

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

SPRACHFÖRDERKOFFER FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN

# Das Handbuch



**SPRACH  
FÖRDER  
KOFFER**



# HANDBUCH

ZUM

# SPRACH FÖRDER KOFFER

**Ayşegül Arslanoğlu, Havva Engin, Regine Leue, Sven Walter**

**Institut für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation,**

**Berlin**

Wir freuen uns, Ihnen mit dem "Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten" neue Materialien zur Sprachförderung an die Hand geben zu können, mit denen wir Ihre pädagogische Arbeit zur Förderung von Kindern im vorschulischen Alter unterstützen wollen. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist unabdingbare Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht. Verschiedene Untersuchungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass längst nicht alle Kinder bei der Einschulung die deutsche Sprache so gut beherrschen, dass sie dem Unterricht inhaltlich folgen und sich sprachlich aktiv beteiligen können. Sprachförderung muss deshalb verstärkt zu einem Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten werden.

Zur Zeit werden in Berlin und anderen Bundesländern differenzierte und praxisorientierte Konzeptionen und Materialien zur Sprachförderung entwickelt. Dieser Sprachförderkoffer mit seinen drei Bestandteilen ist eine wertvolle Hilfe für die Praxis, um den Erwerb der deutschen Sprache bei allen Kindern zu unterstützen.

Das vorliegende Handbuch enthält Grundsätze zur Sprachentwicklung und Sprachförderung. Es fasst die Ergebnisse und Erfahrungen der Fortbildungen für ErzieherInnen verschiedener Trägerbereiche zusammen.

Die Wortlernkarten greifen die wichtigsten Begriffe aus den bedeutsamsten Bildungsbereichen auf, die auf die Lebenswelt der Kinder bezogen sind und mit denen die Kinder schon im Kindergarten in Berührung kommen. Diese sind eine systematische Grundlage für gezielte Sprachförderung.

Mit den "Brückensätzen" in den zehn häufigsten Migrantensprachen wird eine besondere Hilfestellung für die Eingewöhnung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache gegeben, die zudem die Eltern von Anfang an in die Sprachförderung einbezieht.

Der "Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten" wurde auf Initiative und mit Unterstützung der Unternehmensberatung McKinsey von einer Projektgruppe des Berliner Instituts für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation entwickelt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin, haben dieses Projekt gemeinsam gefördert.

Mit dem Ergebnis dieser breiten Kooperation wollen wir den Bemühungen zur Förderung der Sprachkompetenz der Kinder nachhaltige Impulse geben.

Edelgard Bulmahn  
Bundesministerin für Bildung  
Jugend und Forschung

Klaus Böger  
Senator für Bildung,  
Jugend und Sport, Berlin

## IMPRESSUM

**Projektmanagement:** McKinsey Berlin  
**Projektkoordination:** Dr. Havva Engin

**Konzeption & Texte:** Ayşegül Arslanoğlu  
Dr. Havva Engin  
Regine Leue  
Dr. Sven Walter

**Illustration:** Chris Marwede

**Gestaltung / Layout:** the working smarter group GmbH,  
Bettina Schütze

### Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Beuthstraße 6 - 8  
10117 Berlin

steffi.hogan@senbjs.verwalt-berlin.de

### gefördert von:



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Senatsverwaltung für  
Bildung, Jugend und Sport

McKinsey&Company

© BMBF, Berlin 2003

## INHALT

| KAPITEL |                                      | SEITEN |
|---------|--------------------------------------|--------|
| 1       | SPRECHEN LERNEN - EIN KINDERSPIEL ?! | 4      |
| 2       | WIE KINDER SPRECHEN LERNEN           | 5      |
| 3       | DEUTSCH ALS ZWEITE SPRACHE LERNEN    | 9      |
| 4       | BRÜCKENSÄTZE FÜR DIE EINGEWÖHNUNG    | 12     |
| 5       | SPRACHKÖNNEN UND FÖRDERBEDARF        | 14     |
| 6       | DIE WORTLERNKARTEN                   | 20     |
| 7       | SPRACHERWERB KREATIV FÖRDERN         | 25     |
| 8       | ELTERN EINBEZIEHEN                   | 40     |
| 9       | BERATUNG & UNTERSTÜTZUNG             | 42     |
| 10      | MATERIAL- & LITERATURLISTE           | 45     |
|         | AUTORINNEN                           | 52     |
|         | FÖRDERPROFIL                         | 53     |
|         | KOPIERVORLAGEN                       | 56     |

Menschen werden mit der Fähigkeit geboren, sprechen zu lernen soweit keine organischen Probleme vorliegen. In den ersten Lebensjahren lernen Kinder die Sprache oder die Sprachen, die von den Personen in ihrer Umgebung gesprochen werden, zu verstehen und zu sprechen - normalerweise ohne dass ihnen dies von jemandem (bewusst) beigebracht wird.

Mit sechs Jahren beherrschen die meisten Kinder die Elemente und Strukturen ihrer Erstsprache(n) weitgehend, der Spracherwerb ist im wesentlichen abgeschlossen. Sie verfügen damit über die sprachlichen Mittel, differenziert über sich und ihre Welt mit anderen Menschen zu sprechen.

Schulen setzen eine altersgemäße Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch im allgemeinen voraus. In zunehmendem Maße ist jedoch festzustellen, dass SchulanfängerInnen nicht über die notwendige Sprachkompetenz verfügen. Dies betrifft zu einem großen Teil Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, d.h. Kinder, in deren Familien (überwiegend) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, zum anderen aber auch Kinder aus Familien, in denen (nur) Deutsch gesprochen wird. Förderunterricht in Deutsch bzw. Förderung in Deutsch als Zweitsprache muss dann für diese Kinder in den Schulen als kompensatorische Maßnahme durchgeführt werden. Dass dies oft nur begrenzt erfolgreich ist, zeigen die Statistiken zu den Schulabschlüssen von Kindern mit Migrationshintergrund.

Damit Kinder wirklich gute Chancen für einen qualifizierten Schulabschluss - und damit auf einen Ausbildungsplatz und eine berufliche Perspektive - bekommen, sollten sie die Unterrichtssprache Deutsch schon zum Schulanfang beherrschen. Ziel der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten muss es deshalb sein, alle Kinder so in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern, dass sie vom ersten Schultag an dem Unterricht inhaltlich folgen und sich sprachlich aktiv beteiligen können.

Sprachförderung in Kindertagesstätten, die dieses Ziel anstrebt, muss ausgehend vom sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder systematisch geplant und durchgeführt werden - und dabei für die Kinder spielerisch und interessant gestaltet sein.

Hierfür bietet dieser Sprachförderkoffer mit seinen Wortlernkarten vielseitig einsetzbares Material. Das Handbuch enthält neben Anregungen zum Arbeiten mit den Wortlernkarten grundlegende Informationen zum Spracherwerb, zur Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes von Kindern, zur Einbeziehung der Eltern sowie Hinweise auf weitere Hilfen.

Der Spracherwerb (in diesem Abschnitt konzentrieren wir uns auf den Erwerb einer Erstsprache, konkretisiert an der deutschen Sprache) beginnt nicht erst mit den von Eltern wahrgenommenen "ersten Wörtern" der Kinder wie "Mama", "Papa" oder "Auto". Bis zu diesem Zeitpunkt hat sich schon viel getan:

Bereits in den letzten Wochen der Schwangerschaft unterscheiden die Kinder menschliche Stimmen von allen anderen Geräuschen. Sie unterscheiden auch die Sprache ihrer Mutter von anderen Sprachen. Mit einem so entwickelten Gehörsinn, mit den entsprechenden Differenzierungen in den relevanten Gehirnarealen kann der aktive Spracherwerb gleich nach der Geburt beginnen.

Schon die ersten Schreie der Neugeborenen, die vor allem dazu dienen, die Atmung in Gang zu setzen, sind gleichzeitig der Einstieg in das Grundmuster des Spracherwerbs: Die noch unwillkürlichen lautlichen Äußerungen vermitteln den anwesenden Erwachsenen den Eindruck vom momentanen Unwohlsein des Kindes infolge des Geburtsstresses, sie werden als Träger von Information interpretiert.

Normalerweise reagieren die anwesenden Erwachsenen mit beruhigenden, emotional positiv gefärbten sprachlichen Äußerungen, die von Körperkontakten begleitet werden - sie antworten auf die lautlichen Äußerungen des Kindes.

In diesem Rahmen, dem Austausch von Informationen durch lautliche Äußerungen in ganzheitlichen Interaktionen zwischen verschiedenen Personen, entwickeln Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten.

Unabdingbar hierfür ist natürlich, dass in der Umgebung des Kindes andere Menschen genug sprechen und mit ihm gesprochen wird.

In dieser Entwicklung ist das Sprachverständnis Voraussetzung für den eigenen aktiven Sprachgebrauch und von daher auch immer weiter entwickelt. Lange bevor ein Kind "Ball" oder "Ball haben" sagen kann, versteht es, dass mit der Lautform "Ball" der runde, weiche Gegenstand gemeint ist, den ihm die Mutter hält. Generell lernt das Kind immer differenzierter, dass die lautlichen Äußerungen der Erwachsenen mit bestimmten sinnlichen Wahrnehmungen und mit konkreten Handlungen verbunden sind. Es lernt darüber hinaus, dass der Tonhöhenverlauf in einer sprachlichen Äußerung ganz wesentlich für die Bedeutung ist: Wenn es den Ball nicht sieht, wird es auf die Äußerung "Wo ist der Ball?" reagieren, indem es suchend im Zimmer umherschaut. Hat es den Ball in seinen Händen, wird es auf die Äußerung "Gib mir den Ball!" reagieren, indem es den Ball der Mutter hält - oder ihn noch fester hält. Lange bevor das Kind selbst Aussagen, Fragen und Befehle äußern kann, ist es also in der Lage, diese Satzarten zu unterscheiden und entsprechend zu reagieren.

Während das Sprachverständnis in den ersten Lebensmonaten schon gewaltige Fortschritte macht, müssen für das aktive Sprechen die notwendigen stimmlichen Fähigkeiten erst noch entwickelt werden. Ausgangspunkt hierfür ist das Schreien des Neugeborenen, das bald differenzierter wird, so dass Eltern oft an der Art des Schreiens unterscheiden können, ob das Kind hungrig ist oder ob es sich einfach langweilt. Das Kind lernt hier, dass seine stimmlichen Äußerungen Änderungen in seinem Befinden durch das Handeln anderer Menschen bewirken können. Zum Schreien, das den Erwachsenen Bedürfnisse des Kindes signalisiert, kommen nach einigen Monaten Laute, die das Kind produziert, wenn es entspannt ist und sich wohl fühlt. Diese Laute, die keine besondere Bedeutung zu haben scheinen ("Gurr-" bzw. "Juchzlaute"), sind der spielerische Beginn auf dem Weg zum Erwerb der artikulierten Sprachlaute. Mit offensichtlichem Vergnügen produziert das Kind zufällige Laute und hört sich dabei selbst zu. Dabei wird die Rückkopplungsschleife zur Kontrolle der produzierten Laute durch das Gehör entwickelt, die entsprechenden neuronalen Verknüpfungen im Gehirn werden ausgebaut.

Im Alter von ca. neun Monaten (präzise Altersangaben sind hier wie insgesamt für den Spracherwerb problematisch, da derartige Entwicklungsabläufe individuell deutlich unterschiedlich verlaufen können) beginnen die Kinder zu "lallen". In dieser Phase erproben die Kinder unter Nutzung der zuvor ausgebauten Rückkopplungsschleife systematisch, wie sich die Laute anhören, die sie durch die verschiedenen Bewegungen der an der Lautbildung beteiligten Organe (Lunge, Stimmbänder, Lippen, Zunge, Gaumensegel) erzeugen können. Dabei können die Kinder alle in menschlichen Sprachen vorkommenden Sprachlaute bilden, wobei in längeren Lallsequenzen bereits die typischen Intonationsmuster (Satzmelodie) der von den Eltern gesprochenen Sprache(n) erkennbar sind. Gekennzeichnet sind diese Lallmonologe durch die häufige Wiederholung von einzelnen Lauten und von bestimmten Lautfolgen ("baba baba"). Gegen Ende der Lallphase engt sich der Umfang der produzierten Laute deutlich auf das Lautinventar der Sprache(n) der Eltern ein, durch Pausen getrennte, relativ kurze Lautfolgen lösen die längeren Lallmonologe ab.

Der nächste, der entscheidende Schritt wird dann von den Eltern getan: Sie zeigen dem Kind durch sprachliche und nichtsprachliche Reaktionen, dass seine lautliche Äußerung (z.B.: "mama", "mamam") für sie bedeutungsvoll ist, indem sie die vom Kind produzierte Äußerung in ihrer Reaktion aufgreifen, d.h. in einer antwortenden sprachlichen Äußerung verwenden und diese durch positive nichtsprachliche Signale begleiten (z.B.: "Ja, Mama gibt dir den Ball."). Die Eltern freuen sich über das erste Wort ihres Kindes.

Das Kind erkennt, dass seine Eltern seiner Lautproduktion eine Bedeutung zuweisen. Damit beginnt der Prozess, in gemeinsamer Kommunikation Bedeutung zu vereinbaren. Damit ist die sprachliche Kommunikation im engeren Sinne etabliert: Sowohl das Kind als auch die Eltern können grundsätzlich davon ausgehen, dass der Gesprächspartner sprachliche Äußerungen als solche erkennt und - mehr oder weniger richtig - versteht. Ist diese Stufe erst einmal erreicht (mit ca. 1 Jahr), so kann der systematische Erwerb der Sprachlaute, der Wörter und der grammatischen Strukturen der Erstsprache beginnen.

Bis zum Alter von **1,5 - 2 Jahren** bestehen die sprachlichen Äußerungen vorwiegend aus einzelnen Wörtern, die überwiegend aus den ersten, einfach zu artikulierenden Sprachlauten (m, p, b, a, i, u; etwas später: t, d, n, l) gebildet werden (mama, papa, balla, da). Schon diese einzelnen Wörter sind als Sätze - als "Einwortsätze" - zu verstehen. Mit entsprechender Intonation ("Ball." / "Ball!" / "Ball?") kann das Kind Feststellungen treffen ("Da ist der Ball."), Wünsche äußern ("Gib mir den Ball!") oder fragen ("Wo ist der Ball?").

Bis zum Alter von **2 Jahren** wächst der aktive Wortschatz des Kindes auf ca. 50 - 100 Wörter an. Neben den zuerst gelernten Substantiven (Hauptwörtern) werden jetzt auch Verben (Tätigkeitswörter; z.B. "haben"), Adjektive (Eigenschaftswörter; z.B. \*dos\* für "groß") und Pronomen (Fürwörter; z.B. "mein") gebraucht. Das Kind beginnt jetzt auch Wörter zu Zweiwortsätzen zu verbinden ("Ball haben!").

Bis zum Alter von **2,5 Jahren** wächst der aktive Wortschatz auf ca. 200 Wörter an. Auch schwieriger zu artikulierende Laute (f, w, k, g, ch, r) können die meisten Kinder in diesem Alter richtig aussprechen, während Konsonantenverbindungen (kl in "klein", gr in "groß") durchaus noch Schwierigkeiten bereiten. Mit den ersten Fragewörtern ("wo?", "was?") verfügt das Kind nun über die Möglichkeit, seinen Spracherwerb gezielter selbst zu steuern. In diesem Alter beginnen die meisten Kinder auch von sich selbst als "ich" zu sprechen.

Die Sätze des Kindes werden länger. Verben werden meist noch im Infinitiv ("geben") gebraucht, teilweise jedoch auch schon mit Endungen versehen (\*Ich Milch alle etinkt.\* für "Ich habe die Milch ausgetrunken.").

Bis zum Alter von **3 Jahren** wird der Gebrauch der Personalpronomen ("ich", "du", "er", "sie" sicherer, erste Präpositionen ("auf", "in") werden verwendet. Der Wortschatz nimmt insgesamt deutlich weiter zu.

