausch der Eltern untereinander anbieten, Räumlichkeiten für von den Eltern organisierte Treffs zur Verfügung stellen.
- Hausbesuche.
- Spielzeug ausleihen.
- Mehrsprachige Bilderbücher ausleihen.
- Hinweise auf Kinderbücher in den Erstsprachen im Bestand der umliegenden Bibliotheken, einen gemeinsamen Bibliotheksausflug organisieren.
- Eltern-Kind-Deutschkurse bzw. Informationen darüber.

**Die Eltern können der Kindertagesstätte u.a. Folgendes anbieten:**

- Informationen über Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder zu Hause, auf die Erzieherinnen, Erzieher und Sprachförderkräfte Bezug nehmen können.
- Sich an mehrsprachigen und mehrkulturellen Aktivitäten beteiligen und interessierten Kindern Lieder, Tänze oder Spiele aus der Herkunftskultur beibringen.
- Regelmäßige erstsprachliche Angebote wie Bilderbuchbetrachtungen, Erzähl- oder Singkreise.
- Objekte aus der Herkunftskultur zur Verfügung stellen beziehungsweise mit den Kindern gemeinsam herstellen.
- Informationsnachmittage über die Herkunftskultur für Erzieherinnen, Erzieher, Sprachförderkräfte und andere Eltern gestalten.
- „Crashkurse“ in den Herkunftssprachen für das interessierte (sprach-)pädagogische Fachpersonal und andere interessierte Eltern anbieten.

Falls Sie in einer Einrichtung mit einem sehr hohen Anteil an DaZ-Kindern mit derselben Erstsprache (z. B.: Türkisch) arbeiten, mögen Sie der Idee, die Erstsprache in der Kindertagesstätte zuzulassen, vielleicht mit Skepsis gegenüberstehen. Was ist, wenn das Türkische überhandnimmt und die Kinder gar kein Deutsch lernen? Dass dies keineswegs der Fall sein muss, zeigt die Kieler Modellgruppe, eine rein türkischsprachige Kindergartengruppe, die von deutsch- und türkischsprachigem pädagogischen Fachpersonal betreut wurde. Nähere Informationen zu diesem zweisprachigen Förderkonzept finden Sie in:

Apeltauer, Erich (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich – Zwischenbericht über die Kieler Modellgruppe (März 2004 bis April 2004). Flensburg. Ders. (2007): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg (Breisgau), S. 111-135. Einen kostenloser Download finden Sie unter: [www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/projekte/literalitaet/KielerModellApeltauer.pdf](http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/projekte/literalitaet/KielerModellApeltauer.pdf).



Generell und besonders bei einem hohen DaZ-Kinder-Anteil ist es wichtig, sich als Einrichtung bewusst mit der Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen und ihre Förderung im Gesamtkonzept der Kindertagesstätte zu verankern. Hier geht es darum zu entscheiden, in welcher Form sich die Einrichtung über ihre Wertschätzung hinaus den Herkunftssprachen und -kulturen der Kinder öffnet.

#### Aufgabe 21



Tauschen Sie sich in Ihrer Lernergruppe aus: Erstreckt sich die Zusammenarbeit mit den Eltern in Ihrer Einrichtung auch auf die Förderung der Mehrsprachigkeit? Steht dabei die Achtung der Herkunftskultur und -sprache im Vordergrund als Voraussetzung dafür, dass die Kinder eine positive Einstellung zu ihrer Mehrsprachigkeit entwickeln? Oder geht es dabei auch gezielt um die Entwicklung in mehreren Sprachen?

#### Aufgabe 22



Konzipieren Sie bitte einen Elternnachmittag zum Thema Spracherwerb und Förderung der Mehrsprachigkeit.

## 6 Auswahl von Fördermaterialien

Im Handel gibt es mittlerweile eine unüberschaubare Menge an Büchern, Ordnern, Spielen, Spielesammlungen, Paketen, Boxen und Koffern zur Sprachförderung. Die Autoren und Verlage locken mit Beschreibungen wie „spielerisch“, „ganzheitlich“, „systematisch“, „wissenschaftlich fundiert“, „in der Praxis erprobt“, „Wirksamkeit in Studien nachgewiesen“ usw. zum Kauf. Dieses Kapitel will versuchen, Ihnen eine **Orientierungshilfe** an die Hand zu geben, damit Sie sich im Materialschub besser zurechtfinden und Frusterlebnisse vermeiden, weil sich das vermeintlich tolle Material in der Praxis als doch nur bedingt geeignet herausstellt.

Bevor es hier um die Materialien geht, wird ein kurzer Blick auf die Materialien zur Fortbildung des (sprach-)pädagogischen Fachpersonals und der Eltern geworfen.

### 6.1 Materialien zur Fortbildung von Pädagogen und Eltern

Sprachförderung ist nicht einfach ein pädagogisches Kleingruppenangebot, das regelmäßig ein oder zweimal die Woche stattfindet. Vielmehr handelt es sich um einen Erziehungsauftrag gegenüber dem Kind, den sich Kindertagesstätte und Eltern teilen. Zur Unterstützung in der Erfüllung dieses Auftrags bietet der Handel eine Reihe von Büchern, mittlerweile auch CD's und DVD's für Fortbildung an.

**Fach- und Ratgeberliteratur** für pädagogisches Fachpersonal und Eltern zielt auf die Optimierung der Sprachentwicklungsbedingungen für die Kinder ab, indem sie

- über Spracherwerb und seine Faktoren aufklärt,
- Hinweise zur sprachförderlichen Grundhaltung der erwachsenen Bezugspersonen gibt,
- Anregungen zur sprachförderlichen Gestaltung des Alltags in der Kindertagesstätte liefert und
- auf Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen der Kindertagesstätte und den Eltern hinweist.

**Rahmenkonzepte** integrieren Aufklärung und Hinweise zur Grundhaltung von Eltern und Erzieherinnen und Erziehern, zur Gestaltung der Kindertagesstätte sowie zum Informationsaustausch und zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertagesstätte zu einem pädagogischen Gesamtkonzept.

Diverse Förderkonzepte erfordern, dass die Durchführenden an einer speziellen Zusatzausbildung teilnehmen, in deren Rahmen sie **Fortbildungsmaterialien** in gedruckter oder elektronischer Form erhalten.

In einigen Sprachfördermaterialien findet sich neben dem Praxisteil auch ein Fortbildungsteil, in dem ausführlich auf die Ziele des Materials und den Umgang damit, sowie auf die Gestaltung sprachförderlicher Rahmenbedingungen eingegangen wird.

## 6.2 Materialien für die Sprachförderung

### Aufgabe 23



Stellen Sie sich vor, ein Vertreter kommt in die Kindertagesstätte, in der Sie als Erzieherin oder Erzieher oder als externe Sprachförderkraft tätig sind und stellt Ihnen fünf verschiedene Fördermaterialien vor. Wie können Sie diese Materialien miteinander vergleichen? Sammeln Sie Kriterien zur Auswahl der Fördermaterialien. Ordnen Sie diese nach ihrer Wichtigkeit für Sie persönlich.

Für mich sehr wichtig: .....

.....

.....

.....

.....

Für mich weniger wichtig: .....

.....

.....

.....

.....

Wenn wir ein Material in der Hand halten und uns überlegen, ob wir es einsetzen wollen, gehen wir bewusst oder unbewusst in drei Schritten vor.

1. Wir begutachten das Material.
2. Wir bewerten das Material.
3. Wir vergleichen es mit anderen und wählen es aus.

### Ziel

Diese drei Schritte wollen wir im Folgenden nacheinander gehen. Dabei geht es vor allem darum, dass Sie Begutachtungs- beziehungsweise Bewertungskriterien kennen und gezielt anlegen lernen, um treffsicher zu Ihrem Material zu gelangen.

