

Universität Duisburg- Essen

Wintersemester 21/ 22

Fakultät für Geisteswissenschaften

Institut für Germanistik/ Fachdidaktik

Seminar: Begleitseminar zum Berufsfeldpraktikum

Dozentin: Dr. Ulrike Behrens

Portfolio zum Berufsfeldpraktikum

vorgelegt von Laura Schmidt, April 2022

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Erwartungen an das Berufsfeldpraktikum | 1 |
| 2. Profil des Kindergartens: | 3 |
| 3. Profil und Sprachstand zu Beginn des Praktikums | 4 |
| 3.1 Vorstellung des Kindes und Rahmenbedingungen des Spracherwerbs | 4 |
| 3.2 Beobachtung der Kommunikation: | 5 |
| 3.3 Sprachliche Entwicklung. Aufbau des kindlichen Lexikons | 5 |
| 3.4 Phasen des kindlichen Spracherwerbs | 6 |
| 4. Sprachliche Förderung | 7 |
| 4.1 Memory | 7 |
| 4.2 Einkaufen | 9 |
| 5. Reflexion der sprachlichen Entwicklung des Mädchens | 10 |
| 6. Reflexion | 11 |
| 7. Literaturverzeichnis | 13 |
| Anhang | 14 |

1. Erwartungen an das Berufsfeldpraktikum

Von dem Berufsfeldpraktikum erhoffe ich mir, für die individuellen Voraussetzungen von Kindern bei Schuleintritt sensibilisiert zu werden. Das Praktikum im Kindergarten bietet die besondere Möglichkeit, einen persönlichen Eindruck zu gewinnen. Zudem erhoffe ich mir im Kindergarten praktische Erfahrungen, insbesondere im Bereich des Spracherwerbs, sammeln zu können. Ich sehe eine große Chance darin, mein theoretisches Wissen mit der Praxis abzugleichen und Impulse in Bezug auf die Sprachförderung zu erhalten. Auch die eigene Erprobung von Spielen zur Sprachförderung bietet mir die Möglichkeit, eigene Erfahrungen in diesem Bereich zu sammeln und Anregungen für meinen angestrebten Beruf als Lehrerin an einer Grundschule zu erhalten.

In den universitären Veranstaltungen wird viel praktisches Wissen vermittelt. Es ist eine gute Gelegenheit dieses Wissen in die Praxis einfließen zu lassen. Ferner hoffe ich, meinen professionellen Blick zu schulen und zu üben meine Beobachtungen mithilfe des Erlernten theoretischen Wissens abzugleichen und kritisch zu hinterfragen.

Des Weiteren gewinnt das Thema der Heterogenität auch in der Schule immer mehr an Bedeutung. Ich sehe eine große Chance darin, im Kindergarten Erfahrungen in diesem Bereich zu sammeln und so auf besondere Herausforderungen, aber auch Potenziale einer heterogenen Gruppe aufmerksam zu werden.

Durch die Schwerpunktsetzung im Bereich der kindlichen Sprachentwicklung in diesem Portfolio erhoffe ich mir, meine fachliche Kompetenz reflektieren und verbessern zu können.

Besonders aus Praxisphasen konnte ich bisher stets viel für meinen späteren Beruf als Lehrerin mitnehmen und mich fachlich als auch persönlich weiterentwickeln. Dies ist auch in diesem Praktikum mein Bestreben. Ich hoffe zudem in meiner Berufswahl bestätigt zu werden. Die kindliche Entwicklung habe ich immer als sehr faszinierend erlebt und hatte stets Freude daran, Kinder in diesem Prozess begleiten zu können. Ich hoffe, dass das Praktikum diese Erfahrungen noch einmal bestätigt.

2. Profil des Kindergartens

Das Berufsfeldpraktikum habe ich im katholischen Kindergarten Christus König in Oer-Erkenschwick absolviert. Die Einrichtung besteht aus drei Gruppen: die Frosch-, Bären- und Zwergengruppe. In jeder dieser Gruppen sind durchschnittlich 25 Kinder. Zwei bis drei Erzieher:innen sind pro Gruppe fest angestellt. In der Froschgruppe beträgt das Alter der Kinder zwischen drei und sechs Jahren. In der Zwergengruppe

sind die Kinder zwischen zwei und sechs Jahre alt und in der Teddygruppe sind bereits Kinder ab dem vierten Lebensmonat bis zum sechsten Lebensjahr zu finden. Ich selbst war in der Froschgruppe.