Zur Bildung von Vergangenheitsformen werden jetzt auch Hilfsverben gebraucht (\*Ich habe geesst.\*).

In den Sätzen werden die Tätigkeitswörter zunehmend an der richtigen Stelle plaziert, bei Fragen werden die Wörter umgestellt ("Hast du gesehen?").

Bis zum Alter von **4 Jahren** wächst der aktive Wortschatz auf einige hundert Wörter an. Die Laute werden bis auf einige schwierige Laute (z.B. sch) und schwierige Lautverbindungen aus drei Konsonanten (z.B. schtr wie in "Straße") weitgehend richtig ausgesprochen.

Die Mehrzahl von Hauptwörtern wird weitgehend richtig verwendet ("die Tassen", "die Bälle"). Die Formen der Tätigkeitswörter werden zunehmend in Übereinstimmung mit dem Subjekt des Satzes richtig gebildet ("Du kannst mitspielen.").

Satzreihungen und Nebensätze werden gebildet ("Ich räume auf und du holst die Autos."; "Wenn wir aufgeräumt haben, gehen wir in den Garten.").

Bis zum Alter von **6 Jahren** wächst der aktive Wortschatz auf einige tausend Wörter an. Die Laute werden alle richtig artikuliert.

Das Kind beherrscht die Formenbildung bei Hauptwörtern und Tätigkeitswörtern.

Es spricht flüssig und kann seine Gedanken auf unterschiedliche Weise in komplexen Sätzen ausdrücken.

Der Erstspracherwerb ist im Wesentlichen abgeschlossen.

Einige Phänomene in dieser Entwicklung erscheinen aus Sicht der Erwachsenensprache fehlerhaft und problematisch, dokumentieren aber lediglich logische Lernschritte:

So ist z.B. eine Formulierung wie \*Ich habe geschneidet.\* als Vorstufe des richtigen "Ich habe geschnitten." natürlich. Es zeigt, dass das Kind die Bildung von Vergangenheitsformen grundsätzlich erkannt hat. Die regelmäßige Form des Partizips wird allerdings hier noch übergeneralisiert.

Im Alter von 3,5 - 5 Jahren kann es zu einem entwicklungsbedingtem Stottern kommen, das vor allem dadurch verursacht wird, dass das Kind schneller und komplexer denkt als es sprachlich formulieren kann. Erst wenn dieses Stottern deutlich über das fünfte Lebensjahr hinaus anhält, muss es als problematisch eingestuft werden. Dann sollte allerdings auch logopädische Beratung gesucht werden.

Für ausführlichere Darstellungen des Erstspracherwerbs sei hier auf entsprechende Literatur verwiesen, z.B. Wendlandt (2000) "Sprachstörungen im Kindesalter" (sehr gut verständlich).

Kinder werden mit der Fähigkeit geboren, im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre in der kommunikativen Interaktion mit anderen Menschen ohne besondere Anstrengungen sprechen zu lernen. Wird in der Umgebung eines Kindes regelmäßig mehr als eine Sprache gesprochen, so kann es in dieser Zeit nicht nur eine, sondern auch zwei oder mehr Sprachen erwerben. Millionen von Kindern tun dies weltweit ohne Probleme.

Im einfachsten Fall sprechen Mutter und Vater (oder andere zentrale Bezugspersonen des Kindes) jeweils in einer anderen Sprache mit dem Kind.

Dies entspricht dem Prinzip der personalen Sprachtrennung, wie sie in zweisprachigen Kindertagesstätten durch die unterschiedlichen Sprachen verschiedener Erzieherinnen praktiziert wird. Das Kind erwirbt zwei Sprachen parallel; dies wird als "Doppelspracherwerb" bezeichnet.

Bei konsequenter Umsetzung der personalen Sprachtrennung erwerben solche Kinder bis zum sechsten Lebensjahr eine altersgemäße (siehe 2.), ausgewogene Sprachkompetenz in beiden bzw. mehreren Sprachen.

Beginnt der Erwerb einer zweiten Sprache später als der Erwerb der Erstsprache, werden die Verhältnisse komplexer und müssen in ihrer zeitlichen Versetzung betrachtet werden. Dies wird als "sequentieller Zweitspracherwerb" bezeichnet.

Relativ einfach ist der Fall, wenn ein Kind den Erwerb seiner Erstsprache im wesentlichen abgeschlossen hat, bevor es mit dem Erwerb der Zweitsprache beginnt: Ca. sechsjährigen Kindern reichen oft sechs bis neun Monate in einer von der Zweitsprache dominierten Umgebung, um diese Sprache zu erwerben und sie auf dem gleichen Niveau wie gleichaltrige Muttersprachler zu beherrschen. Voraussetzung ist dabei, dass die Erstsprache altersgemäß reichhaltig und differenziert entwickelt ist.

Beginnt ein Kind zwischen diesen beiden "idealen" Zeitpunkten mit dem Erwerb einer Zweitsprache, so hängt die Geschwindigkeit der Angleichung an das altersgemäße Sprachniveau gleichaltriger MuttersprachlerInnen vom jeweiligen Entwicklungsstand in der Erstsprache ab.

Beginnt ein Kind im Alter von ca. einem Jahr mit dem Zweitspracherwerb, also dem Alter, in dem in der Erstsprache mit der gezielten Äußerung von Einwortsätzen der Spracherwerb im engeren Sinne beginnt, so kann bei reichhaltigem Kontakt mit der Zweitsprache noch ein Einstieg in einen Doppelspracherwerb gelingen.

Relativ problematisch ist der Einstieg in den Zweitspracherwerb in der Altersspanne zwischen einem und drei Jahren. Hier sind die grundlegenden Strukturen der Erstsprache noch nicht so gefestigt, dass sie als Grundlage für den Zweitspracherwerb genutzt werden können. Vielmehr besteht hier die Gefahr, dass der Erstspracherwerb

durch die neuen Strukturen der Zweitsprache verzögert oder gestört werden kann. Aus der Perspektive des Spracherwerbs ist daher für Kinder mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache der Eintritt in eine überwiegend deutschsprachige Kindertagesstätte während dieser Altersspanne nicht zu empfehlen.

Mit Vollendung des dritten Lebensjahres sind normalerweise die grundlegenden sprachlichen Strukturen soweit gefestigt, dass ein Zweitspracherwerb konstruktiv auf der Sprachkompetenz in der Erstsprache aufbauen kann.

Bei einem Einstiegsalter in den Zweitspracherwerb von drei bis sechs Jahren lässt sich allgemein nur sagen, dass die Zeit, bis der sprachliche Entwicklungsstand in der Zweitsprache dem gleichaltriger MuttersprachlerInnen gleicht, mit steigendem Einstiegsalter abnimmt und von den individuellen Erwerbswegen und dem sprachlichen Verhalten der GesprächspartnerInnen in der Zweitsprache abhängt.

Manche Kinder hören sich erst Wochen in die neue Sprache ein und beginnen dann - oft auf recht hohem Niveau - in der Zweitsprache zu sprechen. Andere Kinder gebrauchen die neue Sprache sehr schnell - dann allerdings meist auch recht fehlerhaft. Wird es hier versäumt, frühzeitig mit positivem korrektiven Feedback den Zweitspracherwerb zu begleiten, besteht die Gefahr, dass sich fehlerhafte Strukturen verfestigen und später sehr viel schwerer zu korrigieren sind.

Zentral für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist vor allem ausreichender und differenzierter Sprachkontakt, sowie eine eigene Motivation zum Erwerb der neuen Sprache. Für diese ist das sprachliche Verhalten der Eltern grundlegend. Ein Kind, das seine Eltern diese andere Sprache nur selten sprechen hört, dessen Eltern wenig Interesse an den Lernfortschritten in der neuen Sprache zeigen, wird wenig Motivation in die Kindertagesstätte mitbringen.

Sind in der Kindergruppe mehr Kinder, die Deutsch sprechen, als Kinder, die eine gemeinsame andere Sprache sprechen, sollte sich aus dem Wunsch, mit den anderen Kindern sprachlich kommunizieren zu können, eine ausreichende Motivation zum Erwerb der neuen Sprache entwickeln.

Ist dies nicht der Fall, so wird es vor allem die Aufgabe der Erzieherin (Die pädagogischen Kräfte in Kindertagesstätten sind überwiegend Frauen. Deshalb verwenden wir grundsätzlich die weibliche Form.) sein, die neue Sprache für das Kind in konkreten Handlungszusammenhängen so interessant zu machen, dass das Kind mit ihr oder den anderen Kindern sprechen will.

Abhängig von den spezifischen Strukturen ihrer Herkunftssprache müssen Kinder erfahren und lernen, dass bestimmte sprachliche Kategorien im Deutschen anders ausge-

drückt werden und daher besonders gelernt werden müssen. Hierzu gehören insbesondere:

- **Verwendung des Artikels** (der, die, das; ein, eine, ein): Manche Sprachen haben nur zwei grammatische Geschlechter (z.B. Italienisch) oder nur eines (z.B. Englisch), manche Sprachen gar keine Artikel (z.B. Türkisch).
- **Formenbildung** bei Hauptwörtern (Nomen/Substantiven), Fürwörtern (Pronomen) und Eigenschaftswörtern (Adjektiven)
- **Adjektivkomparation** (klein - kleiner - am kleinsten)
- **Wortbildung** (insbesondere die verschiedenen Formen der zusammengesetzten Hauptwörter und Tätigkeitswörter)
- **Formenbildung** bei Tätigkeitswörtern (Verben), hier vor allem korrekte Personalendungen, Zeitformen, starke und schwache Verben, trennbare Verben
- **Präpositionen** (sowohl in ihrem Bedeutungsumfang als auch in der Verbindung Verb - Kasus; z.B. "Ich **stelle** den Teller **auf den Tisch**." - "Der Teller **steht auf dem Tisch**.")
- **Negation** (nicht, kein, keine, kein)
- **Konjunktionen** (dass, weil, wenn, nachdem, damit, obwohl, aber ...)
- **Satzbau**: Die Reihenfolge der Satzteile im Deutschen unterscheidet sich deutlich von der in Sprachen, in denen das Prädikat (Verb/Tätigkeitswort) grundsätzlich am Ende des Satzes steht. Zweiteilige Prädikate ("Ich **habe** dir einen Apfel **gegeben**.") stellen eine besondere Herausforderung dar.

Natürlich wäre für jede Herkunftssprache eine spezifische Zweitspracherwerbsdidaktik für das Deutsche wünschenswert. Die als Grundlagen hierfür erforderlichen kontrastiven Grammatiken liegen allerdings nur für wenige Sprachen vor. Zudem wäre eine praktikable Umsetzung angesichts der tatsächlichen Sprachenvielfalt in Berlin kaum realisierbar.

Die sprachliche Kommunikation mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache sollte am ersten Tag in der Kindertagesstätte mit erfolgreicher Verständigung beginnen. Um dies zu unterstützen, enthält der Sprachförderkoffer auch zehn Karten mit "Brückensätzen" für die Eingewöhnung.



Auch wenn in einer Kindertagesstätte keine Förderung der nichtdeutschen Herkunftssprachen stattfindet, so können sie vor allem in der Eingewöhnungsphase doch eine wichtige Rolle spielen. Besonders bei Kindern, die ohne Deutschkenntnisse in die Kindertagesstätte aufgenommen werden, kann es hilfreich sein, wenn die Erzieherinnen einige einfache Sätze in der Herkunftssprache des Kindes sprechen können. Gerade in den ersten Stunden, den ersten Tagen in der noch fremden Umgebung, in der alle anderen Menschen anders sprechen und die sprachlichen Äußerungen des Kindes nicht verstehen, können solche einfachen Sätze dem Kind vermitteln, dass bei der Erzieherin der Wille vorhanden ist, eine sprachliche Kommunikation aufzubauen.

Diese Sätze sind als Hilfsmittel in bestimmten, für das Kind möglicherweise wichtigen Situationen gedacht und sollen die anfängliche Sprachlosigkeit überbrücken.

1. Ich heiße ... . Wie heißt du?
2. Guten Tag. Guten Morgen.
3. Auf Wiedersehen. Bis Morgen.
4. Deine Mutter kommt bald, um dich abzuholen.
5. Was hast du? Was ist los? Warum weinst du?
6. Musst du auf die Toilette?
7. Möchtest du mitspielen?
8. Kann ich dir helfen?
9. Zeig mir bitte, was du möchtest.
10. Kannst du das bitte auf Deutsch (in meiner Sprache) sagen, ich verstehe dich sonst nicht.

Diese zehn "Brückensätze" werden im Sprachförderkoffer in zehn häufigen nichtdeutschen Herkunftssprachen zur Verfügung gestellt. Es sind dies: Arabisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Türkisch. (Englisch wurde ausgelassen, da viele Erzieherinnen diese Sprache ausreichend beherrschen.)

Die zehn Brückensätze sind für jede der angeführten Sprachen auf gesonderten Karten zusammengestellt. Die zehn Sätze sind dort jeweils  
auf Deutsch  
in der Herkunftssprache  
in einer einfachen Lautumschrift aufgeführt.

Die vereinfachte Lautumschrift (die verwendeten Buchstaben des deutschen Alphabets sind mit ihren normalen Lautwerten zu lesen; betonte Silben sind durch vorangestellten Apostroph markiert) soll es den Erzieherinnen ermöglichen, ohne weitere Hilfe diese Sätze annähernd richtig zu sprechen, so dass sie vom Kind verstanden werden können. In einer derart vereinfachten Lautumschrift können natürlich nicht alle Laute anderer Sprachen genau wiedergegeben werden. Deshalb sind auf einigen der Satzkarten (z.B. Französisch, Russisch) zusätzliche Erläuterungen zur Aussprache hinzugefügt.

Besser ist es natürlich, die Aussprache mit Hilfe von MuttersprachlerInnen möglichst genau einzuüben.

Hier bietet es sich an, schon bei der Anmeldung der Kinder - wenn deutlich wird, dass sie über keine Deutschkenntnisse verfügen - die Eltern zu bitten, diese Sätze in ihrer Sprache vorzulesen. Hierfür sind die Sätze in den jeweiligen Sprachen und entsprechenden Schriften dargestellt.

Dadurch kann den Eltern zugleich vermittelt werden, dass sprachliche Kommunikation und Sprachförderung in der Kindertagesstätte als zentrale Aufgaben betrachtet werden und dass ihre Familiensprache als relevantes Element in diesem Prozess berücksichtigt wird.

Kinder in deutschen Kindertagesstätten sprechen natürlich auch andere als diese zehn (hier nach Häufigkeit in Berlin ausgewählten) Sprachen. Wenn Sie diese Sätze in einer anderen Sprache benötigen, bietet es sich an, diese bei der Anmeldung mit den Eltern gemeinsam zu erarbeiten. Dadurch werden die Eltern von Anfang an in die gemeinsame Aufgabe der Unterstützung des Kindes beim Erwerb des Deutschen einbezogen.



Um Kinder gezielt beim Erwerb der deutschen Sprache fördern zu können, sollte zuerst festgestellt werden, wo das einzelne Kind im Erwerb der deutschen Sprache steht.

Maßstab kann hierbei nicht in erster Linie sein, ob ein Kind die an seine Adresse gerichteten deutschsprachigen Äußerungen versteht, d.h. angemessen reagiert, oder ob es in konkreten Situationen erfolgreich kommunizieren kann. Situative Aspekte, Nachahmung anderer Kinder, Unterstützung durch mimische und gestische Hinweise sowie die hohe Verstehensbereitschaft von Erzieherinnen führen gerade in Kindertagesstätten oft zum Eindruck gelungener Kommunikation, ohne dass eine entsprechende Sprachkompetenz wirklich vorhanden ist.

Um ein relativ genaues Bild vom sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes zu erhalten, sollten die folgenden sprachlichen Bereiche differenziert betrachtet werden:

**Aussprache** (Artikulation): Kann das Kind die Laute der deutschen Sprache richtig bilden, beherrscht es auch schwierige Lautkombinationen?

