



ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHBILDUNG IM FRÜHKINDLICHEN BEREICH

Eine praxisorientierte Handreichung für die
Tageseinrichtungen für Kinder der Stadt Mannheim

STADT **MANNHEIM**²

Tageseinrichtungen für
Kinder



Wir danken dem Mannheimer Zentrum für empirische Mehrsprachigkeitsforschung (MAZEM gGmbH) für fachliche Beratung und Unterstützung bei der Entwicklung der Handreichung.

ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHBILDUNG IM FRÜHKINDLICHEN BEREICH

Eine praxisorientierte Handreichung
für die Tageseinrichtungen für Kinder
der Stadt Mannheim

(Fachbereich 56)

INHALT

Grußwort	4
Vorwort	5
Teil 1 Einführung: Konzeptionelle Schwerpunkte, Ziele und fachliche Unterstützung der städtischen Tageseinrichtungen für Kinder	7
Teil 2 Theoretische Grundlagen: Spracherwerb und Mehrsprachigkeit	13
2.1 Spracherwerb	13
2.2 Mehrsprachigkeit	15
Teil 3 Umsetzung in der Praxis: Sprachbildung im frühkindlichen Bereich	19
3.1 Alltagsintegrierte Sprachbildung	19
3.1.1 Alltagsintegrierte Sprachbildung im Offenen Konzept	19
3.1.2 Sprachbeobachtung und Dokumentation	20
3.1.3 Von der Beobachtung zum Impuls	21
3.1.4 Dialog und Interaktion	22
3.1.5 Die Bedeutung von Raum und Materialangebot	24
3.1.6 Schriftspracherwerb und Schriftkultur	25
3.2 Sprachförderung	26
3.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag: Viele Sprachen – viele Kulturen	27
3.4 Zusammenarbeit mit Eltern	29
3.5 Zusammenarbeit mit anderen Facheinrichtungen und Institutionen	30
Teil 4 Praxishilfen	33
4.1 Praxishilfe: Spracherwerb und Mehrsprachigkeit	33
Meilensteine des Grammatikerwerbs	33
4.2 Praxishilfe: Alltagsintegrierte Sprachbildung	34
Bogen zur Einschätzung der alltagsintegrierten Sprachbildung im Team	34
4.3 Praxishilfe: Alltagsintegrierte Sprachbildung im Offenen Konzept	36
Soziogramm zur Erfassung der Dialogsituationen im Alltag	36
4.4 Praxishilfe: Von der Beobachtung zum Impuls	37
4.4.1 Themen und Interessen der Kinder nach Infans	37
4.4.2 Freunde des Kindes und Kontakte in der Kindertageseinrichtung	38
4.4.3 Spielschemata von Krippenkindern	39

4.5	Praxishilfe: Dialog und Interaktion.....	40
4.5.1	Hinweise zur Dialoggestaltung	40
4.5.2	Frageformen	40
4.5.3	Sprachanregende Strategien.....	42
4.5.4	Feinzeichen von Krippenkindern	44
4.6	Praxishilfe: Bedeutung von Raum und Materialangebot	46
	Hinweise zur sprachanregenden Gestaltung des Raumes.....	46
4.7	Praxishilfe: Schriftspracherwerb und Schriftkultur	47
	Anregung der schriftsprachlichen Entwicklung	47
4.8	Praxishilfe: Zusammenarbeit mit Eltern.....	48
	Buchtipps zur alltagsintegrierten Sprachbildung.....	50
	Literatur- und Quellenangaben.....	53

LIEBE MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER,

die Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen zu erhöhen, zählt zu den strategischen Zielen, denen sich die Stadt Mannheim verschrieben hat. Der frühzeitige Erwerb der deutschen Sprache ist zugleich der entscheidende Schlüssel für eine erfolgreiche Bildungsbiographie und gesellschaftliche Teilhabe. Die Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Muttersprache oder Deutsch als Zweitsprache ist deshalb seit Jahren eine der wichtigsten pädagogischen Aufgabenstellungen unserer Tageseinrichtungen für Kinder.

Die vorliegende Handreichung knüpft an diese lange Tradition an und stellt sicher, dass die individuelle Sprachbegleitung in unseren Tageseinrichtungen auch zukünftig ein zentraler Baustein des pädagogischen Alltags sein wird. Konzeptionell verfolgen die städtischen Tageseinrichtungen den Ansatz Alltagsintegrierter Sprachbildung. Unterschiedliche wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass Alltagsintegrierte Sprachbildung die kindliche Sprachentwicklung und insbesondere das Erlernen der deutschen Sprache positiv beeinflussen kann. Diese Chance gilt es, zu nutzen.

Mit der vorliegenden Handreichung erhalten alle pädagogischen Fachkräfte eine fachlich fundierte und zugleich praxisorientierte Unterstützung. Die gemeinsame Ausarbeitung dieser Handreichung und deren enge Anbindung an die Praxis sind wichtige Erfolgsfaktoren. Ich möchte mich daher sehr herzlich bei den Mitarbeiterinnen des pädagogischen Fachdiensts, beim örtlichen Personalrat und den mitwirkenden Einrichtungsleitungen für die Erarbeitung der Handreichung bedanken. Mein Dank gilt auch dem Mannheimer Zentrum für empirische Mehrsprachigkeitsforschung, Frau Prof. Tracy, Frau Krempin und Frau Mehler, die den Fachbereich bei der Entwicklung der Handreichung unterstützt haben.

Ich wünsche allen pädagogischen Fachkräften in den Tageseinrichtungen viel Freude bei der praktischen Umsetzung und gutes Gelingen und danke Ihnen allen für Ihre gute und stets engagierte Arbeit mit den Kindern.

Mit freundlichen Grüßen



DR. ULRIKE FREUNDLIEB

Bürgermeisterin für Bildung, Jugend, Gesundheit

LIEBE MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER,

Sprachbildung hat in den städtischen Tageseinrichtungen für Kinder eine lange Tradition. Durch zahlreiche Projektteilnahmen und Fortbildungen wurde in der Vergangenheit eine hohe Kompetenz aufgebaut.

Anknüpfend an diese Erfahrungen hat der Fachdienst die vorliegende Handreichung *Alltagsintegrierte Sprachbildung* erarbeitet. Die Handreichung fasst die konzeptionellen Schwerpunkte der städtischen Tageseinrichtungen zur Unterstützung des frühkindlichen Spracherwerbs zusammen. Sie bietet fachliche Hintergrundinformation zum Thema. Im Zentrum stehen Anregungen für die Praxis, den Spracherwerb von Kindern im Alltag der Kindertagesstätte wirkungsvoll und zielgerichtet zu unterstützen.

Damit will die Handreichung den Leitungen und pädagogischen Fachkräften in den Tageseinrichtungen Orientierung bieten. Sie will ermutigen, individuelle und auf die jeweiligen Situation der Tageseinrichtung abgestimmte Angebote zur Sprachbildung zu entwickeln. Der Fachdienst unterstützt die Einrichtungen mit Fortbildungen, Teamtagen und Beratung.

Alltagsintegrierte Sprachbildung ist ein Konzept, das auf den frühkindlichen Bereich zugeschnitten ist. Die dabei gewonnenen Erfahrungen können aber sicher auch dazu beitragen, im Hort die sprachliche Entwicklung der Kinder ergänzend zur Schule zu unterstützen.

Ich würde mich freuen, wenn die Handreichung viele Impulse für den pädagogischen Alltag vermittelt. Ich wünsche Leitungen und pädagogischen Fachkräften viel Freude bei der Umsetzung und Weiterentwicklung sprachlicher Bildung zusammen mit Kindern und Eltern.

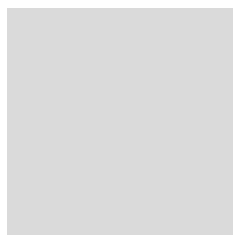
Für den hohen Einsatz, den die Fachkräfte tagtäglich in den Tageseinrichtungen leisten, ihr Engagement für die Ihnen anvertrauten Kinder danke ich Ihnen herzlich.

Mit freundlichen Grüßen



SABINE GAIDETZKA

Fachbereichsleitung, FB 56 Tageseinrichtungen für Kinder



TEIL 1

EINFÜHRUNG: KONZEPTIONELLE SCHWERPUNKTE, ZIELE UND FACHLICHE UNTERSTÜTZUNG DER STÄDTISCHEN TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER

Spracherwerb ist ein wesentliches Element kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie sowie gesellschaftliche Teilhabe. Die Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern ist deshalb eine zentrale Bildungsaufgabe von Kindertagesstätten und als solche im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung des Landes Baden-Württemberg fest verankert. Sprachbildung ist ein entscheidender Schlüssel zu Bildungsgerechtigkeit. Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen, zählt zu den zentralen strategischen Zielen, denen sich die Stadt Mannheim verpflichtet hat.

ZIEL SPRACHLICHER BILDUNG

Ziel der Sprachbildung in Kindertagesstätten ist es, die Kinder bestmöglich in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern und sie zu befähigen, beim Übergang in die Grundschule dem Unterricht in deutscher Sprache folgen und sich daran beteiligen zu können.

Dieses Ziel lässt sich umso besser erreichen, je früher das Kind eine Kita besucht und die Angebote zur Sprachbildung in Anspruch nehmen kann. Die städtischen Tageseinrichtungen empfehlen deshalb, Kinder frühzeitig in einer Kita anzumelden, möglichst bereits im Krippenalter.

ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHBILDUNG

Die Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern erfolgt in den Krippen und Kindergärten der Stadt Mannheim durch alltagsintegrierte Sprachbildung. Alltagsintegrierte Sprachbildung unterstützt den natürlichen Spracherwerb von Kindern. Aufgabe der Kita ist es, im pädagogischen Alltag auf vielfältige Weise Sprachanlässe zu schaffen. Kinder gewinnen in Dialog und Interaktion, im Spiel, durch eine sprachanregende Umgebung und durch das Vorbild der pädagogischen Fachkraft Freude, sich auszudrücken und ihre sprach-

liche Kompetenz weiterzuentwickeln. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, die Feinzeichen und die sprachlichen Äußerungen des Kindes aufzugreifen und motiviert das Kind, selbst aktiv zu kommunizieren.

Im Mittelpunkt alltagsintegrierter Sprachbildung stehen das jeweilige Kind, seine Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen. Die Unterstützung der Sprachentwicklung erfolgt individuell und setzt eine differenzierte Beobachtung und Wahrnehmung des einzelnen Kindes durch die pädagogischen Fachkräfte voraus.

Ob Bewegungsbaustelle, Bauecke, naturwissenschaftliches Experimentieren – es gibt in den Kitas keinen Bildungsbereich, der nicht Anlass zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung sein kann und dazu auch bewusst genutzt werden sollte. Alltagsintegrierte Sprachbildung ist eine Querschnittsaufgabe. Sie ist damit Aufgabe jeder pädagogischen Fachkraft und kann nicht an einzelne Sprachexpert*innen delegiert werden.

SPRACHFÖRDERUNG

Kinder, bei denen ein spezifischer Sprachförderbedarf festgestellt wird, erhalten in der Kita ein bedarfsgerechtes Sprachförderangebot. Sprachförderangebote werden in der Regel in Kleingruppen durchgeführt. Gezielte Sprachförderung bedarf einer besonderen fachlichen Qualifikation und wird deshalb nur von erfahrenen, eigens geschulten Fachkräften durchgeführt.

VIELE SPRACHEN – VIELE KULTUREN

In Mannheim leben Familien aus rund 170 Herkunftsländern. Die Vielfalt der Stadtgesellschaft findet sich auch in den städtischen Tageseinrichtungen wieder. Familien mit vielen verschiedenen Herkunftssprachen besuchen die städtischen Tageseinrichtungen. Es ist keine Seltenheit, dass in einer Kita zwischen 10 und 20 verschiedene Herkunftssprachen präsent sind. Jedes Kind und jede Familie gleich welcher Sprache, Kultur und Religion ist in den städtischen Tageseinrichtungen herzlich willkommen. Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird als Chance für die Stadtgesellschaft und die Bildungsbiographie der Kinder verstanden. Jede Sprache wird als wichtige Ressource und Kompetenz anerkannt. Wir begegnen einander mit Respekt und Toleranz.

Den unterschiedlichen Herkunftssprachen der Kinder wird deshalb im Kita-Alltag Raum gegeben. Kitas gestalten eine sprachanregende Umgebung, welche die sprachliche Vielfalt angemessen berücksichtigt. Eltern und Kinder finden ihre Sprache z. B. in mehrsprachigen Begrüßungsworten auf Plakaten, in mehrsprachigen Aushängen oder mehrsprachigen Bilderbüchern wieder. Eltern werden eingeladen, Geschichten in ihrer Familiensprache zu erzählen oder vorzulesen. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Kinder, indem sie im Alltag aktiv Bezüge zu den Herkunftssprachen herstellen. Die pädagogischen Fachkräfte wecken früh die Neugier der Kinder an Sprache(n) und vermitteln die Freude an Sprache und Kommunikation.

Alle Kinder erhalten in den städtischen Kitas ausreichend Unterstützung, die deutsche Sprache zu erlernen. Dies ist mit Blick auf den späteren schulischen Bildungserfolg unabdingbar. Bei Kindern, die im frühkindlichen Bereich Deutsch als Zweitsprache erwerben, gilt es zu beachten: Kinder eignen sich eine Sprache nicht in künstlich geschaffenen Lernsituationen an, in denen z.B. Grammatik oder Wortschatz analog zum schulischen Fremdsprachenunterricht isoliert geübt werden. Kinder erlernen die Zweitsprache vor allem, indem sie diese hören und angemessen zum Sprechen angeregt werden. Alltagsintegrierte Sprachbildung ist somit für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, in der Kita die angemessene Form der Unterstützung. Ergänzend kommen spezifische bedarfsgerechte Sprachförderangebote dazu.

ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN

Um das Kind bestmöglich beim Spracherwerb unterstützen zu können, spielt die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern eine wichtige Rolle. Ein regelmäßiger Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern ist im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes von besonderem Interesse.

Mindestens einmal im Jahr führt die Kita mit den Eltern ein Entwicklungsgespräch, in dem u.a. die Sprachentwicklung des Kindes thematisiert und ggf. über angemessene Fördermaßnahmen gesprochen wird. Eltern erhalten durch die Kita Anregungen, wie sie ihr Kind zu Hause im Spracherwerb unterstützen können. Das Thema Mehrsprachigkeit führt bei Eltern oft zu Verunsicherungen. Hier stehen die pädagogischen Fachkräfte als qualifizierte Ansprechpartner bereit, um Eltern Sicherheit und Orientierung zu geben.

Fällt in der Einrichtung bei einem Kind eine Sprachstörung auf, die einen therapeutischen Bedarf bzw. eine zunächst klare Diagnose erforderlich machen, sprechen die pädagogischen Fachkräfte oder die Leitung die Eltern auf ihre Beobachtung an. Sie unterstützen die Eltern, ein passendes therapeutisches Angebot zu finden und übernehmen Lotsenfunktion. Sprachtherapie kann von den Tageseinrichtungen nicht geleistet werden.



KOOPERATION MIT FACHÄMTERN UND INSTITUTIONEN

Zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern arbeiten die städtischen Kitas eng mit anderen Facheinrichtungen und Institutionen zusammen, z. B. dem Gesundheitsamt, der Musikschule, der Stadtbibliothek oder der Frühförderstelle.

Eine besondere Bedeutung kommt der Zusammenarbeit mit der Grundschule zu. Ziel ist es, dass der Übergang von der Kita in die Grundschule gelingt und nicht als Bruch in der Bildungsbiographie des Kindes wahrgenommen wird. Die Angebote zur Gestaltung dieses Überganges sind auf die Entwicklungsprozesse und individuellen Bedarfe der Kinder abzustimmen.

QUALITÄTSSICHERUNG UND -ENTWICKLUNG

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung Baden-Württemberg fordert für alle Kinder in Krippe und Kindergarten eine Unterstützung ihrer sprachlichen Entwicklung und eine angemessene Qualitätssicherung. Dies stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen.



Mit Blick auf die Kinder beobachten, dokumentieren und reflektieren die pädagogischen Fachkräfte die sprachliche Entwicklung der Kinder regelmäßig. Die Sprachstandserhebungen der Einschulungsuntersuchung (ESU) und des Sprachscreenings im letzten Kindergartenjahr geben ebenfalls wichtige Hinweise auf notwendige sprachliche Unterstützungsmaßnahmen. Beobachtung, Dokumentation und Sprachstandserhebung bilden eine wichtige Rolle bei der Qualitätssicherung.

Die pädagogischen Fachkräfte erhalten fortlaufend einschlägige Qualifizierungsangebote. Dabei unterstützt der pädagogische Fachdienst des Fachbereichs Tageseinrichtungen für Kinder die Einrichtungen durch regelmäßige Fortbildungsangebote, durch Beratung und in Teamtagen bei allen Fragen zur sprachlichen Bildung von Kindern. Ziel dieser Maßnahmen ist:

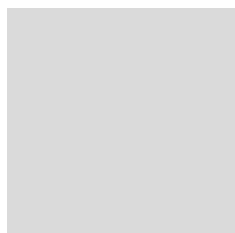
Die pädagogischen Fachkräfte:

- erkennen sprachlich bedeutsame Situationen im pädagogischen Alltag;
- reflektieren ihr eigenes sprachliches Verhalten;
- wenden sprachanregende Strategien an;
- überprüfen regelmäßig den sprachlichen Aufforderungscharakter von Raum und Material;
- schaffen gezielt 1:1 Dialogsituationen mit den Kindern;

- schaffen gezielt Situationen, in denen Kinder miteinander sprechen und voneinander lernen können;
- setzen sich mit den kulturellen Hintergründen der Kinder auseinander und beziehen diese in ihr Handeln ein;
- beobachten und dokumentieren angemessen die sprachliche Entwicklung von Kindern.

Erfahrene pädagogische Fachkräfte werden zudem zu Sprachförderkräften fortgebildet, die in den Kitas spezifische Sprachförderangebote realisieren.

Zusätzliche Projekte, z. B. das Bundesprojekt „Sprachkitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (SKF) und das Bundesprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS), verschaffen Kitas darüber hinaus Zugang zu neuen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und unterstützen sie dabei, Instrumente der Sprachdiagnostik und der alltagsintegrierten Sprachbildung weiterzuentwickeln und im Kita-Alltag effizient und zielorientiert einzusetzen. Darüber hinaus ist das Kinderhaus Neckarstadt-West *Konsultationskita der Bundesoffensive Frühe Chancen* und bietet Hospitationsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte zu alltagsintegrierter Sprachbildung an.



TEIL 2

THEORETISCHE GRUNDLAGEN:

SPRACHERWERB UND MEHRSPRACHIGKEIT

Der Spracherwerb verläuft in einer oder mehrerer Sprachen nach vergleichbaren Mustern und braucht die gleichen Voraussetzungen: eine sprachlich anregende Umgebung und vielfältige Gesprächsgelegenheiten. Wichtig ist der individuelle Blick auf jedes Kind und seine Spracherfahrungen, unabhängig davon, ob es eine oder mehrere Sprachen erwirbt.

Dazu benötigen pädagogische Fachkräfte grundlegendes Wissen über den Erwerb von Sprache, den Einfluss des Umfeldes und Handlungssicherheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Bewertungen verschiedener Sprachkompetenzen ist unerlässlich.

2.1 SPRACHERWERB

Der Mensch verfügt über eine biologische Ausstattung, die es ihm ermöglicht, Sprache(n) zu erwerben. Dies sind einmal die neuronalen Voraussetzungen und der Vokaltrakt des Menschen, der sehr differenzierte Laute produzieren kann (vgl. Siegler et al, 2005, S. 300). Die Wahrnehmung der gesprochenen Sprache und die Verarbeitung dieser Sinneseindrücke sind die nächsten wesentlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb. Im Sprachbaum von Wendland (Wendlandt, 2006) wird dies deutlich dargestellt: die sensomotorische Integration, also die Aufnahme und Verarbeitung aller Sinneseindrücke, ist die Basis der sprachlichen Entwicklung.

Weiterhin entwickelt sich Sprache nicht isoliert vom Umfeld. Kinder brauchen für die Sprachentwicklung vertraute Beziehungen und erwachsene Bezugspersonen, die auf ihre Bedürfnisse und Interaktionssignale eingehen und diese prompt und angemessen beantworten. Kinder lernen Sprache nur, wenn es für sie Sinn macht: sie möchten sich mit anderen verständigen und die Welt verstehen. Denn „sprechen heißt, gehört zu werden“ (Schäfer, 2013).

Bildungsprozesse und damit auch Spracherwerbsprozesse sind immer aktive Aneignungs- und Konstruktionsleistungen des Kindes. Sie bauen auf den gemachten Erfahrungen auf und gehen eigene, manchmal nicht geradlinige Wege. Die Kinder setzen sich mit dem sprachlichen Angebot ihres Umfeldes auseinander

und leiten aus dem, was sie hören, unbewusst Regeln ab. Diese werden nach und nach weiter ausgebaut, erprobt und verfeinert (vgl. Tracy, 2007).

Der Spracherwerb vollzieht sich:

- unabhängig von Kultur und sozialer Schicht;
- unabhängig von Intelligenz;
- im Dialog mit dem sozialen Umfeld.

Die ersten Spracherfahrungen machen Kinder mit ihren unmittelbaren Bezugspersonen. Sprache ist ein wichtiger Bestandteil der Familienkultur, denn mit der Familiensprache werden Normen, Werte und Traditionen gelebt und weitergegeben. Die Sprach- und Kommunikationskultur der Familie prägt wesentlich die Sprachentwicklung des Kindes.

Alle Kinder durchlaufen in ihrer Sprachentwicklung die Meilensteine der grammatikalischen Entwicklung: zunächst Ein-Wort-Äußerungen, dann erste Wortkombinationen, dann einfache Hauptsätze mit dem Verb an der richtigen Position und zum Schluss komplexe Sätze (z. B. Nebensätze).

Weitere Informationen dazu in der Praxishilfe. ➔ *Meilensteine des Grammatikerwerbs, S.33*

Der Spracherwerb verläuft:

- durch eine sprachanregende Umgebung und vielfältige Gesprächsgelegenheiten;
- ohne expliziten Unterricht, d. h. nicht durch Auswendiglernen, Üben und Wiedergeben von Sätzen;
- in wiederkehrenden Mustern und systematisch, d. h. in Phasen, die alle Kinder durchlaufen. In der Sprachpyramide nach Wendlandt (Wendlandt, 2006) sind diese Erwerbsphasen dargestellt.
- mit individuellen Unterschieden z. B. in Bezug auf die Geschwindigkeit;
- je nach Erwerbsgelegenheit auch problemlos gleichzeitig in mehreren Sprachen. ➔ *Kapitel Mehrsprachigkeit, S. 15*
- nicht losgelöst von der Gesamtentwicklung eines Kindes.

Einfluss auf den Spracherwerbsprozess haben sowohl die Häufigkeit des Sprachgebrauchs (in der jeweiligen Sprache) als auch dessen Qualität. „Sprachkompetenz wächst durch Sprachvorbilder mit reichhaltigem Wortschatz und differenziertem Satzbau“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2014, S.131). Das bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte den Kindern in verschiedenen Situationen des Alltags eine vielfältige und komplexe Sprache anbieten, an der sich die Kinder orientieren können.

BEGRIFFSKLÄRUNG KOMMUNIKATION – SPRACHE

Kommunikation bezeichnet „den Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen, wobei die Mitteilung sprachlich (verbal) oder/und nichtsprachlich (nonverbal) erfolgen kann“ (Köck & Ott 1994, S. 213). Erfolgreiche Kommunikation ist nicht gleichbedeutend mit Sprachbeherrschung. So können Kinder, denen z. B. aufgrund ihres Alters oder einer anderen Familiensprache formalsprachliche Fähigkeiten im Deutschen fehlen, dies durchaus nonverbal kompensieren. Es gibt vielfältige Ausdrucks- und Kommunikationsformen. Dazu zählen neben Mimik, Gestik und nonverbalen Signalen auch Gebärdensprache und unterstützende Kommunikationsformen für Menschen, die sich nicht verbal äußern können. Kinder nutzen darüber hinaus auch die verschiedensten künstlerischen Ausdrucksformen, um sich mitzuteilen. Erste Kommunikationserfahrungen machen Kinder also lange vor der ersten verbalsprachlichen Äußerung.

Sprache ist die wichtigste Form der menschlichen Kommunikation. Sie ermöglicht es uns, am sozialen Leben teilzuhaben.

Sie ist ein formales und komplexes Regelsystem und besteht aus Einheiten (Wörter), die nach bestimmten Regeln miteinander kombiniert werden. Sprache kann auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden (Grammatik, Wortschatz, Lautstruktur, Wortbedeutung und Verwendung von Sprache).

2.2 MEHRSPRACHIGKEIT

„MEHRSPRACHIGKEIT IST EINE CHANCE!“ (*Mannheimer Erklärung zur frühen Mehrsprachigkeit*)

Alle Kinder erschließen sich ihre Sprache(n) selbständig aus dem Reichtum des sprachlichen Inputs. Kinder brauchen dabei Gelegenheiten, all ihre Sprachen mit sprachkompetenten Interaktionspartner*innen immer wieder zu sprechen.

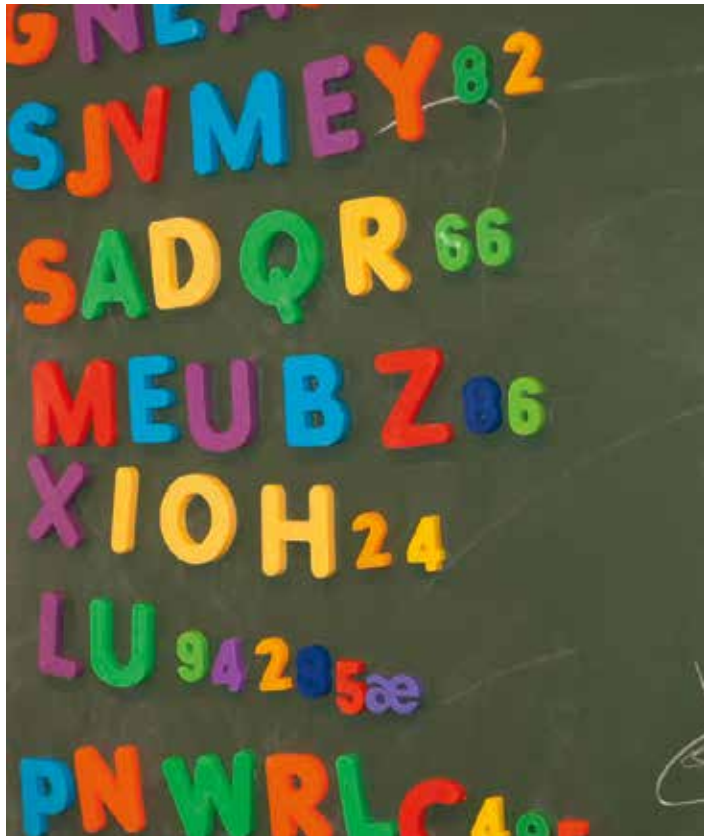
Besteht der Kontakt zu zwei oder mehr Sprachen von Geburt an, handelt es sich um einen sogenannten doppelten oder bi- bzw. multilingualen Erstspracherwerb. Erfolgt der Erwerb einer zweiten Sprache zeitlich versetzt nachdem der Erwerb der Erstsprache bereits begonnen hat, spricht man vom sukzessiven oder frühen Zweitspracherwerb. Dieser wird wiederum abgegrenzt vom Erlernen einer Fremdsprache im schulischen Kontext oder als Erwachsene*r.