Ausgang der pädagogischen Arbeit ist das Freispiel. Die Kinder können selbst entscheiden, womit sie sich beschäftigen. Der Kindergarten hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Kindern ein angemessenes Umfeld zum Spielen und Lernen bereitzustellen und vielfältige Angebote anzubieten. Durch genaue Beobachtung werden Stärken, aber auch Schwächen der Kinder identifiziert, die gezielt gefördert werden. Die Entwicklung eines jeden Kindes wird dokumentiert und regelmäßig reflektiert, um Unterstützungsangebote gegebenenfalls anpassen zu können. Es findet etwa halbjährlich ein besonderes Projekt zu einem bestimmten Schwerpunkt statt. Die Kinder setzen sich über einen längeren Zeitraum, zwischen zwei und drei Wochen, mit dem ausgewählten Thema auseinander und lernen unterschiedliche Aspekte kennen. Insbesondere sollen die Kinder auf diese Weise eigene Strategien entwickeln, um etwas herauszufinden. Zudem wird die soziale Kompetenz geschult, indem die Kinder zusammenarbeiten und sich austauschen (vgl. Katholischer Kindergarten Christus König o.J.).

3. Profil und Sprachstand zu Beginn des Praktikums

3.1 Vorstellung eines Kindes und Rahmenbedingungen des Spracherwerbs

In diesem Portfolio werde ich mich insbesondere auf ein Mädchen fokussieren. Sie ist drei Jahre alt und lernt Deutsch als zweite Muttersprache. Es ist ein *simultaner Zweitspracherwerb* (vgl. Jungmann et al. 2018: 21). Im Elternhaus wird überwiegend rumänisch gesprochen. Die Mutter des Kindes spricht sehr gebrochenes Deutsch und ist bemüht, auch im Privaten regelmäßig Deutsch mit ihrer Tochter zu sprechen. Das Mädchen ist seit einem Jahr im Kindergarten. Hier lernt sie überwiegend *ungesteuert* die deutsche Sprache (vgl. Rothweiler 2015: 256). Insgesamt ist sie sehr aufgeschlossen und neugierig. Sie geht offen auf andere Menschen zu. Es fällt auf, dass sie insbesondere Kontakt zu den Erzieherinnen der Kindertageseinrichtung sucht. Sie hat keine Freunde im Kindergarten, was vermutlich auf die sprachliche Barriere zurückzuführen ist. Dennoch ist sie freundlich aufgeschlossen gegenüber Gleichaltrigen.

Ihre motorischen Fähigkeiten sind auffällig gut entwickelt. Sie beweist viel Geschick beim Basteln. Zudem hat sie ein sehr gutes Gedächtnis, was sich insbesondere beim Memoryspielen zeigt. Auch im Vergleich zu anderen Kindern ist ihre Fähigkeit in

diesem Bereich überdurchschnittlich ausgeprägt. Des Weiteren ist sie sehr ausdauernd, wenn sie eine Tätigkeit gefunden hat, die sie interessiert und ihr Spaß bereitet. Das Sprachverständnis ist besser ausgeprägt als die Sprachproduktion. Dies ist eine normale Entwicklung im kindlichen Spracherwerb (vgl. ebd.: 259). Aussagen müssen besonders prosodisch markiert sein, sodass sie diese versteht. Die Sprachproduktion zu Beginn des Praktikums war noch sehr eingeschränkt und beschränkte sich auf wenige referentielle Ausdrücke, wie „hier“, „da“ sowie die Wörter „ja“ und „nein“.

3.2 Beobachtung der Kommunikation

Das Mädchen führt Aufforderungen aus, wenn diese kurz sind und gestisch unterstützt werden. Sie richtet sich bei der Kommunikation eher an Erwachsene; vermeidet es jedoch, verbal zu kommunizieren. Sie nutzt überwiegend Gestik, um sich mitzuteilen. Möchte sie beispielsweise ein Spiel spielen, holt sie dieses aus dem Schrank und zeigt darauf. Zu Kindern hat sie wenig Kontakt. Fordert sie andere Kinder auf, mit ihr zu spielen, wird sie meist abgewiesen. Die anderen Kinder machen sich in der Interaktion mit ihr meist ebenfalls mimisch und gestisch verständlich. Sie schütteln beispielsweise den Kopf oder artikulieren überdeutlich. Das Mädchen versucht dennoch regelmäßig mit anderen Kindern zu interagieren und entwickelt gezielt gestische Zeichen zur Kommunikation. Hält sie den Daumen hoch, ist dies eine Frage, ob ein anderes Kind mit ihr befreundet sein möchte. Die anderen Kinder haben diese Art der Kommunikation schnell verstanden und teilweise selbst übernommen. Der „Daumen hoch“ wurde zu einer Besonderheit der Froschgruppe und wird von einigen Kindern als eine Art „Geheimsprache“ verwendet.

Im Laufe des Praktikums baute sich ihr Wortschatz allerdings signifikant aus. Darauf werde ich im folgenden Kapitel näher eingehen.

3.3 Sprachliche Entwicklung. Aufbau des kindlichen Lexikons

Das Mädchen äußert zunächst nur sozial-pragmatische Wörter, wie „nein“, „ja“ und „da“. Dies ist der *Phase der ersten 50 Wörter* zuzuordnen. Sie beschränkt sich auf besonders relevante Wörter, mit welchen sie ausdrücken kann, was sie möchte oder nicht möchte. Des Weiteren sind die Begriffe zunächst kontextgebunden und können nur in der konkreten Situation interpretiert werden (vgl. Rothweiler 2015: 268). Wird ihr eine Frage gestellt, antwortet sie zu Beginn ausschließlich mit „ja“ oder „nein“. Es fällt auf, dass diese Wörter auch genutzt werden, wenn diese keine passende Reaktion auf die Frage darstellen. Daraus kann geschlossen werden, dass nicht nur

der produktive Wortschatz des Mädchens sehr eingeschränkt ist, sondern auch das Sprachverständnis.

Auffällig ist eine starke Übergeneralisierung (vgl. ebd.: 269 f.). Über etwa zwei Wochen hinweg äußert das Mädchen immer wieder das Wort „Autzen“. Es ist erkennbar, dass sie dieses absichtsvoll äußert, auch wenn das Wort weder im Deutschen noch im Rumänischen existiert. Es ist ein Protowort (vgl. ebd.: 263). Das Wort wird von ihr in allen Situationen genutzt, in denen sie etwas möchte. Der Bedeutungsraum ist somit sehr weit gefasst. Beispielsweise sagt sie „Autzen“, wenn sie einen Stift haben möchte, aber auch wenn sie ein Spiel spielen möchte. Das Wort wird langsam durch kontextungebundene Wörter abgelöst. So verwendet sie bald in einigen Situationen den korrekten Begriff. Beispielsweise sagt sie „Stift“, wenn sie diesen haben möchte. Das Wort wird gezielt mit ihr geübt. Deutet sie auf den Buntstift und sagt „Autzen“, wird sie gefragt, ob sie den Stift haben möchte. Der entscheidende Ausdruck wurde dabei besonders betont. So wird es auch bei der *Motherese* gehandhabt, welche sich durch die Ausrichtung am Kind auszeichnet und prosodisch markiert ist. Ebenso ist diese semantisch und strukturell vereinfacht (vgl. ebd.: 290 f.). In den Gesprächssituationen habe ich darauf geachtet, kurze, besonders deutlich artikulierte Sätze zu formulieren. Schnell übernahm sie die eingeführten Begriffe in den eingeübten Gesprächssituationen. Das Mädchen lernte durch die Wiederholung des Gesagten in den immer wiederkehrenden Situationen. Die Bedeutung der Wiederholung wird auch von Jungmann (2018: 20) herausgestellt.

Ihr Wortschatz wurde zunehmend größer und die Erwerbsrate neuer Wörter nahm schnell zu. Das Mädchen befand sich am Ende meines Praktikums an der Schwelle zum Wortschatzspurt.

3.4 Phasen des kindlichen Spracherwerbs

Im Folgenden werden die Phasen des kindlichen Spracherwerbs nach Clahsen (1988) skizziert (Rothweiler 2015: 282 ff.). Die Entwicklung des Mädchens lässt sich sehr gut anhand dieser Phasen aufzeigen.

In der ersten Phase sind Einwortäußerungen dominant. In der zweiten Phase werden überwiegend Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen getätigt. Die dritte bis fünfte Phase sind durch die Dominanz von Mehrwortäußerungen gekennzeichnet (vgl. ebd.). Es gibt jedoch spezifische Besonderheiten der jeweiligen Phase.

In der dritten Phase richtet sich das Verb noch nicht durchgängig nach den Merkmalen des Subjekts, sondern tritt meist in der Stammform auf. Ferner stehen die Verben überwiegend in der rechten Satzklammer (vgl. ebd.: 283).

In der vierten Phase werden die Verben weitestgehend korrekt flektiert. Zudem sind beinahe keine Verbstellungsfehler mehr festzustellen (vgl. ebd.: 283 f.).

Die fünfte Phase ist insbesondere durch das Auftreten erster Nebensätze gekennzeichnet, ebenso wie einleitende Partikeln. Häufig werden zuerst subordinierende Konjunktionen verwendet. Ferner werden im Verlauf dieser Phase erste Relativsätze gebildet (vgl. ebd.: 284).

Zu Beginn meines Praktikums äußerte das Mädchen nur einzelne Wörter. Es befand sich demnach in Phase I nach Clahsen (1988, Rothweiler 2015: 282). Zunächst waren dies insbesondere referentielle Ausdrücke, wie z.B. „da“ und „hier“. Allmählich etablierten sich auch nicht-referentielle Ausdrücke. Mehr als ein einzelnes Wort wurde jedoch nicht gesprochen. Erst zum Ende meines Praktikums erreichte das Kind Phase II. Besonders häufig traten Zweiwortäußerungen auf. Eine typische Aussage bestand aus einem Subjekt und einem Verb in Stammform, z.B. „Du malen?“. Das Mädchen äußerte auch vereinzelt vollständige Sätze. Diese sind jedoch als auswendiggelernte Phrasen zu deuten. Insbesondere beim gemeinsamen Memoryspielen wurde dies deutlich. Häufig wies ich die Kinder verbal darauf hin, wer an der Reihe ist. Bald übernahm das Mädchen meinen Wortlaut und sagte beispielsweise: „Du bist dran, Markus“. Diese Aussage ist bereits der vierten Phase zuzuordnen. Das Verb ist flektiert und hat die richtige Position im Satz. Ebenso beim Spiel „Einkaufen“ tätigte das Kind Aussagen, die der dritten Phase des Spracherwerbs zuzuordnen sind, so beispielsweise: „Bäcker Brot kaufen“. Jedoch waren die Zweiwortäußerungen nach wie vor dominant und wurden vornehmlich in der Kommunikation verwendet. Auffällig ist, dass das Mädchen mit drei Jahren ausschließlich Verben in Verbendstellung verwendet (vgl. Jungmann et al. 2015: 18). Zudem treten für das Alter auffällige Kongruenzfehler auf. Das Verb wird nicht auf das Nomen abgestimmt, sondern meist in der Stammform verwendet (vgl. ebd.: 19). Das sind Risikofaktoren für eine spezifische Sprachentwicklungsstörung. Jedoch sei hier darauf hingewiesen, dass dem sprachlichen Angebot durch das soziale Umfeld eine große Bedeutung zukommt. Die Eltern des Mädchens haben selbst einen eingeschränkten Wortschatz und beherrschen auch die Grammatik des Deutschen nicht fehlerfrei. Wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben, wird überwiegend Rumänisch im Elternhaus gesprochen. Es liegt nahe, dass das eingeschränkte sprachliche Angebot im Elternhaus zu der Verzögerung der sprachlichen Entwicklung des Mädchens beiträgt.

