

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Wortschatzkiste

Eine Spielesammlung zur Wortschatzförderung im Kindergarten



Eingereicht von: Katrin Gantenbein und Mirjam Lenz
Begleitung: Anuschka Meier
Datum der Abgabe: 20.06.2018

Abstract

Die vorliegende Entwicklungsarbeit befasst sich mit der Frage, inwiefern sich die Haltung und der Umgang der Kindergartenlehrpersonen in Bezug auf die Wortschatzförderung mit der Wortschatzkiste sensibilisiert und wie diese die Förderung im Kindergartenalltag unterstützt. Als Grundlage dienen theoretische Ansätze der Wortschatzentwicklung.

Die Kiste wurde während vier Wochen in vier Kindergärten im Alltag erprobt und mittels evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse evaluiert. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Wortschatzkiste die Kindergartenlehrpersonen in der Förderung des Wortschatzes im Alltag unterstützt und die Sensibilisierung und Haltung der Kindergartenlehrperson gegenüber der Förderung des Wortschatzes angeregt wird. Die Wortschatzkiste bewirkte, dass die Kindergartenlehrpersonen einen intensiveren und bewussteren Umgang mit der Wortschatzförderung im Alltag pflegen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Begründung der Themenwahl und Problemstellung	7
2.1	Aufbau der Masterarbeit.....	9
2.2	Fragestellung und Ziel der Arbeit.....	9
3	Heilpädagogische Relevanz	10
4	Theoriegeleitete Auseinandersetzung	12
4.1	Das Wort	12
4.2	Wortfamilien und semantische Netzwerke	14
4.3	Aufbau des mentalen Lexikons.....	15
4.3.1	Strukturierung des mentalen Lexikons.....	20
4.4	Semantisch-lexikalische Entwicklung im Spracherwerb.....	21
4.4.1	Spracherwerb aus Sicht der verschiedenen Ansätze.....	21
4.5	Meilensteine der Sprachentwicklung und Erwerb der Wortbedeutung	23
4.5.1	Vorausläuferfertigkeiten, vorgeburtliche Phase und erste Monate	23
4.5.2	Die ersten zwei Lebensjahre	25
4.5.3	Wortschatzentwicklung bis zum sechsten Lebensjahr	27
4.5.4	Übergeneralisierung und Überdiskriminierung.....	30
4.5.5	Quantitative und qualitative Wortschatzentwicklung	30
4.6	Kinder mit kleinem Wortschatz	33
4.7	Semantisch-lexikalische Störungen.....	35
4.7.1	Definition	36
4.7.2	Lexikalische Störungen und deren Symptome.....	36
4.8	Bedeutung der Interaktion für das lexikalische Lernen.....	39
4.9	Bedeutung des Spielverhaltens bei der Wortschatzentwicklung	42
4.10	Didaktisch- methodische Überlegungen und Prinzipien	45
4.10.1	Unterrichtsprinzipien und zentrale Bausteine.....	45
4.10.2	Strategien der konkreten Wortschatzförderung im Alltag.....	48
4.10.3	Elaborationstraining.....	49

4.10.4	Abruftraining und Strategietraining (Wortschatzsammler)	50
4.10.5	Interaktion und Rolle der Lehrperson	52
4.11	Fazit Konsequenzen für den Unterricht	54
5	Forschungsstrategie	57
5.1	Forschungsmethode.....	57
5.2	Erhebungsverfahren.....	57
5.3	Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren.....	59
5.4	Allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung.....	62
5.5	Triangulation	63
6	Beantwortung der Unterfragen.....	64
7	Projektplanung	66
7.1	Entwicklungsabsicht und Konzeptidee.....	66
7.2	Zeitlicher Ablauf der Umsetzung der Entwicklungsarbeit	68
8	Beschreibung der Entwicklungsarbeit Wortschatzkiste	69
8.1	Wortschatzkiste	69
8.2	Manual der Wortschatzkiste	72
9	Evaluation	73
9.1	Leitfadeninterview	73
9.1.1	Transkription und Kategorienbildung	76
9.2	Auswertung der Interviews und deren Interpretationen	78
9.2.1	Leitfadeninterview AK.B.	79
9.2.2	Leitfadeninterview J.B.	80
9.2.3	Leitfadeninterview S.R.	81
9.2.4	Leitfadeninterview aller Teilnehmenden	82
9.2.5	Induktive Kategorien.....	84
9.3	Evaluation der Entwicklungsarbeit Wortschatzkiste	85
9.3.1	Auswertung der quantitativen Beurteilung	90
9.4	Fazit der Evaluation.....	92
9.5	Diskussion.....	94
9.6	Beantwortung der Fragestellung und des Entwicklungsziels	96

9.7	Überprüfen des Entwicklungszieles	97
10	Reflexion	97
10.1	Entwicklungsarbeit	97
10.2	Prozess	99
11	Schlusswort	101
	Abbildungsverzeichnis	104
	Tabellenverzeichnis	105
	Literaturverzeichnis	106

Abkürzungsverzeichnis

DaZ	Deutsch als Zweitsprache
KLP	Kindergartenlehrperson / Kindergartenlehrpersonen
LP	Lehrperson / Lehrpersonen
SSES	spezifische Spracherwerbsstörung
SHP	Schulische Heilpädagogin
WSF	Wortschatzförderung

1 Einleitung

*„Wörter sind unser Tor zur Welt, Wörter sind unser Weg zu den Menschen“
(Ulrich, 2013, S. 3)*

„Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln“ (ebd., S. IX). Die Fähigkeit zur Kommunikation macht das Zusammenleben in unserer Gesellschaft erst möglich. Sich mitteilen können, seine Bedürfnisse anmelden oder auch sein Recht einfordern sind elementar und erfordern ein hohes Mass an Sprachfähigkeit. Mit der Entwicklung der digitalen Medien haben sich die Möglichkeiten zur Kommunikation vervielfacht.

In den öffentlichen Räumen kann man fast überall Menschen mit Handys begegnen. Die Kommunikation scheint grenzenlos zu sein. Abmachungen werden kurzfristig getroffen oder auch wieder verworfen. Hat die Qualität der Kommunikation dadurch abgenommen?

Sprachen lernen ist spannend und ein komplexer Vorgang. Es ist wundervoll mitzerleben, wie ein kleines Kind aus den ersten Lauten allmählich Wörter entwickelt. Später die Sprache erkundet, ausprobiert und unglaubliche Freude am Spiel mit Worten hat. Die Autorinnen staunen immer wieder über Kinder, die durch Erfinden von Unsinnwörtern sich vor Lachen kaum mehr konzentrieren können. Es scheint, dass Sprache ohne Regeln einfach gelernt wird. Im Kindergarten begegnen die Autorinnen Kindern mit ganz unterschiedlichen Sprachkompetenzen. Die einen können sich bereits bei Kindergarteneintritt differenziert mitteilen und ihre Bedürfnisse in klare Worte fassen. Andere teilen sich kaum mit und müssen zum Sprechen animiert werden. Weitere können sich noch wenig ausdrücken und erreichen durch Mimik, Gestik und einzelnen Wörtern, dass man ihre Anliegen versteht. Wie entstehen diese Unterschiede?

Was veranlasst, dass einige Kinder viele Wörter zur Verfügung haben und andere wenige? Brauchen Kinder die wenig Sprechen bereits Förderung? Was benötigen Kinder im Kindergartenalter für ihren weiteren Wortschatzerwerb?

2 Begründung der Themenwahl und Problemstellung

Die Entwicklung der Alltagssprache ist eine der wichtigsten Grundlagen für die spätere Les- und Rechtschreibfähigkeit in der Schule und für das Leben. Die Begleitung und Förderung des Sprachprozesses, insbesondere des Wortschatzes, gehört zu den Kernaufgaben der Elementarpädagogik. In den letzten zehn Jahren kamen immer mehr Förderprogramme zur Sprachförderung auf den Markt.

Die Autorinnen stellen sich die Frage wie eine gezielte Förderung im Alltag aussehen müsste, so dass jedes Kind seinen Wortschatz individuell erweitern kann?

Dies hat die Autorinnen veranlasst, der Entwicklung und Förderung des Wortschatzes auf den Grund zu gehen.

Geissman bezeichnet Wörter als die Bausteine unserer Sprache (vgl. Geissman, 2010, S. 19). Verbale Kommunikation, Satzbildung oder das Erzählen von Geschichten benötigen Wörter. Eine Vielfalt von Wörtern zur Verfügung zu haben, ermöglicht eine präzise Kommunikation und verhindert Missverständnisse. Viele Jahre ist man davon ausgegangen, dass der Satz die zentrale und wichtigste Erscheinung der Sprache sei. So bildete die Syntax als Theorie der Satzbildung den Kern der Sprachanalyse (vgl. Ulrich, 2013, S. 1). Neuere Erkenntnisse haben gezeigt, dass dem Wortschatz eine zentrale Rolle zugeschrieben werden muss. Erst mit der Wahl der passenden Wörter kann die Satzbildung erfolgen. Sie stehen am Anfang und nicht am Ende des Prozesses (vgl. ebd., S. 19). „Um ein möglichst umfangreiches Begriffsrepertoire zu erlernen, sollte Wortschatzarbeit zum grundlegenden Unterrichtsprinzip erhoben werden“ (Reber & Schönauer-Scheider, 2014, S. 99).

In den letzten Jahren konnte die eine Autorin im Kindergarten beobachten, dass vermehrt Kinder mit einem kleinen Wortschatz in den Kindergarten kommen und die sprachlichen Äusserungen noch nicht dem Alter entsprechend sind. Auch konnte sie vermehrt feststellen, dass die Kinder beim Tasten von Gegenständen keine detaillierten Beschreibungen machen können. Einerseits sind die Kinder mit dem Beschreiben wenig vertraut, andererseits fehlen ihnen die passenden Adjektive bzw. Verben. Interessanterweise sind immer Erst- und Zweitsprach-Lernende betroffen.

Sprachabklärungen durch die Logopädie zeigen ebenso vermehrt auf, dass Kinder teilweise einen geringen Wortschatz aufweisen. In den Schulen und Kindergärten wird Wortschatzarbeit wenig systematisch betrieben. Die neuen Wörter eines Themas oder eines Textes werden im Unterricht erklärt. Ob sie aber verstanden worden sind, wird wenig erhoben.

In Gesprächen mit den Lehrpersonen (LP) stellten die Autorinnen fest, dass sich einige bei der Planung auf Förderprogramme abstützen. Andere orientieren sich am Kind und entwickeln individuelle Förderangebote. Das Erkennen möglicher Sprachauffälligkeiten, insbesondere auf Wortschatzebene, ist für die Kindergartenlehrperson (KLP) anspruchsvoll.

Mittlerweile gibt es vielfältige Förderprogramme auf dem Markt, die sich der Erweiterung des Wortschatzes widmen und als förderlich angepriesen werden. Empirische Daten zeigen jedoch auf, dass bei Förderprogrammen die Wissensvermittlung im Vordergrund steht und sie das Potenzial der Sprachförderung im Alltag ignorieren.

In der Methode des Wortschatzsammlers (Motsch, Marks & Ulrich, 2016) haben die Autorinnen eine Förderung gefunden, die erfolgsversprechend ist. Da diese Therapie für das Einzelsetting

geplant ist, werden die Autorinnen die Inhalte anpassen und verändern, so dass sie im Kindergartenalltag mit einer Gruppe umsetzbar sein wird.

Gemäss Motsch et al. muss bei der frühen Sprachentwicklung das Kind in seiner Gesamtentwicklung betrachtet werden (vgl. Motsch et al., 2016, S. 117 ff.). Die KLP übernimmt bei der Sprachförderung eine zentrale Rolle. Sie ist verantwortlich für die Förderung der Sprachbildung aller Kinder. Ihr Schwerpunkt liegt in der Sprache und deren Entwicklungsmöglichkeiten. Die Logopädin unterstützt durch Abklärung sowie Beratung und leitet wenn nötig die spezifische Fördermassnahme ein. Die Schulische Heilpädagogin (SHP) übernimmt die individuelle Förderung von Kindern mit Risiko, mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder leichten Sprachauffälligkeiten in Zusammenarbeit mit der Logopädin und der KLP. Die Förderdiagnostik sowie die Prävention stehen dabei im Zentrum. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit und der Austausch sind dabei zwingend. Nur gemeinsam sind alle erfolgreich mit den Kindern unterwegs. Um die LP im Bereich Wortschatzerwerb professionell und individuell zu beraten, benötigen die Autorinnen differenzierte Fachkompetenzen.

2.1 Aufbau der Masterarbeit

Die Masterarbeit gliedert sich in vier Bereiche. Ausgangspunkt ist die Beobachtung aus dem Schulalltag der Autorinnen und deren Fragestellung. Danach erfolgt eine Zusammenfassung der Literaturrecherche, die als Grundlage für die Entwicklungsarbeit Wortschatzkiste dient. Diese beinhaltet Spiele und Inputs zur Förderung des Wortschatzes in freien und geführten Aktivitäten. In einem dritten Schritt wird die Erprobung der Wortschatzkiste durch Gruppenleitfadeninterviews evaluiert. In der Evaluation werden die Erkenntnisse der Erprobung und die Wirksamkeit der Wortschatzkiste kritisch beleuchtet sowie mögliche weitere Schritte aufgezeigt.

Ergänzt wird die Masterarbeit mit dem separaten Anhangband sowie dem Manual „Grundlagen & Spielanleitungen“ der Entwicklungsarbeit Wortschatzkiste.

2.2 Fragestellung und Ziel der Arbeit

Hauptfragen:

- Inwiefern unterstützt die Wortschatzkiste die KLP bei der Förderung des Wortschatzes?
- Inwiefern sensibilisieren sich die Haltung und der Umgang der KLP in Bezug auf Wortschatzförderung (WSF) mit der Wortschatzkiste?

Unterfragen:

- Welche Methoden, didaktischen Prinzipien, Techniken und Strategien unterstützen den Wortschatzerwerb?
- Welche Anzeichen können auf ein semantisch-lexikalisches Defizit hinweisen?

Entwicklungsziel

Die Entwicklungsarbeit soll den Kindern im Vorschulalter die Chance eröffnen, alltagsintegrativ den Wortschatz zu erweitern und die KLP für den individuellen und differenzierten Unterricht zu sensibilisieren.

3 Heilpädagogische Relevanz

„Der Wortschatz einer Person ist zentral für die Entwicklung der kognitiven und kommunikativen Kompetenzen“ (Ulrich, 2011, S. 33). Itel und Haid bestätigen, dass „ein grosser Wortschatz eine wichtige Voraussetzung für schulischen Erfolg ist“ (2015, S. 50). Eine frühe Wortschatzförderung (WSF) hat deshalb im Unterricht eine zentrale Aufgabe. Da bereits 3 Prozent unbekannter Wörter in einem Text das Verständnis insgesamt blockieren können, muss vor der Einschulung versucht werden, den Wortschatz der betroffenen Kinder durch Sprachfördermassnahmen zu erweitern (vgl. Ekinci-Kocks, 2013, S. 1).

Gemäss Gasteiger-Klipcera eignet sich die Altersgruppe im Vorschulalter besonders gut für eine Intervention im Bereich der Sprache. Sie betont, dass die Kinder die Sprache besonders rasch und effizient erlernen, da sie sich in einem günstigen Zeitfenster befinden (vgl. Gasteiger-Klipcera, 2012, S. 15).

Je besser das Fundament gebaut ist, desto stabiler kann darauf aufgebaut werden. Zudem kann eine frühe sprachliche Förderung von Risikokindern Folgeerscheinungen wie Lernstörungen oder psychosoziale Auffälligkeiten verhindern (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 12). Die Autorinnen fühlen sich durch Reber und Schönauer-Schneider bestätigt, denn diese betonen, dass „Sprachliche Defizite zu geringeren Lernerfolgen und Frustrationen im Schulalltag führen“ (ebd., S. 11). Chancengleichheit hängt massgeblich von der Sprachkompetenz ab, welche für den Erwerb des Lesens und Schreibens sowie für alle anderen Lernbereiche von Bedeutung ist. Sie beeinflusst die schulische Laufbahn der Kinder entscheidend. Dabei ist zu beachten, dass Sprachdefizite nicht nur aufgrund von Zweitspracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, sondern auch durch unzureichende Sprachanregung im Umfeld entstehen können (vgl. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 7 ff.).

Diese Kinder benötigen spezifische Förderung. Sie soll dazu beitragen, dass die Kinder lernen aktiv mit der Sprache umzugehen und so besser verstehen können, was andere Personen mitteilen wollen. Zudem sollen sie erfahren, wie sie sich selber in der Situation entsprechend ausdrücken können. Ziel ist, dass die Kinder möglichst viele Gelegenheiten zum Sprechen erhalten. Dadurch werden sie angeregt neu entdeckte Wörter und sprachliche Strukturen auszuprobieren und im Gespräch anzuwenden. Durch Rückmeldungen der Bezugsperson werden die Kinder angespornt, ihr Wissen über die Sprache zu strukturieren und sich entsprechende Formen der Sprache anzueignen (vgl. ebd., S. 30 ff.). Voraussetzung dafür ist, dass Lernumgebungen geschaffen werden, die sprachliche Äusserungen der Kinder intensiv fördern

(vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2016, S. 36). Die SHP kann dabei die beratende Funktion übernehmen.

Es ist zu beachten, dass Kinder aus einem spracharmen Milieu oder mit Sprachentwicklungsstörungen selten nachfragen, wenn sie etwas nicht oder missverstehen. Oftmals erkennen sie ihr Nichtverstehen gar nicht oder trauen sich nicht eine Frage zu stellen, da sie damit möglicherweise schlechte Erfahrungen gemacht haben. Im Schulalltag wird Fragen oft mit mangelnder Aufmerksamkeit, fehlendem Wollen oder Können in Verbindung gebracht (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 31). „Deshalb ist im inklusiven Unterricht besonders wichtig, dass Fragen als etwas Positives und Wichtiges gelten“ (ebd.). Die Vermittlung der Wortschatzsammler-Strategie ist aus Sicht der Autorinnen nicht nur für die logopädische Therapie eine zentrale Aufgabe, sondern auch für die Regelklasse. Durch diese Strategie kann die LP durch Fragen selber zum Vorbild werden und die fragenden Kinder positiv stärken. Dies hilft nicht nur bei Spracherwerbsstörungen, sondern auch bei Aufmerksamkeitsstörungen oder Mehrsprachigkeit (vgl. ebd., S. 55).

Die Lehrersprache soll etwas über dem Niveau der Kinder sein. Auch wirkt eine reflektierende Frage- und Erzähltechnik fördernd auf deren Sprache (vgl. ebd., S. 44 ff.). „Neuere Erkenntnisse der kognitiven Psychologie bestätigen die Bedeutung des Wortschatzes für das sprachliche Handeln und fordern die Stärkung einer bewussten Wortschatzarbeit im Unterricht“ (Selimi, 2016, S. 12). Mit Blick auf die Ausbildung und die verwendeten Lehrmittel im Zyklus 1 erachten es die Autorinnen als wichtig, Wortschatzarbeit anzuleiten und bewusst zu planen. Im Kindergarten werden die Themen auf verschiedenste Weise erarbeitet und betrachtet, aber ein Erfassen und spezifisches Üben der wichtigsten Wörter findet wenig statt. In der Schule geben die Lehrmittel Übungen zur phonologischen Bewusstheit vor, um dann schon bald bei den grammatikalischen Regeln anzukommen.

Heilpädagogen sollten über gute sprachpädagogische Handlungskompetenzen verfügen, wissen wie sich Wortschatz und Grammatik entwickeln und eine Reihe von geeigneten Sprachförderstrategien und Techniken der Modellierung kennen. Sie beraten und begleiten die LP, so dass diese ihre Angebote und Erfahrungen an die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder anpassen können. Gemeinsam soll darüber reflektiert und das Interesse der Kinder sensibel wahrgenommen und aufgegriffen werden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 55). Auf der Einschätzung des Sprachverständnisses sollte ein Schwerpunkt gelegt werden. Dieses ist teilweise schwer einschätzbar und benötigt eine detaillierte Beobachtung. Die Begleitung und Förderung ist von zentraler Bedeutung. Zudem kann nur mit dem Wissen auf welchem Sprachniveau sich ein Kind befindet, eine entwicklungsangemessene Strategie angewandt werden (vgl. Itel & Schönfelder, 2015, S. 106).

In Anlehnung an Ruberg und Rothweiler (2012) beschreiben Itel und Schönfelder (2015), dass Sprachförderung nur wirksam angewendet werden kann, wenn alle Fachpersonen wissen:

Welche Unterstützung und welche sprachlichen Informationen ein Kind gerade aktuell benötigt, wenn sie wissen, wie sie die erforderliche Unterstützung und die erforderlichen Informationen kindgerecht bereitstellen können, und wenn sie wissen, wie die Interaktion mit dem Kind gestaltet sein muss, damit ein Kind diese Unterstützung auch annehmen kann. (S. 106)

Folgende Aufgaben werden der SHP zugeordnet:

- Beraten und unterstützen anderer Lehr- und Fachpersonen in der fachdidaktischen Konzeption von Förderprozessen in den Bereichen Sprache und Kommunikation... für Lernende mit besonderem Bildungs- und Förderbedarf.
- Bewerten die Bedeutsamkeit der Inhalte und der zu erlernenden sprachlich-kommunikativen und mathematischen Kompetenzen für Lernende mit besonderem Bildungs- und Förderbedarf.
- Analysieren Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernmittel in den Fachdidaktiken (inklusive Fremdsprachenunterricht) hinsichtlich heilpädagogischer Relevanz und Eignung.
- Prüfen die Relevanz aktueller fachdidaktischer Entwicklungen und Diskussionen sowie Förderansätze, um Eignung und Passung für die spezifische Zielgruppe mit besonderem Bildungs- und Förderbedarf einzuschätzen.
- Nutzen Schlussfolgerungen aus der Relevanzprüfung aktueller fachdidaktischer Entwicklungen und Förderansätze, um den eigenen Unterricht weiter zu entwickeln (Hochschule für Heilpädagogik, 2013, S. 14 ff.).

4 Theoriegeleitete Auseinandersetzung

In diesem Kapitel werden die Grundlagen des Wortschatzaufbaus, des mentalen Lexikons, des Spracherwerbs und deren Störungen sowie didaktisch-methodische Überlegungen und Prinzipien sowie die Konsequenzen für den Unterricht erläutert.

4.1 Das Wort

Das Wort und die Frage, wie es in unseren Köpfen präsent ist, werden von der Wissenschaft unterschiedlich diskutiert. Philosophen vertreten die Meinung, dass es sich beim Wort um eine feste Grösse handelt. Psychologen, Dichter und Mystiker sind der Meinung, dass Wörter keine feste Bedeutung haben, sondern deren Definition unscharf sei (vgl. Aitchison, 1997, S. 49 ff.). Ob nun ein Wort mit genauer oder eher unscharf abgrenzbarer Bedeutung in unseren Köpfen

gespeichert ist, hat möglicherweise keinen Einfluss auf die Information, die im Gehirn gespeichert wird. „Die Wissenschaftler sind sich uneins, ob eine abstrakte Ebene von Konzepten existiert, die von der Wortbedeutung getrennt ist, oder ob Wortbedeutungen und Konzepte identisch sind“ (Aitchison, 1997, S. 52). Dieser Umstand kann wohl nicht abschliessend beantwortet werden, da die Funktion des Gehirns noch wenig erforscht ist, auch wenn Erhebungen mit Patienten, die eine Hirnschädigung erlitten haben, Aufschlüsse über Zusammenhänge geben können (vgl. ebd.).

Jedermann weiss, was ein Wort ist. Sobald es aber um eine genaue gar wissenschaftliche Abgrenzung geht, erweist sich das „Wort“ als eine der umstrittensten und am schwersten zu fassenden Kategorien der Sprachwissenschaft (vgl. Ulrich, 2013, S. 3). Die Bedeutung und deren Interpretationsmöglichkeiten haben dazu geführt, dass die Sprachwissenschaft der kleinsten Einheit einen neuen Namen gegeben hat. Sie spricht von Lexemen, als der kleinsten Grundeinheit unserer Sprache beziehungsweise des Wortschatzes. Lexeme können gemäss Ekinci-Kocks in dreierlei Gestalt auftreten: Als einfache und komplexe Wörter in festen Wortgruppen oder als Redewendungen (vgl. Ekinci-Kocks, 2013, S. 23).

Die Recherche der Autorinnen hat auch ergeben, dass der Ausdruck Lexem nicht immer gleich verwendet wird. Wie oben beschrieben, wird Lexem als Grundeinheit des mentalen Lexikons bezeichnet. Im Modell nach Levelt (vgl. Kap. 4.3) wird eine Aufspaltung vorgenommen in eine Lexem-Ebene, welche die Wortform zum Inhalt hat und eine Lemma-Ebene, welche die Wortbedeutung repräsentiert.

Aitchison (1997) geht davon aus: „Man muss zumindest drei Dinge über ein Wort wissen, um es verwenden zu können: seine Bedeutung, seine Rolle im Satz und seine Aussprache“ (S. 45). Die Bedeutung beruht auf einer Vorstellung im Kopf, die einen Kern mit der wesentlichen Bedeutung enthält. Um diese herum existieren mehr oder weniger zufällige Fakten, die hinzugefügt oder weggelassen werden können. So hat man das Bild eines Baumes im Kopf und kennt auch die Bezeichnungen für die Bestandteile des Baumes wie auch die Namen verschiedener Baumarten und deren Verwandter. Diese Inhalte speichert jeder Mensch verschieden. Die Rolle im Satz und auch die Aussprache sind weniger frei zu definieren, da jede Sprache ihre Regeln hat, die eingehalten werden müssen (vgl. ebd.).

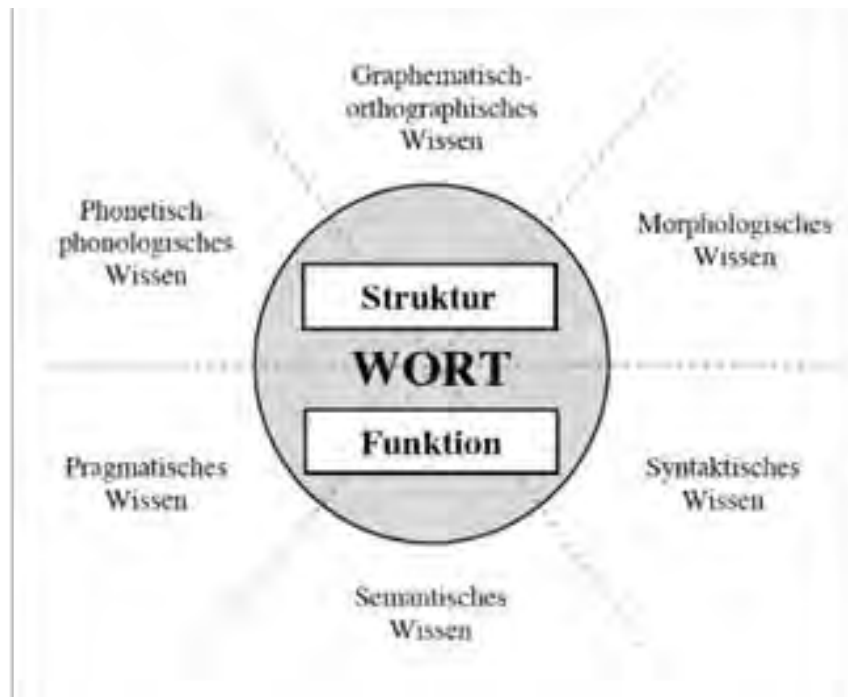


Abbildung 1: Struktur und Funktionswissen (Steinhoff, 2009, S. 22)

Struktur und Funktion eines Wortes werden in je drei Bereiche unterteilt (vgl. Abbildung 1). Das Wissen über den Gebrauch im Satzbau (Syntax), die Bedeutung (Semantik) und das Wissen über die Anwendbarkeit eines Wortes (Pragmatik) machen den einen Teil aus. Nicht weniger wichtig sind auch die Kenntnisse zur Aussprache (Phonetik), zur Schreibweise (Graphem) und zur Gestalt (Morphologie) eines Wortes. Das Wissen um den Wortstamm und dessen Herkunft sind im Kopf gespeichert und werden je nach Situation abgerufen (vgl. Ribaux, 2017, F. 10 ff.).

4.2 Wortfamilien und semantische Netzwerke

Wörter sind gemäss Aitchison in semantischen Feldern angeordnet. Zwei Verbindungstypen sind besonders stark: Es sind dies Verbindungen zwischen Konjunkten (Wörtern mit ähnlicher Bedeutung) und kollokativen Verbindungen d.h. geläufigen Wortkombinationen.

Die Wortarten der Sprache lassen sich grob in Funktions- und Inhaltswörter unterteilen, wobei die Funktionswörter den Mörtel, also die Verbindungen herstellen und die Inhaltswörter für die Bedeutung zuständig sind (vgl. Aitchison, 1997, S. 126). Die drei wichtigsten Gruppen der Inhaltswörter sind Nomen, Verben und Adjektive. Sie werden auf verschiedene Arten gespeichert und abgerufen.

Bei den Nomen besteht eine mehrstufige Struktur, die von einem Basic-Level ausgeht und sich in beiden Richtungen weiterverzweigt. So speichert man das Lexem Hund und verbindet dieses mit dem Wissen über Details (Geruchssinn, Nahrung, Fortpflanzung) aber auch über Verbindungen, welche im weiteren Sinne zum Hund gehören, wie seine Verwandtschaft zum

Wolf, seine Beziehung zum Menschen oder seine Bedeutung in der Geschichte der Menschheit (vgl. Aitchison, 1997, 130 ff.). „Adjektive sind unselbständiger und ihre Interpretation hängt häufig von den Nomen ab zu denen sie gehören“ (ebd., S. 132). Sie können gesteigert werden (sind graduierbar) und haben fast immer einen Gegensatz. Verben treten als Hyponym und Oberbegriff auf. Die tiefere Ebene beschreibt die Handlung der oberen auf eine spezielle Weise. So beschreibt hüpfen eine spezielle Art des Gehens und schnarchen eine spezielle Art des Atmens.

Gemäss Aitchison legt dies den Schluss nahe, dass die Inhaltswörter als eigene Wortklassen vorkommen. Die übrigen Wörter unserer Sprache wie zum Beispiel die Adverbien lassen sich nicht so leicht einteilen und verhalten sich sehr unterschiedlich (vgl. ebd., S. 134).

„Inhaltswörter haben die Möglichkeit neu gebildet zu werden. Funktionswörter, die mit der Syntax verbunden sind, stellen eine geschlossene Wortklasse dar“ (ebd., S. 136). Dies führt zum Schluss, dass auch die Funktionswörter eine wichtige Rolle einnehmen und ihnen ebenso Beachtung geschenkt werden sollte. Das Erkennen von Inhaltswörtern hängt vom Inhalt des vorangegangenen Satzes ab. Wird ein Thema vorher bereits erwähnt, dann erkennt man ein Wort schneller. Bei den Funktionswörtern spielt der Zusammenhang keine Rolle (vgl. ebd., S. 140).

4.3 Aufbau des mentalen Lexikons

Ein gebildeter erwachsener Mensch hat einen Wortschatz von mehr als 150 000 Wörter und ist in der Lage 90% aktiv zu benutzen (vgl. Aitchison, 1997, S. 6). Der Erwerb beginnt in der frühen Kindheit und setzt sich lebenslänglich fort. „Der Inhalt des mentalen Lexikons ist keineswegs begrenzt, unablässig fügt man seinem Wortschatz neue Wörter hinzu und verändert Aussprache und Bedeutung existierender Wörter“ (ebd., S. 15).

Das mentale Lexikon wird als der menschliche Wortspeicher bezeichnet. Es wird oft mit einer Landkarte verglichen, was aber nur eine vereinfachte Darstellung der viel komplexeren Wirklichkeit wiedergibt. Zudem sind dies Vermutungen, denn man kann nicht in den Kopf hineinsehen. Trotz dieser Ungewissheit entstanden Vorstellungen zum Aufbau dieses Wortspeichers die helfen, das Zusammenspiel im Gehirn zu verstehen (vgl. ebd., S. 44).

So besteht das mentale Lexikon aus der Wortbedeutung (semantisches Wissen), den phonologischen und morphologischen Informationen sowie den jeweiligen syntaktischen Kategorien. Es ist für den Aufbau und den Speicherprozess des Wortwissens verantwortlich. Dieses wird im Langzeitgedächtnis gespeichert und enthält das gesamte Wissen über die bekannten Wörter, das geistige Wissen über die Welt sowie die Erfahrungen und die Gefühle (vgl. Rupp, 2013, S. 24).

„Wörter besitzen einen Grundrhythmus alternierender starker und schwacher Silben und der muss im mentalen Lexikon festgelegt sein.... Offensichtlich brennt sich ein generelles rhythmisches Muster in das Gedächtnis der Sprecher ein, wobei die schwächste Silbe am wenigsten markiert ist“ (Aitchison, 1997, S. 181). Die Fähigkeit Wörter in Silben aufzuspalten, sie zu erweitern und so neue Wortschöpfungen zu bilden, hilft den Alltag zu bewältigen.

„Bei der Einspeicherung längerer Wörter lässt sich der sogenannte Badewanneneffekt nachweisen“ (Motsch et al., 2016, S. 22 ff.). Dies bedeutet, dass der Beginn eines Wortes sowie dessen Ende nachhaltiger abgespeichert werden als die übrigen Laute des Wortes. Die Wortmitte wird schlechter abgespeichert. Es entsteht im mittleren Teil eine Lücke, analog dem mittleren Teil des Körpers in der Badewanne, den man nicht sehen kann. Deshalb kann sich eine Person beim Abrufen eines Wortes meist an den Anfang oder das Ende erinnern, jedoch weniger an die Wortmitte. Zudem muss bei mehrsilbigen Wörtern das Betonungsmuster mit abgespeichert werden (vgl. ebd., S. 22 ff.).

Die Wortabspeicherung erfolgt über Prototypen. Das Wort HUND steht für alle Tiere, die dieser Rasse angehören. Es gibt einen Hund der repräsentativ steht für alle möglichen anderen, er ist somit der „beste“ Vertreter der Kategorie (vgl. Rupp, 2013, S. 16). Kinder und Erwachsene verwenden unterschiedliche Prototypen, da sich diese auf ihren Erfahrungen abstützen (vgl. Aitchison, 1997, S. 229).

Das Wissen und die Annahme über die Struktur, den Aufbau, die Bestandteile und die Funktionsweise des mentalen Lexikons sind für die spezifische Förderung von Bedeutung. Das Lexikon mit seinem bestehenden Wissen verfügt über eine hoch organisierte, netzwerkartige verknüpfte Art und weist eine hohe Komplexität auf (vgl. Geissman, 2010, S. 20; Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 95).

Rupp erwähnt zudem, dass nicht eindeutig geklärt ist, wie ein Lexikoneintrag aussieht und wie er abgespeichert wird (vgl. Rupp, 2013, S. 24). Sprachverarbeitungsmodelle sollen deshalb den Prozess bildlich darstellen und verständlich machen. Gemäss Rupp untersuchte Levelt das Sprachverarbeitungsmodell sehr ausführlich. Es ist eines der am besten erforschten Modelle (vgl. ebd., S. 30). Er beschränkte sich dabei nicht nur auf die Einzelwortebene, sondern zeigte auch die Produktion sowie die Rezeption auf. Dabei entwickelte er das Zweiebenen-Modell des mentalen Lexikons (vgl. Glück, 2011, S. 2; Rupp, 2013, S. 24).

Bei der Speicherung des Eintrages wird zwischen zwei Aspekten differenziert:

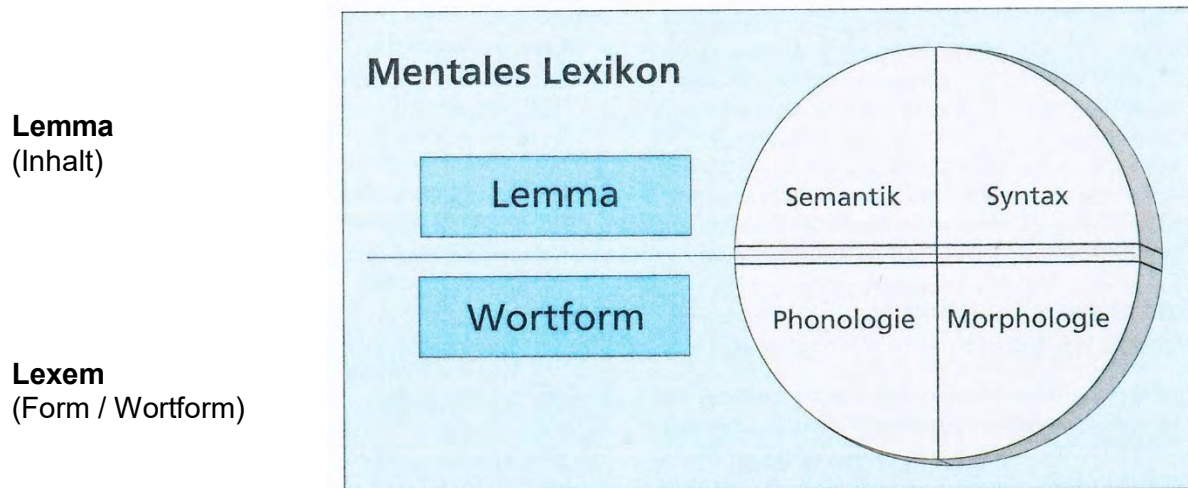


Abbildung 2: Zwei Ebenen-Modell des mentalen Lexikons nach Levelt (1989) (Glück, 2011, S. 3)

Lemma-Ebene: Lemma umfasst die Wortbedeutung und die syntaktischen Informationen und wird auch als Inhaltsform bezeichnet. Auf dieser Ebene werden die semantischen und syntaktischen Ordnungsprinzipien gespeichert. Dabei wird die Zugehörigkeit zu einem Oberbegriff bzw. Zugehörigkeit zu einer Wortklasse gebildet. Das Wortwissen wird aufgebaut (vgl. Geissman, 2010, S. 19 ff.; Reber & Schönaauer-Schneider, 2014, S. 97). „Wortbedeutungen repräsentieren unsere geistigen Konzepte in sprachlicher Form“ (Geissman, 2011, S. 20). Diese können konventionell, individuell und kontextuell sein. Das semantisch-syntaktische Wissen ist in den Wortbedeutungen abgelegt.

Levelt bezeichnet dies zu einem späteren Zeitpunkt als die Konzept-Ebene (vgl. ebd., S. 20). In Abbildung 3 wird diese Konzept-Ebene bildlich dargestellt und beschrieben.

Lexem-Ebene: Lexem beinhaltet die phonologische und schriftliche Realisierungsform des Wortes und bezeichnet die Wortform. Diese werden von einer Sprach- und Kulturgemeinschaft bestimmt bzw. vereinbart und sind überliefert. Sie vertreten einen zufälligen Bezug zu den Objekten und Ereignissen, die sie bezeichnen. In der Wortform ist das phonologische-morphologische Wissen über ein Wort gespeichert. Als Ordnungskriterien dienen dabei die formalen, phonologischen Aspekte wie Wortanfang, Wortlänge oder die metrische Struktur. Diese sind ebenfalls netzwerkartig organisiert (vgl. Glück, 2011, S. 3; Reber & Schönaauer-Schneider, 2014, S. 96; Rupp, 2013, S. 30 ff.).

Die syntaktischen Informationen fungieren als Schnittstelle zwischen Lemma und Lexem und sind eine Besonderheit. Sie übernehmen die Verbindung von Form und Inhalt, indem sie zum Beispiel die Position des Verbes bestimmen (vgl. Reber & Schönaauer-Schneider, 2014, S. 97).

