

Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

Grundsätze, Tipps, Rhythmus und Musik,
Geschichten zum dialogischen Vorlesen, Spielideen,
Sprachabenteuer



Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

Grundsätze, Tipps, Rhythmus und Musik,
Geschichten zum dialogischen Vorlesen, Spielideen,
Sprachabenteuer

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort | 6 |
| 1. Allgemeine Grundlagen der sprachlichen Bildung | 8 |
| 2. Grundsätze der sprachlichen Bildung | 9 |
| 3. Umsetzung der sprachlichen Bildung in der Kindertagesstätte | 10 |
| 3.1 Äußere Gestaltung | 10 |
| 3.1.1 Organisatorische Hinweise | 10 |
| 3.1.2 Sprachfördernde Raumgestaltung | 10 |
| 3.2 Sprachliche Bildung im alltäglichen Umgang mit den Kindern | 11 |
| 3.2.1 Sprachliche Bildung in der alltäglichen Kommunikation mit den Kindern | 11 |
| 3.2.2 Sprachliche Bildung in Alltagssituationen der Kindertageseinrichtungen | 13 |
| 3.3 Sprachlichen Bildung durch rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele | 16 |
| 3.4 Zauberhafte sprachliche Bildung mit Musik und Bewegung von Dr. Björn Tischler | 17 |
| 3.4.1 Theoretische Grundlagen | 17 |
| 3.4.2 Methodik | 18 |
| 3.4.3 Musikalische und kognitive Entwicklungsphasen im Überblick | 19 |
| 3.4.4 Der verschwundene Zauberball | 21 |
| 3.4.5 Verwendete Literatur | 29 |
| 3.4.6 Weiterführende Literatur | 29 |
| 3.5 Rhythmische Sprechverse zur sprachlichen Bildung | 30 |
| 3.6 Sprachliche Bildung mit Hilfe von Handpuppen | 32 |
| 3.7 Sprachliche Bildung in Handlungsgeschichten | 34 |
| 3.8 „Liest du uns was vor?“ Sprachliche Bildung durch Bilderbuchbetrachtung und dialogisches Vorlesen | 39 |
| 3.8.1 Theoretische Grundlagen zum dialogischen Vorlesen | 41 |
| 3.8.2 Drei Beispielgeschichten zum dialogischen Vorlesen | 42 |
| 3.8.3 DaZ - die ersten Schritte in Kindertageseinrichtungen von Dr. Reyhan Kuyumcu, Universität Kiel | 46 |
| 3.9 Beispielliste von Kinderbüchern, die für die sprachliche Bildung geeignet sind | 47 |
| 3.10 Beispiele sprachfördernder Spiele, die im Handel erworben werden können | 51 |
| 3.11 Sprachliche Bildung im Rahmen des Konzeptes zur Förderung der phonologischen Bewusstheit | 52 |
| 3.12 Sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung - ein Beispiel aus der Praxis | 53 |
| 3.13 Sprachliche Bildung bei Kindern unter drei Jahren | 58 |
| 4. Anhang | 59 |
| 4.1 Informationstext zur Sprachentwicklung..... | 59 |
| 4.2 Überblick über die Sprachentwicklung | 62 |
| 4.3 Kleines Glossar | 64 |
| 5. Weiterführende Informationen..... | 65 |
| 5.1 Literaturhinweise..... | 65 |
| 5.2 Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner | 65 |

Mit dieser Broschüre wird der Praxisführer „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (vormals „Spielrische Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen“) in seiner weiterentwickelten Fassung vorgelegt. Er wurde um das „dialogische Vorlesen“ mit Beispielgeschichten sowie „die ersten Schritte DaZ“ (Deutsch als Zweitsprache) erweitert. Die Materialangaben wurden umfassend aktualisiert.

Sprachliche Kompetenz gehört zu den wichtigsten Grundlagen für den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn von Kindern. Die Fachwelt ist sich einig, dass das günstigste „Zeitfenster“ für das Erlernen sprachlicher Fähigkeiten im Vorfeld der Schule liegt.

Neben dem familiären Umfeld kommt hier auch den Kindertageseinrichtungen eine wichtige Aufgabe zu. Sie haben den Auftrag, die Entwicklung aller betreuten Kinder zu fördern. Dieses gilt auch für den Bereich „Sprache“. Der Spracherwerb beginnt zwar im häuslichen Umfeld, setzt sich aber in der Kindertageseinrichtung fort. So muss ein Kind, das mit drei Jahren in die Kindertageseinrichtung kommt und bisher eine normale Sprachentwicklung vollzogen hat, häufig noch bestimmte Laute bzw. Lautverbindungen (z. B. „sch“, „dr“) erlernen. Die Satzstrukturen werden noch angereichert, die Ausdrucksfähigkeit verbessert sich. Bis zur Einschulung steigert und erweitert sich die Fähigkeit, Spracheindrücke zu differenzieren, sprachliche Strukturen zu erkennen und zu übernehmen. Im Spiel erlernen die Kinder allmählich zu reimen und Silben herauszuhören.

Im letzten halben Jahr vor der Einschulung wollen viele Kinder wissen, wie ihr Name „aussieht“. Die Struktur der Sprache wird interessant.

So leicht und einfach dieser Entwicklungsprozess auch in der Darstellung klingt, so komplex erweist er sich in der Realität: Viele Voraussetzungen wie z. B. Hören und Wahrnehmen, aber auch die ausreichende Kommunikation mit dem Kind, eine Atmosphäre von Wärme, Liebe und Akzeptanz, müssen gegeben sein, um eine normale Sprachentwicklung sicherzustellen.

So kann sich auch eine Förderung der Sprachentwicklung nicht allein auf sprachliche Impulse beschränken. Die Voraussetzungen des Kindes, auch die bisherige Entwicklung im familiären Umfeld, die erfolgten Anregungen etc. spielen eine Rolle.

„Sprachliche Bildung“ im Sinne einer Entwicklungsförderung bedeutet, das Kind in seiner bisherigen Entwicklung vor seinem familiären Hintergrund und mit seinen jeweiligen Voraussetzungen zu sehen und an diesem Punkt „abzuholen“.

Diese Sichtweise bezieht **alle** Kinder ein:

- sprachlich völlig altersgemäß entwickelte Kinder, die weitere Anregungen für die Fortsetzung ihrer Sprachentwicklung benötigen,
- Kinder, die aufgrund fehlender Voraussetzungen oder auch Entwicklungsanregung eine Sprachentwicklungsförderung benötigen,
- Kinder nichtdeutscher Erstsprache, die in ihrem natürlichen Zweitspracherwerb unterstützt werden.
- **Kinder mit Sprachstörungen hingegen benötigen unbedingt Diagnostik und Therapie durch eine Fachkraft (z. B. Sprachheillehrkraft, Logopädin, Logopäde).** Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es hier, in richtiger Form im Alltag mit diesen Kindern zu kommunizieren. Der Austausch mit den Sprachheillehrkräften, den Logopäden ist hierbei von großer Bedeutung.

In Schleswig-Holstein finden seit 1996 flächendeckend Fortbildungskurse zur sprachlichen Bildung in der Kindertageseinrichtung statt, wobei entsprechend neuesten Untersuchungen die pädagogischen Fachkräfte selbst als Sprachvorbild und besonders durch ihr sprachanregendes Verhalten im Mittelpunkt stehen. Die Freude der Kinder am sprachhandelnden Spiel spielt hierbei eine wesentliche Rolle.

Das Ziel der sprachlichen Bildung für Kinder in Kindertageseinrichtungen ist für alle Kinder gleich: Die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten als Ausgangsbasis für den späteren Schulerfolg und eine größtmögliche Chancengleichheit aller Kinder sollen erreicht werden.

Der vorliegende Praxisführer soll dazu beitragen, dieses Ziel zu erreichen. Das wichtigste Medium ist hierbei, wie bereits verdeutlicht, das kindliche Spiel.

Die Broschüre soll lediglich anregen, sich mit der Thematik „Sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung“ auseinanderzusetzen, praktische Erfahrungen zu sammeln und sich auf dieser Basis im Rahmen einer grundlegenden Fortbildung intensiv mit Theorie und Praxis der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen auseinanderzusetzen.

Hierzu werden in allen Kreisen und kreisfreien Städten des Landes kostenfreie Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher angeboten, in denen nicht nur theoretische Hintergründe ausführlich und praxisbezogen dargestellt, sondern auch in der Praxis erprobt und umgesetzt werden.

So werden z.B. mit Hilfe von Filmaufnahmen Beobachtungen von Kindern durchgeführt, analysiert und für die Förderung ausgewertet. Praktische Übungsbeispiele folgen.

Eine umfangreiche Zusammenstellung von Informationstexten, Praxisbeispielen und Sprachhandlungsgeschichten ergänzen die Kurse.

*Christiane Christiansen
im Mai 2016*



1. Allgemeine Grundlagen der sprachlichen Bildung

Kinder erlernen ihre Sprache im handelnden Umgang mit ihrem Umfeld. Die Handlungen in Alltagssituationen und im kindlichen Spiel strukturieren die Spracheindrücke und unterstützen den Sprachaufbau. So spielt ein Kind z.B. „Einkaufen“, spricht in dieser Alltagshandlung mit seinem Gegenüber, nimmt sprachliche Anregungen auf und setzt diese selbst ein.

Fähigkeiten wie z.B. Hören, Sehen und Wahrnehmen spielen hierbei eine genauso große Rolle wie die emotionale Zuwendung durch die Bezugspersonen und die Kommunikation mit dem Kind.

Wichtig ist, dass eine **echte** Kommunikationshandlung zugrunde liegt.

Denn Betonung und Rhythmus in der eigenen Sprache werden hierbei verstärkt, wodurch die Aufmerksamkeit des Kindes sehr viel stärker gebunden wird, als durch einen monoton „dahin gesprochenen“ Satz. Der Blickkontakt mit dem Kind verstärkt dessen Interesse. Es fühlt sich angesprochen, öffnet sich für Impulse und nimmt zudem die Artikulationsbewegungen des Gegenübers wahr. Das sprachliche Wechselspiel setzt sich fort, weitere Impulse werden aufgenommen, zurückgegeben, verändert; das Kind entwickelt sich weiter.

Wie sieht es aus, wenn ein Kind eine Zweitsprache erwirbt? Ausgangspunkt ist auch hier der gelungene Erstspracherwerb der Familiensprache, der nicht nur die Sprache des Kindes, sondern auch seine Identitätsentwicklung unterstützt.

Auf der Basis einer erworbenen Sprache setzt der Zweitspracherwerb nicht bei Null an:

- Die Kinder nutzen ihr Vorwissen, wobei dieses nicht bewusst, sondern intuitiv erfolgt.
- Sie versuchen meist recht schnell, in Sätzen zu sprechen, da ihnen dieses in der Familiensprache bereits geläufig ist.
- Sie wählen in der Regel zu Beginn einen bestimmten einfachen Satz aus, den sie immer wieder in anderen Zusammenhängen verwenden: z.B. „die rot, die kaputt“.
- Redewendungen werden vor diesem Hintergrund schnell übernommen und sehr oft eingesetzt.
- Verneinungen kommen hinzu: z.B. „nein kaputt“.
- Im weiteren Verlauf wird das Wort „nicht“ eingesetzt: „Peter nicht kommen“.

Erst allmählich erfolgt eine korrekte Satzstellung. Von vornherein versucht ein Kind auf der Basis eines gelungenen Erstspracherwerbs also die zweite Sprache in vorhandene Satzstrukturen einzubinden, auch wenn die korrekte Satzstellung nicht von Anfang an möglich ist.

Wie in der Erstsprache erfolgt der Erwerb der Zweitsprache im handelnden Umgang mit dem Umfeld. Der Kontakt zu Bezugspersonen und die Ansprache durch diese sind wiederum von elementarer Bedeutung. Auch beim Zweitspracherwerb übernimmt das Kind im Spiel und durch sprachbegleitetes Handeln Begriffe und Satzstrukturen.

Selten ist der Fall gegeben, dass von vornherein eine echte Zweisprachigkeit erreicht wird. Dieses ist der Fall, wenn z.B. ein Elternteil konsequent deutsch und der andere konsequent die Erstsprache mit dem Kind sprechen und es auf diese Art und Weise eine personenbezogene Trennfähigkeit beider Sprachen vollziehen kann. Leider tritt das Öfteren eher der Fall ein, dass eine sogenannte „doppelte Halbsprachigkeit“ vorliegt, weil weder die Erst- noch die Zweitsprache ausreichend an das Kind herangetragen wurden. Häufig fehlte hier auch die Trennung der Sprachen nach Personen oder Situationen. Die Folge ist ein unzureichender Erwerb beider Sprachen. Die sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung müsste hier an erster Stelle die Trennfähigkeit beider Sprachen herbeiführen (s. Ulich ebd. S. 23f), bevor der Erwerb von Erst- und Zweitsprache gesichert werden kann.

Dieses hebt die Bedeutung des ungestörten Erwerbs der Familiensprache hervor, was sich in entsprechenden Förderinitiativen im häuslichen Bereich niederschlägt. Ein Kind, das also z.B. fließend türkisch spricht und mit drei oder dreieinhalb Jahren in eine Kindertageseinrichtung aufgenommen wird, besitzt gute Voraussetzungen, mit entsprechenden Anregungen die Zweitsprache zu erwerben.

2. Grundsätze der sprachlichen Bildung

Die dargestellten Mechanismen des Spracherwerbs unterstützen eine erfolgreiche sprachliche Bildung.

Das Prinzip des Sprachhandelns im kommunikativen Umfeld lässt sich auf die sprachliche Bildung übertragen:

- die in einem emotional positiven Rahmen eingebetteten Gespräche der Erzieherin/ des Erziehers mit dem jeweiligen Kind, die Elemente des sogenannten „Mothering“ aus der ursprünglichen Sprachentwicklung übernehmen (Stimulieren, Modellieren),
- das kindliche Spiel als wesentliches Handlungsmuster,
- rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele etc. bieten eine natürliche Basis für die sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung.

Voraussetzungen wie z.B. Wahrnehmung, Mundfunktion, aber auch die Sprachbereiche selbst, wie z.B. Artikulation, Wortschatz, Satzbildung oder Sprachverständnis kommen hierbei zum Tragen. Eine spielerische sprachliche Bildung erzeugt zudem Freude am Sprechen. „Sprechfreude“ wiederum ist ein Motor der Sprachentwicklung!

Das typische Spielverhalten eines Kindes im „Kindergartenalter“ unterstützt darüber hinaus dessen sprachliche Entwicklung.

Im sogenannten „Fiktionsspiel“ werden vorhandene Gegenstände in der Fantasie der Kinder gewünschten Dingen angepasst: Z.B. ein Teppich wird in der Vorstellung in ein Flugzeug, einen fliegenden Teppich oder gar ein Schiff verwandelt. Dieses muss den Mitspielern mit dem Medium „Sprache“ vermittelt werden.

Fantasie ist ohne Versprachlichung nicht denkbar. Die Bedeutung für die sprachliche Bildung erschließt sich von selbst.

Kindern im Zweitspracherwerb werden die Fantasiegegenstände notfalls durch Geräusche und Handlungen erläutert, wobei - fast wie im Mothering - erfahrungsgemäß häufige Wiederholungen, besonders deutliche Artikulation und vor allem auch vollständige Sätze benutzt werden.

Eine besondere Bedeutung für die sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung kommt dem Austausch mit dem familiären Umfeld des Kindes zu. Denn nach wie vor spielen die familiären Bezugspersonen eine große Rolle in der sprachlichen Entwicklung des Kindes, auch im Zweitspracherwerb.



3. Umsetzung der sprachlichen Bildung in der Kindertagesstätte

3.1 Äußere Gestaltung

3.1.1 Organisatorische Hinweise

Nach Möglichkeit sollte bei der Einteilung von Gruppen in Kindertageseinrichtungen darauf geachtet werden, dass diese sprachlich gemischt werden: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erlernen diese leichter, wenn sich genügend deutschsprachige Kinder in der Gruppe befinden.

Bei sprachgestörten Kindern – gleichgültig ob deutsch oder nicht – sollte darauf geachtet werden, dass eine ausreichende Anzahl von Kindern in der Gruppe keine Sprachstörungen aufweist und so im alltäglichen Austausch sprachliche Anregungen geben kann.

3.1.2 Sprachfördernde Raumgestaltung

Eingangsbereich Kindertageseinrichtung

Eine Kindertageseinrichtung, in der mehrere Nationen zusammenkommen, kann durch entsprechende Gestaltung des Eingangsbereiches bereits den Eindruck des „Willkommenseins“ aller Nationalitäten verdeutlichen. Ein mehrsprachiger Willkommensgruß kann z.B. den Eltern dieses Gefühl vermitteln.

Gute Erfahrungen wurden bereits mit mehrsprachig gestalteten „Elterncafés“ im Eingangsbereich gesammelt: Hier besteht für alle Eltern die Möglichkeit zum Austausch.

Mehrsprachige Informationstexte zur Kindesentwicklung, zur sprachlichen Bildung allgemein und besonders bei Zweitspracherwerb geben den Eltern gleichzeitig wichtige Hinweise zur häuslichen Unterstützung (s. Literaturhinweise: „Wie lernt mein Kind zwei Sprachen“). Eine Auswahl sprachfördernder Kinderbücher und Spiele ergänzen diese Anregungen. Das Ausleihen von Büchern und Spielen ermöglicht grundsätzlich die Übernahme von sprachfördernden Impulsen und Spielideen. Das „Elterncafé“ stellt auch ein geeignetes Forum für die Planung gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindertageseinrichtung dar:

- z.B. zweisprachiges Vorlesen von Texten durch Erzieherinnen/Erzieher und Mütter bzw. Väter
- gemeinsame Frühstücksaktionen
- Elternabende unter interkulturellem Gesichtspunkt
- gemeinsame Informationsabende zu bestimmten Themen u. v. m.

Gruppenraum

Auch die Gestaltung des Gruppenraumes kann unter sprachanregenden Gesichtspunkten erfolgen.

Fantasie- und Kuschelecke

Kinder sind kleine Baumeister! Sie bauen Höhlen aus Decken und Stühlen, schichten mit Kissen, Kisten o.Ä. Türme auf. Wenn man sie lässt, können sie den ganzen Gruppenraum in eine Fantasielandschaft verwandeln. Die Fantasie fordert wiederum ihren sprachlichen Tribut: Ständig wird erklärt, gefragt, widersprochen, sogar argumentiert und mit Geräuschen gearbeitet (z.B. Bohrmaschinen, das Einschlagen von Nägeln usw.). Wie bereits dargestellt, werden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Regel intensiv einbezogen. Auch Kinder mit Sprachproblemen können Geräusche u.Ä. gut übernehmen und erlernen in der sprachhandelnden Atmosphäre Begriffe und Satzstrukturen. Kissen, Decken, Schaumstoffwürfel u.ä. Materialien regen zu derartigen Spielen an und können z.B. in einer Ecke bereit gehalten werden, die gleichzeitig als „Kuschelecke“ fungiert.

„Emil“, der „Sprach-Spiel-Koffer“

Als zusätzliche Anregung kann unter anderem ein alter Koffer z.B. mit dem Namen „Emil“ dienen. Dieser Koffer kann durch Öffnen und Schließen „sprechen“, was durch einen aufgeklebten Mund, Augen und Nase veranschaulicht wird.

„Emil“ beherbergt weitere Materialien, die sprachanregende Fantasienspiele ermöglichen:

z.B.

- Chiffontücher (Darstellung von Blumen, Verdeutlichen von Wind in Verbindung mit Geräuschen usw.)
- die allseits bekannten „Muggelsteine“ (z.B. zum Kochen von Zaubersuppe)
- Styroporchips („Schneeflocken“ pusten, Fantasieessen usw.)
- Wollfäden (z.B. Regenwürmer aus dem Regenwurmland, kleine Schlangen)
- Zauberstock, Zaubertuch oder auch „Zauberkegel“ (z.B. können hiermit ein „Zauberschloss“, eine „Zauberschule“ erbaut werden)
- Knickstrohhalm für Zungenspielerien



3.2 Sprachliche Bildung im alltäglichen Umgang mit den Kindern

3.2.1 Sprachliche Bildung in der alltäglichen Kommunikation mit den Kindern

Die Bedeutung des bewussten Gespräches zwischen der Bezugsperson und Kindern wurde schon mehrfach unter dem Aspekt der sprachlichen Bildung hervorgehoben.

Beispiel:

Belauschen wir ein derartiges Gespräch einmal zwischen der Erzieherin Sandra (S) und dem 4-jährigen Can (C):

C: „Sandra – ich Tee.“

S: „Du möchtest Tee trinken, Can?“

C: „Ich Tee trinken, ja!“

S: (schüttet Can Tee in einen Becher, danach sich selbst) „Ich trinke auch Tee, Can.“

C: „Ich trinke Tee.“

Vorlese-/Bücherecke

Vorlesen, aber auch Bilderbücher betrachten und beschreiben ist ein wichtiger Bestandteil der sprachlichen Bildung. Eine Ecke des Raumes sollte bewusst als „Vorlesecke“ gemütlich gestaltet werden: Eine Decke, Kissen, ein Bücherregal, eventuell Abbildungen aus Büchern, eine passende Handpuppe o.Ä. können zum Wohlfühlen und zum bewussten Zuhören und Erzählen beitragen. Bei Platzmangel kann dieser Bereich auch mit der „Fantasie- bzw. Kuschelecke“ zusammengelegt werden.

Platz für „Sprachabenteuer“

Für derartige Spielgeschichten sollte die Möglichkeit bestehen, ohne Behinderung durch Stühle und Tische zu agieren. Teppichfliesen oder sogar ein Teppich wären für sprachfördernde Abenteuer sinnvoll. So kann immer ein Gefährt (Rakete, Schiff, Flugzeug u.v.m.), das die Gruppe zum Zielort bringt, symbolisiert werden.

Ein völlig normales Gespräch?

Wie bereits erwähnt, stellt das alltägliche Gespräch mit den Kindern eine wichtige Möglichkeit zur Sprachlichen Bildung dar. Gerade in der aktuellen Fachzeitschrift „Zeitschrift für Heilpädagogik 5“, 2016, S. 234–243, werden die Evaluationsergebnisse zu einem alltagsintegrierten Sprachförderkonzept für den Elementar- und Primarbereich vorgestellt. „... 14 Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte nahmen an einer Weiterqualifizierung teil ... Ihr Einsatz von Sprachfördertechniken im pädagogischen Alltag wurde mittels Videografie erfasst und vor und nach der Intervention mit einer Warte-Kontrollgruppe ... verglichen. In der Modellgruppe gab es eine deutliche (signifikante) Zunahme der genutzten Techniken im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die Analyse der sprachlichen Testleistungen der Kinder zeigte, dass sich die Kinder mit einem schwachen sprachlichen Ausgangsniveau in der Modellgruppe mehr verbesserten als in der Kontrollgruppe.“

Die „Sprachfördertechniken“ im oben beschriebenen „Fellbach-Konzept“ (in Anlehnung an Dannenbauer, 2002, und Motsch, 2010), die eingesetzt wurden, waren „Korrektives Feedback“ in verschiedenen Formen, „Modellierung“ in verschiedenen Formen und die „Stimulierung“ in verschiedenen Formen. Die Erläuterung und Erprobung dieser Sprachfördertechniken erfolgt in den Fortbildungskursen in Schleswig-Holstein, da hier zusätzlich auf Fragen, Probleme etc. eingegangen werden kann.

Diese Fortbildungen laufen in Schleswig-Holstein seit 2006 flächendeckend und kostenlos für Erzieherinnen und Erzieher. 26 Sprachheillehrkräfte versorgen mit jeweils zehn Fortbildungsveranstaltungen im Umfang von je vier Stunden alle Kreise und kreisfreien Städte des Landes Schleswig-Holstein.

Inhaltlich werden die erwähnten Sprachfördertechniken im Punkt 3.2 erläutert.

Blickkontakt

Stellen Sie im Gespräch mit dem Kind Blickkontakt her. So fühlt es sich angesprochen, öffnet sich eher für Impulse und kann u. a. auch die Mundbewegungen des Gegenüber erkennen, was z. B. für die Lautbildung von Bedeutung ist. Falls das Kind nicht in der Lage ist, den Blickkontakt aufzubauen oder ihn zu halten, erzwingen Sie dieses nicht! Schauen Sie das Kind weiter an – und sowie doch ein kurzer Augenkontakt möglich ist, signalisieren Sie z. B. über ein Lächeln Ihre Freude darüber.

Zuhören

Hören Sie dem Kind genau zu, denn es fühlt sich hierdurch angenommen und verstanden. Auch wenn Sie nicht immer alles verstehen, gibt es dem Kind eine positive Rückmeldung.



Seien Sie ein gutes Sprachvorbild: Sprechen Sie bitte selbst langsam und deutlich mit dem Kind/den Kindern. Achten Sie hierbei auf gut sichtbare Mundbewegungen. Versuchen Sie rhythmisch und mit Betonung zu sprechen. Dieses ist für alle Kinder wichtig. Kindern im Zweitspracherwerb hilft es besonders, da diese hierdurch auf den evtl. anderen Rhythmus und die Betonung der Zweitsprache aufmerksam werden. Beides ist für den Erwerb einer Sprache von großer Bedeutung.

Variieren Sie Ihre Lautstärke beim Sprechen. Eine permanent laute Stimme führt bei Ihnen sehr rasch zu einer Stimmmüdigkeit. Sie sind dann stimmlich nicht mehr in der Lage, auf die oben genannten Dinge einzugehen. Zudem lässt die Aufmerksamkeit der Kinder bei gleichbleibender Lautstärke sehr schnell nach. Sprechen Sie ständig leise, können die Kinder Ihre Sprache nicht mehr richtig wahrnehmen, was zur sprachlichen Bildung aber notwendig ist.

Sie sind für die Kinder ein Sprachvorbild. Sprechen Sie daher nach Möglichkeit selbst in vollständigen Sätzen! Halten Sie sich hierbei an möglichst klare Satzstrukturen, bilden Sie also keine „Schachtelsätze“ o.Ä.

Begleitendes Sprechen:

Begleiten Sie die eigenen, aber auch die Handlungen des Kindes mit Sprache.

Beispiele: „Ich schneide jetzt den Kopf aus.“ „Du malst ein schönes Haus. Du malst jetzt die Fenster.“

Deuten des Kindes:

Reagieren Sie nicht allein auf Deuten des Kindes hin. Versuchen Sie hierdurch eine „Oder-Frage“ das Kind zur Sprache zu führen.

Beispiel: „Möchtest du Tee **oder** Saft trinken?“

Das hilft auch, wenn ein Kind einen Begriff nicht kennt und dafür Geräusche oder Zeichen einsetzt.

Beispiel: „Ich (Schlürfgeräusch) trinken!“

Erz.: „Möchtest du Tee trinken oder Saft?“

Bestätigende Rückmeldung:

Wiederholen Sie richtige Äußerungen des Kindes bestätigend. So prägen sich diese als korrekt ein.

Beispiel: Kind: „Da ist ein Ball.“ Erz.: „Ja, da ist ein Ball!“ (mit freudiger Stimme)

Korrigierende Rückmeldung:

Fehlerhafte Äußerungen des Kindes sollten von Ihnen noch einmal richtig wiederholt werden – aber nicht in behelndem Tonfall und ohne Aufforderung an das Kind, das Wort o. Ä. noch einmal zu sprechen. Es wiederholt das Gehörte meistens von selbst richtig, da es sich verstanden fühlt und die Kommunikation mit Ihnen aufrechterhalten möchte.

Beispiel: Kind: „Die Hund bellt.“ Erz.: „Der Hund bellt, ja!“

Erweiterung:

Sprachanregend wirkt es auch, wenn Sie Äußerungen des Kindes (wiederum **nicht in behelndem, sondern in zustimmendem Tonfall**) erweitern:

Beispiel: Kind: „Da ist ein Auto.“ Erz.: „Ja, da ist ein rotes Auto.“

Fragestellung:

Stellen Sie Fragen an das Kind möglichst häufig so, dass es nicht nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten kann!

Beispiele: „**Alternativfragen**“ (s. o.): „Ist das ein Auto **oder** ein Schiff?“ „Liegt die Puppe im Bett **oder** auf dem Stuhl?“ „Möchtest du Tee **oder** Saft trinken?“ „**W-Fragen**“: „**W**as möchtest du spielen?“ „**W**er hat dein Auto genommen?“



Ein kleiner Tipp:

Wahrscheinlich werden Sie sagen: „Das mache ich doch alles! So spreche ich bereits mit den Kindern!“ Ist das wirklich so? Nehmen Sie einfach einmal einige Gespräche mit den Kindern auf und hören diese hinterher an! Anhand der Aufnahmen werden Sie kontrollieren können, ob Sie bereits sprachfördernde Techniken in ausreichendem Maße einsetzen oder ob Sie dieses verstärken sollten.

3.2.2 Sprachliche Bildung in Alltagssituationen der Kindertageseinrichtungen

Viele Situationen im Alltag der Kindertageseinrichtung bieten Möglichkeiten zur sprachlichen Bildung in verschiedenen Bereichen, z. B.:



Alltagssituation „Frühstück“:

Viele Kita-Gruppen besitzen eine Handpuppe mit beweglicher Zunge. Diese kann den Kindern z. B. schon beim Decken des Tisches Fragen stellen. Die Antworten werden – wie oben bereits dargestellt – modelliert.

Beispiel:

Puppe (Erz. oder auch Kind): „Was machst du da?“
Kind: „Ich Teller hol!“ Puppe: „Ach, du holst einen Teller? Ich hole auch einen Teller.“

Bevor die Kinder essen, möchte die neugierige Puppe unbedingt erfahren, was die Kinder zu essen mitgebracht haben.

Unter interkulturellem Aspekt kann das Frühstück von den Kindern mit Migrationshintergrund gestaltet werden. Mütter oder auch Väter können sich hier beteiligen. Den deutschen Kindern und der Puppe werden die landestypischen Lebensmittel in der eigenen Sprache benannt und erzählt, wie diese gegessen werden. Die deutschen Kinder können hierbei Begriffe aus den anderen Sprachen übernehmen. Im weiteren Verlauf benennen sie die eigenen Lebensmittel.