**Wortschatz:** Kann das Kind die Gegenstände seiner Lebensumwelt richtig bezeichnen? Verwendet es Wörter mit falscher Bedeutung (z.B. "sitzen" für "setzen"; "Trampolin" für "Sprungbrett")? Verwendet es an Stelle der angemessenen Wörter Ersatzausdrücke (z.B. "so machen" für "schälen"; "was" für "Buch")? Beherrscht es die Präpositionen, verwendet es sie ihrer Bedeutung entsprechend?

**Formenbildung:** Beherrscht das Kind auch die Pluralformen der Hauptwörter, die Verwendung der Artikel? Verwendet es Tätigkeitswörter mit den richtigen Personalendungen, in den richtigen Zeitformen? Beherrscht es den Vokalwechsel ("Ich schlafe." - "Er schläft.")?

**Satzbildung:** Werden die Satzteile (Subjekt, Prädikat, Objekt) richtig angeordnet? Werden die Teile trennbarer Tätigkeitswörter im Satz richtig gesetzt ("Ich **schneide** die Ecke mit der Schere **ab**.")?

Dabei kann es in einer Kindertagesstätte nicht darum gehen, mit wissenschaftlicher Präzision und einem entsprechend großen Zeitaufwand den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes festzustellen. Unter dem Gesichtspunkt der Praktikabilität stehen somit im wesentlichen drei Ansätze zur Wahl:

**1.** Systematische, wiederholende Beobachtung und schriftliche Dokumentation von spontanen deutschsprachigen Äußerungen des Kindes im Tagesablauf als Grundlage für die Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes

**2.** Anwendung von praxisorientierten, erprobten Verfahren zur Sprachstands feststellung (wie z.B. "Bärenstark"; siehe 10.)

**3.** Überprüfung des sprachlichen Entwicklungsstandes anhand der im Sprachförderkoffer enthaltenen Wortlernkarten

Im Folgenden werden diese drei Ansätze genauer dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf den in Berlin eingeführten Methoden liegt:

1. Spontane sprachliche Äußerungen eines Kindes im normalen Tagesgeschehen sind originäre Belege für das aktive Sprachkönnen des Kindes. Inhalte und Komplexität solcher Äußerungen werden allein vom Kind bestimmt. Werden solche Äußerungen in größerer Zahl schriftlich dokumentiert (möglichst zeitnah, um Verfälschungen durch das - eher inhaltlich als grammatisch orientierte - Gedächtnis der Erzieherin zu vermeiden), so bieten sie unter Einbeziehung ebenfalls zu notierender Informationen zur Sprechsituation eine relativ brauchbare Grundlage, um Feststellungen zum Sprachkönnen in den einzelnen Sprachbereichen und damit zum Förderbedarf zu treffen.

Als direkter Maßstab sollte zu jedem protokollierten Satz ein inhaltsgleicher "richtiger" Satz formuliert werden. Im direkten Vergleich kann dann festgestellt werden, was das Kind schon richtig macht und wo Förderbedarf besteht, immer natürlich bezogen auf das altersgemäß zu erwartende Sprachniveau im Deutschen (siehe 2.) und bei Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache unter Berücksichtigung der Dauer des Zweitspracherwerbs (siehe 3.).

Problematisch an dieser Methode ist die Zufälligkeit der aufgezeichneten Äußerungen, die dazu führen kann, dass nicht alle Sprachbereiche systematisch erfasst werden.

Unabhängig von der Frage, ob andere Verfahren zur Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes eingesetzt werden, ist die regelmäßige Aufzeichnung von spontanen deutschsprachigen Äußerungen von Kindern jedoch grundsätzlich zu empfehlen. Sie dokumentieren kontinuierlich die sprachliche Entwicklung eines Kindes und sollten Bestandteil der geplanten **Sprachlerntagebücher** sein (siehe weiter unten).

2. Praxisorientierte, mit relativ geringem Aufwand durchzuführende Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vermeiden das Element des Zufälligen und erlauben so auch den Vergleich des Sprachkönnens von Kindern. Anhand vorgegebener Materialien und Aufgabenstellungen wird das Kind aufgefordert, sich sprachlich zu äußern. Die Äußerungen und nonverbalen Reaktionen werden protokolliert und nach festen Kriterien beurteilt. Solche Verfahren sind in den letzten Jahren an verschiedenen Stellen entwickelt und erprobt worden.

Während das zur Zeit in Hamburg (in Kooperation mit der Universität Landau in Koblenz) entwickelte Verfahren darauf zielt, die Sprachkompetenz von Kindern sowohl in ihrer Herkunftssprache als auch im Deutschen zu erfassen (insgesamt sehr zeitaufwendig),

zielen Verfahren wie die "Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder" (siehe 10.) und das in Berlin eingesetzte Verfahren "Bärenstark - Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase" (siehe 10.) in erster Linie auf die Sprachkompetenz im Deutschen. Diesen Verfahren ist gemeinsam, dass nicht nur der sprachliche Entwicklungsstand der Kinder im Sinne einer Diagnose festgestellt werden soll, sondern vor allem auch Hinweise für eine anschließende Förderung präzisiert werden sollen.

Das Verfahren "Bärenstark" wurde entwickelt, um die Sprachkompetenz von SchulanfängerInnen im Deutschen festzustellen, damit notwendige Maßnahmen zur Sprachförderung in den ersten Schuljahren organisatorisch geplant werden können. Im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen zum Schuljahr 2003/2004 wurde diese Sprachstandsfeststellung bei allen zukünftigen Erstklässlern durchgeführt.

Speziell das neu in das Verfahren aufgenommene Sprachstandsprofil schärft den Blick für die sprachlichen Leistungen eines Kindes und liefert durch die differenzierte Betrachtung der verschiedenen sprachlichen Bereiche konkrete Hinweise für die anschließende Sprachförderung. Ausführliche Förderprofile in Textform bilden eine solide Grundlage für die Planung von gezielten Maßnahmen zur Sprachförderung (siehe Beispiel in 10.).

Solche Förderprofile dienen als Bezugspunkt für die Überprüfung der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen. Sie werden ein Bestandteil der Sprachlerntagebücher sein, die entwickelt und künftig in den Kindertagesstätten eingesetzt werden sollen. Aussagekräftige Elemente werden auch die grundlegende Erfassung der Sprachbiografie des Kindes, umfassende systematische Beobachtungen und Dokumentation der Sprachentwicklung sein. Diese Sprachlerntagebücher werden künftig auch beim Übergang in die Grundschule für die Lehrerinnen bei eventuell weiteren notwendigen Fördermaßnahmen unterstützend wirken.

3. Werden die Materialien des Sprachförderkoffers in einer Kindertagesstätte zur Sprachförderung eingesetzt, so bietet es sich an, die Wortlernkarten zur Überprüfung und zur Dokumentation des sprachlichen Entwicklungsstandes der Kinder zu nutzen, wobei Sie idealerweise mit nur einem Kind arbeiten (möglichst nicht im Gruppenraum):

**I.** Wählen Sie hierzu eine der komplexeren Wortlernkarten, die bereits in der Gruppe zur Sprachförderung eingesetzt wurde. Bitten Sie das Kind, Ihnen zu erzählen, was die Menschen auf dem Bild machen, was es auf dem Bild sieht.

Protokollieren Sie die Äußerungen des Kindes möglichst lautgetreu (z.B. auf dem als Kopiervorlage (auf DIN A4 vergrößern) in diesem Handbuch enthaltenen Beobach-

tungsbogen zum Sprachstand und Förderbedarf einzelner Kinder).

#### **oder/und:**

**II.** Wählen Sie aus den Wortlernkarten, die bereits in der Gruppe zur Sprachförderung eingesetzt wurden, eine Reihe von Karten (3-5), die in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen ("Essen") oder sich zum Erzählen einer Geschichte eignen (siehe 6. und 7.). Bitten Sie das Kind, Ihnen zu erklären, warum diese Karten zusammengehören, oder fordern Sie es auf, eine Geschichte zu diesen Karten zu erzählen bzw. zu erfinden. Protokollieren Sie die Äußerungen des Kindes möglichst lautgetreu auf dem Beobachtungsbogen.

**III.** Im Anschluss an diese Überprüfung sollten Sie auf dem Beobachtungsbogen exemplarisch festhalten, was das Kind in den Bereichen Wortschatz und Grammatik (Formenbildung und Satzbildung) schon beherrscht. Im nächsten Schritt sollten Sie - ausgehend von dem, was das Kind nicht konnte (fehlende bzw. falsche Wörter, falsch gebildete Wortformen, Fehler im Satzbau) - in Stichworten den Förderbedarf skizzieren, immer natürlich bezogen auf das altersgemäß zu erwartende Sprachniveau im Deutschen (siehe 2.) und bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache unter Berücksichtigung der Dauer des Zweitspracherwerbs (siehe 3.). Abschließend sollten Sie in Stichworten die Fördermaßnahmen angeben, die in Bezug auf die konkret festgestellten Defizite als nächste Schritte in der Sprachförderung für dieses Kind von Ihnen vorgesehen sind.

**IV.** Wiederholen Sie dies in Abständen von einigen Monaten, um die Wirksamkeit Ihrer Maßnahmen zur Sprachförderung zu überprüfen und die Lernfortschritte des Kindes zu dokumentieren.

Als Dokumentation des sprachlichen Entwicklungsstandes eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt sowie seiner Lernfortschritte sollten diese Beobachtungsbögen Bestandteil des **Sprachlerntagebuchs** sein.

Sprachförderung in einer Kindertagesstätte muss grundsätzlich zwei Elemente umfassen: **Sprachanregendes Verhalten** der Erzieherinnen während aller Aktivitäten, d.h. unter anderem: die eigenen Handlungen und die der Kinder möglichst oft sprachlich zu begleiten, den Kindern stets neues sprachliches Material anzubieten, selbst deutlich und differenziert zu sprechen. Zu diesen Selbstverständlichkeiten müssen allerdings auch ein bewusster Umgang mit Fehlern der Kinder und entsprechende Korrekturen gehören:

**Aus Fehlern lernen:** Kinder machen, während sie eine Sprache lernen, unweigerlich Fehler. Diese Fehler können nützliche Hinweise auf mögliche Problemfelder in Grammatik und Wortschatz geben, aber auch auf Fortschritte im Spracherwerb.

Fehler sind ein normaler Bestandteil jedes lebendigen Lernprozesses, damit sie aber zu fruchtbaren Fehlern werden, das Kind etwas daraus lernen kann, braucht es ein Gegenüber, das ihm hilft, da Sprache im Wesentlichen auf Konvention beruht und nur teilweise aus logischen Regeln erschlossen werden kann.

Im Deutschen bezeichnen wir als "Sprachgefühl" diejenige Instanz, die uns z.B. "sagt", an welche Position im Satz das Verb gehört, welches Wort das angemessene ist oder welches die korrekte Endung des Wortes im gegebenen Kontext ist, mit anderen Worten die Instanz, welche uns "richtig" sprechen lässt. Dieses "Gefühl" entwickelt sich bei Kindern durch sehr häufiges Hören und eigenes Sprechen einer Sprache in sozialer Interaktion. Ein Bild dafür ist das einer Wiese, auf der durch ständiges Begehen Trampelpfade angelegt werden: Je besser sie ausgetreten sind, desto leichter bewegt man sich auf ihnen.

In jeder Gruppe gibt es die Tendenz, dass sich bestimmte Formulierungen durchsetzen. Das ist kein Problem, wenn es sich dabei um sprachlich korrekte Äußerungen handelt, schwierig wird es, wenn sie fehlerhaft sind. So ist z.B. \*Ich Garten gehen.\* eigentlich für ein zweijähriges Kind akzeptabel, wenn es sich aber in der Gruppe durchsetzt, alle Kinder es benutzen, dann wird es sehr schwer, den "Trampelpfad", der durch das ständige Hören und Benutzen angelegt wurde, später noch zu ändern. Für die Erzieherin bedeutet dies, dass sie möglichst früh eingreifen sollte, indem sie ein **positives korrekatives Feedback** gibt, in unserem Beispiel also möglicherweise sagt: "Du gehst in den Garten. Danke, dass du mir Bescheid gesagt hast. Ich gehe nachher auch in den Garten." Wichtig beim korrektiven Feedback ist, den Satz in möglichst ähnlicher Form richtig zu wiederholen, ohne dem Kind durch Äußerungen wie "Das ist falsch, es heißt: ..." oder "Du musst sagen: ..." die Lust am Sprechen zu nehmen.

Kinder sind in der Lage, ein korrektives Feedback zu verarbeiten, ohne dass sie ausdrücklich darauf hingewiesen werden. Sie probieren ständig Neues aus und die Reaktion ihres Gegenübers stellt den Maßstab dar, nach dem sie entscheiden, ob ihr "Experiment" (der neue Satz) geglückt ist. Das bedeutet für die Erzieherin: Jede falsche Äußerung, zu der sie nichts sagt, kann vom Kind als richtig gespeichert werden. Außerdem signalisiert die Korrektur den Kindern auch, dass ihre Bemühungen richtig zu sprechen, ernst genommen werden.

**Gezielte Sprachförderung durch geplante Projekte** setzt bei dem festgestellten Förderbedarf an. Auch wenn für jedes Kind ein individuelles Förderprofil erstellt wurde, so wird Sprachförderung doch meistens im Rahmen von Gruppenaktivitäten durchgeführt werden. Da gezielte Sprachförderung in relativ kleinen Gruppen (je nach Alter 4-7 Kinder) intensiver und erfolgreicher wirkt, sollten Sie (nach Möglichkeit) Gruppen aus Kindern mit ähnlichem Sprachstand und Förderbedarf zusammenstellen. Thematisch orientierte Projekte über mehrere Tage haben sich hier gut bewährt und können mit Hilfe der Wortlernkarten regelmäßig geplant und durchgeführt werden (siehe 6.).

Um die mit Gruppen durchgeführte Sprachförderung zu dokumentieren, können Sie z.B. den in diesem Handbuch als Kopiervorlage (auf DIN A4 vergrößern) enthaltenen Dokumentationsbogen nutzen.

### Warum überhaupt Wortlernkarten

Die im Koffer enthaltenen Wortlernkarten sollen als Material für Sprachförderung allgemein und Sprachförderprojekte im Besonderen dienen, indem sie einerseits Sprechkanäle für die Kinder bieten (in erster Linie die Bildseiten) zum anderen aber auch den für das Thema bzw. den Teilaspekt des Themas relevanten Wortschatz aufführen. Dieser zum Teil recht umfangreiche Wortschatz sollte als Zielpunkt der sprachfördernden Arbeit in der Gruppe verstanden werden, damit er den Kindern bei Schulbeginn zur aktiven Verfügung steht.

Der in einem einzelnen Projekt erarbeitete Wortschatz wird nur selten alle auf den Wortlernkarten enthaltenen Wörter umfassen. Das Wortmaterial sollte als Steinbruch aufgefasst werden, aus dem zu verschiedenen Zeiten verschiedene Teile entnommen werden. So wird z.B. das Thema "Körper" ein Kind idealerweise in seinen unterschiedlichen Aspekten über Jahre hinweg begleiten und der Wortschatz des Kindes zu diesem Thema wird immer differenzierter werden.

Vor allem in Gruppen mit einem hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache sind die Erzieherinnen häufig die wichtigsten, manchmal die einzigen Vorbilder für den Erwerb des Deutschen. Damit stehen sie ständig vor der Aufgabe, abzuwägen zwischen dem Wunsch, von den Kindern verstanden zu werden, und dem Wunsch, sie mit neuen Wörtern und Strukturen bekannt zu machen. So wichtig es ist, die Kinder sprachlich sozusagen auf ihrem momentanen Stand abzuholen, so wichtig ist es aber auch, immer einen Schritt darüber hinauszugehen, sich nicht damit zufrieden zu geben. Die Wortlernkarten zeigen Möglichkeiten, in welche Richtung diese Schritte gehen sollten.