### 6.2.1 Begutachtung von Fördermaterialien

Bei der Begutachtung von Fördermaterialien geht es darum, Fragen an das Material zu stellen.

Eine fundamentale Frage bei der Materialbegutachtung ist, ob es sich dabei um ein Förderprogramm handelt oder um eine Ideensammlung.

Eine **Ideensammlung** ist eine Zusammenstellung von spielerischen und anderen Aktivitäten, mit denen Sprache gefördert werden kann. Wir finden sie in Buchform, eventuell ergänzt durch Kopier- und Bastelvorlagen, oder in Verbindung mit Sprachspielmaterial wie Bildkartensätzen, Memory-, Domino-, Quartett-, Bingo- und Würfelspielen, Wimmelbildern usw.

Ideensammlungen genauso wie Sprachspielmaterialien fokussieren meist nur einen oder einige wenige Aspekte sprachlicher Kompetenz (z. B. nur Wahrnehmung oder nur Literacy), bewegen sich sachthematish in einem kleinen Radius (z. B. nur Tiere) und bieten ein entsprechend begrenztes Methodenrepertoire an. In der Regel ist die Zielgruppe sehr weit gefasst (z. B. alle Kindergartenkinder), die Aktivitäten sind fast nie nach Schwierigkeitsgrad sortiert, und nur in seltenen Fällen finden sich Anregungen, wie aus der Sammlung passende Vorschläge ausgewählt und in den Kita-Alltag beziehungsweise in die Sprachfördermaßnahme integriert werden können.

So interessant und anregend viele Ideen auch sein mögen, damit sich ihre Förderwirkung voll entfalten kann, müssen sie im passenden Moment eingesetzt werden. **Dazu brauchen wir einen Förderplan**, das heißt **ein Förderkonzept** (vgl. Modul 6).



Im Internet, unter anderem auf folgenden drei Seiten, finden Sie kostenlos zahlreiche Anregungen für Ihre Arbeit: Spiele, Geschichten, Reime, Bastelideen u.v.m.



<http://www.labbe.de/zzebranetz/>

<http://www.kindergarten-workshop.de/>

<http://kitapoint.de/>



Der wesentliche Unterschied zwischen einer Ideensammlung und einem Förderprogramm besteht darin, dass hinter einem Förderprogramm ein Förderkonzept steht.

Hier gibt es für eine definierte Zielgruppe definierte Zielvorgaben und entsprechend ausgewählte und gewichtete Förderbereiche. Diesen Förderbereichen sind bestimmte Fördermethoden zugeordnet, die sich in den einzelnen Förderaktivitäten widerspiegeln.

Das Programm gibt vor, unter welchen Rahmenbedingungen (Zeitraum, Häufigkeit, Gruppengröße usw.) welche Förderaktivitäten in welcher Reihenfolge durchzuführen sind, das heißt, welche Förderschritte wir gehen müssen, um zu den festgelegten Zielen zu gelangen.

Die folgenden Begutachungskriterien, die als Fragen formuliert sind, beziehen sich, soweit nicht anders gekennzeichnet, sowohl auf Förderprogramme als auch auf Ideensammlungen. Da von einem Förderprogramm einiges mehr zu erwarten ist als von einer Ideensammlung, wird bei ersterem natürlich strengere Maßstäbe angelegt. Der Fragenkatalog (Kriterienkatalog) basiert in Teilen auf dem Besprechungsraster in Jampert u.a. 2007 sowie Kany/Schöler 2007.

Auf nachstehende Kriterien wird jeweils in einem Unterkapitel eingegangen:

1. Materialumfang, Zusatzmaterial, Preise, Beziehbarkeit
2. Aufbau und Handhabung des Materials
3. Zielgruppe
4. Zielsetzung und Anspruch
5. Förderschwerpunkte und -methoden
6. Aktivitäten und sachthematische Inhalte
7. Für Programme: Anordnung der Förderaktivitäten, Förderplan, didaktischer Ansatz
8. Für Programme: Qualifikation der Durchführenden
9. Für Programme: Erprobung und Erkenntnisse
10. Für Programme: Rahmenbedingungen

### *1. Materialumfang, Zusatzmaterial, Preise, Beziehbarkeit*

Ein wichtiges Kriterium, besonders im Hinblick auf die Anschaffung, ist, was dem Käufer für sein Geld geboten wird. Das heißt:

1. Aus welchen Bestandteilen besteht das Fördermaterial in seiner Minimalversion? Buch, Kopiervorlagen, Bildkartensatz, CD, Handpuppe usw.
2. Welche zusätzlichen Materialien sind nötig?
3. Welche Materialien bieten die Autoren in Erweiterung an?
4. Wie viel Geld wird dafür verlangt?
5. Wo und wie lässt sich das Material beziehen? Über den Großbuchhandel, direkt beim Verlag, bei den Entwicklern?

### *2. Aufbau und Handhabung des Materials*

Hier geht es besonders um Bücher und Ordner:

#### **Wie ist das Material gegliedert?**

- Inhaltsverzeichnis, Einführung und Fortbildungsteil, Praxisteil, Kopiervorlagen, Literaturhinweise, Register, Glossare, Adresslisten usw.

#### **Welche Inhalte bietet der Fortbildungs-Teil?**

- Informationen zu (wissenschaftlichen) Grundlagen, Zielsetzungen, Methodik, Handhabung des Materials.
- Informationen über Spracherwerb und seine Faktoren.
- Hinweise zur sprachförderlichen Grundhaltung des (sprach-)pädagogischen Fachpersonals.
- Hinweise zum sprachförderlichen Gesprächsverhalten des (sprach-)pädagogischen Fachpersonals.

- Hinweise zur sprachförderlichen Gestaltung des Alltags in der Kindertagesstätte.
- Hinweise zur Elternarbeit.
- Andere: ....

### **Welche Orientierungshilfen gibt das Material?**

- Die Förderaktivitäten sind folgendermaßen gruppiert und sortiert: in Lektionen, nach Sachthemen, nach Förderbereichen, nach Arbeitsform (Spielen, Basteln, Bewegung usw.) ...
- Zu den einzelnen Förderaktivitäten gibt es deutliche Angaben zu Zielen (z. B. Wortschatzeinführung), Vorbereitung und Durchführung.
- Es gibt eine Anleitung zur Handhabung des Materials.

### *3. Zielgruppe*

Ganz allgemein ist die Frage: **An wen richtet sich das Material laut Aussage der Autorinnen und Autoren?**

- An alle Kinder einer Einrichtung.
- An eine spezielle Altersgruppe.
- Speziell an Vorschulkinder.
- An Kinder nichtdeutscher Erstsprache.
- An Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen.
- An Kinder mit einem bestimmten Sprachstand.
- Andere Zielgruppe: ...

Besonders im Hinblick auf mögliche Gruppenzusammensetzungen in den Fördermaßnahmen ist es wichtig zu wissen: **Wie wird die Zielgruppe differenziert?**

- Über Beobachtung und Einschätzung des Sprachentwicklungsstands durch das Personal der Kindertagesstätte.
- Über einen Test.
- Nach Herkunftssprache.
- Andere Differenzierung: ...
- Gar nicht.

Nicht zu unterschätzen ist auch folgende Frage: **Welche Einstellung zeigen die Autoren verdeckt oder offen gegenüber den sprachlichen Voraussetzungen, mit denen die Kinder in die Förderung kommen?**

- Der Sprachstand der Kinder wird aus der „Können-Perspektive“ betrachtet.
- Mehrsprachigkeit wird als bewahrenswert und förderenswert betrachtet.
- Die Sprache der Kinder wird als defizitär betrachtet.
- Mehrsprachigkeit wird als Hindernis für den Erwerb des Deutschen betrachtet.

