



NAXHI SELIMI

UNTER MITARBEIT VON GABRIELA INEICHEN

SPIELEN, SPRECHEN, ENTDECKEN



KOMPETENZORIENTIERTE BILDUNGSSPRACHE AUF DER EINGANGSSTUFE



NAXHI SELIMI

UNTER MITARBEIT VON GABRIELA INEICHEN

SPIELEN, SPRECHEN, ENTDECKEN

KOMPETENZORIENTIERTE BILDUNGSSPRACHE AUF DER EINGANGSSTUFE



SCHNEIDER VERLAG HOHENGEHREN GMBH

Leider konnten nicht alle Rechteinhaber der Abbildungen und Texte ermittelt werden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Praxis abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Layout und Satz

MOSBERGER DESIGN

info@mosberger-design.ch

www.mosberger-design.ch

Bildkarten

Chantal Kränzlin, Zana Selimi



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

pädagogische hochschule schwyz

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1793-2. – 1. Auflage

Schneider Verlag Hohengehren, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Der Download-Code für die Kopiervorlagen lautet: 1793kopier

<http://www.paedagogik.de/index.php?m=wd&wid=3005>

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 7366 Baltmannsweiler 2017

Printed in Germany. Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort und Dank	7
1 EINLEITUNG	10
1.1 Bildungssprache als mehrdimensionales Bündel	12
1.2 Lehrpersonen als Experten der Bildungssprache	13
1.3 Spiel	13
1.3.1 Charakteristika des Spiels	14
1.3.2 Spiel als zentrales Bildungsmedium des Kindes	15
1.3.3 Spieltypen auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe	15
1.3.4 Gezielter Einsatz von Spielangeboten und Spielmaterial	17
1.4 Sprechen	18
1.4.1 Sprechen als Interaktionsmedium	19
1.4.2 Kindergarten als Wiege der Sprechmöglichkeiten	19
1.4.3 Dialoge durch Besprechung von Bilderbüchern	20
1.4.4 Sprechen als multifunktionales Medium bildungssprachlichen Kompetenzaufbaus	21
1.4.5 Vielfalt der Sprechkompetenzen von Kindergartenkindern	22
1.5 Schriftlichkeit im Kindergarten	23
2 INHALTLICHE EBENEN DER BILDUNGSSPRACHE	25
2.1 Lautsprache	25
2.1.1 Phasen des Lautspracherwerbs	26
2.1.2 Bedeutung der Lautstruktur einer Sprache für den Lautspracherwerb	26
2.2 Wortschatz und Wortbedeutungen	27
2.2.1 Phasen der Wortschatzentwicklung	27

2.2.2	Erwerb von Wortbedeutungen	28
2.2.3	Einflussfaktoren des Wortschatzerwerbs	29
2.3	Wort- und Satzbau (Grammatik)	29
2.3.1	Sprachwissen, Sprachkönnen und Sprachbewusstsein	30
2.4	Kommunikation und Beachtung von Gesprächsregeln	32
3	MEHRSPRACHIGKEIT AUF DER EINGANGSSTUFE	35
3.1	Formen der Mehrsprachigkeit	35
3.2	Kompetenzvielfalt mehrsprachiger Kinder	36
3.2.1	Mehrsprachigkeit als Ressource	37
4	VERORTUNG DES LEHRPLANS 21 IM KINDERGARTEN	41
4.1	Fachdidaktische Aufarbeitung von Sprachinhalten gemäss Lehrplan 21	43
4.2	Verortung der Bildungssprache im Lehrplan 21	43
4.3	Kompetenzebenen gemäss Lehrplan 21	44
4.3.1	Kompetenzbereich Hören	46
4.3.2	Kompetenzbereich Sprechen	47
5	EINSCHÄTZUNG DER SPRACHFORTSCHRITTE	49
5.1	Einschätzungsformen	49
5.2	Notwendigkeit einer bildungssprachlichen Einschätzung	50
5.3	Dreischrittverfahren der bildungssprachlichen Einschätzung	51
5.4	Instrumente zur Einschätzung bildungssprachlicher Kompetenzen	52
5.4.1	Instrumente zur niederschweligen Einschätzung der Sprachprogression	53
5.4.2	Normierte Instrumente zur Erhebung des Sprachstandes	55
5.5	Förderung der Kinder in der Bildungssprache	56
5.5.1	Integrierte versus separierte Förderung der Eingangsstufenkinder	58
5.6	Merkmale einer erfolgsversprechenden Bildungssprache	59