### Themenauswahl

Die Themen wurden unter zwei Aspekten ausgewählt: zum einen werden Themen aus dem Alltag bzw. der Lebenswelt der Kinder aufgegriffen, zum anderen sind es weitgehend die Themen, die der Rahmenplan "Vorfachlicher Unterricht - Sachkunde" in der 1. und 2. Grundschulklasse für die Berliner Schulen vorsieht.

Die Themenbereiche sind folgendermaßen gegliedert:

|        |     |                   |
|--------|-----|-------------------|
| Mensch | M 1 | Körper            |
|        | M 2 | Essen und Trinken |
|        | M 3 | Kleidung          |
|        | M 4 | Familie           |
| Umwelt | U 1 | Wohnen            |
|        | U 2 | Stadt             |

|          |     |                        |
|----------|-----|------------------------|
| Tiere    | U 3 | Verkehr                |
|          | U 4 | Einkaufen              |
|          | T 1 | Haustiere              |
|          | T 2 | freilebende Stadttiere |
| Pflanzen | T 3 | Bauernhof              |
|          | T 4 | Zoo                    |
|          | P 1 | Baum                   |
|          | P 2 | Blumen und Gräser      |
| Welt     | P 3 | Obst                   |
|          | P 4 | Gemüse                 |
|          | W 1 | Welt                   |
|          | W 2 | Wetter                 |
|          | W 3 | Zeit                   |
|          | W 4 | Medien                 |

An diese thematischen Karten schließen sich 4 Karten an, auf denen die Hauptfiguren kurz vorgestellt werden. (Im Folgenden werden die dort vorgeschlagenen Namen verwendet.)

Der auf den Wortlernkarten zu den einzelnen Themen präsentierte Wortschatz sollte den Kindern bei Schulbeginn zur Verfügung stehen, da er die **Voraussetzung** für eine erfolgreiche Mitarbeit am Unterricht ist, und nicht etwa das **Ergebnis** des Unterrichts. Die Bezüge zwischen Bild- und Wortseite sind nur selten eins zu eins: So würde eine genaue Beschreibung der meisten Bildseiten mehr und andere als die auf der Wortseite aufgeführten Wörter erfordern, ebenso wie der Wortschatz meist über das im Bild zu Sehende hinausgeht, da die Wortseiten strikt auf ein bestimmtes Thema bezogen sind, während die Bildseiten durch die Darstellung des Kontextes darüber hinausgehen. So bezieht sich z.B. die Karte, auf der Max mit seiner Oma Wäsche aufhängt (M 34), zwar eindeutig auf die Pflege von Kleidung, die Bildseite kann aber auch durchaus eingesetzt werden, wenn das Projektthema "Wohnen" bzw. "Teile von Wohnungen" ist, da auf dem Bild ein Balkon und seine Nutzung zu sehen sind. Eine tabellarische Übersicht sämtlicher Wortlernkarten mit Kode, Thema des Wortschatzes und knapper Beschreibung der Bildseite finden Sie in der Materialliste (ab Seite 45).

Die einzelnen Kernthemen können im Prinzip unabhängig voneinander bearbeitet werden. Der aufgeführte Wortschatz umfasst allerdings nicht immer alle zum Thema möglichen Wörter, z.B. sind auf den Karten zu den verschiedenen Tiergruppen nur die Körperteile benannt, die entweder für die Tiere charakteristisch sind oder eine besondere Bezeichnung haben (z.B. "Rüssel" für die Nase des Elefanten). Die Bezeichnungen für die übrigen Körperteile sind nicht aufgeführt, da davon ausgegangen wird, dass sie aus dem Thema "Körper" bekannt sind, das sinnvoller Weise vorher bearbeitet werden sollte.

Obwohl also einzelne Wörter in einigen Bereichen vorausgesetzt und deshalb nicht noch einmal genannt werden, sind andere mehrmals, teilweise sogar recht häufig aufgeführt. Das gilt vor allem für den Bereich der Adjektive, da es nur sehr wenige Adjektive gibt, die nur für einen Themenkomplex relevant sind.

### Wortarten

Der Wortschatz zu den jeweiligen Themen umfasst nicht nur Substantive, sondern auch Verben und Adjektive, die für sinnvolle Sätze benötigt werden, die über "Das ist ..." hinausgehen. Substantive sind diejenigen Wörter, mit denen wir unsere Umwelt benennen, die Etiketten für das, was uns umgibt. Vom Standpunkt des Spracherwerbs her ist aber die Gruppe der Verben mindestens genauso wichtig, da die Verben die Form eines Satzes bestimmen, indem z.B. durch das Verb festgelegt wird, ob überhaupt ein Objekt nötig ist und welches. Da Adjektive oder die wie Adjektive benutzten Partizipien (z.B. "verdorben") zur Charakterisierung dienen, sind sie ein wichtiger Bestandteil der Sprache, sobald es darum geht, eine Meinung über etwas oder ein Gefühl auszudrücken. Die Sätze sollen veranschaulichen, dass auch in Alltagssituationen und mit einem relativ einfachen Vokabular anspruchsvolles, differenziertes Sprechen möglich ist.

Obwohl die Substantive in allen Fällen nur in der Einzahl und ohne Artikel aufgeführt sind, müssen natürlich sowohl der jeweilige Artikel als auch die Mehrzahl den Kindern vermittelt werden. Im Deutschen gibt es weder für die Zuordnung zu einem grammatischen Geschlecht (der, die, das) noch für die korrekte Form der Mehrzahl von Substantiven Regeln, nach denen man sie finden könnte. Damit beispielsweise ein Kind weiß, wie die Mehrzahl von "Kopf" heißt, muss es das Wort "Köpfe" schon gehört haben, ebenso wie es nur richtig "der Kopf" sagen kann, wenn der Artikel schon genannt wurde.

### Projekte zur Sprachförderung

Wesentliches Element jeder Sprachförderung muss sein, den Erwerb eines reichhaltigen und differenzierten Wortschatzes zu ermöglichen bzw. anzuregen. Das gelingt am besten im Rahmen von thematisch orientierten Projekten zur Sprachförderung, die auf der Grundlage einer sich über mehrere Tage erstreckenden Verlaufsplanung durchgeführt werden. Am Anfang dieser Planung steht die Auswahl des Themas, das sich im Sinne des Situationsansatzes möglichst an den Interessen der Kinder orientieren sollte, gleichzeitig aber auch etwa vorhandene Wortschatzlücken der Kinder berücksichtigen sollte. Die Themen für Sprachförderprojekte sollten für Kinder und Erzieherin überschaubar sein. Das bedeutet für die Arbeit mit den Wortlernkarten, dass in den meisten Fällen nicht alle zu einem Thema gehörenden Karten innerhalb eines Projektes bearbeitet werden sollten. So ist es z.B. sinnvoller, sich in einem Projekt über Bauernhoftiere mit einem Tier ausführlich auseinander zu setzen, also etwas über seinen Körper, seine Bedürfnisse und sei-

nen Nutzen für den Menschen zu lernen, als alle Tiere, die es auf einem Bauernhof geben kann, auf einmal zu behandeln und so vielleicht nur die Tiere benennen zu können.

Die eigentliche Planung des Projektes muss von einem vom Bedarf der Kinder bestimmten, sprachlichen Lernziel ausgehen. In diesem Lernziel muss ausdrücklich formuliert sein, was die Kinder nach dem Projekt können sollen, welche neuen Wörter und Strukturen ihnen zur Verfügung stehen sollen. Um den Bedarf der Kindergruppe möglichst genau zu erfassen, ist ein Gespräch über die Bildseite einer der zum Thema gehörenden Karten vor der Festlegung des Lernziels und der Auswahl des zu erlernenden Wortschatzes sinnvoll, damit weder Wörter vorausgesetzt werden, die den Kindern noch unbekannt sind, noch im Projekt nur Wörter verwendet werden, die die Kinder schon kennen. Wenn die Kinder, wie es meist der Fall sein wird, sprachlich nicht auf dem gleichen Niveau sind, sollte das Lernziel so hoch gesteckt sein, dass auch für die sprachlich weiter entwickelten Kinder neben sinnvoller Wiederholung noch etwas Neues dabei ist.

Nachdem die Erzieherin die Wortlernkarten ausgesucht und gesichtet hat, sollten im nächsten Schritt für die Kindergruppe angemessene Aktivitäten zur Vermittlung des Wortschatzes zusammengestellt und in einen sinnvollen Ablauf gebracht werden. Diese Aktivitäten können grundsätzlich alles umfassen, was mit einer Kindergruppe unternommen werden kann, also Ausflüge, etwas herstellen, Lieder singen, Spiele jeglicher Art, Bücher lesen, Experimente. Beispiele zu solchen Abläufen finden Sie im nächsten Kapitel. Innerhalb dieser Aktivitäten sollten reine Gespräche ohne Anschauungsmaterial oder Handlungen der Kinder vor allem zu Wiederholungszwecken, möglichst nicht zur Einführung neuer Wörter benutzt werden, da Lernen um so erfolgreicher ist, je mehr es durch eigene Handlungen und Erfahrungen unterstützt wird.

Die Projekte zur Sprachförderung sollten sich immer über mehrere Tage erstrecken, da alle neuen Lerninhalte (also auch neue Wörter, ihre Bedeutung und Verwendung in Sätzen) Zeit brauchen, bis sie sich im Gehirn fest verankern. Dafür sind Wiederholungen innerhalb von ein bis zwei Tagen notwendig. Sprachförderprojekte sollten deshalb idealerweise auch an aufeinander folgenden Tagen durchgeführt werden. Die mehrtägige Dauer eines Projektes bietet außerdem Gelegenheit, in der Vergangenheitsform über das schon Erlebte zu reden.

Ein wichtiger Bestandteil jedes Sprachförderprojektes sollte die Dokumentation durch Fotos, Bilder und/oder andere Arbeiten der Kinder sein. Diese Dokumentation sollte möglichst zeitnah, für Kinder und Eltern gut sichtbar ausgestellt werden. Sie bietet über einen längeren Zeitraum Anlass für Gespräche mit den Kindern, der Kinder untereinander und einen Ansatz, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und diese so in die Sprachförderung einzubeziehen.



### Die Karten in den Projekten

Der Einsatz der Wortlernkarten in Sprachförderprojekten kann in vielfältiger Weise erfolgen. So könnte z.B. die Karte mit dem Warensortiment (U 41) Anlass für ein Gespräch im Rahmen des Themas "Einkaufen" über die Art der Verpackung und die passenden Mengenangaben verschiedener Lebensmittel sein, bevor im Supermarkt für ein Frühstück eingekauft wird. Ebenso könnte sich aber die Beschäftigung mit dieser Karte auch im Rahmen des Themas "Essen und Trinken" ergeben, z.B. um am Ende des Projekts eine Lernerfolgskontrolle durchzuführen.

So wie eine einzelne Karte Gesprächsanlass sein kann, ist es aber auch möglich, mehrere Karten zusammen zu stellen, um über sie zu sprechen.

Der für "Einkaufen" relevante Wortschatz ist auf den Karten zu diesem Thema zu finden. Für ein Gespräch mit den Kindern über verschiedene Möglichkeiten des Einkaufens bieten sich aber auch mehrere Karten aus anderen Themenbereichen an, z.B. die Karte mit dem Gemüsestand auf dem Markt (M 21), der Kleiderkauf im Kaufhaus (M 3), die zwei Mädchen vor dem Möbelgeschäft (U 13) und Max und Emenie vor dem Zoogeschäft (T1).

Im vorhergehenden Beispiel wurden die Karten von einem Oberbegriff (in diesem Fall "Einkaufsmöglichkeiten") ausgehend zusammengestellt. Es ist natürlich auch möglich, Abläufe oder kleine Geschichten mit den Karten darzustellen, die den Wortschatz eines einzelnen Themas sprengen. Ein Beispiel dafür ist die Geschichte des rosa Pullovers: Melanie strickt an diesem Pullover (M 33), sie passt einen Ärmel des Pullovers bei Emenie an (M 35), Emenie will ihn am Morgen anziehen (M 1) und in der Kindergruppe wird der Pullover befühlt (M 16). Die Karten in dieser Zusammenstellung stammen aus verschiedenen Themenbereichen, ebenso wird der Wortschatz allen vier Karten entnommen werden müssen.

Da die meisten Bildseiten über das im Wortschatz Aufgeführte hinausgehen, gibt es auch Karten, bei denen für ein Gespräch über bestimmte Aspekte der Wortschatz anderer Karten notwendig ist. So fällt z.B. Max von einem Baum (P 1) und ist später mit einem Arm in der Schlinge zu sehen (T 1), während sich der Wortschatz zu "Gesundheit" auf der entsprechenden Karte aus dem Bereich "Körper" (M 15) findet.

In den meisten Fällen wird die Arbeit mit den Karten zu Anfang von der Erzieherin ausgehen und damit wird sie auch diejenige sein, die die Karten auswählt und zusammenstellt. Generell sollte es aber auch für die Kinder die Möglichkeit geben, Karten auszusuchen, entweder als Vorschlag für die Arbeit in der Gruppe oder auch, um ohne Erzieherin über die Bilder zu sprechen. Im besonderen Maße gilt dies für Hortkinder, die sich auch die Wortseiten der Karten allein erarbeiten können.

Die kindliche Neugierde, der Drang zum Lernen, die Vorstellungskraft, die Sinne, kurzum all das, was ein Kind natürlicherweise besitzt, werden im Prozess der Sprachförderung zu Verbündeten.

Kinder kommunizieren, wie auch Erwachsene, mit einer Vielfalt von Sprachen: So sprechen sie mit ihren Augen, ihrer Körperhaltung, mit ihrer Mimik und Gestik und selbstverständlich auch mit ihren Worten. Ganzheitliche Sprachförderung nutzt daher kreative Techniken, die die verbale und non-verbale Kommunikation der Kinder einbeziehen.

### Die Kartenwanderung

Der Ausgangspunkt und der Verlauf einer Kartenwanderung sollte dem Alter und dem Sprachstand des geförderten Kindes / der Kindergruppe entsprechen. Die inhaltlichen Schwerpunkte richten sich nach dem Ziel, das zu Beginn der Kartenwanderung formuliert wird.

Jede Wanderung kann von mehreren **kreativen Techniken\*** begleitet werden. Diese verbinden die Bild- und Wortseite der Karten und vernetzen sie untereinander. Sie initiieren sinnliche Erlebnisse und Körpererfahrungen und lösen Lern- und Denkprozesse aus. Mit ihnen entstehen Geschichten, Sammlungen, Bilder, Plastiken, Figurenspiele, Bücher, Lieder und Reime.

Wiederholungen sind ein wichtiger Bestandteil der Wanderung, sie verankern das Gelernte im Langzeitgedächtnis. Kinder wiederholen gerne (*noch mal! noch mal!*), sie finden es nicht langweilig - wie es ihnen manchmal unterstellt wird - das Gleiche mehrmals zu tun.

Es folgen mögliche Wanderwege durch die Wortlernkarten:

Legen Sie hierfür die Karten **M 1, 11; M 2, 21, 23; M 3, 31, 32; M 44; P 1; T 1 - 4; T 33; T 46; U 13; U 32, 33, 35; W 1** bereit!

► **Der Pfeil** weist auf einen möglichen **Wanderweg** hin, der mit den beschriebenen Inhalten übereinstimmt.

\*Die **kreative Technik II Artikel mit Farben lernen** ist ständig aktuell: Alle neuen Substantive kommen auf die **"der die das - Wand"**.

## WANDERWEG: Von der Wortlernkarte in den Lebensraum der Kinder (1)

### Eine Geschichte zum Mitmachen:

► Karte **M 1** Emenie am Morgen

**Vorbereitung:** Eine Gruppe von 5-6 Kindern wird aufgefordert, sich im Kreis auf den Boden zu setzen, um bei einer Geschichte mit zu machen. Achten Sie darauf, dass die Kinder die Karte gut sehen und sich bewegen können.

