

A woman with dark hair, wearing an orange vest, is looking down at two puppets. One puppet is a woman in a purple dress and black headscarf, the other is a child in a blue hat and orange shirt. A young girl with blonde hair is looking on to the left. The background shows a classroom with colorful handprints on the wall.

Vorkurs Deutsch 240 in Bayern

Eine Handreichung für die Praxis

Modul B

Prozessbegleitende Sprachstandserfassung
und methodisch-didaktische Grundlagen

Vorkurs Deutsch 240

in Bayern

Eine Handreichung für die Praxis

Modul B

Prozessbegleitende Sprachstandserfassung
und methodisch-didaktische Grundlagen

Vorwort



Die Einführung des Vorkurses Deutsch vor nahezu eineinhalb Jahrzehnten mit dem Ziel einer nachhaltigen Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf hat sich aus heutiger Sicht als richtig und zielführend erwiesen. Die sukzessive Ausweitung der Vorkurse im Hinblick auf Dauer, Umfang und Adressatenkreis in den vergangenen Jahren ermöglicht uns heute eine umfängliche und gezielte sprachliche Unterstützung von Kindern mit zusätzlichem Sprachförderbedarf. Seit Einführung des Bildungsfinanzierungsgesetzes 2013 steht der Vorkurs Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf offen. Die Entscheidung für ein qualitäts-

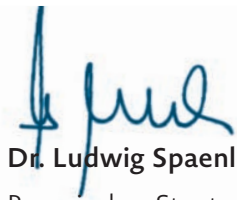
volles Sprachförderangebot im Zeitraum von eineinhalb Jahren vor der Einschulung und im Umfang von 240 Wochenstunden hat sich als weitsichtig und zukunftsweisend erwiesen – insbesondere auch im Hinblick auf die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Integration von Flüchtlingen.

Die vorliegende Handreichung bündelt die vielfältigen Erfahrungen aus dem Erfolgsmodell Vorkurs Deutsch und die amtlichen Aussagen im Hinblick auf rechtliche und organisatorische Aspekte. Mit dem nun vorliegenden Kompendium stehen den Leitungen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, den im Vorkurs

eingesetzten Erzieherinnen und Lehrkräften sowie allen, die mit der Planung, Organisation und Durchführung der Vorkurse befasst sind, die erforderlichen Informationen zur Verfügung, die für eine erfolgreiche Planung und Umsetzung der Vorkurse in der Praxis benötigt werden.

Allen Erzieherinnen und Lehrkräften, die mit ihrem Engagement das Erfolgsmodell **Vorkurs Deutsch 240** unterstützen, wünschen wir viel Erfolg und gutes Gelingen.

München, im Mai 2016



Dr. Ludwig Spaenle

Bayerischer Staatsminister
für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst



Emilia Müller

Bayerische Staatsministerin
für Arbeit und Soziales, Familie und Integration

Inhalt

Teil 1: Beobachtung und Dokumentation der Sprach- und Literacy-Entwicklung – Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen	9
1 Prozessbegleitende Sprachstandserfassung	9
Filter 1: Vorauswahl	10
Filter 2: Erhebung des genauen Unterstützungsbedarfs	11
Filter 3: Beobachtung des Verlaufs	15
2 Sprachentwicklungsstörungen	16
3 Beobachtung und Dokumentation	20
3.1 Sismik, Seldak und Perik	21
3.2 Freie Beobachtung	24
3.3 Portfolio	26

Sofern in der Handreichung nur männliche oder weibliche Personenbezeichnungen verwendet werden und sich aus dem Kontext nichts anderes ergibt, sind stets beide natürlichen Geschlechter gemeint.

Teil 2: Stärkung der Kinder in der Entwicklung ihrer Sprach- und Literacy-Kompetenz in heterogenen Vorkursgruppen	31
1 Allgemeine Prinzipien zur Handlungspraxis im Vorkurs	31
2 Interaktionsqualität im Vorkurs	33
2.1 Die Bedeutung der Interaktionsqualität für die Sprach- und Literacy-Entwicklung	33
2.2 Wichtige Dimensionen in der Fach-/Lehrkraft-Interaktion	35
3 Mündliche Sprachentwicklung unterstützen	44
3.1 Eine sprachanregende Umgebung schaffen	53
3.2 Phonologische Bewusstheit stärken	54
3.3 Den Wortschatzumfang erweitern	55
3.4 Gespräche führen, Singen und mit Sprache spielen	60
3.5 Das Lernen der Grammatik unterstützen	65
4 Literacy-Entwicklung unterstützen	67
4.1 Vorlesen und dialogisches Lesen	67
4.2 Geschichten erzählen und nacherzählen	74
4.3 Schreiben und Schrift	81
5 Übergreifende Methoden nutzen	84
5.1 Projektarbeit – ein Thema genauer erkunden	84
5.2 Literacy-Arbeitsstationen	88
5.3 Rollenspiel im Literacy-Center	89
5.4 Theater spielen mit Kindern	93
5.5 Beispiel für Aktivitäten zum Thema Familie	95
Anhang zum Modul B	98
Verwendete Literatur	98
Autorinnenteam	102



Teil 1: Beobachtung und Dokumentation der Sprach- und Literacy-Entwicklung – Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen

1 PROZESSBEGLEITENDE SPRACHSTANDSERFASSUNG

Manche Kinder aus sprachlich und kognitiv sehr anregungsarmen Elternhäusern brauchen gezielte sprachliche Unterstützung, um sie bis zum Schulbeginn so vertraut mit der Bildungssprache Deutsch zu machen, dass sie den Eintritt in das formale Bildungssystem mit ähnlichen Voraussetzungen wie der Großteil der Kinder meistern.

Die Bildungssprache unterscheidet sich aufgrund ihrer hohen kognitiven Ansprüche und der relativ hohen Dekontextualisierung, die auf einem breiten Wissen über Wörter, Redewendungen, Grammatik und pragmatische Konventionen für Ausdruck, Verständnis und Interpretation basiert, erheblich von der im sozialen Umfeld der Kinder verwendeten Alltagssprache.

Zum Erwerb der Bildungssprache benötigen Kinder in der Regel 5 bis 7 Jahre (Cummins, 1979). Nach einer amerikanischen Langzeitstudie von Hart & Risley (1995) hat ein dreijähriges Kind im Durchschnitt von Geburt an 20 Millionen Wörter gehört. Während aber die Dreijährigen aus sozial aktiven Familien, in

denen Sprache eine sehr große Rolle spielt, bereits 35 Millionen Wörter erfahren haben, sind es bei den Dreijährigen aus Familien mit wenig Sprachanregung weniger als 10 Millionen Wörter. Dieser Unterschied beim Wortschatzumfang bedeutet gleichzeitig einen bedeutenden Unterschied bezogen auf das Weltwissen, das einen erheblichen Einfluss auf die spätere Lesekompetenz und das Textverständnis hat (Neuman, 2006). Dieses Wissensdefizit, das vorwiegend auf quantitativ und qualitativ mangelhafte Eltern-Kind-Interaktionen und fehlende literale Impulse zurückzuführen ist, kann im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung allein nicht kompensiert werden. Hier bedarf es einer zusätzlichen intensiven Unterstützung.

Einige Kinder, deren Familiensprache nicht die deutsche Sprache ist, haben ebenfalls einen erhöhten Unterstützungsbedarf beim Erlernen des Deutschen oder bei der Weiterentwicklung der bereits bestehenden Kompetenzen. Auch sie verfügen in der Regel nicht über das für den späteren Unterricht notwendige bildungssprachliche Niveau in der deutschen Sprache. Obwohl sie häufig über gute kommunikative Fähigkeiten verfügen, kann daraus nicht auf ihre bildungs-

sprachlichen Fähigkeiten geschlossen werden, die Voraussetzung für das schulische Lernen sind. „Das sprachliche Formalniveau, das das kontextunabhängige Verstehen und die Bildung grammatisch komplexer Sätze erlaubt, wird von den Kindern, die Deutsch als zweite Sprache lernen, normalerweise innerhalb von zwei Jahren erreicht, unter der Bedingung, dass sie eine systematische in den Alltag integrierte Sprachförderung erhalten. Ohne diese dauert der formale Lernprozess sehr viel länger, teilweise bis zu sieben Jahren!“ (Grimm, 2012).

Es wird davon ausgegangen, dass ca. 8% der Kinder eines Jahrganges in ihrer sprachlichen Entwicklung stagnieren aufgrund einer so genannten Sprachentwicklungsstörung (SES) (Kauschke, 2012, 126). Sie benötigen eine Sprachtherapie. Da die Sprachentwicklung dieser Kinder nicht in der erwartbaren Weise verläuft, profitieren sie unter Umständen nicht vom Vorkurs, in manchen Fällen ist dieses Unterstützungsangebot sogar kontraproduktiv.

Damit möglichst alle therapiebedürftigen Kinder erfasst werden können, gibt es ein mehrstufiges Erhebungsverfahren, das in der nachfolgenden Grafik veranschaulicht wird:

1. Filter	Vorauswahl <ul style="list-style-type: none">▶ Alle Kinder 2 Jahre vor Schuleintritt▶ Ermittlung der Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf▶ Sismik/Seldak (Kurzversion)
2. Filter	Ermittlung des genauen Unterstützungsbedarfs <ul style="list-style-type: none">▶ Kinder, die nach Sismik/Seldak einen dringend speziellen Förderbedarf haben▶ Ermittlung eines speziellen Diagnostikbedarfs anhand der Orientierungshilfe▶ Bei diagnostizierter SES durch entsprechende Experten: Vorkursteilnahme nur in Absprache mit dem therapeutischen Fachpersonal
3. Filter	Beobachtung des Verlaufs <p>Einschätzung der Zielerreichung nach einem halben Jahr</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Keine Fortschritte nach einem halben Jahr regelmäßiger Förderung:<ul style="list-style-type: none">– Angebot prüfen und Elterngespräch– Differentialdiagnostik bei Sprachheilpädagogen/Logopädinnen

Filter 1: Vorauswahl

Eine Vorauswahl der Kinder, die einen zusätzlichen Unterstützungsbedarf beim Erwerb der deutschen Sprache haben, wird zunächst zwei Jahre vor Schuleintritt bei allen Kindern in der Kindertageseinrichtung durchgeführt. Anhand des **Sismik** (Sprachverhalten und Interesse an

Sprache bei **Migrantenkinder** in Kindertageseinrichtungen) werden die sprachlichen Kompetenzen von Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, eingeschätzt und anhand des **Seldak** (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden **Kindern**) die von Kindern, deren Familiensprache Deutsch ist.

Filter 2: Erhebung des genauen Unterstützungsbedarfs

Wenn ein Kind einen erhöhten Unterstützungsbedarf aufweist, ermitteln Lehrkräfte oder Kolleginnen aus der Kindertageseinrichtung anhand einer **Orientierungshilfe** für das Elterngespräch (siehe Modul C, Toolbox), ob ein Verdacht auf eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt.

Es gibt zwei verschiedene Versionen der Orientierungshilfe:

- a) für deutschsprachig aufwachsende Kinder
- b) für mehrsprachig aufwachsende Kinder

Optimal ist es, wenn bei Verdacht auf eine ungünstig verlaufende Sprachentwicklung bei einem Kind auf Sprachaufnahmen oder Notizen von Äußerungen des Kindes zurückgegriffen

werden kann, die über einen längeren Zeitraum hinweg dokumentiert wurden (nur für den internen Gebrauch). Denn Sprachauffälligkeiten, die aufgrund ungünstiger Lebensbedingungen entstehen, sind nur schwer von Sprachentwicklungsstörungen zu unterscheiden, müssen aber nicht therapeutisch bearbeitet werden.

Aufgrund weitreichender Konsequenzen bedürfen Einschätzungen und Bewertungen der Kompetenzen eines Kindes durch Tests, Beobachtungsinstrumente oder Screenings besonderer Verantwortung!

Füllen Sie die Orientierungshilfe daher zusammen mit Kolleginnen – wenn vorhanden mit einem Fachdienst – und den Eltern aus – viele Fragen können ohne die Eltern nicht beantwortet werden.

Orientierungshilfen zur Erkennung von eventuellen Sprachentwicklungsstörungen – Wonach wird gefragt?

Die **Orientierungshilfen** finden Sie in der Toolbox zum Vorkurs in Modul C.

Teil 1: Bedeutsame Verfahren und Instrumente

Orientierungshilfe zu SES: bei nur Deutsch sprechenden Kindern

Hinweist auf eventuelle Sprachentwicklungsstörungen (SES) bei nur Deutsch sprechenden Kindern

Name des Kindes: _____

Geburtsdatum des Kindes: _____

Name der päd. Fachkraft: _____

Ausgefüllt am: _____

Erhält das Kind eine Therapie? ja nein

Wenn ja, welche? _____

Das Kind hat einen erhöhten Unterstützungsbedarf aufgrund der Beobachtung mit SES (Gesamtwertables Summenwert von „aktive Sprachkompetenz“ und „Grammatik“) oder Beobachtung mit der SES-Kurzversion

Vorbereitungsphase			
	4 Jahre	5 Jahre	6 Jahre
Summenwert in gleich oder höher als	42	49	72

Die Bezugspersonen/Eltern machen sich hinsichtlich der Sprachentwicklung ihres Kindes Sorgen ja nein

Das Kind hat im Vergleich zu anderen Kindern auffällig spät zu sprechen angefangen ja nein

Das Kind hat keine Hör- oder Sehstörungen (Organische Fähigkeiten sind abgeklärt) ja nein

In der Familie gibt es Personen mit Sprachauffälligkeiten ja nein

Beobachtungen der Sprache

Grammatik

- Das Kind bildet nur sehr kurze Sätze (mit ca. 3-4 Wörtern)
- Das Kind bildet Sätze mit einem ungebogenen Verb am Ende des Satzes (z.B. „Mama Kuchen essen“)
- Das Kind bildet Sätze mit einem Verb an der dritten Stelle im Satz (z.B. „Ich jucke anleher“)
- Das Kind macht Fehler bei regelmäßigen Mehrzahlformen (z.B. „viele Blume“, „viele Blum“)

Die Endung des gebogenen Verbs passt nicht zum Subjekt, sie stimmt nicht in Person und Anzahl überein (z.B. statt „die Sonne scheint“ bildet das Kind „die Sonne scheinen“)

Das Kind bildet mit 4 Jahren noch keine Nebensätze (z.B. mit „weil“, „dass“, „wenn“)

Wortschatz

- Das Kind hat Schwierigkeiten, passende Wörter für Gegenstände (z.B. „Schuhe“) oder Handlungen (z.B. „fahren“) zu finden oder zu gebrauchen
- Das Kind hat Schwierigkeiten, neue Wörter zu lernen und sie korrekt zu verwenden
- Das Kind bildet keine Neuschöpfungen (z.B. „Stehenbleibe“ für „Bus-haltstelle“)
- Das Kind benutzt viele Pseudo-Partout-Wörter (machen, Dings)

Vorverständnis

- Das Kind antwortet falsch auf Fragen (z.B. Fachkraft: „Wer hat dir etwas gekauft?“ – Kind: „Was Schönes, mit Citzer“)

Auswertung

Das Kind wird von seiner Umgebung nicht oder nur schlecht verstanden

Auswertung

Ein Gespräch mit den Eltern mit der Empfehlung, eine genaue logopädische / sprachtherapeutische Diagnostik durchführen zu lassen, ist dann erforderlich, wenn:

- die Beobachtung mit Selbstaussage einen erhöhten Unterstützungsbedarf anzeigt und
- beim Kind keine Hörstörung vorliegt

= die Mehrheit der Beobachtungsfragen „trifft zu“ beantwortet werden.

Teil 1: Bedeutsame Verfahren und Instrumente

Orientierungshilfe zu SES: bei mehrsprachigen Kindern

Hinweist auf eventuelle Sprachentwicklungsstörungen (SES) bei mehrsprachigen Kindern

Name des Kindes: _____

Geburtsdatum des Kindes: _____

Name der päd. Fachkraft: _____

Ausgefüllt am: _____

Erhält das Kind eine Therapie? ja nein

Wenn ja, welche? _____

Welche Sprache(n) spricht das Kind? 1. _____ 2. _____ 3. _____

Seit wann hat das Kind regelmäßig Kontakt zum Deutschen? seit dem 1. Lebensjahr seit dem 2. Lebensjahr seit dem 3. Lebensjahr seit dem 4. Lebensjahr

Wie viele Kinder in der Gruppe/Einrichtung sind mehrsprachig? _____

Wie viele Stunden am Tag kommuniziert das Kind in der / den Erstsprache(n) (in der Familienumgebung + in der Kita-Umgebung) 1-2 3-4 5-6 mehr

Das Kind hat einen dringend speziellen Förderbedarf aufgrund der Beobachtung mit der SES-Kurzversion

Vorbereitungsphase			
	4 Jahre	4-5 Jahre	5-6 Jahre
Summenwert in gleich oder höher als	24	29	36

Das Kind hat keine Hör- oder Sehstörungen (Organische Fähigkeiten sind abgeklärt) ja nein

In der Familie gibt es Personen mit Sprachauffälligkeiten ja nein

Beobachtungsfragen A, die alle Sprachen des Kindes betreffen - Familiensprache(n) und Deutsch

	trifft zu	trifft nicht zu
Das Kind hat im Vergleich zu anderen Kindern in der (den) Familiensprache(n) auffällig spät zu sprechen angefangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hat Schwierigkeiten, passende Wörter für Gegenstände (z.B. Schuhe) oder Handlungen (z.B. fahren) zu finden oder zu gebrauchen – in der (den) Familiensprache(n)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind stellt keine Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind wird von seiner Lebensumgebung in jeder Sprache, die es spricht, nicht oder nur schlecht verstanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind macht in der Grammatik der Familiensprache(n) und im Deutschen (siehe unten) viele Fehler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beobachtungsfragen B nur für Kinder, die vor dem 3. Lebensjahr begonnen haben, Deutsch zu lernen, oder die von Geburt an zwei Sprachen aufwachsen (Familiensprache(n) und Deutsch)

	trifft zu	trifft nicht zu
Das Kind verwendet mit 3 Jahren (oder älter) noch keine Artikel (z.B. „Auto steht unten“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind bildet sehr häufig Sätze mit einem ungebogenen Verb an der zweiten Stelle im Satz (z.B. „Mama essen Kuchen“) oder am Satzende (z.B. „Mama Kuchen essen“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind bildet häufig Sätze mit einem Verb an der dritten Stelle im Satz (z.B. „Ich jucke [der Vogel] [flieg]“ oder „Mama [in die Schuhe] [geh]“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Endung des gebogenen Verbs passt nicht zum Subjekt, sie stimmt nicht in Person und Anzahl überein (z.B. statt „die Sonne scheint“ bildet das Kind „die Sonne scheinen“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Bezugspersonen machen sich bei ihrem Kind Sorgen hinsichtlich der Entwicklung der Familiensprache(n) und des Deutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei deutschsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Die Bezugspersonen/Eltern machen sich hinsichtlich der Sprachentwicklung ihres Kindes Sorgen

Wenn sich Eltern oder Bezugspersonen Sorgen hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes machen, ist das stets ernst zu nehmen, da ihre Beobachtungen meist begründet sind.

Das Kind hat keine Hör- oder Sehstörungen (Organische Fähigkeiten sind abgeklärt)

Klären Sie ab, ob die Augen und das Gehör des Kindes bereits untersucht worden sind. Oft stecken hinter Sprachauffälligkeiten häufige Mittelohrentzündungen, bisweilen auch Sehschwächen – wenn auch seltener. Falls noch keine ohren- und augenärztliche Abklärung erfolgt ist, ist den Eltern dringend anzuraten, dies unmittelbar nachzuholen. Wenn bei der ärztlichen Abklärung eine Hörbeeinträchtigung festgestellt wurde, ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Sprachentwicklungsstörung hinter den sprachlichen Auffälligkeiten steckt, relativ gering. Das Kind kann viel vom Vorkurs profitieren.

Des Weiteren werden eine Reihe von Symptomen auf verschiedenen psycholinguistischen Ebenen abgefragt (siehe Kap. 1.2 Sprachentwicklungsstörungen, Symptome). Zu den typischen Symptomen gehören auch die Fragen nach einem verspäteten Sprechbeginn, dem produktiven Wortschatz (z. B. „Das Kind hat Schwierigkeiten, passende Wörter für Gegenstände (z. B. Schaufel) oder Handlungen (z. B. fahren) zu finden oder zu gebrauchen“) und zur Grammatik (morphologische und syntaktische Regeln). Zwei oder drei Sätze können noch

keine Auskunft über das sprachliche Können eines Kindes geben. Sammeln Sie daher ein paar Äußerungen des Kindes – machen Sie sich kurze Notizen in verschiedenen Kontexten (optimal wären 50 Äußerungen). Teilen Sie sich diesen Auftrag mit den Eltern – auch sie können vor dem Gespräch mit Ihnen ein paar Äußerungen sammeln. Wenn Sie die geschriebenen Sätze analysieren, tun Sie sich leichter, zu erkennen, ob die Kinder Formen entsprechend den in der Orientierungshilfe angegebenen bilden.

Bei Kindern, die Deutsch als zweite Sprache lernen

Bei mehrsprachigen Kindern, die noch keine 18 Monate intensiven Kontakt zur deutschen Sprache (z. B. in der Kindertageseinrichtung) hatten, kann die Orientierungshilfe nicht verwendet werden, da die „Auffälligkeiten“ auch Teil des Zweitspracherwerbsprozesses sein könnten. Holen Sie die Einschätzung anhand dieser Orientierungshilfe aber nach, sobald das Kind diese Sprachkontaktdauer erreicht hat. Bis dahin ist es sinnvoll und richtig, dass das Kind den Vorkurs besucht, außer das Kind kommt aus einer Asylbewerberfamilie (hierzu siehe „Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung“).

Im grammatischen Bereich gibt es einen Unterschied zwischen den Kindern, die vor dem 3. Lebensjahr begonnen haben, Deutsch zu lernen, oder die von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen (Familiensprache(n) und Deutsch), und denjenigen, die erst ab dem 3. Lebensjahr begonnen haben, Deutsch zu lernen. Deshalb ist es notwendig, im Elterngespräch zu klären, ab wann das Kind angefangen hat, die zweite Sprache zu sprechen (Chilla et al., 2010).

Um herauszufinden, welches die Sprache ist, die das Kind besser spricht (die dominante Sprache), wird am Anfang des Bogens gefragt, wie viele Stunden am Tag das Kind seine Erstsprache(n) spricht und hört. Bei angenommenen 12 Stunden Wachzeit ist davon auszugehen, dass die besser entwickelte Sprache diejenige ist, in der das Kind mehr als sechs Stunden am Tag kommuniziert. Bei einem simultanen Erstspracherwerb (z. B. Englisch + Deutsch von Geburt an) kann es sein, dass beide Sprachen gleich dominant sind.

Das Gespräch mit den Eltern

Wenn ein Kind aufgrund der Beobachtung mit Sismik/Seldak eine Empfehlung zum Besuch eines Vorkurses bekommt, folgt ein persönliches Gespräch mit den Eltern. Ziehen Sie zum Gespräch mit Eltern, die nur wenig Deutsch sprechen, eine Dolmetscherin bzw. einen Dolmetscher (hier sind Verwandte nicht immer hilfreich) hinzu.



Typischerweise fallen die Reaktionen von Eltern auf die Feststellung einer auffälligen Entwicklung ihres Kindes in drei Hauptkategorien, die folgendermaßen beschrieben werden können:

- ▶ Die Eltern sind erleichtert darüber, dass ihre eigenen Befürchtungen ausgesprochen werden – es gibt eine grundsätzliche Übereinstimmung darüber, dass etwas nicht stimmt.
- ▶ Die Eltern sind ratlos, unsicher, verängstigt, aber auch besorgt. Ist das besorgniserregende Verhalten eine Phase, Teil des Temperaments, kann es sich auswachsen oder ist es ein Zeichen für eine Schwierigkeit?
- ▶ Die Eltern wollen die Wahrheit nicht wahrhaben, sind möglicherweise verärgert, stimmen nicht mit Ihren Beobachtungen überein oder versichern, dass das Kind zu Hause keine Schwierigkeiten habe.

Beginnen Sie das Gespräch mit Eltern immer mit einer möglichst neutralen Beschreibung des Zwecks dieses Gesprächs: „Ich habe Sie gebeten, zu diesem Gespräch zu kommen, damit wir uns darüber unterhalten können, wie es Robin im Kindergarten und zu Hause geht.“ Geben Sie den Eltern dann erst einmal Gelegenheit, etwas dazu zu sagen. Wenn das nicht ergiebig ist, kann eine Überprüfung der Perspektiven der Eltern die Diskussion voranbringen: „Was denken Sie, wie es Robin geht?“

Widerstehen Sie der Versuchung, das Problem zu früh zu benennen oder zu sehr ins Detail zu gehen. Das kann unter Umständen das Gespräch in einen Monolog verwandeln und die notwendige Beteiligung der Eltern verhindern. Beteiligen Sie die Eltern am Einschätzprozess (Bredenkamp/Copple, 1997). Das verbessert die

Genauigkeit der gesammelten Daten und ebnet den Weg für die Einbindung der Eltern in den Bildungsprozess ihres Kindes. Sprechen Sie den Seldak-/Sismik-Bogen und evtl. auch den Beobachtungsbogen zur sozial-emotionalen Entwicklung Perik¹ mit den Eltern durch (falls noch nicht geschehen) und fragen Sie an verschiedenen Stellen, was die Eltern in diesem Bereich beobachten können. Auf diese Weise erhalten Sie ein gutes Bild von den Fähigkeiten eines Kindes in unterschiedlichen Kontexten.

Füllen Sie anschließend den Orientierungshilfebogen zusammen mit den Eltern aus. Hören Sie den Eltern gut zu, lassen Sie ihnen für die Antworten Zeit. Wenn Sie die Verantwortung für die Einschätzung der Fähigkeiten des Kindes mit den Eltern teilen, erkennen Sie die Nützlichkeit des elterlichen Urteilsvermögens an, wertschätzen es und beziehen es mit ein, um zu einer Entscheidung zu kommen. Dieser Prozess erzeugt bedeutsame Informationen, stiftet einen Konsens und kann spätere Entscheidungen erleichtern.

Im Gespräch mit den Eltern ist es besonders wichtig, die Beobachtungen neutral zu schildern und mit Beispielen zu erläutern.

- ▶ Geben Sie den Eltern eine Kopie des aktuell ausgefüllten Sismik- bzw. Seldak-Bogens und besprechen Sie die Beobachtungen Punkt für Punkt.
- ▶ Fragen Sie nach, ob die Eltern ein ähnliches sprachliches Verhalten auch zu Hause beobachten, ob sie sich Sorgen hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes machen und ob es Verwandte mit einer ähnlichen Vorgeschichte gibt.

¹ Mayr, T./Ulich, M. (2006): Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Beobachtungsbogen und Begleitheft) Freiburg: Herder.

- ▶ Klären Sie die sprachlichen Hintergründe für jede Sprache, die das Kind spricht:
 - Seit wann hat das Kind Kontakt mit der deutschen Sprache?
 - Welchen und wie viel Input bekommt das Kind im familiären Umfeld in welcher Sprache?
 - Wie gut sprechen die Eltern die Sprachen, die sie mit ihrem Kind sprechen?
 - Welche Einstellung zum Gebrauch einer jeden Sprache haben die Eltern?
 - Welche Sprache wird mit Verwandten/ Bekannten vorwiegend gesprochen?

Informieren Sie die Eltern umfassend über die Regelungen, die hinsichtlich der Organisation des Vorkurses vor Ort getroffen worden sind. Und händigen Sie ihnen folgende Materialien aus:

- ▶ Elternbroschüre zum Vorkurs
- ▶ Broschüre „Wortschätze heben – Leselust beflügeln“, die Sie kostenlos beziehen können (siehe Modul C, Toolbox)².
- ▶ Für Eltern mit Migrationshintergrund: die Elternbriefe „[Wie lernt mein Kind zwei Sprachen – Deutsch und die Familiensprache](#)“, die Sie kostenlos von der Homepage des IFP herunterladen können³. Dieser Elternbrief wurde in 18 Sprachen übersetzt.

Wenn aufgrund der Ergebnisse der Befragung der Verdacht auf eine Sprachentwicklungsstörung erhärtet wird, geben Sie den Eltern die Empfehlung, eine genaue logopädische/sprachtherapeutische Diagnostik durchführen zu lassen.

Für Beratung, Diagnostik und Therapie stehen für die Einrichtungen, die keine eigenen Fachdienste haben, neben den niedergelassenen logopädischen Praxen auch die über ganz Bayern verteilten Frühförderstellen zur Verfügung, die zum Teil auch mobil arbeiten. Ein Verzeichnis finden Sie unter: <http://www.fruehfoerderung-bayern.de/fruehfoerderstellen/>. Für mehrsprachige Kinder gibt es an der LMU München⁴ und an der Universität Regensburg⁵ auch die „Beratungsstelle Mehrsprachigkeit“.

Filter 3: Beobachtung des Verlaufs

Nach einem halben Jahr Teilnahme am Vorkurs erfolgt eine erneute Bewertung der Zielerreichung anhand einer Beobachtung mit [Sismik und Seldak](#): Wenn ein Kind nach einem halben Jahr noch keine Fortschritte gemacht hat, erfolgt ein Elterngespräch mit der Empfehlung, eine genaue logopädische/sprachtherapeutische Diagnostik durchführen zu lassen. Eine Teilnahme am Vorkurs Deutsch sollte auch dann nur in Absprache mit der Therapeutin bzw. dem Therapeuten erfolgen.

Die Verlaufsdiagnose dient Ihnen auch als Überprüfung des pädagogischen Angebots, das Sie im Vorkurs bereitstellen. Leitfragen hierzu:

- ▶ Stimmt das Angebot für das einzelne Kind?
- ▶ Ist es zu einfach oder zu schwer?
- ▶ Spricht es die Interessen des Kindes an?
- ▶ Wie könnte ich erreichen, dass das Kind sich aktiv beteiligt?
- ▶ Wie könnte ich eventuell fehlende sprachliche Kompetenzen in kleinen Schritten unterstützen?

² Abruf unter <http://www.bestellen.bayern.de>

³ Abruf unter <http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/elternbriefe/index.php>

⁴ München: http://www.edu.lmu.de/shp/ueber_uns/einrichtungen/mehrsprachigkeit/

⁵ Regensburg: <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-daz/forschungsstelle/>

2 SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN⁶

DEFINITION VON SES

Sprachentwicklungsstörungen umfassen eine Beeinträchtigung des Spracherwerbs und des Aufbaus eines sprachlichen Regelsystems von frühen Stadien der Entwicklung an sowie einen späten oder ausbleibenden Beginn des Sprechens und einen verlangsamten Verlauf oder eine Stagnation der Sprachentwicklung. Sprachentwicklungsstörungen können nicht auf sensorische, organische, mentale oder schwere sozioaffektive Defizite zurückgeführt werden.

Umgebungsbedingungen können die Sprachentwicklung ungünstig beeinflussen, sodass ähnliche sprachliche Auffälligkeiten wie bei Sprachentwicklungsstörungen zu beobachten sind oder sprachlich-kommunikative Auffälligkeiten auftreten. Umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten sind von Sprachentwicklungsstörungen abzugrenzen. Sprachentwicklungsstörungen bedürfen einer medizinisch indizierten Sprachtherapie, umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten hingegen einer (heil)pädagogischen Sprachförderung.

Sprachentwicklungsstörungen (SES) im Zusammenhang mit Begleiterkrankungen sowie weitere Störungen des Sprech- und Spracherwerbs können die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigen. Betroffen sein können das

Sprachverständnis und/oder die Sprachproduktion in gesprochener und geschriebener Sprache in einem, mehreren oder allen sprachlich-kommunikativen Bereichen (prosodisch, phonetisch-phonologisch, lexikalisch-semantisch, morphologisch-syntaktisch) wie auch auf der Ebene der Kommunikation (pragmatisch), des Weiteren die auditive Verarbeitung und Wahrnehmung, die Stimme, die motorische Sprechkontrolle und der Redefluss.

Symptome⁷

Bis zum Alter von 36 Monaten:

- ▶ Die Bezugspersonen machen sich hinsichtlich der Sprachentwicklung Sorgen
- ▶ Später bzw. ausbleibender Beginn des Sprechens
- ▶ Keine oder nur einzelne, individuelle Wörter (z. B. „Gaga“ für Huhn)
- ▶ Erste Wörter deutlich später als mit 15 Monaten
- ▶ Keine Wortkombinationen mit 24 Monaten
- ▶ Spricht mit 24 Monaten weniger als 50 Wörter
- ▶ Verlangsamter Verlauf oder Stagnation der Sprachentwicklung bis zum Alter von 36 Monaten
- ▶ Kein Aufholen bis zu einem Alter von 36 Monaten
- ▶ Nur Ein- bis Zweiwortäußerungen bis zu einem Alter von 36 Monaten

⁶ Quelle dieses Abschnitts: De Langen-Müller, U./Kauschke, C./Kiesel-Himmel, C./Neumann, K./Noterdaeme, M. (Hrsg.). (2011). Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES) unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Verfügbar unter: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html>

⁷ Quelle: De Langen-Müller, U./Kauschke, C./Kiesel-Himmel, C./Neumann, K./Noterdaeme, M. (Hrsg.). (2011). Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES) unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Verfügbar unter: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html>

Nach 36 Monaten:

- ▶ Spricht nur wenige Wörter (Geringer Wortschatzumfang)
- ▶ Lernt nur langsam dazu (Verlangsamte Wortschatzzunahme)
- ▶ Hat Probleme mit der Wortfindung
- ▶ Macht Benennfehler oder benennt nicht
- ▶ Benutzt Passepartout-Wörter (machen, Dings)
- ▶ Verwendet viele Floskeln (z. B. „Ja, mach‘ ich“)
- ▶ Antwortet unspezifisch (z. B. mit „ja“ oder „weiß nicht“)
- ▶ Probleme im Gebrauch morphologischer (z. B. Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasusmarkierung, Pluralformen) und syntaktischer (z. B. Verbzweitstellung, Nebensätze) Regeln der Erstsprache.
- ▶ Später: Einschränkungen der narrativen und textgrammatischen Fähigkeiten
- ▶ Probleme im Verständnis von komplexen Satzstrukturen (z. B. „Bevor du durch die Absperrung gehst, löst du ein Ticket.“)
- ▶ Probleme im Verständnis von W-Fragen (z. B. wie, warum, womit, weshalb, wodurch)
- ▶ Phonologische Auffälligkeiten, wie z. B. Auslassung, Ersetzung oder Vertauschung von Lauten
- ▶ Eingeschränkte Kommunikations- und Dialogfähigkeiten (z. B. Sprecherwechsel)
- ▶ Ausgeprägtes Nachsprechen vorgesagter Wörter
- ▶ Probleme mit der Nutzung nonverbaler Kommunikationsmittel (z. B. Gestik, Mimik)
- ▶ Probleme bei der Organisation von Erzählungen

Sprachauffälligkeiten und Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit

Auf dem Weg zum Zweitspracherwerb bzw. zur Mehrsprachigkeit weisen Kinder und Erwachsene eine Reihe von Sprachmerkmalen auf, die zwar zum normalen mehrsprachigen Erwerbsablauf gehören, jedoch durch ihre Intensität und/oder Hartnäckigkeit auffallen. Diese auffälligen Sprachäußerungen verursachen bei Erziehern und Lehrkräften Unsicherheiten, ob sie als Symptome einer Sprachentwicklungsstörung zu werten sind. Zu den Sprachmerkmalen, die in der Regel diese Art von Unsicherheiten hervorrufen können, gehören die Schweigephase sowie das häufige Auftreten von Interferenzen und Sprachmischungen.

Schweigephase

Die Schweigephase ist eine der Phasen des Zweitspracherwerbs, die eine Zeit des beginnenden Verständnisses in der Zweitsprache kennzeichnet (vgl. Asbrock et al., 2011). Das Kind versucht, anhand der bereits in seiner Erstsprache erworbenen Strategien die klangliche Strukturierung des Inputs in der neuen Sprache wahrzunehmen und zu verstehen. Es liegt auf der Hand, dass diese Phase am Anfang des Zweitspracherwerbs auftritt. In manchen Fällen tritt sie jedoch auch zwischen den verschiedenen Erwerbsphasen auf. Die meisten Kinder überwinden diese Phase relativ schnell (einige Wochen). Es gibt jedoch auch Kinder, die dafür längere Zeit brauchen.

Auch wenn ein Kind sich mehr als drei oder vier Monate weigert, sich sprachlich zu äußern, aber doch bei allen Aktivitäten mitmacht und zeigt, dass es die sprachlichen Äußerungen der Umgebung versteht, besteht kein Grund zur Sorge. Dieses Verhalten geht mit der Zeit zurück und zählt noch zum normalen Verlauf des Zweitspracherwerbs.

Genauerer Analyse bedarf es allerdings, wenn die Schweigephase länger als ein halbes Jahr dauert. In diesem Fall sollte das Sprachverhalten in beiden Sprachen genauer beobachtet und die Spracherwerbsbedingungen (vgl. Triarchi-Herrmann, 2014) sowie die verschiedenen Entwicklungsbereiche des Kindes einbezogen werden. Gegebenenfalls sollte man mit einem Spezialisten darüber sprechen bzw. das Kind einem Spezialisten vorstellen.

