

Conrady, Peter; Vanier, Dietlinde H.

Die kindliche Sprachentwicklung

Conrady, Peter [Hrsg.]: Sprachbildung: alltagsintegriert, kooperativ, inklusiv. Wissen und Ideen für die Kita-Praxis. Braunschweig : Westermann 2016, S. 6-9. - (Praxis Frühe Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter; Vanier, Dietlinde H.: Die kindliche Sprachentwicklung - In: Conrady, Peter [Hrsg.]: Sprachbildung: alltagsintegriert, kooperativ, inklusiv. Wissen und Ideen für die Kita-Praxis. Braunschweig : Westermann 2016, S. 6-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241224 - DOI: 10.25656/01:24122

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241224>

<https://doi.org/10.25656/01:24122>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Peter Conrady (Hrsg.)

Sprachbildung: alltagsintegriert, kooperativ, inklusiv

Wissen und Ideen für die Kita-Praxis



**DIE
JOHANNITER** 
Aus Liebe zum Leben

westermann

Peter Conrady (Hrsg.)

**Sprachbildung:
alltagsintegriert, kooperativ, inklusiv**

Wissen und Ideen für die Kita-Praxis

Die Reihe „Kita kooperativ“ ist ein Projekt des Johanniter-Unfall-Hilfe e. V.,
Bereich Bildung, Erziehung und Ehrenamt (Leitung: Ralf Sick),
sowie der Bildungshaus Schulbuchverlage WSDSW GmbH
und wird herausgegeben von Prof. Dr. Dietlinde H. Vanier.

© 2016 Bildungshaus Schulbuchverlage
Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Baunschweig
www.westermann.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne Einwilligung gescannt und in ein
Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtun-
gen. Für Verweise (Links) auf Internet-Adressen gilt folgender Haftungshinweis: Trotz sorgfältiger inhalt-
licher Kontrolle wird die Haftung für die Inhalte der externen Seiten ausgeschlossen. Für den Inhalt dieser
externen Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich. Sollten Sie daher auf kostenpflichtige,
illegale oder anstößige Inhalte treffen, bedauern wir dies ausdrücklich und bitten Sie, uns umgehend per
E-Mail davon in Kenntnis zu setzen, damit beim Nachdruck der Verweis gelöscht wird.

Druck A¹ / Jahr 2016
Gestaltung und Herstellung: Redaktionsbüro Education Medienges. mbH, Dortmund
Titelfoto: Fotolia.com/Robert Kneschke
Fotos Innenteil: Fotolia.com
Druck und Bindung: westermann druck GmbH, Braunschweig

ISBN 978-3-14-165023-5

Inhalt

Vorwort	4	4. Die Kunst der Beobachtung: Aber wie?	117
A. Grundlagen: alltagsintegrierte, kooperative Sprachbildung	6	(Peter Conrady)	
1. Die kindliche Sprachentwicklung	6	5. Von der Beobachtung zum Förderkonzept: Jedes Spiel ist Förderung	119
(Peter Conrady/Dietlinde H. Vanier)		(Peter Conrady)	
2. Entwicklungsfelder des Kindes	10	6. Gezielte Sprachstandsmessung als individuelle Aufgabe	123
(Peter Conrady)		(Peter Conrady)	
3. Warum Erzieherinnen genau beobachten sollten: Entwicklungen – Verzögerungen – Entwicklungsstörungen	14	7. Gelungene Praxis: Anregungen aus der Praxis	124
(Peter Conrady)		(Peter Conrady)	
4. Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kooperationskultur	18	8. Wie gestalten wir ein bilinguales Konzept für die Kita?	128
(Dietlinde H. Vanier/Ralf Sick)		(Ralf Sick/Martina Soltendieck-Kuba/Jürgen Schill)	
5. Wie gestalten wir die Kommunikation in der kooperativen Kita?	26	9. Mehrsprachigkeit als Bereicherung gestalten	133
(Ralf Sick)		(Ralf Sick)	
B. Konzeptbausteine für eine gelingende Sprachbildung	40	10. Wie gestalten wir einen Konzeptbaustein für die Inklusion im Kita-Alltag?	144
1. Förderung der Sprechentwicklung	42	(Ralf Sick/Dietlinde H. Vanier)	
(Ralf Sick)		11. Wie überprüfen wir die Wirksamkeit des Sprachförderkonzeptes?	148
2. Möglichkeiten der Förderung der Sprechentwicklung	48	(Dietlinde H. Vanier)	
(Ralf Sick, mit Beispielen von Alexandra von Plüskow)		Anhang	152
3. Förderung der phonologischen Bewusstheit	54	Literaturverzeichnis	152
(Ralf Sick)		Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	155
4. Literacy-Erfahrungen von und mit Kindern	73	Praxisexpertinnen und Praxisexperten	156
(Christoph Schiefele)		Serviceteil	158
5. Musik und Sprache	88	• Einverständnis der Eltern	158
(Joana Grow)		• Förderkartei zur Sprachbildung <i>zum Download</i>	159
6. Kinder zum Sprechen bewegen	96	• Entwicklungsbögen:	
(Andrea Probst)		0 – 6 Monate	160
C. Entwicklung eines kooperativen, inklusiven Sprachbildungsansatzes in der Kita	107	6 – 12 Monate	164
1. Ein Kita-Tag wie jeder andere: alltägliche Sprachmomente	107	1 – 3 Jahre	168
(Martina Soltendieck-Kuba/Ralf Sick)		3 – 4 Jahre	172
2. Wie kommen wir zu einem Sprachbildungskonzept für unsere Kita?	112	4 – 5 Jahre	176
(Dietlinde H. Vanier)		5 – 6 Jahre	180
3. Wie können wir alltagsbegleitend die Sprachentwicklung beobachten und bewerten?	114	6 – 7 Jahre	184
(Peter Conrady/Dietlinde H. Vanier)		• Materialien zur phonologischen Bewusstheit (Senat Berlin)	188
		• Überblick über das Konsonantensystem der deutschen Sprache	190