Den Erzieher/-innen fällt im Zusammenhang mit dem Frühstück immer häufiger auf, dass Kinder ständig oder oftmals den Mund geöffnet halten und auch mit offenem Mund essen. Ursache hierfür ist häufig eine beeinträchtigte Mundfunktion, oftmals ist eine Behinderung der Nasenatmung ursächlich, in einigen Fällen handelt es sich um eine Angewohnheit.

Eine gute Mundfunktion stellt allerdings eine grundlegende Voraussetzung für eine adäquate und deutliche Artikulation dar. Die Förderung der Mundfunktion ist also von grundlegender Bedeutung. Auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache profitieren von derartigen Übungen, da so die Bildung der teilweise fremden Laute erleichtert werden kann. In Form einer kommunikativen Situation werden zudem sprachliche Inhalte vermittelt.

Beispiel:

Die Zunge der neugierigen Handpuppe schläft laut schnarchend in deren Mund. Erst einmal wecken die Kinder sie mit einem Weckergeräusch auf: „drrr“ (unterstützt zugleich diese schwierige Lautverbindung). Doch sie muss noch fortwährend gähnen und kann so gar nicht essen, obwohl sie Hunger hat. Die Kinder gähnen automatisch mit, was eine gute Funktionsübung darstellt. Die Zungen der Kinder helfen der PuppENZunge richtig aufzuwachen: Sie „turnen“ mit ihr.

„Die Zungen spielen Tennis“

Die Zunge drückt wechselseitig die Wange nach außen. Die Finger sind die Schläger und müssen den Zungenball treffen. Nach dem „Tennismatch“ wird der Mund mit der Zunge vom „Sand“ befreit. Nun ist auch die Zunge der Puppe wach. Die Lippen wollen noch schnell „Trampolin springen“, aber dann können endlich alle frühstücken!

Diese spielerischen Übungen verbessern die Mundfunktion und unterstützen die deutliche Artikulation. Bestimmte Übungen fördern bestimmte Lautbildungen, z. B. wenn ein Kind noch kein „sch“ beherrscht, so unterstützt die Bildung eines „Mundschlauches“ diesen Laut. Hier ist aber eine Absprache mit der für Sprachstörungen zuständigen Fachkraft notwendig.

Weitere Übungen zur Förderung von Mundfunktion und Artikulation, die in der Alltagssituation „Frühstück“, aber auch an anderer Stelle des Tagesablaufes eingearbeitet werden können:

**„Autorennen“**

Die Zungen fahren ein Autorennen auf der Lippenstraße. Vorwärts, rückwärts, langsamer, schneller.

„Fahrstuhl“

Die Zunge fährt in der Mundhöhle Fahrstuhl. Oben angekommen ruht sie sich etwas aus, bevor sie wieder hinunterfährt.

„Zungenakrobatik“

Die Kinder spielen „Zungenartisten“. Sie balancieren eine quer liegende Salzstange auf der Zunge, schaukeln diese hin und her und essen sie zum Schluss – ohne sie mit den Händen festzuhalten – auf.

„Zahnwecker“

Die Zunge spielt „Zahnwecker“. Sie tippt die Zähne einzeln an, damit diese wach werden.

„Mundhausputz“

Die Zunge säubert ihr Mundhaus. Sie säubert das Dach (Bewegung am Gaumen entlang), die Wände (Bewegung an den Wangen entlang), zum Schluss kommt der Fußboden (am Mundboden hin- und herbewegen). Sie kann natürlich auch noch die Fensterläden (Lippen) putzen und nach vollbrachter Arbeit aus dem Fenster herauschauen.

„Wiege“

Die Zunge schaukelt einen Salmi, ein Nudelsternchen o.Ä. in den Schlaf.

„Clown spielen“

Ein „Fantasiezirkus“ wird besucht. Dort werden alle Besucher in Clowns verwandelt, die witzige Grimassen schneiden.



Alltagssituation „Zähneputzen“

Nach dem Essen gehen die Kinder in der Regel zum Zähneputzen in einen Waschraum. Je nach Bedarf kann diese Situation sprachlich untermalt werden.

Beispiel:

Der freche Zauberrabe hat die Füße der Kinder verzaubert. Diese sprechen beim Gang in den Waschraum: „Tipp, tapp, tipp, tapp“, auch artikulationsunterstützende Geräusche wie „wt, wt“ können sie von sich geben. Je nach in der Fantasie vorgestelltem Untergrund variieren diese. Matsch: „wt, wt“, Wasser: „pitsch, patsch“. Auch kleine handlungsbegleitende Verse, wie

„Wibbel, wabbel, wutzen,
wir wollen Zähne putzen.
Wibbel, wabbel, waas,
das bringt uns Spaß!“

Rhythmus und Melodie kommen hierbei ebenfalls zum Tragen. Durch das Wiederholen an mehreren Tagen, das Ansprechen vieler Sinne, prägen sich die Begriffe und Satzstrukturen auch bei Kindern ein, die noch nicht deutsch sprechen. Im weiteren Verlauf denken sich Kinder häufig selbst Reime oder ganze Verse aus.

Viele weitere Anregungen erhalten die Erzieherinnen und Erzieher in den erwähnten Fortbildungen. Die spielerischen Mundfunktionsübungen (s.o.) können übrigens auch in Sprachabenteuergeschichten eingebettet werden.

Geräuschübungen, die in jede Alltagssituation (aber auch Sprachhandlungsgeschichten etc.) einbezogen werden können

Auch Geräuschübungen, die ebenfalls Mundfunktion und Artikulation unterstützen, können an vielen Stellen in den Alltag der Kita eingearbeitet werden. Sie bereiten den Kindern häufig besonders großen Spaß, denn sie können besonders gut in bewegungsorientierte Szenen integriert werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Lagerfeuer“

Die Kinder entfachen ein „Fantasielagerfeuer“ durch geräuschvolles Aneinanderreiben unsichtbarer (oder realer) Hölzer („wt, brtt“). Sie pusten in das schwache Flämmchen hinein („ffff“), bis es stärker wird. Beschwörende Bewegungen mit den Armen unterstützen dieses. Rhythmisches Rufen „Feuer, Feuer“ kommt hinzu.

Die Handpuppe der Gruppe kann hier mitspielen und die Kinder befragen: „Was wollt ihr denn essen?“ – „Wir wollen Würstchen essen!“, rufen die Kinder in der Regel. Mit beschwörenden Gesten und Rufen zaubern alle „Würstchen“ herbei: „Wir wollen Würstchen. Wir wollen Würstchen.“ Als diese im Feuer landen, gibt es ein zischendes Geräusch. Nun brutzeln die Würstchen (entsprechendes Geräusch). Die Puppe und die Kinder atmen hörbar den Duft ein. Es riecht so gut, dass ihr Appetit immer größer wird. Mit „ph, ph, ph“ zerplatzen einige Würstchen bereits. Nun sind sie fertig: „Die Würstchen sind fertig!“ Jedes Kind greift sich mit spitzen Fingern (wegen der Hitze) geräuschvoll (z. B. „bip“) ein Würstchen. Mit „bwt, bwt“ drücken alle aus einer Tube Ketchup oder Senf heraus. Nun essen die Kinder und die Puppe genüsslich schmatzend ihre gebratenen Würstchen (Schmatzen ist eine sehr gute Übung zur Verbesserung der Mundfunktion!). Schnell bekommen alle Durst. Die Puppe und die Kinder überlegen, was sie trinken wollen: „Wir wollen Brause trinken. Wir wollen Saft trinken.“ Nun schlürfen alle geräuschvoll ihr Getränk (Schlürfen ist ebenfalls eine sehr gute Übung zur Verbesserung der Mundfunktion! Es zieht zudem die Zunge in den Mundraum).

Ggf. spielen die Puppe und die Kinder am Lagerfeuer noch „Zungenmusik“ (Schnalzlied mit der Zunge). Doch allmählich wird die Zungenmusik leiser und macht einem anderen Geräusch Platz: „chr, chr, chr“.

„Der Wasserhahn tropft“

Durch kraftvolles Sprengen der vorher geschlossenen Lippen wird ein Geräusch erzeugt, das einem tropfenden Wasserhahn ähnelt.

„Zauberspray“

Um unsichtbar zu werden, sprühen wir uns mit einer Zaubersprayflasche ein: „ft, ft, ft“ (Herunterdrücken eines unsichtbaren Sprühkopfes).

„Fischsprache“

Wir haben mit unserem Ruderboot die Orientierung verloren und müssen die Fische in Fischsprache („b, b, b“) nach dem Weg fragen.

„Mundfeuerwerk“

In Verbindung mit entsprechenden Ganzkörperbewegungen vollführen wir ein geräuschvolles Mundfeuerwerk, um etwas zu feiern (Geburtstag, Befreiung einer Handpuppe, die Entdeckung eines Schatzes usw.).

3.3 Sprachlichen Bildung durch rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele

Musik ist international. Auch wenn Kinder eine Sprache noch nicht beherrschen, so nehmen sie Rhythmus und Melodie von Liedern sehr schnell auf. Rhythmische Bewegungen unterstützen diesen Prozess. Die Kinder können sich hieran orientieren, sie sind vollständig in die Gruppenaktivität integriert. Auch werden sie für den Rhythmus und die Betonung der Zweitsprache sensibilisiert, die in Liedern und Versen besonders deutlich sind.

Diese positiven Voraussetzungen sowie die Wiederholungen in Kinderliedern erleichtern auch die Aufnahme der sprachlichen Inhalte, wobei die Verdeutlichung durch Bewegungen sehr hilfreich ist. Rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele fördern nicht nur den Zweitspracherwerb: Rhythmus und Melodie „tragen“ die Sprache. Ein vollständiger Satz enthält z.B. eine andere Melodie als ein unvollständiger Satz, der in der Schwebe bleibt. Allein schon dieses Beispiel hebt die Bedeutung von Melodie und Rhythmus in der Sprachentwicklung und in der allgemeinen sprachlichen Bildung hervor. In den erwähnten Fortbildungen wird diese Thematik sehr ausführlich und in sehr anschaulicher Form mit vielen Übungen von Dr. Björn Tischler (IQSH) dargestellt. Ein Beispiel soll einen ersten Eindruck vermitteln (s.u.).

Dr. Björn Tischler ist Musikpädagoge am IQSH und arbeitet von Anfang an mit in den Fortbildungen für Erzieherinnen/Erzieher in Schleswig-Holstein. Für jedes Fortbildungsjahr erarbeitet er eine märchenhafte Musikgeschichte für die Erzieherinnen und Erzieher, die gemeinsam durchgespielt wird. In den Pausen wird der theoretische Hintergrund erläutert und unter dem Gesichtspunkt „sprachliche Bildung“ analysiert. Den Kindern bereiten die musikalischen Märchen große Freude, was zu einer entsprechenden Motivation und zur Aufnahme der Inhalte führt. Untersuchungen haben ergeben, dass 95 Prozent aller Kinder gern singen und dabei erleben, dass es Spaß bringt, etwas zu lernen.

Eine solche Fortbildungs-Einheit wie oben beschrieben hat Dr. Björn Tischler für die Neuauflage von „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ zur Verfügung gestellt.

Beispiel:

Singspiel „Waschmaschinentanz“

Musik z.B. „Maruschka“ (z.B. Fidula-Kassette 83, Tischler/Moroder-Tischler, 2002)

Erz.: „Heute ist großer Waschttag. Seht einmal, ich habe einen Beutel schmutziger Wäsche mitgebracht!“ (aus der Verkleidungskiste, Ersatzkleidung für die Kinder, etc.). Die Erzieherin/der Erzieher hält einen Sack hoch: „Jeder darf sich aussuchen, was er waschen möchte. Schauen wir einmal, welche Wäsche wir überhaupt haben“ (Wäsche ausschütten oder herausgreifen lassen). Die Wäschestücke werden benannt: „Ich habe ein Hemd.“ Ggf. auch Farben hinzunehmen: „Ich habe ein rotes Hemd.“ Den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache reichen ggf. die Vorgaben durch die anderen Kinder. Oder die Erzieherin/der Erzieher nimmt sich ein gleiches Wäschestück in anderer Farbe: „Ich habe ein rotes Hemd, und du?“ Kind z.B.: „Ich haben Hemd.“ An dieser Stelle kommt das bereits erwähnte Modellieren und Stimulieren zum Tragen: Erz.: „Oh, ja, ich habe auch ein Hemd“ (alles sehr betont). Nun halten alle Kinder ein Wäschestück in der Hand und der Waschmaschinentanz beginnt.

„Wirf die Wäsche in die Waschmaschine und sie dreht sich und sie dreht sich immer, immer schneller.“ Zur folgenden rhythmischen Klatschphase wird bestimmte Wäsche nach Ansage in die „Waschtrommel“ (Mitte) gegeben – z.B.: „Die rote Wäsche kommt in die Waschmaschine“ (einfacher: „... kommt hinein“). Die Wäsche wird nun in die Waschtrommel gefüllt und dort durcheinander gewirbelt (Die Kinder haken sich paarweise unter und tanzen). Die Waschtrommel läuft mal in die eine, mal in die andere Richtung. Sobald der Waschvorgang zu Ende ist, wird die Wäsche kräftig durchgespült und mit noch ungewaschenen Wäschestücken ausgetauscht.

3.4 Zauberhafte sprachliche Bildung mit Musik und Bewegung

von Dr. Björn Tischler

3.4.1 Theoretische Grundlagen

Musik kann wesentlich dazu beitragen, die Sprach- und Denkentwicklung zu fördern. Die Musik wird oft als prä-verbal, also vor der Sprache bestehend bezeichnet. Die prosodischen (=musikalischen) Anteile der Sprache weisen eine unmittelbare Nähe zur Musik auf und sind für die Kommunikation von hoher Bedeutung. Mit dem Ziel einer Sensibilisierung der musikalisch-ausdruckshaften Sprachkomponenten („Prosodische Bewusstheit“ vgl. Tischler 2006, S. 41ff) wird dabei vor allem der emotionale Bereich (Gefühlsausdruck, Stimmung) angesprochen – und zwar im sprichwörtlichen Sinne: „Der Ton macht die Musik.“

Prosodische Anteile der Sprache sind zum Beispiel:

- Sprech**melodie** (Phrasenbildung, Atmung)
- Sprech**lage** (hoch, tief)
- Sprech**rhythmus** (in gebundener und freier Sprache; kurz – lang, Betonung)
- Sprech**tempo** (langsam, schnell ...)
- Sprech**dynamik** (lauter, leiser, langsamer, schneller ...)
- Sprech**intensität** (laut, leise)

➤ **Lieder, Sprechverse, musikalisch-szenisches Spiel, rhythmisches (Instrumental-) Spiel, Spiel mit Tönen**

In engem Zusammenhang mit den prosodischen Komponenten stehen auch nicht-sprachliche Gestaltungsmittel und Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik, Körperhaltung und -ausdruck.

Sprache ist immer in einen ganzheitlichen Kommunikationskontext eingebettet. Zu dieser **pragmatischen Ebene** gehören als Grundlage sprachlicher Kommunikation:

Sensomotorische Wahrnehmung

- Körperwahrnehmung, -ausdruck ➤ **Bewegung/Tanz**
- Sinneswahrnehmung (Mehrkanaligkeit/sensorische Integration) ➤ **Rhythmik** (musikalische Bewegungsspiele mit vielen Sinnen unter Verwendung einfacher Materialien wie Stoffsäckchen, Tücher, Bälle, Reifen, Holzstäbe, Steine ...)
- Motorik, Koordination ➤ **Musikmalen/Sprechzeichnen/Schreibtanzen** (Anbahnung von Schreibschrift); **Instrumentalspiel**
- Raumwahrnehmung ➤ **Tanz**
- Bewegungsverhalten, -ausdruck ➤ **Instrumentalspiel/Tanz; Dirigieren; musikalisch-szenisches Spiel**
- Kinästhetik/Gleichgewicht/Koordination/Krafteinsatz ➤ **Instrumentalspiel; Rhythmik (-material); Tanz**



Auditive Wahrnehmung ➤ Musikhören

- Auf Gehörtes reagieren (Signalhören)
- Gehörtes benennen (Identifikationshören)
- Gehörtes orten (Richtungshören)
- Gehörtes differenzieren (selektives Hören)

Emotionale und soziale Wahrnehmung

- Gefühle, Stimmungen über Musik wahrnehmen, erkennen, ausdrücken
- Musik/Rhythmus als Stimulus/Impuls (Aktivation/Motivation) für Kommunikation/Interaktion, Spontansprache, gebundene Sprache
- Empathie/Rollen spielen/erkennen ➤ **musikalisch-szenisches Spiel**
- Gemeinsamkeit erfahren, Atmosphäre spüren ➤ **Singen; Tanzen; Musizieren**
- Signale, Regeln, Rituale erfahren, (an)erkennen, einhalten ➤ **Strukturierung durch musikalische Rituale/ Aktivitäten/Signale**
- Kreativität/Phantasie ➤ **musikalische Improvisation**

Kognitive (Denk-) Entwicklung

- über Erkennen musikalischer Formen, Abläufe
- Kognition (Festigung, Gedächtnis) ➤ **Musik und Wiederholung**

Auf der **phonetisch-phonologischen Sprachebene** (Lautbildung und Lautsystem), die das Erkennen, Bilden und Anwenden von Lauten und Lautgruppen beinhaltet, spielen Stimmgebung, -ansatz, Artikulation und Atmung eine grundlegende Rolle. Sie können in musikalische Aktivitäten integriert werden:

- Stimmgeräusche: Vielfalt stimmlichen Ausdrucks ➤ **Stimmbildung, Nonsenslieder ...**
- Laute, Lautverbindungen ➤ **(Sprachtherapeutische Lieder, Sprechverse)**
- Artikulation/Aussprache ➤ **Lieder, Sprechverse**
- Atmung ➤ **Entspannung (Musikalische Fantasiereisen, Entspannungsspiele u.a.)**, Singen, Sprechen, Pausen

Hinsichtlich Begriffsbildung, begriffsgebundener Wortbedeutung und Wortschatzerwerb (**semantisch-lexikalische Ebene**) sowie Wort- und Satzbildung (**morphologisch-syntaktische Ebene**/Grammatik) erweisen sich rhythmisch-musikalische Aktivitäten als mögliche strukturierende Hilfe. Lieder und rhythmisches Sprechen in gebundener Form vom einfachen Reim bis hin zum Rap vermögen nicht nur Stotterern, sondern allen sprachgehemmten und -auffälligen Kindern Erfolgserlebnisse zu vermitteln und sprachliche Orientierungshilfen zu geben. Auch im Hinblick auf Festigung und Erweiterung des Wortschatzes können sich Lieder als spielerische Impulsgeber erweisen.

- Gehörtes benennen (Semantik) ➤ „Hör“-Spiele/Lieder
- Semantik (Wortschatz, Sprachverständnis) über **handlungsbegleitende Bewegungs-Lieder**
- Sprachmuster/gebundene Sprache (Morphologie (= Satzaufbau)/Syntax Formveränderung): **Musik als Form - Verse/Reime/Lieder/Rap/Sprechzeichen**
- Sprache und Kognition (Aufmerksamkeit, Speicherung von Reizabfolgen: **Klänge, Töne, Geräusche, Wörter ...**)

3.4.2 Methodik

Grundlegende Methoden sind nach Gaumer-Becker (2000, S. 85 ff):

- Spiel mit resonanzverstärkenden Instrumenten (Gong, Becken, Pauken, Bass-Klangstäbe, Kazoo) zur Provokation stimmlicher Äußerungen. Atem und Stimme werden angesprochen und geraten ins Schwingen. Es entstehen Töne, ohne dass die lautsprachliche Seite im Vordergrund steht.
- Improvisation (Schaffen einer musikalisch-emotionalen Umgebung). Spiegeln, aufgreifen, weiterführen, provozieren, kommunizieren.
- Rhythmisches Zeichnen (Sprechzeichen). Einheit von Musik, Sprache, Bewegung.
- Bewegungslieder (zur Unterstützung von Begriffsbildung); Aufbau von Sprache und Sprachrhythmus über rhythmisierte Körperbewegungen. Koordination, Kontaktaufnahme, Lockerung.
- Sprachtherapeutische Lieder zur Übung von Lauten, Lautverbindungen, Wörtern, Begriffsbildung, Erlernen grammatischer Strukturen. Merkmale sind: kleiner Tonumfang und einfache Gliederung; kurze, klare harmonische Verläufe; eingängige Rhythmen und Tonfolgen; einfache, aus dem Alltag des Kindes gegriffene Texte, die oft wiederholt werden; Möglichkeit mit sprachlichem Material zu experimentieren und den schöpferischen Umgang mit Sprache zu fördern.

Verbale Aufforderungen zum Wiederholen werden überflüssig. Das Singen wirkt entkrampfend und motivierend.

Bei der Auswahl, Vor- und Aufbereitung von Sprache in Verbindung mit Musik sind nach Hering (1994, S. 127) folgende Fragen zu beachten:

- Wie zeitgemäß ist die Wortwahl?
- Knüpft sie an Alltagssprache an?
- Ist der Text verständlich und entspricht er dem Sprachschatz der Alters- und Zielgruppe? Hat sich der (Lied-) Text an der Erfahrungswelt der betreffenden ‚Personen‘ orientiert?
- Ist er witzig und wird er dem Thema gerecht? Möglichst sollten Satzumlagerungen, die im gesprochenen Wort so nicht vorkommen, zum Beispiel aus Gründen des Reimes, vermieden oder nur selten angewendet werden. Gibt es eine spannende Dramaturgie, zum Beispiel eine unerwartete Wendung in der Geschichte?

Für die musikalische Entwicklung in den ersten Monaten sind folgende Aspekte kennzeichnend:

- Es gibt prosodische Melodiekonturen, die universell zu sein scheinen (z. B. Rufe).
- Bei stabiler Interaktion bilden sich individuelle Besonderheiten der Prosodie/Melodik aus.
- Hinsichtlich des Informationsprozesses erkennt das Kind zunächst nur die Melodiekontur; nur wenig später übernimmt es das Tonsystem des jeweiligen Kulturbereichs.
- Langsame Rhythmen sind schwerer zu realisieren als schnelle (günstiges Tempo: 112 bis 136 Schläge pro Minute).
- Kleinere rhythmische Figuren können früher nachgemacht werden als metrische Zusammenhänge (Puls).

3.4.3 Musikalische und kognitive Entwicklungsphasen im Überblick

| Alter | Melodie/Tonalität/Tonumfang | Rhythmus |
|---|--|--|
| Sensomotorische Erfahrungen: Erwerb von sensomotorischer Koordination, praktischer Intelligenz und Objektpermanenz; Objektpermanenz aber noch ohne interne Repräsentation | | |
| Geburt - 1 Monat | | Regelmäßige und unregelmäßige Klicks werden unterschieden |
| 2 - 3 Monate | Nachahmung der Erwachsenensprache: Erste Veränderung der Grundfrequenz der Stimme. 7 Phoneme der Erwachsenensprache. Tonumfang beim Schreien (ca. b - b'') wie bei 10-Jährigen/erwachsenen Frauen | Einfache Unterscheidungen zwischen lang-kurz/ kurz-lang |
| 3 Monate | Auf-/Abwärtsvokalisation; erste Töne werden nachgesungen | |
| 4 Monate | abfallende Melodiekontur (Aussagesatz/Beruhigung) | |
| 5 Monate | Einfach aufsteigende Melodiekontur (Aufmerksamkeitserregung) | Entdecken rhythmischer Verschiebungen |
| 6 Monate | Moduliert ansteigende Melodiekontur; über 12 Phoneme der Erwachsenensprache; 5 x so viele Vokale wie Konsonanten | |
| 7 - 12 Monate | Spielerisch kreatives Erproben der Stimme | |
| 8 Monate | Identifizierung der Muttersprache. Getrennte Weiterentwicklung von Sprechen und Singen | |
| 9 Monate | Kulturspezifische Prägung; erste Unterscheidung von gut strukturierten (Dreiklang) und anders (nicht westlich) aufgebauten Melodien | |
| 1 Jahr | Nachahmung von Melodiekonturen; über 18 Phoneme der Erwachsenensprache | |
| 1 - 2 Jahre | Erlernen von Liedern (dauerhafte Repräsentationen von Umwelt Ereignissen sind entwickelt). Im Gegensatz zur Sprache sind Klangmuster ohne Objektbezug gespeichert. | Kurzzeitige Synchronisation zwischen Musik und Körperbewegung |
| 1,5 Jahre | Häufig sich wiederholende Phrase beim Spontansingen; Höhe der Einzeltöne verschiebt sich | |

| Alter | Melodie/Tonalität/Tonumfang | Rhythmus |
|--|--|---|
| Präoperatorisches Stadium (2-6 Jahre): Erwerb des Vorstellungs- und Sprechvermögens gekennzeichnet durch Realismus, Animismus und Artifizialismus (Egozentrismus). Das voroperatorische Kind kann sich Dinge vorstellen, die es nicht gibt in der Wirklichkeit (z.B. eine Kuh, die fliegt). Das Denken wird aber noch stark durch den eigenen Wahrnehmungseindruck bestimmt. | | |
| 2-3 Jahre | Übergang vom amorphen Gesang (analoge Imitation der Umwelt) zu Gesangsformeln (Ur-Motive: Rufen, Erzählen, aggressive Äußerungen); ähnlich der Rufertz (fallende kleine Terz). Spontansingen, das aus Spiel heraus entsteht: Erweiterung: bis zu 2 bis 4 verschiedene Konturverläufe; günstiger Zeitpunkt zum Erlernen von Kinderliedern | Beim Spontansingen bleibt ein mehr oder weniger konstanter Puls erhalten; es werden nur zwei Tonlängen verwendet |
| 3 Jahre | | Nachahmung von Sprachrhythmen; Nur 25 % der Kinder gelingt das Mitklatschen eines Rhythmus |
| 4 Jahre | Entwicklung eines Gefühls für Tonhöhenstufen; Stimmumfang: ca. eine Quinte (5-Tonraum) | Text in neu gelernten Liedern wird metrisiert; beim Spontansingen wird dritte und vierte Tonlänge verwendet; 75 % der Kinder gelingt das Mitklatschen eines Rhythmus |
| 5 Jahre | Entwicklung eines Gefühls für Tonalität | Fast allen gelingt Mitklatschen eines einfachen Rhythmus; Nachklatschen komplexer Rhythmen bei Textgebundenheit; oft noch Taktverschiebungen beim Singen (noch kein ausgeprägtes Gefühl für Ton- und Pausendauer) |
| Konkret-operationales Stadium (7-11 Jahre) Erwerb von Dezentrierung, Reversibilität, Erhaltung, Seriation, Klasseninklusion, Transitivität | | |
| 6 Jahre | | Sprunghafte Verbesserung beim Nachklatschen längerer Rhythmen (3 Notenlängen, Synkopen); Abnahme spontaner Bewegungen zu Musik |
| 7 Jahre | Erkennen unvermuteten Tonartwechsels. Beim eigenen Singen folgt jedoch z.B. nach Atemholen noch manchmal ein Tonartwechsel | Komplexe Rhythmen sind auch ohne Text klatschbar |
| 9 Jahre | Regelhaftigkeit der Harmonisierung gewinnt an Bedeutung | |
| Das formal-operationale Stadium (11-16 Jahre): Erwerb der Fähigkeit zum logischen Denken und der Fähigkeit, Operationen auf Operationen anzuwenden. Das formal-operatorische Denken geht über die vorgefundenen oder gegebenen Informationen hinaus; beim Problemlösen: Hypothesenbildung und Variablenkontrolle (planvolles Experimentieren). | | |
| 12 Jahre | Mutation („Stimmbruch“) | |
| Methodenkritik: Denken reflektiert sich selbst methoden-kritisch | | |
| Ab 12 Jahre | Musikalische Interessen und Fertigkeiten spezialisieren/verfestigen sich. Die Peer-Group spielt eine zunehmende Rolle hinsichtlich musikalischer Verhaltensweisen und Hörgewohnheiten | |

3.4.4 Der verschwundene Zauberball

Musik als Mittel sprachlicher Entwicklungsförderung – Praxisbeispiele

› Zauberer Bösewicht

- **Zielbereiche**
Sprachausdruck, Vers
- **Musik**
Sprechvers vom Zauberer Bösewicht
- **Material**
Bunter Ball
- **Handlung**
Da erscheint der Zauberer Bösewicht: „Ich bin der Zauberer Bösewicht, dunkel wird's ganz ohne Licht. Und plötzlich gibt es einen Knall, weg ist dieser Zauberball. Willst du ihn bald wiedersehen, musst du in den Wald nun gehen! In den Zauberwald! Hahahaha!“
- **Gestaltung**
Der Sprechvers wird gemeinsam gesprochen und klanglich untermalt, zum Beispiel bei „dunkel“ mit tief klingenden Geräuscherzeugern/Instrumenten (z.B. Spring-Drum), bei „Knall“ ein Trommelschlag.
1. Erweiterung: Eigene Verse, die mit den Kindern gemeinsam erarbeitet werden.

Erläuterung

Hier kommt es unter anderem auf die sprachliche Ausdruckskraft an, die durch instrumentale Vertonung noch verstärkt werden kann.



› Zauberteich

- **Zielbereiche**
Wortschatz, -feld; Entspannung, Kommunikation
- **Musik**
Irischer Reigen aus: Tischler/Moroder-Tischler (2002, 7. Auflage) „einfach tanzen“
- **Material**
Großflächiges Papier; (Wachs-) Malstifte
- **Handlung**
Im Zauberwald ist ein See. Was es wohl alles im See gibt? Vielleicht ist ja auch der Zauberball darin?
- **Gestaltung**
In der Kreismitte wird ein großes Papier (= See) ausgelegt. Die Kinder malen Dinge (kleben Abbildungen) hinein, die zum See gehören (Fische, Frösche, Schatztruhe, auch hineingeworfene Gegenstände ...). Jedes Kind berichtet, was es gemalt hat, wie der betreffende Gegenstand bzw. das betreffende Lebewesen/Pflanze in den Teich hineingekommen ist, was es dort macht ... Anschließend wird der meditative Tanz „Irischer Reigen“ um den Teich herum durchgeführt: um den Teich in Handfassung gegen Uhrzeigersinn herumgehen. Zur Kreismitte gehen (in den See schauen) und wieder zurück. Gegen Uhrzeigersinn gehen, dabei Füße über Boden schleifen und Windgeräusche mit dem Mund machen (= Wind).
Im Stand Arme langsam heben und wieder senken (= Mondauf- und -untergang). Arme nach vorn strecken (Sonnenstrahlen), Schulterfassungen bilden und leicht hin- und herwiegen (Blumen im Morgenwind).

