NAXHI SELIMI
UNTER MITARBEIT VON GABRIELA INEICHEN

SPIELEN, SPRECHEN, ENTDECKEN

KOMPETENZORIENTIERTE BILDUNGSSPRACHE AUF DER EINGANGSSTUFE

NAXHI SELIMI
UNTER MITARBEIT VON GABRIELA INEICHEN

SPIELEN, SPRECHEN, ENTDECKEN

KOMPETENZORIENTIERTE BILDUNGSSPRACHE AUF DER EINGANGSSTUFE

SCHNEIDER VERLAG HOHENGEHREN GMBH

Leider konnten nicht alle Rechteinhaber der Abbildungen und Texte ermittelt werden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Praxis abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Layout und Satz
MOSBERGER DESIGN
info@mosberger-design.ch
www.mosberger-design.ch

Bildkarten
Chantal Kränzlin, Zana Selimi

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

pädagogische hochschule schwyz

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.d-nb.de‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1793-2. – **1. Auflage**
Schneider Verlag Hohengehren, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de
Der Download-Code für die Kopiervorlagen lautet: 1793kopier
http://www.paedagogik.de/index.php?m=wd&wid=3005

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.
© Schneider Verlag Hohengehren, 7366 Baltmannsweiler 2017
Printed in Germany. Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort und Dank 7

1 EINLEITUNG 10

1.1 Bildungssprache als mehrdimensionales Bündel 12

1.2 Lehrpersonen als Experten der Bildungssprache 13

1.3 Spiel 13

1.3.1 Charakteristika des Spiels 14

1.3.2 Spiel als zentrales Bildungsmedium des Kindes 15

1.3.3 Spieltypen auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe 15

1.3.4 Gezielter Einsatz von Spielangeboten und Spielmaterial 17

1.4 Sprechen 18

1.4.1 Sprechen als Interaktionsmedium 19

1.4.2 Kindergarten als Wiege der Sprechmöglichkeiten 19

1.4.3 Dialoge durch Besprechung von Bilderbüchern 20

1.4.4 Sprechen als multifunktionales Medium bildungssprachlichen Kompetenzaufbaus 21

1.4.5 Vielfalt der Sprechkompetenzen von Kindergartenkindern 22

1.5 Schriftlichkeit im Kindergarten 23

2 INHALTLICHE EBENEN DER BILDUNGSSPRACHE 25

2.1 Lautsprache 25

2.1.1 Phasen des Lautspracherwerbs 26

2.1.2 Bedeutung der Lautstruktur einer Sprache für den Lautspracherwerb 26

2.2 Wortschatz und Wortbedeutungen 27

2.2.1 Phasen der Wortschatzentwicklung 27

2.2.2 Erwerb von Wortbedeutungen 28
2.2.3 Einflussfaktoren des Wortschatzerwerbs 29
2.3 Wort- und Satzbau (Grammatik) 29
2.3.1 Sprachwissen, Sprachkönnen und Sprachbewusstsein 30
2.4 Kommunikation und Beachtung von Gesprächsregeln 32

3 MEHRSPRACHIGKEIT AUF DER EINGANGSSTUFE 35
3.1 Formen der Mehrsprachigkeit 35
3.2 Kompetenzvielfalt mehrsprachiger Kinder 36
3.2.1 Mehrsprachigkeit als Ressource 37

4 VERORTUNG DES LEHRPLANS 21 IM KINDERGARTEN 41
4.1 Fachdidaktische Aufarbeitung von Sprachinhalten gemäss Lehrplan 21 43
4.2 Verortung der Bildungssprache im Lehrplan 21 43
4.3 Kompetenzebenen gemäss Lehrplan 21 44
4.3.1 Kompetenzbereich Hören 46
4.3.2 Kompetenzbereich Sprechen 47

5 EINSCHÄTZUNG DER SPRACHFORTSCHRITTE 49
5.1 Einschätzungsformen 49
5.2 Notwendigkeit einer bildungssprachlichen Einschätzung 50
5.3 Dreischrittverfahren der bildungssprachlichen Einschätzung 51
5.4 Instrumente zur Einschätzung bildungssprachlicher Kompetenzen 52
5.4.1 Instrumente zur niederschwelligen Einschätzung der Sprachprogression 53
5.4.2 Normierte Instrumente zur Erhebung des Sprachstandes 55
5.5 Förderung der Kinder in der Bildungssprache 56
5.5.1 Integrierte versus separierte Förderung der Eingangsstufenkinder 58
5.6 Merkmale einer erfolgversprechenden Bildungssprache 59