- Andere Einstellung: ...
- Keine erkennbare Einstellung.



Die Sichtweise der Autorinnen und Autoren auf die Sprache der Kinder kann Einfluss auf Zielsetzungen, Schwerpunkte und Methoden der Förderung haben, zum Beispiel wenn ein Konzept den frühen Zweitspracherwerb mit Sprachentwicklungsverzögerung oder gar -störung gleichsetzt und in ihn entsprechend „therapeutisch“ einzugreifen versucht. An dieser Stelle sei daran erinnert: Mehrsprachigkeit an sich ist weder eine Sprachstörung noch die Ursache einer solchen (vgl. Modul 3, Kap. 2.2.6)!

Sicherlich ist nicht auszuschließen, dass derartige Konzepte die Entwicklung in der Zweitsprache fördern. Die Frage stellt sich nur, ob sie es methodisch angemessen tun (vgl. Kap. 2).

#### *4. Zielsetzungen und Anspruch*

##### **Worauf zielt das Material ab?**

- Auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenz im engeren Sinn: Wortschatz, Begriffsbildung, Grammatik, Sprachverstehen, Aussprache und Intonation, kommunikative Kompetenz, Kreativität im Umgang mit Sprache.
- Auf die Stärkung der Entwicklungsvoraussetzungen: Wahrnehmung, Motorik, Gedächtnis.
- Auf die Entwicklung sprachlicher Schulfähigkeit: Literacy, phonologische und grammatische Bewusstheit.
- Auf die Förderung interkultureller Kompetenz.
- Auf die Förderung von Mehrsprachigkeit.

##### **Welchen Anspruch erhebt das Material?**

- Es will den natürlichen Spracherwerb durch zusätzliche Anregungen unterstützen.
- Es will möglichen Sprachschwierigkeiten vorbeugen.
- Es will Störungen und Beeinträchtigungen beseitigen.

Schauen Sie bei Konzepten und Ideensammlungen, die Störungen und Beeinträchtigungen beseitigen wollen, genauer hin. Es kann sein, dass Sie an ein Material geraten sind, das ausschließlich für die Hand des Sprachtherapeuten entwickelt wurde. Auch diese tragen zuweilen „Sprachförderung“ im Titel. Wenn Ihnen im Einführungstext häufiger die Begriffe „Störungsbild“, „Therapie“ und „Therapeutin“ oder „Therapeut“ begegnen, pädagogische Fachkräfte wie „Erzieherinnen“ oder „Erzieher“ jedoch keine Erwähnung finden, wissen Sie Bescheid.



Ordnen Sie folgende Materialien den drei Ansprüchen (siehe oben) zu:

1. Ein Material zur Förderung Wahrnehmung und Motorik.
2. Ein Material zur Förderung der Literacy-Entwicklung.
3. Ein Material zur Förderung der Bildung einzelner Laute.
4. Ein Material zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im letzten Kindergartenjahr.

### *5. Förderschwerpunkte und -methoden*

**Welche Bereiche sprachlicher Kompetenz fördert das Material schwerpunktmäßig? Welche Bereiche fördert es zusätzlich?**

Sprache im engeren Sinn:

- Wortschatz, Begriffsbildung
- Grammatik
- Sprachverstehen
- Aussprache, Sprechrhythmus, Sprachmelodie, Stimme
- Kommunikative Kompetenz: Sprachhandlungskompetenz, pragmatische Kompetenz (angemessener Sprachgebrauch, Skripte, Hörerorientierung, Textsorten)
- Kreativität im Umgang mit Sprache.

Sprachentwicklungsvoraussetzungen:

- Auditive Wahrnehmung
- Sprachgedächtnis
- Mundmotorik
- Weitere Wahrnehmungsbereiche und Motorik

In Vorbereitung auf die Schule:

- Literacy-Entwicklung
- Grammatische Bewusstheit
- Phonologische Bewusstheit

Außerdem:

- Interkulturelle Kompetenz
- Mehrsprachigkeit

Trennen Sie bei Ihrer Begutachtung Wortschatz und Begriffsbildung! Wortschatz bezieht sich auf die Menge der Begriffe, die vermittelt werden, Begriffsentwicklung bezieht sich auf die Diffe-

**Hinweis**

renziertheit der Bedeutungen, die in Verbindung mit dem Begriff vermittelt werden (vgl. Kap. 2.1).

### **Mit welchen Methoden wird die Entwicklung in diesen Bereichen gefördert?**

- Durch Bewegung: Turnen, rhythmisches Bewegen, Tanzen usw.
- Durch Wahrnehmen, Erleben und Handeln in authentischen kommunikativen Kontexten: Malen, Basteln, Werken, Experimentieren, Geschichten erzählen, Rollen- und Symbolspiele, Gespräche usw.
- Durch Spielen.
- Kognitiv: Zuordnen, Kategorisieren, Kombinieren, Nachdenken über Sprache usw.
- Durch isoliertes Training einzelner Aspekte.
- Durch kontextloses Vor- und Nachsprechen einzelner Wörter und Sätze und andere künstlich herbei geführte Sprechhandlungen.\*
- Andere Methoden: ...

\*Ein weiteres Beispiel für eine künstlich herbeigeführte Sprechhandlung wäre, wenn die Kinder Bildkarten von einem Bäcker, einem Metzger, einer Schneiderin usw. ziehen und dann sagen sollten: *Ich möchte ein Brot haben. Ich möchte eine Wurst haben. Ich möchte eine Hose haben.* Diese kommunikative Situation wird von den Kindern (und von Ihnen sicherlich auch) nicht als lebensecht empfunden.

In der Regel zeigen auch größere Programme, die Sprache umfassend, das heißt mehr oder weniger alle Aspekte sprachlicher Kompetenz fördern, Präferenzen für bestimmte Vermittlungsschwerpunkte und -methoden. Sie gewinnen hier schnell einen Eindruck, wenn Sie sich das Inhaltsverzeichnis, den Einführungstext und ein oder zwei Lektionen im Detail anschauen.

### *6. Aktivitäten und sachthematische Inhalte*

Bei der Begutachtung einzelner Aktivitäten können Sie folgende Fragen stellen:

- **Sind Ihnen viele der vorgeschlagenen Aktivitäten (Lieder, Reime, Spiele usw.) aus Ihrer pädagogischen Praxis bekannt oder sind die Ideen eher neu für Sie?**
- **Sind die Aktivitäten für die angegebene Zielgruppe angemessen: stimulierend, motivierend, ihrem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand entsprechend?**

Häufig finden Sie in Materialien Förderaktivitäten bestimmten Sachthemen zugeordnet, zum Beispiel *Ich, meine Familie, meine Freunde, Kindergarten, Körper und Gesundheit, Essen und Trinken, Wohnen, Farben, Formen, Mengen, Tiere, Schule, Zeit, Jahreskreis und Feste.*

- **Welche Sachthemen behandelt das Material?**
- **Entsprechen diese Themen der Lebens- und Erfahrungswelt sowie den Bedürfnissen der Zielgruppe?**

## *7. Für Programme: Anordnung der Förderaktivitäten, Förderplan, didaktischer Ansatz*

Die folgenden Überlegungen beziehen sich hauptsächlich auf Förderprogramme, die sprachliche Kompetenz im engeren Sinn fördern. Die sich daran anschließenden Fragen zur Begutachtung lassen sich mit wenigen Ausnahmen auch an Programme stellen, die nur einzelne Aspekte sprachlicher Kompetenz wie zum Beispiel phonologische Bewusstheit oder Sprechrhythmus in Verbindung mit Graphomotorik fokussieren.

