

Fakultät: Fakultät für Geisteswissenschaften

Seminar: Begleitveranstaltung zum Berufsfeldpraktikum WiSe 19/20

Prüferin: Dr. Ulrike Behrens

Praktikumsbericht zum Berufsfeldpraktikum

Umsetzung der alltagsintegrierten Sprachförderung in einer Kindertages-
stätte in Bochum

Andrea Kawrigin

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Alltagsintegrierte Sprachförderung	2
2.1. Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal	3
2.2. Potenzial der alltagsintegrierten Sprachförderung für den Schuleintritt	5
3. Praxiserfahrung	7
3.1. Förderung der phonologischen Bewusstheit	8
3.2. Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit	9
3.3. Vorbereitung und Durchführung einer Fördereinheit mit Erzählsteinen	11
3.3.1. Planung und Vorbereitung.....	11
3.3.2. Durchführung und Auswertung.....	12
4. Reflexion	13
5. Anhang	17
6. Selbstständigkeitserklärung	18

1. Einleitung

Die frühkindliche Sprachförderung und der frühe Kontakt zur Buch- und Schriftkultur haben einen wichtigen Einfluss auf den Spracherwerbsprozess von Kindern (Isler/Ineichen 2016, S.81). Der Sprachbildung im Kindergarten sollte daher große Bedeutung beigemessen werden. Nicht nur findet dort die erste Ablösung vom Elternhaus statt, er stellt auch die erste Bildungsinstanz vor der Schule dar und soll auf die Grundschulzeit vorbereiten. Trotzdem löst der Kindergarten bei den meisten Menschen Erinnerungen an unbeschwertes Spielen statt Lernen aus.

Es ist gut, dass wir diesen Gedanken des unbeschwertes Spielens mit dem Kindergarten verbinden und diese Zeit positiv in Erinnerung halten. Das bedeutet, dass wir motiviert in die Schulzeit gestartet sind mit Vorfreude auf alles was kommt, weil die Kindergartenzeit Lust auf mehr gemacht hat. In dieser Arbeit soll ein Bildungskonzept betrachtet werden, welches auf alltagsintegrierte Förderung aufbaut und somit natürliche statt konstruierte Lernsituationen schafft. Dafür wird zunächst das Konzept „alltagsintegrierte Sprachförderung“ näher betrachtet und anschließend wird auf Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachförderung in der Praktikumsstätte eingegangen. Anschließend folgt die Vorstellung eines Projekts zur Förderung der Erzählkompetenz, das selbstständig erarbeitet und in der Kindertagesstätte durchgeführt wurde. Zum Abschluss wird das Praktikum im Hinblick auf den Berufswunsch Grundschullehrerin reflektiert.

2. Alltagsintegrierte Sprachförderung

Sprachförderung ist ein elementarer Teil der kindlichen Früherziehung und damit fester Bestandteil der Fördermaßnahmen im Kindergarten. Beckerle definiert sie als „Begleitung und Unterstützung der natürlichen Sprachentwicklung“ (2017, S.15). Eine besondere Form der Sprachförderung ist die alltagsintegrierte Sprachförderung. Diese „knüpft an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder an, wobei ihr Interesse und ihre Motivation einer Aktivität gehören sollen, in der Sprache Mittel zum Zweck ist und damit eine Bedeutung trägt“ (Jungmann/Morawiak et. al. 2018, S.39). Sprache

wird demnach gefördert, indem fördernde Handlungen angepasst an die jeweilige Situation und den Lernstand des Kindes in den Alltag eingebunden werden. Das Ziel ist es dabei, alle Kinder gleichermaßen im Sinne eines integrativen Konzepts zu fördern und durch den Spracherwerbsprozess zu begleiten, sodass Schwierigkeiten präventiv vermieden werden (Beckerle 2017, S.19ff). Mähler und Koch heben dabei die Rolle der ErzieherInnen hervor, da diese ausschlaggebend für den Erfolg des Konzepts seien (2021, S.175ff). Grundsätzlich ist die alltagsintegrierte Sprachförderung aufgrund des „situationsorientierten Ansatzes“ (Jungmann/Morawiak 2018; S. 39) von der additiven Sprachförderung abzugrenzen, da diese Fördermaßnahmen unter festgelegten Rahmenbedingungen umfasst (Beckerle 2017, S. 22). Auch in Einrichtungen, die den alltagsintegrierten Ansatz verfolgen können jedoch additive Fördermaßnahmen nötig werden, wenn Kinder starke sprachliche Defizite in bestimmten Bereichen aufweisen, die nicht innerhalb der alltagsintegrierten Förderung aufgegriffen werden können. Jedoch konnte empirisch nachgewiesen werden, dass ein alltagsintegrierter Förderansatz in Deutschland erfolgreicher ist als additive Fördermaßnahmen. Schwierigkeiten sollte daher am besten mit einer Kombination aus beiden Modellen entgegengewirkt werden (Beckerle 2017, S.37f).