Führen Sie **das Ritual** "Mitmachen" ein oder wiederholen Sie es:

**Beispiel:** (mit deutlicher Mimik und Gestik vorgetragen)

*Haben wir alle genug Platz?* (Man bewegt sich ein wenig hin und her)

*Könnt ihr alle die Karte gut sehen? Zeigt mal!* (Die Augen aufreißen)

*Kannst du und du und (Name) mich gut hören?*

*Lassen wir heute jeden ausreden? Und darf jeder mitmachen?*

*Sehr gut! ... Können wir jetzt anfangen?*

*Also, die Geschichte heißt:*

### Was macht Emenie am Morgen?

*Es ist ganz früh am Morgen. Guckt mal! Emenie ist noch müde.*

**Frage:** (Name/n), was macht die Emenie da? (Name) mach bitte mal vor, was Emenie da macht!

**Antworten:** (mit oder ohne Worte): *Emenie gähnt, sie steht im Zimmer, sie hat ...*

**Aufforderung zur Aktion:** *Wir gähnen mal wie Emenie, stehen mal auf und strecken uns, machen uns ganz lang, die Fingerspitzen ganz weit nach oben ...*

*Ich glaube, Emenie kommt gerade aus dem Badezimmer.*

**Frage:** (Name/n), was hat Emenie im Bad gemacht? (Name) mach du uns bitte mal vor, was Emenie im Bad gemacht hat!

**Antworten:** (mit oder ohne Worte) Emenie hat sich gewaschen, die Haare gebürstet, die Schleifen gebunden, ...

**Aufforderung zur Aktion:** *Kommt mal mit ins Bad, wir machen das jetzt auch.* (Die Karte wird ins Bad mitgenommen.)

**Die Sammlung** "Was brauchen wir im Badezimmer" mit diversen Sorten Seife, Zahncreme, Zahnbürsten ... zusammenstellen.



IV

III

## WANDERWEG: Von der Wortlernkarte in den Lebensraum der Kinder (2)

### Eine Geschichte zum Zuhören:

► Karte **M 1** Emenie am Morgen

**Vorbereitung:** Fordern Sie eine Gruppe von 6-8 Kindern auf, sich an einen Tisch oder auf den Boden zu setzen, um einer Geschichte zu lauschen. Achten Sie darauf, dass die Kinder die Karte gut sehen können.

Führen Sie **das Ritual** "Zuhören" ein oder wiederholen Sie es.

**Beispiel:** (mit deutlicher Mimik und Gestik)

*Haben wir alle genug Platz?* (Ruckeln Sie ein wenig hin und her)

*Könnt ihr mich gut hören?* (Hand an die Ohrmuschel legen)

*Quatscht heute jemand dazwischen?* (Handbewegung fürs Quaken)

*Das ist ja wunderbar! Können wir jetzt anfangen?*

*Also, die Geschichte heißt:*

### Was macht Emenie am Morgen?

Es ist ganz früh am Morgen. Emenie gähnt, weil sie noch müde ist. Sie hat schon ihre hellblaue Hose angezogen und ein gelbes Unterhemd. Die Ringelsocken an ihren Füßen hat ihre Mutter gestrickt. Emenie wird gleich ihren Lieblingspullover anziehen und sich an den Frühstückstisch setzen. Heute gibt es Orangensaft, ein Ei und vielleicht ein Brötchen mit Marmelade. Wenn sie satt ist, wäscht sich Emenie im Bad die Hände und das Gesicht.

Zähne putzen nicht vergessen, Emenie!

## GESCHICHTEN

## Kreative Technik I

### Die Geschichte zum Mitmachen:

Diese bezieht die Kinder in jede Phase der Geschichte aktiv ein. Sie läßt ihnen Raum und Zeit für ihre Antworten. Die Beteiligten können den Verlauf durch Anregungen und Fragen ändern und weiterentwickeln.

Der Rhythmus der Geschichte:

- Einleitung (ein beschreibender Satz der Erzieherin zur Karte)
- Eine Frage zum Satz (die Kinder antworten verbal oder non-verbal)
- Aufforderung zur Aktion (mit weiteren Wort- und Satzbeispielen)

### Die Geschichte zum Zuhören:

Diese Variante zielt auf das aktive und konzentrierte Zuhören. Die Dauer des Zuhörens kann von Mal zu Mal gesteigert werden. Nach dem Ende der Geschichte wird sie gemeinsam nacherzählt.

I

IV

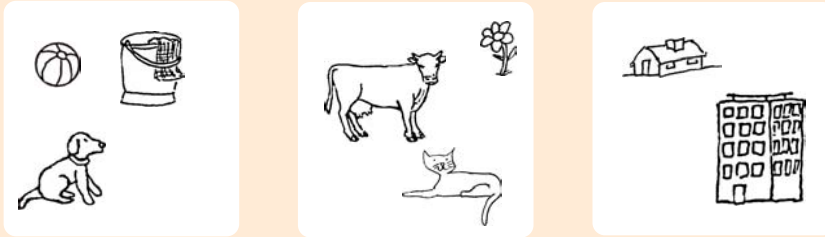


**Die "der die das - Wand"**

An eine Wand werden Fotokartons (in DIN A2) nebeneinander angebracht:

**blau für "der"                      rot für "die"                      grün für "das"**

Ausgeschnittene Bilder, Fotos, Gegenstände werden nach dem Artikel den entsprechenden Farben zugeordnet. Durch die Visualisierung der Genuszuordnung können auch Kinder, die noch nicht lesen und schreiben können, die Wand bestücken und die Artikel lernen. Die "der die das - Wand" wird ständig mit allen neuen Substantiven ergänzt, die schon sicher beherrschten Wörter werden entfernt. Außer zur Einführung ist diese Wand nicht unbedingt Thema des Tages. Wünschenswert wäre mehrmals in der Woche eine kurze Beschäftigung damit, um neue Wörter zuzuordnen und alte zu wiederholen.



VI

**Das "der die das - Buch"** (Siehe Seite 32, **Bücher machen**)

**Die "der die das - Punkte"**

Die Gegenstände im Gruppenraum werden mit Klebepunkten markiert:

blau für "der"                      rot für "die"                      grün für "das"

Im täglichen Sprachgebrauch und in der gezielten Sprachförderung sind die Artikel somit optisch immer gegenwärtig.

**Der "der die das - Laden"**

**Beispiel:** ► **U 13** Emenie und Tina vor einem Möbelgeschäft

II

Legen Sie **die Sammlung** "Möbelgeschäft" an. Sie hat drei Räume:

einen blauen (der), einen roten (die) und einen grünen Raum (das).

Die Kinder bestücken das Geschäft, den Artikeln entsprechend, mit Abbildungen von Möbeln, selbstgemachten Möbeln und Puppenhausmöbeln. Nun können sie einkaufen, um ein Kinderzimmer, eine Küche, ein Bad ... einzurichten und dabei die Artikel auch in anderen Fällen als dem Nominativ üben, indem Sätze vorgegeben werden, wie z.B. "Ich kaufe den Schrank, den Tisch ..."; "Ich möchte ein Badezimmer mit der Badewanne und der Toilette."

Die erste Sammlung, mit der Sie arbeiten werden, besteht aus den Wortlernkarten, die der Sprachförderkoffer bereits enthält. Diese wiederum sind mit ihren Bild- und Wortseiten Auslöser für neue Sammlungen.

Objekte, die sich im Gruppenraum befinden, können vorübergehend Bestandteil einer Sammlung werden: ein Legostein in der Sammlung "Baumaterial" (im Wanderweg Häuserbau ► **U 32, 33, 35** Wohnen), ein Salztreuer in der Sammlung "Gewürze"... Kinder bringen gerne Gefundenes mit, diese Objekte können der Anfang einer neuen Sammlung sein: ein Stück Rinde aus dem Wald (Wanderweg Bäume ► **P 1** Baum), eine Muschel aus dem Urlaub, ein toter Käfer aus dem Garten ...

**Die Sammlung spiegelt die Sprachentwicklung**

Sie wird, so wie der Wortschatz, kontinuierlich erweitert und wie die Sprachstruktur immer komplexer und differenzierter.

Die Elemente der Sammlung und die der Sprache können immer wieder neu verknüpft werden.

**Der Umgang mit einer Sammlung**

Beschließen Sie mit den Kindern, unter welchem Oberbegriff die Sammlung angelegt wird. Die Bild- und im Besonderen die Wortseite der Wortlernkarten zeigen, welche Aktivitäten, Gespräche, Frage- und Antwortspiele Sie mit der Sammlung durchführen können und welche Sinne (Schmecken, Riechen, Sehen, Hören, Tasten) sie ansprechen sollte. Wenn zur Ausgangskarte weitere Karten hinzu kommen, können Sie die Sammlung erweitern oder ganz neu zusammenstellen.

Die Elemente der Sammlung können miteinander verglichen und in immer wieder neuen Untergruppen geordnet werden.

**Materialien zur Aufbewahrung einer Sammlung**

Besorgen Sie mit den Kindern Kisten, Schachteln, Kartons aus Holz und Pappe. Gestalten Sie das Äußere der Behälter so, dass der Inhalt "abgelesen" werden kann. Kinder, die schon lesen und schreiben können, beschriften sie. Die Sammlung zu einem aktuellen Thema kann auf einem Tablett ausgestellt werden.

**Materialien zur Besichtigung und Bearbeitung der Sammlung**

Verschiedene Utensilien zum Vergleichen von Längen, Größen und Gewichten wie Waage, Messbecher, Zollstock, Maßband und Lineal, eine Lupe, ein Mikroskop, ein Fotoapparat. In Sammelmappen werden die Bilder, Fotos, Kommentare und Arbeiten der Kinder als Projektdokumentation aufbewahrt.

## Kreative Technik IV

## DAS RITUAL

In jeder Beziehung werden zu bestimmten Situationen Rituale entwickelt. Als gleichbleibende Handlungen wirken sie stabilisierend auf die Beziehung, orientierend in der Situation. Sie können für die Arbeit mit den Karten gezielt erfunden werden.

Rituale, die den Zweck, für den sie eingesetzt wurden, nicht mehr erfüllen, sollten abgeschafft oder erneuert werden.

**Beispiele:**

Beginnen Sie den Tag mit einem neuen Wort, einem Satz oder mit einer Frage, die einen ersten Hinweis auf das Kartenthema des Tages geben. Einmal eingeführt, können Sie manche Rituale auch beibehalten und neue hinzufügen:

► **W 1 Wetter: Das Ritual:** *"Wie ist das Wetter heute?"* wird eingeführt.

**Vorbereitung:** Erfinden Sie mit den Kindern Symbole für bestimmte Wetterlagen, gestalten Sie mit ihnen ein Wettertagebuch.

**Das Ritual:** Beobachten Sie mit den Kindern jeden Morgen den Himmel und besprechen Sie, welches Symbol oder welche Symbole zu diesem Wetter passen. Die Kinder tragen die Symbole mittels selbstgemachter Stempel oder Zeichnungen in das Wettertagebuch ein.

Zur Kartenwanderung führen Sie das Ritual ein: *"Wer kann erzählen, was wir als letztes/gestern gemacht haben?"*.

Die Ziele des Rituals: Wiederholung des Gelernten und die Übung: Erzählen in der Vergangenheitsform.

Verbinden Sie den Einsatz des Koffers mit einem Ritual, um die Kinder einzustimmen.

Das kann ein erfundener Vers: *"Wir holen jetzt den Koffer und machen uns ganz schlau ..."*

ein eindringlicher Ton mit einem Gong oder ein Lied sein, z.B.:

*"Wer, wie, was, wieso, weshalb, warum, wer nicht fragt, bleibt dumm ..."*

## WANDERWEG: Von der Karte zum Kind

**M11** Tina und Max in Unterhosen am See

Betrachten Sie mit den Kindern eingehend die Bildseite der Karte. Stellen Sie ihnen Fragen über die abgebildeten Körperteile (*"Was ist das?"*), über ihre Funktion (*"Was kann das tun?"*) und ihre Eigenschaften (*"Wie ist das?"*). Orientieren Sie sich an der Wortseite.

Ein Kreisspiel mit den Elementen der Wort- und Bildseiten:

**Von Kopf bis Fuß und auch mal durcheinander:**

Vorbereitung: Stellen Sie sich mit den Kindern im Kreis auf. Die Gesichter sind einander zugewandt. Im **rhythmischen Singsang** benennen die Kinder der Reihe nach ihre Körperteile und fassen sie an. Bis die Kinder das Spiel gelernt haben, sind Sie der/die Spielleiterin, danach kann diese Rolle von den Kindern übernommen werden:

**1. Spiel:**

Der Kopf, ... *das ist mein Kopf und der ist ... rund, groß ...*  
die Stirn, ... *das sind meine Augen und die sind ... braun, blau ...*

**Spielerweiterung:**

Der Kopf, ... *mein Kopf kann ... wackeln, nicken ...*  
Die Haare, ... *meine Haare können ... wachsen, glänzen ...*

**2. Spiel:**

Vorbereitung: Stellen Sie sich mit den Kindern im Kreis auf. Paarweise sind sie einander zugewandt. Die Kinder benennen abwechselnd die Körperteile ihrer Partner:

Der Kopf, ... *das ist dein Kopf und der ist ... groß, beweglich ...*  
Der Bauch, ... *das ist dein Bauch und der ist ... weich, satt ...*

**Spielerweiterung:**

Der Körper, ... *dein Körper kann ... tanzen, schlafen ...*  
Die Finger, ... *deine Finger können ... schnipsen, kitzeln ...*

Der Spielverlauf wird mit Fotos in einem **Buch** dokumentiert.

## REIME UND LIEDER

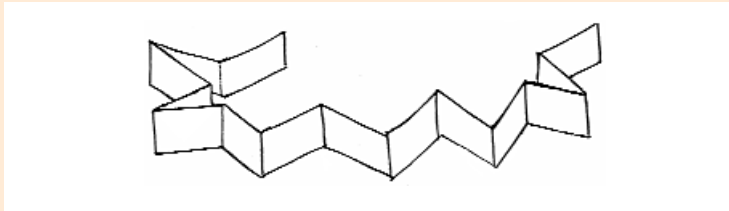
## Kreative Technik V

Der Rhythmus und die Melodie einer Sprache werden mit gereimten oder gesungenen Texten leicht gelernt. Reime und Lieder, die mit Körperaktivitäten wie Fingerspiele, Tanz und Rollenspiele belebt werden, bleiben im Gedächtnis haften. Zu jeder Kartenwanderung (**Das Ritual**) sollte ein passender Reim oder ein Lied gefunden bzw. erfunden werden.

Bücher begleiten und dokumentieren Kartenwanderungen. Sie greifen die Stationen der Wanderung auf und visualisieren sie. Der Charakter einer Wanderung bestimmt die Buchgestaltung, die in möglichst vielen Teilen mit den Kindern durchgeführt werden soll. Hierzu einige Beispiele:

### "Von Kopf bis Fuß und auch mal durcheinander"

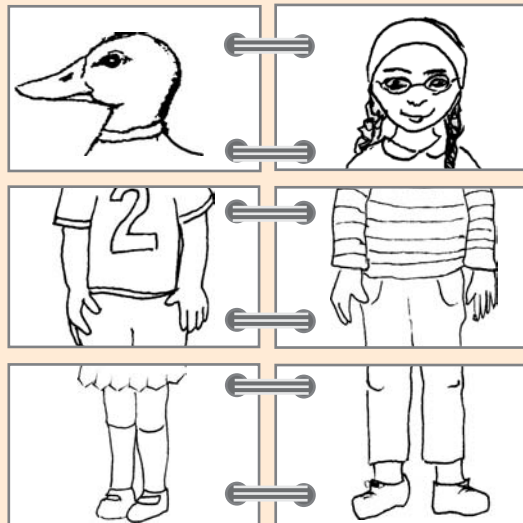
Ein Leporello zum Mitmachen. Aufgestellt, können alle Seiten gesehen werden. Die Teile zum Aufklappen zeigen noch einmal den Spielverlauf. (Siehe Seite: 31)



### Das Körper-Klappbuch:

Ein 3-teiliges Ringbuch mit gleich großen Fotos.