6 SPRACHFÖRDERUNG ANHAND DES BILDERBUCHS: AM BEISPIEL VON «DIE KLEINE RAUPE NIMMERSATT» VON ERIC CARLE 65

6.1 Zur Relevanz des Bilderbuchs auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe 66

6.1.1 Medienerfahrung im Kindergartenalter 66

6.1.2 Funktion des Bilderbuchs auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe 67

6.1.3 Kriterien für die Auswahl eines Bilderbuchs 67

6.1.4 Hinweise zur didaktischen Umsetzung der vorgeschlagenen Aktivitäten 68

6.2 Das Leben der Raupe Nimmersatt 69

6.3 Die kleine Raupe gesund ernähren 76

6.4 Raupen aus Papier gestalten und zählen 84

6.5 Raupen zählen – ein Kinderspiel 89

6.6 Raupen stempeln – Fingerabdruck 91

7 SPRACHE, KUNST, BILD UND GESTALTEN: AM BEISPIEL DER FARBENWELT 97

7.1 Zur Relevanz des Themas Farben auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe 98

7.1.1 Kreatives Gestalten 99

7.1.2 Kreatives Gestalten mit Sprechaktivitäten verbinden 100

7.1.3 Hinweise zur Umsetzung der vorgeschlagenen Aktivitäten 102

7.2 Die farbige Brille 103

7.3 Farbiges Geschenk für den Farbenkönig 110

7.4 Aus buntem Wasserlicht einen Regenbogen erzeugen 114

7.5 Farbklekse 118

7.6 Die Welt der Farben näher kennen lernen 121

7.6.1 Einführung der Grundfarben blau, rot und gelb 121

7.6.2 Mit Farben experimentieren 122

7.6.3 Farben mischen in verschiedenen Stufen 123

7.6.4 Eine Blumenwiese als gemeinsames Werk gestalten 124

7.6.5 Gemeinsam eine Wiese malen 125

7.6.6 Höhlenmalerei 126

8 THEMA ZIRKUS ALS VIELSEITIGES LERNFELD DER BILDUNGSSPRACHE 129

8.1 Zur Relevanz des Themas Zirkus für die Bildungssprache 130

8.1.1 Sprachaspekte 130

8.1.2 Didaktische Anregungen zur Umsetzung 131

8.2 Hurra, Zirkus Zottelbär ist da 133

8.3 Fingervers und Tanz 141

8.4 Mit Bildern Geschichten erfinden 146

8.5 Weitere Spiele zum Ausbau des Wortschatzes und der Lautsprache 148

8.5.1 Paare bilden 148

8.5.2 Wo sind meine Dinge? 150

8.5.3 Schau nicht über die Mauer 152

8.5.4 Mit dem Leiterspiel Wörter lernen 152

8.5.5 Mit Figuren Geschichten erfinden 154

Schlusswort 157

Glossar 159

Literatur 165

Anhang 171

VORWORT UND DANK

Dieses Buch richtet sich primär an praktizierende und in Ausbildung stehende Lehrpersonen der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe, die mit sprachlich durchmischten Gruppen arbeiten und die Kinder in der Bildungssprache unterstützen möchten. Weiter spricht sie Lehrpersonen der Unterstufe, Kleinkinderziehende, Fachleute der Logopädie, der Heilpädagogik, Eltern sowie Dozierende an Ausbildungsinstitutionen für sprachliche Elementarbildung an.

Die Vorschläge zur Förderung der Kinder in der Bildungssprache, die bewusst den Wortschatz und die Lautsprache als zwei zentrale Sprachbereiche der Eingangsstufe in den Blick nehmen, ermöglichen ein binnendifferenziertes Sprachlernen. Sie ergänzen bewährte Lehrmittelangebote und sind mit den Bildungsstandards und dem Lehrplan 21 abgestimmt.

Die inhaltliche Einschränkung auf die Lautsprache und den Wortschatz bedeutet natürlich nicht, dass andere, hier implizit dargestellte Handlungsfelder weniger wichtig für die Gesamtentwicklung auf der Eingangsstufe sind – zumal eine wirksame Bildungssprache, die vertikal über die einzelnen Altersstufen hinausgeht und horizontal fächerübergreifend stattfindet, ohne Spiel, Bewegung, Musik, Sprachdiagnostik, Berücksichtigung sprachlich-kultureller Vielfalt und überfachliche Kompetenzen undenkbar ist. All diese Lernfelder ausgiebig zu behandeln, sprengt jedoch den gegebenen Rahmen dieses Buches.

Die vorliegende Publikation besteht aus drei Teilen. Der erste Teil thematisiert zentrale Aspekte der Bildungssprache im Kontext der Eingangsstufendidaktik und des Lehrplans 21. Damit verbunden wird die Wechselbeziehung zwischen Sprache und Spiel skizziert. Ihren pädagogisch-didaktischen Fokus richtet die Arbeit auf die Facetten der Bildungssprache, die über das rein Fachliche und Sprachliche hinausgeht und im Kontext dieses Buches die oben erwähnten Lernfelder umschliesst.

Im zweiten, knapp gehaltenen Teil werden didaktische Überlegungen erörtert. Zudem wird auf sprachlich-diagnostische Aspekte eingegangen, die besonders wichtig für eine differenzierte Begleitung und Unterstützung aller Kinder

im Erwerb der Bildungssprache sind. Ebenfalls in diesem Teil wird die Situierung der Bildungssprache im kompetenzorientierten Lehrplan 21 skizziert. Damit verbunden werden die Ausdrücke zur Beschreibung einzelner Kompetenzstufen im Kontext der Sprachdidaktik erläutert und begründet.

Der dritte, breit angelegte Hauptteil bietet eine Fülle von praxiserprobten Vorschlägen zur binnendifferenzierten Unterstützung aller Kinder in der Bildungssprache. Die Beispiele sind in unterschiedlichen Anspruchsniveaus dargestellt und lassen sich in der Umsetzung leicht untereinander kombinieren. Sie knüpfen an Bewährtem an und tragen den Bedürfnissen, Interessen, Vorlieben und eigenen Ideen der Kinder Rechnung. Ziel ist es, die Kinder zu ermuntern, motiviert an die Bildungssprache heranzugehen und sich am Spiel zu beteiligen. Es steht im Ermessen jeder Lehrperson, die Beispiele hinsichtlich der Dauer, Methoden und Sozialformen zu variieren und den Voraussetzungen der Kinder anzupassen. Bezogen auf den Wortschatz und die Lautsprache empfehlen sich kurze, tägliche Übungssequenzen, die zwischen fünf und fünfzehn Minuten dauern können.

In einem Glossar sind zentrale Ausrücke zusammengetragen und im Kontext dieses Buches erläutert, ohne jedoch den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Eine ausgewählte Literaturliste sowie ein Anhang mit herunterladbaren Kopiervorlagen runden das Buch ab.

Dieses Buch ist in der Praxis entstanden und versteht sich als Unterstützungshilfe für die Praxis. Für die vielen Ideen in der Anfangsphase bin ich Aline Szwoboda, Laura Huber, Isabelle Surber, Miriam Portmann, Tamara Gisler, Philomena Zgraggen, Chantal Kränzlin, Nicole Reinhart, Franziska Fassbind und anderen KU-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Schwyz zum Dank verpflichtet.
Heidi Gross, Karin Hitz, Isabel Fässler, Christa Holdener, Tabea Rostin, Mirjam Matter, Brigit Mühlebach, Blerina Kajdomqaj und Cindy Palatas danke ich für die Erprobung der Praxisbeispiele und ihre wertvollen Rückmeldungen dazu. Mein besonderer Dank geht an alle Kinder, die an der Erprobung der Beispiele mitmachten und ihre Eltern, die dieses Vorhaben unterstützt haben.

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, Prof. Dr. Dr. h.c. Stefanie Stadler Elmer, Prof. Dr. Dr. Basil Schader, Prof. Dr. Jürgen Spitzmüller, Adelheid Zimmermann danke ich für die hilfreichen Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln, Prof. Dr. Silvio Herzog und Dr. Anita Sandmeier für die Unterstützung und Betreuung des Projekts und lic. phil. Gabriela Ineichen für die Mitarbeit.

Für die finanzielle Unterstützung geht der Dank an das Bundesamt für Kultur (BAK) und die Pädagogische Hochschule Schwyz, für die Publikation an den Schneider Verlag Hohengehren und für die ideelle Unterstützung an das Volksschulamt des Kantons Schwyz und Zürich.

In der Hoffnung, dass die Publikation einen unterstützenden Beitrag zur konkreten Förderung aller Eingangsstufenkinder in der Bildungssprache leistet, wünsche ich ihr ein breites Lesepublikum.

Richterswil, im Juli 2017

Naxhi Selimi

TEIL I:
GRUNDLAGEN

1 EINLEITUNG

Der Kindergarten, die Grundstufe und die Basisstufe[1] sind zentrale Erlebnis- und Bildungsorte für alle Kinder. In jedem dieser Modelle der Eingangsstufe stehen Konstellationen verschiedener Entwicklungsprozesse in enger Wechselwirkung. Hier entstehen Formen des gemeinsamen Spielens, Endeckens, Kommunizierens, Bewegens usw. Parallel zur Alltagssprache erwerben die Kinder die Grundlagen der Bildungssprache (auch Schulsprache, alltägliche Wissenschaftssprache genannt), die das Unterrichtsgeschehen weitgehend bestimmen. Diese Grundlagen sind Voraussetzung für den Wissenserwerb und entscheidend für die gesamte Bildungslaufbahn.

Die Fähigkeiten der Kinder in der Alltags- und Bildungssprache sind zu Beginn des Kindergartens vielfältig und lassen sich verschiedenen bildungssprachlichen Profilen zuordnen: Es gibt Kinder, deren Stärken beispielsweise im Erzählen, im Wortschatz, im Hörverstehen, im Sprechen in mehreren Sprachen und Varietäten (z.B. Schweizerdeutsch und Hochdeutsch) usw. liegen. All diese Fähigkeiten entwickeln die Kinder im Kindergarten weiter, indem sie beispielsweise ihren Wortschatz auf- und ausbauen, sich in Gesprächen angemessen mitteilen und dank bildungssprachlichen Kompetenzen stets neues Sprach- und Fachwissen erwerben.

Die Bildungssprache geht bei der Behandlung von Fachinhalten über das rein Fachliche hinaus und umfasst allgemein bildungsrelevante Sprachfunkti-

[1] In den meisten Kantonen der deutschsprachigen Schweiz beginnen die Kinder zwischen ihrem vierten und fünften Lebensjahr den Kindergarten zu besuchen und kommen mit ca. sechs bis sieben Jahren in die erste Klasse. In manchen Kantonen (z.B. in Zürich) dauert der Kindergartenbesuch zwei Jahre und ist obligatorisch. Gemäss Schweizer Lehrplan 21 umfasst der erste Zyklus Kindergarten bis 2. Klasse, also die ersten vier Schuljahre. In der Grundstufe werden die beiden Jahre des Kindergartens und die erste Klasse der Primarstufe zusammen unterrichtet. Die Basisstufe hingegen verbindet den Kindergarten und die ersten zwei Jahre der Primarstufe.
Vorliegend sind der Kindergarten, die Grundstufe und die Basisstufe drei Modelle der Eingangsstufe und werden begrifflich synonym verwendet, wobei der Ausdruck *Kindergarten* am häufigsten vorkommt.

onen und Formen wie etwa Zusammenfassen, Definieren und Erörtern. Begrifflich wird die Bildungssprache von der Schulsprache im engeren Sinn abgegrenzt, weil im Rahmen der Schulsprache «die gebrauchte Sprache und Spracherwartungen selbst primär schulisch und didaktisch hergestellt und gemacht sind» (Feilke, 2013, 113). Somit ist die Bildungssprache zum einen an Inhalte und Aktivitäten gebunden, die in den jeweiligen Lernfeldern einzelner Schulstufen angesiedelt sind. Zum anderen ist sie direkt mit der fortschreitenden Sprachbiographie der Kinder verbunden (Vollmer/Thürmann, 2013).

Auf der Kindergartenstufe wird die Bildungssprache primär in mündlich-kommunikativen Sprachhandlungen vermittelt. Bildungssprachliche Handlungen stehen Alltagsroutinen gegenüber und ebnen implizit den Weg für schriftsprachliche Situationen, die ab der ersten Klasse explizit behandelt werden. Die Kinder erweitern durch das neu gelernte bildungssprachliche Wissen schrittweise ihre Kompetenzen im Wortschatzbereich und in der konzeptionellen Schriftlichkeit (Juska-Bacher/Beckert, 2015). Wer einen grossen Wortschatz gespeichert hat, kann gehörte Wörter der alltäglichen Verständigung aus dem mentalen Speicher adäquat abrufen und uneingeschränkt kommunizieren (Ulrich, 2017).

1.1 Bildungssprache als mehrdimensionales Bündel

Die Bildungssprache ist ein mehrdimensionales Paket und umfasst zentrale Aspekte eines sprachbewussten Unterrichts, ist thematisch interdisziplinär, durchgängig, berücksichtigt die Mehrsprachigkeit, Lehrpläne u.a.m. Zudem ist sie dynamisch und erfordert gute Fähigkeiten auf der Ebene der Lautsprache, des Wortschatzes, der Grammatik, Pragmatik, Metasprache und Schriftlichkeit. All diese Sprachebenen stehen in Wechselbeziehung zueinander und verlaufen teilweise synchron. Sie entstehen unter anderem durch die Interaktion der Kinder mit ihrer Umwelt. Zu einigen dieser Ebenen erhalten die Kinder sehr früh Zugang, in anderen entwickeln sie ihre sprachlichen Fähigkeiten erst später, vor allem während der Schulzeit. Zeitgleich begünstigen gute Fähigkeiten in der Bildungssprache den Erwerb von assoziativen, emotionalen oder sozial-interaktiven Kompetenzen[2], die in den Bildungsstandards und im Lehrplan 21 (vgl. z.B. D-EDK, 2015, Grundlagen, S. 24) als überfachliche Kompetenzen thematisiert werden und einen hohen Stellenwert haben.

[2]«Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert, 2002, 27f.). Diese Kompetenzdefinition liegt dem Lehrplan 21 als Referenz zugrunde.

Da die Kinder die Alltags- und Bildungssprache individuell erwerben, werden entsprechend unterschiedlich ihre fachsprachlichen Kompetenzen durch die fortschreitende Alltagssprache beeinflusst und entwickelt. Eine angemessene Sprachanwendung in den einzelnen Lernfeldern wirkt sich positiv auf die alltagssprachliche Kompetenz der Kinder aus (Rincke, 2010).

1.2 Lehrpersonen als Experten der Bildungssprache

Die unterstützende Rolle der Lehrpersonen als bildungssprachliche Experten kann massgeblich dazu beitragen, dass die Kinder ihr Wissen und Können in allen Lernfeldern aufbauen. «Die SchülerInnen durchlaufen dabei über das Aushandeln von fachunterrichtlich relevanten Bedeutungen, Methoden und Arbeitsweisen mit sprachlich kompetenten Mitschülern und den Lehrkräften eine bildungssprachliche 'Lehre'» (Vollmer/Thürmann, 2013, 54).

«Ein Kind hat 100 Sprachen sich auszudrücken, aber die Erwachsenen nehmen ihm davon 99», schrieb einst der Pädagoge Malaguzzi im Hinblick auf die ästhetische Erziehung (Thesing, 2001). Dies trifft auch für die Bildungssprache zu, denn eine umfassende Bildungssprache im Kindergarten darf sich nicht nur auf das Sprechen und das Spiel beschränken, sondern soll auch Bewegung, Musik, Tanz, Theater und Kunst einbeziehen – zumal diese Bereiche unabdingbar für die sprachliche Gesamtentwicklung eines Kindes sind. Es handelt sich um Ausdrucksformen, die jedes Kind auf natürliche Weise nutzt, wenn es mit seiner Umwelt interagiert.

Auf alle obigen Inhaltsaspekte näher einzugehen, würde den Rahmen dieses Buches sprengen. Die hier nur am Rande oder gar nicht genannten Aspekte der Bildungssprache sind wichtig.

In den nachfolgenden Abschnitten wird zunächst die Bedeutung des Spiels, des Sprechens und der relevanten inhaltlichen Ebenen der Bildungssprache im Kindergarten erläutert und im Kontext einer kompetenzorientierten Sprachförderung skizziert.

1.3 Spiel

Kinder jeden Alters spielen gern, weil es ihnen Spass macht: Sie verkleiden sich, spielen in verschiedenen Rollen, klettern die Leiter der Rutschbahn auf dem Spielplatz hinauf, um über die Rutsche wieder hinunter zu Boden zu kommen (Mietzel, 2002). Während des Spiels vollziehen die Kinder Lernprozesse und entwickeln zugleich durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt ihre sprachlichen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten. Erfahrungsgemäss spielen die Kinder im Kindergartenalter oft 'als ob' und bilden mithilfe verschiedener Objekte bestimmte Symbole. Dabei sind sie phantasievoll und kreieren nach und nach anspruchsvollere Spiele. Gleichzeitig lernen sie zu kooperieren, rücksichtsvoll

zu sein, zu verhandeln, zu siegen, zu verlieren und ihre Bedürfnisse klar auszudrücken (Woolfolk, 2010).

1.3.1 Charakteristika des Spiels

Beim Spiel ist es charakteristisch, dass die Kinder spontan und kreativ handeln und dabei entdeckend, neugierig sowie engagiert ihr Sprach-, Sach- und Weltwissen auf- und ausbauen. Dadurch, dass die Kinder ihre Spielhandlungen meist selber steuern, sind sie motiviert und konzentrieren sich länger auf die Spielaktivität als beispielsweise bei angeleiteten Spielen, die von aussen an sie herangetragen werden. Zudem können die Kinder ihre Gedanken, Ideen, Bedürfnisse und Interessen angstfrei einbringen. Während des Spiels setzen sie die Sprache ein und interagieren mit ihren Spielkameraden oder ihrer Umwelt. Das Spiel vermittelt Kindern zahlreiche niederschwellige Lerngelegenheiten, um ihren Wortschatz, Lautsprache und ihr Sachwissen aufzubauen.

Vor allem Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen trauen sich zu Beginn des Kindergartens oft nicht, in Dialogen von ihren Spielaktivitäten oder Erlebnissen zu berichten und benötigen die ko-konstruktive Unterstützung der Lehrperson. Wenn sie aber ritualartig in gemeinsamen Spielaktivitäten und Erzählungen mitmachen und durch die Lehrperson ermutigt werden, beispielsweise von der Betrachtung eines Bilderbuchs zu erzählen, erhöhen sie schrittweise ihre Erzählfähigkeit (Hartmann, 2005).

In diesem Zusammenhang können die Lehrpersonen die Sprachfortschritte der Kinder aktiv unterstützen, indem sie Bilderbücher, aber auch andere sprachlich-spielerische Aktivitäten als Lernwerkzeug nutzbar machen und die Kinder ermutigen, ihren Wortschatz gezielt einzusetzen, wenn sie über das betrachtete Bilderbuch oder die durchgeführte Handlung erzählen (Bönig/Thöne, 2017).
Dank Spielhandlungen entdecken die Kinder den Nutzen ihres aktiven Sprachgebrauchs als wichtiges Kommunikationsinstrument. Gleichzeitig erwerben sie dabei Satzstrukturen und erweitern ihre Wortbedeutungsnetze. Durch die Erweiterung dieser Kompetenz steigern sie wiederum ihr sprachliches Bewusstsein und setzen die Sprache immer gezielter ein, wenn sie interagieren (Albers, 2011).

Im Spiel handeln die Kinder aktiv und lassen ihre Spielhandlungen nicht immer durch extern auferlegte Regeln bestimmen. Dies macht sich zum Beispiel in Gesellschaftsspielen bemerkbar, wenn ein Kind den Würfel regelabweichend wirft.

Mit zunehmendem Alter ändert sich das Spielverhalten und Sprachlernen der Kinder. Sie beginnen, vermehrt Wort*spiele* zu gebrauchen. Zusätzlich zu den sprachlichen Fähigkeiten erweitern sie dabei ihre Sozialkompetenzen. Beispielsweise können sie Spielkonflikte ansprechen und dieselben ohne die

Intervention der Lehrperson lösen oder die abgemachten Spielregeln einhalten (Mietzel, 2002).

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern lässt sich beobachten, dass sie je nach Spielpartner die eine oder andere Sprache oder alle ihre Sprachen gleichzeitig verwenden und dabei wenig auf die sprachliche Form achten. Spielgelegenheiten dieser Art sind motivierend und stellen eine ideale Umgebung für den Erwerb jeweiliger Sprachen dar (Schneider, 2015).

1.3.2 Spiel als zentrales Bildungsmedium des Kindes

Spiel ist eines der zentralen Bildungsmedien des Kindes und stellt die Grundform seiner Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt dar. Es bildet die Grundlage für sein Lernen und seine inszenierte, lustvoll erlebte Wirklichkeit. Im Spiel kann das Kind «die innere und äussere Realität unabhängig von realen Anforderungen verbinden, indem es etwa einen Holzklotz als Auto ansieht und so selbst mobil werden kann» (Stenger, 2010, 31). Über das Spiel wird das Kind Teil der Gesellschaft, zumal das Spiel eine wichtige gesellschaftlich-kulturelle Komponente hat, die für alle Kinder prägend ist. Dabei erwerben sie Gewohnheiten, «Prinzipien, Vorstellungen, Empfindungen, Interaktions- und Handlungsformen der Kultur/Gesellschaft» (ebd.). Das Spiel ist kein Mittel zum Zweck, sondern es ist sinnstiftend – es ermöglicht Kindern die Selbst- und Welterfahrung. Es besitzt eine Eigendynamik, denn es «beginnt, stockt, kommt wieder in Gang» (ebd., 33).

Im Spiel ahmen die Kinder Handlungsmuster der Gesellschaft nach, indem sie beispielsweise in einer ‘Kochecke‘ im Kindergarten kochen, eine ‘Arztpraxis‘ oder die ‘Wohnung‘ einrichten, den ‘Tisch‘ decken usw. Solche Rollenspiele tragen zur sprachlichen, sozialen und kognitiven Entwicklung des Kindes bei. Im Spiel erfahren sich die Eingangsstufenkinder «aktiv gestaltend, in einem freien Raum experimentierend» (ebd., 36).

An Spielangeboten mangelt es auf der Eingangsstufe nicht: Nebst den bislang genannten Aktivitäten bieten sich hierzu Erzählungen, Reime, Lieder, Silben- und Klangspiele sowie andere Themen und Materialien an (mehr dazu siehe Praxisteil in diesem Buch). Durch solche Angebote entwickeln die Kinder sprachliche, kommunikative, musikalische, tänzerische und performative Kompetenzen sowie ihre Denk- und Handlungsfähigkeit.

1.3.3 Spieltypen auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe

Grob lassen sich vier Spieltypen auf der Eingangsstufe als besonders wichtig hervorheben:

1. **Symbol- und Rollenspiel:** Kindergartenkinder beobachten, was in ihrer unmittelbaren Umgebung passiert und simulieren dabei ihre Handlungen,

z.B. tun sie so, als ob sie ihr 'krankes Kind' (Puppe) pflegen würden. Beim Rollenspiel handeln sie spontan, indem sie das Spielthema auswählen und entsprechende Rollen übernehmen, beispielsweise Obst auf dem Herbstmarkt verkaufen. Dieser Scheinrealität sind sich die Kinder im Kindergartenalter bewusst. Bei angeleiteten Rollenspielen hingegen gibt die Lehrperson das Thema, die Dauer, die Rollen und das Spielmaterial vor. Es obliegt der Lehrperson, ein Gleichgewicht zwischen spontanen und angeleiteten Rollenspielen aufrechtzuerhalten.

2. **Experimentier-, Bau- und Konstruktionsspiel:** Die Kinder ziehen verschiedene Spielgegenstände heran (z.B. Stofftiere, Murmelsteine, Legosteine, Bauklötze) und experimentieren damit. Sie bauen beispielsweise ein 'Haus', einen 'Turm', eine 'Mühle', kombinieren zwei- und dreidimensionale Baukonstrukte und sind in der Lage, relativ wirklichkeitsgetreu zu konstruieren (z.B. ein Wohnviertel mit Häusern, Feuerwehr, Spital, Spielplatz).
3. **Regelgebundenes Spiel:** Bei diesem Spieltypus lernen die Kinder, sich während des Spiels an bestimmte Regeln zu halten. Regelbewusstsein ist eine bedeutsame Komponente der Sozialentwicklung. Sichtbar wird dies beispielsweise, wenn die Kinder bei einem Würfelspiel geduldig warten, bis sie würfeln dürfen. Dasselbe gilt für Sing-, Sprech-, Kreis-, Hüpf-, Tanz-, Wettkampf- und weitere kooperative Lernspiele auf der Eingangsstufe.
4. **Bewegungsspiele:** Spiele, die mit körperlichen Aktivitäten verbunden sind, gehören ebenfalls zum Alltag jedes körperlich gesunden Kindes. Bewegungsspiele sind unentbehrlich für die Entwicklung der Grob- und Feinmotorik. Durch Bewegung entwickeln die Kinder ihre Genauigkeit und Geschwindigkeit, ihre Fähigkeit, Übungen auszuführen. Vertrauen in die eigene Leistungs- und Ausdrucksfähigkeit wird dabei stets aufgebaut (mehr dazu Hartmann, 2005, 106-112).

Tanzen und lachen

Die skizzierten Spieltypen veranschaulichen, wie zentral das Spiel auf der Eingangsstufe ist und weisen zugleich darauf hin, dass die Lehrpersonen dafür sorgen sollten, dass entsprechendes Material, entsprechende Geräte und Ausstattung sowie genügend Zeitgefässe zur Verfügung stehen, damit die Kinder maximal vom Bildungsmedium Spiel profitieren können.

1.3.4 Gezielter Einsatz von Spielangeboten und Spielmaterial

Nicht zu unterschätzen ist beim Erwerb der Bildungssprache die Wirkung einer bewussten Abstimmung der Spielmaterialien, deren Farbenkombination, der Raumschmuck sowie die in sich stimmige Gleichmässigkeit der Spielgegenstände auf der Eingangsstufe.

Überfüllte Räume, die wenig Platz zum Spielen übrig lassen und einen zu bunten Farbenkontrast darstellen, können einengend wirken und unter Umständen Unruhe erzeugen. Die bereitgestellten Spielgegenstände sollen Bezug zum aktuellen Thema nehmen. Wird beispielsweise das Thema *Zirkus* behandelt, so werden eine entsprechende Bilderbuchgeschichte, eine Puppe als Leitfigur sowie Zirkuslieder und Requisiten für die Verkleidung der Kinder herangezogen (mehr zu diesem Thema siehe Kapitel 8 in diesem Buch).

Dies bedeutet freilich nicht, dass den Kindern der Zugang zu anderen auf der Eingangsstufe verfügbaren Spielgegenständen gesperrt wird. Im Gegenteil, Letztere sollen in offenen Gestellen verfüg- und sichtbar sein für die Kinder, damit sie damit spontan etwas gestalten oder spielen können, wenn die Gruppe nicht gerade mit einem angeleiteten thematischen Spiel beschäftigt ist. Das Spielmaterial sollte also strukturiert in den Kisten angeboten und beschriftet sein, damit die Kinder wissen, wo was ist und je nach Spiellust davon Gebrauch machen können.

Materialkisten sind thematisch strukturiert und für die Kinder zugänglich

Strukturierte Materialangebote bergen einen gewissen Reiz und vermeiden einen unnötigen Spielsachenüberfluss. Ziel soll es bleiben, mittels Gegenständen alle oben genannten Fähigkeiten der Kinder (Kommunikation, Sprache, Kognition, Sozialkompetenz, Motorik usw.) mehrdimensional und in vielfältigen Spielaktivitäten zu unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Spielen ein Kernelement (der Rahmenhandlung) auf der Eingangsstufe ist. Durch das Spiel können die Kinder selbst komplexe Wörter und Sinnzusammenhänge leichter erschliessen, als wenn die Lehrperson sie ständig dazu anhält, unbekannte Wörter zu produzieren und dabei Gefahr läuft, dass die Kinder ihre Sprechlust verlieren. Die pädagogisch-lernpsychologische Kunst liegt vielmehr darin, den Kindern verschiedene Handlungs- und Lernwege zu vermitteln (gestalten, malen, spielen, Verse aufsagen, musizieren), die ihnen Spass machen und auch Assoziationen erzeugen (Lentes/Theisen, 2004).

Dies bedeutet, dass sich im Spiel die Lernbereiche Sprache, Bewegung und ästhetische Wahrnehmung treffen und zu einer Entwicklungseinheit werden. Kurz: Während der Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Umwelt erforschen und entdecken die Kinder auf natürliche Weise verschiedene Facetten der Sprache(n), lernen zu kooperieren, Dialoge mit dem Spielpartner zu führen, die Spielgegenstände zu teilen, im Rollenspiel das Sozialverhalten zu entwickeln u.a.m.

Zwischenfazit: Im Spiel entdecken die Kinder den Nutzen ihres Sprachgebrauchs als zentrales Kommunikationsmittel. Sie erschliessen und verarbeiten dabei selbst komplexe Wörter und sprachlich-inhaltliche Zusammenhänge, die sie altersgemäss in verschiedenen Situationen adäquat rezipieren und produzieren. In Spielhandlungen verbinden die Kinder die Lernbereiche Sprache, Bewegung und ästhetische Wahrnehmung zu einer Einheit und entdecken zugleich auf natürliche Weise zahlreiche Facetten der Bildungssprache.

1.4 Sprechen

Sprechen beginnt mit der Produktion der Laute, die den Anfang des produktiven Spracherwerbs darstellen. Die Lautsprache ist ein rund zwei Millionen Jahre altes Evolutionsprodukt und somit viel älter als die Schriftsprache, die als kulturelle Errungenschaft vor ca. 5-10‘000 Jahren erfunden wurde (Jäncke, 2013). Der Weg von der vorsprachlichen Phase der Lautproduktion und dem deiktischen Gebrauch, wie zum Beispiel *da, dort, jetzt* über die Verwendung von Namen bis hin zu Präpositionen oder Pronomen erfolgt natürlich nicht im luftleeren Raum, sondern es kommen stets neue spezifische Sprachfähigkeiten hinzu. Dank dem Zusammenspiel verschiedener Hirnareale wird Sprechen überhaupt ermöglicht

und ist «ein lebenslanger Prozess der Selbstbildung» (Günther, 2007, 12). Somit ist Sprechen eine menschenspezifische Erscheinung, die nicht nur auf die soziale oder kognitive Entwicklung reduziert werden kann – zumal die Sprechkompetenz eines Kindes von verschiedenen Voraussetzungen und Faktoren abhängt.

Durch wiederkehrende Situationen beim Füttern, Stillen, Wickeln oder Spielen ergeben sich beispielsweise Interaktionen bzw. Vorformen des Dialogs zwischen Bezugspersonen und Säuglingen. Dabei äussern die Bezugspersonen intuitiv Sprachmerkmale, die von den Kindern wahrgenommen werden. Auf diese Weise erwerben die Kinder sehr früh die Sprachlaute, den Wortschatz, die Grammatik und andere kommunikative Aspekte jener Sprachen, in denen sie sozialisiert werden (Weinert/Grimm, 2012).

1.4.1 Sprechen als Interaktionsmedium

Alle erworbenen Sprachaspekte benutzen die Kinder in Sprech- und Spielsituationen als Medium, um sich mit anderen Kindern und Erwachsenen auszutauschen sowie Wünsche, Bedürfnisse oder Gedanken zu äussern. Sie sprechen neu gelernte Verse oder singen ihren Eltern neue Lieder vor, zeigen ihnen stolz Zeichnungen, erzählen von betrachteten Bilderbüchern, Erlebnissen, Sprach- und Bewegungsspielen oder anderen Erfahrungen im Kindergarten, auf dem Spielplatz oder zuhause. Sie tanzen und singen, wenn sie Freude ausdrücken, lachen, wenn sie gleichaltrige Freunde, ihre Eltern oder Grosseltern umarmen. Sie integrieren Bewegungen, wenn sie erzählen, wie sie sich fühlen und was sie gerade denken. Mit ihren Ausdrucksformen entwickeln die Kinder ihre gesamte Persönlichkeit und stellen ihre Sprachwelt dar. Die Kinder brauchen somit Sprechanlässe, damit sie ihre Sprechkompetenzen früh auf- und ausbauen können. Die Sprechgelegenheiten sollen sich demnach nicht auf blosses Imitieren oder passives Zuhören beschränken, sondern ihnen ermöglichen, ohne äusseren Zwang und spielerisch den Wortschatz, die Lautsprache, die grammatischen Kategorien sowie andere bildungssprachrelevante Fähigkeiten aufzubauen (Weinert/Grimm, 2012).

1.4.2 Kindergarten als Wiege der Sprechmöglichkeiten

Der Kindergarten setzt an bislang genannten Bildungssprachaspekte an und räumt dem Sprechbereich einen besonders hohen Stellenwert ein, weil Sprechen zusammen mit Hörverstehen zwei zentrale Bereiche für die gesamte Sprachentwicklung jedes Kindes sind. Darin wird überhaupt die Chance begründet, späteren Lese- und Schreibanforderungen zu entsprechen und mit der Bildungssprache kompetent umgehen zu können (Günther, 2007; Selimi, 2016). Im Kindergarten bieten sich zahlreiche Sprechmöglichkeiten, die bewusst aufgegriffen und spie-

lerisch umgesetzt werden sollten. Beispielsweise erzählen die Kinder von ihren Erlebnissen auf dem Spielplatz oder betrachten und besprechen ein Bilderbuch, erzählen eine Geschichte, spielen Puppentheater in verschiedenen Rollen. Sie entdecken Symbole oder Piktogramme und stellen Fragen dazu oder erläutern deren Bedeutung.

Daraus folgt, dass im Kindergarten ein wesentlicher Teil der Sprachhandlungen im Gespräch erfolgt. Erzählen und Vorlesen sind dabei zwei häufige Formen des Gesprächs, die monologisch und dialogisch stattfinden. Beispielsweise erzählt die Lehrperson einen Teil des Textes und fragt die Kinder, wie die Geschichte weitergehen könnte. Daraufhin lässt sie die Kinder weitererzählen und fragt am Schluss, was ihnen am besten gefallen habe. Oder sie verteilt Kindern in kleinen Gruppen Wörter, anhand derer sie selber einen Teil der Erzählung übernehmen und weiterspinnen können. Sobald die Kinder diese Erzähltechnik beherrschen, können sie eine Geschichte von Beginn an ohne Unterstützung der Lehrperson erzählen. Oder die Kinder erhalten zusammenhängende Bildkarten und erzählen damit eine Geschichte.

Erzählen schafft imaginäre Bilder und schärft das Sprachverständnis der Kinder. Wenn sie in der Gruppe eine Geschichte erzählen oder erfinden, lernen sie zudem zu kooperieren und entwickeln dabei ihre soziale Kompetenz.