Häufiges Auftreten von Interferenzen und Sprachmischungen

Interferenzen und Sprachmischungen sind natürliche Spracherscheinungen und gehören zu einem normalen Ablauf einer mehrsprachigen Sprachentwicklung bzw. des Zweitspracherwerbs. Beispiele:

Interferenzen: „ich gehe in Haus“, „du kannst in uns schlafen“, „öffne das Licht“, „ist gutes Kind“, „Mama hat das Kind gehilft“, „nicht will schlafen“, „Mama ausgeht mit Papa“

Sprachmischungen: „Cleanst du dein teeth?“

Sowohl Interferenzen als auch Sprachmischungen gehen mit dem Voranschreiten des Spracherwerbs normalerweise stark zurück. Es gibt jedoch mehrsprachige Kinder, die in ihrem Sprachverhalten auffällig häufig und auffällig lang Interferenzen oder auch Sprachmischungen aufweisen, obwohl sie für längere Zeit von ihrer Umgebung reichhaltige Anregungen in der neuen Sprache erhalten. Diese Kinder verfügen meistens über eine intakte Handlungskompetenz und stoßen deshalb auf keine größeren Probleme bei der täglichen Kommunikation mit ihrer Umwelt. Sie können sich also verständigen und ihren Bedürfnissen und Wünschen meistens erfolgreich nachgehen. Gleichzeitig machen sie aber in ihrer Umgebung auch oft die Erfahrung, dass ihre Sprachkompetenz nicht der Norm entspricht und sie eigentlich nicht der neuen

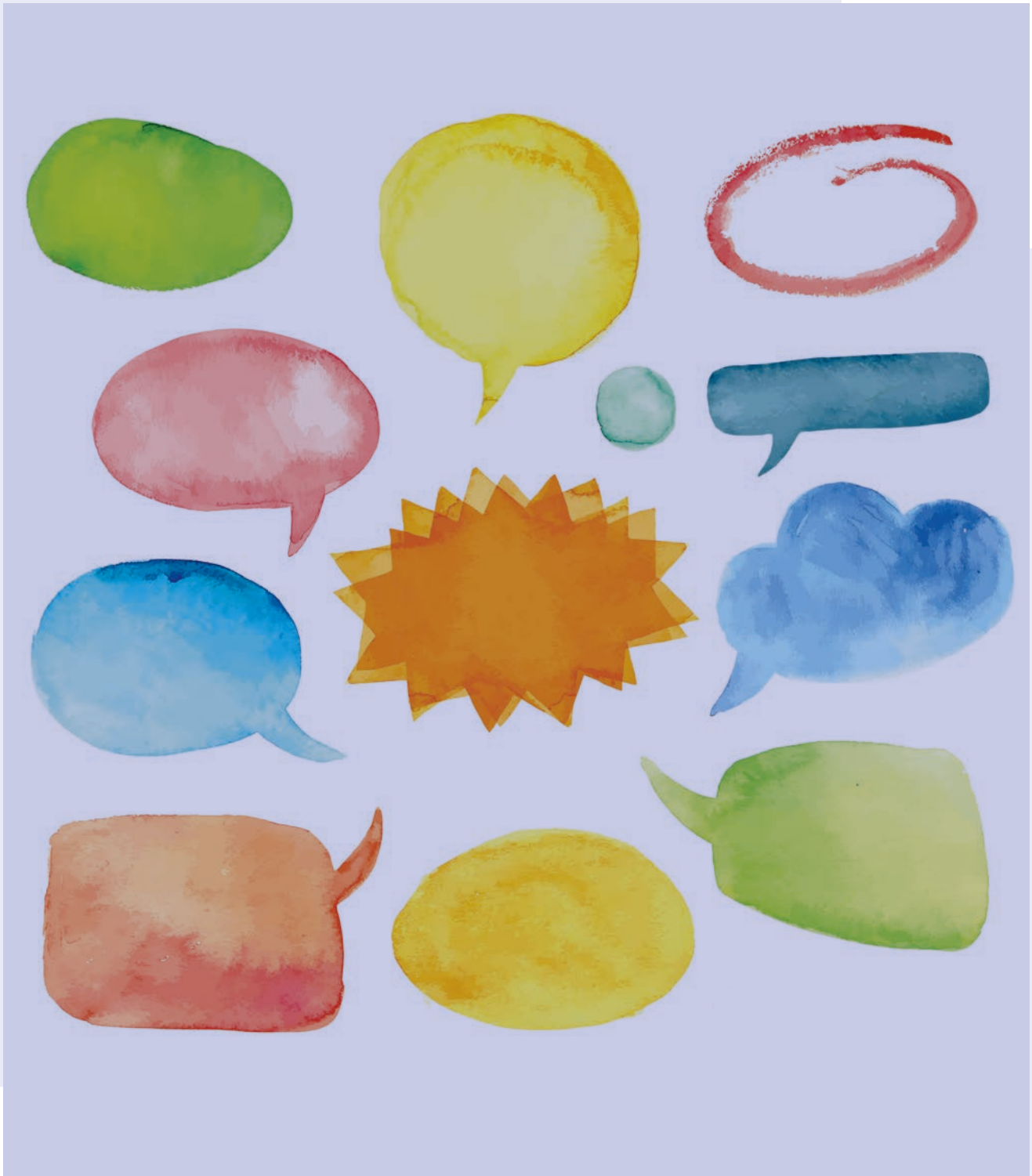
Sprachgemeinschaft angehören. Dabei entstehen Gefühle der Inakzeptanz und der Ablehnung, die auf die Sprachentwicklung und insbesondere auf die emotionale Entwicklung einen negativen Einfluss haben können.

Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit

Es gilt als gesichert, dass die Mehrsprachigkeit alleine keine Sprachstörung verursacht. Wie bei einsprachigem führen auch bei mehrsprachigem Spracherwerb eine Reihe von belastenden Bedingungen zum Auftreten einer Sprachstörung, wie begrenzte sprachliche Anregungen, Störungen bzw. Verzögerungen im kognitiven, emotionalen und oder sensorisch-motorischen Entwicklungsbereich, wenig Akzeptanz, Fürsorge und Bestätigung aus der näheren Umgebung (vgl. Triarchi-Herrmann, 2012). Es gilt auch als gesichert, dass eine Störung in einer der Sprachen eines mehrsprachigen Kindes in der Regel auch in seinen anderen Sprachen auftritt. Mit anderen Worten, wenn ein mehrsprachiges Kind in seiner Erstsprache eine phonologische bzw. phonetische Störung oder eine Sprachentwicklungsverzögerung aufweist, wird es auch in seiner anderen Sprache dieselbe Sprachstörung zeigen.

Wie bei einsprachigen so können auch bei mehrsprachigen Kindern Störungen auf jeder Ebene ihrer Sprachen (phonetisch-phonologischen, semantischen, grammatischen Ebene) auftreten. Das bedeutet, dass dieselben Sprachstörungen, die bei monolingualen Kindern vorkommen, auch bei mehrsprachigen Kindern auftreten können, wie z. B. Mutismus, Störungen der Aussprache, Störungen des Sprechablaufs oder Sprachentwicklungsstörungen.

Die Symptomatik dieser Störungen zeigt sich in beiden Sprachen in etwa auf gleiche Art. So weisen mehrsprachige Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung eine ähnliche Symptomatik wie monolinguale Kinder mit SES auf.



Die Störungsbilder in den einzelnen Sprachen können sprachspezifisch ausfallen, wobei die Komplexität der zu erwerbenden Strukturen der jeweiligen Sprache eine bedeutende Rolle spielt. Sukzessiv mehrsprachige Kinder mit einer SES zeigen zusätzlich zu den oben vorgestellten Störungsbildern auch eine deutliche Verzögerung im Erwerb der Zweitsprache. Es wurde in aktuellen Untersuchungen festgestellt, dass Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren nach 18 bis 20 Monaten Kontaktzeit mit ausreichendem Input in der Zweitsprache in der Regel die wesentlichen Elemente dieser Sprache erwerben können. Hingegen zeigen Kinder mit einer SES dabei enorme Schwierigkeiten. Dies ist einer der wichtigsten Hinweise bei der Diagnose von SES bei mehrsprachigen Kindern (Triarchi-Herrmann 2014).

Es ist nicht Aufgabe von pädagogischen Fach- und Lehrkräften, eine sprachtherapeutische Diagnostik durchzuführen, sondern möglichst früh zu erkennen, wenn die Sprachentwicklung auffällig ist und zusammen mit den Eltern und Fachdiensten zu beraten, welche Schritte zu unternehmen sind.

3 BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION

Es gibt mehrere Gründe dafür, warum Sie herausfinden sollten, wo Kinder in ihrer Entwicklung stehen. Die Beobachtungen und Ergebnisse sollten in die pädagogische Arbeit mit dem Kind einfließen. Überlegen Sie dazu, welchen Zweck die Einschätzung der Sprachkompetenz eines Kindes haben soll. Sammeln Sie erst dann entsprechend Informationen über das sprachliche Verhalten des Kindes. Interpretieren Sie anschließend die gesammelten Daten, damit Sie die richtigen Entscheidungen über die zu ergreifenden Maßnahmen treffen können.

Die Ergebnisse von Beobachtungen/Einschätzungen dienen vorwiegend dem Zweck, zu erkennen:

- ▶ In welcher Phase der Sprachentwicklung befindet sich ein Kind? Entwickelt es sich weiter?
- ▶ Wie entwickelt sich das Kind in einzelnen sprachlichen Aspekten?
- ▶ Welche spezifische Unterstützung benötigt das Kind noch für die sprachliche Entwicklung?
- ▶ Welches sind die Grundlagen/Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit?
- ▶ Inwieweit passt das pädagogische Angebot zu den Bedürfnissen des Kindes, sodass eine Weiterentwicklung sichtbar wird?
- ▶ Zeichnet sich ein Risiko ab, das die weitere sprachliche Entwicklung gefährdet?
- ▶ Sind Auffälligkeiten eher durch die Umwelt (z. B. familiäre Umgebung) bedingt oder handelt es sich um Entwicklungsstörungen?

Erfassen Sie zur sprachlichen Bildungs- und Entwicklungsbegleitung regelmäßig die sprachlichen Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern über die gesamte Zeit im Vorkurs hinweg, um:

- a) Entwicklung und Lernfortschritte im Bereich Sprache und Literacy zu dokumentieren
- b) eine Rückmeldung zu erhalten, wie ein Kind auf die sprachlichen Angebote anspricht
- c) konkrete Hinweise zu bekommen, welches pädagogische Angebot ein Kind seinen Fähigkeiten nach braucht.

Beobachtung und Dokumentation sind wesentliche Pfeiler der pädagogischen Professionalität.

3.1 Sismik⁸, Seldak⁹ und Perik¹⁰

Verwenden Sie die Langversionen von **Sismik** (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) und **Seldak** (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) als pädagogische Begleitinstrumente. Viele Fragen in diesen Bögen beziehen sich sehr direkt auf sprachrelevante pädagogische Situationen.

Das bedeutet, dass Fach- und Lehrkräfte durch die gezielte Beobachtung bereits konkrete Anhaltspunkte für eine pädagogische Unterstützung bekommen. Sismik und Seldak orientieren sich an der Sprachlernmotivation des Kindes, an seinem Interesse an Sprache und an sprachbezogenen Angeboten. Leitfragen sind hier: **Wie weit**

ist ein Kind bei sprachbezogenen Situationen und Angeboten aktiv beteiligt, wie weit engagiert es sich in solchen Situationen? Denn, vor allem wenn Kinder sich für etwas interessieren, wenn sie aktiv beteiligt sind, lernen sie. Aber auch die mehr strukturellen Aspekte von Sprache werden in diesen Bögen berücksichtigt, sodass Sie einen guten Überblick über die individuellen Bedürfnisse eines Kindes erhalten.

In Modul C der Handreichung finden Sie in Kapitel 3.4 Kopiervorlagen für die qualitative Auswertung von **Sismik** und **Seldak**. Die Spalte „Vorschläge für die sprachliche Bildung“ eignet sich vor allem für die gemeinsame Planung des Vorkursangebotes im Tandem von pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften.



⁸ Ulich, M./Mayr, T. (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

⁹ Ulich, M./Mayr, T. (2006): Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

¹⁰ Mayr, T./Ulich, M. (2006). Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Freiburg: Herder.

Nutzen Sie die Beobachtungsinstrumente **Seldak** und **Sismik** regelmäßig – Sie können auch nur bestimmte Teile verwenden, um zu überprüfen, ob die Kinder Fortschritte in ihrer sprachlichen Entwicklung machen. Wenn ein Kind, das Deutsch als zweite Sprache lernt, schon sehr gute Fortschritte im grammatischen Bereich gemacht hat, können Sie es auch mit dem **Seldak** beobachten, da dieser ein etwas höheres sprachliches Niveau abbildet.

Es gibt eine Verbindung zwischen dem Verlauf der sozial-emotionalen und der Literacy-Entwicklung (Mayr/Ulich, 2006). Wenn ein Kind z. B. Probleme mit der Aufgabenorientierung hat, kann es sein Potential oft nicht ausschöpfen. Das heißt, es liegt nicht immer nur an den sprachlichen Fertigkeiten, wenn ein Kind Schwierigkeiten hat, angemessene Fortschritte im Vorkurs zu machen.

Damit Sie auch diese das Lernen beeinflussenden Faktoren im Blick haben und erkennen, wenn ein Kind z. B. einen heilpädagogischen Bedarf hat, sollten Sie den für die Anwendung in Kindertageseinrichtungen empfohlenen Beobachtungsbogen **Perik** als zusätzliche Informationsquelle heranziehen. Perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag – ist ein Bogen zur Beobachtung der sozial-emotionalen Entwicklung. Der Bogen erfasst sechs Basiskompetenzen: Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/ Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explorationsfreude. Diese Bereiche (und die dazugehörigen Fragen) haben sich in empirischen Untersuchungen als zentral für den Schulerfolg erwiesen.

Zu dem Bogen gibt es ein Begleitheft, dessen Lektüre für den sachgerechten Umgang mit den

Bögen notwendig ist. Es enthält Hinweise zur qualitativen und quantitativen Auswertung und praktische Vorschläge für die Förderung. Die Förderbeispiele setzen auf unterschiedlichen Ebenen an – von kleinen, eher spontanen Hilfen im Alltag über gezielte Aktionen bis hin zur systematischen Gestaltung der Lernumwelt.

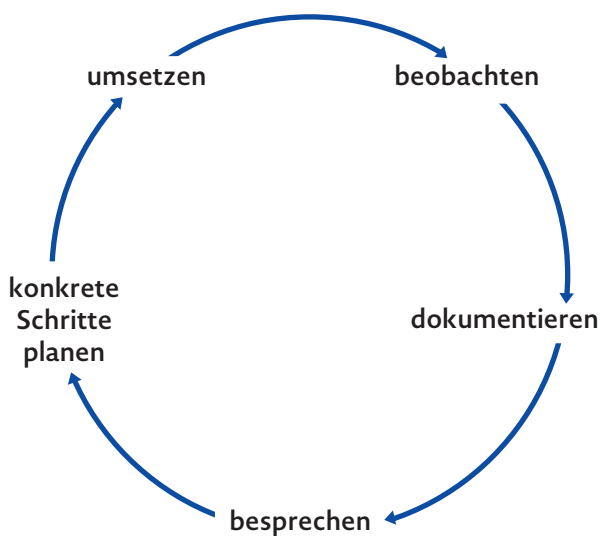
Kindertageseinrichtungen verwenden diesen Beobachtungsbogen (§ 1 Abs. 2 AVBayKiBiG), sodass vor allem die Lehrkräfte im Austausch mit den pädagogischen Fachkräften Einblick in die Beobachtungen des Verhaltens der einzelnen Kinder erhalten.

Mit dem Beobachtungsraster dieser drei Bögen entwickelt sich eine gemeinsame Sprache im Team, was die Zusammenarbeit und den gezielten Austausch über Kinder unterstützt. Als Gesprächsvorlage sind die Bögen leicht zugänglich. Dadurch erleichtern sie das Zusammentragen und Einordnen der Beobachtungen verschiedener Fachkräfte.

Die Arbeit mit diesen Beobachtungsverfahren ist auch ein Qualifizierungsprozess:

- ▶ Sie führt zu einer differenzierten Wahrnehmung und Unterstützung des Kindes.
- ▶ Sie schult Ihre systematische und genaue Beobachtungs- und Differenzierungsfähigkeit.
- ▶ Sie hilft, das pädagogische Angebot zu Sprache und Literacy zu verbessern, denn die Bögen sensibilisieren für ein mehrdimensionales Konzept von Sprachkompetenz und Sprachentwicklung und regen dazu an, das pädagogische Angebot im Bereich Sprache und Literacy zu reflektieren.
- ▶ Jede Frage liefert konkrete Anhaltspunkte für die individuelle Bildungsbegleitung.

Beobachtung und pädagogisches Handeln umfassen fünf Schritte:



Lassen Sie sich bei der Beobachtung von folgenden Fragen leiten:

- ▶ Zeigt ein Kind in dieser Situation bzw. bei dieser Aktivität Interesse oder Freude?
- ▶ Wann und wie wird es hier sprachlich aktiv?
- ▶ Auf welchem sprachlichen Niveau wird das Kind aktiv?
- ▶ Welche Kompetenzen zeigt es dabei?

Reflexionsfragen hierzu:

- ▶ Passt das Angebot für dieses Kind?
- ▶ Ist es zu einfach oder zu schwer?
- ▶ Spricht es die Interessen des Kindes an?
- ▶ Wie könnte ich es erreichen, dass das Kind sich aktiv beteiligt?
- ▶ Wie könnte ich fehlende sprachliche Kompetenzen in kleinen Schritten anbahnen?

BEISPIEL: BEOBACHTUNG DER AKTIVEN SPRACHKOMPETENZ (SELDAK) BEI EINEM DEUTSCHSPRACHIGEN KIND

Der in diesem Beispiel ausgefüllte Bogen zeigt, dass das beobachtete Kind Patrick nur selten von sich aus eigene Beiträge einbringt, dass er bei Gruppengesprächen nie gezielte Fragen stellt und selten ohne Hemmungen vor einer größeren Gruppe spricht. Ebenso beteiligt er sich nicht am Gespräch über eine kurze Erzählung, die nicht durch Bilder/Gestik/Gegenstände veranschaulicht wird.

Diese Ergebnisse führen zu folgenden Lern- und Entwicklungszielen:

- a) Das Kind bringt bei Gesprächen eigene Beiträge ein.
- b) Das Kind stellt bei Gruppengesprächen gezielte Fragen.
- c) Das Kind beteiligt sich am Gespräch über eine Erzählung, die nicht durch Bilder/Gestik/Gegenstände veranschaulicht wird.

Da das Kind der Beobachtung zufolge eine vorgelesene Geschichte nacherzählen kann, ist dies der Ausgangspunkt der Unterstützung. Stellen Sie Patrick während des Vorlesens gezielt einfache Fragen, von denen Sie wissen, dass er sie beantworten kann. Lassen Sie ihm Zeit, zu antworten. Helfen Sie bei fehlenden Wörtern aus. Versuchen Sie durch Fragen, einen Bezug zur Lebenswelt des Kindes herzustellen („Patrick, ist Dir das auch schon mal passiert?“). Lassen Sie Patrick später in der Gruppe eine sehr kurze Geschichte nacherzählen und unterstützen Sie ihn so, dass er hinterher das Gefühl hat, die Aufgabe allein gemeistert zu haben.

Die systematische Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung hilft Ihnen dabei, die Kinder ganz individuell zu unterstützen und genau zu erkennen, wo die Stärken und die Bedürfnisse des Kindes liegen.

Legen Sie für jedes Kind einen Vorkursordner mit verschiedenen Registern an. Der Ordner sollte unter anderem enthalten:

- ▶ ausgefüllte Sismik- bzw. Seldak-Bögen
- ▶ Mitschriften der freien und gezielten Sprachbeobachtungen
- ▶ Mitschriften von freien Kurzbeobachtungen mit persönlichen Notizen.

Die Dokumentation der sprachlichen Bildung sollte gezielt und regelmäßig erfolgen, die wesentlichen Lern- und Entwicklungsprozesse jedes Kindes im Zeitablauf erfassen und sich auf mehrere Methoden stützen.

Werke der Kinder, wie z. B. Zeichnungen, Fotos, Geschichten, Erzählungen, Beschreibungen, Kinderdiktate, Notizzettel sind Teil des Portfolios, das Eigentum des Kindes ist.

3.2 Freie Beobachtung

Zusätzlich zu den strukturierten Beobachtungsinstrumenten können Sie auch ohne Instrument die Lernfortschritte der Kinder beobachten. Lernen Sie die Kinder als Menschen und Lerner kennen, das gibt Ihnen die Information, die Sie brauchen, um die richtigen Entscheidungen zu treffen. So können Sie das richtige Material wählen, die passenden Aktivitäten planen und Fragen stellen, die die Kinder auf ihrem Weg begleiten, die sie umgebende Welt zu verstehen.

Gut beobachten zu können, ist eine Kunst! Wir können niemals die subjektive Seite der Beob-

achtung ganz vermeiden. Allerdings sollten Sie folgende Dinge beachten, um sicher zu sein, dass Ihr Bild von den Kindern und Ihre Beziehungen zu ihnen eher die Wirklichkeit widerspiegeln als Ihre Annahmen über sie:

- ▶ Seien Sie sich dessen bewusst, was Sie in die Beobachtung einfließen lassen: Ihre Kultur, Ihr Temperament, Ihre Interessen, Ihre Gefühle und Ihre professionelle Expertise. So werden die Chancen größer, dass Ihre Beobachtungen Ihnen wirklich Einsichten darüber geben können, wer die Kinder sind, und dass die Beziehungen zu ihnen authentisch sind.
- ▶ Bemühen Sie sich um Objektivität. Stimmen Sie sich auf jedes einzelne Kind ein, beschreiben Sie das Verhalten des Kindes und interpretieren es dabei nicht. Beobachten Sie nur das, was da ist, was Sie direkt sehen können, und versuchen Sie, nicht schon Interpretationen oder Bewertungen in die Beobachtung einfließen zu lassen.

Beobachten

Beobachten können Sie Kinder auf vielfältige Weise:

- ▶ In Routine-Situationen – machen Sie kurze Notizen von dem, was die Kinder tun oder sagen.
- ▶ Beim Spiel mit Material und anderen Kindern – notieren Sie kurz, was Sie sehen.
- ▶ Sprechen Sie mit den Kindern darüber, was sie tun, z. B. wenn Sie malen, basteln, kneten oder etwas bauen.
- ▶ Stellen Sie Fragen, die die Kinder anregen, ihre Gedanken darzustellen und hören Sie ihren Antworten sorgfältig zu.
- ▶ Hören Sie zu, wenn die Kinder mit anderen persönlich sprechen, und machen Sie sich kurze Notizen, auch während der Gesprächsrunden.
- ▶ Schauen Sie sich die Arbeiten der Kinder genau an.
- ▶ Sprechen Sie, wenn möglich, mit den Eltern oder anderen Familienangehörigen.

Beobachten Sie die Kinder während der ganzen Vorkurszeit in verschiedenen Situationen, achten Sie darauf, was Sie beobachten. Eine Beobachtung kann niemals ein komplettes Bild abgeben. Nur über einen längeren Beobachtungszeitraum hinweg können Sie das Wachsen und die Fortschritte des Kindes erkennen.

Regelmäßig Notizen zu machen, führt dazu, dass Sie dem Kind gegenüber aufmerksamer werden. Beobachtungen zu dokumentieren, hilft Ihnen dabei, Details besser zu sehen. Sie können während der Aktivitäten mit den Kindern

beobachten und sich Notizen machen, auch um Spontansprachdaten von den Kindern zu sammeln und Ihre eigenen Interaktionsstrategien zu überprüfen.

Strukturierte Beobachtungsverfahren haben mehrere Vorteile gegenüber der freien Beobachtung: Alle, die diese Verfahren anwenden, entwickeln eine gemeinsame Sprache, sodass die Fachkräfte aus der Kindertageseinrichtung über dasselbe reden wie Grundschullehrkräfte, wenn sie sich über die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder austauschen.

UMGANG MIT DEN PROTOKOLLBÖGEN AUS MODUL C:

Zur Dokumentation Ihrer Beobachtungen finden Sie Kopiervorlagen für Protokollbögen in Modul C, Toolbox:

3.3 Protokollbögen für Vorkurseinheiten (Kopiervorlagen)

Einsatzmöglichkeiten und Umgangsweisen mit diesen drei Protokollbögen werden im Modul B (Teil 1, 3.2) der Vorkurs-Handreichung dargestellt. Zum zweiten Protokollbogen findet sich nachstehend ein ausgefülltes Beispiel.

Aktivität		Woche			
A = aktive Teilnahme		B = passive Teilnahme		C = unbeteiligt	
Name des Kindes	A, B, C	Anmerkungen/kurze Notizen			
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

Mit dieser Matrix können Sie ein Wort, eine kurze Notiz oder eine Einschätzung aufnehmen.

Diese Matrix dient dazu, Einschätzungen der Fähigkeiten bei bestimmten Aktivitäten vorzunehmen und zu erfassen, ob das Angebot passend war.

Aktivität		Geschichte nachherzählen		Datum		03.04.2014			
U = unabhängig		H = mit Hilfe		N = gar nicht		Einzelbereiche der Aktivität			
		Geschichten-Struktur (Anfang, Mitte, Ende)		Figuren		Verwickelt		Logische Reihenfolge	
Name des Kindes									
1.	ADINA	U		U		U		U	
2.	MARIO		H		U		H		N
3.	JASMIN		H		H		H		N
4.	CAROL		N		U		H		N
5.	MEHMET		N		N		N		N
6.	SELIM		U		H		H		U
7.	JULIA		H		U		U		H
8.	ALEXANDER		H		U		H		N

Anmerkung/Notiz:
Die Geschichte war vielleicht zu schwer – das nächste Mal eine Geschichte, die sie schon öfter gehört haben.
Adina kannte die Geschichte sehr gut, es ist ihre Lieblingsgeschichte

Teilnehmerrichtliste		Datum					Juni 2014
Kind	Dialog, Bilderbuchbetrachtung	Erzählen/Nachherzählen	Reime und Sprachspiele	Rollenspiel/Literacy-Center	Einzelgespräche mit mind. 4-5 Sprecherwechseln		
1.	ADINA	III	I	IIII	IIII	I	
2.	TIM	I		IIII	II	I	
3.	ERKAN			IIII	I	II	
4.	ALEX	II	II	II	I	III	
5.	CARLO	I	I	III	II	III	
6.	SELIM	IIII	I	I	III	II	
7.	HAMID	II	I	III	II	IIII	
8.	JULIA	III	II	II	IIII	IIII	

Anmerkung/Notiz:

Mit dieser Matrix können Sie die aktive Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten in einer Monatsübersicht notieren.

3.3 Portfolio

Im Mittelpunkt eines Portfolios steht die Sammlung von Ergebnissen kindlicher Aktivität, d.h. von Werken und Dokumenten unterschiedlichster Art. Eine solche Sammlung soll zweierlei leisten:

- ▶ Einblick in das Lernen und die Entwicklung von Kindern geben (diagnostische Funktion).
- ▶ Die Ausbildung bestimmter Kompetenzen durch die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den eigenen Werken unterstützen – vor allem die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen (pädagogische Funktion).



Kernelemente der Portfolioarbeit sind:

Sammlung: Es werden Dokumente bzw. Werke von Kindern in einem oder mehreren Lernbereichen gesammelt; das können Originaldokumente sein, aber auch Kopien oder Fotos.

Auswahl: Aus den gesammelten Arbeiten wird – vom Kind allein oder gemeinsam mit Erwachsenen – ein Teil der Werke ausgewählt, um Entwicklung und/oder Leistung sichtbar zu machen. Diese Auswahl ist jeweils zu begründen.

Reflexion: Die eigenen Arbeiten und Werke werden mit Blick auf Lernprozesse und Lernergebnisse besprochen und reflektiert. Diese Reflexionen im Gespräch beinhaltet z. B. Gedanken zum Zustandekommen des Werkes, zum Ergebnis oder zum weiteren Vorgehen.

Kommunikation: Die eigenen Werke werden regelmäßig anderen Kindern und Erwachsenen (Fach-/Lehrkräften, Eltern) vorgestellt und mit ihnen besprochen.

Einbeziehung von Eltern: Portfolioarbeit bezieht grundsätzlich alle am Lernprozess eines Kindes Beteiligten ein. Das betrifft auch Eltern: Ein Portfolio enthält Dokumente aus dem Familienbereich, Eltern erhalten über Werke und Originaldokumente Einblick in Lernprozesse und Aktivitäten ihres Kindes, Eltern beteiligen sich an der Gestaltung des Portfolios, sie sprechen mit ihrem Kind über seine Arbeiten, Werke und Lernerfahrungen.

Vorkurs-Portfolio als Dokumentation sprachlicher Bildung und Entwicklung

Portfolios können grundsätzlich die sprachliche Entwicklung und sprachliches Lernen dokumentieren und anschaulich machen. Inhaltlich gibt es

eine breite Palette von Möglichkeiten, sprachliche Entwicklung über Portfolios zu dokumentieren:

- ▶ Wortschatzentwicklung kann mit Listen dokumentiert werden, in denen, mit Datum versehen, neu zu lernende Wörter festgehalten werden.
- ▶ Diktierete Texte und Geschichten gewähren Einblicke in die narrativen Kompetenzen, aber auch in Grammatik- und Wortschatzentwicklung.
- ▶ Audio- und Videoaufzeichnungen halten fest, wie ein Kind eine Geschichte nacherzählt oder Wörter in einer fremden Sprache ausprobiert.
- ▶ Die Beschriftung von Bildern mit ersten Kritzelversuchen, einem Titel, einzelnen Buchstaben des Vornamens, dem Familiennamen usw. zeigt an, wie weit ein Kind in seiner Entwicklung auf dem Weg zum Schreiben ist.

So lässt sich mit Originaldokumenten von Sprachlichkeit und Schriftlichkeit ein anschauliches Bild von der Entwicklung eines Kindes auf den verschiedenen Ebenen sprachlicher Bildung zeichnen. Zudem eignen sich Portfoliogespräche mit Kindern hervorragend für eine gezielte Sprachbeobachtung durch die pädagogische Fach- oder Lehrkraft.

Anregungen für ein Portfolio – Beispiele für die Dokumentation von Literacy-Entwicklungen

Die folgenden Abbildungen zeigen literacybezogene Anregungen für die Arbeit mit Portfolio:

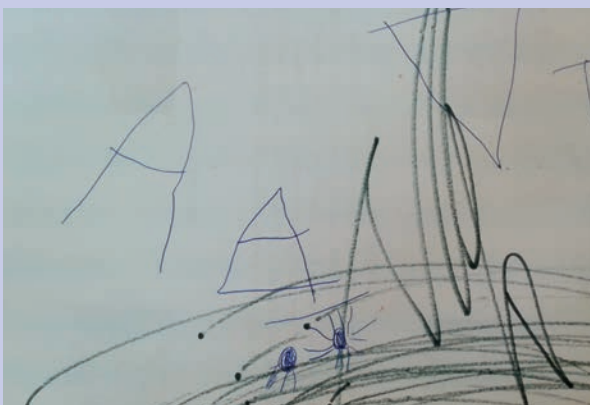
Den eigenen Namen schreiben

Lassen Sie das Kind seinen Namen auf ein Blatt Papier schreiben – so gut es das kann. Selbst wenn das Kind noch nicht weiß, wie man das macht, ermuntern Sie es dazu, so zu tun, als ob es schriebe, dann haben Sie schon einmal die Kritzelstufe dokumentiert. Auf die Rückseite

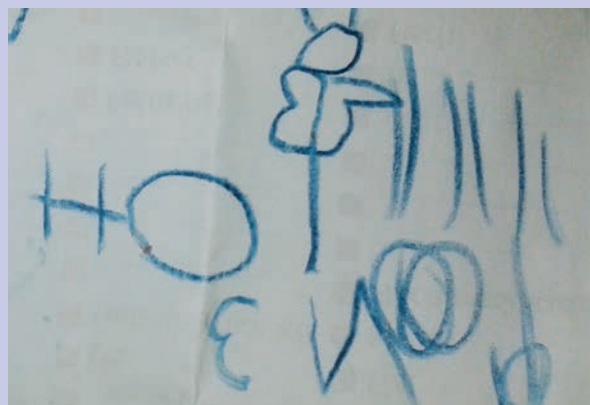
Teil 1: Beobachtung und Dokumentation

können Sie auf einem Klebezettel notieren, welche Hand das Kind verwendet, wie es den Stift aufnimmt und hält, oder ob das Kind schon einzelne Buchstaben seines Namens kennt.

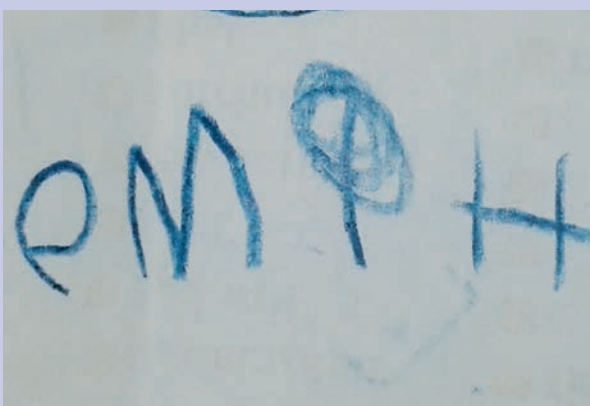
Vier Mal pro Jahr durchgeführt, dokumentiert es den Fortschritt. Lassen Sie die Kinder auch ihre Namen in der Schrift der Erstsprache schreiben, die Eltern werden Sie hierbei gerne unterstützen.



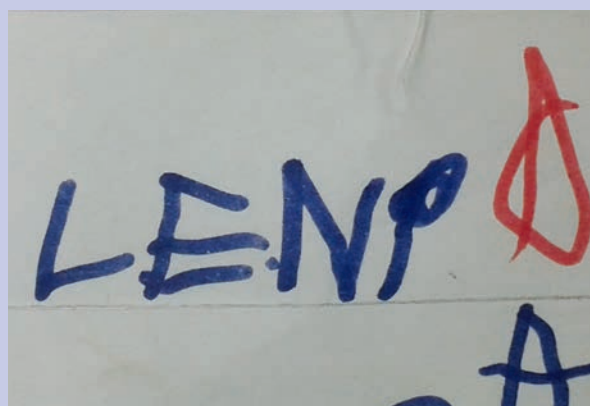
Dezember 2014



April 2015



Juli 2015



Dezember 2015

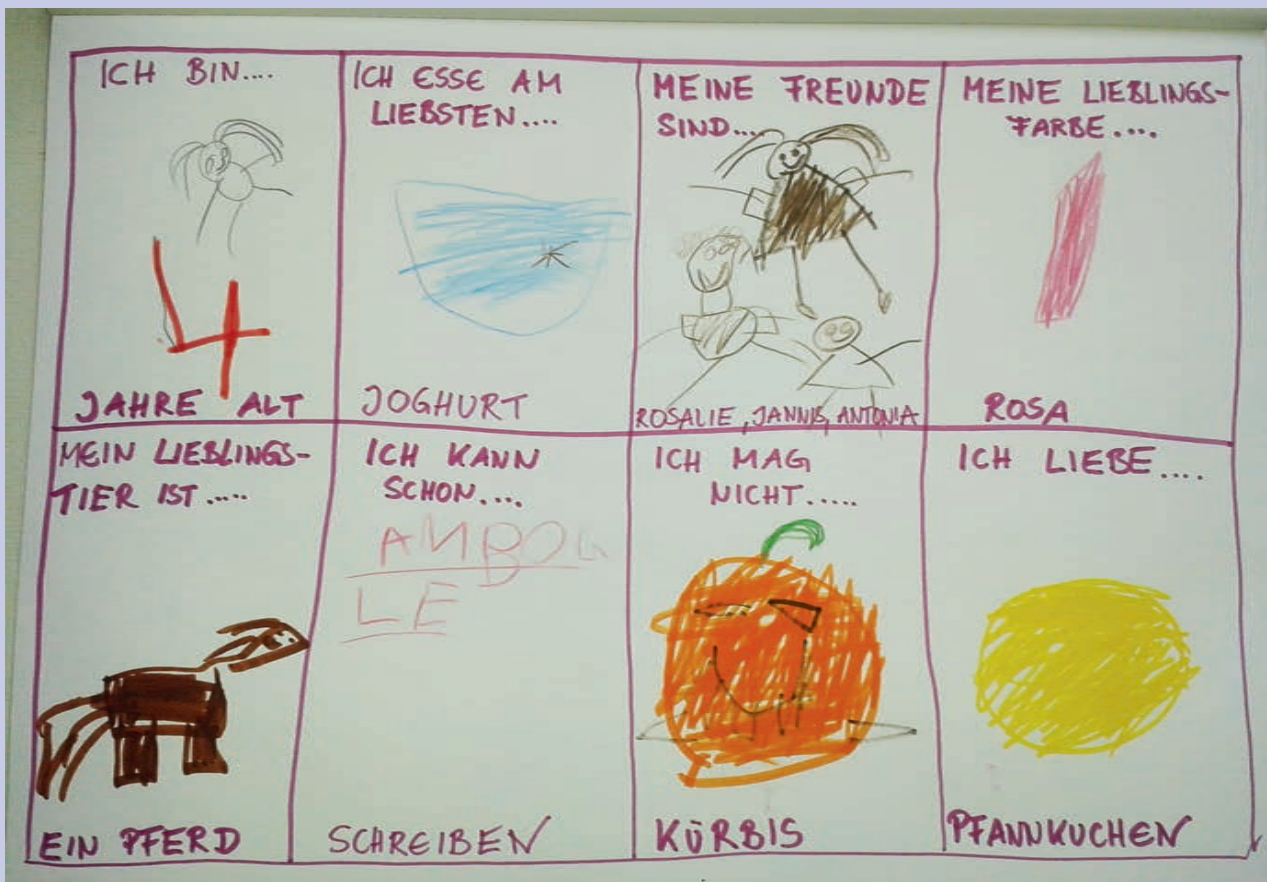
Buchstaben erkennen und einordnen

Die Kinder bekommen ein Blatt, das in zwei Hälften geteilt ist. Sie sollen im Gruppenraum Buchstaben finden, die in ihrem Namen enthalten sind, und solche, die das nicht sind. Wenn sie

einen Buchstaben gefunden haben, schreiben sie ihn in den entsprechenden Teil des Blattes. Das zeigt, inwieweit sie schon Buchstaben erkennen. Hierbei können Sie auch die Erstsprache miteinbeziehen.

Eine Biographie erstellen

Die Kinder malen Bilder und diktieren Worte für ein Lebensgeschichtenbuch.



Leni-Lebensgeschichte

Geschichten erzählen

Kinder illustrieren und diktieren eine Nacherzählung.



Mit dem Ei...
Dann ist die rausgerollt. Dann hatte sie Hunger. Dann
ist sie zum Obst gegangen. Dann hatte die Obst den
Ameise, dann Linden und dem Käse und dem Mehl
dann... und dann hatte sie Bandwurm und dann ist
sie nach Hause gegangen und dann hat sie sich ein
zu Hause gebaut und dann ist die lange als zwei
Wochen drinnen geblieben und dann ist sie raus
und dann war sie ein ganz ein große Schmetterling.

Leni-Nacherzählung

Teil 2: Stärkung der Kinder in der Entwicklung ihrer Sprach- und Literacy-Kompetenz in heterogenen Vorkursgruppen

1 ALLGEMEINE PRINZIPIEN ZUR HANDLUNGSPRAXIS IM VORKURS

Diese Handreichung basiert auf den neuesten Erkenntnissen zu guter Praxis. Jede Methode in dieser Handreichung knüpft an ein oder an mehrere der folgenden Prinzipien an:

Stimmen Sie die Themen, an denen Sie arbeiten wollen, mit den Themen, die im Kita-Alltag vorkommen, ab. Damit festigen und vertiefen Sie den Wortschatz, der im Alltag der Kindertageseinrichtung neu hinzugekommen ist und sichern das Verstehen. Erweitern Sie das, was die Kinder schon wissen, mit neuen Informationen. Orientieren Sie sich weitgehend an den Interessen der Kinder und verknüpfen Sie die Themen, die die Kinder einbringen, mit denen, die in der Kindertageseinrichtung aktuell eine Rolle spielen.

