

## Empfehlung

---

# **Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte**

---



An der Erarbeitung der Empfehlungen für die Sprachbildung und Sprachförderung vor der Einschulung waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Beatrix Albrecht, Hannover

Cornelia Heimbucher, Hannover

Monika von Rosenzweig, Celle

Babette Wöckener, Achim

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2012)

Schiffgraben 12, 30159 Hannover

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

Die Empfehlungen können als "PDF-Datei" vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) unter <http://www.cuvo.nibis.de> heruntergeladen werden.

<b>Inhalt</b>	<b>Seite</b>	
<b>1</b>	<b>Allgemeine Informationen und rechtliche Grundlagen zur Sprachbildung und Sprachförderung vor der Einschulung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Verständnis einer durchgängigen Sprachbildung und Sprachförderung</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>Bereiche, Ziele und Inhalte der Sprachförderung</b>	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>Didaktische Ansätze der Sprachförderung</b>	<b>21</b>
<b>6</b>	<b>Sprachbeobachtung und Dokumentation</b>	<b>31</b>
<b>7</b>	<b>Umsetzung der schulischen Sprachbildung und Sprachförderung vor der Einschulung</b>	<b>36</b>
<b>8</b>	<b>Sprachförderliche Haltungen, Methoden und Techniken</b>	<b>39</b>
<b>9</b>	<b>Eckpunkte der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule im Rahmen der Sprachförderung vor der Einschulung</b>	<b>42</b>
<b>Anhang</b>	<b>Beispiel für einen Kooperationskalender</b>	<b>48</b>
	<b>Beispiel für einen Förderplan</b>	<b>49</b>
	<b>Anregungen für Sprachfördermaßnahmen</b>	<b>54</b>
	<b>Einordnung des Sprachentwicklungsstandes in der deutschen Sprache</b>	<b>59</b>
	<b>Besonderheiten beim deutschen Satzbau</b>	<b>61</b>
	<b>Stolpersteine der deutschen Sprache</b>	<b>62</b>
	<b>Glossar</b>	<b>64</b>



# 1 Allgemeine Informationen und rechtliche Grundlagen zur Sprachbildung und Sprachförderung vor der Einschulung

Sprachkompetenz in der deutschen Sprache ist eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg und die Teilhabe an unserer Gesellschaft. Sprachbildung und Sprachförderung sind Querschnittsaufgaben, die in die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen in allen Lernbereichen und Erfahrungsfeldern systematisch eingebettet werden müssen.

Sprachbildung<sup>1</sup> richtet sich grundsätzlich an alle Kinder, während sich Sprachförderung an Kinder mit besonderem Förderbedarf richtet. Sprachbildung ist eine Aufgabe des pädagogischen Alltags aller Bildungsinstitutionen. Sie erreicht Kinder mit ihrem Eintritt in die Kindertageseinrichtung bis hin zum Schulabschluss. Eine von den Pädagoginnen und Pädagogen aller Bildungseinrichtungen verfolgte durchgängige Sprachbildung (Gogolin et al 2011)<sup>2</sup> gewährleistet eine kontinuierliche und systematische Sprachaneignung, die sich als „roter Faden“ durch den Elementarbereich, Primar- und Sekundarbereich bis hin zum Übergang in den berufsbildenden Bereich zieht.

## Sprachbildung und Sprachförderung

Sprachliche Bildung begleitet den Prozess der Sprachaneignung kontinuierlich und in allen Facetten, die im jeweiligen Entwicklungsstadium eines Kindes relevant sind. Sie zielt darauf ab, dass Kinder Bildungsbegleitung und Sprachanregung erleben, die dem Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten insgesamt zugute kommen, also jenen sprachlichen Fähigkeiten, bei denen ein besonderer Förderbedarf *nicht* gegeben ist. Sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder; sie führt zu einer weitreichenden sprachlichen Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden.

Mit Sprachförderung sind pädagogische Tätigkeiten der gezielten Anregung und Begleitung bei der Entwicklung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit gemeint. Sprachförderung als Teil der Sprachbildung knüpft an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder an und orientiert sich an den relevanten Bildungs- bzw. Lernbereichen. Einer gezielten Sprachförderung muss die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs vorausgehen. Sprachförderung kann sich auf ein einzelnes Kind beziehen, das Schwierigkeiten mit der Bildung bestimmter Laute oder eines einzelnen grammatischen Phänomens hat. Sprachförderung kann sich aber auch an Kindergruppen richten, die eine besondere Unterstützung dabei benötigen, die nächste Hürde in der sprachlichen Entwicklung zu nehmen. Förderung ist also auf spezifische sprachliche Phänomene gerichtet und wird in der Regel beendet, wenn die angestrebte Entwicklung erreicht ist.

---

<sup>1</sup> S. Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund–FörMig“  
Informationen unter: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/index.html> (Zugriff 17.07.2012)

<sup>2</sup> Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich H., Roth, H-J., Schwippert, K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. - Münster.

## Ziele der Sprachförderung

Sprachförderung vor der Einschulung richtet sich an Kinder, die über keine oder nur unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. Dies sind vor allem Kinder, deren Erstsprache/Familiensprache nicht Deutsch ist. Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung sind nicht für Kinder vorgesehen, die einen Sprachheilkindergarten bzw. andere Einrichtungen besuchen, in denen sie Sprachtherapie und Sprachförderung erhalten, oder für Kinder, die über einen altersangemessenen passiven und aktiven Wortschatz verfügen und beim Sprechen lediglich leichte Abweichungen in der Aussprache oder in der Grammatik, die im Zuge des (Zweit-)Spracherwerbs vorübergehend auftreten, zeigen.

Beim Erwerb der deutschen Sprache geht es nicht nur darum, die Formelemente einer Sprache zu lernen, sondern auch darum, wie diese Elemente einzusetzen sind, damit sprachliches Handeln erfolgreich ist.

Um im Unterricht des 1. Schuljahrgangs erfolgreich mitarbeiten zu können, müssen die Kinder

- über einen altersangemessenen und sachangemessenen Wortschatz und den damit verbundenen Wortbedeutungen verfügen,
- altersangemessene und zunehmend kontextunabhängige Aussagen verstehen,
- mit anderen altersangemessen unter Einhaltung bestimmter formaler Anforderungen (z. B. Artikulation, Wortbedeutung, Formenbildung, Satzbau) kommunizieren können,
- über Erzählfähigkeiten verfügen,
- sprachliche Mittel in unterschiedlichen sozialen Kontexten erfolgreich einsetzen können,
- erste Erfahrungen mit Schriftsprache im Allgemeinen haben, um zu erkennen, dass Sprache aufgeschrieben und gelesen werden kann.

Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung sollen dazu beitragen, dass die Kinder dabei unterstützt werden, die für eine erfolgreiche Mitarbeit im Unterricht notwendige sprachliche Kompetenz zu erwerben. Je umfassender Kindern die Aneignung der deutschen Sprache bereits vor der Einschulung gelingt, desto besser sind die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart und eine erfolgreiche weitere Schulbildung.

Die Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung ergänzen die Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen im letzten Kindergartenjahr und folgen den Handlungsempfehlungen zur Sprachbildung und Sprachförderung<sup>3</sup> zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Kinder im letzten Kindergartenjahr bzw. im Jahr vor der Einschulung werden sowohl durch die Bildungsinstitution „Kindertageseinrichtung“ als auch durch die Bildungsinstitution „Grundschule“ sprachlich gebildet und gefördert. Die gemeinsame Aufgabe bedingt eine zwischen den Institutionen koordinierte Förderkonzeption.

---

<sup>3</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Sprachbildung und Sprachförderung, Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, Hannover 2011

## **Der Bildungsauftrag für den Elementarbereich als Grundlage für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im letzten Jahr vor der Einschulung**

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder konkretisiert den gesetzlichen Bildungsauftrag. Er wurde im Januar 2005 zwischen dem niedersächsischen Kultusministerium und allen Trägerverbänden als trägerübergreifend gültige Ausführung des gesetzlichen Bildungsauftrags unterzeichnet.

Der Orientierungsplan beschreibt die Bildungsziele für zentrale Lernbereiche und Erfahrungsfelder des Elementarbereichs, zu denen auch der Lernbereich „Sprache und Sprechen“ gehört. Dabei geht er davon aus, dass Sprachaneignung ein eigenaktiver, konstruktiver Prozess ist, in welchem das Kind auf gelungene Dialoge und aktive sprachliche Anregungen angewiesen ist.

Tageseinrichtungen für Kinder stehen in der Verantwortung, Strukturen und Konzepte zu entwickeln, um diesen zentralen Bildungsauftrag zu realisieren. Maßnahmen zur Sprachbildung sind dabei als kontinuierlicher Prozess zu verstehen, der nie abgeschlossen ist. Zusätzlich zum Ausgangsdokument von 2005 wurde im Juni 2011 eine Ergänzung verabschiedet, die Aussagen zum Bildungsbereich „Sprache und Sprechen“ vertieft und aktuelle Erkenntnisse zu einer fach- und kindgerechten Begleitung von Sprachaneignungsprozessen vom Eintritt eines Kindes in die Kindertageseinrichtung bis zu seiner Einschulung aufbereitet.

Die in der Ergänzung formulierten Gesichtspunkte für die Teamarbeit (Handlungsempfehlungen zur Sprachbildung und Sprachförderung, S. 27) gelten auch für die vorliegenden Empfehlungen: „Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Eltern und Grundschullehrkräfte sind Partner für die Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern im Elementarbereich. Sie haben die Interessen und Bedarfe der ihnen anvertrauten Kinder im Blick und tragen gemeinsam dafür Sorge, dass insbesondere Kinder mit Sprachförderbedarf ihre Chancen auf eine erfolgreiche Bildungsbiographie wahren können. Dafür bringen sie ihre unterschiedlichen persönlichen und professionellen Perspektiven ein“.

### **Rechtliche Grundlagen für Sprachförderung<sup>4</sup>**

Rechtliche Grundlage für besondere schulische Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung ist § 64 Absatz 3 des NSchG. Darin heißt es: „*Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sind verpflichtet, im Jahr vor der Einschulung nach näherer Bestimmung durch das Kultusministerium an besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzu-*

---

<sup>4</sup> Das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG), Stand 23. März 2012  
Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung, Erl.d. MK v. 1. März 2012  
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Fit in Deutsch, Hannover 2006  
Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Sprachbildung und Sprachförderung, Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, Hannover 2011

*nehmen. Die Schule stellt bei den gemäß Absatz 1 Satz 1 künftig schulpflichtigen Kindern fest, ob die Voraussetzungen des Satzes 1 vorliegen.“*

Sprachförderbedürftige Kinder haben gemäß NSchG einen Anspruch auf Förderung, aber auch eine Verpflichtung zur Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen (vorgelagerte Schulpflicht). Dieser individuelle Förderanspruch und die Verpflichtung bestehen unabhängig davon, ob ein Kind den Kindergarten besucht oder nicht.

Die durch das NSchG begründete Pflicht zur Teilnahme an schulischen Sprachfördermaßnahmen unterliegt der Aufsichtspflicht der Schule (§ 62 NSchG).

### **Organisation der Sprachförderung**

Wenn im Rahmen der Schulanmeldung festgestellt wird, dass die Deutschkenntnisse des Kindes nicht ausreichen, um aller Voraussicht nach erfolgreich am Unterricht der 1. Klasse teilzunehmen, muss es im Jahr vor der Einschulung an besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilnehmen. Lehrkräfte der Grundschule bzw. durch das Land beschäftigte sozialpädagogische Fachkräfte aus dem Schulkindergarten verantworten die Sprachfördermaßnahmen und führen diese in Abstimmung oder gemeinsam mit den Fachkräften der Kindertageseinrichtungen durch.

Die besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen finden in der Regel in den Kindertageseinrichtungen statt. Ausnahmen von dieser Regel sind mit den Eltern des Kindes, der Leitung der Kindertageseinrichtung, dem Schulträger und dem Träger der Schülerbeförderung abzusprechen.

Für jedes Kind mit Sprachförderbedarf steht eine Unterrichtsstunde pro Woche zur Verfügung. Bei der Konzeption der Fördermaßnahmen sollten der Ressourceneinsatz und die Organisationsform der Maßnahmen auf die Förderziele abgestimmt werden. Das Spektrum der Möglichkeiten reicht hier von der Einzelförderung bis hin zur Arbeit in Kleingruppen. Ressourcen in Schule und Kindertageseinrichtungen sind damit so zu bündeln und aufeinander abzustimmen, dass Kinder bestmöglich unterstützt, begleitet und gefördert werden. Voraussetzung dafür ist eine enge Zusammenarbeit von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräften. Gelingensbedingungen für einen konstruktiven Kooperationsprozess von Pädagoginnen und Pädagogen an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich sind das Wissen um die professionelle Verschiedenheit, die Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und die Einigung auf gemeinsame Förderansätze (s. Kapitel 7 und 9).

### **Feststellung des Sprachstands**

Die Feststellung des Sprachstands erfolgt in einem gestuften Verfahren. Jeweils ca. 15 Monate vor der Einschulung werden im Rahmen der Schulanmeldung bei allen im darauffolgenden Schuljahr schulpflichtigen Kindern sowie bei den Kindern, die gemäß § 64 Absatz 1 Satz 2 NSchG angemeldet werden (sog. „Kann-Kinder“) die deutschen Sprachkenntnisse in einem kindgerechten spielerischen



Verfahren festgestellt. Die Feststellung der Sprachkenntnisse erfolgt nach einem vom Kultusministerium festgelegten landesweit einheitlichen Verfahren (derzeit das Verfahren „Fit in Deutsch“).

Mit dem Verfahren „Fit in Deutsch“, das die erste Stufe der Feststellung des Sprachstands darstellt, kann nur bestimmt werden, ob ein Kind grundsätzlich der Sprachförderung bedarf. In welchen Bereichen die Förderung erfolgen muss, kann mit diesem Screening-Verfahren nicht festgestellt werden. In einer zweiten Stufe, die zu Beginn der Fördermaßnahme durchzuführen ist, muss daher eine umfangreichere und differenzierte Beobachtung des Sprachstands erfolgen, aus der geeignete Fördermaßnahmen abzuleiten sind (s. Kapitel 6).

### **Was ist wann zu tun?**

Die nachfolgende Zeitleiste veranschaulicht die Verfahrensschritte:

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| - Anfang Mai:               | Anmeldung   |
|                             | Durchführung der Teile A und B des Verfahrens „Fit in Deutsch“ und Entscheidung darüber, mit welchen Kindern die Teile C, D und E des Verfahrens durchgeführt werden sollen |
|                             | Durchführung der Teile C, D und E möglichst in der vertrauten Umgebung des Kindes (i. d. R. in der Kindertageseinrichtung)  |
|                             | anschließend: Auswertung  |
| - bis 1. Juni:              | Mitteilung an die Nds. Landesschulbehörde über die Anzahl der zu fördernden Kinder  |
|                             | Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten   |
| - bis Ende des Schuljahres: | Planung der besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen in Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen  |
| - Schuljahresbeginn:        | Beginn der besonderen schulischen Sprachfördermaßnahme  |

## **2 Verständnis einer durchgängigen Sprachbildung und Sprachförderung**

Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen, also der für den Bildungs- bzw. Schulerfolg relevanten Kompetenzen, ist ein komplexer Prozess, der im Elementarbereich beginnt und in der Schule fortgeführt wird. Er wird dann erfolgreich sein, wenn gut aufeinander abgestimmte Förderangebote als Teil der durchgängigen Sprachbildung verstanden und entwickelt werden.

Eine entscheidende Kompetenz für ein Kind, um die für eine erfolgreiche Mitarbeit im ersten Schuljahr erforderlichen schulischen Vorläuferfähigkeiten im sprachlichen Bereich zu erwerben, ist in der Ausweitung seines Weltwissens und dem Zuwachs seiner Ausdrucksmöglichkeiten zu sehen. Kinder mit Sprachförderbedarf benötigen dabei Unterstützung durch zusätzliche in den Alltag integrierte, aber auch additive Sprachförderangebote. Beide Ansätze stehen in Wechselbeziehung zueinander.

### **Alltagssprache und Bildungssprache**

In der Bildungssprache werden fachspezifische Begriffe oft anders benutzt als in der Alltagssprache (in der Mathematik hat der Begriff „Wahrscheinlichkeit“ eine andere Bedeutung als in der Alltagssprache). Bildungssprache orientiert sich, auch wenn sie gesprochen wird, eher an den Regeln der Schriftlichkeit, ist oft situationsunabhängig, von bestimmten formalen Anforderungen geprägt und weist eine hohe lexikalische Dichte auf (z. B.: monologisches Erzählen, Vorträge, Schilderungen von Sachverhalten).

Erfolgreich an Bildungsprozessen teilhaben können Kinder nur dann, wenn sie die für den Bildungserfolg relevante Sprache erlernen. Bildungssprache kann man nur durch bildungssprachliche Angebote erlernen, z. B. mit der Beschäftigung von Bilderbüchern, mit dem Besuch eines Museums oder mit dem Angebot von altersgerechten naturwissenschaftlichen Experimenten.

In alltagssprachlichen Situationen können sich die Beteiligten in der Regel auf einen gemeinsamen, meist sehr konkreten Kontext beziehen. Sie können Mimik und Gestik benutzen, um gegebenenfalls sprachlich unvollständige oder formal nicht korrekte Formulierungen zu kompensieren. Diese Unterstützung durch sprachbegleitende Kommunikation entfällt in der Bildungssprache. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, stehen vor einer zweifachen Herausforderung: Sie müssen erkennen, dass Bildungssprache in einer Art verwendet wird, die sich von der mündlichen Alltagssprache unterscheidet, und gleichzeitig müssen sie neue Inhalte in der Zweitsprache erlernen. Somit eröffnet erst der Erwerb von Bildungssprache den Zugang zu Bildung.

### **Konzeptionelle Entwicklung von Deutsch als Bildungssprache im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung und Sprachförderung**

Für Kinder mit geringen Kenntnissen in Deutsch als Zweitsprache bzw. für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien ist es unabdingbar, dass sie in der Bildungseinrichtung dabei unterstützt werden, ihre Zweitsprache bzw. ihre Alltagssprache zur Bildungssprache auszubauen. Nur so ist eine

aktive Teilhabe an schulischer Bildung möglich. Für die Bildungsinstitutionen ist ebenso unabdingbar, sich der Aufgabe einer durchgängigen Sprachbildung und Sprachförderung anzunehmen, sich untereinander abzustimmen und den Rahmen dafür zu schaffen.

Bereits im Elementarbereich werden die Grundlagen für den Erwerb der Bildungssprache angebahnt. Dies geschieht immer dann, wenn mit den Kindern in der Alltagssprache über Erfahrungen und Handlungen in für sie bedeutungsvollen Situationen gesprochen wird, die über eine reine Verständigung in Alltagssituationen wie z. B. Tisch abräumen oder Stuhlkreis bilden hinausgeht. In Anknüpfung an die natürliche Neugier und Wissbegierde werden Kinder in ihren Erkenntnis- und Fantasiewelten sprachlich begleitet, in denen das konkret greifbare Hier und Jetzt verlassen wird. Damit kann potenziell Erfahrbares in etwas überführt werden, das sich nur in der Vorstellung entwickeln lässt und das unabhängig von konkreten Situationen in Sprache gefasst werden kann (List 2010:186, 188)<sup>5</sup>.

„Das Kätzchen“ - erläutert List (2010:188) beispielsweise -, „das vor den eigenen Augen über den Zaun springt, ist ein direkt erfahrener Redeanlass“. Es bietet die Möglichkeit ein Gespräch u. a. auch darüber zu führen, ob die Katze glücklich ist oder nicht und warum sie glücklich oder nicht glücklich sein könnte (in Anlehnung an List). Diese Fragen sind weit über die Situation hinausreichende Fragestellungen. Die Unterhaltung darüber bewegt sich im nicht gegenständlichen Raum und ist ausschließlich über Sprache zu entfalten.

Nur so, vom Konkreten zum Abstrakten und in der Erweiterung des Wortschatzes kann sich Bildungssprache entwickeln. Aufgabe der Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Schule ist es, ausgehend von den Alltagserfahrungen der Kinder Situationen zu gestalten, in denen Kinder die Kompetenzen in der Bildungssprache systematisch weiter ausbauen können

Pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs nutzen im Dialog mit den Kindern sowohl Alltags- als auch Bildungssprache. In der Sprachförderung durch Grundschullehrkräfte kommen ebenso beide Register der Sprache, die Alltags- und die Bildungssprache, zum Tragen. In Situationen, die die Kinder als persönlich oder emotional erleben (loben, trösten, schimpfen), wird die den Kindern nächstehende Alltagssprache das geeignete sprachliche Register sein. Im Rahmen thematischer Angebote, in Werkstätten, bei Projekten und beim „Sprechen über Sprache“ sollen dann Elemente der Bildungssprache gezielt in die Handlungsbegleitung einbezogen werden. In diesen Situationen sind alle Sprachförderkräfte dafür zuständig, bildungssprachlich relevante Begriffe, Redewendungen und Satzkonstruktionen einzubringen und im Sinne des „scaffolding“-Prinzips (s. Kapitel 8) sprachförderlich zu agieren.