1.4.3 Dialoge durch Besprechung von Bilderbüchern

Interessante Dialoge entstehen, wenn die Lehrperson mit den Kindern ein Bilderbuch bespricht. Allerdings empfehlen sich auch hierbei kleine Gruppen mit maximal vier Kindern, damit diese die Bilder gut sehen und genauer betrachten können, während sie darüber sprechen. Fühlen sich die Kinder von einem Bilderbuch angesprochen, so können sie lange bei den einzelnen Bildern verweilen.

Dialog durch Bilderbuchbetrachtung

Damit sie einem Bilderbuch möglichst viele Details entnehmen, darüber sprechen und dadurch ihren Wortschatz erweitern, kann die Lehrperson einen Karton mit einem Loch verwenden und diesen während der Besprechung so auf dem Bild bewegen, dass die Kinder nur einen Ausschnitt des Bildes durch das Loch wahrnehmen und zunächst Vermutungen anstellen.

Wie bereits erwähnt, realisieren die Kinder einen grossen Teil ihrer Sprechhandlungen im Spiel. Dabei üben sie elementare Sprechprozesse: Atmung, Stimme, Aussprache, Intonation, Körpersprache, Schriftlichkeit und andere Fähigkeiten und Fertigkeiten (Günther, 2007). Somit zählen zu den Aspekten der Sprechkompetenz, die im Kindergarten beachtet werden sollen, «das Gespräch, die freie Rede, das Argumentieren, das Erzählen, das Vortragen, die Atmung, die Stimme, die klare und deutliche Aussprache, die Körpersprache mit Mimik, Gestik und Blickkontakt, die Emotionen und die Stimm- und Sprechstörungen» (Günther, 2007, 12).

1.4.4 Sprechen als multifunktionales Medium bildungssprachlichen Kompetenzaufbaus

Mittels Sprechen übertragen die Kinder ihre Ideen, Bedürfnisse, Anliegen in hörbare Sprache. Auch ihre Lernbereitschaft, Neugier und ihren Spieltrieb begleiten sie mit Sprechaktivitäten und erweitern zeitgleich ihre rezeptive und produktive Wortschatzkompetenz. Zudem festigen sie ihre phonologische Bewusstheit, indem sie im Spiel Reime, Sprechverse, Gedichte oder sogenannte Zungenbrecher spielerisch üben. Sie lernen, kurze Vokale von langen oder stimmhafte Laute von stimmlosen zu unterscheiden, sich in korrekten Sätzen mitzuteilen und über das Gesprochene nachzudenken.

Sprechen in verschiedenen Rollen und Formen

Durch die zahlreichen Sprechübungen und Spiele im Kindergartenalltag lernen die Kinder zudem, ihre Artikulationsorgane (z.B. Lippen, Zunge, Unterkiefer, Gaumensegel, Zähne) locker und ungehindert zu bewegen. Erst diese motorische

Entwicklung ermöglicht komplexe Bewegungsabläufe der Mundmuskulatur. Die Mundmuskulatur ist nicht zuletzt entscheidend für den Sprechvorgang, d.h. für die Bildung von Lauten, Wörtern und Sätzen. Somit setzt die Sprechfähigkeit eine intakte Steuerung der Feinmotorik voraus (Lentes/Thiesen, 2004).

1.4.5 Vielfalt der Sprechkompetenzen von Kindergartenkindern

Im Kindergarten kommen Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Sprechkompetenzen zusammen. Es gibt beispielsweise Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen und solche, die in der Familie eine andere Sprache sprechen und erst im Kindergarten Deutsch lernen. Die Mehrheit der zweiten Gruppe lernt schnell Deutsch und kann innerhalb von zwei bis drei Jahren altersgemäss kommunizieren. Hingegen dauert es viel länger, bis die Kinder über gute bildungssprachliche Kompetenzen verfügen und komplexere Sprechsituationen bewältigen.

In diesem Zusammenhang sind die Qualität und Intensität der Gespräche bzw. Interaktionen zentral. Es wird angenommen, dass das Wortrepertoire der Kinder umso grösser wird, wenn der verwendete Wortschatz in mündlichen Sprechaktivitäten des Kindergartens variiert.

Exkurs: Angesichts der Tatsache, dass die sogenannte Diglossie (d.h. Gebrauch von Dialekt und Standardvarietät) den realen Spracherwerb vor allem in der Schweiz, aber auch im gesamten deutschsprachigen Raum prägt, sollen die Sprachaktivitäten in der Standardsprache wie auch in der dialektal gefärbten Umgangssprache stattfinden – die Regionalsprache ist von fundamentaler Wichtigkeit. Auf diese Weise entdecken die Kinder die Vielfalt der deutschen Sprache mit all ihren zahlreichen Varietäten. Demzufolge soll die Lehrperson verschiedene Gesprächsgelegenheiten nutzen und die Kinder ermuntern, in beiden obigen Varietäten des Deutschen viel zu sprechen. Sie spricht mit den Kindern über die Varietäten, deren Funktion und Bedeutung im Alltag: z.B. was unterscheidet sie, wo verwendet man welche Varietät? Zudem setzt sie ihre gepflegte Sprache vorbildlich und bewusst ein, stellt thematische Fragen, hört aufmerksam zu, wenn die Kinder etwas erzählen und betrachtet Sprechen als Kernelement des Unterrichtsalltags.

Zwischenfazit: Sprechen als individuelle Realisierung von Bildungssprache umschliesst mehrere Elemente und ist unter anderem von der Bereitschaft, Einstellung und intrinsischen Motivation jedes Kindes abhängig. Ein wichtiges Element des Sprechens auf der Eingangsstufe ist Erzählen. Erzählen und Spielen sind zwei verschiedene Qualifikationsbereiche, die entsprechend anders strukturiert sind. Für mehr Informationen rund um das Thema Erzählen sei z.B. auf die zahlreichen Forschungen von Konrad Ehlich und Uta Quasthoff hingewiesen).