Ein Förderprogramm reiht einzelne Förderaktivitäten nach verschiedenen Progressionsprinzipien aneinander, zum Beispiel vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Komplexen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Rezeptiven zum Produktiven usw.

Wie strikt die vorgegebene Reihenfolge einzuhalten ist beziehungsweise wie viel Freiheit der Förderkraft gegeben wird, aus den einzelnen Elementen ihren eigenen Förderplan zu erstellen, hängt nicht zuletzt von der Position ab, welche die Programmentwickler bezüglich Sprach-, das heißt Grammatikerwerb, und Sprach(förder)didaktik vertreten. Im Folgenden sollen daher die drei wesentlichen didaktischen Positionen vorgestellt werden.

### *Ansatz 1*

**Grammatik ist nicht lehrbar. Sie entwickelt sich von alleine,** solange die Kinder mit einem reichhaltigen, stimulierendem Sprachangebot versorgt sind. Jedes Kind greift sich (selbstständig und unbewusst) aus dem Input die Strukturen heraus, für deren Erwerb es bereit ist.

**Programmstruktur:** In dem Programm sind einzelne Förderaktivitäten um ein Kernthema, meist ein Sachthema (z. B. Familie, Schule) herum gruppiert. Über gemeinsames Handeln und sprachliche Interaktion in der Erarbeitung des Themas sollen Wortschatz- und Begriffsentwicklung gefördert und kommunikative Kompetenz aufgebaut werden.

**Förderplan:** Bei der Erstellung eines Förderplans, das heißt bei der Auswahl der sachthematischen Inhalte sowie bei der Auswahl von Förderaktivitäten innerhalb eines Sachthemas ist der Förderkraft relativ viel Freiheit gegeben. Wichtig ist, dass ein gewähltes Thema über einen längeren Zeitraum entfaltet wird, damit sich der Wortschatz festigen kann.

### *Ansatz 2*

**Grammatik ist lehrbar.** Das Kind wird in seinem Grammatikerwerb unterstützt, indem es gezielt auf grammatische Strukturen aufmerksam gemacht wird und diese einübt.

**Programmstruktur:** Das Programm ist (ähnlich wie im schulischen Fremdsprachenunterricht) willkürlich nach grammatischen Aspekten aufgebaut (z. B. eine Einheit zur Präsensform der Verben, eine Einheit zur Perfektform der Verben, eine Einheit zur Artikelform im Akkusativ

usw.). Kommunikative und sachthematische Inhalte ordnen sich den grammatischen Inhalten unter.

**Förderplan:** Ob es einen streng einzuhaltenden Förderplan gibt oder einzelne Bausteine frei zusammengestellt werden können, hängt von der Zielgruppe und den Zielen des Programms ab: Sollen bei DaZ-Kindern ohne oder nur mit geringen Deutschkenntnissen Sprachkenntnisse aufgebaut werden oder geht es darum, Kinder mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen von ihren Fehlern zu „befreien“.

Die Ansätze 1 und 2 zeigen sich in den Materialien nicht immer in ihrer „reinen“ Form. Dennoch lassen sich meist klare Tendenzen ausmachen.

### *Ansatz 3*

**Die Grammatikvermittlung kann den Grammatikerwerb nur unterstützen, wenn sie sich an den natürlichen Erwerbssequenzen orientiert.** Andernfalls kann sie unter Umständen sogar Schaden anrichten, indem sie die Kinder in ihren natürlichen Erwerbsschritten verunsichert (vgl. Kap. 2.2).



**Programmstruktur:** Das Programm ordnet grammatische Lerninhalte entlang ihrer natürlichen Erwerbsverläufe an (vgl. Modul 3, Kap. 1.3). Sachthematische Inhalte ordnen sich diesem Konstruktionsprinzip unter.

Die Kinder sollen sprachliche Strukturen in ihren natürlichen Verwendungskontexten wahrnehmen. Um zu gewährleisten, dass die Strukturen, für deren Erwerb das Kind in der gegebenen Phase seiner Sprachentwicklung bereit ist, in seinen Wahrnehmungsfokus geraten, wird das Sprachangebot innerhalb der Förderung bewusst begrenzt, ohne dass es unnatürlich wird.

Wenn der erste Schritt im Erwerb des Artikels, der Erwerb des Natürlichen-Geschlechts-Prinzips (Bezeichnungen für Menschen männlichen Geschlechts sind grammatisch auch männlich: *der Vater, der Opa, der Bruder*; Bezeichnungen für Menschen weiblichen Geschlechts sind grammatisch weiblich: *die Mutter, die Oma, die Schwester*) im Fokus steht, bietet sich das Thema *Familie* an. Die Förderaktivitäten werden so gestaltet, dass die Kinder die Bezeichnungen für die Familienmitglieder über mehrere Sitzungen hinweg mit ihrem Artikel im Nominativ (*der* bzw. *die*) wahrnehmen, z.B. im Rahmen von Bild- oder Fotobetrachtungen oder in Gesprächen über den Tagesablauf: *Das hier ist der Vater. Und das ist die Mutter. Ist das hier die Oma? Was macht denn der Vater? Der Vater trinkt Kaffee. Und was macht die Mutter? Die Mutter zieht sich an.* usw. (vgl. Genus-Spiele der Phase I im Konzept „Deutsch für den Schulstart“, Kaltenbacher, 2007).

**Förderplan:** Der Förderplan ist streng vorgeschrieben, die Schrittfolge muss eingehalten werden. Über einen Sprachstandstest wird ermittelt, an welcher Stelle das Kind in das Förderprogramm einsteigt.



Stellen Sie sich vor, Sie haben eine Gruppe von 9 Kindern. Drei von ihnen ließen sich der Stufe 1, drei weitere der Stufe 2 und die verbleibenden drei der Stufe 3 des Differenzierungsmodells nach Lumpp/Jampert zuordnen. Wie würde ein Programm, das sich didaktisch dem Ansatz 1 zuordnet, mit der Sprachstandsheterogenität innerhalb der Gruppe umgehen? Was würde ein Programm, das sich Ansatz 3 zuordnet, in diesem Fall verlangen?

**Folgende Fragen ergeben sich an die Förderprogramme:**

Hinsichtlich ihres didaktischen Ansatzes:

- Welchem der drei didaktischen Ansätze lässt sich das Programm primär zuordnen?
- Finden sich auch Elemente der anderen beiden Ansätze?

Hinsichtlich der Anordnung der Förderaktivitäten und des Förderplans:

- An welchen Stellen fordert das Programm eine strenge Einhaltung der vorgegebenen Förderschritte?
  - a. Das ganze Programm hindurch?
  - b. Innerhalb einer Lektion?
- Welche Progressionsprinzipien sind für die einzelnen Förderbereiche erkennbar beziehungsweise offen dargelegt?
  - a. Von Lektion zu Lektion?
  - b. Innerhalb einer Lektion?

Sachthematisch:

- Vom unmittelbar Relevanten zum weniger Relevanten.

Bei der Anordnung der Sachthemen und den Vorgaben des Programms, in welcher Reihenfolge diese bearbeitet werden sollen, ist zu schauen, ob solche Themen, die für die Kinder hohe Bedeutung haben, wie *Ich, meine Familie, meine Freunde, der Kindergarten*, vor weniger wichtigen Themen wie *Tiere, Farben und Formen* oder *Zeit* stehen. Dies gilt vor allem für Programme, die Kinder der Stufen 1 und 2 nach Lumpp/Jampert (Sprachanfänger und Kinder mit geringer kommunikativer Kompetenz im Deutschen) fördern, weniger für solche, die für fortgeschrittene Deutschlerner konzipiert sind.