---

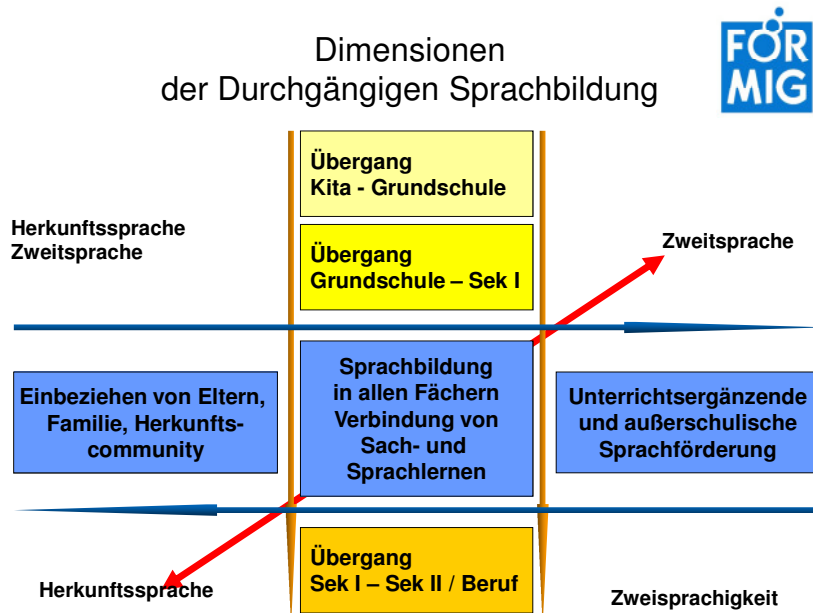
<sup>5</sup> List, Gudula (2010): „Bildungssprache“ in der Kita. In: Krüger- Potratz, M., Nuemann, U. , Reich H.H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. - Münster

## Durchgängige Sprachförderung als Teil der Sprachbildung

Das Konzept "Durchgängige Sprachbildung" wurde im Modellprogramm FörMig in drei Dimensionen konkretisiert (Gogolin et al 2011:245f)<sup>6</sup>:

- in einer **bildungsbiographischen Dimension**; hier geht es um den allmählichen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten an der Bildungsbiographie entlang, ohne dass es zum Bruch an den Übergängen ... im Bildungssystem ... kommt;
- einer **thematischen Dimension**; hier geht es um den koordinierten systematischen Zugang zu bildungssprachlichem Können und Wissen über die Lernfelder und Themen, später die Gegenstandsbereiche und Fächer hinweg; und
- einer **Mehrsprachigkeitsdimension**; hier geht es zum einen um die Berücksichtigung der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen, die Mehrsprachigkeit als Lebensbedingung für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten bedeutet, und zum anderen um die Erschließung von Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen.

Die o. a. Dimensionen strukturieren die Konzepte der durchgängigen Sprachbildung und der Sprachförderung gleichermaßen.



<sup>6</sup> Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich H., Roth, H-J., Schwippert, K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. - Münster.

Durchgängige Sprachförderung meint den systematischen und zielgerichteten Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen. Beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich ist damit ein unter allen Beteiligten - Grundschullehrkraft, Erzieherin, Eltern - abgestimmtes Unterstützungsangebot zu verstehen, das mit Blick auf schulische Anforderungen geeignet ist, sprachliche Schwierigkeiten beim Kind abzubauen und zu überwinden.

In vertikaler Richtung ist damit die durchgehende Unterstützung und Begleitung im individuellen Sprachaneignungsprozess gemeint und das aufeinander abgestimmte Handeln bei den Übergängen zwischen den Jahrgängen und Bildungsstufen (bildungsbiographische Dimension), um Kontinuität in der Sprachbildungsarbeit sicherzustellen.

In horizontaler Richtung gilt es, die Sprachbildung in allen Bildungsbereichen zu verankern, die Verbindung von Sprach- und Sachlernen herzustellen und Eltern sowie außerschulische Partner zu beteiligen (thematische Dimension).

Eine dritte Dimension bezieht sich auf die Verknüpfung zwischen den familiären Herkunftssprachen und Deutsch als Zweitsprache (Mehrsprachigkeitsdimension).

Die oben dargestellten Dimensionen durchgängiger Sprachbildung entfalten ihre Wirkungen nur im Zusammenspiel und müssen daher als komplexe Entwicklungsaufgabe für alle Bildungseinrichtungen bzw. regionalen Lernnetzwerke betrachtet werden. Grundsätzlich gilt: Sprache kann nicht einfach vermittelt werden, denn die Aneignung von bildungssprachlichen Kompetenzen ist ein eigenaktiver Prozess des Kindes. Er kann dadurch unterstützt werden, dass Kindern so viele Gelegenheiten wie möglich – innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen – geboten werden, Sprache kreativ und aktiv zu verarbeiten und zu produzieren.

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen spielt es für ihren Lernprozess in der deutschen Sprache eine große Rolle, ob sie zentrale Begriffe und altersentsprechende sprachliche Kompetenzen bereits in der Erstsprache erworben haben und diese „nur noch“ in die deutsche Sprache übertragen müssen oder ob sie darauf nicht zurückgreifen können. Unabhängig davon bedeutet Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schulkultur sowie bei Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern eine hohe Anerkennung. Positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation sind zu erwarten, wenn Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte über interkulturelle Kompetenzen verfügen.

### **3 Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs**

#### **Grundlagen des Erstspracherwerbs**

Die Sprachaneignung ist ein komplexer, individueller und eigenaktiver Prozess. Sowohl biologische und kognitive Voraussetzungen als auch äußere Lebensbedingungen und die Qualität der sozialen Beziehungen beeinflussen den Spracherwerb. Jede Bildungs- und Lernsituation trägt dazu bei, die Kommunikationsfähigkeit und die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu erhöhen.

Die grundlegenden Eigenschaften der Muttersprache erwerben die Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Zunächst hat das Kind über die Wahrnehmung und das Einordnen sprachlicher Einheiten einen ersten Zugang zum System der Muttersprache. Darauf bauen Bedeutungs- und Strukturwissen sowie sprachliches Handeln auf. Kinder erwerben sprachliches Wissen verschieden schnell in den unterschiedlichen sprachlichen Bereichen. Sprachliches Handeln umfasst verschiedene sprachliche Bereiche:

- Aussprache, formalsprachliche Regeln (phonetisch-phonologischer Bereich)
- Wort- und Satzbildung, Grammatik (morpho-syntaktischer Bereich)
- Wortbedeutung, Wortschatz (semantisch-lexikalischer Bereich)
- sprachliche Mittel (pragmatisch-kommunikativer Bereich)
- Erfahrungen mit Schriftsprache (literaler Bereich)
- Nachdenken und Sprechen über Sprache (metasprachlicher Bereich)

Sprachauffälligkeiten und Störungen können in jedem sprachlichen Bereich auftreten.

Sprachkompetenz beinhaltet sowohl das aktive Sprechen (Produktion) als auch das Sprachverständnis (Rezeption).

Im Alter von ca. fünf Jahren entwickeln Kinder metasprachliche Fähigkeiten wie syntaktische und phonologische Bewusstheit, die als Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb bezeichnet werden können. Die Beschäftigung mit Schrift ermöglicht den Kindern einen weiteren Schritt bei der Bewusstmachung von Sprache.

#### **Grundlagen des Zweitspracherwerbs**

Wenn ein Kind vor dem dritten Lebensjahr zwei (oder mehrere) Sprachen parallel erwirbt, spricht man von simultanem Erstspracherwerb. In den zu erlernenden Sprachen verläuft der Aneignungsprozess gleichzeitig, wobei die Produktion erster Wörter verzögert sein kann. Die Sprachen scheinen sich relativ unabhängig voneinander zu entwickeln.

Wenn die Zweitsprache im Vorschulalter erworben wird, spricht man von sukzessivem Zweitspracherwerb. Auch hier ähnelt der Erwerbsverlauf weitgehend dem der simultanen und monolingualen Sprachaneignung. Die Quantität und die Qualität des Sprachkontakts mit der Zweitsprache entscheiden über das Niveau der erreichbaren Sprachkompetenz.

Beim späteren Erwerb weiterer Sprachen gleicht sich die Sprachaneignung mit zunehmendem Alter mehr und mehr dem Fremdsprachenlernen von Erwachsenen an.

Weitweit betrachtet ist Mehrsprachigkeit das „Normale“. In Familien mit Migrationshintergrund spielt die Herkunftssprache eine besondere Rolle. Eltern ist zu empfehlen, mit ihren Kindern in der Sprache zu sprechen, in der sie sich flüssig und kompetent verständigen können. Die Wertschätzung der Herkunftssprache ist von großer Bedeutung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb.

### Besonderheiten beim Erst- und Zweitspracherwerb

Beim Spracherwerb können individuell unterschiedliche, normale entwicklungsbedingte Abweichungen in allen sprachlichen Bereichen auftreten, die von Entwicklungsverzögerungen oder -störungen abgegrenzt werden müssen:

- Im phonetisch-phonologischen Bereich können Probleme mit der exakten Aussprache bzw. Artikulation von Lauten auftreten, die am Ende des Vorschulalters überwunden sein sollten.
- Im morphologisch-syntaktischen Bereich kann es zu Schwierigkeiten bei der Wortbildung und beim Bilden von Sätzen kommen. Bei bleibenden Problemen mit der Subjekt-Verb-Kongruenz (z. B. ich laufen) und/oder dem Fehlen von Nebensatzkonstruktionen, die als intensiv eingeschätzt werden und die über einen länger andauernden Zeitraum beobachtet werden, muss dem Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung nachgegangen werden.
- Ein verspäteter Sprachbeginn, langsames Wortschatzwachstum und ein allgemein eingeschränkter passiver/aktiver Wortschatz kann Schwierigkeiten auf der lexikalisch-semantischen Ebene anzeigen.
- Liegen bei einem Kind Verzögerungen oder Störungen seines Redeflusses vor und vergeht die entwicklungsbedingte „Redeflussproblematik“ nicht von selbst, muss eine sprachtherapeutische Diagnostik eingeleitet werden. Dieses ist auch bei selektivem Mutismus notwendig. Von selektivem Mutismus wird gesprochen, wenn Kinder kaum etwas sagen oder ganz schweigen - und zwar in allen Sprachen, die sie sprechen - und dieses Verhalten nicht durch fehlende Sprachkompetenz erklärt werden kann.
- Zeigen Kinder Probleme beim Nachklatschen einer Silbenstruktur, bei der Bildung von Reimen und/oder bei der feinmotorischen Geschicklichkeit, muss auf Verzögerungen in der Metasprache (Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb) geachtet werden.

Zusammenfassende Übersicht:

Beobachtung	Sprachförderung	Sprachtherapie
Langsame sprachliche Fortschritte in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) <i>und</i> Probleme in der Erstsprache <i>und</i> bleibende Auffälligkeiten bei der Aussprache		x
Entwicklungsverzögerung in Deutsch als Erstsprache	x	
Zu kurzer und nicht ausreichender Kontakt zu DaZ	x	

Die Annahme, dass Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, eher Schwierigkeiten im Sprachaneignungsprozess haben als einsprachige Kinder, ist unbegründet. Kinder verfügen beim sukzessiven Zweitspracherwerb bereits über sprachliche Kompetenzen, die sie über die Erstsprache ausgebildet haben. Sie besitzen semantisches Vorwissen, sind in der Lage Sprachstrukturen zu bilden und verfügen über pragmatische Kompetenzen.

Dennoch gilt: Je früher Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Kontakt kommen, desto eher greifen sie auf die angeborenen Erwerbsmechanismen zurück.

Das Verstehen von Sprache geht dem aktiven Gebrauch voraus (Rezeption vor Produktion). Nach der zunehmenden Produktion von Lauten, der Erprobung erster Konsonantenverbindungen, dem Bilden von Silben und Silbenverbindungen, dem Nachahmen von Wortmelodien in den ersten zwölf Lebensmonaten werden einzelne Wörter, meist Alltagsbegriffe, produziert und verstanden. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres verwendet das Kind ca. 50 und versteht bis zu 200 Wörter. Bald kommen Präpositionen, Artikel, Fragewörter hinzu und Mehrwortsätze können gebildet werden. Im dritten Lebensjahr werden vom Kind einfache, vollständige Sätze unter Beachtung der Verbzweitposition eingesetzt. (s. Besonderheiten beim deutschen Satzbau). Dabei ist es normal, dass morphologische Fehler vorkommen. Auch Sprachmischungen (Code-Switching) gehören dazu. Es ist positiv, wenn ein Kind seine mehrsprachigen Kompetenzen auf diese Weise nutzt.

Ob sich der Wortschatz bei mehrsprachigen Kindern in den Sprachen etwa gleich ausbildet, hängt von dem Input ab, den die Kinder in den jeweiligen Sprachen erhalten. Dieser ist in den meisten Fällen nicht gleich. Kinder entwickeln die Sprache entsprechend ihren Bedürfnissen. So haben mehrsprachige Kinder mit Eintritt in die Kindertageseinrichtung in der dort verwendeten deutschen Sprache meist einiges nachzuholen, wenn Deutsch nicht zur Familiensprache gehörte<sup>7</sup>.

Durch vielfältige, variationsreiche, passende Kommunikations- und Sprachlernangebote wird die Sprache beiläufig erlernt. Sprachliche Lernfortschritte stehen in einem engen Zusammenhang mit der Qualität der Beziehung, die die Sprachfachkraft zu dem Kind und die das Kind zu der Sprachfachkraft hat aufbauen können. Kontinuität in der Sprachförderung als Teil der Sprachbildung ist damit ein wichtiger Erfolgsfaktor.

---

<sup>7</sup> vgl.: Salem, T. (2010): Expertise zum FörMig-Transfer Projekt. Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) – Hamburg.



## 4 Bereiche, Ziele und Inhalte der Sprachförderung

Sprachkompetenz bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist mehr als die Summe der Teilbereiche sprachlicher Kompetenz. Der Erwerb einer Sprache ist ein komplexer Vorgang, der weit mehr umfasst als die Aneignung der Bereiche Aussprache, Wortschatz, Grammatik oder sprachliche Mittel. Auch die Hinzunahme der funktionalen Bedeutung von Sprache in der menschlichen Kommunikation reicht nicht aus, um das Zusammenwirken der verschiedenen Bereiche im Prozess des Spracherwerbs bei Kindern im Vorschulalter darzustellen.

Beim kindlichen Spracherwerb sind die verschiedenen Bereiche miteinander verknüpft und wirken im sprachlichen Handeln zusammen. Das heißt, Kompetenzzuwächse in einzelnen Teilbereichen des sprachlichen Handelns bringen Kompetenzzuwächse in anderen Teilbereichen mit sich. Spracherwerb gelingt durch das umfassende Zusammenwirken der unterschiedlichen Teilbereiche.<sup>8</sup>

Zur Strukturierung der Förderung ist eine durch die sprachlichen Bereiche begründete Aufgliederung in verschiedene sprachliche Förderbereiche nötig. Dieses Vorgehen widerspricht nicht der ganzheitlichen Betrachtung eines Kindes bei der Entwicklung seiner Sprachkompetenz, sondern dient der analytischen Trennung eines komplexen Ganzen. Nur über die Analyse der verschiedenen Bereiche hat die Sprachfachkraft die Möglichkeit, Inhalte der Sprachförderung vor der Einschulung didaktisch-methodisch aufzubereiten und die konkrete Umsetzung unter Einbeziehung der individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und der verschiedenen Förderbereiche zu planen.

Die Umsetzung der Förderung erfolgt in erster Linie über ein komplexes sprachliches Angebot in für Kinder bedeutsamen Handlungssituationen, die sich thematisch auf die Erfahrungs- und Lernbereiche im Übergang von der Elementar- zur Primarpädagogik beziehen sollten (s. Lernbereiche im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder).

Die jeweiligen Ziele, Inhalte und Aktivitäten in der Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung ergeben sich sowohl aus der dokumentierten systematischen Beobachtung des sprachlichen Entwicklungsstandes jedes einzelnen Kindes als auch aus den Anforderungen, die im Übergang vom vorwiegend mündlichen alltagsbezogenen Sprachgebrauch zum zunehmend schriftsprachlich orientierten kontextunabhängigen Sprachgebrauch an die zukünftigen Schulkinder gestellt werden (s. Kapitel 2).

Sowohl die Auswahl der Inhalte als auch die didaktisch-methodische Gestaltung der Sprachförderung erfolgt in Abstimmung mit der Sprachbildungs- und Förderpraxis der Kindertageseinrichtung, um Kontinuität erfahrbar zu machen und durchgängige Sprachförderung als Teil der Sprachbildung zu gewährleisten.

---

<sup>8</sup> vgl.: BMBF (Hrsg.), Band 29/I u. Band 29/II, Ehlich, K. u. a. 2008: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung

## **Sprachliche Förderbereiche**

Da sich die Entwicklung einer ganzheitlichen Sprachkompetenz sowohl auf die Produktion (aktives Sprechen) als auch auf die Rezeption (Sprachverständnis) sprachlicher Handlungen bezieht, muss sich auch die Sprachförderung in allen Bereichen auf diese beiden Ebenen beziehen.

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern sind außerdem die Voraussetzungen im Erwerb der Herkunftssprache(n) zu berücksichtigen, damit ihr Sprachaneignungsprozess angemessen unterstützt werden kann.

Aus den auf S. 6 benannten Zielen und den damit verbundenen verschiedenen sprachlichen Bereichen, die für die Sprachentwicklung zentral sind, ergeben sich die Sprachförderbereiche, in denen die Kinder zu fördern sind:

- Laute, Aussprache, Prosodie (**phonetisch-phonologischer Bereich**)
- Grammatik: Formenbildung, Satzbau (**morpho-syntaktischer Bereich**)
- Wortbedeutung, Wortschatz (**semantisch-lexikalischer Bereich**)
- Mitteilung, Gesprächsführung, Kommunikation und soziales Handeln (**pragmatisch-kommunikativer Bereich**)
- Erzählfähigkeit, Geschichten hören, erzählen, „schreiben“, kreativer Umgang mit Schriftsprache (**literaler Bereich**)
- Nachdenken und Sprechen über Sprache in kindgerechter Form (**metasprachlicher Bereich**/kognitiv reflektierender Blick auf Sprache)

## **Ziele und Inhalte in den einzelnen Förderbereichen**

Im Jahr vor der Einschulung wird Sprache für die Kinder selbst zunehmend zum Gegenstand der Betrachtung, um über Eigenschaften und Wirkungen sprachlicher Äußerungen bewusst nachzudenken und spezifische sprachliche Aspekte gezielt weiter ausbauen zu können.

Nachfolgend werden den auf S. 6 angestrebten Zielen mögliche Förderbereiche und Förderinhalte zugeordnet. Der Umfang der Anregungen ist als Angebot zu verstehen, aus dem - entsprechend den Bedürfnissen der Kinder - eine Auswahl getroffen werden soll.

**Angestrebtes Ziel:** mit anderen altersangemessen unter Einhaltung bestimmter formaler Anforderungen (z. B. Artikulation, Wortbedeutung, Formenbildung, Satzbau) kommunizieren können

**Angestrebtes Ziel:** altersangemessene und zunehmend kontextunabhängige Aussagen verstehen

<p>Förderung im <b>phonetisch-phonologischen Bereich</b></p>	<p>Inhalte und Aktivitäten im <b>phonetisch-phonologischen Bereich:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern</li> <li>- Unterscheidung einzelner Wörter, Wahrnehmung und Produktion von Satzgrenzen im Redefluss</li> <li>- Aufnahme und Umsetzung von Sprachmelodie und Intonationsmustern der deutschen Sprache</li> <li>- Vergleich unterschiedlicher Laute, Betonungsmuster und Sprachmelodien in den jeweiligen Herkunftssprachen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonsenslieder, Dialoge, Abzählreime, rhythmische Verse, Gedichte singen, sprechen, variieren</li> <li>- rhythmisierte Bewegungsspiele durchführen</li> <li>- Reimwörter hören, erkennen, selber ausdenken</li> <li>- Lautspiele: Laute austauschen, Laute wiederholen, Bewegungen lautmalerisch begleiten</li> <li>- Tierlaute hören und imitieren</li> <li>- unterschiedliche Stimmlagen erproben</li> <li>- Sprechsilben klatschen</li> </ul>

<p>Förderung im <b>morpho-syntaktischen Bereich:</b></p>	<p>Inhalte und Aktivitäten im <b>morpho-syntaktischen Bereich:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung und Aneignung der Stellung von Wörtern in sprachlichen Äußerungen (Sätze, Satzverbindungen, Satzgefüge)</li> <li>- Wahrnehmung und Bildung neuer Wörter in Wortfamilien</li> <li>- Wahrnehmung und Bildung von Wortformen durch Beugung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- umfangreiche, variationsreiche Sprachangebote in allen Handlungs- und Gesprächssituationen</li> <li>- Frage-Antwort-Spiele</li> <li>- ritualisierte Satzformate im Morgenkreis, bei Erzählrunden und Spielen nutzen</li> </ul>

**Angestrebtes Ziel:** über einen altersangemessenen und sachangemessenen Wortschatz und den damit verbundenen Wortbedeutungen (passiv und aktiv) verfügen

<p>Förderung im <b>semantisch-lexikalischen Bereich:</b></p>	<p>Inhalte und Aktivitäten im <b>semantisch-lexikalischen Bereich:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- neue Wörter wahrnehmen und sich aneignen</li> <li>- den individuellen passiven und aktiven Wortschatz erweitern</li> <li>- Begriffe/Oberbegriffe verstehen und bilden</li> <li>- Wortbedeutungen verstehen und übertragen (z. B. bei Redewendungen)</li> <li>- abstrakte Wörter kennen lernen und nutzen</li> <li>- Wortarten in ihrer Funktion bewusst wahrnehmen</li> <li>- das Wortwissen in der Erstsprache aktivieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachbegleiteter handlungsorientierter Umgang mit Themen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder und aus den Bildungsbereichen</li> <li>- Einsatz von Bildern, Bild-Wörterbüchern, Bilderbüchern, Fotos, Filmen, Computerprogrammen zu verschiedenen Themenfeldern</li> <li>- Wörter erklären (lassen)</li> <li>- Gefühle und Sinneswahrnehmungen wahrnehmen und ausdrücken</li> <li>- Dinge/Wörter ordnen</li> <li>- Spiel mit Wörtern, Wortschöpfungen</li> <li>- Dinge und ihre Namen entdecken</li> <li>- Imitieren und Wiederholen von Wörtern</li> </ul>