Grundlegende Stadien des Grammatikerwerbs (Meilensteine) durchlaufen auch Kinder, die Deutsch als Zweit-



Grundlegende Stadien des Grammatikerwerbs (Meilensteine) durchlaufen auch Kinder, die Deutsch als Zweit-

sprache lernen (vgl. Tracy, 2007). → *Meilensteine des Grammatikerwerbs*, S. 33 Sie nutzen ihre Erfahrungen aus dem Erlernen ihrer Erstsprache. Bei günstigen Erwerbsbedingungen (vielfältige Gesprächspartner*innen, anregendes Raum- und Materialangebot, Möglichkeiten zu erzählen und Geschichten zu hören) erwerben sie die Meilensteine des Grammatikerwerbs durchschnittlich in 1 bis 1,5 Jahren. Strukturen der deutschen Hauptsätze eignen sich die Kinder innerhalb von 6 bis



12 Monaten an, Strukturen mit Nebensätzen innerhalb von 8 bis 18 Monaten. Wichtig dabei ist, dass die Kinder ein breites Verblexikon aufbauen, um die im deutschen Hauptsatz wichtige Position des Verbs an zweiter Stelle im Satz (Verb-Zweit-Position) zu erfassen (Tracy, 2009).

Alle Kinder bringen, unabhängig von ihrer Familiensprache, Erfahrungen mit der Deutschen Sprache mit in die Kindertageseinrichtungen. Diese Erfahrungen machen die Kinder z. B. beim Einkaufen oder beim Arztbesuch. An diese Vorerfahrungen müssen die pädagogischen Fachkräfte anknüpfen. Eine gelungene Eingewöhnung und ein vertrauensvoller Kontakt mit der Familie entscheiden darüber, wie gut diese schon vorhandene Ressource zum Tragen kommt.

Bei der Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- das Alter zum Zeitpunkt des Erwerbsbeginns,
- die individuellen Voraussetzungen (z. B. phonologisches Arbeitsgedächtnis),
- die Besonderheiten aus der Erstsprache (z. B. Verbposition),
- und die Zeit, in der das Kind Kontakt mit Deutsch (bzw. einer anderen weiteren Sprache) hat.

Die Sprachkompetenz (Wortschatz, Wissen über Grammatik, etc.) von mehrsprachigen Kindern erstreckt sich über alle Sprachen des Kindes. Dies muss bei der Einschätzung der sprachlichen Kompetenz eines mehrsprachigen Kindes beachtet werden.

Eine Verzögerung der Sprachentwicklung in einer Sprache ist daher nicht zwangsläufig problematisch. In einer der Sprachen haben die Kinder eventuell weniger Kompetenz als einsprachige Kinder, weil sie vielleicht weniger Input in dieser Sprache erhalten haben und dadurch zum Beispiel der Wortschatz weniger umfangreich entwickelt ist. Dafür haben sie die Vorteile, eine weitere Sprache zu sprechen. Dabei treten die

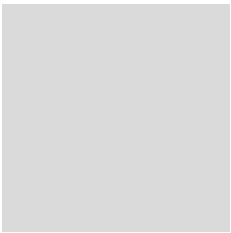
Sprachen der Kinder in verschiedenen Varianten auf: die Sprache für alltägliche Begebenheiten, die Sprache für formale Kontexte und die Sprache in der Familie – die „Herzessprache“.

Immer wieder taucht beim Thema Mehrsprachigkeit der Begriff der doppelten Halbsprachigkeit bei Kindern, die mehrere Sprachen sprechen, auf. Er beschreibt die Annahme, dass mehrere Sprachen nur rudimentär („halb“) erworben werden. Dies „...ist ein populärer Mythos, der auf der Fehleinschätzung von Sprache und sprachlicher Vielfalt beruht. Er gibt eher die soziale [...] Abwertung eines bestimmten Sprachgebrauchs wieder, als sprachliche oder grammatische Fakten“ (Wiese et al, 2010).

Mehrsprachige Kinder und Erwachsene sind in der Lage, von einer Sprache in die andere zu wechseln (code-switching oder mixing). Dazu gehört auch, dass einzelne Begriffe, die nur in einer Sprache vorkommen, in der anderen Sprache verwendet werden (Günther & Trömer, 2013).

ERSTSPRACHE – MUTTERSPRACHE – FAMILIENSPRACHE – HERKUNFTSSPRACHE:

Für die Bezeichnung der ersten Sprache(n) im Umfeld eines Kindes gibt es verschiedene Begrifflichkeiten. Es muss individuell entschieden werden, welcher Begriff in welchem Zusammenhang passt. In diesem Konzept verwenden wir die Bezeichnung „Erstsprache“.



TEIL 3

UMSETZUNG IN DER PRAXIS: SPRACHBILDUNG IM FRÜHKINDLICHEN BEREICH

3.1 ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHBILDUNG

Alltagsintegrierte Sprachbildung umfasst die systematische Unterstützung und Begleitung der natürlichen Sprachentwicklung aller Kinder in allen Altersstufen.

„Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie in bedeutungsvolles Handeln eingebettet und durch feinfühliges Beziehungsarbeit begleitet ist und in allen Situationen des Einrichtungsalltags ihre praktische Umsetzung findet“ (vgl. BMFSFJ, 2016).

Alltagsintegrierte Sprachbildung geschieht entwicklungs-, lebenswelt-, und kompetenzorientiert, d. h. jedes sprachliche Angebot passt zur Sprachkompetenz des Kindes und bezieht Wissen über das Kind mit ein. Die Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen, Interessen und Bedarfen stehen im Fokus der pädagogischen Arbeit. Ziel ist, dass jedes Kind die emotionale Sicherheit hat, sich sprachlich zu äußern und es sich in vielfältigen Situationen sprachlich einbringt.

Pädagogische Fachkräfte haben Wissen über das Familienleben des Kindes. Rituale, Vorlieben und Lebensentwürfe der Kinder und Familien sind ihnen bekannt. Dieses Wissen nutzen sie, um gezielt mit dem Kind im pädagogischen Alltag ins Gespräch zu kommen oder dem Kind ein ansprechendes Angebot zu machen.

Eine Möglichkeit mit dem Team in das Thema einzusteigen, bietet der „Bogen zur Einschätzung der alltagsintegrierten Sprachbildung im Team“.

➔ *Bogen zur Einschätzung der alltagsintegrierten Sprachbildung im Team, S. 34*

3.1.1 ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHBILDUNG IM OFFENEN KONZEPT

Alle städtische Kindergärten und ein Teil der Krippen arbeiten nach dem *Offenen Konzept*. Das *Offene Konzept* bietet für die alltagsintegrierte Sprachbildung viele Chancen. Mit bewusst ausgewählter Vielfalt in den Funktionsbereichen, wie z. B. Atelier, Rollenspiel- oder Bewegungsbereich, eröffnet es Möglichkeiten für eigenständige Entwicklung und gemeinsames Leben und Lernen. Jeder Raum muss dabei gemeinsam mit den Kindern sprachanregend gestaltet werden.

In der offenen Kita wählen die Kinder ihre Spielorte und Spielpartnerinnen selbst aus. Jedes Kind hat die

Möglichkeit, seinen individuellen Interessen nachzugehen. Sprachanregende Impulse der pädagogischen Fachkräfte können damit unmittelbar an Interessen und Neigungen des Kindes anknüpfen. Dies ist vorteilhaft, denn Kinder lernen Sprache, wenn es für sie Sinn und Bedeutung hat.

Im offenen Konzept hat das Kind die Chance, unter vielen Menschen diejenigen auszusuchen, mit denen es in Kontakt treten möchte, die eine besondere Eigenschaft haben oder die es gerne mag. Die freie Wahl der Gesprächspartner*innen ist eine wesentliche Voraussetzung für beziehungsvolle Sprachanlässe, wie sie in den ersten Jahren des Spracherwerbs von hoher Bedeutung sind. Das *Offene Konzept* bietet durch seine Struktur vielfältige Anlässe für sprachliche Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. Nubbek-Studie, Tietze et al., 2012).

Offene Pädagogik setzt voraus, dass alle Kinder im Blick sind. Um sicherzustellen, dass kein Kind verloren geht, haben Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung der Kinder eine besondere Bedeutung. Mithilfe eines Soziogramms, das die Kontakte aller Kinder mit den Fachkräften darstellt, kann sichergestellt werden, dass jedes Kind regelmäßig Dialoge mit Fachkräften führt. ➔ *Soziogramm zur Erfassung der Dialogsituationen im Alltag, S. 36*

3.1.2 SPRACHBEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION

Um die sprachliche Entwicklung der Kinder in der Kita angemessen unterstützen zu können, müssen die pädagogischen Fachkräfte den Entwicklungsstand und die Sprachinteressen der Kinder einschätzen können. Dazu sind eine differenzierte Sprachbeobachtung der Kinder und die Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte aus den Einrichtungen erforderlich. Das Kind wird in unterschiedlichen Räumen und Situationen



von verschiedenen Fachkräften begleitet und beobachtet. Die gesamten schriftlichen Dokumentationen dieser Beobachtungen dienen der Selbstreflexion der Fachkräfte, ihrem Austausch untereinander und dem Gespräch mit den Eltern. Diese Beobachtungen geben den Fachkräften entscheidende Anhaltspunkte, welche sprachlichen Anregungen und Unterstützungen für jedes Kind als nächster Schritt sinnvoll sein können.

Für die systematische und gezielte Erfassung eventueller Risikolagen nutzen die Fachkräfte im Krippenbereich *EBD-Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation 3-48* (Petermann, 2008) und im Kindergartenbereich die *Validierten Grenzsteine* (Michaelis, 2013). Bei Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich werden im Kindergarten ergänzend die Beobachtungsbögen *Sismik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen)* und *Seldak (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern)* herangezogen (Mayr & Ulich, 2017).

Im Rahmen der Einschulungsuntersuchung wird die Entwicklung aller Kinder im vorletzten Kindergartenjahr in den Blick genommen. Hierfür arbeiten die Einrichtungen eng mit dem Fachbereich Gesundheit zusammen, der die Untersuchung vor Ort in den Einrichtungen durchführt. Der Sprachstand der Kinder wird dabei zunächst mit dem Instrument *HASE – Heidelberger-auditives-Screening für Einschulungsuntersuchung* (Schöler, 2008) – erfasst. Bei auffälligen Screening-Ergebnissen wird mit dem *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (SETK 3-5, Grimm, 2001) der Sprachstand genauer betrachtet. Die Ergebnisse bilden eine wichtige Grundlage, um das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung gezielt zu fördern und ggf. sprachfördernde Unterstützung einzuleiten.

Fallen Sprachstörungen auf, die eine sprachtherapeutische Behandlung erforderlich machen, spricht die Kita die Eltern auf die Beobachtung an und unterstützt sie bei der Suche nach einem angemessenen Behandlungsangebot. Die Kita übernimmt hier Lotsenfunktion. Sprachtherapeutische Aufgaben kann die Kita selbst nicht wahrnehmen.

3.1.3 VON DER BEOBACHTUNG ZUM IMPULS

Beobachtung ist nur dann zielführend, wenn daraus nächste Schritte für die Entwicklungsbegleitung der pädagogischen Fachkraft erfolgen. Aus mehreren Beobachtungen werden Impulse entwickelt, die das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung begleiten und herausfordern. Diese können sowohl Interaktionsangebote (z. B. Erzieherin spricht das Kind auf ein Thema an, bietet ein Bilderbuch zu einem Thema an oder bringt ein Thema in einer Kindergruppe ein) und/oder Raum- und Materialangebote sein.

Impulse können sowohl in 1:1-Situationen mit dem jeweiligen Kind, einer Kleingruppe oder mit einer größeren Kindergruppe gesetzt werden. Die Reaktion des Kindes auf diese Interaktion ist von Beginn an maßgeblich für den weiteren Verlauf. Wenn das Kind in diesen Situationen erlebt, dass seine Fähigkeit, sich mit Mimik, Gestik und Worten zu verständigen, Erfolg hat, wird es alles daran setzen, seine sprachlichen Kompetenzen zu erweitern.

Die Entwicklungsbegleitung durch die pädagogische Fachkraft geht von den Interessen und Themen der Kinder aus. ➔ *Themen und Interessen der Kinder nach Infans, S. 37*

Dafür stehen den Fachkräften die Instrumente des *Infans Handlungskonzeptes* (Andres & Laewen, 2011) zur Verfügung. Spontane Beobachtungen aus dem Alltag geben weitere wichtige Hinweise über die Sprachinteressen eines Kindes. Ebenso braucht die pädagogische Fachkraft Wissen über die bevorzugte Dialogpartnerinnen und Dialogpartner sowie bevorzugte Dialogsituationen des Kindes. Impulsfragen dazu sind: Wann spricht das Kind gerne? Mit wem ist es häufig im Kontakt? Auf wen geht das Kind aktiv zu? ➔ *Freunde des Kindes und Kontakte in der Kindertageseinrichtung, S.38*

Bei Kindern im Krippenalter sind die Spielschemata hilfreich, um aktuelle Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder zu beschreiben und darauf angemessen zu reagieren. Beispiele für Spielschemata sind „Dinge fallen lassen“, „Dinge transportieren“, „Balance untersuchen“, usw. ➔ *Spielschemata von Krippenkindern, S.39*

3.1.4 DIALOG UND INTERAKTION

Die Gestaltung der Interaktion ist eine wesentliche Aufgabe der pädagogischen Fachkraft. Sie nutzt und schafft im pädagogischen Alltag gezielt 1:1 Dialogsituationen mit Kindern. Dies sind z. B. Gespräche im Garderobenbereich beim An- und Ausziehen, beim Mittagessen und in den verschiedenen Funktionsbereichen.