Erläuterung

Hier kann zum einen ein spezifischer Wortschatz zum Thema „Teich“ aufgebaut oder gefestigt werden. Zum anderen geht es um Erzählanlässe und Kommunikation beim Berichten über das Gemalte. Der Tanz bietet die Möglichkeit, das Gemalte im Rahmen einer gemeinsamen Gestaltung noch einmal zu erleben.

› Zauberball

- **Zielbereiche**
Kommunikation, Koordination, auditive Wahrnehmung, Schreibmotorik, Rhythmus
- **Musik**
Lied: Zauberball
- **Material**
Bunter Ball
- **Handlung**
Wir spielen mit dem Zauberball.
- **Gestaltung**
Begrüßung mit Zauberball, der beim Rufen des eigenen Namens hochgeworfen, dann entsprechend im Kreis weitergegeben wird.
- **Liedeinführung**
Während des Singens den Ball im Kreis weitergeben. Wer am Ende des Liedes den Ball hat, darf mit ihm etwas machen, z. B. hochwerfen und wieder auffangen, wobei die anderen in die Hände klatschen, während der Ball aufgefangen wird oder auch wenn er auf den Boden fällt.
Variante: Das betreffende Kind wirft (rollt) einem Gruppenmitglied (das auch mit Namen dabei gerufen wird) den Ball zu, der dann wieder zurückgeworfen (gerollt) wird.
Erweiterung: Während des Singens (Textteil) wird der Ball weitergegeben. Im 2. Teil (La, la, la ...) wirft das Kind, das gerade den Ball hat, diesen mehrmals hoch und fängt ihn wieder auf, während die anderen dazu klatschen (patschen, stampfen, Arme umeinander rollen ...).
1. Variante: Beim 1. Textteil den Ball auf verschiedene Art weitergeben. Beim zweiten La-la-la-Teil mit dem Ball andere Tätigkeiten ausführendie von den anderen pantomimisch imitiert werden.
2. Variante: Beim 2. Teil den Ball einander zurollen.
- **Instrumentalbegleitung**
1. Teil (Takt 1-8) Töne D jeweils auf jeden 1. Taktteil;
2. Teil (Takt 9-16) Ton A auf jeden 1. Taktteil.

Erweiterung mit umgestimmter Gitarre auf Leersaiten im D-Dur-Akkord auf jeden 1. Taktteil im 1. Liedteil. Die Gitarre kann dazu umgestimmt werden ggf. mit Stimmgerät: tiefe E-Saite einen Ton tiefer auf D, A-Saite lassen, D-Saite lasse; G-Saite einen halben Ton tiefer auf Fis; H-Saite einen Ton tiefer auf A; hohe E'-Seite einen Ton tiefer auf D'

- **„Hör“-Spiel**
Je nachdem welcher Ton/Klang gespielt wird, wird der Zauberball im Kreis weitergegeben, zu jemandem gerollt oder einmal in die Luft geworfen und wieder aufgefangen.
- **Singzeichen**
Einen Kreis zum Lied malen. Bei jedem neuen Durchgang die Farben wechseln (dem rechten Nachbarn geben).
Erweiterung: Im 1. Teil Kreis malen (ggf. auch nach vier Takten Richtungswechsel); im 2. Teil etwas Vorgegebenes oder Freies in den Kreis (= Zauberball) hineinmalen. Anschließend den Farbstift in eine vorher vereinbarte Richtung weitergeben.
- **Betrachten:** Anschließend während des 1. Teils um die gemalten Zauberbälle gehen; im 2. Teil mit Fingern den Ball nachmalen, vor dem man sich gerade befindet.

Erläuterung

An diesem Lied soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie man mit einem kleinen Baustein vielfältige und unterschiedliche Sprachförderebenen ansprechen kann.

Zauberball
mit Gitarre (oder Klavier, Orgel, etc.)

The musical score consists of four staves. The first staff is the vocal line with lyrics: 'Zau-ber-ball, Zau-ber-ball, Ma-las, so schen-ke Fe-len'. The second staff continues the lyrics: 'Zau-ber-ball, Zau-ber-ball, er möch-te dich gar ha-ber'. The third and fourth staves are vocalizations: 'La-la-la .. la-la .. la-la .. la-la ..'. Chords D, G, A7, and F# are indicated above the notes.

Vgl. auch: Landesverband Rhythmische Erziehung Schleswig-Holstein e.V. (1998): Im Zauberkreis von Musik und Bewegung. Jahresbroschüre.

› Im Zi-Za-Zauberwald

- **Zielbereiche**
Auditive Wahrnehmung, Artikulation, prosodische Bewusstheit, Wortschatz, Wortfelder
- **Musik**
Lied: Zauberwald
- **Handlung**
Da der Zauberer Bösewicht unseren Zauberball in den Zauberwald gezaubert hat, müssen wir uns dorthin auf den Weg machen, um ihn wiederzufinden. Im Zauberwald stehen viele Zauberbäume. Vielleicht können sie uns etwas sagen?
- **Gestaltung**
Während des Liedes geht eine Person um die anderen im Kreis als Bäume stehenden Kinder herum. Am Schluss streicht sie über den Rücken der vor ihm stehenden Person, die mit einem vokalen „Zaubergeräusch“ reagiert (z.B. Knurren, Ächzen, Seufzen, verschiedene Konsonanten/Vokale, ein gesungener/ gesummter Ton). Es folgt ein vokales Echo der anderen. Vormachen und Echo werden dreimal hintereinander durchgeführt.
1. Erweiterung: „... und streiche ich an diesem Ort, dann höre ich ein Zauberwort.“ Hierbei kann das vorher erarbeitete Wortfeld zum Thema „Zauberwald“ sich entweder auf den märchenhaften (Hexe, Zauberer, Trolle ...) oder den realen, biologischen Bereich (Bäume, Pflanzen ...) beziehen.
2. Erweiterung: „... und streich ich an dem Baum, ratz fatz, dann hör ich einen Zaubersatz.“ Siehe 1. Erweiterung bezogen auf einen Satz, z.B. „Die böse Hexe hat den Zauberball“ oder „Im Wald sind viele Ameisen“.

Erläuterung

Je nach Zielsetzung kann hier der Schwerpunkt auf Artikulation, Wortfeld oder Satzbildung gelegt werden, wobei bei letzteren der Fokus auf die prosodischen (musikalischen) Anteile der Sprache gelegt werden kann, wie Betonung, Sprechmelodie, Sprechtempo ... Durch die jeweils dreimalige Wiederholung können die Kinder für diese Elemente sensibilisiert werden.

› Ich bin der Frosch (mdl. überliefert)

- **Zielbereiche**
Sprechrhythmus, Sprachausdruck, Artikulation/ Lautverbindungen, Körperausdruck
- **Musik**
Sprechvers „Ich bin der Frosch“
- **Handlung**
Im Teich sind viele Frösche, die neugierig auf die Wiese hüpfen und selbstbewusst quaken.
Refrain:
Ich bin der Frosch quak quak.
Ich bin der Frosch quak quak.
Ich bin der Frosch quak quak.
Ich bin der Frosch.
Strophen:
1. Und kommt 'ne Mücke sssss (3 x), dann mach ich schnapp - hmm, lecker!
2. Und kommt 'ne Wespe sssssssss (3 x), dann mach ich schnapp! U - bäh, Wespen schmecken nicht!
3. Und kommt ein Krokodil krrrr, dann sag ich: „Boah - ein Krokodil in meinem Teich, schnell ein Foto machen!“ Klick, Klick, Klick.
4. Und kommt der Storch klipp, klapp (3 x), dann sag ich: „Ich bin gar nicht da.“
- **Gestaltung**
Die Kinder laufen während des Refrains als Frösche frei im Raum umher. Auf „quak quak“ werden die (gefalteten) Hände geklatscht. Die Strophen werden textentsprechend pantomimisch dargestellt. Für das „ssssss“ bei der Mücke und der Wespe kann auch durch entsprechendes Mitzeigen mit dem Zeigefinger die Tonhöhe differenziert werden. Abschließend beim Storch hocken sich alle Kinder hin oder rennen alternativ schnell in ein Versteck.

Erläuterung

In diesen Sprechvers können Laute/Lautverbindungen (z.B. „ssss, krrrr“) integriert werden, die sich für die sprachliche Bildung nutzen lassen. Sprechverse, die immer mal wieder wiederholt werden (sollten), geben Sicherheit und lassen sich für Sprach- und Körperausdruck nutzen.

› Zauberdirigent Musicus

- **Zielbereiche**
Körperwahrnehmung, Kommunikation, Interaktion
- **Musik**
Beliebige instrumentale Musik, vor allem zweiteilig (vgl. Reichle-Ernst/Meyerholz 1998 „Heiße Füße, Zaubergrüße“)
- **Material**
Rhythmusinstrumente in Teilnehmerzahl, z. B. Trommeln und Klanghölzer
- **Handlung**
Wir begegnen dem Zauberer Musicus. Kann er uns auf der Suche nach dem Zauberball helfen? Der Zauberer Musicus ist froh, endlich viele musikalische Kinder um sich herum zu haben, weil er nun endlich wieder dirigieren kann. Er zeigt uns mit seinem Zauberstab (mit seiner Zauberhand), welche Instrumente/Instrumentengruppe (zur Musik vom Tonträger) spielen soll/en.
- **Gestaltung**
Eine Person (zunächst die Leiterin, später auch Gruppenmitglieder) zeigt durch entsprechende Gesten, welche Instrumente/ngruppe die Musik vom Tonträger begleitet (vgl. auch: Tischler/Moroder-Tischler 1998)
Variante: Das Dirigat wird über eine Tütenpuppe durchgeführt. Je nachdem, in welche Richtung sie schaut, reagiert die entsprechende Instrumentengruppe. Je nachdem, wie weit sich die Puppe aus ihrem Gehäuse bewegt, wird lauter oder leiser gespielt.

Erläuterung

Durch die Notwendigkeit klarer Körpersignale und -zeichen stellen einfache Dirigierspiele ein geeignetes Übungsfeld für die Kommunikation dar. Geeignet ist eine klar strukturierte, z. B. zweiteilige Musik, die jeweils einer Instrumentengruppe (z. B. Klanghölzer und Trommeln) zugeordnet wird.



› Die Gnome

- **Zielbereiche**
Auditive Wahrnehmung, Körperausdruck, Reaktion, Kommunikation, Raumwahrnehmung
- **Musik**
„Der Gnom“ aus „Bilder einer Ausstellung“ von Mussorgsky/Ravel in: Tischler/Moroder-Tischler 2003 „spielend tanzen“
- **Material**
Ggf. grüne/braune Nylontücher für die Rolle als Baum oder Busch
- **Handlung**
Leider konnte der Zauberer Musicus uns nicht weiterhelfen. So müssen wir weiter suchen. Da tauchen plötzlich kleine neugierige, bösertige, freche, aber auch ängstliche Wesen auf. Die Gnome (bzw. Zwerge/Trolle/Kobolde) im Wald sind die Freunde des Zauberers Bösewicht. Sie lauern überall herum und passen auf, dass keiner den Zauberball des Zauberers Bösewicht findet. Schnell huschen sie hin und her. Zwischendurch bleiben sie wie angewurzelt stehen und lauschen. Dann schleichen sie leise durch den Wald. Schließlich kommen sie im Kreis zusammen, gehen in die eine (gegen Uhrzeigersinn), dann in die andere (im Uhrzeigersinn) Richtung. Danach kommen sie im Kreis ganz dicht zusammen und beschließen die sich nähernden Kinder auf den Weg zur bösen Hexe zu locken.
- **Gestaltung**
Die Kinder bewegen sich als Gnome (bzw. Zwerge/Trolle/Kobolde) der Musik und obigen Beschreibung entsprechend. Siehe auch: Tischler/Moroder-Tischler 2003 „spielend tanzen“.

Erläuterung

Diese tänzerische Bewegungsgestaltung erfordert genaues Hinhören und gibt dadurch einen Rahmen, der allerdings viel Freiraum für Körperausdruck, Interaktion/Kommunikation lässt. Auch bewegungseingeschränkte Kinder können hier auf ideale Weise, zum Beispiel in statischen Rollen als Baum oder Busch, miteinbezogen werden.

› Die Hexe Baba Yaga

- **Zielbereiche**
Auditive Wahrnehmung, Reaktion, Kommunikation
- **Musik**
„Die Hütte auf Hühnerfüßen“ aus „Bilder einer Ausstellung“ von Mussorgsky/Ravel in Tischler/Moroder-Tischler 2003 „spielend tanzen“
- **Material**
Grüne/braune, rote/gelbe Nylontücher; Hexenbesen (ersatzweise Stäbe); Kopftücher
- **Handlung**
Auch die Hexe Baba Yaga und die anderen Hexen helfen dem Zauberer Bösewicht, indem sie den guten Zauberer mit einem gefährlichen Zaubertrank vergiften wollen. Die Hexe Baba Yaga wohnt in einer Hütte auf Hühnerfüßen, die sich einmal dreht, wenn sie vom Hexenbesen berührt wird. Wenn die Bäume und Büsche im Wald berührt werden, verändern diese ihre Form ruckartig. Zwischendurch gehen die Hexen auf die Suche nach Kräutern, die sie in das Feuer in der Hütte werfen. Dann laufen sie wieder wie wild im Zauberwald um die Hütte herum.
- **Gestaltung**
Teil A (lebhaft): Zwei bis drei Hexenkinder laufen im Hexenwald mit ihren Besen umher. Zwischendurch berühren sie mit ihren Besen die von mehreren Kindern als Handkreis dargestellte Hütte auf Hühnerfüßen, die sich sogleich einmal dreht. Andere Kinder, die mit grünen/braunen Nylontüchern Bäume (stehend) und Büsche (sitzend) darstellen, ändern ruckartig ihre Körperhaltung, wenn sie mit einem Hexenbesen berührt werden.
Teil B (ruhig): Die Hexen pflücken pantomimisch Kräuter und werfen sie ins Feuer, das von den „Hütten“-Kindern mit roten/gelben Nylontüchern dargestellt und entsprechend bewegt wird.
Teil A: Siehe oben (ausführliche Tanzbeschreibung in: Tischler/Moroder-Tischler 2003 „spielend tanzen“).

Erläuterung:

Bei dieser Tanzgestaltung stehen Reaktion und Kommunikation im Vordergrund, wobei die kontrastreichen musikalischen Teile A und B eine hilfreiche Orientierung geben.

› Heut gibt's Hexenbrei

- **Zielbereiche**
Wortschatz, Reime
- **Musik**
Marmor, Stein und Eisen bricht (Musik: Christian Bruhn/Drafi Deutscher)
- **Handlung**
Die Hexe Baba Yaga und die anderen Hexen bereiten mit den Zutaten aus dem Wald einen fürchterlichen Hexenbrei (Textversion: Birte Harbeck).
Refrain:
Marmor, Stein und Eisen bricht,
so die Hexe am Kochtopf spricht.
Abrakadabra: eins-zwei-drei,
heut gibt's Hexenbrei.
Strophen:
1. Regenwürmer, Vergissmeinnicht, damdam, damdam.
Faule Eier, die brauche ich, damdam, damdam.
Refrain
2. Pferdehaar und etwas Schlangenhaut, damdam,
damdam. Alte Socken und Gurkenkraut, damdam,
damdam.
Refrain
3. Löwenzahn und Krötenschleim, damdam,
damdam. Die letzte Zutat, die bleibt streng geheim,
damdam, damdam.
Refrain
- **Gestaltung**
Das Lied wird mit dem veränderten Text gesungen. Anschließend werden eigene Strophen erstellt.
1. Erweiterung: Eigene Strophen werden erstellt, wobei sich das zweite und vierte von drei- bis viersilbigen Wörtern reimen sollte, z.B. Spinnennetz - Geisterfuß - Eierschalen - Diestelmus.

Erläuterung

Das bekannte Lied ermöglicht uns in der Textversion von Birte Harbeck vielfältige Möglichkeiten, eigene Reimwörter zu finden und sie entsprechend in das eingängige, meist bekannte Lied einzubauen.

› Zauberer-Massage

Aus: Vahle 1998: Hupp Tsching Pau
(Textvariante: Björn Tischler)

- Zielbereiche

Körperwahrnehmung, Körperkontakt, Kommunikation, Entspannung

- Handlung

Endlich haben die Kinder den guten Zauberer gefunden, der helfen könnte, den Zauberball wieder herzuzaubern. Leider ist er aber von der Hexe Baba Yaga verhext worden, so dass er nun einen Hexenschuss hat und seine Zauberhand nicht mehr bewegen kann. Doch seine Frau, die Zauberin hilft ihm mit einer Zauberer-massage.

Refrain:

Hokuspokusfidibus, der Zauberer hat Hexenschuss, doch seine Frau, die Zauberin, die kriegt das wieder hin.

Strophen:

1. Sie knetet ihm den Rücken durch von oben bis nach unten. Der Hexenschuss ist schon fast weg, er ist schon fast verschwunden.
Refrain
2. Sie streicht mit ihren Händen den Rücken fest und sacht. Der Hexenschuss ist endlich weg, das war ja gut gemacht.
Refrain
3. Nun atmen beide einmal durch und strecken sich darauf. Das Gähnen ist nicht zu vergessen, jetzt stehen beide auf.
Refrain
4. Der Zauberer und die Zauberin die reichen sich die Hände und drehen sich im Kreis herum, da fliegen alle Wände.

- Gestaltung

Paarweise: Ein Kind sitzt als Zauberer, das andere steht dahinter als massierende Zauberin, die entsprechend dem Sprechers/Sprechgesang die Massage durchführt.

Varianten: Je nach Gruppe lassen sich weitere Strophen/Körperteile einbeziehen.

Erläuterung

Bei dieser Erfahrung stehen Entspannung und Körperkontakt im Vordergrund, wobei sehr sensibel auf Bedürfnisse, Ängste, Hemmungen der einzelnen Kinder einzugehen ist.

› Ich mag ...

- Ziel

Satz-, Wortrhythmus, -betonung

- Material

Ggf. Abbildungen der eingesetzten Namenwörter; für die Erweiterungen Rhythmusinstrumente (Klanghölzer, Trommeln usw.); ggf. auch mit zwei unterschiedlich hohen Klängen (z.B. Bongo, Wooden Agogo)

- Handlung

Die Kinder konnten mit Glück der bösen Hexe Baba Yaga entfliehen und freuten sich auf ein richtig gutes Essen.

- Gestaltung

Einbettung in eine Geschichte, die mit Nahrung (Tätigkeiten, Namen) zu tun hat.

- Handlungsanlässe: z. B. Mahlzeiten, Spiele/Tätigkeiten, Namen (Kennenlernen/Begrüßung)

- Verknüpfung mit einem Lied:

Ein Kind nach dem anderen nennt nach einem vorgegebenen Satzmuster, was es gerne isst/trinkt, zum Beispiel: Ich mag *Spa-ghet-ti* (Pizza, Kuchen, Eis).

Die anderen antworten jeweils nach demselben Muster: Du magst *Spa-ghe-tti* (Pizza, Kuchen, Eis).

Während des Sprechens wird im Grundschatz auf die Oberschenkel geklatscht.

1. Erweiterung:

Es wird nur das betreffende Wort rhythmisch mit entsprechender Betonung geklatscht, zum Beispiel:



2. Erweiterung: Übertragung der geklatschten Rhythmen auf Instrumente

3. Erweiterung: Übertragung der geklatschten Rhythmen auf Instrumente mit zwei verschiedenen hohen Klängen, z. B. Bongo, wobei die Betonung höher klingen soll, als die Nicht-Betonung.



Jeder mag etwas sehr gerne

Musiktext: B. am Tischler

The image shows a musical score for the song 'Jeder mag etwas sehr gerne'. It consists of four staves of music. The first two staves are in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff has a melody with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, and a whole rest. The second staff has a melody with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, and a whole rest. The third staff is a bass line with notes G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F#2, and a whole rest. The fourth staff is a bass line with notes G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F#2, and a whole rest. The lyrics are: 'Je-der mag et - was sehr ge-ner, dick und dünn und groß und klein. Al-le sind ge - spannt und war-ten. Ja, was mag denn das nur sein? Ich mag Spag-hetti - Du magst Spag-hetti. Et-was mö-gen, das ist fein!'.

4. Erweiterung: Einbettung in ein Lied: Jeder mag etwas sehr gerne.

Jeder mag etwas sehr gerne*,
dick und dünn und groß und klein.
Alle sind gespannt und warten;
ja, was mag denn das nur sein?
Ich mag Spaghetti - Du magst Spaghetti.
Etwas mögen, das ist fein.

* Jeder mag etwas gern essen/trinken/spielen.

* Jeder hier hat einen Namen. Welcher mag denn das nur sein?

Varianten: Andere Themen, zum Beispiel: Sportarten, Spiele; andere Satzmuster, z. B. mit Namen:
Ich heiße Ka-rin - Du heißt Ka-rin.

Erläuterung

Sprechrhythmus und -ausdruck über die Betonung sind wesentliche Elemente für die sprachliche Kommunikation.



› Zaubersprüche

- **Zielbereiche**
Sprechrhythmus, -ausdruck, Reim, Sprachverständnis
- **Material**
Ggf. Requisiten; lautmalerische Instrumente
- **Handlung**
Nach der hilfreichen Zauberermassage kann der Zauberer wieder seine Zauberhand bewegen. Jetzt braucht er nur noch einen guten Zauberspruch. Wir helfen ihm dabei.
- **Gestaltung**
Je nach Gruppe/Altersstufe werden gemeinsam mehr oder weniger vorstrukturierte Zaubersprüche erstellt und vorgetragen: z. B. „Der Zauberer ruft: eins, zwei, drei - schon fliegt der Zauberball herbei!“
Erweiterungen: Mit Klanggesten (Klatschen, Patschen, Stampfen ...) rhythmisch begleitet. Mit Instrumenten lautmalerisch untermalt. Szenisch, gestisch dargestellt, auch unter Verwendung von Requisiten.

Erläuterung

Durch die Einbeziehung von Rhythmus, Klang und Szene werden kommunikative Ausdruckselemente verstärkt, die für Sprachgestaltung und -verständnis gleichermaßen von Bedeutung sind.



› Zaubern

- **Zielbereiche**
Artikulation, Wortfelder/Wortschatz, emotionale Wahrnehmung, Satzmuster
- **Handlung**
Es hat geklappt. Der Zauberball ist wieder da und wir können wieder mit ihm zaubern.
- **Gestaltung**
Eine/r nach dem anderen wirft den Zauberball hoch und zaubert etwas, das
 - mit „z“ anfängt, wie „Zauberer“
 - man essen kann, wie „Schokolade“
 - man im Wald findet, wie „Blätter“
 - Spaß macht, wie „Singen“
 - usw.**Erweiterungen:**
 - mit verschiedenen Lauten/Lautverbindungen
 - mit verschiedenen Wortfeldern, z. B. Tiere, Kleidung, Getränke ...
 - mit verschiedenen Gefühlsqualitäten (Freude, Trauer, Angst, Wut)

Erläuterung

Je nachdem, ob der Fokus mehr auf der phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen oder morphologisch-syntaktischen Ebene liegt, lässt sich diese Gestaltung entsprechend ausrichten, wobei sich auch eine Einbettung in das Lied „Zauberwald“ mit folgendem veränderten Text anbietet: „Ich sitze hier im Zauberwald, dem Zi-Za-, Zi-Za-Zauberwald. Dort seh' ich einen Zauberer (viele Zauberer), den (die) Zi-Za, Zi-Za, Zauberer. Und wirft er den Ball in die Luft, er sogleich einen Zauber ruft.“

3.4.5 Verwendete Literatur

- *Bruhn, Herbert*: Rhythmus in Wahrnehmung und -musikbezogener Handlung. In: Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hg): Musikpsychologie - Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbek 1993
- *Christiansen, Christiane*: Förderung der phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. 2. Auflage, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, Kronshagen 2000
- *Reichle-Ernst, Susi/Meyerholz, Ulrike*: Heiße Füße, Zaubergrüße. Tanzgeschichten für Kinder von 4-10 Jahren (Buch und CD). Zytglogge-Verlag, Bern 1998
- *Landesverband Rhythmische Erziehung Schleswig-Holstein e. V.*: Im Zauberkreis von Musik und Bewegung. Jahresbroschüre 1998
- *Tischler, Björn/Moroder-Tischler, Ruth*: Musik aktiv erleben. 4. Auflage, Diesterweg, Frankfurt/Main 1998
- *Tischler, Björn/Moroder-Tischler, Ruth*: einfach tanzen ... Tanzideen für die pädagogische und sonderpädagogische Praxis (Buch und 2 Tanzkassetten). 7. Auflage, Balsies, Kiel 2002
- *Tischler, Björn/Moroder-Tischler, Ruth*: spielend tanzen: Tanz- und Mitspiel-Ideen für die pädagogische und sonderpädagogische Praxis (Buch und CD). 3. Auflage, Balsies, Kiel 2003
- *Tischler, Björn*: Mit Musik und Bewegung in die Sprachförderung. KiTa spezial. (KinderTageseinrichtungen aktuell). Sonderausgabe 1/2006, S. 41-44
- *Fredrik Vahle*: Hupp Tsching Pau. Beltz, Weinheim 1998

3.4.6 Weiterführende Literatur

- *Geraldino/Gleuwitz, Lily*: Mit Liedern Sprache fördern - Spielideen und Arbeitsblätter für Kindergarten, 1. und 2. Klasse. Persen-Verlag, Horneburg 2005
- *Gollwitz, Giselher*: Laute erleben, finden und gestalten - zur ganzheitlich-musikalischen Behandlung der Laute Sch, S, K, R. 7. Auflage, Selbstverlag, Bad Abbach 2001
- *Hering, Wolfgang*: Bewegungslieder für Kinder. Spiele und Musik von 2-8. Rowohlt, Reinbek 1994
- *Hertig, Susanne*: Vers und Form - Rhythmisches Zeichnen. 6. Auflage, Schubi Lehrmittel, Gottmadingen 2002
- *Kunz, Marianne/Friebel, Volker*: Rhythmus, Klang und Reim - Lebendige Sprachförderung: singen, tanzen, rappen, reimen (Buch und CD). Ökotopia, Münster 2005
- *Seyd, Waltraut*: Sprache und Bewegung - Sprechzeichnen - Fadenspiele - Blassspiele. Neckar-Verlag, Villingen 2004
- *Roß, Gabriele/Erker, Robert*: Lustiges Sprechzeichnen: Eine spielerische Sprachförderung, 24 Hexengeschichten und dazu passende Übungszeichen. Pattloch, München 2000
- *Oussoren-Voors/Ragnhild*: Kindergarten-Schreibtanzen. Das Programm für Kleinkinder ab 2 Jahren (Buch mit CD). modernes lernen, Dortmund 2006

3.5 Rhythmische Sprechverse zur sprachlichen Bildung

„Wackelpuddinggedicht“

(mit entsprechenden Wackelbewegungen)

Heute gibt es in der Kindertageseinrichtung Wackelpudding. Das Wackeln des grünen Puddings beim Bewegen des Tellers bereitet den Kindern großen Spaß. Bevor sie die Süßspeise verspeisen, wollen sie auch einmal „wackeln“. Der rhythmisch gesprochene und mit entsprechenden Bewegungen durchgeführte Vers verwandelt alle Kinder in Puddinge:

*„Wibbel, wabbel, wudding,
ich bin ein Wackelpudding,
ich wackle hin und her,
das fällt mir gar nicht schwer,
denn ich bin ein Wackelpudding.“
(ggf. 2 x sprechen)*

Nun sind alle Puddinge. Doch keiner hat mit dem „Wackelpuddingmonster“ gerechnet, das so gern Wackelpuddinge fängt (s. Übungskatalog phonologische Bewusstheit: „Wackelpuddingmonster“). Nach diesem Spiel haben sich die Kinder ihren Wackelpudding wirklich verdient. Genüsslich verzehren sie diesen, wobei sicherlich das eine oder andere Kind noch ein wenig „Wackelpudding geblieben ist“ und fröhlich wackelt.

Zaubern

Kinder lieben es, zu zaubern. Zauberverse schulen die Sprache nicht nur über Rhythmus und Melodie, die Reimbildung fördert auch die phonologische Bewusstheit, zu der wir noch kommen. Die Zaubereien sind unabhängig von der oben dargestellten Einheit zu sehen und können ohne Probleme in den Alltag eingearbeitet werden.

Zauberverse

Die Zauberverse werden immer von schwungvollen Bewegungen begleitet, die den Rhythmus verdeutlichen und vor allem auch den Kindern im Zweitspracherwerb Unterstützung bieten. Zauberverse können jederzeit in den Tagesablauf eingearbeitet werden.

Beispiel:

Wenn vorgelesen werden soll und die Kinder dazu immer auf dem Teppich sitzen, „zaubern“ sie sich einfach durch einen gemeinsamen Zauberspruch dorthin:

„Mappel, mippel, meppich,
wir sitzen auf dem Teppich.“

Die Kinder „zaubern“ sich ein Vorlesebuch herbei

„Wibbel, wabbel, wisch,
das Buch liegt auf dem Tisch.“

Häufig motiviert diese „Zauberei“ die Kinder, selbst Zauberverse zu versuchen.

Zauberschule

Großen Spaß bereitet es den Kindern auch, eine richtige „Zauberschule“ zu besuchen. Dieses Thema kann als mehrtägige inhaltliche Einheit mit entsprechend dekoriertem Raum gestaltet werden. Es ist aber auch möglich, einzelne „Zauberschulsequenzen“ in den Tagesablauf einzufügen.

In dieser „Schule“ benötigen die Kinder keine Federtasche und Hefte, sondern „Zauberhut, -stock und -tuch“ (Diese Dinge können gebastelt werden, es geht aber auch ohne die Utensilien).

Da die herbeigezauberten Dinge auch immer veranschaulicht und in ihrer Funktion beschrieben bzw. erprobt werden, unterstützt dieses besonders den Zweitspracherwerb.

