

Offen im Denken

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Germanistik

Sommersemester 2020

Praktikumsportfolio

Berufsfeldpraktikum im Waldorfschulkindergarten: Alltagsintegrierte Sprachförderung

Seminar: Begleitseminar zum Berufsfeldpraktikum
Seminarleitung: Dr. Ulrike Behrens

Julia Carina Szatkiewicz

Studiengang: Bachelor Lehramt Grundschule

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Informationen zum Kindergarten.....	2
2.1 Kurzportrait des Kindergartens.....	2
2.2 Skizzierung der relevanten Aspekte des Konzepts der Waldorfpädagogik.....	2
3 Alltagsintegrierte Sprachförderung.....	4
3.1 Grundsätze der alltagsintegrierten Sprachförderung.....	4
3.2 Beobachtungen im Kindergarten.....	5
3.3 Beschreibung und Adaption des geplanten Spiels.....	9
4 Reflexion der Erfahrungen im Berufsfeld.....	10
Literaturverzeichnis.....	11
Anhang.....	13
Anhang.....	14

1 Einleitung

Bereits vor der Grundschule, die der Ort ist, an dem Kinder verschiedene elementare Kompetenzen erwerben, die für ihre spätere Bildungslaufbahn sowie für ihr gesamtes Leben eine zentrale Rolle spielen, ist die Sprachförderung von hoher Relevanz. Um mit den fortlaufenden Veränderungsprozessen in der Gesellschaft, in der wir leben Schritt zu halten, ist es erforderlich, sich immer wieder neues Wissen anzueignen (vgl. Fthenakis et al. 2007, 16). Die Vermittlung von Kompetenzen zur Wissensaneignung sowie von Wissen ist Aufgabe des Bildungssystems, wobei nicht nur Schulen und Hochschulen einbezogen werden sollten, sondern ebenfalls Tageseinrichtungen für Kinder, welche „in verstärktem Maße ihrem Bildungsauftrag nachkommen“ (Fthenakis et al. 2007, 16) sollten. Zentral für den Wissenserwerb ist die Sprache, deren Förderung bereits im Kindergartenalter Beachtung erfahren sollte. Eine Möglichkeit zur Förderung dieser ist die alltagsintegrierte Sprachförderung, die im Gegensatz zu additiven Maßnahmen, die vom Alltagskontext losgelöst sind, die Nutzung von Gelegenheiten zur Förderung im Kindergartenalltag betont (vgl. Madeira Firmino et al. 2014, 35).

Ziel dieses Praktikumsportfolios ist die Schilderung der Erfahrungen bei der Arbeit im Kindergarten hinsichtlich der alltagsintegrierten Sprachförderung. Außerdem sollen diese Erfahrungen reflektiert und im Hinblick auf die Relevanz für die Arbeit in der Grundschule betrachtet werden.

Dazu wird zunächst der Kindergarten vorgestellt, welcher ein Waldorfkindergarten ist, wobei einerseits auf den Standort und andererseits auf die Einrichtung eingegangen wird. Anschließend werden in einer kurzen Übersicht ausgewählte Aspekte der Waldorfpädagogik vorgestellt, die für die alltagsintegrierte Sprachförderung bedeutsam sind und auf welche im Verlauf des Portfolios genauer eingegangen wird. In einem nächsten Schritt werden im Hauptteil die Aspekte der alltagsintegrierten Sprachförderung skizziert, die im Kindergarten beobachtet werden konnten. Anschließend wird über diese Beobachtungen berichtet. Zudem wird ein Spiel beschrieben, dessen Durchführung im Kindergarten geplant ist und das sich gut in diese Art der Förderung integrieren lässt. In einem letzten Schritt werden die gemachten Erfahrungen reflektiert und auf die Tätigkeit in der Grundschule bezogen.

2 Informationen zum Kindergarten

2.1 Kurzportrait des Kindergartens

Der Kindergarten, in dem das Praktikum durchgeführt wurde, liegt in Mönchengladbach, welche eine Stadt mit ungefähr 270.000 Einwohnern ist. Er befindet sich im Stadtteil Üdding, welcher am Stadtrand liegt (vgl. Stadt Mönchengladbach 2020). Dieser Stadtteil ist von negativen sozialen oder demografischen Auswirkungen nicht stark betroffen. Außerdem bietet die Lage hinreichend Platz, weswegen sowohl die Räumlichkeiten als auch die Außenanlage großzügig gestaltet sind (vgl. Waldorfkindergarten Hollerbusch e.V. 2018, 3).

Der Kindergarten bietet eine Betreuung für bis zu 60 Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren an. Neun pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind für die Erziehung der Kinder zuständig. Unterstützt werden diese von Praktikanten und Praktikantinnen sowie Therapeuten und Therapeutinnen, wozu die Ergotherapie, die Logopädie und des Weiteren die Physiotherapie gehört. Aufgeteilt wird die Betreuung in drei Gruppen, wobei jeweils ungefähr 20 Kinder eine Gruppe besuchen. Die Gruppen tragen verschiedene Namen. Die Sterntalergruppe besuchen Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren. Neben dieser Gruppe existieren noch die Schneewittchen- als auch die Dornröschengruppe, wobei beide Gruppen von Kindern zwischen drei und sechs Jahren besucht werden. Die Schneewittchengruppe ist zusätzlich eine Inklusionsgruppe. Durchgeführt wurde das Praktikum primär in der Dornröschengruppe, wobei sich vor allem in der Zeit, die die Kinder draußen verbrachten, die Gruppen vermischten und man somit die Möglichkeit erhielt, ebenfalls andere Kinder des Kindergartens kennenzulernen und das gemeinsame Spiel aller Kinder beobachten zu können (vgl. Waldorfkindergarten Hollerbusch e.V. 2018, 3).

2.2 Skizzierung der relevanten Aspekte des Konzepts der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik umfasst viele verschiedene Facetten, deren ausführliche Darstellung in diesem Portfolio nicht möglich wäre. Allerdings ist die Nennung einiger Bereiche dieser notwendig, um die Beobachtungen in den Kontext der

alltagsintegrierten Sprachförderung einzubetten. Eines der dafür relevanten Grundmotive der Waldorfpädagogik ist das Vorbild und die Nachahmung (vgl. Sassmannshausen 2015, 9). Dieses besagt, dass Kinder den Umgang mit anderen Menschen sowie mit Gegenständen lernen, indem sie Menschen, mit denen sie sich umgeben, beobachten und sich an ihnen orientieren. Neben dem Miteinander der Kinder, die gegenseitig Vorbilder für sich sein können, sollen vor allem Erzieher und Erzieherinnen beispielhaft für die Kinder sein, indem sie sinnvollen Tätigkeiten nachgehen und in einer Weise sprechen, die nachahmenswert ist (vgl. Waldorfkindergarten Hollerbusch e.V. 2020). Bezogen auf die Sprache ist die Grundhaltung, dass Kinder Sprache am besten in einer sprechenden Umgebung lernen, weswegen die Erwachsenen darauf achten sollten, viel mit den Kindern zu sprechen und diese altersgemäß anzusprechen (vgl. Waldorfkindergarten Hollerbusch e.V. 2018, 11).

Einen hohen Stellenwert in der Waldorfpädagogik besitzt außerdem das Spiel, da das Spielen als höchster Ausdruck der menschlichen Entwicklung in der Kindheit angesehen wird. Die Kinder erhalten Zeit für das freie Spiel, in der sie selbst entscheiden können, was sie spielen. Dafür finden sie im Gebäude verschiedene naturnahe Spielmaterialien vor. Des Weiteren verwenden die Kinder regelmäßig die Außenanlage zum Spielen, was das Angebot der Spieldmöglichkeiten erweitert und den Kindern Erfahrungen in der Natur bietet (vgl. Waldorfkindergarten Hollerbusch e.V. 2018, 5).

Neben den genannten Aspekten spielen der Rhythmus und die daran anknüpfenden Märchen, Geschichten, Lieder und Reigen sowie die Eurythmie eine wichtige Rolle. Es gibt sowohl einen Tages-, einen Wochen- als auch einen Jahresrhythmus. Im Tagesrhythmus werden feste Zeiten für Spiele oder Mahlzeiten vorgegeben. Der Wochenrhythmus gibt an, an welchem Tag welche Mahlzeit gegessen wird oder welche Aktivitäten stattfinden. Im Jahresrhythmus werden Handlungen, aber auch Märchen, Geschichten, Lieder und Reigen sowie die Eurythmie der Saison entsprechend angepasst. Dadurch erleben die Kinder die vier Jahreszeiten Frühling, Sommer, Herbst und Winter intensiv und erhalten zudem vielfältige sprachliche Anregungen, welche mit Musik und Bewegung verbunden werden. Durch das Zuhören und Wiederholen erfahren die Kinder außerdem eine Erweiterung ihres Wortschatzes (vgl. Vereinigung der Waldorfkindergärten 2020).

3 Alltagsintegrierte Sprachförderung

3.1 Grundsätze der alltagsintegrierten Sprachförderung

Nachdem das Konzept der Waldorfpädagogik grob betrachtet wurde, wird im Folgenden die alltagsintegrierte Sprachförderung beschrieben, um anschließend die eigenen Erfahrungen anhand dieser zu verdeutlichen. Diese Art der Förderung von Sprache bedeutet, dass keine vorgegebenen Materialien, Programme und Zeiten existieren, an denen sich die Förderung orientiert, sondern in den alltäglichen Ablauf integriert wird. Statt besonderer Vorgaben werden Interaktionssituationen genutzt, die täglich im Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern vorzufinden sind, weswegen Erwachsene sich im gesamten Kindergartenalltag und gegenüber allen Kindern sprachfördernd verhalten sollten (vgl. KiTa NRW 2020, 7; Pädagogische Hochschule Heidelberg & Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, 2).

Konkret bedeutet dies, dass im Alltag verschiedene Kommunikationsanlässe geschaffen werden, weswegen die pädagogische Fachkraft sensibel für Sprechanlässe sein muss, die sich in unterschiedlichen Interaktionssituationen ergeben.

Beispielsweise kann dies durch spezifische, auf das Kind bezogene Fragen geschehen. Ein weiterer Aspekt ist, dass die pädagogische Fachkraft als Vorbild agiert und korrekt spricht. Wenn ein Kind einen Fehler beim Sprechen macht, wird es nicht explizit korrigiert, sondern seine Aussage wird richtig durch den Erzieher oder die Erzieherin wiederholt. Außerdem ist es wichtig, alltägliche Handlungen der Kinder sprachlich zu begleiten. Dadurch lernen Kinder, Dinge und Handlungen zu benennen. Des Weiteren wird die individuelle Sprachentwicklung eines jeden Kindes berücksichtigt, weswegen eine Orientierung an den Lebenswelten und individuellen Interessen der Kinder stattfindet und gleichzeitig Inklusion ermöglicht wird.

Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei Kindern mit Sprachförderbedarf zu. Ebenfalls schließt diese Methode die Zusammenarbeit mit den Eltern ein. Zuletzt lässt sich sagen, dass alltagsnahe Methoden wie das Vorlesen von Büchern und Reimen sowie das Singen von Liedern angewandt werden, wodurch das Interesse der Kinder am Umgang mit Literatur geweckt werden soll (vgl. KiTa NRW 2020, 7-8; Petermann 2015, 161; Pädagogische Hochschule Heidelberg & Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, 2).

3.2 Beobachtungen im Kindergarten

Ich habe vor der Arbeit in dem von mir ausgewählten Kindergarten keine Erfahrungen mit der Waldorfpädagogik gemacht, weswegen ich betrachten wollte, was besonders an dieser Art von Pädagogik ist. Am ersten Tag meines Praktikums fragte ich nach, wie Sprache gefördert wird und mir wurde gesagt, dass die Förderung alltagsintegriert stattfindet, weswegen ich beobachtete, inwiefern sich dieser Aspekt in der Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind zeigt, aber auch zwischen den Kindern untereinander und welche Angebote der Kindergarten zur Verfügung stellt, um Sprache zu fördern.

Zunächst konnte festgestellt werden, dass vielfältige Kommunikationsanlässe geschaffen wurden. Beispielsweise gab es jeden Morgen einen Sitzkreis, in dem alle Kinder saßen. Zu Beginn durfte ein Kind zählen, wie viele Kinder da sind und sollte danach schauen, welche Kinder nicht erschienen sind. Wenn das Kind nicht weiterwusste, haben die anderen Kinder mit Beschreibungen der fehlenden Kinder geholfen. Dadurch wurde einerseits mathematische Sprache gefördert, andererseits aber auch die Beschreibung von Personen, die so verständlich ausgedrückt werden muss, dass das Kind, dem die restlichen fehlenden Kinder nicht einfallen, die Erklärungen verstehen und anwenden kann. Verbunden wurde dieses Ritual des Sitzkreises mit Märchen, Geschichten, Liedern und Reigen, worauf im späteren Verlauf des Berichts noch eingegangen wird. Nicht nur der Sitzkreis schuf Anlässe zur Kommunikation, sondern ebenfalls die Mahlzeiten, zu denen alle Kinder mit den Erzieherinnen am Tisch saßen. Hier konnte einerseits über das Essen kommuniziert werden, andererseits bot sich aber auch die Möglichkeit an, den Erzählungen der Kinder zu folgen und Fragen zu stellen, um die Kinder zum Sprechen anzuregen.

Außerdem war bemerkenswert, dass die Erzieherinnen in meiner Praktikumsgruppe dauerhaft bemüht waren, den Kindern gegenüber ein Sprachvorbild zu sein, wie es sowohl die Waldorfpädagogik als auch die alltagsorientierte Sprachförderung verlangt. Dies äußerte sich neben der selbstverständlich korrekten Sprechweise der pädagogischen Fachkräfte darin, dass Kinder oft grammatischen Fehler beim Sprechen machten oder aber die Aussprache nicht korrekt war. Statt die Kinder auf Fehler hinzuweisen, was sich kontraproduktiv auf die Motivation zum Sprechen

auswirken kann, wurde den Kindern bewusst gezeigt, dass sie verstanden wurden und als Kommunikationspartner wertgeschätzt werden. Gleichzeitig wurde der Satz aber noch einmal korrekt wiederholt, um den Kindern implizit die richtige Sprechweise zu vermitteln. Neben dem Sprachvorbild wurden Handlungen sehr oft sprachlich begleitet. Schon bei der Zubereitung des Essens am frühen Morgen standen viele Kinder an der Küche, die sich offen mitten im Raum befand, und wollten wissen, was dort wie zubereitet wird. Das wurde den Kindern dann ausführlich erklärt. Außerdem wurden jeden Tag Kinder ausgewählt, die in der Küche helfen durften. Diese Kinder mussten einerseits den Anweisungen der Erzieherin folgen, stellten aber sehr oft auch Fragen, wodurch natürliche Kommunikationsanlässe geschaffen wurden. Weiterhin konnte beobachtet werden, dass die Erzieherinnen immer einer Tätigkeit nachgingen. Beispielsweise setzten sie sich mit den Kindern an den Maltisch und malten auch ein Bild. Dadurch gewannen Kinder Interesse am gemalten Bild der pädagogischen Fachkraft und fragten, was dort zu sehen ist, woraufhin das Bild erklärt wurde und den Kindern ebenfalls der Entstehungsprozess des Bildes nähergebracht wurde. Dazu gehört zum Beispiel die Ideenfindung, aber auch, mit welchem Teil des Bildes man angefangen hat und welche Farben und Techniken man gewählt hat. Gleichzeitig fragte die Erzieherin ebenfalls, was die Kinder malen, wodurch Gespräche entstanden und die Kinder oftmals anfingen, die gesamte Geschichte zu dem Bild zu erzählen. Eine interessante Beschäftigung war außerdem das Anrühren der Farbe zum Malen, in die immer unterschiedliche Kinder mit einbezogen wurden. Man erhielt ein natürliches Pulver und eine Flüssigkeit, womit die Farbe hergestellt werden sollte. Auch dieser Prozess wurde sprachlich begleitet. Außerdem sind die Kinder jeden Tag nach draußen gegangen und die Kinder, die Interesse hatten, durften mit einer Erzieherin zu einem Pflanzenbeet gehen. Da das Praktikum im Frühjahr absolviert wurde, wurden die Beete bepflanzt und den Kindern dabei die Namen der Pflanzen genannt.

Neben den Erwachsenen als Sprachvorbild und zur sprachlichen Begleitung der Handlungen ist aufgefallen, dass auch die Kinder untereinander Sprachvorbilder für andere Kinder waren. Dies zeigte sich vor allem im freien Spiel. In die Kindergartengruppe gingen Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, wodurch alleine aufgrund des Alters der Kinder deutlich sichtbare Differenzen hinsichtlich des Sprachniveaus vorlagen. Hinzu kommt die individuelle, vom Alter unabhängige Entwicklung der Sprache, die ebenfalls festzustellen war. Häufig spielten Kinder

verschiedener Altersgruppen zusammen. Ein Beispiel ist ein sechsjähriges Mädchen, das häufig mit zweijährigen Zwillingen zusammenspielte. Auch wenn die beiden Zwillinge ansonsten noch kaum redeten, bemühten sie sich beim Spielen mit dem älteren Kind, Wörter und Sätze zu sagen, um mit dem sechsjährigen Mädchen zu kommunizieren. Da das ältere Mädchen bereits über einen großen Wortschatz verfügte und bald in die Grundschule ging, wirkte sie beim Sprechen sehr selbstbewusst, was vermutlich auch die Zwillinge erkannten und sie als eine Art Autoritätsperson oder Vorbild ansahen. Sie wiederholten oft Wörter und Sätze beim Spielen, die sie zuvor schon sagten. Bei Fehlern verbesserte das sechsjährige Mädchen sogar die beiden jüngeren Kinder, allerdings geschah das nicht implizit, wie es die Erzieherinnen machten, sondern explizit. Da die Person, die die Zwillinge korrigierte, allerdings keine pädagogische Fachkraft oder eine andere erwachsene Person war, schien diese explizite Korrektur keinen negativen Einfluss zu haben.

Im bereits genannten Sitzkreis fand neben der Initiierung von Kommunikationsanlässen ebenfalls die Einbindung von Märchen, Geschichten, Liedern und Reigen statt. Es gab einen Reim, der jeden Tag von einem anderen Kind im Sitzkreis aufgesagt wurde, denn „Sicherheit erlangt das Kind [...] über geregelte Abläufe und feste Rituale sowohl im sozialen Kontakt als auch im Tagesverlauf“ (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, 27). Währenddessen ging das Kind zu den anderen Kindern und verteilte etwas Öl zum Eincremen auf die Hände der anderen Kinder. Metaphorisch wurde das Öl im dazugehörigen Reim als „Goldtröpfchen“ umschrieben. Sichtbar wurde durch dieses alltägliche Ritual das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder und deutlich wurde, dass die Kinder sich untereinander wertschätzen. Ebenfalls wurde der sprachliche Aspekt, welcher den Sinn des Hörens einbezieht, mit weiteren Sinnen verbunden. So kam der Sinn des Riechens hinzu, da das Öl duftete, andererseits kam auch der Sinn des Fühlens hinzu, da sich die Hände der Kinder berührten. Neben dem Ritual des Aufsagens dieses Reimes wurden Bücher und Geschichten von den pädagogischen Fachkräften hinsichtlich des Bezuges auf die aktuelle Jahreszeit ausgewählt. Außer der Vermittlung von Sicherheit aufgrund wiederkehrender Jahreszeiten, wodurch Kinder Selbstvertrauen für die Verwendung der Sprache gewinnen können, wurde weiterhin auch hier die Erzählung mit Handlungen verbunden. Da das Praktikum im Frühling stattfand, hatten auch die

Geschichten einen Bezug zu dieser Jahreszeit. Die Geschichten waren meist älter und beinhalteten Wörter, die heutzutage im normalen Sprachgebrauch nicht mehr verwendet werden. Ebenfalls bemerkenswert war, dass viele Fachbegriffe der im Frühjahr wachsenden Pflanzen erwähnt wurden. Da das Buch bebildert war, wurden den Kindern oft passende Bilder gezeigt. Bei vielen Kindern konnte man nach dem Vorlesen der Geschichten feststellen, dass sie Wörter und Fachbegriffe, die in der entsprechenden Erzählung vorkamen, im Alltag und beim Spielen verwendeten. Man konnte also feststellen, dass die Kinder „bestimmte Redewendungen und Besonderheiten der Schriftsprache“ (vgl. KiTa NRW 2020, 8) entdeckten und diese in ihren Wortschatz aufnahmen. Ging die Kinder also beispielsweise in den Garten und entdeckten eine Blume, von der sie den Namen gehört und das Bild gesehen haben, erinnerten sie sich oftmals an den Namen und erwähnten ihn. Manchmal wurde das Gelesene außerdem durch die Erzieherinnen aufgegriffen und beim Spielen im Freien auf bestimmte Pflanzen oder andere Naturphänomene bezogen. Auch im freien Spiel hatten viele Kinder Interesse an Literatur und wählten selbstständig Bücher aus einem Bücherregal, die jemand für sie vorlesen sollte. Als ich ein Buch über Dinosaurier vorlas, wurden viele der komplexen Begriffe wiederholt und später beim Spielen mit Dinosaurierfiguren aus Holz verwendet.

Die Märchen, Geschichten, Lieder und Reigen wurden fast immer mit Bewegung und Musik verbunden. Während eine Geschichte über das Wachstum einer Blume vorgelesen wurde, wurden passende Gesten von den Erzieherinnen gezeigt und alle Kinder machten mit. Mit der Hand wurde dargestellt, dass die Blume sich zunächst unter der Erde befindet, dann langsam wächst und bei Sonnenschein ihre volle Blüte entfaltet. Alle Kinder machten engagiert mit, wodurch die Sprache verstärkt wurde und auch die Kinder, die vielleicht nicht jedes Wort verstehen konnten, die Hauptaussagen des Textes auffassten. Eine noch stärkere Verbindung von Sprache und Bewegung wurde während der Eurythmie deutlich. Alle Kinder und Erzieherinnen trugen ein Kleid in der gleichen Farbe und fassten sich an die Hände. Dabei wurde von einer Erzieherin eine Geschichte vorgestellt, zu der nicht nur mit der Hand Bewegungen durchgeführt wurden, sondern mit dem ganzen Körper. Bestimmte Elemente wurden von allen Kindern nachgesprochen. Dabei machten alle Kinder tatkräftig mit, auch die, die sonst eher ruhig waren, denn „[d]iese Kinder können auf ihren bestehenden sprachunabhängigen Kompetenzen aufbauen und dadurch einen leichteren Zugang zur Sprache gewinnen“ (KiTa NRW 2020, 7).

3.3 Beschreibung und Adaption des geplanten Spiels

Das von mir geplante Spiel orientiert sich an den beiden Spielen „Ratzolino“ und „Pantomime“ des HABA Spielverlags. Das benötigte Material sind verschiedene Figuren von Tieren und Alltagsgegenständen (vgl. bspw. Abb. 1 & 2), ein Tuch zum Verdecken der Gegenstände und verschiedene Geschichten und Reime, die zu den Figuren passen. Diese können entweder selbst geschrieben werden oder aus dem beiliegenden Heft des Spiels „Ratzolino“ entnommen werden. Es gibt mehrere Möglichkeiten, das Spiel umzusetzen, von denen ich zwei ausgewählt habe (vgl. Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2009, 44-46).

Die erste Variante ist, dass alle Figuren offen auf dem Tisch liegen. Nun wird eine Geschichte vorgelesen und die Kinder, die zuhören, müssen so schnell wie möglich die in der Geschichte genannten Figuren erkennen. Wer zuerst seine Hand auf die richtige Figur legt, darf die Figur behalten und wenn die Geschichte zu Ende ist, gewinnt das Kind, das die meisten Figuren gesammelt hat. An die Waldorfpädagogik kann man diese Spielvariante adaptieren, indem man Geschichten wählt, die wie im Sitzkreis eine bestimmte Jahreszeit ansprechen. Außerdem besteht das Potenzial, ebenfalls Reime oder sogar Lieder einzubeziehen, um verschiedene Rhythmen einzubauen. Ebenfalls können verschiedene Naturmaterialien als Figuren verwendet werden. Geschult wird in diesem Spiel das Zuhören und die Erweiterung des Wortschatzes, wobei auch hier die Sprachförderung mit Handlungen verbunden wird (vgl. HABA 2000, 9-11).

Eine zweite Spielmöglichkeit besteht darin, dass die Figuren mit dem Tuch verdeckt auf dem Tisch liegen. Ein Kind darf nun eine Figur ziehen, hält sie allerdings versteckt oder schaut sie sich nur kurz an und verdeckt sie danach wieder. Dieses Kind stellt die gesehene Figur nun mit Handlungen dar und beschreibt diese. Als erweiterten Schwierigkeitsgrad können die Handlungen auch weggelassen werden und die Figur kann ausschließlich beschrieben werden. Auch hier kann das Spiel an die Waldorfpädagogik angepasst werden, indem Figuren gewählt werden, mit denen die Kinder auch im Alltag spielen. Gefördert werden zum einen der Wortschatz, aber zum anderen auch das Beschreiben und Verstehen. Außerdem werden durch die Beschreibungen Kommunikationsanlässe geschaffen (vgl. HABA 2014, 2-4).

4 Reflexion der Erfahrungen im Berufsfeld

In diesem Praktikumsportfolio sollten prägnante Erfahrungen hinsichtlich der alltagsintegrierten Sprachförderung im Waldorfkindergarten dargestellt werden. Nun werden diese abschließend reflektiert und anschließend auf die Arbeit in der Grundschule bezogen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Konzept der Waldorfpädagogik mit den Grundsätzen der alltagsintegrierten Sprachförderung im Kindergarten verbunden und auf vielfältige Weise umgesetzt wurde. Dies äußerte sich dadurch, dass viele Kommunikationsanlässe geschaffen wurden, die beispielsweise im Sitzkreis und bei den Mahlzeiten vorgefunden werden konnten. Außerdem agierten die beobachteten Erzieherinnen stets als Sprachvorbild. Darüber hinaus begleiteten sie die Handlungen der Kinder sprachlich. Neben diesen als Vorbild sah man, dass sich durch unterschiedliche Alters- und Kompetenzniveaus der Kinder ebenfalls mehrere Sprachniveaus ergaben und sich die Kinder dadurch gegenseitig ergänzten. Weiterhin ist festzustellen, dass Märchen, Geschichten, Lieder und Reigen des Öfteren Anwendung fanden und Sprache regelmäßig mit Bewegung und Musik verbunden wurde.

Auch wenn die alltagsintegrierte Sprachförderung Vor- und Nachteile aufweist (vgl. Petermann 2015, 162-163), konnte gezeigt werden, dass Kinder oftmals von diesem Ansatz profitieren können (vgl. Madeira Firmino et al. 2014, 45). Hervorzuheben ist, dass nicht nur einsprachige Kinder gefördert werden, sondern ebenfalls mehrsprachige Kinder (vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg & Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, 6). Die Grundschule ist zwar leistungsorientierter als ein Kindergarten, hinzu kommt ferner, dass die Waldorfpädagogik sich von der Konzeption staatlicher Einrichtungen ebenfalls unterscheidet. Dennoch kann es sinnvoll sein, diese Art der Förderung mit additiven Fördermaßnahmen in der Grundschule weiterhin zu verwenden. Viele der Aspekte sollten ohnehin auch in der Grundschule vorkommen, zum Beispiel sollte die Lehrperson ein Sprachvorbild sein und viel Literatur in den Unterricht einbauen. Eine Anregung für den Unterricht kann sein, mehr Bewegung und Musik im Unterrichtsalltag mit Sprache zu verbinden und Sprachförderspiele zu verwenden.

Literaturverzeichnis

Fthenakis, W.; Gisbert, K.; Griebel, W.; Kunze, H.-R.; Niesel, R. & Wustmann, C. (2007): *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. In: Bildungsforschung Band 16. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

HABA (2000): *Spielanleitung. Ratz.fatz.Ratzolino*. Download unter: <https://cdn.haba.de/medias/manual/4574-ratzolino-spielanleitung-de.pdf> [Zugriff: 06.10.2020]

HABA (2014): *Spielanleitung. Pantomime*. Download unter: <https://cdn.haba.de/content/medias/manual/301321-pantomime-spielanleitung-6s.pdf> [Zugriff: 06.10.2020]

KiTa NRW (2020): *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen*.

Madeira Firmino, N.; Menke, R.; Ruploh, B. & Zimmer, R. (2014): *Bewegte Sprache im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung*. In: *Forschung Sprache* 2 (1): 34-47.

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2009): *Spielerische Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Grundsätze, Tipps, Spielideen, Sprachabenteuer, Materialien*. Kiel: Joost.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Pädagogische Hochschule Heidelberg & Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen: *MAUS. Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten. Praktische Implikationen aus dem Projekt MAUS.*

Petermann, Franz (2015): *Alltagsintegrierte Sprachförderung oder Förderprogramme im Vorschulalter?* In: Frühe Bildung 4 (3): 161-64.

Sassmannshausen, W. (2015): *Waldorfpädagogik im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Stadt Mönchengladbach (2020): *Basisinformation – Mönchengladbach in Zahlen*.
Abgerufen unter: <https://www.moenchengladbach.de/de/aktuell-aktiv/newsroom/basisinformationen/> [Zugriff: 02.10.2020]

Vereinigung der Waldorfschulen (2020): *Gesamtkonzeption der Pädagogik*.
Abgerufen unter:
<https://www.waldorfschulen.de/paedagogik/gesamtkonzeption/> [Zugriff: 03.10.2020]

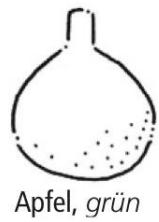
Waldorfschule Hollerbusch e.V. (2018): *Konzeption*. Download unter:
https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/a229d128-a8d7-4ae9-82b5-dadd66e9594d/Waldorf-Konzeption_2019.pdf [Zugriff: 02.10.2020]

Waldorfschule Hollerbusch e.V. (2020): *Pädagogik*. Abgerufen unter:
<https://www.waldorfschule-hollerbusch.de/unser-kindergarten/paedagogik/> [Zugriff: 03.10.2020]

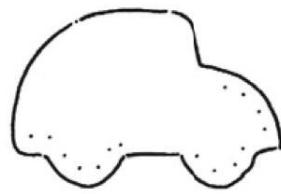
Anhangsverzeichnis

HABA (2000): *Spielanleitung. Ratzfatz Ratzolino*. Download unter:
<https://cdn.haba.de/medias/manual/4574-ratzolino-spielanleitung-de.pdf> [Zugriff: 06.10.2020]

Anhang



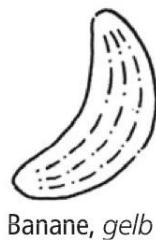
Apfel, grün



Auto, gelb



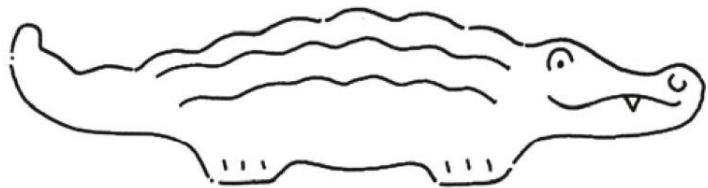
Eichhörnchen, braun
Eichhörnchen, rot



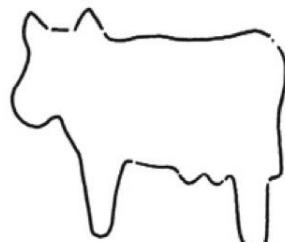
Banane, gelb



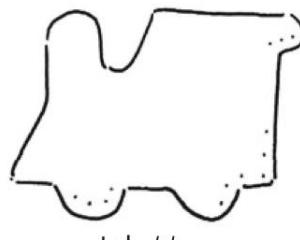
Blume, gelb



Krokodil, grün



Kuh, orange



Lok, blau



Milchkanne, weiß

Abb. 1 (HABA 2000, 5)

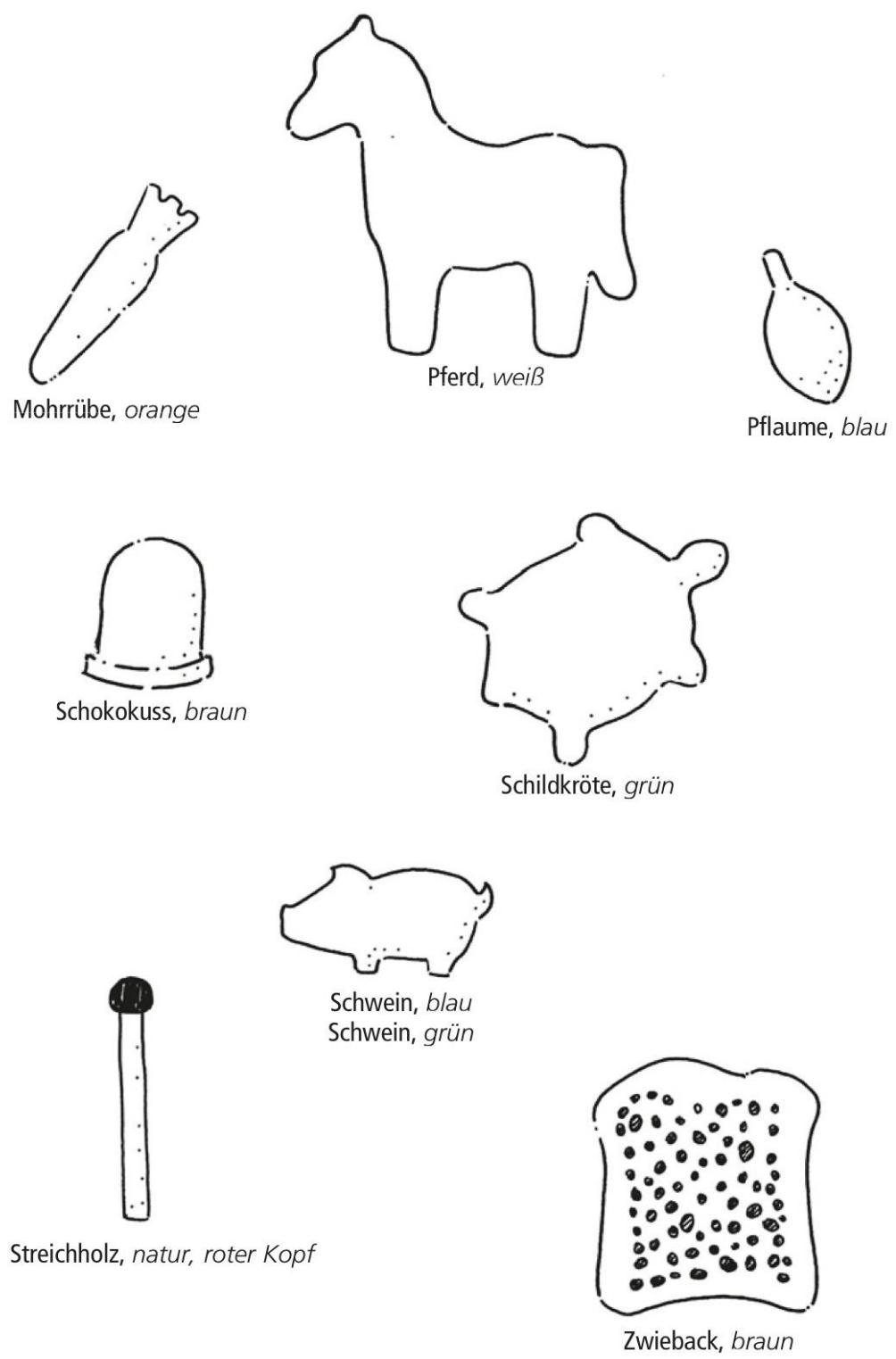


Abb. 2 (HABA 2000, 6)