Zusammenfassend kann man für die professionelle Umsetzung der alltagsintegrierten Sprachförderung die Bildungsziele von Petermann als Orientierung betrachten. Folgt man diesen Bildungszielen, so sollen die Handlungen der Kinder im Alltag sprachlich begleitet werden, zur Förderung sollen spezifische Kommunikationsanlässe geschaffen werden, bei denen Fördermethoden alltagsnah eingesetzt werden (z.B. Bilderbücher, Lieder, Reime) und die pädagogischen Fachkräfte sollen als sprachliches Vorbild dienen (Petermann 2015, S. 161).

2.1. Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal

Wie zuvor erwähnt, hängt der Erfolg des alltagsintegrierten Förderkonzepts maßgeblich von den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte ab. Die pädagogischen Fachkräfte sind dafür verantwortlich den Alltag so zu gestalten, dass Förderung stattfindet und müssen somit einer Vielzahl von Anforderungen gerecht werden.

Zum einen müssen sie umfangreiches Wissen über den Schriftspracherwerb haben, um in Alltagssituationen (z.B. in Gesprächen, während eines Spiels, beim Essen etc.)

auf Schwierigkeiten der einzelnen Kinder aufmerksam zu werden und diesen mit gezielten Fördermaßnahmen entgegenzuwirken. Das Projekt „KOMPASS“ (Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken) der Universität Rostock hat sich zum Ziel gesetzt, Fachkräfte mit Hilfe eines Fortbildungsprogramms in dieser Hinsicht besser vorzubereiten. Aus diesem Fortbildungsangebot lassen sich Inhalte ableiten, die besonders wichtig für pädagogische Fachkräfte im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung sind (Morawiak et. al. 2014, S. 378f):

- Bedeutung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen
- Meilensteine des ungestörten Spracherwerbs
- Zusammenhang von Sprache und Kognition
- Sprech- und Sprachauffälligkeiten
- Dokumentations- und Beobachtungsmethoden
- Mehrsprachigkeit
- Sprachförderndes Verhalten
- Early und Emergent Literacy
- Phasen des Schriftspracherwerbs und mögliche Probleme
- Fördermethoden

Zusätzlich zum fachlichen Wissen im Bereich Sprechen und Sprache müssen die pädagogischen Fachkräfte ein sehr gutes sprachliches Niveau aufweisen, da sie in der Interaktion mit den Kindern als sprachliches Vorbild (Jungmann/Morawiak et. al. 2018, S. 40) fungieren.

Neben den sprachlichen Aspekten gehört die soziale Kompetenz zu den Anforderungen, die an pädagogische Fachkräfte in der alltagsintegrierten Sprachförderung gestellt werden. So sehen Jungmann und Morawiak eine „vertrauensvolle Beziehung“ (2018, S. 40) als Grundlage für die alltagsintegrierte Förderung. Die Fachkraft und das Kind müssen es schaffen, in den Dialog zu kommen und sich einander zu öffnen (Mähler/Koch 2021, S. 51). Jungmann und Morawiak zählen dafür Grundprinzipien der Kommunikation nach Buschmann und Jooss auf, die sie als sprachförderlich ansehen (Jungmann/Morawiak 2018, S.40):

- dem Kind auf Augenhöhe begegnen
- Blickkontakt herstellen und halten
- Aufmerksam und interessiert zuhören

- dem Kind Zeit lassen, Gedanken auszuformulieren
- Sprechanlässe schaffen
- Sprechpausen zulassen
- Stärken, Erlebnisse, Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen
- Gefühle, Wünsche und Erlebnisse thematisieren
- Freude am Sprechen vermitteln

Es wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte ein hohes Maß an Professionalität aufweisen müssen, um erfolgreich und kompetent alltagsintegrierte Sprachförderung durchzuführen. Die mögliche Annahme alltagsintegrierte Sprachförderung wäre mit keiner Förderung oder faulen Fachkräften gleichzusetzen ist definitiv nicht zutreffend. Vielmehr bedeutet eine erfolgreiche alltagsintegrierte Sprachförderung, dass die Fachkräfte über umfangreiches Wissen zum Spracherwerbsprozess verfügen, eine gute Bindung zu den Kindern aufgebaut haben und fähig sind flexibel und kompetent auf die Situationen zu reagieren, die sich alltäglich ergeben und darin Fördermaßnahmen zu integrieren.

2.2. Zum Potenzial der alltagsintegrierten Sprachförderung für den Schuleintritt

Zum Zeitpunkt des Schuleintritts haben Kinder bereits eine Palette von Kompetenzen, die sie über ihre vorschulischen Erfahrungen erworben haben. Diese benötigen sie auch für den Schuleintritt, da sie die Grundlage für den weiteren Kompetenzerwerb darstellen. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat ein Schulfähigkeitsprofil veröffentlicht, welches neben der körperlichen Eignung die vorschulischen Fähigkeiten zum Zeitpunkt des Schuleintritts festlegt und Lernvoraussetzungen für die schulische Bildung vorgibt.