6	SPRACHFÖRDERUNG ANHAND DES BILDERBUCHS: AM BEISPIEL VON	
	«DIE KLEINE RAUPE NIMMERSATT» VON ERIC CARLE	65
6.1	Zur Relevanz des Bilderbuchs auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe	66
6.1.1	Medienerfahrung im Kindergartenalter	66
6.1.2	Funktion des Bilderbuchs auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe	67
6.1.3	Kriterien für die Auswahl eines Bilderbuchs	67
6.1.4	Hinweise zur didaktischen Umsetzung der vorgeschlagenen Aktivitäten	68
6.2	Das Leben der Raupe Nimmersatt	69
6.3	Die kleine Raupe gesund ernähren	76
6.4	Raupen aus Papier gestalten und zählen	84
6.5	Raupen zählen – ein Kinderspiel	89
6.6	Raupen stempeln – Fingerabdruck	91
7	SPRACHE, KUNST, BILD UND GESTALTEN: AM BEISPIEL DER FARBENWELT	97
7.1	Zur Relevanz des Themas Farben auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe	98
7.1.1	Kreatives Gestalten	99
7.1.2	Kreatives Gestalten mit Sprechaktivitäten verbinden	100
7.1.3	Hinweise zur Umsetzung der vorgeschlagenen Aktivitäten	102
7.2	Die farbige Brille	103
7.3	Farbiges Geschenk für den Farbenkönig	110
7.4	Aus buntem Wasserlicht einen Regenbogen erzeugen	114
7.5	Farbklecke	118
7.6	Die Welt der Farben näher kennen lernen	121
7.6.1	Einführung der Grundfarben blau, rot und gelb	121
7.6.2	Mit Farben experimentieren	122
7.6.3	Farben mischen in verschiedenen Stufen	123
7.6.4	Eine Blumenwiese als gemeinsames Werk gestalten	124
7.6.5	Gemeinsam eine Wiese malen	125
7.6.6	Höhlenmalerei	126

8 THEMA ZIRKUS ALS VIELSEITIGES LERNFELD DER BILDUNGSSPRACHE	129
8.1 Zur Relevanz des Themas Zirkus für die Bildungssprache	130
8.1.1 Sprachaspekte	130
8.1.2 Didaktische Anregungen zur Umsetzung	131
8.2 Hurra, Zirkus Zottelbär ist da	133
8.3 Fingervers und Tanz	141
8.4 Mit Bildern Geschichten erfinden	146
8.5 Weitere Spiele zum Ausbau des Wortschatzes und der Lautsprache	148
8.5.1 Paare bilden	148
8.5.2 Wo sind meine Dinge?	150
8.5.3 Schau nicht über die Mauer	152
8.5.4 Mit dem Leiterspiel Wörter lernen	152
8.5.5 Mit Figuren Geschichten erfinden	154
Schlusswort	157
Glossar	159
Literatur	165
Anhang	171

VORWORT UND DANK

Dieses Buch richtet sich primär an praktizierende und in Ausbildung stehende Lehrpersonen der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe, die mit sprachlich durchmischten Gruppen arbeiten und die Kinder in der Bildungssprache unterstützen möchten. Weiter spricht sie Lehrpersonen der Unterstufe, Kleinkinderziehende, Fachleute der Logopädie, der Heilpädagogik, Eltern sowie Dozierende an Ausbildungsinstitutionen für sprachliche Elementarbildung an.