Erweitern Sie das Lernen, indem Sie Themen jeweils mehrere Tage beibehalten. Wenn Kinder eine Sprache lernen, tun sie sich schwer damit, Verbindungen zwischen den Objekten/Konzepten und den Wörtern, mit denen wir sie bezeichnen, herzustellen. Sie brauchen dafür Zeit und Wiederholung. Wenn Sie z. B. heute das Thema „Einkaufen“ haben, versteht das Kind vielleicht einige Grundlagen. Wenn Sie beim nächsten Mal aber über das Thema „Zirkus“ sprechen wollen,

wird nichts von dem verwendet, was das Kind zuvor gelernt hat, und das Kind beginnt wieder von vorne, indem es versucht, die Wörter und Konzepte zu lernen, die Sie anbieten.

Verwenden Sie eine Liste mit Schlüsselwörtern für jedes Thema. Legen Sie eine Liste an mit den wichtigsten Wörtern eines Themas in der Sprache des Kindes. Lassen Sie sich von Kollegen und Eltern helfen (z. B. mit Tonaufnahmen). Im Laufe der Zeit werden Sie über ein gutes Archiv verfügen.

Wiederholen Sie wichtige Wörter im Deutschen und heben Sie sie hervor. Kinder, die nur wenig Deutsch sprechen, lernen am besten, wenn sie zunächst einen einfachen Wortschatz und kurze Sätze hören. Versuchen Sie durchgängig die gleichen Bezeichnungen für wichtige Dinge zu verwenden, die die Kinder unbedingt lernen sollten. Mit den Fortschritten, die das Kind macht, steigt auch die Komplexität der Sprache an, die Sie auf individueller Basis verwenden.

Wann immer es möglich ist, schließen Sie visuelle Hilfen als Teil der Kommunikation ein. Verwenden Sie Requisiten und Bilder. Zeigen Sie direkt auf Bilder oder Objekte, wenn Sie sich darauf beziehen. Stellen Sie sich vor, was für Sie selbst hilfreich wäre, wenn Sie in einem anderen Land wären und die Sprache nicht verstünden.

Setzen Sie Körpersprache, Gesten und Gesichtsausdrücke ein, um die Kommunikation zu erleichtern. Schauen Sie dem Kind in die Augen, um die Aufmerksamkeit auf ihre Interaktion zu richten und um zu zeigen, dass Sie die Interaktion wirklich wichtig nehmen.

Führen Sie eine Übersicht über die Familiensprachen. Zusätzlich zur Unterhaltung mit Eltern hilft solch eine Übersicht, sich über die sprachlichen und kulturellen Hintergründe eines jeden Kindes im Klaren zu sein. Z. B. spricht ein Kind aus Afrika nicht afrikanisch. Es gibt viele Sprachen in Afrika und es ist gut zu wissen, welche von den hunderten das Kind spricht. Auch wenn zwei Kinder zur selben Sprachgruppe gehören, heißt es nicht, dass sie die gleiche Sprache sprechen: Ein Kind aus der Großstadt Hamburg wird ein anderes Deutsch sprechen und andere sprachliche und kulturelle Erfahrungen haben als ein Kind aus einem Dorf im oberbayerischen Voralpenland.

Kommentieren Sie Spiel und Aktivität begleitend. Unterstützen Sie jedes Kind dabei, über die Sprachbarrieren hinweg Freunde zu finden. Interpretieren und beschreiben Sie die Handlungen des Kindes, das noch wenig Deutsch spricht, solange, bis die Kinder anfangen, sich zu verstehen.

Achten Sie darauf, dass jedes Kind versteht, wovon die Rede ist. Das Sprachverständnis ist das A und O der Sprachentwicklung. Deshalb ist es besonders wichtig, Begriffe immer wieder zu klären und Bedeutungen auszuhandeln. Kinder tendieren dazu „ja“ zu sagen, auch wenn sie etwas nicht verstanden haben, deshalb reicht es nicht aus, zu fragen, ob das Kind verstanden hat, was Sie gefragt haben oder was es tun soll.

Es ist wichtig, dass das Kind mit eigenen Worten sagt, worum es geht. Achten Sie vor allem darauf, dass Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, W-Fragen (Fragen, die z. B. mit womit, wodurch, wie, warum eingeleitet werden) verstehen – sie brauchen länger für deren Erwerb. Achten Sie immer genau auf die Antwort des Kindes; wenn durch die Antwort klar wird, dass das Kind die Frage nicht verstanden hat, dann versuchen Sie die Frage umzuformulieren.

Verwenden Sie authentische Requisiten und reale Gegenstände, um sie mit dem früher Gelernten zu verbinden. Z. B. können Kinder Gabeln, Messer und Löffel in verschiedenen Größen und Farben für Zählspiele verwenden. Die Kinder wissen in der Regel, was diese Utensilien sind und kennen die erstsprachlichen Bezeichnungen dafür, was hilfreich für die Entwicklung komplexerer Konzepte ist. Zudem haben die Kinder ihren gemeinsamen Wortschatz mit Familienmitgliedern, was ihnen ermöglicht, über diese Aktivität zu Hause zu sprechen.

Nutzen Sie die Fähigkeiten bilingualer Kolleginnen, Praktikanten, Familienmitglieder und Kinder. Erwachsene, die die Erstsprache des Kindes kennen, sollten sich in anregungsreichen interessanten Unterhaltungen mit dem Kind engagieren. Laden Sie ein paar Muttersprachler der Sprachen, die die Kinder sprechen, dazu ein, ein „Übersetzungskomitee“ zu bilden, das sich damit befasst, z. B. wichtige Informationen oder Schlüsselwörter in Bilderbüchern zu übersetzen oder z. B. Lieder, Spiele oder Rezepte zu sammeln. Die Bildung eines „Übersetzungskomitees“ könnte auch Aufgabe des Elternbeirats sein.

Erstellen Sie Elterninformationsblätter. Darin können die jeweiligen Inhalte und Themen, an denen Sie gerade arbeiten, zusammengefasst werden. Ebenso können Sie regelmäßig Wortschatzlisten der neu gelernten Schlüsselwörter beifügen, eine Liste der Bücher, die Sie vorlesen, aber auch Reime und Lieder.

Versuchen Sie in Ihren Vorkurseinheiten mehrere Methoden miteinander zu verknüpfen. Vorlesen sollte ein fester Bestandteil sein. Wählen Sie pro Einheit nur ein Thema, das Sie dann mit den verschiedenen didaktischen Mitteln ausgestalten. Das Thema kann sich auch über einen größeren Zeitraum erstrecken.

2 INTERAKTIONSQUALITÄT IM VORKURS

2.1 Die Bedeutung der Interaktionsqualität für die Sprach- und Literacy-Entwicklung

Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ist das primäre Medium, durch das Kinder Sprache und Literacy erwerben. In der Interaktion greifen Emotion, Kognition und Kommunikation ineinander. Dieser multidimensionale dynamische Prozess bildet die Basis für den Erwerb von Sprache und Literacy (vgl. Pianta, 2006). Das ist nicht erstaunlich, wenn man davon ausgeht, dass das Kind ein soziales Wesen ist, dessen Sprache, Verhalten, Sinnggebung und dessen Identität von einer Vielzahl von Dingen abhängig ist; z. B. vom Kontext, von erreichbaren Ressourcen, von „sozialen Werkzeugen“, die sowohl symbolischer (z. B. Sprache) als auch materieller Natur (z. B. Bücher, Papier, Computer) sind.



Die Fach-/Lehrkraft-Kind-Interaktion wird durch verschiedene Faktoren bestimmt, unter anderem auch durch den Grad an Emotionalität der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, durch ihr Engagement, ihr Problemlösungs- und Anleitungsverhalten, durch ihr sensibles und responsives Sprachvermögen, durch Aushandlungsprozesse und Instruktionen (shared thinking, scaffolding, guided participation – vgl. König, S. 113).

Die Erwachsenen-Kind-Beziehung unterstützt die Literacy-Entwicklung in zweifacher Hinsicht: Erstens fungiert sie als Unterstützung für die Entwicklung von Basisprozessen wie Aufmerksamkeit, konzeptuelle Entwicklung, Kommunikation, logisches Denken, Motivation und Interesse. Zweitens ist die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern instruktional (Foorman/Torgesen, 2001) und intentional insofern, als Erwachsene die Interaktion auf eine zielgerichtete Art und Weise lenken. Das ist z. B. der Fall, wenn sie Kinder auf Reime aufmerksam machen, sie Wörter lehren oder sie dabei anleiten, Gefühle zu benennen und zu regulieren.

Ihr Sprachverhalten hat erhebliche Auswirkungen auf die Sprach- und Literacy-Fertigkeiten des Kindes. Deshalb ist es notwendig, dass Sie Ihr eigenes Gesprächsverhalten immer wieder mit dem Ziel reflektieren, die eigenen kommunikativen Fähigkeiten selber zu erkennen und diese auszuprobieren. Dabei spielt das sprachliche Verhalten nicht nur hinsichtlich der emotionalen Ebene der Interaktion eine große Rolle, sondern auch hinsichtlich der formalen und instruktionalen Ebene.

Gelungene Kommunikationsmuster zwischen Ihnen und den Kindern entstehen durch verbale und körpersprachliche Elemente, die eng miteinander verknüpft sein müssen, um authentisch, und vor allem für Kinder, die noch wenig

Deutsch verstehen und sprechen, verständlich zu sein.

Sprachliche und nicht sprachliche Zeichen sollten kongruent beim Kind ankommen und als „echt“ zur Person passend und stimmig von diesem erlebt werden können. „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, wobei Letzterer den Ersteren bestimmt“ (Watzlawick et al., 2000). Somit wird in jeder Kommunikation immer ausgedrückt, was der Sprecher sagen will, aber auch wie der Sprecher das Gesagte verstanden haben will, wie der Inhalt interpretiert werden soll. Dieses Wie wird u. a. durch prosodische Merkmale wie Tonfall, Tonhöhe und Lautstärke, aber auch durch Gestik und Mimik gestaltet. Dabei sind 80% der Kommunikation, die beim Kind ankommt, körpersprachlich vermittelt, nur 20% verbal (Mehrabian, 1972).

Achten Sie auf eine dem Entwicklungsstand des Kindes angemessene Verwendung des Wortschatzes ebenso wie auf die Komplexität der Grammatik, die Eindeutigkeit von Fragestellungen und Aussagen, auf die Art der Fragestellung (Ja-/Nein-Fragen, offene Fragen, W-Fragen, insbesondere „wie“ und „warum“), aber auch auf den Einsatz pragmatischer Mittel (z. B. Ironie, Höflichkeitsformeln) und die Kongruenz zwischen nonverbalen Signalen und sprachlichem Inhalt bzw. Ausdruck.

Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen bieten Kindern die Gelegenheiten, Vertrauen aufzubauen, ein Verständnis von sich und anderen zu entwickeln und die Achtung für die Gefühle und Rechte von anderen zu fördern. Alle Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sollten respektvoll und unterstützend gegenüber dem Geschlecht, der Kultur, der Sprache, der ethnischen Herkunft und Familienzusammensetzung eines jeden Kindes sein.

Gelungene Interaktion, die als Grundlage für das kindliche Lernen, also auch für den Erwerb von Sprache und Literacy, gilt, beinhaltet viele verschiedene grundsätzliche verbale und non-verbale Verhaltensweisen des Erwachsenen, von denen im Folgenden die Wesentlichsten dargestellt werden (vgl. WHO, 1997).

2.2 Wichtige Dimensionen in der Fach-/Lehrkraft-Interaktion

Das Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™, Pianta, LaParo/Hamre, 2007), ein Beobachtungsinstrument für die Beobachtung der Fach-/Lehrkraft-Kind-Interaktion, misst die Qualität der Unterstützungen, die in den Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern von Bedeutung sind. Die sozialen Interaktionen zwischen dem Kind und Ihnen oder anderen Kindern innerhalb der Vorkursgruppe umfassen drei verschiedene Domänen (Hamre/Pianta, 2007): die emotionale, instruktionale und organisatorische. Qualitativ hochwertige Interaktionen zeichnen sich aus durch positive, emotional unterstützende Beziehungen zwischen Fach- bzw. Lehrkräften und Kindern, der Verwendung einer reichhaltigen Sprache und instruktionaler Techniken, die die Konzeptentwicklung des Kindes unterstützen, sowie Materialien, Aktivitäten und Verhaltensmuster, die gut organisiert sind (Mashburn/Pianta, 2008).

Leider gibt es dieses hervorragende Instrument bisher nicht in einer deutschen Fassung. Einige dort beschriebenen Dimensionen, die auch im Vorkurs von großer Bedeutung sind, geben Ihnen wichtige Hinweise zur Gestaltung sprach- und lernanregender Interaktionen:

Optimieren Sie Lernformate

Es geht hier um die Art und Weise, wie Sie das Interesse und das Engagement der Kinder sowie

deren Fähigkeit steigern, von Ihrem pädagogischen Angebot zu lernen.

Schaffen Sie eine positive Lernumgebung: attraktive Darstellungen, farbige Designs.

Bieten Sie eine breite Palette an Lernmaterial an: Bücher, Puzzles, Schreibmaterialien usw.

Stärken Sie liebevolle Beziehungen: Zeigen Sie Interesse an den Kindern als Individuen, hören Sie aktiv zu, zeigen Sie Begeisterung, wenn Sie mit Kindern interagieren. Schaffen Sie eine respektvolle, angstfreie Umgebung.

Stellen Sie Fragen: Stellen Sie offene Fragen, damit Kinder in die Aktivität eingebunden sind und unterstützen Sie ihr Verständnis („Erzähl mir doch mal, was Du gerade machst.“). Binden Sie die Kinder in Gespräche ein und regen Sie sie an, über ihre Gedanken zu sprechen („Warum glaubst du, dass sich die Katze in der Geschichte alleine fühlt?“/„Woher weißt du, welcher Gegenstand kleiner ist?“).

Bitten Sie die Kinder um Aufmerksamkeit, bevor Sie neue Anweisungen oder Anleitungen geben.

Beteiligen Sie sich an den Aktivitäten der Kinder, spielen Sie mit: Helfen Sie den Kindern bei ihren Aktivitäten. Erkennen Sie angemessenes Verhalten an: „Toll, wie du dich anstrengst, deinen Namen zu schreiben.“

Äußern Sie sich klar über den Lerngegenstand: Lenken Sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Lerngegenstand.

- ▶ Vertieftes Leiten: „Lasst uns erst die Bilder ansehen, bevor wir dieses Buch lesen, dann wissen wir vielleicht, wovon es handeln könnte.“

- ▶ Zusammenfassungen: „Wir haben gerade darüber gesprochen, worin sich Zoo- und Haustiere unterscheiden.“
- ▶ Orientierungsfeststellungen: „Wir kommen ein bisschen vom Thema ab. Wir denken gerade über den Unterschied zwischen Haus- und Zootiere nach.“

Berücksichtigen Sie die Interessen, die kulturellen und sprachlichen Hintergründe und das Alter der Kinder und planen Sie bedeutungsvolle Lerngelegenheiten, die die Kinder begeistern. Unterstützen sie die Neugierde von Kindern und ihre Veranlagung, die Welt zu erkunden, und die Bedeutungen von ihren Erfahrungen herauszufinden.

Unterstützen Sie die Lernstile aller Kinder:

zuhören, schauen, sich bewegen. Passen Sie Ihre Instruktionen an die Fähigkeiten der Kinder an. Setzen Sie so viele visuelle, auditive und taktile Hinweise wie nötig ein, um die Kinder dazu anzuregen, den Sprecher anzuschauen, und verwenden Sie Gesten und Veranschaulichungen, um die Kinder dabei zu unterstützen, den Sprecher und die Aufgaben zu verstehen:

- ▶ **Auditive Lerner (Ohren sind der Schlüssel zum Lernen)**
Kinder hören auf Laute und Formulierungen, bieten Sie deshalb Zuhöraktivitäten an: Musik (Lieder, Gesang, Instrumente), Hörbücher, Vorlesen, Geschichten erzählen, Puppenspiel
- ▶ **Visuelle Lerner (Augen sind der Schlüssel zum Lernen)**
Die Kinder lesen, sehen, beobachten und betrachten Informationen, bieten Sie deshalb visuelle Lerngelegenheiten an: Bilderbücher, Kunst (malen, zeichnen, schreiben), Puzzles, Videos, Computer, Visuelle Hilfen (Poster, Pinnwand, bedrucktes Material)

▶ **Kinästhetische Lerner (Hände und Körper sind der Schlüssel zum Lernen)**

Kinder berühren, bewegen und erkunden Informationen, bieten Sie deshalb kinästhetische Lerngelegenheiten an: Theaterspiel, Literacy-Center, Rollenspiel, Sketche, Tanz, Bauen (Lego), Sport.

Planen Sie interaktive Aktivitäten: Regen Sie die Kinder an, Fragen zu stellen, Vergleiche herzustellen und Beispiele zu geben (“Sag’ mir doch mal, was du gerade machst.“ / „Inwiefern sind die Formen gleich und inwiefern unterschiedlich?“)

Bieten Sie aktive Lerngelegenheiten an, bei denen Kinder Materialien bearbeiten oder untersuchen können (z. B. Sandtische, mit Ton arbeiten, Musikinstrumente) und geben Sie den Kindern, die Möglichkeit, auszuwählen. Verwenden Sie interessante und kreative Materialien:

- ▶ Kunst: Ton, Marker, Knete, Seidenpapier, Perlen, Schablonen
- ▶ Schreiben: Briefumschläge, Briefkasten, Briefmarken
- ▶ Naturwissenschaften: Magnete, Naturmaterialien (z. B. Blätter, Muscheln, Steine)
- ▶ Anderes Material: Murmeln, Seifenblasen, Knöpfe, Sand.

Beziehen Sie die Interessen der Kinder mit ein:

Betten Sie Lieblingsgegenstände oder Materialien in die zuletzt bevorzugten Aktivitäten ein, z. B. geben Sie einem Kind, das eher taktil lernt, ein texturiertes oder Pop-up-Buch zum Anschauen oder üben Sie mit einem Kind, das Züge mag, das Zählen anhand der Zugwagens.

Unterstützen Sie die Kinder bei der Entwicklung von Konzepten (Fokus auf dem Lernprozess)

Vier blinde Männer berühren einen Elefanten.

- ▶ Derjenige, der den Rüssel berührt, sagt: „Ein Elefant ist wie eine dicke, wackelnde Kletterpflanze.“
- ▶ Derjenige, der ein Ohr berührt, sagt: „Nein, ein Elefant ist wie ein großer, ledriger Fächer.“
- ▶ Derjenige, der den Körper berührt, sagt: „Nein, ein Elefant ist wie eine dicke Ziegelwand.“
- ▶ Und derjenige, der den Schwanz berührt, sagt: „Wie könnt ihr denn alle so falsch liegen? Ein Elefant ist wie ein hängendes, schwankendes Seil!“

Diese Geschichte zeigt uns, dass Konzepte mit individuellen Erfahrungen in Verbindung stehen. Konzepte sind die Vorstellungen, die unserer Welt Bedeutung verleihen. Jeder der drei Männer hat ein völlig anderes Konzept von Elefant. Keines dieser Konzepte ist falsch, wenn wir sie als Produkt eigener Erfahrungen verstehen. Je mehr Teile diese Männer berühren könnten, desto klarer würde für sie das Konzept Elefant als Ganzes.

Konzepte bauen aufeinander auf. Je mehr Vorstellungen und Erinnerungen ein Kind darüber hat, wie die Welt funktioniert, umso leichter fällt es ihm, weitere Vorstellungen zu entwickeln. Wenn ein Kind z. B. erkennt, dass sein Vater auch in die Hände klatscht, wenn es in die Hände klatscht, fängt es an, das Konzept von Ursache und Wirkung zu verstehen. Wenn ein Kind ein Konzept beherrscht, fällt es ihm leichter, ein anderes zu verstehen. Sich beim Sprechen abzuwechseln, ist ein anderer allgemeiner Typ von Konzept, das Kinder durch sich

immer wiederholende Erfahrungen allmählich verstehen. Wenn ein Kind sich im Spiel mit einem anderen Kind abwechseln kann, z. B. einen Ball vor- und zurückrollt, kann es besser erkennen, dass es sich auch beim Sprechen abwechseln kann.

Die Entwicklung von Konzepten ist ein sehr wichtiger Teil der sprachlichen und kognitiven Entwicklung. Sie unterstützen die Entwicklung von Konzepten vor allem dann, wenn sie die Themen, die die Kinder interessieren und die auch schon im Kindergarten gerade aktuell sind, aufgreifen und vertiefen. Planen Sie Aktivitäten, die den Kindern die Möglichkeit bieten, Probleme zu lösen, zu experimentieren, Vorhersagen zu machen, zu vergleichen, zu klassifizieren, zu bewerten und zusammenzufassen. Verbinden Sie neu Gelerntes immer mit dem bisherigen Wissen der Kinder. Klären Sie Bedeutungen zusammen mit den Kindern und lassen Sie eine falsche Bedeutung niemals stehen.

Stellen Sie den Kindern verschiedene Arten von offenen Fragen und geben Sie ihnen genug Zeit zu antworten. Stellen Sie sicher, dass die Kinder Ihre Frage auch verstanden haben. Denken Sie daran, dass vor allem Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, für den Erwerb von W-Fragen (vor allem der Wie-Fragen) länger brauchen als Kinder, deren erste Sprache Deutsch ist. Überlegen Sie sich Fragen, die die Kinder auf ein höheres Denkniveau führen, hier ein paar Beispiele:

Analysieren und Begründen:

- ▶ Probleme lösen („Was könntest du tun, damit der Turm nicht einstürzt?“)
- ▶ Voraussagen machen („Was glaubst du, wird als nächstes passieren?“)
- ▶ Klassifizieren/vergleichen („Worin unterscheiden sich diese beiden Klötze?“)
- ▶ Begründen („Warum war der Junge in der Geschichte so aufgeregt?“)

- ▶ Erklären („Wie hast du das denn gemacht?“, „Wie funktioniert das ...?“)
- ▶ Erzeugen:
- ▶ Ideen sammeln („Wie könnte das denn aussehen?“)
- ▶ Planen („Was muss Paul als nächstes machen?“)
- ▶ Produzieren (metakognitiv) („Habt ihr eine Idee, wie man ...?“)

Integrieren:

- ▶ **Konzepte verknüpfen mit Alltagserfahrungen oder früher gelernten Konzepten** („Erinnert ihr euch, wir haben gestern über Formen gesprochen und über Kreise ...“ / „Erinnert ihr euch daran, welche Sachen wir gefunden haben, die rund sind?“)

Verbindung mit der realen Welt:

- ▶ Bezogen auf das Leben des Kindes („Hast du das auch schon mal erlebt?“ / „Was kaufst du denn alles im Supermarkt?“)

Regen Sie die Kinder dazu an, ihre Gedanken durch Malen, Zeichnen, Basteln oder andere Mittel darzustellen.

Unterstützung des anhaltenden gemeinsamen Nachdenkens

Aus entwicklungspsychologischer Sicht hat Sprache eine besondere Bedeutung für die kognitive Entwicklung von Kindern. Kinder, die sich an anhaltenden gemeinsamen Konversationen beteiligen, tun sich in der Schule und im späteren Leben leichter. Das Konzept des „anhaltenden gemeinsamen Nachdenkens“



¹¹ Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliott, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Final Report.

(„sustained shared thinking“)¹¹ handelt davon, sich an zusätzlichen Gesprächen zu beteiligen, anstatt nur auf Anweisungen zu reagieren, wie z. B. „Zieh‘ die Jacke an!“ usw. Siraj-Blatchford definiert dieses anhaltende gemeinsame Nachdenken als eine Zwischenhandlung, in der zwei oder mehr Individuen (Kinder zusammen oder Erwachsene und Kinder) auf eine intellektuelle Weise zusammenarbeiten, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu klären, Aktivitäten einzuschätzen oder Geschichten auszuweiten usw. Beide Parteien müssen etwas zum Nachdenken beitragen. Es gibt ein paar Methoden, die Sie anwenden können, wenn Sie an solch einem Gespräch beteiligt sind:

- ▶ **Sich aufeinander einstellen:** Hören Sie sorgfältig zu, was gesagt wird, beobachten Sie das, was das Kind macht.
- ▶ **Echtes Interesse zeigen:** Geben Sie dem Kind Ihre volle Aufmerksamkeit, halten Sie Blickkontakt, bestätigen Sie, was das Kind sagt, lächeln und nicken Sie.
- ▶ **Respektieren:** Respektieren Sie die eigene Entscheidung und Auswahl der Kinder, indem Sie sie dazu einladen, diese genau darzulegen: Sagen Sie so etwas, wie: „Ich möchte wirklich mehr darüber wissen“, hören Sie zu und antworten Sie.
- ▶ **Rekapitulieren:** „Du denkst also, dass ...“
- ▶ **Die eigene Erfahrung zeigen:** „Ich schreibe mir immer auf, wenn ich einkaufen will.“
- ▶ **Vorstellungen klären:** „Richtig, Sina. Glaubst Du, dass diese Waagschale nach unten kippt, wenn ich noch einen großen Stein dazu lege?“
- ▶ **Vorschlagen:** „Du könntest es auf die Weise probieren.“
- ▶ **Erinnern:** „Erinnerst du dich noch, was du gesagt hast? Du hast gesagt, dass Igel Pilze fressen.“
- ▶ **Zu weiterem Nachdenken anregen:** „Du hast wirklich sehr genau überlegt, wo du diese Tür einbauen willst – wo willst du die Fenster einsetzen?“

- ▶ **Eine alternative Sichtweise anbieten:** „Vielleicht war Goldlöckchen gar nicht böse, als sie den Brei aß?“
- ▶ **Spekulieren:** „Glaubst du, dass sich die anderen Mäusen freuen werden, wenn Frederik Sonnenstrahlen sammelt?“
- ▶ **Erwidern:** „Zum Glück hast du Gummistiefel angehabt, als du in diese Pfütze gesprungen bist. Schau meine Füße an, sie sind pitschnass!“
- ▶ **Offene Fragen stellen:** „Wie hast du ...?“ / „Warum hat das ...?“ / „Was passiert als nächstes?“ / „Was meinst du?“ / „Ich frage mich, was passieren würde, wenn ...?“

Positive Statements

- ▶ „Ich weiß nicht, was denkst Du?“
- ▶ „Das ist eine interessante Idee“
- ▶ „Mir gefällt das, was Du da gemacht hast.“
- ▶ „Ich frage mich, wie Du das gemacht hast?“
- ▶ „Darüber habe ich bisher noch nie nachgedacht.“

Wiederholen/verwenden Sie die Worte der Kinder oder formulieren Sie sie um, dadurch führen Sie regelmäßig neue und für Kinder interessante Wörter ein. Versuchen Sie Fragestellungen zu begrenzen – manchmal gibt ständiges Fragen den Kindern das Gefühl, dass sie ausgefragt werden. Regen Sie die Kinder dazu an, Ihre Bemühungen, Vorstellungen und Erzeugnisse zu beschreiben.

Verwenden Sie eher aufmunternde Worte als dauerndes Lob – zu viel Lob kann Kinder davon abhängig machen. Wenn Sie loben, dann spezifisch – fokussieren Sie auf die Handlung des Kindes und auf das, was es gerade tut und weniger auf das, was Erwachsenen gefällt. Statt zu sagen: „Das ist ein schönes Bild“ können Sie versuchen, so etwas zu sagen, wie: „Ich frage mich, wie Du all die Farbschichten in dieser Ecke gemacht hast“. Diese Herangehensweise zeigt Ihr echtes Interesse und führt zu natürlichen Gesprächen.

Geben Sie qualitativ hochwertige Rückmeldungen

Eine qualitativ hochwertige Rückmeldung hilft den Kindern dabei, ein tieferes Verständnis von Konzepten zu entwickeln und motiviert sie, länger im Lernprozess zu bleiben. Gehen Sie auf Augenhöhe des Kindes, wenn Sie mit ihm sprechen wollen, nennen Sie es beim Namen oder berühren es sanft am Arm, um seine Aufmerksamkeit zu erhalten. Zeigen Sie wirkliches Interesse und bauen Sie auf dem auf, was das Kind sagt.

Gerüst bauen (Scaffolding): Beobachten Sie, was die Kinder wissen und tun können, und geben Sie den Kindern, die sich schwer tun, genügend Hinweise und Hilfestellung, bis sie Ihre Unterstützung nicht mehr brauchen (z. B. Fragen zu beantworten oder eine Aktivität fertigzustellen).

Beispiele für Scaffolding-Strategien:

- ▶ Erstsprache einbeziehen
- ▶ Modellieren
- ▶ Gesten einsetzen
- ▶ Partnerarbeit
- ▶ Satzanfänge bereitstellen
- ▶ mit bisher Gelerntem verbinden
- ▶ Anschauungsmaterialien/Realia einsetzen

Rückkopplungsschleife: Achten Sie darauf, dass Sie mit jedem Kind in jeder Vorkurssitzung mindestens einmal ein Gespräch führen. Achten Sie dabei auf die Rückkopplungsschleife: Sie sollten in jeder Unterhaltung mindestens fünf Sprecherwechsel haben (Fach-/Lehrkraft sagt etwas, Kind sagt etwas, Fach-/Lehrkraft antwortet und fragt, Kind antwortet ...).

Nach Denkprozessen fragen: Bitten Sie das Kind darum, seine Gedanken und Handlungen zu erklären: „Was hast du bemerkt?“ / „Warum glaubst du, war die Raupe immer noch nicht satt?“, helfen Sie dem Kind, zu reflektieren.

Informationen anbieten: Weiten Sie das Wissen der Kinder aus, indem Sie beschreiben, was das Kind tut und fügen Sie neue Informationen hinzu, wie z. B. „Oh, du mischst blaue und rote Farbe – ich bin gespannt, welche Farbe daraus entsteht ...“ / „Du bastelst schon so lange an dieser Sache. Erzähle mir doch ein bisschen davon – ah, du baust ein Haus – ein Hochhaus. Das sieht aus wie das Hochhaus, das wir in dem Buch gesehen haben, das ich gestern vorgelesen habe.“

Ermutigung und Bestärkung: Bestätigen und bestärken Sie die Kinder bei ihren Versuchen, etwas zu schaffen: „Du hast deine Schuhe ganz alleine gebunden!“ Achten Sie darauf, dass Sie nicht immer die gleichen Wörter und Phrasen verwenden, um Kinder zu loben, wie z. B. „toll!“ oder „super!“ Versuchen Sie, die Anstrengung des Kindes hervorzuheben und beschreiben Sie, was das Kind gemacht hat, wie z. B.: „Du hast dich ja mächtig angestrengt, um diese Buchstaben zu schreiben!“

Der Umgang mit „Fehlern“

Vermeiden Sie die Korrektur von Aussprache und Grammatik. Regen Sie genauso wie beim Sprachlernen von Kleinkindern die Kommunikation in der Mitteilung an und nicht deren Korrektheit. Wenn wir über die Sprachentwicklung von Kindern sprechen, ist es wichtig, die sozialen und emotionalen Faktoren zu berücksichtigen, die die Geschwindigkeit und die Richtung der Entwicklung beeinflussen. Denken Sie an Ihre eigene Sprachentwicklung – wie fühlen Sie sich, wenn Sie ein schwieriges Wort vor anderen Leuten zum ersten Mal aussprechen sollen? Die einen sind leicht verlegen, die anderen erstarren förmlich vor Selbstzweifel. Für Erwachsene bedeutet das Lernen einer neuen Sprache zum Teil das Lernen neuer Wörter und einer neuen Grammatik und zum Teil das Überwinden von Angst und Befangenheit. Nun denken Sie an all die zusätzlichen

Anpassungsleistungen, die vier- bis fünfjährige Kinder machen, die zu Hause eine andere Sprache (auch Dialekte und Soziolekte) sprechen, wenn Sie in die Bildungseinrichtungen kommen: neue Menschen, neue Abläufe, neues Essen, neue Regeln – all dem stehen Kinder gegenüber, während sie jeden Tag für Stunden von ihren Familien getrennt sind. Auch für Kinder, die in deutschsprachigen Familien aufwachsen, kann die Bildungseinrichtung eine sprachlich und kulturell fremde Umgebung sein.

Kindern sollten Sie nicht sagen, dass sie etwas falsch gemacht haben, denn Korrekturen können demotivierend wirken. Fehler sind meist Teil des Herausarbeitungsprozesses der deutschen Grammatik oder ein Fehler in der Aussprache. Wenn ein Kind sagt „Der fielte ...“, dann freuen Sie sich, denn das Kind hat erkannt, wie bei regelmäßigen deutschen Verben die 1. Vergangenheit gebildet wird. Nun ist die nächste Entwicklungsaufgabe, die Vergangenheitsbildungen bei unregelmäßigen Verben kennenzulernen, und das schafft das Kind am besten, wenn es diese Formen immer und immer wieder in bedeutungsvollen Sätzen hört und selbst ausprobieren kann.

Es macht also auch keinen Sinn, Kinder richtige Formen nachsprechen zu lassen oder sie ständig zu verbessern. Erfolgreicher ist es, ihnen genügend richtigen und vielfältigen sprachlichen Input zu geben und Ihnen viele Gelegenheiten zu bieten, in denen bestimmte sprachliche Formen gefordert sind. Vor allem bei kleinen Kindern kann es zu Missverständnissen führen, wenn man ihre Sprache verbessert, auch wenn man nur ihre Äußerung korrekt wiederholt, wie das folgende Beispiel zeigt:

Kind: Meine Erzieherin hielt die Baby-Hasen und wir streichelten sie.

Erwachsener: Hast du gesagt, deine Erzieherin hielt die Baby-Hasen?

Kind: Ja.

Erwachsener: Was hast du gesagt, tat sie?

Kind: Sie hielt die Baby-Hasen und wir streichelten sie.

Erwachsener: Sagtest du, sie hielt sie fest?

Kind: Nein, sie hielt sie locker.

Quelle: Fromkin /Rodman/Hyams, 2011, S. 325

Schaffen Sie ein gutes Klima

Schaffen Sie zu jedem Kind eine gute Beziehung und nehmen Sie eine positive Grundhaltung ein. Die Kommunikation mit jedem Kind ist geprägt von Respekt und Interesse und verzichtet auf jede Form von Sarkasmus und Herabwürdigung (z. B. das Kind am Arm ziehen). Auf die gleiche Weise begegnen sich die Kinder im Vorkurs untereinander. Dieser Umgang miteinander kann schon in den ersten Vorkurseinheiten ein wichtiges Thema und die Basis verschiedener sprachlicher Aktivitäten sein, wie z. B. das Thema Freundschaft schließen. Lachen Sie viel mit den Kindern, knuddeln Sie sie hin und wieder, zeigen Sie einen freundlichen Gesichtsausdruck usw. Glauben Sie an die Fähigkeiten eines jeden Kindes und zeigen Sie dies bei jeder Aktivität. Bestärken Sie die Kinder in der Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung.

Zeigen Sie positive Gefühle

Durch Körpersprache (Kopfnicken) oder verbal („Ja“ sagen) oder durch Wiederholen des Gesagten teilen Sie dem Kind mit, dass seine Initiative angekommen ist. Wenn Sie benennen, was sie beim Kind sehen oder empfinden und was Sie selbst bewegt, werden Ihre Handlungen verständlich, nachvollziehbar und einschätzbar. Das Benennen (Goltsche, 2009) muss an das

jeweilige Sprachverständnisniveau des Kindes angepasst sein. Sie können über das sprechen, was Sie beim Kind sehen (z. B. „Du bist wohl ganz mit Spielen beschäftigt.“), oder was Sie glauben, was das Kind gemeint hat („Du kannst die Stifte nehmen“).

Das zustimmende Benennen lässt das Kind spüren, dass es vom Erwachsenen wahrgenommen wird. Für das Kind werden Erwachsene so einschätzbarer und vorhersehbarer. Dies gibt dem Kind wiederum ein Gefühl von Sicherheit und es kann sich auf dieser Basis besser auf eine Sache konzentrieren und ist somit motiviert, etwas auszuprobieren und zu erforschen (Goltsche, 2009).

Benennen Erwachsene die Initiativen von Kindern hingegen nicht, z. B. sie merken nicht, dass ein Kind das erste Mal Wasser eingeschenkt hat, ohne zu kleckern und sagen deshalb nichts oder reagieren negativ („Was hast du denn jetzt schon wieder gemacht?“), dann ist das Kind traurig oder irritiert, weil einerseits seine Leistung nicht gewürdigt wurde, und andererseits weil es keine Wertschätzung erfahren hat. Dadurch fühlt es sich unverstanden, abgewertet, in seiner Leistung nicht gewürdigt und verunsichert. Das kann dazu führen, dass es sich in dieser Sache nicht mehr engagieren wird.

Auch wenn einem Kind ein Vorhaben nicht gelingt, ist positives Benennen eine Grundvoraussetzung für die weitere Rückmeldung, Anweisung oder Information. Statt zu sagen, was Sie nicht wollen, ist es besser, wenn Sie dem Kind alternatives Verhalten aufzeigen; z. B. ein Kind malt mit Wasserfarben – der Tisch ist schon ganz voller Farbe. Statt nun zu sagen: „Ach, jetzt hast du den ganzen Tisch angemalt, das geht doch nie wieder weg! Nicht auf dem Tisch malen!“, wäre die bessere Reaktion zu sagen: „Oh, du malst mit Wasserfarben! Leg’ doch eine Zeitung darunter, dann bleibt der Tisch sauber.“

Folgen Sie der Initiative der Kinder

Die einzige Möglichkeit herauszufinden, was ein Kind denkt, ist zuzuhören und die Körpersprache des Kindes zu beobachten. Wenn Sie dem Kind erlauben zu führen, dann fördern Sie die vom Kind initiierten Interaktionen. Das stärkt die kommunikativen Fertigkeiten und das Vertrauen. Sie folgen den Initiativen eines Kindes und zeigen Ihre Aufmerksamkeit durch Zuwendung.

Versuchen Sie, die unterschiedlichen Bedürfnisse eines jeden Kindes bei den einzelnen Aktivitäten und darüber hinaus wahrzunehmen. Wenn ein Kind z. B. sehr betrübt erscheint, dann sollten Sie in einem kurzen Gespräch auf das Kind eingehen. Erkennen Sie, wenn ein Kind wichtige Teile eines Satzes oder einer Geschichte nicht versteht und bieten Sie zusätzliche Unterstützung an. Reagieren Sie umgehend auf die Initiativen des Kindes. Zeigen Sie durch eine positive Körperhaltung, dass Sie das Kind wahrgenommen haben. Sorgen Sie dafür, dass sich jedes Kind wohlfühlt. Stärken Sie das Selbstvertrauen eines jeden Kindes, indem Sie es z. B. dabei unterstützen, darüber zu reden, wie es etwas gemeistert hat. Ständige Beobachtung hilft Ihnen dabei, die individuellen Unterschiede zu verstehen und so darauf zu reagieren, dass sich jedes Kind wohl und kompetent fühlt.