Im Bereich Grammatik:

- Entlang natürlicher Erwerbssequenzen.
- Entlang eines von den Entwicklern willkürlich vorgeschriebenen Vermittlungsplans (wird dieser begründet?)

In den Bereichen Wortschatz und Begriffsbildung, Verstehen und kommunikative Kompetenz, phonologische Bewusstheit:

- Vom Bekannten zum Unbekannten.
- Vom Einfachen zum Komplexen.
- Vom Kurzen zum Langen.
- Vom Nahen/Konkreten/Anschaulichen zum Fernen/Abstrakten/Nichtsichtbaren.
- Vom Rezeptiven zum Produktiven.
- Andere: ...
  
- An welchen Stellen erlaubt das Programm Flexibilität?
  - a. Bei der Auswahl und Anordnung der Lektionen?
  - b. Innerhalb der Lektion?
- Werden der Förderkraft Kriterien und Hilfen für die Auswahl und Anordnung von Förderaktivitäten gegeben?
  - Nach Sprachstand der Kinder.
  - Nach Interessen und Neigungen der Kinder.
  - Kennzeichnung von „Pflicht“- und „Kür“-Elementen.
  - Andere: ...
- Gibt das Programm, sofern es Arbeiten in sprachstandsheterogenen Gruppen vorsieht, Hinweise zum binnendifferenzierten Arbeiten?
 

Werden zum Beispiel für dieselbe Aktivität Varianten in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten?

Diese Fragen sind ganz besonders wichtig im Hinblick auf eine zielgruppenadäquate Förderung. Programme, die der Förderkraft eine hohe Freiheit bieten, erfordern von ihr, dass sie selbst einschätzen kann, welche Förderaktivitäten für ihre Zielgruppe geeignet sind, und weiß, wie sie in den einzelnen Förderbereichen Progression gestalten kann, um die Kinder weder zu über- noch zu unterfordern.

Gegebenenfalls gibt Ihnen das Zielgruppendifferenzierungsmodell von Lumppp/Jampert (Kap. 4.4) eine Orientierung.

### *8. Für Programme: Qualifikation der Durchführenden*

Einige Programme, besonders solche, deren Erfolg die Entwickler davon abhängig sehen, dass sich die Förderkraft genau an die Plan- und Handlungsvorgaben hält, verlangen eine zusätzliche Qualifikation, die im Rahmen einer Fortbildung erworben wird. Andere Programme bieten eine Fortbildung auf freiwilliger Basis an.

- Ist vor dem Einsatz des Programms eine Qualifizierung obligatorisch/empfohlen/bei Interesse möglich?
- Welchen Umfang, welche Inhalte und welchen Preis hat sie?

### *9. Für Programme: Erprobung und Erkenntnisse*

Einige Förderprogramme wurden im Rahmen wissenschaftlicher Projekte entwickelt beziehungsweise erprobt. Interessant sind daher auch folgende Fragen:

- Auf welchen wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert das Konzept?
- Wurde die Wirksamkeit des Förderprogramms in wissenschaftlichen Studien überprüft?

Dass wissenschaftliche Untersuchungen als Auswahlkriterium mit Vorsicht zu genießen sind, beweist das Würzburger Trainingsprogramm (Küspert/Schneider 2000). Seine präventive Wirkung im Hinblick auf Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten wurde zwar von den Entwicklern empirisch nachgewiesen (ebd., S. 16). Das Programm weist dennoch einige nicht unwesentliche didaktisch-methodische Schwächen auf, die zu Irritationen auf Seiten der Kinder wie auch bei der durchführenden (sprach-)pädagogischen Fachkraft führen können (vgl. Geissler 2003).

Wenn es um die geplante Einführung von Förderprogrammen geht, können Studien, besonders wenn sie von unabhängigen Wissenschaftlern durchgeführt worden sind, wertvolle Argumentationshilfen bieten.

Jampert u. a. (2007) gehen deshalb in ihrer Begutachtung von Förderkonzepten auch auf diesen Punkt ein. Hier können Sie sich gegebenenfalls einen ersten Überblick verschaffen.

### *10. Für Programme: Rahmenbedingungen*

Hier geht es um organisatorische Fragen:

- Für welchen zeitlichen Rahmen ist das Programm konzipiert?
- Wie häufig (pro Woche) sollen Fördersitzungen stattfinden?
- In welcher Gruppengröße und -zusammensetzung soll beziehungsweise kann gefördert werden?
- Welche räumlichen Voraussetzungen müssen erfüllt sein?
- Welche Arbeitsmittel (Stifte, Scheren, Ball usw.) gehören zur Grundausstattung?
- Sind Formen der Einbindung der Gruppe und der Gruppenerzieher/-innen in die Förderung vorgesehen?
- Sind Formen der Kooperation mit den Eltern vorgesehen?

## 6.2.2 Bewertung von Fördermaterialien

### *Bezogen auf die von den Autorinnen und Autoren angegebene Zielgruppe*

Hier geht es um die Frage, ob das Material hält, was es verspricht.

- Entsprechen Zielsetzungen und Anspruch des Materials der angegebenen Zielgruppe?
- Sind die Förderschwerpunkte den Zielsetzungen entsprechend ausgewählt?
- Fördern die Methoden die Entwicklung in den angegebenen Bereichen angemessen?
- Entsprechen die Methoden dem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand sowie dem Lernverhalten der Zielgruppe?
- Entsprechen sachthematische Inhalte und Förderaktivitäten den sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen sowie den Bedürfnissen der Zielgruppe? Sind sie stimulierend und motivierend?
- Sind die Materialbestandteile, das heißt Bildkarten, Kopiervorlagen, Handpuppen usw. kindgerecht, ansprechend, haltbar, brauchbar?

### Aufgabe 26 Hier ist Vorsicht geboten. Warum?



1. Ein Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit will „alle Kinder“ einer Einrichtung fördern.
2. Ein Material will mit Liedern und Reimen Wortschatz und Grammatik aufbauen.

#### *Bezogen auf Sie als Nutzer*

Hier geht es darum, ob Sie mit dem Material zurechtkommen und ob es Sie in Ihrer Fördertätigkeit unterstützen kann:

#### **Speziell bei Förderprogrammen**

- Entsprechen
  - a. der didaktische Ansatz, der dem Förderprogramm zugrunde liegt,
  - b. die Fördermethoden sowie
  - c. die Sicht der Autorin und Autoren auf die sprachlichen Voraussetzungen der Zielgruppe
 Ihren Vorstellungen von Spracherwerb und sinnvoller Sprachförderung im Elementarbereich?
- Sind die Grundlagen und Zielsetzungen des methodischen Vorgehens Ihrer Meinung nach ausreichend und nachvollziehbar erklärt?
- Fühlen Sie sich ausreichend angeleitet hinsichtlich der Einhaltung beziehungsweise Erstellung eines Förderplans?
- Wie klar ist Ihnen, was Sie tun müssen, dürfen beziehungsweise nicht dürfen?

## Allgemein

- Wie schätzen Sie das Material hinsichtlich seiner Strukturierung, seiner Übersichtlichkeit und seiner Handhabung ein? Finden Sie sich darin schnell zurecht oder müssen Sie „ewig“ suchen?
- Wie schätzen Sie das Material hinsichtlich der Originalität der Förderaktivitäten ein? Gemeint ist: Kennen Sie vieles schon oder finden Sie zahlreiche neue Anregungen?