Ein Beispiel:

Aus den Jackentaschen eines Kindes fallen beim Anziehen viele Kastanien.

Erzieherin: „*Oh, was hast Du denn da dabei?*“

Kind: „*Kastanien.*“

Erzieherin: „*Das sind aber viele Kastanien. Wo hast Du die Kastanien denn her?*“

Kind: „*Gefunden. Am Neckar.*“

Erzieherin: „*Du hast die Kastanien am Neckar gefunden? Wart ihr gestern am Neckar spazieren? Mit wem warst du denn spazieren?*“ usw.

Jede sprachanregende Interaktion basiert auf einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind und Fachkraft, die durch die pädagogische Fachkraft aktiv gestaltet wird. Da sich Kinder beim Spracherwerb an den erwachsenen Bezugspersonen orientieren, reflektiert die Fachkraft regelmäßig ihr Sprachverhalten mit dem Ziel, den Kindern einen komplexen sprachlichen Input zu bieten. ➔ *Hinweise zur Dialoggestaltung, S. 40*

Durch gemeinsames Nachdenken, anhaltende Teilhabe am Denken der Kinder und Aktivitäten, die vom Kind ausgehen, bieten sich der pädagogischen Fachkraft Gelegenheiten, auf verbaler wie auch handelnder Ebene zu antworten und ihrerseits Impulse zu setzen. Grundlage jedes Gesprächs sind Fachkräfte, die das Kind ausreden lassen und ihm zuhören.

In den Gesprächen mit Kindern setzt die pädagogische Fachkraft gezielt sprachanregende Strategien ein.

Dies sind z. B.:

- das eigene und das kindliche Handeln sprachlich begleiten, z. B. „Ich ziehe Dir jetzt die Schuhe an, dann gehen wir zusammen in den Garten“;
- bewusst offene Fragen stellen, um das Kind zum Sprechen anzuregen (bei jüngeren Kindern: einfache Frageformen verwenden); ➔ *Frageformen, S. 40*
- Äußerungen der Kinder aufgreifen, wiederholen und erweitern;
- mit Kindern über Situationen sprechen, die schon vergangen (oder noch nicht geschehen) sind oder über Dinge sprechen, die nicht sichtbar sind;
- Kinder im Gespräch kognitiv anregen und über ihre Lernstrategien in Dialog treten, z. B. „Wie bist du dabei vorgegangen, als du das gebaut hast?“.

Weitere Informationen zu den sprachanregenden Strategien unter: ➔ *Sprachanregende Strategien, S. 42*

Im Verlauf der sprachlichen Entwicklung des Kindes passt sich die Sprache der pädagogischen Fachkräfte im-

mer dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes an und wird komplexer. Dies geschieht zunächst intuitiv und dann zunehmend durch Wissen zum aktuellen Sprachstand des Kindes. Bei kleinen Kindern verwenden Erwachsene die sogenannten „an Kinder gerichtete Sprache“ (siehe Kasten), bei älteren Kindern werden die Sprachangebote immer differenzierter.

WAS OFT GEFRAGT WIRD:

„AN KINDER GERICHTETE SPRACHE“ („AMMENSPRACHE“) – JA ODER NEIN?

Bei sehr jungen Kindern verwenden Erwachsene intuitiv, die sogenannte „an Kinder gerichtete Sprache“. Sie ist gekennzeichnet durch eine deutliche Aussprache, einfache Satzstruktur, Betonung besonders wichtiger Wörter, Überartikulation und deutliche Mimik und Gestik. Dies ermöglicht den Kindern die Aufmerksamkeit auf das sprachliche Angebot zu richten und spezifische Lautstrukturen der jeweiligen Sprache zu erkennen. Diese Sprachform hilft den Kindern beim Spracherwerb (vgl. Dittmann, 2002, S. 17).

Besonders im Altersbereich bis ein Jahr ist es darüber hinaus wichtig, dass pädagogische Fachkräfte Feinzeichen der Säuglinge wahrnehmen und darauf angemessen reagieren. Durch die Feinzeichen zeigen Kinder, ob sie zum Kontakt und/oder Dialog bereit sind oder ob sie sich zurückziehen möchten und eine Pause benötigen. Beispiele für Feinzeichen, die Anspannung und Entspannung des Säuglings zeigen: ➤ *Feinzeichen, S. 44*

Neben der grammatikalischen Entwicklung erwirbt das Kind pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten. Diese beinhalten die situationsangemessene Anwendung von Sprache wie z. B.:

- Witze erzählen können,
- unterscheiden können von „Erfundenem“ und „Wahrem“,
- Verwendung von „Du“ und „Sie“.

Wie sieht es mit Ironie aus? Können Kinder im Kindergartenalter Ironie verstehen? Ironie verstehen Kinder erst im Laufe der Grundschulzeit (Schulz, 2007). Davor können Kinder diese sprachliche Feinheit nicht immer richtig verorten. Daher sind ironische Äußerungen im Gespräch mit Kindern zu vermeiden oder sollten zumindest aufgelöst werden. Beispiele dafür sind Aussagen bei Missgeschicken, wie „Das ist ja eine schöne Bescherung!“, „Das habt ihr super hinbekommen“ oder „Mh, das riecht ja lecker“ (bei voller Windel).

Alle Angebote von Bezugspersonen fördern die Sprachentwicklung des Kindes nur, wenn das Kind sie wahrnimmt, versteht und eigenproduktiv bearbeitet (Reich, 2008, S.13). Daher müssen pädagogische Fachkräfte immer wieder die Reaktionen der Kinder auf das sprachliche Angebot im Blick behalten: Passt das Angebot für das Kind? Ist es über- oder unterfordert? Ist das Kind bereit für eine Kontaktaufnahme oder stört die Interaktion eher?

Die pädagogische Fachkraft entscheidet sich bewusst z. B. für Zurückhaltung und Beobachtung, Ansprache, Impuls oder Zuhören als situativ angemessene Reaktion auf das kindliche Verhalten.

WAS OFT GEFRAGT WIRD:

„DIE SANDRA MACHT DIR JETZT MAL DIE HÄNDE SAUBER.“ – IN DER 3. PERSON VON SICH SELBST SPRECHEN.

In der pädagogischen Praxis sprechen Erwachsene immer wieder in der dritten Person von sich selbst: „Die Marina wechselt dir jetzt mal die Windel.“ Ebenso wird oft die „Wir-Form“ verwendet: „Wir gehen jetzt mal in den Schlafräum und dann schlafen wir.“

Wann passt diese Form der Interaktion und wann nicht? Grundsätzlich sind pädagogische Fachkräfte Sprachvorbilder, die den Kindern korrekte Formulierungen anbieten, d. h. von sich selbst in der ersten Person sprechen und das „Wir“ nur anwenden, wenn wirklich „Wir“ gemeint ist.

Ein Beispiel: „Emre, ich zieh dir dein Lätzchen an, dann kannst du dir das Essen schöpfen.“ „Nach dem Essen gehen wir in den Garten.“ (vgl. Best, 2011, S.124)

Die Verwendung von korrekten Ich- und Du-Aussagen im Dialog unterstützt die Kinder in ihrer Identitätsentwicklung, bevor sie sich selbst sprachlich mit ICH bezeichnen. Kinder bekommen Hilfestellungen, um den Rollenwechsel zwischen „ich“ und „du“ zu durchschauen. Darüber hinaus erhalten sie Hinweise auf die Anpassung des Verbs an das Subjekt: „Ich gehe jetzt zum Essen. Kommst Du mit?“.

3.1.5 DIE BEDEUTUNG VON RAUM UND MATERIALANGEBOT

Raum und Materialangebot haben hohen sprachlichen Aufforderungscharakter. Sie sind die „dritten Erzieher*innen“: Durch ein vielfältiges und anregendes Raum- und Materialangebot entstehen Sprechanlässe. Die pädagogische Fachkraft überprüft regelmäßig den sprachlichen Aufforderungscharakter des Funktionsbereiches. Fragen wie:

- Wie ist der erste Eindruck beim Betreten des Raumes? Wie wirkt er?
- Wo spielen die Kinder besonders gerne und intensiv?
- Über welche Dinge kommen sie ins Gespräch?

helfen, den Raum daraufhin zu überprüfen. ➔ *Hinweise zur sprachanregenden Gestaltung des Raumes, S. 46*

Bewusst gewählte Materialvielfalt, das Bereitstellen von Alltagsmaterialien und heuristischem Material gehören zur Grundausstattung jedes Raumes: Kinder brauchen keine Spielsachen sondern Sachen zum Spielen (vgl. Elinor Goldschmied). Alle Dinge des täglichen Handelns der Erwachsenen sind für Kinder von hohem Interesse und werden ihnen zur Verfügung gestellt: Bei Krippenkindern sind dies z. B. Dinge aus dem Haushalt, bei Kindergartenkindern beispielsweise richtiges Werkzeug oder Schreibwerkzeug der Erwachsenen. Kinder entscheiden bei der Raumgestaltung und der Wahl der Materialien aktiv mit. Dabei ist die kindliche Ästhetik maßgebend für die Gestaltung des Raumes: Was brauchen Kinder? Welche Ordnung ist zweckdien-

lich? Wie sind Dinge angerichtet und bereitgestellt? Können Kinder selbsttätig die Materialien nutzen? All diese Aushandlungsprozesse sind anregend für die Sprachentwicklung der Kinder. Daher finden sie im Dialog mit den Kindern statt.

Grundsätzliche Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, Kindern vielfältige Handlungs- und Erfahrungsräume zu eröffnen. Im Bereich der sprachlichen Begleitung bedeutet dies, die selbsttätige Erkundung von Innen- und Außenräumen zu unterstützen und dabei Sprachanlässe zu erkennen und anzuregen.

Der gesamte Stadtteil bietet vielfältige Gelegenheiten, die sprachlich genutzt und in der Kindertageseinrichtung aufgegriffen werden. Die pädagogischen Fachkräfte ermöglichen den Kindern, den Stadtteil begleitet zu erforschen. Dabei sind interkulturelle Vereine, Musikschulen, Bibliotheken und Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit geeignete Kooperationspartner.



3.1.6 SCHRIFTSPRACHERWERB UND SCHRIFTKULTUR

Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (Kultusministerkonferenz, 2004). Es geht dabei darum, bei den Kindern die Lust am Umgang mit (Bilder-) Büchern, Geschichten, Erzählungen und Reimen zu wecken. Dies regt die Kinder zu eigenen Sprach- und Schreibhandlungen an und sie finden einen Zugang zur Schriftkultur. Die Auseinandersetzung mit Texten in Büchern ermöglicht den Zugang zu komplexeren sprachlichen Angeboten und eine Vielfalt an schriftsprachlichen Formen (in Gedichten, Reimen, Redewendungen usw.), die in der Alltagssprache wenig verwendet werden.

Lese- und Schreiberfahrungen der Kinder sind ebenso Teil der schriftsprachlichen Anregung in den Kindertageseinrichtungen. Kinder machen schon in den ersten sechs Lebensjahren viele unterschiedliche Vorerfahrungen mit Lesen und Schreiben: Es wird ihnen vorgelesen, sie sehen Erwachsene schreiben, sie „lesen“ ihren Namen oder erkennen („lesen“) Logos von bestimmten Produkten. Bei Schulbeginn verfügen Kinder über sehr unterschiedliche Fähigkeiten im Lesen und Schreiben. Der Schuleintritt markiert nicht den Beginn der schriftsprachlichen Entwicklung.

Da viele Kinder wenig Kontakt zur Schriftkultur haben und daher wenige Erfahrungen damit sammeln können, hat die Kindertageseinrichtung die Aufgabe allen Kindern ein vielfältiges Angebot an Schriftsprachkultur zu machen. Ideen zur Anregung der schriftsprachlichen Entwicklung sind in der Praxishilfe zusammengestellt. ➤ *Anregung der schriftsprachlichen Entwicklung, S. 47*

3.2 SPRACHFÖRDERUNG

Neben der alltagsintegrierten Sprachbildung, die allen Kinder eine sprachanregende Umgebung bereitstellt, benötigen bestimmte Kinder Sprachförderangebote die darüber hinausgehen und gezielt sprachliche Informationen anbieten (vgl. Tracy, 2007, S. 165). Sprachförderung ist dabei „...das Recht des Kindes, bei weniger entwickelten Fähigkeiten, die Chancen zur vollen Ausschöpfung seiner Potenziale zu erhalten.“ (Reich, 2008). Dies sind Kinder, die z. B. in einer sprachlich anregungsarmen Umgebung aufwachsen oder deren Eltern nicht die Möglichkeit haben, sie beim Deutscherwerb ausreichend zu unterstützen.



Die Kindertageseinrichtung unterstützt alle sprachförderbedürftigen Kinder in ihrem Spracherwerb

durch bedarfsgerechte Angebote. Dies kann die Teilnahme am Sprachförderprojekt des Landes Baden Württemberg ISK – „Intensive Sprachförderung für alle Kinder“ sein. Die Leitung der Einrichtung entscheidet in Absprache mit ihrem Team, welches Angebot für das jeweilige Kind zielführend sein wird bzw. bietet ein passendes Angebot an.