4. Sprachliche Förderung

4.1 Memory

Das Mädchen zeigt besonderes Interesse am Memoryspielen. Daher wurde dieses genutzt, um den Wortschatz weiter auszubauen. Die Berücksichtigung der Interessen des Kindes ist im Kontext der *alltagsintegrierte Sprachförderung* zentral, wie es im Kindergarten der Fall ist (vgl. Jungmann et al. 2018: 39). Der Ausbau des kindlichen Wortschatzes ist wichtig, um allmählich Mehrwortsätze zu bilden und somit auch Grammatik zu erwerben (vgl. Jungmann et al. 2015: 17). Daher wurde hier zunächst der Schwerpunkt gesetzt, insbesondere, da der produktive Wortschatz zu diesem Zeitpunkt noch sehr eingeschränkt war.

Da das Kind zunächst einen Grundwortschatz aufbauen muss, genügte es zunächst die abgebildeten Begriffe zu benennen. Es wurde für alle Kinder die Regel eingeführt, dass benannt werden muss, was auf den aufgedeckten Karten abgebildet ist. Das verwendete Memory beschränkte sich auf Bilder aus den Kategorien Essen und Spielzeug. Die Begriffe sind somit insbesondere im Kindergarten wichtig, da diese täglich verwendet werden. Zunächst hatte das Kind Schwierigkeiten, die Begriffe zu benennen. Insbesondere in den ersten Runden des Spiels habe ich häufig den entsprechenden Begriff sowie den zugehörigen Artikel genannt. Bereits in der ersten Runde war eine Verbesserung zu beobachten und es konnten einzelne Begriffe benannt werden. Sobald ein Begriff erlernt wurde, kam es oft zu Übergeneralisierungen. Zum Beispiel lernte das Mädchen das Nomen „Apfel“. Daraufhin bezeichnete es alle Früchte im Spiel als Apfel. Dies kann anhand der *Prototypentheorie* erklärt werden. Es liegt nahe, dass das Mädchen zu wenige prototypische Merkmale der Kategorie „Apfel“ zuordnete. Den Begriff „Apfel“ interpretierte sie daher als Überbegriff für alle Obstsorten (vgl. Rothweiler 2015: 273). Durch die sanfte Korrektur und die Nennung der richtigen Bezeichnungen für die abgebildeten Obstsorten konnte das Kind bald die meisten Abbildungen korrekt benennen und den Apfel von den anderen Obstsorten abgrenzen. Das *korrektive Feedback* (vgl. Jungmann et al. 2018: 51) wurde von dem Mädchen angenommen. Dies geschieht durch Intension, die Erschließung von prototypischen Merkmalen für die Kategorie „Apfel“; beispielsweise: „Ein Apfel ist rundlich, und hat eine glatte Schale“. So gelingt schon bald die Abgrenzung zur Birne (vgl. Rothweiler 2015: 273). Die anderen Kinder benannten ebenfalls die Abbildungen. Hier kam es zu Stolpersteinen. Teilweise konnte eine Abbildung mit verschiedenen Bezeichnungen betitelt werden. Zum Beispiel ist sowohl „Möhre“, als auch „Karotte“ korrekt. Dies führte sichtlich zu Verwirrung beim Kind. Ich habe daher darauf geachtet, zumindest selbst stets den selben Begriff zu verwenden.

Als Steigerung des Schwierigkeitsgrades habe ich die Pluralbildung eingeführt. Wenn ein Pärchen aufgedeckt wurde, sollte jedes Kind den Plural bilden. Dies stellte sich als besondere Herausforderung heraus. Es kam hier vermehrt zu Regelübertragungen (vgl. Jungmann et al 2015: 19). Statt „Äpfel“ wurde beispielsweise der Plural „Äpfeln“ gebildet. Das Suffix -n ist eine regelmäßige Pluralendung des Deutschen. Diese wurde auf das Nomen „Apfel“ übertragen. Der korrekte Plural „Äpfel“ konnte vom Kind nicht erschlossen werden, da dieser unregelmäßig ist. Das Kind lernte jedoch schnell und konnte bald einige korrekte Pluralformen bilden. Insbesondere die unregelmäßigen Formen, blieben eine Herausforderung.

