

Wer spricht mit mir?

Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund

Wer spricht mit mir?



Wer spricht mit mir?

Gezielte Sprachförderung für Kinder
mit Migrationshintergrund

*Text:
Renate Miltzer*

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit
des Landes Nordrhein-Westfalen

Der Kindergarten leistet einen wesentlichen Beitrag zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Über 92 % dieser Kinder besuchen heute eine Tageseinrichtung. Der Besuch des Kindergartens ist eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse und zur Eröffnung von Bildungschancen.

Vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund bildet hierbei die Förderung der sprachlichen Kompetenzen einen besonderen Schwerpunkt. Dies gilt für die Erstsprache der Kinder und die deutsche Sprache. Während die erstsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, dass Kinder in ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten gefördert und am Leben ihrer ethnischen Gruppe selbstbestimmt und gleichberechtigt teilhaben können, helfen Kenntnisse in der deutschen Sprache, sich in unserer Gesellschaft zurechtzufinden, den Anforderungen aus Schule, Beruf und Gesellschaft entsprechen zu können sowie Entwicklungs- und Bildungschancen zu nutzen.

Die vorliegende Broschüre will Erzieherinnen und Erziehern Hilfestellung für eine gezielte Sprachförderung geben. Dabei gilt das besondere Augenmerk der Förderung der deutschen Sprache in Gruppen mit einem hohen Anteil fremdsprachiger Kinder. Neben der Beschreibung der verschiedenen Schritte einer Sprachförderung werden auch andere Bereiche der pädagogischen Arbeit im Hinblick auf eine Sprachförderung betrachtet. Informationen über zweisprachige Situationen und zu den Lernprozessen von Kindern ergänzen den praktischen Teil.

Ich hoffe, dass dieses Material für die Sprachförderung im Kindergarten als Arbeitshilfe genutzt werden kann.



Birgit Fischer
Ministerin für Frauen, Jugend,
Familie und Gesundheit
des Landes Nordrhein-Westfalen



Theoretische Grundlagen	9
Theoretische Grundlagen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern	10
Lernprozesse jüngerer Kinder	10
Die Begriffsbildung	11
Bewegung und Sprache	16
Wahrnehmung und Sprache	18
Sichere Beziehungen	20
Anerkennung und Wertschätzung	20
Sprachförderung – als Teil der Gesamtkonzeption	25
1. Schritte zur konkreten Sprachförderung	26
Bestandsaufnahme	26
Beobachtung	30
Materialien und Anregungen	33
Beispiele aus der Praxis	44
Reflexion der Arbeit	53
2. Erzieherinnen und Erzieher als sprachliches Vorbild	58
3. Zusammenarbeit mit Eltern	64
4. Öffnung zum Gemeinwesen – Vernetzung im Stadtteil	67
5. Prinzipien der Sprachförderung	70
Materialien	72
Literatur	78
Arbeitsbogen	80

E I N L E I T U N G

Wenn Kinder eine Sprache lernen, brauchen sie Ansprechpartner – Erwachsene und Kinder –, denen sie beim Sprechen zuhören, also Sprache erleben können, und denen sie sich mitteilen, also Sprache erproben können.

Seit einigen Jahren ist allerdings zu beobachten, dass in manchen Kindergruppen der Anteil der fremdsprachigen Kinder zunimmt und deutsche Kinder nur noch vereinzelt in den Gruppen anzutreffen sind.

Wenn der Anteil an fremdsprachigen Kindern überwiegt, ist eine natürliche Lernumgebung, in der sich diese Kinder durch Hören und Sprechen in Alltagssituationen die deutsche Sprache aneignen, nicht mehr gegeben. Auch die wenigen deutschen Kinder können nicht mehr ausreichend in ihren sprachlichen Kompetenzen gefördert werden.

Gerade in solchen Gruppen gilt es, der Sprachförderung von Kindern besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und ihr einen entsprechenden Stellenwert in der pädagogischen Arbeit einzuräumen, um zu verhindern, dass Kinder bei der Einschulung deutlich benachteiligt sind.

Wie eine gezielte Sprachförderung aussehen kann, welche Überlegungen und Schritte hierzu notwendig sind, soll im folgenden, auch anhand einiger Beispiele, dargestellt werden. Dabei stützen sich die Ausführungen auf die in der Broschüre „Wie Kinder sprechen lernen“ vertretenen Grundgedanken, erweitern und konkretisieren sie.

Theoretische Grundlagen



Theoretische Grundlagen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern

Lernprozesse jüngerer Kinder

In den ersten Lebensjahren nehmen Kinder die Welt vor allem über ihre Sinne, ihren Körper und ihre Handlungen wahr. Jüngere Kinder lernen, indem sie sich mit den Personen und Dingen ihrer Umgebung handelnd auseinandersetzen. Über experimentierendes Umgehen mit Gegenständen und Materialien lernen sie die Eigenschaften und die Beschaffenheit von Gegenständen kennen, z.B. dass ein Ball rund ist und rollt, dass man ihn werfen und auffangen kann. Je vielfältiger und abwechslungsreicher die Umwelt gestaltet ist, umso mehr Kenntnisse und Erfahrungen können Kinder sammeln. „Kinder brauchen den konkreten Umgang mit den Dingen, damit sie aus dem Tun innere Bilder aufbauen können.“¹ Durch die Auseinandersetzung mit den Dingen, über ihr konkretes Tun verändern sie ihre Deutungen, Annahmen, Vorstellungen von den Dingen und lernen, ihre eigene Position in der Welt zu finden. Wenn dieses Tun von der Erzieherin sprachlich begleitet wird, werden Kindern entsprechende Sprachmuster angeboten, an denen sie ihre sprachlichen Fähigkeiten ausrichten können. Die

über das konkrete Handeln gewonnenen Erfahrungen werden über die Verbindung mit Sprache allmählich zu Begriffen. Die Begriffsbildung² und Wortschatzerweiterung der Kinder werden erleichtert, wenn sie in solchen Situationen stattfinden, die für sie bedeutsam und interessant sind. Dies sind Situationen, die an der Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen, in denen sie neue Erfahrungen und Entdeckungen machen können und in denen sie emotional angesprochen sind. Allerdings kann nur dann von einer hohen emotionalen Beteiligung ausgegangen werden, wenn Kinder Situationen und Spiele für sich als sinnvoll erleben. In diesen Lernsituationen werden „aus konkreten Erfahrungen mit Objekten und Ereignissen, linguistischen Strukturen und interpersonalen Interaktionen“³ die Regeln einer Sprache von den Kindern verinnerlicht.

An den Erfahrungen von Kindern anzuknüpfen, sich ihre jeweiligen Bedürfnisse zu vergegenwärtigen, sind also Voraussetzungen, kindliche Entwicklungsprozesse angemessen zu fördern. Darauf weist auch die Spracherwerbsforschung hin, wenn sie

betont, dass Kinder solche Sprachäußerungen aus ihrer Umgebung aufnehmen, die sie häufiger hören und die für ihre Wünsche und Bedürfnisse von Bedeutung sind.⁴

Jüngere Kinder lernen in kurzer Zeit viel, aber sie lernen anders als ältere Kinder. Sie lernen ganzheitlich, d.h. Kinder nehmen ihre Umwelt mit ihrer ganzen Person wahr. Daher sollten in der Arbeit mit Kindern möglichst alle Fähigkeiten angesprochen werden: die kreativen wie die emotionalen, die kognitiven wie die sozialen und motorischen. Und sie lernen anschaulich: Sie tasten, sehen, hören, schmecken, riechen, um zu begreifen. „Je mehr unterschiedliche Formen der Darbietung des Lernstoffes angeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung genutzt werden können, um so besser und langfristiger wird Wissen gespeichert, desto fester wird es verankert.“⁵ Diese Lernprinzipien gelten auch für die Sprachförderung.

Auch erfordert sprachliches Lernen – wie jedes andere Lernen – eine bestimmte Regelmäßigkeit. Wenn der Anteil der fremdsprachigen Kinder oder der Kinder einer Nationalität in manchen Gruppen sehr hoch ist, fehlt die Möglichkeit und Notwendigkeit, die deutsche Sprache anzuwenden. Daher ist es notwendig, Sprache sehr bewusst in den Alltag einzubringen und täglich die

gesamte Arbeit, soweit es die Situationen der Kinder zulassen, für eine sprachliche Förderung zu nutzen. Die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht es, differenziert auf das Sprachvermögen der Kinder einzugehen und Rücksicht auf die Spielsituationen der Kinder zu nehmen.

Zudem ist es wenig hilfreich, mit einer bewussten sprachlichen Unterstützung erst im letzten Jahr vor der Einschulung zu beginnen. Da Kinder zum Erlernen einer Sprache ausreichend Zeit und Kontakte, also Sprechmöglichkeiten, benötigen, sollten auch die jüngeren Kinder von Anfang an in die Sprachförderung einbezogen werden.

Die Begriffsbildung

Das Erlernen von Sprache ist ein Prozess, in dem Kinder nicht nur nachahmend die Sprache ihrer Umgebung aufgreifen und wiedergeben, sondern kreativ damit umgehen, wie der Erwerb von Regeln als auch der Umgang mit Wörtern und Begriffen zeigen. Kinder sprechen nicht nur einfach nach, was ihnen vorgegeben wird, sondern machen Erfahrungen mit den Personen und Gegenständen ihrer Umwelt und lernen dabei, dass

- ▶ Personen, Dinge, Ereignisse... einen Namen haben, mit dem man sie bezeichnen kann,

¹ Zimmer, 1995, S. 17

² Wegen ihrer Bedeutung im Rahmen der sprachlichen und kognitiven Entwicklung wird auf die Begriffsbildung weiter unten ausführlicher eingegangen.

³ Dannenbauer, 1987.

In: Kolonko, 1996, S. 28

⁴ Vgl. Grimm. In Oerter/ Montada, 1987, S. 635

⁵ Zimmer, a.a.O., S. 30

N O T I Z E N

- ▶ diese Namen für Personen, Gegenstände oder Ereignisse stehen können, die sie bezeichnen und dass
- ▶ die Wörter und sprachlichen Äußerungen etwas bezeichnen, eine Bedeutung haben.

Dieser Erfahrungs- und Lernprozess ist für die Begriffsbildung von besonderer Bedeutung. Die Begriffsbildung baut auf der sinnlichen Wahrnehmung und Erfahrung auf. In diesem Prozess lernt das Kind über die eigene gedankliche Tätigkeit die Struktur, Merkmale und Eigenschaften von Gegenständen oder Personen kennen. „*Sprache und Objektwelt stehen in engem, untrennbarem Zusammenhang. Immer, wenn gesprochen wird, wird über etwas gesprochen.*“⁶ Auf dieser Grundlage aufbauend gelangt es allmählich zu abstrakten Denkprozessen, die es sprachlich in Wörter kleiden lernt. Dabei werden die Begriffe im Prozess der Aneignung durch das Kind verändert, d.h. sie werden gedanklich verarbeitet.

Für die Begriffsbildung sind somit drei Aspekte von zentraler Bedeutung: die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung des Kindes, die gedankliche Verarbeitung und die sprachliche Formulierung, die dem Kind von seiner Umgebung angeboten wird.⁷ Über die sprachliche Formulierung wird der subjektive Sinneseindruck, die sinnliche Erfahrung und Wahrnehmung des Kindes zum

Begriff, über den Kommunikation mit der Umwelt möglich wird. Ohne eigene sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung bleibt das Wort für das Kind ohne Bedeutung, wenigstens so lange es eine entsprechende Abstraktionsfähigkeit noch nicht entwickelt hat.

Während Kinder in der Regel die wesentlichen Strukturen ihrer Sprache bis zum vierten Lebensjahr erlernt haben, setzt sich die Begriffsbildung, die eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft ist, bis weit ins Schulalter fort.

Wie das Kind seine Umwelt gedanklich erobert, wie es lernt, seine Umwelt sprachlich genauer zu erfassen, hat WYGOTSKI untersucht. Seine Untersuchungen zeigen, dass die Begriffsbildung in drei Stufen erfolgt, von denen jede Stufe wiederum mehrere Phasen aufweist. Dabei geht er davon aus, dass sich in der Wortbedeutung Sprechen und Denken treffen.

Auf der *ersten Stufe* entstehen über das Handeln des Kindes mit Gegenständen und im Umgang mit den Menschen aus seiner Umgebung *synkretische Begriffsbildungen*.⁸ Auf der Stufe des synkretischen Denkens bezeichnet das Kind ganz unterschiedliche Gegenstände, Erscheinungen oder Personen aufgrund eines beliebigen, zufälligen, aber für das Kind bedeutsamen Merkmals mit dem

gleichen Begriff. Die Bedeutung des Wortes ergibt sich aus einer völlig unbestimmten Verknüpfung einzelner Gegenstände, „*die sich auf irgendeine Weise in der Vorstellung und Wahrnehmung des Kindes miteinander zu einem einzigen zusammenhängenden Bild verbunden haben.*“⁹ So können z.B. die Farbe, die Form, die Größe oder auch die Bewegung dazu führen, dass ein Kind eine Beziehung zwischen den verschiedenen Dingen herstellt.

„FRIEDERIKE sieht im Alter von neun Monaten bei einem Spaziergang auf dem Parkteich Enten. Ihre Mutter weist sie mehrmals auf diese Tiere hin und sagt, unterstützt durch eine Zeigegeste, dass Enten gak machen. Die Lautung gak wird von FRIEDERIKE wiederholt. Die Eltern sind stolz auf diese erste zielgerichtete Äußerung des Kindes, fordern FRIEDERIKE immer wieder dazu auf, gak zu sagen und loben sie in auffälliger Weise. Am darauffolgenden Tag sitzt FRIEDERIKE mit ihrer Großmutter auf der Terrasse. Auf der Straße läuft ein Hund vorbei, auf den die Großmutter zeigt und sagt: Guck mal, ein Hund! FRIEDERIKE antwortet darauf stolz und zufrieden: gak.“¹⁰ Hier könnten sowohl das Lob, das Friederike von der Mutter erfahren hat, als auch die Zeigegeste dazu geführt haben, dass Friederike Enten und Hund mit gak bezeichnet.

Da sich die Bedeutung eines Wortes beim Kind und beim Erwachsenen häufig in bestimmten konkreten Dingen überschneiden, ist ein gegenseitiges Verstehen und eine Kommunikation zwischen dem Kind und seiner Umgebung möglich. „*Aber die Wege, auf denen das Denken des Erwachsenen und des Kindes zu dem Schnittpunkt gelangt, sind verschieden, selbst dort, wo die Bedeutung eines kindlichen Wortes sich teilweise mit der Bedeutung in der Sprache der Erwachsenen deckt ...*“¹¹

Während die erste Stufe der Begriffsbildung durch eine subjektive Sichtweise des Kindes gekennzeichnet ist, lässt sich die zweite Stufe durch den Aufbau von *Komplexen* charakterisieren. Das dieser Stufe zugrundeliegende Denken führt – wie auf der ersten Stufe – zur Herstellung von Beziehungen zwischen unterschiedlichen, konkreten Erfahrungen sowie zur Zusammenfassung und Verallgemeinerung einzelner Dinge und Gegenstände. Im Unterschied zur ersten Stufe entdeckt das Kind aber hierbei die objektiv zwischen den verschiedenen Dingen oder Personen bestehenden Beziehungen. „*Konkrete Gegenstände oder Dinge werden aufgrund tatsächlicher, allgemeingültiger (und somit auch für andere nachvollziehbarer) Gemeinsamkeiten zu Gruppen zusammengefasst.*“¹²

⁶ Gipper, 1985, S. 111

⁷ Vgl. Steinmüller

⁸ Synkretismus: Verbindung unterschiedlicher Aspekte

⁹ Wygotski, 1974, S. 120

¹⁰ Aus: Gipper, a.a.O., S. 113

¹¹ Wygotski, a.a.O., S. 121

¹² Gipper, a.a.O., S. 114

N O T I Z E N

„Mit 1.04 bezeichnet HOLGER mit bebe „Besen“, „Schrubber“ und „Handfeger“. Diese Gegenstände bilden den Kern des (...) Komplexes. Putzlappen kommen – wohl aufgrund ihrer Funktion, Gegenstände zu säubern – hinzu und werden auch bebe genannt. Schließlich wird auch die Haarbürste, die wie der Schrubber Borsten hat, in den Komplex aufgenommen. Putzlappen und Haarbürste stehen in keiner direkten Verbindung miteinander. Sie mit demselben Ausdruck zu bezeichnen, wird nur durch ihre jeweils verschiedene Beziehung zum Kern „Besen“ möglich.“¹³

Beim Denken in Komplexen ordnet das Kind die verschiedenen Dinge aufgrund von konkreten, faktischen Beziehungen zwischen den Dingen zueinander (aufgrund der Beziehung zwischen Besen und Putzlappen, weil sie zum Säubern verwendet werden, sowie zwischen Besen und Haarbürste, weil sie Borsten haben) und bezeichnet sie mit dem gleichen Begriff. Dabei „beruht der Komplex auf den verschiedenartigsten faktischen Beziehungen, die oft nichts miteinander gemeinsam haben.“¹⁴ Die dem Komplexdenken zugrundeliegenden objektiven Zusammenhänge können also zufällig sein (zum Säubern, Borsten) und bleiben immer auf der konkreten Ebene.