Die Vorschläge zur Förderung der Kinder in der Bildungssprache, die bewusst den Wortschatz und die Lautsprache als zwei zentrale Sprachbereiche der Eingangsstufe in den Blick nehmen, ermöglichen ein binnendifferenziertes Sprachlernen. Sie ergänzen bewährte Lehrmittelangebote und sind mit den Bildungsstandards und dem Lehrplan 21 abgestimmt.

Die inhaltliche Einschränkung auf die Lautsprache und den Wortschatz bedeutet natürlich nicht, dass andere, hier implizit dargestellte Handlungsfelder weniger wichtig für die Gesamtentwicklung auf der Eingangsstufe sind – zumal eine wirksame Bildungssprache, die vertikal über die einzelnen Altersstufen hinausgeht und horizontal fächerübergreifend stattfindet, ohne Spiel, Bewegung, Musik, Sprachdiagnostik, Berücksichtigung sprachlich-kultureller Vielfalt und überfachliche Kompetenzen undenkbar ist. All diese Lernfelder ausgiebig zu behandeln, sprengt jedoch den gegebenen Rahmen dieses Buches.

Die vorliegende Publikation besteht aus drei Teilen. Der erste Teil thematisiert zentrale Aspekte der Bildungssprache im Kontext der Eingangsstufendidaktik und des Lehrplans 21. Damit verbunden wird die Wechselbeziehung zwischen Sprache und Spiel skizziert. Ihren pädagogisch-didaktischen Fokus richtet die Arbeit auf die Facetten der Bildungssprache, die über das rein Fachliche und Sprachliche hinausgeht und im Kontext dieses Buches die oben erwähnten Lernfelder umschliesst.

Im zweiten, knapp gehaltenen Teil werden didaktische Überlegungen erörtert. Zudem wird auf sprachlich-diagnostische Aspekte eingegangen, die besonders wichtig für eine differenzierte Begleitung und Unterstützung aller Kinder

im Erwerb der Bildungssprache sind. Ebenfalls in diesem Teil wird die Situierung der Bildungssprache im kompetenzorientierten Lehrplan 21 skizziert. Damit verbunden werden die Ausdrücke zur Beschreibung einzelner Kompetenzstufen im Kontext der Sprachdidaktik erläutert und begründet.

Der dritte, breit angelegte Hauptteil bietet eine Fülle von praxiserprobten Vorschlägen zur binnendifferenzierten Unterstützung aller Kinder in der Bildungssprache. Die Beispiele sind in unterschiedlichen Anspruchsniveaus dargestellt und lassen sich in der Umsetzung leicht untereinander kombinieren. Sie knüpfen an Bewährtem an und tragen den Bedürfnissen, Interessen, Vorlieben und eigenen Ideen der Kinder Rechnung. Ziel ist es, die Kinder zu ermuntern, motiviert an die Bildungssprache heranzugehen und sich am Spiel zu beteiligen. Es steht im Ermessen jeder Lehrperson, die Beispiele hinsichtlich der Dauer, Methoden und Sozialformen zu variieren und den Voraussetzungen der Kinder anzupassen. Bezogen auf den Wortschatz und die Lautsprache empfehlen sich kurze, tägliche Übungssequenzen, die zwischen fünf und fünfzehn Minuten dauern können.

In einem Glossar sind zentrale Ausdrücke zusammengetragen und im Kontext dieses Buches erläutert, ohne jedoch den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Eine ausgewählte Literaturliste sowie ein Anhang mit herunterladbaren Kopiervorlagen runden das Buch ab.

Dieses Buch ist in der Praxis entstanden und versteht sich als Unterstützungshilfe für die Praxis. Für die vielen Ideen in der Anfangsphase bin ich Aline Szwoboda, Laura Huber, Isabelle Surber, Miriam Portmann, Tamara Gisler, Philomena Zraggen, Chantal Kränzlin, Nicole Reinhart, Franziska Fassbind und anderen KU-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Schwyz zum Dank verpflichtet.

Heidi Gross, Karin Hitz, Isabel Fässler, Christa Holdener, Tabea Rostin, Mirjam Matter, Brigit Mühlebach, Blerina Kajdomqaj und Cindy Palatas danke ich für die Erprobung der Praxisbeispiele und ihre wertvollen Rückmeldungen dazu. Mein besonderer Dank geht an alle Kinder, die an der Erprobung der Beispiele mitmachen und ihre Eltern, die dieses Vorhaben unterstützt haben.