Die Begriffe wurden in anderen Situationen, etwa während des Frühstücks wiederholt und in das Tischgespräch integriert. Die alltagsintegrierte Sprache ist von besonderer Bedeutung für das Kind. So kann es die Bedeutung der Wörter am besten erschließen. Diese kann im Kontext leichter interpretiert werden. Jedoch war insbesondere in der Frühstückssituation auf denselben Aufmerksamkeitsfokus (*joint attention* (Rothweiler 2015: 271)) zu achten, damit es bei der Erschließung der Wortbedeutung zu keinen Missverständnissen kommt.

4.2 Einkaufen

Das Mädchen machte sehr schnell Fortschritte. Daher spielten wir zusammen ein weiteres Spiel, welches bewusst zur Sprachförderung eingesetzt wurde. Das Spiel ist angelehnt an das Brettspiel: „Einkaufen macht Spaß“ von Playland . Die sprachliche Zielsetzung ist die Bildung von ersten vollständigen Sätzen und somit die Annäherung an Phase drei der sprachlichen Entwicklung nach Clahsen (1988). Das Spielbrett haben wir aus dem Spiel „Einkaufen macht Spaß“ übernommen. Zusammen haben wir jedoch neue Einkaufszettel und Waren gemalt (s. Anh. 1).

Ziel des Spiels ist es, alle Waren, welche auf dem Einkaufszettel bildlich dargestellt sind, im Laufe des Spiels zu „kaufen“. Wer zuerst fertig ist, gewinnt.

Auf dem Spielbrett sind verschiedene Einkaufsläden abgebildet: ein Spielzeugladen, ein Supermarkt, eine Bäckerei sowie ein Metzger. Jede/r Spieler:in hat eine Spielfigur. Anhand der Augenzahl des Würfels wird bestimmt, wie weit das Kind gehen muss und auf welchem Laden die Figur landet. Landet das Kind beispielsweise auf der Bäckerei, muss es hier das Produkt auswählen, welches es in der Bäckerei kaufen kann und sich auf dem Einkaufszettel befindet.

Das Mädchen war sehr neugierig und dem Spiel gegenüber aufgeschlossen. Zunächst war es schwierig, die Spielregeln verständlich zu machen, da es das Deutsche nur schwer verstand. Das Spiel wurde erst nach einigen Durchläufen vollkommen verstanden. Wir führten die Regel ein, dass beim Kauf einer Ware der Laden und das

gekauft Produkt benannt werden müssen, z.B.: „Ich kaufe beim Bäcker Kuchen“. Zunächst brauchte das Kind noch Unterstützung, insbesondere bei der Benennung der Läden. Diese waren noch nicht in ihrem produktiven Wortschatz vorhanden. Es liegt jedoch nahe, dass einige Bezeichnungen bereits im passiven Wortschatz vorhanden waren, da die Produkte den Geschäften zugeordnet werden konnten. Anfangs benannte sie ausschließlich das Geschäft sowie das Produkt, ohne einen vollständigen Satz zu formulieren. Allmählich bildete sie Mehrwortsätze, nach folgendem Schema: „Bäcker Kuchen kaufen“. Damit befindet sie sich in der dritten Phase des kindlichen Spracherwerbs nach Clahsen (1988). Das Verb ist unflektiert und befindet sich in Verbendstellung. Ich habe ihre Aussage im Sinne des *korrektiven Feedbacks* aufgegriffen und sanft verbessert (vgl. Jungmann et al. 2018: 51): „Genau, du kaufst Kuchen beim Bäcker.“ Diese Impulse nahm das Mädchen nicht auf. Zumindest setzte sie diese nicht sprachlich um. Jedoch kann daraus nicht geschlossen werden, dass sie aus dem Spiel keine neuen sprachlichen Erkenntnisse gewann. Der Spracherwerb ist ein Prozess, der nicht linear verläuft und nicht immer kann alles Gelernte direkt sprachlich realisiert werden. Sehr interessant ist, dass das Mädchen sehr viele Ideen für weitere Waren hatte, die in den verschiedenen Geschäften erworben werden können. Zwar konnte sie diese nicht sprachlich benennen, aber sie malte diese auf und konnte sie den richtigen Läden zuordnen. Das deutet darauf hin, dass das Kind die Begriffe für die Läden nicht nur auswendig lernt, sondern diese auch mit Inhalt füllen kann.

5. Reflexion der sprachlichen Entwicklung des Mädchens

Insgesamt machte das Mädchen in den neun Wochen meines Praktikums große sprachliche Fortschritte. Sie steigerte sich von Einwortäußerungen zu Mehrwortäußerungen und baute sowohl ihren passiven als auch produktiven Wortschatz signifikant aus. Zu Beginn fiel es ihr schwer, Aufforderungen auszuführen, da sie nicht verstand, was von ihr gefordert wurde. Nach etwa zwei Monaten zeigte sie ein wesentlich größeres Sprachverständnis. Dieses war der Sprachproduktion überlegen, was im kindlichen Spracherwerb jedoch eine reguläre Entwicklung ist (vgl. Rothweiler 2015: 259).

Auch der produktive Wortschatz des Mädchens hat sich deutlich erweitert. Sie nutzte zunehmend kontextungebundene Begriffe. Die kritische 50-Wort-Grenze wurde jedoch nicht erreicht. Weiterhin nutzte das Mädchen viel Gestik und Mimik zur Verständigung. Anfangs nutzte sie primär nonverbale Kommunikationsformen. Im Laufe des Praktikums unterstrichen Mimik und Gestik zunehmend ihre verbalen

Äußerungen. Diese Entwicklung ist auf den Ausbau des produktiven Wortschatzes zurückzuführen.

Die gezielte sprachliche Förderung war insgesamt hilfreich. Neben dem Erlernen neuer Vokabeln entwickelte sie Freude daran zu sprechen und neu erlernte Begriffe und Phrasen anzuwenden. Dies wirkte sich positiv auf ihre sozialen Kontakte im Kindergarten aus und bald fragte sie andere Kinder, ob sie mit ihr Memory spielen. Jedoch muss hier angemerkt werden, dass nicht zwangsläufig ein kausaler Zusammenhang zwischen ihren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihren sozialen Kontakten besteht. Aber auch die Erzieherinnen der Gruppe legten diesen Schluss nahe. Die erlernten Begriffe im Memory legten die Grundlage für die sprachliche Beteiligung am Spiel „Einkaufen“. Das Mädchen bildete zwar keine vollständigen Sätze, wie ursprünglich angestrebt, aber sie verinnerlichte die Nutzung mehrerer Wörter in einer sprachlichen Äußerung, hier insbesondere die Kombination aus Subjekt, Objekt und Prädikat. Abseits vom Spiel äußerte sie dennoch vornehmlich Zweiwortäußerungen, der Form Subjekt, Prädikat. Dies entspricht Phase zwei nach Clahsen (1988: 8).

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass sie große sprachliche Fortschritte erzielte und sich sowohl das Sprachverständnis als auch die Sprachproduktion signifikant verbesserten. Innerhalb von neun Wochen hat sie ihren Wortschatz mehr als verdoppelt und steht kurz vor dem Wortschatzspurt.

6. Reflexion

Das Berufsfeld der Erzieherin bzw. des Erziehers habe ich als sehr interessant, aber auch anspruchsvoll erlebt. Jedes Kind ist ein Individuum mit individuellen Bedürfnissen. Es ist eine Herausforderung, die Kinder spielerisch zu fördern und somit jedem Einzelnen gerecht zu werden. Bei einer Gruppengröße von 25 Kindern auf zwei Erzieher:innen ist dies beinahe nicht zu leisten. Dennoch gilt es, die Interessen der Kinder aufzugreifen und ihnen Angebote zu machen. Ein großer Unterschied zum schulischen Berufsfeld ist, dass die Gestaltung sehr viel freier ist und die Kinder selbst entscheiden können, ob sie eine Lerngelegenheit wahrnehmen oder nicht. Es gilt somit umso mehr, die Interessen der Kinder zu erkennen und anzusprechen.

Es ist eine sehr bedeutsame Aufgabe, bereits im Kindergartenalter Stärken und Schwächen eines jeden Kindes zu erkennen. Mit dieser geht eine große Verantwortung einher. Ich selbst durfte miterleben, wie viel gezielte Förderung in diesem Alter bereits bewirken kann. Es ist eine große Chance, die sich bietet, und es ist schön, die Entwicklungsschritte der Kinder zu begleiten. Es wurde mir wieder vor Augen geführt, wie wichtig es ist, fundiertes Wissen zu haben. Natürlich ist die Theorie nicht immer direkt auf die Praxis anwendbar, aber das theoretische Wissen ist

notwendig, um Einschätzungen abgeben zu können, insbesondere im Bereich der sprachlichen Entwicklung. Ich habe es als sehr hilfreich, aber auch spannend empfunden, die Theorie mit der Praxis abzugleichen. In welcher Phase des Spracherwerbs befindet sich ein Kind? Hat es schon die 50-Wort-Grenze erreicht und befindet sich nun im Wortschatzspurt? Aber auch für die Identifikation von Sprachentwicklungsstörungen ist die Theorie unverzichtbar.

Besonders spannend war es, Möglichkeiten der Sprachförderung selbst praktisch zu erproben und Erfahrungen in diesem Bereich sammeln zu können. Vieles ist unmittelbar umsetzbar. Die Interaktion mit den Kindern ist als Ausgangspunkt der Förderung zu betrachten. Insbesondere Kinder mit Defiziten in der sprachlichen Kompetenz profitierten merklich von wiederkehrenden Gesprächsmustern. Beispielsweise wurde immer montags die Frage gestellt, wie das Wochenende war und was die Kinder erlebt haben. Einige Kinder verbesserten ihre kommunikativen Fähigkeiten im Laufe der neun Wochen meines Praktikums merklich. Auch für das Arbeitsfeld Schule ist dies wichtig. Das zusammenhängende, schlüssige Erzählen ist Teil der Pragmatik und stellt eine Herausforderung für Kinder dar. Im Kindergarten habe ich erlebt, wie wichtig die sprachliche Interaktion mit den Kindern ist und auch in der Schule muss es kein übergeordnetes Lernziel geben. Die Sprache ist nicht immer nur Medium zur Informationsvermittlung, sondern kann auch Lerngegenstand selbst sein. Das Ziel ist das zusammenhängende Erzählen und nicht zwangsläufig ein fachbezogener Inhalt.

Des Weiteren war es spannend zu beobachten, wie viel die Kinder voneinander im Freispiel lernen. Besonders die Älteren „Maxis“ gaben ihr Wissen an die jüngeren Kinder weiter. In der Schule reicht die Altersspanne innerhalb einer Klasse zwar nicht so weit wie innerhalb einer Kindergartengruppe auseinander, aber dennoch begegnet man, insbesondere in der Grundschule, einer sehr heterogenen Klassenzusammensetzung. Leistungsschwächere Kinder können auch hier von leistungsstärkeren Schüler:innen profitieren. Selbstverständlich bedarf es hierzu einer guten Unterrichtsplanung, aber das Potenzial des „Voneinander Lernens“ ist durch das Praktikum mehr in meinen Fokus gerückt.

Das Praktikum hat mich in meiner Berufswahl noch einmal bestätigt. Es macht mir viel Spaß, mit Kindern zu arbeiten und ihre Entwicklung zu begleiten. Besonders das spielerische Lernen hat bei mir Eindruck hinterlassen und ist in jedem Fall ein Aspekt, den ich auch für das Arbeitsfeld Schule mitnehmen werde.

7. Quellenverzeichnis

Clahsen, H. (1988): Kritische Phasen der Grammatikentwicklung. Eine Untersuchung zum Negationserwerb bei Kindern und Erwachsenen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. [Online] 7 (1), 3–31.

Katholischer Kindergarten Christus König [Online]: <https://www.familienzentrum-amstimberg.de/kindergarten-christus-koenig/index.html> [18.02.2022].

Jungmann, Tanja et al. (2018): *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacyförderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Rothweiler, Monika (2015): *Spracherwerb*. In: Einführung in die germanistische Linguistik. 3. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 255 – 293.

Anhang

Anhang 1: Gebasteltes Material für das Spiel „Einkaufen“