Wenn Sie mit einer Gruppe arbeiten, ist es wichtig, dass jedes Kind das Gefühl hat, dass es wahrgenommen wird. Schauen Sie deshalb z. B. in Gesprächsrunden jedes Kind freundlich an und legen Sie die Reihenfolge fest: „Erst kommt der Martin, dann die Anna, dann der Selim ...“

Beachten Sie die Sicht der Kinder

Seien Sie flexibel. Wenn die Kinder ein wichtiges Thema haben, ist es manchmal notwendig, das vorbereitete Thema zu modifizieren oder auf einen anderen Tag zu verschieben. Lassen Sie sich von den Ideen der Kinder leiten und organisieren Sie ihre Lerneinheiten um die Interessen

herum. Bieten Sie dem einzelnen Kind so viel Unterstützung an, wie es braucht, um etwas alleine bewerkstelligen zu können. Helfen Sie den Kindern, eigenverantwortlich zu werden, indem Sie Strukturen anbieten und die Kinder gleichzeitig darin unterstützen, ihr eigenes Verhalten zu regulieren. Geben Sie jedem Kind die Möglichkeit, sich zu äußern, seine Gedanken zu formulieren und Lust am Sprechen zu entwickeln. Geben Sie den Kindern genügend Bewegungsfreiheit. Erlauben Sie den Kindern bei allen Aktivitäten, sich zu bewegen. Beachten Sie die Bedürfnisse von kinästhetischen Lernern. Wechseln Sie ruhige Aktivitäten mit bewegungsintensiveren ab.

Lenken und leiten Sie das Verhalten für die Entwicklung von Selbstkontrolle und der Fähigkeit zu entscheiden und zu planen

Ein Kind braucht Lenkung bei der Entwicklung von Selbstkontrolle, beim Treffen von Entscheidungen und beim Planen. Dies geschieht weitgehend in der Interaktion mit der Bezugsperson, die das Kind leitet, indem sie dem Kind Wahlmöglichkeiten bietet, ihm zeigt, wie man Dinge Schritt für Schritt plant und erklärt, warum manche Dinge erlaubt sind und manche nicht. Anstatt alles zu verbieten und immer nur nein zu sagen, ist es wichtig, positive Alternativen aufzuzeigen.

Beispiele: „Du kannst entweder das tun ... oder das ...“; „das ist erlaubt, weil ...“; „das sollte man nicht machen, weil ...“; „du weißt, wenn du das tust, dann ... fühlt sich Max ... und du magst ihn doch nicht kränken?“; „Wie würde es denn dir gehen, wenn Max das gleiche mit dir machen würde?“.

„Was möchtest du tun?“; „Wie willst du das machen?“; „Gibt es vielleicht noch eine andere Möglichkeit, das zu machen?“; „Auf welche Art und Weise?“; „Wie möchtest du anfangen?“; „Was ist das Ziel?“; „Was wird passieren, wenn du ...?“; „Hast du an die Möglichkeit gedacht, ...?“.

Formulieren Sie Ihre Verhaltenserwartungen klar und deutlich zu Beginn einer Aktivität. Stellen Sie Verhaltensregeln für die Gruppe zusammen mit den Kindern auf. Erarbeiten Sie zusammen mit ihnen auch Regeln über Sicherheit und den respektvollen Umgang mit anderen. Erstellen Sie Plakate mit Verhaltensregeln. Machen Sie Fotos von Kindern mit entsprechender Pose, Geste oder Mimik und kleben Sie diese jeweils zu den geschriebenen Regeln dazu.

Vermitteln Sie deutlich, welches Verhalten nicht erlaubt ist, und klären Sie, welches Verhalten akzeptabel ist. Loben Sie die Kinder, wenn sie sich angemessen verhalten. Bieten Sie den Kindern Alternativen an, die ihren Bedürfnissen und Wünschen entsprechen. Handeln Sie frühzeitig, noch ehe Sie von einem negativen Verhalten zu (reaktiven) Maßnahmen gezwungen werden, und gehen Sie mit negativem Verhalten positiv um, d. h., sagen Sie ruhig, freundlich und klar, was Sie erwarten.

Nutzen Sie herausforderndes Verhalten als Gelegenheit, die Entwicklung von Problemlösefertigkeiten zu unterstützen. Sprechen Sie über die Kontrolle des Gesichtsausdruckes, anderer Körpersprache und den Tonfall. Lesen Sie Bilderbücher vor, die sich mit dem Thema Verhalten befassen, und diskutieren Sie mit den Kindern darüber.

Unterstützen Sie Kinder, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben. Wenn Kinder Schwierigkeiten haben, mit einer Arbeit anzufangen, versuchen Sie, das Kind auswählen zu lassen: „Magst Du lieber Stifte oder Kreide, weißes Papier oder Tonpapier?“ Versuchen Sie das Kind mit einem Kind zusammenzubringen, das sich schon gut auskennt: „Warum setzt Du Dich nicht neben Emmelie? Ich bin mir sicher, dass Dir ein paar gute Ideen einfallen, wenn Du ihr zuschaust.“ Stellen Sie eine Frage, um das Kind zum Anfangen anzuregen: „Was denkst Du wird passieren, wenn Du mit dem Glitzerstift anfängst?“

Wenn sich ein Kind nicht zutraut, etwas Kreatives zu gestalten/malen/kneten, und andere bittet, ihm etwas zu machen, dann gesellen Sie sich zu Beginn der Aktivität zu dem Kind: „Lass uns mal zusammen anfangen.“ Ermuntern Sie es dann später, unabhängig weiterzumachen:

„Schau, wie weit Du schon gekommen bist! Jetzt kannst Du alles alleine fertigmachen.“
Heben Sie den Prozess hervor: „Diese Farben werden auf dem Papier toll aussehen. Überlegst Du Dir, ob Du Punkte oder Linien machen willst?“

Achten Sie auf Produktivität

Achten Sie darauf, dass nicht zu viel Zeit für Vorbereitung und Organisation verloren geht. Wenn Sie zu viel Zeit für die Vorbereitung brauchen, ist das nicht nur verlorene Lernzeit, meist langweilen sich die Kinder auch und verhalten sich entsprechend. Achten Sie darauf, dass die Kinder stets wissen, was sie tun sollen. Bereiten Sie die Einheiten so vor, dass Sie während der einzelnen Aktivitäten alle Requisiten und Materialien griffbereit haben.

3 MÜNDLICHE SPRACHENTWICKLUNG UNTERSTÜTZEN

Als grundsätzliche Methoden, die für die Sprach- und Denkentwicklung von Kindern bedeutsam sind, eignen sich:

Das Fantasienspiel

Eines der effektivsten und grundlegendsten Werkzeuge ist die Verbindung von Lernen und Spiel. Kinder spielen und lernen sehr gerne, wenn das Lernen in einer vergnüglichen Atmosphäre stattfindet. Das ist in der Regel effektiver als traditionelles Lehren. Kreativität und Fantasie regen das Bedürfnis an, mehr lernen zu wollen und das Gelernte in realen Lebenssituationen anzuwenden.

Aktive Gruppendiskussionen

In aktiven Gruppendiskussionen werden Kinder dazu animiert, die Führung in der Gruppe und Sprecherwechsel wie ein Moderator zu übernehmen.

Integrierte Sprache

Sprache wird gelernt und weiterentwickelt im Kontext von Spielen. Der anwendungsbezogene Gebrauch von Sprache bietet dem Kind Beispiele dafür, wie Sprache in der realen Welt verwendet wird.

Malen und Schreiben

Kinder schreiben, malen und kritzeln gerne, was sie auch ganz oft für sich alleine tun. Wenn diese Aktivitäten in Lernprozesse eingebunden werden, sind Kinder meist interessiert und engagiert dabei. Beteiligen Sie die Kinder auch an der Anfertigungen von Bildern, die die ganze Gruppe zusammen macht, dadurch unterstützen Sie die Unterhaltungen der Kinder untereinander.

Wahlmöglichkeiten und Autonomie

Fragen Sie die Kinder nach ihrer Meinung, geben Sie ihnen Wahlmöglichkeiten. So bleibt das Kind im Bildungsprozess und fühlt sich persönlich beteiligt (Partizipation).

Mündliche Sprache ist die Basis für die Entwicklung von Lesen und Schreiben. Kinder brauchen viele Gelegenheiten zu reden, zu singen und an spielerischen und ernsthaften mündlichen Spracherfahrungen teilzunehmen.

Das mündliche Sprachverständnis entwickelt sich, bevor Kinder Schriftsprache verstehen. Mit Kindern zu interagieren, sie zu Gesprächen über ihre Gefühle und Gedanken anzuregen, offene Fragen zu stellen, um sie zum Nachdenken anzuregen, all dies sind Methoden, mit denen Sie dem Kind helfen, mündliche Sprachverständnisniskompetenzen zu erwerben.



Unterstützung von Kindern, die Deutsch als zweite Sprache lernen

Wie der Erstspracherwerb ist der Zweitspracherwerb eingebettet in Interaktion und Beziehung, Interesse und gemeinsame Sinnkonstruktion. Spracherwerb ist ein eigenständiger Prozess, mit eigenständiger Hypothesen- und Regelbildung. Sprachlerner machen immer wieder Annahmen über die Regeln der Sprache und setzen sie dann in ihrem Sprachgebrauch so lange ein, bis sie aus dem sprachlichen Angebot der Umgebung, neue Einsichten in das Regelsystem gewinnen. Dabei bilden sie viele nichtzielsprachliche Formen („Fehler“), die aber Teil des Erwerbsprozesses sind und demnach nicht als Fehler gedeutet werden sollten.

Wenn ein Kind z. B., nachdem es lange Zeit keine oder kaum Artikel verwendet hat, den Artikel „der“ auch bei Begriffen benutzt, die einen weiblichen und sächlichen Artikel fordern (*der Frau, *der Mädchen), so zeigt dies nur, dass dieses Kind nun entdeckt hat, dass man im

Deutschen Artikel verwendet – und das ist ein wichtiger Fortschritt in seinem Spracherwerbsprozess. Deshalb macht es auch keinen Sinn, Kinder „richtige“ Formen nachsprechen zu lassen oder sie ständig zu verbessern. Erfolgreicher ist es, ihnen genug richtigen und vielfältigen sprachlichen Input zu geben und Ihnen viele Gelegenheiten zu bieten, Sprache auszuprobieren.

Orientieren Sie sich bei Ihrer Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern, die Deutsch als zweite Sprache lernen, an den Erwerbsphasen, in denen sich das Kind befindet.

Phase 1: Schweige- oder vorproduktive Phase

Die Schweige- oder vorproduktive Phase kann bis zu sechs Monate dauern. In dieser Zeit ist das Kind nicht in der Lage, deutsche Sätze zu produzieren, es antwortet aber manchmal mit nonverbalen Gesten (z. B. nicken, zeigen). Das Deutsch lernende Kind ist in dieser Zeit dem sprachlichen Input gegenüber sehr empfänglich

und versteht auf diesem Niveau bis zu 500 Wörter. In dieser Phase stützt sich das Kind für ein klares Verständnis auf Hinweise in Bildern. Bieten Sie dem Kind in dieser Zeit viele Spracherfahrungen an. Vermeiden sie aber, es zum Sprechen zu zwingen. Besser ist es, ein Klima zu schaffen, das die Sprechbereitschaft stärkt. Bieten Sie viele Gelegenheiten zum aktiven Zuhören an, indem Sie Requisiten, visuelle Unterstützungsmittel und Körpersprache verwenden.

Phase 2: Frühe Produktion

Diese Phase, die charakterisiert ist durch die Verwendung von Ein- bis Zweiwortsätzen und kurzen auswendig gelernten Phrasen mit zunehmender Verstehenskompetenz, kann sechs bis 12 Monate dauern. Das Kind zeigt eine zunehmende Wortschatzentwicklung bis zu 1000 Wörtern sowohl hinsichtlich der Verständnisfähigkeit als auch der Fähigkeit Sprache zu produzieren. Das Kind wiederholt einprägsame Sprache, versteht den Hauptgedanken einer Botschaft, versteht aber noch nicht jedes Wort. Verwenden Sie Fragetechniken, mit denen Sie Antworten entlocken können, die aus Ein- oder Zweiwortsätzen bestehen. Verwenden Sie vorhersagbare und sich wiederholende Texte. Stellen Sie Ja-/Nein-Fragen und Wo-, Wer- und Was-Fragen. Begleiten Sie das gemeinsame Vorlesen mit Requisiten und knüpfen Sie an das bisherige Wissen des Kindes an.

Phase 3: Zunehmende Sprachfertigkeit

Diese Phase kann ein Jahr bis zwei Jahre dauern. Charakterisiert wird diese Phase durch einen beachtlichen Anstieg der verbalen Produktion mit längeren Sätzen, die noch nicht zielsprachliche grammatische Formen aufweisen. Der rezeptive und produktive Wortschatz wächst auf ca. 3000 Wörter an. Das Kind fängt an, in Phrasen und kurzen Sätzen zu sprechen und verlagert den Schwerpunkt von der Aufnahme von Sprache mehr auf die Produktion. Nicht zielsprachliche grammatische Formen sind

normal. Es beteiligt sich öfter an Diskussionen. Stellen Sie den Kindern in dieser Phase Fragen, die kurze Sätze erfordern. Modellieren und erweitern Sie die Sprache des Kindes, formulieren Sie die Äußerungen um und bereichern sie an. Fahren Sie fort, übliche Sprachstrukturen zu modellieren und achten Sie auf die Vermittlung von bedeutungsvollen Kontexten.

Phase 4: Mittlere Sprachkompetenz

Diese Phase kann von einem bis zu zwei Jahren dauern. Sie ist charakterisiert durch die Verwendung von komplexeren Satzstrukturen, die noch ein paar nicht zielsprachliche Formen enthalten. Der rezeptive und produktive Wortschatz steigt auf ca. 6000 Wörter an. Das Kind verwendet einen ausgedehnten Wortschatz und antwortet mit zusammenhängenden Sätzen und Phrasen. Nutzen Sie nun komplexere grammatische Formen, wenn Sie mit dem Kind sprechen. Führen Sie umgangssprachliche Ausdrücke und feststehende Redewendungen ein.

Phase 5: Verwendung von Bildungssprache

Um diese Phase zu erreichen, braucht das Kind 5 bis 7 Jahre. Das Kind benutzt sowohl die Basissprache als auch spezifischere Sprachformen. Es beteiligt sich an Gesprächen wie jemand, der von Geburt an diese Sprache spricht, braucht aber dennoch gelegentlich Unterstützung und Klärung. Die Grammatik ist vergleichbar mit Kindern gleichen Alters. In dieser Phase verfügen die Kinder über einen ausgedehnten Wortschatz und verstehen Informationen sehr gut. Lassen Sie Kinder in dieser Phase die Gruppendiskussionen führen.

Ermutigen Sie Zweitsprachler dazu, sich zu äußern und keine Angst davor zu haben, Wörter in der Zielsprache zu suchen, wenn ihnen einmal ein Begriff nicht einfällt.

Im Kindergarten können Register (Sprachstile, die in bestimmten Kontexten verwendet werden)

am besten im Rollenspiel gelernt werden, denn hier können verschiedene soziale Situationen nachgespielt werden.

Kulturen und Erstsprachen einbeziehen

Schreiben Sie zusammen mit den Kindern das Thema, mit dem Sie sich beschäftigen wollen, auf eine Tafel oder auf Karten. Suchen Sie sich aus einem Bilderbuch, das Sie in einem der kommenden Vorkurstage lesen wollen, drei bis fünf Schlüsselwörter aus. Geben Sie diese Wörter den Kindern mit nach Hause, damit sie die Eltern übersetzen können. Dadurch unterstützen Sie die Konzeptentwicklung schon im Voraus, bevor Sie mit der eigentlichen Aktivität anfangen. Das ist eine Möglichkeit für die Kinder, die Wörter, die zentral für das Thema sind, länger zu verarbeiten.

- ▶ Lesen Sie den Text dialogisch mit jeweils höchstens zwei Kindern, bevor Sie ihn der ganzen Gruppe vorlesen.
- ▶ Suchen Sie die Unterstützung von Eltern – Bilderbücher können angepasst und in jeder Sprache gelesen werden.
- ▶ Bevor Sie die Geschichte einführen, bitten Sie eine kleine Gruppe von Kindern, die Deutsch als zweite Sprache lernen, ein paar Tage vorher, Ihnen die Schlüsselwörter in ihrer Sprache beizubringen. Sie bauen eine Brücke zwischen dem Lernen von Konzepten und Sprache, indem Sie den Kontext und die Bedeutung für die kommende Vorkurseinheit bereitstellen.
- ▶ Wortschatz einprägen: Verwenden Sie Fotos mit Etiketten, Rezepten, Zeitschriftenausschnitten, Fotos und Zeichnungen der Kinder von zu Hause und lassen die Bilder in beiden Sprachen benennen. Finden Sie Wörter, die in beiden Sprachen eine ähnliche Bedeutung oder Aussprache haben.

Nutzen Sie Arbeitsstationen oder Literacy-Center (siehe Kap. 4.2 u. 4.3), damit die Kinder

miteinander interagieren und reden können. Hier können mehrsprachige Kinder Input in ihrer eigenen Sprache und im Deutschen erhalten.

Die meisten Sprachwissenschaftler stimmen darin überein, dass Kinder ihre Erstsprache(n) bzw. Familiensprachen weiterentwickeln sollten (Baker, 2011). Eltern sollten mit ihren Kindern in der Sprache sprechen, die sie am besten beherrschen. Je besser entwickelt jede Sprache ist, umso größer ist die Chance, dass das Kind sich insgesamt optimal entwickelt (Griebel et. al, 2013). Es gibt viele Möglichkeiten, die Erst- bzw. Familiensprache in die Vorkursaktivitäten einzubauen. Hier ein Beispiel:

Beispiel: Mit Märchen die Heterogenität der Gruppe widerspiegeln

Ziele:

1. Märchen nutzen, um eine Bewusstheit für die Vielfalt von Kulturen zu entwickeln.
2. Den Kindern bewusst machen, dass Menschen in verschiedenen Kulturen ähnliche Wünsche, Träume, Werte und Vorstellungen haben, die in den Märchen widergespiegelt werden.

Bei dieser Aktivität wird der kulturell heterogene Charakter der Vorkursgruppe berücksichtigt.

Durchführung:

Der erste Schritt besteht darin, die verschiedenen Kulturen herauszufinden, die in der Gruppe vorhanden sind.

Danach können Sie Märchen suchen, die in verschiedenen Kulturen ähnlich oder gleich erzählt werden, wie z. B. das Märchen vom Rübchen (Dieses Märchen gibt es in vielen zweisprachigen Ausgaben z. B. „The Giant Turnip“ Englisch-Deutsch, Englisch und viele andere Sprachen), aber auch „Aschenputtel“, „Goldlöffchen und die drei Bären“, „Der Fischer

Teil 2: Stärkung der Sprach- und Literacy-Kompetenz

und seine Frau“, von der es eine thailändische Version gibt: „The lucky fish“. Viele Anregungen finden Sie in Ulich & Oberhuemer, 2005, Es war einmal, es war keinmal ...

Im zweiten Schritt werden die Kinder auf einer Fantasiereise in das Land der Märchen geschickt, indem Sie ihnen das Märchen vorlesen. Unterhalten Sie sich anschließend mit den Kindern und klären Sie Verständnisfragen ebenso wie Wörter und Bedeutungen. Ein besonderer Fokus kann auf die Hauptfiguren gerichtet werden.

Lesen Sie die deutsche Fassung des ausgewählten Märchens noch einmal vor und stellen Sie nun Beziehungen zu der Kultur her, aus der das Märchen stammt, z. B. stammt das Märchen

vom Rübchen aus Russland. Hängen Sie Bilder von den Hauptfiguren an die Wand und benennen Sie die Hauptfiguren mit den russischen Bezeichnungen (z. B. дед = Großvater); bei der Aussprache können die russischsprachigen Kinder behilflich sein. Schreiben Sie unter die Bilder die deutschen und russischen Bezeichnungen: z. B. Оpa – дед). Die russischsprachigen Kinder achten darauf, dass die Wörter richtig ausgesprochen werden.

Anschließend können die Kinder das Märchen spielen (ein Beispiel für ein Bewegungsspiel zu diesem Märchen: Don Bosco Media auf youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=WC-r7L-BOB8>).

Dies ist eine Aktivität, in die auch Eltern einbezogen werden können.



Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung im Vorkurs

Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung sollten nicht gleich nach ihrer Ankunft in der Kindertageseinrichtung den Vorkurs besuchen. Sie müssen erst einmal in der Kita ankommen und die neue Umgebung kennenlernen. Erst wenn sie damit vertraut sind und die Routinen kennen, sollte mit dem Vorkurs begonnen werden.

Gut ist es, wenn mehr als ein Kind aus der gleichen Sprachgruppe den Vorkurs besucht, damit es sich nicht alleine fühlt oder auch mal ein anderes Kind fragen kann, wenn es etwas nicht verstanden hat. Wie alle Kinder, so haben auch Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung aufgrund ihrer Lebensumstände ganz unterschiedliche Spracherfahrungen. Vor allem die Tiefe der Kenntnis der Erstsprache kann ebenso variieren wie bei Kindern, die zu Hause nur Deutsch sprechen. Manche Kinder kommen aus sprachreichen häuslichen Umgebungen und kommen mit einer hohen Sprachkompetenz in ihrer Erstsprache an. Andere, aus Familien, in denen die Eltern/Familienmitglieder nicht sehr kommunikativ sind und ihren Kindern nur selten vorlesen, verfügen über eine schwache Basis, auf der sie Sprachfertigkeiten aufbauen können.

Seien Sie sich der kulturellen und individuellen Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit des Kindes, zu verstehen, was in der Bildungseinrichtung von ihm erwartet wird und wie es Sprache anwenden soll, um mit anderen zu kommunizieren, bewusst. Die einen fühlen sich in der Kita wohl, für andere kann die neue Umgebung verwirrend und fremd sein. Fehlannahmen über das Lernen einer zweiten Sprache können unnötige Angst auch bei ihren Eltern oder Familienmitgliedern auslösen. Aus diesem Grund informieren pädagogische Fachkräfte die Familien darüber, was Kinder brauchen, damit sie sich sprachlich gut entwickeln. Der Elternbrief „Wie lernt mein Kind 2 Sprachen, Deutsch

und die Familiensprache?“ steht in 19 Sprachen kostenlos zum Download zur Verfügung: <http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/elternbriefe/index.php>

Von Flüchtlingsfamilien, die gerade selbst beginnen, die neue Sprache zu lernen, wird oft eine Unterstützung der Bildungsprozesse ihrer Kinder in der deutschen Sprache erwartet. Das bringt sie in eine Situation, die sie nicht bewältigen können, weil sie sich schämen, dass sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse die geforderten Erwartungen nicht erfüllen können. Gerade Menschen, die in ihrem Herkunftsland erfolgreiche Bildungsverläufe hatten, fühlen sich besonders marginalisiert und in ihrem Selbstwertgefühl herabgesetzt.

Neu ankommende Kinder sind vielleicht scheu und fürchten sich vor Fremden. Sie finden es unter Umständen schwierig, Gefühle auszudrücken, oder sind es gewöhnt, ihre Gefühle anders auszudrücken. Ihnen wurde möglicherweise beigebracht, Fach- und Lehrkräften oder anderen Erwachsenen gegenüber ihren Respekt zu zeigen, indem sie ihren Blick und ihre Lautstärke senken. Es kann sein, dass sie denken, dass ihnen nicht zusteht, ihre Meinung zu äußern. Diese Verhaltensweisen können in einer Kultur missverstanden werden, in der Augenkontakt und Ermunterung zur direkten Kommunikation oder das Mitteilen eigener Gedanken und Gefühle geschätzt werden.

- ▶ Geben Sie dem Kind Zeit und Raum, sich anzupassen. Reduzieren Sie die Stimulation, erlauben Sie eine Schweigeperiode und lassen das Kind beobachtend an den Aktivitäten teilnehmen, wenn es das möchte.
- ▶ Vermeiden Sie, die Kinder direkt zu fragen, wie sie sich fühlen. Achten Sie stattdessen auf Verhaltensweisen, die starke Gefühle signalisieren, wie Sich-zurück-ziehen oder exzessive Aktivität.

- ▶ Vermeiden Sie, diese Kinder darum zu bitten, ihre Meinung auszudrücken oder Fragen vor anderen Kindern zu beantworten, bis Sie sicher sind, dass sie sich wohlfühlen, und missverstehen Sie es nicht, wenn sie nicht antworten oder „den Mund nicht aufmachen“.

In der Interaktion mit anderen kann es sein, dass neu ankommende Kinder das Gefühl haben, dass ihre Werte anders sind. Kinder aus Kulturen, in denen die kollektive Leistung vor der individuellen gewürdigt wird (Trumbull et al. 2001), können es schwierig finden, bei Wettbewerbsspielen zu gewinnen oder fühlen sich unter Umständen unwohl, wenn sie individuelles Lob für ihre Leistung oder Arbeit erhalten. Sie können neu ankommende Kinder kultursensitiv unterstützen, indem sie z. B. Gruppenaktivitäten einplanen, bei denen nicht der Wettbewerb im Vordergrund steht. Wenn diese Kinder z. B. andere unterstützen, können Sie deren Beitrag für die Gruppe würdigen und ihnen helfen, allmählich ihre eigenen Leistungen schätzen zu lernen. Es ist für neu ankommende Kinder vor allem aus familienorientierten Kulturen wichtig, dass sie bei der Einführung von Aktivitäten eine Führung erhalten und Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Auch können offene, kindzentrierte Aktivitäten für Kinder aus anderen Kulturen schwierig sein, da sie es gewöhnt sind, Anweisungen zu folgen, oder nicht wissen, wie sie an Routinen teilnehmen oder sie durchführen sollen.

Kommunikation mit Kindern während der Schweigephase

Wenn Kinder mit einer anderen Sprache als Deutsch in eine Kindertageseinrichtung kommen, dann werden sie zunächst in ihrer Erst- oder Familiensprache kommunizieren, bis sie erkennen, dass sie nicht verstanden werden und sich nicht verständlich machen können. Viele Kinder hören dann auf zu sprechen und beobachten das Geschehen um sie herum.

- ▶ Sprechen Sie weiterhin mit dem Kind, auch wenn es nicht antwortet. Das Kind hört viel von der neuen Sprache, fühlt sich als Teil einer Gruppe.
- ▶ Beziehen Sie die Kinder in kleine Gruppen mit anderen Kindern ein, in denen auch Kinder sind, die fließend Deutsch sprechen.
- ▶ Ermuntern Sie zu non-verbale Antworten, stellen Sie aber ebenso Fragen, auf die eine gesprochene Antwort erwartet wird (auch wenn die Kinder nicht antworten müssen).
- ▶ Erwarten Sie, dass das Kind antwortet, drängen Sie aber nicht auf eine Antwort.
- ▶ Beziehen Sie andere Kinder in die Unterhaltung ein (die Kinder werden als Paare in die Diskussion einbezogen und dabei werden die Fragen an beide gestellt).
- ▶ Nutzen Sie die Erstsprache (bis 10 zählen, Lied in der Erstsprache).
- ▶ Akzeptieren Sie nicht-sprachliche Antworten.
- ▶ Loben Sie selbst minimale Erfolge (jede Antwort, egal, wie kurz).
- ▶ Schaffen Sie viele Möglichkeiten zur Kind-Kind-Interaktion (interaktive Aktivitäten).
- ▶ Spielen Sie Regelspiele, das hilft den Kindern, Formate kennenzulernen.
- ▶ Bieten Sie etwas später Rollenspiele an – das Kind muss dabei nicht unbedingt sprechen.

Kinder aus anderen Kulturen werden oft nicht darum gebeten, ihre Gedanken oder Gefühle vor anderen Menschen zu äußern. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Kinder erst einmal lernen, ihre Gefühle zu benennen. Für solche Kinder, die neu in eine Kindertageseinrichtung kommen, ist es gut, wenn sie ihre Gefühle erst in einer Kleinstgruppe, am besten mit Kindern der gleichen Sprachgruppe, zu benennen lernen. Hier sind Bilder und Puppen als Unterstützung sehr hilfreich (z. B. Persona Dolls®). Besonders geeignet sind Puppen, mit denen sich die Kinder identifizieren können und die die Vielfalt der Herkunft und Familienkultur der Kinder widerspiegeln. Mit ihnen lassen sich auch schwierige

Themen ansprechen: Ärger, Konflikte, Trauer sowie Erlebnisse mit Ausgrenzung, Hänseleien und Ungerechtigkeit. Die Methode unterstützt die Arbeit im Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Stellen Sie Gruppenregeln mit allen Kindern zusammen auf und erstellen Sie Zeichen, die bestimmte Verhaltenserwartungen symbolisieren.

Manche Kinder tun sich beim Vorlesen, Nacherzählen oder Rollenspiel schwer, sie interessieren sich nicht für diese Aktivitäten oder verstehen und sprechen noch sehr wenig Deutsch. Nachfolgende Tipps können hilfreich sein, um auch diese Kinder in ihrer Sprach- und Literacy-Entwicklung zu unterstützen:

WENN EIN KIND ...	VERSUCHEN SIE, ...
... eine wechselhafte Aufmerksamkeit während des Vorlesens oder Zuhörens zeigt	<p>... dem Kind Requisiten zu geben, die zur Geschichte in Beziehung stehen, damit es etwas in der Hand hat (z. B. ein Stofftier, ein Stressball).</p> <p>... Bücher zu verwenden, in denen Phrasen häufig wiederholt werden, um das Lernen und das Engagement des Kindes anzuregen.</p> <p>... das Kind dazu zu ermuntern, Haupt-Geschichtenerzähler zu sein, um seine Aufmerksamkeit und Teilnahme anzuregen.</p>
... Deutsch als zweite Sprache lernt	<p>... einfache Gesten zu verwenden und auf bestimmte Figuren oder Details in den Bildern zu zeigen.</p> <p>... Wortschatz, Sätze und Textlänge an das Verstehens-Niveau des Kindes anzupassen.</p> <p>... selbst gemachte oder kommerzielle Bücher mit Liedern, die Sie im Vorkurs schon gesungen haben, zu verwenden und Bücher mit Fotos von den besonderen Interessen des Kindes.</p>
... nicht „schreiben“ mag	... das Kind mit Magnetbuchstaben experimentieren zu lassen.

Als Gemeinschaft zusammenarbeiten

Die Zeit mit der ganzen Gruppe ist für junge Zweitsprachler eine Gelegenheit, sich in die neue Umgebung einzugewöhnen, eine neue Sprache zu lernen und sich an die neue Kultur zu gewöhnen.

Ziel von Aktivitäten in der ganzen Gruppe ist es, die Kinder zusammenzubringen, um eine Umgebung zu schaffen, in der sie sich innerhalb der ganzen Gruppe sicher, geborgen und respektiert fühlen. Wenn das gelingt, dann werden die Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, sich eher trauen, mit anderen Kindern zu sprechen und zu interagieren.

Anregungen um wenig Deutsch sprechende, neu ankommende Kinder zu ermuntern, sich in der Gruppe zu beteiligen:

- ▶ Begrüßen Sie die Kinder in ihrer Erstsprache.
 - ▶ Fordern Sie das neue Kind auf, einen Softball zu einem Freund/einer Freundin zu werfen und seinen/ihren Namen zu sagen.
 - ▶ Gehen Sie im Kreis herum, und bitten jedes Kind, eine Begrüßung in der Sprache zu sagen, in der es sich am wohlsten fühlt (z. B. Assalam aleykum – Syrien, Libanon / Agn neung ha she yo – Korea / Assalāmu alaikum – Irak / hola – Spanien / sdravstvutje – Russland).
- Grüße in 3000 Sprachen finden Sie unter: <http://users.elite.net/runner/jennifers/Greetings%20K.htm>

- ▶ Stellen Sie der Gruppe eine Frage (z. B. „Wer kam mit dem Auto in die Kita?“/ „Wer kam zu Fuß?“) und lassen Sie die Kinder antworten (auch non-verbal).
- ▶ Suchen Sie ein Lied aus, das Sie zu Beginn jeder Vorkurseinheit singen.
- ▶ Verwenden Sie die Namen der Kinder so oft wie möglich.

Aktivitäten mit der ganzen Gruppe sind am effektivsten, wenn sie kurz, konzentriert, anregend und sehr stark visuell sind. Eine Möglichkeit sicherzustellen, dass Großgruppenaktivitäten inklusiv sind und als Beispiel für eine multikulturelle Gruppe dienen, ist, darüber zu sprechen, wie jedes Kind einen wertvollen Beitrag zur Gemeinschaft beiträgt. Das kann ein Bild, ein Lied oder etwas sein, das das Kind gebaut hat. Sprechen Sie am Anfang darüber im Namen des Kindes, bis sich das Kind wohlfühlt und in der Lage ist, selbstständig mit Ihren Stichwörtern zu antworten.

Ziel des Vorkurses ist es, dass die Kinder die deutsche Sprache häufiger sprechen, als es im Kita-Alltag möglich ist. Der Einbezug der Erstsprache der Kinder macht dennoch Sinn, denn Kinder sind durchaus in der Lage, das Wissen aus ihrer Erstsprache auf eine andere zu übertragen.

Am Anfang ist es für die Kinder sehr hilfreich, wenn sie routinemäßige Sätze, wie sie z. B. bei Brettspielen, Memory, Lotto oder Ähnlichem auftreten, auswendig lernen. Das sind wichtige Sprachmuster, die den Kindern helfen, ähnliche Satzstrukturen auch mit andern Wörtern zu wiederholen (siehe hierzu Füssenich/Menz 2014 90 f). Dabei ist das Moderieren des Spiels eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Fach- und

Lehrkraft; sie beginnt das Spiel, erklärt die Spielregeln während des Spiels nicht nur sprachlich, benennt die Abbildungen, überlegt sich schon vorher, welche Äußerungen sie verwendet (z.B. „Das ist ein Dach“) und handelt mit den Kindern gemeinsam aus, wie festgestellt wird, wer gewonnen hat¹². Wenn Kinder, die mit dieser Art von Spielen nicht vertraut sind, ohne diese Begleitung durch die Fach- oder Lehrkraft spielen sollen, können sie das Potenzial, das in diesen Spielen steckt, in der Regel nicht ausschöpfen.

Einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus setzen und Erfahrungen teilen

Durch Sprache können Sie einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus schaffen und dem Kind interessante Dinge in der Umgebung zeigen. Dies versetzt das Kind in die Lage, gemeinsame Erfahrungen zu teilen und neue Wörter zu lernen. Ein typisches Beispiel für diese Art der Unterhaltung ist: „Lena, schau mal, da! Da ist eine Biene“. Das gilt auch für den grammatischen Bereich. Wenn das Kind gar nicht erkennt, worauf Sie in der Kommunikation genau abzielen, lernt es nicht das, was Sie erwarten. Hierfür gibt es zahlreiche Beispiele, wie das folgende¹³:

Im Kindergarten deckt Johanna den Tisch ohne Hilfe der Erzieherin. Als diese den Raum betritt, sagt Johanna voller Stolz: „Ich habe alle Teller ganz alleine auf den Tisch getut!“ Die Erzieherin bemerkt die falsche Form „getut“ und gibt korrekatives Feedback: „Ich habe alle Teller ganz alleine auf den Tisch getan!“ Daraufhin Johanna entrüstet: „Nein! Ich – habe alle Teller auf den Tisch getut!“

¹² Füssenich, I./Menz, M. (2014). Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage.

¹³ Z. B. Weitzman/Greenberg, 2002

Kinder gehen in der Regel vom Inhalt aus. Johanna kann in diesem Beispiel nicht erkennen, dass die Erzieherin eine sprachliche Form meint.

3.1 Eine sprachanregende Umgebung schaffen

Sprache lernen Menschen in der Interaktion. Deshalb ist es besonders wichtig, dass die Kinder im Vorkurs ausreichend Sprechgelegenheiten bekommen, aber auch einen strukturell und semantisch vielfältigen Input. Wenn die Umgebung mit interessanten und faszinierenden Materialien zum Erkunden ausgestattet ist, wenn Kinder kommunizieren müssen, und wenn reichlich Zeit und Gelegenheit zur Verfügung steht, sprechen Kinder. Hier ein paar Tipps:

- ▶ Schaffen Sie interessante Spiel-/Lernbereiche, die Gespräche und kooperatives Spielen anregen.
- ▶ Schaffen Sie eine sichere und freundliche Umgebung, die es Kindern ermöglicht, ohne Angst mit Sprache zu spielen, und zeigen Sie Ihre Freude über die Fortschritte und Erfolge der Kinder.
- ▶ Stellen Sie interessante Requisiten und Materialien zur Verfügung, die Kinder zum Erkunden, Experimentieren, Lernen von neuen Wörtern und zum Gebrauch komplexer Sprache einladen.
- ▶ Lassen Sie die Kinder viele praktische Erfahrungen machen, die sie an neue Konzepte, Wörter und Sprachformen heranführen – arbeiten Sie handlungsorientiert.



- ▶ Regen Sie zu Rollenspielen an, denn diese regen zum Erkunden von Rollen, Gesprächen und zum Ausdruck kreativer Ideen an. Stellen Sie angemessen Zeit und adäquate Materialien zur Verfügung, damit die Kinder ungehemmt spielen und sich voll engagieren können.
- ▶ Interagieren Sie mit jedem einzelnen Kind, so oft es möglich ist, um es zum Sprechen und zum Mitteilen seiner Gefühle und Gedanken anzuregen.
- ▶ Unterstützen, würdigen und loben Sie alle Versuche zu sprechen. Zeigen Sie, dass Sie das Wort oder den Satz verstanden haben, indem Sie auf das Anliegen des Kindes reagieren.
- ▶ Machen Sie nach dem Sprechen eine Pause, um dem Kind die Chance zu geben, die Unterhaltung fortzusetzen.
- ▶ Ermuntern Sie die Kinder dazu, Konflikte mit Worten zu lösen.
- ▶ Stellen Sie zur Geschichte passende Requisiten zur Verfügung, die Kinder dazu einladen, die Sprache der Bücher zu erkunden.

Weil jedes Kind einzigartig ist und einen anderen Hintergrund hat, unterscheiden sich Kinder hinsichtlich ihres Alters und der Geschwindigkeit, mit der sie bestimmte Sprachfertigkeiten lernen. Untersuchungen haben gezeigt, dass vor allem die Menge an Sprache, die die Kinder schon von Geburt an erfahren haben, den Wortschatzumfang und die Sprachentwicklung am stärksten beeinflusst (Hart & Risley, 1995). Deshalb ist es so wichtig, dass Sie den Kindern vielfältige Gelegenheiten anbieten, in denen sie an neue Konzepte, Wörter und linguistische Strukturen herangeführt werden.