Bei jedem dieser Kinder muss die Sprachenwicklung regelmäßig in den Blick genommen und dokumentiert werden. Dies geschieht mit den Instrumenten Sismik oder Seldak.

Das Setting der Sprachförderung ermöglicht der Sprachförderkraft in einer Kleingruppe und über eine lange Zeit hinweg kontinuierlich gezielten sprachlichen Input und Unterstützung beim Erwerb der Deutschen Sprache zu geben. Der gezielte sprachliche Input umfasst die sprachlichen Ebenen: Wortschatz, Syntax, Pragmatik (Verwendung der Sprache), Semantik (Bedeutung der Worte) und die lautliche Ebene der Sprache.

Kennzeichen der Sprachförderung im Rahmen von *(ISK) Intensive Sprachförderung im Kindergarten* sind:

- findet regelmäßig statt, d. h. mehrmals wöchentlich und über das gesamte Kindergartenjahr hinweg (120 Förderstunden);
- findet in einer Kleingruppe statt, in der Kinder systematisch sprachlichen Input erhalten;
- orientiert sich in der inhaltlichen Ausgestaltung an den Leitsätzen zur Umsetzung der „Intensiven Sprachförderung in Kindergärten“;
- orientiert sich an den Interessen der Kinder und bezieht sie in die Planung, Durchführung und konkrete Ausgestaltung mit ein;
- drei Mal pro Jahr wird der Sprachstand und die Entwicklung jedes einzelnen Kindes erfasst und die Stärken des Kindes festgestellt, um nächste Schritte zu planen. Beobachtungszeitpunkte sind zu Beginn des Förderjahres, im Januar/Februar und zum Ende des Förderjahres;
- die Eltern werden aktiv in die Sprachförderung mit einbezogen.

Sprachförderkräfte sind erfahrene Fachkräfte, die für ihre Aufgabe spezifisch weiterqualifiziert wurden.

Die Grundlage der Sprachförderung ist das dialogische Prinzip, d. h. im Gespräch zu sein mit den Kindern (und Eltern), Themen auszuhandeln, Interessen aufzugreifen und aktiv das Gespräch zu suchen. Dies erfordert von der Sprachförderkraft ein hohes Maß an Professionalität, da sie einerseits die Sprachfördereinheiten plant und andererseits zulässt, mit den Kindern „Umwege zu gehen“.

Die Sprachförderkraft bietet einen gezielten sprachlichen Input, der Kinder anregt und herausfordert. Sie verfügt über einen differenzierten Wortschatz und spricht grammatikalisch abwechslungsreich. So bekommen die Kinder einen guten sprachlichen Input in der Kleingruppe. Gezielt werden den Kindern die Möglichkeiten geboten ihren Wortschatz zu erweitern, grammatikalische Strukturen kennen zu lernen und lautsprachliche Elemente der Deutschen Sprache zu erfahren.

3.3 UMGANG MIT MEHRSPRACHIGKEIT IM ALLTAG: VIELE SPRACHEN – VIELE KULTUREN

„Kinder werden durch das Erlernen einer zweiten oder weiteren Sprache nicht überfordert. Sie können von Geburt an mit mehr als einer Sprache aufwachsen.“ (Landesstiftung Baden-Württemberg, 2007). Mehrsprachigkeit ist somit eine Ressource, die in jedem Kind angelegt ist. Um diese Ressource nutzen zu können, bedarf es bestimmter Voraussetzungen und Bedingungen: eine sprachanregende Umgebung in der Familie und in der Kindertagesstätte.

Eltern haben beim Spracherwerb ihrer Kinder eine wichtige Rolle, daher steht die Kindertageseinrichtung in engem Kontakt mit ihnen: Eltern berichten über die Spracherfahrungen der Kinder zu Hause, sie bringen ihre kulturellen und sprachlichen Kompetenzen in den Kita-Alltag mit ein und erhalten bei Bedarf Beratung und Unterstützung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit durch die Kindertageseinrichtung.

In Mannheim leben Menschen aus 170 Nationen, die teilweise wiederum mehrere Sprachen beherrschen. Dies spiegelt sich auch in den Kindertageseinrichtungen wieder: Es gibt keine Dominanz einer bestimmten Sprache, sondern es existiert eine breite Vielfalt verschiedener Erstsprachen der Kinder.

Daher liegt der Fokus der pädagogischen Arbeit auf dem bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit und nicht auf der Unterstützung des Erwerbs einer weiteren Sprache wie im bilingualen Ansatz. Im mehrsprachigen Ansatz werden die Erstsprache(n) aller Kinder miteinbezogen. Durch diese Wertschätzung wird die Entwicklung der sprachlichen Identität der Kinder unterstützt und die Sprechfreude in allen Sprachen angeregt. Dies ist die Brücke zum erfolgreichen Deutscherwerb. Dieser wird in den Kitas unterstützt durch alltagsintegrierte Sprachbildung und bei Bedarf expliziten Sprachförderangeboten.

„Auch Kinder mit deutscher Muttersprache profitieren vom frühen Kontakt mit weiteren Sprachen und Kulturen“ (Landesstiftung Baden-Württemberg, 2007). Sie erleben kulturelle Vielfalt als Normalität und Bereicherung ihres Alltags und knüpfen Freundschaften über Kultur- und Sprachgrenzen hinweg.

Die pädagogischen Fachkräfte beschäftigen sich mit Themen rund um Vielfalt und kultursensiblen Arbeiten und sind den eigenen Vorurteilen immer wieder auf der Spur. Sie sehen Mehrsprachigkeit als Chance für das Kind, die es zu unterstützen gilt. Sie verstehen Diversität/Vielfalt als Bereicherung der Gesellschaft und sind darin Vorbild.

Einige pädagogische Fachkräfte der städtischen Kindertageseinrichtung verfügen über mehrsprachige Kompetenzen. Diese werden in der Zusammenarbeit mit Familien und Kindern, die über wenig oder keine Deutschkenntnisse verfügen, bewusst genutzt, um:

- Kontakt zum Kind und seiner Familien zu knüpfen und die Beziehung immer wieder aufrecht zu erhalten;
- Informationen über das Kind zu erhalten und damit die Eingewöhnung gut gestalten zu können;
- zu wissen, wie gut sich das Kind in seiner Erstsprache unterhalten kann. Kennt es Lieder und Reime? Spricht es häufig in der Sprache? Mit wem?,
- Informationen auszutauschen und etwas vom Kind und seiner Familie zu erfahren.

Mehrsprachige Kompetenzen werden grundsätzlich genutzt, um immer wieder in Kontakt mit dem Kind und seiner Familie zu kommen, auch wenn schon genügend Deutschkenntnisse vorhanden sind. In bestimmten Situationen ist es besser, die „Herzessprache“ des Kindes zu sprechen, z. B. in emotionalen Situationen. Teams in denen mehrere Sprachen gesprochen werden, verständigen sich über den Einsatz, den Umfang und die Chancen dieser zusätzlichen Kompetenz: In welchen Situationen werden mehrsprachige Kolleg*innen angefragt? In welcher Form kann eine Übersetzungsleistung erfolgen? Welche Schwierigkeiten und Stolpersteine gibt es eventuell dabei?

Alle Teammitglieder sind über die jeweils aktuelle Sprachenvielfalt der Familien, die die Kita besuchen, informiert und nutzen diese auch für Angebote in der Kita. Die sprachliche Vielfalt der Familien ist im Alltag der Kita sichtbar, hörbar und erlebbar und damit auch wertgeschätzt. Familien werden im Rahmen der Elternarbeit aktiv mit einbezogen.

So werden Aushänge in verschiedene Sprachen übersetzt und (Bilder-) Bücher stehen in verschiedenen Sprachen zur Verfügung. Eltern werden eingeladen, sich mit ihren Sprachkompetenzen und ihrer kulturellen Vielfalt in die Kita einzubringen: sie erzählen Geschichten in der Familiensprache oder lesen in dieser Sprache vor.

Um jedes Kind beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, gestaltet jede Kindertageseinrichtung den pädagogischen Alltag sprachanregend sowohl in Bezug auf Interaktion als auch auf die Raumgestaltung und Materialauswahl. Ergänzend gibt es explizite Sprachförderangebote, wenn ein darüber hinausgehender Sprachförderbedarf vorliegt. ➔ *Kapitel Sprachförderung, S. 26*

3.4 ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Die Eltern und die Familie sind die wichtigste Sozialisations- und Bildungsinstanz und haben damit hohe Bedeutung für den Spracherwerbsprozess. Eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft spielt beim Spracherwerb daher eine entscheidende Rolle. Pädagogischen Fachkräfte brauchen Wissen über und Kontakt zur Familie, denn Eltern sind die Experten für ihr Kind und haben stets gute Gründe für ihre Sicht- und Verhaltensweisen.

Die pädagogische Fachkraft hat Kenntnisse über die individuellen Spracherfahrungen und den Sprachstand eines jeden Kindes. Sie ist mit den Eltern in einem regelmäßigen Austausch über den Sprachentwicklungsprozess des Kindes.

Das „Elterninterview“ zur Spracherfahrung des Kindes bei der Aufnahme bietet dazu hilfreiche Fragen. Als Grundhaltung stehen die Gleichwertigkeit einer jeden Sprache und deren individuelle Bedeutung für die Familie im Mittelpunkt.



Nicht allen Eltern fällt es gleichermaßen leicht, ihren Kindern eine sprachanregungsreiche Umgebung zu bieten. Die Kita gibt ihr Wissen über Spracherwerbsprozesse/Mehrsprachigkeit in geeigneter Weise an die Eltern weiter. Dies beinhaltet:

- Informationen und Beratung zum Sprachstand des Kindes,
- Möglichkeiten zur Unterstützung des Spracherwerbs zuhause,
- Hinweise zum Umgang mit Mehrsprachigkeit,
- Verweis auf weiterführende Hilfen (Logopädie usw.)

Dies alles geschieht sowohl bei Tür- und Angelgesprächen, den regelmäßigen Elterngesprächen, Elternabenden und im Rahmen von Elterncafés sowie durch verschiedene Informationsmaterialien und Aushänge in der Kindertageseinrichtung. Mindestens einmal im Jahr findet ein ausführliches Entwicklungsgespräch mit den Eltern statt, in dem auch die sprachliche Entwicklung thematisiert wird. Die Kindertagesstätte hat bei der Abklärung von therapeutischem Bedarf Lotsenfunktion.

➔ *Hinweise für Eltern zur Unterstützung des Spracherwerbs, S. 48*

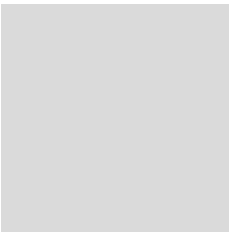
3.5 ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREN FACHEINRICHTUNGEN UND INSTITUTIONEN

Ein gelungener Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule ist für den weiteren Bildungserfolg eines jeden Kindes von hoher Bedeutung. Die Kindertageseinrichtungen stehen in regelmäßiger Kooperation mit der bzw. den Grundschulen vor Ort. Sie planen gemeinsam den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und führen gemeinsam Veranstaltungen durch.

Zur Erweiterung des alltagssprachlichen Bildungsangebotes in der Kindertagesstätte kooperieren die Einrichtungen mit der Stadtbibliothek Mannheim. Neben der Ausleihe thematischer Bücherkisten und dem gemeinsamen Besuch der Bücherei werden auch die jeweiligen Angebote für Kinder und pädagogische Fachkräfte genutzt.

Ein besonderer Kooperationspartner zur Umsetzung der alltagsintegrierten Spracherziehung ist die Musikschule Mannheim. Im Rahmen der Projekte *MUKI (musikalisch-rhythmisches Unterstützungsprogramm Kindertagesstätten)* und *SBS (Singen-Bewegen-Sprechen)* finden regelmäßig musikpädagogische Angebote in der Kindertagesstätte statt.

Bei Beratungs- bzw. Therapiebedarf im sprachlichen Bereich kooperieren die Kindertageseinrichtungen mit entsprechenden Beratungsstellen: der Frühförderstelle, den psychologischen Beratungsstellen, den Sozialen Diensten und den Sprachheilschulen. Darüber hinaus kennen die pädagogischen Fachkräfte die verschiedenen kulturell bedeutsamen Kooperationspartner vor Ort und sind im aktiven gegenseitigen Austausch mit ihnen. Informationen und Flyer liegen in verschiedenen Sprachen aus.



TEIL 4

PRAXISHILFEN

4.1 PRAXISHILFE: SPRACHERWERB UND MEHRSPRACHIGKEIT

Meilensteine des Grammatikerwerbs

Meilenstein	Alter in Jahren	Sprachliche Entwicklung
I	ca. 1,0 bis 1,6	Ein-Wort-Äußerungen
II	ca. 1,6 bis 2,0	Erste Wortkombinationen, viele Wortklassen fehlen (vor allem Artikel, Präpositionen, Fragepronomen); verbale Elemente stehen typischerweise am Ende, können aber auch fehlen: Tür auf. Mama Bus fahren. Mama auch Bus. Mama nicht Bus fahren.
III	ca. 2 bis 2,6	Einfache Hauptsätze mit Verben in der zweiten Position. Die Verben stimmen mit dem Subjekt überein: jetzt geh ich hoch. Da kommt Ball rein. Wo kann der hingehen?
IV	ca. 3 bis 4	Komplexe Sätze (Satzreihen), Nebensätze mit dem Verb am Ende werden gebildet: Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.