Beispiel:

Schauen wir uns einmal eine „Zauberstunde“ im Kindergarten an: Die Zauberlehrerin (Erzieherin) möchte den Kindern heute beibringen, wie man einen Bauernhof mit den dazugehörigen Tieren herbeizaubert. Das Problem ist allerdings, dass sie ihr Zauberbuch vergessen hat. „Nun, ja“, sagt sie zu den Kindern, „das schaffe ich auch ohne Zauberanleitung. Wir müssen uns erst einmal überlegen, was alles zu einem Bauernhof gehört und welche Tiere wir herbeizaubern wollen.“ Ggf. waren die Kinder gerade auf einem richtigen Bauernhof, ansonsten unterstützen Plastiktiere, Kuscheltiere, notfalls auch Abbildungen die Überlegungen der Kinder. Zuerst wollen sie die Tiere herbeizaubern. Sie kennzeichnen die einzelnen Ställe mit Abbildungen o.Ä.: „Hier ist der Hühnerstall, hier ist der Stall für die Schweine, der Pferdestall usw. Jetzt geht das Zaubern richtig los: Zuerst sollen die „Zauberschüler“ lernen, wie man Kühe herbeizaubert. Die Zauberlehrerin überlegt laut: „Wie geht noch mal der Zauberspruch?“ Gemeinsam mit den Kindern probiert sie es aus:

„Wibbel, wabbel, wühe,
hier sind die Kühe!“

Doch nichts geschieht. Wahrscheinlich geht es besser, wenn sie einige Kinder in Kühe verzaubert. Ein paar „Freiwillige“ stellen sich in den Kuhstall. Nun versuchen alle noch einmal, Kühe herbeizuzaubern:

„Wibbel, wabbel, wühe,
ihr seid Kühe!“

Das hat geklappt, denn fröhlich muhen die „Tiere“ los. Nun wollen aber auch die anderen Kinder verzaubert werden. Gemeinsam überlegen sie sich Zaubersprüche und erproben sie, z.B.:

„Wibbel, wabbel, wühner,
ihr seid Hühner!“

Tatsächlich gackern viele Hühner in dem Hühnerstall herum.

Am Ende sind alle Bauernhoftiere herbeigezaubert. Nun wird noch einmal auf Kommando der Kinder geübt, die jeweiligen Tierlaute zu imitieren: Die Hühner gackern, die Schweine grunzen, bevor die Kinder „Bauernhoftanz“ spielen: Hierzu wird eine einfache Melodie gesungen, nach der jeweils zwei oder auch mehr Tierarten miteinander tanzen. Die Kühe tanzen mit den Pferden, die Schweine tanzen mit den Hühnern usw.

Am Ende sind alle von der anstrengenden Tanzerei müde.

Je nach Zeit und Bedarf, kann nun einzeln zurückgezaubert werden oder in der ganzen Gruppe:

„Wibbel, wabbel, winder,
die Tiere sind wieder Kinder!“

Viele Zauberanregungen finden sich auch im „Übungskatalog zur phonologischen Bewusstheit“, siehe im Literaturverzeichnis.



3.6 Sprachliche Bildung mit Hilfe von Handpuppen

Handpuppen sind ideale „Sprachförderpartner“. Sie sprechen auf einer Ebene mit den Kindern und stellen eine motivierende Kommunikationssituation her, in der die Kinder sich tatsächlich äußern wollen. Auch zurückhaltende Kinder zeigen hier in der Regel keine Scheu. Die Handpuppe kann die Kinder auch im Alltag begleiten und immer wieder Fragen an die Kinder richten, denn sie ist ja eine Puppe und kein Kind. So muss sie noch einiges von diesen lernen. Häufig benötigt die Puppe Hilfe von den Kindern. Diese Situation gibt auch den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache Sicherheit. Sie „helfen“ der Puppe gemeinsam mit den anderen Kindern und übernehmen hierbei im Handlungsspiel sprachliche Inhalte und Strukturen.

Die Handpuppe kann auch aus einem fernen Land kommen oder die Kinder treffen diese auf einem anderen Planeten. Hier müssen die Kinder vielleicht die „Planeten-sprache“ sprechen, was die ganze Gruppe im Erlernen einer „Sprache“ vereint. Die unbekannte „Sprache“ enthält Unsinnwörter, die besonders die auditive Wahrnehmung und Sprechmotorik schulen. Die Handpuppe möchte aber vielleicht auch einmal Türkisch, Russisch o.Ä. lernen. Die russischen, türkischen Kinder helfen gern und sprechen z. B. in ihrer Sprache vor „Ich hüpfte“ und bewegen sich entsprechend. Die Kinder und die Handpuppe sprechen und ahmen nach, bevor sie es dann noch einmal auf Deutsch wiederholen.

Man benötigt für diese Sequenzen im Prinzip nur eine oder zwei Handpuppen, alle übrigen Figuren kann man durch Tücher, Pappbilder, Gegenstände, Kuscheltiere o.Ä. darstellen. Diese Förderung bereitet den Kindern sehr großen Spaß!

Ein paar Beispiele sollen einen ersten Eindruck vermitteln:

„Willi“

Die Kinder bekommen Besuch von „Willi“, dem Papagei (z. B. Handpuppe, Kuscheltier). Eigentlich ist „Willi“ ja eher ein Name für einen Hund oder einen Wal. Nun, unser Papagei heißt Willi, weil das „W“ so schön an den Lippen kitzelt und besonders gut wahrzunehmen ist. Willi ist außerdem ein besonderer Papagei und darf so heißen: Wenn er anfängt zu sprechen, verwandeln sich nämlich alle Zuhörer ebenfalls in Papageien und sprechen alles nach, was er ihnen vorspricht. Komischerweise führen die Kinder auch alles aus, was sie sagen. Willi sagt z. B.: „Ich fliege!“ (Schwierigkeitsgrad der Sätze je nach Ausgangslage, z. B. „Ich fliege hoch!“, „Ich fliege auf den Teppich!“ usw.) Jedes Kind imitiert: „Ich fliege!“ und „fliegt“ mit entsprechenden Bewegungen durch den Raum. Die Kinder hören gar nicht mehr auf. Da fällt Willi etwas Neues ein: „Ich hüpfte!“ („Ich hüpfte hoch!“ „Ich hüpfte zum Stuhl!“ usw.). Die Kinder rufen ebenfalls „Ich hüpfte!“ und zeigen Willi, dass sie es viel besser können als er. Nun wird dieser ehrgeizig und krächzt: „Ich lache laut: ha, ha, ha!“ Doch auch dieses können die Kinder sofort. Der Wettstreit setzt sich fort, bis es Willi zu viel wird. Er merkt, dass die Kinder alles mindestens genauso gut können wie er selbst.

Statt ihnen nun weiter etwas vorzumachen, isst er lieber gemeinsam mit den Kindern Frühstück, wobei sie ihm einmal erklären können, wie man den Tisch deckt, was man zum Frühstück braucht, was sie essen usw.





„Schnuff“

Schnuff, der kleine Hund (Handpuppe, Kuschtier), ist sehr neugierig. Er gehört der Erzieherin Sandra. Heute ist er ihr einfach in den Kindergarten gefolgt und springt mit „schnuff!“ aus ihrer Tasche. „Oh, nein, Schnuff, das darf doch nicht wahr sein!“, stöhnt Sandra, denn sie ahnt schon, was jetzt kommt: Der kleine Schnuff ist nämlich so neugierig, dass er unbedingt überall herumschnüffeln muss.

Da er bald in die Hundeschule kommt, will er erst einmal den Kindern sagen, woran er herumschnüffelt, z. B.: „Das ist ein Stuhl, wuff!“ Die Kinder bestätigen: „Das ist ein Stuhl!“ Doch das nächste Problem ist, dass Schnuff nicht weiß, wozu man einen Stuhl benötigt. In seine Hundehütte passt schließlich keiner hinein. Er versucht, daran zu knabbern. Die Kinder lachen und erklären ihm, was man mit einem Stuhl macht. Einzelne Kinder nennen und zeigen Beispiele (ggf. gibt die Erzieherin auch Beispiele vor). Schnuff und die anderen Kinder imitieren dieses.

Geduldig setzen die Kinder mit Schnuff die „Hundeschulstunde“ fort, bis der kleine Hund müde wird, in die Tasche von Sandra krabbelt und sich mit einem „Hundegähnen“ verabschiedet.

„Wuschel will zum Zirkus“

Die Handpuppe der Gruppe ist ein kleiner Bär und möchte zum Zirkus. Sie heißt „Wuschel“. Da Wuschel aber gar nicht weiß, wie es in einem Zirkus aussieht oder was dort gezeigt wird, lesen die Kinder erst einmal gemeinsam mit der Puppe eine Geschichte zum Thema „Zirkus“, sehen sich Bilder an usw. Eventuell kann sogar ein Zirkus besucht werden oder ein „Mitmach-Zirkus“ schlägt seine Zelte in der Nähe der Einrichtung auf. Mittlerweile hat sich Wuschel überlegt, dass er im Zirkus unbedingt Tiere vorführen möchte. Die Kinder erklären ihm, dass man das „Dressur“ nennt. Damit er das einmal üben kann, bauen die Kinder gemeinsam mit Wuschel einen Zirkus im Gruppenraum auf.

Sie können z. B. mit Kissen die Zirkusarena markieren. Nun verwandeln sich die Kinder in die Tiere, die Wuschel sich wünscht, z. B.:

„Bimm bamm berde
(auch Lautdifferenzierung),
wir sind Pferde!“

Mit lautem Wiehern traben die „Tiere“ nun durch die Arena. Gemeinsam überlegen die Kinder „Befehle“, die Wuschel rufen kann (die älteren Kinder der Gruppe können ggf. als „Sprachvorbilder“ dienen, ggf. modelliert die Erzieherin): „Ihr sollt schnell laufen. Ihr sollt euch drehen.“ (Schwierigkeitsgrad der Sätze bitte an der Gruppe ausrichten, ggf. auch „Lauft schnell. Dreht euch.“). Wuschel wiederholt die Befehle und siehe da, die Tiere gehorchen ihm.

Danach folgen Wiederholungssequenzen, in denen Wuschel (z. B. Kind mit Deutsch als Zweitsprache) die Befehle erteilt. Vielleicht führen die Kinder auch noch selbst Kunststücke vor und ein richtiger Zirkus mit Zuschauern wird geplant.

„Das kleine Müllgespenst“

Die Kinder staunen nicht schlecht: Mitten im Gruppenraum steht eine Mülltonne (Tonne, Papierkorb o.Ä.) mit einem kleinen schnarchenden Gespenst (weißes Tuch) darauf. Die Kinder wecken es mit einem Zauberwecker auf: „drrr“ (Mundfunktion!). Gähmend wacht es auf: „Huch, es ist ja schon Morgen. Wer seid ihr denn?“ Die Kinder antworten: „Wir sind Kinder!“ Das Gespenst stellt sich ebenfalls vor: „Ich bin ein Müllgespenst. Ich sammle überall nachts Müll und nehme ihn mit ins Müll-Gespensterschloss. Wir spielen nämlich mit eurem Müll. Ihr braucht jetzt gar nichts mehr wegzuerwerfen, das habe ich schon für euch erledigt.“ Stolz zeigt das Müllgespenst auf seine Tonne. Doch, was schaut denn da heraus? Ein niegelneues Feuerwehrauto. Die Kinder und die Erzieherin (je nach sprachlicher Ausgangslage auch einzelne Kinder – alle wiederholen bestätigend) erklären dem Müllgespenst: „Das ist ein Feuerwehrauto! Das ist kein Müll!“ Das Müllgespenst will es nicht glauben: „Aber, ich kann damit gut spielen! Und wenn ein Müllgespenst mit etwas spielen kann, dann ist es doch Müll!“ Nun zeigen und erklären die Kinder dem Gespenst, dass auch sie mit den Gegenständen spielen: Ein Kind zeigt und erklärt: „Ich spiele damit Feuerwehr. Ich lösche das Feuer.“ Die anderen Kinder spielen auch damit: „Wir spielen auch.“ Stück für Stück muss das Gespenst nun seinen „Müll“ wieder aus der Tonne herausholen. Damit das kleine Gespenst doch einmal mit dem „Müll“ spielen kann, laden die Kinder es ein, sie wieder zu besuchen und gemeinsam mit ihnen zu spielen.

Viele weitere Ideen finden sich in den Unterlagen, die in den o.g. Fortbildungskursen ausgegeben werden. Auch zahlreiche Übungen des „Übungskataloges zur phonologischen Bewusstheit“ (s. Anhang) können durch veränderte Aufträge etc. zur allgemeinen sprachlichen Bildung insbesondere auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden.

3.7 Sprachliche Bildung in Handlungsgeschichten

Mit Handpuppen können auch ganze „Sprachabenteuer“ durchgespielt werden.

Alle wichtigen Bereiche – auditive Wahrnehmung, Mundfunktion, Artikulation, Wortschatz, Satzbildung, Grammatik usw. – können ohne Probleme eingearbeitet werden. Der Austausch bzw. Dialog der Handpuppe mit den Kindern bildet den kommunikativen Rahmen der Geschichte. Da die Handpuppe häufig viele Dinge „noch nicht weiß“, ergibt sich für die Kinder automatisch die Notwendigkeit, zu erklären, langsam und deutlich zu sprechen. Die Satzbildung kann durch Impulse der Erzieherin unterstützt werden. Zum Beispiel indem sie die Kinder anregt: „Sag doch einmal dem kleinen Dinobaby: Du musst keine Angst haben.“ Die Handpuppe selbst kann auch derartige Impulse setzen, indem sie z. B. die eigenen Handlungen mit Sprache begleitet und den Kindern erklärt: „Oh, ich glaube, man muss immer sagen: ‚Ich schwimme, ich schwimme!‘ Dann geht es viel besser!“

Da Kinder sehr gern „verreisen“ – also mit einem „Fantasiegefährt“ (Flugzeug, Zauberteppich, Schiff, Kinderbus usw.) in den Dschungel, auf einen Planeten oder in die Wüste fahren, um dort „Abenteuer“ jeglicher Art zu erleben – stellt dieses häufig den Hintergrund dar.

Im Rahmen des interkulturellen Ansatzes werden so auch die Heimatländer der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aufgesucht. Hierfür können gemeinsam mit den Eltern dieser Kinder Materialien zusammengestellt werden. Die Eltern dürfen an der Fantasie-Reise auch teilnehmen und mit ihren Kindern Lieder, Spiele, Tänze, Geschichten in der Landessprache einfügen. Die Kinder nichtdeutscher Erstsprache spielen den Fremdenführer und versuchen, den deutschen bzw. Kindern anderer Nationen Dinge zu erklären, dabei können sie Unterstützung von ihren Eltern oder die Hilfe der Erzieherin erhalten.

Bei Reisen in den Dschungel, zu den Eskimos, ins Land der Indianer, einem Besuch im Sternenland oder auf einer Schatzinsel lernen alle Kinder neue Dinge kennen. Die sprachliche Bildung fügt sich problemlos ein! Damit alle Kinder der Kindertageseinrichtung von den Abenteuern erfahren, kann die Gruppe ggf. ein Aufnahmegerät mitnehmen. Die Kinder beschreiben dann alles, was sie erleben. So entsteht ein sprachliches Tagebuch, das sie sich auch selbst anhören können. Durch dieses Tagebuch ergibt sich für die Kinder ein ständiger Anlass, ihre

Unternehmen zu verbalisieren. Die Länge der Geschichte kann beliebig gestaltet werden, sollte aber die Aufnahme-fähigkeit der Kinder nicht übersteigen. Erfahrungsgemäß eignet sich am besten ein Zeitraum von ca. 20 Minuten.

Drei Beispiele sollen die sprachliche Bildung in Handlungsgeschichten verdeutlichen. Sie wurden in vielen Kindergartengruppen durchgeführt und haben sich bewährt. Es muss allerdings immer beachtet werden, dass es sich nur um Beispiele handelt, die jeweils individuell auf die Gruppen abgestimmt werden sollten. So können z. B. der Ablauf verkürzt, Handpuppen ausgetauscht oder auch unter sprachlichem Aspekt Begriffsspektrum und Satzimpulse verändert werden. Bewusst wurde ein Beispiel einer längeren Geschichte ausgewählt, das eine Vielzahl von Einzelelementen enthält, die „zwischendurch“ eingesetzt werden können. Auch können so Fortsetzungsgeschichten gespielt werden. Hier müssen die Kinder dann zu Beginn erklären, was am Vortag gespielt wurde.

Beispiel 1:

Das kleine Dinobaby

Vor den Kindern in der Kindergartengruppe liegt eine Tasche, in der sich etwas bewegt, das Schnarchgeräusche von sich gibt. „So etwas!“, schimpft die Erzieherin, „Da habe ich euch extra jemanden mitgebracht und der schläft. Was machen wir denn da?“ „Wir wecken ihn auf!“, rufen die Kinder. Mit ihrem Zauberwecker (Finger) und lautem „drrr“ wecken sie das Wesen auf.

Gähmend und sich räkelnd kommt es heraus. Es ist ein kleiner Dinosaurier, der noch in seinem Ei hockt. Er reibt sich verwundert die Augen: „Wo bin ich denn hier?“ „Du bist im Kindergarten“, antworten die Kinder. „Im Kindergarten? Ihr seid keine Dinosaurier?“ Die Kinder lachen: „Wir sind Kinder!“ „Ja, stimmt, ihr seht ja auch gar nicht aus wie Dinosaurier – da hat mich der Zauberrabe tatsächlich ins Menschenland gezaubert. Dabei war ich nur ein ganz kleines bisschen frech zu ihm.“ (Falls der Rabe nicht bekannt ist, vorher in eine Zauberübung einbauen.) „Wie komme ich denn bloß wieder zurück?“, überlegt der kleine Dino laut. Die Kinder machen Vorschläge, doch alles funktioniert nicht. Da fällt dem kleinen Dino etwas ein. „Halt, der Rabe hat gesagt, er gibt mir einen Zettel mit. Auf diesem Zettel steht, was ich tun muss, um zurückzukommen. Hier ist der Zettel, aber ich kann nicht lesen.“ Das ist kein Problem, denn die Erzieherin kann es. Sie liest vor: „Hüpfe 2x mal in

die Luft und sage immer ‚Ich hüpfte hoch. Ich hüpfte hoch.‘“ „Was soll ich machen? Oh, Kinder, das ist aber schwer. Ich weiß gar nicht, wie man hüpfte. Macht ihr es mit mir zusammen?“ Selbstverständlich helfen die Kinder dem Dinobaby. Dann kommt die nächste Aufgabe: „Nun creme dich mit Flugcreme ein.“ Die Kinder helfen wieder mit – mit dem Zaubergeräusch „wt“ hat jeder Flugcreme auf der Hand.

„Was cremen wir zuerst ein?“ „Wir cremen das Bein ein.“ (Weitere Körperteile werden benannt.) Nun ist alles eingecremt. „Jetzt musst du zum See fliegen“, lautet die nächste Aufgabe. „Ich fliege zum See.“ „Ich lande.“ Gemeinsam mit den Kindern bewältigt das Dinobaby auch diesen schweren Auftrag. „Nun musst du im See nach einer Schatzkiste suchen, die dort versunken ist.“ (Kiste o.Ä. vorher mit einem Tuch verdecken) „Hoffentlich kannst du schwimmen!“, rufen die Kinder. Doch da wird das Dinobaby sehr traurig. „Ich kann gar nicht schwimmen und ich weiß auch nicht, was eine Schatzkiste ist!“ „Das wissen wir aber.“ Die Kinder zeigen ihm ggf. eine Spielzeugschatzkiste oder eine Abbildung. „Was ist denn in einer Schatzkiste?“, fragt der kleine Dino. „In einer Schatzkiste ist ein Schatz, Gold, Ketten und vieles mehr“, erklären die Kinder. „Das ist ja toll!“, staunt Dino. „Wir können auch schwimmen. Wir zeigen es dir!“ Die Kinder machen dem kleinen Dino Schwimmbewegungen vor und sprechen dabei: „Ich schwimme, ich schwimme.“ Doch das Dinobaby traut sich nicht. Da zaubern sie ihm Schwimmflügel herbei. „Wibbel, wabbel, wügel – hier sind Schwimmflügel!“ „Ihr könnt ja toll zaubern!“, ruft das Dinobaby und mit einem „Platsch“ springt es in den See. Mit ebensolchem lauten „Platsch“ folgen die Kinder. Fröhlich rufen sie „Ich schwimme, ich schwimme!“ „Ich glaube da unten sehe ich eine Kiste“, ruft der kleine Dino. „Das ist die Schatzkiste!“, antworten die Kinder. Mit „Wir tauchen, blubb, blubb, blubb“ tauchen die Kinder und der kleine Dino unter. Tatsächlich, sie haben die Schatzkiste entdeckt. Gemeinsam mit mehrfachem „Hauruck!“ ziehen sie diese an Land. „Du musst den Deckel hochheben, Dino“, ermuntern die Kinder ihn. Doch allein traut dieser sich wieder nicht. „Wir heben den Deckel hoch“, schlagen die Kinder vor.

So geschieht es. Doch, alle reiben sich verwundert die Augen. Das ist doch kein Schatz! Die Kinder erklären dem verwunderten kleinen Dino, was alles in der Kiste liegt und was man damit macht, z.B. „Das

ist ein Feuerwehrauto. Wir spielen oft Feuerwehr. Die Feuerwehr hat eine Sirene - tatü, tata. Das ist ein Ball. Wir werfen mit dem Ball.“ „Wem gehört nur dieser komische Schatz?“, überlegen Dino und die Kinder erstaunt. Da rauscht es in der Luft und ein Rabe kommt angefliegen (die Szene kann auch ohne Rabe gestaltet werden). „Das ist mein Schatz!“, krächzt der Zauberrabe. „Das Dinobaby hat ihn doch tatsächlich aus dem See gefischt!“ „Nun musst du den Dinosaurier nach Hause zurückbringen“, fordern die Kinder. „Na ja, aber nur, wenn ihr mir noch ein Festessen bereitet“, entgegnet der listige Rabe. Er denkt sich nämlich, dass die Kinder dieses nicht können. Da hat er sich aber getäuscht. Gemeinsam mit dem kleinen Dinobaby zeigen ihm die Kinder, wie gut sie ein Lagerfeuer bereiten können (s.o. Geräuschübungen).

Am Ende des Grillfestes sind der Rabe und das Dinobaby so satt und zufrieden, dass beide ihren Streit vergessen, gemeinsam in die Schlaf Tasche von Dino kriechen und nach kurzer Zeit nur noch komische sägende Geräusche von sich geben, denn sie sind tief und fest eingeschlafen.

Erfahrungsgemäß wird das „Lagerfeuer“ schnell zum Ritual, das die Kinder und die Erzieherin nicht mehr missen wollen.



Beispiel 2:

Wo steckt Wippi?

Die Kinder schauen erwartungsvoll auf eine Tasche, die vor ihnen liegt. Wer wohl da drin steckt? Gemeinsam rufen sie, unterstützt durch Ganzkörperbewegungen: „Komm heraus!“ Umständlich zappelnd schält sich die Handpuppe „Hatschi“ aus ihrer Schlafstatt heraus. „Ha-tsch!“ begrüßt Hatschi die Kinder. Diese wissen schon, dass dies sein Name ist. Sie finden ihn immer wieder witzig und ahnen ihn sogleich nach: „Ha-“ (Arme hoch) „-tschi“ (Arme herunterschlagen). Das kleine Nilpferd freut sich sehr darüber, dass es die Kinder wieder einmal besuchen kann.

Doch fragend schaut sich Hatschi um: „Kinder, habt ihr meinen Freund „Wippi“, das Schweinchen, noch nicht gesehen? Es wollte schon vor mir hier sein.“ Doch nirgendwo ist auch nur ein Ringelschwänzchen von ihm zu sehen. Auch gemeinsames Rufen (mit Ganzkörperbewegung) bringt nichts. Wippi bleibt verschwunden. Ratlos schüttelt Hatschi seinen Nilpferdkopf. Doch nicht lange. Denn da saust mit hämischem Gelächter der freche Zauberrabe herbei: „Hä, hä, hä, hä! Ich bin der Zauberrabe vom Zauberschloss. Euren Wippi könnt ihr lange rufen. Hä, hä, hä! Den habe ich nämlich auf meiner Zauberinsel ganz weit hinten im Meer versteckt. Da bleibt er für immer!“ Und mit seinem höhnischen Lachen verschwindet er so schnell, wie er gekommen ist. Erschrocken fragt Hatschi die Kinder: „Was ist los, Kinder? Habe ich richtig gehört?“ Diese bestätigen, dass Wippi auf der Zauberinsel weit weg im Meer versteckt gehalten wird. Doch die Kinder und Hatschi lassen Wippi nicht im Stich. Hatschi hat zufällig seine tolle neue Zauberkegel dabei. Mit Hilfe der Kugel und eines wirksamen Zauberspruches „Wipp, wipp, wa - das Boot ist da!“, gelingt es, ein Schiff herbeizuordern, das alle zur Zauberinsel bringen kann. Die Kinder besteigen das Boot, schnallen sich an (schnalzen), lichten den Anker („rrrr“), reiben sich geräuschvoll die Hände mit Rudercreme ein und rudern los: „Sch-wupp, sch-wupp, sch-wupp“ (mit rhythmischen Ruderbewegungen). Zwischendurch fragen sie die Fische („bbbb“), ob sie sich auf dem richtigen Weg befinden. Diese bestätigen es. Da die Kinder gute Ruderer sind, sehen sie schon bald eine Insel vor sich. Das muss die Zauberinsel sein, denn auf der Spitze eines Berges steht ein düsteres Schloss, das bestimmt dem Zauberraben gehört. Vorsichtig und



leise rudern alle das letzte Stück bis zur Insel. Dort ankern die Kinder („rrr“ mit Bewegung), schnallen sich ab und steigen aus. Da meldet sich Hatschis Zauberkugel zu Wort. Da sie nur mit ihm spricht, kann auch nur er sie hören. Sie sagt, dass die Kinder sich besser mit Unsichtbarcreme eincremen sollten, damit der Zauberrabe sie nicht sieht. Alle haben die Paste dabei, drücken sie geräuschvoll aus und cremen sich Stück für Stück (unter Satzbildung) ein.

Nun können die Kinder sich auf den Weg machen. Sie schleichen mit „scht“ einen gewundenen Pfad entlang. Plötzlich verstellt ein riesiger Felsbrocken den Weg. Mit dem Zauberspruch „Wipp, wapp, eck, du bist weg!“ und wegdrückenden Bewegungen zaubern sie ihn weg. Nun sind alle am Fuße des Schlossberges angelangt. Glücklicherweise haben die Kinder ihren Minihubschrauber in der Tasche und mit „bwwt“ und „wir fliegen“ fliegen die Kinder bis zur Schlosstür. Sie beratschlagen, was zu tun ist. Sie wollen erst einmal vorsichtig das Tor öffnen. Mit leisem „Hauruck“ ziehen sie an dem leicht quiet-schenden Türgriff und schleichen in den Innenhof. Doch wo steckt Wippi? Leise rufen sie ihn. Von vorn hören sie ein Wimmern. Dort, da liegt ein Zaubertuch. Vorsichtig, auf Zehenspitzen bewegen sie sich darauf zu („tipp, tapp“). Gemeinsam trauen sie sich, das Tuch wegzuziehen. „Schwupp!“ „Kinder, seid ihr es?“, fragt eine piepsige Stimme vom Boden einer angeknabberten Eierschale. „Ja, du kannst herauskommen, Wippi! Wir haben uns mit Unsichtbarcreme eingecremt. Der Zauberrabe kann uns nicht sehen“, flüstern die Kinder. Erleichtert schießt Wippi aus seiner Eierschale, die er immer mit sich herumträgt, hervor. „Kinder, Hatschi, ich habe mir so sehr gewünscht, dass ihr mich befreit! Ihr habt es tatsächlich geschafft. Doch schnell, eure Creme wirkt nicht mehr. Man kann euch schon wieder ziemlich gut erkennen. Schnell, lasst uns verschwinden! Ich höre schon das Lachen des Zauberraben.“ Die Zauberkugel hilft den Kindern. Sie müssen nur einen Zaubersprung machen („wupp“) und schon sitzen sie in ihrem Boot. Schnell wird der Anker gelichtet, alle schnallen sich an und sausen nach Hause zurück. Der Zauberrabe hat Wippis Flucht zu spät entdeckt. Er erreicht die Kinder nicht mehr. Unbehelligt kommen sie zu Hause an.

Völlig erschöpft von ihrem Abenteuer bereiten die Kinder und Hatschi sich erst einmal - nun, was wohl? Richtig, ein Lagerfeuer.

Beispiel 3:

Die Reise mit dem alten Bus

(Bitte den Anfang vorlesen. Die Handlung setzt ein, wenn „der Bus im Gruppenraum steht!“)

Der Bär „Wutsch“, die Handpuppe der Gruppe, schließt Freundschaft mit einem alten Reisebus, der sich am Rand des Waldes ein wenig ausruht. Von vielen Fahren ist er sehr müde geworden. Eigentlich muss er auf die vielen Koffer aufpassen, die seine Reisegruppe im Bus gelassen hat. Die alten Leute wollen in einem Waldcafé Kaffee trinken gehen. Wutsch sagt zum Bus: „Halte ruhig ein Schläfchen. Ich passe inzwischen auf die Koffer auf. Wenn jemand etwas stehlen will, so knurre ich ihn grimmig an! So: Grrrr!“ „Das klingt ja richtig gefährlich“, staunt der Bus. „Da kann ich beruhigt mein Schläfchen halten!“, meint er und schläft tatsächlich beruhigt ein.

Wutsch hält wie versprochen Wache. Als die Reisegruppe zurückkommt, sind alle Koffer an ihrem Platz und die alten Leute können weiterfahren. „Vielen Dank!“, sagt der Bus. „Ich lade dich ein, einmal mit deinen Freunden eine Busfahrt mit mir zu machen. Ich fahre euch, wohin ihr wollt!“ „Das ist ja toll“, ruft Wutsch, „ich kenne viele Kinder im Kindergarten. Mit denen würde ich gern eine Reise unternehmen.“ „Ruf mich einfach an. Ich komme dann zum Kindergarten gefahren.“ „Prima!“, sagt Wutsch.