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, Prof. Dr. Dr. h.c. Stefanie Stadler Elmer, Prof. Dr. Dr. Basil Schader, Prof. Dr. Jürgen Spitzmüller, Adelheid Zimmermann danke ich für die hilfreichen Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln, Prof. Dr. Silvio Herzog und Dr. Anita Sandmeier für die Unterstützung und Betreuung des Projekts und lic. phil. Gabriela Ineichen für die Mitarbeit.

Für die finanzielle Unterstützung geht der Dank an das Bundesamt für Kultur (BAK) und die Pädagogische Hochschule Schwyz, für die Publikation an den Schneider Verlag Hohengehren und für die ideelle Unterstützung an das Volksschulamt des Kantons Schwyz und Zürich.

In der Hoffnung, dass die Publikation einen unterstützenden Beitrag zur konkreten Förderung aller Eingangsstufenkinder in der Bildungssprache leistet, wünsche ich ihr ein breites Lesepublikum.

Richterswil, im Juli 2017

Naxhi Selimi

TEIL I: GRUNDLAGEN

1 EINLEITUNG

Der Kindergarten, die Grundstufe und die Basisstufe¹ sind zentrale Erlebnis- und Bildungsorte für alle Kinder. In jedem dieser Modelle der Eingangsstufe stehen Konstellationen verschiedener Entwicklungsprozesse in enger Wechselwirkung. Hier entstehen Formen des gemeinsamen Spielens, Entdeckens, Kommunizierens, Bewegens usw. Parallel zur Alltagssprache erwerben die Kinder die Grundlagen der Bildungssprache (auch Schulsprache, alltägliche Wissenschaftssprache genannt), die das Unterrichtsgeschehen weitgehend bestimmen. Diese Grundlagen sind Voraussetzung für den Wissenserwerb und entscheidend für die gesamte Bildungslaufbahn.

Die Fähigkeiten der Kinder in der Alltags- und Bildungssprache sind zu Beginn des Kindergartens vielfältig und lassen sich verschiedenen bildungssprachlichen Profilen zuordnen: Es gibt Kinder, deren Stärken beispielsweise im Erzählen, im Wortschatz, im Hörverstehen, im Sprechen in mehreren Sprachen und Varietäten (z.B. Schweizerdeutsch und Hochdeutsch) usw. liegen. All diese Fähigkeiten entwickeln die Kinder im Kindergarten weiter, indem sie beispielsweise ihren Wortschatz auf- und ausbauen, sich in Gesprächen angemessen mitteilen und dank bildungssprachlichen Kompetenzen stets neues Sprach- und Fachwissen erwerben.

Die Bildungssprache geht bei der Behandlung von Fachinhalten über das rein Fachliche hinaus und umfasst allgemein bildungsrelevante Sprachfunktio-

¹In den meisten Kantonen der deutschsprachigen Schweiz beginnen die Kinder zwischen ihrem vierten und fünften Lebensjahr den Kindergarten zu besuchen und kommen mit ca. sechs bis sieben Jahren in die erste Klasse. In manchen Kantonen (z.B. in Zürich) dauert der Kindergartenbesuch zwei Jahre und ist obligatorisch. Gemäss Schweizer Lehrplan 21 umfasst der erste Zyklus Kindergarten bis 2. Klasse, also die ersten vier Schuljahre. In der Grundstufe werden die beiden Jahre des Kindergartens und die erste Klasse der Primarstufe zusammen unterrichtet. Die Basisstufe hingegen verbindet den Kindergarten und die ersten zwei Jahre der Primarstufe. Vorliegend sind der Kindergarten, die Grundstufe und die Basisstufe drei Modelle der Eingangsstufe und werden begrifflich synonym verwendet, wobei der Ausdruck *Kindergarten* am häufigsten vorkommt.