Die letzte Phase des komplexen Denkens, die beim älteren Kindergartenkind vorherrscht, ist die Phase des „Pseudobegriffs“. Der Pseudobegriff entspricht von seiner äußeren Form her dem Begriff der Erwachsenen, inhaltlich kommt er aber aufgrund konkreter Erfahrungen zustande. Er stellt nach WYGOTSKI den Übergang vom anschaulich-bildhaften Denken zum abstrakten Denken dar und leitet die dritte Stufe der kindlichen Denkentwicklung ein.

Wesentlich für den Aufbau der auf der Stufe der Komplexbildung zu erlernenden Alltagsbegriffe sind die Erfahrungen, die das Kind im handelnden Umgang mit den Dingen und Personen seiner Umwelt macht. Alltagsbegriffe entwickeln sich in der alltäglichen Kommunikation. Sie verschwinden nicht mit dem Erreichen der nächsten Stufe. Der Übergang zur nächsten Stufe ist fließend und durch gegenseitige Überlappungen gekennzeichnet.

Auf der dritten Stufe gelangt das ältere Schulkind über mehrere Phasen allmählich zu den echten Begriffen; Wygotski nennt sie die wissenschaftlichen Begriffe. Damit erreicht es die höchste Stufe der Begriffsbildung. Wissenschaftliche Begriffe sind die Grundlage für abstrakte Denkprozesse. Nicht mehr Anschauung und konkrete Erfahrun-

gen bilden die Grundlage von Denkprozessen, sondern systematisierte und mehr oder weniger verallgemeinerte Erfahrungen.

Bis zum Eintritt in den Kindergarten hat das Kind erste Schritte in der Entwicklung von Alltagsbegriffen in der Erstsprache getan. Es ist von seinen kognitiven Fähigkeiten her in der Lage, Alltagsbegriffe zu bilden. Im Verlauf der Kindergartenzeit macht es bei der Begriffsbildung in seiner Erstsprache auch schon erste Schritte auf eine Verallgemeinerung und Abstraktion hin.

Wenn nun die Erstsprache der Kinder aus zugewanderten Familien im Kindergarten oder in der Schule nicht weiter gefördert wird, führt dies dazu, dass sich die Entwicklung von Alltagsbegriffen auf die Bereiche reduziert, die im Umgang mit den Eltern und den Gleichaltrigen angesprochen werden. Dies bedeutet, dass zwar eine Weiterentwicklung der Erstsprache stattfindet, dass sich die Entwicklung der Erstsprache aber insgesamt verzögert, weil sie ohne Förderung im außerfamiliären Bereich auskommen muss. Erfahrungsbereiche, wie sie der Kindergarten oder die Schule zur Verfügung stellen, sind dem fremdsprachigen Kind über die Erstsprache selten zugänglich.

Um entsprechende Denk- und Kommunikationsprozesse in der deutschen Sprache, die im Kindergarten oder in der Schule an das Kind herangetragen wird, vollziehen zu können, fehlen dem Kind aber die dazu notwendigen Grundlagen, d.h. die Entwicklungsschritte, die das Kind in der Erstsprache durchlaufen hat, wie die Begriffsbildung in synkretischer Form bzw. verschiedene Phasen der Komplexbildung. Diese Entwicklungsschritte nachzuholen, ist nicht möglich, da die Entwicklung des Kindes in anderen Bereichen bereits weiter fortgeschritten ist. Nach STEINMÜLLER ergibt sich daraus, dass der Spracherwerb lückenhaft bleibt und die kognitive Entwicklung stagniert. „Da (...) bereits die Alltagsbegriffe nicht in dem für eine normale sprachliche und kognitive Entwicklung erforderlichen Maße ausgebildet werden, fehlt auch das Fundament, auf dem die wissenschaftlichen Begriffe entwickelt werden sollen. Denn ohne die Ausbildung von Alltagsbegriffen fehlen die Voraussetzungen für Abstraktionsprozesse und damit die Möglichkeit, durch Abstraktion und Synthese echte Begriffe als Kategorien abstrakten Denkens zu bilden.“¹⁵

Um nun zu verhindern, dass Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung beeinträchtigt werden, ist es notwendig, die erstsprachigen Fähigkeiten von Kindern auch in Kindergar-

¹³ Aus: Gipper, a.a.O., S. 115

¹⁴ Wygotski, a.a.O., S. 124

¹⁵ Steinmüller, 1981, S. 91

ten und Schule zu fördern. Dies belegen auch Untersuchungen, die zeigen, dass Kinder in Fächern, in denen Abstraktionsfähigkeit und begriffliches Denken erforderlich waren, besser abschnitten, wenn ihre Erstsprache gut entwickelt war. Wurde dagegen die Entwicklung der Erstsprache unterbrochen, bevor die Stufe des abstrakten Denkens erreicht wurde, waren deutliche Schwächen beim Erlernen der Erst- als auch der Zweitsprache zu beobachten.¹⁶

Wenn die Bildung von Alltagsbegriffen in der Erstsprache gefördert wird, kann die Arbeit im Kindergarten beim Erwerb der deutschen Sprache daran anknüpfen. Ein Kind, das bereits über einige Farbwörter in der Erstsprache verfügt, also weiß, was grün, rot, gelb oder blau ist, erlernt Farbwörter in der zweiten Sprache schneller als das Kind, das



den Farbbegriff erst noch entwickeln muss. Das heißt, die für die Bildung von Begriffen notwendigen Erfahrungen und Wahrnehmungen hat das Kind gemacht und entsprechende Vorstellungen von den Dingen entwickelt, über die sprachliche Formulierung in seiner Erstsprache werden sie zunächst für es verfügbar. Beim Erlernen der deutschen Sprache kann auf diese Erfahrungen und Wahrnehmungen des Kindes zurückgegriffen werden, d.h. in vielen Situationen muss ihm die Erzieherin nur noch den entsprechenden Begriff in der deutschen Sprache vermitteln.

Bewegung und Sprache

Eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von Sprache sind die Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen, die Kinder machen. Noch bevor sich das Kind sprachlich mitteilen kann, gewinnt es aufgrund seiner Erfahrungen durch Bewegung und Wahrnehmung eine Vorstellung über räumliche Beziehungen. Über seine Sinne nimmt es die Umwelt wahr und setzt sich mit ihr auseinander.

Bewegung und Sprache sind Mittel zur Erkenntnisgewinnung, wenn Kinder mit den Gegenständen hantieren, sie ausprobieren und über Bewegung Erfahrungen sammeln

können, die über die Verbindung mit Sprache zu Begriffen für das Kind werden.

Sprache und Bewegung sind zudem Ausdrucksmittel. Vor allem jüngere Kinder können ihre Gefühle, Wünsche oder Ängste oft nicht mit Worten ausdrücken und bedienen sich der Körpersprache, z.B. klatschen in die Hände vor Freude oder werfen ihr Spielzeug aus Wut hin.

Die Bewegung wird vom Stammhirn und dem Zwischenhirn (limbischen System), den beiden ältesten Hirnteilen gesteuert. Aus den vom Stammhirn gesteuerten, zunächst reflexhaften Bewegungen, z.B. beim Greifen, entwickeln sich im Laufe der Zeit komplexere Bewegungsabläufe im Zusammenspiel mit den Sinnen, wie Hören, Tasten, Sehen, die vom limbischen System beeinflusst werden. Das limbische System ist auch für die emotionale Beteiligung verantwortlich und spielt eine große Rolle bei der Gedächtnisbildung und Erinnerung. Wenn diese beiden älteren Hirnteile in voller Funktion sind, kann sich das Sprechen entwickeln. Dies bedeutet: „Nur wenn die Bewegungs- und Sinneskoordination voll ausgebildet ist, kann der junge Mensch richtig sprechen lernen und alle Möglichkeiten, die Sprache bietet, nutzen.“¹⁷ Deshalb kann Bewegungsarmut – so GRÜNDLER – die Sprachentwicklung behindern.

Zwischen Bewegung und Sprache bestehen also enge Verbindungen. Sprechmotorische Leistungen sind in den ersten Lebensjahren sehr eng mit der allgemeinen Motorik verbunden. Sie sind teilweise sichtbar, wenn Lippen, Zunge und Teile des Kehlkopfes beim Sprechen bewegt werden. Kinder mit gut ausgebildeten motorischen Fähigkeiten verfügen meist auch über eine gute Sprechmotorik und lernen ohne Verzögerung zu sprechen.

Wenn Kinder schreiben lernen, sprechen sie das zu schreibende Wort leise vor sich hin, d.h. eigene Artikulationsbewegungen (Blei – stift) sind an der Analyse des Wortes beteiligt. Wenn hierbei Fehler auftreten, können sich daraus Fehler beim Schreiben ergeben.

Sprechen und später Schreiben gelingen nur, wenn eine komplexe feinmotorische Koordination gelingt. „Kein anderer Bewegungsvollzug, der von Menschen zu erlernen ist, stellt an das koordinierte Zusammenspiel von vielen Muskeln so hohe Anforderungen.“¹⁸

¹⁶ Vgl. Toukomaa/

Skutnabb-Kangas

¹⁷ Gründler, 1998, S. 32

¹⁸ Breuer, Weuffen, 1999, S. 32

Wahrnehmung und Sprache

Neben der Bewegung ist eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit für das Erlernen von Sprache von besonderer Bedeutung. „Je intensiver das Kind seine Umwelt mit allen Sinnen entdecken kann, um so besser kann es sie auch begrifflich einordnen und sprachlich über sie verfügen.“¹⁹ Kinder lieben sensorische Erfahrungen, weil es für sie lustvoll und spannend ist, zu hüpfen, zu springen, zu klatschen oder zu tanzen.

Weil Sprache und Sprechen auf der Fähigkeit des Zuhörens aufbauen, kommt der *auditiven Wahrnehmung* ein zentraler Stellenwert zu. Um Sprechen, Schreiben und Lesen lernen zu können, muss das Kind Sprache



als aus lautlichen Einheiten bestehend wahrnehmen, einzelne lautliche Elemente aus dem Lautstrom gesprochener Sprache unterscheiden sowie Lauten bestimmten Schriftzeichen (Buchstaben) zuordnen können.

Je besser das Kind die Laute eines Wortes erfasst, desto besser kann es den Sinn eines Wortes verstehen. Das Kind muss z.B. die feinen Unterschiede zwischen „d“ und „g“ in den Wörtern „Nadel“ und „Nagel“ oder zwischen „l“ und „r“ in „Glas“ und „Gras“ wahrnehmen, wenn es verstehen soll, was gemeint ist, und die Laute sprechen können, wenn es jemand anderem den Inhalt mitteilen will.

Auch beim Schreiben lernen spielt die auditive Wahrnehmungsfähigkeit eine Rolle. Das Kind muss lernen, die feinen Unterschiede zwischen Einzellaute aus einer Lautfolge, z.B. *Maus – Haus, Bein – Pein, Tanne – Tonne*, wahrzunehmen und diese dann in Schriftzeichen umzusetzen.

Schreiben und Lesen lernen verlangen darüber hinaus neben anderen Fähigkeiten auch eine *visuelle Wahrnehmungsfähigkeit*. Beim Schreiben muss das Kind Details bei Buchstaben und die einzelnen Buchstaben in ihrer Abfolge innerhalb eines Wortes erkennen. So ist es z.B. wichtig zu erfassen, in welche Richtung der Bogen bei den Buchstaben „d“

oder „b“ bzw. „p“ oder „q“ gemacht werden muss, ob nach rechts oder links, und ob der Strich nach oben oder nach unten geführt wird. Weitere Unterscheidungskriterien, die das Kind erfassen muss, sind die Größe (größer, kleiner, weit, nah), die Häufigkeit (mehr, weniger), der Richtungsverlauf (rauf, runter) und die Raum-Lage-Beziehungen (oben, unten, hier, dort).

Beim Lesen lernen geht es darum, sich den Sinn eines Textes zu erschließen. Dies ist aber nur möglich, wenn das Kind die einzelnen Buchstaben differenziert wahrnimmt.

Gleiche Wörter oder Sätze drücken, je nachdem wie sie ausgesprochen werden, unterschiedliche Inhalte oder Erwartungen aus. „Gib mir bitte deine Hand“ kann von der Erzieherin bittend, energisch oder zärtlich ausgesprochen werden. Der Tonfall drückt aus, was sie dem Kind mitteilen will. Über ihre Sprechmelodie kann die Erzieherin also Wohlwollen, Ablehnung oder Zuneigung ausdrücken. Das Kind muss lernen herauszufinden, was mit der Sprechmelodie vermittelt wird. Dies ist von seiner Fähigkeit zur *melodischen Differenzierung* abhängig. Je besser Kinder melodisch differenzieren können, umso leichter fällt es ihnen, die Intonation einer neuen Sprache zu übernehmen. Die melodische Differenzierung trägt also zum richtigen Erkennen und Verwerten sprach-

licher Äußerungen bei. Tonfall, Tonhöhe, Tonstärke und Tondauer sind damit wesentlich für das Erfassen von Situationen und den damit verbundenen emotionalen Aspekten.

Schließlich ist auch noch die *rhythmische Differenzierungsfähigkeit* zu erwähnen. Sie ist für das Speichern von Wort- und Schriftinhalten sowie von Satzschemata von Bedeutung. „Wem z.B. ein bekanntes Wort momentan nicht einfällt, der hat meist immer den Rhythmus des Wortes behalten. Dieser Worhythmus wird innerlich wiederholt, bis die äußere Figuration des Wortes oft ganz plötzlich wiedergefunden ist.“²⁰

Der sprachliche Rhythmus beruht darauf, dass sprachliche Elemente mehr oder weniger betont oder Pausen eingefügt werden. *Mein Vater arbeitet* – (nicht irgendein Vater, sondern mein Vater), *mein Vater arbeitet* – (nicht meine Mutter, sondern mein Vater), *mein Vater arbeitet* (er schläft nicht, liest nicht, sondern arbeitet). Rhythmische Merkmale helfen also, den Inhalt von Sprache zu verstehen. Wenn Kindern die rhythmische Struktur eines Wortes nicht bewusst ist, können Fehler, wie u.a. Umstellung von Lauten und Silben, Auslassen von Buchstaben, falsche Silbentrennung, auftreten.

¹⁹ Zimmer, 1993, S. 82

²⁰ Breuer, Weuffen, a.a.O., S. 39

²¹ Breuer, Weuffen, a.a.O., S. 15²² Barth, 1997, S. 64

Nach BREUER/WEUFFEN ist die Zeit im Kindergarten in besonderer Weise geeignet, diese verschiedenen Fähigkeiten im Alltag zu unterstützen. „Es hängt offensichtlich von der Intaktheit der basalen sensomotorischen Grundlagen der Sprache im Vorschulalter ab, ob das Sprechen-, Schreiben- und Lesenlernen erfolgreich gelingt.“²¹

Sichere Beziehungen

Und noch etwas ist bei der Sprachförderung zu berücksichtigen: Kinder lernen auf der Basis von Selbstvertrauen, das heißt, sie brauchen zum Lernen die Sicherheit und Orientierung in wertschätzenden Beziehungen. Bei ihren Erkundungen der Welt, vor allem in einer für sie unbekanntem, fremden Umgebung, wie es der Kindergarten für viele Kinder aus zugewanderten Familien zunächst ist, treffen Kinder immer wieder auf Situationen, die für sie beängstigend und verwirrend sein können. Über Bezugspersonen, die sich ihnen zuwenden, die ihre Gefühle ernst- und annehmen, erfahren sie Sicherheit und Selbstvertrauen, sich auf Neues einzulassen, d.h. für das Gelingen sprachlicher Prozesse sind sichere, stabile Beziehungen zwischen Kindern und Erzieherinnen bzw. Erziehern von Bedeutung. Kinder müssen sich von der Erzieherin und der Gruppe akzeptiert wissen und sich in der Gruppe wohl

fühlen können. Über das gemeinsame Spiel, beim Tische decken oder bei Bilderbuchbetrachtungen kann die Nähe zur Erzieherin dem Kind den Zugang zur (neuen) Sprache erleichtern.

Außerdem werden „Lerninhalte (...) bei starken Unlustempfindungen oder Ängsten weniger gut im Langzeitgedächtnis gespeichert.“²² Daher ist es von Bedeutung, dass Sprache und Sprechen lernen in einer emotional positiven Atmosphäre stattfinden.

Anerkennung und Wertschätzung

Wie Kinder aus zugewanderten Familien mit ihrem kulturellen und sprachlichen Hintergrund von ihrer Umgebung wahrgenommen werden, kann die Lernmotivation und damit den Lernprozess von Kindern wesentlich beeinflussen. Diese Kinder erfahren allzu oft, dass ihre kulturellen Orientierungen abgewertet und ihre erstsprachlichen Kompetenzen als Hindernis beim Erwerb der deutschen Sprache gesehen werden, d.h. sie werden mit ihren Defiziten wahrgenommen und erfahren für ihre sich entwickelnde Zweisprachigkeit selten Anerkennung. Ein positives Selbstbild, ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann sich so nur schwer entwickeln.

Hilfreich für das Gelingen einer zweisprachigen Erziehung ist, dass die Umgebung der Kinder einer Zweisprachigkeit gegenüber positiv eingestellt ist und sie Wertschätzung für ihre Erstsprache erleben. Kinder, die Anerkennung für ihre Erstsprache und positive Rückmeldungen für ihr Bemühen um Zweisprachigkeit erhalten, sind stärker motiviert, sich auf die deutsche Sprache einzulassen.

N O T I Z E N

N O T I Z E N _____

Lined writing area for notes on page 22.

N O T I Z E N _____

Lined writing area for notes on page 23.



Sprachförderung – als Teil der Gesamtkonzeption

1. Schritte zur konkreten Sprachförderung

Bestandsaufnahme

Wie Beobachtungen immer wieder zeigen, findet eine gezielte Sprachförderung im pädagogischen Geschehen oft erst dann die notwendige Beachtung, wenn Probleme auftreten. Wenn man aber allen Kindern gleiche Chancen im Hinblick auf ihre schulische Situation einräumen will, ist es erforderlich, vorhandene Ressourcen besser zu nutzen und bewusster einzusetzen.

Um ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln zu können, brauchen Kinder eine Atmosphäre, in der sie sich von der Erzieherin oder dem Erzieher und den anderen Kindern akzeptiert wissen und sich wohl fühlen können. Auch brauchen sie Situationen, in denen ihre Sprechfreude aufgegriffen wird, in denen sie zum Sprechen ermutigt und Anlässe zum Sprechen über gemeinsames Spiel und Tun hergestellt werden. Dies bedeutet, Sprache im Alltag bewusst einzusetzen.

Kinder können sich über Singen, Tanzen, Bewegungsspiele und Rhythmik einbringen, was ihnen helfen kann, Selbstvertrauen aufzubauen. Gerade Singen und Musizieren, Rhythmik und Bewegungsspiele sowie der

Einsatz von Reimen fördern die Sprachwahrnehmung und Sprachverarbeitung von Kindern und wirken sich positiv auf das Lesen- und Schreibenlernen in der Schule aus. Das Mitklatschen von Rhythmen unterstützt die rhythmische Differenzierungsfähigkeit.

Kimspiele führen zu einer anschaulichen Sprachvermittlung, weil Kinder erfahren, wie sich etwas anfühlt, wie etwas schmeckt oder riecht. Geräusche oder Klänge erkennen, fördert das genaue Hinhören.

Das Spiel mit Handpuppen und Marionetten erleichtert die Kontaktaufnahme zu und zwischen Kindern. Des Weiteren können Fingerspiele, Reime und einfache Lieder Kinder mit geringen Deutschkenntnissen zum Mitmachen motivieren.

Regelmäßiges Vorlesen und Erzählen in Kleingruppen unterstützt – wie Studien belegen – in besonderer Weise die sprachliche Entwicklung von Kindern. In Gesprächen haben sie die Möglichkeit, ihre erworbenen Fähigkeiten auszuprobieren.

Bauen, Malen, Arbeiten mit Plastilin oder Buntpapier, Faltarbeiten, Puzzle und Lottospiele fordern das Kind zum genauen Hinsehen auf. Spiele mit Murmeln, Steckspiele, mit der Schere schneiden unterstützen dazu die Fingerbeweglichkeit und Fingerfertigkeit. Werden Kinder motiviert, ihr Tun der Erzieherin oder dem Erzieher vorzustellen oder zu erklären, werden gleichzeitig auch die sprachlichen Fähigkeiten gefördert. Wenn die Erzieherin das Spielgeschehen der Kinder kommentiert, gibt sie ihnen sprachliche Anregungen.

Eine Förderung der motorischen Fähigkeiten kann helfen, die zum Sprechen notwendigen Bewegungen zu unterstützen.

Für die Erzieherin bzw. den Erzieher heißt dies, das pädagogische Geschehen sprachfreundlich zu gestalten, die Spiele und Aktivitäten sowie die Vielfalt an Materialien und Medien bewusst zu nutzen, die im Kindergarten vorhanden sind. Dabei sollten Situationen, die Kinder zu vielfältigem Handeln herausfordern, im Vordergrund stehen. Darüber hinaus sollte der gesamte Alltag darauf hin befragt werden, wie er sprachanregend gestaltet werden kann, z.B. über offen und flexibel gestaltete Tagesabläufe, die für Kinder die notwendigen Orientierungspunkte enthalten, über eine Raumgestaltung, die zum Sprechen einlädt, oder

über eine Öffnung zum Gemeinwesen, die Kindern neue Sprachräume erschließt. Neben solchen Situationen und Gelegenheiten, die durch Bereitstellen von Materialien, durch eine entsprechende Gestaltung der Räume und des Tagesablaufs ermöglicht werden, kann die Erzieherin im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit Impulse und Angebote zur sprachlichen Förderung einbringen. Wenn abzusehen ist, dass die im pädagogischen Alltag eingesetzten Materialien und Spiele nicht ausreichen, ist es ihre Aufgabe, weitere gezielte Angebote in Kleingruppen zu machen. *„Denn auch eine mit Hilfe von indirekten Methoden offene angelegte Kindergartenarbeit kann nicht auf direkte Methoden verzichten.“*²³ Sie setzt sie allerdings anders ein. Angebote für einzelne Kinder oder kleinere Gruppen bzw. die Gesamtgruppe sind nicht – wie oft dargestellt – die eigentliche pädagogische Arbeit. Sie sind nur ein Teil des erzieherischen Handelns – der wie bei den indirekten Methoden – aufgrund vorhergehender Beobachtungen und Situationsanalysen planmäßig im Voraus bedacht werden muss.

Eine besondere Beachtung sollte die Anfangssituation finden, in der sich viele Kinder noch nicht in der deutschen Sprache mitteilen können und von anderen nicht verstanden werden. Wie aus Befragungen

²³ Merker, 1978, S. 198

²⁴ Ulich, 1999, S. 24

von Kindern hervorgeht, ist gerade die Anfangssituation für viele belastend und je nach Verhalten von Erwachsenen oder Kindern beschämend zugleich. In dieser Situation brauchen sie Erzieherinnen und Erzieher, die sie bei ihrer Orientierung im Alltag unterstützen.

Auch sollten Erzieherinnen und Erzieher in ihrem Bemühen nicht nachlassen, sobald eine Verständigung möglich ist. Kinder brauchen weitere vielfältige sprachliche Anregungen, um die Alltagsbegriffe, die sie aus ihrer Erstsprache kennen, auch in der deutschen Sprache benennen zu können und um Begriffe, die ihnen von ihrer Erstsprache her noch nicht bekannt, kennen und benennen zu lernen und zu erfahren, was damit gemeint ist.

Um einen sicheren und flexiblen Gebrauch von Sprache zu erreichen, ist es zunächst wichtig, Kinder in den unterschiedlichen Situationen über praktisch-gegenständliches Handeln und Anschauung zum Sprechen anzuregen. Darüber hinaus sollten sie allmählich über Vorlesen und Erzählen Sprache auch ohne Handlungs- oder anschauliche Begleitung einsetzen lernen, wie es bei Gesprächen über Erlebnisse und Erfahrungen oder zur Planung von Vorhaben in der Kindereinrichtung möglich ist. Beim Vorlesen

und Erzählen werden Inhalte vermittelt, die von den Kindern verstanden und interpretiert werden müssen, d.h. sie lernen, „sich auf eine rein sprachlich vermittelte Botschaft zu konzentrieren und diese zu entschlüsseln.“²⁴

Um zu einem planvollen, systematischen Vorgehen bei der Sprachförderung zu gelangen, ist es hilfreich, die bisherige Arbeit zu überdenken und Klarheit über die eigenen Ziele, das eigene Handeln und Verhalten zu gewinnen. Dazu sollen folgende Fragen beitragen:

- ▶ In welchen Situationen lernen die Kinder in der jeweiligen Gruppe am besten die deutsche Sprache:
 1. wenn sie in der Anfangsphase noch nicht deutsch sprechen,
 2. wenn sie sich bereits verständigen können?
- ▶ Welche Sprache wird zuhause mit den Kindern gesprochen? Welches Familienmitglied spricht mit dem Kind in welcher Sprache?
- ▶ Wie greift die Erzieherin /der Erzieher die Erstsprache der Kinder auf? In welchen Situationen?

- ▶ Was sind aus Sicht der Erzieherin /des Erziehers sprachanregende Spiele und Aktivitäten?
- ▶ Wie lässt sich der Alltag sprachanregend gestalten? Welche Veränderungen sind in der Gestaltung der Räume, des Tagesablaufs notwendig, damit die Kinder zum Sprechen ermutigt werden? Welche Institutionen, Menschen im Umfeld können hier weiterhelfen?
- ▶ Welche sprachlichen Kontakte bestehen zwischen der Erzieherin/dem Erzieher und den einzelnen Kindern? Wie sehen die Kontakte aus? Von wem sind die Gespräche ausgegangen, vom Kind oder von den Erzieherinnen?
- ▶ Welche gezielten Angebote zur Sprachförderung bietet die Erzieherin/der Erzieher an? In welchen Situationen? Wie oft kommt dies in der Woche vor?
- ▶ Welche Kinder brauchen nach Einschätzung der Erzieherin /des Erziehers eine gezielte Sprachförderung?
- ▶ Werden diese Kinder in der alltäglichen Arbeit genügend berücksichtigt?

- ▶ Welche Kinder beteiligen sich an den unterschiedlichen Aktivitäten, häufig, selten, gar nicht?
- ▶ Welche Hindernisse gibt es im Tagesablauf, die dazu führen, dass es weniger gezielte Unterstützung für die Kinder gibt?
- ▶ Bei welchen Kindern hat der Kontakt in der letzten Zeit nachgelassen?
- ▶ Wie werden die Eltern in die Überlegungen zur Sprachförderung einbezogen?
- ▶ Haben sich die Erzieherinnen bemüht, mit den Eltern darüber ins Gespräch zu kommen?
- ▶ Haben sie mit den Eltern überlegt, wie sie ihre Kinder unterstützen können?

N O T I Z E N

Beobachtung

Voraussetzung für eine konkrete Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern ist eine systematische Beobachtung. Um eine effektive Sprachförderung durchführen zu können, muss die Erzieherin bzw. der Erzieher wissen, wo das Kind in seiner Sprachentwicklung steht, auf welche verbalen und non-verbale Mittel es zurückgreift, um sich anderen mitzuteilen. Anhaltspunkte für eine Beobachtung und Einschätzung ergeben sich aus

► **dem Sprach- und Kommunikationsverhalten der Kinder**

Das Kind ist sprachfreudig.

In welchen Situationen?

Bei welchen Spielen oder Themen?

Es ist eher zurückhaltend.

In welchen Situationen?

Es versteht, worüber gesprochen wird.

Es versteht viel, spricht aber wenig.

Es spricht nur bei Einzelgesprächen.

Es versteht Aufforderungen:

- sofort,
- nach Wiederholung,
- nach Übersetzung in die Erstsprache.

Es versteht Fragen:

- sofort,
- nach Wiederholung,
- nach Übersetzung in die Erstsprache.

Es spricht nicht oder wenig,

- beobachtet aber das Geschehen mit Interesse.
- zeigt wenig Interesse am Geschehen.

► **dem Verhältnis zwischen Erstsprache und Zweitsprache**

Es spricht und antwortet in der Erstsprache.

Es spricht und antwortet je nach Situation in der Erstsprache bzw. in der deutschen Sprache.

Es ersetzt fehlende Begriffe in der deutschen Sprache durch solche aus der Erstsprache.

Es vermischt beide Sprachen.

► **der Mitteilungsfähigkeit der Kinder**

Es verständigt sich vorwiegend über Mimik und Gestik.

Es verständigt sich mit Hilfe einzelner Wörter in der deutschen Sprache.

Es versucht, in einzelnen Sätzen zu sprechen.

Es kann Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken.

Es erzählt frei.

Es kann von Erlebnissen berichten.

Der Wortschatz in der deutschen Sprache ist:

- kaum vorhanden,
- einfach,
- differenziert.

Der Satzbau ist:

- einwortartig,
- einfach,
- grammatisch falsch,
- umfasst Haupt- und Nebensätze.

Die Aussprache:

- Es spricht die Worte klar und deutlich aus.
- Es spricht so, dass ich es schwer verstehen kann.
- Ich kann es überhaupt nicht verstehen.

N O T I Z E N

N O T I Z E N

► dem Spielverhalten der Kinder

- Es spielt vorwiegend allein.
- Es spielt meist mit Kindern gleicher Erstsprache.
- Es spielt vorwiegend mit Kindern unterschiedlicher Erstsprachen.

► der Beziehung zwischen der Erzieherin und den Kindern

- In welchen Situationen nimmt das Kind Kontakt zur Erzieherin/zum Erzieher auf?

- Mit welchen Anliegen und Bedürfnissen wendet es sich an die Erzieherin/den Erzieher?

- Was will es mit seinen non-verbale Äußerungen ausdrücken? Welche Wünsche, Gefühle, Mitteilungen?

- Durch welche Verhaltensweisen fördert/hemmt die Erzieherin/der Erzieher seine Sprechbereitschaft?

Mit Hilfe von Beobachtungen und schriftlichen Aufzeichnungen können die Erzieherin oder der Erzieher nun die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder einschätzen und überlegen, welche Art der Sprachanregung das einzelne Kind in der Gruppe benötigt und wie sie die Unterstützung der Kinder in den Alltag einbringen können. Sprachliche Förderung kann bedeuten, dass einige Kinder gezielte Sprachanregungen brauchen, weil noch viele Alltagsbegriffe unbekannt sind. Andere Kinder brauchen einfach Zeit

für ihre sprachlichen Äußerungen, weil ihre Mitteilungen noch sehr ungeschickt sind. Sprachförderung kann auch heißen, dass Kinder nicht ständig unterbrochen oder korrigiert werden, damit ihre Sprechfreude erhalten bleibt.

Erfahrungsgemäß ist eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in Kleingruppen mit fünf bis sechs Kindern mit einem ähnlichen Niveau in der deutschen Sprache sinnvoll, um zu vermeiden, dass Kinder über- oder unterfordert werden.²⁵ Solche Kleingruppen sollten wenigstens zweimal pro Woche stattfinden, um Kindern die sprachlichen Anregungen geben zu können, die sich an ihren Fähigkeiten orientieren. Wichtig ist darauf zu achten, dass Kinder dem sprachlichen Geschehen tatsächlich folgen können und nicht durch andere Kinder oder durch die Lautstärke im Raum abgelenkt werden. Dies kann unter Umständen bedeuten, die Sprachförderung aus dem Gruppenraum in einen Nebenraum zu verlegen. Um die Sprechfreude der Kinder zu erhalten, sollte dabei genau bedacht werden, wie der Übergang von den Spielaktivitäten der Kinder zu den Angeboten in der Kleingruppe gestaltet werden kann.

Die in solchen Kleingruppen eingebrachten Inhalte sollten sich auf jeden Fall im weiteren Alltagsgeschehen wiederfinden, damit sich Begriffe und Satzmuster verfestigen



können und allmählich zum Sprachrepertoire der Kinder gehören.

Materialien und Anregungen

Im folgenden werden einige Themenbereiche mit Anregungen²⁶ vorgestellt, die im Alltag der Kinder von Bedeutung sind. Beobachtungen von Kindern und schriftliche Aufzeichnungen zum Sprachverhalten geben der Erzieherin oder dem Erzieher Aufschluss darüber, welche Materialien, wie Lieder,

²⁵ Um die für die Sprachförderung notwendige Aufmerksamkeit der Kinder zu erhalten, sollten keinesfalls mehr als zehn Kinder in einer Kleingruppe zusammengefasst werden.

²⁶ Weitere Anregungen enthält die Bücherliste im Anhang.

N O T I Z E N

Spiele, Bücher, sie bei welchen Kindern wann einsetzen sollten. Handpuppen oder Marionetten, die „nur deutsch verstehen und sprechen“, sind erfahrungsgemäß hilfreich, den Wechsel in die deutsche Sprache für Kinder deutlich zu machen.

Um Kindern möglichst schnell eine aktive Beteiligung am Gruppengeschehen zu ermöglichen, sollten zunächst Wörter und Sätze zur Orientierung im Kindergartenalltag, zur Kontaktaufnahme zu Kindern und Erwachsenen sowie zum Ausdruck von Bedürfnissen und Wünschen vermittelt werden. Dieser Wortschatz lässt sich um andere Bereiche, wie Nahrungsmittel und Getränke, Räume und Spielbereiche sowie Kleidung, Farben und Körperpflege erweitern. Damit sich Kinder auch über den Kindergartenalltag hinaus verständigen lernen, sollte das Umfeld der Tageseinrichtung einbezogen werden.

Für die Arbeit kann es helfen, wenn das Team gemeinsam überlegt, welche Spiele, Materialien oder Medien zur Sprachförderung beitragen, und sich eine Sammlung anlegt, auf die die jeweilige Erzieherin entsprechend ihrer Gruppensituation zurückgreifen kann. Die im folgenden aufgeführten Themenbereiche wollen hierzu Anregungen geben.

Orientierung im Kindergarten

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Beispiele: Was gehört alles dazu?	Spiele, Materialien und Medien
	gegenseitiges Kennen lernen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Namen (Vor- und Familiennamen; „Ich heiße ...“) ▶ Anreden (z.B.: „Das ist <i>Frau/Herr</i> ...“) ▶ Frageformen (z.B.: „Wie <i>heißt</i> Du?“) ▶ Verwandtschaftsbezeichnungen (z.B.: „Das ist meine <i>Mutter</i>.“) ▶ Benennungen sozialer Beziehungen (z.B. Laura und Nicola sind <i>Freundinnen</i>.) 	<p>Die Kinder sitzen im Kreis auf dem Boden. Die Erzieherin rollt einem Kind einen Ball zu: „Ich heiße Jutta, und wie heißt du?“</p> <p>Das Kind nimmt den Ball und rollt ihn einem anderen Kind zu: „Ich heiße Maria, und wie heißt du?“</p> <p>Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind geht aus dem Kreis heraus und stellt sich mit dem Gesicht zur Wand.</p> <p>Die Erzieherin fragt dieses Kind: „Wie heiße ich?“ Das Kind rät: „Du heißt Jutta.“</p> <p>Ein anderes Kind darf aus dem Kreis heraustreten. Ein im Kreis sitzendes Kind fragt: „Wie heiße ich?“, das Kind rät: „Du heißt Mirko.“</p> <p>Spiel: Der Deckengeist</p>
Wir lernen unsere Einrichtung kennen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bezeichnungen von Räumen (z.B. <i>Flur, Toilette</i>) und ihren Funktionen ▶ Bezeichnungen von Möbeln und anderen Ausstattungsgegenständen (z.B. <i>Schrank, Stuhl, Lampe, Telefon</i>) ▶ Adjektive zur näheren Bestimmung (z.B. die <i>rote</i> Tasse, das <i>große</i> Fenster) ▶ Lageangaben (z.B. <i>rechts, hinten, oben</i>) ▶ Bezeichnungen von Gruppen 	<p>„Reise“ durch die Einrichtung zum Kennen lernen der verschiedenen Räume</p>	

Orientierung im Kindergarten

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Beispiele: Was gehört alles dazu?	Spiele, Materialien und Medien
	Unser Spielzeug	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bezeichnungen für Spielbereiche und Spielmaterialien im Innen- und Außenbereich (z.B. <i>Puppenecke, Baukasten, Rutsche, Ball</i>) ▶ Verben (z.B. <i>spielen, bauen, malen, rutschen</i>) ▶ Frageformen (z.B. „<i>Willst du mit mir spielen, mit mir in die Puppenecke gehen?</i>“) 	<p>Kindern nach und nach die verschiedenen Spielbereiche vorstellen</p> <p>Ihnen die verschiedenen Spiele über gemeinsames Tun erklären</p>
	Essen und Trinken	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bezeichnungen für Lebensmittel und Getränke (z.B. <i>Brot, Käse, Saft, Tee</i>) ▶ Bezeichnungen für Geschirr und Besteck (z.B. <i>Teller, Tasse, Löffel, Messer, Topf</i>) ▶ Verben (z.B. <i>essen, trinken, probieren, backen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>süß, sauer, hart, weich, durstig</i>) ▶ Adverbien (z.B. <i>auf dem Tisch, in der Kanne, neben dem Teller</i>) 	<p>Mit den Kindern Lebensmittel und Getränke für das Frühstück einkaufen</p> <p>Mit den Kindern das Frühstück vorbereiten und gemeinsam den Tisch decken</p> <p>Kimspiele zum „Schmecken“</p>
	Gedanken und Gefühle	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bezeichnungen für Gedanken und Gefühle (z.B. <i>Freude, Trauer, Aufregung</i>) ▶ Verben (z.B. <i>sich freuen, weinen, schimpfen, sich vertragen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>fröhlich, ängstlich, langweilig, lustig</i>) 	<p>Selim und Susanne, von U. Kirchberg</p> <p>Die kleine Maus sucht einen Freund, von E. Carle</p> <p>Spiel: Armer, schwarzer Kater</p>

Alltag im Kindergarten

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Beispiele: Was gehört alles dazu?	Spiele, Materialien und Medien
	Mein Körper	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bezeichnungen für Körperteile (z.B. <i>Kopf, Arme, Fuß</i>) ▶ Verben (z.B. <i>sehen, sprechen, laufen, sich anfassen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>blond, klein, groß</i>) 	<p>Die Erzieherin zeigt auf ihren Arm und sagt: „Das ist mein Arm“. Sie wendet sich an das neben ihr sitzende Kind: „Anna, wo ist dein Mund?“ Anna zeigt auf ihren Mund. Anna zeigt auf ihren Fuß: „Das ist mein Fuß“. Sie wendet sich an das neben ihr sitzende Kind: „Pedro, wo ist deine Nase?“</p> <p>Spiel: „Was tun wir denn so gerne hier im Kreis?“ nicken, lachen, hüpfen, gehen, winken ...</p> <p>Fingerspiel: Zehn kleine Zappelmäner</p> <p>Mit den Händen: „Meine Hände sind verschwunden“, (Hände hinter dem Rücken... „Ich habe keine Hände mehr“, ...verstecken) „Seht, da kommen meine Hände wieder.“ (Hände wieder holen)</p> <p>Bilderbuch: Von Kopf bis Fuß, von E. Carle</p>

Alltag im Kindergarten

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Beispiele: Was gehört alles dazu?	Spiele, Materialien und Medien
	Kleidung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bezeichnungen für Kleidungsstücke (z.B. <i>Hut, Kleid, Schuhe</i>) ▶ Verben (z.B. <i>anziehen, aufsetzen, binden, bügeln, waschen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>gestreift, geblümt, glatt, zerknittert</i>) 	<p>„Ich sehe ein Kind, das ihr nicht seht, das trägt einen blauen Rock.“ Wer es zuerst erraten hat, darf weitermachen.</p> <p>Koffer packen: Die Kinder sitzen im Kreis. Die Erzieherin beginnt: „Ich packe meinen Koffer und nehme eine Hose mit.“ Das nächste Kind fährt fort: „Ich packe meinen Koffer und nehme eine Hose und einen Rock mit“ usw. Das Spiel wird so lange fortgesetzt, bis ein Kind nicht mehr alles wiederholen kann.</p> <p>Das Spiel kann zunächst vereinfacht werden, indem jeweils nur ein Gegenstand benannt wird bzw. die Gegenstände einfach aufgezählt werden: Hose, Rock, Schuhe ...</p> <p>Kleidungsstücke werden aus einem Katalog ausgeschnitten und in die Mitte des Tisches gelegt. Die Erzieherin nimmt eine Mütze und fragt ein Kind: „Was ist das?“ Das Kind, das das Kleidungsstück richtig benennt, erhält es und darf weiterfragen. Das Spiel wird so lange fortgesetzt, bis alle Kleidungsstücke verteilt sind. Dabei ist es wichtig, dass zunächst mehrere Ausschnitte desselben Gegenstandes vorhanden sind, um einen Wiederholungseffekt von noch unbekanntem Wörtern zu erreichen.</p>

Alltag im Kindergarten

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Beispiele: Was gehört alles dazu?	Spiele, Materialien und Medien
	Farben	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Adjektive (z.B. <i>rot, blau, gelb</i>) ▶ Frageformen (z.B. „<i>Was ist grün?</i>“) 	<p>„Mein Rock ist gelb, und was ist blau?“ Die Erzieherin beginnt, das Kind, das das richtige Kleidungsstück genannt hat, darf die nächste Frage stellen: „Meine Hose ist rot, und was ist grün?“ ...</p> <p>Buch: Das kleine Gelb und das kleine Blau, von L. Lionni</p>
	Meine Familie	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bezeichnungen für Familienmitglieder (z.B. <i>Vater, Tante, Bruder</i>) ▶ Verben (z.B. <i>besuchen, einladen, heiraten, geboren werden</i>) 	<p>Familienfotos ansehen und erzählen: „Das ist ...“</p> <p>Familienbilder malen</p>
	Wie wir wohnen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bezeichnungen für Haus und Wohnung (z.B. <i>Haus, Hof, Wohnung, Balkon, Keller</i>) ▶ Bezeichnungen für Einrichtungsgegenstände (z.B. <i>Tisch, Stuhl, Bett, Schrank, Gardinen</i>) ▶ Verben (z.B. <i>auf- und zuschließen, aufräumen, klopfen, hinaufgehen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>hell, dunkel, gemütlich</i>) 	<p>Fingerspiel: Mein Häuschen ist nicht ganz gerade</p> <p>Kreisspiel: Im Keller ist es duster</p> <p>Singspiel: Wer will fleißige Handwerker sehn</p>
Wir haben Ferien	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nomen (z.B. <i>Eisenbahn, Flugzeug, Tasche, Fotoapparat, Hotel, Wohnwagen, Berge, See</i>) ▶ Verben (z.B. <i>fahren, fliegen, packen, abreisen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>kalt, warm, schnell, langsam, hoch, laut</i>) 	<p>Spiel: Koffer packen</p> <p>Besuch im Bahnhof</p> <p>Gespräch mit Kindern</p>	

Alltag im Kindergarten

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Beispiele: Was gehört alles dazu?	Spiele, Materialien und Medien
	Obst und Gemüse	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nomen (z.B. <i>Pflaume, Birne, Möhren, Salat</i>) ▶ Verben (z.B. <i>waschen, putzen, kochen, schneiden</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>faul, reif, saftig, grün</i>) 	<p>„Was hast du im Mund?“ Obst und/oder Gemüse werden in kleine Stücke geschnitten. Die Kinder sitzen im Kreis. Zunächst prüfen sie, wie die einzelnen Stücke schmecken: süß, salzig, sauer. Dabei wird vorher benannt, um welches Obst oder Gemüse es sich handelt. Danach schließen sie die Augen. Sie erhalten ein Stück Obst oder Gemüse und sollen erraten, was es ist.</p> <p>„Wir machen einen Obstsalat“. Obst gemeinsam einkaufen und einen Obstsalat zubereiten.</p> <p>Buch: Die kleine Raupe Nimmersatt, von E. Carle</p>
	Blumen, Pflanzen, Sträucher, Bäume	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nomen (z.B. <i>Schneeglöckchen, Astern, Ginster, Tanne, Weide, Ast, Rinde, Blätter</i>) ▶ Verben (z.B. <i>pflanzen, säen, gießen, schneiden, abfallen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>dornig, kahl, giftig</i>) 	<p>Mit den Kindern einen Garten anlegen</p> <p>Mit ihnen Blumen einpflanzen</p>
	Tiere: auf dem Bauernhof, in Wald und Feld, in fremden Ländern	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nomen (z.B. <i>Hühner, Schweine, Reh, Igel, Löwe, Zebra</i>) ▶ Verben (z.B. <i>picken, fressen, brüllen, grunzen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>groß, klein, flink</i>) 	<p>Tanzspiel: Ein Elefant wollt bummeln gehen</p> <p>Tanzspiel: Ich bin ein kleiner Tanzbär</p> <p>Tierlotto</p> <p>Die kleine Maus, von E. Carle</p>

Umfeld des Kindergartens

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Beispiele: Was gehört alles dazu?	Spiele, Materialien und Medien
	Wir gehen zur Post/zum Bahnhof	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nomen (z.B. <i>Brief, Paket, Telefon, Briefkasten, Bahnhof, Eisenbahn, Schienen</i>) ▶ Verben (z.B. <i>einwerfen, anrufen, wählen, aufkleben, reisen, abfahren</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>besetzt, frei, eckig</i>) 	Die Kinder besuchen mit der Erzieherin die Post, den Bahnhof
	Wir gehen einkaufen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nomen (z.B. <i>Bäckerei, Lebensmittelgeschäft, Buchhandlung, Kaufhaus, Geld, Einkaufswagen</i>) ▶ Verben (z.B. <i>einkaufen, bezahlen, messen, tragen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>viel, wenig, breit, flach, groß, klein, schwer, leicht</i>) ▶ <i>Grundzahlen 1 - 10</i> 	<p>Die Kinder kaufen mit der Erzieherin beim Bäcker, auf dem Markt, in einem türkischen Lebensmittelgeschäft ein</p> <p>Kaufladenspiel</p> <p>Gespräch: z.B. "Was wollen wir für das Frühstück einkaufen?"</p>
	Wir gehen zur Bibliothek	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nomen (z.B. <i>Buch, Zeitung, Musikkassetten, Regal</i>) ▶ Verben (z.B. <i>aufschreiben, suchen, ausleihen, anhören</i>) 	Gespräch mit Kindern über den Besuch in der Bibliothek
Unsere Stadt	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nomen (z.B. <i>Feuerwehr, Müllwagen, Polizei, Schule, Kindergarten, Spielplatz, Krankenhaus, Bahnhof, Theater, Schwimmbad, Straßenbahn</i>) ▶ Verben (z.B. <i>besichtigen, brennen, fahren, hupen, löschen</i>) ▶ Adjektive (z.B. <i>abgebrannt, langsam, rechts, links</i>) 	<p>Die Kinder machen mit der Erzieherin einen "Stadtbummel" im Stadtviertel</p> <p>Sie besuchen Einrichtungen, wie Museum, Bibliothek, Kirche, Moschee, Spielplatz, Schule</p> <p>Sie malen oder bauen ihre Stadt</p> <p>Bilderbuch: Rundherum in meiner Stadt, von A. Mitgutsch</p>	

Wahrnehmung und Bewegung

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Spiele, Materialien und Medien
	Auditive Wahrnehmung	<p>Die Stimmen einzelner Kinder oder Kindern bekannte Geräusche werden mit dem Kassettenrecorder aufgenommen. Die Kinder sollen erraten, wem die Stimme gehört oder welche Geräusche aufgenommen wurden.</p> <p>Montessori-Geräuschdosen einsetzen</p> <p>Hinter einer Abdeckung, die die Hände verdeckt, erzeugt die Erzieherin verschiedene Geräusche (Wasser in ein Glas schütten, Papier zerschneiden, einen Reißverschluss zuziehen oder auch verschiedene Instrumente vorstellen). Die Kinder raten, welche Geräusche sie wahrgenommen haben.</p>
	Visuelle Wahrnehmung	<p>Was liegt unter dem Tuch? Verschiedene Gegenstände werden auf ein Tablett gelegt und mit einem Tuch zugedeckt. Die Erzieherin nimmt das Tuch weg, und alle Kinder sehen sich die Gegenstände ohne zu sprechen an. Dann werden die Gegenstände wieder zugedeckt. Jedes Kind sollte nun eine möglichst große Anzahl der Gegenstände benennen. Zu einem späteren Zeitpunkt können die verschiedenen Gegenstände auch genauer beschrieben werden.</p> <p>Die Erzieherin zeigt den Kindern für einige Minuten ein Bild. Dann dreht sie das Bild um und lässt die Kinder das Bild beschreiben.</p> <p>Lupen zur Verfügung stellen und Kinder beschreiben lassen, was sie sehen.</p> <p>Zur vorgegebenen Musik bewegen sich die Kinder im Raum. Wenn die Musik unterbrochen wird, suchen sie sich eine(n) Partner(in),</p> <ul style="list-style-type: none"> – mit gleicher Haarfarbe, – mit einem Kleidungsstück in der gleichen Farbe, – mit Schuhen in der gleichen Farbe...

Wahrnehmung und Bewegung

Voraussetzungen: Beobachtungen, Situationsanalyse, Orientierung an der familiären Situation, den Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder	Inhalt	Spiele, Materialien und Medien
	Räumliche Orientierung	<p>„Wo ist die Puppe?“ Sie ist ... im Regal, unter dem Stuhl, auf dem Tisch, im Puppenwagen. Die Erzieherin setzt die Puppe irgendwohin und fragt ein Kind. Wenn das Kind richtig geantwortet hat, darf es sie an einen anderen Platz setzen und ein anderes Kind befragen.</p> <p>„Mit geschlossenen Augen hören“. Die Kinder sitzen im Kreis und schließen die Augen. Die Erzieherin benennt leise, wohin die Kinder zeigen sollen: auf die Füße, auf die Nase, auf den Fußboden ...</p> <p>Spiel: „Mein rechter Platz ist frei, ich wünsche mir ... herbei.“</p>
	Bewegung	<p>Viele Rhythmkstäbe oder abgesägte Rundhölzer liegen auf der Erde im Raum/auf dem Rasen draußen. Die Kinder steigen, hüpfen, krabbeln ... über alle Stäbe. Zu einem späteren Zeitpunkt wird auf ein Zeichen bei einem Stab angehalten. Die Kinder gehen rückwärts, seitwärts, rechts oder links an den Stäben vorbei.</p> <p>Alle Kinder haben ein Sandsäckchen auf dem Arm, auf dem Kopf, auf der Hand ... und gehen durch den Raum. Auf Zuruf „Rot“ bleiben alle Kinder mit einem roten Sandsäckchen stehen.</p> <p>Tanzspiel: Zeigt her eure Füße</p> <p>Tanzspiel: Bi-Ba-Butzemann: Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann</p> <p>Tanzspiel: Machet auf das Tor</p> <p>Tanzspiel: Eine kleine Zipfelmütze: Es geht eine Zipfelmütz</p> <p>Tanzspiel: Elefantenbummel: Ein Elefant wollt bummeln gehen</p>

²⁷ Monschein, 1997, S. 8

Um Kinder entsprechend unterstützen zu können, ist es hilfreich, wenn sich das Team in der Gruppe vorher überlegt und schriftlich festhält, welche Begriffe und Satzmuster im Vordergrund stehen sollen. Wichtig ist, dass zur Festigung des Gelernten Wiederholungen unbedingt notwendig sind. *„Das Kind muss einen Begriff in vielen Situationen erleben, bevor es ihn frei anwenden kann.“*²⁷

Bereits seit einiger Zeit ist Frau Kohrhammer für die Sprachförderung in einem städt. Kindergarten in Duisburg zuständig. Der Kindergarten verfügt über sechs Gruppen und wird von 150 Kindern im Alter von 3 - 6 Jahren besucht. Davon sind 141 (94%) fremdsprachige, zumeist türkische Kinder. Von dienstags bis freitags werden alle Kinder der Einrichtung in Kleingruppen von vier bis fünf Kindern in ihren sprachlichen Fähigkeiten unterstützt. Jedes Kind kann zweimal in der Woche an solchen Kleingruppen von ca. 20 Minuten teilnehmen. Neben der bewussten Berücksichtigung der Sprache im Alltag findet diese Sprachförderung parallel zu den Aktivitäten der Kinder statt. Da sich die meisten Kinder auf die Gruppenarbeit mit Frau Kohrhammer freuen, gelingt es ihr immer, Kinder dafür zu

Beispiele aus der Praxis

Im folgenden soll anhand verschiedener Beispiele aufgezeigt werden, wie sich die Sprachförderung wie ein roter Faden durch die pädagogische Arbeit in Gruppen mit einem hohen Anteil fremdsprachiger Kinder zieht.

Erstes Beispiel

gewinnen. Dabei vermeidet sie es, Kinder anzusprechen, die in ihr Spiel vertieft sind.

Heute treffen sich Seda, Merve, Enes und Dilara mit Frau Kohrhammer in einem Nebenraum. Sie lernen wieder deutsch.

Sie stehen im Kreis und beginnen mit dem Lied „Du hast einen Namen“, das mit viel Gestik unterstützt wird. In diesem Lied werden alle Kinder mit ihrem Namen angesprochen.

Danach holt Frau Kohrhammer einen großen Korb hervor, der mit einem Tuch abgedeckt ist. Die Kinder sitzen im Kreis auf einem Teppich. „Was ist das?“ Frau Kohrhammer nimmt eine Banane

aus dem Korb. „Eine Banane“ sprudelt es aus Enes; „Banane“, etwas leiser und zaghafter von Dilara. Frau Kohrhammer nimmt die Banane in beide Hände, riecht daran und gibt sie an Merve weiter. „Weißt du, was das ist?“ „Banane“, ist die Antwort. Frau Kohrhammer gibt ihr die Banane in die Hand. „Wie fühlt sich die Banane an?“ Merve streicht mit der Hand darüber. „Ist sie glatt?“ Merve nickt mit dem Kopf. „Riech mal, wie die Banane riecht.“ Mit einem „Mmh“ gibt Merve die Banane an Frau Kohrhammer zurück. Danach wird die Banane mit ähnlichen Fragen an die anderen Kinder weitergegeben. Dann legt Frau Kohrhammer die Banane vor sich auf den Teppich. Nach und nach nimmt sie eine Kiwi, Weintrauben, einen Apfel und eine Nektarine aus dem Korb. Jedes Kind nimmt das jeweilige Obst in die Hand, riecht daran und benennt es. Bis auf die Nektarine sind den Kindern die verschiedenen Obstbezeichnungen mehr oder weniger gut bekannt.

Mit dem Satz „Ich lege die Banane in den Korb“ legt Frau Kohrhammer die Banane in den Korb. Die Kinder wählen ein Obstteil aus und legen es ebenfalls in den

Korb. Bei der Nektarine wird es schwierig; keinem Kind fällt der Name ein. „Das ist eine Nektarine“, wiederholt Frau Kohrhammer. Dann wird das Obst "versteckt". Nacheinander wird das Obst in eine „Fühlkiste“ gelegt und jedes Kind darf raten, um welches Obst es sich dabei handelt. Während sich in der ersten Runde des Ratespiels kein Kind an den Namen der Nektarine erinnert, platzt es in der zweiten Runde nach langem Nachdenken aus Enes heraus „Mandarine“. „Ja, das klingt ähnlich,“ Frau Kohrhammer nimmt die Nektarine in die Hand „das ist eine Nektarine“.

Nach dem Ratespiel stellt Frau Kohrhammer ein Tablett mit fünf Glasschalen und in Stücke geschnittenem Obst (Banane, Kiwi, Apfel, Nektarine, Weintrauben) auf den Tisch. Sie fragt die Kinder, ob sie erkennen, welches Obst in den Glasschalen ist. Wenn die Kinder es richtig benannt haben, wird das Obst aus dem Korb neben die Glasschale gelegt. Jetzt darf jedes Kind das Obst schmecken. Ein Kind schließt die Augen, ein anderes nimmt einen Teelöffel, sucht ein Stück Obst aus und steckt es dem Kind in den Mund.

N O T I Z E N

Bis zum Schluss muss Frau Kohrhammer den Kindern Hilfestellung bei der Bezeichnung der Nektarine geben. Trotz aller Wiederholungen fällt es ihnen schwer, sich den neuen Begriff zu merken.

Den Abschluss bildet das Spiel „Wir schütteln uns die Hände“. Auch hierbei wird der Text durch gestische Bewegungen unterstützt.

Für Frau Kohrhammer sind folgende Überlegungen für die Arbeit in den Kleingruppen von Bedeutung:

Um den Kindern Orientierung zu geben, beginnt und endet jede Gruppenarbeit mit einem Lied. Dabei versucht sie, Lieder mit Bewegung und Gestik zu verbinden, damit sich alle Kinder beteiligen können, auch wenn ihnen der Text noch nicht ganz geläufig ist.

Bei der Zusammenstellung der Begriffe, die in der Gruppe vermittelt werden sollen, werden immer auch solche ausgewählt, die den Kindern aus anderen Zusammenhängen bereits bekannt sind, damit sie die Möglichkeit haben, sich

einzubringen und nicht nur mit Neuem konfrontiert werden. In der hier beschriebenen Gruppe waren Begriffe, wie Banane, Apfel, Weintrauben, Kiwi fast allen Kindern bekannt, der Begriff Nektarine für alle neu.

Das Kennen lernen neuer Begriffe erfolgt über die verschiedenen Sinne: in die Hand nehmen, über die Haut fühlen, daran riechen, ertasten, schmecken. Die neuen Begriffe werden im Alltag aufgegriffen und vertieft, indem z.B. zum Frühstück das Obst hingestellt wird, mit dem sich die Kinder beschäftigt haben. Weiterhin ist daran gedacht, die Kinder einen Einkaufszettel mit dem Obst, das sie einkaufen möchten, malen zu lassen, mit ihnen Obst einzukaufen und es zuzubereiten. Die Begriffe werden also stets wiederholt und in bekannte Situationen eingebunden.

Bei der Sprachförderung geht Frau Kohrhammer vom Konkreten, Anschaulichen aus. Erst nach einiger Zeit werden die neuen Begriffe losgelöst vom konkreten Gegenstand eingebracht.

Im Anschluss an die Kleingruppe notiert Frau Kohrhammer ihre Eindrücke zum Verhalten jedes einzelnen Kindes. Im Rhythmus von sechs bis acht Wochen wertet sie diese Aufzeichnungen aus, trägt sie in einen Beobachtungsbogen ein und erhält dadurch u.a. eine Grundlage für Gespräche mit den Kolleginnen und den Eltern.

Die Erzieherinnen der Einrichtung bereiten sich täglich mit Frau Kohrhammer auf ihre Arbeit gemeinsam vor. Daher sind sie über ihre Aktivitäten informiert und

in der Lage, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu unterstützen, indem sie sich mit ihren Angeboten darauf einstellen und versuchen, die neuen Begriffe im Alltag aufzugreifen und zu vertiefen.

Die Arbeit der Erzieherinnen mit den Kindern wird ergänzt durch Deutschkurse für die Mütter der Kinder. Hierzu berichteten die Erzieherinnen, dass sich die Motivation der Mütter, deutsch zu lernen, auf die Kinder übertrage.

Zweites Beispiel

Die städt. Kindertagesstätte in Köln ist eine zweigruppige, integrative Einrichtung. Von den 30 Kindern sind 20 Kinder ohne und 10 Kinder mit Behinderung. Davon besuchen 19 Kinder mit Migrationshintergrund (65%) die Einrichtung. Die meisten Kinder sind türkischer Herkunft, andere Kinder kommen aus Ghana, Pakistan, Afghanistan, dem Kosovo. Die Mitarbeiterinnen in der Einrichtung werden von einer Motopädagogin und einer Sprachtherapeutin in ihrer Arbeit unterstützt.

Gegen 9.00 Uhr ist der Frühstückstisch gedeckt: Brot, Brötchen und Knäckebrot in einem Brotkorb, ein Teller mit Butter, mit Käse und mit Geflügelwurst, Marmelade, kleine Kannen mit Kakao, Tee oder Wasser. Frau Stuiber fragt die Kinder, wer mit ihr frühstücken möchte. Gleich sind Abdullah, Junior, Jean-Pierre, Christian und Katharina zur Stelle. Nachdem alle Kinder Platz genommen haben, reicht Frau Stuiber den Kindern den Brotkorb. Sie wählen aus und streichen sich ihre Brote. Dabei entwickeln sich viele

Gespräche zwischen den Kindern und Frau Stuibler. Durch Nachfragen sorgt Frau Stuibler auch immer wieder für Gesprächsstoff. Plötzlich wird es lebhaft am Frühstückstisch. Junior hat einen Zahn verloren. Frau Stuibler besorgt eine kleine durchsichtige Dose, und alle können sich den Zahn ansehen.

An einem anderen Tisch sitzen derweil Rabea, Wildan, Burak, Ken und Frau Schmidt und malen eine Schnecke. Rabea schneidet die Schnecke aus, indem sie an den gemalten Linien entlang schneidet, und erhält ein spiralförmiges Gebilde, mit dem sie sich drehend durch den Raum bewegt. Plötzlich ist die Schnecke gefährlich und „beißt“, sie wird zur Schlange. Dazu erhält sie eine rote Zunge aus Papier und noch zwei Augen. Die Idee ist ansteckend. Nach und nach werden aus den Schnecken Schlangen. Rabea malt ihre Schlange bunt aus.

Burak hat bei seiner Schnecke große Schwierigkeiten beim Schneiden. Frau Schmidt reicht ihm eine Schere mit vier Griffen. Aber auch hiermit hat er noch seine Mühe. Die Schneidebewegungen scheinen ihm nicht vertraut zu sein.

Nach vielen Mühen und mit Unterstützung von Frau Schmidt gelingt ihm schließlich auch die Schnecke.

Durch Fragen von Frau Schmidt werden die Kinder angeregt, ihr Tun zu beschreiben und zu erklären.

Für Jasmin ist an diesem Morgen die Puppenecke der ausgesuchte Spielort. Sie borgt sich von Frau Stuibler Schlüssel, um ihre Wohnung auch abschließen zu können. Die Puppenecke ist in einem kleinen Nebenraum untergebracht, der durch einen Vorhang abgetrennt ist. Nach einiger Zeit geht sie mit „ihrem Kind“ im Puppenwagen, die Handtasche über die Schulter gehängt und mit einem kleinen Handkoffer auf die Reise. Hüdaye scheint dies zu gefallen und möchte mitspielen. Jasmin lehnt dies zunächst ab. Hüdaye wendet sich an Frau Schmidt. Frau Schmidt ermutigt Hüdaye, noch einmal mit Jasmin zu sprechen. Nach kurzer Zeit kommt Hüdaye mit weißer Schirmmütze und Handkoffer aus der Puppenecke: er ist der Vater und „geht auf Arbeit“. Frau Stuibler fragt ihn, was er arbeite. So richtig weiß er das nicht. Frau Stuibler: „Was macht denn dein Papa?“ Hüdaye überlegt und

zuckt mit den Schultern. „Und deine Mama?“ Hüdaye überlegt. „Sie ist doch bei Vera.“ „Putzt.“ „Deine Mama putzt bei Vera.“ „Und dein Papa, was macht dein Papa?“ Wieder überlegt Hüdaye, aber es fällt ihm nicht ein. „Wenn du morgens zum Kindergarten kommst, worüber gehst du denn?“ „Straße, mein Papa macht Straße“, Hüdaye strahlt. „Dein Papa ist Straßenarbeiter. Willst du nicht auch Straßenarbeiter sein?“ „Ich bin Straßenarbeiter“, Hüdaye setzt seinen Weg zur Arbeit fort.