In der Einheit Lemma werden die syntaktischen Eigenheiten eines Wortes zusammengefasst. Das heisst, dass bei einer Aktivierung die Wortbedeutung sowie die syntaktischen Eigenschaften des Wortes für die weitere Verarbeitung zugänglich gemacht werden müssen. In der Einheit Lexem werden die Eigenschaften der Lautkette, z.B. Wortform (<Ka><tze>), gebildet. Jede Wortform muss dabei einzeln aufgebaut werden (vgl. Geissman, 2011, S. 20; Glück, 2011, S. 2 ff.; Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 96; Rupp, 2013, S. 24).

Dieses Zusammenfügen bzw. Verknüpfen von Wortform und Bedeutung wird in der Fachliteratur auch als *mapping* bezeichnet. Dieses verläuft bei Kindern mit einer intakten Sprachentwicklung sehr schnell und bereits nach zwei- bis dreimaligem Hören von Wörtern (vgl. Rupp, 2013, S. 55 ff.). „Allerdings handelt es sich hierbei um erste „blasse“ Repräsentationen“ (ebd.). Dies wird als *fast mapping* bezeichnet. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Wortform wie auch die Bedeutung noch nicht vollständig erworben worden ist. Für eine stabile Verknüpfung sowie Festigung benötigt es weitere Wiederholungen, um den Eintrag stabil bleiben zu lassen. Die phonologische Wortform sowie die Bedeutung des Wortes werden weiter geformt und ergänzt (vgl. ebd., S. 56).

Im nachfolgenden Modell nach Levelt (Abbildung 3) wird das mentale Lexikon als Netzwerk bildlich dargestellt. Er unterteilt das mentale Lexikon in drei Ebenen indem er die Konzept-Ebene hinzufügt.

Konzept-Ebene: Die kognitiv-konzeptuellen Strukturen beinhalten das geistige Wissen über die Welt sowie die Erfahrungen und Gefühle. Sie sind das Grundgerüst der Wortbedeutungen. Dieses gespeicherte Wissen lässt sich nur teilweise mit Wörtern ausdrücken (vgl. Geissman, 2011, S. 19 ff.).

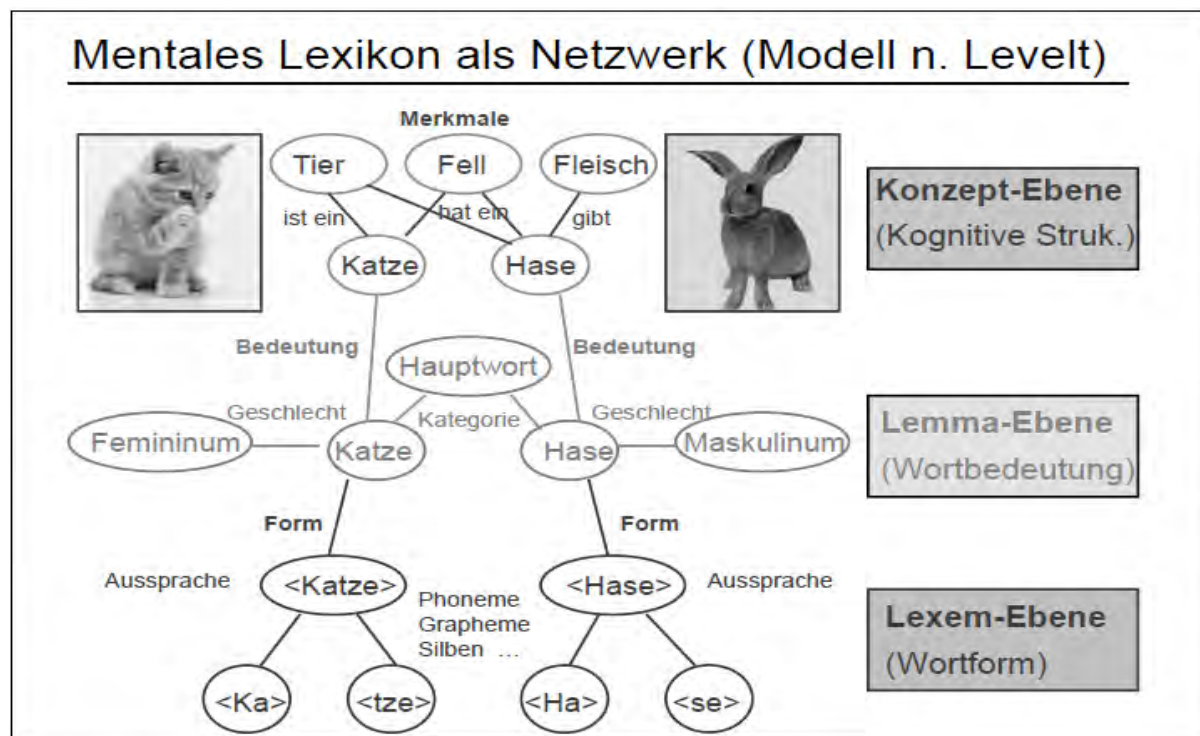


Abbildung 3: Drei Ebenen-Modell zu Worteinträgen im mentalen Lexikon nach Levelt 1999 (Geissman, 2011, S. 20)

Lexem-, Lemma- und Konzept-Ebene sind netzwerkartig miteinander verknüpft. Bei der Produktion bzw. beim Verstehen von Wörtern werden die entsprechenden Einträge in den Netzwerken aktiviert (vgl. Geissman, S. 19 ff.).

Die Lexikonorganisation verändert sich im Verlauf des Kindesalters. Zu Beginn ist diese von den unmittelbaren, wahrnehmbaren Kriterien geprägt und später von einer Ordnung, die sich an abstraktere, kategoriale Kriterien orientiert. Diese Veränderung ist jedoch nicht vom Alter, sondern vom Einfluss des bereichsspezifischen Wissens abhängig (vgl. Glück, 2011, S. 4). Glück (ebd.) erwähnt: „So ist beim Aufbau von Wortwissen gerade im semantischen Bereich die Vernetzung zu bestehenden sprachlichem Wortwissen und nichtsprachlichen (konzeptuellen) Weltwissen von entscheidender Bedeutung für die Speicherqualität eines Wortes“ (S. 3). Reber und Schönauer-Schneider (2014) betonen: „Ein Eintrag ist umso schneller abrufbar, umso besser vernetzt und umso präsenter im aktiven Wortschatz, je ausführlicher die gespeicherten Informationen sind“ (S. 96).


4.3.1 Strukturierung des mentalen Lexikons

Das mentale Lexikon besteht aus einem vieldimensionalen Netzwerk mit zahlreichen Verknüpfungen zwischen den Wörtern.

Je mehr Wörter ein Kind kennt, desto mehr Verbindungen sind zwischen diesen vorhanden und desto einfacher ist es, neue Wörter dazuzulernen. Je mehr Wörter ein Kind kennt, desto besser muss es sie von anderen abgrenzen und desto differenzierter ist sein Bedeutungswissen. (Juska-Bacher, 2017, S. 28)

Dabei steht die Verknüpfung des Netzwerkes im Mittelpunkt und ist entscheidend für die erfolgreiche Speicherung. Um diesen Vorgang besser nachzuvollziehen, beschreiben Motsch et al. die Netzwerk-Theorie-Verknüpfung am Beispiel einer Zitrone (vgl. Motsch et al., 2016, S. 22 ff.).

Tabelle 1: Netzwerk-Theorie Verknüpfung (in Anlehnung Motsch et al., 2016, S. 22)

	Wahrnehmbare Merkmale	Die Merkmale der Frucht werden durch vielfältige Erfahrungen mit der Zitrone wahrnehmbar. Dabei werden die Eigenschaften gelb, oval, bitter, sauer sowie Fruchtfleisch, Kerne, Saft, Schale mit allen Sinnen erfahren, erfasst und miteinander verknüpft.
	Funktionen	Durch das handelnde Tun wie aufschneiden, schälen, ausdrücken, pressen, rollen werden die wahrnehmbaren Merkmale mit den erfahrenen Funktionen in das Netzwerk eingefügt.
	Assoziationen	Das Kind vernetzt nun durch Situationen oder Emotionen weitere Assoziationen (Erlebnisse) mit dem Gegenstand. Es überlegt sich in welchem Zusammenhang es die Zitrone bereits einmal gesehen hat (z.B. Fisch, Cola, Baum, Spülmittel usw.). Dabei verknüpft es sein erworbenes Wissen mit bestimmten Kontexten oder Bildern einer Zitrone. Mit diesen drei Einträgen ist das Konzept von „Zitrone“ grundsätzlich differenziert ausgearbeitet (elaboriert).
	Verknüpfung mit einem phonologischen Plan	Das vorherige Konzept wird nun durch mehrfaches Hören des Wortes „Zitrone“ mit der Wortform über den Lexical Pointer (Verbindung von Wort und Konzept) verbunden. Dabei wird das Wort nicht als Ganzheit gespeichert, sondern die vorhandenen Phoneme im Wort „Zitrone“ müssen aktiviert werden und in ihrer Reihenfolge als phonologischer Plan zusammengefügt werden.

Bei der Einspeicherung von längeren Wörtern mit drei und mehr Silben (vgl. Kap. 4.3) entsteht gemäss Motsch et al. der sogenannte „Badewannen-Effekt“ (vgl. ebd., S. 23).

4.4 Semantisch-lexikalische Entwicklung im Spracherwerb

Die Entwicklung des Wortverstehens wird in der Literatur der semantisch-lexikalischen Entwicklung zugeordnet. Dabei findet man eine uneinheitliche und oft verwirrende Begriffsvielfalt vor.

„Semantik ist die Theorie von der sprachlichen Bedeutung der Morpheme, Lexeme, Wörter, Sätze und Texte“ (Wörterbuch, n.d). Haid und Löffler beschreiben Semantik als „die inhaltliche Bedeutung (...) der sprachlichen Zeichen“ (2015, S. 23). Semantik bezeichnet aus ihrer Sicht grundsätzlich die Bedeutung, welche ein Wort hat (vgl. ebd.). Die lexikalische Ebene ist ein Teilbereich davon. Sie beschäftigt sich „mit den wörtlichen, kontextunabhängigen Bedeutungen von Wörtern, d.h. mit den im mentalen Lexikon gespeicherten Bedeutungen“ (Schwarz & Chur, 2007, S. 17; zitiert nach Motsch et al., 2016, S. 27). Der semantische Bereich kann demnach auch als Bedeutungswissen bezeichnet werden.

Er umfasst alle zum Wort gehörenden syntaktischen Eigenschaften wie z.B. die Abspeicherung der Wortformen im phonologisch-lexikalischen Wissen (vgl. Rupp, 2013, S. 41 ff.). Haid und Löffler erwähnen, dass die Anzahl der gespeicherten Wörter im Lexikon, die verstanden und produziert werden, darunter gemeint sind (vgl. Haid & Löffler, 2015, S. 23). Schneider und Wittstadt (n. d.) schreiben: „Die semantisch-lexikalische Ebene bezeichnet die Bedeutungskomponente von Sprache“ (F. 10). Sie definieren Semantik als „Lehre von den Bedeutungen und Inhalten von Wörtern und Sätzen“ (ebd.).

Grundsätzlich kann unter semantisch die Bedeutung und die Begrifflichkeit eines Wortes und unter lexikalisch die Abspeicherung eines Wortes und dessen Repräsentationen bezeichnet werden.

Der semantisch-lexikalische Entwicklungsprozess ist gemäss Rupp sehr komplex (vgl. Rupp, 2013, S. 2). Da es bis heute keine einzige und umfassende Theorie über den Spracherwerb gibt, stützen sich die Prozesse auf verschiedene theoretische Ansätze (vgl. Knapp, Löffler, Osburg & Singer, 2011, S. 16; Rupp, 2013, S. 40). Die verschiedenen Forschungsrichtungen setzen bei der Suche nach Erklärungen auf unterschiedliche Schwerpunkte (vgl. Rupp, 2013, S. 38). Um einen ganzheitlichen Ansatz zu erhalten werden diese nachfolgend kurz erläutert.

4.4.1 Spracherwerb aus Sicht der verschiedenen Ansätze

Beim **lerntheoretischen Ansatz (Behaviorismus)** wurde über viele Jahre angenommen, dass der kindliche Spracherwerb nach demselben Prinzip wie alle Verhaltensweisen erlernt wird. Die Belohnung und die Bestrafung als Reaktion auf dieses Verhalten sind dabei zentral. Deshalb wurde angenommen, dass sich der Spracherwerb wie jedes andere Verhalten durch die Reaktion der Mitmenschen verstärkt und dementsprechend gelernt wird (vgl. Knapp et al., 2011, S. 16 ff.; Rupp, 2013, S. 38 ff.).

„Kinder werden somit auf Sprache trainiert und von ihrer Umwelt zum Sprechen gebracht“ (Knapp et al., 2011, S. 16).

Der **Nativismus** geht davon aus, dass die Sprache über einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus verfügt und sie sich mit einem minimalen Input sowie durch Reife entwickelt. Dies wird deshalb angenommen, da alle Kinder in sämtlichen Sprachen ähnliche Abfolgen der Entwicklung durchlaufen. Zudem verfügen sie über ein eigenes System der sprachlichen Strukturen, das nicht mit demjenigen von Erwachsenen zu vergleichen ist. Sie kürzen beispielsweise das Wort Banane phonologisch mit „nane“ ab oder sprechen mit Zweiwortsätzen (Mama esse). Diese Satzstrukturen werden von älteren Kindern sowie Erwachsenen nicht angewendet. So wird erklärt, dass die Leistung nicht nur durch Nachahmung erfolgen kann (vgl. Knapp et al., 2011, S. 16 ff.; Rupp, 2013, S. 38 ff.). Knapp et al. (2011) erwähnen: „Sprache wird als angeborene menschliche Fähigkeit begriffen“ (S. 17).

In der **kognitiven Theorie** wird die Sprachentwicklung als Funktion der kognitiven Entwicklung beschrieben. Piaget (1972) ging davon aus, dass der Spracherwerb nicht in sprachspezifischen Entwicklungs- und Lernschritten erfolgt, sondern ein Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung ist. Die kognitive und die sprachliche Entwicklung sind dabei miteinander verknüpft (vgl. Knapp et al., 2011, S. 16 ff.; Rupp, 2013, S. 38 ff.). „Grundlage für den Spracherwerb sind konkrete Erfahrungen, die mit der Zeit in Vorstellungen umgesetzt und schliesslich mit Wörtern ausgedrückt werden können“ (Knapp et al., 2011, S. 17).

Die **interaktionistische Sichtweise** geht davon aus, dass im Sprachprozess eine sehr enge und aktive Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt besteht. Die Eltern dienen gemäss Bruner (1979) dabei als Bezugspersonen und verfügen über ein beachtliches Repertoire an spracherwerbsunterstützenden Fähigkeiten (vgl. Rupp, 2013, S. 39). Er war der Meinung, dass „die biologische Voraussetzung, Sprache zu erlernen durch die Umwelt aktiviert werden muss“ (Bruner, 1979; zitiert nach Rupp, 2013, S. 39).

Der **soziokulturelle Ansatz** geht ebenfalls davon aus, dass fast alle psychischen Strukturen und kognitiven Fähigkeiten auf die Interaktion mit anderen aufgebaut werden. Die soziokulturellen Hintergründe sind dabei jedoch prägend. Gemäss Wygotsky (1986) ist die mentale Entwicklung eines Kindes immer in seinem sozialen Kontext eingebettet. Dieser basiert auf dem Hintergrund des kulturellen und geschichtlichen Kontexts des Familiensystems sowie dem sozialen Umfeld (vgl. Knapp et al., 2011, S. 16 ff.; Rupp, 2013, S. 38 ff.). „Die soziale Umwelt vermittelt dem Kind, was beachtens- und lernenswert ist und hat somit entscheidenden Einfluss auf seine Sprachentwicklung“ (Rupp, 2013, S. 39).

Gemäss Rupp hat jede Theorie in bestimmten Aspekten ihre Berechtigung. Sie erwähnt, dass aus den Forschungen elementare Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung abzuleiten sind.

Zudem betont sie, dass inzwischen in der Spracherwerbstheorie eine grundlegende Einigkeit in folgenden Bereichen besteht:

- Es muss eine biologische Grundlage für den Spracherwerb vorhanden sein.
- Die sprachliche Umwelt ist für den Spracherwerb zentral.
- Die Kinder erlernen während der vorsprachlichen Phase die Voraussetzungen für den Spracherwerb.
- Ein Zusammenwirken der äusseren und inneren Faktoren beim Spracherwerb ist vorhanden (vgl. Rupp, 2013, S. 40).

4.5 Meilensteine der Sprachentwicklung und Erwerb der Wortbedeutung

Der Sprachprozess verläuft bei allen Kindern schrittweise. „Alle Kinder, die sich normal entwickeln, vollziehen diese Schritte in vergleichbarer Weise und innerhalb von vergleichbaren Zeitfenstern“ (Grimm, 2012, S. 36). Der Wortschatz oder Lexikoneintrag ist ein Teil der gesamten Sprachentwicklung und es bestehen Wechselwirkungen mit anderen, hier nicht weiter beschriebenen sprachlichen Bereichen (vgl. Rupp, 2013, S. 41). Die Entwicklung verläuft bei den Kindern in verschiedenen Phasen. Diese werden nachfolgend beschrieben.

4.5.1 Vorausläuferfertigkeiten, vorgeburtliche Phase und erste Monate

Die Vorausläuferfertigkeiten sind gemäss Grimm von besonderer Wichtigkeit. Sie betont, dass das Sprachmodul auf diesen beruht und die Basis für den Spracherwerb bilden. Zu dieser Basis zählen die Aufmerksamkeit auf Objekte sowie auf Ereignisse zu richten, diese voneinander zu unterscheiden und die Unterschiede im Gedächtnis zu behalten. Diese werden innerhalb eines Zeitfensters ab Geburt bis ca. 10 Monaten ausgebildet. Bereits vor der Geburt reagiert der Fötus im Mutterleib auf die sprachlichen Reize, insbesondere auf die Laute der mütterlichen Stimme (vgl. Grimm, 2012, S. 21 ff.). Grimm (ebd.) erwähnt: „Säuglinge sind von Beginn an mit sehr generellen Fähigkeiten genetisch ausgestattet, um überhaupt über die Dinge in der Welt lernen zu können“ (S. 21). Nach der Geburt kann der Säugling bereits die Muttersprache von der Nichtmuttersprache unterscheiden, sofern diese nicht prosodisch ähnlich ist (vgl. Rupp, 2013, S. 43). Bereits am Ende des zweiten Tages nach der Geburt reagiert der Säugling auf Gesten und Mimik der Mutter (affektive Mitteilung) (vgl. Grimm, 2012, S. 23). Es findet ein früher Mutter-Kind-Dialog statt. Die Verständigung geschieht mittels unterschiedlichem Schreien. Dadurch drückt der Säugling seine Befindlichkeit aus und stellt eine Interaktion zu den Bezugspersonen her. Mit ca. 6 Monaten tritt er durch ein erstes soziales Lächeln mit seiner Umwelt in Kontakt (vgl. Rupp, 2013, S. 43).

Die Aufmerksamkeit wird durch die erwachsene Person mittels „Ammensprache“ bzw. „Baby talk“ aufrechterhalten und wird ab ca. 4 Monaten vom Säugling mit klarer Zuneigung erwidert.

Eine hohe Stimmlage, kurze, einfache Sätze, deutliche Intonation und Prosodie sowie lange Zwischenpausen, sind Merkmale der „Ammensprache“ (vgl. Rupp, 2013, S. 47 ff.). Grimm erwähnt, dass die prosodisch-rhythmische Struktur dabei unterstützend wirkt und sich an die geringe Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses anpasst (vgl. Grimm, 2012, S. 27).

Durch das Nachahmen von sozialen Gesten und zunehmender aktiver Beteiligung an den von der Mutter angebotenen Spielen (gugus dada Spiele) kann die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus hergestellt werden. Dabei werden der Fokus und die gemeinsame Wahrnehmung auf das gleiche Objekt gerichtet. Dies wird auch als „joint attention“ bezeichnet (vgl. Motsch et al., 2016, S. 14; Rupp, 2013, S. 44 ff.).

Das Kleinkind stellt bei vielen gehörten Wörtern einen Zusammenhang mit der Situation her, in der sie auftreten. Es nimmt dabei ein Laut-Klanggebilde wahr. Dieses ermöglicht dem Kind die Situation als Teil einer Spielhandlung zu verstehen. Die Wörter haben noch keine feste Verbindung zu einem Konzept und können mehrere Bedeutungen haben (vgl. Motsch et al., 2016, S. 14).

Ab dem 7. Monat erwirbt der Säugling eine neue Fähigkeit, indem er seinen Blick nun vom Objekt (Ding) zum Gesicht der Bezugsperson und wieder zurück zum Objekt (Ding) richtet. Eine trianguläre Verbindung zwischen Kind, Objekt und Bezugsperson entsteht. Diesen triangulären bzw. referentiellen Blickkontakt setzt das Kind nun bewusst ein und kann dadurch einen Bezug herstellen (vgl. Motsch et al., 2016, S. 14; Rupp, 2013, S. 47 ff.). „Hiermit kann das Kind verstehen: Das, was der Erwachsene sagt, bezieht sich auf etwas, nämlich auf das, was wir gerade gemeinsam ansehen...“ (Rupp, 2013, S. 48). Zollinger bezeichnet diesen Blick als Ursprung der Sprache (vgl. Zollinger, 2015, S. 21). Sie (ebd.) betont: „...von nun an sind die sprachlichen Rufe, Fragen und Kommentare der Erwachsenen nicht mehr nur zärtliche Begleitung, sondern sie werden zu Wörtern, welche von einer Person kommen und sich auf „etwas“ beziehen“ (ebd.).

In dieser affektiv-sozialen Phase zeigt das Kind eine hohe Motivation, mit der Mutter oder wichtigen Bezugspersonen zu kommunizieren (vgl. Grimm, 2012, S. 24). Grimm (ebd.) begründet wie folgt: „Denn ohne diese Motivation wäre es nicht vorstellbar, dass der Säugling täglich Stunden damit zubringt, auf die Sprache zu achten und Laute sowie Lautverbindungen zu imitieren“ (S. 23). Sie erwähnt zudem, dass man davon ausgehen kann, dass das Kind durch den Einsatz von sozialem Austausch die Beziehung zwischen den Lauten und deren Bedeutung versteht (vgl. ebd., S. 24).

Abschliessend kann gesagt werden, dass die geteilte Aufmerksamkeit „joint attention“ sowie der trianguläre Blickkontakt zu den wichtigen Vorausläuferfertigkeiten des Spracherwerbs gehören.

Der Säugling produziert während den ersten Lebensmonaten Laute, die allmählich in „Gurr-laute“ übergehen. Dabei entwickelt er bereits silbenähnliche Verbindungen, die in den nächsten Monaten immer mehr ausgebaut werden und der Muttersprache ähnlich sind. Zwischen dem sechsten und neunten Monat erreicht der Säugling das sogenannte „2. Lallstadium“. Zusehends produziert er nun Konsonant-Vokal-Wiederholungen (bababa). Dieses Lallen wird auch kanonisches oder reduplizierendes Lallen genannt und weist muttersprachliche Verbindungen auf (vgl. Grimm, 2012, S. 32 ff.; Rupp, 2013, S. 43 ff.).

Bis zum 9. Monat entwickelt sich die Fähigkeit, Begriffe und Kategorien zu bilden. Dabei werden Objektkategorien zum festen Bestandteil und bilden die Basis für die Benennungsfunktion. Gesten wie Winken oder Nicken mit dem Kopf bestehen aus festgefügt Bedeutungs- und Handlungszusammenhängen. Diese nehmen beim Übergang vom nicht sprachlichen zum sprachlichen Handeln eine Brückenfunktion ein. Durch die Verwendung einer konventionellen Geste wird der Gebrauch von sprachlichen Zeichen ermöglicht und spielt eine wichtige Rolle im Wortgebrauch (vgl. Grimm, 2012, S. 32 ff.; Rupp, 2013, S. 43 ff.). Mit Hilfe von Gesten oder Zeigegesten erweitert es die Welt. Das reine Benennen der Wörter rückt dabei in den Mittelpunkt (vgl. Rupp, 2013, S. 49). „Das „Geben“ und „Zeigen“ des Kindes wird auch als erste aktive Spracherwerbsstrategie angesehen“ (ebd.). Dies ist gemäss Grimm ein kognitiver Meilenstein in der Sprachentwicklung (vgl. Grimm, 2012, S. 29). „Kinder, die früh Gesten benutzen, werden so auch frühe Sprecher, wohingegen späte Gestenbenutzer späte Sprecher sind“ (ebd., S. 29).

4.5.2 Die ersten zwei Lebensjahre

Im ersten Lebensjahr entdecken die Kinder die Bedeutung erster Wörter aus einer Situation heraus. Sie sind subjektiv und unvollständig. Die Wörter werden als Wortgestalt aus dem sozialen Geräusch der Umgebungssprache isoliert, indem das Kind die Wortgrenzen (Anfang/Ende) herausfindet (vgl. Motsch et al., 2016, S. 15). Motsch et al. (ebd.) betonen: „Bei diesen Entdeckungen helfen ihnen unter Umständen prosodische Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, Wörter an ihrem Betonungsmuster zu identifizieren“ (S. 15). Die Sprechweise der Erwachsenen, der sogenannte „Baby talk“ sowie das Betonen und Wiederholen der neuen Wörter, wirkt dabei unterstützend.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres haben die Kinder die ersten Wortformen im mentalen Lexikon gespeichert. Sie sind nun in der Lage Wörter nicht nur als Verständigungshilfe zu gebrauchen, sondern erkennen, dass sie damit das Verhalten von anderen beeinflussen und steuern können (vgl. ebd., S. 16). „Damit haben sie die kommunikative Funktion von Sprache entdeckt“ (ebd.).

Die ersten produzierten Wörter sind gemäss Zollinger noch völlig an die Situation gebunden. Da in dieser Entwicklungsphase der Gegenstand nur über die Handlung erfasst wird, kann auch das Wort erst durch die entsprechende Handlung verstanden werden. Meist benutzt das Kind Gegenstands- und Handlungswörter gemeinsam: d. h. das Auto wird als „brumbrum“ bezeichnet und dieses macht auch „brumbrum“ (vgl. Zollinger, 2015, S. 26). Zollinger (ebd.) erklärt: „Zudem wird die Verknüpfung von Gegenstand, Handlung und Wort auch dadurch ausgedrückt, dass die Lautmalereien klanglich auf das hinweisen, was sie bezeichnen, d.h. ein Auto macht so etwas wie „brumbrum“, nie aber „auto-auto“ (S. 26). Die ersten Worte wieder spiegeln zudem die Art, wie das Kind die Welt erlebt (vgl. ebd.).

Im zweiten Lebensjahr wird das Einspeichern von neuen Wörtern beschleunigt. „Das Kleinkind erlebt, dass alle Gegenstände, Personen, Tätigkeiten und Eigenschaften von Gegenständen und Personen mit neuen Wörtern verknüpft werden können“ (Motsch et al., 2016, S. 16). Es ist nun fähig, seine Welt mit Wörtern zu repräsentieren (vgl. ebd.). Es entdeckt, dass es mit den Wörtern etwas bewirken kann, indem es vom Gegenüber verstanden wird und es andere entweder verstehen kann oder nicht. Gemäss Zollinger ist diese aktive Auseinandersetzung zwischen der Sprachproduktion und dem Verständnis ein entscheidender Schritt im Spracherwerb (vgl. Zollinger, 2015, S. 31). „Es entdeckt die repräsentative und kommunikative Bedeutung der Sprache“ (ebd.).

Für den Umgang mit Personen sind Vorausläuferfertigkeiten wie das Herstellen einer gemeinsamen Aufmerksamkeit (Joint Attention) und der trianguläre Blick des Kindes (vgl. Kap. 4.5.1) eine zentrale Voraussetzung (vgl. Motsch et al., 2016, S. 16; Zollinger, 2015, S. 21). Die Triangulation wird nun erweitert, indem das Kind mittels nonverbalem Blickkontakt vom Objekt (Ding) zur Bezugsperson einen fragenden oder interessierten Blick herstellt. Durch den präverbalen, fragenden Blick wird das Tun der erwachsenen Person interessant (vgl. Motsch et al., S. 16). „Diese Triangulierung wird das Kind erst einsetzen, wenn es sich in seiner Ich-Entwicklung zu einem „Du“ abgegrenzt hat“ (ebd.).

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres werden die Dinge nicht nur mittels Blickverhalten des Kindes ins gemeinsame Zentrum gestellt, sondern es zeigt auf Gegenstände oder übergibt sie dem Gegenüber. Es richtet zugleich einen fragenden oder interessierten Blick an die erwachsene Person. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres werden die präverbalen Formen des Frageverhaltens durch verbale Fragen ergänzt und später ersetzt (vgl. ebd.). „Diese Fragen stellen das wirksamste Mittel zur Wortschatzerweiterung des Kindes dar“ (Kauschke, 2000 & Rothweiler, 2001; zitiert nach Motsch et al., 2016, S. 16).

In dieser Phase wird die Objektpermanenz gebildet. Das Kind erkennt, dass die Dinge auch existieren, wenn sie nicht mehr zu sehen sind. Gemäss Zollinger eröffnet dies die Möglichkeit, die Dinge auch zu behalten. Durch Explorieren und Erforschen von Gegenständen mittels Funktionsspiel (vgl. Kap. 4.9) kann das Kind die Gegenstände handelnd erleben. Erst dadurch erhalten sie ihre Bedeutung (vgl. Zollinger, 2015, S. 22). „Diese Fähigkeit [die Objektpermanenz, Anm. d. Verf.] wird als Grundlage betrachtet, die es dem Kind ermöglicht, innere Bilder bzw. mentale Repräsentationen seiner Umwelt aufzubauen und abzuspeichern“ (Rupp, 2013, S. 84). Für das Wortlernen ist dies zentral, „da sich Wörter nicht primär auf reale Gegenstände oder Gegebenheiten der unmittelbaren Wahrnehmung beziehen, sondern auf mentale Repräsentationen und Konzepte, die im Gehirn multimodal abgespeichert sind“ (ebd.). Das Symbolverständnis erhält somit eine zentrale und wichtige Rolle im Sprachverständnis und wird im Kapitel 4.9 detaillierter beschrieben. Zollinger weist zudem darauf hin, dass durch die symbolischen Handlungen die Vorstellung eines Wortes erweitert werden kann. Durch das Betrachten eines einfachen Bilderbuches werden die Wörter über das Benennen erst richtig lebendig (vgl. Zollinger, 2015, S. 27).

4.5.3 Wortschatzentwicklung bis zum sechsten Lebensjahr

Ab dem 18. Lebensmonat wird die Einspeicherung von neuen Wörtern beschleunigt. Es entsteht ein Wortschatzspurt, indem die Kinder die Wörter „aufsaugen“ und täglich ca. 10 neue Wörter erwerben (vgl. Motsch et al., 2016, S. 18). Das Kind setzt die Wörter nun kommunikativ ein und kann durch die Wortaussage etwas bewirken. Dadurch erhält das Wort einen Satzcharakter und Einwortsätze entstehen (vgl. Rupp, 2013, S. 45).

Der Wortschatzspurt ist zugleich ein Schwellenwert für die weitere Sprachentwicklung und besteht aus ca. 50 Wörtern (vgl. Grimm, 2012, S. 33). Grimm (ebd.) erwähnt: „Hat ein Kind diese Anzahl erreicht, so ist es bereit, sehr schnell seinen Wortschatz zu vergrössern“ (S. 33). Dadurch erkennt das Kind, dass alle Dinge einen Namen besitzen. „Sie haben die abstrakt-kognitive Qualität von Wörtern erkannt“ (ebd., S. 33). Grimm betont jedoch, dass es Kinder gibt, die einen langsameren Worterwerb aufweisen und erst später mit Sprechen beginnen. Diese werden in der Literatur als *late talkers* bezeichnet (vgl. ebd., S. 33 ff.). Sie weisen ein beträchtliches Risiko einer Sprachentwicklungsstörung auf (vgl. Kap. 4.7.2).

Der Wortschatzspurt kann gemäss Motsch et al. zu einer schnellen, jedoch unvollständigen Teilrepräsentation führen. Das heisst, dass das mit dem Wort verbundene Konzept nur wenige semantische Merkmale enthält oder dass die Abspeicherung des Wortes nicht sicher und korrekt erfolgt. Das Kind ist zwar in der Lage diese Wörter beim wiederholten Hören zu verstehen, jedoch kann es das Wort bei der Wortproduktion nicht abrufen. Deshalb muss es in einer zweiten Phase mit dem Wort konfrontiert werden. Es ist dabei auf eine Person angewiesen, die das Wort mit Informationen ergänzt und vervollständigt.

Dadurch kann das Wort in seiner Bedeutung differenziert und die Wortgestalt sicher im mentalen Lexikon eingespeichert werden (vgl. Motsch et al., 2016, S. 18).

Es gibt jedoch auch Kinder, bei denen kein Wortschatzspurt erkennbar ist. Diese lernen gemäss Motsch et al. in Anlehnung an Kauschke eher linear und kontinuierlich. Bei einer dritten Gruppe entsteht nach einem kurzen Wortschatzspurt über mehrere Monate eine Pause. Danach erfolgt ein zweiter Wortschatzspurt (vgl. ebd.). „Bei beginnendem vierten Lebensjahr treffen sich alle Kinder bei einem vergleichbar grossen Wortschatz“ (ebd., S. 18). Diese verschiedenen Aneignungsformen zeigen die Individualität der Wortlernwege auf (vgl. ebd.).

Gemäss Szagun gibt es keine Norm für den Verlauf des Wortschatzerwerbs. Zudem weist sie darauf hin, dass es keine empirische Evidenz gibt die aufzeigt, dass bei einem Wortschatzzuwachs von 50 Wörtern bis zum Alter von 24 Monaten der Spracherwerb normal verläuft. Sie betont, dass neuere Forschungen zum Ergebnis kamen, dass der Begriff Wortschatzexplosion für eine stärkere Wachstumsrate nicht gerechtfertigt sei. Das Wachstum des Wortschatzes erfolgt bei den meisten Kindern mehrheitlich in Stufen. In mehreren Studien (Nelson, 1973, Goldfield & Reznick, 1990) wurde entdeckt, dass die Beschleunigung des Wortschatzerwerbes mit der Art der Wörter zusammenhängt. Die frühe Wortschatzentwicklung verläuft schneller, wenn das Kind vorwiegend Nomen erwirbt. Falls das Kind jedoch gleichzeitig zu den Nomen auch mehr Funktionswörter und Verben erwirbt, verlangsamt sich das Wortschatzwachstum (vgl. Szagun, 2013, S. 131 ff.).

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnt sich das Kind für Veränderungen und Eigenschaften der Personen und Dinge zu interessieren. Zollinger erwähnt, dass es nun in der Lage ist, die Vorstellung des Gegenstandes zu erfassen und diesen als Ganzes wahrzunehmen. Dadurch kann es nun zum Beispiel die Abwesenheit einer Puppe feststellen oder einen Gegenstand als schmutzig wahrnehmen. Es benennt nun das Subjekt bzw. den Gegenstand und die entsprechende Handlung und bildet Zweiwortsätze. Diese neue Sicht der Welt drückt das Kind mit Zweiwort-Äusserungen aus (vgl. Zollinger, 2015, S. 31 ff.).

In dieser Phase werden die ersten Zweiwortsätze gebildet und der Wortschatz wird täglich mit mehreren neuen Wörtern ergänzt. Ab dem zweiten Lebensjahr verwenden Kinder in der Regel Wörter in Kategorien. Sie gebrauchen Wörter für verschiedene Tiere, Menschen, Fahr- und Spielzeuge sowie für Essen, Getränke und für Gegenstände im Haushalt. Auch können sie Körperteile und Bekleidungsstücke benennen. Dabei ist der unmittelbare Bezug zur Umwelt und zur Erfahrung von hoher Bedeutung. Viele Wörter im frühen Vokabular sind der Wortklasse Nomen zuzuordnen (vgl. Rupp, 2013, S. 45 ff.).

Ebenfalls beginnt es zu diesem Zeitpunkt erste Wörter zu kombinieren und erweitert die Sätze mit der Verbzweitstellung. Dadurch kann es seinen Ausdruck mit Drei- und Mehrwortsätzen erweitern. Auch die Aussprache wird zunehmend deutlicher (vgl. Rupp, 2013, S. 45).

Im dritten Lebensjahr entdeckt das Kind das Wort „Ich“. Dieses ist gemäss Zollinger einzigartig, da es aus der Sicht des Sprechenden nur zu einem einzigen Objekt in dieser Welt passt, nämlich zur eigenen Person. Das Kind hat nun die Möglichkeit, Vorstellungen aufzubauen. Dadurch wird ihm eine Welt eröffnet, die nicht mehr auf ein „Hier und Jetzt“ beschränkt ist (vgl. Zollinger, 2015, S. 35). „Dies hat vor allem für die Entwicklung des Sprachverständnisses eine grosse Bedeutung“ (ebd.). Das Kind kann nun Äusserungen verstehen, die nicht unmittelbar mit seinen Erfahrungen und seinem Weltwissen verknüpft sind. Dabei muss zu jedem bedeutungstragenden Wort eine innere Vorstellung aufgebaut werden (vgl. ebd.).

Nun versteht es einfache Geschichten und kann diesen folgen. Es bildet Haupt- und Nebensätze und kann die korrekte Verbstellung anwenden. Zudem stellt es „Warum-“ und „Wie-“ Fragen (vgl. Rupp, 2013, S. 45). Das Fragealter nimmt gemäss Zollinger für die Wortschatzentwicklung eine entscheidende Rolle ein (vgl. Zollinger, 2015, S. 64). Durch die Vorstellungskraft macht das Kind erste Erfahrungen mit zeitlichen Abfolgen einer Handlung: d.h. es erkennt, dass Ereignisse selten unmittelbar auftreten, sondern immer einen Grund haben. Es beginnt sich für logische Verknüpfungen zu interessieren und sucht mittels Fragen nach Zusammenhängen. Die Antworten der Erwachsenen ermöglichen dem Kind einerseits inhaltlich eine Erklärung zu erhalten. Andererseits kann es durch das Modell erkennen, wie es die Zusammenhänge sprachlich selbst ausdrücken könnte (vgl. ebd., S. 37 ff.). „Über Fragen erschliessen sich Kinder Bedeutungen und Zusammenhänge“ (Rupp, 2013, S. 61).

Anfangs des vierten Lebensjahres knüpft das Kind bei einer Antwort sofort mit einer Frage an, so dass ein Gespräch entsteht (vgl. Zollinger, 2015, S. 37). Es bildet komplexere Haupt- und Nebensätze und setzt die Vergangenheits- sowie Zukunftsform ein. Rupp betont, dass das Kind in der Regel grammatikalisch korrekte Sätze bildet und im Alter von 4.5 Jahren nur noch vereinzelte phonologische Vereinfachungen festzustellen sind. Im Vorschulalter wird die Fähigkeit der phonologischen Bewusstheit erworben. Bis zum Eintritt in die Regelschule wird das Interesse für Zeichen, Symbole und Buchstaben erweitert. Danach erfolgt der Schriftspracherwerb (vgl. Rupp, 2013, S. 45 ff.)

Eine tabellarische Zusammenfassung der lexikalischen Entwicklung befindet sich zur Übersicht im Anhang 2.

4.5.4 Übergeneralisierung und Überdiskriminierung

In der zweiten Phase der Bedeutungsentwicklung verbindet das Kind die von ihm verstandenen und produzierten Wörter bereits mit Objekten (Dingen), Personen oder Tätigkeiten. Das Konzept ist immer noch subjektiv. Überdiskrimination und Übergeneralisierung sind zentrale Merkmale in dieser Phase. Bei der Übergeneralisierung wird ein Begriff zu stark ausgedehnt oder zu weit gefasst.