Hier finden Sie viele praktische Ideen zur Sprachförderung im Kartei-Format:
www.westermann.de/sprachbildung-kita-foerderkartei

A. Grundlagen: alltagsintegrierte, kooperative Sprachbildung

1. Die kindliche Sprachentwicklung



VON PETER CONRADY | DIETLINDE H. VANIER

So entwickelt sich die Sprachfähigkeit beim Kind

Kein Mensch wird geboren und kann bereits alles: mit den Blicken folgen, den Kopf drehen, Hände strecken; Laute bilden und formen, etwas wünschen oder sogar fordern; später dann lesen, schreiben, rechnen. Einiges sind kulturelle Tätigkeiten, die erlernt werden müssen. Anderes formt sich strukturell aus möglichen Anlagen des Kindes. Alles wurzelt in der Entwicklung des Menschen und seiner Verwicklung mit der Lebenswelt.

Immer aber wird dieses erkennbar: Wir lernen von Anfang an durch Inhalte und mit Inhalten. Dabei sind Wahrnehmen, Verarbeiten, Reagieren und Agieren in einer je kulturspezifischen Lebens- und Lernumgebung notwendige Tätigkeiten, um Sehen und Hören, um Sprechen und Lesen und Schreiben auszubilden und zu nutzen. Dem Gehirn kommt dabei eine besondere, ja die zentrale Rolle zu. Es ist mit der Geburt längst nicht ausgereift. Vielmehr entwickelt es gerade in den ersten fünf Lebensjahren bis zu 95 Prozent seiner extremen Geflechtstruktur. Entscheidend sind dabei die inneren Strukturierungen und Vernetzungen in dieser Zeit, die zeitlebens nie wieder so rasant und so prägend sind und zugleich so vielfältig sein können. Hierbei sind die äußeren Faktoren, die als Sinnesreize wahrgenommen und verarbeitet werden, und vor allem soziale Interaktionen das Wesentliche. So ist das Gehirn vor allem als ein soziales Produkt anzusehen: „Es ist ein Sozialorgan“ (Hüther 2006, S. 43, 47).

Unser Leben in der Gemeinschaft bedingt von Anfang an, dass wir uns immer mit den Einflüssen der Lebenswelt auseinandersetzen müssen, die uns umgeben. So entwickeln wir bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, beachten eines weniger oder mehr als anderes, machen uns somit zu dem je eigenen Individuum, um so in unserer Welt aktiv zu sein.

Diese Einflüsse von außen können wir nur deswegen aufnehmen, weil wir über basale Wahrnehmungsleistungen verfügen. Mit den Sinnesorganen werden Reize aufgenommen und als neuronale Impulse an das Gehirn weitergeleitet. Hier finden die Auswahl der Informationen sowie die Verknüpfungen mit anderen Reizen und vorhandenen Erfahrungen statt, sodass die Informationen damit eine eigene Deutung bekommen. Bei diesem Prozess werden individuelle Erfahrungen, Erlebnisse und subjektive Bewertungen verflochten. Der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen folgen Reaktionen in der Motorik und im Verhalten des Menschen, die wiederum zu neuen Wahrnehmungen führen.