3.2 Phonologische Bewusstheit stärken

Programme zur Unterstützung der phonologischen Bewusstheit werden in vielen Kinder-

tageseinrichtungen systematisch und täglich durchgeführt. Auch für Kinder, die Sie in den Vorkursen betreuen, ist ein solches Angebot wünschenswert. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne können Sie während mündlicher Sprachaktivitäten stärken, z. B. wenn Kinder Texte mit sich wiederholender Sprache hören (z. B. „... und die Flasche schwamm und schwamm bis sie nach ... kam ...“) oder wenn sie Liedern und Reimen lauschen und Spaß an den rhythmischen Mustern der Sprache haben. Aktivitäten wie diese machen den Kindern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der individuellen Laute in einem Wort bewusst. Dies ist ein Schritt zum Verständnis der Lautstruktur von Sprache und zum Lesenlernen. Allerdings hängt die Fähigkeit, Reimwörter zu finden auch davon ab, ob das Kind die Wörter und deren Bedeutung kennt, sonst kann es nicht entscheiden, ob ein Wort ein tatsächliches Wort des Deutschen oder ein Nonsense-Wort ist. Zudem kann es zu Wörtern, deren Bedeutung es nicht kennt, keine Silben klatschen. Verwenden Sie deshalb für Reimspiele nur Wörter, deren Bedeutungen sie vorher so geklärt haben, dass sie allen Kindern bekannt sind¹⁴.

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

Wenn Sie den Kindern Reimgeschichten vorlesen und sich immer wiederholende Phrasen oder Wörter mitsprechen lassen, wird die Entwicklung von Wortschatz, Satzbau, Textverständnis und Lesekultur unterstützt. Kinder werden durch die Reimform angeregt, Sprachrhythmus und Reim wahrzunehmen, Wiederkehrendes zu erkennen und selbst „lautbewusst“ mitzugestalten.

Laut- und Sprachspiele sind ein wesentlicher Bestandteil einer anregungsreichen sprachlichen Umgebung. Dazu gehören z. B. Lieder, Fingerspiele, Reime, Gedichte, das Spiel mit Lautmale-

¹⁴ Füssenich, I. (2015). Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache. Umsetzung und die Bildungspolitik. In: KiTa BW, 9. S. 177-179.

rei und Nonsens-Reimen, Wortspiele, Zungenbrecher, Witze oder auch Sprichwörter. So entwickeln Kinder eine kreative Lust an der Sprache, ein Bewusstsein für Sprachrhythmus, für die lautliche Gestalt der Sprache (phonologische Bewusstheit).

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist das Bewusstsein für den deutschen Sprachrhythmus wichtig. Der richtige Sprachrhythmus erleichtert den Kindern das Zerlegen des Sprachstroms in kleinere Einheiten wie Sätze und Wörter.

Mit Trommeln, Klatschen, oder Marschieren können Rhythmus und richtige Betonung von Wörtern oder Sätzen verdeutlicht werden. Bei allen sprachrhythmischen Übungen sollte keine mechanische Produktion gefördert werden, bei der jede Silbe gleich betont wird. Um betonte Silben gegenüber unbetonten darzustellen, dienen große (laut, tiefe Tonlage) und kleine (leiser, höhere Tonlage) Trommeln, z. B. bei dem Wort „Regen“: Ré (große Trommel) -gen (kleine Trommel). Auch Wortspiele wie die Bildung von Zusammensetzungen (z. B. Kuchen + Gabel = Kuchengabel) fördern das Gefühl für den Sprachrhythmus, vorausgesetzt, dass auch hier auf eine natürliche Betonung geachtet wird. Rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele (z. B. 1,2,3 im Sauseschritt) verbinden Melodie, Rhythmusgefühl, Wortschatzerweiterung und die Begegnung mit Reimen. Das Spiel mit Reimen und Alliteration (gleich lautender Anfang von Wörtern) macht Kindern großen Spaß und schult die Fähigkeit genau hinzuhören, und spezieller auch die Fähigkeit, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Lauten wahrzunehmen.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bedarf eines gezielteren Angebots, da Kinder nicht von sich aus darauf kommen, z. B. zu überlegen, an welcher Stelle in einem Wort ein

/a/ oder /e/ vorkommt. Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne sollten Sie vor allem in der zweiten Phase des Vorkurses anbieten. Hierzu ein paar Beispiele:

- ▶ Sprechen Sie über Laute, die zu Beginn eines Wortes gehört werden können und betonen Sie die Anfangsbuchstaben von Wörtern.
- ▶ Lassen Sie die Kinder versuchen, Ihren eigenen Namen zu schreiben. Reden Sie über die Namen der Buchstaben und die Laute der Buchstaben in ihrem Namen.
- ▶ Gestalten Sie Anlauttabellen für die deutsche Sprache, aber auch für die anderen Sprachen, die die Kinder sprechen: Kinder suchen Laute im Deutschen und in anderen Sprachen, wie z. B. Wörter, die mit /e/, /b/ oder /k/ anfangen: elma, eşek, balik, kirpi ... (Türkisch) / Esel, Ente, Ball, Katze ... (Deutsch). Diese Methode sollten Sie aber vorher mit den Eltern bei einem Elternabend durchspielen. Welche Laute aus anderen Sprachen kann man mit den deutschen Buchstaben nicht ausdrücken? So können Sie auch die Eltern schon früh mit der Anlauttabelle vertraut machen.
- ▶ Spielen Sie mit den Kindern Laut- und Sprachspiele (z. B. Bestimmte Laute im Wort weglassen, die Kinder müssen dann das vollständige Wort erraten: „...au...ummi“).
- ▶ Spielen Sie Silbenklatschen oder besser noch Silbenhüpfen.

3.3 Den Wortschatzumfang erweitern

Die Breite des Wortschatzes und vor allem seine Tiefe sind zentrale Elemente der sprachlichen Bildung und unabdingbare Voraussetzung für Lesekompetenz und Textverständnis.

Was bedeutet es, ein Wort zu erwerben? Was wissen wir, wenn wir ein Wort erwerben? „Ein Wort kennen“ beinhaltet, etwas von seiner Kernbedeutung zu wissen. Im Falle des Beispielswortes „Verdauung“ ist die Kernbedeutung: Der



Bildquelle: Ulich, M. (2004). Lust auf Sprache. Szene 8,9 „Silbenspiel und Laute ergänzen“.

Beispiele zu speziellen Programmen oder Spielesammlungen zur phonologischen Bewusstheit finden Sie im Modul C: Teil 2 unter: Material-Empfehlungen zum Vorkurs

Prozess, durch den die aufgenommene Nahrung in einfachere Bausteine zerlegt wird, die der Körper für die Energie nutzen kann.

Aber nur wenige Wörter sind so eindimensional in Bedeutung und Gebrauch. Ein Wort kennen geht weit darüber hinaus, seine Definition zu kennen. Wortwissen erfordert also ein Verständnis darüber,

- ▶ in welcher Beziehung es zu ähnlichen Formen steht (z. B. Verdauung, verdauen, Verdauungs-, Verdauungsstörung),
- ▶ wie es grammatisch verwendet werden kann (z. B. zu welcher Wortklasse es gehören kann und in welcher grammatischen Konstruktion es verwendet werden kann),
- ▶ in welcher Beziehung es zu anderen Wörtern und Konzepten steht (z. B. Nahrung, Nährstoff, Magen, Verdauungssäfte, Speiseröhre).

Wortwissen setzt also implizites Wissen voraus: Wie kann und muss es morphologisch verändert

werden (z. B. [ge-lach-t](#) vs. [ge-schwomm-en](#))? Welches Konzept repräsentiert es, also was bedeutet es, und wie kann oder darf es verwendet werden (z. B. neutrale Wörter wie Haus gegenüber Wörtern die neutral sind oder auch als Schimpfwort verwendet werden, wie z. B. [Kuh](#)) (Chilla et al., 2010)?

Das Bedeutungs-Konzept-Wissen und das pragmatische oder Anwendungswissen sind erfahrungs- und damit auch kulturabhängig (Chilla et al., 2010). Viele Kinder mit Migrationshintergrund haben einen geringeren sozialen Erfahrungshintergrund bezogen auf kulturell geprägte Kenntnisse und Umgangsformen, die (z. B. in der KiTa) bei einsprachig deutschen Kindern vorausgesetzt werden. Hier besteht also ein Nachholbedarf, der sich nicht allein auf lexikalisches Wissen bezieht, sondern auch die dahinter liegenden Konzepte betrifft. Weltwissen, d. h. Fakten- und Handlungswissen, ist eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von

kognitiven Konzepten und damit für den Aufbau des mentalen Lexikons (Chilla et al., 2010). Daraus ergeben sich für Sie folgende Unterstützungsaufgaben: Verstehen sicherstellen – Bedeutungen aushandeln – Bedeutungen klären.

Indem Sie benennen und erklären, was Sie und das Kind erleben und wahrnehmen, beginnt das Kind, die Bedeutung von Dingen zu verstehen. Ein Kind braucht Anleitung darin, die Welt um sich herum zu verstehen. Erwachsene können ihm dabei helfen, Bedeutungen in verschiedenen Erfahrungen durch Sprache und Emotionen zu finden. Z. B. „**Schau mal! Was ist das? Das ist ein Hund. Der ist noch ganz klein.**“

Mit der Sprache des Lernens (Weitzman/Greenberg, 2002) können Sie Kinder dabei unterstützen, die Welt um sich herum zu verstehen, indem sie lernen:

- ▶ selbstständig zu denken
- ▶ Dinge zu analysieren
- ▶ Hypothesen aufzustellen
- ▶ sich etwas vorzustellen
- ▶ etwas zu planen
- ▶ etwas zu begründen
- ▶ Probleme zu lösen

Eine „Sprache des Lernens“ verwenden Sie, wenn Sie laut denken und die Kinder dazu ermuntern, das ebenfalls zu tun. Sie benennen und analysieren Dinge, Zusammenhänge oder Verhalten konkret und anschaulich. Achten Sie dabei einerseits auf den Inhalt dessen, was Sie sagen, und andererseits auf die formale, strukturelle Form der Sprache. Benutzen Sie einfache und passende Begriffe zur Beschreibung und Analyse und verwenden Sie eine klare und eindeutige Sprache (nicht ironisch oder zweideutig).

Kinder können auch in der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Experimenten ihre Sprachfertigkeiten ausweiten. Denn genau bei diesen Herausforderungen werden Sie zum Nachdenken und zur Verwendung von Bildungssprache angeregt: klassifizieren, beschreiben, vergleichen, kontrastieren und sortieren (z. B. Größe: **groß – klein – mittel, kleiner – größer – länger, die haben alle die gleiche Größe, das ist größer/kleiner**). Planen Sie naturwissenschaftliche Erkundungen mit Sprachbildungskomponenten, in denen sich die Kinder in authentischen kommunikativen Interaktionen einbringen. Effektiv sind gut entwickelte thematische Einheiten, in die Sprache und Literacy als Teil der naturwissenschaftlichen Instruktion einbezogen sind, denn Sprache wird am besten gelernt, wenn sie um Inhaltsbereiche herum gestaltet und vermittelt wird (Snow/Brinton, 1997).

- ▶ Sammeln Sie interessante Objekte (Geräte, Maschinen, mechanisches Spielzeug, Prismen, Pendel, Pump-Zerstäuber, Spraydosen, Uhrwerke, alte Wecker, defekte Haushaltsgeräte, Musikinstrumente usw.), die die Kinder untersuchen können.
- ▶ Stellen Sie Fragen, die die Kinder dazu anregen, physikalische Eigenschaften von Objekten zu beobachten, zu untersuchen und zu beschreiben: „Was beobachtet ihr? / Wie schmeckt/riecht/fühlt sich das an? / Was passiert, wenn du das rollst, biegst, drehst? / Wie kannst du das verändern? / Was passiert, wenn du die beiden mischst, schüttelst, dehnst?“
- ▶ Zeigen Sie den Kindern, wie man Werkzeuge benutzt, um physikalische Eigenschaften, Bewegung, Geräusch und Licht zu erforschen (Vergrößerungsglas, Magnet, Rampe, Räder, Taschenlampe, Stimmgabel, Thermometer usw.).
- ▶ Verwenden Sie eine wissenschaftliche Sprache, wenn Sie mit den Kindern sprechen, wie z. B.

einordnen, Annahme, Hypothese, Experiment, beobachten, untersuchen, testen, entdecken, vorhersagen, schätzen, vergleichen.

- ▶ Zeigen Sie Ihre eigene Neugierde: „Ich bin gespannt, ob der Samen schon gekeimt hat“, „Ich bin gespannt, was passiert, wenn du die leere Flasche ins Wasser tauchst.“
- ▶ Geben Sie den Kindern genügend Zeit, ihre Dinge zu erforschen und sprechen Sie mit ihnen über ihre Erkenntnisse.
- ▶ Regen Sie die Kinder dazu an, Vorhersagen zu machen.
- ▶ Helfen Sie den Kindern Probleme zu erkennen und überlegen Sie zusammen mögliche Lösungen. Unterstützen Sie die Kinder, wenn sie mögliche Lösungen testen.

Expansion und Erklärung

Wenn ein Kind heranwächst, weitet sich sein Horizont. Sie können Kinder in dieser wichtigen Phase darin unterstützen, die verwirrende Vielfalt an neuen Informationen zu verarbeiten, indem sie diese mit vorherigen Erfahrungen verbinden, z. B. indem sie Geschichten zu einem ähnlichen Thema erzählen oder etwas erklären und noch Details hinzufügen, z. B. „**Schau mal! Wie viele Blumen sind hier? Eine? Welche Farbe hat die denn? Sie ist rot. Kennst du noch was, das rot ist? Ja, genau, Kirschen sind auch rot.**“ Diese Art der Unterhaltung kann noch in einem expansiveren Stil von Interaktion fortgesetzt werden durch Fragen der Art: „**Hast du so etwas schon mal gesehen? An was erinnert dich das? Wie groß ist das? Weißt du, aus was sie gemacht sind? Was kann man damit tun? Was denkst du, wie funktioniert das?**“

Der Erwerb von Bedeutungen ist ein zentraler Punkt beim Spracherwerb. Zur alltäglichen sprachlichen Bildung sowohl mehrsprachiger als auch einsprachiger Kinder gehört also vor allem, dass Sie Bedeutungen von Wörtern immer wieder klären. Bei Kindern kann auch ein ausgeprägtes lexikalisches Wissen hinsichtlich der kommunikativen Fähigkeiten täuschen.

Reines Wortwissen lässt noch nicht darauf schließen, dass das Kind auch den Bedeutungsinhalt wirklich erfasst hat. Vor allem bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zeigt sich lexikalische Kompetenz erst bei der Verwendung eines Wortes in einem passenden Kontext.

Vielleicht haben Sie eine ähnliche Begebenheit auch schon einmal erlebt:

Sie haben regelmäßig gefragt, ob das ein oder andere Kind verstanden hat, was ein bestimmtes Wort bedeutet: „Selim, weißt Du, was eine Schatulle ist?“ „Ja!“ sagte Selim, „das ist eine alte Frau.“

Er hatte offensichtlich eine Vorstellung davon, was das Wort bedeutet, aber eine ganz andere als Sie.

Es kann auch ein phonologischer Grund dahinter stecken, dass Bedeutungen nicht übereinstimmen. Sie alle kennen so etwas Ähnliches sicherlich aus Ihrer eigenen Kindheit: Sie haben z. B. einen Liedtext gehört und immer mitgesungen, aber mit ganz anderen Wörtern, wie ein Beispiel aus dem Lied „Der Mond ist aufgegangen“ zeigt: Aus „... der weiße Nebel wunderbar“ wird „der weiße Neger Wumbaba“ ... (Axel Hacke (2004). Der weiße Neger Wumbaba: Handbuch des Verhörens. 10. Aufl. Verlag Antje Kunstmann).

Das heißt aber, dass ein bloßes Nachfragen, ob ein Kind etwas verstanden hat, nicht ausreicht. Oftmals nehmen Erwachsene auch an, dass Kinder von sich aus um Hilfe bitten, wenn sie nicht verstehen, was gefragt wurde. Aber Kinder merken nicht immer, wenn sie etwas nicht verstehen.

Zudem haben Untersuchungen gezeigt, dass es eine Neigung zum Ja-Sagen bei Kindern unter 6 Jahren gibt (Okanda/Itakura, 2010). Kinder

beantworten eine Ja-Nein-Frage meistens mit „Ja“, selbst wenn sie die Frage nicht verstanden haben. Mehrsprachige Kinder tendieren sogar noch häufiger dazu als einsprachige.

Deshalb ist es besonders wichtig, dass Sie Bedeutungen immer wieder von sich aus klären.

Bauen Sie den Wortschatzumfang aus. Führen Sie neue Wörter ein, bieten Sie eine Definition an und verwenden Sie diese Wörter in leicht verständlichen Kontexten. Wenn Kinder noch gar kein Deutsch können, dann fehlen ihnen sowohl der Basiswortschatz als auch der spezialisierte. Für diese Kinder ist es erst einmal wichtig, dass sie den Routinen folgen können. Verwenden Sie nicht nur Wiederholungen von immer wiederkehrenden Phrasen und Sätzen, sondern auch Umformulierungen, Umschreibungen und Ausweitungen von Wörtern und Sätzen. Ein Wort kann erklärt werden durch:

- ▶ Synonyme (Socke – Strumpf, gehen – laufen, rosa – pink)
- ▶ Gegensätze (groß – klein, stehen – sitzen, wolkig – sonnig)
- ▶ Oberbegriffe (Werkzeug – Hammer, Möbel – Tisch, sich bewegen – gehen)
- ▶ Sprechen Sie über räumliche Beziehungen (am Anfang, in der Mitte, zuletzt, links und rechts) und die Gegenteile: (auf und ab, an und aus).
- ▶ Machen Sie Ratespiele. Bieten Sie eine Beschreibung oder Hinweise und lassen Sie die Kinder raten, was Sie beschreiben: „Wir verwenden es, um den Boden zu fegen“ (ein Besen) / „Es ist kalt, süß und ein guter Nachtisch“ (Eiscreme).
- ▶ Verwenden Sie einen lexikalisch und strukturell reichhaltigen Input, der nicht nur aus Objektwörtern auf dem so genannten Basisniveau besteht (z.B. Vogel, Ball, Hose, Stuhl – Wörter, auf die man direkt zeigen kann), sondern einen Input, der auch abstraktere

oder übergeordnete Wörter, wie Tiere, Spielsachen, Kleidung, Möbel enthält.

- ▶ Arbeiten Sie daran, Kategorien zu bilden und zu erklären. Die Kinder können z. B. in einer Gruppe von Objekten identifizieren, welches Objekt nicht dazu gehört: „Ein Schuh passt nicht zu einem Apfel und einer Orange, weil ihr ihn nicht essen könnt, er nicht rund ist und weil er keine Frucht/kein Obst ist.“
- ▶ Verwenden und erklären Sie Partikelwörter, wie z. B. Intensitätspartikel (z. B. wenig, etwas, einigermaßen, fast, ziemlich, so, sehr, ausgesprochen, besonders, ungemein, überaus, äußerst, zutiefst, höchst), Fokuspartikel (Hervorhebung: Er wollte nur helfen), Abtönungspartikel (z. B. schon, freilich, halt, eben, ja, aber, vielleicht, einfach, doch, bloß, nur, mal).
- ▶ Spielen Sie Rollenspiele wie z. B. „Haus“. Tauschen Sie die Rollen in der Familie und tun Sie so, als wären Sie das Kind. Sprechen Sie über verschiedene Räume und Möbel im Haus.
- ▶ Wenn Kinder regelmäßig fernsehen, dann nutzen Sie diesen Umstand und sprechen Sie mit ihnen über die Sendungen, die sie anschauen. Sprechen Sie über die Figuren, die darin vorkommen. Sind sie glücklich oder traurig? Spielen Sie eine Szene zusammen nach und denken sich ein anderes Ende aus.
- ▶ Nutzen Sie den Vorteil täglicher Routinen. Lassen Sie die Küchenutensilien benennen. Sprechen Sie über Speisen, deren Farben, Beschaffenheit und Geschmack: „Woher kommt das Essen? Welche Speisen magst du? Welche nicht?“ Betonen Sie den Gebrauch von Präpositionen, indem Sie das Kind darum bitten, die Serviette auf den Tisch, unter den Löffel, in das Glas usw. zu tun.
- ▶ Beim „Einkaufen-Spielen“ besprechen Sie mit den Kindern, was Sie kaufen wollen, wie viel Sie brauchen und was Sie damit tun wollen. Besprechen Sie die Größe (klein oder groß), die Form (länglich, rund, eckig) und das Gewicht (schwer oder leicht) von Packungen.

- ▶ Lassen Sie die Kinder Gebrauchsanweisungen erstellen – auch für einfache Sachen, wie z. B. das Bauen eines Turmes.

3.4 Gespräche führen, Singen und mit Sprache spielen

Anregende Lerngelegenheiten können zu einer gelingenden Sprachenentwicklung beitragen. Das können sowohl Interaktionen mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen sein als auch die Auseinandersetzung mit Bild und Schrift (Literacy-Erziehung). Wichtig ist die Menge, Vielfalt und die Qualität von sprachlicher Anregung und die Gelegenheiten zu kommunizieren; denn das Kind setzt ständig das jeweils verfügbare Wissen, die wenigen Wörter, die es zu Beginn seines Spracherwerbs schon kennt, das situative Wissen (jetzt gibt's Essen), das sprachliche Wissen (dass man in Sätzen spricht und nicht nur in einzelnen Wörtern) ein, um die Äußerungen anderer zu verstehen und selbst Äußerungen zu bilden.

Je mehr Gelegenheiten das Kind also hat, sprachlich aktiv zu werden, je mehr komplexe und interaktiv ausgerichtete sprachliche Anregungen es bekommt, desto schneller schreitet der Erwerbsprozess voraussichtlich voran. Hier gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, die Sie in die Vorkurseinheiten einflechten können, zum Beispiel: Informative Gespräche mit den Kindern führen, Diskussionen und Dialoge führen (Kleingruppen), Reime verwenden, sprachgebundene Spiele spielen, Vorlesen – nicht nur Prosa – auch Poesie, Geschichten nacherzählen, Rollenspiele.

Kinder brauchen viele Gelegenheiten, mit Sprache zu experimentieren, Formen und

Bedeutungen zu erkunden und die Verwendung von Sprache in vielen verschiedenen Settings zu üben: soziale Ereignisse, Problemlösungssituationen oder Alltagsroutinen und -aktivitäten.

Reden, singen, Reime aufsagen und mit Sprache spielen sind fester Bestandteil des Vorkurses. Geben Sie Kindern Gründe, zu kommunizieren und ungehemmt mit Sprache zu experimentieren.

Beim Singen von Liedern, Aufsagen von Reimen, bei Fingerspielen oder bei Zungenbrechern können Kinder Sprache spielerisch und unterhaltsam erkunden, denn die sich wiederholenden, rhythmischen Muster in diesen Sprachformen regen Kinder dazu an, mit Sprache zu experimentieren. Die Sprache bezieht sich auf bekannte Menschen, Tiere und Objekte, aber auch auf neue Wörter. Die gesamte Vorkursgruppe ist geeignet für das Singen von Liedern und Sprechen von Reimen, kleinere Gruppen sind für andere Sprachaktivitäten und Spiele angemessen.

Das Kinderlied¹⁵ kann als Verstärkung beim Erlernen der Sprache dienen, u. a. zur Erweiterung des Wortschatzes. Lieder gliedern und ordnen die Sprache in regelmäßige Einheiten, die sich über musikalische Strukturen in Takten, Wiederholungsmotiven und Strophen manifestieren.

Höraufgaben mit Umweltgeräuschen (CDs) stellen durch die Loslösung aus einem realen Bezugssystem und die Reduzierung auf das akustische Moment bereits eine Abstrahierung des tatsächlichen Vorgangs dar – ein Geräusch als Stellvertreter für ein Objekt oder einen Vorgang. Umweltgeräusche schaffen einen Alltagsbezug und sind zur Differenzierung musikalischer und prosodischer Parameter

¹⁵ Quelle dieses Abschnitts: Zaiser, D. (2005). Musik und Rhythmik in der Sprachförderung. Sprachliche Förderung in der Kita. München: Deutsches Jugendinstitut.

geeignet. Lassen Sie die Kinder Geräusche erraten, imitieren und mit dem Körper nachspielen. Höraufgaben mit komplexerer Musik sind für Kinder im Kindergartenalter schwieriger zu bewältigen.

Sie können die Geschwindigkeit beim Singen und Sprechen für Kinder, die noch wenig Deutsch sprechen, auch etwas senken. Manchmal ist es hilfreich, wenn Sie die Lieblingslieder oder Fingerspiele aufnehmen und den Kindern mit nach Hause geben.

Anregungen für Lieder und Reime aus vielen Kulturen gibt es in: Der Fuchs geht um ... auch anderswo (Ulich/Oberhuemer/Reidelhuber,

2005). Anregungen zu Zuhöraktivitäten finden Sie im Materialpaket von „Ohren spitzen“ (siehe Modul C, Toolbox).

Mündliche Spracherfahrungen planen

Eine mit vielen unterhaltsamen und interessanten Erfahrungen gefüllte Vorkurszeit regt Kinder dazu an, sich mit anderen zu unterhalten und mit Sprache zu experimentieren.

- ▶ Seien Sie ein gutes Sprachmodell: Nutzen Sie Sprache in ihren verschiedenen Funktionen.
- ▶ Erweitern Sie die Sprache des Kindes, indem Sie auf dem aufbauen, was das Kind sagt.
- ▶ Verwenden Sie neue Wörter in einer Vielzahl von Kontexten.



- ▶ Sprechen Sie über mehr als über das Hier und Jetzt.
- ▶ Versuchen Sie, mindestens vier Sprecherwechsel in einem Gespräch mit einem Kind zu halten.
- ▶ Sprechen Sie über bedeutungsvolle Themen.
- ▶ Zeigen Sie die sozialen Regeln von Unterhaltungen (z. B. Sprecherwechsel, ausreden lassen, beim Thema bleiben).
- ▶ Verwenden Sie offene Fragen, also Fragen, die nicht nur mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können (besonders Wie- und Warum-Fragen, aber auch alle anderen W-Fragen – wo, was, wer, womit, wovon, wodurch, wie, warum).
- ▶ Spielen Sie Sprachspiele (z. B. Teekesselchen).
- ▶ Beziehen Sie die Familiensprachen ein (auch die Dialekte).

Kinder brauchen Allgemeinwissen und Konzepte ebenso wie einen komplexen Wortschatz, damit sie kompetente Leser werden, die verstehen, was sie lesen. Deshalb sollten Sie ihnen viele selbst erlebbare Möglichkeiten bieten, bei denen sie in neue Themen und einen reichhaltigen Wortschatz eingeführt werden, selbst aktiv Konzepte und Materialien erforschen und sich in Diskussionen und Gesprächen einbringen, um ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken.

Gespräche führen

Kinder, die häufig und regelmäßig an bedeutungsvollen Gesprächen mit responsiven Erwachsenen beteiligt werden, erwerben Wortschatz, andere sprachliche Kompetenzen und Weltwissen (Hart & Risley, 1995). Im Gegensatz dazu trägt eine

Sprache, die dazu verwendet wird, Kinder zu kontrollieren, Anweisungen zu geben oder von Kindern Informationen anzufordern ohne komplexes Denken anzuregen, nur wenig zur Literacy-Entwicklung bei, wie z. B. „Häng' deine Jacke auf!“ / „Welche Farbe ist das?“

Ausgedehnte Gespräche mit mehreren Sprecherwechseln sollten regelmäßig und häufig im Vorkurs stattfinden. Manche Gespräche sind zufällig (z. B. bei der Ankunft des Kindes), andere wiederum sind geplant, wenn Sie z. B. ein Gespräch vor, während oder nach dem Vorlesen eines Buches mit den Kindern führen. Durch diesen Austausch, ob ganz individuell mit Ihnen, in einer kleinen Gruppe oder in der ganzen Gruppe, lernen Kinder, wie man effektiv kommuniziert. Sie lernen Gesprächsregeln (z. B. Sprecherwechsel, aufmerksam zuhören, beim Thema bleiben), entwickeln Welt- oder Allgemeinwissen und gewinnen Vertrauen in ihre Fähigkeit, Sprache zu verwenden.

Führen Sie regelmäßig echte Gespräche mit jedem einzelnen Kind (Hart/Risely, 2003; Pianta et al., 2007): Jeden Tag mindestens ein Gespräch mit jedem Kind zu führen, ist eine der effektivsten Methoden, um die Wortschatz- und Sprachverständnisentwicklung zu stärken. Für ein echtes Gespräch sollten Sie am Kind wirklich interessiert sein und sich über mindestens 4–5 Sprecherwechsel hinweg mit dem Kind austauschen (Roskos/Tabors/Lenhart, 2004). Laden Sie die Kinder zu ausgedehnten Unterhaltungen auch mit anderen Kindern ein:

- ▶ Planen Sie Gespräche oder nutzen Sie spontane Gelegenheiten, um sich mit jedem Kind zwanglos zu unterhalten.
- ▶ Unterhalten Sie sich über Bücher, Lieder, Geschichten und Erfahrungen.
- ▶ Nutzen Sie die Interessen der Kinder als Grundlage für eine Unterhaltung.
- ▶ Verwenden Sie offene Fragen.
- ▶ Beschreiben Sie die Handlungen des Kindes.

- ▶ Verwenden Sie die zu lernenden Wörter in verschiedenen Sätzen, zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kontexten.
- ▶ Wiederholen Sie, was das Kind gesagt hat, und fügen Sie ein bisschen mehr Informationen hinzu.
- ▶ Äußern Sie sich zu einem Gegenstand und beschreiben Sie seine Funktion, Größe, Form oder andere bedeutungsvolle Attribute.
- ▶ Sprechen Sie höflich mit den Kindern.
- ▶ Reden Sie nie vor den Kindern wertend über sie oder andere Menschen.
- ▶ Zeigen Sie Zuneigung und ehrliches Interesse am Kind.
- ▶ Senden Sie ständig verbale und non-verbale Botschaften aus.

Vorschläge zur Unterstützung der Kommunikationsfähigkeit von Vier- bis Fünfjährigen

Hier sind einige Vorschläge, um die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von Kindern dieses Alters zu unterstützen:

- ▶ Wenn ein Kind zu Ihnen kommt und etwas erzählen möchte, dann schenken Sie ihm die volle Aufmerksamkeit, wenn es möglich ist.
- ▶ Wenn ein Kind Ihnen etwas erzählt, fassen Sie das Erzählte am Ende zusammen. Das zeigt dem Kind, dass Sie zugehört haben.
- ▶ Achten Sie auch darauf, dass Sie die volle Aufmerksamkeit des Kindes haben, bevor Sie etwas zu ihm sagen wollen.
- ▶ Nicken und lächeln Sie, wenn ein Kind mit ihnen spricht.
- ▶ Nehmen Sie die Fragen des Kindes ernst und nehmen Sie sich die Zeit, eine echte Antwort zu geben. So unterstützen Sie das Kind, Fragen zu stellen und die Welt zu erkunden.
- ▶ Verwenden Sie Sätze, die zeigen, dass Sie an dem interessiert sind, was das Kind sagt. Z. B. können Sie sagen: „Wirklich?“, „Und dann, was ist dann passiert?“
- ▶ Lassen Sie das Kind seine Geschichte fertig erzählen.
- ▶ Sagen Sie genau, was Sie meinen, um Verwirrungen zu vermeiden. In diesem Alter verstehen noch nicht alle Kinder Scherze, Übertrei-

bungen oder Ironie. Das kann falsch gedeutet werden und zu ungunstigen Gefühlen führen.

- ▶ Sie können die gleiche Botschaft auf ganz unterschiedliche Arten wiederholen, das hilft dem Kind, genau das zu verstehen, was Sie wollen.
- ▶ Regen Sie Kinder dazu an „Warum?“ zu fragen, indem Sie die Dinge, die Sie sagen, begründen, z. B. „Ich habe mir heute einen Pullover angezogen, weil es draußen kalt ist.“
- ▶ Achten Sie darauf, dass Ihre Körpersprache und Ihr Gesichtsausdruck mit dem übereinstimmt, was Sie sagen.

Vorschläge zur Unterstützung der Kommunikationsfähigkeit von Fünf- bis Sechsjährigen

Hier sind einige Vorschläge, um die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von Kindern dieses Alters zu unterstützen:

- ▶ Stellen Sie Fragen über Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges: Lassen Sie sich von Vergangenen erzählen (z. B. „Was hast Du am Wochenende gemacht?“), lassen Sie sich erzählen, was das Kind im kommenden Urlaub machen wird oder von Ereignissen, die in den nächsten Tagen bevorstehen. Schauen Sie sich mit den Kindern regelmäßig einen Kalender an, in dem wichtige Ereignisse, wie z. B. Geburtstage, Kindergartenfeste oder

Feiertage, eingetragen sind. Dies ist eine gute Möglichkeit diese Diskussionen anzuregen.

- ▶ Sprechen Sie über „Was ist, wenn?“ Profitieren Sie von der lebendigen Vorstellungskraft der Kinder und weiten Sie Ihre Unterhaltungen aus, wie z. B. „Was meinst Du, was würde Deine Katze sagen, wenn sie sprechen könnte?“ Diese Art der Unterhaltung hilft den Kindern, seltene grammatische Konstruktionen (z. B. Konjunktiv) zu verwenden, nachzudenken, Voraussagen zu machen und Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung zu besprechen.
- ▶ Bitten Sie die Kinder um einfache Erklärungen und Anweisungen.
- ▶ Besprechen Sie Gesprächsregeln mit den Kindern. Manche Kinder entdecken diese Regeln selbst, andere brauchen direkte Erklärungen. Zusätzlich zu Erinnerungen an die Höflichkeitskonventionen müssen manche Kinder die Fähigkeit, Gespräche zu führen, noch üben. Wenn Kinder in der Lage sind, diesen Regeln zu folgen, dann können sie bei den vielfältigen Gesprächen, die in der Kindertageseinrichtung stattfinden, zuhören, an ihnen teilnehmen und von ihnen profitieren.

Der Umgang mit Dialekt¹⁶

Wenn Kinder zu Hause oder in der Umgebung einen von der Standardsprache deutlich abweichenden Dialekt hören und sprechen, dann lernen sie, neben dieser sprachlichen Variante, im Laufe ihres Lebens meist auch Teile des Standarddeutschen. Sie sind dann, ähnlich wie mehrsprachig aufwachsende Kinder, mehrsprachig und entwickeln Regeln für Sprachwechsel – sie setzen z. B. je nach Situation und Gesprächspartner mehr oder weniger Dialekt ein.

Wie sieht die Erziehung zur Mehrsprachigkeit (Standardsprache + Dialekt) im Kindergartenalter aus? Wenn Sie selbst Dialekt sprechen,

haben Sie sich bestimmt schon öfter gefragt, ob sie mit Blick auf die Schule und den Schriftspracherwerb versuchen sollten, mit den Kindern Standarddeutsch zu sprechen.

Dazu einige Faustregeln:

- ▶ Das authentische Sprechen hat immer Vorrang; wenn sich eine pädagogische Fach- oder Lehrkraft in der Alltagskommunikation zwingt, mit Kindern Standarddeutsch zu sprechen, dann wirkt dies leicht künstlich und distanziert; in der Alltagskommunikation sollte sie in der Sprache, in der sie sich wohl fühlt, mit den Kindern sprechen, denn Sprechfreude, spontane, authentische und nicht-belehrende Kommunikation sind für den Spracherwerb von grundlegender Bedeutung.
- ▶ Gleichzeitig ist es sinnvoll, immer wieder in klar abgegrenzten Situationen mit den Kindern Standarddeutsch zu sprechen, z. B. bei Angeboten, die mit literarischer Sprache zu tun haben (z. B. beim Vorlesen und Erzählen von Geschichten und Märchen) oder bei gezielten Sprachübungen.

Es ist nicht sinnvoll, Kinder, die Dialekt sprechen (vor allem in Bezug auf die Grammatik, z. B. im Bayerischen *der Radio, der Butter*), in einer kommunikativen Situation zu verbessern. Etwas anderes ist ein Gespräch über verschiedene Sprachen und Sprachwendungen, in dem dann z. B. *das Radio* und *der Radio* und vieles mehr nebeneinander gestellt werden. So lernen Kinder allmählich mit ihren beiden Sprachen – Dialekt und Standarddeutsch – umzugehen. Ähnlich wie bei der Wertschätzung der Familiensprachen von mehrsprachigen Kindern ist es wichtig, den Dialekt als Familiensprache wertzuschätzen.

Die unterschiedlichen Sprachstile und Sprachvarianten haben eine wichtige Funktion und sollten deshalb nicht negativ bewertet werden.

¹⁶ Quelle dieses Abschnitts: Ulich, M. (2004). Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen (Arbeitsheft für die Film-DVD). Freiburg: Herder. S. 23.

Sie dienen meist dazu, sich einer bestimmten Gruppe zugehörig zu fühlen. Wichtig ist nur, dass Kinder immer schon möglichst früh auch die Standardsprache bzw. Hochsprache lernen ebenso wie verschiedene angemessene Register für die vielen unterschiedlichen Kontexte, in denen ein bestimmtes sprachliches Verhalten erwartet wird.

3.5 Das Lernen der Grammatik unterstützen

Die Satzentwicklung folgt nach den bisherigen Erkenntnissen einer bestimmten Abfolge von Strukturen (Meilensteine). Im Deutschen gibt es ein paar Regeln, mit denen sich nicht nur Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, nicht ganz leicht tun:

- ▶ Verwendung von Artikeln
- ▶ Mehrzahlbildungen
- ▶ Kasusmarkierungen
- ▶ Verwendung von Präpositionen
- ▶ Verbflexion (Verbbeugung) von unregelmäßigen Verben (z. B. gehen – ging – gegangen)

a) Den Erwerb von **Mehrzahlbildungen** können Sie gut unterstützen, wenn Sie sich sowieso mit bestimmten Wortfeldern beschäftigen. Wenn Sie sich z. B. mit dem Körper befassen, dann können Sie mit den Kindern auch Mehrzahlbildungen bei Körperteilen üben. Am besten ist es, Sie spielen das Spiel stehend im Kreis, wobei jedes Kind sich einen Körperteil aussucht und dann alle das gleiche wiederholen: „Das ist ein Auge und das ist auch ein Auge, das sind zwei Augen.“ / „Das ist ein Arm, das ist auch ein Arm, das sind zwei Arme.“ / „Das ist ein Fuß, das ist auch ein Fuß, das sind zwei Füße.“ / „Das ist mein Bauch, das ist dein Bauch, das sind zwei

Bäuche.“ / „Das ist mein Po, das ist dein Po, das sind zwei Pos.“ (Weitere Beispiele: Kopf, Nase, Gesicht, Mund, Augenlid, Augenbraue, Wimper, Nasenloch, Zahn, Haar, Ohr, Backe, Wange, Kiefer, Lippe, Kinn, Stirn, Nacken, Rücken, Hals, Haut, Falte, Bein, Schulter, Muskel, Knochen, (Finger-, Zeh-) Nagel, Finger, Bein, Fuß, Zehe, Knie, Bauch, Wade, Knöchel)¹⁷.