Im Gestaltungsprozess ergeben sich viele Sprachanlässe, die sich mit den Wortlernkarten begleiten lassen: **M 1** Körper, **M 3** Kleidung, **T 1 - 4** Tiere.



### Das Lücken-Rate-Buch

#### ► T 1 - 4 Tiere

Erfinden Sie eine einfache Geschichte mit Lücken. Füllen Sie mit den Kindern diese Lücken mit gemalten/gestempelten Bildern und Rollenspielen.

**Stempel:** Fertigen Sie mit den Kindern Stempel zu ausgewählten Substantiven an. Nehmen Sie dazu Kartoffeln, Moosgummi oder Schwämme ....

Die **Stempelsammlung** wächst im gleichen Maße wie der Wortschatz und kann im selben Text oder in anderen Texten immer wieder neu eingesetzt werden.

#### Beispiel:

Es war einmal eine .....

Die war immer .....(Gestik/Mimik für müde)

und wollte immer.....(Gestik/Mimik für schlafen)

am liebsten auf einem (zeigen: Bett).....

### Das Brückenbuch

Ein zweisprachiges Wanderbuch zwischen dem Elternhaus und der Gruppe: Die Kinder malen, zeichnen, drucken Elemente der Kartenwanderung ins Buch und nehmen es mit nach Hause. Dort schreibt ein Familienmitglied den familiensprachlichen Namen (möglichst auch mit Aussprache) des Gegenstandes in das Buch.

**Ziel:** Die Eltern in den Verlauf einer Kartenwanderung einbeziehen, die Kinder in ihrer Zweisprachigkeit bestätigen und ein zwei/mehrsprachiges Wörterbuch für den Gebrauch in der Gruppe produzieren.

## WANDERWEG: Fragen führen durch die Karte

Neugierde wecken und Fragegewohnheiten verinnerlichen:

Stellen Sie in der Kindergruppe regelmäßig Fragen, die mit den Fragewörtern **wer, wie, wann, wo, was, wieso, weshalb, warum, woher, welche/r** und **wieviel** beginnen. Fehlen den Kindern zunächst die Wörter, werden sie angeregt "anders" zu antworten, indem sie beispielsweise auf den erfragten Gegenstand zeigen oder die erfragte Handlung vormachen. Auf ihre Fehler sollten die Kinder stets aufmerksam gemacht werden. Zeigen Sie ihnen Möglichkeiten, sich selbst zu korrigieren. Wenn das nicht möglich ist, z.B. bei grammatischen Fehlern, beantworten Sie die Frage in der für das Kind richtigen Form.

Beim Fragen sollten folgende Prinzipien berücksichtigt werden:

- Die Kommunikation mit einer Frage beginnen
- Die Kinder mit ihren Namen ansprechen
- Mit Geduld auf eine Antwort warten
- Die Frage mit den gleichen Worten wiederholen
- Sich bei **Fehlern** korrektiv verhalten
- Die Partnerschaft (nicht die Antwort) anbieten
- Die Benutzung von Mehrwortsätzen anregen
- Das Gelernte wiederholen.

Von der Frage zur Handlung:

► **Karte T 46** Der Tierpfleger macht im Gehege sauber.

*Was ist denn das? (Auf den Besen und den Eimer zeigen)*

*Was macht der Pfleger damit?*

*Haben wir so etwas auch hier bei uns? Welches denn?*

*Wo denn? Komm/t, \_\_\_\_\_, zeig/t mal!*

*Sollen wir mal zusammen suchen?*

*Was kann man damit machen?*

*Wann benutzen wir den \_\_\_\_\_, und den \_\_\_\_\_?*



### Die Wiederholung

Die gelernten Wörter werden in anderen Zusammenhängen benutzt:

*Heute holt \_\_\_\_\_ den Besen.*

*\_\_\_\_\_, du hast heute Tischdienst, was brauchst du dafür?*

## DIE KORREKTIVE WIEDERHOLUNG Kreative Technik VII

### Aus Fehlern lernen

Im lebendigen Prozess des Spracherwerbs sind Fehler ein natürlicher Bestandteil. Zudem geben sie nützliche Hinweise auf den Sprachstand, auf die Problemfelder und auf den Fortschritt im Spracherwerb.

### Fehler korrigieren

Für Kinder bedeutet die Korrektur ihrer Sprachmuster, dass ihre Bemühungen, richtig zu sprechen, ernst genommen werden.

Hierzu zwei Spiele für den gezielten Umgang mit Fehlern:

**Was fehlt denn hier?** Ein Gruppenspiel

Fehler, die während einer Kartenwanderung auftauchen, können gezielt mit einer zu diesem Zweck angelegten Sammlung korrigiert werden.

**Vorbereitung:** Legen Sie mit den Kindern **die Sammlung** "Was brauchen wir, wenn es regnet?", "Alles aus Wolle" oder "..." an.

► **M 3** Kleidung, **M 31** Kleidungsstücke, **M 32** Funktion

Bilden Sie mit den Kindern für jedes Kleidungsstück einen Satz: z.B.: "Das ist eine Mütze", "Der lange Schal hält warm", "Die Socken sind gestrickt".

**Spiel:** Aus der Sammlung entfernt nun eines der Kinder einen Gegenstand, während die anderen die Augen zuhalten. Es wird geraten, welcher Gegenstand entfernt wurde. Zum geratenen Gegenstand bilden die Mitspieler Sätze oder sie wiederholen die Sätze, mit denen das Spiel eingeführt wurde. Fehler werden gemeinsam korrigiert, erst dann wird das Spiel weiter gespielt.

### Das Telefon

Zwei Plastiktrichter und ein Plastikschlauch (ca. 1,5m, erhältlich im Baumarkt) werden zusammengesteckt. Die Kinder sprechen durch das Telefon, ohne sich zu sehen. Sie sollen einen Gegenstand beschreiben oder von einer Begebenheit erzählen.



Sie müssen sich konzentrieren, um nur mit Wörtern zu kommunizieren. Wenn sie am anderen Ende nicht verstanden werden, müssen sie sich selbst oder mit Hilfe des Gesprächspartners korrigieren. Diese Art der Fehlerkorrektur durch das Unverständnis des Gesprächspartners funktioniert allerdings nur bei Wortschatzfehlern, da z.B. ein falscher Artikel selten dazu führt, dass man nicht mehr verstanden wird.

## WANDERWEG: Vom Tagesgeschehen zur Karte und ...

Situationen, die sich im Alltag der Kinder ständig wiederholen und den Kindern von vornherein vertraut sind, ermöglichen die Vertiefung sprachlicher Themenbereiche.

**Vorbereitung:** Suchen Sie ein Projektthema aus, das Sie bearbeiten möchten. Stellen Sie mit den Wortlernkarten einen Wanderweg zusammen, den Sie mit den Kindern gehen möchten.

Führen Sie die Kinder in das Thema ein, indem Sie ihnen die erste Karte der Wanderung vorstellen.

### Beispiel: Die Kartenwanderung "Essen und Trinken"

**Ziel:** Bezeichnungen von Nahrungsmitteln, wie sie zubereitet werden und woher sie kommen.

► **M 2** Magak kocht, die Kinder essen

**Einführung:** Betrachten und besprechen Sie die Karte. Lassen Sie sich und den Kindern Zeit, um alles aufzunehmen und zu benennen. Nehmen Sie die **Gucklochkarte**, um bestimmte Teile des Bildes besonders hervorzuheben. Die Lücken in Wortschatz und Sprachstruktur werden deutlich. Notieren Sie sie, um sie später aktiv zu bearbeiten. Nennen Sie die Namen der Personen.

Halten Sie ein Ei bereit!

**Frage zur Karte:** *(Name/n), was haben Max, Tina und Emenie auf ihren Tellern?* (Zeigen Sie auf das Kind und den Teller.)

**Frage an das Kind/die Kinder:** *"Was isst du/esst ihr gerne?"*

(Schreiben Sie die Antworten für die Dokumentation auf.)

**Frage:** *"Wer hat das Essen gekocht?"*

► **M 23** Magak brät Eier

**Frage:** *"Was hat Magak gekocht?"*

**Aktion:** Das Ei anfassen, dann aufschlagen und wieder anfassen, riechen, mit der Karte vergleichen (roh/gekocht), das Ei/die Eier braten und essen.

**Frage:** *"Wo kommt das her?"*

► **T 33** Ein Hahn und eine Henne

**Frage:** *"Wie heißt dieses Tier?"*

**Aktion:** Die neuen Substantive auf der **"der die das - Wand"** anbringen

**Beim Mittagessen:** *"Was gibt es denn heute bei uns zu essen?", "Wer hat das gekocht?", "Wo kommt das her?"* **Ritualisieren** Sie diese Fragestellung und wiederholen Sie sie bei den Mahlzeiten.

II

IV

Nehmen Sie ein Mittagessen mit Gemüse oder Salat zum Anlass, um über diese zu sprechen.

► **M 21** Gemüsestand auf dem Markt. Susanne und Tina kaufen ein

**Einführung:** Betrachten Sie mit den Kindern die Karte. Schlagen Sie ihnen vor, auf den Markt zu gehen, um Gemüse und Zutaten für einen Salat zu kaufen.

**Frage:** *"Was brauchen wir, wenn wir zum Markt gehen?"* Einen Korb, eine Tüte oder Tasche, eine Einkaufsliste und Geld.

► **U 44** Ein Einkaufskorb, mit Einkaufszettel und Portemonnaie

Malen Sie mit den Kindern einen Einkaufszettel mit Hilfe der Karte **M 21**.

Die Kinder sollen beim Einkauf so viel wie möglich selber machen.

Bearbeiten Sie den Einkauf unter den vorher genannten Zielen:

*Wie heißt das Gemüse oder der Salat?*

*Wie ist es? Oberfläche, Geschmack, Geruch, Farbe, Konsistenz.*

*Wie kann man es essen/zubereiten?* Roh, gekocht, gebraten, geschnitten, geraspelt, geschält ...

*Wo kommt es her?* Vom Markt, aus dem Laden, aus dem Supermarkt, vom Bauernhof

► **T 3**, vom Feld ► **T 36** ...

VIII

## MIT TON ARBEITEN

## Kreative Technik VIII

Ton als Naturmaterial ist in seinen verschiedenen Zuständen (weich, bröselig matschig, trocken und hart) für die unterschiedlichsten Arbeiten geeignet.

Zur optimalen Verarbeitung wird der Ton in nassen Tüchern feucht gehalten. Nach dem Modellieren lässt man ihn durchtrocknen, um ihn zu brennen. Zwei Fäuste Ton und 40 g Holzleim ergeben eine Masse, die nach dem Trocknen nicht mehr gebrannt werden muss.

### Beispiel:

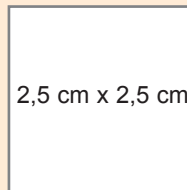
**Die Tonwanderung:** Legen Sie eine **Sammlung** "Oberflächen" an: Nehmen Sie mit einem Stück Ton Abdrücke von den Objekten ab, mit denen Sie sich gerade beschäftigen.

III

**Modellieren:** Die Gegenstände aus den Kartenwanderungen werden nachgeformt. Die Kinder lernen, diese genau zu betrachten und über Form und Größe zu sprechen. Die Tonmodelle werden als Spielobjekte in die Arbeit mit den Karten aufgenommen.

### Karte mit Gucklöchern

Mit dieser Karte wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf ein bestimmtes Bildelement gelenkt. Pausen Sie die Karte auf einen stabilen Karton und schneiden Sie die Gucklöcher mit den Kindern aus.

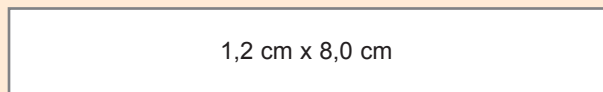


2,5 cm x 2,5 cm

**M 44** Emenie schaut durch das Guckloch.

*Wie heißt dieses Kind? Sie hat krause, dunkelbraune Haare. Wer von uns hat dunkelbraune, wer hat krause Haare? Wie sind deine/eure Haare?*

Ausgehend von der Karte werden die Haare der Kinder miteinander verglichen. Die Kindergruppe "sortiert" sich z.B. nach der Helligkeit ihrer Haare, nach der Haarlänge oder Glätte. Dem könnte sich ein Friseurspiel anschließen.



1,2 cm x 8,0 cm

**M 11** Die Körperteile

*Wie heißt dieses Körperteil? Was kannst du damit machen?*

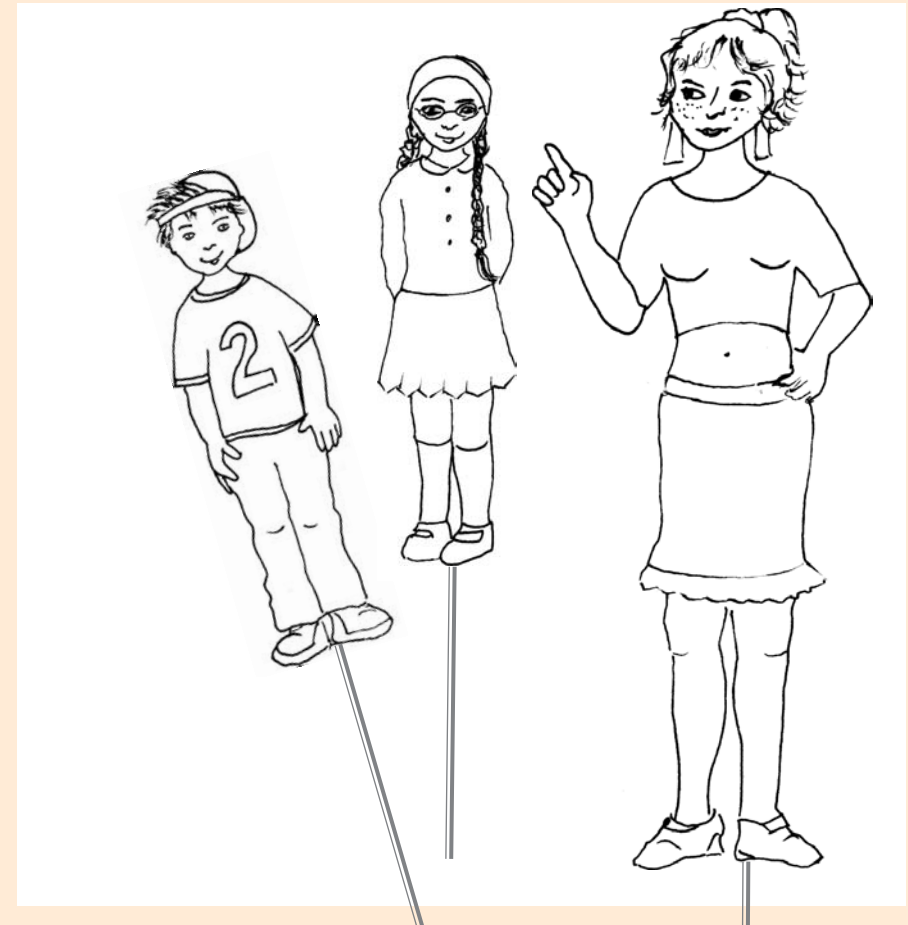
**M 21** Obst und Gemüse

*Welche Farben siehst du? Benenne die Kleidung / die Sachen im Gruppenraum, die auch diese Farben haben.*

### DAS FIGURENSPIEL

### Kreative Technik IX

Die Figuren der Wortlernkarten werden zum Leben erweckt (z.B. als Stabpuppen). Sie begleiten die Kinder auf den Wanderwegen.



#### Die Fragende, eine animierte Figur:

Stellen Sie der Gruppe eine Handpuppe (Mensch oder Tier) vor. Erzählen Sie den Kindern, dass die Puppe (den Namen bestimmen die Kinder) furchtbar neugierig ist und ihnen viele, viele Fragen stellen wird.