**Angestrebtes Ziel:** über Erzählfähigkeiten verfügen und Hörverstehen entwickeln

**Angestrebtes Ziel:** sprachliche Mittel in unterschiedlichen sozialen Kontexten erfolgreich einsetzen können

Förderung im <b>pragmatisch-kommunikativen Bereich</b>	Inhalte und Aktivitäten im <b>pragmatisch-kommunikativen Bereich</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- persönliche Ausdruckskraft entwickeln</li> <li>- Sprache zum Erreichen von Handlungszielen einsetzen</li> <li>- sich angemessene sprachliche Mittel für den Einsatz in unterschiedlichen sozialen Umfeldern aneignen</li> <li>- Dialogfähigkeit entwickeln (adressatenbezogen)</li> <li>- Erzählfähigkeit und verstehendes Zuhören entwickeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesellschafts-, Karten-, Rollenspiele anregen</li> <li>- Erzählrunden, -impulse initiieren</li> <li>- Freispiel sprachlich begleiten</li> <li>- gemeinsame Aktivitäten planen</li> <li>- Angebote in verschiedenen Sozialformen nutzen</li> </ul>

**Angestrebte Ziele:** Erste Erfahrungen mit Schriftsprache im Allgemeinen haben, mit Texten umgehen können und erkennen, dass Sprache aufgeschrieben und gelesen werden kann

Förderung im <b>literalen Bereich</b>	Inhalte und Aktivitäten im <b>literalen Bereich</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfahrungen mit Texten (literarische und Sachtexte) sammeln: Texte verstehen, kreativer Umgang mit Texten</li> <li>- Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen</li> <li>- Zusammenhang von mündlichen Sprachprodukten und schriftlicher Darstellung erfahren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogisches Bilderbuchlesen</li> <li>- Computer/audio-visuelle Medien nutzen</li> <li>- Dinge vergleichen (Erzählfiguren)</li> <li>- Piktogramme/Symbole entschlüsseln, erstellen</li> <li>- Schriften vergleichen</li> <li>- Phantasieschriften entwerfen</li> <li>- Buchstaben drucken, ausmalen, schreiben</li> <li>- Nacherzählen, Pantomime, Rollenspiel</li> <li>- Theaterbesuch</li> </ul>

Förderung im <b>metasprachlichen Bereich</b>	Inhalte und Aktivitäten im <b>metasprachlichen Bereich</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förderung der Sprachbewusstheit</li> <li>- Sprache als Zeichensystem erkennen</li> <li>- Kommunikative Funktion von Schrift (als besondere Form von Sprache) erfahren</li> <li>- Erkennen schriftsprachlichen Verhaltens</li> <li>- Erste Sprachvergleiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachvergleiche zwischen der deutschen und den Herkunftssprachen (Begrüßungen, Verwandtschaftsbezeichnungen, Zahlwörter)</li> <li>- Unterschiede zwischen Lesen, Schreiben und Malen erkennen</li> <li>- Anzahl der Wörter in einem Satz bestimmen, Wörter in einem Satz ausgliedern</li> <li>- Wortlängenvergleiche</li> <li>- Unterscheidung von Buchstaben und Laut vornehmen</li> </ul>

## 5 Didaktische Ansätze der Sprachförderung

### Lernszenariendidaktik zur Förderung des Spracherwerbs

Das Konzept der Lernszenariendidaktik bezieht ausdrücklich die unterschiedlichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen der Kinder, ihren individuellen Entwicklungsstand und ihre verschiedenen Lernwege mit ein und ist daher als grundlegendes didaktisches Prinzip für die Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung besonders geeignet.

Prämissen in der Didaktik von Lernszenarien sind:

- Lernen ist ein individueller Vorgang
- Lernen ist eine Aktivität des Lernenden
- Lernen ist mit dem Lösen lebensbedeutsamer Probleme verknüpft
- Beim Lernen nutzen Lernende Vorwissen, Erfahrungen, Einstellungen zum Entschlüsseln neuer Informationen
- Lernen erfolgt selbstgesteuert

Ziel ist es, den Kindern durch arrangierte Sprachlernsituationen ihrem individuellen Sprachniveau entsprechend Lernangebote zu machen. Kinder sind motiviert zu lernen und fühlen sich sicher und bereit zum Lernen, wenn die Sprachfachkräfte ihre Interessen wahrnehmen und wertschätzen. Es sollen daher Aktivitäten und Aufgaben angeboten werden, die geeignet sind, das Weltwissen und die Interessen der Kinder aufzugreifen, weiterzuentwickeln und für das Sprachlernen zu nutzen. Das Gelernte soll weitergehend in alltäglichen und schulbezogenen Zusammenhängen aktiv verwendet werden. Ein Lernszenario verknüpft sprachliche Lerninhalte mit fachlich-sachlichen Inhalten.

Im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen aktive Sprachhandlungen in unterschiedlichen Sozialformen:

- Bezogen auf die sprachlichen Teilbereiche wird der Zuwachs des Wortschatzes so mit Inhalten verknüpft, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich im Alltag differenzierter mitzuteilen und ihre Erfahrungen fachlich zu erweitern.
- In einem Lernszenario erfolgt der Erwerb von Grammatik in ihrem funktionalen Gebrauch in der Sprachanwendung und nicht als isoliertes metasprachliches Wissen.
- Sprachliche Fehler sind Ausdruck der individuellen Interimssprache (Übergangssprache auf dem Weg zur Zielsprache) und werden als Wegweiser für den Lernprozess genutzt.
- Die Präsentation mündlicher, schriftlicher und gestalterischer Ergebnisse der Aktivitäten ist ein fester Bestandteil des Lernszenarios und schafft so weitere sprachliche Anwendungsmöglichkeiten.
- Die sprachlichen und fachlichen Lernprozesse in einem Lernszenario werden in angemessenen Formen dokumentiert, rückgemeldet und reflektiert (Lerntagebuch, Portfolio, Beobachtungsbogen, Gespräche mit Lernpartnern und Lehrkräften).

Die Arbeit mit Lernszenarien in der Sprachförderung erfordert auf Seiten der Lehrkräfte genaue prozessbegleitende Beobachtung, systematische Grammatikkenntnisse und metasprachliches Wissen,

um die individuellen Sprachlernprozesse der Kinder wirksam zu begleiten. Bei der Planung für ein Lernszenario sind – ausgehend von der Erfahrungswelt der Kinder – Förderbereiche und Förderaktivitäten auszuwählen, die auf ihre Wirksamkeit hin regelmäßig überprüft werden.

### **Planungsschritte für ein Lernszenario:**

1. Inhalt aus der Alltags- und Erfahrungswelt der Kinder auswählen
2. Planungscluster zu den Aktivitäten erstellen
3. Kerninhalte auswählen
4. Lexikalische Bereiche und syntaktische Mittel auswählen
5. Offene Aufgabenstellungen formulieren
6. Ergebnisse präsentieren, begutachten und ergänzen
7. Lernergebnisse rückmelden und dokumentieren

### **Umsetzung der Lernszenariendidaktik in den verschiedenen Lernbereichen und Erfahrungsfeldern**

Nachfolgend wird beispielhaft aufgezeigt, mit welchen sprachlichen Aktivitäten in den verschiedenen Lernbereichen und Erfahrungsfeldern angestrebte Zielstrukturen in der Sprache erreicht werden können.

#### **Bewegung**

Bewegungsaktivitäten sollten als Sprachanlässe zur Sprachförderung genutzt werden. Die sprachliche Begleitung auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen kann über Sing-/Bewegungsspiele, Bewegungsformen, Orientierung im Raum, Körperwahrnehmung, das Variieren und Messen von Bewegungen erfolgen.

<b>Ziele der Förderung</b>	<b>Beispiele für sprachliche Aktivitäten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- phonetisch-phonologischer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Artikulation</li> <li>o Sprachmelodie (Prosodie)</li> </ul> </li> <li>- semantisch-lexikalischer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Wortschatzerweiterung</li> </ul> </li> <li>- pragmatisch-kommunikativer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Verständigung fördern</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laute, Silben, Wörter in Übungen mit Bewegungsabläufen verknüpfen</li> <li>- in Bewegungsabläufen und -spielen, in Rollenspielen, bei Hörverstehensübungen erproben und wiedererkennen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Bewegungsverben (schaukeln, rollen, schlendern, gehen, rennen)</li> <li>o Raumrichtungsangaben (vorwärts, über, unter, rechts, links)</li> <li>o Präpositionen (an, auf, hinter, neben, in, im, über, unter, zwischen)</li> </ul> </li> </ul>

### Ästhetische Bildung (Musik und Kunst)

**Musik** ist mit Klang, Rhythmus, Bewegung, Tanz und Sprache verbunden. Sie bietet Möglichkeiten der Entwicklung von Stimme und Klang, der Ausdifferenzierung des Rhythmusempfindens sowie der Erfahrung mit der kommunikativen Seite der Musik.

Die Erfahrung zeigt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder besonders in den nonverbalen Möglichkeiten der Musik Formen der Interaktionen und Anknüpfungspunkte für das Zweisprachenlernen finden (Verse, Gedichte, Lieder in verschiedenen Sprachen).

Ziele der Förderung	Beispiele für <b>sprachliche Aktivitäten</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- phonetisch-phonologischer Bereich<ul style="list-style-type: none"><li>o Klangbildung/-wahrnehmung (auditive Wahrnehmung)</li><li>o Artikulation</li><li>o Sprachmelodie (Prosodie)</li></ul></li> <li>- semantisch-lexikalischer Bereich<ul style="list-style-type: none"><li>o Wortschatzerweiterung</li></ul></li><li>- morpho-syntaktischer Bereich<ul style="list-style-type: none"><li>o Satzmuster einüben</li></ul></li> <li>- pragmatisch-kommunikativer Bereich<ul style="list-style-type: none"><li>o Dialogfähigkeit erproben</li></ul></li> <li>- literaler Bereich<ul style="list-style-type: none"><li>o Zeichen (Symbole) als Bedeutungsträger erkennen</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Spiele und Experimente mit Klängen und Geräuschen durchführen</li><li>- Klänge und Geräusche am eigenen Körper produzieren und wahrnehmen</li><li>- Verse rhythmisiert sprechen</li><li>- Silbenklatsch- und -sprechübungen durchführen</li><li>- Reimlieder und Verse singen und sprechen</li> <li>- vielfältige Liedtexte einüben und wiederholen</li> <li>- sich beim gemeinsamen Singen und beim Einsatz von Musikinstrumenten verständigen</li> <li>- nach vereinbarten Zeichen klatschen, schnippen</li></ul>

**Kunst** ermöglicht vielfältige - auch sprachliche - Auseinandersetzung mit Inhalten, Formen, Farben und Materialien von Kunstwerken.

Kunst ist Teil der Lebenswirklichkeit (Bilder, Fotos, Skulpturen, Bauwerke) und Kinder reagieren auf Kunst meistens neugierig und spontan. Sie nutzen Möglichkeiten, die Kunstwerke produktiv nachzugestalten, weiter zu fantasieren oder dazu zu erzählen.

Kunstwerke sind anschaulich, bieten Anlass zum kreativen Handeln und Austausch. Sie dienen Kindern in Form von selbst gestalteten Bildern und Zeichnungen als Mittel zur Kommunikation. Bilder sprechen den Betrachter unmittelbar an und fordern seine kommunikative und sprachliche Reaktion.

Begegnungen mit Kunst lassen sich für ein kreatives und lustvolles Sprachlernen nutzen und erweitern gleichzeitig die Perspektiven der Kinder auf ihre Lebenswelten.

Ziele der Förderung	Beispiele für <b>sprachliche Aktivitäten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pragmatisch-kommunikativer Bereich/ semantisch-lexikalischer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Gefühle und Sinneswahrnehmungen ausdrücken</li> <li>o Phantasie, Ausdruckskraft u. Wortschatz anregen, erweitern und anwenden</li> <li>o Hörverstehen trainieren</li> </ul> </li>   <li>- morpho-syntaktischer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o im Dialog Teilbereiche der Syntax (Verben, Adjektive, Präpositionen) kennen lernen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sich über ein Kunstwerk austauschen</li> <li>- dargestellte Situationen nachspielen</li> <li>- dargestellte Personen, Tiere, Gegenstände sprechen lassen</li> <li>- nach „Unsichtbarem“ in bildlichen Darstellungen fragen</li> <li>- zu Bildausschnitten vermuten und fantasieren</li> <li>- eigene Bilder zu Titeln entwerfen</li> <li>- Assoziationen formulieren</li> <li>- Kunstdetektiv spielen (Einzelheiten auf Bildern suchen)</li>   <li>- Kunstspiele spielen               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Maldiktat</li> <li>o Kofferpacken mit Bildwörtern</li> <li>o Ich sehe was, was du nicht siehst</li> <li>o Bilder raten</li> <li>o Figuren, Begriffe nachstellen</li> <li>o Kimspele erfinden</li> </ul> </li> </ul>

### **Natur und Lebenswelt**

Kinder sind Forscher. Der Umgang mit naturwissenschaftlichen Phänomenen bietet Kindern die Möglichkeit unzählige Warum-Fragen zu stellen. Kinder fokussieren ihre Aufmerksamkeit auf ihre Umgebung, schauen auf bestimmte Phänomene. Durch genaue Beobachtung und gezieltes Experimentieren können sie ihre Vermutungen zur Beantwortung ihrer Fragen systematisch überprüfen und eigene Erklärungen bilden.

Zu Themen wie Wasser, Luft, Licht, Schatten, Farben, Feuer, Magnetismus, Elektrizität können systematische Untersuchungen stattfinden. Bei allen Angeboten können neue naturwissenschaftlich adäquate Wörter eingeführt werden und so den Wortschatz der Kinder erweitern.



Ziele der Förderung	Beispiele für <b>sprachliche Aktivitäten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- semantisch-lexikalischer Bereich: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Wortschatzerweiterung in der Alltags- und Fachsprache</li> <li>o Begriffsbildung</li> </ul> </li>   <li>- morpho-syntaktischer Bereich <ul style="list-style-type: none"> <li>o Zusammenhang von Gestalt und Bedeutung eines Wortes, Zeitformen, Negationen syntaktische Struktur von Fragesätzen, Haupt- und Nebensätzen</li> </ul> </li>   <li>- literaler Bereich <ul style="list-style-type: none"> <li>o Verschriftlichung</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachbegriffe verwenden <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Lupe, Pinzette, messen, wiegen</li> </ul> </li> <li>- Merkmale von Dingen, Tieren, Menschen genau beschreiben</li> <li>- Begriffe des Sortierens und Klassifizierens kennen lernen und erproben <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Nadelbäume, Beerenobst</li> </ul> </li>   <li>- Mengenangaben und Formen der Pluralbildung kennen lernen <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. eine Tüte voll, vier Stück, zwei Ohren</li> </ul> </li> <li>- Vergleichsformen kennen lernen und anwenden <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. ist schwerer als, ist am schnellsten</li> </ul> </li> <li>- Vermutungen und Erklärungen formulieren <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Das ist nicht so schnell, weil.... Ich glaube, dass...</li> </ul> </li>   <li>- Ergebnisse angemessen festhalten und verständlich präsentieren (z. B. Tabelle, Strichliste, Symbole erstellen und vorstellen)</li> </ul>

### **Mathematisches Grundverständnis**

Die Kinder begegnen der Mathematik in allen Lebensbereichen. Mathematik hilft, sich in der Welt zu orientieren, sie zu ordnen und sich dabei auf Größen wie Zahlen, Formen, Farben, Muster, Zeiteinheiten, Längeneinheiten usw. zu beziehen.

Die Bedeutung der Mathematik kann im Alltag der Kindertageseinrichtung bewusst gemacht werden, wenn die Kinder beim aktiven Forschen, Entdecken und Experimentieren Probleme mithilfe von Begriffen der Mathematik beschreiben.

Zum mathematischen Grundverständnis gehört zunächst das Vergleichen, Sortieren und Ordnen (mit und ohne Zahlen), später das Zählen und Rechnen.

Wie bei allen sprachlichen Aktionen müssen auch bei der Verbalisierung mathematischer Sachverhalte Interferenzen beachtet werden, z. B.: Ein Dreieck hat drei Seiten. Ein Buch hat auch Seiten.

Ziele der Förderung	Beispiele für <b>sprachliche Aktivitäten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- semantisch-lexikalischer Bereich <ul style="list-style-type: none"> <li>o Wortschatzerweiterung in der Alltags- und Fachsprache</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachbegriffe verwenden <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Zahlwörter, Bezeichnung geometrischer Formen, Fachbegriffe zum Kalender, zur Uhr, zum Geld)</li> </ul> </li> <li>- Silbenanzahl von Wörtern bestimmen</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- phonetisch-phonologischer Bereich</li> <li>- morpho-syntaktischer Bereich <ul style="list-style-type: none"> <li>o Änderung der Gestalt/Bedeutung eines Wortes</li> <li>o syntaktische Strukturen (zum Fragenstellen und Beschreiben)</li> </ul> </li>   <li>- literaler Bereich Formen der Verschriftlichung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleichsformen, Zeitformen und Mengenangaben kennen lernen und anwenden <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. ... hat genau so viele, ist eben so groß wie...; Das ist viel, du hast weniger als...</li> <li>o z. B. Gestern war Sonntag. Wann werden wir...?</li> <li>o z. B. Wie viele ... brauchen wir?</li> </ul> </li> <li>- Muster, Strukturen, Abfolgen, Raum-Lage-Beziehungen kennen lernen und anwenden <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Wie viele ... brauchen wir?</li> <li>o z. B. ...hat ... Dreiecke. Erst kommt das Viereck, dann das Kreuz und dann der Kreis...</li> <li>o z. B. oben, unten,</li> </ul> </li>   <li>- Ergebnisse festhalten/ Zahlen und Ziffern im Umfeld wahrnehmen und deuten <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Anlegen von Tabellen (Strichlisten), Geburtstagskalender „lesen“, Hausnummern, Telefonnummer, Alter festhalten ...</li> </ul> </li> </ul>
---	--

### **Erzählen und Kinderliteratur**

Über die in der Sprachförderung vor der Einschulung eingesetzten Bücher, Texte, Lieder und Spiele werden Rollenvorstellungen, Weltbilder und soziale Werte transportiert.

Nachfolgende didaktische Kriterien geben Hinweise für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in kulturell, sozial und ethnisch gemischten Gruppen:

- Die Vielfalt an Geschlechterrollen, an kulturellen, sozialen und ethnischen Hintergründen, an Fähigkeiten und Berufen, an Alter und Behinderungen sollte berücksichtigt werden.
- Verschiedene Lebensformen, Lebensverhältnisse und Familienkonstellationen sollten angesprochen werden.
- Unterschiedliche Religionen, Sprachen, Sitten, Gebräuche, Feste und Feiern sollten berücksichtigt werden.
- Die Illustrationen sollten Klischees vermeiden (z. B. Menschen mit typisierten Gesichtszügen oder stereotypen Tätigkeiten) und Vielfalt abbilden.
- Kinder mit Migrationshintergrund sollten in ihrem alltäglichen Leben individuell dargestellt werden.
- Jedes Kind sollte sich, seine Familie und seine Lebenswirklichkeit in Büchern und Angeboten und damit Identifikationsmöglichkeiten wiederfinden.

Beim **Erzählen** mit dem Ziel der Produktion einfacher Geschichten geht es um die Konstruktion einer linearen, zielgerichteten Nacherzählung einer Handlungsabfolge. Dazu gehören sowohl das selbstständige Erzählen, das Beachten von Erzählformaten und von inhaltlichen Merkmalen wie Handlungsträger, Ort, zeitliche Abfolge und Sinnzusammenhang als auch der Einsatz passender, altersangemessener sprachlicher Mittel.

Ziele der Förderung	Beispiele für <b>sprachliche Aktivitäten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pragmatisch-kommunikativer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o über sich selbst sprechen, anderen zuhören</li> <li>o sich in realen Situationen orientieren, Phantasiewelten kennen lernen</li> </ul> </li> <li>- literaler Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Zugang zu Erzählkultur und Büchern öffnen</li> </ul> </li> <li>- phonetisch-phonologischer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Lautwahrnehmung und Artikulation schulen</li> </ul> </li> <li>- metasprachlicher Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o phonologische Bewusstheit anbahnen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählrituale im Kreis anwenden               <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Erlebnisse, Lieblingsdinge...</li> </ul> </li> <li>- Fortsetzungs- und Mitmachgeschichten erzählen</li> <li>- Märchen erfinden</li> <li>- Gegenstände „sprechen lassen“</li> <li>- Rollenspiele mit und ohne Puppen durchführen</li> <li>- Geschichten zu (Wimmel-)Bildern erfinden</li> <li>- Ratespiel durchführen</li> <li>- Bild-Wortkarten nach Anlauten sortieren</li> <li>- Wörter zum Anlaut des eigenen Namens suchen</li> <li>- Abzählverse nachsprechen</li> <li>- Unsinnverse erfinden</li> <li>- Reimgedichte weiterdichten</li> <li>- Reimpaare finden</li> <li>- Wörter/Silben klatschen</li> </ul>

**Kinderliteratur** gibt wichtige Impulse für die kognitive Entfaltung und bietet Kindern eine neue, über das Alltagsniveau hinausgehende Sprache an. Der Begriff „literacy“ dient in diesem Zusammenhang als Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um Bücher, Erzähl- und Schriftkultur. Neben den Erfahrungen mit Zeichen, Schrift, Bild und Text gehören auch Singen, Spielen mit Reimen und Abzählverse dazu.

Das Vorlesen, die Beschäftigung und handelnde Auseinandersetzung mit Kinderbüchern sind wesentliche Elemente der Förderung von kindlicher Sprachkompetenz.

Erste Erfahrungen mit Texten führen die Kinder dahin zu erkennen, dass Sprache aufgeschrieben und gelesen werden kann. In diesem Zusammenhang bieten Bilderbücher vielfältige motivierende Möglichkeiten zur sprachlichen Auseinandersetzung mit Inhalten aus der Lebenswelt der Kinder. Gleich-

zeitig eröffnen sie den Zugang zu Fantasiewelten und unterschiedlichen kulturellen Gewohnheiten und Sichtweisen.