Das Kind bezeichnet zum Beispiel alle Tiere als „wauwau“ oder alle Fahrzeuge als „Auto“. Dadurch findet eine zu starke Beschränkung statt (vgl. Rupp, 2013, S. 60; Motsch et al., 2016, S. 14 ff.). Gemäss Motsch et al. deutet diese Übergeneralisierung darauf hin, dass das Konzept aktuell nur wenige semantische Merkmale (z.B. Fell, vier Füsse, Kopf) enthält, die auf alle genannten Tiere zutreffen (vgl. Motsch et al., 2016, S. 14). „Erst die differenzierenden Merkmale würden es dem Kind erlauben, zwischen den unterschiedlichen Tierarten zu unterscheiden“ (ebd.).

Bei der Überdiskriminierung oder der Untergeneralisierung wird die Bedeutung jeweils zu eng gefasst. Das Kind benennt beispielsweise nur seinen Gegenstand als Ball. Der Ball des Nachbarn oder der grössere Ball wird nicht als Ball bezeichnet. Dadurch findet eine zu starke Beschränkung statt (vgl. Rupp, 2013, S. 60; Motsch et al., 2016, S. 14 ff.). Motsch et al. (2016) stellen fest: „Das Kind muss noch lernen, dass es Sammelbegriffe (Kollektiva) gibt, die eine unbestimmte Zahl gleichartiger Dinge bezeichnen“ (S. 15).

Diese Übergeneralisierungen bzw. -diskriminierungen können gemäss Weinert und Grimm sehr individuell sein. Sobald das Kind erkannt hat, dass die gleiche Sache mit unterschiedlichen Wörtern bezeichnet werden kann, hat es die hierarchische Organisation des jeweiligen semantischen Wortfeldes erkannt (vgl. Weinert und Grimm, 2012, S. 440). Rupp beschreibt, dass dieses Phänomen grundsätzlich bei jedem zu erwerbenden Wort auftreten kann. Das Kind nähert sich allmählich der zielsprachlichen Bedeutung. Die Übergeneralisierung tritt oft auch bei grammatischen Regelableitungen auf (vgl. Rupp, 2013, S. 60).

4.5.5 Quantitative und qualitative Wortschatzentwicklung

Der Wortschatzerwerb ist ein fortlaufender Prozess. Der Mensch erweitert sein Wissen und seinen Wortschatz lebenslänglich. Deshalb ist es gemäss Rupp auch schwierig oder sogar unmöglich, den Abschluss der Lexikonentwicklung zu erfassen. Diese wird in eine quantitative und qualitative Entwicklung unterteilt. Der quantitative Aufbau beschreibt die Anzahl sowie den Zuwachs der Wörter im Lexikon. Der qualitative Aufbau beschreibt den Auf- bzw. Ausbau des Lexikons in den Bereichen Semantik, Phonologie und Ausbau der Wortbedeutung (vgl. Rupp, 2013, S. 61 ff.). In der Literatur lassen sich nur Schätzungen zum Wortschatzumfang sowie -wachstum finden (vgl. Selimi, 2016, S. 26).

Wie aus der Abbildung 4 ersichtlich wird, verfügt ein zweijähriges Kind über ca. 50-600 Wörter. Das Wortverständnis erweitert sich ab dem 10. Monat um das Fünffache. Die Wortproduktion steigt ebenfalls um das Vierfache, von 50 bis zu 285 Wörter an. Zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr erfolgt ein Zuwachs von 8000 bis 12000 Wörtern in der Rezeption sowie in der Expression von 2500 bis 6000.

Beim Eintritt in die 1. Klasse verfügt ein Schulkind bereits über einen rezeptiven Wortschatz von 9000 bis 14000 Wörter. Der produktive Wortschatz liegt bei ca. 3000 bis 6000 Wörtern. In den nächsten Schuljahren werden nun durchschnittlich 3000 neue Wörter hinzugefügt. Gemäss Miller (1993) erwerben Kinder bis ins Alter von ca. 16 Jahren einen Wortumfang von ca. 60000 Wörtern (vgl. Geissman, 2011, S. 21; Motsch et al., 2016, S. 19). Der Wortschatz beim Erwachsenen ist stark von der Bildungsbiographie abhängig und bewegt sich zwischen 50000 und 200000 Wörtern. Rupp betont, dass sich der Wortschatz in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt und der Mensch sein Wissen und somit seinen Wortschatz dauernd erweitert (vgl. Rupp, 2013, S. 47).

Lebensalter	Wortverständnis	Wortproduktion
10 Monate	67	
16 Monate	190	
18 Monate	400	50–65
2 Jahre	> 500	285 (+/-143)
2;6 Jahre		428 (+/-102)
3 Jahre	1.000– 2.000	ca. 500
6 Jahre	9.000– 14.000	3.000– 6.000
Erwachsenenalter	50.000– 200.000	ca. 15.000

Abbildung 4: Quantitative Wortschatzentwicklung (Motsch et al., 2016, S. 19)

Der Wortschatz wird in der Literatur unterteilt. Es wird von expressiven/produktiven und rezeptiven/reproduktiven bzw. passiven Wortschatz gesprochen.

Als expressiven Wortschatz wird die Wortproduktion bzw. der Mitteilungswortschatz und unter rezeptiven das Wortverständnis bzw. der Verstehenswortschatz bezeichnet. Der rezeptive Wortschatz ist immer grösser als der expressive Wortschatz (vgl. Motsch et al., 2016, S. 19).

Das mentale Lexikon eines Erwachsenen enthält als Inhaltswörter ca. 60% Nomen, 30% Verben und 10% Adjektive/Adverbien sowie ca. 200 Präpositionen, 100 Pronomen/Artikel, ca. 40

Konjunktionen, Zahlenwörter und Interjektionen in der Form von Funktionswörtern (vgl. Motsch et al., 2016, S. 20). Die Abbildung 5 zeigt bildlich auf über welche Wortanteile ein Erwachsener verfügt. Nomen, Verben und Adjektive gehören gemäss Tracy zu den offenen, erweiterbaren Klassen und lassen sich beliebig erweitern (vgl. Tracy, 2008, S. 16). Verben nehmen dabei eine tragende Rolle ein. Sie ermöglichen von einem Einzelwort auf die Satzebene zu wechseln und bestimmen, welche Satzelemente notwendig sind (vgl. Haid & Löffler, 2015, S. 24 ff.). Präpositionen, Artikel und Konjunktionen (Funktionswörter) sind nicht beliebig erweiterbar und werden somit der geschlossenen Wortklasse zugeordnet. Diese haben in erster Linie eine grammatikalische Bedeutung (vgl. Tracy, 2008, S. 16). Dies erklärt, weshalb die geschlossenen Wortklassen im Vergleich zu den Nomen, Verben und Adjektiven beim Erwachsenen einen kleinen Prozentteil ausmachen.

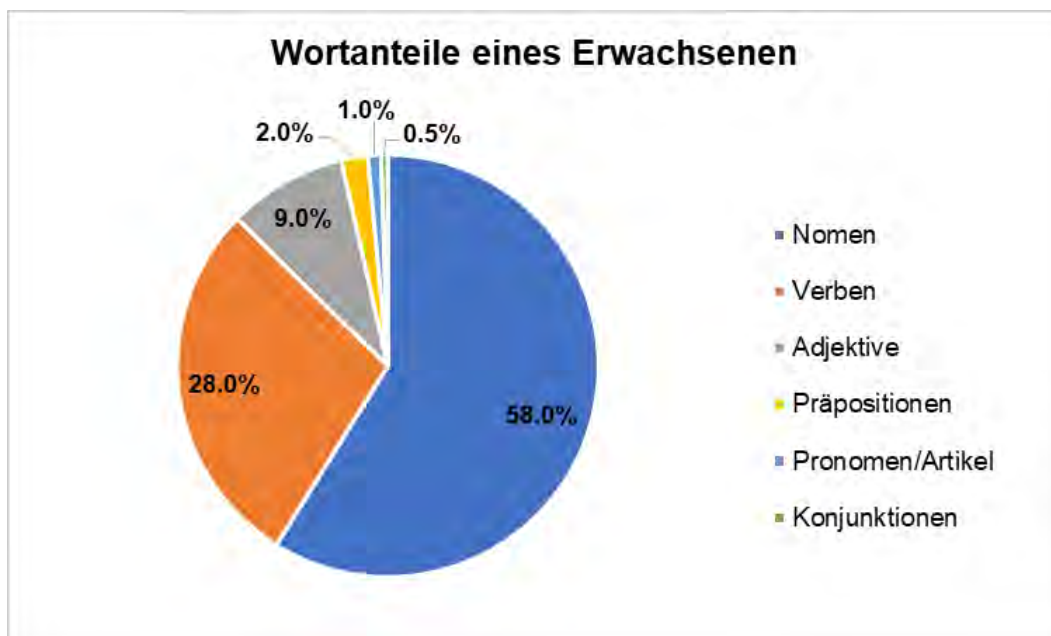


Abbildung 5: Diagramm Wortanteile eines Erwachsenen (K. Gantenbein & M. Lenz, 2017)

Ein umfassender Wortschatz hilft neue Dinge zu verstehen und sie mit bereits Bekanntem zu verknüpfen, was wiederum einen Zuwachs von neuen Wörtern und auch Inhalten zur Folge hat.

Aus der qualitativen Sicht benützen viele Kinder gegen Ende des ersten Lebensjahres häufig Nomen. Dabei werden Silbenverdoppelungen (wauwau), Lautmalereien (hmm), Interjektionen (aua), Zeigewörter (da) sowie erste pragmatisch-soziale Wörter (nein) verwendet. Im zweiten Lebensjahr kann das Kind zunehmend Verben verstehen und beginnt sie zu produzieren (vgl. Motsch et al., 2016, S. 20). Oftmals sind die ersten Verben Aktionswörter (gehen, essen), die eng mit den eigenen Bewegungen und Erfahrungen zu tun haben.

Später kommen dann auch Verben dazu, die mit der engeren Beziehung einer Person in Verbindung stehen (geben). Dabei muss das Kind bereits eine Verbindung zwischen Person und Handlung herstellen können. Adjektive werden nur in Verbindung mit Gegenständen oder Zuständen verwendet (heiss, kaputt). Im dritten Lebensjahr werden zunehmend Gefühlswörter und Wörter für Ausdrucksverhalten benutzt (traurig, Angst, weinen). Zudem entwickeln sich bereits erste Funktionswörter (ab, weg) sowie auch Pronomen und Adverbien (da). Der erste Bezug zu Handlungen und Ereignissen im unmittelbaren Umfeld wird hergestellt (vgl. Szagun, 2013, S. 128 ff.).

Motsch et al. erwähnen, dass das Kind gegen Ende des zweiten Lebensjahres bereits über alle Kategorien der Inhaltswörter verfügt, rezeptiv sowie expressiv. Diese Basis des rezeptiven und vor allem expressiven Wortschatzes ist eine Voraussetzung für den nun beginnenden Grammatikerwerb (vgl. Motsch et al., 2016, S. 20). Zudem erwähnen sie, dass „ab dem dritten Lebensjahr Kinder erste Abstraktionen (Spass), zusammengesetzte Wörter (Postauto) oder Zeitbegriffe (Nacht) verstehen“ (ebd.).

Szagun (2013) fasst die Entwicklung der Nomen und Verben wie folgt zusammen:

Insgesamt kann man sagen, dass das frühe Vokabular von Kindern die Gegenstände, Personen und Lebewesen betrifft, die sich in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich befinden. Wörter für Dinge, die ausserhalb ihres unmittelbaren Erfahrungsbereiches liegen, werden später erworben. Auch bei den Handlungswörtern scheinen die Kinder mit der unmittelbaren eigenen Erfahrung, nämlich der Bewegung anzufangen. Beschreibende Wörter schliesslich bezeichnen sichtbare Zustände von Objekten und über das Gefühl erfahrbare innere Zustände von Personen. (S. 129)

4.6 Kinder mit kleinem Wortschatz

„Der Wortschatzerwerb ist ein komplizierter lebenslanger Lernprozess“ (Ulrich, 2013, S. 29). Wie bereits im Kapitel 4.5 beschrieben, entwickeln Kinder ihren Wortschatz in festgelegten Schritten. Auf die ersten Worte folgt der Zwei-Wortsatz und mit dem „Grösser-Werden“ des Vokabulars können sie sich immer präziser ausdrücken. Beim Eintritt in den Kindergarten ist der Umfang des Wortschatzes sehr unterschiedlich und hängt von verschiedenen Faktoren ab. Diese lassen sich in folgende drei Bereiche gliedern:

Familie: Der Stellenwert von Kommunikation und Sprache ist sehr unterschiedlich. Er hängt mit der Sozialisation der Familie zusammen (vgl. Limacher, Aggeler-Huber, Häubi & Potztal-Hug, 2010, S. 7). Werden Geschichten erzählt, bekommen Dinge einen Namen oder werden Probleme besprochen.

Medien: „Mehr als die Hälfte der Schweizer Kinder (57%) nutzt täglich oder fast täglich das Fernsehen“ (Limacher et al., 2010, S. 7). Je nach Inhalten unterscheidet sich der Wortschatz, den die Kinder hören und erlernen.

Persönlichkeit: Neben den Umwelteinflüssen spielt auch die Persönlichkeit des Kindes eine wichtige Rolle beim Spracherwerb. Damit ist nicht nur der Unterschied von extrovertierten zu introvertierten Kindern gemeint, sondern auch die Schritte der Wortschatzverarbeitung (vgl. ebd.).

Aitchison nennt drei Stufen: Etikettieren, sortieren und vernetzen (vgl. Aitchison, 1997, S. 237). Untersuchungen von Kindern zeigen, dass sich einige auf das Etikettieren konzentrieren und viele neue Objekte benennen können. Andere dagegen erwerben einen kleineren Wortschatz, decken aber grössere Erfahrungsbereiche ab. So verfügen sie über weniger Wörter, dafür ist die Reichweite ihres Wortschatzes grösser (vgl. Limacher et al., 2010, S. 8). Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen zeigen, dass es keinen einheitlichen Weg gibt, sondern der Wortschatz auf vielfältige Art und Weise erweitert und geübt wird. Ulrich vertritt die Meinung, dass bei deutschsprachigen Kindern die Vertiefung und Verfeinerung des Wortschatzes im Vordergrund stehen sollte (vgl. Ulrich, 2013, S. 30). Stellt man sich nun die Frage, wie viele Wörter ein Kind beherrschen muss, um den Kindergarten- oder Schulalltag zu bewältigen, nennen Limacher et al. einen produktiven Grundwortschatz von etwa 500 Wörtern. Zentral für die Leistungsfähigkeit ist die Zusammensetzung, da nicht alle Wörter einer Sprache gleich wichtig sind (vgl. Limacher et al., 2010, S. 10).

Nach Schätzung für das Englische (für das Deutsche liegen keine Zahlen vor) ergibt sich eine Verteilung der häufigsten Wörter auf verschiedenen Textsorten wie folgt:

Textsorte	Abdeckung mit 1000 Wörtern	Abdeckung mit 2000 Wörtern
mündliche Unterhaltung	84,3 %	+ 6 %
Literatur	82,3 %	+ 5,1 %
Zeitungstexte	75,6 %	+ 4,7 %
wissenschaftliche Texte	73,5 %	+ 4,6 %

Abbildung 6: Wortschatzabdeckung (Limacher et al., 2010, S. 10)

Ein Wortschatzumfang von 1000 Wörtern ermöglicht das Verstehen von 84% der mündlichen Unterhaltung sowie 73% von wissenschaftlichen Texten. Umso erstaunlicher ist, dass die Verdoppelung auf 2000 Wörter nur etwa 5% mehr an Verstehensleistung ausmacht. Dieses Erkenntnis zeigt, dass ein solider Wortschatz von 1000 Wörtern die Grundlage sein soll. Die Erweiterung ist durchaus anzustreben, aber die Vertiefung muss ebenso Gewicht erhalten.

Diese Erkenntnisse sind vor allem für die Sprachförderung von Kindern mit kleinem Wortschatz wie auch für Kinder mit DaZ wichtig.

Ein Wort besteht aus verschiedenen Inhalten. Wie bereits in Kapitel 4.3 erwähnt, muss man mindestens die Bedeutung, seine Rolle im Satz und seine Aussprache kennen. Dies ist vor allem für fremdsprachige Kinder schwierig, da bereits das Zuordnen des korrekten Artikels auf Deutsch schwieriger ist als in den meisten anderen Sprachen. Erschwerend kommt für Kinder mit DaZ hinzu, dass sie im Gegensatz zu ihren deutschsprechenden Kameraden nicht auf ein Gehör für die Sprache zurückgreifen können. Beim Erlernen der Sprache geht man von einem Grundwortschatz von etwa 500 Wörtern aus, der aus Nomen, Verben, Adjektiven und häufig gebrauchten Funktionswörtern besteht (vgl. Primarschule Kleinbasel, 2001, S. 5). Dieser soll das Zurechtfinden im Schul- oder Kindergartenalltag möglich machen und als Grundlage für den Schriftspracherwerb dienen. Neue Wörter müssen 8 bis 10 Mal gehört werden bevor sie wiedererkannt werden. Es braucht bis zu 50 Wiederholungen bis ein Wort produktiv gebraucht werden kann (vgl. Bai, Chiquet-Kägi & Nodari, 2009, S. 17). Die Wörter werden also nicht einfach so gelernt, es braucht aktive Arbeit mit den Wörtern in möglichst alltagsrelevanten Situationen. Im Schulalltag wird oft vergessen, dass auch der Mathematikunterricht aus viel gesprochener Sprache besteht. Es ist wichtig, dass die Kinder den Fachwortschatz, der zum jeweiligen Fach gehört, kennen und auch anwenden können. Nur so ist gewährleistet, dass sie dem Unterricht folgen und die Inhalte begreifen.

„Wörter müssen im Zusammenhang mit Themen, Geschichten, Handlungen gelernt werden“ (Ribaux, 2017, F. 55). Dies geschieht aber nur bei der aktiven Arbeit mit den Wörtern und nicht durch kurzes Erklären der Bedeutung. Vogt und Zumwald betonen, dass bei Kindern die DaZ lernen wichtig ist, den Fokus auf ein Thema und damit auf die inhaltsbezogene Förderung und weniger auf die sprachliche Form zu legen. Zudem kann das Kind im Wortschatz unterstützt werden, indem die Handlungen durch die erwachsene Person versprachlicht werden. So können sie in einen Dialog treten (vgl. Vogt und Zumwald, 2016, S. 44). Im Kapitel 4.10.1 wird detaillierter darauf eingegangen.

4.7 Semantisch-lexikalische Störungen

Für eine gezielte Förderung des Wortschatzes ist, neben den Grundkenntnissen der kindlichen Sprache, auch das Wissen von semantisch-lexikalischen Störungen sowie deren Ursachen bedeutend. Die Diagnostik ist herausfordernd. Es werden die lexikalischen Störungen und Beobachtungsschwerpunkte beschrieben.

4.7.1 Definition

Semantisch-lexikalische Störungen können auf unterschiedliche Art auftreten. Diese werden gemäss Motsch et al. in der deutschen Forschungsliteratur wie folgt definiert: „Eine semantisch-lexikalische Störung äussert sich, aufgrund fehlenden, unzureichenden oder nicht abrufbaren, semantischen oder lexikalischen Wissens, als Sprachproduktionsstörung, bei der es dem Kind häufig und anhaltend nicht altersgemäss gelingt, eine sprachliche Form zu bilden...“ (Glück, 2007; zitiert nach Motsch et al., 2016, S. 27).

4.7.2 Lexikalische Störungen und deren Symptome

„Lexikalische Störungen bei Kindern sind ... ein sehr vielschichtiges Problem“ (Motsch et al., 2016, S. 26). Rupp (2013) erwähnt: „Häufig ist bei einer Sprachentwicklungsstörung auch die semantisch-lexikalische Ebene betroffen“ (S. 74). Der Wortschatzerwerb verläuft nicht bei allen Kindern in derselben Geschwindigkeit und Leichtigkeit. Die Betroffenen können auf Grund von Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklungsstörungen und in Folge neurologischer Schädigungen oder psychogener Störungen in den Bereichen Erwerb von Wortbedeutung (Semantik eines Wortes) und Wortabruf (lexikalischer Abruf) eingeschränkt sein. Ein Defizit in der Wortschatzentwicklung kann infolge einer Sprachentwicklungsstörung oder auf Grund bestimmter Lebenssituationen auftreten (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 95).

Bei der expressiven Störung ist gemäss Rupp der Bereich der Aussprache, Wortschatz, Grammatik und die Art sich auszudrücken deutlich unter dem Durchschnitt des Entwicklungsalters. Eine deutliche Diskrepanz zwischen dem sprachlichen und dem Intelligenzniveau ist zu erkennen (vgl. ebd.).

Bei der rezeptiven Störung kann die Sprache auf der Laut-, Wort-, Satz- und Textebene nicht verstanden und entschlüsselt werden. Da die rezeptiven Fähigkeiten immer den produktiven vorangehen, tritt diese meist in einer Mischung von rezeptiver und expressiver Störung auf. Der semantisch-lexikalischen Bereich (Wortschatz) kann, muss aber nicht bei einer spezifischen Spracherwerbsstörung (SSES) betroffen sein (vgl. ebd., S. 74 ff.). Diese Sprachstörung bedingt eine Sprachtherapie durch logopädische Fachpersonen.

Bestimmte Lebensbedingungen können die sprachliche Entwicklung sowie den Wortschatzerwerb einschränken, ohne dass eine SSES vorliegt. Infolge einer anregungsarmen Umwelt oder Aufwachsen in einem sozial schwachen, bildungsfernen Milieu (vgl. Kap. 4.6) weist das Kind möglicherweise einen kleinen Wortschatz oder sprachliche Auffälligkeiten auf. Bei diesen Auffälligkeiten werden die Kinder als sprach- und wortschatzschwach bezeichnet und benötigen Sprachförderung (vgl. ebd.).

Beim Erwerb von Wortbedeutungen (Semantik eines Wortes) sind der Ausbau und die Vernetzung von Einträgen im mentalen Lexikon beeinträchtigt. Beim Wortabruf (lexikalischer Abruf)

ist der Zugriff auf das im mentalen Lexikon gespeicherte Wortwissen erschwert (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 95). Dies zeigt sich, indem bei einigen Kindern ein kleines Inventar an Wörtern vorhanden ist, da sie nur wenige gelernt und abgespeichert haben. Andere besitzen zwar viele Wörter, verfügen jedoch nur über grobe, undifferenzierte Informationen über die Bedeutung und Klanggestalt des Wortes und stellen zu wenige Verknüpfungen her. Manchen Kindern bereitet das Verstehen von Wörtern Schwierigkeiten, anderen der aktive Gebrauch (Abruf) eines Wortes in der Situation (vgl. Motsch et al., 2016, S. 26). Im Sprachverständnis kann der rezeptive Wortschatz eingeschränkt und das Wortverstehen aufgrund unzureichender semantischer oder phonologischer Ausdifferenzierungen ungenau sein. Der rezeptive Wortschatz ist deutlich umfangreicher als der expressive (vgl. Rupp, 2013, S. 76).

Kindern mit lexikalischen Störungen fehlt oft der aktive und kreative Umgang mit der Sprache. Sie fragen kaum nach, bilden wenig neue Wortformen und äussern kaum Korrekturen (vgl. Kap. 4.8). Dadurch können sie die Lücken im Lexikoninventar nicht selbständig schliessen. Auch zeigen sie wenig Interesse an sprachlichen Äusserungen und entwickeln kaum metasprachliche Fähigkeiten (vgl. Motsch et al., 2016, S. 39). „Dies hat zur Folge, dass sie ihre Erfahrungen im Alltag nicht ausreichend strukturieren und ihren vorhandenen Fähigkeiten und ihrem Wissen nicht zuordnen“ (Füssenich, 2002, S. 86; zitiert nach Motsch et al., 2016, S. 39).

Die Sprachentwicklung kann auch Verzögerungen im Konzeptaufbau aufweisen (vgl. Kap. 4.3). Dies hat wiederum Auswirkungen auf die lexikalische Entwicklung, da das Kind beim Aufbau des Konzeptes und dessen Vernetzung Schwierigkeiten aufweist. Auch prosodische Schwierigkeiten können die Ursache für Wortschatzprobleme sein (vgl. Rupp, 2013, S. 84 ff.). „Gelingt es einem Kind nicht, diese prosodischen Elemente zu nutzen, wird es Schwierigkeiten beim Lexikonerwerb und in der gesamten Sprachentwicklung ausbilden“ (ebd., S. 85).

Es können auch Schwierigkeiten beim *fast mapping* (vgl. Kap. 4.3) auftreten. Dabei ist das schnelle Abbilden einer Wortform mit deren Bedeutung gemeint. Ebenfalls wird angenommen, dass Kinder mit einem Wortschatzproblem zu wenige oder zu schwache semantische Vernetzungen zu neuen Einträgen herstellen können. Die Einträge werden schlechter abgespeichert im Vergleich zu sprachgesunden Kindern. Dies kann wiederum zu Wortfindungsproblemen führen. Zudem wird gemäss Rupp angenommen, dass das Kind die Speicherung vorwiegend assoziativ miteinander verknüpft und nicht auf die abstrakte Ebene wechseln kann. Damit ist gemeint, dass das Kind z.B. das Wort Hund mit dem Wort Knochen in Verbindung bringt. Auf der abstrakten Ebene würde das Wort Hund jedoch in Ober- bzw. Überbegriffe (Tier, Fell, Pfoten usw.) unterteilt werden. Diese hierarchische Struktur ist notwendig, um den Wortschatz zu verwalten, Einträge schnell hinzuzufügen, einzuordnen sowie entsprechend wieder finden zu können (vgl. Rupp, 2013, S. 84 ff.).

Semantische Entwicklungsstörungen können auf der Grundlage von unzureichenden vor-sprachlichen Interaktionen zwischen Kind und Bezugspersonen entstehen. Eine entschei-dende Rolle nimmt dabei die Bezugsperson ein. Gelingt es ihr, dem Interesse des Kindes zu folgen und Situationen der gemeinsamen Aufmerksamkeit herzustellen (Joint Attention), kann das Kind die kommunikative Absicht erfassen. Fehlen diese Situationen, kann es unter Umständen die „kommunikative Funktion“ von Sprache nur erschwert entdecken (vgl. Motsch et al., 2016, S. 38 ff.). Dies kann zur Stagnation der Sprache führen. Ein entscheidender „Motor“ für die weitere Sprachentwicklung fällt weg. Dieser ist jedoch für die Sprachentwick-lung entscheidend (vgl. Rupp, 2013, S. 84 ff.)

Defizite im semantisch-lexikalischen Bereich können anhand von speziellen Anzeichen resp. klinischen Symptomen beobachtet werden. In der Regel zeigen sich gemäss Rupp die Symp-tome im Bereich Sprachproduktion eindeutig und sind meist erkennbar. Die Symptome in der Rezeption sind jedoch nicht leicht zu erkennen (vgl. ebd.). Sie beschreibt Leitsymptome, die zu einer semantisch-lexikalischen Störung hinweisen.

Im Bereich der Sprachproduktion können sich Auffälligkeiten in einem langsamen Lexikonzu-wachs zeigen. Sie verwenden Passpartout- und Vielzweckwörter (Dings) und zeigen auf Ge-genstände anstatt sie zu benennen. Die Kinder verwenden Umschreibungen, Gesten oder un-spezifische Oberbegriffe (Anziehsachen statt Hose) sowie verallgemeinernde Verben wie „tun“ und „machen“. Eine geringe Wortschatzvielfalt kann sich insofern zeigen, indem das Kind sich nicht treffend ausdrückt oder bei Erzählungen viel Zeit braucht und nicht auf den Punkt kommt. Es kann auch Schwierigkeiten beim schnellen Wortabruf in entspannter oder in angespannter Situation oder bei der Wortfindung haben. Zudem deuten Fehlbenennungen durch semanti-sche (Tisch statt Stuhl) oder phonologische Paraphrasen (Nest statt Netz) auf mögliche Prob-leme hin. Satzabbrüche und Umformulierungen, Unterbrechungen durch Pausen oder Selbst-korrekturen sowie Äusserungen wie „das weiss ich nicht / wie heisst das“ zeigen Schwierig-keiten auf. Eine nicht altersentsprechende Zusammensetzung der Wortarten weist auf eine spezifische Wortfindungsproblematik hin.

Die Verwendung von Schlüsselwortstrategien können Hinweise auf Schwierigkeiten in der Rezeption sein. Zudem kann eine nicht folgerichtige oder unerwartete Ausführung bei einer Aufforderung sowie ablenkendes Verhalten bei Anforderungen auf eine Problematik hinwei-sen. Oft wirkt das Kind auch als ob es nicht richtig zuhöre. Das Wiederholen von Wörtern und Sätzen bzw. Satzteilen des zuvor Mitgeteilten können Leitsymptome sein (vgl. ebd., S. 82 ff.). Im Anhang 3 befindet sich eine detaillierte Auflistung möglicher Leitsymptome.

4.8 Bedeutung der Interaktion für das lexikalische Lernen

Für den Spracherwerb wie auch für das lexikalische Lernen nimmt das soziale Lernen und die Fähigkeit des Kindes zur Imitation eine zentrale Rolle ein. Dabei sind die zwei Fähigkeiten, Mustererkennung und Intention Reading, von grosser Bedeutung. Mit Mustererkennung ist gemeint, dass das Kind bei jedem neu gehörten Wort in der Lage ist, dieses sofort im mentalen Lexikon zu vergleichen. Ist dieser Eintrag auffindbar und mit einem Konzept verbunden, kann das Kind das Wort verstehen. Falls kein Eintrag auffindbar ist, hat es die Möglichkeit dieses im mentalen Lexikon einzuspeichern und mit den semantischen Merkmalen zu verknüpfen, die sich aus der erlebten Situation mit dem Wort ergeben. Die Fähigkeit zu erkennen, dass andere Menschen mit ihren sprachlichen Äusserungen ein Ziel (Intention) verfolgen und bei ihm etwas erreichen wollen, wird als Intention Reading bezeichnet. Es kann dadurch auf der Basis der Voraussäuerfertigkeiten (vgl. Kap. 4.5.1) die Absichten der Bezugsperson interpretieren und verstehen welches Ziel verfolgt wird (vgl. Motsch et al., 2016, S. 18). „Diese Fähigkeiten ermöglichen dem Kind die funktionale Dimension von Sprache zu entdecken und mit eigenen sprachlichen Mitteln im Rollentausch Einfluss auf Intention, Verhalten und mentale Zustände der Bezugspersonen zu nehmen“ (Zollinger, 2015, S. 64 ff.).

Die soziale Umwelt unterstützt das Kind in seinem aktiven Entwicklungsprozess. Es ist gemäss Grimm dabei sehr wichtig, dass zwischen den internalen Prozessen des Kindes und den externalen Umweltfaktoren eine Passung besteht, so dass die Entwicklung optimal verlaufen kann. Falls auf einer der beiden Seiten Defizite entstehen und diese nicht kompensiert werden können, sind gemäss Grimm in der weiteren Sprachentwicklung, Defizite nicht ausgeschlossen (vgl. Grimm, 2012, S. 36).

Wie bereits im Kapitel 4.5.3 beschrieben, nimmt die soziale Auseinandersetzung mit anderen Personen eine entscheidende Rolle im Spracherwerb ein. Reichmann erwähnt, dass die Kinder durch die Interaktion auch ein Gefühl für die sprachliche Situation erwerben (vgl. Reichmann, 2015, S. 78). Die Qualität der sprachlichen Äusserungen der erwachsenen Person ist entscheidend (vgl. Itel & Haid, 2015, S. 51 ff.).

Die Forschung zeigt auf, dass die Kinder nicht nur durch ihre Eltern bzw. Pädagoginnen sondern auch in der Auseinandersetzung mit den Peers (Gleichaltrigen) Erfahrungen sammeln können (vgl. König, 2010, S. 34). „Die Interaktionsprozesse gelten als Impuls dafür, die eigenen Gedanken weiterzuentwickeln“ (ebd.). In der Pädagogen-Kind-Interaktion geht es gemäss König darum, sich den Gedankengängen des Kindes anzunähern, passgenaue (adaptive) Anregungen anzuschliessen, so dass das Kind neue Erfahrungen dazugewinnen kann.

Diese führen dann zu weiteren Lernprozessen (vgl. König, 2010, S. 34). König erwähnt, dass für die Interaktionsprozesse zwischen Pädagogen und Kind Elemente von Instruktion und Konstruktion enthalten sein müssen. Die Pädagogin kann mittels Impuls oder Anstoss neue Einsichten beim Kind auslösen. Die Konstruktion bezieht sich darauf, wie das Kind mit diesen Impulsen umgeht (vgl. ebd., S. 54).

Für die Interaktion muss immer ein gemeinsamer Gegenstand, ein sozialer Aushandlungsprozess oder das Interesse des Kindes im Vordergrund stehen. Die wechselseitige und fokussierte Konzentration auf den Gegenstand bzw. das Involvement (Miteinbezogenheit) der Personen ist für die Auseinandersetzung wesentlich. König schildert, dass die Interessen und Erfahrungen, die ein Kind mit dem Gegenstand verbindet, die Intensität der Auseinandersetzung beeinflusst. Zudem ist die Atmosphäre der Lerngemeinschaft ausschlaggebend (vgl. ebd., S. 54 ff.).

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Interaktion auf:

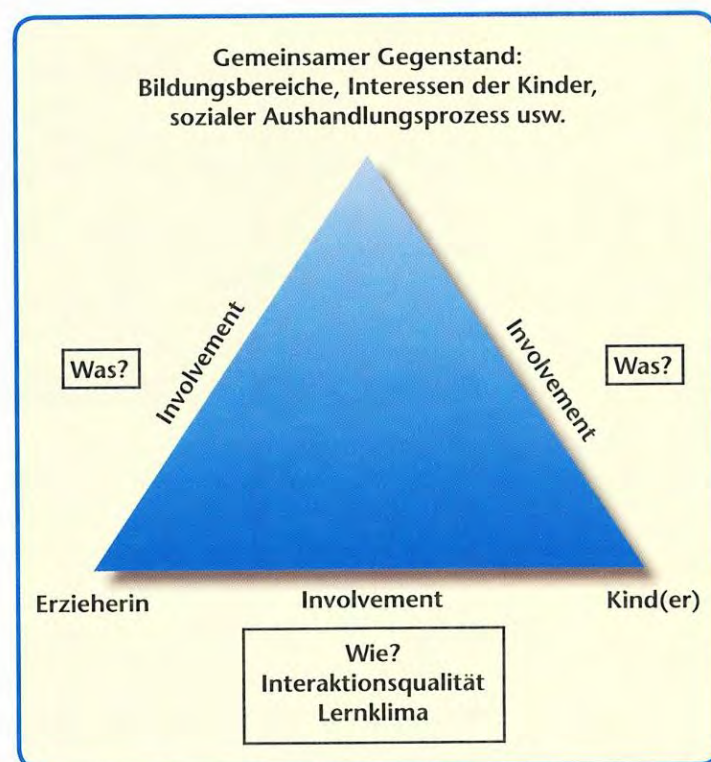


Abbildung 7: Lernumwelt Kindergarten (König, 2010, S. 55)

„Kindliche Interaktion stellt somit nicht nur ein wichtiges Element im Kontext des sozialen Lernens dar, sondern gilt auch als grundlegend für den Spracherwerb“ (Ahnert, 2003; Licandro/Lüdtke, 2013; zitiert nach Reichmann, 2015, S. 78).

In zwei evidenzbasierten Studien untersuchten Knapp et al., welchen Gesprächsanteil das Kind bei einer inszenierten Sprachlernsituation mit einer Gruppengrösse von 6 Kindern hat. Die Untersuchung zeigte, dass der Gesprächsanteil aller Kinder eher niedrig und somit der Sprechanteil klein war. Zudem kamen manche Kinder kaum zu Wort, so dass sie auch keine Möglichkeit erhielten, neu wahrgenommene Wörter und Strukturen auszuprobieren sowie anzuwenden. Knapp et al. leiten daraus ab, dass in der Sprachförderung eine Lernumgebung zu schaffen ist, welche die Kinder zur eigenen Sprachproduktion anregt (vgl. Knapp et al., 2010, S. 23 ff.). In einer weiteren Untersuchung von Brede (2007) konnte gemäss Knapp et al. festgestellt werden, dass der Gesprächsanteil der Kinder prozentual höher war, wenn die Sprachförderperson die Erzählabsichten des Kindes wahrnimmt und sich flexibel auf die Erzählwünsche einlässt. Dabei können offene Fragen und Impulse (Scaffolding) das Erzählen unterstützen und somit ein eigenständiges Fortführen der Erzählung angeregt werden (vgl. ebd., S. 47). In Videoanalysen beobachteten Knapp et al. dass die Kinder wohl oftmals während der Sprachförderung etwas erzählen wollten, jedoch keine Beachtung erhielten. Sie vermuten, dass das Bedürfnis des Kindes zu erzählen von der Fach-LP nicht erkannt wurde. Sie erwähnen, dass es dafür eine hohe Sensibilität der Sprachförderpersonen benötigt, um die spontanen Erzählungen der Kinder zuzulassen (vgl. ebd., S. 44).

Für die Sprachförderung werden zudem oft Programme eingesetzt. Lisker (2011), der die Wirkung von Sprachprogrammen untersuchte, meint: „In Evaluationen zu Sprachförderprogrammen hat sich gezeigt, dass additive Sprachförderprogramme kaum die erwarteten Effekte erzielen und zumeist nur in einem eng gesteckten Rahmen wirksam sind“ (Lisker, 2011; zitiert nach Deutsches Jugendinstitut, 2016, S. 30).

Die spezifischen Sprachförderprogramme bei denen bestimmte Sprachstrukturen geübt werden, haben sich gemäss Hofmann, Polotzek, Roos, Schöler als nicht oder nur wenig wirkungsvoll erwiesen, was Lisker's Aussage bestätigt (vgl. Buschmann & Sachse, n. d., S. 1). „Die geringe Effektivität der bisher üblichen Sprachförderung führt dazu, dass die in ihrem Potenzial bisher unterschätzte alltagsintegrierte Sprachförderung in den Fokus des Interesses rückt“ (ebd., S. 2). Sie weisen darauf hin, dass die alltagsintegrierte Förderung eine hohe Anforderung an die LP stellt und diese spezifisches Fachwissen benötigen (vgl. ebd.). Buschmann und Sachse untersuchten deshalb ein sprachbasiertes systematisches Interaktionstraining von pädagogischem Fachpersonal. Diese wurden zu sprachlichem Verhalten angeleitet und begleitet (vgl. ebd., S. 6). „Die Studienergebnisse belegen eindrücklich die Wirksamkeit dieses alltagsintegrierten Ansatzes“ (ebd.). Sie stellten fest, dass bei den Erzieherinnen eine Verhaltensänderung im bewussten sprachförderlichen Umgang mit sprachlich schwachen Kindern stattfand. Dies wirkte sich gemäss Buschmann und Sachse auf

die Beschleunigung der sprachlichen Entwicklung der Kinder aus (vgl. Buschmann & Sachse, n. d., S. 1). Petermann bestätigt in einer Diskussion von alltagsintegrierter Förderung vs. Förderprogramme im Vorschulalter, dass „ohne eine akzeptierende Grundhaltung und die damit verbundene Sensibilität und Verantwortung einem Kind gegenüber keine Förderung erfolgreich sein wird - Förderprogramme setzen diese Sensibilität und Verantwortung genauso voraus, wie eine alltagsintegrierte Förderung eines Kindes“ (Petermann, 2015, S. 163).

Es zeigt sich, dass eine sprachliche Bildung im Alltag und eine gute Lernumwelt förderlich sind. Zudem können sprachlich schwache Kinder von starken Kindern lernen. In einer alltagsintegrierten Bildung kann flexibel auf die sprachliche Heterogenität mittels Individualisierung eingegangen werden (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2016, S. 30 ff.).

Aus den Evaluationen schliessen die Autorinnen, dass eine alltagsintegrierte Förderung des Wortschatzes anzustreben ist und in die Förderung einfließen sollte. Für den Spracherwerb sind zudem die Interaktion mit Bezugsperson sowie deren sprachlichen Äusserungen dem Kind gegenüber von Bedeutung.