(vgl. Tracy, 2009)



4.2 PRAXISHILFE: ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHBILDUNG

Bogen zur Einschätzung der alltagsintegrierten Sprachbildung im Team

1) Ich erkenne sprachlich bedeutsame Situationen im pädagogischen Alltag.

trifft überhaupt nicht zu			trifft voll zu		
1	2	3	4	5	6

Folgende Beispiele für sprachlich bedeutsame Situationen im Alltag fallen mir ein:

2) Immer wieder reflektiere ich mein eigenes Sprachverhalten.

trifft überhaupt nicht zu			trifft voll zu		
1	2	3	4	5	6

Dies tue ich auf folgende Art und Weise:

3) Ich kenne folgende sprachanregenden Strategien:

4) Ich wende diese sprachanregenden Strategien regelmäßig an.

trifft überhaupt nicht zu			trifft voll zu		
1	2	3	4	5	6

5) Meinen Funktionsbereich/Gruppenraum überprüfe ich regelmäßig hinsichtlich des sprachlichen Aufforderungscharakters von Raum und Material.

trifft überhaupt nicht zu			trifft voll zu		
1	2	3	4	5	6

6) Im Alltag achte ich immer wieder darauf, gezielt 1:1 Dialogsituationen mit den Kindern zu schaffen.

trifft überhaupt nicht zu			trifft voll zu		
1	2	3	4	5	6

7) Ich kreierte wiederkehrend Situationen, in denen die Kinder miteinander sprechen und sich verständigen müssen.

trifft überhaupt nicht zu			trifft voll zu		
1	2	3	4	5	6

Beispiele hierfür sind:

4.3 PRAXISHILFE: ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHBILDUNG IM OFFENEN KONZEPT

SOZIOGRAMM ZUR ERFASSUNG DER DIALOGSITUATIONEN IM ALLTAG

Das Soziogramm dient der Übersicht und der Reflexion darüber, ob jedes Kind die Gelegenheit erhält, mit pädagogischen Fachkräften im Dialog zu sein:

- Wer hatte mit welchem Kind einen Dialog?
- Welche Kinder hatten viele Dialoge?
- Welche Kinder hatten wenige oder keine Dialoge und woran kann das liegen?

Bei sehr großen Einrichtungen bezieht sich diese Erhebung eventuell auf einzelne Bereiche (Krippe, Kiga). Allen Kindern sollen regelmäßige Dialoge mit Erwachsenen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung ermöglicht werden. Im Offenen Konzept gibt es unzählige Gesprächsanlässe und -möglichkeiten um Dialoge zu führen. Ein Dialog ist gekennzeichnet durch ein gemeinsames Thema und mehrere Sprecher*innenwechsel.

Erz.: „Guten Morgen, Emre. Was hast Du denn mitgebracht?“

Emre: „Brezel.“

Erz.: „Eine Brezel? Die sieht sehr lecker aus. Wer hat dir die Brezel denn gekauft?“

Emre: „Papa. Bei Bäcker.“

Erz.: „Der Papa und du, ihr wart beim Bäcker und er hat dir die Brezel gekauft. Magst Du dich zu mir setzen und deine Brezel essen?“

usw.

Um einen Überblick darüber zu haben, wie häufig Kinder solche Gesprächssituationen erleben und um sicherzustellen, dass jedes Kind diese Situationen im pädagogischen Alltag erlebt, kann ein Soziogramm herangezogen werden. Benutzen Sie dazu die vorhandene Namensliste ihrer Einrichtung und jede Kolleg*in trägt darin ein, mit welchem Kind er oder sie im Dialog war. Die Ergebnisse werden im Nachgang zusammengetragen und ergeben den Überblick: Sind wir im Gespräch mit allen Kindern?

4.4 PRAXISHILFE: VON DER BEOBACHTUNG ZUM IMPULS

4.4.1 THEMEN UND INTERESSEN DER KINDER NACH INFANS

Mit Kindern in den Dialog zu treten gelingt, wenn pädagogische Fachkräfte dabei die Themen und Interessen der Kinder aufgreifen und im Gespräch vertiefen. Im Infans Handlungskonzept werden die beiden Begriffe „Thema“ und „Interesse“ wie folgt verwendet.

Interessen eines Kindes können beobachtet werden, wenn das Kind einer selbstgewählten Tätigkeit nachgeht. Wichtig ist, dass die Tätigkeit zu einem Zeitpunkt gewählt wurde, an dem das Kind ein breites Raum- und Materialangebot zur Verfügung hatte.

- Was tut das Kind gerne?
- Welche Materialien nimmt es immer wieder?
- Über was spricht das Kind?

Über diese gehörten und beobachteten Interessen kann die pädagogische Fachkraft mit dem Kind ins Gespräch kommen.

Themen des Kindes sind Entwicklungsthemen oder begründen sich aus den individuellen Lebensbedingungen des Kindes.

Entwicklungsthemen können sein:

- Übergänge erleben, in neuen Situationen bestehen können,
- sich des eigenen Geschlechts bewusst werden,
- sich der eigenen Selbstwirksamkeit bewusst werden.
- Themen aufgrund individueller Lebensbedingungen:
 - Leben in Armut,
 - mit Veränderungen in der Familienkonstellation umgehen.

Themen begleiten Kinder über einen längeren Zeitraum und sind manchmal nicht direkt zu erkennen. Um das Kind gut bei seinen Themen zu begleiten und darüber mit ihm ins Gespräch zu kommen, ist es hilfreich diese zu kennen.

Verwendete Infans-Materialien:

Der Beobachtungsbogen „Themen der Kinder“ und „Bevorzugte Tätigkeiten der Kinder“.

4.4.2 FREUNDE DES KINDES UND KONTAKTE IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG

Kinder sammeln viele Erfahrungen im Kontakt mit anderen Kindern. Auch für den Sprachbildungsprozess sind diese Kontakte von hoher Bedeutung: Kinder unterhalten sich, streiten sich, handeln Spielprozesse aus und kreieren neue Wortschöpfungen.

Die pädagogische Fachkraft braucht Kenntnis über die sozialen Kontakte/Freundschaften des Kindes innerhalb und außerhalb der Kita, um daran anzuknüpfen. Dazu ist sie im Gespräch mit dem Kind, den Eltern, den anderen pädagogischen Fachkräften und nutzt Instrumente zur Beobachtung (systematische und spontane Beobachtungen), wie zum Beispiel den Bogen „Freunde des Kindes“ aus dem Infans Handlungskonzept.

Hinweis:

Um sicherzustellen, dass jedes Kind in der Kindertageseinrichtung mit Erwachsenen und Kindern im Kontakt ist, ist es hilfreich Gesprächsdauer und -häufigkeit z. B. mit einem Soziogrammen in den Blick zu nehmen.

4.4.3 SPIELSCHEMATA VON KRIPPENKINDERN

Spielschemata sind beobachtbare Muster im Verhalten von Kindern mit denen sie sich die Welt und ihre Funktion erschließen. „Kinder entwickeln durch den Gebrauch dieser Schemata ihre eigenen Theorien darüber, wie Dinge funktionieren. Sie testen ihre Theorien und Ideen immer wieder. Manchmal entdecken sie dabei Ausnahmen der Regel, (...) binden diese neuen Erfahrungen ein und entwickeln sie weiter.“ * Einzelne Schemata können mit verschiedenen Materialien und in verschiedenen Varianten erforscht werden. Auch der eigene Körper kann miteinbezogen sein. Schemata helfen uns, das Kind in seinem



Handeln zu verstehen, seine Interessen zu begleiten, bzw. zu erweitern und mit ihm darüber ins Gespräch zu kommen. Greifen Sie die Handlungen der Kinder sprachlich auf und beschreiben Sie was passiert. Benennen Sie Materialien, Strukturen und Eigenschaften, die das Kind dabei untersucht. Stellen Sie Fragen zu den Handlungen.

Beispiele für Spielschemata (vgl. Bostelmann/Fink, 2013):

- Dinge verstecken, Dinge verbergen,
- den Fall der Dinge untersuchen,
- den Klang der Dinge untersuchen,
- hinter Oberflächen gelangen,
- Dinge transportieren,
- Dinge verbinden,
- Dinge ordnen,
- die Perspektive wechseln,
- Gebiete umzäunen, Orte schaffen,
- Balance untersuchen,
- die Rotation von Dingen untersuchen.

* Zitat: Burdorf-Schulz, Jutta: Kognitives Denken entwickelt sich durch die Anwendung und Weiterentwicklung von Verhaltensmustern (Schemas). In: Newsletter 1 / 2011 URL: http://www.early-excellence.de/newsletter_content.php?nav_id=115, Abgerufen am 2.4.2015.

4.5 PRAXISHILFE: DIALOG UND INTERAKTION

4.5.1 HINWEISE ZUR DIALOGGESTALTUNG

Zur bewussten Gestaltung guter Dialogsituationen gibt es folgende Hinweise.

Achten Sie in allen Gesprächen mit Kindern auf deren Umsetzung:

- beobachten Sie, wann das Kind bereit ist für einen Dialog;
- suchen Sie den Blickkontakt mit dem Kind und gehen Sie auf Augenhöhe;
- greifen Sie die Themen und Interessen des Kindes auf;
- setzen Sie bewusst verschiedene Frageformen ein, je nach Sprachkompetenz des Kindes;
- verwenden Sie sprachanregende Strategien;
- beachten Sie die Reaktion des Kindes;
- schaffen Sie gezielt 1:1 Dialogsituationen mit Kindern.

4.5.2 FRAGEFORMEN

In der Gestaltung der sprachlichen Entwicklung von Kindern im Kindertagesstätten-Alltag ist der bewusste Einsatz von Fragen ein wesentliches Instrument. Dabei sind je nach Sprachkompetenz des Kindes unterschiedliche Frageformen hilfreich.

Bei jüngeren Kindern oder Kindern mit weniger Sprachkompetenz helfen:

- geschlossen Fragen, die mit ja oder nein und auch nonverbal beantwortet werden können;
- einfache W-Fragen, die häufig auch durch den Kontext beantwortet werden können. Beispiel: „Was möchtest Du spielen?“ Kind zeigt auf den Ball.

Bei älteren Kindern und Kindern mit fortgeschrittener Sprachkompetenz werden zunehmend folgende Frageformen eingesetzt:

- offene Fragen zur Anregung des Dialogs;
- komplexere W-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie? Warum? Weshalb?) zur Vertiefung des Gesprächsinhalts. Beispiel: „Was denkst Du wie das funktioniert?“.

Offene Fragen sind ein wesentliches Instrument in der alltagsintegrierten Sprachbildung. Sie regen Dialoge an, erweitern den Wortschatz und bieten vielfältige grammatikalische Strukturen durch die pädagogische Fachkraft.

In der folgenden Tabelle, die auch als Kopiervorlage verwendet werden kann, sind die verschiedenen Frageformen dargestellt:

Frageform	Beispiel	Erklärung
Geschlossene Fragen	„Möchtest Du Saft?“	Können mit Ja oder Nein (auch non-verbal) beantwortet werden.
Offene Fragen	„Was hast du heute im Garten gemacht?“	Sie ermöglichen offene Antworten des Kindes und ermutigen zu weiterführenden Antworten.
Alternativfragen	„Möchtest Du Tee oder Wasser?“	Alternativfragen setzt die Fähigkeit voraus, beide Alternativen wahrzunehmen und darauf zu antworten.
Einfache W-Fragen	„Wer holt dich heute ab?“ „Was möchtest du essen?“ „Wo ist der Ball?“ „Wie heißt deine Puppe?“	Bei jüngeren Kindern und Kindern, die noch wenig Sprachkompetenzen haben.
Komplexere W-Fragen	„Wer war beim Spaziergang dabei?“ „Was denkst du, wie viele Murmeln das sind?“ „Wo gehst Du nach dem Kindergarten hin?“ „Wie genau machst du das?“ „Warum kannst Du das so gut?“ „Weshalb glaubst Du, dass wir es so machen müssen?“	Bei älteren Kindern und Kindern mit fortgeschrittener Sprachkompetenz

(Einfache und komplexe W-Fragen, vgl. Kraus, 2005)

Achtung!

Suggestivfragen („Möchtest Du heute etwa nicht mit mir zusammen in die Sprachförderung gehen?“) und Rhetorische Fragen („Willst Du Dir etwa weh machen?“) sind für die Sprachanregung der Kinder nicht hilfreich.

Fragen zur Anregung kognitiver Prozesse

Kinder in der kognitiven Entwicklung herauszufordern gelingt in vielen Alltagsgesprächen.

Beispiele für solche Fragen sind:

- Wie hast du das gemacht?
- Was glaubst du, was gleich passiert? Was wird wohl passieren?
- Wie geht es jetzt weiter? Was wirst Du jetzt tun?

Schätzfragen und Fragen nach Vergleichen (Größe, Farbe, Form):

- Was glaubst Du, wie viel Murmeln passen in das Glas?
- Wer ist wohl größer/älter/kleiner/....?
- Was ist heller?

Fragen nach einer genaueren Beschreibung:

- Wie fühlt es sich an?
- Wann wart ihr dort?
- Was hast du gesehen? Kannst du mir das beschreiben?

Hilfreiche Fragen für einen Gesprächseinstieg mit Kindern sind:

- Ich habe gesehen, wie du.... Was hattest du denn vor?
- Erzähl doch mal, was du da gemacht hast?
- Weißt du noch, ...?
- Kannst du mir zeigen, was du da gemacht hast?
- Wie bist du auf diese Idee gekommen?
- usw.