Und so wartet heute der alte Bus mitten in der Kindergartengruppe (Kissen oder Teppichfliesen für die Kinder reichen völlig aus, um das Gefährt zu gestalten) auf die Kinder und Wutsch. Der alte Bus hat nämlich einmal einem Zauberer gehört und von diesem das Zaubern gelernt. So kann er auch durch Wände fahren, fliegen und ähnliche tolle Dinge vollbringen. Aber nun steht er mitten im Gruppenraum der Pinguine und freut sich auf die Fahrt mit den fröhlichen Kindern. „Wo wollt ihr denn hinfahren?“, fragt er Wutsch und die Kinder. „Nach Amerika, nach Afrika, in den Zoo, nein, in den Vogelpark“, rufen da die Kinder durcheinander. „Nach Amerika oder nach Afrika können wir bestimmt nicht fahren, das ist viel zu weit“, brummt Wutsch.

„Na ja, wenn ihr nach Afrika wollt, ist das kein Problem. Ich kenne einen Dschungel-Zauberspruch. Damit können wir uns in den Dschungel nach Afrika zaubern“, meldet sich der Bus. „Ja, toll, ja, das wollen

wir! Super!! Au, ja!“, so ruft es jetzt durcheinander. „Na, los“, ruft Wutsch. „Dann wollen wir keine Zeit verlieren. Lasst uns alles, was wir für die Fahrt brauchen, in einen Koffer packen und dann fahren wir los.“ Einen großen Koffer hat er schon mitgebracht. „Was brauchen wir? Wir müssen ja auch essen und trinken, wir wollen uns bestimmt einmal im Dschungel hinsetzen, vielleicht ja auch irgendwo schlafen. Überlegt einmal, was wir dann alles brauchen“, schlägt Wutsch vor. Alle setzen sich in einen Kreis. In der Mitte steht der Koffer. Nun geht es los: „Wir brauchen Brot. Wir brauchen Käse. Wir brauchen Saft ...“ Nach Möglichkeit sollten schon vorher viele Dinge, z.B. aus dem Kaufmannsladen oder aus der Küche, bereitgehalten werden. Alles wird unter Satzbildung in den Koffer gelegt. „Wir sind fertig!“, rufen die Kinder am Ende.

„So, dann steigen wir in den Bus und ich nehme den Koffer“, brummt Wutsch. Mit „tipp, tapp, tipp, tapp“ und entsprechenden Bewegungen steigen alle nacheinander in den durch Kissen dargestellten Bus. Alle schnallen sich geräuschvoll an (schnalzende Mundgeräusche).

„Es geht los!“, ruft der Bus. „Könnt ihr meinem Motor ein wenig helfen?“, fragt er, „dann kann ich besser fahren.“ „Das machen wir“, antworten die Kinder. Wutsch macht die Motorengeräusche vor (mit den Händen immer schneller auf die Oberschenkel patschen und rhythmisch „brumm, brumm, brumm“ sprechen, zum Schluss langgezogen „brummmmm“ intonieren). Immer schneller geht die Fahrt und plötzlich hebt der Bus ab (durch Aufstehen kennzeichnen). „Wir fliegen!“, ruft Wutsch begeistert. „Ja und da vorne ist schon der Dschungel. Achtung aufgepasst, haltet euch alle fest“, ruft der alte Bus und mit „hui“ landet er mitten auf einer Lichtung im Dschungel. (Die Landung wird durch Bewegungen mit den Armen und Pfeifen symbolisiert.) Nach dem Abschnallen steigen alle aus. „Ich habe Hunger“, ruft Wutsch plötzlich ganz laut. „Huch, was ist denn jetzt los?“, fragt Wutsch ganz erstaunt. „Meine Arme gehen ja automatisch in die Höhe. Oh, ich hüpfte, ich hüpfte. Oh, das macht ihr ja auch, Kinder.“ Tatsächlich machen die Kinder jetzt alles nach, was Wutsch vorturnt und beschreiben jeweils, was sie tun (Ich setze mich hin, ich klatsche, ich singe la, la, la). Nach einer Weile hört der Spuk von selbst auf. Der alte Bus erklärt: „Wisst ihr, das kommt noch von dem Dschungelzauberer. Der will nämlich nur Wesen in den Dschungel

lassen, die das alles können. Aber nun haben wir die Prüfung bestanden. Nun können wir unser Essen auspacken und gemütlich essen“. Schnell wird ein Lagerplatz eingerichtet und das Essen verteilt (mit Satzbildung, Bezeichnung der Lebensmittel). Alle essen genüsslich. Doch was ist das? Plötzlich hören die Kinder ein Zischeln. (Erz.): „Eine Schlange!“

„Ich weiß den Zauberspruch, mit dem man sie wegzaubert, nicht mehr. Helft mir!“, ruft der Bus. Er probiert: „Wibbel, wabbel, welle, die Schlange ist weg. Nein, das ist nicht richtig“, ruft er, denn das Zischeln geht weiter. Die Kinder überlegen mit. Zum Schluss hilft Wutsch. „Wibbel, wabbel, eck, die Schlange ist weg“, ruft er. Sofort hört das Zischeln auf. „Danke, Wutsch“, rufen alle. Erleichtert setzen alle ihre Mahlzeit fort. Doch komisch, das Abenteuer war wohl doch recht anstrengend, denn erst gähnt Wutsch, dann der Bus und nach und nach auch die Kinder und es dauert nicht lange, da fallen allen Kindern die Augen zu und sie schlafen tief und fest.

Als sie von Wutsch hören „Aufwachen, ihr Schlafmützen!“ werden sie nach und nach wach. Sie sind wieder im Gruppenraum der Pinguine, als ob sie die Reise in den Dschungel nur geträumt hätten.

Die Rahmenhandlung der Reise mit dem Bus kann immer wieder als Hintergrund einer neuen Reise verbunden mit dem Packen eines Materialkoffers (mit entsprechender Verbalisierung) verwendet werden.

3.8 „Liest du uns was vor?“ Sprachliche Bildung durch Bilderbuchbetrachtung und dialogisches Vorlesen

(Unter dem Begriff „Bilderbuch“ werden auch Bücher mit kurzen Texten subsumiert.)

Im Zusammenhang mit der Pisa-Studie spielt „Literacy“ eine große Rolle. Was bedeutet dieser Begriff? Literacy ist ein Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur und bedeutet umfassende sprachliche Bildung. Kinder mit reichhaltigen Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit haben langfristig Entwicklungsvorteile sowohl im Bereich Sprachkompetenz als auch beim Lesen und Schreiben. Nachweislich gehören Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz zu den wichtigsten Grundlagen für den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn von Kindern (s. Ulich, „Seldak“, S. 7).

Die Literacy-Erfahrungen der einzelnen Kinder sind sehr unterschiedlich. „Je nach Situation in der Familie, dem sozio-kulturellen Umfeld und der Betreuungssituation können Literacy-Erfahrungen für Kinder intensiv und vielfältig sein, für andere Kinder jedoch beiläufig und sporadisch bleiben“ (s. Ulich, „Seldak“, S. 8). Im Hinblick auf eine Verbesserung der Chancengleichheit aller Kinder kommt der Kindertageseinrichtung hier eine wichtige Aufgabe zu. Nicht nur Kinder mit geringer Literacy-Erfahrung, sondern vor allem auch Kinder nichtdeutscher Erstsprache werden durch Bilderbuchbetrachtung und regelmäßiges Vorlesen intensiv in ihrer Zweitsprachentwicklung gefördert.

Die folgenden Tipps und Informationen geben Hinweise, wie die sprachliche Bildung beim gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern und beim Vorlesen von Geschichten intensiviert werden kann. Besonders sprachfördernd wirkt eine Bilderbuchbetrachtung dann, wenn sie mit einem Dialog verbunden wird.



Ulich benennt folgende Abstufung:

- einfaches Benennen der Dinge, die zu sehen sind (jüngere Kinder)
- Definieren, umschreiben, erweitern (z. B. „Wozu braucht man den Hammer?“)
- Beziehungen und Abfolgen herstellen zwischen Bildern oder einzelnen Episoden (z. B. „Der Junge geht zum Fenster und sieht, wie Markus zur Post rennt. Denn Markus sucht seine Freunde Peter und Lisa“.)
- Bedeutung entstehen lassen und gemeinsam konstruieren, Deutungsprozesse bewusst machen, „weiterrichten“ und fantasieren (z. B. „Wie schaut der Junge? Er sieht traurig aus oder vielleicht müde. Was meint ihr?“)
- Bezüge herstellen zum Leben des Kindes (der Kinder) und zur Welt außerhalb des Buches (z. B. „Ist euch das auch schon einmal passiert?“)
- Vorausdeuten (z. B. „Ob er seinen Freund wohl findet?“)

Das Kind soll aktiviert und vom Zuhörer zum Gestalter werden. Es soll selbst zum Erzählen kommen. Zu viele „Was ist das?“-Fragen und das Kleben an der richtigen Geschichte können die Aktivierung und die Erzählfreude der Kinder hemmen (s. Ulich, „Seldak“, S. 10). Beim Vorlesen werden die Kinder mit einem anderen Sprachniveau als in einem normalen Gespräch konfrontiert. „In Kinderbüchern tauchen wesentlich mehr Adjektive auf und der Wortschatz ist reichhaltiger. Im Alltag ist (auch) der Satzbau eintöniger und viele Sätze werden abgebrochen“ (s. Ulich, „Seldak“, S. 11 f). Es kommt hinzu, dass Kinder den Aufbau einer Geschichte kennenlernen, was im weiteren Verlauf das eigenständige Erzählen einer Geschichte ermöglicht.

Von großer Bedeutung für die Weiterentwicklung der Sprache aller Kinder in der Kita ist auch der folgende Aspekt: „Im Alltag des Kindergartens ... gewöhnen sich viele Kinder an, sprachliche Botschaften stets durch den direkten Bezug zur unmittelbaren Umgebung zu verstehen und zu produzieren. Sie lernen nicht, in der beschriebenen Weise zu abstrahieren. Diese Abstraktionsfähigkeit sowie das Interesse an sprachlich vermittelten Botschaften, aber auch die Geduld und Fähigkeit, diese zu verstehen und zu interpretieren, sind wesentliche Voraussetzungen für die spätere Lesekompetenz und das Schreiben von Texten. Auch wird die sprachgebundene Phantasie angeregt: Kinder erfahren, wie man mit Sprache erfundene oder schlicht andere Welten herholen oder herbeizaubern kann“ (s. Ulich, „Seldak“, S. 13).

In der praktischen Umsetzung unterstützen folgende Maßnahmen das Vorlesen von Geschichten:

Vorlesen, Erzählen (auch die Bilderbuchbetrachtung) sollten als Ritual gestaltet werden:

Ein bestimmter Ort und eine bestimmte Gestaltung dieses Bereiches stimmen die Kinder auf die Vorlesesituation ein. So kann eine kuschelige Decke o.Ä. das positive Gefühl der Geborgenheit verstärken, das sich beim Vorlesen oftmals ergibt. Dieses positive Gefühl öffnet das Kind für den Inhalt des Textes, die Wahrnehmung wird in solchen Situationen gesteigert.

Ein Regal mit Bilderbüchern und Vorlesebüchern, vielleicht auch selbst gemalte Bilder der Kinder zu bekannten Büchern etc. kennzeichnen den Platz als „Lesecke“. Zum Ritual des Vorlesens kann auch gehören, dass die Kinder „ihre Ohren richtig aufwecken, damit sie ordentlich zuhören können“. Die Aufmerksamkeit wird so auf die auditive Wahrnehmung gelenkt.

Wie bei der Bilderbuchbetrachtung spielt die Aktivierung der Kinder eine große Rolle:

So können die Kinder z. B. sich wiederholende Texte aufgreifen und anstelle der vorlesenden Person in die Geschichte einbringen, z. B.: „Opa, da ist was, komm schnell her!“ Die Kinder können auch im Vorwege Fragen beantworten, die sich im Text ergeben, z. B. „Wer kommt denn da angefahren?“ „Die Feuerwehr kommt angefahren!“ Kinder wollen Geschichten, die sie mögen, immer wieder hören. Sie nehmen hierbei den Ablauf der Geschichte intensiv in sich auf, sie speichern Sätze, Begriffe. Je häufiger sie die Geschichte hören, desto aktiver können sie sich daran beteiligen, selbst weitererzählen. Der Schritt zum Nachspielen von Geschichten ist nicht mehr groß. Der Aspekt der sprachlichen Bildung ist hier besonders deutlich: Hier müssen erlernte Sprachstrukturen und -inhalte in das eigene sprachliche Handeln übernommen werden, was sich stark sprachentwicklungsfördernd auswirkt.

Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind weitere Aspekte zu berücksichtigen:

Am Anfang spielt die Veranschaulichung eine wichtige Rolle. Kinderbücher mit überschaubaren Textpassagen eignen sich hierfür am besten. Sprachliche Begriffe, die im Bild erscheinen, sollten damit verbunden werden. Aber auch Veranschaulichung durch entsprechende Bewegungen sind von Bedeutung, z. B.:

Der Junge winkt. ➤ Alle winken.

Zu beachten ist, dass das Kind kein „Sprachanfänger“ ist. Es beherrscht (ggf.) schon eine Sprache, verfügt also bereits über ein Sprachgefühl, nur in einer anderen Sprache. Reine Wortlexika in Verbindung mit Benennungsfragen (Was ist das?) ignorieren diesen Sachverhalt. Für den Zweitspracherwerb ist es von Bedeutung, dass das jeweilige Kind den Klang und die Betonung in vollständiger Sprache wahrnimmt, damit es im weiteren Verlauf auch diese Strukturen übernehmen kann. Selbstverständlich sollte der Text vom Schweregrad her das Kind auch nicht überfordern.

Unter interkulturellem Aspekt, aber auch, um den positiven Aspekt der Zweisprachigkeit hervorzuheben, sollten Eltern oder andere Bezugspersonen der Kinder mit Migrationshintergrund zum Vorlesen von Geschichten in deren Erstsprache gewonnen werden. Hier können die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache versuchen, den anderen Kindern Inhalte zu veranschaulichen, eventuell sogar schon ein wenig zu übersetzen.

Das Vorlesen kann auch vollständig zweisprachig gestaltet werden. Es gibt bereits zahlreiche zweisprachige Bücher, die speziell für diesen Zweck geeignet sind. Zahlreiche Hinweise hierzu finden sich in dem Buch „Die Welt trifft sich im Kindergarten“ (s. Anhang).



3.8.1 Theoretische Grundlagen zum dialogischen Vorlesen

Spätestens seit Whitehurst (1988) ist bekannt, dass „dialogisches Vorlesen“ im Kindergarten die Sprachentwicklung der zuhörenden Kinder in kurzer Zeit positiv beeinflussen kann.

Eine der wichtigsten Studien zum Einfluss von Bilderbüchern auf die sprachliche Entwicklung stammt von Whitehurst (Whitehurst et al. 1988). Eltern wurden geschult, mit ihren Kindern in dialogischer Form täglich Bilderbücher zu betrachten. Nach einem vierwöchigen Interventionsprogramm wurde die Sprachfähigkeit dieser Kinder mit denen einer Kontrollgruppe, die keine spezielle Förderung erhielt, verglichen. Zentrales Ergebnis der Studie war, dass die Kinder der Bilderbuchgruppe ihre Sprachfähigkeiten gegenüber den anderen Kindern steigern und diesen Vorsprung auch halten konnten. Unter „dialogischem Lesen“ wird eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder anderes visuell ansprechendes Material (Fotoalbum) verstanden. Anfangs stellt der Erwachsene Fragen und gibt Impulse, doch er wird während des Gesprächs zunehmend passiver, damit das Kind selbst in die Rolle des Geschichtenerzählers schlüpfen kann. Der Erwachsene wird zum aktiven Zuhörer. Die Beteiligten befinden sich in ständiger Interaktion. Durch den Erwachsenen wird während des Gesprächs ein Alltagsbezug hergestellt. Für die Beiträge wird das Kind gelobt. Durch gezielte Impulse und Fragen wird die Sprachaktivität des Kindes angeregt.

Das dialogische Lesen soll in gemütlicher Atmosphäre stattfinden. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass sich nicht mehr als vier Kinder dem jeweiligen Buch widmen. (Kraus, Karoline: Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie, S. 9 f, in: Roux, Susanna, Hrsg.: PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2005)

Entsprechend der Untersuchungen von Whitehurst et al. wurden drei von Frau Christiane Christiansen verfasste Geschichten zum dialogischen Vorlesen mit markierten Anregungen für den Vorleser/die Vorleserin angefügt. In einem kurzen erklärenden Text werden die wichtigsten Elemente, die das dialogische Vorlesen kennzeichnen, zunächst zusammengefasst:

- Ziel des dialogischen Lesens ist die Steigerung und Verbesserung der Sprech- und Sprachfähigkeit des Kindes, wobei der gemeinsame Spaß und die neuen, positiven Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Sprache im Vordergrund stehen.
- Die Kinder erhalten Unterstützung und eventuelle Entwicklungsrückstände werden ausgeglichen und aufgeholt.
- Dialogisches Lesen ist sowohl für Kinder mit Deutsch als Erst- wie auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gedacht.

Die Technik des dialogischen Lesens bei zwei bis drei Jahre alten Kindern sieht Folgendes vor:

1. Einfache W-Fragen stellen.
(„Wo ist ...?“ „Was macht ...?“ „Wie geht ...?“)
2. Nach Erfolgen der Antwort des Kindes fragt der Erwachsene nochmals nach oder stellt neue Fragen.
3. Die kindlichen Aussagen werden immer wiederholt, wodurch das Kind eine Bestätigung der Korrektheit seiner Aussage erhält.
4. Fehlt den Kindern ein Wort oder wird es falsch angewendet, soll ihnen die Hilfestellung gegeben werden, die sie benötigen.
5. Ganz wichtig ist es, auf die Interessen der Kinder einzugehen und geduldig mit ihnen umzugehen.
6. Sie sollen für ihre Aussagen gelobt werden, damit sie Selbstsicherheit und ein positives Selbstbild entwickeln können.

Nach zwei bis drei Wochen, werden die Vorlesenden aufgefordert, Folgendes zu tun:

1. Offene Fragen stellen.
2. Aussagen der Kinder nicht nur wiederholen, sondern auch erweitern (sogenannte „Expansion“ - Beispiel: Kind: „Das ist ein Hund.“ Erwachsener: „Ja, das ist ein großer Hund.“).
3. In jedem Fall sollte der gemeinsame Spaß nie aus den Augen verloren werden.
(a. a. O., S. 10-14)

Unabhängig von der Kindertagesstätte ist es natürlich auch Eltern und anderen Bezugspersonen möglich, Kindern, die sich altersmäßig im letzten Kindergartenjahr befinden, die märchenhaften Geschichten dialogisch vorzulesen.

3.8.2 Drei Beispielgeschichten zum dialogischen Vorlesen

Heute ist Christina die Vorlesepatin – sie beginnt mit der ersten Vorlesegeschichte:

Beispiel 1:

Der alte Kaufmann

Herr Meier ist Kaufmann. Er hat einen kleinen Laden, der von vielen alten Stammkunden besucht wird. Stammkunden sind Menschen, die ganz oft in einem bestimmten Laden einkaufen. Die Kunden von Herrn Meier finden es sehr schön, diesem direkt zu sagen, was sie brauchen. Auch können sie ihm immer von ihren Sorgen und Nöten, aber auch von schönen Dingen erzählen. Herr Meier hört immer geduldig zu. Er hat keinen Supermarkt, in dem man sich einfach alles aus den Regalen nehmen kann. Man muss seine Wünsche Herrn Meier sagen und der packt alles zusammen. Er hat einen sogenannten „Tante-Emma-Laden“. *(Hier kann die Vorlesepatin die Kinder fragen, ob diese so einen „Tante-Emma-Laden“ kennen und wie man dort einkauft.)* Frau Linde gehört auch zu diesen Kunden. Herr Meier sucht alle Sachen heraus, packt sie in die mitgebrachte Tasche und fragt dann Frau Linde: „Wie geht es Ihrem Mann? Ist er wieder gesund?“ „Ja, er arbeitet heute zum ersten Mal wieder. Es geht ihm wieder richtig gut.“ „Das ist ja sehr schön“, antwortet Herr Meier. Er liebt diese kleinen Gespräche mit seinen Kunden und freut sich, wenn es allen gut geht.

Heute jedoch seufzt Herr Meier schwer. „Was ist, Herr Meier? Geht es Ihnen nicht gut?“, fragt Frau Linde besorgt. „Ach, Frau Linde“, seufzt Herr Meier wieder. „Ich weiß nicht, wie lange ich Sie noch bedienen werde. Ich verdiene in meinem kleinen Laden nicht mehr genug. Der Hausbesitzer hat meine Ladenmiete erhöht. Die kann ich kaum noch bezahlen. Der Hausbesitzer hat gesagt, er will lieber aus meinem Laden einen großen Supermarkt machen. Dann könne er mehr Geld verdienen als mit dem bisschen Verdienst durch meinen kleinen Laden.“ „Das ist ja schrecklich!“, ruft Frau Linde aus. „Das ist ganz gemein – Sie haben den Laden doch schon so lange. Das geht doch nicht. Wo soll ich dann nur einkaufen? Wer fragt mich dann, wie es zu Hause geht und wer erinnert mich daran, was ich unbedingt noch einkaufen muss? Wer besorgt mir so schöne Kartoffeln wie Sie es immer machen? Ihr Gemüse ist immer von Bauer Petersen, der seinen Bauernhof am Ende der Straße

hat. Bauer Petersen kümmert sich immer so toll um seine Tiere und Pflanzen, als ob es teure Bio-Ware wäre. Nur so teuer wie dort ist es nicht. Wo soll ich dann einkaufen, wenn es Ihren Laden nicht mehr gibt? Aber vor allem: Was sollen Sie dann machen? Sie müssen doch auch Geld verdienen!“ Frau Linde ist völlig entsetzt. „Die anderen Stammkunden und ich müssen etwas unternehmen! Wir können doch nicht zulassen, dass der Hausbesitzer Sie einfach hinausschmeißt.“ Frau Linde hat vor Aufregung rote Flecken auf den Wangen. „Regen Sie sich bitte nicht so auf, Frau Linde“, versucht Herr Meier Frau Linde zu beruhigen. Da kommt gerade Bauer Petersen in den Laden. „Was ist denn passiert?“, fragt er die völlig aufgeregte Frau Linde. „Der schöne Laden von Herrn Meier soll hier weg und dafür soll so ein gewöhnlicher Supermarkt wie überall hier hin. Der Hausbesitzer will Herrn Meier einfach hinauswerfen. Stellen Sie sich das mal vor!“

Auch Bauer Petersen bleibt bei dieser Neuigkeit die Sprache weg. Er atmet erst einmal hörbar aus. „Frau Linde, das machen wir nicht mit! Wir werden alle Stammkunden informieren. Alle sollen protestieren und dem Hausbesitzer Protestbriefe schreiben! Außerdem – ich habe noch eine ganz tolle Idee: Ich habe gerade einen Preis für meine neu gezüchtete Kartoffel bekommen. *(Hier könnte die Vorlesepatin mit den Kindern besprechen, was züchten bedeutet und über die Idee von Bauer Petersen beratschlagen.)* Sie ist im Geschmack besonders gut und eignet sich für ganz viele Gerichte. Zwar muss ich den üblichen Preis dafür verlangen. Billigware habe ich nun mal nicht. Aber wenn die Leute erst einmal ihren unheimlich tollen Geschmack wahrnehmen, wollen sie keine andere Kartoffel mehr. Sie heißt auch besonders: Sie heißt ‚Sonne‘ – diesen Namen kann man sich gut merken. Auch am Namen sieht man schon, dass sie etwas Besonderes ist. Als ich diese Kartoffel zum ersten Mal geerntet habe, hat die ganze Zeit die Sonne geschienen! Deswegen habe ich die Sorte ‚Sonne‘ genannt. Diese Kartoffel werde ich erst einmal nur Ihnen verkaufen, Herr Meier!“, verspricht Bauer Petersen. „Die Kartoffel gibt es dann erst einmal nur bei Ihnen. Wir verkaufen sie nicht teurer als andere Kartoffeln. Dann werden die Leute bestimmt die Kartoffel mit dem Namen ‚Sonne‘ kaufen. Dann werden wir mal sehen, ob Ihr Hausbesitzer sich noch traut, einem so tollen Mieter zu kündigen. Das wird der sich dann erst einmal überlegen. Der Hausbesitzer wird Ihnen noch hinterherlaufen und

Sie bitten, zu bleiben! Warten Sie es nur ab.“ Mit diesen Worten lädt Bauer Petersen seine Säcke mit der neuen Kartoffel „Sonne“ ab. Herr Meier zahlt ihm den üblichen Preis und verspricht: „Ich male ein ganz besonders schönes, neues Schild mit einer schönen großen Sonne! Darauf steht dann: Die neue Kartoffel ‚Sonne‘. Nur in meinem Laden. Zum gewohnten Preis. Besonders wohlschmeckend. Ein Geschmack wie der Name ‚Sonne‘.“ Frau Linde und Bauer Petersen helfen ihm und nach einer Stunde prangt das neue Verkaufsschild mitten im Schaufenster. Es dauert nicht lange und die erste Kundin kommt und kauft einen großen Beutel der neuen Kartoffelsorte „Sonne“. Am nächsten Tag stehen bereits am frühen Morgen vier Kunden vor der Ladentür, als Herr Meier öffnet. Sie erzählen, dass sie gehört hätten, wie toll die neue Kartoffelsorte „Sonne“ schmecke. Sie koste ja auch nicht mehr Geld als andere Sorten, obwohl sie so besonders gut sei! So erzählen die Leute. Am nächsten Tag kommen noch mehr Kunden, um die Kartoffel „Sonne“ zu kaufen. Jeden Tag kommen nun mehr Käufer und Bauer Petersen muss bereits nachliefern, weil Herr Meier schon alle Kartoffeln dieser Marke verkauft hat. Es dauert nicht lange und der Hausbesitzer erfährt auch von der wundersamen Kartoffelgeschichte. Am nächsten Tag kommt er in den Laden. „Herr Meier, ich möchte auch gern einmal diese neue tolle Kartoffel mit dem Namen ‚Sonne‘ probieren“, sagt er und erwähnt nichts mehr davon, dass er einen Supermarkt anstelle des kleinen Ladens von Herrn Meier bauen will. Am nächsten Tag kommt er schon wieder. „Ich muss unbedingt wieder Ihre schöne Kartoffel kaufen. Die schmeckt so unheimlich gut. Ich kaufe gleich einen großen Sack voll. Wenn Sie mir immer Ihre tolle Kartoffel verkaufen, kann ich ja auch gleich Ihre Miete kürzen. Bleiben Sie bitte immer mein Mieter, dann freue ich mich sehr!“ Den ursprünglich geplanten Supermarkt erwähnt er nie wieder. Er senkt die Ladenmiete und Herr Meier kann wieder glücklich seine vielen Stammkunden bedienen. Auch spricht sich die Geschichte mit der toll schmeckenden Kartoffel „Sonne“ immer weiter herum, so dass immer mehr Kunden in den kleinen Laden kommen. Der Laden von Herrn Meier wird durch die Kartoffelsorte allmählich berühmt. Herr Meier kann so immer in seinem Laden bleiben und Frau Linde, Bauer Petersen und alle anderen Stammkunden können Stammkunden bleiben. Voller Freude veranstalten sie mit Herrn Meier zusammen ein großes Kartoffelfest, das so schön ist, dass es bis in den Morgen dauert ...



Mit den Kindern kann noch einmal besprochen werden, wie schön es ist, dass Herr Meier so tolle Stammkunden hat, die ihm helfen. Auch über die Kartoffel mit dem Namen „Sonne“ kann gesprochen werden.

Der nächste Vorlesepaten ist Kai. Vor seiner Geschichte bittet er die Kinder, mit ihm ein Schiff herbeizuzaubern. Mit derartigen Spielereien werden sie körperlich aktiviert, so dass ihnen das anschließende Zuhören leichter fällt. Mit schwunghaften Armbewegungen sprechen die Kinder mit dem Vorlesepaten im Chor:

*Mibbel, mabbel, mei,
Schiff, schwimm' herbei,
Schiff schwimm' herbei.*

Tatsächlich – durch lautes Tuten ahmen die Kinder gemeinsam das Typhon eines Dampfers nach. Nun besteigen sie über die Reling (Begriff wird erklärt) das große Schiff. Hierbei kann auch etwas „Seegang“ nachgeahmt werden. Nach kurzer Schifffahrt steigen sie in einem Hafen in der Nähe eines Strandes aus. Hier setzen sie sich alle wie gewohnt um den Vorlesepaten herum. Der beginnt mit der zweiten Geschichte:

Beispiel 2

Der kleine Stein

Der kleine Stein liegt im Sand am Strand. *(Hier kann der Vorlesepaten mit den Kindern noch einmal kurz besprechen, was ein Strand ist und wie es dort aussieht.)*

Neben ihm steckt eine weiße Herzmuschel *(Abbildung oder real)* im Sand. Diese findet der kleine Stein sehr schön. Ach wie gern würde er auch so weiß aussehen und eine so schöne Form haben! Dann würde ihn bestimmt ein Kind, das durch den Sand patscht, aufheben und mit sich nach Hause nehmen. Doch der kleine Stein hat ja keinen Spiegel und ein Junge, der ihn durch die Luft wirft, um ihn auf der Wasseroberfläche tanzen zu lassen, hat von ihm gesagt, er sähe nur grau aus, nicht einmal schön weiß wie die Muschel. Der Stein wird traurig.

Plötzlich kommt die Sonne hinter den Wolken hervor und leuchtet mit aller Kraft auf den Strand. Sie wärmt den armen Stein mit ihren Strahlen. Dieser freut sich, denn er liebt die Wärme. „Oh, was ist denn das? Das sieht ja toll aus!“, ruft da die schöne Herzmuschel, die jetzt neben dem Stein im Sand liegt. „Was ist denn los?“, fragt der kleine Stein. „Ja, merkst du denn gar nichts?“, fragt die Muschel erstaunt.