4.9 Bedeutung des Spielverhaltens bei der Wortschatzentwicklung

Wie in Kapitel 4.5.3 erwähnt nimmt das Spielverhalten in der frühen Wortschatzentwicklung gemäss Rupp eine wichtige Bedeutung ein. Durch das Spielen kann das Kind die Welt kennenlernen, die Dinge mit allen Sinnen erforschen und verstehen (vgl. Rupp, 2013, S. 51). „Die symbolischen Kompetenzen und das Aufbauen mentaler Repräsentationen sind elementar wichtig für den Spracherwerb“ (ebd.). Zollinger weist darauf hin, dass **der Spracherwerb stark mit dem Spielverhalten und der emotionalen Entwicklung verknüpft ist** (vgl. Zollinger, 2015, S. 22 ff.).

Da im Kindergartenalltag das Spiel eine zentrale Rolle einnimmt, wird nachfolgend auf die bedeutendsten Spielentwicklungsschritte im Zusammenhang mit dem Sprach- bzw. Wortschatzerwerb eingegangen. Die Spielentwicklungsstufen der Kindergartenkinder variieren dabei stark und weisen eine Spannweite von 6 Jahren auf. Das Entwicklungsalter beträgt 2 bis 8 Jahre.

Funktionsspiel

„Die Funktionsspiele sind die Basis für die Entstehung der Fähigkeit zum anschaulichen Denken und der Denkstruktur von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen“ (Bechstein, n. d., S. 7). Durch das systematische Explorieren und Ausprobieren lernen die Kinder die alltäglichen Gegenstände voneinander zu unterscheiden und ihren Funktionen gemäss zuzuordnen.

Die Nachahmung hat im Funktionsspiel eine grosse Bedeutung. Die Bezugsperson nimmt dabei eine wichtige Rolle ein, indem sie dem Kind einen experimentellen Umgang mit Alltagsmaterialien ermöglicht. Durch die Interaktion und die Fragestellung „was mit den Materialien gemacht werden kann“ ermöglicht der Erwachsene dem Kind die ersten rezeptiven Spracherfahrungen von Verben (vgl. Bechstein, n. d., S. 8). Gemäss Zollinger wird der Gegenstand in dieser Entwicklungsphase jedoch erst durch die Handlung fassbar (vgl. Zollinger, 2015, S. 26). Sie (ebd.) betont: „**Verstehen ist handeln in der Situation**“ (ebd.).

Konstruktionsspiel

In der Phase des Funktionsspieles macht das Kind erste Erfahrungen mit dem Konstruktionspiel. Es beginnt Klötze aus- sowie einzuräumen, stapelt diese allmählich aufeinander und entdeckt den Turmbau. Gemäss Zollinger schätzt es nun seine Fähigkeiten immer mehr ein und stellt fest, dass es eine selbstbestimmte Person ist. Es erkennt mögliche Schwierigkeiten, setzt sich eigene Ziele und verwirklicht diese. Es kann sich nun auch in die Lage von anderen versetzen und sich überlegen, wer es für die Problemlösung um Hilfe anfragen könnte (vgl. Zollinger, 2015, S. 30). Im Konstruktionsspiel bezieht das Kind seine Umwelt aktiv ein und **stellt Bezugspersonen Fragen und erwartet entsprechende Antworten** (vgl. Bechstein, n. d., S. 8).

Symbolspiel

„Das Symbolspiel kann als Spiegel der symbolischen Entwicklung gesehen werden. **Die symbolischen Kompetenzen und das Aufbauen mentaler Repräsentationen sind elementar wichtig für den Spracherwerb**“ (Rupp, 2013, S. 51). Ab der Mitte des 3. Lebensjahres erlangt das Kind die Fähigkeit, Vorstellungen von Objekten (Dingen) und Situationen aufzubauen (vgl. Zollinger, 2015, S. 32 ff.). Zollinger beschreibt, dass „nun nicht mehr die Handlung selbst im Vordergrund steht, sondern das Handlungsergebnis“ (ebd., S. 32). Jede Handlung wird aus der vorherigen Situation abgeleitet. Dem Ablauf liegt noch keine übergeordnete Vorstellung zu Grunde und verläuft linear (vgl. ebd., S. 32). Später ist das Kind in der Lage einen Handlungsplan zu erstellen und seine Handlungsabsicht zu beschreiben (z.B. weil die Puppe müde ist). Dies wird in der Fachliteratur als hierarchisches Symbolspiel bezeichnet (vgl. Rupp, 2013, S. 51). Für die Sprachentwicklung ist diese Errungenschaft von grosser Bedeutung (vgl. Zollinger, 2015, S. 35). Das Vorstellungsvermögen (Repräsentationen) wird durch das Symbolspiel erweitert. **Die Bedeutung der Sprache wird durch Selbstgespräche und durch neue Sprachschöpfungen zunehmend unterstützt und gefördert** (vgl. Bechstein, n. d., S. 8 ff.).

Rollen- und Fantasienspiel

Zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr entwickelt sich aus dem Symbolspiel das Rollenspiel. Nun ahmt das Kind Handlungen und Verhaltensweisen nach und erweitert diese allmählich mit Handlungsfolgen. Es entstehen erste Interaktionen mit anderen Mitspielern.

Im Kindergartenalter entwickelt sich immer mehr ein differenziertes Rollenspiel. Nun werden Situationen aus der Erlebniswelt der Kinder nachgespielt, eigene Alltagsgeschichten/Fantasiespiele erfunden und Handlungsabläufe verinnerlicht (vgl. Bechstein, n. d., S. 11 ff.; Walter & Fasseing, 2002, S. 227).

Im Fantasienspiel wird die Spielsituation oft sprachlich mit den anderen Kindern abgesprochen. Dabei nimmt das Kind mit anderen Mitspielern Kontakt auf und es wird gemeinsam besprochen, wer welche Rolle und welche Handlung anschliessend übernimmt. Eine intensive Interaktion findet statt. **Die sprachlichen Fähigkeiten werden durch das Treffen von Absprachen und ausdrücken von Gefühlen erweitert und gefestigt. Dies erfordert eine gemeinsame Kommunikation** (vgl. Walter & Fasseing, 2002, S. 227).

Hauser erwähnt, dass die Objektpermanenz (vgl. Kap. 4.5.2) das Kernmerkmal des Fantasienspiels bzw. Rollenspiels ist, da das Kind ein Vorstellungsvermögen der abwesenden Objekte und Situationen haben muss. Dies setzt kognitive Fähigkeiten voraus (vgl. Hauser, 2013, S. 96 ff.).

Regelspiel

Bei Regelspielen lernen die Kinder gemeinsam ein Ziel zu verfolgen, einander zu helfen, Strategien zu entwickeln und das Vorgehen abzusprechen. Je nach Spielidee wird in Gruppen, zu zweit oder alleine gespielt. Dabei steht das Gewinnen, Verlieren oder etwas richtig machen im Vordergrund (vgl. Walter & Fasseing, 2002, S. 229).

Für einen erfolgreichen Umgang ist gemäss Hauser die Fähigkeit sozial zu denken sowie zur Perspektivenübernahme eine wichtige Voraussetzung. Das Regelspiel kann erst dadurch beginnen (vgl. Hauser, 2013, S. 126 ff.). **Es können vielfältige Begriffe erlernt und gefestigt werden** wie zum Beispiel Farben, Formen, Symbole, Würfelbilder usw. (vgl. Walter & Fasseing, 2002, S. 229).

Hauser (2013) betont: „Das Fantasienspiel wird nicht vom Regelspiel abgelöst, sondern es nimmt gegen Ende des Vorschulalters ab, während das Regelspiel zunimmt. Die beiden Spielformen überlappen sich also während längerer Zeit“ (S. 126).

Rezeptionsspiel

„Spiele, bei denen das Betrachten, Zuschauen oder Zuhören im Vordergrund steht, werden im Spielbereich der Rezeptionsspiele zusammengefasst“ (Renner, 1997; zitiert nach Walter & Fasseing, 2002, S. 231). Diese Spiele regen zum Nachdenken, zum Phantasieren und zum

sprachlichen Austausch an. Walter und Fasseing erwähnen, dass die Rezeptionsspiele mit ihren zweidimensionalen Abbildungen als Zwischenglied vom Erlebnis zum Begriff dienen. Dabei kann das Kind zum Beispiel Geschichten visuell wahrnehmen und Dinge aus der Natur oder Umwelt betrachten, benennen, kombinieren oder vergleichen. Es kann auch Geschichten erzählen sowie zuhören (vgl. Walter & Fasseing, 2002, S. 231) **Somit erweitert es seinen Wortschatz zusehends** (vgl. Zollinger, 2015, S. 27). Zollinger (ebd.) betont: „**Das Betrachten von Bilderbüchern ist damit auch entscheidend an der Begriffsbildung beteiligt**“ (S. 27).

Grundsätzlich kann in der Spielentwicklung gesagt werden, dass die Sprache und insbesondere der Wortschatz durch das Spiel erweitert werden kann, das Spiel aber ohne Sprache nicht vorankommt. Es besteht dabei eine Wechselwirkung. Zumwald und Schönfelder (2015) erwähnen: „**Wenn die Kinder mit anderen spielen und kommunizieren, verbessern sie nebenbei ihre Sprachfähigkeiten**“ (S. 14).

4.10 Didaktisch- methodische Überlegungen und Prinzipien

Wie evidenzbasierte Studien aufzeigen, sind methodisch- didaktische Überlegungen und Prinzipien, die Sprache der LP sowie die Interaktion für die Förderung des Wortschatzes von hoher Bedeutung. Deshalb werden nachfolgend die zentralen Bausteine erläutert.

4.10.1 Unterrichtsprinzipien und zentrale Bausteine

Reber und Schönauer-Schneider weisen darauf hin, dass die Wortschatzarbeit zu einem grundlegenden Unterrichtsprinzip gehören sollte. Sie begründen dies damit, dass nur so das Erlernen eines möglichst umfangreichen Repertoires an Begriffen erfolgen kann. Sie schlagen vor, dass täglich im Unterricht semantisch-lexikalisches Wissen erweitert werden soll. Dabei wird jedes Wort thematisch sowohl mit Lexem- als auch mit Lemma-Informationen (vgl. Kap. 4.3) erarbeitet (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 99).

In Anlehnung an Dannenbauer (2002) schreiben sie (ebd.): „Idealerweise sollte sich die Wortschatzarbeit stets an den kindlichen Interessen orientieren, da der Input bei guter intrinsischer Motivation schneller zum Intake wird“ (S. 101). Zudem weisen sie darauf hin, dass durch authentisches Lernen und Erfahrungen mit allen Sinnen eine zusätzlich gute Elaboration auf Lemma-Ebene gefördert werden kann. Durch das handlungsorientierte Tun und Erleben sowie durch die Verknüpfung der verschiedenen Sinneskanäle (taktil-kinästhetisch, gustatorisch, olfaktorisch, visuell, etc.) können die Einträge im mentalen Lexikon vernetzt werden. Zudem betonen sie, dass eine spielerische Umsetzung mit Rollen- und Regelspielen (vgl. Kap. 4.9) vor allem für jüngere Kinder anspornend ist. Durch das themen- oder projektorientierte Arbeiten im Unterricht wird dem Kind ermöglicht, die Wörter vielfältig und häufig zu gebrauchen und anzuwenden, so dass diese sicher abgespeichert werden können (vgl. ebd., S. 54).

Motsch et al. betonen, dass der aktive Wortschatz nur erweitert werden kann, wenn die Neugier des Kindes auf die Welt beibehalten bzw. angeregt wird (vgl. Motsch et al., 2016, S. 116). Sie beschreiben, dass mit Hilfe einer Handpuppe nach unbekannten bzw. nicht verstandenen Wörtern gesucht wird. Dadurch wird dem Kind modellhaft aufgezeigt, wie es Situationen, in denen lexikalische Lücken auftreten, erfolgreich meistern kann. Diese Strategie erfordert einen Transfer in den Schul- und Familienalltag sowie ein wertschätzender Umgang mit der Fehlerkultur (vgl. ebd., S. 116 ff.).

Reber und Schönauer-Schneider schlagen vor, täglich mit der Klasse nach unbekannten, interessanten oder schwierigen Wörtern Ausschau zu halten (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 54). Sie (ebd.) begründen: „Wörter sind Schätze. Schenkt man den Schülerinnen und Schüler jeden Tag mindestens ein Wort, entsteht im Laufe der Jahre ein grosser Schatz“ (ebd.).

Für den Unterricht benötigt es gemäss Reber und Schönauer-Schneider gute Voraussetzungen um semantisch-lexikalisches Lernen zu ermöglichen. Dabei orientiert sich die Unterrichtsplanung am Interesse und den förderdiagnostischen Erkenntnissen der Klasse bzw. des Kindes sowie an den Kompetenzen des Lehrplanes. Der Sachunterricht bzw. der Bereich Natur Mensch und Gesellschaft ist dabei besonders geeignet. Die Gestaltung des Rahmenthemas soll deshalb die Klasse mindestens 2 bis 4 Wochen begleiten (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 102 ff.). Reber und Schönauer-Schneider (ebd.) begründen diesen zeitlichen Rahmen wie folgt: „Nur durch ein intensives, Tiefe erreichendes Lernen finden ausreichende Vernetzungen im mentalen Lexikon statt, so dass die Einträge auch überdauernd im Langzeitgedächtnis erhalten bleiben“ (S. 103).

Die Auswahl der Themen und Begriffe sollte nach den Interessen der Kinder getroffen werden. Je motivierter sie mitarbeiten, desto mehr bleibt im Gedächtnis hängen. Emotionale Betroffenheit zeigt grossen Lernerfolg. Konkrete Begriffe lassen sich einfacher speichern, da sie „begreifbarer“ sind. Abstraktere müssen daher mit Bekanntem verknüpft und möglichst auf vielfältige Art angeboten werden (Lemma-Ebene), wobei der Bezug zum Alltag der Kinder sehr wichtig ist. Neben den Nomen sollten auch Verben und Adjektive bewusst eingesetzt werden. Da sie bildlich schwieriger darzustellen sind, empfehlen Reber und Schönauer-Schneider Verben handelnd zu erfahren. Bei den Adjektiven steht das Beschreiben von Eigenschaften im Zentrum. Funktionswörter bereiten fremdsprachigen und sprachauffälligen Kindern oft Probleme, da sie bedeutungslos sind und nicht bildlich dargestellt werden können. Sie sind jedoch für den Inhalt und das Verstehen eines Satzes entscheidend. Deshalb muss die Erarbeitung sowohl rezeptiv als auch produktiv erfolgen. Vielfältige Vernetzungen, emotionale Bezüge und ein hohes Mass an aktivem Sprechen sind für einen nachhaltigen Erwerb neuer Wörter wichtig (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 103; 2017, S. 54).

Reber & Schönauer-Schneider empfehlen zudem das Lernen an Stationen. Sie begründen dies damit, dass dadurch individuell auf die verschiedenen Lernniveaus der Kinder eingegangen werden kann. Der Lernstoff sollte nach dem Prinzip EIS, enaktiv, ikonisch und symbolisch nach Bruner (1974) erarbeitet werden. Durch die Eigenaktivität kann das Kind das Material entdecken (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 103 ff.).

Damit neu zu lernende Wörter fundiert abgespeichert werden können, müssen sie in unterschiedlichen Situationen vorkommen. Dabei ist es besonders wichtig, dass verschiedene Wahrnehmungskanäle beteiligt sind. Forschungen haben aufgezeigt, dass bei einer Speicherkapazität durch

hören	20%
sehen	30%
hören und sehen	50%
sprechen	70%
hören, sehen und handeln	90%

eines neuen Wortes gespeichert wird. Die Speicherung mittels hören, sehen und handeln ist dabei entscheidend (vgl. Bai et al., 2009, S. 16). „Im Unterricht kann der Wortschatzerwerb erheblich unterstützt werden, wenn alle Wahrnehmungskanäle angesprochen werden“ (ebd.).

Da jeder Mensch je nach Lerntyp unterschiedliche Wahrnehmungskanäle anwendet, empfehlen Bai et al. verschiedene Übungsformen anzuwenden:

➤ **Lernen durch akustische Übungsformen**

Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern, sprechen, rufen
rhythmische Spiele, Rucksack packen, Hörspiele

➤ **Lernen durch visuelle Übungsformen**

Grafische Darstellung mit Bildern, Karten, Fotos, Memory, Montagsmaler

➤ **Lernen durch haptisch/taktile Übungsformen**

Pantomime, Rollenspiel, gebärdengleitendes Sprechen, Bilderpuzzle zerschneiden und zusammensetzen (vgl. ebd.)

Bostelmann und Fink bestätigen, dass das Singen von Worten und Reimen die Emotionalität des zu vermittelnden Inhaltes verbindet (vgl. Bostelmann & Fink, 2015, S. 7).

4.10.2 Strategien der konkreten Wortschatzförderung im Alltag

Für die Aufnahme, Verarbeitung und spätere Anwendung der Begriffe ist es entscheidend wie der neue Wortschatz angeboten wird. Dabei nimmt die sprachliche Unterstützung durch die erwachsene Person eine tragende Rolle ein. Itel und Haid stützen sich dabei auf Strategien, die sich in mehreren Studien (Weitzman/Greenberg, 2002; Wasik/Hindman, 2011; Buschmann, 2011; Lever/Sénechal, 2011) als wirksam erwiesen haben. Sie erwähnen, dass diese Strategien den Pädagoginnen die Umsetzung im Alltag erleichtern (vgl. Itel & Haid, 2015, S. 50).

Nachfolgend werden diese drei Phasen (drei Phasenmodell) und deren Umsetzung im Kontext kurz beschrieben:

➤ Phase des Anbietens

Für den Aufbau werden drei Strategien verwendet: unterschiedliche Wortarten, spezifische Begriffe und Wortpräsentation. Dabei wird auf die Verwendung von unterschiedlichen Wortarten geachtet, da die Sprache auf diesen beruht (vgl. ebd., S. 53).

Die Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) sind bedeutungstragend. Itel und Haid empfehlen neben Nomen auch viele Verben anzubieten. Einerseits wird dem Kind dadurch ein Wechsel auf die Satzebene ermöglicht, andererseits ist das Verb im Satz das tragende Wort und bestimmt unter anderem, welche weiteren Satzelemente notwendig sind. Sie erwähnen zudem, dass bei sprachkompetenten Kindern der Fokus auf Adjektive, Präpositionen oder Konjunktionen verlagert werden kann (vgl. ebd.).

Das Entwicklungsniveau des Kindes ist ausschlaggebend für die Verwendung von spezifischen Wörtern. Itel und Haid betonen, dass bei jüngeren oder fremdsprachigen Kindern der Schwerpunkt auf den wiederkehrenden alltäglichen und hochfrequentierten Wörtern liegen soll. Durch die vertraute Situation und die Wiederholungen können diese besser eingespeichert und ausgesprochen werden. Sprachkompetente Kinder können spezifische oder seltenere Begriffe kennen lernen, so dass sie ihren Grundwortschatz mit spezifischen Wörtern erweitern können zum Beispiel Litschi statt Frucht; schmeckt süß statt gut (vgl. ebd., S. 54).

Die Präsentation eines Wortes ist von hoher Bedeutung. Die KLP achtet darauf klar, deutlich und artikulierend zu sprechen, so dass Wortanfang und -ende aus dem Sprachfluss zu erkennen sind und die Kinder auf das neue Wort aufmerksam werden. Itel und Haid betonen, dass in dieser Phase der individuelle sprachliche Entwicklungsstand des Kindes sowie die Berücksichtigung der unterschiedlichen Wortarten grundlegend sind (vgl. ebd., S. 53 ff.).

➤ **Phase des Erarbeitens**

Der Bedeutungsinhalt des Wortes wird kennen gelernt. Durch Veranschaulichen des Gegenstandes durch Einbezug der Sinne kann bei Nomen eine Beziehung zwischen dem Wort und dem Objekt hergestellt werden. Itel und Haid empfehlen bei Verben die Handlung vorzuzeigen oder vom Kind selbst durchführen zu lassen. Bei den Adjektiven ist es wichtiger, deren Eigenschaften in Wirklichkeit wahrzunehmen (vgl. Itel & Haid, 2015, S. 54). „Entscheidend dabei ist, dass das Kind den Zusammenhang zwischen dem Wort (Laufolge) und dem außersprachlichen Bezug (Gegenstand, Handlung, Eigenschaft) herstellen kann“ (ebd., S. 55). Bei Adjektiven oder Ortsbezeichnungen (unter, über...) können Gestik und Mimik diese unterstützen (z.B. schmatzen = süß/fein). Mit Hilfe von Merkmalsbeschreibungen können die Eigenschaften besonders hervorgehoben werden und stehen in einem engen Zusammenhang mit der Bedeutung des Wortes (vgl. ebd.).

➤ **Phase des Festigens**

Diese Phase ist entscheidend, um das Wort sicher und langfristig abzuspeichern. Durch das mehrmalige Wiederholen des neuen Wortes in neuen Situationen und in zeitlich unterschiedlich langen Abständen kann dieses in verschiedenen Situationen verstanden und gespeichert werden. Sprachkompetente Kinder, die bereits die Grundbedeutung des Wortes kennen, können durch das Vertiefen und Anreichern von weiterem Wissen das Wortfeld ausbauen. Durch die Verknüpfung der Erlebnisse mit der eigenen Lebenswelt, wird die Vernetzung zusätzlich unterstützt und dient der besseren Einspeicherung des Wortes (vgl. ebd., S. 56).

Nach diesen Phasen ist die Wortschatzförderung (WSF) noch nicht abgeschlossen. Itel und Haid betonen, dass das Kind weiterhin auf viele mögliche Lerngelegenheiten angewiesen ist, um das neu erworbene Wort selbständig verwenden zu können. Erst dadurch wird der Übergang von der rezeptiven auf die produktive Ebene der Wortschatzerweiterung ermöglicht (vgl. ebd., S. 52). Im Anhang 4 befindet sich ein Beispiel zur praktischen Veranschaulichung.

4.10.3 Elaborationstraining

Elaborationstherapien sind gemäss Motsch et al. als „Türöffner“ für eine verbesserte Einspeicherung von neuem Wortwissen im Alltag des Kindes zu verstehen (vgl. Motsch et al., 2016, S. 87). Bei ihnen wird die Erarbeitung von semantischen Feldern in den Mittelpunkt gestellt. Wie bereits im Kapitel 4.3 beschrieben, ist die Unterteilung auf zwei Ebenen für den Erwerb wichtig.

Auf der **Inhaltsebene (Lemma)** liegt der Schwerpunkt in einem Speichertraining der semantisch-konzeptuellen Ebene. Im Zentrum steht dabei die Verbesserung der Qualität von Einträgen ins Lexikon. Reber und Schönauer-Schneider beschreiben, dass mit dem Handlungswissen (prozedural), den persönlichen und emotionalen Erinnerungen (episodisch), dem Wissen im Satzbau (Syntaktik) sowie dem Wissen zur Wortbedeutung (Semantik) die Wörter auf der Inhaltsebene gefestigt werden (vgl. Kap. 4.1). Sie betonen zudem, dass die Umsetzung über das Handeln und verwenden von realen Gegenständen, bildlichen Darstellungen und Entdeckungsspielen geschehen soll (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 105 ff.).

Auf der Formebene (Lexem) liegt die Konzentration auf der Speicherung von Wörtern. Gemäss Reber und Schönauer-Schneider müssen dabei der phonologische, graphemische, morphologische und syntaktische Aspekt trainiert werden. Zur Förderung von phonologischen Informationen eignen sich Übungen wie gedehnte Sprechweise, Silbensegmentation, Silbenklatschen, Reimübungen oder metasprachliche Überlegungen. Die graphemische Phase dient der visuellen Erarbeitung, so dass das Schriftbild eingeprägt werden kann. Dadurch wird beim Wortabruf der auditive Kanal entlastet. Das Kind kann sich länger mit dem Wortabruf auseinandersetzen. Die morphologischen Informationen dienen vor allem älteren Kindern, in dem das Wort auf die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache reduziert wird (vgl. ebd., S. 109 ff.).

Das implizite Wissen wird immer mehr zum expliziten Wissen, um die Wortarten richtig im Satz zu verwenden. Deshalb ist das Nennen des Artikels sowie die Erprobung in einem Satz sehr wichtig (vgl. ebd., S. 112). „Nur wenn diese lexikalischen Informationen vorhanden sind, können die Einträge später produktiv in eigenen Sätzen angewandt werden“ (ebd.). Motsch et al. (2016) begründen:

Je vollständiger die Konzepte elaboriert sind, je exakter die Wortformen als eine Abfolge von Phonemen eingespeichert wurden, je besser Konzepte und Wörter im mentalen Lexikon miteinander vernetzt sind über semantische Felder und semantische Relationen, umso zuverlässiger wird es einem Kind gelingen, die Zielwörter abzurufen und zu sprechen, die es für seine geplante Sprachproduktion benötigt. (S. 25)

4.10.4 Abruftraining und Strategietraining (Wortschatzsammler)

Im Kapitel 4.5.3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Kinder mittels Fragetechniken und Strategien ihren Wortschatz eigenaktiv erweitern. „Kinder im Vorschulalter lernen neue Wörter, indem sie konkrete Erfahrungen damit machen“ (ebd., S. 136). Bei der Recherche stiessen die Autorinnen auf die Therapieform des Wortschatzsammlers, bei der durch unterschiedliche Lernstrategien die konkreten Erfahrungen vermittelt werden. Sie hat sich in der Einzelsituation

bewährt und könnte auf eine ganze Klasse ausgeweitet werden. Im Gegensatz zum Elaborationstraining, bei dem es vor allem um das Erlernen von Wörtern geht, werden in diesem Training unterschiedliche Lernstrategien vermittelt. Das Kind lernt eigenaktiv das fehlende lexikalische Wissen zu erschliessen. Die Strategien werden nicht zufällig und nach Belieben eingesetzt, sondern dem Entwicklungsstand und Förderbereich des Kindes angepasst. Das einzelne Kind kann individuell unterstützt werden und davon profitieren (vgl. Motsch et al., 2016, S. 119 ff.). Für den Wortschatzerwerb ist dies ein entscheidender Faktor.

In einer breiten Studie wurde die neu entwickelte Strategietherapie des „Wortschatzsammlers“ für das Vorschul- und Schulalter untersucht. Es konnte aufgezeigt werden, dass jene Kinder der „Wortschatzsammler“-Therapie signifikant bessere aktive Wortschatzleistungen aufwiesen, als jene der „Elaborationstherapie“ (vgl. ebd., S. 271 ff.). Es wird angenommen, dass sich bei der Elaborationstherapie der Wortschatz womöglich nur auf die ausgewählten Zielwörter erweitert und das Ziel, die lexikalischen Defizite aufzuholen, demzufolge nicht möglich ist (vgl. Motsch et al., 2016, S. 115).

Motsch et al. stützen sich zudem auf empirische Untersuchungen von Mc Gregor (1997) die belegen, dass lexikalisch auffällige Kinder häufig ein sprachliches Vermeidungsverhalten in Form von „I don't know“-Antworten zeigen (vgl. Motsch et al., 2016, S. 39). Sie interpretieren dies als einen Hinweis darauf, „dass lexikalisch gestörte Kinder sich seltener trauen, ein Wort mittels der verfügbaren semantischen Informationen zu umschreiben, um das unzureichende Wissen über die Wortform zu kompensieren, bzw. sich dieses mit Hilfe des Gesprächspartners zu erschliessen“ (ebd., S. 39).

Die empirischen Evaluationsergebnisse bestätigen somit die Wirksamkeit der Wortschatzerweiterung durch die Vermittlung von Strategien. Eine Herausforderung wird es gemäss Motsch et al. sein, diese Prinzipien in den schulischen Alltag zu übertragen. Dadurch wäre es möglich, eine unterrichtsintegrierte Sprachförderung für alle Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu gestalten (vgl. ebd., S. 282).

Für die Entwicklungsarbeit sind folgende Strategien von Bedeutung:

Selbstevaluation: Der Blick wird weg von den bekannten auf die unbekannten Dinge gelenkt. Dadurch wird der „Entdeckerblick“ für Neues und auf Unbekanntes gerichtet. Somit macht sich das Kind aktiv auf die Suche von unbekannten Wörtern und wird durch das Erlernen neuer Wörter in seinem Selbstwertgefühl gestärkt.

Fragestrategien: Durch das Vermitteln von Fragestrategien entdeckt das Kind eigenaktiv die Dinge seiner Umwelt. Die Erschliessung der Wortbedeutung erfolgt mittels Realgegenständen bei Nomen sowie über Handlungen bei Verben entsprechend der kindlichen Entwicklung. Mit Hilfe von W-Fragen (wer, was, wofür, wo, wie, wozu, wann) und mit dem Einbezug der Sinne wird die Bedeutung der Objekte (Dinge) erschlossen.

Bei **Abruf- und Zugriffsschwierigkeiten** wird das Kind ermutigt sich an möglichst viele Informationen zum entsprechenden Wort zu erinnern (Self-Cueing). Dadurch kann es sich selbst deblockieren. Da diese Strategie erst im Schulalter selbständig umgesetzt werden kann, soll das Kind im Vorschulalter von einer Person oder Handpuppe angeleitet oder zur Umsetzung animiert werden.

Die **Kategorisierung** dient dazu, dem Kind aufzuzeigen, dass Wörter auf vielfältige Art und Weise miteinander vernetzt sind und verschieden sortiert und geordnet werden können. Es wird angeregt die Wörter nach verschiedenen Aspekten zu sortieren. Auch wird es auf die Oberbegriffe aufmerksam gemacht. Dabei ist zu beachten, dass eine thematische Gliederung bis ins Erwachsenenalter eine zentrale Ordnungsstruktur des Lexikons darstellen (vgl. Motsch et al., 2016, S. 127 ff.).

4.10.5 Interaktion und Rolle der Lehrperson

Wie bereits im Kapitel 4.8 beschrieben nimmt die Interaktion für die Erweiterung des Wortschatzes eine wichtige Funktion ein. Ein besonderes Augenmerk sollte gemäss Reber und Schönauer-Schneider auf die Sprache der LP gerichtet werden. Die Sprache erhält im sprachlichen Unterricht, insbesondere aber im heilpädagogischen Bereich, ein besonderes Augenmerk. Einerseits sichern die Sprache und das Kommunikationsverhalten der LP präventiv die Grundlagen für erfolgreiches Unterrichten, indem sie die Inhalte an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder anpasst.

Andererseits nimmt die Sprache der LP eine Vorbildfunktion ein und dient als therapeutisches Modell und Mittel. Da die Sprache als Verständnis- und Strukturierungshilfe dient, sind für eine präventiv erfolgreiche Kommunikation sowie Lernfortschritte des Kindes gemäss Reber und Schönauer-Schneider folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Es ist wichtig die volle Aufmerksamkeit auf das sprechende Kind zu richten und ihm ausreichend Zeit zu gewähren. Auch die übrigen Kinder sollen abwartend zuhören und erst danach sprechen. Die Artikulation soll klar und laut-rein und nicht zu schnell sein. Es sind kurze prägnante (Haupt)-sätze anzuwenden, die etwas über dem Sprachniveau der Kinder liegen. Bewusste Wiederholungen und Akzentuierungen zeigen dem Kind, was es aufnehmen soll. Arbeitsaufträge sind einfach und prägnant zu formulieren, wobei wichtige Wörter zu betonen sind. Der bewusste Einsatz von Sprechpausen ermöglicht den Kindern Zeit zum Nachdenken und zum Sprechen zu erhalten. Mit spezifischem Lob von Schüleräusserungen erhalten die Kinder eine Rückmeldung. Nonverbale Signale dienen als positive Verstärker (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 44).

Ein grosser Teil der Kommunikation findet nonverbal durch die Körpersprache statt. Folgende Mittel sind gemäss Reber und Schönauer-Schneider (2014) für die Strukturierung der Sprache

und Betonung wichtiger Begriffe von Bedeutung. Mit Blickkontakt wird ein persönlicher Kontakt zum Kind hergestellt und die Aufmerksamkeit aller gesichert. Der bewusste Einsatz von Mimik und Gestik zentriert das Interesse der Kinder. Ein günstiges Raum- und Distanzverhalten unterstützt die Präsenz und das Sprachverständnis. Die KLP wechselt bewusst nur ab und zu ihren Ort und hält den Blickkontakt aufrecht. Im Einzelgespräch zeigt die Einnahme einer gleichen Blickhöhe mit dem Kind Wertschätzung. Diese Mittel dienen auch als Verständnishilfe (vgl. ebd., S. 45).

Neben den nonverbalen Elementen nehmen Elemente, die das Sprechen begleiten, einen hohen Stellenwert zur Verständnis- und Aufmerksamkeitssicherung ein:

Ein langsames und variables Sprechtempo erhöht die Aufmerksamkeit der Kinder. Eine kräftige, klare Stimme, welche Modulationen der Tonhöhe sowie bewusste Wiederholungen einsetzt, ist von den Kindern gut zu verstehen. Wichtige Wörter betonen und Sprechpausen setzen, hebt den Inhalt des Gesagten hervor. Das Einhalten von chronologischen Reihenfolgen sowie gleichbleibende Formulierungen bei Anweisungen erleichtert den Kindern das Ausführen bzw. das Verstehen (vgl. Motsch et al., 2016, S. 118; Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 45 ff.; 2017, S. 39 ff.).

Reber und Schönauer-Schneider betonen zudem, dass die allgemeinen Merkmale der Lehrersprache meist umfassend bekannt sind, im Alltag jedoch nicht immer berücksichtigt werden. Deshalb empfehlen sie den Unterricht immer wieder mit Ton- und Videoaufnahmen zu überprüfen sowie Feedback bei kollegialen Besuch einzuholen (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 46).

Vogt und Zumwald (2015) sowohl Reichmann (2015) ergänzen, dass sich bei der Förderung des Wortschatzerwerbs folgende Methoden bewähren:

Handlungen versprachlichen, gemeinsam geteiltes und lautes Denken und Scaffolding

Durch das Versprachlichen der Handlung kann das Tun des Kindes in Worte gefasst sowie kommentiert werden. Das Kind erweitert seinen rezeptiven Wortschatz. Die Bezugsperson regt das Kind im Dialog zum Denken an. Dabei fordert sie es heraus, seine Gedanken im Gespräch zu entwickeln sowie Überlegungen anzustellen. Durch einen längeren Dialog zu einem gemeinsamen Thema erhält das Kind die Möglichkeit seine eigenen Gedanken zu formulieren. Dadurch kann die KLP das Thema erweitern und vertiefen und mit Hilfe von lautem Denken eine Vorbildfunktion übernehmen. Der Denkprozess wird für das Kind nachvollziehbar.

Im Dialog kann die KLP auch Stützen, Scaffolding genannt, einsetzen. Dadurch erleichtert sie dem Kind sich am Gespräch zu beteiligen (vgl. Vogt & Zumwald, 2015, S. 43 ff.). „Diese Hilfen müssen jedoch wie ein Gerüst beim Bau eines Gebäudes weggelassen werden, wenn sie nicht mehr benötigt werden“ (Collins et al., 1987; Darsow et al., 2012; zitiert nach Vogt & Zumwald, 2015, S. 44).

Redirect

Diese Strategie wurde in den USA entwickelt. Es ist eine Technik der Weiterleitung oder Umleitung kindlicher Äusserungen. „Bei einem Redirect wird die Bitte oder eine Anfrage eines Kindes an eine erwachsene Person durch diese an ein anderes Kind weitergeleitet“ (Reichmann, 2015, S. 79).

Redirect unterstützt Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten in der Interaktion mit anderen Kindern. Dabei steht die Kommunikation zwischen den Kindern im Vordergrund. Die erwachsene Person übernimmt eine vermittelnde Rolle, in dem sie mittels dieser Technik, die Interaktion zwischen den Kindern aktiviert und unterstützt.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten die Anfragen eines Kindes weiterzuleiten. Der Erwachsene kann Modell stehen und die Frage vorsprechen, einen Vorschlag machen oder einen Hinweis geben, den das Kind annehmen oder ablehnen kann. Welche Variante dabei angeboten wird, hängt vom Umfang der erforderlichen Unterstützung und Anleitung, dem sprachlichen Niveau sowie von den sozialen Kompetenzen ab. Da sprachlich auffällige Kinder gemäss Reichmann sich gewohnt sind, bei Schwierigkeiten den Weg über die Erwachsenen zu nehmen, muss es sich zuerst an die Eigenaktivität gewöhnen. Unter Umständen muss auf eine intensivere, sprachliche, erwachsenenzentrierte Begleitung zurückgegriffen werden. Sobald das Kind eine Weiterleitung oder den Umgang mit den entsprechenden sprachlichen Mustern erworben hat, kann sich der Erwachsene zurücknehmen.

Obwohl diese Technik ohne grossen Aufwand im Alltag eingesetzt werden kann, wird sie gemäss Reichmann im deutschsprachigen Raum kaum angewandt (vgl. ebd., S. 78 ff.).

4.11 Fazit Konsequenzen für den Unterricht

In den letzten Jahren ist ein hohes Bewusstsein für die Notwendigkeit entstanden, dass Kinder... beim Eintritt in die erste Klasse über gute Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen müssen. Chancengleichheit in Schule und Gesellschaft hängt massgeblich von der Sprachkompetenz ab, die für den Erwerb des Lesens und Schreibens sowie für alle anderen Lernbereiche von Bedeutung ist und damit die schulische Laufbahn der Kinder entscheidend beeinflusst. (Knapp et al., 2010, S. 7)

Die Autorinnen sehen sich in der Annahme bestätigt, dass die Sprachförderung ein zentraler Baustein des Spracherwerbes ist und dass Wortschatzarbeit im Alltag gefördert und unterstützt werden muss.

Der Wortschatz einer Person hängt stark von seiner Erfahrungswelt ab. Wer reist, weiss meist was ein Zug, ein Perron, ein Gleis, ein Tram, ein Postauto oder ein Flugzeug ist. Wer in der Küche mit den Eltern das Essen rüsten, kochen und probieren darf, weiss wie die Nahrungsmittel benannt, wie sie schmecken und wie sie zubereitet werden.

Wer draussen spielen darf, kennt die Eigenschaft von Sand, die nasse Wiese bei Regenwetter und die warmen Steine bei Sonnenschein (vgl. Zeit online, 2011, S. 1).

Der erste und wichtigste Ort für diese Lerngelegenheiten ist die Familie, das nahe Umfeld sowie Betreuungseinrichtungen. Wer den Wortschatz eines Kindes erweitern möchte, muss den Erfahrungshorizont der Kinder erweitern (vgl. ebd., S. 1). Ein handlungsorientierter Unterricht und Möglichkeiten zum Lernen im Alltag sind für den Wortschatzerwerb zentral.

Wenn es Eltern und weiteren wichtigen Bezugspersonen gelingt, Kindern in unspektakulären Situationen zu prägenden Erfahrungen zu verhelfen, haben sie es in einer entscheidenden Entwicklungsphase unterstützt (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, n. d.). Dabei ist die Strategie des Fragens ausschlaggebend. Kinder, die Fragen an ihre Mitmenschen stellen, erweitern ihren Wortschatz. Kinder mit einem geringen Wortschatz müssen deshalb im Erlernen von Fragestrategien unterstützt und angeleitet werden.

Aus Sicht der Autorinnen sind die KLP gefordert, bei sprachlichen Auffälligkeiten genau hinzusehen, präventiv zu arbeiten, so dass Defizite im Vorschulalter erkannt und vermindert werden können.

Auf Grund der niedrigen Stundenanzahl pro Woche, kann die SHP nur bedingt die Förderung unterstützen und nimmt somit die Rolle der Beraterin ein. Für eine fachspezifische Begleitung muss die SHP, aus Sicht der Autorinnen, über ein fundiertes und breitgefächertes didaktisch-methodisches Fachwissen verfügen, so dass die LP dadurch ihren Unterricht qualitativ erweitern können.