Als Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb werden „Vielfältige Spracherfahrungen“ und „Phonologische Bewusstheit“ genannt. Im Bereich der vorschulischen Fähigkeiten im Fach Deutsch wird ein Augenmerk auf das Sprechen, den Wortschatz, die phonologische Bewusstheit, die Begegnung mit Symbolen und Schrift und den Schriftgebrauch gelegt (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2003, S. 10ff). Da die Phonologische Bewusstheit und die Spracherfahrung als Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb aufgezählt werden, werden diese Aspekte im Folgenden genauer betrachtet.

Die Phonologische Bewusstheit meint die Fähigkeit, „auf die Lautstruktur von Wörtern zuzugreifen“ (Goerecki/Landerl 2015, S.139). Teilkompetenzen sind dabei die Fähigkeit, Wörter in Silben zu teilen (Gliederungsfähigkeit), die Fähigkeit, Reime zu finden und die Fähigkeit, Laute aus Worten herauszuhören (Lautung) (Ministerium für Schule und Weiterentwicklung 2003, S. 16). Als vielfältige Spracherfahrungen sind sämtliche Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben, der Buch- und Schriftkultur und der Aufbau eines Wortschatzes gemeint (ebd.). Meindl und Jungmann sprechen diesen frühen schriftsprachlichen Erfahrungen ebenfalls eine besondere Bedeutung zu, da diese als Erfolgsindikator für den weiteren Schriftspracherwerb betrachtet werden (2014, S.213).

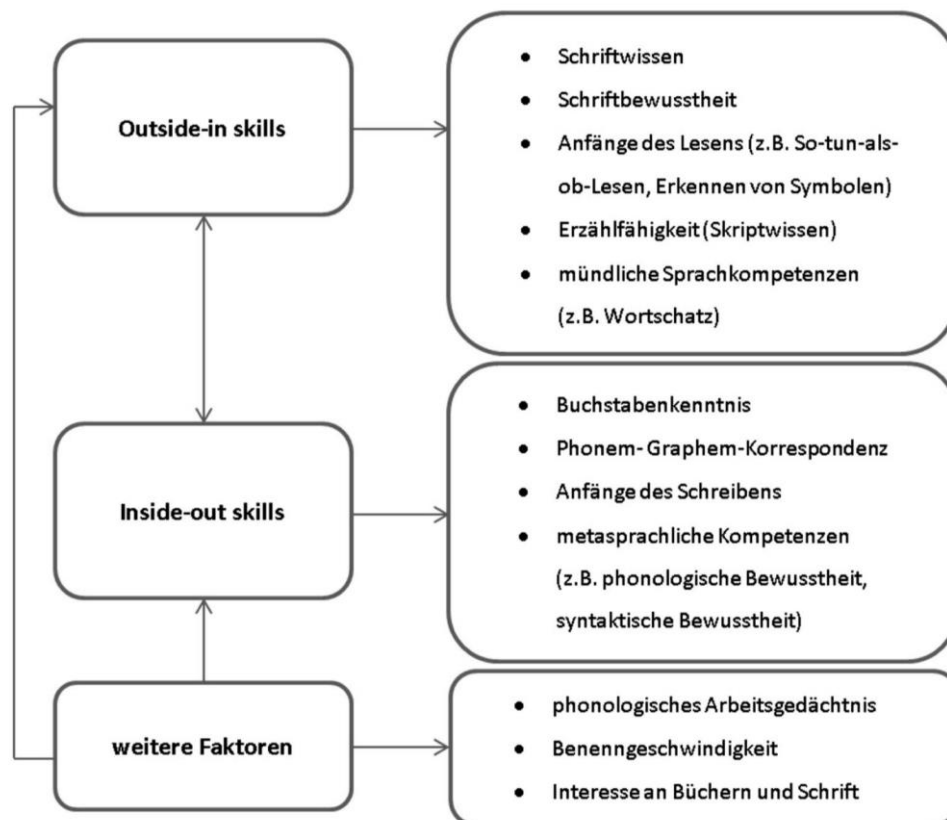


Abb. 1: Übersicht des Zusammenspiels der Teilkompetenzen der Lese- und Schreibkompetenz (Meindl/Jungmann 2014, S. 212)

Als Veranschaulichung dieses Sachverhalts dient ein Schaubild von Whitehurst und Lonigan, indem sie die zuvor genannten vorschulischen Kompetenzen als „Inside-out Skills“ (sprachanalytische Fähigkeiten für die Lesefähigkeit) bezeichnen. Diese stünden in direktem Zusammenhang mit den „Outside-in Skills“ (Fähigkeiten für das Leseverständnis) und würden im Leseprozess erfahrener LeserInnen ineinandergreifen (Meindl/Jungmann 2014, S. 212f). Die Förderung jeder dieser Kompetenzen ist damit

bedeutsam für den Schriftspracherwerb. Besonders im Vorschulalter liegt der Fokus jedoch auf den „Inside-out Skills“, die den Grundstein für die Lesekompetenz legen und den weiteren Schriftspracherwerb somit erheblich beeinflussen.