Wiederholen Sie dieses Spiel regelmäßig – am besten im Sport-/Turnraum. Danach können Sie Bewegungsspiele anschließen, wie z. B. 1,2,3 im Sauseschritt. Spielen Sie ein anderes Mal, was man mit den Körperteilen alles machen kann: **den Kopf schütteln, die Augen rollen, das Gesicht verziehen, den Mund aufmachen ...** So lernen Kinder auch die Phrasen und deren Bedeutungen, die mit Körperteilen gebildet sind.

b) **Artikel und Kasusmarkierungen** (Erwerbsfolge bei Kasus: Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genitiv) können Sie bei so genannten Schenk-Spielen üben: „Ich schenke dem Löwen einen Ball / Ich schenke dir eine Banane / Ich schenke dem Julian den Apfel und der Katharina das Brot ...“ oder bei Spielen wie, „Ich packe in meinen Koffer: **den Apfel, die Zahnbürste, den Kamm, ...**“. Aber auch Regelspiele, wie z. B. Memory, Quartett, Lotto, Rate-Garten, sind sehr geeignet, Kasus- und Genusmarkierungen zu lernen¹⁸.

c) **Die Verwendung von lokalen Präpositionen** lässt sich gut mit Bewegungsspielen im Sport- oder Turnraum kombinieren. Sie schlagen bspw. die Trommel und auf Kommando („Alle gehen unter die Bank!“) gehen alle Kinder **auf, unter, hinter, vor, neben** die Bank, oder **zwischen** zwei Bänke, steigen **auf** oder **über** die Bank. Sie halten den Ball

¹⁷ Quelle: Penner, Z. (2003). Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern. Berg: Kon-lab GmbH.

¹⁸ siehe Füssenich, I./Menz, M. (2014). Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage. S. 90 f



über, auf dem Kopf und legen ihn in die Kiste, nehmen ihn **aus** der Kiste und rollen ihn **über** den Boden, sie kriechen **durch** den Tunnel, sie beugen sich erst **nach** links und dann **nach** rechts, **nach** vorne – **nach** hinten, **nach** oben – **nach** unten, nach der Silvia kommt der Peter, **vor** dem Peter steht die Silvia usw. Das macht Kindern sehr viel Spaß – wiederholen Sie diese Übungen immer wieder. Wechseln Sie die Objekte ab: die Bank, das Seil, der Ball, die Kiste, der Eimer, das Glas. Damit sind die Präpositionen auch mit verschiedenen Genusmarkierungen gekoppelt. Lassen Sie nach und nach auch die Kinder die

Kommandos geben, damit sie die Präpositionalphrasen (z. B. **auf die Bank**, **in den Eimer – im Eimer**) auch selber anzuwenden lernen. Auch kontrastiv: „**Ich sitze auf der Bank**“ / „**Ich steige auf die Bank**“ / „**Ich gehe in die Bank**“ (Geldinstitut).

- d) Bei der **Verbflexion** haben die Kinder die meiste Schwierigkeit mit der Vergangenheitsbildung von unregelmäßigen Verben (z. B. **schwimmen – schwamm – geschwommen / binden – band – gebunden / denken – dachte – gedacht**). Das ist auch leicht nachvollziehbar, da diese nicht nach einem

einfachen Muster wie die regelmäßigen (z. B. kaufen – kaufte – gekauft / leben – lebte – gelebt) gebildet werden. Die 1. Vergangenheit (lebte, ging) lernen die Kinder am besten beim Vorlesen von Geschichten, beim Erfinden von Geschichten und beim Nacherzählen.

FRAGEN ZUR SELBSTREFLEXION:

- ▶ Biete ich jedem Kind eine Vielfalt an Erfahrungen, um es dabei zu unterstützen, den Sinn und Zweck von mündlicher und schriftlicher Sprache zu verstehen?
- ▶ Verwende ich eine interessante Sprache, um die Wortschatz- und Grammatikentwicklung zu stärken?
- ▶ Bin ich ein gutes Sprachmodell und verwende einen reichhaltigen Wortschatz und eine angemessene Grammatik?
- ▶ Binde ich die Kinder in bedeutungsvolle Unterhaltungen ein?
- ▶ Rege ich die Kinder in jeder Vorkurs-einheit an, zu reden, zu singen, mit Sprache zu spielen?
- ▶ Verwende ich interessante Literacy-Requisiten und Bücher?
- ▶ Beobachte ich die Kinder und entwerfe Erfahrungsmöglichkeiten, die sich an den individuellen Stärken und Bedürfnissen orientieren?
- ▶ Weiß ich, warum es wichtig ist, mit Kindern viel zu reden?
- ▶ Kenne ich genug Lieder, Reime und Geschichten, die für die Kinder bedeutungsvoll sind?

4 LITERACY-ENTWICKLUNG UNTERSTÜTZEN

4.1 Vorlesen und dialogisches Lesen

Vorlesen ist eine hervorragende Möglichkeit, das Kind mit Schriftsprache vertraut zu machen, seine Freude an Geschriebenem und an Büchern zu wecken, aber auch das Sprachbewusstsein zu fördern. Beim Vorlesen verändert sich z. B. Ihre Stimme und Sie benutzen eine andere Sprache als sonst. Das Kind lernt beim Vorlesen auch, dass es sich mit Sprache eine ganz neue Welt schaffen kann. Wenn dem Kind von klein auf vorgelesen wird, nimmt mit der Länge der Geschichten auch automatisch seine Aufmerksamkeitsspanne zu.

Zusammenfassend ist es wichtig, dass Ihre Sprachförderung gezielt die Entwicklung folgender Fertigkeiten unterstützt:

- ▶ Abstraktionsfähigkeit (Dekontextualisierung)
- ▶ Sprachbewusstheit (Kenntnis verschiedener Sprachstile und Register)
- ▶ Sprachen / Register wechseln
- ▶ mehrsprachige Orientierung
- ▶ phonologische Bewusstheit
- ▶ Respekt und Wertschätzung anderer Sprachen und Sprachpraktiken
- ▶ Interesse an Schrift (Entschlüsseln von Schriftzeichen, aktives Ausprobieren von Schrift).

Viele Kinder verfügen über sehr viel Wissen über Bücher und Schriftzeichen, wenn sie in die Schule kommen, weil man ihnen über die Jahre hinweg sehr häufig vorgelesen hat. Andere Kinder aber hatten dieses Glück nicht. Die Forschung sagt uns, dass diejenigen, denen in den Vorschuljahren regelmäßig vorgelesen wurde, einen besseren Start in den Schriftspracherwerb haben als die Kinder, die diese Erfahrungen nicht machen konnten und dass diese frühen Vorteile durch die ganze Schulzeit hinweg erhalten bleiben.

Kinder lieben es, bekannte Geschichten zu hören, die man ihnen immer und immer wieder vorliest. Das kindliche Gedächtnis für diese Geschichten wird so stark, dass ein Vorleser, der aus Versehen einmal eine Seite auslässt, sofort von einem kleinen entrüsteten Zuhörer korrigiert wird. Manche Kinder, die eine Geschichte schon unzählige Male gehört haben, haben sie sich so gut gemerkt, dass sie sie wortwörtlich wiederholen können. Wenn es der Zuhörer nicht besser wüsste, würde er meinen, das Kind liest gerade den Text. Dies sind erkennbare Meilensteine auf dem Weg, ein Leser zu werden.

Bücher und Geschichten

Vorlesen ist die beste Art, um den **Wortschatz und die Sprache** des Kindes anzureichern. Wenn Kinder Geschichten, Sachbüchern oder Poesie zuhören, dann hören sie Wörter, die neu, interessant und seltener sind als die Wörter, die sie sonst im Alltag und bei Unterhaltungen hören. Das Vorlesen führt aber auch die Sprache von Büchern ein, eine Sprache, die in der Regel formeller, komplexer und abstrakter ist als die Sprache der Alltagsunterhaltungen.

Die Sprache in vielen Kinderbüchern lenkt die Aufmerksamkeit auf die Laute der Wörter, was die **phonologische Bewusstheit** anregt. Das Vorlesen von Geschichten mit Reimen unterstützt die Kinder dabei, gegenüber der Ähnlichkeiten und Unterschiede von Lauten in Wörtern empfindsamer zu werden. Bücher, die wiederholende und variierende Sprachmuster enthalten, heben die Laute von Wörtern hervor, während andere Kinder zum Experimentieren mit Sprache anregen. Alphabet-Bücher führen in der Regel Buchstaben anhand von Bildern ein, auf denen Objekte dargestellt sind, die mit dem Laut anfangen, der durch den Buchstaben repräsentiert wird. Das hilft Kindern dabei, den Buchstaben wiederzuerkennen, die Buchstaben des Alphabets zu benennen und führt sie zu den

Buchstaben-Laut-Verbindungen hin. Vorlesen hilft Kindern, zu verstehen, dass Buchstaben zusammengestellt werden können, um Wörter zu bilden und dass Wörter Bedeutungen haben.

Vorlesen unterstützt Kinder aber auch dabei, ein **Wissen über Geschriebenes** zu erwerben. Kinder lernen, dass Schrift Bedeutung übermittelt und sie entwickeln ein Verständnis über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Zudem lernen sie, dass man im Deutschen von links nach rechts und von oben nach unten liest, wenn sie sehen, wie Sie mit dem Finger unter dem Text entlangstreichen, wenn Sie lesen. Kinder beobachten, wie Sie mit einem Buch umgehen, wie Sie ein Buch halten und wie Sie umblättern.

Wenn Kindern vorgelesen wird, lernen sie, zuzuhören und die Sprache von Geschichten und informativen Texten zu verstehen. Sie entwickeln einen **Sinn für Geschichten**, lernen, dass Geschichten einen Rahmen, Figuren, ein Thema, eine Handlung und eine Auflösung haben. Wenn Erwachsene Kindern Bücher flüssig vorlesen, ihre Stimme für verschiedene Sprecher ändern und den Tonfall nutzen, um das Verständnis zu unterstützen, dann entwickeln Kinder ein Verständnis dafür, wie Gedanken und Empfindungen durch geschriebene Sprache kommuniziert werden.

Das Vorlesen vorbereiten

Lesen Sie in jeder Vorkurszeit vor, um den Bedürfnissen aller Kinder zu entsprechen, besonders der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen und derjenigen, die bisher wenig Erfahrung mit Büchern machen konnten. Erfolgreiches Vorlesen umfasst mehr als ein Buch aus dem Regal zu nehmen und vorzulesen. Wie andere Aktivitäten auch, erfordert es Planung. Beachten Sie Folgendes:

- ▶ Wählen Sie ein geeignetes Buch zum Vorlesen aus.
- ▶ Planen Sie sowohl für kleine Gruppen (max. 4 Kinder) als auch für die ganze Vorkursgruppe.
- ▶ Richten Sie regelmäßige Zeiten für das Vorlesen ein.
- ▶ Schätzen Sie eine angemessene Zeit dafür ein.
- ▶ Schaffen Sie einen Raum, in dem sich Kinder wohlfühlen.

MERKMALE GUTER, ZUM VORLESEN GEEIGNETER BÜCHER

- ▶ Sie mögen das Buch.
- ▶ Sie wissen, dass sich die Kinder für das Thema interessieren.
- ▶ Das Buch entspricht dem Entwicklungsniveau der Kinder (z. B. das Buch enthält für jüngere Kinder viele Reime und Wiederholungen, für ältere Kinder Spannung, Wendungen der Handlung, Dialoge und fesselnde Figuren).
- ▶ Das Buch steht in Beziehung zu den Erfahrungen und Interessen der Kinder.
- ▶ Geschichte und Illustration sind für die Familien und Kulturen der Kinder bedeutsam.
- ▶ Die Geschichte führt in neue Familien und Kulturen ein.
- ▶ Es ist eine beliebte Geschichte, die die Kinder immer wieder hören wollen.
- ▶ Neue Informationen und Gedanken werden durch den Text und die Bilder dargestellt.

WENN SIE DIE ANGEMESSENHEIT EINES BUCHES BEWERTEN, BEACHTEN SIE FOLGENDE FRAGEN:

- ▶ Wie lange brauche ich für das Vorlesen? Können die Kinder so lange aufmerksam sein?
- ▶ Sind den Kindern manche Konzepte und Gedanken nicht vertraut? Wie kann ich sie erklären?
- ▶ Haben die Illustrationen kleine Details oder versteckte Überraschungen, die ich den Kindern zeigen will?
- ▶ Wie kann ich Geräusche (z. B. Tiergeräusche oder Sirenen) und Gesten umsetzen?
- ▶ Wie kann ich meine Stimme variieren, um die verschiedenen Figuren zu dramatisieren?
- ▶ Welche Requisiten (z. B. Stofftiere, Hüte, Musikinstrumente) würden das Vorlesen bereichern?
- ▶ Wie kann ich die Kinder dazu einladen, mitzumachen? Können sie Reime aufsagen, das letzte Wort eines sich wiederholenden Satzteilens mitsprechen, vorhersagen, was als nächstes passieren könnte oder Fragen beantworten?

Der Umgang mit Sachbüchern

Suchen Sie sich ein geeignetes Sachbuch aus und schauen es sich vorher gut an, damit Sie schnell auf bestimmte Seiten bzw. Abschnitte zugreifen können. Bevor Sie beginnen, ein Sachbuch zu lesen, machen Sie mit den Kindern ein Brainstorming. Entwickeln Sie das Hinter-

grundwissen mit Bildern, Fotos, gegenständlichem Material, Anekdoten, um die Kinder konzeptuell auf das vorzubereiten, was sie hören werden. Beziehen Sie sich auf das, was die Kinder über das Thema schon wissen oder welche Erlebnisse sie dabei schon hatten. Klären Sie neue Wörter und Bedeutungen.

Schreiben Sie die Ideen der Kinder in eine Tabelle, damit Sie nichts vergessen:

Was wissen wir über Haie?	Was wollen wir über Haie wissen?	Was haben wir über Haie gelernt?
Haie sind Fische Leben im Meer Es gibt verschiedene Haie Gefährlich: der weiße Hai	Wo leben sie? Was essen sie? Sind sie gefährlich?	Wird nach dem Vorlesen ausgefüllt

Lesen Sie dann die Stellen vor, die Auskunft zu den Fragen geben. Nachdem alle Fragen und Vermutungen der Kinder aufgenommen sind, betrachten Sie mit den Kindern das Sachbuch und vergleichen sie die Vermutungen, die die Kinder erstellt haben („Igel fressen Pilze“) mit dem, was in dem Buch steht: „Peter, Du hast gesagt, dass der weiße Hai gefährlich ist. Nun wollen wir mal hören, was in dem Buch steht.“ „Was haben wir nun gelernt? Sind weiße Haie gefährlich oder nicht?“ Die gewonnenen Erkenntnisse werden in der Spalte „Was haben wir über Haie gelernt?“ auf dem Plakat festge-

halten. Greifen Sie beim Ausfüllen immer wieder auf das Buch zurück, um nachzuschauen und beziehen Sie dabei die Kinder ein, sie können sich aktiv am Ausfüllen der Ergebnisspalte beteiligen.¹⁹

Nach dem Vorlesen:

- ▶ Wiederholen Sie die neuen Wörter und die neuen Erkenntnisse.
- ▶ Erklären Sie in welchen Zusammenhängen diese neuen Wörter verwendet werden.
- ▶ Ermuntern Sie die Kinder, sich zu dem zu äußern, was Sie vorgelesen haben.
- ▶ Organisieren Sie ein Rollenspiel.



¹⁹ Anregungen finden Sie hierzu auf der DVD „Wie Kinder Sprache entdecken“, bestellbar im Goethe-Shop unter: <http://shop.goethe.de/shop/store.html?cid=4052&vid=20081010001&sortci=stitle+asc&mpv=childItemsDTO&mpvp=5>

Vorlesen planen

Wenn Sie der ganzen Gruppe vorlesen wollen, muss die Interaktion beschränkt werden, sodass die Interaktionen den Fluss der Erzählung nicht zu stark unterbrechen. Damit die Kinder mehr Gelegenheiten bekommen, zu antworten und mitzureden, ist es sinnvoll die Vorkursgruppe aufzuteilen. Während die eine Hälfte sich mit einer anderen interessanten Aufgabe (z.B. an einer Literacy-Arbeitsstation) befasst, kann Ihnen die andere Hälfte zuhören und sich aktiv beteiligen. Das Lernen und die Motivation, selbst lesen zu wollen, werden stärker durch die Interaktion, die zwischen Erwachsenen und Kindern während des Lesens geschieht, beeinflusst als durch das Vorlesen an sich.

Einige Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die Geschichten in Kleingruppen hören, stärkere Verständniskompetenzen zeigen als Kinder, denen Geschichten im Eins-zu-eins-Setting vorgelesen werden. Allerdings zeigen diese wiederum bessere Verständnisleistungen als Kinder, denen nur in großen Gruppen vorgelesen wurde. Kinder, die Geschichten in kleinen Gruppen oder im Eins-zu-eins-Setting hören, bringen mehr Kommentare und Fragen ein als Kinder in der großen Gruppe.

Vorlesen sollte ein feststehender Bestandteil des Vorkurses ein. Sie können die Vorkurszeit mit dem dialogischen Vorlesen beginnen und ein Fingerspiel, eine Bewegungsaktivität oder eine Diskussion anschließen, damit die Kinder eine persönliche Verbindung mit der Geschichte herstellen können.

Einschätzen, wieviel Zeit gebraucht wird

Besonders am Anfang eines Vorkurses sind nicht alle Kinder gleichermaßen bereit, um am Vorlesen in der Gruppe teilzunehmen. Prüfen Sie, wie lange es braucht, um ein Buch vorzulesen, und, ob die Kinder für eine solche Zeitspanne aufmerksam sein können.

Manche Kinder haben möglicherweise noch wenig Erfahrung mit Büchern und sind es nicht gewöhnt, beim Vorlesen zuzuhören, andere werden unruhig und unaufmerksam, selbst wenn sie Erfahrung mit Büchern haben. Für diese Kinder können Sie kurze Vorlesezeiten einplanen und Bücher mit plakativen Illustrationen und inem einfachen, vorhersagbaren oder sich wiederholenden Text auswählen. Eine andere Strategie ist, diesen Kindern nur in kleinen Gruppen (max. vier Kinder) oder Eins-zu-eins und nur kurze Zeit vorzulesen, bis Sie an das Vorleseritual gewöhnt sind und sich auf längere Vorlesezeiten und komplexere, reichhaltigere Texte einlassen können.

Spezielle Räume für das Vorlesen schaffen

Wenn Vorlesen eine unterhaltsame und angenehme Erfahrung für Kinder sein soll, dann ist es wichtig, dass Sie einen Raum schaffen, in dem die Kinder gemütlich und nahe bei Ihnen sitzen können und die Bilder gut sehen können. Welche Ecke Sie auch immer wählen, denken Sie daran, dass dieser Platz einer sein sollte, den Kinder als besonders schön in Erinnerung behalten.

Tipps zum Vorlesen

Gut vorzulesen, ist nicht für alle Fach- und Lehrkräfte so einfach wie es klingt, aber jeder kann diese Fähigkeit im Laufe der Zeit erwerben. Versuchen Sie die folgenden drei Methoden:

Üben Sie das Vorlesen des Buches für sich alleine, bevor Sie es mit den Kindern lesen, sodass Sie mit der Sprache, den Figuren und Handlungen sehr vertraut sind.

Schreiben Sie Fragen und Erinnerungsnotizen auf Klebezettel. Kleben Sie diese auf die entsprechenden Seiten im Buch, so wissen Sie, wie und wann Sie das Denken der Kinder ansprechen können.

Geben Sie den Kindern einen Grund, um der Geschichte zuzuhören.

Der erste Schritt beim Vorlesen ist, die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen und sie dabei zu unterstützen, sich auf das Buch zu konzentrieren. Lesen Sie den Titel vor, sagen Sie den Kindern den Namen des Autors und Illustrators und zeigen, wo die Namen auf dem Cover stehen. Schauen Sie mit den Kindern das Cover an und überlegen gemeinsam, worum es in diesem Buch geht. Erklären Sie in welcher Beziehung die Geschichte zu vertrauten Gefühlen oder einer bedeutsamen Erfahrung steht. Setzen Sie ein neues Buch in Bezug zu einem, das die Kinder bereits kennen. Erklären Sie, welchen Bezug es zwischen der Geschichte und dem, woran die Kinder gerade arbeiten, gibt.

Fangen Sie mit dem Lesen an, sobald die Kinder bequem sitzen und Sie ihre Aufmerksamkeit haben:

- ▶ Halten Sie das Buch so, dass die Kinder die Bilder sehen können.
- ▶ Setzen Sie Ihre Stimme und Gesichtsausdrücke ein, um die Figuren und ihre Erfahrungen lebendig erscheinen zu lassen.
- ▶ Tauschen Sie Wörter aus oder erklären Sie sie, damit die Kinder die Geschichte verstehen.
- ▶ Beantworten Sie Fragen, die sich direkt auf das Buch beziehen; heben Sie andere Fragen für später auf.
- ▶ Beantworten Sie Fragen, sprechen Sie darüber, was wohl als nächstes passieren könnte und überlegen Sie gemeinsam, was die Figuren empfinden könnten.
- ▶ Führen Sie beim Vorlesen den Finger unter dem Text entlang.
- ▶ Laden Sie die Kinder dazu ein, sich wiederholende und vorhersagbare Wörter, Sätze oder Satzteile mitzusprechen.
- ▶ Legen Sie am Ende des Satzes eine Pause ein.

- ▶ Besprechen Sie interessante Wörter und fragen Sie, was die Kinder glauben, was sie bedeuten.
- ▶ Wiederholen Sie Wörter, die sich reimen oder die Laute beinhalten, die in anderen Wörtern gefunden wurden, die die Kinder bereits kennen.

Sprechen Sie nach dem Lesen über verschiedene Aspekte der Geschichte oder laden Sie die Kinder dazu ein, an Anschlussaktivitäten teilzunehmen.

- ▶ Bitten Sie die Kinder, sich zur Geschichte zu äußern oder ihre Meinung zur Geschichte mitzuteilen.
- ▶ Fassen Sie die Geschichte kurz zusammen (Figuren, Handlungsort, Thema, Ablauf und Lösung).
- ▶ Unterstützen Sie die Kinder weiterhin dabei, einen Zusammenhang zwischen den Figuren oder den Ereignissen in der Geschichte und ihren eigenen Erlebnissen herzustellen.
- ▶ Besprechen oder klären Sie neue Wörter, die in der Geschichte eingeführt wurden.
- ▶ Regen Sie die Kinder dazu an, sich durch Malen, Schreiben, Basteln oder Nacherzählen mit der Geschichte auseinanderzusetzen.

Das dialogische Lesen

Wie wir Kindern im Kindergarten vorlesen, ist genauso wichtig wie mit welcher Häufigkeit wir ihnen vorlesen. **Eine der wirksamsten Formen der sprachlichen Bildungsbegleitung stellt das dialogische Lesen dar.**²⁰

Der Unterschied zwischen einer herkömmlichen Bilderbuchbetrachtung und einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung besteht darin, dass bei diesem Kleinstgruppenangebot nicht der Inhalt des Buches im Vordergrund steht, sondern das Buch als Medium genutzt wird, mit den Kindern

²⁰ Zevenbergen, A.A./Whitehurst, G.J. (1994). Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Van Kleeck, A./Stahl, S.A./Bauer, E.B. (Hrsg.), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahmah: Lawrence Erlbaum. S. 170-202.

in Dialog zu treten. So wird das gemeinsame Lesen zu einem dialogisch orientierten Frage- und Antwortprozess. Die Kinder werden durch die Handlung des Buchinhaltes angeregt, eigene Erlebnisse zu erzählen und Fragen zu stellen. Diese Gespräche sind erwünscht, deshalb entstehen auch ganz selbstverständlich Unterbrechungen bei der Betrachtung des Buches. Es ist auch nicht wichtig, dass die Geschichte ganz zu Ende gelesen wird. Der Text spielt beim dialogischen Lesen nicht die tragende Rolle, das Kind ist sowohl Zuhörer als auch Erzähler.

Beim dialogischen Lesen unterstützen Sie das Kind so, dass es zum Erzähler der Geschichte wird. Sie selbst werden Zuhörer(in) und Fragende(r) – kurz die Zuhörschaft für das Kind. Niemand kann lernen, eine Geige zu spielen, wenn er nur jemand anderem beim Spielen einer Geige zuhört. Ebenso kann niemand nur durch Zuhören, wie jemand anderes liest, lesen lernen. Kinder lernen am meisten von Büchern, wenn sie aktiv eingebunden sind. Die grundlegende Lesetechnik beim dialogischen Lesen ist die kurze Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem. Sie regen das Kind dazu an, etwas über das Buch zu sagen, wie z. B. **„Schauen wir uns mal das Bild auf dem Einband an. Was denkst Du denn, was in dem Buch erzählt wird?“** Beachten Sie dann, was das Kind antwortet, und erweitern Sie die Antwort des Kindes, indem Sie sie etwas anders ausdrücken und neue Informationen hinzufügen. Wiederholen Sie danach Ihre Anregung, um sicherzustellen, dass das Kind von Ihrer Erweiterung gelernt hat.

Beim dialogischen Lesen ist die Fragetechnik sehr bedeutsam. Es gibt fünf Typen von Anregungen, die beim dialogischen Lesen verwendet werden können:

- ▶ **Ergänzungs-Fragen:** Bei diesen Fragen lässt die Erzieherin am Ende eine Pause, damit die Kinder die Frage ergänzen können: „Alle Mäuse arbeiten Tag und Nacht bis auf den ...?“

- ▶ **Wiederaufruf-Fragen:** Dies sind Fragen darüber, was in einer Geschichte geschieht, die ein Kind schon einmal gehört hat: „Erinnert ihr euch, wie das aussieht draußen, außerhalb der Höhle?“
- ▶ **W-Fragen:** Sie beginnen gewöhnlich mit was, wo, wann, warum und wie. Wie die offenen Fragen zielen sie auf die Bilder im Buch ab: „Was denken sich die Mäuse wohl hier?“
- ▶ **Offene Fragen:** Sie zielen auf die Bilder und regen das Kind zu längeren Äußerungen an: „Fällt dir noch was ein zu dem Buch?“
- ▶ **Distanzierende Fragen:** Diese Fragen führen das Kind außerhalb der Geschichte zu den eigenen Erlebnissen: „Kennst du das, dass man manchmal nicht sprechen mag? Hast du das schon mal erlebt?“ „Kennst Du jemanden, der das auch so gemacht hat?“ oder „Ist Dir das auch schon mal passiert?“ oder „Was würdest du an seiner Stelle tun?“ „Wie war das, als du das letzte Mal krank warst?“

Es ist jedoch völlig normal, dass einem diese Frage-Technik nicht so völlig geläufig ist. Hier sind ein paar Tipps, wie Sie diese während der Gespräche schnell abrufen können:

Bevor Sie ein Buch vorlesen, schreiben Sie Fragen und Anmerkungen auf Klebezettel, die Sie auf die ausgewählten Seiten kleben, wie in den folgenden Beispielen zu sehen:

Schaut auf den Umschlag.

- ▶ **Was denkt ihr, wovon handelt das Buch?**

- ▶ **Warum hat der Fuchs Angst?**

- ▶ **Was wird wohl als nächstes passieren?**

Fragen Sie **„Wie bist du darauf gekommen?“**, um das Kind dazu zu bringen, darüber zu sprechen, was es tut. Um die Unterhaltung am Laufen zu

halten, fahren Sie fort: „Was wäre, wenn du ...?“ oder „Wie könntest du noch ...?“ und bieten Sie dann eine Alternative zur Handlung des Kindes, um ihm zu helfen, seinen Entscheidungsfindungsprozess zu artikulieren. Bieten Sie viele Gelegenheiten an, damit die Kinder üben, auf solche Fragen zu antworten – und geben Sie ihnen Zeit, um zu antworten (ca. 10 Sekunden), denn für viele Kinder sind solche Fragen sehr ungewöhnlich und es braucht etwas Zeit, bis sie mit ihnen vertraut werden und darauf komplexer antworten können.

Erstellen Sie eine Liste mit typischen offenen Fragen und drucken sie sich in großen Lettern aus. Hängen Sie diese im Raum auf oder drucken sie auf DIN-A3-Papier und laminieren sie. Dann können Sie sie immer mit sich führen.

Lenken Sie beim wiederholten Vorlesen die Betonung immer mehr darauf, was das Kind zu den Bildern erzählt. Man kann fragen: „Sag mal, was passiert denn auf diesem Bild?“ oder „Sag mir doch mal, was das ist.“ „Was glaubst Du, wird wohl als nächstes passieren?“ und andere einfache Fragen, die das Kind dazu anregen, die Geschichte selbst zu erzählen. Weil Sie nun in der Rolle des Zuhörers sind, haben Sie die Gelegenheit, zu entdecken, was das Kind weiß, und was es darüber sagen kann. Sie fügen nützliche Informationen hinzu und das Kind erweitert damit seine sprachliche Kommunikationsfähigkeit, seinen Wortschatz und sein Wissen.

Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern vor, während und nach dem Vorlesen, helfen Kindern, Verständniskompetenzen zu entwickeln. Wenn Sie die Kinder dazu einladen, Voraussagen zu machen, sie anregen, Wörter oder Satzteile zu liefern, Fragen stellen und beantworten, Informationen bereitstellen und die Texte in Beziehung zu Erfahrungen aus dem wirklichen Leben der Kinder herstellen, dann helfen Sie ihnen dabei, die Bedeutung der Sprache, die sie hören, zu verarbeiten.

Vor allem beim dialogischen Vorlesen hören Kinder viele seltene Wörter und sie erhalten die Gelegenheit an analytischen Gesprächen teilzunehmen:

- ▶ Rückschlüsse ziehen
- ▶ Voraussagen machen
- ▶ Anweisungen folgen
- ▶ Ereignisse im Buch mit eigenen Erfahrungen verbinden

Frühe Erfahrungen mit dekontextualisierten Gesprächen sind eine Vorbereitung für spätere Erfahrungen mit kognitiv anspruchsvollen abstrakten Konzepten (Van Kleeck et al., 1997). Die Sprache und der Wortschatz, die in Bilderbüchern enthalten sind, bieten Modelle für dekontextualisierte Gespräche (Kaderavek/Sulzby, 2000, Beck et al., 2002).

4.2 Geschichten erzählen und nach-erzählen

Erzählfähigkeiten unterscheiden sich grundsätzlich je nachdem, welche Art der Erzählung gefordert ist: Nacherzählung, Erlebniserzählung, Fantasieerzählung.

Nacherzählung: Während Nacherzählungen für Drei- und Vierjährige noch sehr schwierig sind, können Kinder, die bald in die Schule kommen, schon sehr kreativ mit sprachlichen Stilelementen umgehen und haben sich z. B. schon bestimmte Erzählmuster angeeignet. Z. B. fängt ein Märchen immer mit „Es war einmal ...“ an und endet mit: „Und sie lebten glücklich bis an ihr Lebensende“.

Erlebniserzählung: Im Laufe des vierten Lebensjahres fangen Kinder an, Ansätze von Erlebniserzählungen zu produzieren. Allerdings brauchen sie dazu zum Teil noch bis in die Grundschulzeit hinein die Unterstützung Erwachsener. Ein großes Problem, das Kinder beim Erzählen haben, ist, dass sie nicht verstehen, dass der

Zuhörer nicht dabei war und vieles, was für sie bekannt und selbstverständlich ist, nicht wissen kann. Die Abstraktionsfähigkeit, den Blickwinkel zwischen Erzähler und Zuhörer zu wechseln, ist für Kinder nicht einfach (Becker, 2005).

Fantasieerzählung: Viele Vierjährige können noch keine Fantasiegeschichten produzieren. Andere erzählen Fantasiegeschichten, die aber eng an Dinge oder Personen, die sich in unmittelbarer Umgebung befinden, geknüpft sind. Erst mit 5 Jahren sind Kinder in der Lage, sich ganz vom Hier und Jetzt zu lösen und eine Fantasiegeschichte zu erzählen, in der weder die Personen noch die Handlung einen direkten Bezug zum Hier und Jetzt aufweisen (vgl. Andresen/Schmidt, 2010).

Fantasiegeschichten sind für Kinder deshalb leichter zu erzählen, weil sie die Geschichte in der Regel während des Sprechens erfinden und

somit auch für sie selbst alles neu ist, das heißt, sie haben nicht das Problem des Blickwinkelwechsels wie bei der Erlebniserzählung. Fantasiegeschichten eignen sich gut für Erzählkreise auch mit mehreren Kindern, denn die anderen Kinder beteiligen gerne an der Weiterentwicklung einer Fantasiegeschichte, die ein Kind begonnen hat.

Geschichten erzählen

Durch das Erzählen von Geschichten lernen Kinder soziale Kompetenzen, wie z. B. das Herstellen und Aufrechterhalten von Beziehungen. Das mündliche Erzählen unterstützt das Wohlbefinden und die Literacy-Entwicklung von Kindern und erweitert zudem ihr Weltwissen.

Das Erzählen von Geschichten regt die emotionale Auseinandersetzung mit Literatur an. Wenn eine Geschichte gut erzählt und interaktiv ist und Spaß macht, dann sehen Kinder Literacy als



eine Quelle des Vergnügens und der Freude an. Sie sind erfüllt mit dem Wunder und der Spannung von Geschichten und werden so motiviert, selbst Erzähler sowie Zuhörer und Leser zu werden.

Das Erzählen unterstützt Kinder beim Aufbau von Wortschatz und Sprachkompetenzen, indem es ihnen zeigt, dass Sprechen Botschaften transportiert. Durch das Erzählen, gewinnen Kinder Erfahrung mit einem breiten Spektrum an Sprache: neue Wörter, unbekannte Ausdrücke, Reime, Dialoge und die Struktur von ausgedehnten Erzählungen. Das Erzählen von Geschichten lehrt Kinder auch, dass sie ihre Gedanken, Ideen und Gefühle nicht nur mit Worten, sondern auch über Körpersprache,

Gesten und den Gesichtsausdruck mitteilen können. Erwachsene Erzähler regen Kinder dazu an, Geschichten nachzuspielen oder nachzuerzählen, was ihre mündliche Sprach- und Kognitionsentwicklung voranbringt.

Viele Geschichten nutzen Reime, Zungenbrecher und andere Formen von Sprachspielen. Wenn Kinder diese Muster immer wieder hören und wenn sie aktiv beim Geschichtenerzählen mitmachen oder selbst diese Geschichten nacherzählen, dann entwickeln sie phonologische Bewusstheit.

Wenn Kinder viele Geschichten hören, entwickeln sie ein Verständnis vom Aufbau einer Geschichte, was zum Verstehen eines Buches beiträgt. Sie lernen, dass die Situation, die Figuren und das Thema einer Geschichte am Anfang eingeführt werden. Sie lernen ebenfalls, dass Erzähler Schlüsselereignisse in der Mitte erzählen und die Geschichte mit einer Moral oder mit einem anderen Fazit beenden. Geschichtenerzähler führen Kinder an zahlreiche Typen von Erzählungen hin, wie z. B. Volksmärchen, Kindermärchen und Fabeln. Das Erzählen unterstützt auch die Fähigkeit, die eigenen

Erfahrungen zu kommunizieren. Das Erzählen einer einfachen Geschichte ist eine grundlegende Kompetenz für das spätere selbstständige Schreiben; Kinder, die in der Lage sind, eine Geschichte zu verfassen, können auch eher eine Geschichte diktieren oder selbst schreiben.

Das Zuhören erweitert das Verständnis von Kindern. Um eine Bedeutung zu finden, müssen sie sich auf die Beschreibung der Situation, der Figuren und deren Aufgaben und auf die Reihenfolge der Ereignisse in der Geschichte konzentrieren. Die Interaktionen, die vor, während und nach dem Erzählen einer Geschichte vorkommen, sind der Schlüssel zu einem breiteren Verständnis.

Das Erzählen von Geschichten vorbereiten

Manchmal ist das Erzählen einer Geschichte etwas herausfordernder als das Vorlesen, weil Sie nicht die Sprache und die Illustration von Büchern haben, um ihre Erzählung zu unterstützen, aber das Geschichtenerzählen kann man lernen. Ihre Begeisterung für eine Geschichte kann ansteckend sein. Die Geschichten, die Sie begeistern, können auch die Lieblingsgeschichten von Kindern werden und sie werden versuchen, sie nachzuerzählen.

Da ein Hauptproblem der Kinder beim gemeinsamen Erzählen das Zuhören ist, sind einige Dinge zu beachten, wenn Sie die Kinder in ihrer Erzählfertigkeitsentwicklung unterstützen wollen (Andresen/Schmidt, 2010):

- ▶ Verbinden Sie das Erzählen mit Ritualen: z. B. Einleitung der Erzählrunde durch Vorlesen einer Geschichte.
- ▶ Ordnen Sie das Erzählen über längere Zeit einem Rahmenthema zu (z. B. Piraten).
- ▶ Beziehen Sie Kinderdiktate ein: Sie schreiben die von den Kindern entwickelte Geschichte mit und lesen zwischendrin immer wieder langsam und betont vor, was bisher erzählt wurde.

Eine geeignete Geschichten auswählen

Ebenso wie das Vorlesen erfordert das Erzählen Planung. Wenn Sie die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Kinder in Ihrem Vorkurs kennen, dann können Sie auch die passenden Geschichten auswählen, ihre Länge modifizieren und die Geschwindigkeit, in der sie erzählt wird, und Sie können ermitteln, welche Möglichkeiten zur aktiven Partizipation von Kindern es gibt. Geschichten zu finden, die gut zum Alter und zu den Interessen der Kinder passen, ist außerordentlich wichtig. Es gibt viele Arten von Geschichten, wie z. B. Volksmärchen, Kindermärchen, unglaubliche Geschichten, Gaunergeschichten usw. Mit kleinen Kindern sollten Sie mit Volksmärchen anfangen, die einfache Geschichtenelemente enthalten.