Sie sind der Meinung, dass die Arbeit am Wortschatz ein zentraler Baustein des Spracherwerbes ist, da ohne Worte kein Satz entsteht, keine Kommunikation möglich ist und die Bewältigung des Schulalltages somit erschwert oder unmöglich wird. Ekinci-Kocks (2013) bestätigt: „Bei der Sprachförderung ist die Wortschatzarbeit von besonderer Bedeutung“ (S. 11). „Lernen und Wissensvermittlung kommen nicht ohne Sprache aus. Wir lernen durch Erklärungen von anderen, Diskussionen oder auch durch das Nachlesen von geschriebenen Worten“ (Bostelmann & Fink, 2015, S. 7). Es ist daher undenkbar, dass die Sprache ohne das Hören, Bilden und Erlernen von Begriffen und deren Verständnis möglich ist. Es ist deshalb auch klar, dass die Wortschatzentwicklung in allen Bildungsbereichen (Mathematik, Musik usw.) gefördert werden muss (vgl. ebd.).

Für einen erfolgreichen Wortschatzerwerb ist die Interaktion von hoher Bedeutung, da die Sprache zwischen Person(en) und Situation konstruiert wird (vgl. Zumwald und Schönfelder, 2016, S. 9 ff.). Dabei ist nicht nur die Prozessqualität der Interaktion wichtig, sondern auch wie miteinander gesprochen wird. Die Autorinnen erachten die Interaktion, neben der gezielten und strukturierten Förderung, als zentralen Baustein für den Wortschatzerwerb. Eine vielfältige

Sprachanregung durch das soziale Umfeld ist sehr wichtig, da Kinder in vielfältigen Familiensituationen aufwachsen und unterschiedliche Anregungen in Gesprächen erhalten (vgl. Vogt & Zumwald, 2015, S. 48 ff.). Deshalb ist die Qualität der WSF ausschlaggebend. Die KLP übernehmen eine grosse Verantwortung. Zugleich ist es für sie herausfordernd, allen Anforderungen gerecht zu werden sowie Zeitgefässe für die Interaktion und Förderung im Alltag zu schaffen. Die Abläufe im Kindergarten müssen so strukturiert sein, dass die Kinder selbständig spielen und verweilen können, so dass die LP mit den Kindern längere Gespräche führen sowie gezielte Förderangebote zum Wortschatz in einer Kleingruppe anbieten kann (vgl. ebd., S. 49).

Empirische Studien bestätigen die Sicht der Autorinnen. Die Wortschatzarbeit erfordert jedoch von den Lehr- und Fachpersonen eine hohe Sensibilität gegenüber dem Kind sowie fachdidaktische Kenntnisse (vgl. Knapp et al., 2010, S. 40 ff.). Deshalb erachten sie es als zentrale Aufgabe der SHP, die KLP fachlich und methodisch zu beraten, zu unterstützen und Förderangebote bereitzustellen.

Gemäss Reber und Schönauer-Schneider sollte sich die Wortschatzarbeit an der Entwicklung und dem Interesse des Kindes orientieren. Eine spielerische Auseinandersetzung mit dem Thema ist meist motivierend. Sie empfehlen Begriffe in thematisch geeignete Rollenspiele oder in bekannte Regelspielformate zu integrieren. Dadurch kann eine vielseitige WSF gestaltet und in heterogenen Lerngruppen umgesetzt werden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 101 ff.). Brunsting bestätigt, dass Spiele in der Regel die motivierendsten Trainingsformen sind, da durch das Belohnungs- und Motivationssystem die Dopaminproduktion angeregt wird (vgl. Brunsting, 2009, S. 38). Das Lernen im Kindergartenalltag wird durch vielfältige Spiel- und Lernangebote geprägt. Die Autorinnen werden diese in den Fördermaterialien einbauen. So findet eine Vernetzung von verschiedenen Bildungsbereichen statt.

Durch die Elaboration erweitern die Kinder ihren Wortschatz. Da sich Nomen, Verben und Adjektive gemäss Tracy (2008) beliebig erweitern lassen und jedes Kind auf Grund seines Alters und seiner Vorerfahrung einen individuellen Wortschatz mitbringt, erachten es die Autorinnen als sinnvoll, den Schwerpunkt auf die offenen Wortklassen zu legen. Dies auch deshalb da die Funktionswörter explizit im Kontext vermittelt werden müssen.

Mit der Entwicklung einer Wortschatzkiste und einem Manual für die LP wollen die Autorinnen diese für die Wortschatzarbeit im Alltag sensibilisieren. Wenn es ihnen gelingt den Erwerb des Wortschatzes im Alltag durch Strategien, Interaktionen und Spiele zur Elaboration zu erweitern, erhöht sich die Chance alle Kinder individuell zu fördern.

Folgende Aspekte sind für die Entwicklungsarbeit von Bedeutung:

- Alltagsintegrierte WSF, gezielt und geplant wie auch ungeplant
- Fragestrategien und Fehlerkultur mittels Wortschatzsammler
- Interaktion durch Bezugspersonen
- Sensibilisierung der LP betreffend Lehrersprache
- Methoden und Strategien für den Wortschatzerwerb
- Elaboration durch Spiele

Abschliessend kann gesagt werden:

„Wir müssen Kindern Sprache nicht Schritt für Schritt beibringen - das leisten sie glücklicherweise ganz alleine -, aber wir müssen ihnen durch kontrast- und variationsreiche Angebote Erwerbsaufgaben bieten, von denen sich ihr Gehirn immer wieder aufs Neue herausgefordert fühlen kann“ (Tracy, 2008, S. 215).

5 Forschungsstrategie

Nachfolgend werden die Forschungsmethode sowie die verschiedenen Verfahren der Erhebung, der Aufbereitung und der Auswertung beschrieben.

5.1 Forschungsmethode

Bei der vorliegenden Masterarbeit handelt es sich um eine Entwicklungsarbeit. Anhand einer reichhaltigen Literaturrecherche werden die zentralen und wichtigen Bereiche der Wortschatzentwicklung umfassend erarbeitet und verglichen. Diese Basis dient als Ausgangslage für die Entwicklung der Wortschatzkiste. In vier Kindergärten wird diese während ca. vier Wochen erprobt. Zur Evaluation eignet sich gemäss Kuckartz die evaluative qualitative Inhaltsanalyse, da diese in der empirischen Forschung in vielen Projekten zur Anwendung kommt. Sie ermöglicht eine Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten durch die forschenden Personen. Diese ähnelt der quantitativen Inhaltsanalyse, welche auf der Basis menschlichen Verstehens Analyseeinheiten bewertet. Es sind Sprach- und Interpretationskompetenzen der codierenden Personen gefragt (vgl. Kuckartz, 2016, S. 123 ff.). Die Autorinnen erachten den qualitativen Aspekt zur Bewertung der Interviews und den quantitativen Faktor zur Analyse der Umsetzung der Spiele als passend.

5.2 Erhebungsverfahren

In der qualitativen Forschung nimmt der verbale Zugang mittels Gespräch eine besondere Rolle ein. Qualitativ orientierte Interviewformen sind sich weitgehend ähnlich und unterscheiden sich einzig im Strukturierungsgrad. Man muss die beteiligten Personen selbst zu Wort kommen lassen, sie sind die Experten für ihre eigenen Bedeutungsinhalte (vgl. Mayring, 2002, S. 66 ff.).

Mayring weist darauf hin, dass sich problemzentrierte Interviews bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischeren Fragestellung anbietet und das Leitfadeninterview sich hervorragend für eine theoriegeleitete Forschung eignet, da die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse einen Zugang im Interview finden (vgl. Mayring, 2002, S. 70).

Zur Erhebung der Daten im Rahmen dieser Masterarbeit dient ein Leitfadeninterview vor und nach der Erprobungsphase. Diese Methode, welche auch problemzentriertes Interview genannt wird, bietet sich laut Mayring besonders bei spezifischen Fragestellungen an. Die Ansichten der LP können so spezifisch und doch nicht einengend erfragt werden (vgl. Mayring, 2002, S. 71).

Die Fragestellung kann mit Hilfe des Interviews und deren Auswertung erarbeitet und beantwortet werden. „Die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wird“ (Mayring, 2002, S. 69). Laut Mayring ist der Vorteil bei einem Interview, dass die befragte Person zwar durch den Interviewleitfaden auf eine bestimmte Fragestellung hingelenkt wird, sich jedoch ohne Antwortvorgaben ausdrücken kann und somit frei ist. Er erwähnt, dass sie dadurch ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen sowie Zusammenhänge im Interview entwickeln können. Die befragte Person soll sich dabei ernst genommen fühlen. Mayring erwähnt, dass durch die offene Beziehung eine Gleichberechtigung entsteht. Dadurch kann sie direkt vom Forschungsprozess profitieren (vgl. ebd., S. 68).

Das Leitfadeninterview soll gemäss Mayring Sondierungsfragen und Leitfadenfragen enthalten. Die Sondierungsfragen dienen als Einstieg. Dabei kann festgestellt werden, welche Bedeutung das Thema für die einzelne Person hat und wie wichtig es ihr ist (vgl. Mayring, 2002, S. 70).

Gemäss Diekmann erfolgt zuerst die Hypothesenbildung. Danach empfiehlt er den Interviewleitfaden nach thematischen Blöcken zu gestalten:

- Mit Eröffnungsfragen bzw. Warming up wird auf das Thema hingeführt sowie das Interesse der befragten Person geweckt.
- Die Aufmerksamkeitsspanne sinkt mit zunehmender Fragedauer. Deshalb sollen die wichtigsten Fragen im zweiten Drittel des Interviews gestellt werden.
- Klarer logischer Aufbau der Fragen.
- Zwischen den einzelnen Frageblöcken Überleitungssätze verwenden.
- Dauer des Interviews sollte nicht länger als eineinhalb Stunden dauern (vgl. Diekmann, 2011, S. 483 ff.).

Mimik, Körpersprache und verbale Reaktionen des Interviewers werden von der befragten Person als Zustimmung oder Missbilligung interpretiert. Diekmann empfiehlt, dass sich der Interviewer zurückhalten, jedoch Fragen klären soll. Zudem erwähnt er, dass für eine kooperative Atmosphäre während des Interviews zu sorgen ist sowie die Antwortreaktionen neutral aufzunehmen sind (vgl. Diekmann, 2011, S. 440).

Diekmann empfiehlt bei der Formulierung von Fragen auf einige einfache Grundregeln zu achten:

- kurze, verständliche und präzise formulierte Fragen stellen.
- Vermeidung von Fremdwörtern, die der Zielgruppe nicht bekannt sind.
- Klare Formulierung der Fragen in schweizerdeutsch oder hochdeutsch.
- Doppelte Verneinungen vermeiden.
- Offene und wertfreie Fragen formulieren.
- Einzelfragen stellen.
- Vermeidung von mehrdimensionalen Fragen.
- Direkte Fragen stellen, indirekte/suggestive Fragen vermeiden
(vgl. Diekmann, 2011, S. 479 ff.).

Altrichter und Posch schlagen eine möglichst unmittelbare Verarbeitung der Daten nach dem Interview vor. Sie begründen dies damit, dass somit ein erster Überblick über die Daten, die im Hinblick auf die Fragestellung relevant sind sowie ein erstes Resümee der wichtigsten Aussagen ermöglicht wird (vgl. Altrichter & Posch, 1998, S. 173). Mayring empfiehlt die Übertragung in die Schriftsprache als weitgehende Protokolltechnik (vgl. Mayring, 2002, S. 91). „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (ebd., S. 89).

5.3 Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren

„Erhebungs- und Auswertungsmethode sollen eng auf die Fragestellung bezogen entwickelt werden“ (Kuckartz, 2016, S. 18). Das Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren erfolgt innerhalb einer evaluativ qualitativen Inhaltsanalyse. Diese ermöglicht gemäss Kuckartz, dass die Beziehung zwischen Ausgangsmaterial und Kategorie während der gesamten Analyse bestehen bleibt (vgl. ebd., S. 42). Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse beinhaltet die Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten durch die forschende Person. Das qualitative Material wird fallbezogen eingeschätzt, danach werden Kategorien gebildet (vgl. ebd.). Dabei läuft der Prozess in 5 Phasen ab.

Planungsphase

Anhand der Forschungsfrage und auf der Grundlage der erarbeiteten Theorie werden Hypothesen entwickelt und die Grundgesamtheit und das Auswahlverfahren definiert (vgl. Kuckartz, 2016, S. 45). Beim Bearbeiten der Transkription wird das Augenmerk auf die Textstellen gelegt, welche einen Bezug zur Forschungsfrage darstellen. Diese sind ein wichtiger Bestandteil der Analyse, da diese bereits während des Strukturierens des Materials wertvolle Ideen, Erkenntnisse und Beschreibungen liefern (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 37).

Entwicklungsphase

Die Entwicklung des Kategoriensystems steht im Mittelpunkt. Die Kategorien werden definiert und die Codierregeln formuliert. Dadurch wird eine verlässliche Zuordnung von Kategorien zu Codiereinheiten ermöglicht (vgl. Kuckartz, 2016, S. 45).

Testphase

Das Kategoriensystem wird an einem Teil des Materials erprobt und wenn nötig angepasst.

Codierphase

Es findet eine vollständige Codierung statt (vgl. Kuckartz, 2016, S. 45). Dresing und Pehl empfehlen in einer weiteren Phase die Codierung zu differenzieren und in neu entstehende Subcodes zu ordnen, so dass das Codesystem feingliederiger und differenzierter wird (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 39).

Auswertungsphase

Die Daten werden mit statistischen Analyseverfahren ausgewertet (vgl. Kurchartz, 2016, S. 45).

Nachfolgende Abbildung stellt den Ablauf bildlich dar:

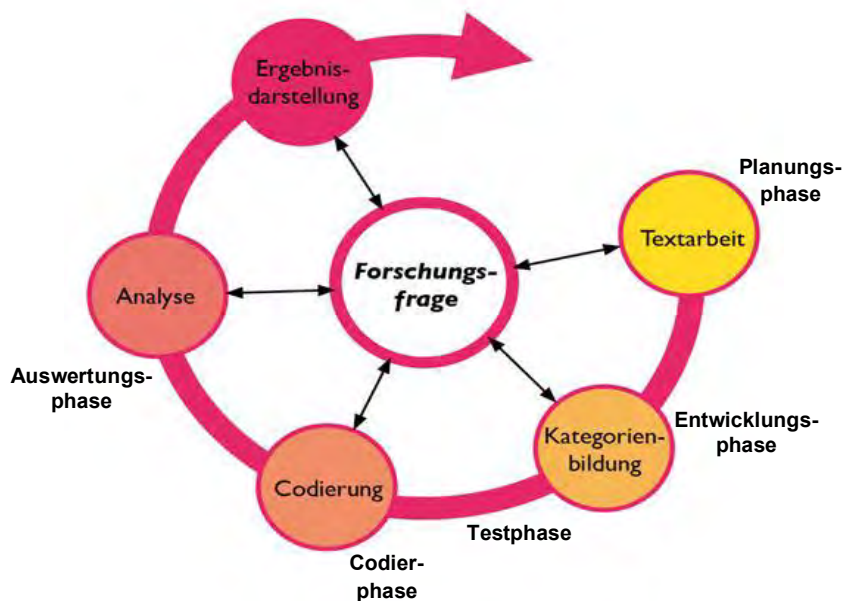


Abbildung 8: Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen in Anlehnung an Kuckartz (2016, S. 45)

Gemäss Altrichter und Posch gibt es in der Literatur zwei Wege, die zu Kategorien führen. Beim deduktiven Weg werden auf Grund der Fragestellung und des theoretischen Vorverständnisses des Forschers, vor der Durchsicht, Schlüsselbegriffe formuliert. Diese werden danach im Datenmaterial gesucht (vgl. Altrichter & Posch, 1998, S. 174). Kuckartz betont, dass die Kategorienbildung stark von der Forschungsfrage, der Zielsetzung und dem Vorwissen der Forschenden abhängt und sich während des Prozesses dynamisch verändern oder präzisieren kann (vgl. Kuckartz, 2016, S. 46 ff.). „Je stärker die Theorieorientierung, je umfangreicher das Vorwissen, je gezielter die Fragen und je genauer die eventuell bereits vorhandene Hypothesen, desto eher wird man bereits vor der Auswertung der erhobenen Daten Kategorien bilden können“ (ebd., S. 63).

Bei der induktiven Kategorienbildung erfolgt die Formulierung der Kategorien während oder nach der Durchsicht des Datenmaterials. Gemäss Kuckartz werden bei einem Leitfadenterview mit offenen Fragen häufig in der ersten Phase der qualitativen Inhaltsanalyse die Kategorien direkt aus dem Interviewleitfaden abgeleitet. Die Weiterentwicklung der Kategorien und die Bildung von Unterkategorien erfolgt unmittelbar am Material. Kuckartz empfiehlt in einem Forschungstagebuch die einzelnen Schritte des Auswertungsprozesses möglichst genau zu dokumentieren (vgl. ebd., S. 53).

Für die Evaluation erscheint den Autorinnen eine Mischform beider Methoden als sinnvoll.

5.4 Allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung

Mayring bezeichnet Gütekriterien als Massstäbe, an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen werden kann (vgl. Mayring, 2002, S. 140). Zu den klassischen Gütekriterien der Testtheorie zählen Validität, Reliabilität und Objektivität, wobei die letzte nur selten in Diskussionen zur qualitativen Bewertung aufgegriffen wird (vgl. Flick, 2011, S. 487 ff.).

Mayring bezeichnet diese Kriterien der quantitativen Testtheorie aber als wenig tragfähig für die qualitativ orientierte Forschung. Es müssen neue Gütekriterien gesucht werden, an welchen die qualitativen Forschungsergebnisse gemessen werden können (vgl. ebd., S. 141).

In den obigen Kriterien sind gemäss Mayring Überschneidungen erkennbar. Er beschreibt deshalb sechs Kriterien, die sich aus den allgemeinen Überlegungen ableiten lassen:

- **Verfahrensdokumentation:** Beim qualitativen Vorgehen muss die Methode spezifisch auf den jeweiligen Gegenstand entwickelt oder differenziert werden. Zudem muss er zur Nachvollziehbarkeit genau dokumentiert sein.
- **Argumentative Interpretationsabsicherung:** Interpretationen spielen eine entscheidende Rolle in qualitativ orientierten Ansätzen. Diese lassen sich jedoch nicht beweisen. Deshalb muss die Interpretation im Vorverständnis wertfrei, klar begründet und erklärt werden.
- **Regelgeleitetheit:** Qualitative Forschung sollte gegenüber ihrem Gegenstand zwar offen sein, jedoch sich an bestimmte Verfahrensregeln halten sowie das Material systematisch bearbeiten. Durch das schrittweise, sequentielle Vorgehen wird dies abgesichert.
- **Nähe zum Gegenstand:** Die qualitative Forschung sollte möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpfen und stellt ein wichtiges Gütekriterium dar. Dabei ist ein zentraler Punkt, dass man versuchen sollte eine Übereinstimmung der Interessen mit den Beforschten zu erreichen.
- **Kommunikative Validierung:** Die Beforschten erhalten in der qualitativen Forschung mehr Kompetenz als üblich. Die Gültigkeit der Ergebnisse kann durch das Vorlegen und Diskutieren der Interpretationen mit den Beforschten überprüft werden. Falls sich diese in den Analyseergebnissen sowie Interpretationen wiederfinden, gilt dies als wichtiges Argument der Absicherung der Ergebnisse (vgl. Mayring, 2002, S. 144).
- **Intercoder-Übereinstimmung:** „Zwei Codierende codieren einen Text unabhängig voneinander und vergleichen anschliessend ihre Codierung“ (Kuckartz, 2016, S. 211). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse sind meist die Forschenden selbst tätig und finden einen Konsens bei unterschiedlicher Codierung (vgl. ebd., S. 212).

- **Triangulation:** Durch die Verbindung mehrerer Analysegänge kann die Forschung vergrößert werden. Ziel der Triangulation ist das Vergleichen der Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven. Es muss keine völlige Übereinstimmung erreicht werden. Durch das Vergleichen der Ergebnisse können Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufgezeigt werden. Die quantitative und qualitative Forschung kann sich ergänzen und trägt somit zu einer ganzheitlichen Lösung bei (vgl. Mayring, 2002, S. 144 ff.).

5.5 Triangulation

Flick nennt die Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen Triangulation (vgl. Flick, 2011, S. 519). Altrichter und Posch sprechen von den „drei Ecken der Triangulation“ (Altrichter & Posch, 1998, S. 164). Das Wesentliche an dieser sei die Gelegenheit zum kontrastierenden Vergleich unterschiedlicher Berichte zu demselben Sachverhalt (vgl. ebd.).

Die Autorinnen vergleichen die Recherchen des theoretischen Hintergrundes, mit den Ergebnissen der Erprobung in den Kindergärten sowie ihren eigenen Sichtweisen.

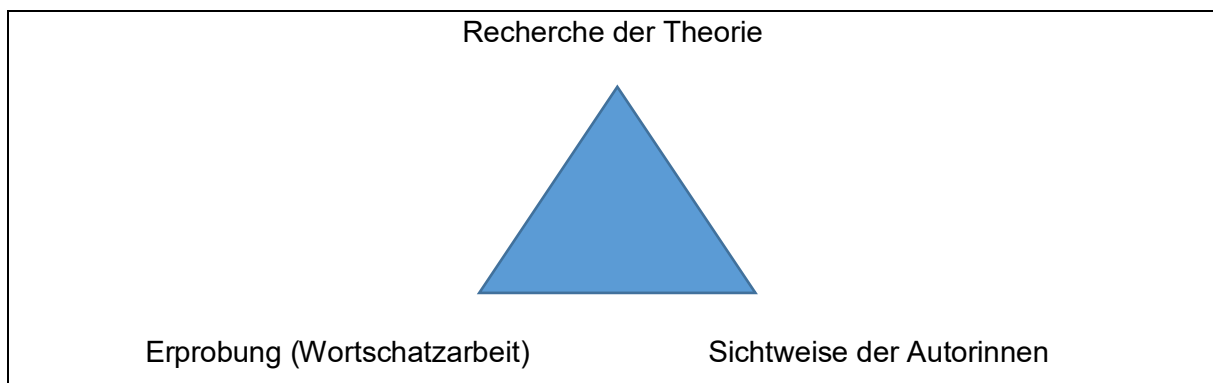


Abbildung 9: Triangulation (Mirjam Lenz, 2017)

Diese verschiedenen Ansätze sollen das Thema auf vielfältige Weise ergründen und darstellen, um eine möglichst umfassende Sicht auf das Thema Wortschatzerwerb zu ermöglichen. Ein ausgewogenes Bild soll in der vorliegenden Masterarbeit durch die folgenden Perspektiven entstehen, die immer wieder zueinander in Bezug gestellt werden:

- Die Sichtweise der Theorie als „Perspektive des Dritten“
- verschiedene Sichtweisen der beteiligten KLP (Erfassung durch die Leitfadeninterviews)
- Die Sichtweise der Autorinnen

Die jeweils dargestellte Perspektive wird immer in Bezug zu den anderen Perspektiven gesetzt und kritisch hinterfragt. In Anlehnung an Köckeis-Stangel (1980) betont Mayring (2002): „... die Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven können verglichen werden, können Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzeigen und schliesslich zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden“ (S. 148).

6 Beantwortung der Unterfragen

Aus der Literaturrecherche lassen sich die Unterfragen beantworten. Daraus leitet sich die weitere Planung der Entwicklungsarbeit ab.

➤ Welche Methoden, didaktischen Prinzipien, Techniken und Strategien unterstützen den Wortschatzerwerb?

Wortschatzarbeit ist als grundlegendes Unterrichtsprinzip zu verstehen. Es beinhaltet eine ganzheitliche Wortschatzarbeit, indem mit allen Sinnen erlebt und gehandelt wird. Eine alltagsintegrierte, vielfältige Sprachanregung im freien Spiel und in Alltagshandlungen unterstützt den Wortschatzerwerb. Dabei bewähren sich bei jüngeren Kindern vor allem Regel- und Rollenspiele, um neu erlernte Wörter vielfältig und mehrfach zu wiederholen sowie zu vertiefen. Die emotionale Entwicklung sowie das Spielverhalten sind stark mit dem Wortschatzerwerb verknüpft. Deshalb muss bei der Förderung des Wortschatzes die Spielentwicklung der Kinder berücksichtigt werden.

Die Interaktion nimmt bei der WSF eine wichtige Funktion ein. Die Rolle der erwachsenen Person ist dabei tragend. Die Sensibilisierung sowie die Qualität der sprachlichen Äusserungen der erwachsenen Person sind gemäss mehreren Studien für den Sprach- bzw. Wortschatzerwerb von hoher Bedeutung. Wenn es der LP gelingt eine Lernumgebung so zu gestalten, dass möglichst vielfältige Dialoge entstehen und sie für die sprachlichen Äusserungen des Kindes sowie für Sprech- und Kommunikationsanlässe Zeit hat, unterstützt dies die individuelle Erweiterung des Wortschatzes.

Mehrere Studien weisen darauf hin, dass die Strategie des drei Phasenmodells (Anbieten, Erarbeiten, Festigen) die KLP in der Umsetzung der WSF unterstützt. Zudem können Techniken wie Handlungen versprachlichen, lautes und gemeinsam geteiltes Denken, Scaffolding sowie Redirect den Wortschatzerwerb und den Dialog mit den Kindern fördern (vgl. Itel & Haid, 2015, S. 50).

Gemäss Reber und Schönauer-Schneider ist das Elaborationstraining für die Einspeicherung eines Wortes entscheidend. Dabei muss ein Wort immer mit Lemma und Lexem Informationen (Inhalts- und Formebene) erarbeitet werden, so dass eine langfristige

Einspeicherung (Elaboration) ermöglicht wird. Eine vielseitige Vernetzung und Wiederholung mit rezeptiver und produktiver Verarbeitung der Wörter ist für den Wortschatzerwerb entscheidend (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2016, S. 96). Dabei soll gemäss Haid und Löffler der Blick auf Nomen, Verben und Adjektive gerichtet werden (vgl. Haid & Löffler, 2016, S. 24ff.).

Mit Hilfe des Wortschatzsammlers wird der Blick vom bekannten zum unbekannten Wort gelenkt (vgl. Motsch et al., 2016, S. 127). Dadurch übt das Kind Fragestrategien, das Abruftraining, die Einspeicherung (Self cueing) sowie die Kategorisierung. Es erlangt Selbstständigkeit, was zu einer Erweiterung des Wortschatzes führt. Zudem übernimmt die LP eine Vorbildfunktion, in dem sie Modellierungs- und Fragetechniken anwendet.

➤ **Welche Anzeichen können auf ein semantisch-lexikalisches Defizit hinweisen?**

Schwierigkeiten im Wortschatzerwerb lassen sich gemäss Haid und Löffler nicht immer leicht erkennen (vgl. Haid & Löffler, 2016, S. 37). Die Auffälligkeiten können sich unterschiedlich im expressiven/produktiven wie auch rezeptiven Bereich äussern und sind vielschichtig. Die Symptome sind in der Produktion in der Regel besser beobachtbar, die rezeptiven äussern sich subtiler (vgl. Rupp, 2013, S. 82).

Expressive Auffälligkeiten sind unter anderem im Bereich der Ausdrucksweise beim Erzählen, bei der Wortfindung und der Bildung von Wortneuschöpfungen zu erkennen. Langsamer Wortschatzzuwachs, Verwendung von wenigen oder unspezifischen Wörtern sowie Vermeidungsverhalten sind Hinweise auf semantisch-lexikalische Defizite.

Im rezeptiven Bereich sind Verständnisprobleme oder ablenkendes Verhalten bei Anforderungen zu beobachten. Auch wirkt das Kind auf Erwachsene, als höre es nicht richtig zu oder es beantwortet Fragen häufig mit „Ja“ oder „ich weiss nicht“. Die Anwendung von Schlüsselwortstrategien kann auf ein Verständnisproblem hinweisen. Ebenso auffälliges Verhalten in Alltagssituationen (Situationsverständnis).

Auch Sekundärsymptome wie Rückzug, Aggression, Frustration, Vermeidung von Kommunikationssituationen, Gesprächsabbrüche, Verlust der Sprechfreude können auf ein Wortschatzdefizit hinweisen (vgl. Rupp, 2013, S. 82).

Für die Einschätzung benötigt es eine differenzierte Beobachtung des Kindes im Alltag. Dabei können Leitsymptome ausschlaggebend sein z.B. wie sich das Kind mitteilt, wie es Wörter bezeichnet oder Gegenstände beschreibt und wie es sich sprachlich äussert. Ein Beobachtungsraster mit Leitfragen kann für die Diagnostik hilfreich sein (vgl. Haid & Löffler, 2016, S. 37).

7 Projektplanung

In diesem Kapitel wird die Entwicklungsabsicht und Konzeptidee sowie der zeitliche Ablauf beschrieben.

7.1 Entwicklungsabsicht und Konzeptidee

Wie bereits im Kapitel 5.1 erwähnt, dient die theoretische Auseinandersetzung mit der Fachliteratur als Grundlage für die Entwicklungsarbeit. Als Produkt soll eine Wortschatzkiste entstehen. Dabei wird beabsichtigt eine Spielesammlung bzw. -ideen zur ganzheitlichen Unterstützung im Wortschatzerwerb zu entwickeln. Ein Manual mit den wichtigsten theoretischen Grundlagen, Methoden und Strategien wird erarbeitet.

Die Auswahl des Unterrichtsmaterials wird einerseits aus den Grundlagen der Theorie (vgl. Kap. 6) sowie aus den Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Schulalltag abgeleitet. Dadurch kann der Bezug von der Theorie zur Praxis umgesetzt werden. Wie bereits im Kapitel 3 erwähnt, wird der Anspruch an die heilpädagogische Relevanz mit dem Ziel ein geeignetes Unterrichtsmittel zur Unterstützung der WSF im Kindergartenalltag herzustellen, erfüllt.

Ursprünglich war geplant, die Erweiterung des Wortschatzumfangs einzelner Kinder, durch die Förderung mit der Wortschatzkiste zu evaluieren. Leider mussten die Autorinnen feststellen, dass wenige Testverfahren im Bereich des Wortschatzes auf dem Markt vorhanden sind. Diese entsprechen teilweise nicht mehr den aktuellen wissenschaftlichen Sichtweisen und werden in Bezug auf die Validierung kritisch betrachtet. Zudem zeigen Tests die quantitativen Probleme (Defizite) im Wortschatzumfang auf (vgl. Rupp, 2013, S. 155 ff.) und vernachlässigen aus Sicht der Autorinnen die qualitativen Inhalte. Die Testmittel können den Wortschatzzuwachs eines altersgemäss entwickelten Kindergartenkindes zu wenig erfassen und sind somit für die vorgesehene Entwicklungsarbeit nicht geeignet. Deshalb entschieden sich die Autorinnen den Fokus auf die Sensibilisierung der LP für die Wortschatzarbeit zu richten. Evidenzbasierte Studien empfehlen eine alltagsintegrierte WSF sowie die Sensibilisierung der KLP ins Zentrum zu rücken. Die Wortschatzkiste dient dabei als Mittel zur Sensibilisierung im Umgang mit dem Wortschatzerwerb. Die Autorinnen orientieren sich grundsätzlich an den Theorien von Reber & Schönauer-Schneider (2014), Löffler & Vogt (2015) sowie Motsch et al. (2016).

Der Inhalt der Wortschatzkiste soll eine Handreichung in Form von Ideen und Spielmaterialien sein. Die KLP wird in der Umsetzung der Wortschatzarbeit unterstützt. Zudem sollen die Bedürfnisse und das Lernniveau der einzelnen Kinder sowie der Gruppe berücksichtigt werden. Ebenfalls muss die Möglichkeit bestehen die Spielvorschläge nach eigenen Ideen zu verändern oder ans aktuelle Thema anzupassen. Die Wortschatzkiste deckt den Grundwortschatz für Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren ab, so dass die Kinder beim Eintritt in die erste Klasse

dieselben Grundlagen des Wortschatzes mitbringen und eine bessere Chancengerechtigkeit ermöglicht wird. Ekinci-Kocks schreibt, dass die Qualität und Quantität des Wortschatzes beim Eintritt in die Schule eine grosse Heterogenität bei Kindern mit Deutsch als Erst- wie auch als Zweitsprache aufweist (vgl. Ekinci-Kocks, 2013, S. 22).

Die Recherche zeigt auf, dass nur wenige Empfehlungen zum Grundwortschatz vorhanden sind und diese vorwiegend für den Erwerb DaZ entwickelt wurden. Die Wortschatzempfehlungen des Lehrmittels „Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache für die 1. und 2. Klasse“ der Primarschule Kleinbasel sind nach Ansicht der Autorinnen vielseitig und geeignet. Die Spiele werden deshalb auf dieser Basis aufgebaut.

Wie bereits im Kapitel 4.11 erwähnt, bringt jedes Kind auf Grund seines Alters und seiner Vorerfahrung einen individuellen Wortschatz mit. Deshalb erachten es die Autorinnen als sinnvoll, den Schwerpunkt auf die offenen Wortklassen zu legen. Die Wortschatzkiste beinhaltet Ideen für alltagsintegrierte Spiel - und Lernangebote welche aus bestehenden Spielmaterialien entwickelt werden. Für freie und geführte Aktivitäten werden in den Kategorien Nomen, Verben, Adjektiven und Oberbegriffen im rezeptiven wie expressiven Wortschatz Inputs zusammengestellt. Diese Begriffskategorisierung dient der KLP als Orientierung und hat für die Kinder keine Bedeutung.

Die ausgewählten Materialien sollen ästhetische Kriterien erfüllen und robust sein sowie in der Wortschatzkiste versorgt werden können. Das Manual dient als Nachschlagewerk und enthält die wichtigsten theoretischen Grundlagen, Strategien und Methoden sowie die Spielanleitungen.

Da das Erkennen von Symptomen bei Kindern mit einem geringen Wortschatz gemäss Haid und Löffler eher anspruchsvoll ist, werden zudem Beobachtungskriterien mit Leitfragen und -symptome für Auffälligkeiten in der Sprach- und Reproduktion zusammengestellt (vgl. Haid & Löffler, 2015, S. 37).

Damit die Wortschatzkiste vielfältig eingesetzt werden kann, baut die Entwicklungsarbeit auf folgenden Kriterien auf:

- Einstieg mit dem aktuellen Kindergartenthema ist möglich
- Inhalt entspricht den Kindern von 4 bis 7 Jahren
- Integration in den Alltag möglich
- Aufgaben können an die Fähigkeiten der einzelnen Kinder angepasst werden
- Manual enthält wichtige theoretische Grundlagen, Anleitungen für geführte Aktivitäten und Spiele
- Förderung des rezeptiven sowie des expressiven/produktiven Wortschatzes
- In konkreten Handlungssituationen mit emotionalem Bezug und mit allen Sinnen einsetzbar (Ganzheitlichkeit)

7.2 Zeitlicher Ablauf der Umsetzung der Entwicklungsarbeit

Das Entwicklungsprojekt wurde in verschiedenen Phasen erarbeitet:

1. Phase: Intensive Auseinandersetzung mit ausgewählter Literatur zum Thema Wortschatz
2. Phase: Projektentwicklung und Fragestellung
3. Phase: Erarbeitung der Wortschatzkiste und des Manuals
Erfassen und auswählen von passenden Förderaufgaben zu einzelnen Bereichen
4. Phase: Leitfadeninterview vorbereiten
5. Phase: Vorstellen der Wortschatzkiste mit grundlegender Theorie
Durchführung Interview 1
6. Phase: Erprobung der Entwicklungsarbeit während vier Wochen
7. Phase: Durchführung Interview 2
8. Phase: Evaluation (Transkription, Kategorienbildung, Auswertung)
9. Phase: Fazit

Nachfolgend wird exemplarisch zu jeder Kategorie eine Spielvariante aus der Wortschatzkiste vorgestellt und beschrieben:

Wortschatzsammler Kiste



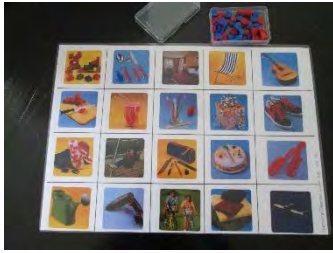
Die Zauberwörtermaus ist auf Schatzsuche nach unbekannten Wörtern. Ziel der Wortschatzsammler-Kiste ist, den Blick vom bekannten zum unbekannten Wort zu lenken. Die KLP sucht sich zwei bekannte und drei unbekannte Begriffe des Themas aus und legt einen Gegenstand oder ein Bild davon in die Kiste. Die unbekannten Begriffe werden nun benannt und nach der Elaborationsstrategie erarbeitet und so oft wie möglich mit jenen Kindern, welche die Wörter noch nicht benennen können, wiederholt. Je nach Sprachkompetenz der Gruppe kann die Kiste mit neuen Wörtern ergänzt werden. Die Wortschatzsammler-Kiste lässt sich in den Alltag integrieren, indem sie Teil des Freispiels ist. Im Gespräch mit einzelnen Kindern oder in einer kleinen Gruppe kann in einem längeren Dialog der Fokus auf eine bestimmte Wortgruppe gelegt werden. Danach werden jene Wörter ins Zentrum gesetzt, die noch nicht benannt sind. Sie werden mehrfach wiederholt. Die neu erworbenen Wörter können den Spielen zugefügt werden.

Nanu wo steckt der Schuh? (Nomen)



Die Bildkärtchen werden sichtbar auf dem Tisch verteilt. Anschließend werden die drei farbigen Scheiben (gelb, blau, rot) so über drei beliebige Bildkärtchen gelegt, dass das jeweilige Motiv vollständig verdeckt ist. Dazu sagt das Kind: "Ich lege die rote Scheibe über den Schuh, die blaue...". Nun wird mit dem Farbwürfel der Reihe nach gewürfelt. Dieser gibt an, welche Farbscheibe nun aufgedeckt werden darf - doch zuvor wird das darunter vermutete Motiv benannt. Bei richtiger Vorhersage darf das Kind das Kärtchen behalten. Dann wird die Scheibe über ein anderes Kärtchen gelegt und das Motiv, das zudeckt wird, wird benannt. Stimmt die Vorhersage nicht, wird die Scheibe wieder über das Bildkärtchen gelegt, nachdem alle Mitspieler gesehen haben, was tatsächlich darauf abgebildet ist. Wird der Joker gewürfelt, darf eine beliebige Scheibe ausgesucht werden, jedoch nicht jene die zuletzt aufgedeckt war. Das Spiel ist beendet, wenn nur noch zwei Bildkärtchen im Spiel sind. Sieger ist, wer zu diesem Zeitpunkt die meisten Bildkärtchen besitzt.

Guck nicht über die Mauer (Verben)



In der Mitte des Tisches steht eine Mauer (Karton). Auf beiden Seiten befindet sich ein Spielplan. Die gelben und blauen Spielfiguren werden nach der entsprechenden Farbe aufgeteilt. Nun setzt jedes Kind seine Spielfiguren auf ein Foto. Danach wird abwechselnd mit dem Satz „Ich dini Figur am „renne“?“ gefragt. Falls sich die Figur dort befindet, wird diese dem fragenden Kind abgegeben. Dieses setzt die Figur auf das entsprechende Feld. Falls die Figur nicht auf dem Feld ist, wird ein Spielstein als Merkstein auf das Feld gelegt. Wer zuerst alle Figuren des Gegenspielers erraten hat, hat das Spiel gewonnen.

Fliegenklatschenspiel (Adjektive)



Die Bildkarten werden mit dem Motiv nach oben in einem Kreis ausgelegt. Bei wenigen Bildkarten wird das Wort mehr wiederholt und unterstützt eine verbesserte Einspeicherung. Zwei Kinder halten eine Fliegenklatsche in der Hand. Nun beschreibt die LP oder ein Kind einen Gegenstand auf der Karte. Dabei werden die besonderen Eigenschaften dieses Gegenstandes beschrieben. „Ich sehe etwas das süß schmeckt. Es ist eine Frucht“. Wer die Karte als erstes entdeckt, schlägt mit der Fliegenklatsche auf die Karte. Die richtig gewählte Karte darf man behalten. Sieger/Siegerin ist jene Person mit den meisten Karten.