Am Frühstückstisch haben in der Zwischenzeit einige Kinder und Frau Stuibler den Platz geräumt, ihr Geschirr gespült und für die anderen Kinder neu eingedeckt. Die Kinder, die ihre Schlange fertig gemacht haben, nehmen mit Frau Schmidt am Frühstückstisch Platz. Auch hier gibt es wieder viel zu erzählen.

Bis zum Sitzkreis spielen einige Kinder in der Bauecke, andere beschäftigen sich mit Puzzlespielen in einer anderen Ecke des Raumes.

Nach dem Aufräumen treffen sich die Kinder zu einem Sitzkreis im Nebenraum.

Sie begrüßen sich mit einem „Guten Morgenlied“. Danach schlägt Frau Schmidt ein Fingerspiel vor, in dem die einzelnen Finger mit gleichem Text vorgestellt werden. Auf Wunsch der Kinder folgt dann der „Katzentanz“. Hierzu nehmen sich die am Spiel beteiligten Kinder ihre Requisiten: für die Katze und den Kater schwarze Ohren, für den pummeligen Hamster kleine, braune Ohren, für den zappeligen Hasen große, braune Ohren, für den Hund ein Halsband und für den stacheligen Igel Wäscheklammern als Stacheln. Der Sitzkreis endet mit dem Spiel „Ich bin die kleine Schnecke“.

Anschließend gehen die Kinder bis zum Mittagessen um 12.00 Uhr nach draußen.

Wesentlich für Frau Schmidt und Frau Stuibler ist, genau hinzuschauen und sich am einzelnen Kind zu orientieren, welcher Förderung es bedarf. Dies gilt auch für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten. Dabei wird Sprache sehr bewusst im gesamten Alltag eingesetzt. Immer wieder werden die Kinder über Fragen zum Sprechen angeregt. Sie werden mit ihrem Namen angesprochen, sodass jedes Kind

weiß, wer gemeint ist. Bei ihren Gesprächen arbeiten Frau Schmidt und Frau Stuber vielfach mit einer gebärdensunterstützten Sprache (Makaton). Hierbei geht es darum, Symbole, Tätigkeiten und Sprache miteinander zu verbinden, d.h. die Kinder erfahren neue Begriffe über Sehen, Handeln und Sprechen.

Es ist selbstverständlich, dass sie beim Sprechen Blickkontakt bzw. auch Körperkontakt zu den Kindern aufnehmen. Kinder wie Eltern werden in vollständigen Sätzen angesprochen. Sätze, wie „ich spielen gehn“, werden durch grammatisch richtige Satzmuster aufgegriffen und erweitert, wie z.B. „wo möchtest du spielen?“ oder „mit wem möchtest du spielen?“

Drittes Beispiel

Der städt. Kindergarten in Duisburg wird zurzeit von 50 Kindern besucht. Von diesen Kindern sind 40 Kinder (80%) aus zugewanderten Familien. Davon ist ein Kind aus dem arabisch sprechenden Raum, alle anderen sind türkischer Herkunft.

Jeden Tag werden Kleingruppen zum Erwerb der deutschen Sprache angeboten. Die Kinder haben die Möglichkeit, an zwei Kleingruppen pro Woche teilzunehmen. Insgesamt wurden 6 Kleingruppen gebildet, die von drei Erzieherinnen betreut werden. In einer Kleingruppe treffen sich die deutschen Kinder. Die Kleingruppen

mit fünf bis sechs Kindern dauern jeweils 30 Minuten. Sie finden parallel zu den Aktivitäten der anderen Kinder statt. Die Eltern sind darüber informiert, wann die Kleingruppenarbeit für ihr Kind stattfindet. Die Kinder freuen sich so auf den „Spracherwerb“, wie die Kleingruppen von ihnen bezeichnet werden, dass viele von ihnen alles „stehen und liegen“ lassen, um teilnehmen zu können, wenn sie von den Erzieherinnen angesprochen werden.

Frau von der Warth hat für die erste Gruppe fünf Kinder angesprochen: Dilek,

Kevser, Ibrahim, Musa und Ersel. Ersel frühstückt gerade und möchte nicht mitmachen. Die Kinder treffen sich im Personalraum. Frau von der Warth begrüßt die Kinder. Musa entdeckt eine Pinwand mit zwei Gesichtern, die Sylvia, eine Erzieherin, vorbereitet hat. „Sylvia hat gemalt“, Musa weist auf die Pinwand mit den beiden Gesichtern. Bei einem Gesicht sind die einzelnen Körperteile ausgeschnitten und zu einem Gesicht zusammengestellt. „Was ist das?“ „Ein Kopf“, antwortet Ibrahim. „Der Kopf hat vorne ...“, „ein Gesicht“. „Im Gesicht haben wir die Augen, die Nase, den Mund“, Frau von der Warth zeigt jedes Mal auf die verschiedenen Körperteile. Die Kinder machen mit. „Auf dem Kopf wachsen“, Frau von der Warth hebt ihre Haare hoch, „Haare“, meint Musa. „Hast du auch Haare, Musa?“ Musa zeigt auf seine Haare. Die anderen Kinder werden ebenfalls gefragt, ob sie Haare haben. „Wo ist deine Nase, Dilek?“ Dilek zeigt darauf. „Wie viele Augen hast du? Hast du ein Auge oder zwei Augen, Ibrahim?“ „Zwei“. „Wie viele Nasen hast du, Musa?“ „Eine“.

Frau von der Warth singt nun mit den Kindern ein Lied, in dem die einzelnen

Körperteile benannt werden. Sie zeigt auf ihren Hals. „Was ist das?“ Ibrahim: „Hals“. Sie bewegt ihre Arme: „Das sind meine Füße“. Die Kinder korrigieren sie. „Nein, das sind die Füße“, Ibrahim zeigt auf seine Füße. „Arme“, kommt es von Musa.

Musa schlägt das Spiel „Die Post ist da“ vor. Nach Rückfrage bei den Kindern beginnt Musa: „Klingeling, die Post ist da, klingeling aus Afrika. Klingeling noch einen Schritt und du kommst mit“. Musa wählt Ibrahim, dann Kevser und Dilek. Frau von der Warth: „Triri, trara, die Post ist da. Wo geht die Post denn hin?“ „In die ...straße, den Garten, in die Sonne, Duisburg“, ist die Antwort der Kinder. „Briefmarke drauf, Stempel drauf und ab geht die Post“. Mit einem leichten Klaps wird die „Post“ abgeschickt.

Dann beschäftigen sie sich wieder mit den Körperteilen. Frau von der Warth zeigt auf ihre Augen: „Wer möchte die Nase holen?“ Sie wird wieder von den Kindern korrigiert: „Augen“. Kevser nimmt die Nase von der Pinwand. „Wo sind die Ohren?“ Ibrahim nimmt die Ohren weg. „Was holst du, Musa?“ „Die Augen mit den Augenbrauen“. Dilek nimmt schließ-

lich noch den Mund. Dann wird das Gesicht auf dem Teppich zusammengestellt. Zuerst kommen die Haare an die Reihe, dann folgen die Augen, die Nase, der Mund und zum Schluss die Ohren. „Jetzt haben wir wieder ein ganzes Gesicht.“

Frau von der Warth weist die Kinder noch darauf hin, dass sie in der nächsten Woche weitermachen. Die Kinder nehmen jeweils ein Körperteil und heften das Gesicht an die Pinwand. Dabei entwickelt sich noch ein lebhaftes „Gespräch“, in dem mehrfach die einzelnen Bezeichnungen zwischen türkischen Äußerungen fallen. Selbst Kevser, die sich zunächst sehr zurückgehalten hat, beteiligt sich hier lebhaft.

Die Inhalte für die Kleingruppen ergeben sich teils aus den Beobachtungen im Alltag, teils aus den Überlegungen der Erzieherinnen. Es ist ihnen wichtig, dass sich die Kinder möglichst schnell im Alltag verständigen können. Für die Erzieherinnen ist es selbstverständlich, die neuen Begriffe im Alltag zu vertiefen. Sie richten ihre Aktivitäten so aus, dass die Kinder möglichst viel sprechen müssen.

Seit einiger Zeit beobachten sie, dass sich die Kinder erzählen, was in ihren Gruppen geschehen ist. Dabei spricht ein Teil der türkischen Kinder in der deutschen Sprache. Auch das Spiel zwischen türkischen und deutschen Kindern hat zugenommen. Insgesamt seien die Kinder – so die Erzieherinnen – nicht mehr so sprachlos wie früher.

Zu Beginn eines Kindergartenjahres, nach ca. sechs bis acht Wochen, wird das Sprachverhalten der Kinder überprüft. Je nach Sprachstand werden die Kinder unterschiedlichen Kleingruppen zugeteilt. Die Arbeit in den Kleingruppen wird von den Erzieherinnen schriftlich festgehalten. Für jedes Kind wird notiert, wann es teilgenommen hat, was gemacht wurde und wie es darauf reagiert hat. Darüber hinaus hat das Team Beobachtungsbogen entwickelt, in die aufgezeichnet wird, in welchen Spielbereichen sich welches Kind wie lange aufhält, was das Kind bereits kann und in welchen Bereichen es noch Unterstützung benötigt.

Die Erzieherinnen berichten von sich, dass sie bewusster mit der Sprache umgehen, z.B. in vollständigen Sätzen mit den

Kindern sprechen, dass sie die Kleingruppen nicht ausfallen lassen, auch wenn es personell eng werde, und dass alle die Sprachförderung als ihre Aufgabe sehen.

Nach Aussage der Erzieherinnen kommen viele Eltern sehr gezielt auf die Einrichtung zu, weil sie erfahren haben, dass ihre Kinder in der deutschen Sprache besonders gefördert werden.

Mittlerweile werden die Eltern auch vom benachbarten Grundschulleiter und vom Kinderarzt auf die Einrichtung aufmerksam gemacht.

An einem Tag der offenen Tür konnten sich die Eltern selbst ein Bild davon machen, wie ihre Kinder gefördert werden. Weiterhin wurden für die Eltern Veranstaltungen zum Thema „Sprache“ durchgeführt. Auch werden die Eltern zu Hospitationen eingeladen.

Für die Mütter wurde zudem ein Sprachkurs in deutscher Sprache eingerichtet, der allerdings aufgrund der räumlichen Situation in die benachbarte Grundschule ausgelagert werden musste.

Reflexion der Arbeit

Ein zentrales Anliegen der Erzieherinnen aus den o.a. städt. Einrichtungen in Duisburg und Köln ist die tägliche Auswertung des Tagesablaufs und der durchgeführten Kleingruppenarbeit. Die Reflexion ist für sie eine Möglichkeit, sich die Erfahrungen in und mit der Arbeit deutlich zu machen, um z.B. die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder kontinuierlich unterstützen zu können.

Über die Auswertung gewinnen Erzieherinnen und Erzieher zudem zahlreiche Anregungen für die weitere Arbeit.

Dabei sind Fragen zur Umsetzung der Planung, nach dem Gelingen oder Misslingen und nach den beteiligten Personen von Bedeutung:

2. Erzieherinnen und Erzieher als sprachliches Vorbild

In der Arbeit mit Kindern sollten sich die Erzieherin bzw. der Erzieher bewusst machen, dass sie mit ihrem Verhalten Kindern gegenüber und mit ihrer eigenen Sprachverwendung die sprachlichen Fähigkeiten beeinflussen. Kinder orientieren sich bei ihrer Sprachentwicklung an ihren Bezugspersonen. Deren Sprachverhalten bietet ihnen Orientierungspunkte, wie sie ihre eigenen Sprachfähigkeiten erweitern und ausbauen können. Der Sprachalltag, in dem sich die Kinder bewegen, ist also für ihre Sprachentwicklung von besonderer Bedeutung. Auch durch die Art und Weise, wie die Erwachsenen mit Sprache umgehen, ob sie z.B. Freude am Sprechen haben, gerne anderen zuhören, sind sie ein wichtiges Verhaltensvorbild. Da in Gruppen mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen Kindern Spielpartner, die die deutsche Sprache sprechen, weitestgehend fehlen, ist die sprachliche Anregung durch die Erzieherin bzw. den Erzieher von besonderer Bedeutung.

Daher sollten sie sich die Zeit nehmen, über Gespräche mit ihren Kolleginnen oder mit Hilfe einer Ton-Kassette das eigene Sprachverhalten zu überprüfen. Auch gilt es herauszufinden, welchen Stellenwert Gespräche



mit Kindern für sie haben, wann und wie sie mit Kindern sprechen.

Die folgenden Aspekte können dazu beitragen, Kinder in ihrer Sprachentwicklung durch das eigene Sprachverhalten zu unterstützen:

Das Verstehen von Sprache geht dem eigentlichen Sprechen voran

Beim Erlernen einer Sprache sind oftmals große Unterschiede im Sprachverhalten der Kinder zu beobachten. Manche Kinder trauen sich recht schnell, andere wiederum

brauchen einige Monate, bevor sie sich in der neuen Sprache äußern. Für die Erzieherin oder den Erzieher heißt dies, die Kinder anzusprechen, ihnen Sprachmuster anzubieten, ohne sofort eine Antwort von den Kindern zu erwarten.

In vollständigen, grammatikalisch richtigen und je nach Sprachniveau des Kindes kurzen Sätzen sprechen

Eine verkürzte Sprache, die sich nur auf die zur Verständigung vermeintlich wichtigen Inhaltswörter stützt, z.B. „Du ... Obst haben?“, gibt den Kindern ein grammatikalisch falsches Sprachvorbild und bietet ihnen keine Sprachmuster an, an denen sie sich orientieren können. Besser ist es, in einfachen, aber vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen zu sprechen: „Möchtest du Obst haben?“ Kinder werden u.a. aufgrund der Betonung, der Tonhöhe oder der Pausen zwischen Wörtern die Wörter aus den vollständigen Sätzen aufgreifen, die sie für ihre Verständigung benötigen.

Einfache Wörter auswählen

Es kann Kindern zunächst leichter fallen, sich über Oberbegriffe, wie Blume (statt Rose, Tulpe, Primel) den Zugang zu einem Bereich zu erschließen. Allerdings ist es wichtig, Kindern allmählich auch einen differenzierten Sprachgebrauch zu vermitteln.

Sich auf einen bestimmten Wortschatz verständigen

Gerade in der Anfangszeit kann es für Kinder hilfreich sein, wenn sich die Erzieherinnen in den Gruppen darauf verständigen, wie sie einen bestimmten Gegenstand bezeichnen wollen, ob sie z.B. von einer Tasse oder von einem Becher sprechen.

Wörter langsam und deutlich aussprechen

Ein Kind, das gerade eine neue Sprache erwirbt, empfindet wahrscheinlich die gesprochenen Wörter so, als ob es sich in einem dichten Laut- und Geräuschedschungel befindet. Einzelne Wörter, die es erkennt, sind dabei wie Wegweiser durch das Dickicht der Sprache. Um dem Kind zu ermöglichen, einzelne ihm bekannte Wörter wahrzunehmen, ist es wichtig, langsam und deutlich zu sprechen und dabei trotzdem möglichst authentisch im Sprachgebrauch zu bleiben. Eine deutliche Aussprache ist auch deshalb notwendig, damit Kinder die feinen Unterschiede bei Lauten, die sie neu erwerben, wahrnehmen können.

Das eigene Handeln mit Sprechen begleiten

Kinder können so besser erfassen, wovon die Erzieherin oder der Erzieher sprechen. Indem sie z.B. beim Basteln nicht nur die einzelnen Schritte vormachen, sondern auch sprachlich beschreiben, haben Kinder die Mög-

N O T I Z E N

N O T I Z E N

lichkeit, weitere Sprachmuster kennen zu lernen. Darüber hinaus kann das sprachliche Begleiten von Handeln den Kindern signalisieren, dass auch die Erzieherin oder der Erzieher Freude am Sprechen haben.