Ziele der Förderung	Beispiele für <b>sprachliche Aktivitäten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- semantisch-lexikalischer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o sprachliche Begleitung beim handelnden Umgang mit literarischen Texten</li> </ul> </li>   <li>- pragmatisch-kommunikativer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit durch Gestaltungsbeiträge der Kinder</li> <li>o Anregung der Sprechfreude und Abbau von Sprachhemmungen</li> </ul> </li>   <li>- literaler Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Aufbau des Verständnisses, dass Sprache geschrieben und gelesen werden kann</li> <li>o Erweiterung des Weltwissens</li> </ul> </li>   <li>- metasprachlicher Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Anbahnung von Bildungssprache</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogisches Bilderbuchlesen (s. Anhang)</li> <li>- eigene Bilder zu Geschichten malen und vorstellen</li> <li>- Gegenstände zu Geschichten sammeln</li>   <li>- Geschichten verändern und weiterdichten</li> <li>- Dialoge erfinden und/oder nachsprechen</li> <li>- Theaterspiel mit und ohne Masken</li> <li>- Stab-/Puppenspiel</li> <li>- Zeichen und Schrift in der Umgebung wahrnehmen               <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Namen, Buchstaben, Piktogramme</li> </ul> </li>   <li>- Sachbücher einbeziehen</li>   <li>- Sprache (Begriffe und Satzmuster) aus Bilderbüchern an ausgewählten Beispielen der verwendeten Alltagssprache gegenüberstellen</li> </ul>

### **Interkulturelle Bildung**

Für den erfolgreichen Zweitspracherwerb eines Kindes ist die Wertschätzung seiner Geschichte und sprachlichen Herkunft von großer Bedeutung. Interkulturelle Bildung muss integraler Bestandteil des Förderprozesses sein. Kommunikative Kompetenzen werden dann besonders gefördert, wenn sie mit interkulturellen Inhalten verknüpft werden. In der Regel spielt die Herkunftssprache bei kleinen Kindern mit Migrationshintergrund eine besondere Rolle. Sie ist verbunden mit ersten prägenden Sprach- und kulturellen Erfahrungen, formt das Weltbild der Kinder und vermittelt Werte und Normen. Die Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt schafft Vertrauen und bildet so eine Brücke zum Erlernen der Zweitsprache Deutsch.

Das Bewusstmachen und die Wertschätzung verschiedener Sprachen und Kulturen im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung beeinflusst eigene Denk- und Sprachstrukturen der Kinder und fördert „language awareness“ (Sprachaufmerksamkeit).

Es bieten sich im Rahmen des vorschulischen Sprachunterrichts vielfältige Möglichkeiten, interkulturelle Inhalte aufzugreifen und mit dem Sprachlernen zu verknüpfen. Die Verwendung der Herkunftss-

sprache und vertrauter kultureller Inhalte im Sprachunterricht können darüber hinaus zu einem Lernklima beitragen, das das Lernen von Deutsch als Zweitsprache mit positiven Emotionen verknüpft und so die Lernbereitschaft fördert.

Ziele der Förderung	Beispiele für sprachliche Aktivitäten
<ul style="list-style-type: none"> <li>- phonetisch-phonologischer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Schärfung der Sprachwahrnehmung durch einen differenzierten und vielfältigen Umgang mit unterschiedlichen Lauten und Wörtern</li> </ul> </li>   <li>- pragmatisch-kommunikativer Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Stärkung des kreativen und lustvollen Umgangs mit Sprachen</li> <li>o Abbau von Schwellenängsten und Sprachhemmungen</li> </ul> </li>   <li>- metasprachlicher Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit</li> <li>o Wertschätzung und Einbeziehung der Mehrsprachigkeit zur Stärkung der eigenen Identität im multikulturellen Kontext</li> </ul> </li>   <li>- literaler Bereich               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Kulturvergleichende Auseinandersetzung mit Geschichten und Märchen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was klingt anders und was ähnlich?</li> <li>- Wörter in mehreren Sprachen für einen Gegenstand, ein Tier etc. suchen</li> <li>- Einfache Zungenbrecher oder Reime – auch kleine Gedichte - in verschiedenen Sprachen lernen oder vorsprechen</li>   <li>- Kinderlieder (z. B. Geburtstagslieder) in verschiedenen Sprachen singen (manchmal handelt es sich sogar um dieselbe Melodie)</li> <li>- Spiele aus den Herkunftsländern vorstellen und nachspielen</li>   <li>- Laute und Worte aus verschiedenen Sprachen wahrnehmen und vergleichen               <ul style="list-style-type: none"> <li>o z. B. Namen, Farben, Zahlwörter</li> </ul> </li> <li>- Eltern erzählen von ihrer eigenen Kindheit im Herkunftsland</li> <li>- Landesspezifische Aktivitäten als gemeinsame Sprachanlässe nutzen               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Essen kochen, Fotos/Gegenstände anschauen, Spiele ausprobieren</li> </ul> </li>   <li>- Märchen und Geschichten aus verschiedenen Ländern erzählen; die Märchenfiguren beschreiben (Aussehen, Eigenschaften)</li> </ul>

### **Medien**

Medien sind Sozialisationsfaktor und wesentlicher Bestandteil der Kommunikations- und Informationskultur. Sie sind sowohl Lernmittel (z. B. Lernspielsoftware für den PC) als auch Lernobjekt (Medienkompetenz). Das Medium Buch im Rahmen der Literacy-Erziehung erlaubt eine systematische Verknüpfung von Sprachförderung und Medienarbeit.

Fotos, Audio-/Videogeräte und Computer sind Medien, die z. B. bei der Gestaltung einer Geschichte (Daumenkino, Hörgeschichte, Bilderrätsel, Fotogeschichte, Videoproduktion) zum Einsatz kommen können. Hier können Kinder ihre Sprachkompetenz ausbauen. Während des Produktionsprozesses sprechen sie miteinander, treffen Vereinbarungen, hören einander zu, werden gehört, überlegen den nächsten Schritt.

<b>Ziele der Förderung</b>	<b>Beispiele für sprachliche Aktivitäten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- semantisch-lexikalischer Bereich</li>   <li>- pragmatisch-kommunikativer Bereich/ literaler Bereich <ul style="list-style-type: none"> <li>o mit Medien Geschichten erzählen</li> <li>o die eigene Umgebung abbilden</li> <li>o Erlebnisse/ Erinnerungen dokumentieren</li> </ul> </li>   <li>- phonetisch-phonologischer Bereich <ul style="list-style-type: none"> <li>o Artikulation/auditive Wahrnehmung</li> <li>o Prosodie</li> </ul> </li>   <li>- morpho-syntaktischer Bereich</li>   <li>- literaler Bereich interkultureller Aspekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachbegriffe kennen lernen <ul style="list-style-type: none"> <li>o Maus, Tastatur, Bildschirm/Monitor, usw..</li> </ul> </li>   <li>- Foto-Collagen erstellen</li> <li>- Bilderbuchkino erstellen</li> <li>- Rollen im Film einnehmen</li> <li>- Spielszenen filmen</li> <li>- Klanggeschichten aufnehmen</li> <li>- Daumenkino erstellen</li> <li>- Produkt einem Publikum präsentieren</li>   <li>- mit Hilfe verschiedener Medien mit Stimme, Sprache und Ausdruck spielen, die Ergebnisse festhalten und vergleichen</li>   <li>- Reporter spielen (Frage/Antwort)</li>   <li>- Mehrsprachige Medienproduktion (Filme, Hörspiele) kennen lernen</li> </ul>

## 6 Sprachbeobachtung und Dokumentation

Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist in Bildungseinrichtungen ein geeignetes Instrument, um die Lernfortschritte von Kindern im Bildungsprozess zu würdigen und bei Bedarf rechtzeitig eine angemessene Unterstützung durch passende Förder- oder Fördermaßnahmen einzuleiten. Im Rahmen der schulischen Sprachförderung beginnen die Feststellung des Sprachstandes eines Kindes und die Dokumentation seiner weiteren Entwicklung ca. 15 Monate vor der geplanten Einschulung und werden kontinuierlich fortgeführt. Dabei kommt dem Übergang von einer Einrichtung in die folgende eine besondere Bedeutung zu. Damit sich Übergangsphasen kontinuierlich und ohne Bruch gestalten, muss das bereits Erarbeitete/Beobachtete in die weitere Arbeit einfließen und beachtet werden. Gleiches gilt, wenn ein Kind die Bildungseinrichtung wechselt (durch Umzug z. B.) oder innerhalb der Bildungseinrichtung gravierende Veränderungen in der Lerngruppe stattfinden, z. B. durch einen Wechsel der betreuenden Personen. Auch hier muss ein verbindlicher Austausch stattfinden: Wo steht das Kind, was hat es bereits erreicht? Wie geht es weiter?

Bei Verfahren zur Feststellung des Sprachstands sind grundsätzlich zwei unterschiedliche Funktionen zu unterscheiden: zum einen Verfahren, die einer ersten Einschätzung des Sprachstands dienen (Stufe 1), und zum anderen Diagnoseverfahren, die genutzt werden können, um nach Beginn der Fördermaßnahme auf das einzelne Kind zugeschnittene Förderkonzepte zu entwickeln (Stufe 2).

Die Lehrkräfte überprüfen und bewerten die Ergebnisse des sprachlichen Entwicklungsprozesses regelmäßig, indem sie diesen beobachten. Vorhandene und neu erworbene Sprachkompetenzen, aber auch Fehler sind Hinweise auf sprachliche Entwicklungsverläufe und Ansatzpunkte für Fördermaßnahmen. Um die Kontinuität in der Förderung gewährleisten zu können, sollen die Lernwege dokumentiert werden (Erstellen eines Portfolios, Anlegen einer „Schatzkiste“<sup>9</sup>, ...).

Im Folgenden wird ausgeführt, mit welchen Verfahren Grundschullehrkräfte in Zusammenarbeit mit Fachkräften der Kindertageseinrichtungen Förderbereiche und Förderbedarfe erfassen und eine Förderplanung entwickeln können. Mit der Beschreibung der Verfahren ist keine Empfehlung verbunden. Es ist Kindertageseinrichtungen und Grundschulen freigestellt, welcher Verfahren sie sich bedienen. Dies schließt ein, auf die informellen und prozessbegleitenden Beobachtungsverfahren, die sich im pädagogischen Alltag bereits bewährt haben, zurückzugreifen.

Das Verfahren „Fit in Deutsch“ zur Identifizierung für Kinder, die der Sprachförderung bedürfen, ist nach geltender Erlasslage verbindlich einzusetzen.

---

<sup>9</sup> s. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Berlin (Hrsg.), 2010: Die Schatzkiste. Wie Kinder ihr Lernen sichtbar machen

## **Verfahren zur Einschätzung und Dokumentation des Sprachstands (Stufe 1)**

### **Fit in Deutsch (FiD)**

Das Screening-Verfahren „Fit in Deutsch“ (FiD) wird in Niedersachsen eingesetzt, um im Rahmen der Schulanmeldung die Kinder zu erkennen, die im Jahr vor der Einschulung einer zusätzlichen Sprachförderung durch Grundschullehrkräfte bedürfen. Das Verfahren identifiziert zunächst nur, welche Kinder noch nicht über einen altersangemessenen passiven und aktiven Wortschatz verfügen. Das Kind soll in der Kommunikation mit anderen Menschen seinem Alter entsprechend angemessen agieren und reagieren können und es muss kindgerecht strukturierte Äußerungen verstehen. Das Verfahren prüft nicht, inwieweit Kinder die deutsche Sprache bereits normgerecht, d. h. grammatisch richtig mit standardgemäßer Aussprache und differenziertem Wortschatz beherrschen. Fit in Deutsch bezieht außerdem die in der Familie gesprochenen Sprachen ein, indem die subjektive Einschätzung der Eltern zu der Sprachkompetenz ihres Kindes in der Herkunftssprache erfragt wird. Hinweise auf bestimmte Förderbedarfe sind aufgrund der erhobenen Daten nicht gegeben.

Das Verfahren FiD muss für die Feststellung des individuellen Entwicklungsbedarfs der Sprachförderkinder durch weitere informelle Verfahren (gezielte Beobachtung der Kinder in verschiedenen Sprachhandlungssituationen) oder auch durch formelle Verfahren ergänzt werden. Die Ergebnisse aus diesen zusätzlichen Verfahren sind Ausgangspunkt für die Förderplanung. Entwicklungsspezifische Voraussetzungen wie Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten und Lernmotivation sind bei der Förderplanung zu berücksichtigen.

## **Verfahren zur Einschätzung und Dokumentation des Sprachstands (Stufe 2)**

Grundlage jeder Förderung in mehrsprachigen Gruppen ist eine Sprachstandsdiagnose. Generell ist hier zu unterscheiden zwischen systematischen oder informellen prozessbegleitenden Beobachtungsverfahren und punktuellen Testverfahren.

Alle derzeit verfügbaren Verfahren und Ansätze für eine gezielte individuelle Sprachbeobachtung haben eines gemeinsam: Sie erfordern bei den Lehr- und Fachkräften ein vertieftes fachliches Verständnis der deutschen Sprache, ihrer verschiedenen sprachlichen Bereiche und Register, aber auch ein Fachwissen über den Spracherwerb und die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder sowie das pädagogische Wissen über sprachbildende und sprachförderliche Maßnahmen. Nur wenn man den erreichten Sprachstand kennt und die nächste Entwicklungsstufe einschätzen kann, wird passgenaue Förderung ermöglicht.

Der zu erwartende Zeitaufwand bei der Durchführung der einzelnen Verfahren variiert je nach Beobachtungsschwerpunkt und einzeltem Kind oder nach Form des Verfahrens (punktuelle bzw. prozessbegleitende Verfahren).



## **Prozessbegleitende Verfahren**

### **Individueller Förderplan – Individuelle Lernentwicklung**

(IFP Vorschulische Sprachförderung – NiLS-Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hildesheim 2003)

Dieses Instrument für Kindertageseinrichtungen besteht aus einem sechsseitigen Beobachtungsbogen, mit dem alle relevanten Daten des Kindes und seiner Familie, auch Sprachen und Sprachauffälligkeiten erhoben, werden. Die Einordnung des Sprachentwicklungsstandes erfolgt in Form von fünf Stadien, die auch für den linguistischen Laien verständlich erklärt werden (nach Lütje-Klose). Weiterhin werden Beobachtungen zur Sprache und Kommunikation, zur Formenbildung/Grammatik, zum Satzbau, zum Aufgabenverständnis, zum Wortschatz und zur Wortbedeutung sowie sonstige Beobachtungen (Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten, Lernmotivation) erhoben. Förderziele/Fördermaßnahmen sollen aus den Beobachtungen abgeleitet werden.

Der Individuelle Förderplan für Kinder im Elementarbereich findet seine Fortsetzung in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung (ILE).

### **Sismik**

(Michaela Ulich und Toni Mayr, Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2003)

**Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen** erlaubt eine systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung ab zweieinhalb Jahren bis zum Schuleintritt.

Die Durchführung der Beobachtung ist flexibel in Gruppen- oder Einzelsituationen möglich, der Zeitaufwand hängt vom jeweiligen Beobachtungsschwerpunkt ab. Es werden die Qualifikationen Phonetik, Morphematik, Syntax, Lexik, Semantik, Literacy, Rezeptionsfähigkeit, diskursive Fähigkeiten und Sprachmittlung berücksichtigt. Das Verfahren kann als Grundlage für die Erstellung eines Förderkonzeptes genutzt werden.

### **Seldak**

(Michaela Ulich und Toni Mayr, Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2007)

**Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern** (Beobachtungsbogen mit Begleitheft Teil 1 zur Konzeption und Bearbeitung des Bogens und Teil 2 mit Anregungen zur Entwicklung von Literacy). Dieses Verfahren ist ähnlich aufgebaut wie Sismik und stellt eine Ergänzung für die Kinder dar, die einsprachig aufwachsen. Berücksichtigt wird die Altersspanne ab vier Jahren bis zum Schuleintritt. Die Sprachentwicklung kann gezielt beobachtet und systematisch begleitet werden. Ungünstige Entwicklungen können frühzeitig erkannt, positive Entwicklungen sichtbar gemacht werden (vgl. Begleitheft 1, S. 4).

### **Sprachlerntagebuch**

Das Sprachlerntagebuch (Hrsg. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 2007) ist für die Beobachtung zur Sprachlernentwicklung vor Schuleintritt entwickelt worden und beinhaltet zunächst Fragen zum Kennenlernen (Elterninterview) und im Anschluss daran eine Reihe von

Arbeitsblättern, in denen sich das Kind selbst darstellt (Selbstbildnis, Familie etc., erste Wörter). Weiterhin werden zu verschiedenen Zeitpunkten Bildungsinterviews anhand der Zeichnungen des Kindes geführt und Notizen zur Sprachentwicklung und zu Stärken des Kindes niedergeschrieben.

Ein neunseitiger Fragebogen zur Lerndokumentation (Beobachtungen zur Sprachentwicklung vor der Einschulung) berücksichtigt folgende fünf Bereiche: Basale Fähigkeiten, Phonologische Bewusstheit, Sprachhandeln, Erste Erfahrungen mit Bild- und Schriftsprache sowie Sprachstrukturen.

Die beobachtende Person dokumentiert, ob das Kind die Fähigkeiten in den genannten Bereichen mit Unterstützung, ab und zu, häufig oder sicher und selbstständig beherrscht. Im Anschluss finden sich Erklärungen zu Entwicklungsstufen bei der Satzbildung (vier Stufen) mit Beispielen, die zur Formulierung für Förderansätze genutzt werden können.

Dieses Verfahren findet seine Fortsetzung in der Lerndokumentation Sprache (LdS, Hrsg. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2005).

### **Sprachprofil I - Kindergarten**

(Sprachförderkonzept Kt. Basel-Stadt: Erprobungsfassung Februar 2005)

In Zusammenarbeit zwischen Pädagogen abgebender und aufnehmender Bildungsinstitutionen wurden Sprachprofile (vom Vorschulbereich bis zum 9. Schuljahr) erarbeitet, die Kriterien benennen, um sprachliche Niveaus im Übergang von einer Bildungsinstitution zur nächsten zu beschreiben. Die Erwartungen der nächsthöheren Stufe werden genau definiert, indem die für das schulische Lernen nötigen Kompetenzen erfasst werden. Die Sprachprofile sind ein Orientierungsinstrument für Pädagogen - kein Beurteilungssystem für Sprachkompetenzen. Das Sprachprofil I beschreibt Fertigkeiten im Kindergarten, Sprachprofil II diejenigen in der Primarschule (weitere Profile bis zum 9. Schuljahr).

Relevant sind im Vorschulalter besonders folgende Bereiche: Interaktion mündlich, Interaktion schriftlich, Rezeption mündlich, Rezeption schriftlich, Produktion mündlich, Produktion schriftlich, Reflexion über Sprache.

Die Profile beschreiben, welche sprachlichen Handlungen gelernt werden sollen, und stellen auch beispielhaft Förderszenarien dar. Die Kriterien werden global, aber auch detailliert beschrieben. Sprachliche Ziele werden genannt und sowohl angeleitete als auch freie Sequenzen vorgeschlagen.

### **Punktuelle Verfahren**

#### **Havas 5**

Havas 5 (Hans H. Reich und Hans-Joachim Roth, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, 2001) ist das „**Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen** (bis zum Alter von ca. sechseinhalb Jahren). Dieses Verfahren erfasst den individuellen Sprachstand in beiden Sprachen des Kindes (Deutsch und Herkunftssprache). Der Zeitumfang für das Einzelge-

sprach beträgt etwa zehn Minuten, für die Auswertung etwa 45 Minuten je Sprache. Havas 5 lässt Beobachtungen in folgenden Bereichen zu: Aufgabenbewältigung, Bewältigung der Gesprächssituation, Verbaler Wortschatz, Formen und Stellung des Verbs sowie Verbindung von Sätzen.

Ausgangstext ist eine vom Kind mündlich beschriebene Bildfolge, die aufgezeichnet und anschließend analysiert wird.

### **Cito**

(Sprachtest zur Sprachstandsfeststellung für vier- bis siebenjährige Kinder, [www.cito.com](http://www.cito.com))

Dieser digitale Sprachtest umfasst die Testbereiche (rezeptive Sprachfähigkeit) Passiver Wortschatz, Kognitive Begriffe, Phonologische Bewusstheit, Textverständnis.

Die jeweils erreichten Punktwerte bilden die Grundlage für die Sprachförderentscheidung, sind aber nur bedingt für eine Diagnose geeignet. Die Dauer der Durchführung beträgt ca. 30-45 Minuten. Die Überprüfung der Sprachfähigkeit in türkischer Sprache ist möglich.

### **LiSe-DaZ**

**Linguistische Sprachstandserhebung-Deutsch als Zweitsprache** (Schulz, Tracy, Hogrefe Testzentrale Göttingen 2011)

Als Sprachförderdiagnostik ist dieses Verfahren zur Bestimmung des sprachlichen Entwicklungsstands bei Kindern mit Deutsch als Zweit- oder auch Drittsprache, aber auch für die Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Erstsprache zwischen drei und sieben Jahren geeignet. Es werden Aspekte der Sprachkompetenz in den Bereichen Sprachproduktion und -rezeption erfasst, um sowohl konkrete Anhaltspunkte für eine anschließende individuelle Förderung zu gewinnen als auch um die Effektivität der Förderung zu überprüfen. Für die Durchführung sind linguistische Grundkenntnisse erforderlich. Das Verfahren hat eine Gesamtdauer von max. 30 Minuten.

## **7 Umsetzung der schulischen Sprachbildung und Sprachförderung vor der Einschulung**

Grundsätzlich ist es für die zukünftigen Schulkinder in den Kindertageseinrichtungen, ob mit oder ohne Sprachförderbedarf, gewinnbringend, wenn sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte multiprofessionell zusammenarbeiten und ihre besonderen Kompetenzen einbringen. Eine gelingende Kooperation und die damit verbundenen gemeinsamen Anstrengungen werden sich nutzbringend auf die Qualität der Sprachbildung und Sprachförderung auswirken.