Erweiterung: Stimmt oder stimmt nicht! Bei der Beschreibung wird ein Fehler eingebaut. z.B. „Der Igel hat ein weiches Fell“. Nun müssen die Kinder schnell reagieren und die Fliegenklatsche auf die falsch beschriebene Karte klatschen. Ziel: Den passiven und aktiven Adjektivwortschatz festigen und die visuelle Wahrnehmung und Konzentrationsfähigkeit fördern.

Kamishibei (Nomen, Verben, Adjektive)



Die Kartonstreifen mit der Bildergeschichte betrachten. Danach fädelt das Kind den Papierstreifen in den Kartonrahmen ein und erzählt einem anderen Kind die Geschichte. Variante: Ein anderes Kind nimmt die Geschichte mit dem I pad auf. Danach können sie die Geschichte gemeinsam hören. Am Ende des Tages kann die Geschichte allen vorgespielt werden.

Vorgehen 2: Das Kind fädelt den Papierstreifen in den Kartonrahmen ein. Es zeichnet in den Kartonausschnitt den Anfang einer Geschichte. Danach wird am Streifen gezogen und die Geschichte wird mit weiteren Zeichnungen erweitert. Die Geschichte endet, wenn dem Kind nichts mehr in den Sinn kommt oder der Papierstreifen zu Ende ist. Die Geschichte wird einem anderen Kind oder der Klasse erzählt.

8.2 Manual der Wortschatzkiste

Das gebundene Manual enthält die wichtigsten Schritte der Wortschatzentwicklung, Strategien und Methoden sowie Ideen zu den geführten Aktivitäten in der Gruppe sowie die Beschreibung der Spiele. Bei der Gestaltung wurde darauf geachtet, dass diese übersichtlich und informativ ist. Für die Umsetzung erhält die KLP zentrale Informationen im Zusammenhang mit der Wortschatzentwicklung. Dadurch soll sich ein positiver Bezug sowie Sensibilisierung für die Sprache entwickeln, was für die Umsetzung der Spielvorschläge voraussetzend ist.

Die wichtigsten Theorien wurden den KLP in einer Inputveranstaltung mittels einer Power Point Präsentation erläutert.

Aufbau des Manuals

Einleitung

Die Anliegen der Autorinnen werden zusammenfassend geschildert.

Theoretische Grundlagen

Beschreibung des Aufbau des mentalen Lexikons, Meilensteine des Wortschatzerwerbs, Elaborationstraining, Strategien wie Erwerbsphasen der WSF, Dialog mit Kindern und Wortschatzsammler, konkrete Hinweise zur Sprache der LP sowie Beobachtungshilfen wie Leitfragen, Leitsymptome für Auffälligkeiten in der rezeptiven wie expressiven Sprachproduktion sowie kriteriengeleitete Beobachtungen zum Wortschatz.

Darstellung der geführten Aktivitäten und Spiele

Die Umsetzung erfolgt durch handlungsorientiertes Lernen und Spielen. Die Beschreibungen der Spielideen beinhalten eine Zuteilung zum Unterrichtsbaustein sowie eine Einteilung der Schwierigkeitsstufe von ☆ für leicht bis ☆☆☆ schwierig. Zudem ist das benötigte Material auf einen Blick ersichtlich. Die Ziele, die Spieldauer und die Sozialform schliessen die Informationen zum Spiel ab. Danach erfolgt die Beschreibung des Vorgehens. Wenn möglich wird eine zweite Spielvariante sowie Erweiterung des Spiels beschrieben (vgl. Tabelle 2).

Literaturverzeichnis

Eine reichhaltige Literatur wird aufgeführt, so dass ein breites Angebot zum Nachschlagen zur Verfügung steht.

Tabelle 2: Vorlage Unterrichtsbaustein

Unterrichts- baustein	Schwierigkeitsstufe ☆☆☆
Inhalt	
Material	
Ziele	
Dauer (ca.)	
Sozialform	
Vorbereitung:	
Vorgehen 1	
Vorgehen 2	
Vorgehen 3	
Erweiterung	
Quelle	

9 Evaluation

In diesem Kapitel werden die beiden Leitfadeninterviews sowie die Transkription und Kategorienbildung dargestellt. Die Evaluation beinhaltet eine Auswertung der Leitfadeninterviews und deren Interpretationen, eine Zusammenfassung der Auswertung des Produktes sowie eine Schlussfolgerung.

9.1 Leitfadeninterview

Für die Evaluation erfolgte zu Beginn und am Ende der Erprobung ein Leitfadeninterview. Das erste wurde am 13. Februar und das zweite am 22. März 2018 durchgeführt. Die Autorinnen teilten sich die Leitung der Interviews auf. Beim ersten Interview geht es um eine Aufnahme des Vorwissens zur WSF. Im zweiten werden die Veränderungen in Bezug zur WSF sowie die Umsetzung der Wortschatzkiste erfragt.

Die Interviews wurden mittels Tonaufnahmen aufgezeichnet, um eine systematische Auswertung zu ermöglichen. Eine Einwilligung wurde vorherig bei den entsprechenden Personen eingeholt.

Interview vor Beginn der Wortschatzarbeit

Tabelle 3: Leitfragen zu Interview 1

Einstiegsfragen	Unterfragen	Details
Welche Bedeutung hat Wortschatz für euch? <i>Was bedütet Wortschatz für di für eu?</i>	<i>Was denked ihr, was isch Wortschatz?</i>	
Vorerfahrungen	Unterfragen	Details
Was wisst ihr über WSF? <i>Was verstönd ihr unter Förderig vom Wortschatz?</i>	<i>Uf weli Art machsch du da?</i>	
Schulalltag	Unterfragen	Details
Macht ihr Wortschatzarbeit im Kindergartenalltag? <i>Wie mached ihr die Förderig im Chindergarte?</i>	In welcher Form baust du WSF in den Unterricht ein? <i>Wie gseht die Förderig im Alltag us?</i>	

Interview zum Abschluss der Wortschatzarbeit

Tabelle 4: Leitfragen zu Interview 2

Einstiegsfragen	Unterfragen	Details
Woran denkst du als erstes, wenn du an die drei Wochen Wortschatzarbeit denkst? <i>Was chunt eu als erschts in Sinn wenn ihr a die drüü Wuche Wortschatzarbet denked?</i>	Was ist an Wichtigem passiert? <i>Wa tunkt eu s wichtigscht wo passiert isch?</i> Inwiefern hat sich dein persönlicher Bezug zum Wortschatz verändert? <i>Inwiefern het sich din persönliche Bezug zum Wortschatz veränderet?</i>	
Erfahrungen mit der der Wortschatzkiste	Unterfragen	Details
Welche Bereiche haben dich als KLP am meisten unterstützt? <i>Was het dich als KLP am meischte understützt bi de Umsetzig?</i> (Theorieteil, geführte Aktivitäten, freie Spielangebote, Strategie des Wortschatzsammlers)	Gab es Aspekte, die herausfordernd waren? <i>Weli Aspekt sind usefordernd gsi?</i>	Frage stellen Antworten abwarten, dann Plakat präsentieren (6 Bereiche mit 8 Punkten bewerten), dann nochmals nachfragen

Inwiefern fielen dir Aspekte beim Wortschatz der Kinder auf, die dir vorher nicht aufgefallen sind? <i>Inwiefern sind dir beim Wortschatz vo de Chind Sache ufg-falle, wo du vorher nonig wohrgno hesch?</i>		
Inwiefern hat sich dein Blick betreffend Einschätzung des Wortschatzes verändert? <i>Inwiefern het sich din Blick, was d'Ischätzig vom Wortschatz abelangt veränderet?</i>	Inwiefern konnten Lernprozesse im Bereich Wortschatzerweiterung beobachtet werden? <i>Inwiefern hesch du Fortschritt in Bezug uf de Wortschatz chönne beobachte?</i>	
Welche Angebote erzielten die besten Ergebnisse? <i>Bi welne Agebot hend d'Chind us diner Sicht am meischte profitiert?---Sind die au bsunders beliebt gsi bi de Chind?</i>		Plakat (geführte Aktivitäten, Spiele, Wortschatzsammler, alltagsintegrierte Kommunikation)
Reflexion	Unterfragen	Details
Wieviel Zeit hast du dir für die Interaktion (Gespräch mit dem einzelnen Kind) nehmen können. <i>Wie hesch es du gschaft mit einzelne Chind i d Interaktion zcho?</i>		Plakat: täglich / 2-3 Mal pro Woche / einmal pro Woche / sporadisch
Inwiefern war es möglich die Wortschatzkiste in den Kindergartenalltag zu integrieren? <i>Inwiefern isch es möglich gsi d'Wortschatzkische in Alltag z integriere?</i>	Gab es Stolpersteine? <i>Hets Stolperstei geh?</i> Hast du Verbesserungsvorschläge? <i>Chömed dir Verbesserigsvorschläg in Sinn?</i>	
Welche Bedeutung hat Wortschatz jetzt für dich? <i>Was bedüet Wortschatz jetzt für eu?</i>	Wie wirst du Wortschatzarbeit in Zukunft gestalten? <i>Wie wirsch du in Zuekunft Wortschatzarbet mache/gstalte?</i>	

Das erste Interview wurde mit vier KLP durchgeführt. Leider erkrankte vor dem zweiten Interview eine Teilnehmende, so dass dieses nur noch mit drei stattfand. Aus diesem Grund erfolgt die Evaluation nur mit drei KLP. Alle unterrichten in einem Kindergarten in ländlicher Umgebung.

Nachfolgend werden die Teilnehmenden vorgestellt:

AK.B. besuchte das Kindergärtnerinnenseminar in Klosters. Sie unterrichtet seit 1982 in diversen Kindergärten in einem 100% Pensum wie auch im Jobsharing. Seit vielen Jahren unterrichtet sie im Jobsharing in H. Das Dorf ist geprägt von Landwirtschaft und Einfamilienhäusern. Die Zusammensetzung der Klasse ist sehr heterogen. Die Klasse umfasst 20 Kinder je 10 im 1. und 2. Kindergartenjahr. Die Kinder im 2. Kindergartenjahr sind im Leistungsbereich unterschiedlich und eher schwierig einzuschätzen. Die Kinder des 1. Jahres sind eher stark.

C.T. besuchte die Pädagogische Hochschule in Kreuzlingen. Sie arbeitete zuerst im Teamteaching mit J.B. während eines Jahres zu 80%. Danach übernahm sie die neu entstandene 100% Stelle. Nun arbeitet sie das vierte Jahr in F. Das Dorf bietet einen mehrheitlich höheren Lebensstandard. Die Klasse besteht aus 16 Kindern, sieben im 1. und neun im 2. Kindergartenjahr. Die Klasse ist lebendig und die kognitiven Leistungen weisen eine grosse Streuung auf. Der Anteil der Kinder mit einer Fremdsprache ist klein. Die Schulgemeinde ist gegenüber DaZ grosszügig.

J.B. besuchte die Pädagogische Hochschule in Kreuzlingen. Seither arbeitet sie im fünften Jahr in F. Das Dorf bietet einen mehrheitlich höheren Lebensstandard. Die Klasse besteht aus 18 Kindern, neun im 1. und neun im 2. Kindergartenjahr. Die Klasse ist lebendig und in den kognitiven Leistungen weit. Der Anteil der Kinder mit einer Fremdsprache ist klein. Die Schulgemeinde ist gegenüber DaZ grosszügig.

S.R. besuchte die Pädagogische Hochschule in Kreuzlingen und arbeitet seit sechs Jahren in T. Das Dorf ist geprägt von Einfamilienhäusern und bietet einen höheren Lebensstandard. Die Klasse umfasst 17 Kinder, zehn im 1. Kindergarten und sieben im 2. Kindergartenjahr. Das Leistungsniveau ist eher hoch.

9.1.1 Transkription und Kategorienbildung

„Transkription (lat. transcribere „umschreiben“) bedeutet das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 16). Um die aufgenommenen Interviews von der gesprochenen Mundart in eine schriftliche Form zu bringen, haben sich die Autorinnen für die Audiotranskription F4 nach Dresing und Pehl (ebd.) entschieden. Sie bietet Erleichterungen, da die Teilnehmerinnen mittels Tastenkombination angewählt werden können. Auch ist es möglich die Aufnahme verlangsamt abzuspielen, so dass das Aufschreiben einfacher wird.

Die gesprochene Sprache wurde in Standardsprache umgesetzt. Um möglichst nahe an den Aussagen zu bleiben flossen teilweise Mundartausdrücke ein.

Die Autorinnen haben sich für einfache Transkriptionsregeln entschieden, da dort die Priorität auf dem semantischen Inhalt des Gesprächs liegt (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 17). In den Interviews findet eine Diskussion zum Wortschatzerwerb statt, wobei der Inhalt im Zentrum steht und die Stimmungen und die Ausdrucksweisen der Teilnehmerinnen eine untergeordnete Rolle spielen.

Zur Analyse der durchgeführten Interviews wurde das Programm MAXQDA verwendet. Es ermöglicht das Codieren von Gruppentranskripten und erleichtert die quantitative Zusammenfassung der Aussagen. Deduktive und induktive Kategorien können definiert und im Text zugeordnet werden. Vielfältige Möglichkeiten zur statistischen und visuellen Darstellung der Ergebnisse sind vorhanden.

Beim ersten Transkript wurden die Gruppenteilnehmerinnen von MAXQDA nicht erfasst, so konnten nur die Aussagen mit MAXQDA codiert werden. Um es trotzdem mit dem zweiten Interview vergleichen zu können, wurde die Zuordnung von Hand ausgezählt. Auf einen Übereinstimmungskoeffizienten verzichteten die Autorinnen, da nur zwei Interviews codiert werden.

Die deduktive Kategorienbildung erfolgte apriori auf den theoretischen Grundlagen. Um die Eingrenzung in Bezug auf die Fragestellung zu konkretisieren, zogen die Autorinnen wenn nötig Indikatoren bei. Einzelne Oberkategorien wurden mit Unterkategorien ergänzt. Während der Codierung des zweiten Interviews erfolgte die induktive Kategorienbildung mit den Codes Vorkenntnisse zum Wortschatzerwerb, Zeitfaktor, Anwendbarkeit und Umsetzbarkeit der Wortschatzkiste. Durch die intensive Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit der Wortschatzkiste war es den Autorinnen wichtig, die Vorkenntnisse vom neuerworbenen Wissen abzugrenzen.

Folgende Kategorienbildung wurde für die Auswertung der Leitfadeninterviews verwendet:

- **Methoden der Wortschatzförderung (violett)**
Indikator: Alltagsintegrierte, angeleitete Förderung, Spiel
- **Interaktion (gelb)**
- **Sprache als Modell (rot)**
Unterkategorien:
 - Sensibilisierung für den Sprachgebrauch des Kindes
 - Sensibilisierung für den eigenen Sprachgebrauch
- **Strategien der Wortschatzförderung (orange)**
Unterkategorien:
 - Fragestrategien
 - Elaboration / drei Phasenmodell
 - Wortschatzsammler

➤ **Wortschatzgrundlage / Basiswissen der Kinder (blau)**

Unterkategorien:

- Eingeschränkte Wortschatzgrundlage
(Z.B. Kinder mit kleinem Wortschatz, fremdsprachige Kinder)
- Wortschatzzuwachs
- Motivation

➤ **Vorkenntnisse zur Wortschatzförderung (grün)**

➤ **Anwendbarkeit / Umsetzbarkeit der Wortschatzkiste (türkis / hellblau)**

Unterkategorie:

- Manual, Lernstandserfassung / Beobachtung

➤ **Zeitfaktor (braun)**

Die Transkription und die Kategorienbildung befinden sich im Anhang 7 und 8.

9.2 Auswertung der Interviews und deren Interpretationen

Die Evaluation erfolgt aus der Kategorienbildung der Leitfadeninterviews. Leider erkrankte eine der KLP während der Erprobungsphase und konnte am zweiten Interview nicht teilnehmen. Deshalb erfolgt die Evaluation der Ergebnisse mit drei KLP.

Nachfolgend werden mit Hilfe von Kiviat- oder Spinnendiagrammen die Ergebnisse der Codierung aufgezeigt. Die einzelnen Kategorien werden gleichwertig dargestellt und die Unterschiede oder Veränderungen sind ersichtlich. Die Anzahl an codierten Aussagen zu einer Kategorie wird als realer Wert im Diagramm aufgezeigt.

Die Auswertung beschränkt sich auf die deduktiven Kategorien, da diese im ersten wie auch zweiten Interview vorhanden und somit qualitative Aussagen möglich sind. Die induktive Kategorienbildung wird zur Vervollständigung der Evaluation am Ende beschrieben.

9.2.1 Leitfadeninterview AK.B.

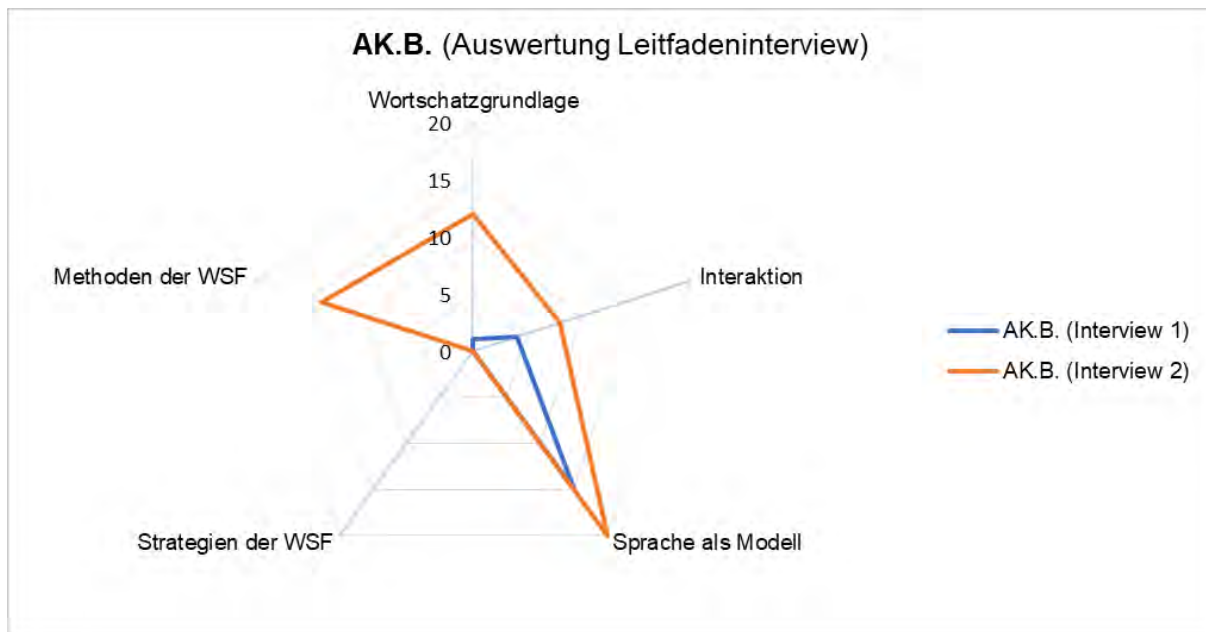


Abbildung 11: Kiviatdiagramm AK.B. Leitfadeninterview (K. Gantenbein & M. Lenz)

AK.B. wendet die Sprache als Modell im Kindergarten am meisten und die Interaktion häufig an. Die Methoden sowie die Strategien der WSF wie auch die Umsetzung der Wortschatzgrundlage werden im ersten Interview nicht erwähnt.

Nach dem zweiten Interview zeigt sich ein vielfältigeres Bild. Die Sprache als Modell erachtet sie nach wie vor als wichtigster Bereich. Die Wortschatzgrundlage sowie die Methoden der WSF nennt sie deutlich mehr. Auch bei der Interaktion erfolgt ein Zuwachs. Die Strategien der WSF erwähnt sie nicht.

Fazit: AK.B. zeigte bereits im ersten Interview eine deutliche Sensibilisierung gegenüber der Sprache als Modell sowie dem Einsatz der Interaktion.

Nach der Erprobung werden die Methoden der WSF vermehrt erwähnt und zeigen eine deutliche Steigerung auf. Zudem ist bei der Umsetzung der Wortschatzgrundlage ein deutlicher Zuwachs zu erkennen. Dies weist darauf hin, dass sie sich mit der Förderung stark auseinandergesetzt hat. Die Strategien der WSF sind in beiden Auswertungen nicht vorhanden. Möglicherweise ist dies auf den zeitlichen Faktor zurückzuführen. Die Sensibilisierung und die Haltung gegenüber der WSF erweiterte AK.B. vor allem in den Bereichen der Methoden der WSF, der Wortschatzgrundlage, der Sprache als Modell und der Interaktion.

9.2.2 Leitfadeninterview J.B.

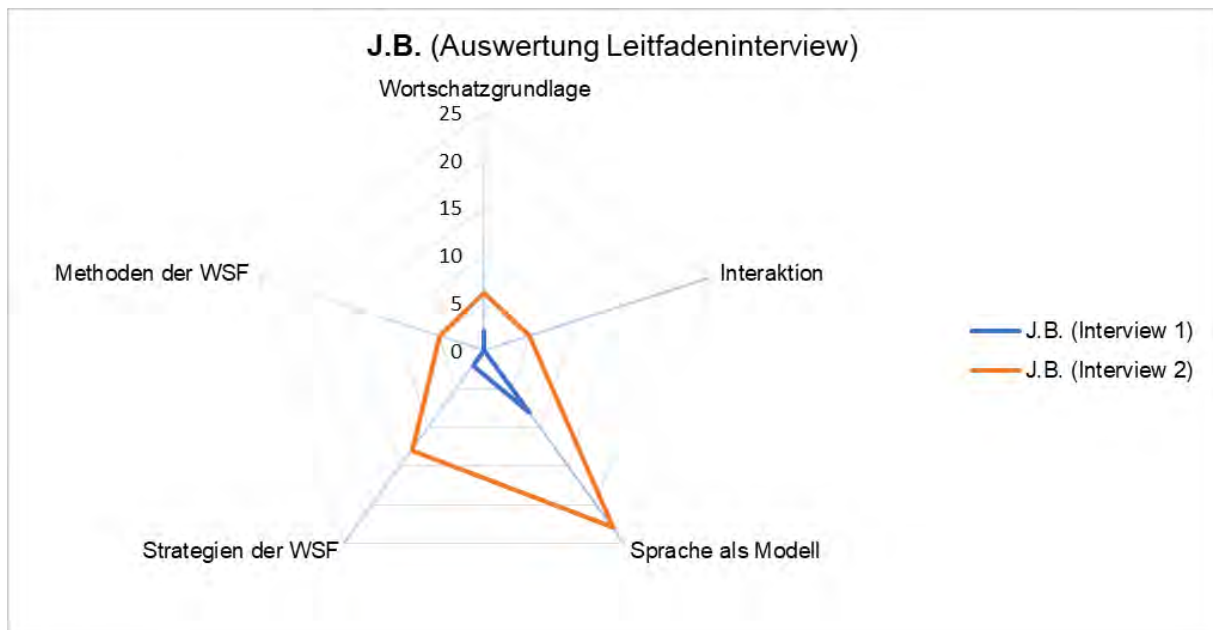


Abbildung 12: Kiviatdiagramm J.B. Leitfadeninterview (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Bei J.B. ist die Sprache als Modell am meisten vertreten. Die Wortschatzgrundlage sowie die Strategien der WSF sind ebenfalls ansatzweise vertreten. Die Interaktion sowie die Methoden der WSF werden nicht erwähnt.

Nach der Erprobung ist die Sprache als Modell sowie die Strategien der WSF deutlich vertreten. Die Wortschatzgrundlage, die Methoden der WSF sowie die Interaktion werden erwähnt.

Fazit: Die Sprache als Modell wird bereits im ersten Interview stark gewichtet. Diese erweitert sich während der Erprobung deutlich. Die Strategien der WSF werden ebenfalls mehrfach angewendet. Dies zeigt, dass ihr dieser Bereich während der Erprobung wichtig wurde und ins Zentrum ihres Interesses gerückt ist. Die Interaktion sowie die Umsetzung der Wortschatzgrundlage steigern sich ebenfalls.

J.B. brachte bereits eine Sensibilisierung in Bezug auf Sprache als Modell, Vorwissen zur Wortschatzgrundlage sowie Strategien der WSF mit. Eine deutliche Steigerung ist im Bereich der Anwendung der Strategien sowie der Sprache als Modell zu erkennen.

Im Bereich der Interaktion sowie der Methode der WSF ist ein Bewusstsein entstanden. Bei allen Bereichen fand eine Auseinandersetzung statt, so dass eine Sensibilisierung gegenüber der WSF zu sehen ist.

9.2.3 Leitfadeninterview S.R.

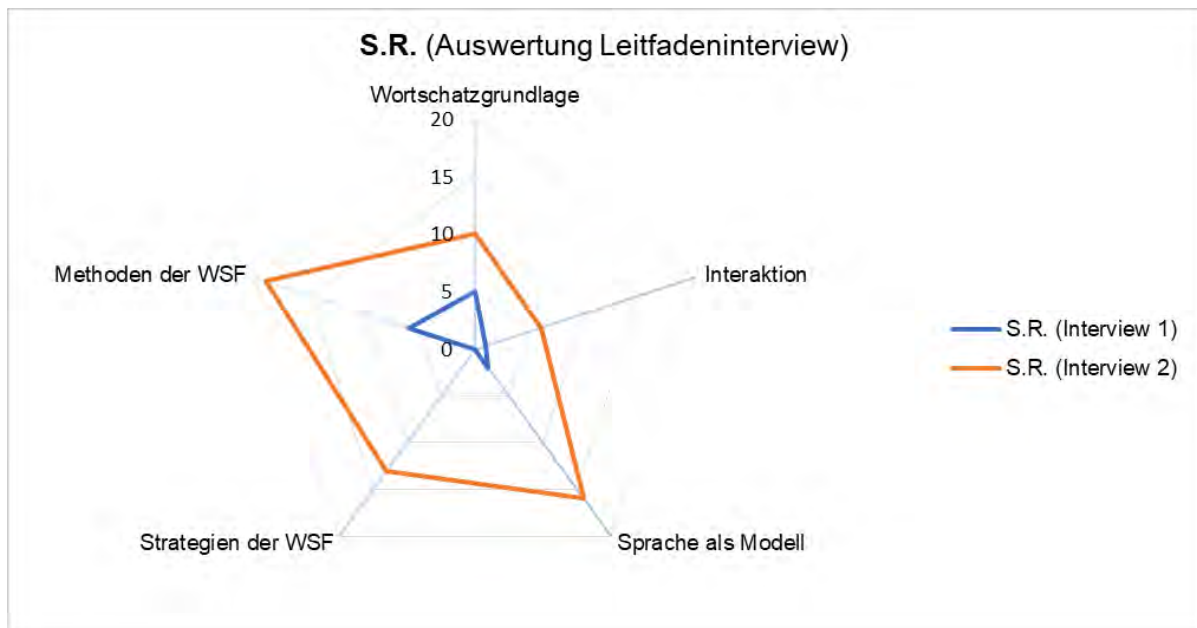


Abbildung 13: Kiviatdiagramm S.R. Leitfadeninterview (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Die Auswertung des ersten Interviews zeigt auf, dass S.R. vorwiegend Methoden der WSF im Kindergarten anwendet und auf der Wortschatzgrundlage aufbaut. Zudem ist sie sich der Sprache als Modell bewusst. Die Interaktion sowie die Strategien der WSF werden nicht erwähnt.

Nach der Erprobung der Wortschatzkiste zeigt sich ein vielfältiges und erweitertes Bild. Die Methoden der WSF wurden am meisten verwendet, dicht gefolgt von der Sprache als Modell und den Strategien der WSF. In allen Bereichen fand eine deutliche Steigerung statt. Die Umsetzung der Wortschatzgrundlage sowie die Interaktion erweiterten sich ebenfalls.

Fazit: Die Methoden der WSF sowie die Sprache als Modell sind S.R. wichtig. Im Vergleich zur Auswertung im ersten Interview nennt sie die Sprache als Modell, die Methoden und Strategien der WSF deutlich mehr. Dies weist darauf hin, dass sich S.R. mit der WSF intensiv auseinandergesetzt hat und sich ihre Haltung gegenüber der Sprachförderung veränderte, was sie im Interview auch betonte. Die Sensibilisierung wurde angeregt und die Methodenanwendung wird bewusst eingesetzt.

Die Umsetzung der Wortschatzgrundlage sowie die Interaktion steigerten sich auch, jedoch im Vergleich zu den anderen Codes deutlich weniger.

9.2.4 Leitfadeninterview aller Teilnehmenden

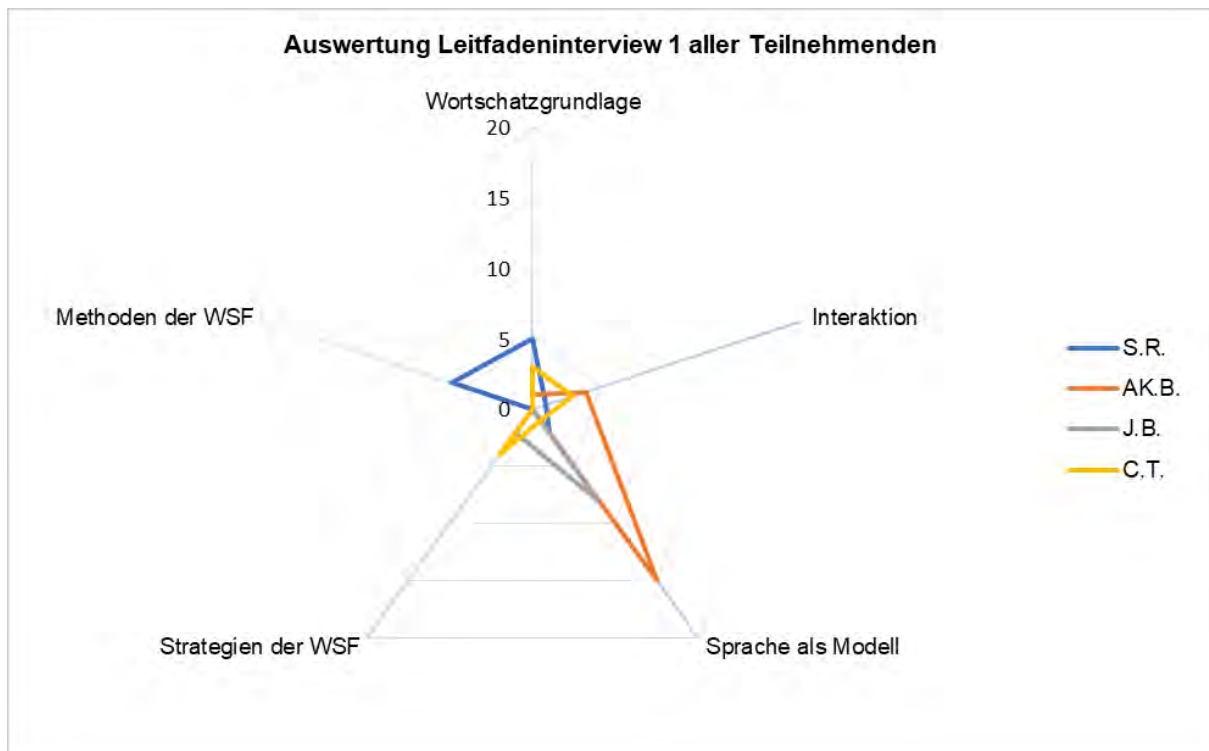


Abbildung 14: Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 1 aller Teilnehmenden (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

In der Gesamtauswertung des ersten Interviews aller Teilnehmenden ist die Sprache als Modell bereits zentral. Zwei Teilnehmerinnen äussern viele Aspekte. Die Kategorien Strategien und Methoden der WSF sowie die Wortschatzgrundlage werden je nach KLP verschieden eingeordnet und kommen wenig zum Tragen. Die Interaktion wird unterschiedlich erwähnt. Eine Teilnehmende äussert sich mehrmals.

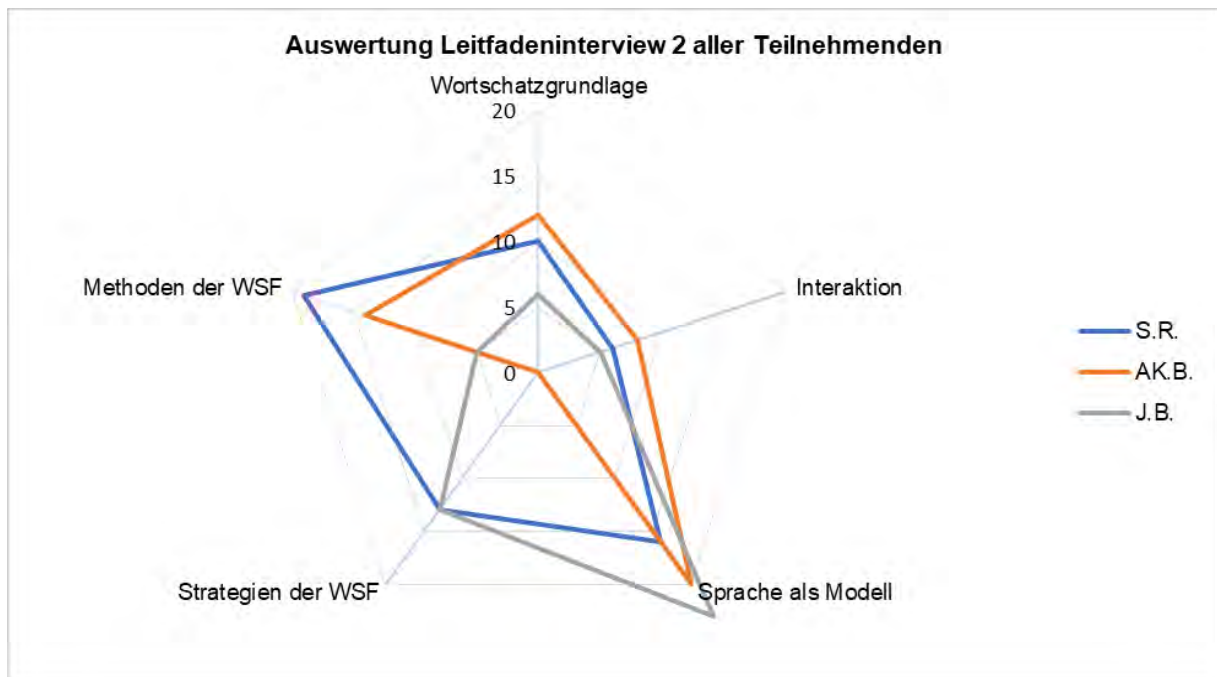


Abbildung 15: Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 2 aller Teilnehmenden (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Nach dem zweiten Interview ist bei allen Teilnehmenden eine Entwicklung und Erweiterung in allen Kategorien festzustellen. Die Sprache als Modell wenden alle mehrheitlich an. Ebenfalls wenden zwei Teilnehmende die Strategien der WSF oft an. Die Methoden der WSF werden ebenfalls von zwei Teilnehmenden als wichtig erachtet. Die Bedeutung der Wortschatzgrundlage wie auch die der Interaktion wird von allen erkannt, jedoch unterschiedlich erwähnt. Die Interaktion wird dabei am wenigsten stark in Erwägung gezogen.

Fazit: Die Sensibilisierung konnte bei allen Teilnehmenden in den Kategorien Sprache als Modell, Wortschatzgrundlage sowie Interaktion angeregt werden. Dabei ist die Sprache als Modell bei allen zentral. Eine zusätzliche Erweiterung ist in den Methoden sowie in den Strategien der WSF zu erkennen. Daraus lässt sich schließen, dass der Input der theoretischen Grundlagen für die Teilnehmenden anspornend war. Die Wortschatzgrundlage wird unterschiedlich wahrgenommen, was ev. auf den zeitlichen Faktor oder die kurze Erprobungsphase zurückzuführen ist. Bei der Interaktion könnte der zeitliche Faktor ebenfalls eine Rolle gespielt haben, diese wurde am Wenigsten erwähnt.

Die Sensibilisierung und die Haltung gegenüber der WSF erweiterten sich bei allen Teilnehmenden. Es zeigt, dass die KLP einen intensiveren und bewussteren Umgang mit der WSF pflegen.

9.2.5 Induktive Kategorien

Zur Vervollständigung der Evaluation werden nachfolgend die induktiven Kategorien Anwendbarkeit der Wortschatzkiste, Zeitfaktor sowie Vorkenntnisse zur WSF beschrieben.

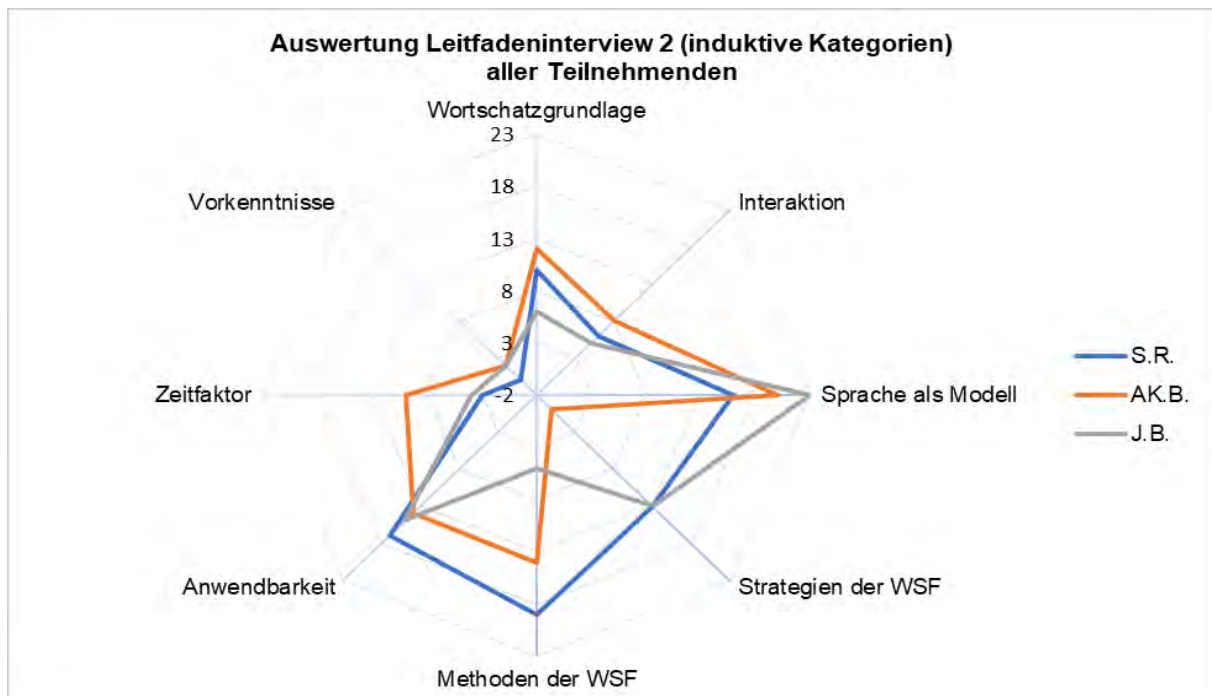


Abbildung 16: Kiviatdiagramm induktive Kategorien aller Teilnehmenden (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Die Anwendbarkeit wird im Vergleich zu den anderen Kategorien am meisten genannt. Die Vorkenntnisse, welche die KLP zum Thema WSF mitgebracht haben, werden nur wenig erwähnt. Eine Teilnehmende gibt dem Zeitfaktor mehr Gewicht als die anderen. Dieser wird von den anderen auch genannt.