„Was soll ich denn merken?“, fragt der kleine Stein, der sich gerade in der Wärme der Sonne wohlfühlt. „Ja, merkst du es denn wirklich nicht? Du bist es doch, der in der Sonne richtig blinkt wie ein Stern. Du bist bestimmt ein besonderer Stein“, bestaunt ihn die Muschel. „Ich? Wieso, ich sehe doch nur grau aus, ich, ein besonderer Stein?“, fragt der kleine Stein mit vor Aufregung ganz zittriger Stimme. Er wagt nicht zu glauben, was die Herzmuschel gesagt hat. Doch, gerade als er sich wünscht, dass ihm jemand dieses erklärt, da kommt ein kleines Mädchen mit dem Namen Janne den Strand entlanggehüpft, landet mit seinen nackten Füßen direkt neben dem kleinen Stein und ruft: „Oh, Papa, sieh mal, ein Stern im Sand.“ „Das ist kein Stern, warte, ich schau ihn mir einmal genau an.“ Jannes Vater hebt den Stein hoch und hält ihn ins Sonnenlicht. Tatsächlich – nicht nur, dass dem Stein wieder richtig schön warm wird – nein, er blinkt und glitzert auch noch im Sonnenlicht wie ein kleiner Stern. Jannes Vater erklärte dieser: „Das ist kein normaler Stein, das ist ein Bernstein!“ *(Hier könnte der Vorlesepaten mit den Kindern einen richtigen Bernstein anschauen oder eine Abbildung. Dann können sie sich auch darüber unterhalten, wie ein Bernstein entstanden ist etc.)* Er hält den Stein nun direkt ins Sonnenlicht: „Ja, er blinkt und glitzert – das ist ein sehr schöner Bernstein. Den müssen wir mit nach Hause nehmen und Mama zeigen. Vielleicht können wir ja auch Onkel Hansen fragen. Der ist ja Goldschmied. Der kennt sich aus. Der kann mit dem Stein bestimmt eine schöne Kette für dich anfertigen. Das sieht bestimmt sehr gut aus!“ Janne freut sich über diese Idee. Sie mag Onkel Hansen sehr gern, denn er ist immer so fröhlich und spielt mit ihr sogar „Mensch ärgere dich nicht“, auch wenn Janne ihn in diesem Spiel immer hinauswirft und dann natürlich gewinnt. Er lacht dann immer und sagt: „Du bist vielleicht ein kluges Mädchen! Und du bist meine Nichte, ich kann richtig stolz auf dich sein!“ Die Idee, eine Kette mit dem Bernstein für seine Nichte anzufertigen, findet Onkel Hansen richtig gut, weil er so gleich ein Geburtstagsgeschenk für sie hat.

Der kleine Stein freut sich nun richtig, denn als Onkel Hansen mit der Kette fertig ist, darf er immer am Hals von Janne hängen – und glitzern wie ein kleiner Stern. Der kleine Stein ist glücklich!

„Liest du uns heute wieder eine Geschichte vor?“, fragen die Kindergartenkinder heute die Vorlesepatin Karolina. „Ja“, antwortet diese. „Heute lese ich euch das Märchen vom armen Schirm vor.“ „Warum der Schirm arm?“, fragt Hanade neugierig. „Der Schirm ist arm, weil er in meiner Geschichte kaputt geht“, antwortet Karolina besonders deutlich und betont. „Aber mach dir keine Sorgen, es geht gut aus“, erklärt die Vorlesepatin Hanade. Alle Kinder der Gruppe setzen sich auf ihre bequemen Sitzkissen in einen Halbkreis um Karolina herum und schauen sie erwartungsvoll an.

Beispiel 3:

Der arme Regenschirm

Also, meine Geschichte handelt von einem Regenschirm. Ein Regenschirm hält euch ja bei Regen trocken und sieht meistens auch noch schön aus. Unser Regenschirm ist sogar ein besonders schöner Regenschirm. Er ist leuchtend blau und auf seinem Dach kann man viele kleine Sterne darauf sehen, so dass der Regenschirm wie ein kleiner Himmel aussieht. So freuen sich immer alle Menschen, wenn der Schirm bei Regen aufgespannt wird. Er ist besonders stabil von einem Regenschirmmachermeister gebaut worden. Er ist also ein sogenannter Qualitätsregenschirm, wie es ihn heute wohl kaum noch gibt. Unser Regenschirm freut sich auch immer, wenn er in den Regen darf und einen Menschen vor Regen schützen darf. Auch heute ist unser Regenschirm ganz fröhlich als Frau Schön ihn aus dem Ständer nimmt, um ihn zum Einkaufen mitzunehmen. „Ich nehme lieber den Regenschirm mit“, denkt sie sich, „es sieht nämlich nach Regen aus.“ Der Regenschirm freut sich auf den Regen und darauf, dass er Frau Schön schützen darf. Tatsächlich – es dauert nicht lange und Frau Schön nimmt den Griff in die Hand und dreht die Spitze nach oben. „Nun wird mein kleiner Himmel aufgespannt“, jubelt der Regenschirm. Und tatsächlich – er wird aufgespannt! Der Regenschirm freut sich schon – doch, was ist das? Der Schirm hat zehn Stangen, denn es ist ja ein guter Schirm. Aber die zehnte Stange öffnet sich nicht richtig mit. Sie spannt sich nicht richtig mit den anderen neun auf, sondern bleibt einfach hängen.

„Nein, so etwas!“, schimpft Frau Schön, die jetzt beginnt, nass zu werden. Unser Regenschirm gibt sich alle Mühe, doch es nützt nichts: So sehr er sich auch anstrengt, die zehnte Stange so aufzuspannen wie immer – es gelingt ihm nicht. „Das ist ja ärgerlich“, schimpft Frau Schön weiter. Der Regenschirm wird sehr, sehr traurig. Er ist zwar schon 30 Jahre alt, aber da er ein Qualitätsschirm ist, hat er die ganze Zeit Frau Schön treu gedient und sie immer vor Regen geschützt. Warum jetzt auf einmal die zehnte Stange nicht mehr ihren Dienst erfüllt, weiß der Regenschirm nicht. Er fühlt sich richtig schlecht. „Was soll ich denn nur machen?“, fragt er sich krampfhaft. Inzwischen ist Frau Schön in der Stadt angekommen. „Was kann ich denn jetzt mit dem Schirm machen?“, überlegt Frau Schön.

Sie geht zu einem Ledergeschäft. „Hier habe ich den Schirm einmal gekauft“, denkt sie. Doch als sie in das Geschäft geht, erkennt sie es kaum wieder: Weit und breit ist kein Regenschirm zu sehen, nur Lederbekleidung und schöne Schuhe. „Die brauche ich doch gar nicht“, sagt sich Frau Schön. Sie geht zu einer Verkäuferin. „Guten Tag!“, begrüßt sie diese. „Ich habe vor ungefähr 30 Jahren bei Ihnen im Geschäft einen Regenschirm gekauft. Es ist ein Qualitätsschirm. Er war auch nicht billig. Jetzt ist eine Stange nicht mehr in Ordnung. Er lässt sich nicht mehr richtig aufspannen. So wird man nass!“ Die Verkäuferin sieht Frau Schön ungläubig an: „Sie haben vor 30 Jahren hier einen Regenschirm gekauft, der jetzt defekt ist – nach 30 Jahren. Das ist doch toll, dass er so lange gehalten hat. So lange hält doch heutzutage kein Regenschirm mehr. Kaufen Sie sich doch einen neuen. Reparaturen von Regenschirmen machen wir schon längst nicht mehr. Das lohnt sich nicht.“ Der alte Regenschirm

hört entsetzt zu. Frau Schön soll ihn wegwerfen, sich einen neuen Regenschirm kaufen? Der Regenschirm bekommt Angst: „Frau Schön hat mich doch immer so schön gefunden, weil ich aussehe wie ein Nachthimmel. Oh nein, das kann doch nicht sein, dass man mich nicht reparieren kann!“

Der Regenschirm ist verzweifelt. Ob es wohl Zufall ist, was jetzt geschieht? Draußen verwandelt sich der Regen in Schnee. Die Ladentür öffnet sich mit einem Glockengeräusch und herein kommt ein alter Mann, der sich erst einmal die Schneeflocken vom Mantel klopfen muss. Um ihn herum bildet sich eine Pfütze. Zwar schaut die Verkäuferin den alten Mann missbilligend an (*das Wort „missbilligend“ sollte verdeutlicht werden*), doch das kümmert diesen nicht. „Ich habe gehört, dass Sie Regenschirme verkaufen, diese aber nicht reparieren.“ „Das stimmt zwar, aber ich weiß nicht ...“, beginnt die Verkäuferin mit heruntergezogenen Mundwinkeln. (*An dieser Stelle können die Kinder sich über die Verkäuferin unterhalten und ausprobieren, wie das Gesicht aussieht, wenn man heruntergezogene Mundwinkel hat.*) „Ich weiß aber“, erwidert der alte Mann. „Ich bin nämlich Meister. Ich kann Regenschirme bauen und sie reparieren, so dass sie wieder wie neu werden.“ „Aber das lohnt sich doch nicht. Wenn man Sie auch noch dafür bezahlen muss, dass Sie einen Regenschirm reparieren, wird das sowieso zu teuer. Da kann man doch lieber einen neuen kaufen. Das ist billiger.“

„Da muss ich Ihnen widersprechen“, entgegnet der alte Mann ruhig, aber bestimmt. „Natürlich muss es sich dann um gute, ordentlich hergestellte Regenschirme handeln, die jemand gebaut hat, der etwas von seinem Beruf versteht.“ „Wir haben nur ordentlich hergestellte, gute Regenschirme“, antwortet da die Verkäuferin schnippisch. (*Der Begriff „schnippisch“ sollte bei Bedarf erklärt werden.*) „Was wollen Sie überhaupt?“ „Nun, ich möchte Regenschirme reparieren, die man bei Ihnen abgibt.“ „Das wird uns zu teuer“, behauptet da die Verkäuferin. „Nun gehen Sie besser, ich habe keine Zeit mehr.“ Die Verkäuferin geht zur Ladentür und öffnet diese. Doch gerade in diesem Moment kommt der neue Besitzer des Geschäftes in den Laden. „Was ist denn hier los?“, fragt er die Verkäuferin. „Dieser Mann wollte gerade gehen“, lügt die Verkäuferin einfach. Sie mag den



neuen Chef nicht. Er geht ihrer Meinung nach zu nett mit den Kunden um. Der alte Chef hat immer versucht, so viel Geld wie nur möglich zu verdienen. Die Qualität kümmerte ihn dabei wenig. Er hatte zum Schluss Billigware ein- und an die Kunden wieder verkauft. Der junge, neue Chef ist da ganz anders. „Kann ich Ihnen helfen?“, fragt er den alten Mann freundlich. „Ja, aber ich kann auch Ihnen helfen!“, erwidert der alte Mann. „Ich bin Meister – ich kann ordentliche Regenschirme bauen, aber ich kann sie auch reparieren, so dass sie wieder wie neu aussehen. Das wollte ich Ihnen anbieten: Ich repariere Regenschirme, die Ihre Kundinnen und Kunden zu Ihnen zur Reparatur bringen. Das ist bestimmt ein Service, den diese sehr gern annehmen werden.“ „Das ist ja ganz, ganz toll! Ich habe mir das schon lange überlegt. Es geht doch einfach nicht, dass man einen schönen Regenschirm, der ja auch nicht wenig gekostet hat, einfach wegwirft.“

„Darf ich dann Ihre erste Kundin sein?“, meldet sich da Frau Schön zu Wort, die gespannt die Auseinandersetzung zwischen dem alten Mann und der Verkäuferin und darauf das Gespräch zwischen dem Meister und dem jungen Chef verfolgt hat. „Selbstverständlich!“, antworten dieser und der alte Meister da wie aus einem Mund. Unser Nachthimmel-Schirm würde vor Freude am liebsten singen – aber Regenschirme singen eigentlich nicht. So freut er sich nur, aber das ist doch auch schon toll! Der Meister repariert den schönen Schirm und dieser schützt Frau Schön weiter bei Regen und bei Schnee vor Nässe. Unser Regenschirm ist glücklich!

Die Kinder freuen sich, dass der Regenschirm weiter Frau Schön vor Regen und Schnee schützen kann. Vielleicht kann hier auch noch ein Gespräch darüber stattfinden, wie man sich bei Regen und Schnee sonst noch schützen kann.

Für Kinder wie Hanade, die noch kein oder nur wenig Deutsch verstehen, ist es pädagogisch sinnvoll, Anschauungsmaterial vorzubereiten und beim Vorlesen dabei zu haben, z. B. Bilder, eine alten kaputten Schirm, Kartoffeln, einen Ball usw. Damit kann den Kindern der Inhalt der Geschichten verdeutlicht werden.

3.8.3 DaZ - die ersten Schritte in Kindertageseinrichtungen

von Dr. Reyhan Kuyumcu, Universität Kiel

Deutsch als Zweitsprache - ein Mini-Exkurs

Wenn Kinder mit drei oder vier Jahren in den Kindergarten kommen und zuvor der deutschen Sprache nicht systematisch und kontinuierlich begegnet sind, lernen diese Kinder das Deutsche als Zweitsprache. Wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern ist die sprachliche Bildung auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ein sehr individueller Prozess. Bei manchen geht es sehr schnell voran, bei anderen wiederum langsamer. Die Persönlichkeit, die sprachliche Umgebung, Motivation u.Ä. spielen auch bei DaZ-Kindern eine wichtige Rolle. Was die DaZ-Kinder von den einsprachigen Kindern vielleicht etwas unterscheidet, ist, dass sie insbesondere die Grammatik eventuell etwas langsamer erwerben als Einsprachige. Diese Kinder beschäftigen sich beispielsweise mit Artikeln und Präpositionen („mit die Haus“, „in die Toilette gehen“), der Reihenfolge der Wörter im Satz („Jetzt ich gehe raus“) oder mit Endungen/Präfixen („Du habst“ statt „Du hast“ oder „Er gehen“ statt „Er geht“, „geaufgemacht“ statt „aufgemacht“) etwas länger als beim Erstspracherwerb.

Wenn Kinder vor dem Deutschen bereits eine andere Sprache erworben haben, benutzen sie zuweilen grammatikalische Strukturen oder Wörter ihrer Erstsprache, um sich auf Deutsch zu verständigen. Wenn also ein türkischsprachiges Kind „Mein Schlaf kommt“ (gemeint: Ich bin müde) sagt, mag dies zwar im Deutschen nicht normgerecht sein, aber das Kind hat einen Grund, seine Müdigkeit auf türkische Art auszudrücken (Türkisch: „Uykum geldi“ = Schlaf-mein kam). Eine Erstsprache, die mit dem Deutschen nicht verwandt ist, hat andere Strukturen und Kategorien. In diesem Falle müssen sich Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch völlig neue Kategorien aneignen und neue Perspektiven entwickeln (Warum geht man „in die gelbe Gruppe“, aber nicht „in den Spielplatz“?), was Zeit kostet.

Irritierend wirkt auf Außenstehende manchmal das sogenannte Code-Switching, also wenn diese Kinder im Gespräch mit anderen Kindern der selben Erstsprache zwischen ihrer Erstsprache und dem Deutschen hin- und herwechseln, z. B. „Give me das Buch“. Wir wissen heute: Ein solches Hin- und Herwechseln ist unter Mehrsprachigen ganz normal und weist nicht unbedingt auf niedrige Kompetenzen in der jeweiligen Sprache hin.



3.9 Beispielliste von Kinderbüchern, die für die sprachliche Bildung geeignet sind

(zusammengestellt von der Dozentin des Kreises Herzogtum Lauenburg Gabi Kordts)

Alle Bücher fördern Syntax, Grammatik, Semantik, Wortschatz und Sprachverständnis. Grammatikalische Strukturen werden durch die Satzbildungen der Kinder ständig trainiert: So müssen die Kinder auf Artikel, auf die Verbformen achten. Das Modellieren und Stimulieren der Erzieherin/des Erziehers erhält hier eine wichtige Funktion. Beschreiben, Erzählen, Weiterspinnen, Nachspielen ist mit Hilfe aller Bücher der Liste möglich. Mundfunktion und Artikulation sind ebenfalls in einigen Büchern enthalten.

Im Gegenteil, Code-Switching wird heute meist als besondere Kompetenz betrachtet. Denn mit genügender Erfahrung in unterschiedlichen Kontexten wissen Kinder ziemlich genau, mit wem sie sich in welcher Sprache verständigen können. Wenn sie merken, dass jemand sie in ihren beiden bzw. drei Sprachen versteht, setzen sie alle ihre Ressourcen für die Kommunikation ein.

Wie kann man DaZ-Kinder gut unterstützen und was brauchen diese Kinder? Im Grunde genommen brauchen die DaZ-Kinder das, was alle anderen Kinder auch brauchen: eine gute Vertrauensbasis zu Bezugspersonen, Geborgenheit, das Gefühl, akzeptiert zu werden, sprachlich begleitete Handlungen, überschaubare wiederkehrende Situationen, in denen Wörter und sprachliche Strukturen gut verständlich artikuliert werden, geduldige und freundliche Zuhörer/-innen sowie anregende Umgebungen/Themenangebote, die ihre Interessen ansprechen und ihre Motivation steigern. Vor allem brauchen sie Erwachsene, die die kleinen Fortschritte, die manchmal wie Rückschritte aussehen, festzustellen und zu feiern wissen. Denn bei so vielen Faktoren, die die sprachliche Entwicklung auch negativ beeinflussen könnten, eignet sich doch die Mehrheit der DaZ-Kinder die deutsche Sprache in der Regel mit erstaunlicher Geschwindigkeit an.

Der artikulatorische Bereich kann aber auch ohne besondere Vorgaben in jedes Buch eingearbeitet werden, z. B. kann die handelnde Person ihre Tätigkeiten mit Geräuschen untermalen (Er gießt den Saft ein: „psch“, o.ä.); beim Bewegen können lautmalerische Wörter eingesetzt werden (Er geht die Treppe hinunter: „tipp, tapp“ oder „tripp, trapp“). Laute, die sich bei einigen Kindern vielleicht gerade entwickeln, können unterstützt werden, indem man sie einarbeitet. Zum Beispiel: Er schleicht – „sch“; für die Lautverbindung „dr“: Es klingelt. Alle Kinder führen die Bewegung aus und rufen: „drrr!“

Einige Bücher enthalten besonders viele Wörter mit einem bestimmten Laut, was der Festigung dienen kann. Dieses wurde in der Liste gekennzeichnet.

Alle Bücher sind für den Zweitspracherwerb geeignet: Die zu Beginn wichtige Veranschaulichung ist durch Bilder, aber auch durch Handlungen, bei allen Büchern möglich. Die Aktivierung der Kinder ist in diesem Bereich von besonderer Bedeutung: Die Kinder werden in die Handlung einbezogen, sie rufen z. B. gemeinsam „Opa, da ist was!“ Sie ahmen Geräusche nach, sie überlegen, was als nächstes geschieht, sie spielen die Geschichte nach, sie spinnen sie weiter. Auch dieses ist mit allen Büchern sehr gut durchzuführen. Begriffsbildung, Satzbildung und Grammatik werden ebenfalls einbezogen.

Die phonologische Bewusstheit wirkt sich durch genaues Hinhören, Lauschen, Reimen, Silben erkennen, Laute unterscheiden und wahrnehmen ebenfalls sprachfördernd aus. Auch der Zweitspracherwerb wird unterstützt. Alle Bücher fördern bei den Kindern die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne allein schon durch das notwendige Zuhören, Verstehen. Spezielle Bereiche wurden extra vermerkt.

Kinderbücher, die sich besonders zur sprachlichen Bildung eignen

Die Liste stellt nur eine kleine Auswahl („Klassiker“ bleiben unerwähnt) von besonders geeigneten Büchern dar und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

| Autor/Autorin Titel | Verlag | Kurzbeschreibung |
|--|--|--|
| Brigitte Weninger: Ein Ball für Alle!* | minedition Bilderbücher der michael neugebauer edition greifen jeweils ein besonders wichtiges Thema aus der Erfahrungswelt der Kinder auf, um ihnen so „eine Tür zur Welt zu öffnen“. Zu vielen Titeln gibt es zusätzliche *Themenbücher. Diese liefern Hintergrundinformationen, Spiel- und Lernimpulse, Basteltipps usw. für Kindergarten, Schule und Elternhaus. Kostenlose Downloads unter www.minedition.com | Die Freunde Max Maus, Annie Amsel, Molli Maulwurf, Ivan Igel und Frido Frosch spielen friedlich auf der Wiese mit dem Ball. Plötzlich taucht Golo Gartenschläfer, als Störenfried bekannt, auf, schnappt sich den Ball und haut damit ab. Sauer folgen ihm die Freunde zu seinem Bau und verlangen den Ball zurück. Doch die Tür bleibt verschlossen. Erst am nächsten Tag, als sie es erneut versuchen und Golos Mutter antreffen, rollt ihnen der Ball aus dem Bau entgegen. Statt sich den Ball schnell zu sichern, rollt Max Maus den Ball zurück zu Golo und lädt ihn zum Mitspielen ein. Die Rechnung geht auf. Golo freut sich, fühlt sich in die Gemeinschaft aufgenommen und wird zu einem fairen Mitspieler und Freund. Und wieder einmal gilt: Gemeinsam sind sie stark! |
| Brigitte Weninger: Einer für Alle - Alle für Einen!* | minedition | Jeder Einzelne hat Handicaps, aber auch besondere Stärken. Doch gemeinsam ist man richtig stark! Einer für Alle und Alle für Einen! So lassen sich viele Träume verwirklichen. |
| Brigitte Weninger: Kind ist Kind* | minedition | So unterschiedlich die kleinen Erdenbürger auch sein mögen, so haben sie doch alle eines gemeinsam: Sie sind Kinder, manche mit Eltern, viele leider auch ohne. Und dass es selbstverständlich sein sollte, sich den Schwächeren zuzuwenden, ihnen zu helfen und sie zu unterstützen, davon erzählt die Tiergemeinschaft am Ufer eines Teiches. Die Froschkinder verlieren ihre Eltern und werden ohne große Umstände von der kinderreichen Mäusefamilie aufgenommen. Und um die Frösche „artgerecht“ beherbergen zu können, helfen alle Tiere mit, sodass sie einen Platz in der Gemeinschaft bekommen. Brigitte Weninger erzählt parabolisch vom Umgang der Eltern mit ihren Kindern, von Rechten und Pflichten, vom Ausgrenzen und von der unbedingten Gleichbehandlung aller Kinder. |
| Brigitte Weninger: Die Zwergenmütze | minedition | Eine Zwergenmütze ist ein wunderbares Versteck. Das denken auch die Tiere, die gerne darin wohnen würden. Doch dann kommt einer daher, den niemand gerne zu Gast hat. Ein Nonsens-Bilderbuch, bei dem die Kinder richtig mitmachen können. |
| Knister: ... das verspreche ich dir | minedition | Bruno, das Murmeltier, verliebt sich in eine wunderschöne Blume. Überglücklich verbringen sie eine gemeinsame Zeit. Als der Frühling sich dem Ende zuneigte, fragte die Blume: "Vertraust du mir?" Brunos Vertrauen wird auf eine harte Probe gestellt ... Eine poetische Bilderbuchgeschichte, die Vertrauen und Freundschaft ganz leise und tief wirken lässt. |
| Stephanie Roehe: „Der hat aber mehr!“ | minedition | Die Fuchskinder Fia und Fabi streiten ständig, wer mehr zu essen hat. Mutter Fuchs ist genervt und möchte ihren Kindern bei anderen Familien zeigen, dass man auch teilen kann ohne zu streiten. Doch bei Familie Eichhorn, Bär oder Hirsch streiten die Kinder ebenfalls darum, wer mehr hat! Erst die Begegnung mit zwei hungrigen Mäusen macht Fia und Fabi klar: Teilen muss sein und ist letztendlich für alle auch ein Gewinn! |

| Autor/Autorin Titel | Verlag | Kurzbeschreibung |
|--|------------------------|--|
| Dirk Schmidt: Kamfu mir helfen? | Verlag Antje Kunstmann | Der Elefant ist lädiert, hat eine krumme und geschwollene Nase und deswegen einen Sprachfehler: „Kamfu mir helfen?“, fragt er den Ameisenbär, der auch schon mal Probleme mit seinem Rüssel hatte, und das Schwein. Die beiden tun ihr Bestes, aber es hilft nichts. Erst die kleine Fliege hat eine Idee ... Heitere, gereimte Geschichte. |
| Alice Melvin, Susanne Weber: Emma kauft ein | Verlag Antje Kunstmann | Zehn Sachen stehen auf Emmas ungewöhnlicher Einkaufsliste: eine gelbe Rose, ein Gartenschlauch, Weintrauben, Rollschuhe, ein Kakadu, eine Kazoo, ein Teppich, ein gestreifter Krug, ein Kirschtörtchen und ein herzförmiger Lutscher. Also geht Emma - nein, nicht ins Einkaufszentrum, sondern in den kleinen Blumenladen und den Haushaltswarenhandel, in den Laden für Früchte und Gemüse und ins Spielzeuggeschäft, in die Tierhandlung und zum Musikalienhändler, in den Porzellanladen und zum Antiquitätenhändler, in die Konditorei und natürlich ins Süßwarengeschäft. Jeder dieser wunderbaren Läden ist schon von außen eine Verheißung, und drinnen - nach dem Öffnen der Klappen des Buches - tun sich prachtvolle Welten auf. Emma bekommt tausend zauberhafte Dinge zu sehen, denn was stapelt sich nicht alles Leckerer, Nützlich, Wohlriechendes, Interessantes, Schönes und Besonderes in den Regalen? Und fast alles, was Emma gerne möchte, findet sie auch - bis auf eines ... Man kann eben nicht alles kaufen! Gehalten von einer charmanten, gereimten Geschichte, entfaltet dieses sehr spezielle Wimmelbuch seinen ganz besonderen Reiz durch die detailreichen Illustrationen, die ganz heutig und nostalgisch zugleich wirken. |
| Axel Scheffler, Julia Donaldson: Superwurm | Beltz & Gelberg | Superwurm ist der liebste Freund von Kröte, Käfer & Co. und dank seiner außergewöhnlichen körperlichen Beschaffenheit hat er ihnen oft genug das Leben gerettet. Ohne Frage, ein Superwurm. „Dieser Wurm mit Superkraft ist ein Held, der alles schafft. Superwurm, der Superheld, ist der tollste Wurm der Welt!“ Kein Wunder also, dass seine Freunde einen besonderen Plan aushecken, als die fiese Echse Superwurm entführt, was nichts Gutes bedeuten kann: „Du Wurm bist jetzt in meiner Macht und gräbst nach Schätzen in der Erde, damit ich noch viel reicher werde!“ |
| Anais Vaugelade, Tobias Scheffel: Steinsuppe | Beltz & Gelberg | Die Tiere setzen sich alle im Halbkreis um den Kamin. Sie erzählen einander Witze und unterhalten sich. Die Henne ruft: „Wie schön, wenn alle so zusammensitzen. Solche gemeinsamen Abendessen sollten wir öfter machen.“ Ein alter Wolf nähert sich dem Dorf der Tiere. Bei der Henne will er sich aufwärmen und Steinsuppe kochen. Davon hat diese noch nie etwas gehört, wird neugierig und lässt den Wolf herein. Der Abend wird gemütlich ... |
| Thé Tjong-Khing: Die Torte ist weg! und andere Titel der Reihe | Moritz Verlag | Ein Guck- und Suchbilderbuch ohne Worte, dafür voller Anregungen zum Hinschauen und Kombinieren, voller witziger Ideen und Aha-Effekte! Kinder können in dem Buch nicht nur einer Torte nachjagen, die vor Herrn und Frau Hunds Augen geklaut wurde, sondern auch herausfinden, warum das Hasenkind ständig plärrt oder weshalb das elfte Entlein auf Abwege geraten ist. Oder, oder, oder ... Mit jeder Seite steigt die Spannung! Hier ist ein Buch gelungen, das bestens zur frühen sprachlichen Bildung geeignet ist, denn selten sonst werden Kinder auf so vergnügliche Weise zum genauen Hinschauen und Formulieren animiert. |

| Autor/Autorin Titel | Verlag | Kurzbeschreibung |
|--|--------------------|--|
| Elisabeth Schmitz: Wolle der kleine Braunbär und andere Titel der Reihe | Cornelsen | Mitmachen, mitsprechen, miterleben - Kinder lieben Geschichten, bei denen sie aktiv sein können! Die spannenden Erlebnisse des kleinen Braunbären Wolle unterstützen mit lustigen Sprech- und Bewegungsanregungen spielerisch die Sprachentwicklung der Kinder. „Wolle“ erzählt nicht nur eine kindgerechte Geschichte, sondern lädt gleichzeitig zum Mitmachen ein - und fördert so u. a. Mundmotorik, Sprachverständnis und Zuhörfähigkeit. Einfach das Buch aufschlagen, vorlesen und die Kinder mit Wolle zusammen ein kleines Abenteuer erleben lassen! Bärenstarke sprachliche Bildung für Erzieher/-innen, Eltern, Tagesmütter und alle, die Kinder spielerisch an Sprache und Sprechen heranführen möchten. |
| Julia Volmert: Clown Kallis fröhlicher Sprachzirkus | Arabello | Das lustigste Mitmachbuch zum Sprachtraining! Alle Artisten im Zirkus Kunterbunt haben die Windpocken! Nur gut, dass Clown Kalli eine tolle Idee hat: Er erklärt die Kindervorstellung zum Mitmach-Zirkus und alle Kindergartenkinder machen begeistert mit. Dabei gibt es auf jeder Doppelseite ein Sprachspiel, das mit Kindern ausgeführt werden kann, um zum Beispiel Wortschatz, Grammatik, Mundmotorik und logisches Denken von Kindergarten- und Vorschulkindern zu schulen! Die Übungen machen Spaß und können ohne Vorkenntnisse ausgeführt werden. Neben dem Lerneffekt begeistern die lustige Geschichte und die wunderschönen Bilder, auf denen es viel zu entdecken gibt. |
| Christian Tielmann, Daniel Napp: Bauer Beck fährt weg | Sauerländer | Bauer Beck beschließt: Auch Landwirte brauchen mal Urlaub. Doch wohin mit den Tieren, wenn er einmal Ferien machen will? Bauer Beck hat eine tolle Idee: Er lädt kurzerhand alle auf seinen Hänger und tuckert los in ein Ferienabenteuer, besser, als es jeder Reiseprospekt verspricht! |
| Petr Horacek: Die Maus sucht ein Haus | Sauerländer | Ein Haus kann auch für eine Maus ganz schön eng werden. Besonders, wenn man einen großen Apfel in Sicherheit bringen will. Sie muss dringend eine größere Unterkunft finden. Durch die gestanzten Löcher kann man die Maus bei ihrer Suche nach einem neuen Haus begleiten. |
| Lorenz Pauli, Kathrin Schärer: Mutig, mutig | Atlantis | Die Maus, die Schnecke, der Frosch und der Spatz sitzen am Ufer des Weihers - da kommt dem Frosch eine Idee: „Wir machen einen Wettkampf, wer von uns am mutigsten ist!“ Und so taucht die Maus durch den ganzen See, der Frosch verspeist eine riesige Seerose, die Schnecke kriecht einmal um ihr eigenes Haus und der Spatz ... der Spatz macht einfach nicht mit! Und alle jubeln: „Ja, das ist Mut!“ |
| Lorenz Pauli, Kathrin Schärer: Oma - Emma - Mama | Atlantis | Emma will Verstecken spielen. Aber Oma lacht, Chamäleons sind doch ohnehin versteckt. Emma reagiert verärgert: „Wenn ich eine Idee habe, dann hilft niemand. Und wenn ich etwas alleine machen will, dann darf ich nicht.“ Das kennt Oma nur zu gut und deshalb beginnt sie zu zählen, während Emma ein Versteck sucht. Doch schon ruft Mama. Sie sucht Oma. Und Oma rollt die Augen: „Wenn ich etwas alleine machen will, dann darf ich nicht ...“ Das Versteckspiel wird zum Spiel mit den Rollen. Oder sind die Erfahrungen von Oma und Emma am Ende gar nicht so verschieden? Versöhnlich und mit viel Witz erzählt Lorenz Pauli von einem Generationenthema, das alle kennen. Und Kathrin Schärer verändert nicht einfach Emmas Farben, vielmehr braucht sie ihre Illustrationskunst für neue Verwandlungskünste. |
| Anu Stohner, Henrike Wilson: Das Schaf Charlotte und andere Titel der Reihe | Carl Hanser Verlag | Das Schaf Charlotte steigt auf Bäume, springt in den Wildbach und erklimmt sogar den gefährlichen Zackenfelsen - alles Sachen, die sich für ein Schaf gar nicht gehören. Doch dann kommt der Tag, an dem sich der Schäfer den Fuß verknackst und keinen Schritt mehr gehen kann. Da bleibt nur eine, die in der Lage ist, Hilfe zu holen: Charlotte. Ein Buch für kleine Wilde und solche, die es gern wären! |

3.10 Beispiele sprachfördernder Spiele, die im Handel erworben werden können

Sehr häufig fragen Erzieherinnen und Erzieher auch nach sprachfördernden Spielen, die in Gruppen eingesetzt werden können. Bei den folgenden Spielen tritt der Sprachförderaspekt deutlich hervor. Mögliche Förderbereiche wurden zusätzlich aufgeführt.