Jedes Material hat seine Stärken und seine Schwächen. In dem einen finden wir schöne Ideen, aber unbrauchbare Kopiervorlagen, in dem anderen finden wir hübsche Bildkarten, können jedoch mit dem didaktischen Ansatz nicht konform gehen, das dritte entspricht unseren Vorstellungen von Sprachdidaktik voll und ganz, allerdings ist es schwierig sich darin zurechtzufinden. Eine häufige Schwäche ist, dass die Zielgruppe sehr weit gefasst und undifferenziert ist. Das ist bei Ideensammlungen akzeptabel, kann bei Programmen jedoch unter Umständen dazu führen, dass die damit geförderten Kinder sich entweder über- oder auch unterfordert fühlen. Das Zielgruppendifferenzierungsmodell von Lumppp/Jampert (Kap. 4.4) kann Ihnen helfen herauszufinden, ob ein Material tatsächlich für „alle fünf- und sechsjährigen Kinder einer Einrichtung“ geeignet ist. Umgekehrt kann ein Material, das explizit für „Kinder mit Migrationshintergrund“ konzipiert wurde, durchaus auch Kinder deutscher Erstsprache wirksam fördern.

Die Frage, welche Ansprüche wir an ein Material stellen und welche seiner Schwächen wir in Kauf nehmen können, hängt letztendlich davon ab, für wen und für was wir es benutzen wollen.

a) Stellen Sie Ihrer Lernergruppe ein oder zwei Materialien vor (am besten ein Programm und eine Ideensammlung). Gehen Sie dabei auf die besprochenen Begutachtungs- und Bewertungskriterien ein. (Achtung, diese Aufgabe besteht aus drei Teilen: a, b, c.)

b) Ordnen Sie gemeinsam die in Ihrer Lernergruppe vorgestellten Materialien den drei Zielgruppen nach Lumppp/Jampert zu. Beantworten Sie **für die Förderprogramme** jeweils folgende Fragen:

1. Welche Förderziele einer Stufe verfolgt das jeweilige Programm?
2. Wie führt es methodisch zu den Förderzielen hin?
3. Welche Förderziele, -bereiche, -methoden beziehungsweise -aktivitäten müssten Ihrer Meinung nach ergänzt werden?

c) Diskutieren Sie in der Lernergruppe:

1. Welches der Förderprogramme, die Sie einer der drei Zielgruppen nach Lumppp/Jampert zugeordnet haben, scheint Ihnen besonders geeignet?
2. Welche der anderen Materialien beziehungsweise Teile daraus würden es sinnvoll ergänzen?



## Aufgabe 27



3. Gibt es jetzt immer noch Förderziele und -bereiche, die von den Materialien nicht abgedeckt werden?
4. Wie könnten Sie sich in dem Fall behelfen?

### 6.2.3 Auswahl von Fördermaterialien

#### Hinweis

Das Wichtigste für die Auswahl geeigneter Fördermaterialien ist: **Definieren Sie Ihre Zielgruppe und haben Sie einen Plan!** Je genauer Sie wissen, wen Sie fördern, was Sie in der Förderung erreichen wollen und auf welchem didaktisch-methodischen Wege, desto leichter fällt es Ihnen, sich im Materialdschungel zurechtzufinden.

**Vor der Auswahl von Fördermaterialien sollten Sie sich folgende Fragen beantworten:**

1. **Wen will ich fördern?**  
Das heißt: Zielgruppe, Gruppenzusammensetzung, Gruppengröße.
2. **Warum will ich fördern?**  
Das heißt: Zielsetzungen und Anspruch.
3. **Was will ich fördern?**  
Das heißt: Förderbereiche, nach Schwerpunkten gewichtet.
4. **Wie will ich fördern?**  
Das heißt: Methoden und Aktivitäten.
5. **Wann, wie oft und wo kann ich fördern?**  
Das heißt: Organisatorische Rahmenbedingungen.
6. **Wen will und kann ich in meine Förderung mit einbeziehen?**  
Das heißt: Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen, Erziehern und Eltern.
7. **Was habe ich an brauchbarem Material bereits da, was brauche ich noch?**  
Das heißt: Sinnvolle Ergänzungen zu bereits vorhandenen Materialien.

Wenn Sie sich darüber im Klaren sind, was Sie wollen, welche Möglichkeiten Sie haben und über welche Mittel Sie bereits verfügen, können Sie die Begutachtungs- und Bewertungskriterien danach gewichten, welche Ihnen besonders wichtig sind und welche weniger. So können Sie relativ zielsicher ein Material auswählen.

**Um sich über Materialien zu informieren, stehen Ihnen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung:**



- Im **Internet** recherchieren:  
Auf den **Verlagsseiten** finden Sie Produktbeschreibungen sowie häufig auch Rezensionen von Fachzeitschriften und Probeseiten zum Herunterladen. In **Online-Buchläden** finden Sie Produktbeschreibungen und Kundenrezensionen. Auf **Websites von verschiedenen Universitäten, Organisationen und Vereinen** finden Sie immer wieder kommentierte Material- und Literaturlisten.

Auf den **Websites des Bildungsservers Rheinland-Pfalz** finden Sie eine kommentierte Zusammenstellung von Materialien zur Sprachförderung im Elementarbereich: <http://sprachfoerderung.bildung-rp.de/materialien/elementarbereich.html>

- Sich im **Buchladen** Materialien zur Ansicht bestellen (geht nicht bei Spielen).
- Sich in der **Bibliothek** Materialien ausleihen, gegebenenfalls über Fernleihe (geht nicht bei Spielen).
- Sich auf **Fachmessen** Materialien an den Vertreterständen anschauen.
- Bei **Kolleginnen und Kollegen**, die ein Material Ihrer engeren Wahl bereits besitzen, reinschauen und sich Meinungen einholen.
- Nicht nur über Förderprogramme, sondern auch über Rahmenkonzepte können Sie sich in dem Leitfaden „**Schlüsselkompetenz Sprache**“ (Jampert u. a., 2007) informieren.



## 7 Zusammenfassung

Sprachförderung ist ein pädagogischer Auftrag, den wir allen Kindern der Kindertagesstätte gegenüber in jeder Minute unserer Zeit mit ihnen haben. Ziel dieses Selbstlernmaterials war es, Ihnen das methodisch-didaktische Rüstzeug zur Erfüllung dieses Auftrags zu vermitteln.

Ausgehend von einem Überblick über die verschiedenen Teilaspekte sprachlicher Kompetenz und entsprechende Fördermethoden wurden Möglichkeiten der Sprachförderung im Kita-Alltag unter besonderer Berücksichtigung unseres eigenen Sprachverhaltens aufgezeigt. Anschließend ging es um zusätzliche Fördermaßnahmen und die Differenzierung innerhalb der Zielgruppe dieser Maßnahmen, dann um die Förderung der Mehrsprachigkeit bei DaZ-Kindern in Zusammenarbeit mit den Eltern und schließlich darum, wie Sie sich auf dem Materialmarkt orientieren können, um für Ihre Förderzwecke die richtige Unterstützung zu finden.

Unabhängig davon, ob wir Sprache im Kita-Alltag oder in zusätzlichen Maßnahmen fördern, ob wir sie umfassend vermitteln oder uns nur auf Teilaspekte von ihr konzentrieren, sollte unser pädagogisches Handeln bestimmten Grundsätzen folgen, die an dieser Stelle noch einmal in **fünf Prinzipien der Sprachförderung** zusammengefasst sind:

### *Prinzip 1: Sprache durch Beziehung fördern*

Eine positive, von Wertschätzung und Vertrauen geprägte Beziehung zum Kind bildet die Basis für unsere Sprachförderarbeit. Nur wenn die Kinder uns vertrauen, dass unsere Entscheidungen in ihrem Interesse liegen, lassen sie sich von uns leiten. Nur wenn sie die Sicherheit haben, dass wir hinter ihnen stehen und sie unterstützen, wenn sie etwas wagen, werden sie sich trauen.