Holen Sie sich die Geschichten wieder ins Gedächtnis, die Sie als Kind begeistert haben und machen Sie die Merkmale ausfindig, die Sie am meisten begeistert haben:

- ▶ Eine einfache Handlung, z. B. [Die kleine Raupe Nimmersatt](#)²¹
- ▶ Sich wiederholende Wörter oder Phrasen, z. B. [Ich habe ein kleines Problem sagte der Bär](#)
- ▶ Vorhersagbare oder sich häufende Handlungsstränge, z. B. [Zilly, die Zauberin](#)
- ▶ Starke oder interessante Figuren, z. B. [Der Grüffelo](#)
- ▶ Interessante, unterhaltsame oder humorvolle Situationen, z. B. [Superwurm](#)
- ▶ Action oder Spannung, z. B. [Wo die wilden Kerle wohnen](#)
- ▶ Ein begeisterndes oder zufriedenstellendes Ende, z. B. [Kleiner Eisbär: Wohin fährst du, Lars?](#)
- ▶ Eine klare Botschaft oder Moral, z. B. [Ritter Wüterich und Drache Borste](#)

Sich auf das Erzählen vorbereiten

Das mündliche Erzählen einer Geschichte erfordert Interaktionen zwischen Erzähler und Zuhörer. Wenn Kinder Geschichten ohne Buch zuhören, müssen sie ihre Vorstellungskraft einsetzen, anders als wenn Bilder angeboten werden. Als Erzähler müssen Sie sich überlegen, wie Sie die Aufmerksamkeit der Kinder gewinnen und erhalten können. Die Erinnerung an Ihre eigene Kindheit kann dabei hilfreich sein. Denken Sie daran, dass das Erzählen für Kinder wertvoller ist, wenn die Geschichte und der Erzähler fesselnd sind. Wenn Sie sich für eine Geschichte entschieden haben, widmen sie ihr Zeit:

▶ Überlegen Sie sich Details über die Figuren.

Entwickeln Sie ein genaues Bild von den Figuren und benutzen Sie viele und abwechslungsreiche Wörter, um jede zu beschreiben. Überlegen Sie sich, wie jede Figur sprechen, klingen, sich bewegen und handeln könnte. Üben Sie, die Figuren darzustellen.

▶ Arbeiten Sie einen guten Anfang heraus.

Beginnen Sie die Geschichte mit eröffnenden Phrasen, wie z. B. „Es war einmal...“ oder „Vor langer Zeit, in einem unbekanntem Land...“, um den Kindern zu signalisieren, dass sie die Wirklichkeit verlassen und in die Fantasiewelt eintreten. Wenn Sie anfangen, stellen Sie die Stimmung der Geschichte her und führen die Figuren, die Situation und das Thema ein. Regen Sie die Sinne der Kinder an, indem Sie Bilder, Geräusche, Geschmäcker und Düfte im Detail beschreiben.

▶ Lernen Sie die Geschichte.

Die meisten Geschichten sind handlungsgesteuert, d. h., sie basieren auf einer bestimmten

²¹ Alle nachstehend genannten Kinderbücher sind im Modul C, Teil 2 (Materialempfehlungen zum Vorkurs) aufgelistet.



Handlungsabfolge. Wenn Sie die Handlung verstehen, können Sie die Geschichte einfach erzählen, indem Sie in Ihren Worten nacherzählen, was passiert. Es ist nicht notwendig, die Geschichte so zu erzählen, wie irgendjemand anderes sie erzählt hat. Wenn Sie die Handlung kennen, dann lassen Sie ihre Vorstellungskraft arbeiten. Stellen Sie sich jedes Ereignis im Geist vor und denken Sie über die Sprache nach – die beschreibenden Wörter und Phrasen – die die Kinder verstehen. Setzen Sie fest, wann die Stimme tiefer wird, wann Sie, um Eindruck zu machen, Pausen machen und wann Sie schneller sprechen. Entwerfen Sie verschiedene Versionen der Geschichte und üben das Erzählen der Geschichte vor verschiedenen Zuhörern. Das Erzählen leicht unterschiedlicher Versionen einer Geschichte ist Teil einer langen mündlichen Tradition.

► **Entwerfen Sie ein Ende.**

Geschichten enden traditionellerweise mit einem Satz, der die Kinder wissen lässt, dass die Geschichte zu Ende ist und der sie zurück in die Realität bringt, wie z. B. „Das ist eine wahre Geschichte“ oder „Sie lebten glücklich bis ans Ende ...“.

Machen Sie es sich gemütlich, bevor Sie anfangen, Geschichten zu erzählen, und achten Sie darauf, dass die Kinder nahe bei Ihnen sind. Legen Sie alle Materialien und Requisiten, die Sie dazu nehmen wollen, in Ihre Nähe, damit Sie sie leicht erreichen können. Eine sparsame Verwendung von zusätzlichem Material verhindert, dass die Kinder zu sehr von der Geschichte abgelenkt werden.

Sie können die Erzählungen der Kinder auch mit einem Aufnahmegerät aufnehmen. Für Kinder

ist es spannend, sich immer wieder auch selbst zu hören. Es entsteht in der Gruppe unmittelbar nach dem Abspielen wieder ein Gespräch über die Qualität und den Inhalt der Erzählung.

Geschichten nacherzählen

Vorlesen und Geschichtenerzählen sind effektive Methoden, um die Literacy-Entwicklung von Kindern voranzubringen. Ebenso wichtig ist aber auch das, was vor, während und nach diesen Aktivitäten geschieht. Eine der effektivsten Methoden für die Entwicklung des Verstehens des Geschichteninhalts und ihrer Struktur ist das Nacherzählen von Geschichten mit eigenen Worten. Nacherzähl-Aktivitäten unterstützen auch die Entwicklung vieler anderer Komponenten von Literacy.

Mündliche Nacherzählungen sind eine gute Gelegenheit für Kinder, ihren Wortschatz und ihre Sprache zu erweitern, weil sie dabei mit Sprache experimentieren müssen. Dabei können sie selbst merken, ob sie die Bedeutung der Schlüsselwörter und des ganzen Textes verstanden haben. Wenn Kinder Rollen von Figuren aus der Geschichte übernehmen, dann verwenden sie die Dialoge aus der Geschichte und verändern ihre Stimmen. Mündliches Nacherzählen kann mehrsprachigen Kindern dabei helfen, ihre Deutschkompetenzen zu verbessern. Es ist auch eine gute Methode für Kinder, die wenig Literacy-Erfahrungen haben, weil diese Kinder sich lieber an aktiven Literacy-Angeboten beteiligen, als an solchen, die eher passives Zuhören erfordern.

Viele Geschichten für jüngere Kinder sind in Reimen verfasst. Andere richten die Aufmerksamkeit von Kindern auf einzelne Sprachlaute und regen die Kinder dazu an, mit den Lauten zu experimentieren. Wenn Kinder die Gelegenheit dazu haben, Geschichten mit solchen Eigenschaften nachzuerzählen und bestimmte Wörter und Satzteile zu wiederholen, wird ihre phonologische Bewusstheit gestärkt.

Nacherzählen unterstützt Kinder auch dabei, das Konzept von Büchern zu verstehen, denn dabei machen sie Erfahrungen mit dem Aufbau einer Geschichte. Kinder lernen dabei:

- a) Die Geschichte mit ihren Situationen, Figuren, Themen und anfänglichen Ereignissen einzuführen (Anfang).
- b) Eine organisierte, aufeinanderfolgende Darstellung des Handlungsschemas der Geschichte zu geben (Mitte).
- c) Eine Lösung anzubieten (Ende).

Nacherzählen ist nicht nur einfach das Abrufen von Ereignissen oder Fakten aus dem Gedächtnis, vielmehr erfordert es, dass Kinder die Geschichte durchdenken und die Details wie Figuren, Situation und Ablauf gliedern. Letztlich fordert Nacherzählen von ihnen auch, zu ermessen und zu interpretieren, wie sich die Figuren fühlen, wie sie sprechen oder handeln.

Nacherzählen vorbereiten

Um nacherzählen zu lernen, brauchen Kinder Ihre Unterstützung, Führung und vor allem eine Menge Übung. Die folgenden Vorschläge helfen Ihnen bei der Vorbereitung:

Wählen Sie passende Geschichten aus und modellieren Sie Möglichkeiten, sie nachzuerzählen:

Wählen Sie Geschichten aus, die Sie den Kindern bereits vorgelesen haben und die einen einfachen Handlungsablauf haben (z. B. *Es klopft bei Wanja in der Nacht* von Tilde Michels), bekannte Figuren (*Oh, wie schön ist Panama* von Janosch), sich wiederholende Phrasen (*Die kleine Maus sucht einen Freund* von Eric Carle) oder bekannte Abfolgen (*Die kleine Raupe Nimmersatt* von Eric Carle) enthalten. Die Vorhersehbarkeit von einfachen Texten hilft Kindern dabei, bei ihren ersten Nacherzählversuchen erfolgreich zu sein.

Kinder profitieren vom Zuhören, wenn Sie eine Geschichte erzählen. Stellen Sie immer eine klare Geschichtenstruktur sicher: Anfang – Mitte – Ende. Erklären Sie den Kindern, dass ein Geschichtenerzähler eine Geschichte so erzählen muss, dass sie selbst jemand, der sie noch nie gehört hat, verstehen kann. Erklären Sie, dass die Geschichte alle Informationen enthalten muss, die die Zuhörer wissen müssen, und dass sie so gegliedert sein muss, dass sie einen Sinn ergibt. Wenn Sie den Kindern das Nacherzählen einer Geschichte vorführen, dann erklären Sie, wie sie bestimmen, was sie erzählen. Zeigen Sie den Gebrauch einiger Requisiten. Besprechen Sie, was die Figuren sagen und wie sie klingen.

Requisiten für das mündliche Nacherzählen verwenden

Requisiten sind visuelle Stichworte für Kinder. Sie stellen konkrete Bezüge zu Details in der Geschichte bereit, helfen den Kindern, die Gedanken zu sortieren und deuten an, was sie tun oder sagen sollen. Manche Requisiten, wie z. B. Puppen oder Kostüme, helfen Kindern, die Figuren aus der Geschichte zu spielen.

Objekte

Nehmen Sie Spielzeug oder anderes Material, das sich anbietet, um bestimmte Figuren oder Ereignisse aus der Geschichte darzustellen, z. B. eine selbst gebastelte Raupe, einen Stoffschmetterling, echte Früchte und Lebensmittel oder solche aus Plastik. Wenn Sie die Geschichte nacherzählen, platzieren Sie die passenden Requisiten an den geeigneten Stellen.

Wäscheleinen

Gestalten Sie Bilder von den wichtigsten Figuren und Ereignissen der Geschichte, die Sie erzählen wollen. Spannen Sie eine Wäscheleine und stellen Sie einen Eimer mit Wäscheklammern nahe zu sich, damit Sie die entsprechenden Bilder an die Leine klammern, während Sie die Geschichte erzählen. Und zwar immer aus Sicht der Kinder von links nach rechts.

Kostüme

Kinder lieben es, sich zu verkleiden und so zu tun, als ob; wenn sie zusammenarbeiten, um eine Geschichte aufzuführen, erkunden sie die Rollen verschiedener Figuren. Bieten Sie verschiedene einfache Kostüme an (alte Kleidungsstücke, Tücher, Gürtel, Hüte, Masken usw.) und Requisiten, die den Kindern erleichtern, in eine Rolle zu schlüpfen. Malen Sie einen passenden einfachen Hintergrund z. B. auf Rauhfaserpapier. Nun erklären Sie den Kindern, dass Sie eine Geschichte vorlesen werden und sie dann die Geschichte nachspielen sollen. Bitten Sie die Kinder, besonders darauf zu achten, was die Figuren tun und sagen und wie sie ihre Gefühle ausdrücken. Sprechen Sie nach dem Vorlesen über die Geschichte und laden Sie dazu ein, dass sich für jeden Teil der Geschichte ein Kind meldet. Geben Sie Unterstützung, indem Sie als Erzähler dienen und den Kindern einsagen, wenn es nötig ist. Irgendwann kennen die Kinder den Vorgang und können es bald alleine oder mit minimaler Unterstützung.

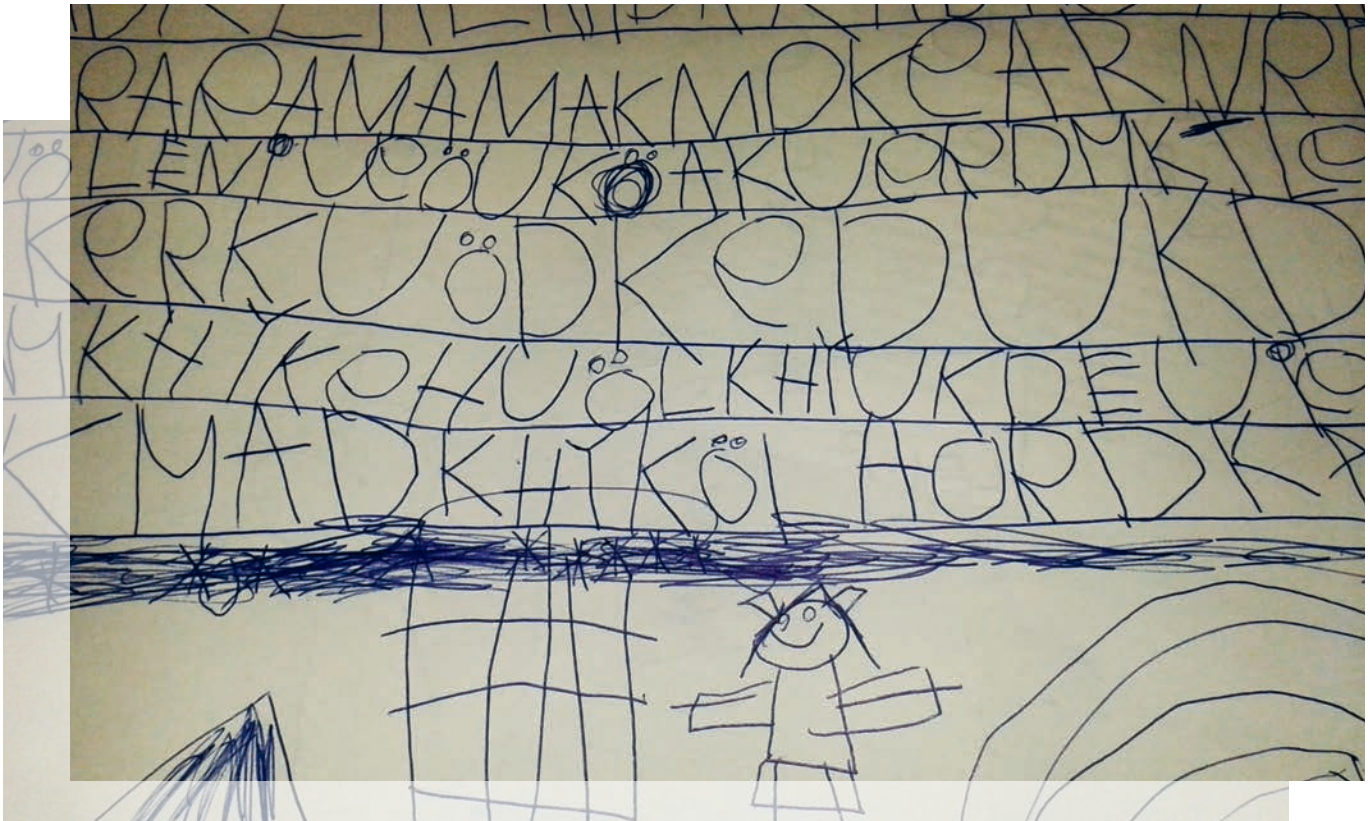
Puppen

Puppen sind vor allem für das Nacherzählen von Geschichten geeignet, wenn die Geschichten aus sich wiederholenden Dialogen bestehen (z. B. *Brauner Bär, wen siehst denn du?* von Eric Carle). Vor allem ängstliche Kinder fühlen sich oft wohler, wenn sie beim Nacherzählen Puppen als Begleiter haben. Nachdem Sie die Geschichte ausgewählt haben, entscheiden Sie sich für eine Puppenart, z. B. Handpuppe, Marionette oder Fingerpuppe. Außer handelsüblichen Puppen können Sie natürlich auch selbstgebastelte Puppen aus allen möglichen Materialien (z. B. Socken, Fausthandschuhe, Holzlöffel) verwenden – Kinder lieben in der Regel diese Vielfalt. Danach bereiten Sie die Kinder wie im Abschnitt „Kostüme“ vor: Vorlesen, Figuren besprechen, wenn nötig – unterstützen.

Das Nacherzählen unterstützen

In Nacherzähl-Aktivitäten kann die ganze Vorkursgruppe, ein Teil davon oder ein einzelnes Kind eingebunden sein. Nachdem Sie das Nacherzählen einer allen Kindern vertrauten Geschichte vorgemacht haben, geben Sie den Kindern viele Möglichkeiten, die Geschichte nachzuerzählen. Jede Variante enthält ein unterschiedliches Unterstützungsniveau. Z. B. wenn Sie mit einem Kind individuell arbeiten wollen, dann ermuntern Sie es, einen Teil der Geschichte nachzuerzählen – den Anfang oder das Ende – und Sie erzählen den Rest nach.

Mit der ganzen Vorkursgruppe können Sie die Wäscheleine verwenden, mit einem Teil der Gruppe können die Kinder das nachspielen, was Sie gerade erzählen. Am Anfang brauchen die Kinder noch viel Unterstützung. Sie können ihnen behilflich sein, indem Sie offene Fragen stellen. Wenn ein Kind z. B. Probleme hat anzufangen, können Sie sagen: „Sag' uns doch, von wem die Geschichte handelt...“ oder „Wo ist denn die Geschichte passiert?“ Um Kinder zu unterstützen, die sich schwer damit tun, die Ereignisse abzurufen, können Sie fragen: „Und was geschah als nächstes?“



Leni, 4 1/2 Jahre alt

4.3 Schreiben und Schrift

Bieten Sie den Kindern immer wieder verschiedene Alphabet-Produkte an (Magnetbuchstaben, Buchstabenmemory, Anlauttabellen usw.) und beobachten Sie, wie das einzelne Kind darauf reagiert. Wenn es noch kein Interesse zeigt,

sollten Sie warten, bis das Kind seine Interessen im Entwicklungsverlauf verändert. Bis zur Einschulung kommuniziert ein Kind vorwiegend mündlich. In der Schule aber wird es dann vermehrt mit Schriftsprache konfrontiert. Auch die

Sprache, die in der Schule gesprochen wird, ähnelt in Vielem der Schriftsprache. Gar nicht so selten ist die Begegnung mit Schrift für einige Kinder als eine sehr fremde Form der Mitteilung und manche sind auch noch gar nicht so weit, sie haben weder das Bedürfnis, sich schriftlich mitzuteilen, noch wissen sie, wozu ihnen Schrift etwas nützt.

Das frühe Literacy-Verhalten von Kindern konzentriert sich vor allem auf die Versuche, einen Sinn oder eine Bedeutung zu entdecken. Wenn Kinder von Geschichten aus Büchern erzählen, benutzen sie die Bilder als einen Führer zum Sinn der Geschichte hin. Dadurch sind sie in der Lage, zuverlässige Nacherzählungen zu leisten, die auf ihrem Verständnis dessen basieren, was sie gehört haben.

Wenn Kinder schreiben, beabsichtigen sie ebenfalls immer, einen Sinn herzustellen. Deshalb sind ihre mit Kritzelzeichen vermischten Bilder und ihre Annäherungen an reale Wörter zielgerichtet angefertigt. Kinder lernen gewisse Wörter, weil sie in ihrer Umgebung so häufig vorkommen. Kinder lernen viele dieser Wörter, indem sie das ganze Symbol (z. B. STOP) mit dem gesprochenen Wort verknüpfen. Kinder lernen so ganz allmählich, dass das von Erwachsenen Geschriebene und die Schriftzeichen auf einer Buchseite eine Bedeutung enthalten und dass die Aufgabe des Lesers ist, die durch das Geschriebene repräsentierten Wörter und die Bedeutungen herauszuarbeiten.

Aktivitäten für den Aufbau einer Bewusstheit für Schriftsprache:

- ▶ Wenn Sie einem Kind vorlesen, sprechen Sie über den Umschlag des Buches und den Titel; lassen Sie das Kind raten, worum es sich bei dieser Geschichte handeln könnte, bevor Sie anfangen vorzulesen.
- ▶ Wenn die Kinder in den Vorkurs kommen, können sie sich jedes Mal in eine Anwesenheitsliste eintragen: mit einem Stempel, mit der

eigenen Unterschrift, mit Magnet-Buchstaben oder mit dem selbst geschriebenen Namen.

- ▶ Zeigen Sie auf die Schriftzeichen, wenn Sie laut vorlesen.
- ▶ Beschriften Sie vertraute Gegenstände im Raum. Reden Sie über Buchstaben/Laute auf diesen Aufschriften.
- ▶ Unterstützen Sie die Kinder dabei, wenn sie ihren eigenen Namen schreiben möchten; Sprechen Sie über die Buchstabennamen und die Laute der Buchstaben aus ihrem eigenen Namen. Ebenso wie Kinder lernen, ihren eigenen Namen zu schreiben, so lernen sie, die Bezeichnungen für Verwandte zu schreiben, wie z. B. „Mama“ und „Papa“. Diese Wörter werden als Ganzes gelernt und zeigen nicht unbedingt, dass das Kind das alphabetische Prinzip erkannt hat, nämlich, dass jeder Sprachlaut mit Buchstaben dargestellt wird.
- ▶ Wenn Kinder Interesse zeigen, dann unterstützen Sie sie beim Lernen der Buchstabennamen und der Laute des Alphabets, indem sie ein Alphabet-Lied vorspielen oder singen (z. B. Jöcker, 1996, Verkleidungs-ABC).

Aktivitäten zur Anregung des Interesses an Schrift und Schreiben:

- ▶ Sorgen Sie für einen freien Zugriff auf alle Arten von Schreibutensilien und -werkzeugen: Stifte, unterschiedliche Größen und Arten von Papier, Schablonen, Legebuchstaben, Sand, Kleber usw.
- ▶ Ermuntern Sie die Kinder dazu, Schreibversuche zu machen. Zunächst können das nur Bilder sein. Bitten Sie das Kind, etwas über sein Bild zu erzählen. Später kann das Kind mit Kritzeln und ein paar buchstabenähnlichen Formen experimentieren, indem es versucht, Schriftzeichen und Schreibschrift nachzumachen, wie es dies bei Erwachsenen gesehen hat.
- ▶ Erkennen Sie die zunehmende Bewusstheit für Schriftzeichen an, indem Sie die Kinder bitten, Ihnen etwas zu ihrem Schreiben zu erzählen.

- ▶ Wenn Kinder fortschreiten, Buchstaben für Laute zu verwenden, gratulieren Sie ihnen zu ihren Leistungen. Wenn ein Kind Sie darum bittet, ein Wort zu buchstabieren, ermuntern Sie es, zuerst zu versuchen, die Laute herauszufinden, die es hört. Die phonologische Bewusstheit entwickelt sich weiter, indem die Kinder die Laut-Symbol-Zuordnung trainieren.
- ▶ Ermuntern Sie Kinder dazu, Geburtstagsparty-Einladungen, Dankeschön-Zettel für die Freundin / den Freund oder Einkaufslisten etc. zu schreiben.
- ▶ Ermuntern Sie Kinder dazu, ihre sich entwickelnden schriftsprachlichen Fähigkeiten zu nutzen, um Erlebnisse bei einem Ausflug festzuhalten oder eine Beschriftung für ein Foto zu gestalten.
- ▶ Ermuntern Sie Kinder dazu, ihre eigenen Geschichten zu „schreiben“. Lassen Sie die Kinder diese mit aus Magazinen ausgeschnittenen Bildern illustrieren. Binden Sie die Geschichten zwischen einfach konstruierte Papier- oder Kartondeckel. Lassen Sie die Kinder ihre Werke anderen Kindern „vorlesen“.
- ▶ Sie unterstützen das Wissen über Schriftsprache durch Aktivitäten, die den Kindern helfen zu verstehen, dass Geschriebenes bedeutungsvoll ist, sodass sie verstehen, dass

sie über eigene Erfahrungen sprechen können, dass sie diese aber auch aufschreiben und lesen können.

- ▶ Sie unterstützen Kinder dabei, über Geschriebenes zu lernen, wenn Sie bekannte Lieder, Gedichte, Reime und Fingerspiele auf Karten schreiben und auf die Wörter zeigen, während sie gesungen oder aufgesagt werden.

Sie können Schrift als Teil der Umgebung sichtbar machen:

- ▶ Verfassen Sie Schilder, die wichtige Informationen vermitteln (z. B. „Fische sind gefüttert“, „Pflanzen bitte gießen“) und Schilder, die die Kinder für eigene Zwecke gestalten (z. B. „Bitte nicht berühren“, „Bitte stehen lassen“).
- ▶ Stellen Sie mit den Kindern Coupons z. B. für Vorführungen her.
- ▶ Lassen Sie die Kinder Informations- oder Einladungsschreiben mitgestalten – alle Eltern freuen sich über persönlich gestaltete Schreiben.
- ▶ Verfassen Sie zusammen mit den Kindern Verhaltensregeln und Anleitungen und hängen diese an die Wand (Wenn Sie nicht immer in dem gleichen Raum sein können, ist es auch möglich, diese Regeln auf etwas stabileres Material zu schreiben und dann zu laminieren, damit Sie sie überall hinstellen können).
- ▶ Schreiben Sie Kinderdiktate. Sie schreiben die Nacherzählung, erfundene Geschichte oder Erlebniserzählung des Kindes wortwörtlich auf oder formulieren korrekte Sätze und fragen das Kind, bevor sie schreiben, ob es mit dieser Formulierung einverstanden ist.
- ▶ Regen Sie Rollenspiele an (Bank, Post, Restaurant, Einkaufen, Buchladen).
- ▶ Lassen Sie Briefe an Kinder anderer Vorkurse schreiben.
- ▶ Sammeln und dokumentieren Sie mit den Kindern Informationen wie z. B. über das Wetter oder andere Beobachtungen.



Bildquelle: Ulich, M. (2004). Lust auf Sprache. Szene 6 „nein Flugzeug“

5 ÜBERGREIFENDE METHODEN NUTZEN

5.1 Projektarbeit – ein Thema genauer erkunden

Das Erkunden eines Themas ist eine Möglichkeit, Inhaltswissen aufzubauen und Kinder dabei zu unterstützen, ihre Verarbeitungskompetenzen zu entwickeln. Eine bestimmte Art von Projektarbeit ist eine eingehende Untersuchung eines bestimmten Themas. Wenn Kinder an „Untersuchungen“ arbeiten, finden sie Antworten auf ihre Fragen. Sie üben und wenden Sprache und Literacy in bedeutungsvollen Zusammenhängen an, um mehr Informationen über das Thema herauszufinden.

In der längerfristigen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema wird in der Konversation die Sprache des Lernens angewandt: Sprache, um sich etwas vorzustellen, um Hypothesen aufzustellen, zu planen, zu analysieren, zu überprüfen, zu begründen, nachzudenken und Probleme zu lösen:

- ▶ Klären Sie während der Gespräche Bedeutungen und lassen Sie keine falsche Bedeutung im Raum stehen.
- ▶ Nutzen Sie die Fragen der Kinder, um Verknüpfungen herzustellen.
- ▶ Bauen Sie den Gesprächsgegenstand aus und bereichern Sie das Verständnis der Kinder.

Den Gesprächsgegenstand bauen Sie aus, indem Sie den Kindern neue Informationen über das jeweilige Thema geben, mit ihnen gemeinsam versuchen, Dinge zu erklären, über Gefühle und Meinungen sprechen, Bedeutungen übertragen und über die Zukunft sprechen. Allerdings ist es sehr wichtig, dass Sie folgende Dinge beachten:

- ▶ Interaktion kommt immer vor Information
- ▶ Gehen Sie auf die Initiativen der Kinder ein
- ▶ Bauen Sie auf den Interessen der Kinder auf
- ▶ Verwenden Sie dekontextualisierte Sprache.

Lassen Sie sich von den Ideen der Kinder inspirieren; Sie können zu allen möglichen Themen Projekte bzw. tiefer gehende Untersuchungen anstellen. Ein Projektthema, das entstanden ist, könnte z. B. lauten: „Wohin würde ich gerne reisen?“, weil ein Kind erzählte, dass es bald zu seiner Oma nach Kairo fahren würde, und die anderen ganz begeistert auch von ihren Reisen und Reisewünschen erzählt haben. Mit dem Thema „Wohin ich gerne reisen würde“ kann die Diversität in der Vorkursgruppe besser zum Ausdruck gebracht werden als z. B. beim Thema „Reisen“, denn das eine Kind stellt sich vor, dass es gerne mal ins Legoland reisen möchte, während ein anderes die Großeltern in Pakistan besuchen möchte.

Sie können die von den Kindern ausgesuchten Länder auf der Weltkarte anschauen, aus dem Reisebüro Prospekte holen, Filme anschauen, Postkarten sammeln, vielleicht auch Bilder, die ein Kind, das in einem dieser Länder schon einmal war, von zu Hause mitbringt. Sie können sich mit den Kindern überlegen, was man alles mitnehmen muss, wenn man in ein anderes Land reist. Musik, Lieder, Tänze oder Gedichte aus anderen Ländern können den Eindruck, den sie in der Projektlaufzeit von ihrem Traumland gewonnen haben, abrunden. Natürlich kann sich ein Kind auch ein Phantasieland ausdenken.

Ein anderer Anlass für ein Thema könnte z. B. sein, dass ein Kind von einer Biene gestochen wurde, was natürlich auch alle Kinder interessiert. Greifen Sie die Themen der Kinder auf und erstellen Sie zusammen mit den Kindern eine Mindmap, um ein Thema auszukundschaften. Kinder können hierbei einerseits den Inhalt und andererseits auch viele neue Wörter kennenlernen.

Mindmap zum Thema Bienen

Führen Sie eine Diskussion mit den Kindern, damit Sie herausfinden, was diese schon alles wissen. Schreiben Sie sich alle Fragen, die dabei auftauchen auf, wie z.B.:

Wie groß werden Bienen?

- ▶ Wie alt werden Bienen?
- ▶ Was ist der Unterschied zwischen Biene und Wespe?
- ▶ Wie sehen Bienen?
- ▶ Warum stechen Bienen?
- ▶ Welche Tiere fressen Bienen?

Fügen Sie neue Fragen hinzu, wann immer sie von den Kindern geäußert werden. Das Erkunden eines Themas hat zum Ziel, alle Fragen zu beantworten. Informieren Sie die Familien der Kinder über das Projekt und die Möglichkeiten,

sich einzubringen. Versuchen Sie verschiedene Bildungsbereiche in die Auseinandersetzung mit dem Thema – hier als Beispiel Bienen – einzubeziehen.

Die nachstehende Abbildung ist nur ein Beispiel für eine Mindmap. Bei der Ausarbeitung einer Mindmap geht es vor allem darum, die Kinder auf dem Weg, ein Thema zu erkunden, zu unterstützen. D.h. alle assoziierten Themen (hier z.B. Honig, Wachs, Waben, Honigsorten) sowie die Fragen (Wie sieht eine Biene aus?) sollten zunächst von den Kindern ausgehen – unter Umständen besteht eine Mindmap am Anfang aus zwei oder drei Themen und erst im Verlauf der Auseinandersetzung mit diesen Themen ergeben sich immer neue, die dann der ersten Mindmap hinzugefügt werden können.

Am Ende des Projekts könnte die Mindmap dann wie unten abgebildet aussehen. Dabei



können Sie die einzelnen Themen, die mit Bienen in Zusammenhang stehen, immer weiter ausbauen. Z.B. könnten Sie die Themen **Ernährung oder Umweltschutz** aufnehmen. Das kommt aber ganz darauf an, welche Fragen von den Kindern kommen. Die Fragen der Kinder können Sie als eine Art Impulsgeber regelmäßig aufschreiben und bei passender Gelegenheit zum Thema machen.

Das Thema untersuchen

Überlegen Sie, welche Erfahrungen notwendig sind, damit die Fragen der Kinder beantwortet werden können, und wie sie ein tieferes Verständnis über Bienen gewinnen könnten. Auch hier gilt wieder die Orientierung an dem, was die Kinder interessiert und welche Fragen sie haben. Die nebenstehende Tabelle (S. 87) beinhaltet nicht, wie Sie das Thema Bienen abarbeiten sollen, sie zeigt nur eine Sammlung von möglichen Impulsen.

Solch ein Projekt kann mehrere Wochen in Anspruch nehmen. Sie begleiten die Kinder bei ihren Untersuchungen, um Antworten auf ihre

Fragen zu bekommen. Verwenden Sie offene Fragen, um die Kinder dabei zu unterstützen, zu planen, Hypothesen aufzustellen und Probleme zu lösen. Hier sind ein paar Beispiele für Typen von Fragen, um Wissen aufzubauen und Sprachentwicklung anzuregen:

- ▶ Was glaubt Ihr, was passiert, wenn ich den Honig/das Wachs erwärme?
- ▶ Was meint ihr, stechen Hummeln auch?
- ▶ Was könnten die Menschen tun, damit die Bienen immer etwas zu essen finden?

Projektende

Sie können ein Projekt beenden, indem Sie mit den Kindern eine Ausstellung machen, z. B. für die anderen Kinder in der Kindertageseinrichtung oder für die Eltern. Sie können Einladungskarten von den Kindern anfertigen lassen und alle Kunstwerke mit den Namen der Kinder ausstellen.

Diese Projekte helfen Kindern, den Zweck für Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen zu verstehen und Literacy-Kompetenzen zu üben.



ERFAHRUNGEN MIT BIENEN	BEISPIELE FÜR AKTIVITÄTEN (GEMEINSAM MIT DEN KINDERN)
Besuch beim Imker	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Schauen Sie sich mit den Kindern einen Film über Imker an. ▶ Wenn Sie die Möglichkeit haben, besuchen Sie einen Imker. ▶ Überlegen Sie sich vor dem Besuch beim Imker, welche Fragen sie stellen wollen. ▶ Überlegen Sie vor dem Besuch, was ein Imker alles macht. ▶ Überlegen Sie vor dem Besuch, wie Honig gemacht wird. ▶ Bereiten Sie Aufzeichnungsmöglichkeiten für den Besuch vor. Lassen Sie die Kinder vor Ort Bienen malen. Machen Sie Fotos. ▶ Denken Sie sich mit den Kindern nach dem Besuch beim Imker eine Geschichte über Bienen aus. Lassen Sie die Kinder Begriffe nennen, die Sie auf Karten schreiben. Verwenden Sie diese Begriffe in der Geschichte.
Honigbienen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fragen Sie die Kinder, ob sie etwas über Bienen (z. B. Bücher, Propolis, Kerzen aus Bienenwachs) mitbringen können. ▶ Lesen Sie den Kindern Sachbücher über Bienen vor. ▶ Lesen Sie den Kindern eine Geschichte über Bienen vor und lassen Sie sie nachspielen. ▶ Sammeln Sie Bilder aus Zeitungsberichten, Werbeprospekten. ▶ Beobachten Sie Bienen auf einer Wiese oder an Blühpflanzen im Garten. ▶ Diskutieren Sie die Unterschiede zwischen Hummeln, Bienen, Hornissen und Wespen. ▶ Schauen Sie sich Bienenwaben genauer an, welche Form haben sie? Wie viele Ecken haben Sie? ▶ Lassen Sie die Kinder Waben mit verschiedenen Materialien bauen (z. B. Knetmasse, Salzteig, Holz). ▶ Wie sehen Honigbienen aus, welche Körperteile haben sie? Lassen Sie die Kinder Bienen beschreiben. ▶ Lassen Sie die Kinder Bienenwaben malen. Suchen Sie anderes Material mit dieser Form. ▶ Basteln Sie Dinge aus Bienenwachs. ▶ Suchen Sie Bienen in der Kunst. ▶ Suchen Sie Wörter, die mit ‚B‘ anfangen. Schreiben Sie den Buchstaben ‚B‘. Gibt es Kinder in der Gruppen, deren Namen mit ‚B‘ anfängt? ▶ Lassen Sie die Kinder ihre Erfahrungen mit Bienen und Wespen erzählen. ▶ Stellen sie ein Buch mit den Geschichten der Kinder her.
Blüten	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Überlegen Sie zusammen mit den Kindern, was Bienen fressen und wie sie fressen. ▶ Suchen Sie mit den Kindern nach Blumennamen. Beschreiben Sie die Blumen und deren Farben. ▶ Ordnen Sie verschiedene Blumen nach Gartenblumen und Wildblumen. ▶ Fragen Sie nach den Lieblingsblumen der Kinder. ▶ Überlegen Sie mit den Kindern, welche Blumen es im Frühjahr, Sommer und Herbst gibt. ▶ Suchen Sie Gedichte oder Lieder zum Thema Blumen und Bienen. ▶ Was reimt sich auf z. B. Rose, Flieder, Nelken? – lassen Sie die Kinder Reimwörter finden. ▶ Zeichnen Sie einen Bientanz – lassen Sie die Kinder einen Bientanz nachtanzen bzw. gehen.
Honig	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie schmeckt Honig, lassen Sie die Kinder verschiedene Sorten probieren. ▶ Schauen sie sich zusammen die Etiketten von Bienenhonig an und lesen Sie den Kindern vor, was darauf steht. ▶ Untersuchen Sie zusammen die Eigenschaften von Honig. Was passiert, wenn kristallisierter Honig erwärmt wird? ▶ Wie entstehen verschiedene Honigsorten? Untersuchen Sie zusammen deren Farbe, Konsistenz und Geschmack. Lassen Sie die Kinder Konsistenz, Unterschiede in Geschmack und Farbe beschreiben. Welche Sorte ist süßer, welche am süßesten? ▶ Untersuchen Sie mit den Kindern, wie sich Honig von anderen Süßstoffen (z. B. Ahornsirup, Zucker, Kunsthonig) unterscheidet. ▶ Suchen Sie mit den Kindern ein Rezept für einen Honigkuchen und backen Sie mit den Kindern einen Kuchen oder Kekse mit Honig. Lassen Sie die Kinder die Zutaten abwägen.

5.2 Literacy-Arbeitsstationen

Wenn Sie mit einer kleineren Gruppe einmal etwas bearbeiten möchten, bietet eine so genannte Literacy-Arbeitsstation die Möglichkeit, den anderen Kindern eine interessante, selbstständig zu bearbeitende literacy-bezogene Aktivität anzubieten.

Anders als ein Literacy-Center im Kindergarten bleibt solch eine Arbeitsstation das ganze erste oder auch die beiden Vorkursjahre bestehen. Da wichtige Utensilien immer an den Arbeitsstationen bleiben, können die Themen sehr schnell wechseln, ohne dass Sie viel vorbereiten müssen. Um eine Literacy-Arbeitsstation zu bauen, brauchen Sie so gut wie keine Neuanschaffungen. Sie können sie mit vorhandenen Mitteln erstellen, vor allem, wenn Sie nicht den Platz im Raum haben, um ein großes Center zu bauen. Sie brauchen eine kleine Tafel, verschiedene Medien (Overhead-Projektor, Aufnahmegerät, CD-Player), eine kleine Bibliothek, einen Tisch usw. Nehmen Sie die Möbel, die Sie zur Verfügung haben, und basteln Sie sich eine Station – zusammen mit den Kindern. Alle benötigten Utensilien kommen gut sortiert in kleine Körbchen.