Die im Zusammenhang mit den Bilderbüchern dargestellten Sprachförderhinweise (z. B. Grammatik) gelten grundsätzlich auch für die Spiele. Wiederum handelt es sich nur um eine Beispielliste, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Beispiele sprachfördernder Spiele, die im Handel erworben werden können

| Titel/Verlag | Kurzbeschreibung | Sprachförderbereiche |
|---|---|---|
| Grimassimix Piatnik | In der Clownschule Grimassimix geht es ganz schön turbulent zu. Hier darf jeder einmal der Lehrer sein und verrückte Grimassen schneiden. Wer diese schnell auf dem Spielplan findet, ist auf dem Weg zum Proficlownd! | Grimassimix fördert auf spielerische Art das Planen, Spüren, Durchführen und Wiedererkennen von Bewegungen der Gesichts- und Mundmuskulatur ➤ Mundmotorik |
| Mucks- mäuschenstill Haba | Geschicklichkeitsspiel, bei dem die Spieler versuchen, Holzstäbe vorsichtig durch die Löcher eines „Käseschlusses“ zu stecken. Die Mitspieler müssen dabei mucksmäuschenstill sein und die Ohren spitzen, denn wenn ein Spieler zu forsch ist, klingeln die Alarmglocken und der Spielzug ist vorbei. Nur wer einen Holzstab geräuschlos in das Käseschloss steckt, darf ihn dort lassen. Ziel des Spiels ist es, am Ende die meisten Holzstäbe verbaut zu haben. | Leise schleicht Moritz Maus in das Käseschloss, um vom königlichen Käse zu stibitzen. Dabei muss er mucksmäuschenstill sein und darf auf gar keinen Fall die schlafenden Wachen wecken. Doch die Mäusewachen haben eine raffinierte Alarmanlage eingebaut. Sobald Moritz Maus zu forsch ist, läuten die Glocken und die Wachen halten den Störenfried auf. ➤ Genaues Hinhören, Wortschatz (Farben), Artikulation und Satzbildung; z. B. Einübung und Festigung des „K“ oder „Sch“ auf Satzebene („Ich klaue den Käse“ oder „Ich schleiche ins Schloss“). |
| Mimik-Memo Haba | Kooperatives Memospiel; die Kinder decken zuerst eine Tier-Karte auf und machen die abgebildete Grimasse nach. Dann versuchen sie die identische Tier-Karte zu finden. Doch bei jedem Fehler darf Anton, der freche Affe, ein Feld weiterlaufen. Sind die Kinder schneller als Anton? | Das kleine Nilpferd streckt kichernd die Zunge heraus und versucht seine Nasenspitze zu berühren ... ➤ Mundmotorik |
| Hinter, unter, vor - wo ist das Hasen- ohr? Loewe | Quartett-Spiel, mit ausgewählten Kartenpaaren auch als Memory | Der Waschbär steht unter der Dusche und der Drache liegt unter der Decke. Aber wo ist der Ball? Wer sammelt am schnellsten alle vier Karten zu dem Wort „unter“? ➤ Wortschatz (Präpositionen), Satzbau, Artikulation |
| Hörkoffer 1 IQ-Spiele | Sammlung mit 7 Spielen zur Förderung der auditiven Wahrnehmung - Übung und Verbesserung der Hörverarbeitung | Mit Spaß und Motivation erspielen sich die Kinder die verschiedenen Förderschwerpunkte ➤ Merkfähigkeit, Sinnverständnis, Phonologische Bewusstheit (Wer findet das Wort mit der richtigen Anzahl Silben? Wer erkennt das verdrehte Wort? Wer weiß noch, welche Begriffe vorgelesen wurden? ...) |
| Unser kleiner Wörterladen Petra Hölscher, Finken Verlag | Das motivierende Einkaufsspiel bietet die verschiedensten sprachlichen Spielmöglichkeiten. Die motivierenden Spielideen bringen den Kindern großen Spaß. Sie sind auch für „DaZ - die ersten Schritte in Kindertageseinrichtungen“ gut einsetzbar, wie Petra Hölscher auch in dem Heft „So geht's“ (ebenfalls Finken Verlag) beschreibt. | s. mittlere Spalte |

3.11 Sprachliche Bildung im Rahmen des Konzeptes zur Förderung der phonologischen Bewusstheit

„Lügenkönig“

Der „Lügenkönig“ besucht die Kinder. Er behauptet, dass diese seine Lügen nicht aufdecken können. Da hat er die Kinder aber unterschätzt. Er beginnt, ihnen seine Lügengeschichten aufzutischen: „Es ist Sommer. Alle schwitzen, denn es ist sehr heiß.“ Sofort bemerken die Kinder den Fehler und rufen: „Heiß!“

Der Lügenkönig versucht weiter sein Glück: „Da wachsen viele Blumen auf der Liese (Wiese). Wir spielen auf der Wiese mit dem Fall (Ball). Davon bekommen wir Wurst (Durst). Wir schenken uns Tee aus der Tanne (Kanne) ein. Der See (Tee) schmeckt gut. Nun legen wir uns noch ein Stück Brot auf den Keller (Teller). Aus dem See springt plötzlich ein Tisch (Fisch) in die Luft. Das erinnert uns daran, dass wir laden (baden) wollten. Wir springen alle ins kühle Fass (Nass). Das bringt Spaß!“

Die Kinder haben alle Lügen des „Lügenkönigs“ aufgedeckt. Nun hat er keine Lust mehr zu lügen und will lieber mit ihnen frühstücken.

War das eine Übung zur sprachlichen Bildung?

Ja! Es handelt sich hierbei um eine Übung zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, die auf den späteren Schriftspracherwerb vorbereitet, aber auch die sprachliche Bildung unterstützt. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, soll hier kurz auf die phonologische Bewusstheit eingegangen werden.



Kurze Hintergrundinformationen

Wissenschaftliche Untersuchungen (u. a. Küspert u. Schneider, Universität Würzburg 1999) haben ergeben, dass eine frühzeitige Förderung der sogenannten „phonologischen Bewusstheit“ bereits bei fünfjährigen Kindern die Chancen für ein problemloses Erlernen der Schriftsprache deutlich erhöht. Phonologische Bewusstheit gilt nachweislich als entscheidende Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb (Barth, 2001).

„Sie kann verstanden werden als die Fähigkeit, Einsicht in den lautlichen Aufbau unserer Sprache zu gewinnen. Das Kind muss, um Lesen und Schreiben zu lernen, sich den lautlichen und strukturellen Aspekten der Sprache zuwenden. Dazu benötigen Kinder die Fähigkeit, aus dem Lautstrom gesprochener Sprache einzelne lautliche Elemente zu unterscheiden und zu identifizieren“ (Barth, 2001).

Dieses stellt eine wesentliche Voraussetzung für den Leselernprozess dar. Denn hier kommt es darauf an, Schriftsymbolen Laute zuzuordnen, die dann zu Wörtern zusammengesetzt werden. Diese Lesestrategie der Graphem-Phonem-Zuordnung wird vor allem im Grundschulalter benutzt, danach wird sie zunehmend durch das ganzheitliche oder lexikalische Erfassen von Wörtern ersetzt (s. auch Blanz, Schneider, u. a.).

Voraussetzung für das Erkennen der Lautstruktur ist die Fähigkeit, größere Strukturen unserer Sprache wahrzunehmen. Marx und Skowronek unterscheiden hier die „phonologische Bewusstheit im engeren Sinne“ von der „phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne“. Während sich die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne direkt auf die kleinsten Einheiten, die Laute (Phoneme), bezieht, gehören zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne Bereiche wie „Lauschen“, „Reimen“, „Silben erkennen“. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne stellt die Voraussetzung für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne dar (Barth, 2001), die erst im letzten halben Jahr vor der Einschulung gefördert werden sollte.

Die Förderung der phonologischen Bewusstheit enthält Übungen, die zum Hinhören, Heraushören, Unterscheiden, Speichern anregen. Diese Übungen fördern intensiv die auditive Wahrnehmung und Verarbeitung, was grundsätzlich eine sprachliche Bildung unterstützt. Die spezifische Wahrnehmung von Lauten, auch im Wortverbund, unterstützt besonders den späteren Schriftspracherwerb, der die Umsetzung der erworbenen Sprache in die Schrift darstellt.

Wie sich in der Praxis, aber auch bereits in ersten Einzelstudien zeigt, unterstützt die Förderung der phonologischen Bewusstheit mittelbar auch den Zweitspracherwerb: Das Kind wird für die auditive Wahrnehmung allgemein, aber vor allem auch für die bewusste Wahrnehmung der Zweitsprache geöffnet. Die Silbenspiele unterstützen besonders das Erfassen des Rhythmus der Zweitsprache (betonte Silbe, unbetonte Silbe), der sich nicht selten von der Familiensprache unterscheidet und von daher für den Zweitspracherwerb von Bedeutung ist. Flächendeckende Untersuchungen zu dieser Thematik stehen allerdings noch aus.

Die „Förderung der phonologischen Bewusstheit“ wird bereits seit 2001 in die Fortbildungsreihen für Erzieherinnen und Erzieher im Lande Schleswig-Holstein einbezogen. In den Fortbildungen werden Hintergrundinformationen dargestellt, ein Kursus wird durchgearbeitet, ein Elternabend gestaltet, Erfahrungen von Erzieherinnen und Erziehern wiedergegeben. Zahlreiche Kitas haben bereits Erfahrungen mit der Förderung gemacht.

Auf Wunsch vieler Erzieherinnen und Erzieher wurde die Förderung der phonologischen Bewusstheit in Form eines Abenteuers mit der Figur Wuppi als Gesamttext gestaltet. Die Veröffentlichung wurde von einem Verlag übernommen (s. Literatur, Wuppi).

3.12 Sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung – ein Beispiel aus der Praxis

Das folgende Beispiel hat einen realen Hintergrund, wurde aber anonymisiert. Bewusst wurde ein Beispiel mit deutlichem Handlungsbedarf ausgesucht, um vielfältige Anregungen zu geben. In Kitas werden die Erzieherinnen und Erzieher, auch Sprachheillehrkräfte etc. in der Regel beim Vornamen genannt. Das wurde in der Darstellung übernommen.

Viele Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein beziehen bereits eine sprachliche Bildung in ihre Arbeit ein, was auch als ein Ergebnis der zahlreichen Fortbildungen im Lande zu werten ist. Der Regelfall ist hierbei, dass die Förderung im Alltag der Gruppe abläuft.

Deshalb wurde ein Beispiel ausgewählt, das möglichst vielen Institutionen Anregungen geben soll. Bewusst wurde auf die Darstellung von besonderen Maßnahmen wie z. B. grundsätzlich zweisprachige Erziehung bei einem besonders hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Kita etc. verzichtet. Um ein breites inhaltliches Spektrum darzustellen, wurde eine Kita-Gruppe herausgegriffen, die in verschiedenen Bereichen Handlungsbedarf zeigt. Unabhängig davon, welche Zusammensetzung in einer Gruppe gegeben ist, können die Elemente der sprachlichen Bildung – wie sie in dieser Broschüre beschrieben sind – eingesetzt werden. Die Gewichtung einzelner Bereiche muss allerdings auf die jeweilige Gruppe zugeschnitten sein. Hierbei hilft die Beobachtung der Kinder mit den Beobachtungsbögen „Sismik – für Kinder nichtdeutscher Erstsprache“ und „Seldak – für deutschsprachig aufwachsende Kinder“ (s. Literaturliste).

Grundsätzlich wurde – wie im ganzen Heft deutlich wird – dem ganzheitlichen Ansatz der Kindertageseinrichtungen Rechnung getragen. Kinder sollen als Gesamtpersönlichkeit gesehen werden! Der Schwerpunkt der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist in den Fortbildungen zwar neu hinzugekommen, man muss aber auch hier beachten, dass vielerorts bereits Konzepte entwickelt und Verfahren erprobt wurden. Das Beispiel verdeutlicht neben der systematischen Vorgehensweise von daher auch bereits bestehende Strukturen. Als Grundlage ist hierbei der natürliche Erwerb der Zweitsprache zu sehen.

Informationen zur Kindertageseinrichtung des Praxisbeispiels

Die Kindertageseinrichtung, in der die Erzieherinnen Sandra und Gaby arbeiten, befindet sich in einer Stadt in einem Viertel mit vielen Familien mit Migrationshintergrund. Deswegen stellt die interkulturelle Arbeit in dieser Kita eine wichtige Aufgabe dar.

Die Kindertageseinrichtung besitzt ein „Elterncafé“, in dem die Eltern sich morgens beim Bringen oder auch mittags oder nachmittags beim Abholen der Kinder treffen und austauschen können. Hier werden auch Informationen zur sprachlichen Förderung der Familiensprache bis zum Eintritt in die Kita vermittelt, auf Informationsveranstaltungen u.Ä. hingewiesen. Interkulturell ausgerichtete Elternabende, Feste und weitere Veranstaltungen sind Bestandteil des Konzeptes der Kita.

Seit Neuestem wird auch ein Deutschkurs für Eltern mit Migrationshintergrund angeboten. Die Niederschwelligkeit dieser Maßnahme bewirkt, dass er gut angenommen wird. Ferner hat eine Initiative im Stadtviertel dafür gesorgt, dass Kinder mit Migrationshintergrund früher in die Kita kommen. Das ist von besonderer Bedeutung, denn je früher ein Kind in die Kita aufgenommen wird, desto größer sind die Chancen auf einen natürlichen Zweitspracherwerb. Auch für deutsche Kinder mit Sprachstörungen oder fehlender Sprachanregung stellen die frühzeitige Förderung in der Kita und die frühzeitige Sprachtherapie durch Fachkräfte wichtige Maßnahmen dar. Mittlerweile ist ein Ausleihsystem von zweisprachigen Kinderbüchern und Spielen eingeführt worden, das sich an alle Eltern und Kinder richtet. Die sprachliche Bildung in den Gruppen ist intensiviert worden, da weitere Erzieherinnen einen entsprechenden Fortbildungskursus besucht haben. Die Erzieherinnen Gaby und Sandra gehören dazu. Sie betreuen in ihrer Gruppe 23 Kinder der Altersstufe drei bis sechs. Für sechs Kinder stellt Deutsch eine Zweitsprache dar, ihre Altersspanne beträgt drei bis fünf Jahre. Vier deutsche Kinder sprechen offensichtlich nicht altersgemäß. Zwei weitere Kinder haben wahrscheinlich keine Störung ihrer Sprachentwicklung, äußern sich aber kaum, wobei ihre Sprache oft undeutlich ist. Der Rest der Kinder scheint sprachlich unauffällig zu sein.

Sandra und Gaby wollen sich nun gemeinsam ein Sprachförderkonzept für die ganze Gruppe überlegen, wobei bestimmte Schwerpunkte bei einzelnen Kindern beachtet werden sollen. Selbstverständlich soll die Förderung im Spiel, im normalen Gespräch und mit viel Bewegung erfolgen. Schauen wir uns an, wie sie hierbei vorgehen:



I. Beobachtung der einzelnen Kinder

Um die individuelle Ausgangsbasis der einzelnen Kinder zu erfassen, wollen Sandra und Gaby diese in verschiedenen Situationen im Gruppenalltag beobachten. Damit sie die Beobachtungsergebnisse vergleichen und richtig bewerten können, setzen Sandra und Gaby die normierten Beobachtungsverfahren „Seldak“ (für deutschsprachig aufwachsende Kinder) und „Sismik“ (für Kinder mit Migrationshintergrund) ein. Diese Bögen können gut im Alltag verwendet werden. Die Erzieherinnen haben in der Fortbildung erlernt, wie die Beobachtungsbögen eingesetzt und ausgewertet werden und was die Ergebnisse bedeuten. Sie haben gelernt, das sich ergebende Förderprofil umzusetzen und aus den Profilen der beobachteten Kinder ein Förderkonzept für die Gruppe zu erarbeiten. Der Austausch mit den Eltern gehört nicht nur im Rahmen von Sismik und Seldak zur Beobachtung der Kinder hinzu. Aus „Kennenlern-Gesprächen“ durch Einzelgespräche, Elternabende etc. haben die Erzieherinnen bezüglich der einzelnen Kinder bereits zahlreiche Hintergrundinformationen zum familiären Umfeld, zu Sprachgewohnheiten in der Familie etc. gewinnen können. Diese Informationen werden in den Bögen vermerkt und bei der Förderung berücksichtigt.

Durch mehrmaliges Ausfüllen der Beobachtungsbögen bis zum Schulalter ist auch eine „Erfolgskontrolle“ für die sprachliche Bildung gegeben. Gleichzeitig liefert diese Form der Beobachtung eine fundierte Ausgangsbasis für den Austausch der Erzieherin mit der aufnehmenden Grundschule. (Der Datenschutz muss beachtet werden!)

II. Zusammenfassung der Beobachtungsergebnisse

Es können an dieser Stelle nicht die Beobachtungen aller Kinder im Einzelnen dargestellt werden. (Beispiele finden sich auch in den Begleitheften zu Sismik bzw. Seldak.)

Beispiele sollen an dieser Stelle genügen.

Gaby und Sandra kennen die systematische Beobachtung aus der Fortbildung. Sie haben dort auch erfahren, wie hilfreich es ist, sich hierbei untereinander auszutauschen. Während sich am Anfang noch Unsicherheiten bezüglich der Beurteilungen ergeben, werden sie von Tag zu Tag immer sicherer. Als sie sich zusammensetzen, um die Ergebnisse ihrer Beobachtung zu begutachten, sind sie erstaunt, wie viele Informationen sie hierbei gewonnen haben. Hilfreich ist für beide natürlich das Wissen um eine altersgerechte Sprachentwicklung, das sie in Aus- und Fortbildung erlangt haben.

Zuerst werten Sandra und Gaby die Beobachtungsbögen der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aus. Sie haben sich auf jedem Bogen die Beobachtungen markiert, die für die folgende Förderung besonders wichtig sein können.

Einige Beispiele: Kadir, ein vierjähriger türkischer Junge; hier eine kurze Zusammenfassung in Stichworten: Keine Kontakte zu anderen Kindern (weder auf Deutsch noch auf Türkisch); er versteht offensichtlich einige deutsche Begriffe, spricht aber von selbst kein Wort Deutsch; beteiligt sich an rhythmisch-musikalischen Bewegungsspielen – versucht hierbei deutsche Begriffe zu übernehmen; ebenso positiv reagiert er auf Einzelgespräche (auf Deutsch) mit einer der beiden Erzieherinnen; das Vorlesen in der Gruppe liebt er geradezu, hört dabei aufmerksam zu und wiederholt von selbst immer wiederkehrende deutsche Begriffe, auch bei Fantasiewörtern in Zaubersprüchen o.Ä. versucht er sich zu beteiligen; er kann fließend Türkisch, der Vater ebenfalls, die Mutter nicht.

Bei zwei dreieinhalbjährigen türkischen Kindern, bei denen sie Sismik noch nicht einsetzen können, stellen die Erzieherinnen durch Beobachtungen im Alltag fest, dass diese über keine bzw. recht geringe Deutschkenntnisse verfügen. Sie können aber beide ihre Familiensprache fließend sprechen, was bereits eine sehr günstige Voraussetzung für den Zweitspracherwerb darstellt. Sie nehmen an der sprachlichen Bildung im Alltag der Gruppe teil und werden im weiteren Verlauf – sowie es möglich ist – ein Sprachförderprofil auf der Basis von Sismik erhalten und entsprechend gefördert werden.

Drei der Kinder mit Migrationshintergrund haben nach den Ergebnissen in Sismik die Grundlagen der Zweitsprache erfasst und benötigen kaum noch Förderung. Ein Kind spricht bereits sehr gut Deutsch und benötigt nur noch eine Stabilisierung. Dieses Kind kommt aus einer türkischen Familie und übernimmt häufig die Rolle der Übersetzerin für das kleine türkische Mädchen Ayshe, das noch gar nicht Deutsch spricht. Soweit der kurze Auszug aus den Beobachtungen der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.

Wie erwähnt haben die Erzieherinnen auch die Kinder deutscher Erstsprache beobachtet, denn sie fördern alle Kinder ihrer Gruppe in ihrer Entwicklung. Sandra und Gaby haben mittlerweile auch den Umgang mit Seldak kennengelernt. Bei den meisten deutschsprachigen Kindern, bei denen sie Seldak durchführen, zeigen sich altersgerechte Werte. Aber bei drei Kindern zeigen sich Auffälligkeiten. Bei einem dreijährigen Kind konnte Seldak noch nicht durchgeführt werden, da dieses erst ab vier möglich ist. Es spricht aber unverständlich in einer Art Eigensprache. Die Erzieherinnen und die anderen Kinder können das kleine Mädchen nicht verstehen. Die Erzieherinnen haben in der Fortbildung erfahren, dass bei deutlichen Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung sofort – mit Einverständnis der Eltern – eine Fachkraft eingeschaltet werden soll, damit im Falle einer deutlichen Sprachstörung keine Zeit für die sprachheilpädagogische oder logopädische Maßnahme verloren geht. Denn ein Ziel des Sprachfördersystems im Lande ist es, deutliche Sprachstörungen frühzeitig zu erfassen, bei Bedarf die Förderung durch eine Fachkraft (z. B. Sprachheillehrkraft, Logopädin etc.) durchführen zu lassen und eine Rehabilitation des jeweiligen Kindes vor der Einschulung zu erreichen. Die Sprachstörung soll die spätere Schullaufbahn des Kindes nicht mehr beeinflussen. Die Kindertageseinrichtung von Sandra und Gaby wird von einer Sprachheilpädagogin betreut, die in diesem Fall – mit Einverständnis der Eltern und unter deren Einbezug – das kleine Mädchen sprachheilpädagogisch überprüft. Denn hier muss dringend abgeklärt werden, ob eine behandlungsbedürftige Störung vorliegt, die so früh wie möglich abgebaut werden sollte. Ist eine sprachheilpädagogische Förderung notwendig, erfolgt sie vor Ort unter Einbezug von Eltern und Erzieherinnen. Die drei weiteren Kinder, die bei der Beobachtung mit Seldak auffallen, stellen die Erzieherinnen – wiederum mit Erlaubnis der Eltern – der Sprachheillehrkraft vor.

III. Grundlagen der sprachlichen Bildung in der Gruppe

Grundsätzliche Überlegungen: Auf der Basis der Förderprofile der Kinder haben Gaby und Sandra sich ein Förderkonzept für ihre Gruppe überlegt. Sie einigen sich zuerst einmal darauf, grundsätzlich im Alltag auf sprachfördernde Aspekte zu achten:

- Sie werden den Raum sprachfördernd gestalten (s.o.)
- Sie wollen gegenseitig darauf achten, dass sie selbst ein sprachliches Vorbild darstellen (s.o.)
- Sie wollen die sprachfördernden Prinzipien in ihren Gesprächen mit den Kindern beachten (s.o.)
- Sie wollen einen oder mehrere Elternabende zum Thema sprachliche Bildung durchführen und z. B. das häusliche Vorlesen, einfache modellierende Prinzipien im Umgang mit dem Kind etc. hervorheben

Die Situation „Frühstück“ nutzen viele Kinder zum Sprechen. Das kleine Mädchen, das unverständlich spricht, schweigt hier. Die offensichtlich anregende Situation des Frühstücks wollen Sandra und Gaby aber nutzen. Fast durchgehend zeigt sich bei allen Kindern, dass sie sich lebhaft und gern an Bewegungs- und Singspielen beteiligen. In Verbindung mit dem Rhythmus und den Bewegungen übernehmen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache deutsche Begriffe und Sätze. Auch das kleine deutsche Mädchen, das unverständlich spricht, übernimmt die Bewegungen und spricht erste richtige Wörter. Zu beachten ist jedoch, dass dieses Kind primär von der Sprachheilkraft sprachheilpädagogisch betreut wird.

Zauberverse, die ja für alle Kinder „Fantasiewörter“ darstellen, sprechen alle Kinder in Verbindung mit dem Schwenken des Zauberstockes (auch der Finger reicht!) mit.

Im Rahmen von Bilderbuchbetrachtungen und dialogischem Vorlesen beteiligen sich die meisten Kinder aufgrund der sprachlichen Impulse. Durch das Stimulieren und Modellieren beim Aufgreifen der Antworten können Sandra und Gaby die Sprache der Kinder individuell weiter fördern! Beim Erzählen und Weitergestalten des Inhaltes haben hier auch die sprachstarken Kinder die Möglichkeit, sich sprachlich zu produzieren!

Im Freispiel kümmert sich die fünfjährige Marie als „Patin“ um das kleine türkische Mädchen, das noch kein Deutsch spricht. Da Marie sehr beliebt in der Gruppe ist, kommen oft andere Kinder hinzu, die gern mitspielen. Hier verliert Ayshe auch ihre Scheu und versucht immer mehr, auch mit den deutschen Kindern zu sprechen. Es bereitet ihr Spaß, dass die deutschen Kinder sie allmählich verstehen.

Die Zuwendung im Einzelgespräch mögen alle Kinder. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache versuchen hier auch, Begriffe und kurze Sätze zu übernehmen.

IV. Gesamtförderkonzept für die ganze Gruppe im Überblick

Damit das Gesamtförderkonzept für die Gruppe immer verfügbar ist, haben Sandra und Gaby es extra aufgeschrieben. Das Gesamtförderkonzept fügt sich in den Alltag ein und soll in Abständen nach erneuten Beobachtungen mit Sismik bzw. Seldak aktualisiert werden (Sismik bzw. Seldak stellen hier eine Kontrolle dar, ob die eingesetzten Maßnahmen wirklich erfolgreich sind oder geändert werden müssen).

Beispiele für die einzelnen Maßnahmen:

- Gruppenraum sprachfördernd gestalten
- besonders sprachfördernde Bücher und Spiele zusammenstellen
- mehrere Elternabende zum Thema sprachliche Bildung durchführen und z. B. das häusliche Vorlesen hervorheben, Bücher und Spiele vorstellen sowie auf zweisprachige Bücher hinweisen (insbesondere für die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund)
- sprachliches Vorbild sein
- sprachfördernde Prinzipien im sprachlichen Umgang mit den Kindern beachten
- Folgende Aktivitäten für alle Kinder verstärken bzw. einführen:
 - musikalisch-rhythmische Übungen in Verbindung mit Bewegung
 - Einführen eines Vorleserituals
 - Elemente von Sprachhandlungsgeschichten oder von ganzen Geschichten häufig durchführen
 - einzelne Elemente derartiger Geschichten wie z. B. die Übungen zur Mundfunktion können beim Zähneputzen, Frühstück o.Ä. einbezogen werden
 - Die Zauberverse finden überall ihren Platz
 - Frühstück sprachfördernd gestalten: Eine Handpuppe isst gemeinsam mit den Kindern, befragt sie, wie man einen Tisch deckt, was die Kinder essen, was sie trinken
- ...

Besondere Maßnahmen

Das kleine Mädchen, das eine deutliche Sprachstörung aufweist, wird von der örtlichen Sprachheilkraft unter Einbezug der Mutter und im Austausch mit der Erzieherin sprachheilpädagogisch gefördert.

Die beiden Kinder mit den leichteren Sprachstörungen werden ebenfalls von der Fachkraft sprachheilpädagogisch gefördert. Die Mutter unterstützt die Maßnahme mit Übungen, die ihr von der Sprachheillehrkraft vorgeführt werden.

Für Kadir, der sich von allen Kindern fernhält, wird genau wie bei der kleinen Ayshe ein älteres Kind als Pate gewonnen. Dieser bezieht Kadir in Spielaktivitäten ein und aktiviert auf Grund seiner Beliebtheit in der Gruppe andere Kinder zum Austausch mit dem kleinen Jungen. Zusätzlich wird Sandra ihn häufiger in ein sprachförderndes Kleingruppenspiel innerhalb des Freispiels einbeziehen.