Das Potenzial der alltagsintegrierten Sprachförderung für den Schuleintritt liegt also darin, diese frühen sprachbezogenen Kompetenzen und Erfahrungen (z.B. phonologische Bewusstheit, Interesse an Schrift) als wichtig zu erkennen und Situationen zu schaffen, in denen diese Kompetenzen alltagsintegriert gefördert werden können. Das alltagsintegrierte Konzept hat anders als additive Fördermaßnahmen den Vorteil, die Förderung in natürliche Situationen einbringen zu können, sodass der Umgang mit Sprache nicht durch eine konstruierte, und möglicherweise erzwungen wahrgenommene, Lernsituation negativ behaftet wird. Allein durch diese Möglichkeit, positive Erfahrungen mit Sprache zu sammeln, ist bei der alltagsintegrierten Sprachförderung die Einschulungsvoraussetzung unter dem Oberbegriff „Vielfältige Spracherfahrungen“ per se gegeben.

3. Praxiserfahrung

In diesem Abschnitt der Arbeit soll ein Einblick auf die Erfahrungen mit der alltagsintegrierten Sprachförderung in der Praktikumsstätte gegeben werden. Dabei wird besonders auf die Förderbereiche Phonologische Bewusstheit und Erzählkompetenz eingegangen.

Bei der Praktikumsstätte handelt es sich um eine katholische Kindertagesstätte (im Folgenden KiTa) in Bochum Grumme. Die KiTa verfolgt ein teiloffenes Konzept, bei dem die Kinder während der Freispielzeit zwischen den zwei Gruppen wechseln dürfen. Neben der Freispielzeit finden Gruppenstunden statt, die entweder nach Alter (Mäusekinder, Bambinos, Vorschulkinder) oder in Form von freiwilligen Projekten (z.B. Piraten, Ostern, Tiere) aufgeteilt werden. Die Sprachförderung findet alltagsintegriert statt und die Vorschulkinder werden zusätzlich sprachlich gefördert (z.B. Schwungübungen, Konzentrationsspiele, Übung der Feinmotorik). Aufgrund des katholischen Trägers ist auch Religion Teil des Alltags.

3.1. Förderung der phonologischen Bewusstheit

Die Phonologische Bewusstheit ist eine der wichtigsten Fähigkeiten im Schriftspracherwerb. Sie wird folgendermaßen definiert:

„Phonologische Bewusstheit bezeichnet die metalinguistische Fähigkeit, die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache zu analysieren und zu manipulieren, ohne auf die Bedeutung des zu analysierenden sprachlichen Materials einzugehen.“ (Schnitzler 2008 nach Sell 2016, S.47)

Demnach ist die Fähigkeit, Wörter in Silben und Laute zu zerteilen und Reimpaare zu finden, die Basis des Lese- und auch des Schreibprozesses. Aus diesem Grund findet die Förderung dieser Kompetenz im vorschulischen Bereich besondere Priorität (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2003, S. 16).

In der Praktikumsstätte hat besonders das Zerteilen der Wörter in Silben und das Finden von Reimpaaren Beachtung gefunden. In den Tagesablauf wurden zu jeder Tageszeit bestimmte Rituale eingebaut, die rhythmisches Sprechen oder Singen beinhalteten.

Gebet zum Morgen:

Gottes Liebe ist so wunderbar,
Gottes Liebe ist so wunderbar,
Gottes Liebe ist so wunderbar,
so wunderbar groß (mit Handbewegung verknüpft).
So hoch, was kann höher sein (Arme werden hoch gestreckt),
so tief, was kann tiefer sein (Arme werden zum Boden gestreckt),
so weit, was kann weiter sein (Arme nach links und rechts),
so wunderbar groß.

Eines der Spiele:

Ein Kind steht zu Anfang in der Mitte und muss sich eine/n PartnerIn suchen.

„Schmetterling du kleines Ding, such´ dir eine Tänzerin oder einen Tänzer!“

Das Pärchen steht gemeinsam in der Mitte und tanzt, während alle gemeinsam singen:

Joheirassa, joheirassa! Oh wie lustig tanzt man da.
Lustig, lustig wie der Wind, wie ein kleines Blumenkind.
Lustig, lustig wie der Wind, wie ein Blumenkind!“

Danach suchen sich die Kinder immer wieder PartnerInnen, bis kein Kind mehr übrig ist.

Zu Beginn des Tages wurde im Morgenkreis ein Gebet gesprochen und im Anschluss ein Spiel gespielt, das rhythmisches Sprechen oder Gesang enthält. Zum Mittagessen

wurde erneut gebetet und gespielt. Das rhythmische Sprechen übt spielerisch das Teilen der Worte in die einzelnen Silben. Außerdem enthalten die Gebete und Liedtexte häufig Reime. Das Gehör der Kinder wird trainiert, die lautlichen Ähnlichkeiten der Reimpaare herauszuhören, und auf die lautliche Zerteilung von Wörtern vorbereitet. Ganz im Sinne der alltagsintegrierten Sprachförderung nehmen die Kinder die Situationen nicht als Lernsituationen wahr, sondern erfreuen sich an den Spielen.