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen begleiten die sprachliche Entwicklung der Kinder mit geeigneten Angeboten zur Sprachbildung und Sprachförderung vom Beginn bis zum Ende der Kindergartenzeit. Die Aufgabe der Grundschullehrkräfte besteht bei der schulischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung darin, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, bei denen Sprachförderbedarf festgestellt wurde, schon vor dem Eintritt in die Grundschule im Hinblick auf Anforderungen in der Schulanfangsphase im ersten Schuljahr weiterzuentwickeln. Gemeinsames pädagogisches Handeln erleichtert den Kindern den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule.

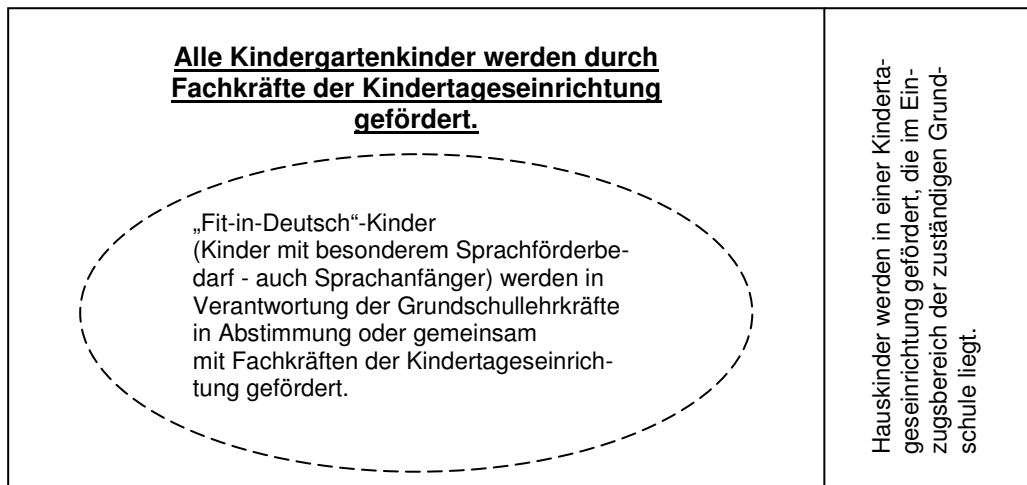
Besondere Beachtung erfahren die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Kinder an den Übergängen im Bildungssystem und im Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule. Die von Kindern verwendete und entwickelte Alltagssprache in der Kindertageseinrichtung folgt eher den Regeln der Mündlichkeit. Die zukünftig in der Schule geforderte sogenannte Bildungssprache orientiert sich zunehmend an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs. Jedes Kind dahingehend zu unterstützen, die Bildungssprache immer selbstverständlicher und angemessen in Handlungssituationen und bei Gesprächen mit anderen zu erproben, ist die Aufgabe der Grundschullehrkräfte in der Sprachförderung als Teil der Sprachbildung vor der Einschulung.

Das Zusammenwirken von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschule gewinnt somit unter dem Aspekt der durchgängigen Sprachförderung, also der zwischen den Institutionen aufeinander abgestimmten Sprachförderung, eine besondere Bedeutung. Die dafür notwendigen Abstimmungen zum Wohle der Kinder bedingen eine sich gegenseitig wertschätzende Beziehung der Personen beider Institutionen.

Eine gelungene Kooperation basiert auf der konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der jeweils anderen Institution, dem Wissen um die verschiedenen Aufträge und Arbeitsweisen. Sie bezieht sich nicht nur auf die organisatorischen Rahmenbedingungen, sondern auch auf die Vernetzung der inhaltlichen Konzepte von Kindertageseinrichtung und Grundschule, auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses von durchgängiger Sprachbildung und Sprachförderung. Die Konzepte beider Institutionen bauen aufeinander auf und ergänzen sich, um auf diese Weise die Wirksamkeit der Förderung von Kindertageseinrichtung und Grundschule zu verstärken.

## Organisation der Sprachförderung

Die Organisation der Sprachförderung wird gemeinsam von Kindertageseinrichtungsfachkraft und Grundschullehrkraft konzipiert und begleitet.



Die Gruppe der Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf stellt eine Teilgruppe aller Kinder in einer Kindertageseinrichtung dar. Ihre Sprachbildung und Sprachförderung findet sowohl integrativ als auch additiv statt. Das bedeutet, dass sowohl Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen als auch aus der Grundschule in die Sprachbildung und Sprachförderung eingebunden sind.

Im Sinne der zu fördernden Kinder ist es erforderlich, das Kontingent an Sprachförderstunden der Grundschullehrkräfte flexibel und bedarfsgerecht einzusetzen.

Zu den Aufgabenbereichen einer von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräften inhaltlich gemeinsam abgestimmten Sprachförderung gehören:

- **Gemeinsame** konzeptionelle Planung:
  - o Klärung organisatorischer Fragen (einschließlich der Fragen, die die so genannten „Hauskinder“ betreffen)
  - o Klärung von Rollen und Aufgaben
  - o Individuelle Beobachtung und Diagnose (auch unter Einbeziehung von Elterngesprächen)
  - o Dokumentation und Austausch über die bisher dokumentierte Sprachentwicklung unter Beachtung der datenschutzrechtlichen Vorgaben
  - o Individuelle Förderplanung (Vorschlag durch die Grundschullehrkraft, Abstimmung mit der Fachkraft der Kindertageseinrichtung)
  - o projektorientierte Förderplanung (Vorschlag durch die Grundschullehrkraft, Abstimmung mit der Fachkraft der Kindertageseinrichtung)
- Durchführung der Fördermaßnahmen
- Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen

Sprachfördereinheiten sind in die jeweiligen Planungen bzw. Tagesabläufe der Kindertageseinrichtungen einzupassen. Eine Abstimmung von Fachkräften der Kindertageseinrichtungen und Grundschul-

Lehrkräften ist unerlässlich, um aktuelle Themen, Tagesplanungen und Projektinhalte der Kindertageseinrichtung aufgreifen zu können.

Förderort sollte die Kindertageseinrichtung sein, da zur Sprachförderung unabdingbar die Erprobung im Alltag gehört, inwieweit sprachliches Handeln erfolgreich ist. Daneben erfolgen auch Besuche und „Unterrichtsstunden“ in der Schule, um den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule vorzubereiten. Auch weitergehende Aktivitäten wie z. B. Durchführung gemeinsamer Feste oder Besuche von besonderen Veranstaltungen der jeweils anderen Institution sind förderlich und zielführend.

Durchgängige Sprachbildung im vorschulischen Bereich erfordert, dass möglichst alle an der Sprachförderung Beteiligten - Kindertageseinrichtung, Grundschule und Elternhaus - zusammenwirken und sich verständigen (Gogolin/Lange 2010)<sup>10</sup>. Die Information und Einbindung der Eltern hat hier einen besonderen Stellenwert. Eltern können z. B. die Möglichkeit zur Hospitation erhalten und/oder sie werden an Projekte wie Family Literacy (s. Kapitel 9) herangeführt.

Ein offener Austausch über die bisherige Gesamtentwicklung der Förderkinder und der vorausgegangenen Maßnahmen der Sprachbildung und Sprachförderung unter Berücksichtigung der vorhandenen Dokumentation der Kindertageseinrichtung ist hilfreich. Auf dieser Grundlage werden Absprachen über die weiteren Sprachfördermaßnahmen getroffen.

Für Kinder, deren Sprachkompetenz in der deutschen Sprache noch wenig entwickelt ist und die regelmäßige Einzel- oder Kleingruppenförderung benötigen, ist die vielfältige sprachliche Anregung durch und in der Gesamtgruppe notwendig. Grundsätzlich sollte die Gruppengröße in der Kleingruppenförderung unter dem Aspekt der Differenzierung flexibel gehalten werden können. Bei der Herausnahme einzelner Förderkinder sind Absprachen bezüglich der Räumlichkeiten nötig. Wünschenswert ist ein für die Sprachförderung verfügbarer Bereich, in dem Arbeitsmaterialien gelagert werden können. Das von den Kindern Erarbeitete sollte vor Ort präsent sein.

Bei der Gestaltung und Durchführung der Sprachfördermaßnahmen zeigen bisherige Erfahrungen, dass es sinnvoll ist, sowohl in jeder Schule als auch in jeder Kindertageseinrichtung einen festen Ansprechpartner zu haben, der über fachliche Kompetenzen verfügt, den Kontakt zu den anderen Einrichtungen hält und notwendige Absprachen auf der Grundlage gemeinsam erarbeiteter Regelungen trifft. Oft sind Absprachen seitens der Schule mit mehreren Kindertageseinrichtungen zu treffen. Gleiches gilt für die Kindertageseinrichtungen, die häufig mit verschiedenen Grundschulen kooperieren. Auch für Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besuchen, müssen Organisationsformen gefunden werden, die dem Grundprinzip der durchgängigen Sprachbildung und Sprachförderung genügen. Dies schließt ein, dass auch Lösungen im Rahmen von regionalen Netzwerken gefunden werden.

---

<sup>10</sup> Gogolin, I., Lange, I. unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. - Münster

## 8 Sprachförderliche Haltungen, Methoden und Techniken<sup>11</sup>

Lehrkräfte wissen, dass sie bei jeder Sprachbegegnung mit Kindern zur Sprachbildung und Sprachförderung beitragen. Um sprachförderlich und sprachbildend tätig werden zu können, sind insbesondere nachfolgend aufgeführte Haltungen, Methoden und Techniken geeignet:

### Sprachförderliche Haltungen

- Lehrkräfte achten bei ihrem sprachlichen Handeln auf Richtigkeit und Präzisierung. Sie bieten unterschiedliche Formulierungen eines Sachverhalts zum besseren Verständnis an. Sie geben Formulierungshilfen und binden Fachbegriffe ein.
- Die Lehrkräfte sind sprachliches Vorbild in ihrer Sprechweise und Sprechgeschwindigkeit.
- Die Lehrkräfte sind in der Lage, ihre Sprachanteile zu regulieren und sich zurückzunehmen, um dem Kind Raum für seine sprachlichen Aktivitäten zu geben. Der Sprachanteil der Kinder sollte über dem der Lehrkraft liegen (Verwendung von offenen Fragen und Impulsen, seltener W-Fragen).<sup>12</sup>
- Die Lehrkräfte bauen eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind als unverzichtbare Bedingung für Lernbereitschaft und Lernvermögen auf. Sie zeigen Interesse an seinen Themen und drücken Wertschätzung aus.

### Sprachförderliche Methoden

- Die Lehrkräfte bieten reichhaltige, variationsreiche sprachliche Anregungen und nutzen auch das Verfahren „lautes Denken“. Hierbei formuliert die Lehrkraft eigene Überlegungen zu einem Thema, um das Kind an seinen Gedankengängen teilhaben zu lassen.
- Die Lehrkräfte fordern komplexere Sprachhandlungen heraus und bewirken dadurch einen hohen Sprechanteil der Kinder.
- Die Lehrkräfte nutzen kooperative Lernformen, um die Kommunikation der Kinder untereinander anzuregen.
- Die Lehrkräfte unterstützen das Sprechen der Kinder durch Ermutigung, durch Umformulieren und Nachfragen (Micro-Scaffolding), das sog. „dialogische Lernen“.
- Sie nutzen das dialogische Vorlesen und die Vorstufe „Erzählen“ als Vorstufe zum Textverstehen.

Ein erster Zugang zum Textverstehen ist das mündliche Erzählen. Das Erzählen gilt als Startfunktion beim Aufbau sprachlicher Fähigkeiten, als erste kontextunabhängige Sprachverwendung. Die Motivation zum Zuhören wird durch die Modulation der Stimme, durch passende Mimik und Gestik verstärkt. Auch der Einsatz von Handpuppen kann beim Erzählen hilfreich sein. Sie ermöglichen sprachliches Probedenken. Erst im zweiten Schritt kommt das Vorle-

---

<sup>11</sup> vgl. hierzu die ausführlichen Darstellungen in: Gogolin, I., Lange, I. et al (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. (FörMig Material Bd. 3). – Münster.

<sup>12</sup> Impulse bzw. W-Fragen - je nach angestrebter sprachlicher Aktivität - stellen: Während Impulse umfangreichere Antworten herausfordern („Auf dem Bild sind Tiere. Zeig sie mal und erzähle darüber!“), sind W-Fragen meistens eng gefasst und erfordern nur kurze Antworten: „Welche Tiere siehst du?“ „Hunde und Katzen.“

sen zum Tragen. Die anfängliche Einbettung des Vorlesens in Dialoge und eine sukzessive Steigerung der Textumfänge sind notwendige Unterstützungen zum Textverstehen.

- Die Sprachförderkräfte nutzen Aktivitäten in verschiedenen Bereichen.

Neben dem Erzählen und Vorlesen, in Einzel- und Gruppengesprächen, ist es motivierend, sprachbegleitend zu basteln, zu spielen, zu musizieren, zu experimentieren, zu turnen usw.. Alle Themen der Erfahrungs- und Lernbereiche bieten hier sprachförderliche Anlässe.

- Die Sprachförderkräfte beziehen die Mehrsprachigkeit ein.

Bedeutsam ist die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit. Die Herkunftssprachen sollten genutzt und nicht stillschweigend übergangen werden. Die Mehrsprachigkeit kann einbezogen werden, indem die Kinder ermuntert werden, ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse einzubringen, z. B. in sog. mehrsprachigen Murmelrunden oder durch einen direkten Sprachenvergleich.

### **Sprachförderliche Techniken**

- Die Lehrkräfte üben ein indirektes Korrekturverhalten, z. B. durch wiederholendes Nachfragen/Alternativfragen, durch Vervollständigen oder Verändern der kindlichen Äußerung unter Einbau des zu lernenden Sprachinhalts.

- Die Lehrkräfte nutzen das Konzept von „scaffolding“<sup>13</sup>.

Das Konzept bezieht sich primär auf die Struktur von Unterrichtseinheiten. Scaffolding bedeutet, Gerüste zu bauen, um von dem umgangssprachlichen, handlungsbegleitenden Sprechen zu bildungssprachlicher Textkompetenz zu gelangen. Die Lehrkräfte stellen die notwendigen sprachlichen Mittel (Wortschatz und Sprachstrukturen) zur Verfügung, ziehen sich dann Schritt für Schritt zurück und ermöglichen den Kindern so die Entwicklung von der kontextgebundenen zur kontextreduzierten Sprache. In der Regel werden folgende Schritte berücksichtigt:

1. Schritt: Kinder tauschen sich mündlich über eine Sache aus (Alltagssprache).
2. Schritt: Alltagssprachlich formulierte Beobachtungen werden ggf. durch die Lehrkraft um fachsprachliche Begriffe ergänzt.
3. Schritt: Die Kinder berichten anderen von der Sache und benutzen dabei zunehmend fachsprachliche Begriffe. In der Grundschule werden diese Schritte durch einen
4. Schritt erweitert: das Verfassen eines schriftlichen Textes zur Sache.

Die beschriebenen Schritte werden kindgerecht und spielerisch vollzogen, damit

---

<sup>13</sup> Beispiel, wie das Konzept des scaffolding (Schritte 1-3) und das Stellen von Reformulierungsaufgaben umgesetzt werden kann:

- a) Kinder beobachten, dass ein Spiegel beschlägt, wenn er angehaucht wird. Sie beschreiben das Phänomen zunächst mit eigenen Worten: „Er wird dunkel. Er sieht neblig aus.“
- b) Im Verlauf des Gesprächs nennt entweder ein Kind von sich aus den Begriff, oder er wird durch die Lehrkraft eingeführt: „Schau mal, der Spiegel beschlägt. Da kann man mit dem Finger auf dem Spiegel malen. Weißt du, warum?“
- c) In der Folgezeit wird der neu erworbene Begriff häufiger wiederholt und immer wieder benutzt, um ihn zu verinnerlichen in anderen Situationen, z.B., wenn das Fenster oder die Brille beschlägt. „Hilfe, ich kann gar nichts sehen. Wisst ihr, was mit meiner Brille passiert ist?“
- d) Reformulierungsaufgaben können z.B. in ein Quiz, eine Geschichte oder eine spielerische Situation eingebettet werden. „Benjamin hat beobachtet, dass die Fenster unserer Küche viel öfter beschlagen als die Fenster in unserer Spielgruppe. Könnt ihr erklären, warum das so ist?“



keine gekünstelte oder verkrampfte Kommunikationssituation entsteht.

- Sprachförderkräfte stellen „Reformulierungsaufgaben“.

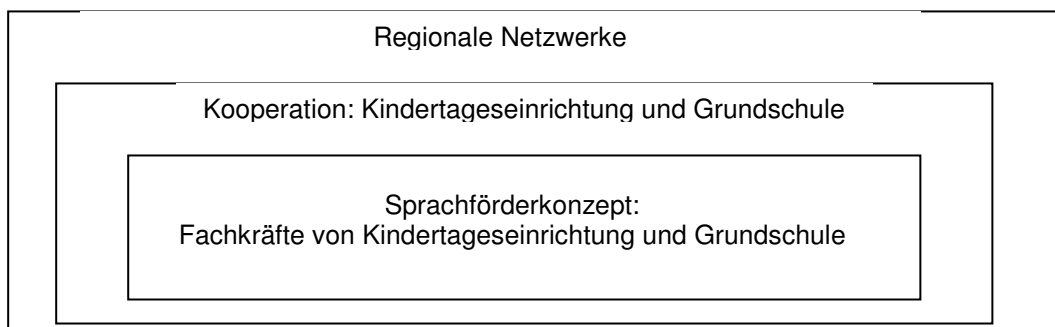
Hier geht es um eine „Rückübersetzung“ von Bildungssprache in Alltagssprache. Dabei wird eine Aufgabenstellung in Allgemeinsprache umformuliert, damit sichergestellt wird, dass die erwartete Handlung erfasst worden ist (Beispiel: Erkläre es mit deinen Worten.).

## 9 Eckpunkte der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule im Rahmen der Sprachförderung vor der Einschulung

Eine durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung, die alle Kinder in ihrer individuellen Sprachentwicklung auf dem Weg zur Aneignung der Bildungssprache unterstützt und erfolgreich fördert, kann nur im Rahmen einer abgestimmten Zusammenarbeit aller beteiligten Bildungseinrichtungen und Personen umgesetzt und ausgestaltet werden. Kindertageseinrichtungen und Schulen sind die zentralen Orte, an denen Kinder im Zusammenwirken mit dem Elternhaus erfolgreich ihre Erst- und Zweitsprache allgemein erwerben und die Voraussetzungen für den Erwerb der sog. Bildungssprache erlangen können. Um diesen Prozess der „Durchgängigkeit der Sprachbildung“ in Gang zu setzen, zu systematisieren und zu verstetigen, bedarf es bestimmter Eckpunkte der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule sowohl auf der Ebene der Organisation als auch in der inhaltlichen Gestaltung der Sprachbildung und Sprachförderung.

### Zusammenarbeit in den Bereichen Organisation und Planung

Das gemeinsam erstellte Sprachförderkonzept der Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung und der Grundschulfachkraft ist eingebettet in die Kooperation der beiden Institutionen und - abhängig von den Gegebenheiten vor Ort - in regionale Netzwerke, wie das nachstehende Schaubild veranschaulicht.



Bei der Entwicklung tragfähiger Kooperationsstrukturen sollten bestehende Beratungsangebote der Kommune, der Schulbehörde und des Kultusministeriums (Fachberatung der Kindertageseinrichtungen, Brückenjahrteams, Fachberatung Interkulturelle Bildung ...) genutzt und einbezogen werden<sup>14</sup>.

#### - Rahmenbedingungen schaffen

- innerhalb der Region/Kommune ein Kooperationsnetzwerk der beteiligten elementar- und primärpädagogischen Institutionen einrichten (dabei auch externe Partner wie Vereine, Musikschulen, Bibliotheken, Theatergruppen, freie Träger sozialpädagogischer

<sup>14</sup> Informationen zur Zusammenarbeit von Kindergarten - Grundschule: <http://www.mk.niedersachsen.de> → Frühkindliche Bildung → Kindertagesstätten (Zugriff: 17.07.2012)  
Informations- und Unterstützungsangebote der LSchB: <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/lehrkraefte> (Zugriff: 17.07.2012)

- scher Freizeiteinrichtungen etc. einbeziehen) und bestehende Bildungsprojekte um den Bereich Sprachförderung ergänzen
  - Struktur der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule festlegen (Kooperationskalender, Termine, Verantwortlichkeiten, Dokumentation, Qualitätssicherung, gemeinsame Fortbildungen), und die Sprachförderung explizit im Rahmen bestehender Konzepte des Brückenjahrs verankern
  - eine Bestandsaufnahme bestehender Angebote an Sprachförderung der beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen machen, diese in ihrer Wirksamkeit bewerten und aufeinander abstimmen (Liste mit best-practice Beispielen erstellen)
- **Sprachförder- und Sprachbildungskonzepte der beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aufeinander abstimmen**
  - ein gemeinsames Sprachbildungsverständnis erarbeiten (entwicklungsbezogenes Menschenbild, Verständnis von Lernen, Bildung und Förderung, Kompetenzbegriff, Verständnis von Mehrsprachigkeit, s. Kapitel 2 und 5)
  - sich die vorhandenen Sprachförderkonzepte und die Praxis der Sprachförderung gegenseitig vorstellen und bezogen auf das gemeinsame Sprachbildungsverständnis reflektieren
  - Schnittstellen und Übergänge feststellen (Meilensteine der Sprachentwicklung, von der Alltagssprache zur Bildungssprache, Stolpersteine des Zweitspracherwerbs, s. Anhang)
  - die angewendeten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kennen lernen, aufeinander abstimmen und weiterentwickeln (s. Kapitel 6)
  - spezielle Diagnoseverfahren bewerten und auswählen (s. Kapitel 6)
  - spezifische Förderschwerpunkte festlegen (individuelle Förderpläne erstellen)
  - gemeinsame und spezifische Inhalte/Themen auswählen, übergreifende Sprachprojekte vereinbaren, deren Vorbereitung und Durchführung planen und den Fachkräften/Lehrkräften verantwortlich zuordnen (s. Kapitel 4 und 7)

### **Inhaltliche und didaktisch-methodische Zusammenarbeit**

Ziel der Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräften im Jahr vor der Einschulung ist die gemeinsame Förderung von Kindern, bei denen im Rahmen der Schulanmeldung ein besonderer und individuell durchaus unterschiedlicher Förderbedarf festgestellt wurde. Dieser Teamarbeit liegt ein Förderplan zugrunde (vgl. Beispiel im Anhang), der auf die individuellen Belange eines förderbedürftigen Kindes zugeschnitten ist. Er legt fest, wie Grundschullehrkräfte die Bildungsansätze der Kindertageseinrichtung für ein förderbedürftiges Kind mit ihren Kompetenzen und Ressourcen zusätzlich unterstützen können, um einen erfolgreichen Schulstart zu ermöglichen. Dabei bringen Grundschullehrkräfte ihr Wissen und Können im Hinblick auf die Anbahnung von sprachlichen Anforderungen ein, die ein Kind mit der Einschulung beherrschen sollte.