Die Fördermaßnahmen bezüglich der kleinen Ayshe wurden schon dargestellt. Zusätzlich wird Ayshe bei sprachfördernden Spielen und stimulierenden bzw. modellierenden Gesprächssituationen mit der Erzieherin besonders einbezogen.

Fazit

Sandra und Gaby schauen sich ihr Förderkonzept an. Viele Maßnahmen gehören bereits jetzt zu ihrem pädagogischen Alltag. So haben sie sich bereits angewöhnt, im Gespräch mit den Kindern zu modellieren, Sing- und Bewegungsspiele sind an der Tagesordnung. Spielerische Mundfunktionsübungen, Zauberverse und andere Reimspiele haben sie gleich nach Beginn der Fortbildungsreihe übernommen.

So viel ist es gar nicht, was sie neu gestalten müssen. Einige Dinge müssen verstärkt werden, die sprachliche Bildung muss konsequent und kontinuierlich erfolgen, die Eltern müssen stärker einbezogen und der Raum ein wenig verändert werden.

Völlig neu war die systematische Beobachtung der Kinder, die ihnen aber vor allem auch gezielte Hinweise gegeben hat, z. B. den Einbezug von Paten. Neu war es für sie auch, alle geplanten Maßnahmen in einem „Förderkonzept“ für die Gruppe zusammenzufassen.

Ab Januar wollen die Erzieherinnen für die künftigen Schulanfänger noch das Programm „Wuppis Abenteuer-Reise“ durch die phonologische Bewusstheit als Vorbereitung für den Schriftspracherwerb in der Schule einführen. Dann sind die Schulanfänger gut vorbereitet.

Mit dem Ergebnis sind beide Erzieherinnen sehr zufrieden: Denn alle Kinder werden durch die sprachliche Bildung, wie Sandra und Gaby sie für die ganze Gruppe überlegt haben, in ihrer Sprachentwicklung gefördert. Alle Kinder – ob sprachgestört, ob unsicher in der deutschen Sprache, ob aus Familien mit geringer Sprachanregung oder gar Kinder mit einer guten Sprachentwicklung, die ebenfalls in ihrer Entwicklung weiter gefördert werden wollen – werden durch das Sprachförderkonzept gefördert.

Sie haben konkrete Prinzipien und Ziele. Die Ziele werden sie sicherlich erreichen. Doch was ist das? Was hören wir da aus dem Gruppenraum? Lautes Lachen der Kinder? Kann das sein? Ja! Sandra und Gaby machen es richtig! Spaß am Sprechen ist die fundamentale Voraussetzung für die Förderung der Sprache.



3.13 Sprachliche Bildung bei Kindern unter drei Jahren

Mittlerweile gibt es immer mehr Einrichtungen, die sich als „Krippe“ der Betreuung von unter dreijährigen Kindern widmen.

Weil die Schrift „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ primär die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder thematisiert, soll hier ein einschlägiger Literaturhinweis des Deutschen Jugendinstitutes erfolgen: Die Sprache der Jüngsten begleiten, Karin Jampert, Verena Thanner, Diana Schattel, Andrea Sens, Anne Zehnauer, Petra Best, Mechthild Laier (Hrsg.), Verlag das Netz, Deutsches Jugendinstitut, Weimar, Berlin 2011.

Grundsätzlich muss von Anfang an – eingebettet in die Handlungen des Alltags wie z.B. beim Waschen, Wickeln, Füttern – die Sprache des Kindes Beachtung finden.

Das Singen und das rhythmische Bewegen der Beinchen und Ärmchen, der Knireiter und weitere motivierende Aktivitäten fördern zusätzlich die Sprache des Kindes im alltäglichen Umgang. Die Erzieherin/der Erzieher ist hier noch stärker als in der Altersstufe von Drei bis Sechs als Entwicklungsförderin zu betrachten, wobei die eigene Sprache wiederum von besonderer Bedeutung ist. Ebenso gilt auch hier, dass die Anregung der Sprache durch die Erzieher/-innen eine besonders gute Sprachfördermaßnahme darstellt.

Sprache anregen in der Praxis mit Krippenkindern heißt:

- Kommunikation fördern
(z. B. ist das Wickeln eine wichtige Gelegenheit zur Kommunikation zwischen Erzieher/-in und Kind)
 - Sprechanlässe schaffen
(Hier haben die Kinder in altersgemischten Gruppen viele Vorteile, weil sie in den älteren Kindern Sprachvorbilder haben.)
 - Bilderbücher anschauen und darüber sprechen
 - Lieder, Fingerspiele, Verse singen und sprechen
 - Wahrnehmung der Kinder fördern
- (s. Literatur: Kita heute, S. 11)



4. Anhang

4.1 Informationstext zur Sprachentwicklung

Ein Kind kann nicht von heute auf morgen sprechen. Viele Schritte sind notwendig, um aus dem ersten Schrei unsere Sprache zu entwickeln. Viele Bausteine werden benötigt, um ein stabiles Haus der Sprache zu bauen. Das Fundament bilden wichtige Grundfähigkeiten wie Hören, Sehen, Fühlen, Motorik, Schreien.

Diese werden im weiteren Verlauf der Entwicklung immer mehr miteinander verflochten, so dass es dem Kind z. B. möglich wird, einen gesehenen Gegenstand zu ergreifen, in den Mund zu stecken und zufriedenes Lallen von sich zu geben. Diesen Vorgang der Verknüpfung nennt man „sensorische Integration“.

Um die Gesamtentwicklung der Sprache zu betrachten, beobachten wir einmal den kleinen Nils von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr:

Nils lernt sprechen

Genau genommen beginnt die Sprachentwicklung schon vor der Geburt. Frau W. ist schwanger. Sie freut sich auf das Kind. Sie singt und summt vor sich hin und spricht mit dem Ungeborenen. Circa vom 5. Schwangerschaftsmonat an kann das Kind ihre Stimme im Mutterleib hören und sie nach der Geburt wiedererkennen. Für eine wichtige Voraussetzung der Sprache, nämlich den sozialen Kontakt zu den Eltern, wird so bereits hier der Grundstein gelegt. Bei der Ultraschalluntersuchung erkennt Frau W., dass ihr Kind am Finger saugt. Wie wir später noch sehen werden, ist auch das Saugen ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zur Entwicklung der Sprache.

0 bis 3. Monat: Schrei- und Gurrphase

(zuerst undifferenzierte Schreie, dann je nach Anlass differenziert, später zusätzlich Gurren „hgr“)

Die Geburt des kleinen Nils ist nicht ganz leicht, aber als es geschafft ist und sein erster kräftiger Schrei ertönt, sind alle Strapazen vergessen. Das Neugeborene schreit anfangs rein reflektorisch aufgrund äußerer oder innerer Reize. Nils' Eltern reagieren darauf, indem sie beruhigend auf ihn einreden, ihn auf den Arm nehmen und sanft hin- und herschaukeln. Ganz allmählich entwickelt sich durch diese und ähnliche Reaktionen eine erste Kommunikation. So merkt das Kind z. B., dass es auf seine Schreie hin etwas zu essen bekommen kann. Dieses setzt das Kind dann immer wieder ein, wenn es Hunger hat. Ungefähr von der

3. Lebenswoche an kann es seine stimmlichen Äußerungen so differenzieren, dass die Mutter daran erkennen kann, ob es Hunger hat, Schmerz empfindet, zufrieden ist, sich freut oder einfach nur hochgenommen werden will. Der kleine Nils wird gestillt. Der Körperkontakt zur Mutter, die sich ihrerseits dem Kind zuwendet, es streichelt, es in Saugpausen anspricht usw., vermittelt dem Kind vielfältige Wahrnehmungen und eine emotionale Sicherheit. Er saugt kräftig, kann gut schlucken und zeigt einen ordentlichen Appetit. Das Saugen an der Brust kräftigt Zunge und Gesichtsmuskulatur, lässt Berührungsempfindungen entstehen und trägt zur richtigen Entwicklung des gesamten Mundraumes bei. Das Training scheint sich positiv auszuwirken, denn Nils probiert ungefähr von der 6. Lebenswoche an etwas Neues aus: Wenn er zufrieden ist, gurr er vor sich hin wie eine kleine Taube, was seine Sprechmotorik weiter verbessert. Als er zwei Monate alt ist, kann man seine Aufmerksamkeit durch ein ungewohntes Geräusch erregen: Er ist dann still und lauscht. Diese Reaktion beruhigt die Eltern, denn sie zeigt, dass ihr Kind hören kann.

Ca. 3. bis ca. 8. Monat: 1. Lallphase

(„ba“, „ga“, auch schon einmal Wiederholungen „gaga“)

Die Berührungsempfindungen beim Saugen sind für Nils angenehm und er erprobt seine Zunge auch unabhängig hiervon. Es bringt ihm Spaß, sie am Gaumen oder an den Lippen zu fühlen. Auch die Lippen zu öffnen und zu schließen ist für ihn schön. Zusammen mit der Stimme ergeben sich hierbei die verschiedensten Silben (häufig „ba, ga, gaga“). Die Freude über die Bewegungen regt das Kind immer wieder zur Wiederholung dieses Spieles an – nicht das Hören der eigenen Laute. Auch taube oder schwerhörige Kinder lallen bis ca. zum 8. Monat. Durch das Lallen wird die Geschicklichkeit der Sprechorgane als Vorbereitung für das spätere Sprechen trainiert. Etwa vom 3. Lebensmonat an dreht Nils seinen Kopf zur Mutter, wenn sie ihn ruft. Er kann jetzt also Hören und Bewegen verknüpfen. Mit ungefähr sechs Monaten kann er noch mehr: Nun kann er nach dem Glöckchen, das Frau W. ihm hinhält, greifen und selbst zum Klingen bringen. Das Kind ist jetzt also in der Lage, mehrere Handlungen aus verschiedenen Sinnesbereichen miteinander zu verknüpfen.

8. bis 12. Monat: 2. Lallphase

(„bababa, gagaga“/einsetzendes Sprachverständnis)

Nils bildet immer längere Silbenfolgen. Frau W. freut sich über seine „Sprechlust“ und ahmt verständlicherweise besonders gern Lautfolgen nach, die sich wie „bababa“ oder „mamama“ anhören. Nils scheint ihr und auch sich selbst zuzuhören. Er lässt sich immer wieder zu diesen Lautfolgen anregen. Zu diesem Zeitpunkt ist nicht mehr die Freude an der Bewegung Auslöser für die Lallproduktion, sondern das Hören eigener, aber auch fremder Lautäußerungen, übernimmt diese Aufgabe. Allmählich „versteht“ Nils auch einfache Wörter, die seine Mutter ihm oft genannt hat. Einen roten Ball mag er besonders: Wenn sie ihn fragt: „Na, wo ist der Ball?“, wendet er den Kopf und scheint danach zu suchen. Bald lernt er auch, den Ball wieder abzugeben, wenn er ihn bekommen hat. Seinen Namen kennt er jetzt auch schon ganz genau. Sprechen kann er ihn noch nicht, denn das Sprechvermögen wächst längst nicht so schnell wie das Sprachverständnis.

Ca. 12 Monate: Erste Wörter

(„Mama, Papa“, Kinderwörter wie „Wau-wau, Balla“)

Eines Tages wacht Nils auf und ruft: „Mama!“ Nicht zuletzt durch die Bekräftigung der Eltern hat sich aus seinen Lallfolgen ein erstes Wort gebildet. Bald kommen Kinderwörter wie „Wau-wau“ o. Ä. hinzu. Er versteht jetzt, wenn die Mutter ihn auffordert: „Hol doch einmal den Ball!“ Da er sich nach ausgiebiger Krabbelphase nun in den Stand hochziehen kann, sucht er ihn sogar auf dem Tisch.

1 bis 1,5 Jahre: Ein-Wort-Sätze

(mit einem Wort werden die verschiedensten Inhalte ausgedrückt. „Wau-wau“: Da ist ein Hund! Wo ist der Hund?)

Nils sieht mit seiner Mutter aus dem Fenster. Ein Hund läuft über die Straße. „Wau-wau!“, ruft er. Das bedeutet in diesem Fall: „Da ist ein Hund!“ Nun ist der Hund verschwunden. Nils sagt wieder: „Wau-wau.“ Jetzt will er damit aber ausdrücken: „Wo ist der Hund?“ Diese Phase, in der mit einem Wort die verschiedensten Inhalte ausgedrückt werden, heißt „Einwortphase“.

Da jetzt auch einfache Fragen verstanden werden, können sich kleine Dialoge zwischen Nils (**N**) und seiner Mutter (**M**) entwickeln:

Beispiel:

M: „Was möchtest du denn haben?“

N: „Balla!“

M: „Ach, den Ball möchtest du?“

N: (bekräftigend) „Haben!“

Frau W. gibt Nils den Ball.

N: Strahlt und ruft zufrieden „Balla!“

1,5 bis 2 Jahre: Zwei-Wort- und ungeformte Mehr-Wort-Sätze, 1. Fragealter

(„Mama Arm!“ „Papa Auto, da!“ „Wau-wau heia?“)

Nils beginnt, einzelne Wörter zu einem „Satz“ zusammenzufügen: „Mama Arm!“ „Papa Auto, da!“ „Wau-wau heia.“ So hört sich seine Sprache jetzt an. Er liebt es, seine Umgebung zu erkunden und lernt durch Fragen immer mehr: „Ist das?“ „Mama, heiß?“ So oder so ähnlich löchert er seine Eltern mit immer neuen Fragen. Diese geben ihm geduldig Auskunft, denn seine Wissbegierde lässt ihn immer neue Begriffe bilden. Er spricht jetzt schon fast 50 Wörter.

2 bis 2,5 Jahre: Mehr-Wort-Sätze

(„Ich nich' müde.“ „Papa Auto fahrn!“)

Nils' Wortschatz hat sich ordentlich vergrößert. Er spricht von sich selbst in Ich-Form: „Ich nich tinken.“ Stellenweise benutzt er bei Verben auch schon die richtigen Personalendungen: „Papa fahrt da!“ Er setzt Fragewörter wie z.B. „Wo?“ richtig ein. Er kann jetzt schon viele Laute sprechen, aber Verbindungen am Anfang eines Wortes fallen ihm noch sehr schwer (z.B. bl). Wenn seine Eltern etwas erzählen, hört er aufmerksam zu, denn er versteht den größten Teil davon - wenn es nicht zu schwierige Sachverhalte sind.

2,5 bis 3 Jahre: Verbesserte Satzbildung, Beginn des 2. Fragealters

(„Is will nich slafen. Is hab son slaft. Ich pieln will! Wo Papa is?“)



Nils kann jetzt stellenweise schon richtige kleine Sätze bilden: „Is will nich schlafen!“ Diesen Satz sagt er gern und oft. Denn er möchte lieber „pieln“ (spielen). „Ch“ und „sch“ spricht er noch nicht richtig, aber diese schwierigen Laute muss er auch noch nicht können. So wird z. B. das „Sch“ in der Regel erst mit vier Jahren gebildet. Dafür spricht er das „k“ schon richtig, das viele Kinder zu diesem Zeitpunkt noch nicht können und dafür ein „t“ einsetzen („tomm“ statt „komm“). Schwierige Lautverbindungen am Anfang des Wortes fallen ihm allmählich auch immer leichter: Er kann jetzt z. B. das Wort „Blume“ sprechen. Er kennt auch immer mehr Wörter, und seine vielen „Warum“-Fragen zeigen, dass er in das 2. Fragealter kommt. Dieses setzt sich häufig auch noch im 4. Lebensjahr fort oder beginnt erst dort.

3 bis 4 Jahre: Vollzug des Spracherwerbs, ggfs. Fortsetzung 2. Fragealter

(„Ich hab mit Tim gepielt. Wir hab'n aus Lego ein Haus gebaut - mit drei Fenstern! Und, und, und, dann hat Tim das Haus, das wir gebaut hab'n, runtergesmeißt. Da ist seine Mama gekomm und hat gesimpft!“)

Nils überrascht seine Eltern jetzt schon mit längeren Sätzen. Er erlebt sehr viel und möchte möglichst alles auf einmal mit seiner noch nicht ganz fertigen Sprache erzählen (s. o.). Manchmal kann er das, was er sagen möchte nicht so schnell ausdrücken. Während sein Gehirn weiterarbeitet, um die richtigen Wörter zu finden, wiederholt er den begonnenen Satzanfang, bis er weiß, was er sagen will: „Ich, ich, ich hab dann.“ Frau W. weiß von ihrem Kinderarzt, dass dieses eine normale Erscheinung ist und beunruhigt sich deswegen nicht. Sie wartet ruhig ab, bis Nils weiß, was er sagen will. Sie hat auch vom Arzt erfahren, dass sie die Aufmerksamkeit des Kindes nicht auf die Unflüssigkeiten

lenken darf, etwa durch Äußerungen wie „Sag das noch einmal!“ oder „Sprich langsam!“ Deswegen ignoriert sie die Wiederholungen völlig und wendet auch den Blick nicht ab. Nach eineinhalb Jahren ist bei Nils diese Phase vorbei. Seine Artikulation wird immer besser. Nur „str“, „dr“ sowie das „Sch“ kann er noch nicht richtig bilden. Beim „s“ streckt er die Zunge zwischen den Zähnen hervor. Das nennt man „Lispeln“. Diese Fehlbildung tritt noch bei 50 Prozent aller Schulanfänger entwicklungsbedingt auf und stellt hier keine Störung dar.

4 bis 6 Jahre: Ausdifferenzierung der Sprache

(„Wenn ich fertig bin, geh ich auf den Spielplatz. Da will ich schaukeln. Das kann ich jetzt alleine. Da muss keiner mehr helfen. Ich bin ja schon droß - groß, mein ich.“)

An seinem vierten Geburtstag kann Nils plötzlich das „Sch“ sprechen. Alle freuen sich. Nils kann jetzt auch schon Nebensätze bilden und beherrscht die Grammatik überwiegend. Kleine Unsicherheiten dürfen bis zur Einschulung aber noch auftreten. Er versteht alles, was Erwachsene sagen, nur mag er es nicht immer hören, besonders dann nicht, wenn er sein Zimmer aufräumen soll. Das mögen aber die meisten Kinder nicht. An seinem sechsten Geburtstag bekommt Nils eine Schultüte, denn bald wird er eingeschult. Die Schulleiterin hat bei der Anmeldung gesagt: „Du kannst ja sprechen wie ein Weltmeister!“ Frau W. hat in diesem Moment an das kleine Baby gedacht, das am Anfang nur schreien konnte und hat gestaunt: „Was ist es doch für eine Leistung für so ein kleines Menschenkind, Sprechen zu lernen!“

4.2 Überblick über die Sprachentwicklung

Wurzeln der Sprachentwicklung:

Hören, Sehen, Fühlen, Motorik, Schreien (Stimme), weiter von Wichtigkeit: Hirnreifung und Umwelt

| Alter | Hören | Sprachverständnis | Artikulation |
|--------------------|--|---|---|
| 0-3 Monate | Bei lauten Geräuschen ☒ Schreckreaktionen; ab ca. 2. Monat: Lauschen, danach auch Suchen mit den Augen | | Schreien, Gurren |
| 3-8 Monate | Mit drei Monaten wird der Kopf zur Schallquelle gedreht | | Fortsetzung Gurren; 1. Lallphase: „ba, ga“, z.T. auch schon Silbenwiederholungen |
| 8-12 Monate | Hört auf Geräusche und versucht, sie nachzuahmen; allmählich immer differenzierteres Hören | Reagiert auf den eigenen Namen, erkennt häufig genannte Wörter wieder und begreift allmählich deren Sinn | 2. Lallphase: Lallmonologe, häufig mit „m, b, p, g, d“ |
| 12 Monate | Reagiert, wenn es aus einem Meter Entfernung leise angesprochen wird; ahmt Melodien nach | Holt Dinge, wenn es dazu aufgefordert wird | Beginn gezielter Lautbildung in ersten Wörtern: „Papa, Mama, Wau-wau ...“ |
| 1-1,5 Jahre | Reifung der Hörbahnen in der Regel mit einem Jahr abgeschlossen | Einfache Aufforderungen und Fragen werden verstanden | Vor allem die Laute „m, b, p, d“, z.T. auch „w“ (Wau-wau) werden in Verbindung mit Vokalen gebildet |
| 1,5-2 Jahre | | Mit eineinhalb Jahren ca. 25 Wörter | Neue Laute, z.B. „f, t, d“ |
| 2-2,5 Jahre | | Mit zwei Jahren ca. 250 Wörter | „k, g, ch, r“ kommen i. d. Regel; „k“ und „g“ können aber auch erst später gebildet werden; „ch“ wird des Öfteren durch ein gelispeltes „s“ ersetzt, Konsonantenverbindungen (z.B. „bl, kl ...“) bereiten noch große Schwierigkeiten |
| 2,5-3 Jahre | | Versteht in der Regel bis zu 500 Wörter; noch Schwierigkeiten beim Verstehen von Gegensätzen und feineren Unterschieden | Schwierige Anlautverbindungen („bl, pl“ ...) werden erlernt |
| 3-4 Jahre | | Mit drei Jahren versteht das Kind in der Regel alles, was man ihm sagt, denn es kennt jetzt ca. 1000 Wörter | Ein großer Teil unserer Laute und Konsonantenverbindungen wird schon richtig gesprochen; „k“ und „g“ werden des öfteren erst mit vier gelernt, das „sch“ muss auch noch nicht richtig ausgesprochen werden; das „s“ wird sehr oft gelispelt; schwierige Lautverbindungen wie „str, dr ...“ können noch falsch gebildet werden |
| 4-6 Jahre | | Versteht fast alles; zur Einschulung ca. 2.500 Wörter | In der Regel werden alle Laute und Lautverbindungen beherrscht; das „s“ wird (Grohnfeldt) noch von einigen Kindern gelispelt |

| Wortschatz | Grammatik/Satzbildung | Beispiel |
|--|---|--|
| | | Gurren: „Hgrrr, erre ...“ |
| | | „hgrrr, ba, ga, gaga ...“ |
| | | „babababa“, „gagagaga“ |
| Mama, Papa, 2- 10 Kinderwörter | | „Mama“, „Papa“, „Wau-wau“, „Balla“, ... |
| Mehr als 10 Kinderwörter | Ein-Wort-Sätze (mit einem Wort werden die verschiedensten Sachverhalte ausgedrückt) | „Balla“ (Wo ist mein Ball? Da ist mein Ball ...) |
| 20- 50 Wörter (Substantive, Verben, einfache Adjektive) | Zwei oder mehr Wörter werden unverbunden aneinandergereiht; 1. Fragealter | „Mama Arm!“, „Wau-wau pipi da!“, „Papa heia?“, „Is das?“ |
| Benutzt „ich“, erste Fragewörter (Wo ...), Wortschatz steigt stark an | Eigene Wortschöpfungen treten auf | Mehr-Wort-Sätze; die Verben enthalten erste Endungen |
| Weitere Personalpronomen (du, er, wir ...), ab und zu schon Präpositionen (auf, in ...), Farben | Satzbildung weiter verbessert, Personalendungen an Verben sowie die Reihenfolge der Wörter im Satz stimmen immer häufiger | „Ich will nich schlaf'n! Ich hab' son schlaf! Ich pieln will!“, „Wo is Papa?“ |
| Wortschatz wächst weiterhin stark an; das Kind kann schon den größten Teil von dem, was es sagen möchte, ausdrücken, aber: Es kann eine entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeit auftreten! (Bitte auf keinen Fall auf die Unflüssigkeit hinweisen!) | einfache Sätze werden richtig gebildet; die Sätze werden länger und komplizierter; z.T. werden auch schon Partizipien gebildet (gelacht ...); das 2. Fragealter beginnt: Warum ...? | „Ich hab mit Tim gespielt. Wir hab'n aus Lego ein Haus gebaut - mit drei Fenstern! Und, und, und dann hat Tim das Haus, das wir gebaut hab'n, runtergesmeißt!“ |
| Die Kinder können jetzt erzählen, was sie erlebt haben ... und eigene Gedanken ausdrücken: Die verschiedenen Zeiten können hierbei ausgedrückt werden | Auch komplexere Sätze werden jetzt fast immer richtig gebildet, kleine grammatikalische Unsicherheiten treten ab und zu noch einmal auf | „Wenn ich fertig bin, geh' ich auf den Spielplatz. Da will ich schaukeln. Früher konnte ich das nicht.“ |

4.3 Kleines Glossar

Artikulation:

Laute bilden, aussprechen

Grammatik:

Richtige Formenbildung in Wörtern und Sätzen (z. B. im Verb-Bereich: richtige Personalendungen „Ich gehe“ nicht „Ich gehen“)

Laufestigung:

In einer Therapie erlernte Laute werden in der Alltagssprache gefestigt.

Mundfunktion:

Zum Artikulieren benötigt man vor allem Lippen und Zunge. Eine gute Artikulation hängt auch von einer guten Funktion der Lippen und der Zunge ab. Eine Förderung der Mundfunktion unterstützt also die Artikulation.

Phonologische Bewusstheit:

Die wichtigste Voraussetzung für den späteren Schriftspracherwerb

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne:

Wahrnehmung/Unterscheidung von Lauten, Heraushören von Lauten in Wörtern unserer Sprache

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne:

Hinhören, Zuhören, Reimen, Silben erkennen

Semantik:

Inhalt bzw. Wortbedeutung eines Begriffes, Satzes, Textes

Sprachverständnis:

Richtiges Verstehen von Sprache

Syntax:

Satzbildung, Satzbau

Wortschatz:

Wörter, die jemand in seiner Sprache benutzt (aktiver Wortschatz); Wörter, die nicht in der eigenen Sprache eingesetzt, aber verstanden werden (passiver Wortschatz)



5. Weiterführende Informationen

5.1 Literaturhinweise

- *Barth, Karl-Heinz*: Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Prävention. In KiTa aktuell ND, Nr. 10, 2001.
- *Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg)*: Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin 2000.
- *Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH*: Miteinander Lesen – Miteinander Sprechen. Leipzig 2011.
- *Buschmann, Anke*: Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. 2. Auflage, Elsevier GmbH, Urban und Fischer-Verlag, München 2011.
- *Christiansen, Christiane*: Übungskatalog zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Kiel 2002.
- *Christiansen, Christiane*: Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit. Finken, Oberursel 2005.
- *DJI-Projekt (Hrsg)*: Kulturenvielfalt. Deutsches Jugendinstitut e.V., München 2001.
- *Hölscher, Petra*: So geht's! Wie Vorschulkinder Deutsch lernen. Heft und DVD. Finken Verlag 2009.
- *Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Laier, Mechthild (Hrsg.)*: Die Sprache der Jüngsten begleiten, Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Deutsches Jugendinstitut, Verlag das Netz, Weimar, Berlin 2011.
- *Kraus, Karoline*: Beobachtungsstudie über Vorlesen in Kindergärten. Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2008.
- *Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang*: Hören, lauschen, lernen. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1999.
- *Landeshauptstadt Kiel*: Literalität und Spracherwerb von zweisprachigen Kindern – das Kieler Modell. In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Ernst Appeltauer, Kiel 2007.
- *Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg)*: Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. Düsseldorf 2001.
- *Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa (Hrsg)*: Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen, Herder, Freiburg im Breisgau 2011.
- *Ricart Brede, Julia*: Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Herbert-Jürgen Welke, Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau 2011.
- *Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg)*: Wie lernt mein Kind zwei Sprachen – Deutsch und die Familiensprache. Ein Elternbrief in verschiedenen Sprachen. München 2003.
- *Tischler, Björn/Moroder-Tischler, Ruth*: einfach tanzen. 7. Auflage, Balsies, Kiel 2002.
- *Ulich, Michaela/Mayr, Toni*: SISMik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen). Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Herder, Freiburg im Breisgau 2003.
- *Ulich, Michaela/Mayr, Toni*: Seldak (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern). Staatsinstitut für Frühpädagogik, München. Herder, Freiburg im Breisgau 2006.
- *Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika*: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Staatsinstitut für Frühpädagogik, München. Cornelsen, Berlin 2006.
- *Ulich, Michaela*: Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kiga heute. 3, 2003, S. 6 ff.
- *van Dieken, Christel*: So geht's mit Krippenkindern. In: Kindergarten heute, spot 2007, Freiburg im Breisgau.

5.2 Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner

Bei allgemeinen Fragen zur Sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen bzw. zu entsprechenden Fortbildungen wenden Sie sich bitte an die Landeskoordinatorin für Sprachheilpädagogik und sprachliche Bildung im vorschulischen Bereich:

Frau Heintze,
Janina.heintze@bimi.landsh.de

Bei Fragen zu regionalen Fortbildungen etc. wenden Sie sich bitte an die Dozentin/den Dozenten in Ihrem Kreis. Zu aktuellen Adressen etc. kann die Landeskoordinatorin bei Bedarf Auskunft geben.

Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

Stand Februar 2020

Autorin

Christiane Christiansen,
Landeskoordinatorin für Sprachheilpädagogik und sprachliche Bildung im vorschulischen Bereich

Mitwirkende

Dr. Björn Tischler - Einheit „Zauberhafte Sprachförderung mit Musik und Bewegung“
Dozentin Gabi Kordts, Dozentin im Kreis Herzogtum Lauenburg - Liste von Kinderbüchern
bzw. Liste von Spielen, die zur Sprachlichen Bildung im vorschulischen Bereich geeignet sind
Dr. Rheyhan Kuyumcu - „Die ersten Schritte in DaZ“

Bildnachweis

shutterstock.de: Monkey Business Images (Titel), Hurst Photo (5), Fh Photo (7), DGLimages (15), Africa Studio (30), Yulia_M (31), Diego Cervo (38), pavalena (43); Fotolia.com: Chlorophylle (9), lordn (10), Simon Ebel (12), Carolyn Franks (19), dima_pics (22), molotok743 (25), Elena Schweitzer (26), Jose Manuel Gelpi (29), alain wacquier (34), Avanne Troar (35), lagom (37), Natika (41), Robert Kneschke (45), DeeMPhotography (52), amelaxa (55), Dmitry Lobanov (56), Oksana Kuzmina (59), dinostock (62)

Druck

Beisner Druck, Buchholz

Gestaltung

schmidtundweber, Kiel

© Christiane Christiansen
2003, 2010, 2016 (aktualisiert und erweitert), 2017, 2018, 2019

Herausgeber

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein
Adolf-Westphal-Str. 4, 24143 Kiel

Die Landesregierung im Internet:

www.landesregierung.schleswig-holstein.de
www.sozialministerium.schleswig-holstein.de