3.2. Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit

Die mündliche Erzählfähigkeit bezeichnet die sichere Konstruktion von Geschichten, die einer inneren Logik folgen und mehrere Sätze umfassen, so Gerlach (2016, S. 2). Dabei ist eine Abgrenzung des fachsprachlichen literarischen Erzählbegriffs vom alltäglichen Erzählbegriff vorzunehmen, mit dem eher die Berichterstattung im Alltag zu vergleichen ist (Ehlich 1983, S. 128ff). Die zuvor erwähnte innere Logik von Geschichten beschreibt Gerlach als ein geschichtsgrammatisches Modell nach dem „story grammar approach“ von Stein und Glenn, welches für die Konstruktion der Geschichte eine hierarchische Struktur vorgibt (ebd., S.3). Dazu gehört auf der Makroebene das allgemeine Setting der Geschichte (Aufbau einer Kulisse, eines Ziels und eines Problems, der Aufbau der Handlung als Lösungsversuch, die daraus resultierenden Konsequenzen und ein Schluss) und auf der Mikroebene die sprachliche Gestaltung des Textes (ebd.).

Der Erwerbsprozess der mündlichen Erzählfähigkeit beginnt mit der Fähigkeit zu sprechen und damit Gedanken verbalisieren zu können. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Fiktionskompetenz, die sich im Vorschulalter durch Rollenspiele entwickelt (Becker 2017; S. 339). Die Entwicklung der Fiktionskompetenz hat nach Andresen eine besondere Bedeutung für den gesamten Schriftspracherwerb, da sie den ersten Schritt zur Dekontextualisierung von Sprache bedeute. Diese Entwicklung sei eine Voraussetzung für das flexible Verfügen über die eigene Sprache und das Verständnis darüber Sprache steuern zu können (2003, S.135). Zusammen mit der Entwicklung der Theory of Mind, der Fähigkeit sich die Gedanken und Gefühle anderer vorzustellen (Wege 2017, S. 351), ist die Basis für das Erzählen von Geschichten gelegt. Einerseits besteht das Verständnis dafür, Sprache zweckmäßig, also für eine Erzählung,

gebrauchen zu können, und andererseits die Fähigkeit die Erwartungen der Adressaten einzubinden und in der inneren Logik der eigenen Geschichte darzustellen. Innerhalb des Erwerbsprozesses ist zu beobachten, dass Kinder zunächst Alltagsgeschichten oder Alltagsfiktion (Geschichten mit inhaltlichem Bezug zum Alltäglichen) erzählen und dann beginnen Phantasiegeschichten zu erfinden, da mit dem Alter das Verständnis über die sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten zunimmt (Becker 2017, S. 340). Mit dem Übergang von der medialen Mündlichkeit zur medialen Schriftlichkeit in der Grundschule ist ein Zuwachs an Komplexität in den Geschichten zu erkennen (ebd, S. 343).

In der Praktikumsstätte wurde die mündliche Erzählfähigkeit durch verschiedene Maßnahmen gefördert. Zum einen wurde an jedem Montagmorgen im Morgenkreis die Gelegenheit geschaffen, über das Wochenende zu erzählen. Jedes Kind, welches eine Geschichte erzählen wollte, bekam die Gelegenheit dazu. Kinder, die nie etwas sagen wollten, wurden durch Nachfragen ermutigt sich zu äußern. Dabei wurde aber jederzeit auf ein angstfreies und vertrauensvolles Erzählklima ohne Erwartungsdruck geachtet, da dies eine Bedingung für den erfolgreichen Erzählprozess darstellt (Paris/Paris 2012, S.61). Mit dieser Maßnahme wollten die pädagogischen Fachkräfte die Kinder dazu bringen, sich zu trauen vor allen anderen etwas zu erzählen, auch wenn hier zunächst nur Alltagsgeschichten zustande gekommen sind und eher der alltägliche Erzählbegriff Anwendung gefunden hat (Ehlich 1983, S. 129). Ein weiterer fördernder Aspekt des KiTa-Alltags wurde durch die „Puppen-/Verkleidungsecke“ realisiert. Dort hatten die Kinder eine Vielzahl von Kostümen und Requisiten (z.B. Küche, Puppenbetten, Kaufmannsladen) zur Verfügung, mit denen sie Rollenspiele spielen konnten. An dieser Stelle wird erneut der Vorteil der alltagsintegrierten Sprachförderung deutlich, da die Kinder durch dieses Förderangebot täglich die Möglichkeit haben, ihre Fiktionskompetenz zu trainieren und dabei nicht in eine unnatürliche Lernsituation gedrängt werden. Die Lernsituation ist von den pädagogischen Fachkräften zwar konstruiert worden, aber so im Alltag eingebettet, dass die Kinder sie nicht als solche wahrnehmen. Um die Kinder in Bezug auf die strukturelle Gestaltung von Erzählungen zu fördern, wurde in der KiTa viel mit Büchern und Hörbüchern gearbeitet. Es gab einen Bücherraum, der mit einer Matratze, Kissen und mehreren Bücherregalen ausgestattet war, sodass eine gemütliche Atmosphäre herrschte. Die Kinder durften in Kleingruppen im Bücherraum Zeit verbringen und sich Bücher anschauen, gegenseitig

vorlesen oder Hörbücher zur Entspannung hören. Regelmäßig wurde auch vorgelesen. Zum Förderpotenzial von Bilderbüchern sagt Näger:

„Bilderbücher dialogisch zu lesen motiviert Kinder, eigene Erfahrungen einfließen zu lassen, sich mit der Ästhetik der Bilder auseinanderzusetzen, und ermöglicht ihnen, die Bedeutung eines Textes gleichberechtigt auszuhandeln. Das begünstigt die Entwicklung eines reflektierten und differenzierten Gebrauchs der Sprache und ist eine zentrale Erfahrung für die Lesesozialisation.“ (2017, S. 48)

Diese Auseinandersetzung mit Büchern und im Vorschulalter insbesondere Bilderbüchern hat demnach einen positiven Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Allgemeinen und insbesondere für die Lesesozialisation. Für die Erzählkompetenz können Bücher eine exemplarische Funktion übernehmen, da sich Kinder die Strukturen der Geschichten für ihre eigenen Erzählungen anschauen können. Grundsätzlich begünstigt der Zugang zu Literatur im frühkindlichen Alter den Erwerb der Sprachkompetenz (Isler/Ineichen 2016, S.81).

3.3. Vorbereitung und Durchführung einer Fördereinheit mit Erzählsteinen

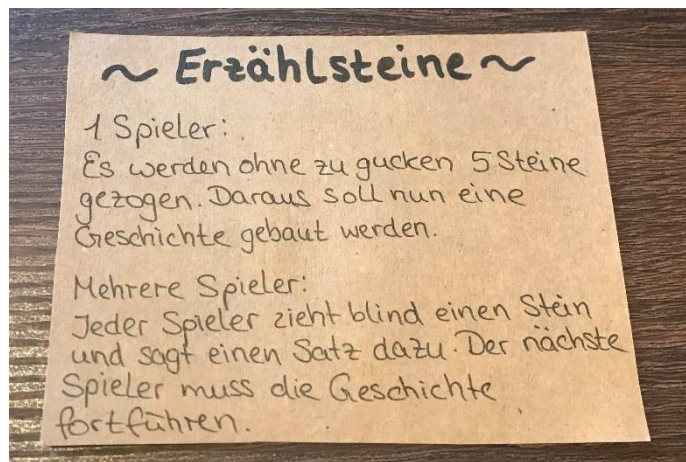
Im Laufe des Praktikums habe ich mir Gedanken darüber gemacht, welches Projekt ich mit den Kindern umsetzen möchte. Durch die Recherche im Internet bin ich auf das Konzept der Erzählsteine gestoßen. Diese sind ein methodisches Hilfsmittel, um Kinder zum Erzählen zu motivieren und sie bei der Themenfindung zu inspirieren (Näger 2017, S.59f).

3.3.1. Planung und Vorbereitung

Zu Beginn des Projekts stand die Vorbereitung des Materials. Dafür mussten zunächst einige etwa gleichgroße Steine gesammelt werden, die im Anschluss gereinigt und mit wasserfesten Acrylfarbstiften bemalt wurden. Die Motive wurden kindgerecht gewählt. Einige Motive sind konkret (z.B. Piratenschiff), andere können verschieden interpretiert werden (z.B. Herz, kann für Liebe, sich verlieben, Freundschaft, Freude stehen). Im Anschluss an das Anfertigen des Materials wurde das Spielkonzept festgelegt. Dabei ist eine Variante für eine Person und eine weitere für mehrere SpielerInnen entstanden. Bei der Variante für eine/n SpielerIn sollen fünf Steine gezogen werden, mit deren Hilfe eine Geschichte erzählt werden soll. Bei mehreren SpielerInnen muss sich jedes

Kind einen Stein nehmen. Ein Kind beginnt mit einem Satz zu seinem Motiv und das nächste Kind muss die Geschichte fortführen.

Im nächsten Planungsschritt ging es um die Einbettung des Projekts in das alltagsintegrierte Konzept. Die Erzählsteine wurden dafür einfach in das Spieleregal der KiTa gelegt und daraufhin auf einen Impuls von den Kindern gewartet. Da keine Dokumentation in Form von Ton- oder Videomaterial erlaubt war, musste die Dokumentation über handschriftliche Notizen erfolgen (Anhang I).