Kinder zeigen von Anfang an kommunikative Kompetenzen. Ehe sie sprechen können, sind sie schon in der Lage, Gefühle körpersprachlich mitzuteilen und bei anderen wahrzunehmen. Verständlicherweise fallen das intuitive, passive Wissen von Kindern über Gefühlsregungen und ihre Fähigkeit, dieses Wissen sprachlich auszudrücken und aktiv zu nutzen, deutlich auseinander, zumindest bis zum Ende des Vorschulalters. Pädagogische Fachkräfte, Eltern oder andere Erwachsene können diesen Aspekt von Kommunikation beispielsweise dadurch fördern, dass sie

- „stellvertretend“ für das Kind dessen Gefühle benennen („Jetzt hast du dich erschrocken ...“),
- sich als Modell für Gefühlsäußerungen anbieten, indem sie ihre eigenen Stimmungen und Gefühle äußern,
- in möglichst immer gleichen kurzen Sätzen Regeln des Zusammenlebens mitteilen („Wenn sich jemand wehgetan hat, soll man sich nicht freuen“),
- Möglichkeiten der Gefühlsregulation vormachen („Wenn ich mich ärgere, denke ich an etwas anderes“),
- sowohl körpersprachlich als auch sprechsprachlich überdeutlich kommunizieren und viele Wiederholungen anbieten,
- viele Alltagssituationen kreativ zur Kommunikation mit dem Kind nutzen.

Innerhalb der frühen sprachlichen Entwicklungsphasen lassen sich Aktivitäten der Kinder entdecken, die lerntheoretisch extrem wichtig sind (vgl. Szagun 2006).

1. Schon vier bis fünf Monate alte Babys reagieren positiv und lächelnd auf das übertrieben melodisch-rhythmische Sprechen von Erwachsenen – und die Babys können das sogar bei Erwachsenen provozieren. Das alles hilft dem Kind, die Gefühle der Erwachsenen „zu verstehen“ und die eigenen Gefühle zu regulieren. „Wörter“ als emotionaler Ausdruck werden erkannt und erlernt.
2. Babys interessieren sich auffällig stark für Neues. Dabei ist zu bedenken, dass etwas nur dann neu ist, wenn es als NEU erkannt wurde, also das Baby im Vergleich mit dem Bekannten das Andere, das Neue entdeckt. So gilt nachweisbar schon hier, dass beim Lernprozess die Wahrnehmungen mit Erfahrungen verbunden werden.
3. Kinder setzen, zunächst wohl unbewusst und unwillkürlich, Lernstrategien ein, um Bedeutungen von Wörtern und Grammatik, wie Mehrzahlbildungen und das grammatische Geschlecht der Substantive als Formen des Artikels, zu erlernen:
 - a) Nachahmen des/der Erwachsenen.
 - b) Bilden von Analogien und Verallgemeinerungen.
 - c) Häufiges wird eher aufgegriffen.
4. Auf „sensible Phasen“, in denen ein Mensch besonders empfänglich dafür ist, etwas zu lernen und dies schnell zu lernen, hat seit Anfang des 20. Jahrhunderts Maria Montessori aufmerksam gemacht. Die „Vergleichende Verhaltensforschung“ hat solche Phasen für junge Tiere nachgewiesen. Bei Menschen scheint es eine „sensible Phase“ für Sprache zu geben, deren Höhepunkt mit etwa dem fünften Lebensjahr überschritten wird. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres beherrschen die meisten Kinder zwischen 50 und 200 Wörter (vgl. Korte 2011, S. 159).

Es gilt nachweisbar schon hier, dass beim Lernprozess die Wahrnehmungen aktiv mit Erfahrungen verbunden werden. Zwei Grundstrukturen sind dabei hilfreich:

- sich wohlfühlen;
- die Welt erkunden wollen.

So bestimmen das „Sozialorgan Hirn“ und die erlebten und gelebten Inhalte der kindlichen Umgebung die Entwicklung/Verwicklung des Lebens eines Kindes.