onen und Formen wie etwa Zusammenfassen, Definieren und Erörtern. Begrifflich wird die Bildungssprache von der Schulsprache im engeren Sinn abgegrenzt, weil im Rahmen der Schulsprache «die gebrauchte Sprache und Spracherwartungen selbst primär schulisch und didaktisch hergestellt und gemacht sind» (Feilke, 2013, 113). Somit ist die Bildungssprache zum einen an Inhalte und Aktivitäten gebunden, die in den jeweiligen Lernfeldern einzelner Schulstufen angesiedelt sind. Zum anderen ist sie direkt mit der fortschreitenden Sprachbiographie der Kinder verbunden (Vollmer/Thürmann, 2013).

Auf der Kindergartenstufe wird die Bildungssprache primär in mündlich-kommunikativen Sprachhandlungen vermittelt. Bildungssprachliche Handlungen stehen Alltagsroutinen gegenüber und ebnen implizit den Weg für schriftsprachliche Situationen, die ab der ersten Klasse explizit behandelt werden. Die Kinder erweitern durch das neu gelernte bildungssprachliche Wissen schrittweise ihre Kompetenzen im Wortschatzbereich und in der konzeptionellen Schriftlichkeit (Juska-Bacher/Beckert, 2015). Wer einen grossen Wortschatz gespeichert hat, kann gehörte Wörter der alltäglichen Verständigung aus dem mentalen Speicher adäquat abrufen und uneingeschränkt kommunizieren (Ulrich, 2017).

1.1 Bildungssprache als mehrdimensionales Bündel

Die Bildungssprache ist ein mehrdimensionales Paket und umfasst zentrale Aspekte eines sprachbewussten Unterrichts, ist thematisch interdisziplinär, durchgängig, berücksichtigt die Mehrsprachigkeit, Lehrpläne u.a.m. Zudem ist sie dynamisch und erfordert gute Fähigkeiten auf der Ebene der Lautsprache, des Wortschatzes, der Grammatik, Pragmatik, Metasprache und Schriftlichkeit. All diese Sprachebenen stehen in Wechselbeziehung zueinander und verlaufen teilweise synchron. Sie entstehen unter anderem durch die Interaktion der Kinder mit ihrer Umwelt. Zu einigen dieser Ebenen erhalten die Kinder sehr früh Zugang, in anderen entwickeln sie ihre sprachlichen Fähigkeiten erst später, vor allem während der Schulzeit. Zeitgleich begünstigen gute Fähigkeiten in der Bildungssprache den Erwerb von assoziativen, emotionalen oder sozial-interaktiven Kompetenzen², die in den Bildungsstandards und im Lehrplan 21 (vgl. z.B. D-EDK, 2015, Grundlagen, S. 24) als überfachliche Kompetenzen thematisiert werden und einen hohen Stellenwert haben.

²«Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert, 2002, 27f.). Diese Kompetenzdefinition liegt dem Lehrplan 21 als Referenz zugrunde.

Da die Kinder die Alltags- und Bildungssprache individuell erwerben, werden entsprechend unterschiedlich ihre fachsprachlichen Kompetenzen durch die fortschreitende Alltagssprache beeinflusst und entwickelt. Eine angemessene Sprachanwendung in den einzelnen Lernfeldern wirkt sich positiv auf die alltagssprachliche Kompetenz der Kinder aus (Rincke, 2010).

1.2 Lehrpersonen als Experten der Bildungssprache

Die unterstützende Rolle der Lehrpersonen als bildungssprachliche Experten kann massgeblich dazu beitragen, dass die Kinder ihr Wissen und Können in allen Lernfeldern aufbauen. «Die SchülerInnen durchlaufen dabei über das Aushandeln von fachunterrichtlich relevanten Bedeutungen, Methoden und Arbeitsweisen mit sprachlich kompetenten Mitschülern und den Lehrkräften eine bildungssprachliche 'Lehre'» (Vollmer/Thürmann, 2013, 54).