Beim Sprechen immer wieder kleine Pausen lassen, damit die Kinder nachfragen können

Gerade Kinder, die eine zweite Sprache erlernen, brauchen manchmal noch etwas Zeit und auch Mut, ihre Bedürfnisse zu formulieren. Aber auch unsichere Kinder benötigen eine Atmosphäre des aufmerksamen Zuhörens, damit sie sich trauen, etwas zu sagen.

Kinder nicht auf sprachliche Fehler aufmerksam machen

Da Kinder beim Erwerb einer Sprache eigenen Regeln folgen, können sich direkte Korrekturen bei „sprachlichen“ Fehlern und unvollständigen Sätzen negativ auf die Lernmotivation der Kinder auswirken. Hilfreich ist es, das vom Kind Gesagte in korrekter Form aufzugreifen, ohne das Kind zum Nachsprechen der korrekten Form aufzufordern. Auf den Satz: „Ich habe ein Brot genommen“ könnte die Frage: „Welches Brot hast du genommen?“ eine mögliche Unterstützung sein.

Inhalt ist wichtiger als Form

Kinder wollen sich mitteilen. Bei ihrem Bemühen, sich sprachlich zu verständigen, ist es ihnen zunächst weniger wichtig, ob sie sich dabei auch „richtig“ ausdrücken. Und manche Kinder reagieren sehr sensibel darauf, wenn ihr Gesprächspartner mehr auf die grammatisch richtige Form und weniger auf den Inhalt der Mitteilung achtet.

Kinder nicht übertönen, wenn der Geräuschpegel steigt

Auch hierin sind Erzieherinnen und Erzieher ein Vorbild, denn Kinder, die dieses Verhalten im Gruppenalltag beobachten, werden sich in vielen Fällen ähnlich verhalten. Dabei schränken sie andere Kinder darin ein zu sprechen und nehmen sich selbst die Chance genau zuzuhören, was ein anderes Kind oder die Erzieherin zu sagen hat.

Beim Sprechen Blickkontakt aufnehmen

Über den Blickkontakt mit der Erzieherin/ dem Erzieher erlebt das Kind emotionale Nähe und Zuwendung, was ihm den Zugang zur neuen Sprache erleichtern kann. Zudem kann es die Mund- und Lippenbewegungen der Erzieherin bzw. des Erziehers beobachten und Anregungen für seine Lautbildung finden, was gerade für Kinder, die eine neue Sprache erwerben und damit evtl. auch neue Laute und die oftmals feinen Unter-



schiede zwischen ihnen lernen müssen, von besonderer Bedeutung ist.

Den Kindern aktiv und intensiv zuhören

Eine Sprache zu erlernen heißt auch, genau zuzuhören. Die Erzieherin oder der Erzieher können darin ein gutes Vorbild sein, wenn sie Kindern aktiv, intensiv und mit einem echten Interesse zuhören.

Geduld und Gelassenheit sind sprachfördernde Faktoren, wenn Kinder noch etwas Zeit brauchen, um ihre Anliegen zu formulieren. Die Erzieherin oder der Erzieher sollten den Kindern nicht die Antworten auf ihre Fragen in den Mund legen. Um eine

Sprache zu erlernen bzw. zu erweitern, ist es wichtig, dass die Kinder selbst sprechen. Erzieherinnen und Erzieher sind dafür verantwortlich, immer wieder Situationen zu schaffen, die das Kind ermutigen zu sprechen, aber auch solche, in denen die Kinder sich gegenseitig zuhören.

Offene Fragen stellen

Offene Fragen sind solche, auf die Kinder nicht mit „Ja“ oder „Nein“ bzw. einem Kopfnicken oder Kopfschütteln reagieren können. Durch offene Fragen werden sie motiviert zu sprechen. Allerdings sollten Kinder nicht gezwungen werden, auf Fragen zu antworten. Dies kann nämlich dazu führen, dass sie sich immer weniger trauen zu sprechen. Da der passive Wortschatz der Kinder dadurch wächst, dass mit ihnen immer wieder das Gespräch gesucht wird, ist es gut, „am Ball zu bleiben“, ohne die Kinder zu einer Antwort zu drängen.

Mit offenen Fragen lässt sich auch feststellen, ob die Kinder die Fragen überhaupt verstanden haben. Manche Kinder reagieren auf Fragen mit einem Kopfnicken, obwohl sie den Sinn der Wörter nicht nachvollziehen können. Vielleicht meint das Kind, die Frage verstanden zu haben, weil es auf ein Wort, eine Gestik oder Mimik reagiert, die es aus anderen Zusammenhängen kennt.

N O T I Z E N

Vielleicht ist es auch zu beschämend zugeben zu müssen, etwas nicht verstanden zu haben. Die Erzieherin kann in solchen Situationen versuchen, ihr Anliegen mit anderen Worten zu umschreiben.

Zweisprachige Erziehung

Bei der zweisprachigen Erziehung nimmt die Erzieherin mit gleicher Erstsprache der Kinder eine wichtige Rolle ein. Sie hat eine Vielfalt von Kompetenzen, die sie für die Sprachförderung der Kinder einsetzen kann.

Indem sie mit den Kindern in ihrer Erstsprache spricht, ist sie ein wichtiges Sprachvorbild. Dies gilt in besonderem Maße für die Kinder, in deren Familien die Erstsprache nicht mehr vollständig gesprochen wird.

Aufgrund ihrer Sprachkompetenzen kann sie herausfinden, über welche sprachlichen Fähigkeiten das Kind in seiner Erstsprache verfügt, und beurteilen, welches Kind eine gezielte Förderung in dieser Sprache braucht und ob sie die richtige Person ist, das Kind in seiner Erstsprache zu fördern oder ob andere muttersprachliche Personen hinzugezogen werden sollten.

Sie kann des weiteren feststellen, ob Kinder mit gleicher Nationalität auch die gleiche Sprache oder aber verschiedene Regionalsprachen bzw. Dialekte sprechen. Sie trägt damit

entscheidend zur Analyse der sprachlichen Familiensituation bei.

Im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit kann sie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit gleicher Erstsprache über gemeinsames Tun unterstützen. Die Erzieherin hat die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen den Sprachen herzustellen, wenn sie den Kindern vermittelt, dass es für ein- und dieselbe Sache verschiedene Begriffe gibt und dass es spannend sein kann, die jeweiligen Begriffe zu kennen.

Indem sie selbstbewusst zu ihrer Erstsprache steht, vermittelt sie den Kindern eine Wertschätzung ihrer eigenen Erstsprache.

Zudem ist sie mit ihrer Kompetenz, die deutsche Sprache zu beherrschen, den Kindern ein Vorbild. Sie signalisiert den Kindern, wie hilfreich es sein kann, eine zweite Sprache zu erlernen, und welche Vorteile sie in ihrem Alltag davon hat, deutsch sprechen zu können.

Um Kindern Orientierung und Hilfestellung beim Erlernen von zwei Sprachen zu geben, empfiehlt es sich, die beiden Sprachen an Personen zu binden und dabei nicht willkürlich zu wechseln, d.h. die deutsche Erzieherin nutzt die zahlreichen Gelegenheiten, die

Kinder in der deutschen Sprache zu fördern. Für die muttersprachliche Erzieherin bedeutet dies, mit den Kindern konsequent in ihrer Erstsprache zu sprechen – soweit es der Alltag zulässt. Dies gilt auch, wenn der Erzieherin gerade nicht das passende Wort einfällt. In solchen Situationen ist es besser, Umschreibungen zu wählen. Ist der Sprachwechsel doch einmal nötig, so sollte sie diesen durch den Tonfall, durch eine Pause oder durch einen Nebensatz deutlich machen. Kinder lernen auf diese Weise, sich sicher in den beiden Sprachen zu bewegen.²⁸

In Einrichtungen mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen Kindern mit gleicher Erstsprache kann es allerdings durchaus auch sinnvoll sein, wenn die in den Gruppen tätigen muttersprachlichen Erzieherinnen die Kinder in der deutschen Sprache ansprechen. In diesen Gruppen sind die Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu erlernen, für die Kinder insgesamt sehr eingeschränkt und konzentrieren sich vorwiegend auf die Kontakte zu den Erwachsenen. Die Anzahl der sprachlichen Kontakte in der deutschen Sprache würde sich weiter reduzieren, wenn die muttersprachlichen Erzieherinnen die Kinder in ihrer Erstsprache ansprechen.

Wenn sich ein Team zu einer solchen Regelung entscheidet, sollte aber mit den Eltern

überlegt werden, wie sie ihre Kinder zuhause in der Erstsprache unterstützen können. Notwendige Voraussetzung für diese Regelung ist, dass die muttersprachliche Erzieherin über gute Deutschkenntnisse verfügt.

Bei allen Überlegungen, wie Kinder im Erwerb der deutschen Sprache gefördert werden können, sollte allerdings immer ihre aktuelle Situation berücksichtigt werden. Gerade in den ersten Tagen kann es für das Kind besonders wichtig sein, in seiner Erstsprache angesprochen zu werden. Dies hilft über manche verunsichernde Situation hinweg. Die individuelle Zuwendung in der Erstsprache kann in Krisensituationen und zu Beginn des Kindergartenbesuchs von besonderer Bedeutung sein, wenn sich Kinder neu orientieren müssen. In solchen oder ähnlich schwierigen Situationen kann die muttersprachliche Erzieherin eine „sichere Basis“ sein, von der aus Kinder den Mut finden, sich auf ihr neues Umfeld einzulassen. Auch bei der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern kann die muttersprachliche Erzieherin behilflich sein. Die Erstsprache mit einer Erzieherin zu sprechen, hat für das Kind eine Brückenfunktion beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung.

²⁸ Vgl. Heuchert

3. Zusammenarbeit mit Eltern

Für die sprachliche Förderung von Kindern ist die Zusammenarbeit mit Eltern eine der wesentlichen Voraussetzungen. Neben Informationen zur familiären Situation kann in Gesprächen mit Eltern geklärt werden, welche Sprache die Familiensprache ist, wer mit dem Kind in welcher Sprache spricht, welche Erwartungen Eltern in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder haben und welche Aufgaben der Kindergarten dabei übernehmen sollte.

Meist schicken Eltern aus zugewanderten Familien ihre Kinder in den Kindergarten in der Hoffnung, dass sie dort die deutsche Sprache lernen und gut auf die Einschulung vorbereitet werden. Mit wenigen Ausnahmen sind sie aber auch daran interessiert, dass ihre Kinder weiterhin ihre Erstsprache sprechen. Die fehlende Anerkennung ihrer Familiensprache hat jedoch viele von ihnen verunsichert und bei manchen dazu geführt, dass sie in der deutschen Sprache mit ihren Kindern sprechen, obwohl sie diese Sprache nicht beherrschen und für das Kind kein gutes Sprachvorbild sind.

Hier können die Erzieherin oder der Erzieher ansetzen und Eltern über die Zusammenarbeit Sicherheit und Unterstützung geben. In Gesprächen mit Eltern, im Rahmen von Gesprächskreisen für Mütter mit gleichem sprachlichen Hintergrund oder bei Veranstaltungen für Eltern können sie das Thema „Sprachliche Entwicklung und Förderung“ diskutieren. Sie können ihnen vermitteln, warum es für die Identitätsentwicklung und den Erwerb der deutschen Sprache bedeutsam ist, die Erstsprache der Kinder zu fördern. Hierbei ist die Erzieherin, die die gleiche Erstsprache spricht, eine wichtige Ansprechpartnerin für die Eltern, da sie in verschiedenen Bezugssystemen lebt und mehrere Sprachen spricht.

Damit Eltern die Möglichkeit haben, ihre Meinungen und Eindrücke einzubringen, kann es bei inhaltlichen Gesprächen hilfreich sein, dass sich Eltern mit gleicher Sprache in Gruppen treffen und austauschen können. Für die Diskussion im Plenum sollte bei Bedarf ein Übersetzer zur Verfügung stehen, entweder ein Elternteil oder jemand von außen.

Sicherheit gewinnen können Eltern auch dadurch, dass die Erzieherin oder der Erzieher sie in die eigenen Überlegungen zur Sprachförderung einbeziehen und die Vorgehensweisen vorstellen, wie sie in der Gruppe auf die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund eingehen wollen und welche Wege sie beim Erwerb und der Förderung der deutschen Sprache einschlagen. Darüber hinaus hat es sich in Einrichtungen bewährt, mit Eltern zu überlegen, wie sie zuhause ihre Kinder unterstützen können.

Regelmäßige Gespräche mit Eltern können dazu beitragen, die gegenseitigen Erwartungen zu klären, das Konzept zur Sprachförderung in den Kindergruppen transparent zu machen und die Förderungsmöglichkeiten in der Gruppe und zuhause aufeinander abzustimmen.

Noch etwas kann Eltern verunsichern: Wenn Kinder die deutsche Sprache erwerben, kann es vorkommen, dass sie ihre neuen Fähigkeiten auch in der Familie anwenden und die Eltern in der deutschen Sprache ansprechen. Dies wird nicht von allen Eltern gutgeheißen. Die meisten Eltern wünschen sich zwar, dass ihre Kinder die deutsche Sprache beherrschen, wenn sie eingeschult

werden. Sie möchten sich aber auch weiterhin mit ihrem Kind in der Familiensprache unterhalten können. Hier kann es hilfreich sein, wenn die Erzieherin oder der Erzieher die Eltern bei Veranstaltungen darauf aufmerksam machen, dass solche Verhaltensweisen von Kindern möglich sind. Sie können außerdem die Eltern darin unterstützen, weiterhin mit ihren Kindern in der Familiensprache zu sprechen, ohne von ihnen eine Antwort in dieser Sprache zu erwarten. Wenn Eltern ihre Kinder dagegen anhalten, mit ihnen in der Familiensprache zu sprechen, kann dies die Sprechfreude der Kinder insgesamt beeinträchtigen. Und manche Kinder verweigern dann die Sprache.

Von positiven Erfahrungen in der gesamten Zusammenarbeit mit Eltern berichteten Erzieherinnen, denen es in Kooperation mit der VHS gelungen ist, Deutschkurse für die Mütter der Kinder anzubieten. Diese Kurse stoßen in der Regel auf ein großes Interesse bei den Müttern, das sich zunehmend auch in einer Bereitschaft zur Mitarbeit im Kindergarten und auf die Motivation der Kinder, deutsch zu lernen, niederschlägt.

N O T I Z E N

1. Wie sieht die bisherige Zusammenarbeit mit anderen Institutionen oder Personen außerhalb der Einrichtung aus?	2. Wie sollte eine Vernetzung aussehen?	3. Was müssen wir tun, um diesen Vorstellungen näher zu kommen?
<i>Welche Gründe haben zu der bisherigen Form der Zusammenarbeit geführt?</i>	<i>Welche Aufgaben und Situationen stellen sich uns?</i>	<i>Welche Schritte sind im einzelnen notwendig? Wer übernimmt bis wann welche Aufgabe? Woran erkennen wir, dass wir unsere Ziele erreicht haben?</i>

Nachfragen beim Träger oder bei anderen Tageseinrichtungen können Wegweiser bei der Suche nach bereits bestehenden Netzwerken sein. Über Kontakte zu diesen Netzwerken lässt sich abklären, ob Zielsetzung und Aufgabenstellung des Netzwerkes den eigenen Intentionen entsprechen.

Eine solche Vorabklärung verhindert, dass Zeit und Arbeit in eine Vernetzung investiert werden, die dem Anliegen der Einrichtung nicht Rechnung trägt.

Die Formen einer Vernetzung können vielfältig sein. So können Netzwerke u.a.

aufgrund von Themen oder Problemen zustande kommen, sich an Zielgruppen orientieren oder innerhalb eines Trägerverbandes bzw. eines Stadtteils/einer Gemeinde aufgebaut werden. Vernetzung erfordert die längerfristige Teilnahme eines festen Personenkreises.