Aber schon hier müssen wir aufmerksam sein auf eine Besonderheit: Kinder sprechen mit etwa drei Jahren zu circa 60 Prozent von sich noch in der dritten Person. Mit etwa vier Jahren tut dies immerhin fast noch ein Drittel aller Kinder.

Sprachentwicklung und Sozialentwicklung sind ein Pärchen, wobei eine anregende Sprachumgebung notwendig ist. Zudem ist es wichtig, dass das Kind besonders in dieser Zeit Situationen mit-erleben kann, um MITGEFÜHL zu entwickeln. Denn nur der kann wirklich sozial handeln, der sich in andere hineinversetzen kann. Dazu gehört auch, ein Gefühl dafür zu entwickeln, dass mein Verhalten die Gefühle und das Verhalten der anderen beeinflussen kann.

Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr können Erzieherinnen und Eltern meist mit den ersten Mehrwortsätzen und mit einem sprunghaften Anstieg des Wortschatzes rechnen. Tätigkeitswörter (aufmachen, haben will ...) bereichern die bislang vor allem von Substantiven aus der kindlichen Welt geprägte Sprache, Adjektive und vor allem Fragen tauchen auf. Die Phase der „Warum-Fragen“ ist ein nicht immer ganz willkommenes, aber für das Kind selbst notwendiges und durchaus beruhigendes Phänomen.

Eine intensivere Beobachtung – ohne damit einhergehende Beunruhigung – ist angesagt, wenn ein Kind sich zum Beispiel auch nach dem 15. Lebensmonat ganz überwiegend durch Zeigen, Lallen, Schreien und so weiter verständigt, ohne wirkliche Sprechversuche zu unternehmen. Allerdings ist es auch so, dass motorische und sprachliche Fähigkeiten einerseits miteinander einhergehen, andererseits aber auch miteinander konkurrieren. Manche Kinder sind motorisch schnell, dafür sprachlich noch lange noch nicht so weit wie andere – und umgekehrt. Hinzu kommen geschlechtsspezifische Unterschiede.

Sprachentwicklung ist komplex und sie gelingt am besten in verlässlichen Beziehungen. Hier kann ein Kind einigermaßen angstfrei seine Ich-Identität und zugleich eine Du-Beziehung sowie ein Wir-Gefühl, ein Zugehörigkeitsempfinden zu einer Gemeinschaft, entwickeln.

Gerade in dieser Zeit eröffnet sich die Chance, durch Mitmachen zu lernen. Zu Anfang und dann häufiger geschieht dies durch das Nachahmen dessen, was das Kind direkt erlebt, das dann gespeichert wird und von einem inneren Drang getrieben nach außen drängt in die aktuelle Lebenswelt. Das führt, zudem angeregt durchs Spiel, zu bewusstem Erkunden und dem Wunsch und Willen, Erlerntes auch zu gestalten.

Bei diesem Lernen in der Zeit vor der Schule läuft bei den Kindern vieles eher „natürlich“ ab:

- die Nähe zu Erwachsenen als kompetenten Sprechern,
- die unmittelbare Beziehung zu Inhalten, die das Kind direkt betreffen
- und die für dieses Kind im Augenblick wichtig sind,
- und dies alles in einer wohlbekanntem Umgebung.

Lernen vollzieht sich und ereignet sich also in realen Lebenssituationen im direkten Kontakt mit Eltern, Erzieherinnen und Erziehern durch Zeigen (Gestik → Gegenstand → Sprache) und Sprechen. Dabei nutzt der Erwachsene bewusst oder unbewusst auch bestimmte und passende Medien, wie Bücher, Erzählen, DVDs, Fernsehen. Damit entwickeln sich im Kind – und zugleich erwirbt das Kind – Semantik, Phonologie und Grammatik durch die Sprechsprache der Sprachumgebung.

Dabei ist die Sprachverarbeitung in der Zeit zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr von einer besonderen Wahrnehmung bestimmt, die Bernhard Bosch 1937 so benannte: „Komplexbestimmtheit des kindlichen Verhaltens in Dingen der Sprache“ (Bosch 1937/1984, S. 82).

Kinder erleben die Wirklichkeit in einem undifferenzierten Gewebe der jeweiligen Inhalte, in ihrem Erlebenskomplex. Sie sind in diesem Alter offensichtlich nicht in der Lage, Sprache als Sprachgebilde zu vergegenständlichen, also über Sprache nachzudenken.

Heute verwenden wir für diese Lernvoraussetzungen den Begriff „Sprachbewusstheit“.