4.5.3 SPRACHANREGENDE STRATEGIEN

Unter dem Begriff „sprachregende Strategien“ sind alle Vorgehensweisen der pädagogischen Fachkräfte zusammengefasst, die im Gespräch mit Kindern verwendet werden und die kindliche Sprachentwicklung anregen.

Beller und Beller fassten grundlegende Regeln für die Interaktion mit Kinder wie folgt zusammen: „ Benennen, was das Kind tut, bestärken, was es tut, und sein Handeln erweitern“ (Hildebrandt 2014).

Sprachanregende Strategien

Bezeichnung	Um was geht es?
Gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit	Wenn Kinder und Erwachsene ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Thema oder einen Gegenstand richten, spricht man von geteilter Aufmerksamkeit. Diese Situationen sind dialogisch ausgerichtet, d. h. der Erwachsene folgt dabei der Aufmerksamkeit des Kindes. Über die geteilte Aufmerksamkeit werden neue Worte im Dialog eingeführt, z. B.: Kind und Erzieherin schauen aus dem Fenster. Kind zeigt auf ein Flugzeug. Erz.: „Da ist ein Flugzeug. Das ist ganz schön laut.“ Kind: „Brmmm“. Erz.: „Das macht brumm. Es fliegt ganz hoch.“ usw.
Nähefragen	Fragen deren Antwort mit Hilfe konkreter Hinweise aus dem Kontext gegeben werden können, z. B. Bilderbuchbetrachtung. Erz.: „Wo ist denn der Hund?“, „Was macht der denn?“
Handlungs- begleitendes Sprechen	Die eigenen Handlungen und die des Kindes werden während des Handelns beschrieben. Das Kind erhält dadurch ein sprachliches Vorbild im Kontext und Anregungen für den Wortschatz, z. B.: „Ich ziehe Dir jetzt die Schuhe an. Erst den Rechten, dann den Linken“.
Wiederholungen und Erweiterungen	Wiederholung der eigenen und kindlichen Äußerungen hilft dem Kind die Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Die Erweiterung kindlicher Äußerungen erweitert den Wortschatz des Kindes und bietet komplexere Sprachhandlungen an, z. B.: Kind: „Auto tapuut gegang!“, Erz.: „ Stimmt, das Auto ist beim Unfall kaputtgegangen (Wiederholen und Erweitern). Es ist bei Rot über die Ampel gefahren“ (Erweitern).
Bewusster Einsatz verschiedener Frageformen	Im Gespräch bewusst verschiedene Frageformen einsetzen und auf das Sprachverständnis des jeweiligen Kindes abstimmen. Nähere Informationen unter der Praxishilfe „Frageformen“ (vgl. S. 40).
Abstandsfragen	Abstandsfragen verwenden, bedeutet über etwas reden, das nicht aus dem direkten Kontext erschlossen werden kann. Dazu gehören Gespräche über Vergangenes und Zukünftiges, Gespräche über Ideen, Wünsche, Meinungen und Vorstellungen, z. B.: Während des Mittagessens regt die Erzieherin ein Gespräch über die Erlebnisse der Kinder im Garten an, die am Vormittag passierten. „Heute Vormittag wart ihr im Garten, oder?“. Fragen für den weiteren Gesprächsverlauf: „Was habt ihr da gemacht? Wie seid ihr auf die Idee gekommen, das zu machen? Wie seid ihr vorgegangen? Werdet ihr später daran weiterarbeiten? Was gibt es noch zu tun?“

(vgl. Kammermeyer, Roux, 2014 / Best et al., 2011)

4.5.4 FEINZEICHEN VON KRIPPENKINDERN

Feinzeichen sind non-verbale Körpersignale, die besonders bei Kindern im ersten Lebensjahr beobachtet werden können und Hinweise auf ihre emotionale Befindlichkeit geben. Die Ansprache des Kindes muss immer daran angepasst werden.

Anzeichen von An- und Entspannung zeigen auch ältere Kinder, diese müssen auch hier in der Interaktion beachtet werden.

Beispiele für Zeichen von Entspannung können sein:

- schaut Gegenüber an oder beobachtet die Umgebung mit entspannter Mimik und leichten Augenbewegungen,
- lächelt, lautiert,
- weiche, gut modulierte Bewegungsabläufe,
- Muskeltonus im mittleren Bereich,
- wechselndes Beugen und Strecken von Armen und Beinen,
- rosige Haut, gleichmäßige Atmung.

Beispiele für Zeichen von Anspannung können sein:

- wendet sich ab,
- wenig Blickkontakt, weite, unfokussierte Augen z.T. ohne Lidschlag oder Augenbewegungen, längeres Starren,
- wenig oder keine Vokalisation,
- brüchige emotionale Balance,
- quengeln, schreien, meckern,
- starke Schläffheit/starke Anspannung bzw. wechselnder Tonus,
- unkoordinierte, fahrige, fliegende Bewegungen,
- Finger spreizen, fäusteln,
- gekrallte Zehen,
- Überstreckung,
- rudert mit den Armen,
- längeres Verharren in der Beugung oder in der Streckung,
- marmorierte, blasse od. rötliche Haut, Wechsel der Hautfarbe,
- gepresste, unregelmäßige Atmung,
- grimassieren, zittern, würgen, spucken, Schluckauf, sabbern,
- ausspucken von Essen o. Speichel.

Mit der Selbstregulationskompetenz fängt ein Kind kleinere Irritationen auf und gelangt dadurch zurück ins emotionale Gleichgewicht.

Die Fachkraft kann in solchen Situationen versuchen, diese Strategien des Kindes zu unterstützen und z. B. Blickkontakt anbieten. Zeigt ein Kind wiederholt deutliche Zeichen von Anspannung oder Selbstregulation müssen mögliche Gründe und Hilfsmöglichkeiten im Team besprochen werden.

Beispiele für Zeichen von Selbstregulation können sein:

- kurzes Blickabwenden, kurzzeitiges Starren/mit dem Blick festsaugen, Blinzeln, Augen schließen, von selbst wieder Blickkontakt aufnehmen,
- kurze Unmutsäußerung,
- ruhiger werden,
- Finger, Hand an/in den Mund führen, kurzes Saugen,
- Hände mittig aneinander führen, Füße zueinander führen,
- Kontakt mit den Füßen bei Bezugsperson,
- Gegenstand greifen,
- Hand an Körper, sich berühren/sich selbst festhalten.

Vgl.: Feinzeichen nach Als und Brazelton, Text größtenteils übernommen aus dem Skript der Weiterbildung Sehen-Verstehen-Handeln, Martha-Muchow-Institut, Berlin.

4.6 PRAXISHILFE: BEDEUTUNG VON RAUM UND MATERIALANGEBOT

Hinweise zur sprachanregenden Gestaltung des Raumes

Bei der Gestaltung des Raums und der Auswahl und Präsentation des Materials hinsichtlich des (sprach-)anregenden Charakters müssen folgende Aspekte beachtet werden:

Der Raum bietet Kindern:

- unterschiedliche Sinneserfahrungen bezüglich des Materials, der Oberflächenbeschaffenheit und der Lichtverhältnisse. Sprache entwickelt sich über die sprachliche Begleitung aller Sinneserfahrungen;
- Rückzugsmöglichkeiten zum gemeinsamen Gespräch und Spiel mit anderen Kindern;
- Gegenstände, die zum Erzählen, Forschen, Nachdenken und Fragen stellen, anregen;
- die Möglichkeit selbständig tätig zu sein und bei Bedarf auf erwachsene Bezugspersonen zuzugreifen;
- die Möglichkeit eigenen Interessen nachzugehen und diese zu vertiefen, durch vielfältiges Materialangebot und verschiedene Bücher zur Funktion des Raumes. Beispiele: Kunstbücher im Atelier, Baupläne im Konstruktionsbereich, Alltagsmaterial im Rollenspielbereich, technische Anleitungen in der Werkstatt.

In der gesamten Kindertagesstätte müssen allen Kindern unterschiedliche Ausdrucksformen, wie Musik, Tanz, Bewegung, Sprache und Schriftsprache, Theater- und Rollenspiel ermöglicht werden.

DIE PERSPEKTIVE MACHT'S:

Bei der Gestaltung des Raums ist es wichtig aus dem Blickwinkel der Kinder heraus auf den Raum zu schauen. Konkret heißt das, sich auf den Boden zu setzen.

Was sehen die Kinder? Was spricht aus dieser Position heraus an? Was stört?

4.7 PRAXISHILFE: SCHRIFTSPRACHERWERB UND SCHRIFTKULTUR

Anregung der schriftsprachlichen Entwicklung

- Gemeinsam Briefe, Postkarten und E-Mails schreiben und verschicken. Postkarten der Kinder (aus Urlaub usw.) bewusst vorlesen und aufhängen (eventuell die Schriftseite, nicht das Bild).
- Notizen, Regeln, Hinweise, Rezepte und Geschichten in Schriftform aufhängen und sich darauf beziehen.
- Schriften aus verschiedenen Ländern und historische Schriften (Sütterlin, Runen, Keilschrift) thematisieren. Geheimschriften und -zeichen erfinden.
- In alltäglichen Situationen (z. B. beim Vorlesen) Schrift und deren Elemente thematisieren. Was ist ein Buchstabe? Wer ist der Autor/die Autorin einer Geschichte? Was ist die Überschrift? usw.
- Verschiedene Schreibutensilien bereitstellen: Federn und Tusche, Buchstabenstempel, Kugelschreiber, Bleistift, eine Tafel mit Kreide, usw.
- Auf verschiedene Materialien schreiben: in Ton ritzen, im Sand schreiben (oder im Schlamm), Worte aus Steinen legen, in den Schnee schreiben, usw.
- In bestimmten Situationen die Kinder in den Schreibprozess mit einbeziehen (Kinder tragen sich selbst in Listen ein, sie schreiben oder malen den Einkaufszettel).
- Bereiche, Regale und Schubladen mit Bildern und Schrift kennzeichnen, dadurch werden Kinder auf den Zusammenhang von Schrift/Symbol/Sprache aufmerksam.
- Im Bauraum: Karton, Papier und Stifte bereitlegen für Straßenschilder und -karten und ähnliches.
- Neben dem Angebot im Atelier (Stifte, Papier) kann eine Büroecke eingerichtet werden (Rechnungsblöcke, Kataloge, Bestellscheine, Überweisungsformulare und eventuell eine Schreibmaschine).

4.8 PRAXISHILFE: ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Hinweise für Eltern zur Unterstützung des Spracherwerbs

Seien Sie Sprachvorbild!

- Sprechen Sie von Geburt an viel mit Ihrem Kind.
- Zeigen Sie auf Dinge und benennen Sie diese.
- Begleiten Sie alltägliche Handlungen sprachlich: Erzählen Sie, was Sie gerade tun (z. B. beim Waschen, beim Anziehen, beim Einkaufen).
- Erklären Sie Ereignisse und sprechen Sie darüber. Beantworten Sie geduldig Fragen.
- Hören Sie interessiert zu und ermutigen Sie Ihr Kind, selbst zu sprechen (z. B. indem Sie offene Fragen stellen: Was ist passiert? Warum gefällt dir der Teddy am besten?).
- Erzählen Sie (sich) Geschichten.

Nehmen Sie Ihr Kind als Kommunikations- und Gesprächspartner ernst!

- Lassen Sie Ihr Kind aussprechen.
- Verbessern Sie Ihr Kind nicht explizit, wenn es spricht (indem Sie z. B. sagen „Das heißt nicht die Mädchen sondern das Mädchen“). Wiederholen Sie stattdessen in vollständigen Sätzen, was es gesagt hat („Ach ja, das Mädchen hat einen roten Pulli an“).
- Lassen Sie Ihr Kind nicht nachsprechen.

Nehmen Sie sich Zeit für Ihr Kind!

- Spielen Sie mit Ihrem Kind.
- Wählen Sie Spiele, bei denen gesprochen wird.
- Benennen Sie Dinge, besprechen Sie Regeln und beschreiben Sie Handlungen. Beispiel: „Das ist der Fußball. Du stehst im Tor. Ich schieße jetzt eine Ecke.“
- Versprachlichen Sie Rollenspiele (z. B. „beim Arzt“ oder „im Kaufladen“), Bewegungsspiele (Fangen oder Verstecken) und/oder Brettspiele (Mensch ärgere dich nicht).

Nutzen Sie Medien und Materialien!

- Singen Sie gemeinsam Lieder, die Sie kennen.
- Sagen Sie gemeinsam Verse und/oder Fingerspiele auf.
- Schauen Sie sich gemeinsam Bilderbücher an. Lesen Sie regelmäßig vor.
- Bieten Sie Hörspiele an.

Zusätzliche Hinweise für mehrsprachige Familien

- Kinder können problemlos mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben.
- Sprechen Sie mit Ihrem Kind in der Sprache, die Sie gut beherrschen bzw. in der Sie sich am wohlsten fühlen (z. B. Ihre Muttersprache). Berücksichtigen Sie dabei die oben genannten Punkte.
- Unterstützen Sie weitere Sprachen (z. B. das Deutsche) nach Ihren individuellen Möglichkeiten (indem sie z. B. deutschsprachige Kontakte ermöglichen) und durch eine positive Haltung gegenüber der Sprache(n). Alle Sprachen sind gleichwertig.

Grundsätzlich gilt:

Haben Sie Spaß an der Kommunikation mit Ihrem Kind – egal in welcher Sprache!

Vgl.: Krempin, Maren & Mehler, Kerstin (2009): Eltern als wichtige Begleiter des Spracherwerbsprozesses.

In: Tracy, Rosemarie & Lemke, Vytautas: Sprache macht stark. Offensive Bildung. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor, S. 86-97.