Sprechen lernen Kinder in der sprachlichen Kommunikation mit ihren Eltern. Vor allem in den ersten Lebensmonaten sind Eltern die zentralen Gesprächspartner und Sprachvorbilder für ein Kind. Auch im weiteren Verlauf des Spracherwerbs kann ihr Einfluss nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die Deutsch als Zweitsprache in der Kindertagesstätte erwerben, ist die Unterstützung dieses Prozesses durch die Eltern fast unverzichtbar (siehe auch 3.).

Daher sollten Eltern von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache schon bei der Anmeldung ihres Kindes in der Kindertagesstätte in die Sprachförderung einbezogen werden. Erste Voraussetzung hierfür ist natürlich, dass Sie sich mit den Eltern verständigen können. Bei Eltern, deren Deutschkenntnisse hierfür nicht ausreichen, sollte die Kindertagesstätte gegebenenfalls dafür sorgen, dass eine kompetente Übersetzung möglich ist. Die Berliner Bezirksämter können Ihnen dazu Sprachmittler zur Verfügung stellen. Da dies allerdings oft mit längeren Wartezeiten verbunden ist, empfiehlt es sich, bei entsprechenden Eltern- oder Migrantenvereinen (siehe 9.) Unterstützung zu suchen.

Schon in diesem ersten Gespräch sollte den Eltern deutlich gemacht werden, dass ihr Kind nur dann wirklich gute Aussichten hat, die deutsche Sprache bis zur Einschulung auf ausreichendem Niveau zu erwerben, wenn die Förderung des Zweitspracherwerbs in der Kindertagesstätte durch sie selbst aktiv unterstützt wird.

Wenn das neu angemeldete Kind keine Deutschkenntnisse mitbringt, bieten die im Sprachförderkoffer enthaltenen Karten mit Brückensätzen (sofern die Sprache der Eltern und des Kindes dabei ist; siehe 4.) die Möglichkeit, diese Zusammenarbeit gleich zu konkretisieren:

- Erklären Sie den Eltern, dass Sie sich von Anfang an um eine erfolgreiche sprachliche Kommunikation mit dem Kind bemühen wollen und zu diesem Zweck einige Sätze in der vom Kind beherrschten Sprache lernen wollen.
- Legen Sie den Eltern die entsprechende Karte vor und bitten Sie die Eltern, Ihnen die Sätze deutlich vorzulesen und üben Sie durch Nachsprechen, bis Sie die Sätze (annähernd) richtig aussprechen können.
- Ziel ist hierbei nicht, den Eltern und dem Kind den Eindruck zu vermitteln, dass Sie diese Sprache selbst erlernen wollen. Betonen Sie gleich, dass diese Sätze lediglich als Brücke zur Verständigung in der deutschen Sprache benutzt werden.

Durch diese erste praktische Zusammenarbeit können Sie den Eltern gleichzeitig eine grundsätzliche Wertschätzung ihrer Familiensprache vermitteln, die Kompetenzen der Eltern aufgreifen und den ersten Schritt auf dem gemeinsamen Weg der Unterstützung des Zweitspracherwerbs des Kindes gehen.

Im Rahmen von regelmäßigen Entwicklungsgesprächen mit den Eltern sollten die sprachlichen Fortschritte des Kindes grundsätzlich immer auch Thema sein. Gute Grundlage hierfür ist die regelmäßige Dokumentation von Beobachtungen zur sprachlichen Entwicklung des Kindes (siehe 5.) Da Einstellungen und Erwartungshaltungen im Bereich Kindererziehung in den Kulturen der Welt teilweise sehr unterschiedlich sind, sollten Sie versuchen, sich in der Vorbereitung solcher Gespräche über kulturspezifische Aspekte zu informieren, z.B. bei Eltern- und Migrantenvereinen (siehe 9.).

Um den Eltern von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache ihre Möglichkeiten zur Unterstützung der Sprachförderung in der Kindertagesstätte - und auch die Notwendigkeit hierfür - besonders deutlich zu machen, empfiehlt es sich, auf mindestens einem Elternabend im Jahr Zweitspracherwerb und Sprachförderung zum Thema zu machen. Drei Punkte sollten Sie hierbei besonders betonen:

- Um den Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, müssen die Eltern zu Hause nicht unbedingt Deutsch mit ihrem Kind sprechen, vor allem, wenn sie selbst die deutsche Sprache nur schlecht beherrschen. Wesentlich ist, dass sie mit ihren Kindern sprechen - möglichst viel und möglichst differenziert. Denn: Je besser die Erstsprache entwickelt ist, desto leichter und besser lernen Kinder auch eine zweite Sprache.
- Die Eltern sollten stets über die aktuellen sprachlichen Inhalte der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte informiert sein, um in ihrer Sprache mit dem Kind darüber sprechen zu können. Sind bestimmte Begriffe in der Erstsprache im Gehirn des Kindes aktiviert, so können die entsprechenden Wörter in der Zweitsprache leichter erlernt werden.
- Angesichts der aktuellen Untersuchungen zum Medienverhalten in den Familien sollten Sie unbedingt darauf hinweisen, dass Kinder im vorschulischen Alter beim Fernsehen sprachlich kaum etwas dazu lernen - eher lernen sie, dass Sprache wenig mit tatsächlichen Handlungssituationen zu tun hat, im schlimmsten Fall gewöhnen sie sich an, Sprache als Hintergrundgeräusch wahrzunehmen und darüber hinwegzuhören.



**Sprachstörungen****Sprachberatung Reinickendorf**

Teichstr. 65  
13407 Berlin  
Tel.: 41 92 50 21

**Landesverband der Logopäden Berlin**

c/o Logopädische Praxis Martina Bade  
Anhaltiner Str. 1  
14163 Berlin

**Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung****Arbeitskreis Neue Erziehung**

Boppstr. 10  
10967 Berlin  
Tel.: 25 90 06 23  
E-Mail: ane@ane.de

**Institut für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation der GFBM e.V.**

Boppstr. 7  
10968 Berlin  
Tel.: 69 04 13 31  
E-Mail: institut.sprachfoerderung@berlin.de

**Bezirksämter**

Sprachmittler  
Jugendgesundheitsdienst

**Eltern- und Migrantenvereine****Al Nadi**

Treffpunkt für arabische Frauen  
Nachbarschaftsheim Schöneberg e.V.  
Moselstraße 3  
12159 Berlin  
Tel.: 8 52 06 02

**Club Dialog e.V.**

Deutsch-Russisches Beratungs- und Begegnungszentrum, Berufsberatung und Kurse zur Berufsorientierung  
Friedrichstraße 176-179  
10117 Berlin  
Tel.: 2 04 48 59  
Fax: 2 04 46 10

**Dituria e.V.**

Albanischer Elternverein für Bildung, Kultur und Sport (c/o Bajram Curri e.V.)  
Ziegrastraße 15-19  
12057 Berlin-Neukölln  
Tel.: 68 59 73 89

**Europa-Afrika-Kulturzentrum e. V.**

EURAFRI  
Oranienstraße 159  
10969 Berlin  
Tel./Fax: 6 14 76 83

**Griechische Demokratische Gemeinde in Berlin e.V.**

Mittelstraße 33  
12167 Berlin  
Tel./Fax: 7 92 95 87

**Interkulturelle pädagogische Gesellschaft "MITRA" e.V. (russisch)**

Friedrichstraße 176-179  
10117 Berlin  
Tel.: 20 45 21 23

**Polnischer Sozialrat e. V.**

Oranienstraße 34  
10999 Berlin  
Tel.: 6 15 17 17  
Fax: 6 16 59 288

**Südost-Europa-Kultur e. V.**

Südost-Zentrum  
 Großbeerenstraße 88  
 10963 Berlin  
 Tel.: 2 53 77 99 - 0  
 Fax: 25 29 85 74

(über das Südost-Zentrum sind auch albanische, bosnische, kroatische, mazedonische, serbische, slowenische Vereinsadressen zu erfragen)

**Türkischer Elternverein in Berlin-Brandenburg e. V.**

Oranienstraße 34  
 10999 Berlin  
 Tel.: 6 14 32 99 oder 6 14 36 91  
 Fax: 6 15 72 44

**Yekmal - Verein der Eltern aus Kurdistan in Berlin e. V.**

Cuvrystraße 13 -14  
 10997 Berlin  
 Tel.: 6 18 93 15  
 Fax: 612 88 946

**Vereinigung der Vietnamesen in Berlin & Brandenburg e. V.**

Blenheimstraße 31  
 12685 Berlin  
 Tel.: 5 43 79 167 u. 54 111 77  
 Fax: 5 43 79 087 u. 54 111 77

**Wortlernkarten**

| Kode       | Wortseite                | Bildseite   |
|------------|--------------------------|---|
| <b>M 1</b> | <b>Körper</b>            | Emenie am Morgen  |
| M 1 1      | Teile                    | Tina und Max in Unterhosen an einem See                       |
| M 1 2      | Funktion                 | Spielplatz mit spielenden Kindern                             |
| M 1 3      | Pflege                   | Max in der Badewanne beim Haarewaschen                        |
| M 1 4      | Entwicklung              | Drei Generationen (Gertrud, Melanie, das Baby) auf einer Bank |
| M 1 5      | Gesundheit               | Max liegt krank im Bett, der Arzt (Hasan) ist da              |
| M 1 6      | Sinne                    | In der Kita: Schmecken und Fühlen                             |
| M 1 7      | Gefühle                  | Max und Tina mit einem Hund                                   |
| M 1 8      | Aussehen                 | Schminken und Verkleiden in der Kita                          |
| <b>M 2</b> | <b>Essen und Trinken</b> | Magak kocht, die Kinder essen                                 |
| M 2 1      | Nahrungsmittel           | Gemüsestand auf dem Markt, Susanne und Tina kaufen ein        |
| M 2 2      | Funktion                 | Das Hochzeitsessen  |
| M 2 3      | Zubereitung              | Magak brät Eier   |
| M 2 4      | Vorgang                  | Die Kinder sind fast fertig mit dem Essen                     |
| M 2 5      | Eigenschaften            | Kim-Spiel in der Kita: Obst probieren                         |
| M 2 6      | Regeln                   | Die Kinder beim Spagettiessen, Max ferkelt                    |
| <b>M 3</b> | <b>Kleidung</b>          | Kleiderkauf im Kaufhaus                                       |
| M 3 1      | Kleidungsstücke          | Max vor seinem offenen Kleiderschrank                         |
| M 3 2      | Funktion                 | Susanne gibt Tina eine Regenjacke                             |
| M 3 3      | Material / Herstellung   | Melanie strickt einen Pullover                                |
| M 3 4      | Pflege                   | Gertrud hängt mit Max Wäsche auf                              |
| M 3 5      | Teile                    | Melanie passt den Ärmel eines Pullovers bei Emenie an         |
| M 3 6      | Kultur                   | Die Kinder tanzen festlich angezogen auf einer Hochzeit       |
| <b>M 4</b> | <b>Familie</b>           | Magak mit Emenie telefoniert mit seiner Mutter in Afrika      |
| M 4 1      | Familienmitglieder       | Ein Stammbaum   |
| M 4 2      | Aufgaben                 | Gertrud arbeitet mit den beiden Jungen in der Küche           |
| M 4 3      | Aktivitäten              | Susanne liest Tina eine Gute-Nacht-Geschichte vor             |
| M 4 4      | Ereignisse               | Hasan mit Familie auf dem Weg zu einer Feier                  |
| M 4 5      | Arten                    | Familienfoto von einer Hochzeit                               |
| M 4 6      | Kultur                   | Gertrud erzählt Tina und Max von früher                       |

|            |                               |   |
|------------|-------------------------------|---|
| <b>U 1</b> | <b>Wohnen</b>                 | Kitagarten: die Kinder bauen ein Papphaus, bemalen ein Zelt     |
| U 1 1      | Arten                         | Max und Tina wollen ein Legohaus bauen                          |
| U 1 2      | Zimmer/Funktion               | Tina und Max bauen das Legohaus in Max's Zimmer                 |
| U 1 3      | Einrichtung                   | Emenie und Tina vor einem Möbelgeschäft                         |
| U 1 4      | Herstellung/Pflege            | Baustelle mit halbfertigem Haus                                 |
| U 1 5      | Teile                         | Hausbau: der Dachstuhl wird aufgesetzt                          |
| U 1 6      | Nachbarschaft                 | Max sieht von seinem Balkon in seine Straße hinunter            |
| <b>U 2</b> | <b>Stadt</b>                  | Ein Platz mit Springbrunnen, Kaufhaus u. Verkehr im Hintergrund |
| U 2 1      | Öffentlichkeit                | Ein Rathaus   |
| U 2 2      | Dienste                       | Krankenwagen vor dem Krankenhauseingang                         |
| U 2 3      | Lernen                        | In der Schule: Songül an der Tafel                              |
| U 2 4      | Arbeiten                      | Eine Fabrik   |
| U 2 5      | Wohnen                        | Ein Wohnhaus mit einer Gärtnerei daneben                        |
| U 2 6      | Erholungsgebiete              | Ein Schwimmbad  |
| <b>U 3</b> | <b>Verkehr</b>                | Brücke mit Auto, Zug und Schiff darunter                        |
| U 3 1      | Straße                        | verschiedene Fahrzeuge auf einer Straße                         |
| U 3 2      | Schiene                       | ICE und S-Bahn  |
| U 3 3      | Wasser                        | See mit Ausflugsschiff  |
| U 3 4      | Luft                          | Flugzeug mit Treppe und Koffern                                 |
| U 3 5      | Verkehrszeichen               | Kreuzung mit Verkehrszeichen, Ampel und Spielstraße             |
| U 3 6      | Güterverkehr                  | LKW und Lieferwagen   |
| <b>U 4</b> | <b>Einkaufen</b>              | Max und Tina vor der Bäckerei                                   |
| U 4 1      | Eigenschaften                 | Ein Sortiment von Waren in verschiedenen Packungen              |
| U 4 2      | Bezahlen                      | Portemonnaie, Münzen und Geldscheine                            |
| U 4 3      | Arten                         | Zwei Schaufenster   |
| U 4 4      | Teile                         | Ein Einkaufskorb, mit Einkaufszettel und Portemonnaie           |
| <b>T 1</b> | <b>Haustiere</b>              | Max und Emenie vor dem Schaufenster eines Zoogeschäfts          |
| T 1 1      | Haushunde                     | Ein Hund im Korb  |
| T 1 2      | Arbeitshunde                  | Ein Blindenhund   |
| T 1 3      | Katzen                        | Eine Katze mit Spielzeug  |
| T 1 4      | Nagetiere                     | Ein Meerschweinchen   |
| T 1 5      | Vögel                         | Zwei Wellensittiche im Käfig                                    |
| T 1 6      | Zubehör                       | Alles für den neuen Hamster                                     |
| <b>T 2</b> | <b>freilebende Stadttiere</b> | Ein Stadstreicher, der Tauben füttert                           |
| T 2 1      | Insekten                      | Eine Spinne im Netz   |