Gemeint ist, wie es in der Linguistik heißt, sich bewusst zu werden und zu sein über den „willkürlichen Zusammenhang“ von Sache und Sprache. Dabei verdeckt der selbstverständliche und aktuelle Sprachgebrauch die-

ses Prinzip. Denn so willkürlich können wir unsere Wörter nicht wählen. Wir sind an Konventionen gebunden („Zum Baum sagt man Baum!“). Peter Bichsel (* 1935) hat in seiner Geschichte „Ein Tisch ist ein Tisch“ (1969) dieses Phänomen literarisch verarbeitet. Was gleichwohl oder trotzdem erkannt werden muss:

- Die Sache ist das Eine (Inhaltsbezug);
- das Wort ist das Andere (Formbezug).

Und in dem Wort wird die Bedeutung dieser Sache bewahrt, die ich aber nur dann aufspüren kann, wenn ich mich auf den Weg begeben – durch Hören und Sprechen und Lesen zum Verstehen.

Das ist für den sprachlichen Bereich eng gekoppelt mit der Notwendigkeit von phonologischer Bewusstheit. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, sprachliche Phänomene überhaupt zu erkennen, sie zu analysieren und zu sortieren: Wörter sind Symbole in Schriftform (Buchstaben), die klingen können (Laute). Dafür sind metasprachliche Fähigkeiten notwendig. Erst mit diesem allgemeinen Aufgaben- und Problemverständnis ist es möglich, lautliche Strukturen zu erkennen und mit diesen umzugehen.

Viele Kinder entwickeln die Fähigkeit, lautliche Strukturelemente wahrzunehmen, vor dem Beginn des Schriftspracherwerbs. Eine Reihe von Forschungsarbeiten, wesentlich geprägt von Wolfgang Schneider und



seinem Team, galt der Frage, wie Kinder schon vor dem Schuleintritt, also zum Beispiel in der Kita, gefördert werden können, wenn Schwierigkeiten beim nachfolgenden Schriftspracherwerb erwartbar sind. Wir haben es hier mit einer phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne zu tun, bei der es beispielsweise noch nicht um das Wahrnehmen einzelner Laute im Kontext zu schreibender Wörter geht, sondern um das Erkennen von Wortgrenzen, um das Segmentieren von Silben oder das Reimen (siehe S. 48–72).

Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne wiederum geht einher mit dem Schriftspracherwerb. Hier geht es beispielsweise um das Erkennen beziehungsweise „Hören“, um das Zerlegen, Isolieren, Austauschen von Lauten, zum Beispiel in Minimalpaaren. Bei erwarteten oder sichtbar gewordenen Schwierigkeiten von Kindern, etwa bezüglich ihrer auditiven Merkfähigkeit (kann ein Kind vorgespochene Silben, Wörter, Unsinnswörter oder Wortfolgen, Abzählverse, Reime oder Ähnliches altersüblich wiedergeben? Kann es Wörter mit gleichem Anlaut erkennen?), wird ein entsprechendes Trainingsprogramm angeboten.

Materialien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit sind zwar durchaus verbreitet, aber in der Fachdidaktik keineswegs unumstritten. Mit einem alltagsintegrierten Sprachbildungskonzept lassen sie sich nur bedingt vereinbaren. Allerdings können sie pädagogischen Fachkräften einen Orientierungsrahmen für – idealerweise kooperative kollegiale – Beobachtungen geben.

So bieten pädagogische Fachkräfte den Kindern beispielsweise beim Singen und Spielen Fantasiewörter (mindestens dreisilbige) oder ungeordnete Zahlenfolgen an und beobachten, was und wie viel davon ein Kind sich merken kann. Hilfreich zur Auswertung sind entweder Aufzeichnungen (heute meist mit dem Handy) oder eine beobachtende Kollegin. Auch hier sind Aspekte von Mehrsprachigkeit interessant und bereichernd. Wenn etwa türkischstämmige Kinder aus der Blume eine „Bulume“ machen, dann verweisen sie damit auf ein Gestaltungsprinzip des Türkischen, das Erzieherinnen ihrerseits erkennen sollten. Silben werden hier sehr oft nach dem Muster Konsonant-Vokal gebildet (vgl. Kapitel B3).