Fazit: Die Anwendbarkeit der Wortschatzkiste wird in vielen Aussagen bestätigt, Sie kann mit der Kategorie „Strategien der Wortschatzförderung“ in ihrer Wichtigkeit verglichen werden. Die Vorkenntnisse werden im Zusammenhang damit erwähnt, dass die Inhalte der Wortschatzkiste, die KLP an bereits Gelerntes erinnert und zum Wiederaufnehmen bewogen haben. Dies zeigt, dass Methoden, Strategien und die Sprache als Modell umsetzbar sind. Den Faktor Zeit könnte auf die Rahmenbedingungen wie Erprobungszeit, Jobsharing- Situation, Gruppendynamik zurückzuführen sein.

Die vielen Äusserungen zur Anwendbarkeit weisen darauf hin, dass die Wortschatzkiste zur Unterstützung bei der WSF beigetragen hat.

9.3 Evaluation der Entwicklungsarbeit Wortschatzkiste

Die Evaluation der Anwendbarkeit und Praxistauglichkeit wurde im Leitfadeninterview erfragt sowie mit Hilfe eines Reflexions- und Beobachtungsbogens erfasst. Dieser wurde den KLP zu Beginn der Erprobung abgegeben. Dabei beurteilten sie im Reflexionsbogen die Einschätzung des Manuals mit den theoretischen Grundlagen, den Anleitungen zu geführten Aktivitäten (Inputs) sowie den Spielen, dem Wortschatzsammler und den Liedern. Im Beobachtungsbogen wurde die Arbeit mit der Wortschatzkiste protokolliert und reflektiert. Die Darstellungen und Aussagen werden nachfolgend wiedergegeben. **Die kursiv geschriebenen Bereiche beziehen sich auf die Aussagen im Leitfadeninterview, die anderen auf die Einschätzung im Reflexionsbogen.** Die detaillierten Einschätzungen befinden sich im Anhang 10 bis 17.

Tabelle 5: Zusammenfassung aller Rückmeldungen der Reflexionsbogen

Anwendbarkeit der theoretischen Grundlagen
<ul style="list-style-type: none">- das Wichtigste wird kurz und knapp erläutert- Grafiken erleichtern das Verstehen der Inhalte- viel Grundlagenmaterial → benötigt Zeit um sich zu vertiefen- ansprechende Gestaltung, übersichtlich- Vertiefung für KLP wird ermöglicht- hilfreich, um kurz nachlesen zu können- <i>Manual für Anregung und Sensibilisierung</i>- <i>knackig zum Durchlesen und Entscheiden</i>- <i>gut, verständlich beschrieben</i>- <i>Mühe sich zurechtfinden, welche Spiele sind wo zu finden (ev. auch Zeitfaktor verantwortlich)</i>- <i>Auffrischung der theoretischen Grundlagen, sehr schön zusammengefasst</i>- <i>Theorie wird wenig gebraucht, eher Strategie und praktische Anwendung</i>- <i>zielorientiert, schnelles Nachschlagen möglich</i>- <i>wunderbares Instrument, indem man einzelne Bereiche nachschauen kann</i>- <i>Beobachtungsbogen angeschaut, angefangen und wieder abgebrochen</i>- <i>Beobachtungen für jedes Kind zu aufwändig und sprengt den Rahmen</i>- <i>Logopädin oder SHP soll dies erledigen</i>- <i>hilfreich zur besseren Einschätzung eines Kindes</i>
Anwendbarkeit der Anleitungen zu den Inputs der geführten Aktivitäten
<ul style="list-style-type: none">- gut beschrieben- verständlich und klar- detailliert, verständlich und nicht zu lange- gut handhabbar/einfache Umsetzung- optisch ansprechbar- die Ideen sind lustvoll für die Kinder und gut brauchbar

- Anregung: eher Inputs/Impulse für geführte Aktivitäten
- gute Überlegungen
- Erweiterungen und Varianten sind sehr gut
- man muss fast nichts überlegen
- *sehr gern gebraucht als Einstieg, Ausklang*

Anwendbarkeit der Spielanleitung

- gute Erklärungen/Auflistung
- hilfreich, dass der Schwierigkeitsgrad gut ersichtlich ist
- Materialliste vorhanden
- Orientierung, welche Anleitung zu welchem Spiel gehört benötigt Zeit
- Spielanleitung „Hoppla Hopp“ unklar
- vielseitig einsetzbar
- regen die Kommunikation an
- können nach einer guten Einführung selbständig gespielt werden
- die Spiele wurden in den Alltag eingebaut
- Ansprechende Gestaltung mit viel Sorgfalt erarbeitet
- Kompakt in einer Kiste
- Kinder hatten Spass

Anwendbarkeit des Wortschatzsammlers

- Das Sammeln der Wörter wird zur Rahmengeschichte und zeigt Fortschritte und Erfolge auf
- kann überall eingesetzt werden
- sehr guter Ansatz zur Wortschatzerweiterung
- lebensnah für die Kinder
- Identifikation mit der Figur Zaubermaus
- schöner Einstieg für die Weiterarbeit/Rahmengeschichte
- Kinder sind begeistert, kreative Auseinandersetzung mit Wörtern
- kann im Ausklang, Freispiel, Förderzeit etc. eingesetzt werden
- Einführung funktioniert gut
- handelndes Erleben ermöglicht Begriffe einzuprägen
- wird mit DaZ Kindern weitergeführt
- hat den Kindern gefallen
- Kinder haben auf die Schatzkiste und die Zaubermaus gut reagiert/ angesprochen
- hat viel gebracht
- längerfristig im Kindergarten einsetzbar
- Ansporn für Kinder neue Wörter zu lernen,
- Beschreibung des Wortschatzsammlers wurde immer wieder angewendet
- Hinführung, spannende Arbeit, Wortschatzsammler habe ich am Meisten angeschaut

Anwendbarkeit der Lieder

- die meisten Lieder sind bekannt und werden im Alltag eingesetzt → deshalb nicht viele Lieder ausprobiert
- Die Lieder werden zum Thema gebraucht
- einige waren bekannt; wurden aufgefrischt und wieder verwendet
- *die meisten sind bekannt, Anregung sie wieder einmal zu gebrauchen*
- *sind sehr alltagstauglich, während des ganzen Jahres anwendbar, alle Kinder können mitmachen*
- *themenbezogen einsetzbar,*
- *Kreisspiel „I gang in d' Stadt“ verschieden anwendbar*
- *Körpervers „Herbert Hoor“ sehr lustig*

Anwendbarkeit Wortschatzkiste (incl. Spiele)

- *handliches Instrument*
- *Kiste würde ich sofort nehmen, wenn ich sie geschenkt bekomme*
- *Bin am Morgen gekommen und habe geschaut was ich im Freispiel für ein neues Spiel anbieten kann.*
- *Kiste steht neben dem Pult, praktisch zum Hinstellen, ist überall einsetzbar und man weiss es geht um den Wortschatz*
- *schnell, knackig durchlesen und entscheiden, das könnte ich noch machen*
- *lustvoll, abwechslungsreich und verschieden*
- *Form ist ansprechend (läss)*
- *ästhetisch schöne Spiele, vielseitiges, schönes Material*
- *Ideen sind eine Inspiration für Erweiterung*
- *vielseitig einsetzbar, vieles kann man themenmässig abändern*
- *ein Aufbau des Wortschatzes ist möglich*
- *Spiele benötigen enge Begleitung bis man sich rausnehmen kann und die Kinder sie selbständig spielen können*
- *Spiele benötigen eine genaue Einführung, so dass das Spiel gelebt wird und es zu einer Kommunikation kommt*
- *Wortschatzkiste kann das ganze Jahr über verwendet werden; Aufbau wird ermöglicht → längerfristig einsetzbar*
- *Spiel „Wer bin ich“ anfangs sehr schwierig, Kategorisieren vorausgenommen, Einschränken auf Esswaren, Menschen, Fragestrategien anwenden*
- *am Anfang, im Freispiel oder am Schluss anwendbar*

Normale Schrift: Aussagen aus dem Leitfadeninterview

Kursive Schrift: Einschätzungen aus dem Reflexionsbogen

Zusammenfassung der Rückmeldungen

Die KLP äusserten sich mehrheitlich positiv zur Wortschatzkiste. Sie bewerteten das Manual als gut handhabbar, verständlich und klar beschrieben. Zudem ist es ansprechend und übersichtlich gestaltet. Die theoretischen Grundlagen sind verständlich zusammengefasst und vermitteln das Wichtigste kurz und bündig, so dass eine Auffrischung möglich wird. Eine Person erwähnte, dass sehr viel Grundlagenmaterial vorhanden ist und für die Vertiefung sehr viel Zeit benötigt wird.

Die Beobachtungshilfen wurden zwar angeschaut, jedoch als zu aufwändig beurteilt. Alle waren der Ansicht, dass dies die Logopädin oder SHP erledigen soll. Eine Person äusserte, dass der Bogen zur gezielten Einschätzung eines fokussierten Kindes hilfreich sein könnte. Die Anleitungen zu den geführten Aktivitäten (Inputs) sowie den Spielen erachten die Interviewten als detailliert, kurz und verständlich beschrieben sowie optisch ansprechbar. Die Spielideen sind für die Kinder lustvoll und im Alltag umsetzbar. Besonders hilfreich war die gut ersichtliche Materialliste. Ebenso unterstützte die Angabe des Schwierigkeitsgrades. Eine Person äusserte, dass zu Beginn die Orientierung, welche Anleitung zu welchem Spiel gehört viel Zeit in Anspruch nahm. Die Erweiterungen sowie Varianten wurden geschätzt und als sehr gut überlegt eingestuft. Einzig die Spielanleitung „Hoppla Hopp“ wurde als unklar bezeichnet.

Gemäss den Interviewten ist die Wortschatzkiste handlich und praktisch im Alltag einzusetzen. Sie ermöglicht auch eine kurzfristige Vorbereitung am Morgen und unterstützt die KLP bei der Förderung des Wortschatzes. Die Lieder und Spiele sind vielseitig einsetzbar und lassen sich themenbezogen verändern. Die Spiele benötigen eine genaue Einführung und enge Begleitung bis sie von den Kindern selbständig gespielt werden können. Dies erfordert von der KLP eine gute Strukturierung des Alltages. Dies erwies sich auch als grösste Herausforderung, da bei sehr heterogenen Klassen oft agiert werden musste und für das Zusammensitzen wenig Zeit blieb. Die Interviewten erwähnten, dass die Wortschatzkiste über das ganze Jahr verwendet werden kann und ein Aufbau möglich ist.

Der Wortschatzsammler fand bei zwei KLP grossen Anklang. Die Rahmengeschichte und das Sammeln von Wörtern werden als sehr guter Ansatz zur Wortschatzerweiterung eingeschätzt. Im Interview betonten sie, dass der Ansporn der Kinder neue Wörter zu lernen sehr gross sei und diese Strategie längerfristig im Kindergarten einsetzbar wäre. Die Anleitung zum Wortschatzsammler wurde immer wieder zum Nachschlagen verwendet.

Fazit: Die Wortschatzkiste und das Manual sind in der Praxis umsetzbar und unterstützen die WSF. Der Wortschatzsammler hilft den Kindern beim Erlernen von neuen Begriffen und kann im Kindergarten ausgebaut werden. Die Kinder hatten Spass an den Spielen. Diese sind vielseitig und themenbezogen einsetzbar.

Durch ein Beobachtungsprotokoll wurden die erprobten Spiele erfasst:

Tabelle 6: Zusammenfassung der Beobachtungsprotokolle

Art des Wortschatzes	Spiele	Anzahl Anwendung Kindergarten	Nicht gespielt
Nomen	Hörspaziergang	2	
	Nanu wo steckt der Schuh	2	
	Hoppla Hopp		x
	Ratefüchse aufgepasst	1	
	Wer bin ich	3	
	Koffer packen	1	
Ober- u. Unterbegriffe	Halli galli	1	
	Quartett	1	
	Zusammengesetzte Nomen	2	
Verben	Verbenbingo		x
	Mau-Mau- Spiel		x
	Guck nicht über die Mauer	2	
	Verben Memory		x
	Wimmelbilder		x
Adjektive	Taststrasse	1	
	Schwarzer Peter	1	
	Gegenteilmemory	1	
	Fliegenklatschenspiel	3	
Nomen, Verben u. Adjektive	Kamishibei	1	

Tabelle 7: Zusammenfassung der Inputs zu geführten Aktivitäten

Inputs zu geführten Aktivitäten	Spiel	Anzahl Anwendung Kindergarten	Nicht angewendet
Nomen	Fruchtsalat/Gemüsesuppe	2	
	Vers Grüezi Herbert Hoor	2	
	Wörter zaubern		x
Ober- u. Unterbegriffe	Singspiel i gang in d' Stadt	1	
	Farben Kettenspiel	1	
Nonsense Wörter	Vers unter der Kellerstäge		x
Verben	Mein rechter Platz	2	
	Pantomime raten	1	
	Grüezi mitenand		x
	Lied lueg emol mini Füess a	2	
Adjektive	Rätselgeschichten	1	
	Lied: Gegenteil Orchester		x
	Lied der Gegensätze		x
Nomen, Verben u. Adjektive	Lied Firlfanz		x
	Was ist dir lieber	1	
	Geschichtensäckchen	1	
	Wörterwaldkarten	1	
	Wortschatzsammler-Kiste	2	

Zusammenfassung der Spielanwendung

Die Spielauswertung zeigt, dass in allen Kategorien Spiele verwendet wurden. Die Mehrheit der Spielideen zu Nomen wurde von zwei oder drei KLP getestet. Eines wurde nicht gespielt. Die Spiele zu Ober- und Unterbegriffen wurden alle getestet wobei die zusammengesetzten Nomen in zwei Kindergärten angewendet wurden. Bei den Spielen zu Adjektiven zeigt das „Fliegenklatschenspiel“ einen grossen Anklang. Die restlichen Spiele wurden einmal genannt. Das Spiel „Guck nicht über die Mauer“ wird als einziges zu den Verben getestet. Die anderen Spiele zu den Verben wurden nicht eingesetzt.

Die Impulse zu geführten Aktivitäten wurden vielfältig genutzt. Dabei sind die Spiele zu Nomen in zwei Kindergärten und die Spiele zu Ober- und Unterbegriffen in jeweils einem Kindergarten angewendet worden. Die Inputs zu Verben wurden in einem oder zwei Kindergärten getestet. Bei den Spielen zu Nomen, Verben und Adjektiven wurde nur eines nicht angewendet. Die Wortschatzsammler-Kiste wurde in zwei Kindergärten eingesetzt. Bei den Spielideen für die Freispielaktivitäten wurden die Spiele zu Nomen, Ober- und Unterbegriffen mehr angewendet als die Spiele zu Verben.

Fazit: Die Auswertung zeigt auf, dass die Spiele mehrheitlich erprobt wurden. Dabei setzten die KLP vorwiegend Spiele zu Nomen, Ober- und Unterbegriffen sowie Adjektiven mit den Kindern im freien Spiel ein. Bei den Spielangeboten zu Verben wurde nur eines erprobt. Die Verben wurden vorwiegend in geführten Aktivitäten gefördert.

9.3.1 Auswertung der quantitativen Beurteilung

Im Leitfadeninterview wurden die Anwendbarkeit des Manuals und der Wortschatzkiste, die beliebtesten Angebote und die Möglichkeit zur Interaktion erfragt. Die Teilnehmenden schätzten in einem Punktesystem die Bereiche ein. Es konnten maximal 2 Punkte pro Kategorie vergeben werden.

Welche Bereiche der Wortschatzkiste haben dich als KLP unterstützt?

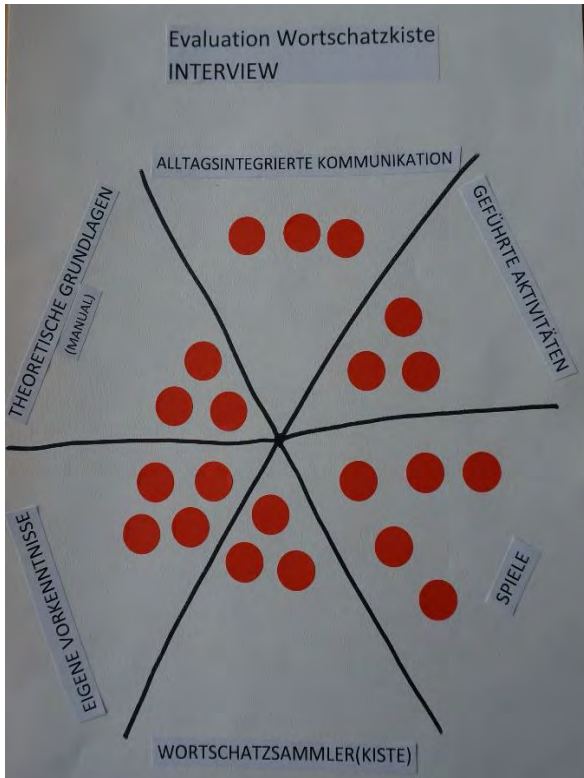


Abbildung 17: Evaluation Wortschatzkiste 1 (Lenz, 2018)

Alle Bereiche der Wortschatzkiste werden von den KLP als unterstützend eingeschätzt. Die Spiele erhielten mit 5 Punkten am meisten Zustimmung. Die eigenen Vorkenntnisse sind mit 4 Punkten bewertet worden. Die theoretischen Grundlagen, die geführten Aktivitäten, die alltagsintegrierte Kommunikation und die Wortschatzsammelerkiste erhielten je 3 Punkte.

Welche Angebote erzielten die besten Ergebnisse?

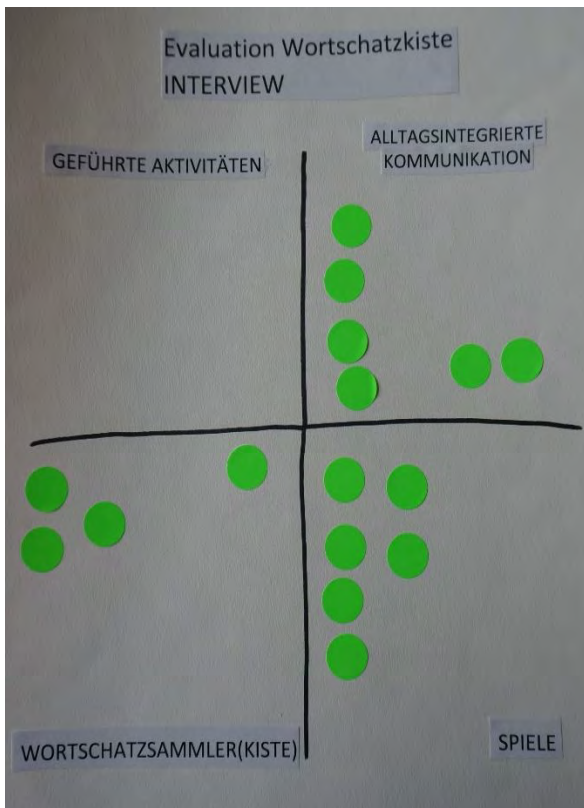
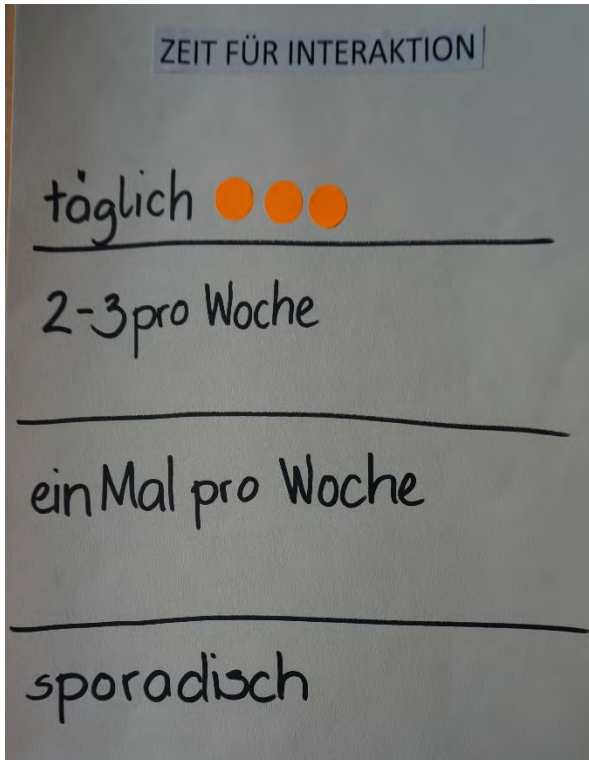


Abbildung 18: Evaluation Wortschatzkiste 2 (Lenz, 2018)

Es zeigt sich, dass die alltagsintegrierte Kommunikation sowie die Spiele jeweils mit sechs Punkten und der Wortschatzsammeler mit vier Punkten bewertet wurden. Die geführten Aktivitäten erhielten keine Punkte.

Wie viel Zeit hast du dir für die Interaktion nehmen können? (max. 1 Punkt)



Allen Teilnehmenden war es möglich täglich Zeit für Interaktionen zu finden, um mit einem Kind alleine zu sprechen und es zur Kommunikation anzuregen.

Abbildung 19: Evaluation Interaktion (Lenz, 2018)

Fazit: Die Wortschatzkiste als Ganzes wird von den KLP als bereichernd bewertet. Alle Bereiche erhielten Punkte. Auffallend ist, dass bei der Frage nach der Attraktivität, die geführten Aktivitäten keine Zustimmung erhielten, obwohl bei der allgemeinen Bewertung Punkte verteilt wurden. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Spiele, die Wortschatzsammlerkiste sowie die alltagsintegrierte Kommunikation mehr Interesse bei den KLP weckten als die geführten Aktivitäten. Interaktionen fanden täglich statt. Im Vergleich zum Interview wird die Interaktion hier mehr gewichtet. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass bei den KLP die Strategien und Methoden mehr im Fokus stehen.

9.4 Fazit der Evaluation

Es kann festgehalten werden, dass die KLP einen intensiveren und bewussteren Umgang mit der WSF pflegen. Die Wortschatzkiste unterstützt sie bei der Förderung und regt sie an, den Wortschatzerwerb im Alltag ins Zentrum zu stellen.

Bei der Datenerhebung können lediglich Tendenzen aufgezeigt werden, die die Wortschatzkiste auf der Unterstützungsebene der KLP hinterlässt. Für eine repräsentative Umfrage muss die Anzahl der Befragten grösser sein sowie die Auswahl der Teilnehmenden nach objektiven Kriterien (Alter, Berufserfahrung, Wirkungsort usw.) erfolgen.

Die vierwöchige Praxisevaluation war zu kurz. Die Erprobung der Wortschatzkiste muss über eine längere Zeit erfolgen, so dass alle Angebote eingesetzt und mehrmals wiederholt werden können. Dadurch kann der Nutzen besser evaluiert werden.

Die Evaluation zeigt auf, dass in den Kategorien Methoden und Strategien der WSF sowie der Sprache als Modell eine Erweiterung und demzufolge Sensibilisierung stattfand. Die Aussagen in der Kategorie Interaktion sind widersprüchlich. Die Punkteverteilung zeigt eine hohe Interaktion auf, im Interview hingegen (im Vergleich zu den anderen Kategorien) wird sie am wenigsten erwähnt. Um detailliertere Ergebnisse diesbezüglich zu erhalten, wären Videoaufnahmen zu den Sprachfördereinheiten der KLP und detaillierte Auswertungen hilfreich. So kann die Häufigkeit sowie die Art der sprachlichen Anregungen wie auch der zeitliche Aufwand für die einzelnen Aktivitäten erhoben werden.

Die Wortschatzgrundlage wird unterschiedlich wahrgenommen, was möglicherweise auf eine wenig differenzierende Diagnostik, auf den zeitlichen Faktor oder auf die kurze Erprobungsphase zurückzuführen ist.

Auf Grund der Erkenntnisse aus der kindlichen Entwicklung ist die Wortschatzkiste bereits im präventiven Sinn in der Spielgruppe einzusetzen. Die einzelnen Aufgaben sind jedoch für diese Zielgruppe zu anspruchsvoll und müssen der Entwicklung angepasst werden. Der theoretische Hintergrund im Manual würde jedoch auch bei den Spielgruppenleiterinnen eine Sensibilisierung anregen.

Zudem wäre es interessant, ob sich auf lange Sicht ein Effekt zeigen würde und welche Auswirkungen auf das schulische Lernverhalten erkannt werden könnten.

Die Autorinnen stellen fest, dass die Wortschatzkiste ein positives Echo ausgelöst hat. Durch diese wurden die KLP angeregt Methoden und Strategien anzuwenden und auszuprobieren. Der Wortschatzsammler erachten sie als unterstützende Methode. Die KLP werden in Zukunft den Wortschatzerwerb sensibilisiert angehen und somit jedes einzelne Kind individueller unterstützen.

Inwiefern sich die Sensibilisierung auch auf die Diagnostik bezüglich Wortschatzgrundlage auswirkt kann nicht abschliessend gesagt werden. Es wäre aufschlussreich diese Thematik genauer zu erforschen.

9.5 Diskussion

„Sprachheilpädagogische Methodenkompetenz ist eine besonders bedeutsame Lehrerqualifikation zur Prävention und Intervention bei Sprachstörungen“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 43). Durch das Bewusstsein der verschiedenen Methoden wie Lehrersprache, Metasprache, handlungsbegleitendes Sprechen werden die Kinder präventiv im sprachlichen Kommunikations- und Lernerfolg unterstützt.

Diese lassen sich in allen Unterrichtsfächern vielseitig einsetzen, so dass Wortschatz bzw. Spracharbeit zum täglichen Unterrichtsprinzip wird. Dies bestätigen Reber und Schönauer-Schneider (2014). Für eine alltagsintegrierte WSF benötigt es eine offene Grundhaltung gegenüber den verschiedenen Strategien und Methoden.

Die Methode des Wortschatzsammlers eröffnet einerseits den KLP sowie den einzelnen Kindern neue Möglichkeiten bei der Wortschatzförderung bzw. -erweiterung. Die Neugier etwas Neues zu entdecken und somit sich selbstwirksam zu erleben ist ein zentraler Schritt im Wortschatzerwerb. Sie ermöglicht den einzelnen Kindern sich jederzeit und in allen Alltagssituationen eigenaktiv neue Wörter anzueignen.

Der Fokus verändert sich. Motsch et al. betonen: Durch das Selbstmanagement und die Selbstevaluationsstrategien werden die Kinder in ihrer Kompetenz gestärkt (vgl. Motsch et al., 2016, S. 116 ff.). Den Kindern wird vermittelt, dass Fragen etwas Positives und Wichtiges ist. Eine Fragekultur wird geschaffen (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 31).

Die Methode des Wortschatzsammlers muss aus der Sicht der Autorinnen im Kindergarten weiter entwickelt werden.

Die Evaluation zeigt auf, dass die KLP mehrfach Spiele mit Nomen und Adjektiven im Freispiel angeboten haben und die Verben vor allem in der geführten Aktivität zum Zug kamen. Die Autorinnen schliessen daraus, dass die Wortschatzarbeit oft in Verbindung mit Alltagsgegenständen, d.h. mit Nomen gemacht wird. Itel und Haid betonen jedoch, dass die Verben bedeutsam sind, da sie dem Kind den Wechsel auf die Satzebene ermöglichen. Das Verb ist im Satz das tragende Wort und bestimmt unter anderem, welche weiteren Satzelemente notwendig sind (vgl. Itel & Haid, 2015, S. 53).

Die Autorinnen können sich eine Erschliessung der Verben mit dem Wortschatzsammler gut vorstellen. Das Versprachlichen von Handlungen, Redirect und die Strategie des drei Phasenmodells sind unterstützend beim Erlernen von Verben.

Zudem begünstigen die verschiedenen Entwicklungsstufen des Spielverhaltens den Erwerb des Wortschatzes. Das Funktions- sowie Rollenspiel soll neben dem Regelspiel bei der weiteren Förderung im Alltag bewusster berücksichtigt werden. Da die Repräsentationen für die langanhaltende, festigende Speicherung im mentalen Lexikon von Bedeutung sind. Stamm verweist darauf, dass Kinder das freie Spiel und die aktive Interaktion mit den Menschen benötigen. Dadurch kann grundlegendes Lernen geschehen. Dabei bereitet das unstrukturierte und unkontrollierte freie Spiel sowie das lustvolle und verspielte Lernen unter der kundigen Anleitung von Erwachsenen die Kinder auf das Leben vor (vgl. Stamm, 2015, F. 28 ff.).

In der Evaluation wurde der Zeitfaktor mehrfach erwähnt. Die Erprobungsphase war kurz bemessen. Auch wurde ersichtlich, dass es auf Grund der Klassenkonstellationen aufwändig und herausfordernd war, sich einem Kind oder einer Gruppe widmen zu können. Die Autorinnen sind der Meinung dass, wie im Kapitel 4.11 erwähnt, die Abläufe im Kindergarten so strukturiert sein müssen, dass die Kinder selbständig spielen und verweilen können. Dies schafft Raum, um die für die Sprachförderung bedeutsamen längeren Gespräche führen zu können.

In Beratungsgesprächen kann die SHP mit der KLP die Abläufe überdenken und weiterentwickeln. Ein zeitlich hoher Anteil des Kindergartenalltages nehmen dabei die organisatorischen Aktivitäten ein. Knapp et al. empfehlen die organisatorischen Sequenzen für die Sprachförderung zu nutzen. Dabei soll die Kommunikation so gestaltet sein, dass die Kinder im Spracherwerb gefördert werden (vgl. Knapp et al., 2010, S. 50). So lassen sich rezeptive Fähigkeiten beobachten.

Die KLP erwähnten in der Evaluation, dass die Beobachtung des einzelnen Kindes den Rahmen sprengen würde und sie dies der Logopädin oder SHP überlassen. Diese Beobachtungen sind jedoch gemäss Löffler und Vogt wie auch Reber und Schönauer-Schneider für die individuelle WSF sehr wichtig (vgl. Löffler & Vogt, 2015, S. 18 ff.; Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 43 ff.). Die Autorinnen sind der Meinung, dass durch die Leitfragen des Beobachtungsbogens die KLP in der Wahrnehmung der Kompetenzen eines Kindes auf den unterschiedlichen Sprachebenen unterstützt wird. Dies bestätigen auch Haid und Löffler (2015). Eine Sensibilisierung gegenüber einer kriteriengeleiteten Beobachtung kann somit durch die SHP angeregt und so auch die Diagnostik der Logopädin erweitert und ergänzt werden.

Allgemeingültig ist, dass die KLP möglichst anregende Spielvariationen zur Verfügung haben sollte, so dass sie den Wortschatzerwerb auf vielfältige Weise anregen kann. Sie kann sich so auf die Methoden und Strategien des Wortschatzerwerbes konzentrieren. Da das Thema sehr Ressourcen intensiv ist, aber für die Kinder von äusserster Wichtigkeit, sollte es Bestandteil jeden Unterrichts sein und nicht nur auf der Kindergartenstufe im Fokus stehen. „Zweifellos

verlangt diese Art der Wortschatzförderung einen langen Atem, der sich jedoch auf lange Sicht lohnt“ (Selimi, 2016, S. 147).

9.6 Beantwortung der Fragestellung und des Entwicklungsziels

Anschliessend werden die in Kapitel 2.2 gestellten Fragen beantwortet:

➤ Inwiefern unterstützt die Wortschatzkiste die KLP bei der Förderung des Wortschatzes?

Die Evaluation zeigt auf, dass durch das Bereitstellen von möglichst vielfältigen und motivierenden Spielideen die KLP angeregt wird, den Wortschatzerwerb zu fördern. Das Manual mit dem theoretischen Teil, den Inputs zu Aktivitäten sowie den Spielangeboten mit Anleitung, unterstützte die Umsetzung in den Alltag. AK.B. unterstreicht diese Erkenntnisse, indem sie sagt: „Es ist ein handliches Instrument, bei dem ich am Morgen noch entscheiden konnte...“.

Die Evaluation zeigt zudem auf, dass während der Erprobungsphase, wenn möglich, eine tägliche WSF stattfand. Da die Möglichkeit, die Spiele ins aktuelle Thema einzubinden bestand, konnte eine Vernetzung über Assoziationen hergestellt werden, so dass der Wortschatz häufig wiederholt und schneller abgespeichert werden konnte. Die Mehrheit der Spiele lassen konkrete und differenzierte Spielhandlungs- und Lernsituationen zu und ermöglichen Lernen an Stationen. Dadurch kann auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder eingegangen werden. Die Auswahl der Spiele lässt gemäss den KLP ein Aufbau bei der WSF während des Kindergartenjahres zu. J.B. erwähnt im Interview, dass ihr die Form der Kiste gefalle und sie alles enthalte, was für die WSF wichtig sei (vgl. J.B., 2018). Alle Beteiligten fragten von sich aus nach, ob sie die Kiste bis zu den Sommerferien weiterhin im Kindergartenalltag einsetzen dürfen. Dies ist eine Bestätigung, dass sie zur Unterstützung der WSF beiträgt.

➤ Inwiefern sensibilisieren sich die Haltung und der Umgang der KLP in Bezug auf Wortschatzarbeit mit der Wortschatzkiste?

Durch die Arbeit mit der Wortschatzkiste setzten sich die KLP mit den Methoden und Strategien der WSF auseinander. Die Anwendung des Wortschatzsammlers sowie die Sprache als Modell erweiterten sich während der Erprobung. Die Methode des Wortschatzsammlers wird bereits in zwei Kindergärten umgesetzt und zeigt erste Erfolge. Eine Sensibilisierung gegenüber den Unterrichtsprinzipien kann festgestellt werden. Die Teilnehmenden erwähnten im Interview, dass sie bewusst auf ihre Wortwahl achten und den Wortschatz einzelner Kinder differenzierter wahrnehmen. Inwiefern sich die Sensibilisierung bezüglich einer differenzierten Diagnostik und somit einer individuellen Förderung erweitert hat, kann nicht abschliessend beantwortet werden.

Die Wortschatzkiste bewirkt, dass die KLP einen intensiveren und bewussteren Umgang mit dem Thema Wortschatzarbeit im Alltag pflegen.

9.7 Überprüfen des Entwicklungszieles

Entwicklungsziel:

Die Entwicklungsarbeit soll den Kindern im Vorschulalter die Chance eröffnen, alltagsintegrativ den Wortschatz zu erweitern und die KLP für den individuellen und differenzierten Unterricht zu sensibilisieren.

Durch die Entwicklungsarbeit zeigen die KLP eine Sensibilisierung bezüglich individuellem und differenziertem Unterricht. Es wurde die Chance eröffnet, alltagsintegrativ den Wortschatz zu erweitern. Inwiefern die Wortschatzkiste den Wortschatz der Kinder erweitern konnte, lässt sich nicht beantworten, da der Wortschatz der Kinder nicht evaluiert wurde. Die Autorinnen sind jedoch der Meinung, dass durch die Sensibilisierung der KLP eine Auseinandersetzung mit der gezielten WSF stattgefunden hat und jedes Kind davon profitieren kann. Das Entwicklungsziel wurde somit mehrheitlich erreicht.

10 Reflexion

Nachfolgend werden die Entwicklungsarbeit und der Prozess kritisch reflektiert. Zum Abschluss erfolgt eine Zusammenfassung der Erkenntnisse.

10.1 Entwicklungsarbeit

Als Produkt der Entwicklungsarbeit ist eine Wortschatzkiste mit Spielen und einem Manual mit theoretischen Grundlagen sowie Spielanleitungen entstanden. Die langjährige Praxiserfahrung und der Austausch mit der Logopädin unterstützten die Auswahl der Spiele und der Inputs. Die Eingrenzung zu je vier bis sechs Spielideen pro Kategorie hat sich bewährt. Dadurch liess sich der Aufwand in Grenzen halten.

Die Entwicklungsarbeit Wortschatzkiste stiess bei den vier KLP auf grosses Interesse. Alle vier wollten die Kiste nach der Erprobung im Kindergarten weiter einsetzen. Sie bedankten sich für die tollen und durchdachten Ideen. Die Auswahl der Spielangebote sowie Inputs ergänzen sich und bieten eine Vielfalt und Möglichkeit zur Differenzierung. Die KLP können sich gut vorstellen, diese Kiste während des ganzen Kindergartenjahres einzusetzen. Die vielen Spiele ermöglichen eine Auswahl und Anpassung an die Kinderzusammensetzung in den jeweiligen Kindergärten.

Den Autorinnen war bewusst, dass die Spiele eine Einführung und Erarbeitung benötigen und dies Zeit in Anspruch nimmt. Sie sehen diesen Bereich jedoch auch als Chance, dass die KLP eine Vorbildfunktion übernehmen und die Interaktionen pflegen können. Erfahrungsgemäss

geniessen Kinder die Spielsituation mit Erwachsenen, was die WSF im Dialog zusätzlich unterstützt.

Das Manual beinhaltet eine Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen, der Spielanleitungen und der Inputs zu geführten Aktivitäten. Es enthält die wichtigsten Methoden und Strategien. Diese müssen jedoch auch kritisch betrachtet werden, da es sehr viele sind. Hier gilt es die Zentralen herauszufiltern. Der Wortschatzsammler allein ist als Vertiefung geeignet.

Der Beobachtungsbogen mit den Leitfragen wurde von den KLP nicht verwendet. Gemäss ihrer Einschätzung ist dies ein zu grosser Aufwand. Bei der Inputveranstaltung wurde bezüglich Leitsymptome und -fragen nur kurz darauf verwiesen. Da dies jedoch für die differenzierte Diagnostik ausschlaggebend ist, muss auf diese Leitfragen mehr eingegangen werden und sie müssen mehr Gewicht erhalten.

Da die Evaluation aufzeigt, dass die Spiele zu Verben gegenüber den Nomen und Adjektiven am wenigsten Verwendung fanden, ist die Bedeutung der Verwendung des Verbes im Manual sowie an der Inputveranstaltung mehr ins Zentrum zu rücken. Zudem beinhaltete der Grundwortschatz vorwiegend Nomen. Die Verben wie auch die Adjektive wurden wohl integriert aber nicht aufgelistet. Der Grundwortschatz ist deshalb zu erweitern.

Das Manual wird nach den eingegangenen Rückmeldungen überarbeitet.

Die zuvor festgelegten Kriterien für den Aufbau der Entwicklungsarbeit waren bei der Auswahl hilfreich. Nachfolgend werden diese reflektiert:

Tabelle 8: Reflexion der Kriterien für Aufbau der Entwicklungsarbeit

<i>Einstieg mit dem aktuellen Kindergartensthema ist möglich</i>	Erfüllt. Der Inhalt der Kiste lässt sich zu den verschiedenen Themen einsetzen. Es ist möglich, die Spiele dem aktuellen Thema anzupassen
<i>Inhalt entspricht den Kindern von 4 bis 7 Jahren</i>	Mehrheitlich erfüllt Einige Spiele waren anspruchsvoll, jüngere Kinder benötigten mehr Unterstützung. Die Inputs bei den geführten Aktivitäten entsprechen den Kindern von 4 bis 7 Jahren
<i>Integration in den Alltag möglich</i>	Erfüllt Die Spiele erfordern jedoch eine Einführung, was zeitaufwändig ist
<i>Aufgaben können an die Fähigkeiten der einzelnen Kindern angepasst werden</i>	Erfüllt Die Differenzierung der Varianten war hilfreich
<i>Manual enthält wichtige theoretische Grundlagen Anleitungen für geführte Aktivitäten und Spiele</i>	Erfüllt Die theoretischen Grundlagen waren hilfreich. Anleitungen sind übersichtlich und klar

<i>Förderung des rezeptiven sowie des expressiven / produktiven Wortschatzes</i>	Erfüllt Spiele fördern den rezeptiven wie expressiven Wortschatz
<i>In konkreten Handlungssituationen mit emotionalem Bezug und mit allen Sinnen einsetzbar (Ganzheitlichkeit)</i>	Mehrheitlich erfüllt Die Spiele basieren mehrheitlich auf der symbolischen Ebene. Die enaktive und ikonische Ebene wurde teilweise berücksichtigt und ist ausbaufähig. Unstrukturierte Spielsequenzen (Rollenspiel) berücksichtigen

Die Kriterien wurden mehrheitlich erfüllt. Um alle Kriterien zu erreichen, wäre eine Erweiterung der Spielanleitungen auf enaktiver und ikonischer Ebene sinnvoll.