«Ein Kind hat 100 Sprachen sich auszudrücken, aber die Erwachsenen nehmen ihm davon 99», schrieb einst der Pädagoge Malaguzzi im Hinblick auf die ästhetische Erziehung (Thesing, 2001). Dies trifft auch für die Bildungssprache zu, denn eine umfassende Bildungssprache im Kindergarten darf sich nicht nur auf das Sprechen und das Spiel beschränken, sondern soll auch Bewegung, Musik, Tanz, Theater und Kunst einbeziehen – zumal diese Bereiche unabdingbar für die sprachliche Gesamtentwicklung eines Kindes sind. Es handelt sich um Ausdrucksformen, die jedes Kind auf natürliche Weise nutzt, wenn es mit seiner Umwelt interagiert.

Auf alle obigen Inhaltsaspekte näher einzugehen, würde den Rahmen dieses Buches sprengen. Die hier nur am Rande oder gar nicht genannten Aspekte der Bildungssprache sind wichtig.

In den nachfolgenden Abschnitten wird zunächst die Bedeutung des Spiels, des Sprechens und der relevanten inhaltlichen Ebenen der Bildungssprache im Kindergarten erläutert und im Kontext einer kompetenzorientierten Sprachförderung skizziert.

1.3 Spiel

Kinder jeden Alters spielen gern, weil es ihnen Spass macht: Sie verkleiden sich, spielen in verschiedenen Rollen, klettern die Leiter der Rutschbahn auf dem Spielplatz hinauf, um über die Rutsche wieder hinunter zu Boden zu kommen (Mietzel, 2002). Während des Spiels vollziehen die Kinder Lernprozesse und entwickeln zugleich durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt ihre sprachlichen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten. Erfahrungsgemäss spielen die Kinder im Kindergartenalter oft 'als ob' und bilden mithilfe verschiedener Objekte bestimmte Symbole. Dabei sind sie phantasievoll und kreieren nach und nach anspruchsvollere Spiele. Gleichzeitig lernen sie zu kooperieren, rücksichtsvoll

zu sein, zu verhandeln, zu siegen, zu verlieren und ihre Bedürfnisse klar auszudrücken (Woolfolk, 2010).

1.3.1 Charakteristika des Spiels

Beim Spiel ist es charakteristisch, dass die Kinder spontan und kreativ handeln und dabei entdeckend, neugierig sowie engagiert ihr Sprach-, Sach- und Weltwissen auf- und ausbauen. Dadurch, dass die Kinder ihre Spielhandlungen meist selber steuern, sind sie motiviert und konzentrieren sich länger auf die Spielaktivität als beispielsweise bei angeleiteten Spielen, die von aussen an sie herangetragen werden. Zudem können die Kinder ihre Gedanken, Ideen, Bedürfnisse und Interessen angstfrei einbringen. Während des Spiels setzen sie die Sprache ein und interagieren mit ihren Spielkameraden oder ihrer Umwelt. Das Spiel vermittelt Kindern zahlreiche niederschwellige Lerngelegenheiten, um ihren Wortschatz, Lautsprache und ihr Sachwissen aufzubauen.

Vor allem Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen trauen sich zu Beginn des Kindergartens oft nicht, in Dialogen von ihren Spielaktivitäten oder Erlebnissen zu berichten und benötigen die ko-konstruktive Unterstützung der Lehrperson. Wenn sie aber ritualartig in gemeinsamen Spielaktivitäten und Erzählungen mitmachen und durch die Lehrperson ermutigt werden, beispielsweise von der Betrachtung eines Bilderbuchs zu erzählen, erhöhen sie schrittweise ihre Erzählfähigkeit (Hartmann, 2005).

In diesem Zusammenhang können die Lehrpersonen die Sprachfortschritte der Kinder aktiv unterstützen, indem sie Bilderbücher, aber auch andere sprachlich-spielerische Aktivitäten als Lernwerkzeug nutzbar machen und die Kinder ermutigen, ihren Wortschatz gezielt einzusetzen, wenn sie über das betrachtete Bilderbuch oder die durchgeführte Handlung erzählen (Bönig/Thöne, 2017). Dank Spielhandlungen entdecken die Kinder den Nutzen ihres aktiven Sprachgebrauchs als wichtiges Kommunikationsinstrument. Gleichzeitig erwerben sie dabei Satzstrukturen und erweitern ihre Wortbedeutungsnetze. Durch die Erweiterung dieser Kompetenz steigern sie wiederum ihr sprachliches Bewusstsein und setzen die Sprache immer gezielter ein, wenn sie interagieren (Albers, 2011).