3.3.2. Durchführung und Auswertung

Nachdem ein Kind auf die Box mit den Erzählsteinen aufmerksam geworden war, verwiesen die ErzieherInnen es an mich. Daraufhin wurde die Anleitung vorgelesen und das Kind hat sich fünf Steine genommen. Zunächst wurden die Motive betrachtet und erklärt. Als Erzählanfang musste ein Impuls gesetzt werden, da das Verständnis des Spiels noch nicht vollkommen vorhanden war. Die Erzählung war eine Aneinanderreihung und enthielt noch wenig bis kaum strukturelle Merkmale einer Erzählung. Nach diesem Spiel sind weitere Kinder auf die Erzählsteine aufmerksam geworden, sodass die MehrspielerInnen-Variante ausprobiert werden konnte. Hier war ein deutlicher Unterschied zwischen den Vorschulkindern und den jüngeren Kindern zu erkennen. Während die Vorschul Kinder bereits Elemente einer Erzählung in ihre Geschichten einbauten (z.B. Beschreibung der Kulisse „Es war ein schöner Tag mit Sonnenschein“ Erzählstein: Sonne) und keine Probleme hatten, das Motiv des Steins als inhaltliche Komponente einer Geschichte zu interpretieren, brauchten die jüngeren Kinder häufig

Hilfe und hatten schnell keinen Spaß mehr an dem Spiel. In den folgenden Tagen waren es auch vermehrt die Vorschulkinder, die sich die Steine zum Spielen nahmen. Grundsätzlich kann hier die Tendenz zu besseren Geschichten mit zunehmendem Alter (Becker 2017, S. 341) bestätigt werden. Eine Auffälligkeit, die bei jedem Spiel aufgetreten ist, ist das fehlende Wissen darüber, was ein Satz ist. Die Kinder haben in der MehrspielerInnen-Variante immer zu kurze (ein bis zwei Wörter) oder zu lange (mehrere Sätze) Redebeiträge geleistet. Auch hier tendierten die jüngeren Kinder eher dazu, weniger zu sagen und die älteren Kinder haben statt einem Satz mehrere Sätze hinzugefügt. Da das Abstimmen auf den Redebeitrag des Vorredners eine zusätzliche Schwierigkeit bedeutet, ist deutlich geworden, dass die MehrspielerInnen-Variante sich besser für ältere Kinder eignet. Diese wurde von den Vorschulkindern der KiTa auch am häufigsten gespielt. Kleinere Kinder waren von der Aufgabe häufig überfordert und haben oft nur die Symbole auf den Steinen beschrieben und selbstständig nur zu den Steinen gegriffen, um allein die Steine zu betrachten. Es lässt sich vermuten, dass sie gedanklich Geschichten erfunden haben, ohne diese laut auszusprechen. Innerhalb der Praktikumszeit konnte jedoch beobachtet werden, dass die Überwindung zum Erzählen geringer wurde und sich immer mehr Kinder getraut haben Geschichten zu erfinden. Auch die strukturellen Merkmale der Erzählungen wurden deutlicher, so dass das Projekt als erfolgreich gewertet werden kann.

4. Reflexion

Die Zeit in der Kindertagesstätte hat viele Möglichkeiten geboten, das eigene Professionsbild zu reflektieren und zu überdenken. Im Vergleich zum Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) konnte eine deutliche Steigerung des Selbstbewusstseins festgestellt werden, das sich im Umgang mit den Kindern und insbesondere der Durchsetzungskraft gezeigt hat. Es hat sich als einfacher erwiesen, die Rolle der Lehrerin einzunehmen und das Geschehen nicht aus SchülerInnen-Perspektive zu betrachten. Das liegt daran, dass im Vergleich zum EOP durch das voran geschrittene Studium mehr Wissen in der Pädagogik und in den einzelnen Fachgebieten, im Bezug auf die Sprachförderung insbesondere das Fachgebiet Deutsch, vorhanden ist. Der im Studium behandelte Prozess des Spracherwerbs konnte direkt in der Kindertagesstätte

beobachtet werden. Dabei ist es besonders interessant, Kinder in der Altersspanne von drei bis sechs Jahren gleichzeitig beobachten zu können, da dadurch die Entwicklungsprozesse deutlich zu erkennen sind. Eine Herausforderung war es, dem alltagsintegrierten Konzept gerecht zu werden, da es konstante Aufmerksamkeit und hohe fachliche Kompetenz erfordert. Das theoretische Wissen über den Spracherwerbsprozess war dabei eine gute Hilfestellung. Ein weiterer Unterschied zum EOP war die verbesserte Fähigkeit, das Maß von Nähe und Distanz zu halten und emotional belastende Sachverhalte (z.B. Kinder, die immer wieder in der KiTa vergessen werden) nicht in das eigene Privatleben zu tragen. Die Sicht auf den Berufswunsch Grundschullehrerin hat sich in drei Punkten durch das Berufsfeldpraktikum verändert oder erweitert:

Zunächst hat sich durch die Erfahrung in der Kindertagesstätte der *Blick auf die Stellung der Grundschule im Bildungssystem* gewandelt. Obwohl der Kindergarten der Start der institutionellen Bildung ist, hatte die Grundschulzeit in meiner Denkweise immer eine höhere Gewichtung. Durch das Praktikum ist die Bedeutung der Kindergartenzeit als Vorbereitung für die Grundschule deutlich geworden. Viele der Kompetenzen, die in der Grundschule erworben werden, haben ihren Ursprung in der frühkindlichen Förderung des Kindergartens. Hochwertige Förderung im Kindergarten beeinflusst damit den Erfolg der Grundschulzeit maßgeblich. Daran anknüpfend hat sich ein Bewusstsein für die *Verantwortung* als Grundschullehrerin entwickelt, da die Qualität der Bildung in der Grundschule ebenfalls den Erfolg der Sekundarstufe beeinflusst.