|            |                          |   |
|------------|--------------------------|---|
| T 2 2      | Vögel                    | Eine Ente auf dem Wasser                                    |
| T 2 3      | Reptilien                | Ein Frosch im Teich   |
| T 2 4      | Säugetiere               | Ein Eichhörnchen  |
| <b>T 3</b> | <b>Bauernhof</b>         | Ein Bauernhof in der Totalen                                |
| T 3 1      | Schaf                    | Eine Gruppe von Schafen                                     |
| T 3 2      | Kuh                      | Eine Kuh mit Milcheimer                                     |
| T 3 3      | Huhn                     | Ein Hahn und eine Henne                                     |
| T 3 4      | Schwein                  | Eine Sau mit Ferkeln  |
| T 3 5      | Teile                    | Blick durch das offene Scheunentor                          |
| T 3 6      | Felder                   | Blick über ein Rüben- und ein Getreidefeld                  |
| <b>T 4</b> | <b>Zoo</b>               | Ein Zoo von oben  |
| T 4 1      | Affe                     | Drei Affen im Gehege  |
| T 4 2      | Elefant                  | Elefant mit Jungem  |
| T 4 3      | Löwe                     | Liegender Löwe, im Hintergrund Löwin mit Jungem             |
| T 4 4      | Krokodil, Schlange       | Krokodil  |
| T 4 5      | Fisch                    | Fische im Aquarium  |
| T 4 6      | Teile                    | Tierpfleger beim Säubern in einem Gehege                    |
| <b>P 1</b> | <b>Baum</b>              | Tina steht neben einem Apfelbaum, Max fällt gerade herunter |
| P 1 1      | Teile                    | Ein geteilter Baum, mit Blüten und Früchten                 |
| P 1 2      | Nutzung                  | Ein Holzstapel im Wald                                      |
| P 1 3      | Entwicklung/Bedürfnisse  | Ein Keim, ein Schössling, ein kleiner Baum                  |
| P 1 4      | Vorkommen                | Bäume im Wald, an der Straße, im Garten                     |
| P 1 5      | als Lebensraum           | Baumstamm mit Vogel und Käfer                               |
| P 1 6      | Arten                    | Eine Palme, ein Nadelbaum, ein Laubbaum                     |
| P 1 7      | Kultur                   | Ein Weihnachtsbaum  |
| <b>P 2</b> | <b>Blumen und Gräser</b> | Tina und Songül auf einer Blumenwiese                       |
| P 2 1      | Arten                    | Ein Garten mit verschiedenen Pflanzen                       |
| P 2 2      | Teile                    | Ein Rosenstock  |
| P 2 3      | Nutzung                  | Eine Blüte mit einer Biene                                  |
| P 2 4      | Entwicklung/Bedürfnisse  | Max gießt die Balkonpflanzen                                |
| P 2 5      | Getreide                 | Ein Korn- und ein Rapsfeld                                  |
| <b>P 3</b> | <b>Obst</b>              | Ein Obststand auf dem Markt                                 |
| P 3 1      | Arten                    | Ein Baum, ein Strauch und eine Pflanze                      |
| P 3 2      | Teile                    | Aufgeschnittene Früchte                                     |
| P 3 3      | Nutzung                  | Vom Apfel zum Saft, Kuchen und Apfeling                     |

|            |                         |   |
|------------|-------------------------|---|
| P 3 4      | Entwicklung/Bedürfnisse | Eine Erdbeerpflanze                               |
| <b>P 4</b> | <b>Gemüse</b>           | Ein Garten mit Gewächshaus                        |
| P 4 1      | Arten                   | Gemüseallerlei                                    |
| P 4 2      | Teile                   | Aufgeschnittenes Gemüse                           |
| P 4 3      | Nutzung                 | Ein Salat, ein warmes Gemüsegericht               |
| P 4 4      | Entwicklung/Bedürfnisse | Entwicklung einer Möhre                           |
| <b>W 1</b> | <b>Welt</b>             | Die Erde vom Weltraum                             |
| W 1 1      | Erde I                  | Max Eltern in der Antarktis                       |
| W 1 2      | Wasser                  | Ein See im Regen                                  |
| W 1 3      | Raum                    | Kartons mit Bällen                                |
| W 1 4      | Himmel                  | Sonne, Mond und Sterne                            |
| W 1 5      | Erde II                 | Ein Maulwurfshügel                                |
| W 1 6      | Krieg und Frieden       | Brennende Ruine mit Gräbern                       |
| <b>W 2</b> | <b>Wetter</b>           | Tina und Susanne im Regen                         |
| W 2 1      | Erscheinungen           | Landschaft mit Regenbogen                         |
| W 2 2      | Aktivitäten             | Ein Schneemann im Schneetreiben                   |
| W 2 3      | Auswirkungen            | Ein Baum im Herbststurm                           |
| W 2 4      | Beobachtung             | Ein Thermometer, ein Windsack und ein Hygrometer  |
| W 2 5      | Kleidung                | Tina und Max gehen zum Schwimmen                  |
| <b>W 3</b> | <b>Zeit</b>             | Tina am Morgen, der Wecker klingelt               |
| W 3 1      | Zeiteinteilungen        | Verschiedene Zeitmesser                           |
| W 3 2      | Jahreszeiten            | Baum im Sommer und Winter                         |
| W 3 3      | Lebensabschnitte        | Songül mit Schultüte                              |
| W 3 4      | Freizeit                | Strandszene mit Sandburg                          |
| <b>W 4</b> | <b>Medien</b>           | Songül und Mehmet mit ihrer Mutter beim Fernsehen |
| W 4 1      | Fernsehen               | Ein Fernseher mit Wetterkarte                     |
| W 4 2      | Lesen                   | Ein Bücherregal                                   |
| W 4 3      | Hören                   | Instrumente und Wiedergabemedien                  |
| W 4 4      | Spielen                 | Ein Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiel mit Würfel     |
| W 4 5      | Etwas Herstellen        | Verschiedene Zeichenmaterialien                   |

|  |                        |                                  |
|--|------------------------|----------------------------------|
|  | <b>Personalkarte 1</b> | Tina, Susanne, Jana              |
|  | <b>Personalkarte 2</b> | Songül, Mehmet, Özlem, Hasan     |
|  | <b>Personalkarte 3</b> | Max, Dennis, Gertrud             |
|  | <b>Personalkarte 4</b> | Emerie, Melanie, Magak, das Baby |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Arabisch                         |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Französisch                      |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Griechisch                       |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Italienisch                      |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Kroatisch                        |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Kurdisch                         |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Polnisch                         |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Russisch                         |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Serbisch                         |
|  | <b>Brückensätze</b>    | Türkisch                         |

Auf die geplante Kommentierung einzelner Veröffentlichungen musste aus Platzgründen verzichtet werden. Die getroffene Auswahl ist als Kommentierung zu verstehen: Die angeführten Werke haben sich in der Praxis der Sprachförderung sowie in Fortbildungen vielfach bewährt.

### Psychomotorik

Balgo, R.: Bewegung und Wahrnehmung als System; Schorndorf 1998

Eggert, D.: Psychomotorisches Training der psychomotorischen Förderung. Textband und Arbeitsbuch; Dortmund 1998

Herm, S.: Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten; Neuwied 1997

### Wahrnehmung

Eggert, D. / Peter, T.: DIAS: Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen. Textband mit MC; Dortmund 1992

### Spracherwerb

Kielhöfer, B. / Jonekeit, S.: Zweisprachige Kindererziehung; Tübingen 1995

Landesjugendamt Berlin: Grundwissen: Sprachentwicklung und Sprachförderung im Vorschulalter (Seminarmaterialien); Berlin 2002

Wendlandt, W.: Sprachstörungen im Kindesalter; Berlin 2000

### Sprachstandsüberprüfung

Hobusch, A. / Lutz, N. / Wiest, u.: Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD); Horneburg 2002

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: **Bärenstark** - Berliner Sprachstands-erhebung und Materialien zu Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase; Berlin 2002

### Sprachförderung

Anne-Frank-Zentrum: "Das bin ich" - interkulturelles Lernmaterial; Berlin 2002

Fuchs, R. / Siebers, C.: Sprachförderung von Anfang an; Köln 2002

Götte, R.: Sprache und Spiel im Kindergarten. Sprach- und Spielförderung in Kindergarten und Schule; Weinheim/Basel 1994

Gollwitz, G.: Hundert neue Sprechspiele, Bd.4. Die Praxis einer Sprachförderung bei Aussprachestörungen, Redeflussstörungen und Grammatikstörungen, mit CD-Rom; Blieskastel 1997

Leue, R. / Walter, S.: Sprachförderung in Kindertagesstätten - Probleme und Lösungsansätze.; in: Fürsorge in Kindertagesstätten; Berlin 2001

Maier, W.: Neue Wege der Sprachförderung (4 Bände); München 1992-1997

Monschein, M.: Spiele zur Sprachförderung (2 Bände); München 1997

Neumann, S.: Ganzheitliche Sprachförderung; Weinheim 2001

Schlösser, E.: Wir verstehen uns gut - Spielerisch Deutsch lernen; Ökotopia-Verlag 2001

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: **Bärenstark** hören und sprechen. Hinweise zur gezielten Sprachförderung sowie Erläuterungen zum Spracherwerb; Berlin 2003

Wiedemann, M. (Hg.): Sprachförderung mit allen Sinnen; Weinheim/Basel 2000

Uhlich, M./Oberhuemer, P./Soltendiek, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten; Weinheim 2001

### Interkulturelles Lernen und DaZ

Apeltauer, E.: Grundlagen des Erst- und Zweitsprachunterrichts; Berlin 1997

Apeltauer, E. / Glumper, E.: Ausländische Kinder lernen Deutsch; Berlin 1997

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Hallo, Hola, Ola - Sprachförderung in Kindertagesstätten; Berlin/Bonn 2000

Belke, G.: Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung; Baltmannsweiler 1999

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Handreichung interkulturelle Bildung und Erziehung; Berlin 2001

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Rahmenplan DaZ; Berlin 2003

### Im Internet:

Tierstimmen in den Sprachen der Welt: [www.georgetown.edu/faculty/ballc/animals/](http://www.georgetown.edu/faculty/ballc/animals/)

Zahlen in den Sprachen der Welt: [www.raikas.net/yksi.html](http://www.raikas.net/yksi.html)

- Ayşegül Arslanoğlu** Kunstfacherzieherin  
Lernwerkstatt für Kindertagesstätten  
Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin  
Dozentin für Sprachförderung am  
Institut für kreative Sprachförderung  
und interkulturelle Kommunikation, Berlin
- Dr. Havva Engin** Erziehungswissenschaftlerin  
Technische Universität Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Dozentin für LehrerInnen-Weiterbildungen  
im Bereich Deutsch als Zweitsprache  
havvaengin@web.de
- Regine Leue** Lehrerin  
Dozentin für Deutsch als Fremdsprache (DaF)  
Institut für kreative Sprachförderung  
und interkulturelle Kommunikation, Berlin  
regine.leue@institut-sprachfoerderung.de
- Dr. Sven Walter** Sprachwissenschaftler  
Institut für kreative Sprachförderung  
und interkulturelle Kommunikation, Berlin  
sven.walter@institut-sprachfoerderung.de
- Chris Marwede** Graphikerin  
www.chris-marwede.de

### Förderprofile - von der Beobachtung zur Sprachförderung

Beobachtung und Dokumentation des sprachlichen Verhaltens der Kinder und die anschließende Analyse bzw. Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes sollen die Grundlage für die Planung und Durchführung von Maßnahmen zur gezielten Sprachförderung liefern.

Individuelle Förderprofile, wie sie im Rahmen der Sprachstandserhebung "Bärenstark" entwickelt wurden (siehe 5.), können natürlich auch auf der Grundlage anderer Verfahren formuliert werden. Sie fassen Aussagen zum Sprachkönnen und zu Bereichen zusammen, in denen Förderung notwendig ist, und werden durch Empfehlungen für Fördermaßnahmen ergänzt.

Im Folgenden als Beispiel ein im Rahmen von "Bärenstark" am Institut für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation erstelltes Förderprofil:

#### Exemplarisches Förderprofil

Alter des Kindes: 4; 11

#### (normaler Förderbedarf)

Erstsprache: Türkisch

Das Kind wirkte "offen, sprechfreudig". Das heißt, es kann bei der Interpretation der Ergebnisse grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass in den protokollierten sprachlichen Leistungen ein relativ realistisches Bild vom Sprachkönnen des Kindes erfasst wurde.

**Aussprache:** Das Kind hat keine erkennbaren Probleme im Bereich der Aussprache.

#### Wortschatz und Formenbildung:

**Substantive:** Das Kind benutzte nur relativ wenige Substantive, darunter allerdings eine Reihe von relativ spezifischen (z.B. "Fledermausspiel", "Massage"). Das Kind verstand und benannte alle gefragten Körperteile richtig. Es benutzte in Teil 2 (Beschreibung des Schwimmbadbildes) meist Artikel als Subjekt, ein Hinweis auf mögliche Wortschatzlücken.

Im Bereich der Formenbildung sind Probleme beim Gebrauch von Dativ- und Akkusativformen erkennbar. Teilweise fehlen notwendige Artikel vor Substantiven.

- Die Deklination der Substantive sollte handlungsbegleitend und in geeigneten Sprachlernspielen geübt werden (z.B. in: "Bärenstark hören und sprechen", 5.2 & 5.3).
- Die Form und Verwendung von Artikeln muss dringend geübt werden!! (der die das - Wand)

**Verben:** Der Umfang des Wortschatzes im Bereich der Verben erscheint eher gering, allerdings wird auch ein spezifisches Verb ("schnarchen") gebraucht. Die Formulierung "Kaffee essen" deutet auf Unschärfen in der Abgrenzung von Wortbedeutungen hin. Da das Kind vor allem in Aufgabe 2 die Verben vorwiegend in ihren Grundformen gebraucht hat, sind hier nur begrenzte Aussagen zur Formenbildung möglich. Unregelmäßige Verben (ich esse, er isst) werden nur teilweise richtig gebildet, reflexive (sie duscht sich) und trennbare (er klettert hoch) Verben eher vermieden.

- Der Wortschatz im Bereich der Verben sollte durch geeignete thematische Sprachförderprojekte erweitert werden.
- Der Gebrauch der Verben, besonders unregelmäßiger, reflexiver und trennbarer, sollte in handlungsorientierten Spielen zur Sprachförderung geübt werden (z.B. in: "Bärenstark hören und sprechen", 5.3).

**Adjektive:** Es wurden nur wenige Adjektive gebraucht. Die Gegensätze in Teil 3 (Bildvergleich) wurden immer durch "nicht" ausgedrückt, auch dies ein Hinweis auf mögliche Wortschatzlücken. Die Rechts-/Links-Zuordnung scheint gefestigt.

- Der Wortschatz im Bereich der Adjektive muss dringend durch geeignete thematische Sprachförderprojekte erweitert werden.

**Präpositionen:** Das Kind benutzte zwei Präpositionen ("bei", "in"), nicht immer in der richtigen Bedeutung. Von den gefragten Präpositionen verstand es nur zwei richtig ("auf", "unter"). Der Gebrauch der Artikel im Zusammenhang mit den Präpositionen ist noch unsystematisch.

- Die Präpositionen müssen dringend geübt werden, z.B. mit geeigneten Bewegungsspielen.

**Satzbau:** Das Kind äußerte sich sowohl in Satzfragmenten mit den Verben in der Grundform (spielen) als auch in überwiegend fehlerfreien Kurzsätzen und überwiegend fehlerhaften komplexeren Sätzen. Ein grundsätzliches Verständnis des Satzbaus im Deutschen ist durchaus vorhanden.

- Die Bildung einfacher Sätze muss dringend handlungsbegleitend und in entsprechenden Sprachlernspielen stabilisiert werden.
- Die Bildung von längeren, komplexen Sätzen muss im Zusammenhang mit den entsprechenden Wortschatzerweiterungen geübt werden.

#### **Fazit:**

Im Bereich des Wortschatzes sind Verbesserungen vor allem bei Adjektiven und Präpositionen notwendig. Der Bereich Formenbildung muss in allen Bereichen geübt werden. Die durchaus soliden Ansätze zur Satzbildung sollten systematisch weiterentwickelt werden.





Kindergruppe: \_\_\_\_\_ Erzieherin: \_\_\_\_\_

beteiligte Kinder: \_\_\_\_\_

Alter: \_\_\_\_\_ Erstsprachen: \_\_\_\_\_

Thema: \_\_\_\_\_ Zeitraum: \_\_\_\_\_

Karten: \_\_\_\_\_

Lernziel: \_\_\_\_\_

Aktivitäten: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sprachliches Verhalten der Kinder während des Projektes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mögliche Anschlussprojekte: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kind: \_\_\_\_\_ Erstsprachen: \_\_\_\_\_

Geburtsdatum: \_\_\_\_\_ in der Kita seit: \_\_\_\_\_

Datum der Überprüfung: \_\_\_\_\_

Wortlernkarten: \_\_\_\_\_

Äußerungen des Kindes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Was kann das Kind schon?

Wortschatz: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Grammatik: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Was kann das Kind noch nicht?

Wortschatz: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Grammatik: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Konsequenzen: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Veränderungen: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_