Dieses Vertrauen kann nur entstehen, wenn wir die Kinder in ihrer Persönlichkeit und speziell in ihrer sprachlichen Kompetenz achten und respektieren. Dies gilt besonders auch für die DaZ-Kinder und Dialektsprecher, die sich in ihrer Gesamtpersönlichkeit nur dann angenommen fühlen können, wenn wir ihre Erstsprachen als Teil davon wertschätzen.

### *Prinzip 2: Sprache kindorientiert fördern*

Sprache kindorientiert zu fördern heißt, auf das Alter des Kindes, auf seine Entwicklung, auf seine Fähigkeiten, seine Erfahrungs- und Erlebniswelt sowie auf seine Bedürfnisse Bezug zu nehmen.

Es ist wichtig uns vor Augen zu führen, mit welchen Voraussetzungen die Kinder zu uns kommen, damit wir sie da abholen können, wo sie stehen. Fördern bedeutet, Lern- und Entwicklungsprozesse entlang ihrer natürlichen Wege individuell zu begleiten und zu unterstützen und jedem Kind die Zeit zu gewähren, die es dafür benötigt.

### *Prinzip 3: Sprache durch Sprechen und Sprechenlassen fördern*

Kleine Kinder lernen Sprache durch Hören und Sprechen, das heißt, indem sie 1. aus dem, was sie hören, einzelne Wörter und Strukturen herausfiltern, 2. Hypothesen über deren Bedeutung und Funktion aufstellen, 3. sie entsprechend in eigenen Äußerungen benutzen und 4. mit Hilfe unserer Rückmeldungen überprüfen, ob ihre Hypothesen richtig sind.

Unser eigenes Sprachverhalten bestimmt einerseits darüber, wie gut die Kinder zuhören und wie viel sie von dem Gehörten für ihren Erwerbsprozess nutzbar machen können, andererseits entscheidet es darüber, wie oft die Kinder die Möglichkeit haben beziehungsweise wie sehr sie motiviert sind, Sprache selbst zu gebrauchen.

Kinder hören zu, wenn wir mit ihnen über Themen reden, die für sie wichtig, relevant und interessant sind. Sie haben Freude am Sprechen, wenn wir ihnen zuhören und auf das, was sie sagen, eingehen.

### *Prinzip 4: Sprache funktional und bedeutungsbasiert fördern*

Sprache ist für Kinder in erster Linie ein Mittel. Mit ihr kann ein Kind in Kontakt zu anderen treten, es kann seine Beziehungen zu anderen gestalten, es kann sich Zugang zu neuen Wissensbereichen und Aktivitäten verschaffen und es kann sich aus den Zwängen der konkreten Situation befreien und in die Welt der Gedanken und der Phantasie eintauchen.

Damit Kinder zum Sprachenlernen motiviert sind, muss damit ein für sie erkennbarer Zuwachs an kommunikativer Kompetenz beziehungsweise an interessantem Wissen verbunden sein. Wir fördern Sprache also durch die Bearbeitung interessanter und relevanter Themen in authentischen Situations- und Handlungskontexten, wobei Wortschatz und Begriffsentwicklung als Fundament der gesamtsprachlichen Entwicklung im Zentrum stehen.

### *Prinzip 5: Sprache situations-, wahrnehmungs- und handlungsorientiert fördern*

Kinder finden Zugang zu sprachlichen Bedeutungen über ihre Wahrnehmungen und ihr Handeln in gegebenen Situationen. Wenn Sprache in konkrete Situations-, Wahrnehmungs- und Handlungskontexte eingebunden ist, das heißt, wenn die jeweilige Situation und die daran gekoppelten Wahrnehmungen und Handlungen sprachlich begleitet werden, erfahren die Kinder Begriffe und ihre Merkmale in direkter Verbindung mit den Objekten und Phänomenen, auf die sie sich beziehen. Situations-, Wahrnehmungs- und Handlungsbezug von Sprache sind daher unerlässlich für die Förderung der Begriffsentwicklung.



## 8 Für Ihre Sprachförderpraxis

### *Das Schweinchen: ein Beispiel für das Sprechzeichnen*

Mit dem Kreis beginnen wir.

Dick und rund, so steht er hier.

Vorn ein kleines Viereck dann.

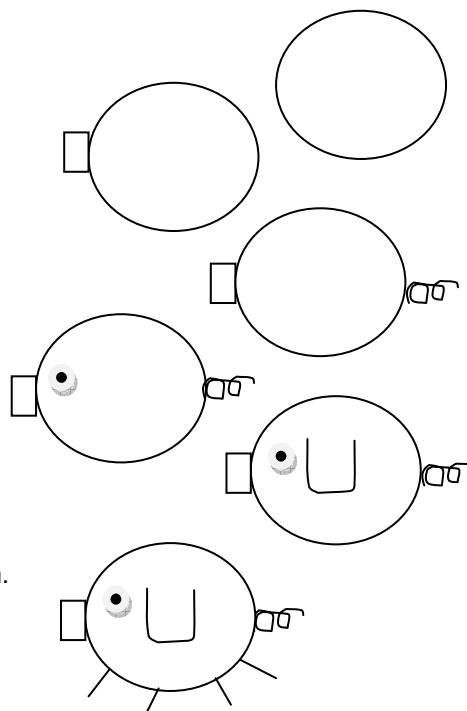
Hinten Ringelschwänzchen dran.

Einen kleinen Punkt dazu.

Nebenan ein großes U.

Unterm Bauch vier flinke Beinchen.

Fertig ist das Schweinchen.



*R. Hambach*

Aus: Singer, W./Funke, C. (1995): Sprachspiele für Kinder. Ravensburg, S. 43.

### ***König Grrr***

Vor langer, langer Zeit lebte einmal ein König, der hieß König Grrrr.

Dieser König Grrrr hatte drei Töchter:

1. die dünne Tochter Sssst
2. die dicke Tochter Böffff
3. die süße Tochter Schmatz.

Eines Tages kam der hübsche Prinz Olala dahergeritten

Und hielt am Schloss.

Er stieg die Treppen hinauf und klopfte.

König Grrrr öffnete die Tür.

"Oh, Prinz Olala", sagte König Grrrr, "was führt dich hierher?"

"Lieber König Grrrr", sagte der Prinz Olala, "ich möchte so gerne die süße Tochter Schmatz heiraten!"

"Nein, nein, nein!" sagte König Grrrr, "Bevor die süße Tochter Schmatz heiratet, muss zuerst die dünne Tochter Ssst heiraten und die dicke Tochter Böffff!"  
Traurig ritt der Prinz davon.

Doch- eines Nachts hatte er eine Idee:  
Er nahm seinen Zauberschlüssel und ritt so schnell er konnte zum Schloss.  
Er stieg vom Pferd, schlich die Stufen hinauf, nahm dann seinen Zauberschlüssel und öffnete die Tür.