Um die Ressourcen, die das Umfeld bietet, für die Arbeit in der Einrichtung, z.B. für die Sprachförderung nutzen zu können, hat sich in der Praxis folgendes **Arbeitsschema** bewährt:

1. Wie setzen wir die Sprachförderung in den Gruppen bereits um?	2. Wie kann sie noch verbessert werden?	3. Welche konkreten Schritte stehen jetzt an?	4. Wer kann uns dabei behilflich sein?
<ul style="list-style-type: none"> – Mit den Kindern in vollständigen Sätzen sprechen. – Die Sätze mit eindeutiger Geste begleiten. – Die Kinder motivieren zu sprechen. – Die Kinder in ihrer Erstsprache begrüßen. – Lieder und Spiele aus dem familiären Bereich der Kinder einbeziehen. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sprachförderung sollte regelmäßiger stattfinden. – Die Eltern sollten in unsere Überlegungen einbezogen werden. – Mit ihnen besprechen, wie sie ihre Kinder zuhause fördern können. – Die Erstsprache sollte stärker in die Arbeit eingebracht werden. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tagesablauf analysieren, warum eine regelmäßige Sprachförderung nicht stattfindet. – Die Eltern zu einer Veranstaltung zum Thema „Sprachliche Entwicklung und Förderung von Kindern“ einladen. – Bei Eltern nachfragen, welche Lieder und Spiele sie kennen, wo Bücher mit Liedern und Spielen zu beziehen sind. 	<p>Referent aus der Beratungsstelle</p> <p>Kontakte zu Initiativen, Vereinen, Geschäften.</p>

Aus anfänglichen Einzelkontakten kann sich schließlich eine Kooperation in Netzwerken entwickeln.

5. Prinzipien der Sprachförderung

- ▶ Die Kinder müssen sich wohl fühlen können und akzeptiert wissen.
- ▶ Wichtig ist, die Sprechfreude der Kinder aufzugreifen.
- ▶ Alle Kinder sollten in die Sprachförderung einbezogen werden.
- ▶ Sprachförderung ist eine gemeinsame Aufgabe für das Team.
- ▶ Das eigene Sprachverhalten zu überprüfen, gibt Erzieherinnen und Erziehern Anhaltspunkte für sprachförderndes/sprachhemmendes Verhalten.
- ▶ Beobachtungen und schriftliche Aufzeichnungen sind notwendige Voraussetzungen für eine Unterstützung der Kinder.
- ▶ Kinder erhalten vielfältige sprachliche Anregungen, wenn Sprache im gesamten Tagesablauf bewusst eingesetzt wird.
- ▶ Sprachförderung in Kleingruppen mit fünf bis sechs Kindern mit gleichem Sprachniveau in der deutschen Sprache verhindert, dass Kinder über- oder unterfordert werden.

- ▶ Es ist hilfreich, wenn sprachliche Förderung ohne Störung und Ablenkung stattfindet.
- ▶ Sprache erlernen sollte über die verschiedenen Sinne erfolgen.
- ▶ Wiederholungen sind zur Festigung des Gelernten notwendig.
- ▶ Es ist notwendig, sich zu vergewissern, wer im Kindergartenalltag als Ansprechpartner für die deutsche Sprache zur Verfügung steht.
- ▶ Eine Unterstützung der erstsprachlichen Fähigkeiten hilft Kindern, ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.
- ▶ Die Eltern als Partner in die Überlegungen zur Sprachförderung einzubeziehen und mit ihnen zu überlegen, wie sie ihre Kinder zuhause unterstützen können, kann dazu beitragen, die mehrsprachigen Fähigkeiten der Kinder zu fördern.
- ▶ Eine Öffnung zum Gemeinwesen ist notwendig, um Kindern weitere Sprachräume zu erschließen.

N O T I Z E N

Die folgenden Bücher enthalten zahlreiche Anregungen unterschiedlicher Art zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern.

Baur, Alfred: Die Finger tanzen. Fingerspiele für Kinder von 3 bis 9 Jahren.

Oratio/ HEROLD – 3. Aufl. 1992
ISBN 3-7214-0081-X

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten.

Berlin, Bonn 2000

Grundlagen zur Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit; Anregungen zur Sprachförderung im pädagogischen Alltag.

Fink-Kleine, Waltraud/ Peter-Führe, Susanne/ Reichmann, Iris: Rhythmik im Kindergarten. Erlebnisreiche Spielformen mit Musik-Bewegung-Sprache.

Herder – 9. neuausgestattete Aufl. 2000
ISBN 3-451-20127-5

Lieder, Spiele, Fingerspiele.

Götte, Rose: Sprache und Spiel im Kindergarten. Sprach- und Spielförderung in Kindergarten und Schule.

Beltz – 1994
ISBN 3-407-21001-9

Vorschläge zur Sprachförderung, nach Themen zusammengestellt.

Hüsler, Silvia/ Privitera, Susanne: Liederwelt.

Herausgeber: Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein. 1. Auflage 1990
Verlag SKGV, Postfach 189, 8057 Zürich

Kischnik, Rudolf/ Haren, Will van: Der Plumpsack geht rum! Kreis- und Bewegungsspiele für Kinder und Jugendliche.

Freies Geistesleben – 3. Aufl. 1998
ISBN 3-7725-0934-7

Kreis-, Bewegungs-, Geschicklichkeitsspiele, Spiele für Schulkinder.

Kreusch-Jakob, Dorothee: Finger spielen, Hände tanzen. Das große Buch der Kinderreime und Fingerspiele.

Don Bosco Medien – Aufl. 2000
ISBN 3-7698-1048-1

Landa, Norbert & Co.: Mit allen Sinnen. Basteln, Spielen, die Sinne entdecken.

Christopherus-Verlag GmbH – 5. Aufl. 1998
ISBN 3-419-52837-x

Knappe Einführung in verschiedene Aspekte der Sinneswahrnehmung; Bastelanleitungen und Spielvorschläge.

Losch, Gertrud: Kinderspiele. Deutsches Spielhandbuch mit Spielen für Kinder ab 5 Jahren.

Voggenreiter – Überarbeitete Neuaufl. 1982
ISBN 3-8024-0118-2

Reime, Rätsel, Spiele, Fingerspiele.

Lumpp, Gesine: Daß Ali und Elena mitreden können. Sprachförderung für ausländische Kinder im Kindergarten.

J.F. Steinkopf 5. Aufl. 1988
ISBN 3-7984-0510-7

Kurze Darstellung theoretischer Aspekte zur Zweisprachigkeit; Fingerspiele, Lieder, Spiele, Bücher, nach Themen zusammengestellt.

Maier, Wolfgang (Hrsg.): Neue Wege zur Sprachförderung. Materialien und Modelle für Kindergarten und Grundschule.

Don Bosco
Teil 1 – 3. Aufl. 1997
ISBN 3-7698-0624-7

Teil 2 – 2. Aufl. 1997
ISBN 3-7698-0649-2

Teil 3 – 1. Aufl. 1993
ISBN 3-7698-0650-6

Teil 4 – 1. Aufl. 1993
ISBN 3-7698-0651-4

Vielfältige Anregungen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern: Lieder, Spiele, Geschichten, Märchen, Reime, Bilder- und Sachbücher, nach Themen zusammengestellt. Theoretische Überlegungen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern im ersten Band.

Meinerts, Eva: Links ein Ohr und rechts ein Ohr. Fingerspiele, Trost- und Neckverse, Hüpf- und Hinkelkästchen und andere beliebte Beschäftigungen.

Mosaik bei Goldmann – 1999
ISBN 3-442-16234-3

Fingerspiele, Lieder, Malspiele, Verse, Hüpfspiele, Würfelspiele.

Metzenthin, Rosmarie: Schöpferisch Spielen und Bewegen. Mit Kindern darstellen, verkörpern, Geschichten erfinden, verwandeln, Märchen spielen und gestalten, Zirkus mimen, Theater erleben.

WVB – 1991
ISBN 3-927408-71-9

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen: Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes.

Düsseldorf 2001

Theoretische Überlegungen zum Spracherwerb und zur Mehrsprachigkeit; Anregungen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes.

Monschein, Maria: Spiele zur Sprachförderung.

Don Bosco Medien
Band 1 – 3. Aufl. 1999

ISBN 3-7698-0892-4
Band 2 – 1. Aufl. 1998

ISBN 3-7698-1107-0

Naegele, Ingrid M./ Haarmann, Dieter (Hrsg.): Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen. Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung.

Beltz – 4. unveränderte Aufl. 1993
ISBN 3-407-62096-9

Lieder, Reime, Fingerspiele, Such- und Ratespiele, Sing- und Bewegungsspiele, davon einige in spanisch, serbo-kroatisch, türkisch, portugiesisch, italienisch, griechisch.

Pausewang, Elfriede: Die Unzertrennlichen. Das Fingerspielbuch.

Don Bosco Medien – 1999
ISBN 3-7698-1137-2

Rost, Dietmar: Singspiele für das Kindergarten- und Grundschulalter.

Verlag gruppenpädagogischer Literatur – 3. Aufl. 1999
ISBN 3-89544-064-7

Singspiele, Reime, Kreisspiele, Rätsel, Scherzfragen, Zungenbrecher.

Roß, Gabriele/ Häusler, Ulla: Kinder erleben die Sinne: Spielerisch, pädagogisch, kreativ.

Pattloch – 1995
ISBN 3-629-00236-6

Informationen über die verschiedenen Sinne; Anregungen und Spiele zur Förderung der Sinne.

Rücker-Vogler, Ursula: Bewegen und Entspannen. Fantasivolle Körperspiele und Entspannungsübungen. Für Kinder zwischen 2 und 9 Jahren.

Ravensburger – 2000
ISBN 3-473-37355-9

Bewegungs- und Gleichgewichtsspiele, Lied- und Tanzspiele, Fantasiereisen, Ruhe- und Entspannungsübungen.

Stöcklin-Meier, Susanne: Lebendige Kreis-spiele.

Atlantis/pro juventute – 3. Aufl. 1987
ISBN 3-7152-1395-7

Stöcklin-Meier, Susanne: Sprechen und Spielen: Spiel- und Beschäftigungsanregungen für Kinder zwischen 2 und 9 Jahren.

Ravensburger – 2000
ISBN 3-473-37357-5

Fingerspiele, Rätsel, Reime, Spielverse, Klatsch-, Hüpf- und Tanzlieder, Pantomime, Theater- und Schattenspiele.

Thiesen, Peter: Arbeitsbuch Spiel für Kindergarten, Hort, Heim und Kindergruppe.

Stam, H. – 1999
ISBN 3-8237-8059-x

Spieltheoretische Grundlagen; Spiele zum Kennenlernen, zur Sprachförderung, zur Sinneswahrnehmung, Bewegungsspiele, Farbspiele, Geschicklichkeitsspiele.

Woll, Johanna: Alte Kinderspiele.

Eugen Ulmer – 3. Aufl. 1998
Ulmer Taschenbuch 41
ISBN 3-8001-6896-0

Ballspiele, Rollen- und Sprechspiele, Fingerspiele, Rätsel, Reime, Verse, Zungenbrecher.

N O T I Z E N

Zimmer, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis.

Herder – 11. Aufl. 2001
ISBN 3-451-22940-4

Grundlagen und Spiele zur Bewegungserziehung.

Zimmer, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung.

Herder – 7. Aufl. 1999
ISBN 3-451-26905-8

Grundlagen und Spiele zur Sinneswahrnehmung.

Zwei Augen, zwei Ohren und die Spitze meiner Nase. Kinderlieder und Fingerspiele in drei Sprachen (italienisch, türkisch, persisch).

Herausgegeben von der Landesbeauftragten für Ausländerfragen bei der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz. 1996. Postfach 3880, 55028 Mainz

N O T I Z E N

Barth, Karlheinz: Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. München, Basel 1997

Breuer, H. / Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim und Basel 1999

Deutsches Jugendinstitut: Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektheft 4/2000

Gipper, Helmut (Hrsg.): Kinder unterwegs zur Sprache. 1. Auflage. Düsseldorf 1985

Grimm, Hannelore: Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretation. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München, Weinheim 1987, S. 578 - 636

Gründler, Elisabeth: Sprache lernen. In: klein & groß. 10/1998

Heuchert, Lucija: „Sie müssen doch Deutsch lernen!“ Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Mannheim 1994

Heuchert, Lucija: Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Band 3: Zweisprachigkeit. Berlin 1989

Kolonko, Beate: Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. Pfaffenweiler 1996

Merker, Helga: Methodenprobleme der Kindergartenarbeit. In: **Mörsberger, H. / Moskal, E. / Pflug, E. (Hrsg.):** Der Kindergarten. Bd. 3. Didaktik des Kindergartens. Freiburg, Basel, Wien 1978

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen: Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes. Düsseldorf 2001

Monschein, Maria: Spiele zur Sprachförderung. 1. Auflage. München 1997

Steinmüller, Ulrich: Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. In: **Essinger, H. / Hellmich, A. / Hoff, G. (Hrsg.):** Ausländerkinder im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen. Königstein/Ts 1981

Ulich, Michaela: „Erzählst Du uns was?“ Mehr Raum für Sprachförderung. In: Kiga heute. 11/12/1999, S. 83 – 87

Wygotski, Lew S.: Denken und Sprechen. Berlin 1964

Zimmer, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Freiburg, Basel, Wien 1993

Zimmer, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. 7. Aufl. Freiburg, Basel, Wien 1999

Das Kind ist sprachfreudig.

In welchen Situationen?

Bei welchen Spielen oder Themen?

Es ist eher zurückhaltend.

In welchen Situationen?

Es versteht, worüber gesprochen wird.

Es versteht viel, spricht aber wenig.

Es spricht nur bei Einzelgesprächen.

Es versteht Aufforderungen:

sofort,

nach Wiederholung,

nach Übersetzung in die Erstsprache.

Es versteht Fragen:

sofort,

nach Wiederholung,

nach Übersetzung in die Erstsprache.

Es spricht nicht oder wenig,

beobachtet aber das Gruppengeschehen mit Interesse.

zeigt wenig Interesse am Gruppengeschehen.

Es spricht und antwortet in der Erstsprache.

Es spricht und antwortet je nach Situation in der Erstsprache bzw. in der deutschen Sprache.

Es ersetzt fehlende Begriffe in der deutschen Sprache durch solche aus der Erstsprache.

Es vermischt beide Sprachen.

Es verständigt sich vorwiegend über Mimik und Gestik.

Es verständigt sich mit Hilfe einzelner Wörter in der deutschen Sprache.

Es versucht, in einzelnen Sätzen zu sprechen.

Es kann Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken.

Es erzählt frei.

Es kann von Erlebnissen berichten.

Der Wortschatz in der deutschen Sprache ist:

kaum vorhanden,

einfach,

differenziert.

Der Satzbau ist:

einwortartig,

einfach,

grammatisch falsch,

umfasst Haupt- und Nebensätze.

Die Aussprache:

Es spricht die Worte klar und deutlich aus.

Es spricht so, dass ich es schwer verstehen kann.

Ich kann es überhaupt nicht verstehen.

Es spielt vorwiegend allein.

Es spielt meist mit Kindern gleicher Erstsprache.

Es spielt vorwiegend mit Kindern unterschiedlicher Erstsprachen.

In welchen Situationen nimmt das Kind Kontakt zur Erzieherin/zum Erzieher auf?

Mit welchen Anliegen und Bedürfnissen wendet es sich an die Erzieherin/den Erzieher?

Was will es mit seinen non-verbale Äußerungen ausdrücken? Welche Wünsche, Gefühle, Mitteilungen?

Durch welche Verhaltensweisen fördert/hemmt die Erzieherin/der Erzieher seine Sprechbereitschaft?

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen und -werbern oder Wahlhelferinnen und -helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie auch für die Wahl der Mitglieder des Europäischen Parlaments.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Eine Verwendung dieser Druckschrift durch Parteien oder sie unterstützende Organisationen ausschließlich zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder bleibt hiervon unberührt.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin oder dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.

Impressum

Herausgeber:
Ministerium für Frauen, Jugend,
Familie und Gesundheit
des Landes Nordrhein-Westfalen
40190 Düsseldorf

Internet: www.mfjfg.nrw.de

e-mail: info@mail.mfjfg.nrw.de

Gestaltung:
TypomaesTeam Düsseldorf,
Suzanne Richli, Lothar Maes

Druck:
A. Kirchhofer GmbH,
Bad Salzuflen

Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des
Herausgebers.

Düsseldorf, Dezember 2001