Alle Aktivitäten, die in den Arbeitsstationen angeboten werden, werden zuerst von Ihnen vorgestellt, damit jedes Kind weiß, was und wie es arbeiten kann. Bücher, Hörgeschichten usw. können mehrsprachig sein, auch die Bezeichnungen für die einzelnen Stationen. In der Arbeitsstation stehen verschiedene Schriftformen zur Verfügung, damit die Kinder auch in ihrer Erstsprache experimentieren können. Es sollten nur zwei bis drei Kinder in einer Station arbeiten, sonst wird es zu laut im Raum. Die Kinder können frei wählen, mit welcher Aufgabe sie sich beschäftigen wollen. Sie bekommen einen Pass, in den sie eintragen können, an welchen Stationen sie waren; alle Kinder sollten in der Woche einmal an jeder Station gewesen sein.

Sie können ganz verschiedene Stationen bilden, wie z. B.:

- ▶ Zuhörstationen mit CD-Player u. Kopfhörer – Kinder geben auf einem Blatt an, was sie gehört haben und schätzen ein, wie es ihnen gefallen hat; dann malen sie ein Bild dazu
- ▶ Schreibstationen mit verschiedenen Stiften und Alphabet-Vorlagen
- ▶ Lesestation – Kinder geben auf einem Blatt an, was sie sich angeschaut haben und schätzen ein, wie es ihnen gefallen hat; dann malen sie ein Bild dazu.
- ▶ Sachkunde-Station
- ▶ Zahlen-Station
- ▶ Sprachen-Station

Die Literacy-Arbeitsstation kann Kinder beim selbstständigen und unabhängigen Arbeiten unterstützen: Sie ist ergebnisoffen, bietet viele Anknüpfungspunkte sowie vielfältige Lösungswege und vielfältige Ergebnisse. Sie bietet eine interessante und breite Palette von Lernmöglichkeiten und kann entwicklungsangemessen gestaltet werden, indem die Materialien je nach Fortschritte der Kinder ausgetauscht werden. Literacy-Arbeitsstationen dienen in erster Linie der Anwendung und nicht dem Lehren neuer Fertigkeiten.

Merkmale einer Arbeitsstation

- ▶ Die Struktur des Aufbaus ist für die Kinder transparent.
- ▶ Die Arbeitsstation wird überwiegend durch ein Thema begrenzt.
- ▶ Spannendes Material liegt an den einzelnen Stationen bereit.
- ▶ Möglichkeiten der Selbstkontrolle sind vorhanden.
- ▶ Die Auswahlmöglichkeiten an methodischen Formen entsprechen den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Kinder. Sie können aus dem differenzierten Angebot frei wählen.
- ▶ Es findet eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernkanäle statt.

- ▶ Die Kinder bestimmen die Reihenfolge der Bearbeitung.
- ▶ Soziales Lernen wird durch selbstständiges, kommunikatives, kooperatives Arbeiten unterstützt.
- ▶ Die Arbeitsmaterialien sind thematisch angemessen und an den Interessen der Kinder orientiert. Sie sind ästhetisch aufbereitet und so strukturiert, dass die Kinder sie nach Möglichkeit ohne Hilfe von Erwachsenen anwenden können. Sie regen zur Zusammenarbeit mit mehreren Kindern an und enthalten differenzierte Handlungsmöglichkeiten, die von den Kindern in einer angemessenen Zeit bewältigt werden können.

5.3 Rollenspiel im Literacy-Center

Die Sprach- und Literacy-Kompetenzen von Kindern wachsen, wenn ihre Rollenspiel-Erfahrungen den Gebrauch von reichhaltiger, ausdrucksstarker Sprache anregen und wenn sie Lesen und Schreiben im Spiel erkunden. Das Rollenspiel im Literacy-Center ermöglicht Kindern, Literacy in einer bedeutsamen Art zu nutzen, wenn sie Situationen aus dem realen Leben nachspielen. Kinder schreiben Nachrichten, lesen Puppen oder Kuscheltieren vor, unterhalten sich über das Erwachsensein. Wenn Kinder spielen, erleben sie sich als Leser und Schreiber.

Sie können jederzeit kleine Rollenspiele anregen, z. B. um bestimmte Register zu vermitteln oder um das Verständnis von Geschichten zu unterstützen. Kinder können die Geschichte, die sie gehört haben, oder Teile davon nachspielen. Es gibt auch zahlreiche Singspiele, die in gewisser Weise auch Rollenspielen ähneln.

Rollenspiele können Sie auch gezielt in Literacy-Centern durchführen, die dann schon ganz spezifisch zu einem Themenbereich passend ausgestattet werden.

Das Literacy-Center

Das Literacy-Center ist ein Rollenspielbereich, der mit vielen verschiedenen Schriftmaterialien ausgestattet ist. Die Rollenspiele im Literacy-Center sind immer themenbezogen und zwar zu Themen, die zum Einsatz von möglichst viel Schrift und Schreiben anregen. Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sind aktiv in unterschiedlichen Rollen eingebunden: mal als Beobachter, Mitspieler oder Spielleiter. Das Einrichten eines Literacy-Centers beginnt immer mit der Erforschung eines Themas, das mit einer motivierenden Begegnung mit Schrift und sprachlicher Bildung verbunden ist. Das Lernen im Literacy-Center erfolgt im Sinne von Projektarbeit: ganzheitlich, exemplarisch, teamorientiert, zielorientiert und reflektiert. Die Vorbereitung erfolgt in folgenden Schritten:

- ▶ Themenauswahl und Planung
- ▶ Information der Eltern
- ▶ Einführung in das Thema
- ▶ Erkundung des realen Vorbildes
- ▶ Materialsammlung
- ▶ Erarbeiten und Einüben von Skripten (Dialoge, Rollen ...)

Vor allem für die Materialsammlung ist es notwendig, die Eltern mit einzubeziehen. Da der Aufbau sehr aufwändig sein kann, sollten Sie in der Vorbereitung ganz konkret festlegen, wer welche Aufgaben übernimmt.

Geeignet sind Themen wie z. B. Bank, vornehmes Restaurant, Schule, Büro.

Nicht geeignet sind Themen wie Schnellimbiss oder Pommestube, Eiscafé, Friseurladen. Bei diesen Themen wird zwar beim Aufbau des Centers viel geschrieben, aber nicht mehr, wenn es fertig ist und die eigentliche Nutzung beginnt. Z. B. wird weder im Friseurladen noch im Eiscafé oder auf dem Ponyhof viel geschrieben. Diese durchaus auch sinnvollen Spielideen können Sie jedoch in weniger aufwändigen Rollenspielen aufgreifen.

Im Literacy-Center lernen Kinder nicht nur die Begegnung mit Schreiben und Schrift, sondern auch viele pragmatische Fähigkeiten und entsprechende Register. Außerdem können Kinder dort Lebensumgebungen kennenlernen, die für sie noch neu und unbekannt sind.

Wichtig ist hierbei Ihre Rolle: Sie spielen mit, beobachten die Kinder, regen an, unterstützen Kinder (z. B. Sie helfen Kindern, die schüchtern sind, ins Spiel zu kommen) und Sie sind Spielleiter (z. B. Sie geben Anstöße, wenn das Spiel stockt). Jedes Kind sollte einmal jede Rolle spielen: Einerseits um jedem Kind zu ermöglichen, dass es das entsprechende Register einer Rolle lernt (z. B. Rolle des Obers – Rolle des vornehmen Gastes), andererseits auch, um zu vermeiden, dass Stereotypen bedient werden, wie z. B. Jungen sind immer Ärzte und Mädchen die Krankenschwestern. Vor der Errichtung eines Literacy-Centers sollten Sie mit den Kindern ein Thema ausführlich erforschen und besprechen. Versuchen Sie ein Literacy-Center ganz konkret zu planen.

Wenn Sie Bücher für das Literacy-Center auswählen, nehmen Sie Titel, die das thematische Spiel der Kinder erweitern. Berücksichtigen Sie auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder im Vorkurs. Bücher können Kindern helfen, mit einschneidenden Erlebnissen und Ereignissen umzugehen (z. B. die Geburt eines Geschwisterkindes oder ein Umzug).

Requisiten für das Literacy-Center

Um Kinder früh mit Schreiben und Schrift vertraut zu machen, können Sie sie dazu anregen, in ihrem Rollenspiel Literacy-Material zu verwenden. Als Material kann alles Mögliche dienen: z. B. Weltkarten, Straßenkarten, beschriftete Fotos von Gebäuden, Werkzeugkataloge, Einrichtungsmagazine, Lebensmittelverpackungen, Rezepte, Gebrauchsanweisungen,

Fahrkarten, Flugtickets, Reiseführer, Computertastaturen, Schreibmaschinen, Spielgeld, Papertüten, Etiketten, leere Medizinbehältnisse, Blöcke für Notizen oder Bestellungen, leere Preisschilder, alte Kreditkarten.

Das Rollenspiel für die Entwicklung von Literacy-Kompetenzen

Im Literacy-Center beobachten Sie das Spiel der Kinder und überlegen sich Möglichkeiten, wie Sie das Kind dabei unterstützen können zu entdecken, wofür man Lesen und Schreiben braucht. Sie unterstützen die Kompetenzentwicklung der Kinder, indem Sie sich mit den Kindern darüber unterhalten, welche zusätzlichen Rollen und Spielszenarien wichtig wären, die Lesen und Schreiben einschließen. Stellen Sie Literacy-Materialien zur Verfügung, die die Kinder im Spiel verwenden können.

Im Folgenden ein paar Beispiele, wie Sie Kinder dazu animieren können herauszufinden, wofür Lesen und Schreiben gut sind:

Verkleidungskiste

Wohin gehst du mit deinem Aktenkoffer?
Brauchst du einen andern Stift, mit dem du in deinem Büro schreiben kannst? Was für einen Stift brauchst du denn?

Du siehst aus, als würdest du etwas mit diesem Overall arbeiten. Woran willst du arbeiten?
Welche Werkzeuge brauchst du dafür?

Dein T-Shirt ist sehr interessant. Ich sehe, einen grünlichen Strich hier. Diese Farbe nennt man Petrol. Danach kommt ein blauer Streifen. Wo siehst du diese Farbe noch hier im Raum?

Telefon, Telefonbücher, Adressbücher

Legen Sie ein Adress- bzw. Telefonbuch mit allen Namen der Kinder aus der Vorkursgruppe an.

Hallo, mein Name ist Herr/Frau Maier. Wie heißen Sie? Ich überlege, ob ich einen kleinen Ausflug in die Stadt mache. Was, denken Sie, könnte ich bei einer Stadtbesichtigung sehen?

Möchten Sie Anna sprechen? Lassen Sie uns in unserem Telefonbuch nach ihrem Namen schauen. Schauen wir mal. Mit welchem Buchstaben fängt ihr Name an? Wir müssen die A-Seiten aufschlagen.

Puppen und Stofftiere

Dein Kind ist heute sehr unruhig. Vielleicht beruhigt es sich, wenn du es wiegst und ihm eine Geschichte vorliest.

Ich sehe, ihr spielt die Bremer Stadtmusikanten. Soll ich euch helfen, ein paar Sachen zusammenzusuchen, damit ihr die Geschichte darstellen könnt?

Beim Arzt

Frau Doktor, mein Kind ist krank. Können sie mir ein Rezept für ein Medikament verschreiben, damit es ihm bald wieder besser geht?

Lass' uns deine Augen untersuchen, damit wir sehen, ob du gut siehst. Kannst du die Buchstaben auf der Karte lesen?

Ich muss einen Termin für nächste Woche ausmachen. Kannst du meinen Namen in den Terminkalender von Frau Doktor eintragen?

Hier ein paar Beispiele für die Ausstattung von Literacy-Centern:

BEISPIEL – INTERNATIONALES RESTAURANT	
WAS SIE BRAUCHEN	SCHLÜSSELWÖRTER
Speisekarten, mit denen die Kinder vertraut sind (Eltern fragen)	Küche, Speisesaal, Gast, Kellner, Ober, Bezeichnungen für Küchenutensilien, Namen von Speisen, Möbel ...
Magazine, Kataloge, Flyer, Fotos von einschlägigen Speisen	Kalt, warm, heiß, lauwarm, gut, sehr gut, ausgezeichnet, salzig, sauer, süß, bitter, fein, vornehm, international ...
Etiketten mit Wörtern für Speisen, die in die verschiedenen Sprachen der Kinder übersetzt sind (Eltern fragen)	noch etwas mehr, danke, bitte ... eine halbe Portion, ein halber Liter
Bestellblöcke	speisen, essen, trinken, munden, genießen, bezahlen, schmecken, riechen, duften, reservieren, servieren ...
Stifte, Marker, Kleber, Pappe	Phrasen: „Haben Sie schon gewählt?“ „Was darf ich Ihnen bringen?“ „Die Rechnung bitte“ ...
Bilder von Speisen, Restaurants	
Kochutensilien, die die Kulturen der Kinder widerspiegeln	

Worauf Sie noch achten sollten:

- ▶ Stellen Sie durch visuelle Hinweise sicher, dass alle Kinder alle Wörter verstehen. Hängen Sie Fotos von Menschen, die am Herd kochen, oder Bilder von Zutaten auf, wie z.B. Eier, Milch oder Öl.
- ▶ Setzen Sie möglichst viel Körpersprache ein, um für alle Kinder verständlich zu sein.

Kommentieren Sie begleitend das Spiel der Kinder, damit die Deutsch lernenden Kinder die wichtigen Phrasen lernen, die in diesem Kontext vorkommen: „Ich hätte gerne eine Nudelsuppe...“ / „Was darf ich Ihnen bringen?“ / „Haben Sie schon gewählt?“

Beobachten Sie die Fortschritte des Kindes – Reflexionsfragen:

- ▶ Sind die Kinder aktiv in die Spielthemen eingebunden?
- ▶ Ist das Spiel der Kinder auf hohem Niveau kooperativ?
- ▶ Trägt das Literacy-Center den verschiedenen Fertigungsunterschieden und individuellen Lernvorlieben Rechnung?



Wenn Sie die Kinder während des Rollenspiels beobachten, achten Sie auf folgende Hinweise der Literacy-Entwicklung. Das Kind:

- ▶ tut so, als ob es einer Puppe, einem Stofftier oder einem anderen Kind vorlesen würde
- ▶ erkennt Buchstaben, vor allem diejenigen im eigenen Namen
- ▶ versucht, eine Liste oder Nachricht zu „schreiben“ (kritzeln)
- ▶ erkennt einen Namen in einem Gruppentelefon oder -adressbuch
- ▶ unterhält sich mit anderen Kindern oder mit mir in einer Folge von sprachlichem Austausch und spricht über Dinge, die nicht nur das Hier und Jetzt einbeziehen, sondern es spricht von Fernem oder von etwas, das es unter Umständen selbst gar nicht erlebt hat.
- ▶ verwendet neue Wörter, um sich zu unterhalten
- ▶ verwendet im Spiel Symbole
- ▶ verwendet erfundene oder entwicklungs-gemäße Schreibungen, die auf ein beginnendes Verständnis auf die Laut-Symbol-Beziehungen hindeuten.

5.4 Theater spielen mit Kindern²²

Verschiedene Formen von Theater

- ▶ Wörter oder Sätze spielen. Unmittelbar nach dem Lesen spielen die Kinder den Satz oder ein bestimmtes Wort daraus (der einfachste und schnellste Weg zum Verständnis des Satzes)
- ▶ Ausdrucks- und Lärmspiele (damit die Kinder aus sich herausgehen können)
- ▶ Freies kreatives Rollenspiel zu möglichst „weiten“ Impulsen der pädagogischen Fach-/Lehrkraft
- ▶ Freies Rollenspiel mit vorgegebenen Figuren – die Handlung ist mit Startimpulsen nur angedeutet

- ▶ Spiel in verschiedenen Sprachformen, Interaktionen, Dialogen
- ▶ Rollenspiel nach möglichst offenen Impulsen der pädagogischen Fach-/Lehrkraft
- ▶ Rollenspiel nach einem Text, frei gesprochen oder auswendig gelernt
- ▶ Musik, Bewegung und freier Tanz
- ▶ Massenszenen (alle Kinder spielen mit)
- ▶ Erzähltheater: Fach-/Lehrkraft ist zugleich Erzählerin, Vorleserin und Regisseurin
- ▶ Bausteintheater

Vorbereitung: Körperwahrnehmung und Ausdruck

- ▶ Beginnen Sie mit einfachen Bewegungs- und Singspielen: [Ich bin ein kleiner Esel](#) (evtl. vorher Bildkarten) oder [Wir gehen jetzt auf Löwenjagd ...](#) Viel Bewegung gekoppelt mit vielen Bewegungsverben gibt es auch in Stücken aus 1,2,3 im Sauseschritt (Detlev Jöcker²³): z. B. [Wir gehen jetzt im Kreise](#); [Das Wachmacherlied](#); [Eins, zwei, drei im Sauseschritt](#) oder [Ich schaukel' auf dem Wasser](#).
- ▶ Lassen Sie die Kinder Gefühle darstellen: überrascht, wütend, traurig, ängstlich, geschockt, ärgerlich, müde, frierend.
- ▶ Lassen Sie die Kinder verschiedene körpersprachliche Ausdrucksweisen durchspielen, z. B. lustige Gesichter, alle Teile des Kopfes massieren und benennen, Gesichter verziehen: den Mund weit öffnen, Zunge rausstrecken, an den Lippen entlang fahren, so tun als ob man einen Kaugummi kauen würde, als ob man 10 / 100 Kaugummis zusammen kauen würde.
- ▶ Spielen Sie den Umgang mit virtuellen Objekten, z. B. einem schweren Koffer oder einer großen Schale mit Wasser.
- ▶ Stellen Sie verschiedene Menschen dar, z. B. einen Opa mit und ohne Stock, einen Gewichtheber.
- ▶ Begleiten Sie die Vorbereitungen immer mit Musik, das entspannt die Kinder.

²² Quelle: Germann, W. (2009). Begleitband Spielgeschichten 1–3. Baar: Comenius; Germann, W. Das Bausteintheater: <http://www.bausteintheater.ch/index.html>

²³ Jöcker, D. (1996). 1, 2, 3 im Sauseschritt. Lustige, lehrreiche Lieder und Spiele. Audio-CD. Menschenkinder-Verlag.

Experimentieren Sie mit verschiedenen Bewegungsarten: kriechen, hüpfen, springen, rennen, schleichen. Wechseln Sie dabei immer ab: schnell – langsam, geräuschvoll – leise.

Das Bausteintheater

Ein Bausteintheater ist eine Theaterform, die Sie erst in der zweiten Phase des Vorkurses mit den Kindern beginnen sollten, nachdem Sie in der ersten Phase regelmäßig mit der Vorbereitung, d. h. mit Körperwahrnehmung und Ausdruck, gearbeitet haben.

Beim Bausteintheater werden unterschiedliche Bausteine zusammengefügt. So kann die Rahmenhandlung zwar auf traditionelle Art gespielt werden, es gibt aber Möglichkeiten für freie Einzeldarbietungen oder für die Lieblingsrollen aller Kinder.

Sie sollten davon ausgehen, dass jedes Kind kreativ ist und frei spielen kann – auch vor einem Publikum. Ihre wichtigste Aufgabe als Spielleiter/Spielleiterin ist, die Ressourcen der Kinder zu entdecken und zu unterstützen, denn oft ist die Kreativität versteckt. Deshalb sollten Sie zuerst Ängste abbauen wie z. B. Spiel-, Kommunikations-, Sprech-, Bewegungs- und Darstellungsängste. Am schnellsten erreichen Sie das mit Musik, Bewegung, Komik, spannenden Rollen und interessanten Spielimpulsen. Geeignete Musik und viel Bewegung lösen die Ängste und setzen Kreativität frei.

Geben Sie nur so viel Anleitung wie nötig, lassen Sie die Kinder ihre Vorlieben und Fähigkeiten entdecken, geben Sie ihnen möglichst viel Freiraum. Das geht aber nur mit ganz klaren Regeln. Vereinbaren Sie deshalb mit den Kindern gemeinsam Regeln, wobei Berühren immer verboten ist.

Die Sprache ist für viele Kinder die größte Barriere. Starten Sie deshalb zuerst mit körper-sprachlichen Elementen und beobachten Sie

genau, wie sich die Kinder beim Tanz, bei der Pantomime oder anderen Formen der Darstellung in der Gruppe verhalten. Wenn Sie sehen, dass ein Kind irgendetwas besonders gut kann, dann lenken Sie die Aufmerksamkeit aller auf dieses Kinder: „*Schaut mal, wie der Selim toll hüpf!*“ *Wir hüpfen jetzt alle wie Selim!*“

Nutzen Sie die Einfälle und Lieblingsrollen der Kinder, denn sie ergeben die Bausteine, die Sie in das Theater einbauen. Jedes Kind kann etwas Eigenes beitragen. Entwickeln Sie Spielgeschichten mit rotem Faden, das ist die beste Grundlage für ein Theater mit viel Raum für die Ideen der Kinder.

Lassen Sie viel Raum für Spontanität, denn in seiner Lieblingsrolle kann fast jedes Kind auch vor Publikum frei sprechen und improvisieren, sofern es an Theaterregeln gewöhnt ist. Versuchen Sie immer ein (auch imaginäres) Publikum miteinzubeziehen. Lassen Sie die Kinder immer frei sprechen – in allen Sprachen.

Ein ressourcenorientiertes Spiel ist vor allem dann möglich, wenn Sie nach dem Motto handeln: Entdecken kommt vor Einüben. Gehen Sie immer nach dem gleichen Schema vor: Vom gleichzeitigen Spielen aller Kinder zum unmittelbaren Vorspielen Einzelner. Lockern Sie das Spiel immer wieder mit Musik auf: Alle hüpfen auf einer Wiese, auf einer Wolke, in einer Pfütze. Alle streifen durch einen gefährlichen Urwald und erschrecken plötzlich. Alle schreiten als Könige, fahren als Skiweltmeister, begrüßen einander als alte Opas oder Break-Dancer, schleichen sich als Katze oder Löwe an, schlängeln sich als Schlangen durch das Unterholz, schwitzen, frieren.

In dieser Lockerungsphase exponieren Sie einzelne Kinder: „Schaut Liliana und Mario zu. Sie schweben so leicht auf der Wolke, dass es wie ein Wolkentanz aussieht. Versucht das auch so zu machen!“

Sie können solche Bausteine mit der Kamera oder auf einem Bausteinplakat protokollieren.

Regen Sie die Kinder gezielt an, mit der Stimme und dem Körper buchstäblich „aus sich heraus-zugehen“, z. B. „[Wenn ich mit der Trommel schlage, dann müsst Ihr mit viel Geschrei die Löwen verjagen!](#)“ oder „[Ihr führt als Wichtel ein Telefongespräch mit dem Regen](#)“. Spielen Sie z. B. Schneeballschlacht, Seifenblasen einfangen, einander fiktive Ballone zuwerfen, einander mit Wasser oder Tinte anspritzen, einander mit Schlamm bewerfen, sich duschen, sich kratzen.

Bei dieser Art von Spiel fällt es leicht, auch Kinder mit Sprechhemmungen zu exponieren, wenn Sie sie vor und während des Vorspielens bestärken und ihr Spiel verstärkt wird: „[Schaut, wie Julia den \(fiktiven\) Ball von Selina auffängt – und jetzt, wie sie zielt!](#)“

Lassen Sie die Bewegungen bei Kindern ohne Spielerfahrung einfrieren und in Zeitlupe ausführen: „[Schaut, wie Valentin und Selim sich mit Schlamm bewerfen. Alle versuchen dasselbe, ohne einander zu berühren!](#)“

Damit Bewegungen optimiert werden können, müssen die Kinder ihre Ängste und Hemmungen verlieren, was durch halbszenischen Tanz mit interessanten Figuren gelingt:

- ▶ Tanzen mit fiktiven Ballonen, mit echten, dann erdachten Tüchern
- ▶ Mit Riesenpinseln malen
- ▶ Einander tanzend begrüßen
- ▶ Als Hexe mit einem fiktiven Besen fliegen
- ▶ Als Prinzessin mit einem Fächer gehen
- ▶ Als Taekwondo-Kämpfer tanzend kämpfen

Lassen Sie dazwischen auch Szenen mit Sprache ausführen: Der Bauer versucht sein Pferd zum Sprechen zu bringen, die Löwin bringt ihr Junges ins Bett.

Halten Sie erfolgreiche laut gesprochene Dialoge in Ihrem Protokoll fest, denn sie sind Ansätze für spätere Sprechrollen.

Jedes Bausteintheater sollte Massenszenen, Musik und Tanz enthalten. Im Bausteintheater gibt es keine Haupt- und Nebenrollen – alle haben Hauptrollen. Jedes Kind darf mehrmals auftreten, was allerdings ein klares Spielkonzept und Ordnung erfordert.

Ein Beispiel für ein Theaterstück finden Sie auf der Homepage des IFP:

http://www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/vorkurs_deutsch.php

5.5 Beispiel für Aktivitäten zum Thema Familie

Hier finden Sie einige Anregungen zum Thema Familie, das sich aus einem Gespräch mit den Kindern ergeben hat. Betrachten Sie mit den Kindern zuerst ein Buch und suchen Sie anschließende Aktivitäten aus den unten stehenden Vorschlägen aus. Wichtig ist, dass das Vorlesen, sowie jede Form der darauf bezogenen Interaktion sowie Gespräche auf professionell vorbereitete Weise durchgeführt werden.

Bücher:

Hat ein Känguru eine Mutter, so wie du?

Lesen Sie das Buch vor und unterhalten sich mit den Kindern über das Thema.

Auf dieser Seite finden Sie Bücher mit kurzen Inhaltsangaben nach Themen gelistet:

<http://www.kinderbuch-couch.de/>

Reime: Die Mäusefamilie

Dieses Fingerspiel finden Sie auf folgender Webseite: <http://www.kita-turnen.de/die-mausefamilie-tiere/>

Memory: Das Familienspiel (mehrsprachig)

Das Memory zeigt Fotos von Familien mit Kindern, die dann Fotos von einzelnen Kindern zugeordnet werden sollen. Es kann mit Kindern gespielt oder als Anregung genutzt werden, sich über diese Karten mit eigenen Bildern von „Familie“ auseinanderzusetzen. (Zu beziehen über den Verlag das netz; 19,90 €).

Puppen aus Papiertüten

Die Kinder malen ein Familienmitglied auf eine Papiertüte.

Familien-Portrait

Die Kinder malen ein Bild von ihrer Familie. Wenn sie möchten, können sie auch die Namen, die sie schon schreiben können, dazu schreiben.

Mein Familientag

Lassen Sie die Kinder von ihrem Tagesablauf erzählen – begleiten Sie mit Bildern von den Alltagsritualen. Ein Tag beginnt mit aufeinanderfolgenden Handlungen, personalisiert für jedes Kind: Anziehen, frühstücken, Zähne putzen ...

Tierfamilien-Buch

Nachdem Sie das Buch „Hat ein Känguru eine Mutter, so wie du?“ von Eric Carle vorgelesen haben, können Sie mit den Kindern zusammen ein eigenes Buch machen. Jede Seite des Buches sagt: „Ein/eine ... hat auch eine Mutter. So wie ich und du.“ Die Kinder schneiden Tiere aus einer Zeitschrift aus und kleben sie auf Papier. Sie können die Seiten in einen Schnellhefter einlegen.

Klassifizieren

Auf einem geteilten Papier werden zwei Kategorien angegeben, z. B.: Kinder und Eltern. Die Kinder schneiden Bilder den beiden Kategorien entsprechend aus Magazinen, Prospekten usw. aus und ordnen sie zu.

Ein Geschenk für die Familie

Die Kinder dekorieren Cupcakes. Dazu brauchen Sie Lebensmittelfarbe, Puderzucker, Gummibärchen, M&Ms, getrocknete Früchte. Die Kinder können eines für sich und eines für ein Familienmitglied machen.

Geschichten nacherzählen

Lassen Sie die Geschichte, die Sie vorgelesen haben, nacherzählen.

Familienfotos

Die Kinder bringen Familienfotos mit und schauen sie mit den andern Kindern an. Dabei können sie die Verwandtschaftsbezeichnungen – auch in den Erstsprachen – kennenlernen.

Bewegungsaktivität

Zillertaler Hochzeitsmarsch (Auf youtube können Sie sich Anregungen holen, wie er getanzt werden kann. Das macht Kindern sehr viel Spaß. http://www.youtube.com/watch?v=EIU8XZT_DEs)

Die Kinder können aber auch wie Babys krabbeln, wie ein ganz alter Mann am Stock gehen, wie Kinder hüpfen. (Siehe Bausteintheater).

Familie im Rollenspiel spielen



Anhang zum Modul B

Verwendete Literatur

Andresen, H. (2011). Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Kurzexpertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).

Andresen, H./Schmidt, A. (2010). Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten. Abschlussbericht zum gleichnamigen Projekt, gefördert aus Mitteln der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen. Flensburg: Universität Flensburg.

Asbrock, D./Ferguson, C./Hoheiser-Thiel, N. (2011). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern – ein Praxisleitfaden. Mannheim: PROLOG.

Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol: Multilingual Matters.

Beck, A./Bennett, P./Wall, P. (2002). Communication Studies: The Essential Introduction. London: Routledge.

Becker, T. (2005). Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform (2., korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Blatchford, P. (2003). A Systematic Observational Study of Teachers' and Pupils' Behaviour in Large and Small Classes. Learning and Instruction, 13. S. 569–595.

Becker, T. (2011). Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. (3. korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Bredenkamp, S./Copple, C. (Hrsg.). (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood pro-grams (revidierte Ausgabe). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Burmeister, P. (2006). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In: Pieneman, M./Kessler, J.-U./Roos, E. (Hrsg.). Englischerwerb in der Grundschule. Paderborn: Schöningh. S. 197–216.

Burmeister, P./Pasternak, R. (2004). Früh und intensiv: Bilingualer Unterricht in der Grundschule am Beispiel der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen fmf,

Landesverband Schleswig-Holstein (Hrsg.), Mitteilungsblatt August 2004.
(pdf-Datei: www.fmks-online.de).

Burmeister, P./Steinlen, A. (2009). Early Immersion: Teaching Principles. Early Language & Intercultural Acquisition Studies, Magdeburg: OvGU.

Chilla, S./Rothweiler, M./Babur, E. (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Reinhardt.

Christiansen, C. (2005). Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit. Oberursel: Finken Verlag.

Chumak-Horbatsch, R. (2012). Linguistically Appropriate Practice. A Guide for Working With Young Immigrant Children. Toronto: University of Toronto Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research 49/79. S. 222–251.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Hrsg.), Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center. California State University. S. 3–49.

De Langen-Müller, U./Kauschke, C./Kiesel-Himmel, C./Neumann, K./Noterdaeme, M. (Hrsg.). (2013). Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES) unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES).
Verfügbar unter: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html>

Frieg, H./Hilbert, C./Belke, E. (2013). Sprachförderung bei einem Jungen mit Deutsch als Zweitsprache: Wie erfolgreich sind implizite Verfahren. In: Praxis Sprache 1. S. 7–17.

Fromkin, V./Rodman, R./Hyams, N. (2011). An Introduction to Language. Boston: Wadsworth. S. 325.

Füssenich, I./Menz, M. (2014). Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage.

Füssenich, I. (2015). Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache. Umsetzung und die Bildungspolitik. In: KiTa BW, 9. S. 177–179.

Germann, W. (2009). Begleitband Spielgeschichten 1–3. Baar: Comenius – Germann

Germann, W. Das Bausteintheater: <http://www.bausteintheater.ch/index.html>

Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.J. (2005). Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster/New York: Waxmann.

Goltsche, I. (2009). Anwendungsbereiche des Video-Home-Training. Geglücktes im Blick. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Griebel, W./Heinisch, R./Kieferle, C./Röbe, E./Seifert, A. (Hrsg.). (2013). Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte/Transition to School and Multilingualism – A Curriculum for Educational Professionals. Hamburg: Dr. Kovac.

Grimm, H. (2012). Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher zum SETK 3–5: Was wird warum untersucht? 2. Ausg. Göttingen: Hogrefe.

Hart, B./Risley, T.R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young american children. Baltimore: Paul H. Brooks.

Heroman, C./Jones, C. (2004). Literacy. The Creative Curriculum Approach. Washington: Teaching Strategies.

Jedik, L. (2003). Anamnesebogen für zweisprachige Kinder. Würzburg: Editions von Freisleben.

Jöcker, D. (1996). 1, 2, 3 im Sauseschritt. Lustige, lehrreiche Lieder und Spiele. Audio-CD. Menschenkinder-Verlag.

Kaderavek, J.N./Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 2000, Feb. 43(1). S. 34–49.

Kauschke, C. (2012). Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: De Gruyter.

Kieferle, C.: Unterstützung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In: Reichert-Garschhammer, E./Kieferle, C./Wertfein, M. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen 2015, S.126–140.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidenc and implications for clinical actions. In: *Journal of Communication Disorders*, 43. S. 456–473.

Mashburn, A./Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In: Reynolds, A./Rolnick, A./Englund, M./Temple, J. (Hrsg.). *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration*. New York, NY: Cambridge University Press. S. 243–265.

Mayr, T./Ulich, M. (2006). Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Freiburg: Herder.

Morrow, L. M., & Schickedanz, J. A. (2006): The relationships between sociodramatic play and literacy development. In: Dickinson, D.K. & Newman, S.B. (Hrsg.). Handbook of early literacy research. Vol. 2. New York: Guilford. S. 269–280.

Nemeth, K.M. (2009). Many Languages, One Classroom. Teaching Dual and English Learners. Silver Spring: Gryphon House.

Okanda, M./Ikatura, S. (2010). Do bilingual children exhibit a yes bias to yes-no questions? Relationship between children's yes-bias and verbal ability. International Journal of Bilingualism, 14/2. S. 227–235.

Penner, Z. (2003). Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern. Berg: Kon-lab GmbH.

Pianta, R. C./Martha, J. C./Snow, K. L. (Hrsg.). (2007). School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability. Baltimore: Brookes.

Pianta, R.C./La Paro, K.M./Hamre, B.K. (Hrsg.). (2008). Classroom Assessment Scoring System – Pre-K. Baltimore: Brookes.

Reichert-Garschhammer, E./Kieferle C. (2011). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Rothweiler, M. (2006). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und kindlicher Zweitspracherwerb. In: Bahr, R./Iven, C. (Hrsg.). Sprache, Emotion, Bewusstheit. Köln: Das Gesundheitsforum. S. 154–162.

Rothweiler, M. (2009). Diagnostik und Therapie bei mehrsprachigen Kindern: Ein sprachpädagogischer Hürdenlauf. Online unter: http://www.henning-rosenkoetter.de/resources/AAA_Ludwigsburg_HO.pdf. Letzter Zugriff am 11.02.2013.

Roskos, K.A./Tabors, P.O./Lenhart, L.A. (2004). Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing. Newark, DE: International Reading Association, Inc.

Schulz, P./Tracy, R./Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), Zweitspracherwerb – Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg: Fillibach. S. 17–41.

Snow, M./Brinton, D. (Hrsg.). (1997). The Content-Based Classroom. White Plains, New York: Addison Wesley Longman Publishing.

Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliott, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Final Report.

Tabors, P. (1997). *One Child, Two languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Brookes.

Tomasello, M. (2009): The usage-based theory of language acquisition. In: Bavin, E. (Hrsg.). *Handbook of child language*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press. S. 69–88.

Triarchi-Herrmann, V. (2012). *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern* (3. Überarb. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt.

Triarchi-Herrmann, V. (2014). Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ulich, M. (2004). *Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen* (Film-DVD mit Arbeitsheft). Freiburg: Herder.

Ulich, M./Oberhuemer, P. (2005). *Es war einmal, es war keinmal ... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Ulich, M./Oberhuemer, P./Reidelhuber, A. (2005). *Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch*. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Van Kleeck, A./Gillam, R./Hamilton, L./McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40. S. 1261–1271.

Weitzman, E./Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it* (2. Aufl.). Toronto: The Hanen Centre.

Whitehurst, G. J./Falco, F. L./Lonigan, C. J./Fischel, J. E./DeBaryshe, B. D./Valdez-Menchaca, M.C./Caulfield, M. (1988): Accelerating language development through picture book reading. In: *Developmental Psychology*, 24. S. 552–559.

Zaiser, D. (2005). *Musik und Rhythmik in der Sprachförderung. Sprachliche Förderung in der Kita*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Zevenbergen, A. A./Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In: Van Kleeck, A./Stahl S.A./Bauer, E.B. (Hrsg.), *On reading books to children: Parents and teachers* Mahwah: Lawrence Erlbaum. S. 177–202.

Autorinnenteam

Christa Kieferle, IFP

Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann, ISB (Co-Autorin von Teil 1, Kap. 2)

www.zukunftsministerium.bayern.de



Dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration wurde durch die berufundfamilie gemeinnützige GmbH die erfolgreiche Durchführung des audits berufundfamilie® bescheinigt: www.beruf-und-familie.de.



Wollen Sie mehr über die Arbeit der Bayerischen Staatsregierung erfahren? BAYERN DIREKT ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung. Unter Telefon 089 122220 oder per E-Mail unter direkt@bayern.de erhalten Sie Informationsmaterial und Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internetquellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.



Bayerisches Staatsministerium für
Arbeit und Soziales, Familie und Integration

Winzererstr. 9, 80797 München
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@stmas.bayern.de

Bayerisches Staatsministerium für
Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Salvatorstr. 2, 80333 München

Autorinnen:
Christa Kieferle, IFP
Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann, ISB (Co-Autorin von Teil 1, Kap. 2)

Gestaltung: CMS – Cross Media Solutions GmbH
Bildnachweis: © Kai Chiang/Corbis, © monkeybusinessimages/Corbis, © Celia PetersonarabianEye/Corbis, © Ralph Clevenge/Corbis, © Horst Sollinger/Corbis, © pingpao/Fotolia.com, © Guz Annab/Fotolia.com, © Sergey Nivens/Fotolia.com, © Elena Stepanova/Fotolia.com, © moodboard/Fotolia.com, © highwaystanz/Fotolia.com, © mangostock/iStock, © Susan Chiang/iStock, © Sergey Novikov/123rf, © anatols/123rf, © phartisan/123rf, © sam74100/123rf, © AtnoYdur/Thinkstock, © Brand X Pictures/Thinkstock, © Ulich, M. (2004) „Lust auf Sprache“

Druck: Druckerei Schmerbeck GmbH
Gedruckt auf umweltzertifiziertem Papier
(FSC, PEFC oder vergleichbares Zertifikat)
Stand: Mai 2016

Bürgerbüro: Tel.: 089 1261-1660, Fax: 089 1261-1470
Mo. bis Fr. 9.30 bis 11.30 Uhr und Mo. bis Do. 13.30 bis 15.00 Uhr
E-Mail: Buergerbueero@stmas.bayern.de



STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN