

„Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“

Unsere Sprach – Kita Konzeption

Janusz Korczak-Haus

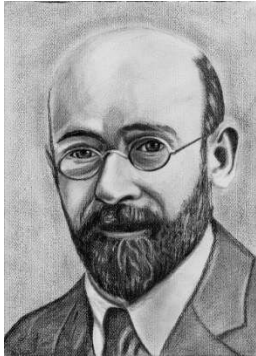
Skandinaviendamm 352 – 24109 Kiel

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung prägt unsere Einrichtung
 - 2.1. Unsere pädagogische Haltung zur sprachlichen Bildung
 - 2.2. Unsere pädagogische Arbeit zur sprachlichen Bildung
3. Gesetzliche und theoretische Grundlagen der sprachpädagogischen Arbeit
 - 3.1. Der Sprachbaum nach Wendlandt
 - 3.2. Die Meilensteine der Sprachentwicklung
 - 3.3. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren
4. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung
 - 4.1. Unser Alltag ist Sprachbildung
 - 4.2. Beziehungsqualität sichert Sprachbildung
 - 4.3. Mehrsprachigkeit unterstützt Sprachbildung

7. Ergänzende Angebote zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung
 - 7.1. Das Zahlenland
 - 7.2. Wuppi
 - 7.3. Sprachförderung im JKH
 - 7.4. Das psychomotorische Angebot in der Turnhalle
 - 7.5. Das Märchenprojekt
 - 7.6. Das heilpädagogische Reiten
 - 7.7. Wenn einer eine Reise tut - Ausflüge, Schlaffeste und Waldwochen
 - 7.8. Enge Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften
8. Abschluss
9. Quellen- und Literaturverzeichnis
10. Anhang

1. Einleitung



Janusz Korczak

„Kinder sind nicht dümmer als Erwachsene, sie haben nur weniger Erfahrung.“

So ist es auch im Hinblick auf ihre sprachlichen Erfahrungen. Daher sehen wir eine frühe Begegnung mit verbaler und nonverbaler Sprache als wichtige Grundlage unserer pädagogischen Arbeit in unserer Kindertagesstätte.

Sprache kennt viele Formen: Gestik, Mimik, Zeichensprache, unterstützende Kommunikation. Sie ist das wichtigste Ausdrucksmittel, um in Kontakt zu unseren Mitmenschen zu treten und uns in der Interaktion die weite Welt zu erschließen. Sprache hilft dem Kind, die Welt kennen und verstehen zu lernen, sich selbst mitzuteilen und Freundschaften zu knüpfen.

„Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist.“ lautet der Leitspruch des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“, dem wir seit Januar 2016 angehören. Sprachliche Kompetenzen haben einen großen Einfluss auf den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn der Kinder. „Die Fachwelt ist sich einig, dass das günstigste ‚Zeitfenster‘ für das Erlernen sprachlicher Fähigkeiten im Vorfeld der Schule liegt“ (Christiansen, 2016, S.6).

Dies benennt klar unseren Auftrag: Neben dem familiären Umfeld, das die Basis für die Entwicklung der kindlichen Sprachprozesse ebnet, kommt uns als pädagogische Fachkräfte bei der Unterstützung des Kindes in seiner sprachlichen und kommunikativen Entwicklung eine bedeutende Rolle zu. Dieser Rolle sind wir uns bewusst und lassen die daraus resultierenden Aufgaben in unsere pädagogische Arbeit einfließen.

Wir sind überzeugt, dass jedes Kind...

- einzigartig ist.
- sich in seinem individuellen Tempo und auf seine besondere Weise entwickelt.
- ganzheitlich und mit allen Sinnen lernt.
- seine Umwelt begreifen und verstehen möchte.
- Wertschätzung und Interesse verdient.
- Sicherheit und Freiräume benötigt, um seine Kompetenzen und Fertigkeiten entfalten zu können.
- sich durch den Austausch und die Auseinandersetzung mit anderen Kindern, Erwachsenen und der Umwelt entwickelt.
- Vorbilder braucht, denn Kinder imitieren ihre Bezugspersonen.

- Lernbegleiter braucht, die seine Begeisterungsfähigkeit und Neugierde begleiten und bewahren.

(vgl. Erfolgreich starten, 2015, S.9)

2. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung prägt unsere Einrichtung

2.1. Unsere pädagogische Haltung zur sprachlichen Bildung

- Wir sprechen miteinander.
- Wir hören einander zu.
- Als Sprachvorbild reflektieren wir, wie wir Sprache einsetzen.
- Wir entdecken in unserem Alltag Sprachanlässe und nutzen diese.
- Wir sind uns bewusst, dass Sprache an vielen Orten stattfindet.
- Wir nehmen die Perspektive unseres Gegenübers ein.
- Wir können unseren persönlichen Wissens- und Erfahrungsschatz zugunsten des Dialoges vorübergehend zur Seite stellen.
- Wir wissen, dass sprachliche Entwicklung stets individuell ist.
- Wir sehen, dass Eltern eine wichtige Rolle in der sprachlichen Bildung ihrer Kinder einnehmen.
- Wir handeln in dem Bewusstsein, dass Sprache zu 90% nonverbal geschieht.

2.2. Unsere pädagogische Arbeit zur sprachlichen Bildung

Wir achten im täglichen Miteinander darauf,

- im Gespräch zu sein. Wir hören Kindern zu und regen sie zu Gesprächen an, Gefühle zu benennen, Absprachen zu treffen, Erlebnisse zu teilen, zu erinnern, zu diskutieren, Fragen zu stellen und Antworten zu suchen. All dies gehört zur Gesprächskultur in unserem Haus.
- dass wir als pädagogische Fachkräfte Sprachvorbilder sind. Wir achten auf unsere Aussprache, Wortwahl und Grammatik. Unsere Sprache orientiert sich am sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes und bietet dem Kind eine Erweiterung seiner sprachlichen Möglichkeiten an.
- alltägliche Situationen für die Begleitung der kindlichen Sprachentwicklung zu nutzen.

Dies bedeutet zum Beispiel:

- eine freundliche und bewusste Begrüßung des Kindes **am Morgen**. Das Kind fühlt sich willkommen und angenommen. Die Beziehung als Basis für frühkindliche Sprachentwicklung wird gefestigt.
- ein Fingerspiel **im Morgenkreis** anzubieten. Das Kind hört sich in Sprachmelodie und Rhythmus ein. Sprache verbindet sich mit Bewegung, Wiederholungen vertiefen Gehörtes und Sprache wird im Sprachzentrum gespeichert.

- **beim Mittagessen** eine Spaghetti ohne zur Hilfenahme der Hände in den Mund zu ziehen und somit spielerisch die Mundmotorik zu trainieren. Eine gute Bewegungsfähigkeit von Zunge und Lippen ist Voraussetzung für die richtige Bildung der einzelnen Laute und Silben der Wörter.
- das **Wickeln des Kindes** mit Sprache zu begleiten. Wenn die pädagogische Fachkraft sich zu jeder vorgenommenen Handlung auch verbal äußert, schenkt sie dem Kind zweierlei: Sicherheit und Wörter. Das Kind kann die Handlungen mit Wörtern verknüpfen, seinen Wortschatz erweitern und grammatikalische Regelmäßigkeiten entdecken.
- dass Konflikte **im Freispiel** sprachlich begleitet werden. Wir benennen die Situation, äußern, welche Gefühle wir bei den Kindern wahrnehmen und wir ermutigen die Kinder, ihren eigenen Ausweg aus dem Konflikt zu finden. Die Kinder erhalten Worte für ihr Gefühl und eine sachliche Beschreibung für eine emotionsgeladene Situation. Gleichzeitig hilft den Kindern unsere Begleitung dabei, selbständig sprachgestützte Lösungswege aus einem Konflikt zu finden. Dies ist Grundlage für ein gewaltfreies Miteinander.
- Gespräche am Tisch z.B. **während der Kinderbrotzeit** bewusst offen zu gestalten. Wir stellen viele unserer Fragen so, dass die Kinder zu ausführlicheren Antworten als „Ja“ oder „Nein“ eingeladen werden. Unseren persönlichen Wissens- und Erfahrungsschatz behalten wir bewusst für uns, damit wir Offenheit für die Gedanken, Ideen und Antworten der Kinder signalisieren. Solch ein gemeinsamer Gedankenaustausch regt das Kind zu individuellen Denkprozessen an und motiviert es, seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit weiterzuentwickeln.
- **während des ganzen Tages** immer wieder kurze Momente zu nutzen, um jedem Kind unsere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Da Kommunikation zu 90% ohne Worte auskommt, nutzen wir unser Lächeln, Gesten der Zustimmung oder Blickkontakt, um dem Kind zu zeigen, dass wir es wahrnehmen und wertschätzen. Hierbei ist es uns sehr wichtig, dass wir ebenso echt, wie professionell Kontakt zum Kind aufnehmen. Kinder nehmen sensibel wahr, ob wir es aufrichtig meinen. Deshalb kommunizieren wir verbal und nonverbal Wertschätzung.
- **bei der Verabschiedung**, sowie in zahlreichen Tür- und Angelgesprächen, die sprachlichen Kompetenzen der Familien mit einzubeziehen. Kinder benötigen Muttersprachler, um die Struktur ihrer Muttersprache gut zu erlernen. Diese Grundlage erleichtert es Kindern, sich auch weitere Sprachen anzueignen. Deshalb wollen wir mit Hilfe der Familien für die Kinder erlebbar

werden lassen, dass alle sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die das Miteinander fördern und bereichern, in unserer Kindertagesstätte willkommen sind.

- durch unsere **Haus- und Raumgestaltung** sowie das bereitgestellte Material wollen wir die kindlichen Sprachanlässe anregen und verfestigen.
- dass **Tag für Tag** für alle Menschen, die im Janusz Korczak-Haus ein- und ausgehen gilt: „Jeder einzelne ist gleichwertig“. Diese Überzeugung sichert das Miteinander im Haus. Wenn jeder Mensch seine individuellen Bedürfnisse, Gedanken oder Fragen äußern darf und gehört wird, dann erleben wir, dass ein **offenes und wertschätzendes Miteinander viele Sprachen spricht**.

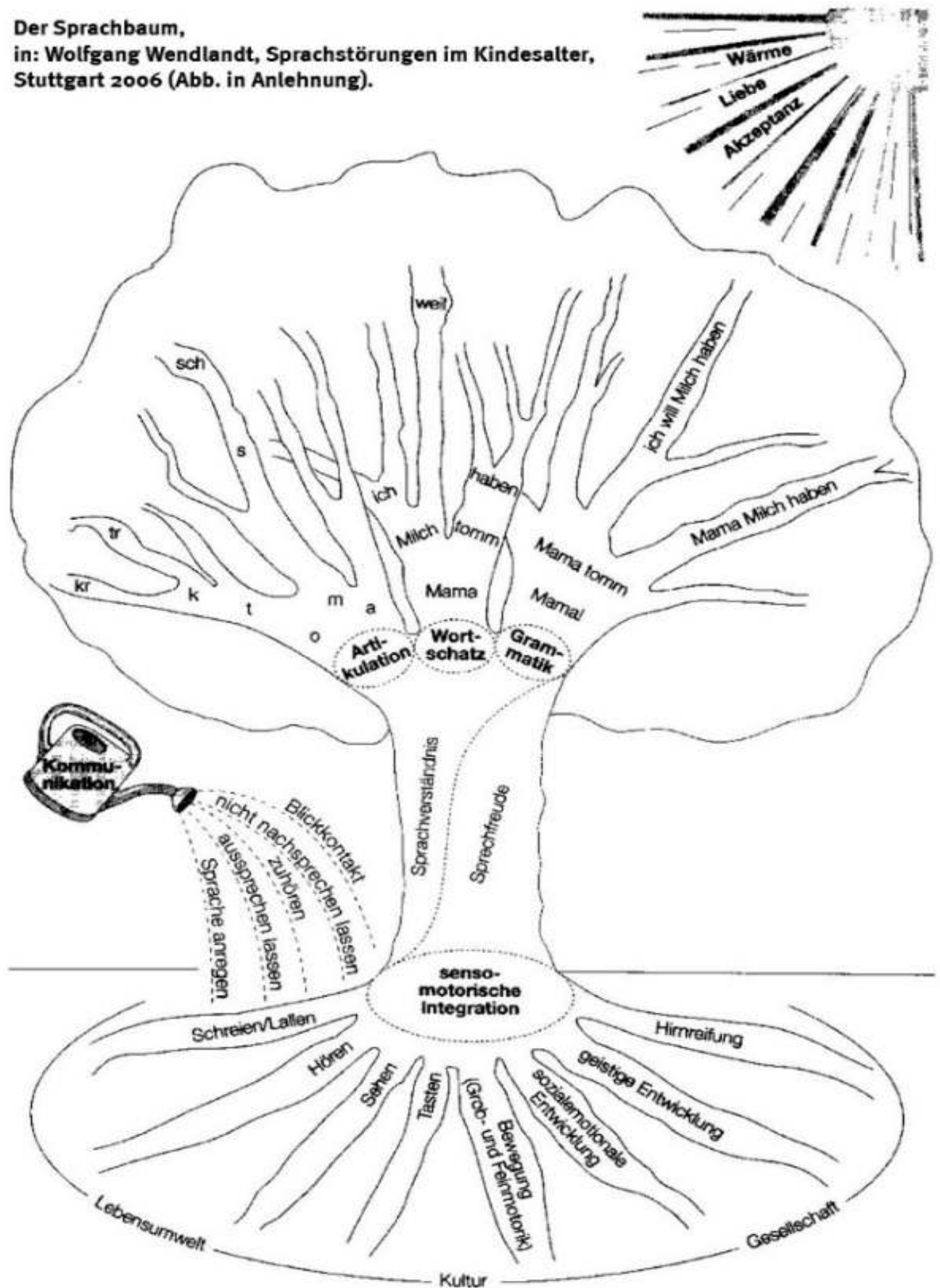
3. Theoretische Grundlagen der sprachpädagogischen Arbeit

Wir als pädagogische Fachkräfte sind uns bewusst, dass Kinder in der direkten Auseinandersetzung, also im aktiven Tun und Handeln, lernen. So erlernen sie auch die Sprache. In verschiedenen „In House Schulungen“ haben wir uns mit theoretischen Grundlagen zum Spracherwerb befasst und unser Wissen somit vertiefen können. Zu diesem Wissen zählen u.a. der Sprachbaum nach Wendlandt (siehe 3.1.) und die Meilensteine der kindlichen Sprachentwicklung (siehe 3.2.). Ebenso verfügen alle pädagogischen Mitarbeiter*innen unseres Hauses über ein Nachschlagewerk zur kindlichen Sprachentwicklung (vgl. KurzCheck, siehe 3.3.).

Das erworbene Wissen und die zur Verfügung gestellten Methoden bieten allen päd. Fachkräften eine Grundlage für die Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation sowie für Entwicklungs- und Fachgespräche.

3.1. Sprachbaum nach Wendlandt

Der Sprachbaum,
in: Wolfgang Wendlandt, Sprachstörungen im Kindesalter,
Stuttgart 2006 (Abb. in Anlehnung).



3.2. Die Meilenstein der Sprachentwicklung

Die Meilensteine der Sprachentwicklung können in fünf Epochen gegliedert werden:

- Die erste Epoche (0 - 1 Jahr) ist gekennzeichnet durch Lallen und Lautimitationen. Die Wörter aus der Umgebung können bereits verstanden werden.
- In der zweiten Epoche (1 – 1,6 Jahre) spricht das Kind mehr Wörter. Es entdeckt allmählich, dass Gegenstände sich benennen lassen. Das Kind nutzt Einwortsätze.
- In der dritten Epoche (1,6 – 2 Jahre) steigert sich der Wortschatz, so dass das Kind Zwei- und Mehrwortäußerungen gebraucht. Bisher hat das Kind in der Hauptsache Substantive verwendet, jetzt treten Verben, Eigenschaftswörter und Beziehungswörter hinzu.
- In der vierten Epoche (2 – 2,6 Jahre) findet die Erweiterung der Mehrwortsätze statt. Das Kind lernt die Deklination (Wörter oder Wortarten entsprechend grammatikalischer Regeln verändern „ein schneller, zwei schnelle“), Konjugation (die Beugung von Verben „ich laufe, du läufst“) und Komparation (Steigerung von Adjektiven/Adverbien „groß, größer, am größten“). Im Wesentlichen kommen Hauptsatzformen vor: Ausrufe-, Frage- und Aussagesätze. Es sind noch eigenwillige Wortstellungen möglich.
- In der fünften Epoche (2,6 – 4 Jahre) lernt das Kind die Bildung von Haupt- und Nebensätzen und Konjunktiven. Die Wortbildungen sind noch individuell. In dieser Epoche beginnt das zweite Fragealter.

(vgl. Huppertz, 2015, S.18)

3.3. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

In unserem Haus ist uns sehr wichtig, wofür Janusz Korczak folgende Worte fand: „Wenn ihr die Freude des Kindes und seinen Eifer zu deuten versteht, dann kann euch nicht verborgen bleiben, dass das Vergnügen über eine bezwungene Schwierigkeit, ein erreichtes Ziel, ein entdecktes Geheimnis die größte Freude darstellen, die Freude des Triumphs und das Glücksgefühl der Selbstständigkeit, der Beherrschung der Umwelt und des Umgangs mit den Dingen“ (Korczak, 1980, S.57).

Aus diesem Grund verstehen wir Beobachtung und Dokumentation als **„Schatzsuche statt Fehlerfindung“** (vgl. Albers, 2012, S. 96). Einem möglichen einseitigen defizitären Blick begegnen wir durch regelmäßige Reflexion und Fortbildung.

„In der pädagogischen Praxis bezieht sich Beobachtung in der Regel auf einen konkreten Fall. Die Beobachtung von bestimmten Situationen oder Verhaltensweisen wird als Grundlage für die Formulierung von Handlungszielen genutzt. Frühpädagogische Fachkräfte sollen den Entwicklungsstand einzelner Kinder beurteilen, entsprechende individuelle und gruppenspezifische Maßnahmen ergreifen

können und diese differenziert und fundiert reflektieren. Bei der Beobachtung in Kindertageseinrichtungen geht es dabei primär um die Gewinnung detaillierter Informationen zum Spiel-, Lern- und Sozialverhalten, zur körperlichen, psychischen und kognitiven Entwicklung des Kindes, sowie um auffälliges Verhalten, auf deren Grundlage entsprechende Handlungsperspektiven aufgezeigt werden sollen.“ (Albers, 2012, S. 93)

Beobachtung und Dokumentation sind zentrale Punkte des Bildungsauftrages und gehören zum Handlungsrepertoire jeder Fachkraft in Kindertagesstätten. (vgl. Albers, 2012, S. 93) Beobachtung und Dokumentation finden täglich spontan statt. Gleichzeitig haben wir mit der sogenannten „Entwicklungsbeobachtung und – dokumentation“ von U. Koglin, F. u. U. Petermann (vgl. EPD 3-48/ EBD 48-72. Cornelsen-Verlag, Berlin 2013) eine **regelmäßig, zweimaljährlich stattfindende, geplante Entwicklungsdiagnostik** verankert. Mit Hilfe dieses Entwicklungsscreenings für pädagogische Fachkräfte sichern wir eine „möglichst genaue Kenntnis des aktuellen Entwicklungsstandes. (...) Die ausgewählten Aufgaben orientieren sich größtenteils am sogenannten Meilenstein-Prinzip der Entwicklung. Dieses Konzept geht davon aus, dass jedes Kind, unabhängig davon, wie unterschiedlich die individuelle Entwicklung jeweils verlaufen kann, in allen Bereichen bestimmte Schlüsselpunkte durchlaufen, die den Erwerb spezifischer Fertigkeiten voraussetzen. (...) Bei den Meilensteinen handelt es sich um motorische, wahrnehmungsbezogene, kognitive, sprachliche und soziale Fertigkeiten, die für eine ungestörte Entwicklung zentral sind. 90 bis 95 % aller gesunden Kinder erreichen sie im vorgegebenen Zeitrahmen; wurden die Schritte nicht vollzogen, ist ein Entwicklungsrückstand wahrscheinlich. (...) Die EBD 3-48 (sowie EBD 48-72) beinhaltet damit eher leichte Aufgaben mit dem Ziel, diejenigen 5 bis 10 % aller Kinder zu entdecken, die im Vergleich zu Gleichaltrigen den geringsten Entwicklungsfortschritt aufweisen.“ (Koglin/Petermann, 2013, S. 8-9).

Als Sprach-Kita haben wir ein **besonderes Augenmerk auf die sprachliche Entwicklung** des Kindes. Jede Fachkraft erhält bei Diensteintritt vom JKH die Broschüre: KurzCHECK Sprachliche Entwicklung von Kindern.



Dieses Werk von Olaf Görisch (s. Literaturverzeichnis) unterstützt unsere pädagogischen Fachkräfte dabei, sprachliche Entwicklung zu sehen, zu verstehen und zu begleiten, sowie Handlungsbedarf im Sinne der Zusammenarbeit mit Kinderärzten, Logopäden oder Ergotherapeuten zu entdecken.

Unsere mit den Kindern gemeinsam erarbeiteten **Ich-Mappen** dienen dem Ziel, ihre Entwicklung zu dokumentieren. Dieses „Festhalten“ besonderer Ereignisse macht einzelne Lebensabschnitte für das Kind sichtbar. Das Recht des Kindes über seine

Mappe zu bestimmen und einzusehen, schafft ihm Raum zur Kreativität, schult es im Benennen eigener Gedanken und Bedürfnisse und räumt ihm positive Gestaltungsmacht ein. Das Kind erlebt sich selbstwirksam.

Beim Blättern in ihren Mappen erkennen die Kinder eigene Lernprozesse, sehen besondere Erlebnisse und Ereignisse sowie Personen, die ihnen wichtig sind. Die Mappe regt das Kind zum Nachdenken über Lebenswirklichkeiten, Erinnerungen und Träume an.

Wenn die Kinder, Fachkräfte, Eltern oder andere Kinder einladen mitzuschauen, bietet die Ich-Mappe zahlreiche Gesprächsanlässe.

4. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

4.1. Unser Alltag ist Sprachbildung

Am Anfang der sprachlichen Bildung stehen Kontaktaufnahme und Aufbau einer sicheren Beziehung. Wir gehen davon aus, dass es Kinder in einer vertrauten Umgebung leichter fällt, sich sprachlich zu äußern und sich neue sprachliche Strukturen anzueignen. Unsere Aufgabe liegt in der Gestaltung feinfühligere Dialoge, die das Kind einladen und zum Sprechen motivieren. Wir nehmen verbale und nonverbale Signale der Kinder wahr und zeigen Gesprächsbereitschaft. Dabei ist es uns wichtig, dass wir uns Zeit nehmen und dem Kind zugewandt sind.

Die Kinder eignen sich Sprache im Austausch und in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen an. In diesem Zusammenhang wird von der kindgerichteten Sprache gesprochen, die sich in drei Bereiche aufteilt:

1. Lebensjahr: Ammensprache,
2. Lebensjahr: stützende Sprache
3. Lebensjahr: lehrende Sprache

Weitere Erläuterungen: siehe Anhang
(vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 530-532)

Das Wissen darum lassen wir in den Dialog mit den Kindern einfließen.

In unserem pädagogischen Alltag erachten wir das handlungsbegleitende Sprechen als wichtige Grundlage des Spracherwerbs, in dem wir unsere Handlungen mit Worten untermalen bzw. begleiten. Dies nutzen wir u.a. beim Wickeln, An- und Ausziehen, beim Zähne putzen oder beim Spielen. Ein Kind handelt, bevor es spricht. Aus dieser Perspektive ist uns eine ganzheitliche Sprachbildung, die sich aus Wahrnehmen, Bewegen und Handeln zusammensetzt, wichtig. Im direkten Handeln wird Sprache für die Kinder erfahrbar.

Wir erhalten die kindliche Sprechfreude und bauen im direkten Austausch auf sie auf. Dabei ist für uns ein Dialog auf Augenhöhe von großer Bedeutung. Wir als pädagogische Fachkräfte versuchen, den Sinn der kindlichen Äußerungen zu erfassen. Im liebevollen Umgang mit dem Kind zeigen wir echtes Interesse an seinen

Entdeckungen, seinen Gefühlen und Fragen. Diese greifen wir im pädagogischen Alltag z.B. in Gesprächen, bei Bilderbuchbetrachtungen und in Projekten auf.

Im pädagogischen Tagesablauf integrieren wir durch Lieder, Fingerspiele und Tischgebete wiederkehrende sprachliche Impulse. So gestalten wir Wiederholungen und Rituale, die den Kindern Sicherheit und Vertrauen vermitteln.

Das Spiel ist für die kindliche Entwicklung von großer Bedeutung, da die Kinder im Spiel ihre seelischen, geistigen und körperlichen Möglichkeiten entfalten. Ebenso bietet es eine ideale Basis für die Sprachentwicklung. Hier stehen Spaß und Freude am gemeinsamen Tun im Vordergrund, was für die Kinder eine ideale Lernvoraussetzung bietet, um Sprache in vielen möglichen Facetten zu erfassen.

Das Miteinander im Spiel mit anderen Kindern und Erwachsenen fordert ein Kind zu vielschichtigen sprachlichen Interaktionen heraus:

- „Wollen wir „Mutter, Vater, Kind“ spielen?“ (Austausch von Ideen, Bedürfnissen oder Vorhaben)
- „Ich bin Elsa und du Spiderman.“ (Absprachen in Bezug auf Regeln, Inhalte oder Abläufe)
- „Du bist jetzt wohl eingesperrt und ich rette dich.“ (Beschreiben von Handlungsabläufen, Vorstellungen und (Spiel-) Materialien)
- „Nein, ich sitze vorn. Ich bin der Fahrer.“ (Zuhören und Sprechen, um miteinander denken, handeln und spielen zu können)

Aus dem Verständnis heraus, dass aus eigenem Antrieb motiviertes Handeln die beste Lernvoraussetzung bietet, räumen wir dem Freispiel im Tagesablauf einen hohen Stellenwert ein. In verschiedenen Situationen, z.B. im Rollenspiel, ermöglichen wir den Kindern, selbstausformulierte Regeln umzusetzen oder aufkommende Konfliktsituationen mit Worten zu klären. Dabei liegt unser Augenmerk darauf, die Kinder dazu anzuregen, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu äußern.

Den konstruktiven Umgang mit unseren Gefühlen müssen wir Menschen unser Leben lang lernen. Es ist für die seelische Gesundheit des Kindes wichtig, dass es Bezugspersonen hat, die ihm helfen, Worte für die verschiedenen Emotionen und Bedürfnisse, die es fühlt, zu finden.

Erlebt das Kind Menschen, die feinführend und wertschätzend rückmelden, was sie wahrnehmen, dann erweitert dies nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes, sondern fördert auch seine emotionale Intelligenz.

Vor diesem Hintergrund beschreiben wir beobachtete Gefühle und fassen diese in Worte. Wir regen die Kinder dazu an, über die eigenen und über beobachtete Gefühle zu sprechen.

Im Rahmen der Literacy Erziehung, die sich mit Erfahrungen im Bereich der Buch-, Erzähl- und Schriftkultur auseinandersetzt (vgl. Ulich 2003, Sauerborn 2015), wecken wir das Interesse der Kinder an Schriftsprache und greifen es in unserem pädagogischen Tagesablauf auf. Wir sind uns unserer Vorbildfunktion bewusst und zeigen den Kindern im Alltag, dass wir Spaß am Lesen und Schreiben haben.

Um dem Interesse der Kinder Raum zu geben, ist in unserer Kindertagesstätte eine Post eingerichtet worden. Die Kinder und die Erwachsenen können sich untereinander Briefe schreiben. Die Kinder stempeln die Briefe ab und tragen sie als Briefträger in unserer Kindertagesstätte aus.

Die Kinder erleben die Freude, einen Brief zu bekommen. Sie werden motiviert eigene Briefe zu schreiben. Die Wichtigkeit von Symbolen wird für sie praktisch erlebbar, wenn sie ihre Worte diktieren und sehen wie ihre Gedanken in Schriftsprache umgewandelt werden. Die Kinder erfahren die Beständigkeit des geschriebenen Wortes und erhalten als Postboten Einblick in die Aussagekraft von Worten und Symbolen.

Die Verantwortung für dieses Projekt wird gemeinsam vom Team getragen.

Jede Gruppe ist einmal pro Kindergartenjahr einen Monat lang zuständig für unsere JKH-Post.



Dabei wechselt der Monat der Verantwortlichkeit jährlich. Im Monat der Zuständigkeit entwickeln Kinder und Fachkräfte situationsbezogen und passgenau Projekte mit Bezug zum Thema „Post“ im weiteren Sinne. Während der Verantwortlichkeit organisiert die jeweilige Gruppe das wöchentliche Leeren des Briefkastens und das Austragen der Post.

Wir als pädagogische Fachkräfte haben ein großes Interesse an Bilderbüchern und wollen dieses Interesse den Kindern näherbringen. In unserer Kindertagesstätte verfügt jede Gruppe über eine Bücherecke mit Bilderbüchern, die in regelmäßigen Abständen von den Fachkräften ausgetauscht werden. Die Kinder können sich selbständig ein Buch auswählen, es ansehen oder sich vorlesen lassen. In unserer hausinternen Bücherei können Kinder und ihre Familien Bücher für zu Hause ausleihen. In der Stadtteilbücherei, die fußläufig von unserer Kindertagesstätte erreichbar ist, leihen die einzelnen Gruppen in regelmäßigen Abständen neue Bücher aus. Zusätzlich nutzen wir das Angebot des wechselnden Bilderbuchkinos in der Stadtbücherei.



4.2. Beziehungsqualität sichert Sprachbildung

Wir sind uns bewusst, dass wir zu den uns anvertrauten Kindern im Krippen- und Elementarbereich eine Bindung und bindungsähnliche Beziehung aufbauen können, die von uns Erwachsenen maßgeblich geprägt und zuverlässig gestaltet wird. Darunter verstehen wir, das Einlassen auf das einzelne Kind, das Wahrnehmen seiner Bedürfnisse sowie der Signale und die Hilfestellung bei der Regulation seiner Emotionen. Diese beschriebene Bindungsqualität ermöglicht dem einzelnen Kind Sicherheit und Hilfestellung, um anstehende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. (vgl. Hörmann, 2014, S.5-6) Voraussetzung für die Beziehungsqualität der Fachkraft-Kind-Beziehung ist ein feinfühliges Verhalten des Erwachsenen. In diesem Zusammenhang sprechen wir von der sensitiven Responsivität, die sich aus folgenden zwei Elementen zusammensetzt: Die Signale des Kindes zu bemerken und auf die Signale des Kindes angemessen zu reagieren. (vgl. Hörmann, 2014, S.8)

Wenn eine Fachkraft ein Kind wertschätzt, es akzeptiert, sich für das Kind interessiert und ehrlich an seinem Tun beteiligt ist, stets bemüht ist, ein gutes, emotionales Klima zu schaffen und für kognitive Stimulationen zu sorgen, kann eine Fachkraft passend auf das Handeln und Tun des jeweiligen Kindes reagieren (vgl. Hörmann, 2014, S. 15). Dabei gilt es vor allem die „individuellen Bedürfnisse des Kindes mit Bezug auf den Gruppenkontext zu erfüllen, sich dabei auf die wichtigsten Bedürfnisse zu beziehen und sie für die einzelnen Kinder zum richtigen Zeitpunkt zu erfüllen“ (Hörmann, 2014, S. 15). Gelingt es uns als pädagogische Fachkraft eine feinfühligkeit Beziehungsqualität aufzubauen, können unterschiedliche Rollen und Aufgaben in der Interaktion mit den Kindern, z.B. in Bezug auf eine intensive und frühe Sprachentwicklung, erfüllt werden.

Wir sind herausgefordert „in der Einrichtung denselben feinfühligkeit Aufgaben nachzukommen wie eine Mutter oder ein Vater im elterlichen Zuhause. Diese Aufgaben sind: Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz“. (Hörmann, 2014, S.15) In diesem Bewusstsein gestalten wir unsere pädagogische Arbeit.

4.3. Mehrsprachigkeit unterstützt Sprachbildung

Wir verstehen Mehrsprachigkeit als Gewinn für unser Miteinander. Aus diesem Grund haben wir uns als Team mit den Besonderheiten des mehrsprachigen Spracherwerbs vertraut gemacht, um ggf. Auffälligkeiten differenziert einordnen zu können.

Mehrsprachig bedeutet, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, unabhängig davon, ob man diese Sprache perfekt beherrscht oder auch nur eine Variation, also einen Dialekt, einer Sprache spricht.

Die Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, kommen ohne Vorurteil und weltoffen in unsere Einrichtung und sind zudem hoch motiviert, die Sprache zu erlernen, die sie im Gruppenraum oder auf dem Spielplatz umgibt. (vgl. Albers, 2012, S.60) Für einen aktiven Spracherwerb ist eine Umgebung, die die sprachlichen Strukturen der deutschen Sprache in ausreichender Qualität und Quantität bereithält, von großer Wichtigkeit. So haben diese Kinder die Möglichkeit, ihre Umgebungssprache „wie im Spiel“ (ebd.) zu erwerben. „Im Idealfall ist den Kindern die Bedeutung von Sprache und Kommunikation durch einen erfolgreichen Erwerbsverlauf in der Familiensprache aber bereits bewusst“ (ebd.).

„Die Wertschätzung der verschiedenen Sprachen ist gleichzeitig die Wertschätzung der Menschen, die sie sprechen und der Kulturen, in denen sie entstanden sind“ (Wiedekind, M. 2015, S: 23ff). Aus diesem Wissen heraus, raten wir den Eltern mehrsprachiger Kinder zu Hause mit ihrem Kind die Sprache zu sprechen, in der sie sich sicher fühlen. Gleichzeitig ermutigen wir Eltern dazu, sich in ihrer Umgebungssprache zu erproben. Dieses Vorgehen bietet dem Kind die Möglichkeit die verschiedenen Sprachen in ihrer Struktur und der richtigen Weise zu hören und zu erlernen. Auf diesem Weg eignet sich das Kind in seinem Alltag zwei oder mehr Sprachen parallel an.

Eine wichtige Aufgabe für pädagogische Fachkräfte im Umgang mit Kindern nicht deutscher Herkunftssprache liegt in der Unterstützung von Gesprächen unter Gleichaltrigen und unter Bereitstellung eines Rahmens, in dem sich Kinder ihre Umgebungssprache erschließen können (Vgl. Albers, 2012, S. 62).

Der mehrsprachige Spracherwerb wird als komplex und flexibel charakterisiert und verläuft dynamisch (vgl. Best, 2017, S. 56). In mehrsprachigen Familien handeln die Kinder sprachenübergreifend und zeichnen durch dieses Sprachhandeln ihre Lebensrealität ab. „Wenn Kinder erfahren, dass ihre mehrsprachige Praxis von ihren Bezugspersonen in der Kindertagesstätte wertgeschätzt wird, dann verwenden sie auch im pädagogischen Alltag ihr komplexes Sprachrepertoire“ (Best, 2017, S.57). Dem einzelnen Kind geht es nicht um die Sprache an sich, sondern um das Bedürfnis nach Austausch mit Gleichaltrigen und Bezugspersonen und nach Partizipation (vgl. Best, 2017, S.58). Eine unserer pädagogischen Herausforderungen liegt deshalb darin, dass den Kindern diese Motivation in unserer Kindertagesstätte erhalten bleibt. Fühlen sich Kinder im Kindergartenalltag zugehörig

und können daran partizipieren, lassen sie sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf die gemeinsame Sprache ein. Die deutsche Sprache ist nicht der Schlüssel zur (Kita-) Welt, sondern die gefühlte Zugehörigkeit der Kinder zur Kindertagesstätte führt zur Sprache. So kann der Erwerb der deutschen Sprache im Kindergartenalltag ermöglicht und vielleicht sogar beschleunigt werden (vgl. Best, 2017, S.58). Daher ist es unserer Aufgabe als pädagogische Fachkräfte eine „Willkommenskultur“ zu leben und die Zugehörigkeit der Kinder zu unserer Einrichtung und zu den jeweiligen Gruppen zu stärken, indem wir das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder unterstützen und den Muttersprachen der Kinder mit Wertschätzung und Respekt begegnen.

Dort, wo Vokabeln und Satzmuster aus verschiedenen Sprachen aufeinandertreffen, nutzen wir die nonverbalen Möglichkeiten, um uns einander verständlich zu machen. Über Mimik und Gestik hinaus behelfen wir uns mit Gegenständen, Piktogrammen oder Publikationen (Kita-Tip → Standort: Ordner „Eltern-Kooperation“ Mitarbeiterraum, Metacom 7, → Standort: Tigergruppe, Bildbuch: Kita-Alltag → in jeder Gruppe). Es gibt viele Wege einander zu verstehen.

7. Ergänzende Angebote zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung

7.1. Das Zahlenland

Die angehenden Schulkinder erfahren anhand von Geschichten und Liedern, wie unglaublich spannend, lustig, schön und interessant die Welt der Zahlen sein kann. Sie setzen sich spielerisch und ganzheitlich mit mathematischen Zusammenhängen auseinander und erfahren so den Zahlenraum von 0 bis 10.

7.2. Wuppi

Die Handpuppe Wuppi ist ein kleiner grüner Außerirdischer, der die Schulkinder im letzten halben Jahr vor der Schule begleitet. Wuppi kann nicht richtig zuhören und macht in unserem Kindergarten ein „Ohrentraining“. Gemeinsam mit den Kindern lernt er genaues Hinhören, Reimen, Silben erkennen und viele andere Fertigkeiten rund um die Sprache, die das Erlernen des Lesens und Schreibens in der Schule erleichtern. Am Ende des Projektes wird Wuppi und natürlich auch die teilnehmenden Kinder zu „Ohrenkönigen“ bzw. zu „Ohrenköniginnen“ gekrönt und wir feiern ein Wuppi-Fest.



7.3. Sprachförderung im JKH

In Kleingruppen wird mit den Kindern anhand von Spielen, Liedern und Fingerspielen, spielerisch der Wortschatz erweitert. Die Kinder bekommen die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fähigkeiten in der Kleingruppe auszuprobieren, weiter

zu entwickeln und bekommen neue Impulse für ihren Alltag. Dadurch wird das Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt.

7.4. Das psychomotorische Angebot in der Turnhalle

In unserer Kindertagesstätte stehen den Kindern vielfältige Räume zur Bewegung zur Verfügung. Wir verstehen Bewegungsfreude als ein „Kennzeichen“ von Kindheit und gehen davon aus, dass Bewegung und Sprachentwicklung einen unmittelbaren Zusammenhang haben.

Ein besonderes Angebot ist die Psychomotorik, die von einer Motopädagogin in Kleingruppen für den Elementarbereich geplant, durchgeführt und reflektiert wird. Die vielseitig ausgestattete Turnhalle unseres Kindergartens wird dafür abwechslungsreich genutzt und lädt zu bewegten und sinnesorientierten Erfahrungen ein, die auf die unterschiedlichen Entwicklungsschritte der teilnehmenden Kinder abgestimmt sind.

Der Begriff Psychomotorik betont den engen Zusammenhang der motorischen und psychischen Entwicklung. Zu den Zielen der Psychomotorik zählen,

- die Eigentätigkeit des Kindes zu fördern,
- es durch Bewegungslandschaften, Alltagsmaterialien und Spielangebote zum selbständigen Handeln anzuregen,
- Spiele und Bewegungsangebote, die zu vielfältigen Lösungen herausfordern,
- die Wahrnehmung mit allen Sinnen zu ermöglichen,
- die individuellen Stärken eines Kindes anzusprechen,
- das Erleben von Spaß und Freude und
- die Erweiterung der kindlichen Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit durch Erfahrungen in der Gruppe und
- die sprachliche Begleitung kindlicher Handlungen.

Für den Ablauf der Stunden gibt es feste Regeln und Rituale, zu denen eine gemeinsame Begrüßungsrunde, ein Spiel zum Aufwärmen und ein gemeinsames Ritual zum Abschluss zählen, die den Kindern Orientierung bietet. Auch das selbständige An- und Ausziehen ist ein fester Bestandteil dieses Angebotes und unterstützt den ganzheitlichen Ansatz.

7.6. Das heilpädagogische Reiten

Regelmäßig in den „warmen“ Monaten findet die Fahrt zum heilpädagogischen Reiten mit einer Kleingruppe von Kindern statt. Dieses Erleben birgt für die Kinder einen Schatz für Gesprächsanlässe und Sprachschatzerweiterungen: zum Beispiel die Erweiterung des Wortschatzes (Stall, Pferd, ...), das Umsetzen von verbalen Aufforderungen und Aufgabenstellungen in Handlungen, das Erfahren von Gegensätzen (weich- rau, langsam-schnell; Dorf, Stadt) oder das Erleben von Präpositionen (über, unter, auf, vor ...) oder Richtungen im Raum (vorwärts, rückwärts). Ein besonderes Augenmerk bekommt die Kommunikation unter den

Kindern, indem sie eigenständig Absprachen treffen, wer wann das Pferd führen wird oder wer wann an der Reihe sein wird. Die angebotenen Spiele halten für die Kinder kognitive Anforderungen, wie z.B. Farben erkennen und benennen, zählen oder Würfelzahlen erkennen, bereit. Auf den Fahrten zum Stall und zurück ins JKH, sowie während des Reitens, erleben die Kinder vielfältige Eindrücke.

7.7. Wenn einer eine Reise tut - Ausflüge, Schlawasse und Waldwochen

Diese Erfahrungen entwickeln Gespräche, sowohl unter den teilnehmenden Kindern als auch zwischen ihnen und den im Kinderhaus zurück gebliebenen Kindern. Ebenso das Erzählen des Erlebten zu Hause. Erinnerungen teilen, Abenteuer erzählen oder Erfahrungen in Worte fassen, all dies ist förderlich für die Sprachentwicklung.

7.8. Enge Zusammenarbeit mit weiteren Fachkräften

Kommt es zu Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung der Kinder, greifen wir auf eine enge Zusammenarbeit mit Heilpädagogen, Logopäden und einer Sprachheillehrerin zurück. Wir tauschen uns nach Absprache mit den Eltern mit diesen Fachkräften über die Beobachtungen der sprachlichen Entwicklung aus und das Kind erhält die notwendige Unterstützung, um die sprachlichen Ressourcen zu aktivieren. Vor allem die Zusammenarbeit mit den Heilpädagogen ist durch die direkte Angliederung an unser Haus sehr gut möglich und der fachliche Austausch findet bei Bedarf für alle kindlichen Entwicklungsbereiche statt.

8. Abschluss

Unsere geschaffenen Strukturen hinterfragen wir regelmäßig und passen diese an die aktuelle Wirklichkeit in unserer Kindertagesstätte an. Durch die ständige Reflexion unserer wertschätzenden und ermutigenden Haltung sowie der Orientierung an Menschenrechten und Demokratie, helfen wir maßgeblich, die Teilhabe und Bildungschancen von Kindern und ihren Familien in unserer Gesellschaft zu sichern. In diesem Sinne ermöglichen wir in unserem Haus eine Pädagogik, die sich heutigen Herausforderungen stellt, aktuell ist und gleichzeitig ihre Grundfesten in der christlichen Tradition findet. Christliche Nächstenliebe, Vertrauen in Gott und die Gleichwertigkeit aller seiner Geschöpfe spiegeln sich in den drei Säulen

- der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung,
- der inklusiven Pädagogik und
- der Zusammenarbeit mit unseren Familien

wieder und ergänzen sich zu einem wertvollen Ganzen.