Die letzte Erkenntnis, die sich durch das Berufsfeldpraktikum ergeben hat, stammt aus einer Analogie zu der alltagsintegrierten Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Diese war sehr anspruchsvoll im Hinblick auf die Fachkompetenz und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, aber auch gleichermaßen erfolgreich bezüglich der Entwicklung der Kinder. Übertragen auf schulischen Unterricht zeigt sie, dass eine *umfangreiche Unterrichtsplanung ausschlaggebend für das Erfüllen der Lernziele* ist.

Zukünftig möchte ich weiterhin an meiner fachlichen Kompetenz arbeiten, da diese die Handlungsentscheidungen in der Praxis für mich vereinfacht hat. Außerdem möchte ich daran arbeiten, mich besser zu strukturieren und damit besser für die selbstständige Organisation von qualitativ hochwertigem Unterricht vorbereitet zu sein.

Literaturverzeichnis

- Andresen, H. (2003). Zur Bedeutung des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. In A. Panagiotopoulou & B. Hans (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 7. Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter* (S.135–139). Leske+Budrich.
- Becker, T. (2017). Erzählkompetenz. In M. Martinez (Hrsg.), *Erzählen.: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S.335–346). J.B. Metzler Verlag.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule: Evaluation des "Fellbach-Konzepts"*. Beltz Verlagsgruppe
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen, in: Willy Sanders und Klaus Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 128-150.
- Gerlach, T. (2016). *Erzählfähigkeit im Grundschulalter: Förderung des mündlichen Erzählens in der Schule*. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Gerlach_2016_Erzaehlfaeigkeit.pdf, abgerufen am 27.09.2021.
- Gorecki, B. & Landerl, K. (2015). Phonologische Bewusstheit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(3), S. 139–146.
- Isler, D. & Ineichen, G. (2016). Gespräche im Kindergarten – Erwerbskontexte schulisch-bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Schmid-Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*, S. 81–96. Narr Francke Attempto Verlag.
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin: Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (2. Aufl.). *Frühpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Mähler, C. & Koch, K. (2021). "Fühlen-Denken-Sprechen" (FDS): Chancen und Grenzen alltagsintegrierter Sprachförderung. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch & C. Mahler (Hrsg.), *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Waxmann Verlag GmbH.

- Meindl, Marlene, Jungmann & Tanja (2014). Erfassung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Vorschulalter zur primären Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. *Empirische Sonderpädagogik* (3), S. 211–226.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2003). *Schriftenreihe Schule in NRW: Bd. 9039. Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule; eine Handreichung* (1. Aufl.). Ritterbach.
- Monika Paris & Volkhard Paris. (2012). *Mit Kindern Geschichten erfinden, erzählen und darstellen* (1. Aufl.). Beltz.
- Morawiak, Ulrike, Meindl, Marlene, Stockheim, Daniel, Etzien, Maria, Jungmann & Tanja. (2014). Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität - Erste Befunde des KOMPASS-Projektes. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern.*, S. 378–389. Schulz-Kirchner Verlag
- Näger, S. (2017). *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* (6. Aufl.). Herder.
- Petermann, F. (2015). Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? In: *Frühe Bildung*, 4(3), S. 161–164.
- Sell, U. (2016). Kompensation sozialer Ungleichheit durch frühe Förderung der phonologischen Bewusstheit? In I. Schmid-Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*, S. 47-61. Narr Francke Attempto Verlag.
- Wege, S. (2017). Kognitive Aspekte des Erzählens. In M. Martinez (Hrsg.), *Erzählen.: Ein interdisziplinäres Handbuch*, S. 346–354. J.B. Metzler Verlag.

5. Anhang

I. Versuch einer Dokumentation:

Da es keine Ton- oder Videoaufzeichnung gibt, wird die Situation ohne Redepausen wiedergegeben.

Drei Kinder (vier, vier und sechs Jahre alt) spielen die MehrspielerInnen-Variante. Das Spiel steht seit fünf Tagen zur Verfügung.

K1: (zieht Motiv Spinne): Es war einmal der Spinnenkönig.

K2: (zieht Regenbogen): Er hat alle Farben gemacht.

K3: (zieht Dino): Es kommt ein T-Rex.

K1: (zieht Krone): Im Schloss wohnt eine Königin.

K2: (zieht Sonne): Die Königin mag die Sonne.

K3: (zieht Herz): Der Dino liebt die Königin.

- alle lachen -

K1: (zieht Haus): Der Dino geht zum Haus von der Königin.

K2: (zieht Regenwolke): Der regen kommt.

K3: (zieht Feuerwehrauto): Die Feuerwehr rettet die Königin vor dem T-Rex.

- Ende -

6. Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Hausarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen und Formulierungen, die dem Wortlaut oder Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Ich bin darüber informiert, dass ein Zuwiderhandeln die Exmatrikulation zur Folge haben und mit einem Bußgeld bis zu 50.000 Euro belegt werden kann.

Andrea Kawrigin