Die Kooperation zwischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräften geht über eine organisatorische und/oder inhaltliche Abstimmung von Sprachfördermaßnahmen hinaus und findet im Rahmen eines gemeinsam abgestimmten Förderplans für die Kinder, die der zusätzlichen Förderung durch Grundschullehrkräfte bedürfen, ihre Umsetzung (s. Kapitel 7).

Der Erarbeitung und Umsetzung von gemeinsamen Förderansätzen liegt zugrunde, dass sich die mit der Förderung eines Kindes betrauten Pädagogen in Kindertageseinrichtung und Grundschule die Aufgabe von Sprachbildung und Sprachförderung gleichermaßen zu eigen machen und ein Team bilden, das

- **die Förderbedarfe eines Kindes im Blick hat und Lernfortschritte gemeinsam würdigt**
  - o regelmäßiger Austausch über die individuelle sprachliche Lernentwicklung der beteiligten Kinder (auf der Grundlage des zweistufigen Verfahrens und der von beiden Seiten durchgeführten Beobachtung und Diagnostik unter Beachtung der datenschutzrechtlichen Bedingungen)
  - o Stärken und Entwicklungsschritte festhalten (z. B.: Portfolio)
  - o Kinder mit besonderem Förderbedarf in den Blick nehmen (weitere Förderbereiche erkennen, Elterngespräche führen, medizinisch-therapeutische Förderung veranlassen)
- **regelmäßig die Konzeption, Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen erörtert**
  - o Förderung gemeinsam planen und durchführen
  - o Förderziele, -inhalte und -methoden individuell und gruppenbezogen festlegen (individuelle Förderpläne erstellen, Förderschwerpunkte für bestimmte Zeiträume festlegen und methodisch planen)
  - o spezifische sprachliche Anforderungen des Übergangs zur Bildungssprache und schulische Vorläuferfähigkeiten berücksichtigen
  - o übergreifende Sprachprojekte unter Berücksichtigung der spezifischen Sprachbildungs- und Förderziele planen und durchführen
  - o Lernszenarien zu altersgerechten Sachthemen, Bilder-, Kinderbüchern, Alltagsabläufen, interkulturellen Themen entwickeln, gestalten und im Rahmen der Kindertageseinrichtungen und der vorschulischen Sprachfördergruppen abgestimmt durchführen
  - o Lernergebnisse in Form von Bildern, Plakaten, szenischen Darstellungen, Liedern, Gedichten, etc. in den Kindertageseinrichtungen- und Sprachfördergruppen und vor den Eltern gemeinsam bzw. gegenseitig präsentieren
- **seine pädagogische Arbeit gemeinsam reflektiert und sich kollegial beraten kann**
  - o Beobachtungen über die Kompetenzentwicklung in den sprachbezogenen Bereichen Kommunikation, Weltwissen, Rezeption und Sprachanwendung austauschen und dokumentieren (z. B.: Portfolio)

- vorhandene Materialien, Medien und Sprachlernprogramme einbeziehen und bewerten

### **Elternberatung, Elternbeteiligung und Zusammenarbeit mit Eltern**

Eltern sind in Erziehungs- und Bildungsprozessen die wichtigsten Teampartner. Im Rahmen einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern werden im Kontext der Sprachbildung und Sprachförderung Eltern in den Sprachentwicklungsprozess ihrer Kinder daher mit einbezogen und daran aktiv beteiligt (regelmäßiger Austausch über die Sprachentwicklung in Erst- und Zweitsprache, Einblick in Beobachtung und Dokumentation, Hospitationsangebot bei Sprachfördermaßnahmen, Einbindung und Mitwirkung bei Projekten und Aktivitäten unter Einbeziehung der Familiensprachen).

Möglichkeiten, Eltern in Bildungsprozesse einzubeziehen und daran zu beteiligen:

- Initiieren von Family Literacy Projekten: aktive Teilnahme und Mitarbeit der Eltern im Rahmen der Sprachförderung vor der Einschulung (gemeinsames Lesen und Vorlesen auch mehrsprachiger Kinderbücher in Kleingruppen, kreativer Umgang mit ausgewählten Themen, Einbeziehen von bekannten und neuen Kinderliedern, Reimen, Sprechversen, Präsentation in der Kindergartengruppe, bei Elternnachmittagen etc.)
- Elterngruppenarbeit parallel zur Sprachförderung der Kinder (Eltern lernen Bücher und Materialien kennen und erstellen unter Anleitung eigene Materialien für zu Hause)
- gemeinsame Aktivitäten mit Eltern und Kindern (Stadtteilerkundung, Bibliotheks-, Museumsbesuch, Feste, etc.) werden im Rahmen der Kooperation sprachlich vorbereitet, durchgeführt und sprachlich nachbereitet
- Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen von Unterstützungs- und Qualifizierungsangeboten für Mütter und Väter, die in Kooperation mit kommunalen Trägern durchgeführt werden: z. B. in der Familienbildung und in Rucksack-, Griffbereit- oder Hippy-Projekten. Diese Projekte zielen in unterschiedlicher Weise darauf ab, die sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder in der Familie mit der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung und der Grundschule zu verknüpfen. Eltern werden darauf vorbereitet, ihre Kinder sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache Deutsch mit geeigneten Materialien zu unterstützen. Sie werden auch zum intensiven Umgang mit Bilderbüchern, Geschichten, mit Malaktivitäten und Spielen in ihrer Familiensprache angehalten. Neben dem Ausbau beider Sprachen in Alltagssituationen muss die Förderung in der Familiensprache auf die Stärkung der Vorläuferfähigkeiten zur Schriftsprachentwicklung der Kinder zielen. Durch die Anbindung der Projekte an die Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen werden Möglichkeiten zur Begegnung und zum gegenseitigen Austausch geschaffen, so dass neben der Sprachförderung in Deutsch die Sprachen der Familien Wertschätzung in den Einrichtungen erfahren<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Zum Einbezug von Eltern in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften wurden in FörMig diverse Publikationen erstellt. Siehe u.a. die Beispiele mit Kurzkomentaren auf der Website: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/dsfd/modb5/index.html> (Zugriff: 17.07.2012)



## **Anhang**

- 1. Beispiel für einen Kooperationskalender**
- 2. Beispiel für einen Förderplan:**
  - Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung**
- 3. Anregungen für Sprachfördermaßnahmen**
  - Das Rollenspiel**
  - Das dialogische Bilderbuchlesen**
  - Lernszenario**
- 4. Einordnung des Sprachentwicklungsstandes in der deutschen Sprache**
- 5. Besonderheiten beim deutschen Satzbau**
- 6. Stolpersteine der deutschen Sprache**
- 7. Glossar**

## Anhang 1

### Kooperationskalender – Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung (Muster)

Ansprechpartnerin-Grundschule : \_\_\_\_\_

Ansprechpartnerin-Kindertageseinrichtung: \_\_\_\_\_

Zeitpunkt	Baustein/ Aktivität	verantwortliche Einrichtung (Ort)	beteiligte Personen
April/Mai Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Schulanmeldung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachstandsfeststellung (FiD)</li> <li>- Auswertung</li> <li>- Benachrichtigung der Nds. Landesschulbehörde</li> <li>- Benachrichtigung der Eltern</li> <li>- Benachrichtigung der KiTa</li> </ul> </li> </ul>	GS	GS-Leitung Lehrkräfte der Eingangsstufe Sprachförderlehrkräfte KiTa-Erzieherinnen KiTa-Leitung
Juni/Juli Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>organisatorische Planung</b> der schulischen Sprachförderung (SF) in Absprache mit der/den beteiligten KiTa's (SF-Gruppen, SF-Orte, SF-Zeiten, vorauss. SF-Lehrkräfte)</li> <li>• <b>Fortbildungs-Planung</b></li> </ul>	GS	GS-Leitung Sprachförderlehrkraft KiTa-Leitung
August/ September Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>fachliche Planung der Sprachförderung(I)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hospitation und Beobachtung</li> <li>- Austausch über der Sprachförderbedarf der Kinder (individuelle Förderpläne erstellen)</li> <li>- Förderschwerpunkte für 3 - 5 Monate festlegen (Absprache über Sprachprojekte, Materialien, gemeinsame Aktivitäten)</li> </ul> </li> </ul>	GS  (KiTa-Gruppen)	Sprachförderlehrkraft KiTa- Gruppenleitung  Information: KiTa-Leitung GS-Leitung
Dezember Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vorlesebesuche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3-Klässler der GS lesen Advents-Weihnachtsgeschichten</li> <li>KITA-Kinder malen und basteln dazu</li> </ul> </li> </ul>	GS  (KiTa-Gruppen)	Schulkinder KiTa-Kinder Sprachförderlehrkräfte KiTa-Gruppenleitung
Januar/ Februar Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sprachentwicklungsgespräche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Austausch über Beobachtung u. Diagnose des Sprachstandes der SF-Kinder</li> <li>- Fortschreibung der individuellen Förderpläne</li> <li>- Information und Beratung d. Eltern über die Sprachentwicklung und über zusätzliche Fördermöglichkeiten ihres Kindes</li> </ul> </li> </ul>	GS  (KiTa-Räume)	Sprachförderlehrkraft KiTa-Gruppenleitung Eltern
Februar Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>fachliche Planung der Sprachförderung (II)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Förderschwerpunkte für 3 - 5 Monate festlegen</li> <li>- Planung eines fachübergreifenden altersgemischten Sprachprojekts in der KiTa und/oder in der GS</li> <li>- Aufgabenverteilung u. Zeitplanung</li> </ul> </li> </ul>	GS  (KiTa-Räume)	Sprachförderlehrkraft KiTa-Gruppenleitung  Information: KiTa-Leitung GS-Leitung
April Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Durchführung des Sprachprojekts in der KiTa und/oder der GS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- TN: zukünftige Schulkinder und Kinder d. Eingangsstufe</li> <li>- Inhalte: Forscherwerkstatt „Laute u. Buchstaben“ Bilderbuchprojekt „Vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ o. Ä.</li> </ul> </li> </ul>	GS  (KiTa-Räume) (GS-Räume)	Sprachförderlehrkraft KiTa-Gruppenleitung Lehrkräfte der Eingangsstufe  Information: KiTa-Leitung GS-Leitung
Mai/Juni Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tandem-Fortbildung-Sprache</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mögliche Themen: Alltagssprache - Bildungssprache, Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit</li> </ul> </li> <li>• <b>Schulanmeldung</b> (s. o.)</li> </ul>	GS und KiTa	Lehrkräfte und Erzieherinnen der beteiligten Einrichtungen
Juli Schuljahr ....	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Feedback-Runde</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Austausch über die Zusammenarbeit</li> <li>- Konsequenzen für die weitere Kooperation</li> </ul> </li> </ul>	GS und KiTa	GS-Leitung Sprachförderlehrkraft KiTa-Gruppenleitung KiTa-Leitung



## Anhang 2

### **Dokumentation der individuellen Lernentwicklung/Förderplanung Informationen und Anregungen**

Diagnostische Beobachtung und die sich daraus ergebenden Förderansätze bilden eine Einheit. Als Grundlage zur Förderung werden die Sprachkenntnisse des Kindes in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst. Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfüllt zwei Funktionen: Zum einen dient sie der Vergewisserung des Lernstands eines Kindes, zum anderen dient sie der prozessorientierten Beobachtung des Sprachlernens. Verschiedene Beobachtungsbereiche (s. Beobachtungsbogen) helfen, die sprachlichen Kompetenzen zu analysieren und bieten einen Überblick darüber, was das Kind bereits kann und in welchen Bereichen zusätzliche Lernangebote sinnvoll sind.

In dem hier vorgeschlagenen Beobachtungsbogen werden den verschiedenen sprachlichen Ebenen, die für die Sprachentwicklung zentral sind, konkret beobachtbare Inhalte zugeordnet. Die Beobachtungen werden qualitativ bewertet und in regelmäßigen Abständen durchgeführt, um sich der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen zu vergewissern.

Die Dokumentation beginnt mit der Ermittlung der Lernausgangslage. Die Informationen aus dem FiD-Test werden durch die erforderliche differenzierte Beobachtung des Sprachstandes nach einem gewählten Verfahren (s. Kapitel 6) sowie durch die bisher dokumentierte Sprachentwicklung der Kindertageseinrichtung, Informationen aus Gesprächen mit den Fachkräften der Kindertageseinrichtung und den Eltern ergänzt.

Für alle weiteren Dokumentationen sind keine zusätzlichen standardisierten „Tests“ erforderlich, da dem Beobachtungsbogen die für die Förderung notwendigen Informationen zu entnehmen sind. Dafür sind - auch im Team - durchgeführte Beobachtungssequenzen notwendig, um die Daten zusammenzutragen und auszuwerten. Es ist empfehlenswert, sich während einer Beobachtungsphase auf ein Kind zu konzentrieren.

Die Entwicklung wird in drei Niveaustufen erfasst:

- + erfüllt die Anforderungen
- o erfüllt die Anforderungen teilweise
- ! erfüllt die Anforderungen in Ansätzen

Enthält ein inhaltlicher Aspekt noch keine Kennzeichnung, bedeutet dies, dass er noch nicht beobachtet wurde oder das Kind noch keine Leistung darin zeigt.

Die Niveaustufen geben Hinweise auf die Wahl passender Lernangebote und ermöglichen, auch langsamere Entwicklungen wahrzunehmen.

### **Beobachtungsbereiche und inhaltliche Aspekte**

#### Phonetisch-phonologischer Bereich:

- Reimwörter erkennen:  
z. B. Haus – Maus? Bauch – Tuch?
- Reimwörter ergänzen:  
z. B. Auf der Weide steht die Kuh, an meinen Füßen steckt der \_\_\_\_\_?
- Laute/Silben synthetisieren:  
z. B. F – isch: Fisch; To - ma - te: Tomate
- Silben klatschen:  
z. B. rufen: ru – fen; Kinderwagen: Kin – der – wa – gen
- Anfangslaute erkennen:  
z. B. E sel: E; O range: O

#### Morpho-syntaktischer Bereich:

- Nomen mit Artikel gebrauchen:  
z. B. der – die oder das Hund: der Hund; der – die oder das Hose: die Hose
- Personalformen von Verben verwenden:  
z. B. Was macht der Junge? Der Junge läuft.  
Ich lache. Du rennst. Es weint. Wir spielen. Ihr kocht. Sie malen.
- Zeitformen unterscheiden:  
z. B. Der Junge läuft. (Gegenwart)  
Die Junge lief?/Der Junge liefte? (korrekte Vergangenheitsform?)

- Verbkammer verwenden:  
z. B. Das Kind rennt die Treppe hinauf. (Verbkammer)  
Das Kind die Treppe hinaufrennt. (keine Verbkammer)
- Pluralformen bilden:  
z. B. Hier ist ein Auto. Dort sind viele \_\_\_\_\_.  
Hier ist ein Baum. Dort sind viele \_\_\_\_\_.
- Aussagesätze bilden:  
z. B. Die Schaufel liegt im Sandkasten. Die Mädchen malen ein Bild.
- Frage- und Aufforderungssätze bilden:  
z. B. Was spielen wir heute? Kann ich heute auch einmal rutschen?  
Schlafen die Tiere? Gib mir bitte den Ball! Lass mich in Ruhe!
- Nebensätze bilden:  
z. B. Das Kind sitzt im Rollstuhl, weil es nicht laufen kann.  
Wir müssen jetzt aufräumen, denn es ist schon spät.
- Verneinungsformen bilden:  
z. B. Ich habe keine Lust. Wir haben uns heute nicht gestritten.
- Präpositionen angemessen verwenden:  
Das Mädchen klettert auf das Dach. Wir legen den Stift in die Kiste.  
Ich gehe auf die Toilette.

#### Semantisch-lexikalischer Bereich:

- Alltagsangemessenen passiven Wortschatz verwenden:  
z. B. Begriffe von Gegenständen und Tätigkeiten nach kurzem Wiederholen benennen
- Alltagsangemessenen aktiven Wortschatz verwenden:  
z. B. Gegenstände und Tätigkeiten in Alltagssituationen spontan benennen
- Aktiven Wortschatz situationsangemessen einsetzen:  
z. B. einen Arztbesuch, eine Geburtstagsfeier, einen Ausflug verständlich schildern
- Oberbegriffe kennen und verwenden:  
z. B. Obst / Gemüse / Werkzeuge / Fahrzeuge / Tiere / Farben
- Unbekannte Wörter verständlich umschreiben:  
z. B. Das braucht meine Mutter, um einen Eierkuchen zu braten/zu backen.

#### Pragmatisch-kommunikativer Bereich:

- Bei unterschiedlichen Sprachaktivitäten aktiv beteiligen:  
z. B. bei Ritualen, bei Spielen, bei Bildbetrachtungen
- Kurze Aufträge verstehen und umsetzen:  
Stell die grüne Kiste unter das Bett!
- Mehrteilige Informationen verstehen und umsetzen:  
Nimm den Schlüssel und schließe die Haustür auf!  
Nimm den roten Buntstift und male eine Tomate!
- Sich durch Fragen, Nachfragen, Bitten verständigen:  
Was ist das? Wie heißt das?
- Auf einfache Fragen antworten:  
z. B. Hast du Geschwister? Ja, ich habe eine Schwester.
- Von eigenen Erlebnissen erzählen:  
z. B. Von sich aus von einem Erlebnis berichten.
- Erste Gesprächsregeln beachten:  
z. B. auf Ansprache reagieren, aufmerksam zuhören, auf andere eingehen

#### Literaler Bereich:

- Erste Erfahrungen mit Texten besitzen:  
Literarische und Sachtexte kennenlernen
- Das Wesentliche von Geschichten verstehen:  
Hauptaussagen einer Geschichte wiedergeben
- Geschichten im Spiel darstellen:  
Rollenspiele, Pantomime
- Arbeitsergebnisse vorstellen  
z. B. Arbeitsergebnisse den Eltern vorstellen, für ein Portfolio auswählen

#### Metasprachlicher Bereich:

- Vergleiche mit Wörtern anderer Sprachen anstellen:  
z. B. Begrüßungen, Erzählfiguren vergleichen, Zahlen
- Buchstabe und Laut unterscheiden:  
z. B. Buchstabenname: B, b (gespr. „be“); Buchstabenlaut: b
- Erste Schriftzeichen kennen:  
z. B. Piktogramme, Symbole entschlüsseln, Buchstaben des eigenen Namen wiedererkennen/schreiben.