9. Quellen- und Literaturverzeichnis:

Albers, Timm: Mittendrin statt nur dabei, Inklusion in Krippe und Kindergarten, reinhardt, München 2012

Albers, T., Bendler, S., Schröder, C. & Lindmeier, B: Nur das Beste für die Kleinsten? Einfluss der Fachkraft-Kind-Interaktion auf die Sprachentwicklung von Kindern in Krippen. In Sonderpädagogische Förderung heute 58. Jahrgang/Heft 4, Beltz Juventa, 2013

Bereznai, A., Albers T.: Glossar sprachliche Bildung und Förderung. Nifbe-Online-Text # 4, Osnabrück 2016

Brodthmann, S.: Gelassenheit und Lebensfreude einladen. In Klein& Groß 12/2017, Cornelsen – Verlag/ oldenbourg-klick, 2017. www.kleinundgross.de

Christiansen, C.: Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen, Druckgesellschaft mbH Joost & Saxen, Kronshagen 2016

Förster, H. E.: Kooperation mit Eltern/Familien - eine Querschnittsaufgabe wird zur Leitidee. In KiTa aktuell, 13. Jahrgang, Nr. 2, S. 44-46, ND Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2005

Grimm, H, Weinert, S.: Sprachentwicklung. In Oerter, R., Montada, L.: Entwicklungspsychologie, Ein Lehrbuch. Beltz Verlag, Weinheim, 2008

Görisch, O.: KurzCHECK Sprachliche Entwicklung von Kindern. Verlag Handwerk und Technik GmbH, Hamburg 2015

Hörmann, K. (8/2014): Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung Zugriff am 18.10.2018

Huppertz, M., Huppertz N.: Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe – lebensbezogen und alltagsintegriert. Praxis-Verlag, Oberried bei Freiburg i. Brsg., 2015

Jungmann T. / Albers T.: Frühe sprachliche Bildung und Förderung. reinhardt-verlag, 2013

Koglin, U., Petermann F., Petermann U.: EBD 3-48./ EBD 48-72. Cornelsen-Verlag, Berlin 2013

Korczak, J.: Die Liebe zum Kind. Union Verlag, Berlin, 1980

Laier, M.: Überall steckt Sprache drin. Verlag das Netz, Berlin 2011

Lukat, S.: „Die Märchen-Apotheke“ gehört in den Giftschränk. Rezension in Spindel 14/2012. In: Homepage www.maerchen-emg.de

N.N.: Erfolgreich starten – Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung, Schmidtundweber 2015

Perras, B.: Resilienz praktisch. In Textor, M.R., Bostelmann, A. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1123.html>

Pertler, C., Pertler, R.: Kinder in der Märchenwerkstatt. DonBosco-Verlag. München, 2009

Prenzel, A.: Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageeinrichtungen. Wiff 2016

Richter, S.: Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. In Internet KiTa Fachtexte 2013

Sauerborn, H.: Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2015

Ulich, M.: Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. Kindergarten heute 33 (3), S. 6-18, 2003

Wiedekind, M.: Bei uns findet jeder ein Zuhause. In: Wiedekind, M., Klennert, J. (Hrsg.): Vielfalt als Chance. Inklusive pädagogische Konzepte in der Frühpädagogik. Betrifft KINDER extra, Verlag das Netz, Kiliansroda, 2015

www.unesco.de

10. Anhang

10.1. Die kindgerichtete Sprache

Es ist faszinierend zu sehen, dass die Bezugspersonen des Kindes, die älteren Geschwister oder nahestehende Erwachsene sich intuitiv sprachanregend verhalten. Dies wird die **kindgerichtete Sprache (KGS)** genannt.

Im ersten Lebensjahr des Kindes begegnet es meist Menschen, die automatisch melodischer, langsamer und akzentuierter mit ihm sprechen. Worte und Sätze werden oft und gern wiederholt. Diese sogenannte **Ammensprache** (vgl. Weinert & Grimm 2008, 530) hilft dem Kind, sich in die Sprachlaute (Phonologie) und die Sprachmelodie (Prosodie) seiner Muttersprache hineinzuhören.

Im zweiten Lebensjahr ist das Benennen von einzelnen Worten aus der Lebenswelt des Kindes sowie deren häufige Wiederholung prägend für Gespräche mit dem Kind. Diese sogenannte **stützende Sprache** (vgl. Weinert & Grimm 2008, 531)

verhilft dem Kind zu einem immer größeren Wortschatz, über den es mit zunehmender Sicherheit verfügen kann.

Ungefähr nach dem zweiten Geburtstag beginnt die Zeit der **lehrenden Sprache** (vgl. Weinert & Grimm 2008, 532), in der die Bezugspersonen das Kind vielfältig dabei unterstützen können, immer sicherer in der Grammatik zu werden.

- Beispiel **Umformulierung**

Kind: „Mit Bus Mama und ich defahrn.“

Erwachsener: „Ihr seid mit dem Bus gefahren. Ich bin auch mit dem Bus gefahren.“

- Beispiel **Feinfühliges Verbessern**

Kind: „Das hab ich gegesst.“

Erwachsener: „Das hast du gegessen. Ich habe nicht gegessen. Ich habe ... gegessen.“

Auch Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit werden maßgeblich durch das Vorbild der aufmerksamen und interessierten Bezugspersonen bereichert:

- Beispiel **Erweiterung**

Kind: „Da, Auto.“

Erwachsener: „Oh, ja. Da steht ein gelbes Postauto.“

- Beispiel **Vervollständigen**

Kind: „Möwe fliegt!“

Erwachsener: „Ja, die Möwe fliegt am Himmel!“

(vgl. Nur das Beste für die Kleinsten? Einfluss der Fachkraft-Kind-Interaktion auf die Sprachentwicklung von Kindern in Krippen, Albers, T., u.a. in Sonderpädagogische Förderung heute, S.370-382)

Wichtig zu wissen:

Kindgerichtete Sprache ist zwar weit verbreitet und unterstützt den Spracherwerb, sie wird jedoch nicht in allen Kulturen verwendet und stellt keine notwendige Bedingung für den Spracherwerb dar (Szagun, 2013; Nickel 2014).

(vgl. Glossar sprachliche Bildung und Förderung, Bereznai, A., Albers T. Nifbe-Online-Text # 4, Osnabrück 2016)