Aus dem intuitiven Erkennen („Hören“) von Silbenstrukturen, das durch den Atemrhythmus unterstützt wird und sich mit Körper- und Sprecherfahrungen der Kinder verbinden lässt, kann durch Klatsch- oder Hüpfspiele ein Silbenverständnis als sprachliche Gliederungseinheit im vorschriftlichen Bereich gefestigt werden. Kinderreime erfreuen sich seit jeher einiger Beliebtheit. Und das sollte auch so bleiben, da Reimwörter auf die bedeutungsver-

ändernde Funktion von Lauten und/oder Buchstaben hinweisen und die Kinder somit zu weiteren wichtigen Einsichten über Sprache führen – egal in welcher Sprache.

Sprachbewusstheit, dann phonologische Bewusstheit sind zentrale Voraussetzungen für das Lesen und Schreiben, aber auch für Mathematik, denn hier ist ebenfalls Abstraktionsvermögen notwendig.

Für uns als Erwachsene gilt es, die Kinder in diesem Alter gegebenenfalls neu zu sehen und zu denken und für sie und mit ihnen zu handeln. Kinder empfinden und kennen ihre eigene Umgebung. Sie sind DIE eigentlichen Experten. Und hier gilt auch, wie bei allem Lernen, dass bestimmte Bedingungen und Organisationen förderlich sind:

- eine partnerschaftliche Atmosphäre mit entsprechenden Lebens- und Lernregeln;
- Themen- und Zielorientierung;
- kleine Aufgaben im überschaubaren Rahmen;
- (heimatliche) Orts- und Raumbezogenheit des Handelns;
- konkretes Umsetzen durch eigenes Tun;
- Rückschau auf im Sinne von Reflexion über das geschaffene „Werk“.

Der Lernvorgang eines jeden Kindes ist aktiv und individuell und eigenständig – aber abhängig von der sozialen und medialen Lernumgebung!

Jeder Mensch lernt anders und anderes. Die nachfolgenden Übersichten zu den Entwicklungsfeldern des Kindes sind zur Orientierung, zur Beobachtung der Kinder und zur gezielten Förderung geeignet. Zu beachten ist, dass aufgrund neuerer Forschungsarbeiten anzunehmen ist, dass die menschliche Sprachfähigkeit grundsätzlich mehrsprachig angelegt ist (vgl. Döpke 2000).

Fazit

Unser Leben in der Gemeinschaft bedingt von Anfang an, dass wir uns immer mit den Einflüssen der Lebenswelt auseinandersetzen müssen, die uns umgeben. So entwickeln wir bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, beachten eines weniger oder mehr als anderes, machen uns somit zu dem je eigenen Individuum, um so in unserer Welt aktiv zu sein.



Prof. Dr. Peter Conrady war bis zu seiner Pensionierung an der TU Dortmund im Institut für deutsche Sprache und Literatur tätig. Seine wichtigen Arbeitsschwerpunkte sind Spracherwerb/Sprachentwicklung, der Übergang Kita-Schule und Kinder- und Jugendliteratur.

Sprachbildung ist die Schlüsselfunktion fürs Lernen überhaupt – gerade auch in der Kita. Sie gelingt besonders gut in einer Kooperationskultur und im Kooperativen Lernen. In diesem Band stellen wir einen alltagsintegrierten, kooperativen Sprachbildungsansatz vor, der einer klaren Struktur und Systematik folgt. Für die praktische Umsetzung im Alltag zeigen wir anhand von Konzeptbausteinen, wie Sprachbildung gelingen kann. Ergänzend finden sich zahlreiche Beispiele, wie ein Sprachbildungskonzept für eine Kita entstehen kann, in der auch Bilingualität, Mehrsprachigkeit und Inklusion beheimatet sind.

Der vorliegende Band gliedert sich in:

A. Grundlagen: alltagsintegrierte, kooperative Sprachbildung

Unter anderem mit den Entwicklungsfeldern des Kindes und mit Anregungen, alltagsintegrierte Sprachbildung in einer Kooperationskultur zu leben.

B. Konzeptbausteine für gelingende Sprachbildung

Unter anderem mit Fördermöglichkeiten zur Sprechentwicklung, zur Literacy-Erziehung, zu Musik und Sprache, zu Bewegen und Sprache.

C. Entwicklung eines kooperativen, inklusiven Sprachbildungsansatzes in der Kita

Unter anderem mit Anregungen zur gezielten Beobachtung und zu gezielter Förderung des Kindes; Erfahrungen mit Bilingualität und Mehrsprachigkeit – bis hin zu Möglichkeiten, die Wirksamkeit des Sprachförderkonzepts zu überprüfen.

www.westermann.de