Ganz leise schlich er hinein und stieg die Treppen zu den Schlafgemächern hinauf.  
Er schlich zur ersten Tür, öffnete sie, und da lag die dünne Tochter Ssst!  
Wollte er die heiraten? - Nein.  
Er schlich zur zweiten Tür, öffnete sie, und da lag die dicke Tochter Böffff.  
Wollte er die heiraten? - Nein.  
Er schlich zur dritten Tür, öffnete sie, und da lag der König Grrrr.  
Wollte er den heiraten? - Nein.  
Er schlich zur vierten Tür, öffnete sie, und da lag der dicke Koch Prust.  
Wollte er den heiraten? - Nein.  
Er schlich zur fünften Tür, öffnete sie, und da lag die süße Tochter Schmatz.  
Wollte er die heiraten? - Ja.  
Er nahm sie auf den Arm und ging so schnell er konnte zurück zu seinem Pferd.  
Sie ritten zu seinem Schoß und feierten ganz groß ihre Hochzeit.  
Sie lebten glücklich und zufrieden-  
Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

So geht's:

König Grrr:	Hände rechts und links an den Kopf, Daumen liegen an, heftig damit winken und laut "grrr" machen
dünne Tochter Ssst:	Hände zusammenlegen, schnell beim ssst von oben nach untern ziehen
dicke Tochter Böfff:	Hände ineinander falten und einen dicken Bauch andeuten
süße Tochter Schmatz:	Kusshand machen
Prinz Olala:	mit dem Zeigefinger einer Hand auf Stirnhöhe beim Olala schnell kreisen
Nein:	Abwinken
reiten:	Hände auf Oberschenkel klopfen
traurig:	trauriges Gesicht machen
schleichen:	Hände leise über die Oberschenkel reiben
Tür:	leise quietschen, so tun, als öffne man sie, Anzahl per Anzahl der Finger zeigen

S. Rosenberg

Quelle: [http://www.kindergartenworkshop.de/index.html?fingerspiele/koenig\\_grrr.htm](http://www.kindergartenworkshop.de/index.html?fingerspiele/koenig_grrr.htm) (04.10.2009)

### *Frau Zunge*

Frau Zunge ist eine kleine Mitmachgeschichte bei der die Zungen- und Mundmuskulatur spielerisch trainiert wird.

Frau Zunge kommt aus ihrem Haus	<i>Zungenspitze zeigen</i>
und reckt und streckt sich ganz lang aus	<i>Zunge weit herausstrecken.</i>
Sie schaut danach zum Himmel hoch	<i>Zungenspitze nach oben</i>
„Ob wohl dort oben jemand wohnt?“	
Sie schaut zum Boden und erschrickt	<i>Zunge nach unten</i>
weil sie dort lauter Sand erblickt	<i>Zunge schnell hineinziehen</i>
Nun will sie einen Hausputz machen,	<i>Zunge geht im Mund herum</i>
sucht links und rechts noch Krümelsachen	
Dann geht sie nochmals raus	<i>Zunge herausstrecken</i>
bleibt stehn vor ihrem Haus	<i>Zunge bleibt still</i>
bemerkt die matten Treppenstufen und leckt sie blank	<i>Zunge leckt die Lippen ab</i>
wie Silberkufen	
Die Arbeit hat sie müd' gemacht,	(Zunge hinein)
sie geht ins Haus	

und schläft die ganze Nacht.

gähnen und die Zunge im Mund ruhen lassen).

Irgel, I.: Mitmachgeschichte „Frau Zunge“ aus:<http://kitapoint.de/index.php?page=frau-zunge> (04.10.2009)

## 9 Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich – Zwischenbericht über die Kieler Modellgruppe (März 2004 bis April 2004). Flensburg: Flensburger Papiere Sonderheft Nr. 1.
- Ders. (2007): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg (Breisgau), S. 111-135. Kostenloses pdf des Artikels unter: [www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/projekte/literalitaet/KielerModellApeltauer.pdf](http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/projekte/literalitaet/KielerModellApeltauer.pdf) (zuletzt besucht am 04.10.2009)
- Beigel, D. (2005): Beweg dich, Schule! Eine „Prise Bewegung“ im täglichen Unterricht der Klassen 1 bis 10. Dortmund.
- Christiansen, Ch. (2002, 3. überarbeitete und erweiterte Aufl.): Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Übungskatalog für den Kindergarten und den Schulanfang. Kiel.
- Dies. (2005): Wuppis Abenteuerreise durch die phonologische Bewusstheit. Oberursel.
- Geissler, K. (2003): Kritische Anmerkungen zum Würzburger Trainingsprogramm. In: Forum Logopädie, Heft 2 (17), S. 26-30.
- Holmer, M. (1999): Wie kriegt man den Bogen raus? Vorbereitung aufs Geschichtenerzählen. In: gruppe und spiel, Sonderheft zum Thema: Geschichten erzählen, erfinden, spielen! S. 4-8.
- Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen.
- Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A. (2007, 2. aktualisierte und überarbeitete Aufl.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar, Berlin.
- Jampert, K./Leuckefeld, K./Zehnbauer, A./Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar/Berlin.
- Jülisch, B.-R./Häuser, D. (2003): Handlung und Sprache – ein Trainingsprogramm zur Förderung von sprachauffälligen Kitakindern. Berlin.
- Kaltenbacher, E. (Projektleitung) (2007): Deutsch für den Schulstart. Ein Förderprogramm für Vorschüler und Schulanfänger mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Heidelberg.
- Kaltenbacher, E./Klages, H. (2007): Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven. Freiburg, S. 135-150.
- Kany, W./Schöler, H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin/Düsseldorf/Mannheim.
- Küspert, P./Schneider, W. (2000<sup>2</sup>): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf die Schriftsprache. Göttingen.
- Larsen-Freeman, D. (2003): Teaching Language. From Grammar to Gramaring. Boston u. a.
- Lumpp, G. (1980): Daß Ali und Elena mitreden können. Sprachförderung für ausländische Kinder im Kindergarten. Stuttgart.
- Mork, B. (2007<sup>2</sup>): Sprechen fördern – Sprache lernen. Teil 1. München/Maikammer.
- Motsch, H.-J. (2006, 2. überarbeitete Aufl.): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München.
- Plume, E./Schneider, W. (2004): Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training. Göttingen.
- Roß, G./Erker, R. (2000): Lustiges Sprechzeichnen. Eine spielerische Sprachförderung. 24 Hexengeschichten und dazu passende Übungszeichen. München.
- Schmidt-Barkow, I. (1999): Phonologische Bewusstheit als Teil der metasprachlichen Entwicklung im Kontext von Spracherwerbsprozessen und Spracherwerbsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 6 (44), S. 307-317.

- Schneider, W./Büttner, G. (2002, 5. vollständig überarbeitete Aufl.): Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen. Kapitel 14 in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel/Berlin. S. 495-516.
- Singer, W./Funke, C. (1995): Sprachspiele für Kinder. Ravensburg, S. 43.
- Tophinke, D. (2003): Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung. Weinheim/Basel/Berlin.
- Triarchi-Herrmann, V. (2006, 2., aktualisierte Aufl.): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München/Basel.
- Ulich, M./Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2005, 4. aktualisierte und neu ausgestattete Aufl.): Es war einmal, es war keinmal ... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel.
- Ulich, M./Oberhuemer, P./Reidelhuber, A. (Hrsg.) (2005, 6. aktualisierte und neu ausgestattete Aufl.): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel (inkl. Audio-CD).
- Wygotski, L. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim/Basel.



### *Internetquellen:*

<http://www.kindergarten-workshop.de/> (04.10.2009)

<http://kitapoint.de/> (04.10.2009)

<http://www.labbe.de/zzebranetz/> (04.10.2009)

<http://sprachfoerderung.bildung-rp.de/materialien/elementarbereich.html> (04.10.2009)

[www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/projekte/literalitaet/KielerModellApeltauer.pdf](http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/projekte/literalitaet/KielerModellApeltauer.pdf) (04.10.2009)

## 10 Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b>	<b>Zielgruppendifferenzierungsmodell</b>	<b>S. 41</b>
	nach: Lump, G. (1980): Daß Ali und Elena mitreden können. Sprachförderung für ausländische Kinder im Kindergarten. Stuttgart, und Jampert, K. (2002): Schlüssel-situation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen.	