Im Spiel handeln die Kinder aktiv und lassen ihre Spielhandlungen nicht immer durch extern auferlegte Regeln bestimmen. Dies macht sich zum Beispiel in Gesellschaftsspielen bemerkbar, wenn ein Kind den Würfel regelabweichend wirft.

Mit zunehmendem Alter ändert sich das Spielverhalten und Sprachlernen der Kinder. Sie beginnen, vermehrt *Wortspiele* zu gebrauchen. Zusätzlich zu den sprachlichen Fähigkeiten erweitern sie dabei ihre Sozialkompetenzen. Beispielsweise können sie Spielkonflikte ansprechen und dieselben ohne die

Intervention der Lehrperson lösen oder die abgemachten Spielregeln einhalten (Mietzel, 2002).

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern lässt sich beobachten, dass sie je nach Spielpartner die eine oder andere Sprache oder alle ihre Sprachen gleichzeitig verwenden und dabei wenig auf die sprachliche Form achten. Spielgelegenheiten dieser Art sind motivierend und stellen eine ideale Umgebung für den Erwerb jeweiliger Sprachen dar (Schneider, 2015).

1.3.2 Spiel als zentrales Bildungsmedium des Kindes

Spiel ist eines der zentralen Bildungsmedien des Kindes und stellt die Grundform seiner Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt dar. Es bildet die Grundlage für sein Lernen und seine inszenierte, lustvoll erlebte Wirklichkeit. Im Spiel kann das Kind «die innere und äussere Realität unabhängig von realen Anforderungen verbinden, indem es etwa einen Holzklotz als Auto ansieht und so selbst mobil werden kann» (Stenger, 2010, 31). Über das Spiel wird das Kind Teil der Gesellschaft, zumal das Spiel eine wichtige gesellschaftlich-kulturelle Komponente hat, die für alle Kinder prägend ist. Dabei erwerben sie Gewohnheiten, «Prinzipien, Vorstellungen, Empfindungen, Interaktions- und Handlungsformen der Kultur/Gesellschaft» (ebd.). Das Spiel ist kein Mittel zum Zweck, sondern es ist sinnstiftend – es ermöglicht Kindern die Selbst- und Welterfahrung. Es besitzt eine Eigendynamik, denn es «beginnt, stockt, kommt wieder in Gang» (ebd., 33).

Im Spiel ahmen die Kinder Handlungsmuster der Gesellschaft nach, indem sie beispielsweise in einer 'Kochcke' im Kindergarten kochen, eine 'Arztpraxis' oder die 'Wohnung' einrichten, den 'Tisch' decken usw. Solche Rollenspiele tragen zur sprachlichen, sozialen und kognitiven Entwicklung des Kindes bei. Im Spiel erfahren sich die Eingangsstufenkinder «aktiv gestaltend, in einem freien Raum experimentierend» (ebd., 36).

An Spielangeboten mangelt es auf der Eingangsstufe nicht: Nebst den bislang genannten Aktivitäten bieten sich hierzu Erzählungen, Reime, Lieder, Silben- und Klangspiele sowie andere Themen und Materialien an (mehr dazu siehe Praxisteil in diesem Buch). Durch solche Angebote entwickeln die Kinder sprachliche, kommunikative, musikalische, tänzerische und performative Kompetenzen sowie ihre Denk- und Handlungsfähigkeit.

1.3.3 Spieltypen auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe

Grob lassen sich vier Spieltypen auf der Eingangsstufe als besonders wichtig hervorheben:

1. **Symbol- und Rollenspiel:** Kindergartenkinder beobachten, was in ihrer unmittelbaren Umgebung passiert und simulieren dabei ihre Handlungen,