## Dokumentation der individuellen Lernentwicklung/Förderplanung

für \_\_\_\_\_

Geburtsdatum: \_\_\_\_\_

Anschrift/Telefon: \_\_\_\_\_

Nationalität/Herkunftsland: \_\_\_\_\_

Erstsprache: \_\_\_\_\_

### Basale Fähigkeiten

#### Motorik (Grob- und Feinmotorik):

(z. B. Ball werfen /fangen; balancieren; hüpfen; Umgang mit der Schere; Stifthaltung)

---

---

---

---

#### Auditive Wahrnehmung:

(z. B. Geräusche unterscheiden; Geräuschfolgen unterscheiden; Richtung eines Tons hören; Rhythmus nachklatschen)

---

---

---

---

#### Lernmotivation:

(z. B. Aufmerksamkeit, Neugier, Ausdauer, Eigenaktivität)

---

---

---

---

#### Sozialverhalten:

(z. B. Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Steuerungsfähigkeit)

---

---

---

---

## Beobachtungsbereiche

( + erfüllt die Anforderungen / o erfüllt die Anforderungen teilweise / ! erfüllt die Anforderungen in Ansätzen )

Name:	Phonetisch-phonologischer Bereich				Morpho-syntaktischer Bereich							Semantisch-lexikalischer Bereich					Pragmatisch-kommunikativer Bereich					Literaler Bereich			Meta-sprachlicher Bereich																							
	Reinwörter erkennen	Laut-/Silben synthetisieren	Silben klatschen	Anfangslaute erkennen	Nomen mit Artikel gebrauchen	Personalformen von Verben verwenden	Zeitformen unterscheiden	Verklammer verwenden	Pluralformen bilden	Aussagesätze bilden	Frage- und Anforderungssätze bilden	Nebensätze bilden	Vereinigungsformen bilden	Präpositionen angemessen verwenden	Alltagsangemessenen passiven Wortschatz verwenden	Alltagsangemessenen aktiven Wortschatz verwenden	Aktiven Wortschatz situationsangemessen einsetzen	Oberbegriffe kennen und verwenden	Unbekannte Wörter verständlich umschreiben	Kurze Aufträge verstehen und umsetzen	Bei unterschiedlichen Sprachaktivitäten aktiv beteiligen	Mehrtellige Informationen verstehen und umsetzen	Sich durch Fragen, Nachfragen, Bitten verständigen	Auf einfache Fragen antworten	Von eigenen Erlebnissen erzählen	Erste Gesprächsregeln beachten	Erste Erfahrungen mit Texten besitzen	Das Wesentliche von Geschichten verstehen	Geschichten im Spiel darstellen	Arbeitsergebnisse vorstellen	Vergleiche mit Wörtern anderer Sprachen anstellen	Buchstabe und Laut unterscheiden	Erste Schriftzeichen kennen															
Lernausgangslage																																																
Herbst																																																
Januar																																																
Ostern																																																
Juni/ Juli																																																
Bemerkungen: z. B. deutliche, flüssige Aussprache?; Sprachfehler (z. B. lispeln)?; Umgang mit Korrekturen?; bevorzugte Themen?; Einsetzen der Erstsprache?; kreative Wortschöpfungen?																																																

Geplante Fördermaßnahmen bis zum Herbst:

---

---

---

---

Geplante Fördermaßnahmen bis Januar:

---

---

---

---

Geplante Fördermaßnahmen bis Ostern:

---

---

---

---

Geplante Fördermaßnahmen bis Juni/Juli:

---

---

---

---

Notizen:

---

---

---

---

---

---

## **Anhang 3**

### **Anregungen für Sprachfördermaßnahmen**

#### **a) Das Rollenspiel<sup>16</sup>**

Das Spiel in seinen verschiedenen Formen ist ein wichtiges Mittel der Symbolbildung und damit eine zentrale Voraussetzung für den Spracherwerb. Kinder im Vorschulalter haben diesen Prozess in ihren Grundzügen normalerweise vollzogen, allerdings entwickelt sich die Symbolfunktion auch in den ersten Schuljahren noch weiter. Dazu trägt vor allem die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache bei. Das Spiel bietet vielfältige sprachförderliche Aspekte, denn im Spiel verarbeiten Kinder die Eindrücke ihrer Umwelt so lange, bis sie in ihre vorhandenen kognitiven Strukturen, in das eigene Verstehen eingeordnet werden können. Das Symbolspiel, das eine entwickelte Symbolfunktion voraussetzt und später seine Ausformung im Rollenspiel erhält, trägt zur Entwicklung einiger grundlegender sprachlicher Fähigkeiten bei. Dazu gehören

- die Dezentrierung, d.h. die Fähigkeit, von den eigenen Interessen vorübergehend abzusehen, sich in den Partner hineinzusetzen und seine Perspektive einzunehmen;
- die Dekontextualisierung, d.h. die Loslösung des Spiels vom konkreten Gegenstands- und Handlungsbezug in der realen Welt und
- die Sequentierung, d.h. die Planung einer zusammenhängenden Handlungsfolge (vgl. Bürki 2000).

Ein Skript ist die kognitive Repräsentation einer komplexen Handlung (z. B. Einkaufen, beim Arzt, Geburtstagsfeier), die es ermöglicht, sich das Ereignis als Ganzes vorzustellen und zu merken, ohne dass jeder einzelne Handlungsschritt jedes Mal neu konstruiert werden muss. Dazu gehört eine bestimmte Abfolge der Ereignisse, die Sequenz. Für Kinder im Einschulungsalter ist es außerordentlich wichtig, sichere und stabile Skripts aufzubauen, damit sie sich in der komplexen, neuen Welt Schule zurecht finden und ihre Regeln lernen können – eine wesentliche Bedingung für den zukünftigen Schulerfolg. Die „Sprache der Schule“ spielt dabei eine zentrale Rolle und stellt für Kinder im Spracherwerbsprozess eine Herausforderung dar. Die vorschulische Sprachförderung bietet daher eine große Chance, diesen Kindern den Schuleintritt durch das „Einüben“ schulrelevanter Skripts und Regeln (sich melden, sich aufstellen usw.) wie auch der „Unterrichtssprache“ zu erleichtern. Das Rollenspiel kann dabei gut eingesetzt werden, denn um ein Rollenspiel gemeinsam umsetzen zu können, ist die kognitive Handlungsplanung der Kinder und deren Versprachlichung gefragt. Sie müssen eine kognitive Landkarte, ein Skript für den Handlungsverlauf entwickeln und sich darauf einigen. Die Verhandlungen über die Rollenverteilung, den Inhalt, den Aufbau und die Gestaltung des Spielverlaufs erfordern darüber hinaus metasprachliche Fähigkeiten: Die Kinder müssen über Sprache nachdenken, darüber, wer in welcher Rolle was zu sagen hat.

---

<sup>16</sup> vgl.: Lütje-Klose, Birgit, 2003: Sprachförderung. Pädagogische Beobachtung und Förderplanung - ein Modul im Rahmen der Lehrerfortbildung für die vorschulische Sprachförderung - erstellt im Auftrag des Nds. Landesinstituts für Lehrerfortbildung (NLI)

Rollenspiele können die klassischen Vater-Mutter-Kind-Spiele mit realen Spielpartnern oder Puppen etc. sein; es können Situationen wie „Beim Arzt“, „Beim Einkaufen“, „Geburtstagsparty“ „In der Schule“ usw. gespielt werden. Auch Spiele mit Hand-, Finger- oder Stabpuppen erfüllen diese Funktionen.

## **b) Das dialogische Bilderbuchlesen**

Die Arbeit mit Bilderbüchern wird vor allem in der angloamerikanischen Literatur als „Königsweg“ der Sprachförderung beschrieben. Bilderbücher bieten durch ihre Symbolisierung eine „zweite Wirklichkeit“, eine Welt, die sich von der realen unterscheidet und in der Dinge möglich sind, die wir uns nur vorstellen. Für Kinder stellen sie in der Regel den ersten „literalen“ Erfahrungsraum dar: sie werden zusätzlich zu den Bildern auch mit Schrift konfrontiert und erfahren, dass Schrift eine Funktion hat. Handlungen wie das „Pseudo-Vorlesen“ im Rollenwechsel mit einer erwachsenen Person sind wichtige literale Erfahrungen, die die Einsicht in den Gebrauchswert der Schrift ermöglichen. Die Arbeit mit Bilderbüchern stellt im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung einen wichtigen Ansatzpunkt zur Hinführung auf die Bildungssprache dar.

Bilderbücher beschäftigen sich oft mit Themen, die für Kinder außerordentlich bedeutsam sind und ihr Interesse finden. Bei Bilderbüchern für junge Kinder sind dies häufig lebensweltliche Themen wie Geburtstag feiern, ins Bett gehen, Einkaufen.

Bilderbücher ermöglichen es den Kindern und der Sprachförderkraft, einen gemeinsamen (Erzähl-) Kontext aufzubauen und sich auf die Partner einzustellen. Dabei kann das gemeinsame Lesen oder Erzählen als Formatsituation strukturiert werden: Immer an einer bestimmten Stelle hält die Sprachförderkraft inne, die Kinder reagieren auf das Erzählte (z. B. mit einem Tierlaut oder dem entsprechenden Wort) und antizipieren den nächsten Handlungsschritt.

Viele Bilderbücher sind auch an sich bereits formatähnlich aufgebaut, z. B. „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle: Die sprachliche Form wiederholt sich in hohem Maße. Die Kinder haben damit die Gelegenheit, ihre Aufmerksamkeit auf jeweils den neuen Aspekt einer Seite (ein neues Stück Obst, Tier usw.) zu richten und brauchen sich nur dieses neue sprachliche Element zu merken. Neben der Beschreibung und Benennung von Gegenständen und Situationen unterstützen sie auch das Aufzählen und den Skriptaufbau. Durch mehrfaches Lesen, wie es die Kinder meist von sich aus einfordern, durch Nacherzählen und Nachspielen werden daran anknüpfend Spracherfahrungen möglich, die Kinder können das Gelernte anwenden und ausbauen.

Bilderbuchgeschichten sprechen Kinder emotional an und berühren sie, denn es geht um Themen wie Freundschaft, Wut, Trauer, Allein sein. Die Geschichten provozieren eine Identifikation mit den handelnden Figuren und fördern damit den Perspektivwechsel. Es entstehen auf natürliche Weise Situationen, in denen Erklärungen notwendig sind. Eigene Ideen zur Weiterführung der Handlung oder das Hinterfragen des Gelesenen regen die kognitive wie auch die sprachliche Aktivität der Kinder an. Durch die oftmals reiche, bildhafte Sprache werden die Kinder zur Reflexion über Sprache

herausgefordert. Viele Bilderbücher liegen auch in anderen Sprachen vor, so dass sie den Familien zur häuslichen Lektüre empfohlen werden können und Kindern den Sprachvergleich ermöglichen.

Im Gespräch über ein Bilderbuch können die Lehrkräfte bestimmte sprachliche Strukturen gezielt anbahnen, indem sie den Kindern behutsam ein korrekatives Feedback geben, Fragestrategien verwenden oder syntaktische und semantische Erweiterungen anbieten. Wichtig ist es dabei, dass die Kinder sich mit dem, was sie inhaltlich zu sagen haben, ernst genommen und verstanden fühlen. Die Erhaltung der Sprechfreude und die gemeinsame Orientierung am Inhaltlichen oder an der lustvollen Sprechgestaltung (z. B. eines Zauberspruchs) muss immer im Vordergrund stehen.



## Lernszenario: Herbst

a) Themensammlung

### Bäume im Herbst

Baumbilder vergleichen  
Collage: Tiere besuchen den Baum  
Fingerdruck: Blättertanz

### Bäume im Herbst

Baumb Beobachtung  
Baumbesuch  
Baumtagebuch  
Mein Lieblingsbaum

### Bäume im Herbst

Baumspiel – von der Wurzel bis ins Blatt  
Maldiktat  
Baumdetektive stöbern in Bilder- und Sachbüchern

### Bäume im Herbst

Blätterformen beschreiben, vergleichen  
das „Blatt“ als Arbeitsmittel (bedrucken, beschreiben)

### Herbstmusik

Türkischer Herbsttanz  
Phantasiereise  
Herbstlied  
Bewegungsgeschichte spielen

**Herbst**

### Farben im Herbst

Blätter sammeln, pressen, drucken  
Herbstfarben mischen

### Spiele im Herbst

Memory (Baum, Tiere, Farben)  
Kimspiele  
Ich sehe was, was du ...  
Herbstbildpuzzle  
Dalli Klick

### Der Herbst im Korb

Sachensammlung  
Obsternte  
Blätter und Früchte

### Präsentation

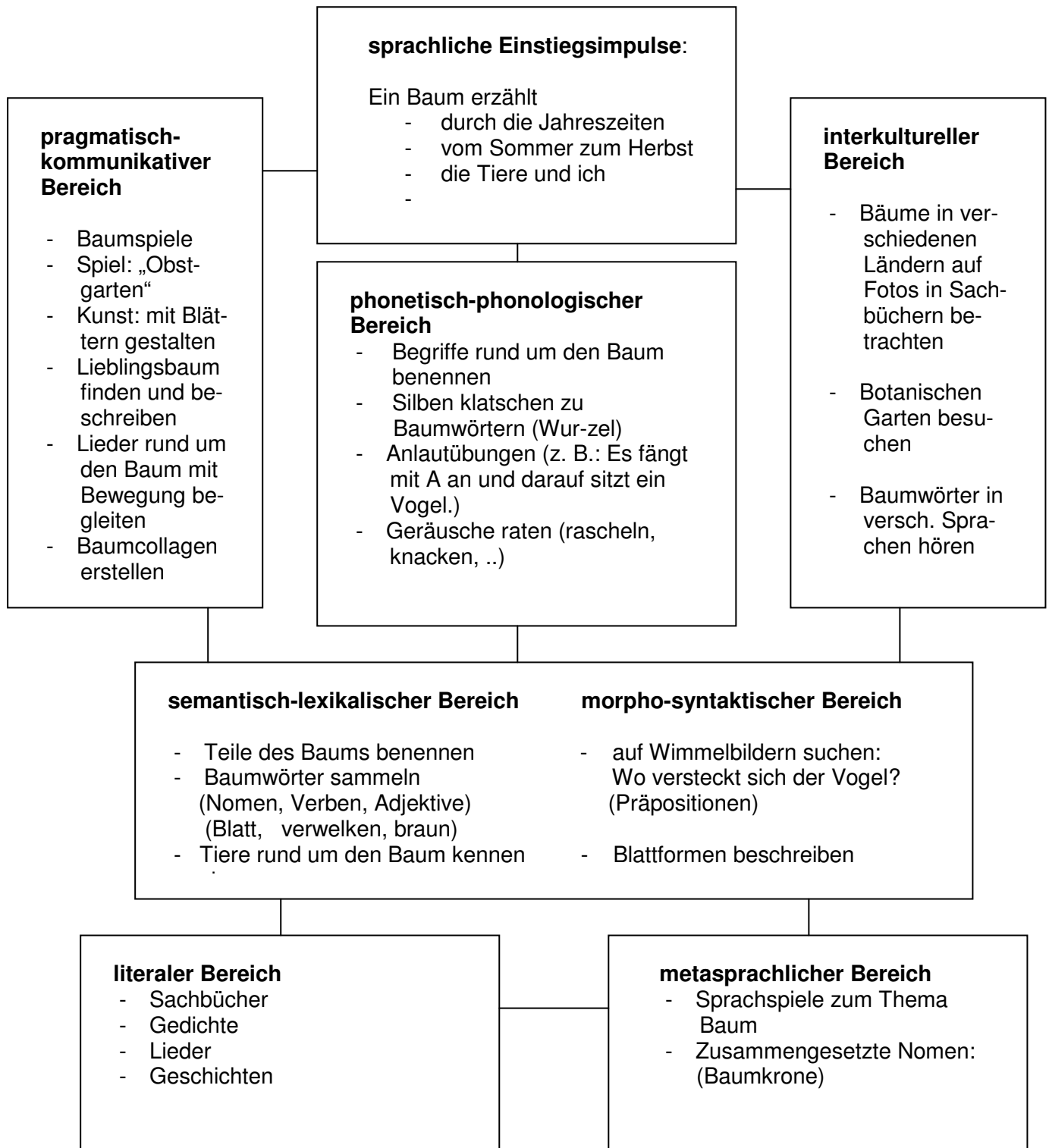
Ausstellung  
Vorführung  
Erzählungen

### Wind und Wetter im Herbst

Wetterspaziergang  
Bewegungsspiel: Bäume im Wind (Hörübung)  
Klanggeschichte

## Thema: Bäume im Herbst

b) Strukturierung eines Themas unter sprachförderlichen Aspekten



## Anhang 4

Die nachfolgende Auflistung beschreibt eine mögliche Einordnung des Sprachentwicklungsstandes in der deutschen Sprache. Bei der Entwicklung der Zweitsprache sind fünf Stadien beobachtbar<sup>17</sup>:

### **Einordnung des Sprachentwicklungsstandes in der deutschen Sprache<sup>18</sup>**

**Stadium 1: Das Kind versteht kein Wort „Deutsch“. Es hatte bislang auch keinen Kontakt zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen, die Deutsch sprechen.**

- ➔ Beobachtung der nonverbalen Kommunikation und der bevorzugten Kommunikationssituationen und Kommunikationspartner
- ➔ Überprüfung der Kompetenzen in der Erstsprache

*Reagiert das Kind auf Ansprache mit seinem Namen?  
Nimmt es von sich aus Kontakt auf?  
Mit wem? Wie?  
Spielt es parallel mit anderen Kindern?  
Gelingt es ihm, seine kommunikativen Absichten umzusetzen?  
Beteiligt es sich nonverbal an etablierten Formaten (z. B. Spielliedern)  
Nimmt es einzelne Wörter auf, wenn sie deutlich präsentiert werden?*

**Stadium 2: Das Kind reagiert auf Fragen, Anweisungen oder Erzählungen, ist aber noch nicht in der Lage, diese vollständig zu verstehen. Sein deutscher Wortschatz ist noch gering. Es spricht wenig, meistens in Ein-Wort-Sätzen (Gib! Ah! Schön! Nein ...) oder in kurzen Phrasen, z.T. mit Normabweichungen (Weiß nicht./ Guck die Mädchen!).**

- ➔ Beobachtung der Beteiligung an gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten
- ➔ Beobachtung der semantisch-lexikalischen Entwicklung
- ➔ Überprüfung der Kompetenzen in der Erstsprache

*Verwendet das Kind häufig individuelle Begriffe oder Universalwörter (z. B. Dings, das da)  
Verfügt das Kind über die situationsangemessenen Begriffe in seiner Erstsprache?  
Nimmt es erarbeitete deutsche Begriffe in sein Lexikon auf?  
Kann es sich im Rahmen von Formaten sprachlich einbringen?  
In welchen Situationen und mit welchen Partnern äußert es sich sprachlich angemessen?  
Kann es sich auf seine Partner hin orientieren?  
Ist der gemeinsame Bezug auf Bilder(bücher) möglich?  
Verwendet das Kind Verben vorrangig im Infinitiv oder mit ersten Personalendungen (1. und 3. Person Singular, 1. Person Plural)?*

**Stadium 3: Das Kind äußert sich deutlich häufiger und in Mehrwortäußerungen, zeigt aber noch viele Abweichungen. Es versteht und gebraucht zunehmend Wendungen, die der jeweiligen Situation und Rolle angemessen sind. Es kann sich an alltäglichen Gesprächen beteiligen, benötigt aber noch Hilfe beim Verstehen und Gebrauch von „Schulsprache“.**

- ➔ Beobachtung der sprachlichen Strukturebenen Grammatik, Semantik, Metasprache

*Verwendet das Kind Hauptsätze mit Verbzweitstellung?  
Versteht und verwendet es Verben in gebeugten Formen?  
Überwiegen Modalverben (machen, können, sollen), oder verwendet das Kind Vollverben?*

<sup>17</sup> vgl.: Lütje-Klose, Birgit, 2003: Sprachförderung. Pädagogische Beobachtung und Förderplanung - ein Modul im Rahmen der Lehrerfortbildung für die vorschulische Sprachförderung - erstellt im Auftrag des Nds. Landesinstituts für Lehrerfortbildung (NLI)

<sup>18</sup> nach Glumpler/Apeltauer 1997, 13ff; anknüpfende Fragestellungen Lütje-Klose 2002

*Beginnt es Präpositionen und komplexere Wortbildungen zu verwenden?  
Versteht es den gebräuchlichen Wortschatz der Schule?  
Kennt es Gegensätze und Oberbegriffe?  
Hat es bereits konventionelle Begriffe gebildet oder noch viele individuelle Begriffe?  
Kann das Kind vorausgehende oder nachfolgende Modellierungen aufgreifen?  
Kann das Kind Vergleiche zwischen den Sprachen ziehen?*

**Stadium 4: Das Kind kann sich an Gesprächen seiner Kleingruppe oder Klasse beteiligen. Seine mündlichen Fertigkeiten sind inzwischen gut entwickelt. Komplexere sprachliche Formen (Erklärungen, komplexe Anweisungen, Nebensatzkonstruktionen) bereiten ihm aber noch Schwierigkeiten.**

→ Beobachtung der sprachlichen Strukturebenen Grammatik, Semantik, Metasprache

*Versteht und verwendet das Kind zusammengesetzte Verben in gebeugten Formen? Verwendet es Verbkammern? Bildet es erste Formen von Imperfekt?  
Versteht und verwendet das Kind Hauptsätze in verschiedenen Stellungsformen korrekt?  
Kann es bei Fragesätzen die Umstellung vollziehen?  
Beginnt es über komplexere Wortformen zu verfügen?  
Hat das Kind zunehmend konventionelle Bedeutungen zur Verfügung?  
Kann das Kind Sprache dekontextuell verwenden? (z. B. über vergangene oder vorgestellte Ereignisse berichten ...)*

**Stadium 5: Die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten des Kindes sind so weit entwickelt, dass im alltäglichen Sprachgebrauch kaum noch Unterschiede zu gleichaltrigen deutschen Kindern erkennbar werden. Es hat aber noch Schwierigkeiten, anspruchsvollere Erzählungen, Erklärungen oder Texte zu verstehen (z. B. in Bezug auf ihm nicht bekannte Situationen oder Zusammenhänge) oder selbst etwas in strukturierter Form zu erzählen.**

→ Beobachtung von Grammatik, Erzählstruktur, sprachlich-kognitiven Fähigkeiten

*Versteht und verwendet das Kind nun auch Nebensatzkonstruktionen mit Verbendstellung?  
Beginnt es Dativ und Akkusativ korrekt zu unterscheiden?  
Beherrscht es die Perfektformen sicher?  
Kann es eine gehörte Geschichte verstehen und nachspielen?  
Kann es eine gehörte Geschichte nacherzählen?  
Kann es von sich aus eine Erzählstruktur aufbauen? In welchem Umfang/welcher Komplexität?  
Kann es sich neue Gegenstände auf der Grundlage sprachlicher Vermittlung erschließen oder ist es noch stark auf konkrete Handlungen oder Anschauung angewiesen?*

## Anhang 5

### **Besonderheiten beim deutschen Satzbau**

Der deutsche Satzbau zeigt im Vergleich zu anderen Sprachen eine bestimmte Struktur (vgl. Salem 2010:17 und die darin zitierte Literatur)<sup>19</sup>. Im einfachen Satz steht in der deutschen Sprache das finite Verb an der zweiten Stelle. Es ist an das Subjekt angepasst und wird mit Verbzweitposition bezeichnet (V2). Unter einem finiten Verb versteht man somit eine Verbform mit Endungen, die Informationen über Person, Numerus (Singular/Plural) und Tempus (Zeitform) beinhalten, z. B. du spielst (2. Person, Singular, Präsens). Im direkten Fragesatz steht das finite Verb an erster Stelle. Alle anderen Verben oder Verbpartikel (nicht-finite Verben) treten ausschließlich am Satzende auf Verbendposition (VE). Ein nicht-finites Verb ist die nicht gebeugte Form eines Verbs (Infinitiv, z. B. aufmachen oder Partizip, z. B. aufgemacht). Im Nebensatz steht das finite Verb nach allen nicht-finiten Verbteilen am Satzende.