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl), Homepage: www.dbl-ev.de

BUCHTIPPS ZUR ALLTAGSINTEGRIERTEN SPRACHBILDUNG

EMPFEHLENSWERTE FACHLITERATUR

BEST, PETRA ET AL. (2011): Dialog mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Verlag das Netz.

DITTMANN, JÜRGEN (2002): Der Spracherwerb des Kindes. CH Beck.

GÜNTHER, HERBERT; TRÖMER, WERNER (2013): Lexikon Sprachliche Bildung. Cornelsen.

HILDEBRANDT, FRAUKE (2014): Was wäre wenn...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-alltag. Verlag das Netz.

JAMPERT, KARIN ET AL. (2011): Kinder Sprache stärken! Verlag das Netz.

KANNENGIESER, SIMONE ET AL. (2013): Nashörner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Kallmeyer.

KOENEN, MARLIES (2009): Sprache anfassen. Ein Werkstattbuch. Verlag das Netz.

TRACY, ROSEMARIE (2007): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke Verlag

SCHÄFER, GERD E.; BECK, ANGELIKA VON DER (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Verlag das Netz.

WINNER, ANNA (2007): Kleinkinder ergreifen das Wort. Cornelsen.

BILDERBÜCHER OHNE WORTE

Bilderbücher ohne Worte bzw. Text regen zum dialogischen Lesen an: Gemeinsam ins Gespräch zu kommen über das, was auf den Bildern zu entdecken ist. Für Familienmitglieder, die die Deutsche Sprache nicht gut beherrschen und/oder nicht Lesen können, sind sie eine gute Alternative zum Vorlesen.

HANFORD, MARTIN (2010): Wo ist Walter; FISCHER Sauerländer.

MULLER, GERDA (2010): Was war hier bloß los; Moritzverlag..

TJONG-KHING (2011): Die Torte ist weg; Moritzverlag.

WANDREY, GUIDO (2006): Wo ist der Gurg in der Burg?: Esslinger-Verlag (nur noch gebraucht zu kaufen).

MEHRSPRACHIGE BÜCHER

Bilderbücher sollten in jeder Kita in vielen verschiedenen Sprachen zur Verfügung stehen. Mittlerweile wird das Angebot mehrsprachiger Bücher immer größer. Hier eine kleine Auswahl empfehlenswerter Bücher.

- ENGIN, HAVVA (2012): Hallo, liebe Maus! Merhaba, Sevgili Fare!; Ein Sprachlern-Bilderbuch ab 2 Jahren; deutsch-türkisch/polnisch/italienisch/spanisch /arabisch/russisch und weitere. Anadolu Verlag.
- FISCHER, ULRIKE (2013): Max fährt mit; deutsch-russisch/französisch/arabisch/ und weitere; Edition bi:libri.
- HESSE, LENA (2013): Was Besonderes; deutsch-türkisch/spanisch/griechisch/und weitere; Edition bi:libri (2 Exemplare).
- BUSCHE, SABINE (2010): Wie pinkelt eigentlich ein Huhn?; deutsch-russisch/und weitere; Edition bi:libri.
- SCUDERI, LUCIA (2011): Wie fühlst du dich heute?; deutsch-türkisch/ spanisch/griechisch/ und weitere; Edition bi:libri.
- MCKEE, DAVID (2011): Elmar im Schnee; deutsch- und weitere Sprachen; Anadolu Verlag.
- BÖSE, SUSANNE (2013): Rund um das Jahr; deutsch-russisch/türkisch/arabisch/griechisch/englisch und weitere; Edition bi:libri.
- ZAGHIR, RANIA (2010): Wer hat mein Eis gegessen?; Deutsch und arabisch/persisch/kurdisch/rumänisch/kroatisch/serbisch/albanisch/urdu und weitere Sprachen; Edition Orient.

BILDERBÜCHER ZUM THEMA VIELFALT, ANDERSSEIN UND DAZUGEHÖREN UND VERSCHIEDENEN FAMILIENFORMEN

- MAXMEIER, ALEXANDRA (2013): Alles Familie; Klett Kinderbuch.
- HOFFMANN, MARY (2010): Du gehörst dazu!; Das große Buch der Familien. FISCHER Sauerländer.
- TUCKERMANN, ANJA; SCHULZ, TINE (2015): Alle da! Unser kunterbuntes Familienleben. Klett Kinderbuch.
- SMITH, J. DAVID; ARMSTRONG, SHELAGH (2012): Wenn die Welt ein Dorf wäre. Ein Buch über die Völker der Erde. Verlag Jungbrunnen.
- SCHEFFLER, URSEL; LIEFFERING, JAN (2005): Welche Farbe hat die Freundschaft. GABRIEL Verlag.
Ein Buch über die Freundschaft von Max und Mira, über Christentum und Islam und unterschiedliche Hände.
- STELLMACHER, HERMIEN (2007): Ich will so bleiben wie ich bin. Ravensburger.
Eine Bilderbuchgeschichte über die Ente Erne, die im Fernsehen sieht, dass Tiere dort ganz anders sind: Kühe seien Lila, Eier beinhalten eine Überraschung und Schafe sind weichgespült. Alle Tiere versuchen nun auch so zu werden, bis sie entscheiden so zu bleiben wie sie sind.

EXTRATIPP:

- Das Familienspiel.** In Kooperation mit dem Projekt Kinderwelten/INA gGmbH an der FU Berlin entwickelt. 70 Bildkarten mit unterschiedlichen Familien und deren Kindern. Für Teamsitzungen, Elternarbeit oder um mit Kindern ins Gespräch zu kommen.
- GROSSE, JULIA; REKER, JUDITH (2010): Versteh mich nicht falsch! Gesten weltweit. Ein Handbuch. Piper Verlag. 77 Fotos von Handgesten, die in verschiedenen Ländern ganz unterschiedliches bedeuten.

LIEDER, FINGERSPIELE UND RÄTSEL

ARNDT, MARGA (2004): Das ist der Daumen Knuddeldick. Über 500 Fingerspiele und Rätsel. Ravensburger.

HÜSLER, SILVIA (2009): Kinderverse aus vielen Ländern; Lambertus Verlag.

HÜSLER-VOGT SILVIA (1989): Tres tristes tigres...Drei traurige Tiger.... Zaubersprüche, Geschichten, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachige Kinder(garten)gruppe. Lambertus Verlag.

DAMM, ANTJA (2009): Frag mich! 108 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen; Moritzverlag; (gebraucht zu kaufen).

DOLMETSCHER FÜR ERZIEHER/INNEN. Cornelsen Verlag.

SCHLOSSER, FRANZ (HRSG.)(2014): Singen verbindet. Europäische Kinderlieder. Reclam Verlag.

LITERATUR- UND QUELLENANGABEN

- ANDRES, BEATE UND LAEWEN, HANS-JOACHIM (2011): Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Verlag das Netz.
- BEST, PETRA ET AL. (2011): Dialog mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Verlag das Netz.
- BMFSFJ-BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2016): Bundesprogramm Frühe Chancen, Alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Online verfügbar unter: <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachliche-bildung/>. Aufgerufen am 14.12.2016, 13 Uhr.
- BOSTELMANN, ANTJE; FINK, MICHAEL (2013): Elementare Spielhandlungen von Kindern unter 3 – Erkennen, Begleiten, Fördern. Bananenblau.
- DITTMANN, JÜRGEN (2002): Der Spracherwerb des Kindes. CH Beck.
- GRIMM, HANNELORE ET AL. (2001): Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige (SETK 3-5). Hogrefe.
- GÜNTHER, HERBERT; TRÖMER, WERNER (2013): Lexikon Sprachliche Bildung. Cornelsen.
- GÜNTHER, KLAUS B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans: ABC und Schriftsprache. DGLS-Jahrbuch, Band 1. Faude. 32-54.
- HILDEBRANDT, FRAUKE; DREIER, ANNETTE (2014): Was wäre, wenn...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. Verlag das Netz.
- JAMPERT, KARIN ET AL. (2011): Kinder Sprache stärken! Verlag das Netz.
- KAMMERMEYER, GISELA; ROUX, SUSANNA (2014): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. Auer.
- KATZ, L.G.; CHARD, S.C.: Der Projekt-Ansatz. In: Fthenakis, W.E./Textor, M.R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz 2000, S. 209-223.
- KERCHER, ANGELIKA; HÖHN KARIANE (2008): Integration Zweijähriger in Kindergärten. Kiga 2 Plus – Arbeitshilfe für Leitungen und Teams. Carl Link.
- KÖCK, PETER; OTT, HANNS (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Auer.
- KÖNIG, ANKE (2016): WiFF-Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Pressemeldung: In der Kita darf keine Sprache ausgeblendet werden. http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/user_upload/aktuelles/news/160601_PM_Sprachliche_Bildung.pdf
- KRAUS, KAROLINE (2005): Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Susanna Roux (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129.
- KREMPIN, MAREN; MEHLER, KERSTIN (2009): Eltern als wichtige Begleiter des Spracherwerbsprozesses. In: Tracy, Rosemarie; Lemke, Vytautas (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark! Offensive Bildung. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor, S. 86 – 97.

- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf
- LANDESSTIFTUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (2007): Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen Risiken Chancen. Dokumentation zum Kongress in Mannheim.
- MAYR, TONI; ULICH MICHAELA (2017): Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Herder
- MAYR, TONI; ULICH MICHAELA (2017): Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Herder
- MICHAELIS, R. U.A. (2013): Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung. Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre. In: Andres, Beate und Laewen, Hans-Joachim (2011): Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Verlag das Netz.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2014): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Herder.
- PETERMANN ET AL. (2008): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. Cornelsen.
- REICH, HANS H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Verlag das Netz.
- RUPP, STEPHANIE (2013): Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern, Praxiswissen Logopädie, Springer.
- SCHÄFER, GERD E.; BECK, ANGELIKA VON DER (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Verlag das Netz.
- SCHÖLER, HERMANN; BRUNNER, MONIKA (2008): HASE Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Hogrefe.
- SCHULZ, PETRA (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.) (2007): Diagnostik am Schulanfang. Band 3. S 67-86. Schneider Hohengehren.
- SIEGLER, ROBERT ET AL.(2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Auflage. Herausgegeben von Sabina Pauen. Elsevier. Spektrum Akademischer Verlag.
- STADT MANNHEIM (2013): Tageseinrichtungen für Kinder der Stadt Mannheim – Rahmenkonzeption.
- TIETZE, WOLFGANG ET AL. (2012): Nubbek – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>
- TRACY, ROSEMARIE (2007): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke Verlag.
- TRACY, ROSEMARIE ET AL. (2009): Sprache macht stark. Cornelsen.
- ULICH, MICHAELA ET AL. (2013): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Beltz.
- VALTIN, RENATE (1993): Stufen des Lesen- und Schreiben-Lernens. In: Hamann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

WENDLANDT, WOLFGANG (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Thieme.

WIESE, PROF. DR. HEIKE ET AL. (2010): Die sogenannte Doppelte Halbsprachigkeit: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme Uni Potsdam.

WINNER, ANNA (2007): Kleinkinder ergreifen das Wort. Cornelsen.

INTERNETQUELLEN

BMFSFJ-BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2016): Bundesprogramm Frühe Chancen, Alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Online verfügbar unter:

<http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachliche-bildung/> – Aufgerufen am 14.12.2016

KÖNIG, ANKE (2016): WiFF-Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Pressemeldung: In der Kita darf keine Sprache ausgeblendet werden. http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/user_upload/aktuelles/news/160601_PM_Sprachliche_Bildung.pdf – Aufgerufen am 14.12.2016

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf – Aufgerufen am 14.12.2016

TIETZE, WOLFGANG ET AL. (2012): Nubbek – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> – Aufgerufen am 14.12.2016

BURDORF-SCHULZ, JUTTA: Kognitives Denken entwickelt sich durch die Anwendung und Weiterentwicklung von Verhaltensmustern (Schemas). In: Newsletter 1 / 2011. http://www.early-excellence.de/newsletter_content.php?nav_id=115 – Aufgerufen am 2.4.2015

DEUTSCHER BUNDESVERBAND FÜR LOGOPÄDIE E.V. (DBL), www.dbl-ev.de – Aufgerufen am 14.12.2016

NATIONAL CENTRE FOR LEARNING DISABILITIES, GET READY TO READ! (O.J.), <http://www.getreadytoread.org/images/content/downloads/literacy%20checklists/ClassroomLiteracyEnglish.pdf> – Aufgerufen am 14.12.2016

STUTTGARTER THESEN: <http://www.sagmalwas-bw.de/das-programm/stuttgarter-erklaerung/> – Aufgerufen am 14.12.2016

Impressum

Herausgeber

Stadt Mannheim
Dezernat IIII, Bildung, Jugend und Gesundheit
Fachbereich Tageseinrichtungen für Kinder
Q5, 22 | 68161 Mannheim
www.mannheim.de

Textbeiträge

Melanie Kraus, Judith Maier, Jutta Schmiedt, Elke
Süss (Referentinnen des Sachgebiets Fachdienst
Pädagogik des Fachbereichs 56)

Gestaltung imke-krueger-gestaltung.de
Druckerei Nino Druck GmbH

Fotos:

S. 6 und U1 iStockphoto © Lesya2016; S. 9, 16, 39
© 2016 Jens Luebkekmann Fotodesign; S. 10 fotolia
© RioPatuca images; S. 12 und U1 iStockphoto
© redpepper82; S. 15, 18 und U1, 25 iStockphoto
© FatCamera; S. 20 iStockphoto © oimgimages;
S. 26 iStockphoto © vgajic; S. 29 iStockphoto
© Lordn; S. 32 und U1 fotolia © MITO images;
S. 33 iStockphoto © DaKuvaiev

Auflage:

500

Mannheim, April 2017