Kinder zeigen die in der nachfolgenden Tabelle aufgezeigten Satzklammer (Stellung der Verbteile) etwa am Ende des zweiten Lebensjahres. Im Spracherwerb nutzen die Kinder zuerst die Verbendposition und das Mittelfeld (z. B. Tür auf.). Erst danach verwenden sie die V2-Position und nutzen damit auch das Vorfeld (z. B. Can hat gelacht.). Dieses ist auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern beobachtbar. Kinder, die erst mit drei oder vier Jahren Deutsch lernen, benötigen für den Erwerb der Satzklammer acht bis sechzehn Monate.

		[ Satzklammer ]				
	Vorfeld	Verbzweitposition (V2)	Mittelfeld			Verbendposition (VE)
a	Peter	machte		die Tür	gestern nicht	auf.
b	Die Tür	machte	Peter		gestern nicht	auf.
c	Gestern	hat	Peter	die Tür	nicht	aufgemacht.
d	Was	konnte	Peter		gestern nicht	aufmachen?
e		Konnte	Peter	die Tür	gestern nicht	aufmachen?
		Konjunktion/ Relativpronomen				
f	...,	dass	Peter	die Tür	gestern nicht	aufmachte.
g	...,	der		die Tür	gestern nicht	aufgemacht hat.

Quelle: Salem 2010, S.17, nach Tracy 2002, S. 7

<sup>19</sup> Salem, T. (2010): Expertise zum FörMig-Transfer Projekt. Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) – Hamburg.

## Anhang 6

### Stolpersteine der deutschen Sprache<sup>20</sup>

#### Lautung und Artikulation

- Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen: *Beet – Bett*
- Schwierige, in der jeweiligen Sprache untypische Laute (labialisierte – gerundete )Laute: *müde, Öl*
- Unterscheidung zwischen stimmlosem und stimmhaften *s*: *Hase – hasse*
- Nasallaute: *lang*
- Auslautverhärtung: *Kind, Stab*
- Unterscheidung zwischen ich- und ach-Lauten: *mich – auch*
- Konsonantenhäufungen: *Arztpraxis, ängstlich*

#### Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung

- Zusammengesetzte Wörter (*Haustür, Sonnenbrille*)
- Bedeutungsänderung durch Vorsilben (trennbar und nicht trennbar): *ausziehen – umziehen – anziehen – verziehen – beziehen – entziehen – abziehen – erziehen – vorziehen*
- Funktionswörter (Präpositionen und Konjunktionen): *auf, an, weil, damit*
- Fachbegriffe, abstrakte Wörter
- Unpersönliche Formulierungen (mit *man* und *es*)
- Präpositionen: Abweichungen bei bzw. Auslassen von Präpositionen ist ein häufiger Fehler, dies wird häufig mit dem Fehlen von Entsprechungen in den Erstsprachen in Verbindung gebracht

#### Formenbildung

- Bestimmter und unbestimmter Artikel: *der Hund, ein Hund*
- Drei „grammatische Geschlechter“ (Genera): *der Mann, die Frau, das Fenster*
- Acht verschiedene Formen der Pluralbildung: *das Buch – die Bücher, aber das Auto – die Autos, die Schule – die Schulen, der Besen – die Besen, der Garten – die Gärten, das Heft – die Hefte, der Ball – die Bälle, das Schild – die Schilder*
- Kasus (vier mögliche Fälle): Kinder treffen recht problemlos eine Unterscheidung in zwei Kasusformen: Nominativ (Wer/Was) und Akkusativ (Wen/Was), der Dativwerb (Wem) fällt ihnen schwerer. Dies liegt zum einen an der klanglichen Ähnlichkeit von Akkusativ und Dativ (mindestens bei männlichen und sächlichen Formen wie *den* und *dem, einen* und *einem*), zum anderen kommt der Dativ meistens bei bestimmten Verben, die nach sich zwei Ergänzungen verlangen: *Ich gebe ihm einen Stift*. Einige Präpositionen verlangen nach sich entweder den Dativ oder den Akkusativ (Wechselpräpositionen: *auf, an, in, unter* usw.) Fazit: gezielte Übungen/Spiele zu den Wechselpräpositionen!
- Adjektivdeklination (verschiedene Endungen): *groß, das große Haus, in dem großen Haus, die Tür des großen Hauses*

---

<sup>20</sup> nach: Heidi Rösch (Hg.). Deutsch als Zweitsprache, Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, 2003, [www.schroedel.de](http://www.schroedel.de)

- Trennbare Verben: *Er macht die Tür auf.*
- Bildung der Zeitformen (regelmäßige und unregelmäßige Verben; Hilfsverben *haben* und *sein*: *Ich habe das Buch gelesen, aber Ich bin nach Hause gefahren.* Sprachlerner versuchen das System zu „reparieren“ – unregelmäßige Formen werden nach dem Muster der regelmäßigen gebildet: *ich habe gelest*)

### **Satzbau**

- Verbstellung (Hauptsatz, Nebensatz, Verklammer)
- Fragesätze (W-Fragen und Entscheidungsfragen: *Wann geht er ins Kino? Geht er heute ins Kino?*)

Bei Genus, Kasus, Präpositionen, Pluralbildung und unregelmäßigen Verben handelt es sich um grammatische Bereiche, die auch im Erstspracherwerb Schwierigkeiten bereiten. Um sie zu meistern, benötigen Zweitsprachlerner den entsprechenden Input.

In diesen Bereichen verspricht frühe Förderung positive Wirkungen. Durch reichhaltiges und systematisches sprachliches Angebot, durch gezielte Übungen und Spiele soll den Lernern ermöglicht werden, diese schwierigen grammatischen Bereiche der deutschen Sprache zu meistern.

## Anhang 7

### Glossar

Begriff	Erklärung
Analyse und Synthese sprachlicher Einheiten	Laute (Phoneme) werden den entsprechenden Buchstaben (Graphemen) richtig zugeordnet. Sprechsilben entstehen aus der Zusammensetzung von Konsonanten und Vokalen (ma, me, mi ...), aus den Silben werden Wörter zusammengesetzt (O – ma, Ma – mi)
Artikel	Begleiter eines Nomens (bestimmte Artikel: der, die, das, unbestimmte Artikel: ein, eine)
Auditive Wahrnehmung	Hörwahrnehmung, darüber hinaus ist die Hörverarbeitung im Gehirn wichtig.
Basale Fähigkeiten	Hier: grundlegende Fähigkeiten für das schulische Lernen, z. B. Grob- und Feinmotorik, auditive Wahrnehmungsfähigkeit ....
Bedeutungs- und Strukturwissen	Die Bedeutung eines Wortes/Ursache- und Wirkungszusammenhänge kennen (Beispiel: Wortbedeutung „rot“; bei Mischung der Farben Rot und Blau erhält man die Farbe Lila.)
Code-Switching	Sprachmischung: Ein Satz wird in einer Sprache begonnen und mit Begriffen aus einer zweiten Sprache durchmischt.
Dekontextualisierung	Herausnahme aus dem Zusammenhang
Dezentrierung	Herausnahme der eigenen Person aus dem Zentrum der Wahrnehmung, Perspektivwechsel, Fähigkeit, die Sichtweise einer anderen Person nachzuvollziehen
Dialogisches Bilderbuchlesen	Gesprächszentriertes Vorlesen von Bilderbüchern, sprachliche Begleitung in der Vorlesesituation
Dialogisches Lernen	Setzt mündliche Kommunikationsfähigkeit voraus, leitet sie ggf. an. Lernen wird nach dem Muster von Dialogen organisiert, dadurch entsteht hohe Motivation und aktive Beteiligung.
Direkter Sprachvergleich	Wörter, Redensarten, Sprichwörter, Sätze, grammatische Regeln usw. werden in verschiedenen Sprachen miteinander verglichen.
Diskursive Fähigkeiten	Sehr hoch entwickelte sprachliche Fähigkeit, für deren altersgerechte Ausbildung Kinder relativ viel Zeit benötigen. Die Erzählfähigkeit gehört beispielsweise zu den diskursiven Fähigkeiten.
Elementarbereich Primar- und Sekundarbereich I	Vorschulischer Bereich Grundschul- (Schuljahrgänge 1-4) und weiterführender Bereich (Schuljahrgänge 5-10)
Entwicklungsbezogenes Menschenbild	Geht von der Annahme aus, dass sich Menschen lernend weiter entwickeln können (nicht: durch Begabung oder Vererbung vorbestimmte Wege gehen müssen).
Erzählformate	Verschiedene Formen der Erzählung, z. B. Fabel, Märchen usw.
Fächerkanon	Liste der Schulfächer, die in einer bestimmten Schulform unterrichtet werden, z. B. Deutsch, Mathematik usw.
Literacy	Lese- und Schreibkompetenz, aber auch Erfahrung im Umgang mit Büchern, Lesefreude, Wissen über den Zusammenhang von Sprache und Schrift ...
Finites Verb	Personalform des Verbs, Beugung der Grundform: ich gehe, du gehst
Flektiertes Verb	Gebeugtes Verb, z. B.: Ich <b>gehe</b> . Er ist <b>gegangen</b> . (ungebeugte Grundform: gehen)
Fragepronomen	Wer? Was? Welcher? Was für einer?
Futur	Zukunftsform des Verbs: Er wird gehen.
Hauskinder	Nicht schulpflichtige Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besuchen.
Herkunftssprachlicher Unterricht	Sprachunterricht in den Herkunftssprachen der Schüler/innen.



	(In Niedersachsen aktuell: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, Kurdisch-Kurmanci, Mazedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch)
Hilfsverb	sein/haben/werden: Ich bin gegangen. Er hat gesprochen. Es wird geschrieben.
Indirekte Fragesätze	Die Frage wird als Nebensatz wiedergegeben (mit dem Bindewort „ob“ oder mit dem Fragewort: Er fragt, ob ich das sehe. Sie fragt, wann ich komme.)
Infinitiv	Grundform des Verbs (entspricht der Wir-Form): sehen, würfeln
Integrative/additive Förderung	Förderung innerhalb des Unterrichts (Binnendifferenzierung)/durch zusätzlichen Unterricht
Interimssprache	Bezeichnet die Sprachstufen eines Lernalters, der sich einer zu erlernenden Zielsprache (hier: Deutsch) allmählich annähert, wobei Einflüsse der herkunftssprachlichen Strukturen noch teilweise bemerkbar sind.
Intonationsmuster	Verschiedene Tonhöhen markieren unterschiedliche Satzarten, z. B. Frage- und/oder Antwortsätze.
Kasusmarkierung	Die verschiedenen Fälle werden durch Endungen markiert: Da ist <b>ein</b> junger Hund (1. Fall/Nominativ). Ich füttere <b>einen</b> jungen Hund (4. Fall/Akkusativ). Er gibt <b>einem</b> jungen Hund Futter (3. Fall/Dativ). Die Erziehung eines <b>junger</b> Hundes ist nicht einfach (2. Fall/Genitiv)
Kommunikative Kompetenz	Umfasst die Fähigkeit, Sprache zu verstehen und zu produzieren, u.a. durch die Beherrschung von Wortschatz, Grammatik, Aussprache usw., aber auch die Fähigkeit, sich in verschiedenen Zusammenhängen sprachlich angemessen zu verhalten.
Konjunktiv	Verbform zum Ausdruck der indirekten Rede (um etwas wiederzugeben, was ein anderer gesagt hat – Konjunktiv I: Er sagte, er sehe das nicht so. Zum Ausdruck eines Wunsches, einer Vorstellung – Konjunktiv II: Wenn er gesund wäre, könnte er mitmachen.
Kontextgebundene Sprache Kontextreduzierte Sprache/kontextunabhängige Aussagen	Die Sprecher stehen sich in einer Situation gegenüber und können durch Mimik/Gestik zusätzliche Erklärungen einbringen. In kontextreduzierter Sprache ist das nicht möglich, die unmittelbare Situation fehlt und die Erklärung/Beschreibung muss allein durch Sprache erfolgen.
Kooperative Lernformen	z. B. Partner-/Gruppenarbeit
Korrekturverhalten	Fehlerhafte Äußerungen sollte man möglichst so korrigieren, dass der Gesprächsfluss nicht gestört wird. (Kind erzählt: Bei Sonntag war ich bei Spielplatz. Korrekturmöglichkeit: Was hast du <b>am</b> Sonntag <b>auf dem</b> Spielplatz gemacht?)
Language awareness	Sprachaufmerksamkeit. Pädagogisches Konzept, nach dem alle Sprachen, die im Umfeld des Lernalters eine Rolle spielen, berücksichtigt werden.
Lautes Denken	Die Lehrkraft begleitet den Lernprozess, indem sie ihre Gedanken zu einem Sachverhalt laut ausspricht, die Lerner daran teilhaben lässt und auf diese Weise beim Lerner bewirkt, sich seiner Gedanken beim Lernen bewusst zu werden.
Lernbereiche	Strukturierung der Lebenswelt der Kinder in inhaltliche Grunddimensionen (Körper-Bewegung-Gesundheit, Sprache und Sprechen, Natur und Lebenswelt ..)
Lernszenariendidaktik	Lernform, bei der ausgehend von authentischen Situationen die Sprachanwendung als wesentliches Element des Spracherwerbs, der interkulturelle Aspekt der Kommunikation und des Sprachlernens sowie schüleraktives, individuelles und handlungsorientiertes Lernen im Mittelpunkt stehen.
Lexik	Wortschatz: Die Gesamtheit aller Wörter einer Sprache bzw.

	die Wörter, die ein einzelner Sprecher kennt/verwendet.
Lexikalische Dichte	Bezeichnet den Anteil der Inhaltswörter an der Sprache, die eine eigene Bedeutung haben (im Vergleich zu den Funktionswörtern, die grammatikalische Bedeutung tragen).
Lexikalisch-semantische Ebene	Wortbedeutungsebene
Meilensteine der Sprachentwicklung	Beschreiben wichtige Entwicklungsschritte, die ein Kind macht, um sich die Muttersprache anzueignen. Der Zweitspracherwerb verläuft ähnlich.
Metasprachliche Fähigkeiten	Wissen über Sprache
Micro-Scaffolding	Form der unterstützenden Unterrichtsinteraktion, z. B. Verlangsamung, langsames Sprechen der Lehrkraft, damit die Lerner der Zweitsprache genug Zeit haben, um das Gesagte zu verarbeiten, mehr Zeit für die Antworten gewähren.
Modulation der Stimme	Deutliche Betonung, um Aufmerksamkeit für das Gesagte zu erzielen.
Morphologisch	Das Morphem (Wortbaustein), die kleinste bedeutungstragende Einheit, betreffend.
Morphologisch-syntaktische Ebene	Wortbausteine und Satzbildung betreffend
Murmeln	Methode, bei der die Lerner nach einem Impuls zunächst leise miteinander über das Thema sprechen.
Nebensätze mit Verbendstellung	Im Nebensatz steht das Verb am Ende: Ich lese dieses Buch, weil ich es spannend finde.
Negation	Verneinung (nicht, kein)
Nicht-finites Verb	Nicht-gebeugtes Verb, Verb in der Grundform.
Numerus	Grammatische Formenbildung der Einzahl und Mehrzahl (das Kind, die Kinder. Er läuft. Sie laufen.)
Partizip	Partizip Präsens oder Partizip I wird aus der Grundform gebildet, indem ein „d“ angehängt wird: sehend, weinend Partizip Perfekt oder Partizip II ist eine Stammform des Verbs und wird mit der Vorsilbe ge- und der Endung -t (bei schwachen Verben) oder -en (bei starken Verben) gebildet: gelacht, gefunden
Passiv	Das Passiv wird mit dem Hilfsverb „werden“ und dem Partizip Perfekt des Verbs gebildet: Sie wurde gelobt.
Passiver/aktiver Wortschatz	Wortschatz wird nur aufgenommen und verstanden/aktiv zum Sprechen genutzt
Person/Numerus/Tempus	Ich, du, er, sie.../Einzahl – Mehrzahl/Zeitform
Personalpronomen	Ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie
Phonembewusstheit	Wissen, dass Laute durch Buchstaben repräsentiert werden. Silbengliederung/Reimbildung/Phoneme zusammensetzen und in einem Zusammenhang erkennen können.
Phonetisch-phonologische Ebene	Die Lautebene betreffend
Phonetik	Die Lehre von den Lauten
Piktogramme	Bildzeichen, Symbole, z. B. „Smilie“
Planungscluster	Ein Cluster ist ein Verfahren des kreativen Schreibens. Ideen werden gesammelt und durch grafische Darstellung (in Form eines Bündels oder in Traubenform) strukturiert.
Portfolio	Sammelmappe zur Dokumentation von Lernergebnissen, die die Einschätzung und Weiterentwicklung von erworbenen Kompetenzen ermöglicht (Lernbiographie)
Pragmatische Kompetenzen	Kommunikativer Gebrauch der Sprache (jemanden ansprechen, Fragen beantworten usw.)
Präpositionen	Verhältniswörter: in, an, auf...
Produktion	Sprachäußerung: sprechen und schreiben
Prosodie	Betonung, Satzmelodie
Reformulierungsaufgaben	Bildungssprache wird in Alltagssprache zurückübersetzt, um das Verständnis zu sichern (Erkläre es mit deinen eigenen Worten!)

Relativpronomen/ Relativsätze	Rückbezügliche Fürwörter: Das Fahrrad, <i>das</i> dort steht, ist schön. Ich suche den Brief, <i>den</i> du geschrieben hast.
Rezeption	Sprachaufnahme: Hören und lesen
Satzklammer	Das gebeugte Verb und die übrigen Prädikatsteile können getrennt voneinander im Satz stehen und die übrigen Satzteile umklammern: Er <b>hat</b> , nachdem er heute um 6 Uhr aufgestanden und 5 km gelaufen ist, gefrühstückt und die Zeitung <b>gelesen</b> .
scaffolding	Eine unterstützende Methode des Sprachlernens: Die Lehrkraft gibt, solange nötig, Hilfen beim Erlernen einer neuen Struktur. Fachliche/thematische Schwierigkeiten werden solange niedrig gehalten, bis die sprachliche Struktur gesichert ist.
Screeningverfahren	Überprüfungsverfahren, das einen groben Überblick über erworbene Fähigkeiten erlaubt
Selektiver Mutismus	Psychische Störung (bei normaler Sprachentwicklung), Sprachabbruch in bestimmten sozialen Situationen oder in Anwesenheit bestimmter Personen.
Semantisches Vorwissen	Die Wortbedeutung wird erfasst.
Semantik	Die Wissenschaft von der Bedeutung der Zeichen bzw. Wörter. Der <i>Wortstamm</i> eines Verbs trägt z. B. eine Bedeutung, die <b>Endung</b> sagt etwas über die Personen aus: Du <i>schreib-st</i> . (Wir <i>les-en</i> .)
Sequentierung	Planung einer Handlungsfolge in mehreren Schritten.
Simultaner Zweitspracherwerb	Zwei Sprachen werden in der Kindheit gleichzeitig erworben (z. B., indem Mutter und Vater in ihren jeweiligen Sprachen mit dem Kind kommunizieren).
Singular-Plural	Einzahl-Mehrzahl (bei Verben und Nomen)
Sprachlernprogramme	Eine Sprache nach einem Konzept in aufeinander folgenden Schritten (Progression) erlernen.
Sprachliche Handlungen	Nach der Sprechakttheorie sind sprachliche Handlungen Botschaften, die etwas bewirken können: Appelle, Anordnungen, Versprechen, Warnungen ...
Sprachliche Kompetenzen	Gesamtheit der sprachlichen Fähigkeiten (semantische, pragmatische, morphologische ...)
Sprachliche Register	Sprachliche Ebenen, Varianten, die bei der Kommunikation beachtet werden. In unterschiedlichen Gesprächssituationen/mit unterschiedlichen Gesprächspartnern werden Wortschatz und grammatische Konstruktionen variiert. (z. B. persönliche/höfliche Anrede)
Sprachmittlung	Übersetzung von einer Sprache in die andere.
Sprachstrukturen	Aufbau einer Sprache nach grammatischen Regeln, die in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden.
Subjekt-Verb-Kongruenz	Einzahl und Mehrzahl bei Subjekt und Verb im Satz müssen übereinstimmen: Der Mann geht spazieren. (nicht: Er gehen spazieren.)
Sukzessiver Spracherwerb	Eine Zweitsprache wird in der späteren Kindheit nach dem Erwerb der Erstsprache gelernt.
Syntax	Die Satzlehre in der Grammatik
Tempus	Die Zeitform eines Verbs: Ich lese, ich las, ich habe gelesen, ich werde lesen
Textkompetenz	Fähigkeit, Texte lesend zu verstehen, Informationen aus verschiedenen Texten zu entnehmen.
V2-Position	Das Verb steht an der zweiten Stelle im (Haupt)satz: Ich <b>schreibe</b> einen Brief. Morgen <b>lese</b> ich ein Buch.
Verbstamm	Wortbaustein und Hauptbestandteil des Verbs, der sich in abgeleiteten Formen wiederfindet (möglicherweise mit Lautveränderungen): <b>fahr-en</b> , <b>Fahrrad</b> , <b>Fähre</b> , <b>fuhr</b> , <b>Gefahr</b> ...
Verben	Tuwörter, Tätigkeitswörter, Zeitwörter: Wörter die konjugiert

	werden: gehen: Ich gehe, du gehst, er ist gegangen, sie wird gehen ...
Verbpartikel	Verbpartikel ähneln Adverbien (Sie wollte nicht immer <i>dabeisitzen</i> )
Wortschatz (passiv und aktiv)	Der passive Wortschatz wird verstanden, der aktive auch gesprochen
Zweitspracherwerb	Lernen einer zweiten Sprache (Mehrheitssprache) in dem Land, in dem man lebt. Die erste Sprache (Herkunftssprache, Muttersprache) ist nicht die Sprache der Mehrheit, der Umgebung.