10.2 Prozess

Im März 2017 entstand die Idee, eine Kiste zum Thema „Wortschatzarbeit“ für den Kindergartenalltag zu entwickeln. Anschliessend beschäftigten sich die Autorinnen intensiv mit den verschiedenen Theorien, die zum Thema Wortschatz zu finden waren. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien entwickelte sich zusehends eine Vorstellung was die Wortschatzkiste beinhalten sollte. Zudem konnten die Autorinnen einerseits ihr Vorwissen bezüglich WSF überprüfen und andererseits erweitern. Dabei bestätigte sich die Annahme, dass die Wortschatzarbeit im Schulalltag fundamental ist.

Die Entscheidung von der theoretischen Grundlage ausgehend die Wortschatzkiste zu entwickeln, erwies sich als passendes und richtiges Vorgehen. Die zügige Verschriftlichung der Theorie im Vorfeld war hilfreich, einerseits um den Inhalt der Wortschatzkiste zu konkretisieren und andererseits um mehr Zeit bei der Herstellung der Spiele zu erhalten.

Die Autorinnen erkannten während des Prozesses, dass die Entwicklungsarbeit der Wortschatzkiste als Mittel zur Erweiterung der theoretischen Grundlagen, Strategien und Methoden dient und diese vielschichtig und komplex aufgebaut ist.

Der Zeitraum für die Herstellung war knapp bemessen und intensiv, da die Zeit für die Erprobung und Evaluation einberechnet werden musste.

Während der praktischen Erprobung schrieben die Autorinnen an der vorliegenden Masterarbeit weiter. Dabei entstanden immer wieder Grundsatzdiskussionen, welche die Autorinnen herausforderten, genaue Überlegungen im Bezug zur Fragestellung zu machen und sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Die Suche nach der geeigneten Forschungsstrategie forderte die Autorinnen heraus. Die Idee, den Wortschatzzuwachs der Kinder zu evaluieren verwarfen sie rasch, es war kein geeignetes Testmaterial zu finden. Da die Fachliteratur aufzeigt, dass die Sensibilisierung der LP bei der Förderung des Wortschatzerwerbes eine zentrale Rolle einnimmt, entschieden sich die

Autorinnen eine qualitative Analyse des Prozesses mit Leitfrageninterviews durchzuführen. Bei Beratungsgesprächen zum Interviewleitfaden mit Mireille Audeoud machte sie die Autorinnen darauf aufmerksam, dass die evaluative qualitative Inhaltsanalyse für die Evaluation geeignet wäre. Deshalb wurde die Forschungsstrategie nochmals überarbeitet.

Das Erstellen des Interviewleitfadens und des Reflexionsbogens lief daher fast zeitgleich ab. Rückblickend wäre beim ersten Interview eine differenziertere, tiefergreifende Fragestellung nötig gewesen, so dass das Vorwissen der KLP sowie die Methoden, welche bereits bekannt waren, hätten evaluiert werden können. Die Veränderungen und die Sensibilisierung hätten deutlicher abgeleitet werden können.

Zudem wäre eine Probephase, wie sie Mayring vorschlägt, hilfreich gewesen. Es hätten Stolpersteine erkannt werden können.

Die Software F4 erleichterte die Transkription. Durch den dichten Zeitplan blieb wenig Zeit zur umfassenden Einlesung in die Software MAXQDA.

Bei der Kategorienbildung war eine Abgrenzung der einzelnen Codes teilweise schwierig und führte zu Diskussionen, die nicht immer abschliessend besprochen werden konnten. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Theorie brachte jedoch immer wieder die nötigen Kompromisse oder Lösungswege. Das Forschungstagebuch wurde erstellt, eine Zeit lang geführt und dann wieder verworfen.

Die Komplexität des Themas wurde den Autorinnen immer wieder bewusst. Die Umweltfaktoren, wie Elternhaus, Peers, Wohnort, Bildung etc. sind für den Wortschatzerwerb prägend. Für eine erfolgreiche Schullaufbahn übernimmt die Schule eine hohe Verantwortung, um allen Kindern eine bessere Chancengerechtigkeit zu ermöglichen. Grundsätzlich müsste in jedem Schulhaus gemeinsam ein Grundwortschatz erarbeitet und die Zusammenarbeit mit den Eltern betreffend Wortschatzerwerb gesucht werden.

Die Beobachtungskriterien mit Leitfragen unterstützte eine der Autorinnen im gezielten differenzierten Beobachten von zwei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. Zudem achtet sie gezielt auf die Förderung von Verben, da diese den Wechsel auf die Satzebene ermöglichen und dadurch eine erweiterte Kommunikation stattfinden kann. Die regelmässigen Beobachtungen wie auch Dokumentationen unterstützen den Austausch zwischen LP, Eltern und Fachpersonen.

Der Entscheid die wissenschaftliche Masterarbeit im Zweierteam zu machen war gut. Die Autorinnen konnten sich immer wieder austauschen und gegenseitig motivieren. Wie in jedem Team entstanden immer wieder Meinungsverschiedenheiten, diese liessen sich jedoch in

Gesprächen jeweils zu einem gemeinsamen Nenner bringen. In der Teamarbeit konnten beide Autorinnen wertvolle Erfahrungen sammeln und vom gegenseitigen Wissen profitieren.

11 Schlusswort

Eine spannende, herausfordernde und manchmal auch anstrengende Zeit geht zu Ende. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit der vielfältigen Literatur konnten die Autorinnen ihr Wissen überprüfen und erweitern. Dies hat zu einer erweiterten Sensibilisierung geführt und Spuren im Berufsalltag hinterlassen.

Die Wortschatzkiste wird abgestützt auf die Evaluationsergebnisse und Erkenntnisse der Autorinnen angepasst und erweitert (vgl. Kap.10.1). Danach wird sie interessierten KLP zur Verfügung gestellt. Zudem wird die Methode des Wortschatzsammlers in einem Kindergarten in Zusammenarbeit mit der KLP und der Logopädin erweitert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die KLP einen intensiveren und bewussteren Umgang mit der WSF pflegen und sie die Wortschatzkiste bei der Förderung unterstützt.

Es war im Rahmen dieser Masterarbeit beschränkt möglich eine Antwort auf die Fragestellung zu erhalten, inwiefern sich die Haltung und der Umgang der KLP in Bezug auf WSF mit der Wortschatzkiste sensibilisiert haben.

Damit die Datenerhebung als wissenschaftlich relevant betrachtet werden könnte, muss die Wortschatzkiste in einem weiteren Schritt von einer deutlich grösseren Gruppe getestet und evaluiert werden. Um eine detailliertere Aussage bezüglich Nutzen zu machen, muss die Wortschatzkiste über eine längere Zeit im Kindergartenalltag erprobt und mit einer erneuten Evaluation überprüft werden. Zudem sind die Leitfragen für das Interview differenzierter auszuarbeiten. Als Erweiterung der Einschätzung können die Interaktionen im Kindergarten mit Videoanalysen ausgewertet werden.

Die Autorinnen sind dennoch der Ansicht, dass bei den befragten KLP während der Erprobung eine Sensibilisierung gegenüber der WSF erfolgte. Sie sind der Meinung, dass das Angebot der Wortschatzkiste die KLP angeregt hat, ihre Haltung und Förderung gegenüber dem Wortschatz zu überprüfen und dadurch Methoden und Strategien der WSF möglicherweise mehr angewendet werden.

Da die Wortschatzgrundlage in alle Fachbereiche einfließt, wäre eine Erstellung einer weiteren Wortschatzkiste zum Thema mathematische Begriffe wie Menge, Zahl und Verständnis von abstrakt symbolischen Zeichen interessant.

Auf Grund der Erkenntnisse aus der kindlichen Entwicklung ist die Wortschatzkiste bereits im präventiven Sinn in der Spielgruppe einzusetzen. Zudem wäre es interessant, ob sich auf

lange Sicht ein Effekt zeigen würde und welche Auswirkungen auf das schulische Lernverhalten erkannt werden könnten.

Die Autorinnen werden in ihrer Arbeit als SHP die tägliche WSF im Freispiel, in geführten und freien Aktivitäten einplanen. Die SHP nimmt bei der WSF eine Schlüsselrolle ein. In Beratungsgesprächen bringt sie die Wichtigkeit der WSF ein, berät die (Kindergarten)-Lehrperson bezüglich Methoden und Strategien und lenkt diese mit Leitfragen auf eine differenzierte Diagnostik hin. Die Sensibilisierung gegenüber der Wortschatzentwicklung wird angeregt.

Der Wortschatz und die sensibilisierte Wahrnehmung für dessen Anwendung fließt in alle Lebensbereiche ein. Die Autorinnen nehmen die Wahl der Wörter ihrer Mitmenschen sowie ihren eigenen Sprachgebrauch bewusster wahr.

„Das Erwerben neuer Wörter und Bedeutungen ist ein Prozess, der unser ganzes Leben lang andauert“ (Geissman, 2011, S. 19).

Dank

An dieser Stelle bedanken wir uns bei allen Menschen, die uns fachlich wie auch persönlich während der Masterarbeit unterstützt und so zum Gelingen beigetragen haben.

Ein ganz besonderer Dank geht an Janina Baumgartner, Anna-Katharina Brunner, Sandra Reusser und Chantal Tanner, welche die Wortschatzkiste im Kindergarten praktisch erprobt und sich für das Interview zur Verfügung gestellt haben.

Ein herzliches Dankeschön widmen wir auch unserer Mentorin Anuschka Meier. Sie stand uns jederzeit für Fragen zur Verfügung und beratend zur Seite.

Danken möchten wir Daniela Albrecht, Viviane Lenz und Markus Altwegg, die unsere Masterarbeit sorgfältig gelesen und korrigiert haben.

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt (n. d.).....	1
Abbildung 1: Struktur und Funktionswissen (Steinhoff, 2009, S. 22).....	14
Abbildung 2: Zwei Ebenen-Modell des mentalen Lexikons nach Levelt (1989) (Glück, 2011, S. 3).....	17
Abbildung 3: Drei Ebenen-Modell zu Worteinträgen im mentalen Lexikon nach Levelt 1999 (Geissman, 2011, S. 20).....	19
Abbildung 4: Quantitative Wortschatzentwicklung (Motsch et al., 2016, S. 19)	31
Abbildung 5: Diagramm Wortanteile eines Erwachsenen (K. Gantenbein & M. Lenz, 2017) .	32
Abbildung 6: Wortschatzabdeckung (Limacher et al., 2010, S. 10)	34
Abbildung 7: Lernumwelt Kindergarten (König, 2010, S. 55).....	40
Abbildung 8: Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen in Anlehnung an Kuckartz (2016, S. 45)	61
Abbildung 9: Triangulation (Mirjam Lenz, 2017).....	63
Abbildung 10: Inhalt der Wortschatzkiste (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)	69
Abbildung 11: Kiviatdiagramm AK.B. Leitfadeninterview (K. Gantenbein & M. Lenz)	79
Abbildung 12: Kiviatdiagramm J.B. Leitfadeninterview (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)	80
Abbildung 13: Kiviatdiagramm S.R. Leitfadeninterview (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)	81
Abbildung 14: Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 1 aller Teilnehmenden (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018).....	82
Abbildung 15: Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 2 aller Teilnehmenden (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018).....	83
Abbildung 16: Kiviatdiagramm induktive Kategorien aller Teilnehmenden (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018).....	84
Abbildung 17: Evaluation Wortschatzkiste 1 (Lenz, 2018)	91
Abbildung 18: Evaluation Wortschatzkiste 2 (Lenz, 2018)	91
Abbildung 19: Evaluation Interaktion (Lenz, 2018).....	92

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Netzwerk-Theorie Verknüpfung (in Anlehnung Motsch et al., 2016, S. 22).....	20
Tabelle 2: Vorlage Unterrichtsbaustein	73
Tabelle 3: Leitfragen zu Interview 1	74
Tabelle 4: Leitfragen zu Interview 2	74
Tabelle 5: Zusammenfassung aller Rückmeldungen der Reflexionsbogen	85
Tabelle 6: Zusammenfassung der Beobachtungsprotokolle.....	89
Tabelle 7: Zusammenfassung der Inputs zu geführten Aktivitäten	89
Tabelle 8: Reflexion der Kriterien für Aufbau der Entwicklungsarbeit.....	98

Literaturverzeichnis

Aitchison, J. (1997). *Wörter im Kopf*. (Deutsche Übersetzung aus der 2. Auflage 1994). Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH & Co.

Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bai, G., Chiquet-Kägi, M. & Nodari, C. (2009). *DINGSDA. Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache für das 1. – 4. Schuljahr*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Bechstein, M. (n.d). *Spielentwicklung. Praxis der Motopädie- Soziomotorik*. Zugriff, am 01.07.2017 unter: http://mbechstein.de/reader_sozm/01_spielentwicklung.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (n. d.). *Lerngelegenheiten für Kinder bis 4. Ich sehe was was siehst du?*. o.O.

Brunsting, M. (2009) *Lernschwierigkeiten – wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik*. (2.Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Bostelmann, A. & Fink, M. (2015). *Koffertheater & Co. Kreative Projektideen zur Sprachförderung in Krippe und Kita*. Berlin: Bananenblau UG.

Buschmann, A. & Sachse, S. (n. d.). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita – Konzept und Wirksamkeit des „Heidelberger Trainingsprogramms“. In M. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Zugriff, am 09.08.2017 unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2182.html>

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2016). *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*, Band 11. München.

Deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt (n. d.) *So kann man das auch sagen/02*. Zugriff am 09.10.2017 unter: <https://www.pinterest.ch/pin/541487555172157480/>

Diekmann, A. (2011). *Empirische Sozialforschung*. (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*. (8.Auflage). Marburg: Eigenverlag.

Ekinci-Kocks, Y. (2013). *Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache*. (2. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Gasteiger-Klicpera, B. (2012). *Evaluation und Qualitätsentwicklung im Kontext frühpädagogischer Interventionsprogramme: Chancen und kritische Aspekte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 23. München. Zugriff am 11.10.2017 unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/evaluation-und-qualitaetsentwicklung-im-kontext-fruehpaedagogischer-interventionsprogramme-chancen/>

Geissman, H. (2010). *Welche Bedeutung hat der frühe Wortschatz für den Spracherwerb*. Zugriff, am 02.06.2017 unter: http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/140_Welche%20Bedeutung%20hat%20der%20frue%20Wortschatz%20fr%20den%20Spracherwerb.pdf

Glück, C. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10- Jährige. WWT 6-10*. (2. Auflage). München: Urban & Fischer.

Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung*. (3.überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergärten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hochschule für Heilpädagogik. (2013). *Schulische Heilpädagogik. Aufgaben – Kompetenzen. ein Berufsbild auf einen Blick*. Zürich.

Itel, N. (2017a). *Alltagsintegrierte Sprachförderung*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik: Zürich.

Itel, N. (2017b). *Im Dialog mit Kindern*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik: Zürich.

Itel, N. & Haid, A. (2015). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Itel, N. & Schönfelder, M. (2015). Alle Strategien im Überblick. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Juska-Bacher, B. (2017). Aufmerksamkeit für das Wort. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*. Nr. 3/2017, 28-29.

Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.

Knapp, W., Löffler, C., Osburg, C. & Singer K. (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Seelze: Klett in Verbindung mit Kallmeyer.

König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. (1. Auflage). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Limacher, L., Aggeler-Huber, B., Häubi, R. & Potztal-Hug, E. (2010). *Suchbuch. Wortschatz für die 1. und 2. Klasse. Kommentar*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St.Gallen.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (6. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2018, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.

Motsch, H., Marks, D. & Ulrich, T. (2016). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. (2. Auflage). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Nägele, I. (2014). *Praxisbuch LRS Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen-vermeiden-überwinden*. Weinheim und Basel: Beltz.

Petermann, F. (2015). Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme in Vorschulalter?. *Frühe Bildung*, 4 (3), 161-164. Zugriff, am 03.09.2017 unter: <http://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1026/2191-9186/a000220?journalCode=zfb>

Primarschule Kleinbasel. (2001). *Grundwortschatz. Deutsch als Zweitsprache für die 1. und 2. Klasse*. Basel: Linsenmann AG.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. (3.Auflage). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Reichmann, E. (2015). Fünfte Strategie: Redirect. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Ribaux, M. (2017). *Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik: Zürich.

Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern*. Berlin: Springer.

Schneider, W. & Wittstadt, D. (n. d.). *Frühe Sprachentwicklung: Normaler Verlauf, spezifische Störungen und Fördermöglichkeiten*. Zugriff, am 16.09.2017 unter: http://www.landkreis-wuerzburg.de/PDF/ZW_Fr%C3%BChe_Sprachentwicklung.PDF?ObjSvrID=1755&ObjID=1583&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&ts=1329404714

Selimi, N. (2016). *Wortschatzarbeit konkret. eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltsmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stamm, M. (2015). *Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Dossier 14/5. Zugriff, am 15. April 2018 unter: <http://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/232-fruehfoerderung-als-kinderspiel-2014/file.html>

Steinhoff, T. (2009). *Wortschatz-eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?* Schriftenreihe der Universität Siegen, Heft 17

Szagun, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch.* (5. aktualisierte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* (2. Auflage). Tübingen: Francke Verlag.

Ulrich, W. (2011). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP).* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ulrich, W. (2013). *Wörter Wörter Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht.* (3. erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Vogt, F. & Zumwald, B. (2015). Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag.* München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Walter, C. & Fasseing, K. (2002). *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik.* Winterthur: Pro Kiga Lehrmittelverlag.

Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In Schneider & Lindemberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie.* (7. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Wörterbuch (n. d.) Zugriff, am 30.08.2017 unter: https://www.google.ch/search?q=bedeutung+semantik&sourceid=ie7&rls=com.microsoft:de-CH:IE-Address&ie=&oe=&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=RQjFWajjBMPHXpqlq4gL

zeit online. (2011). *Vorlesen reicht nicht.* Zugriff am 24.06.2017 unter: <http://www.zeit.de/2011/33/C-Erzieherinnen-Goette/seite-2>

Zollinger, B. (2015). *Die Entdeckung der Sprache.* (9. Auflage). Bern: Haupt Verlag.

Zumwald, B. & Schönfelder, M. (2015). Sprache im Alltag fördern. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag.* München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Wortschatzkiste

Eine Spielesammlung zur Wortschatzförderung im Kindergarten

Anhangband



Eingereicht von: Katrin Gantenbein und Mirjam Lenz
Begleitung: Anuschka Meier
Datum der Abgabe: 20.06.2018

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Glossar von Fach- und Fremdwörtern	3
Anhang 2: Überblick lexikalische Entwicklung	4
Anhang 3: Leitsymptome für Auffälligkeiten in der Sprachproduktion und -reproduktion	5
Anhang 4: Festigen, Anbieten und Erarbeiten des Wortschatzes (drei Phasenmodell)	6
Anhang 5: Zeitplan	8
Anhang 6: Einladung Informationsveranstaltung Wortschatzkiste	9
Anhang 7: Transkription Leitfadeninterview 1	10
Anhang 8: Transkription Leitfadeninterview 2	15
Anhang 9: Bewertungstabellen zu Kiviatdiagrammen	34
Anhang 10: Beobachtungsbogen C.T.	36
Anhang 11: Beobachtungsbogen S.R.	40
Anhang 12: Beobachtungsbogen AK.B.	43
Anhang 13: Beobachtungsbogen J.B.	47
Anhang 14: Reflexionsbogen C.T.	50
Anhang 15: Reflexionsbogen S.R.	51
Anhang 16: Reflexionsbogen AK.B.	52
Anhang 17: Reflexionsbogen J.B.	53

Anhang 1: Glossar von Fach- und Fremdwörtern

Denotative Bedeutung	Kernbedeutung
extensionale Bedeutung	verschieden Arten (z.B. von Bäumen: Erlen, Birken, Linden)
Flexionsendungen	gehen ich gehe , du gehst
Hyponym	Wort oder Lexem, das in einer untergeordneten Beziehung zu einem anderen Wort steht, jedoch in seiner Bedeutung differenzierter und merkmalsreicher ist. (z.B. Hund-Dackel)
Intensionale Bedeutung	Was alles zu zum Baum gehört (Blätter, Wurzel, rascheln etc.)
Intention Reading	Absichten der Bezugspersonen interpretieren/lesen können
Joint Attention	gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus von Mutter und Kind
Kategorie	lexikalische Kategorien sind Klassen von Wörtern auf Grund der Zuordnung nach gemeinsamen grammatischen oder inhaltlichen Merkmalen.
Kollokationen	geläufige Wortverbindungen
Konnotative Bedeutung	äusserer Randbereiche der Bedeutung (emot. Färbung, Bewertung...)
Konjunktion	Das Bindewort stellt syntaktische Verbindungen zwischen Wörtern, Satzteilen oder Sätzen her.
Konzept	Bedeutung sowie alle zusätzlichen Informationen die zu einem Wort (Lexem) gehören)
Lemma	Wortbedeutung und Inhalt (nach Levelt)
Lexem	Grundeinheit des Lexikons des WS der Sprache (nach Levelt: Wortform, Aussprache)
Lexical Pointer	Verbindung von Wort und Konzept
Mentales Lexikon	Speicher für Wortbedeutung sowie phonologischen und morphologischen Informationen und syntaktischen Kategorien
Morphem	kleinste bedeutungstragende Einheit
Phoneme	kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Lautsystems einer Sprache
Phraseologismen	verknüpfte Wortgruppen
Präfixe	vorangestellte Wortbausteine
Polysemie	Mehrdeutigkeit
Suffixe	nachgestellte Wortbausteine
Syntagmatische Beziehungen	Wörter, die oft zusammen vorkommen (blond-Haar, bellen -Hund)
Syntax	Satzlehre
Triangulärer Blick	Verbindung: Mutter-Kind-Objekt

Anhang 2: Überblick lexikalische Entwicklung

Tab. 2.4 Überblick zur lexikalischen Entwicklung		
Alter ab (ca.)	Quantitative Daten	Qualitative Beschreibung
Geburt	–	Wahrnehmungsfähigkeiten Objektpermanenz und Symbolverständnis Vorsprachliche Referenzbildung (Triangulierung, Zeigen/Geben) Kommunikativer Einsatz von Gesten und Lauten Baby-Talk
12 Monate	Erstes Wort	Protowörter/kontextgebundene Wörter Erste echte Wörter Triangulierung, Geben, Zeigen Benenneinsicht/Benennen Vor dem Vokabelspurt 2–3 neue Wörter pro Woche Thematisch-assoziatives Wortlernen Verstehen von 50–200 Wörtern
18–24 Monate	30–50 Wörter Eintritt in Vokabelspurt Mehrere neue Wörter pro Tag	Aktive Verwendung von ca. 50 Wörtern Inhalte: direkt Erlebbares und Wahrnehmbares (Personen, Tiere, Spielzeug, Kleidung, Körperteile, Handlungen) und Floskeln Beginnende Zweiwortkombinationen ca. 200 Wörter werden rezeptiv verstanden Einwortsätze, Zweiwortsätze Im Vokabelspurt bis zu 10 neue Wörter pro Tag Dekontextualisierung, <i>fast mapping</i> , <i>constraints</i> Triangulierung, Geben und Zeigen als aktive Spracherwerbsstrategie Unterschiedliche Wachstumsmuster
24 Monate	300 Wörter	Semantische Felder nehmen zu Ausdifferenzierung der Wortbedeutungen und der phonologischen Repräsentationen (<i>slow mapping</i>) Zunehmende Vernetzung der Einträge Derivation und Komposition → Wortneubildungen Viele Basic-level-Begriffe
30 Monate	500 Wörter	Zunehmende Nutzung von Kontextinformationen (Top-down-Verarbeitung) Fragen als aktive Spracherwerbsstrategie zur Wissens- und Lexikon-erweiterung Inhalte: Emotionale Zustände (Angst, Freude, Hunger, Müdigkeit) und Zeit-/Ortsangaben kommen hinzu
36 Monate	–	Über-/Unterordnungen Mehrere Wörter für ein Objekt (Alternativbezeichnungen) Versprachlichung kognitiver Vorgänge (Denken, Wissen, Glauben) Ausgeglichene, zielsprachliche Wortartenverteilung im Lexikon
4./5. Lebensjahr	–	Konsolidierung Erwerb von Mehrdeutigkeiten und metaphorischen Kompetenzen Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne
6 Jahre	3000–14.000 Wörter produktiv 9000–14.000 Wörter rezeptiv	Zunehmend hierarchische Ordnungsstrukturen Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Abbildung 1: Überblick zur lexikalischen Entwicklung (Rupp, 2015, S. 67)

Anhang 3: Leitsymptome für Auffälligkeiten in der Sprachproduktion und -reproduktion

Tabelle 1: Leitsymptome in der Sprachproduktion (in Anlehnung an Rupp, 2013, S. 82 ff.)

Das Lexikon wächst nur langsam	Verwendung von wenigen Wörtern (geringerer Wortschatz)
Verwendung von Umschreibungen / Gesten Zeigen statt benennen	Häufiger Einsatz von Passpartout- / Vielzweckwörtern (Dings, das da)
Häufiger Einsatz von GAP Verben / semantisch unspezifischen Verben (tun / machen)	Verwendung von vielen unspezifischen Oberbegriffen bzw. Unterbegriffen (Anziehsachen für Hose /Glas für Tasse)
Bildung von Wortneuschöpfungen / Neologismen („Schwarzvogel“ für „Amsel“)	Verwendung von Floskeln, Phrasen und Stereotypen
Geringe Wortschatzvielfalt/ Kind kann sich nicht treffend/ richtig ausdrücken, braucht lange zum Erzählen, kommt nicht auf den Punkt	Suchverhalten und Wortfindungsprobleme
Schwierigkeiten bei schnellen Wortabruf / beim Wortabruf in angespannter Situation	Fluktuierender Ablauf Das Wort kann zum Zeitpunkt a mehrmals abgerufen werden, bei Zeitpunkt b nicht
Fehlbenennungen /Substitutionen durch semantische (Tisch statt Stuhl) oder phonologische Paraphrasen (Nest statt Netz)	Phonologische Paraphrasen Verwendung von ähnlich klingenden Wörtern („Lappwaschen“ für „Waschlappen“)
Satzabbrüche, Umformulierungen	Hoher Anteil an Nomen, geringere Anteil an Verben, Adjektive, und Funktionswörter → keine altersentsprechende Zusammensetzung der Wortarten)
Äusserungen sind häufig unterbrochen durch Pausen, Pausenfüller, Umformulierungen Selbstkorrekturen („äh“/ „also“ Bir- äh Banane)	Einsatz von Metakomentaren/ Bemerkungen über eigene Wortfindungsverhalten (das weiss ich nicht genau, wie heisst das/ jetzt fällt es mir nicht ein)
Störungsbewusstsein (habe ich vergessen)	Wiederholungen / Perseverationen
Kind erzählt nicht gerne / sehr wenig	Themenvermeidung / Themenwechsel im Gespräch/ Kommunikationsunterbrüche

Symptome im Bereich Rezeption

Tabelle 2: Leitsymptome in der Sprachrezeption (in Anlehnung an Rupp, 2013, S. 82 ff.)

Verständnisproblem Das Kind versteht häufig nicht richtig /führt Anforderungen nicht /falsch/ unerwartet aus	Wirkung auf Erwachsene, als höre das Kind nicht richtig zu
Ablenkendes Verhalten bei Anforderungen des Verstehens	Antworten auf Fragen werden auffallend häufig mit Ja oder ich weiss nicht beantwortet
Wiederholung von Wörtern / Sätzen bzw. Satzteilen des zuvor Gesagten (echolalisches Verhalten)	Verwendung von Schlüsselwortstrategie und Situationsverständnis

Anhang 4: Festigen, Anbieten und Erarbeiten des Wortschatzes (drei Phasenmodell)

	Einführung neuer Wörter	Beispiel
unterschiedliche Wortarten	<ul style="list-style-type: none"> – Inhaltswörter (bedeutungsstark): Nomen, Verben, Adjektive – Funktionswörter (bedeutungsschwach): Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Zahlwörter 	<i>Litschi</i> ist ein Nomen.
spezifische Begriffe	<ul style="list-style-type: none"> – häufig verwendete (hochfrequente) Begriffe (Alltagswortschatz) – selten verwendete (niederfrequente) Begriffe (Fachbegriffe) 	<i>Litschi</i> ist ein selten vorkommendes Wort.
Wortpräsentation	<ul style="list-style-type: none"> – betont – langsam und deutlich artikuliert – höhere Lautstärke 	<i>Feine Litschi.</i>

Abbildung 2: Anbieten als erste Phase (Itel & Haid, 2015, S. 53)

	Vermittlung der Bedeutung	Beispiel
Veranschaulichen	<ul style="list-style-type: none"> – zeigen (Gegenstand oder Bild) – vor- oder selber machen (Tätigkeiten) – spüren, wahrnehmen (Eigenschaften) 	<i>Feine Litschi. Die sehen ganz lustig aus. Habt ihr gesehen?</i>
Mimik, Gestik	<ul style="list-style-type: none"> – Mimik (v.a. Gefühlsausdruck) – Gestik (so tun als ob) 	<i>Die stechen nicht, sind ganz weich.</i>
Merkmalsbeschreibung	<ul style="list-style-type: none"> – Beschreibung von ausgewählten Merkmalen – Merkmale beziehen sich mehr oder weniger differenziert auf das Wort 	<i>Und schaut mal hier. Das sind Fasern.</i>

Abbildung 3: Erarbeiten als zweite Phase (Itel & Haid, 2015, S. 55)

	Festigung der Bedeutung	Beispiel
Repetition	<ul style="list-style-type: none"> – gehäufte Wiederholung des Zielwortes – wiederholte Verwendung des Wortes in unterschiedlichen Kontexten 	<i>Feine Litschi. Die Litschis sehen ganz lustig aus. Habt ihr gesehen?</i>
Vertiefen	<ul style="list-style-type: none"> – Vermittlung zusätzlicher Information – Aktivierung der Vernetzung mit anderen Begriffen 	<i>Komm, jetzt schauen wir mal, was in der Litschi drin ist. Litschis wachsen auf Bäumen vor allem in Ländern, in denen es ganz warm ist.</i>
Lebensweltbezug	<ul style="list-style-type: none"> – Aufgreifen der kindlichen Erfahrungswelt – Begriffe „begreifen“ 	<i>Wer von euch hat zu Hause schon einmal Litschis gegessen?</i>

Abbildung 4: Festigen als dritte Phase (Itel & Haid, 2015, S. 56)

Anhang 5: Zeitplan

Tabelle 3: Zeitplan

Planung	W 26 – W 39 Juli – September 2017	Recherche theoretische Grundlagen Hintergrundinfos zum Thema Verschriftlichen der Erkenntnisse Anfrage Kindergartenlehrpersonen Testphase
	W 42	Abgabe Disposition
	W 44 November – Dezember 2017	Leitfaden für Interview erstellen Leitfaden mit Mireille Andeoud besprechen u. überarbeiten vertiefte Recherche theoretische Grundlagen Auswahl der Fördermaterialien treffen Projektplanung fertigstellen
	Bis Januar 2018	Wortschatzkiste erarbeiten / herstellen Manual / Anleitungen erstellen
	W 2 - 4 Januar 2018	Vorbereitung Leitfadeninterviews
Durchführung	W 6 / 7 Februar	Leitfadeninterview Teil 1 Inputveranstaltung mit den 4 beteiligten Kindergartenlehrpersonen
	W 8 – 11 Februar/März	Erprobung der Entwicklungsarbeit im Kindergarten Verschriftlichen des Produktes
	W 12 22. März	Leitfadeninterview Teil 2
Auswertung	W 14 /15 April	Datenaufbereitung (Transkription, Codierung) und Auswertung Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse Datenvergleiche in Bezug auf die Theorie
Interpretation und Diskussion	W 16 – 18 April/Mai	Forschungsmethodische Reflexion Reflexion der Literaturrecherche
	W 19 – 22 Mai	Verschriftlichen der Ergebnisse, Diskussion, Reflexion
	W 23 Juni	Masterarbeit fertig stellen Lektorat Masterarbeit drucken und binden
	W 25 Juni	Abgabe Masterarbeit

Anhang 6: Einladung Informationsveranstaltung Wortschatzkiste

Einladung zur Information Masterarbeit

Romanshorn und Bottighofen 21.12.2017

Liebe Kolleginnen

Im Rahmen unserer Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin schreiben wir zur Zeit an unserer Masterarbeit.

Der Fokus der Arbeit liegt auf einer alltagsintegrierten Wortschatzförderung mittels Spielen, geführten Aktivitäten und Gesprächen. Wir gehen davon aus, dass ein grosser Wortschatz Voraussetzung für Lernerfolg in der Schule bildet.

Aufgrund dieser Annahme entwickeln wir eine Wortschatzkiste für Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren mit Spielen und einem Manual, welche die Lernvoraussetzungen beim Kind unterstützen soll.

Das Manual dient als Anregung für die Planung von Unterrichtssequenzen und zur allgemeinen Übersicht, da die Wortschatzförderung vor allem auch durch die Interaktion der Bezugsperson unterstützt und gefördert wird. Die Wortschatzkiste enthält verschiedene Spiele zur Erweiterung des Wortschatzes.

Zur Evaluation dieser Aufgaben sind wir auf Rückmeldungen von euch angewiesen. In Vorgesprächen habt ihr euch spontan zur Verfügung gestellt, uns bei der praktischen Erprobung der Materialien zu unterstützen.

Die Evaluation erfolgt durch ein Leitfadeninterview vor und nach der Erprobungsphase.

Gerne laden wir euch zu einer stündigen Information im Schulhaus Frasnacht ein. Wir informieren euch über die wichtigsten Erkenntnisse der Theorie und stellen die Broschüre sowie Wortschatzkiste vor.

Diese findet am Dienstag, 13. Februar 2018 von 16.00 bis 17.00 Uhr statt.

Wir sind euch sehr dankbar, wenn ihr die Wortschatzkiste danach kritisch betrachtet, ausprobiert und euch eine Meinung bildet. Die Erprobung erfolgt während ca. 4 Wochen.

Die einzelnen Aufgaben müssen nicht alle zwingend im Unterricht mit den Kindern eingesetzt werden. Wir sind auch froh, eine Einschätzung von Fachpersonen zu erhalten.

Das Leitfadeninterview werden wir zur Nachverfolgung aufnehmen. Die Termine dafür machen wir individuell ab. Natürlich werden wir eure Rückmeldungen anonymisieren.

Herzliche Grüsse

Mirjam Lenz und Katrin Gantenbein

Anhang 7: Transkription Leitfadeninterview 1

- 1 Kommentar
- 2 Interview mit AKB, SR, JB und CT in einem Schulzimmer. Die Teilnehmerinnen kennen sich teilweise privat oder aus Fortbildungen. Die Stimmung ist locker und angeregt.
- 3 Interview 1 Masterarbeit Wortschatz
- 4 Habe denn schon noch sagen müssen
- 5 KG Gemurmel aller Teilnehmerinnen
- 6 ML von dem her was wir jetzt machen, das was wir jetzt aufnehmen
- 7 müssen wir 1 :1 transkribieren
- 8 dazu gibt es ein Tool, das schon heruntergeladen
- 9 und das wird dann einfach, es geht mehr darum um vergleiche zu machen
- 10 um herauszufinden, was ist jetzt da und was ist nachher da, so in diesem Stil
- 11 Wir danken dafür, dass ihr gekommen seid habe ich bereits, was wir gemacht haben habt ihr bereits mitbekommen, also Katrin und mir ist die Wortschatzförderung auf dieser Stufe extrem am Herzen
es ist etwas das nicht so fassbar ist, und doch so extrem wichtig, das merken wir auch in der täglichen Auseinandersetzung, immer wieder Kinder, die wenig Wörter, wenig Wortschatz mitbringen. Diese haben einfach nicht die gleichen Möglichkeiten und das hat uns dazu bewegt, hier unterwegs zu sein. Da wir auf Masterebene etwas schreiben müssen.
Was ganz wichtig ist. Wir stellen euch Fragen. Holt aus erzählt, woran euch das erinnert, was euch in den Sinn kommt, wenn Anna-Katharina etwas erzählt und euch das bekannt vorkommt, pflichtet bei. Scheut euch nicht zu erzählen, was euch in den Sinn kommt.
- 12 Es gibt nichts was falsch ist, für uns ist alles wichtig. Auch wenn ihr vielleicht das Gefühl habt, dass etwas nicht passt, nicht zu viel überlegen. Einfach drauf los erzählen. Wir sind froh, um möglichst viel, das wir reflektieren können.
- 13 Dann fangen wir am besten an. Hast du schon mit der Aufnahme begonnen
- 14 KG Ich bin dran
- 15 ML Sehr gut
- 16 KG Ich habe dich als Test genommen. Also es läuft
- 17 ML Wir haben nur drei Fragen, ihr dürft aber sehr umfangreich beantworten. Unsere allererste Frage ist: Was bedeutet

1/5

Wortschatzgrundlage

Wortschatzgrundlage

„Eingeschränkte Wort“

Wortschatzgrundlage

Wortschatzgrundlage

Lehrersprache als Modell

Lehrersprache als Modell

Lehrersprache als Modell

Lehrersprache als Modell

Lehrersprache als Modell

Wortschatzgrundlage

Lehrersprache als Mod

Lehrersprache als Mod

- Wortschatz für euch?
- 18 Halt jetzt müssen wir zuerst noch die anwesenden Personen genau zuordnen. so dass wir am Schluss wissen, wer alles da war.
- 19 AKB Ich bin Anna-Katharina und arbeite in Hugelshofen im Jobsharing
- 20 JB Ich bin Janina Baumgartner und arbeite in Frasnacht
- 21 SR Ich bin Sandra Reusser und arbeite in Tägerwilen.
- 22 CT Ich bin Chantal Tanner und arbeite in Frasnacht
- 23 ML Also wir sind nochmals beim Wortschatz. Was ist für euch Wortschatz
- 24 SR Wortschatz ist etwas Grundlegendes, denn es braucht um den Alltag zu bewältigen, um miteinander zu sein im sozialen Gefüge, zu kommunizieren, es ist wirklich das zu unterst unten. Man bemerkt erst wieder, wenn man ein fremdsprachiges Kind, das gar nichts versteht, das gar nicht reden kann, wie wichtig das es ist und wie fest wir darauf aufbauen. Und im speziellen ich, die jetzt eine Klasse habe, bei welcher ich davon ausgehen kann, dass die Kinder einen guten Wortschatz mitbringen, darum bin ich mir das gewöhnt, darum richte ich mich danach.
- 25 AKB Wortschatz geht bei mir noch etwas weiter, dass man die Wörter auch richtig einsetzt. Also dass man nicht einfach nur sagt, dass ist läss und Sternenhimmel ist läss und dass man diese Wörter auch gebraucht. Das ist mir ganz ganz wichtig, dass die Kinder die richtigen Wörter brauchen, die zu den Sternen gehört und dass der Schnee funkelt
- 26 und das dies glitzert, einfach am richtigen Ort auch anwenden, nicht einfach nur ein Wort für alles. das gehört für mich auch dazu.
- 27 ML das heisst differenzieren können, möglichst genau etwas beschreiben können
- 28 AKB Das man die Wörter auch gebraucht, weil sie viele schon gar nicht mehr kennen und das dünkt mich immer so schade, wenn solche Wörter verloren gehen, weil man sie nicht mehr gebraucht. Hörst du noch jemanden sagen, wow wie schön funkelt der Sternenhimmel. Es ist einfach alles läss, dies ist für mich sehr wichtig, dass man gute Wörter verwendet, passende Wörter , differenziert
- 29 JB Für mich ist Wortschatz auch wie du gesagt hast Basis für die Kommunikation, dass man die wichtigen----richtigen Wörter hat, um auch etwas beschreiben zu können, richtig

2/5

Lehrersprache als Modell
Lehrersprache als Modell
Lehrersprache als Modell

Lehrersprache als Modell
Lehrersprache als Modell

Lehrersprache als Modell
Lehrersprache als Modell
Lehrersprache als Modell
Lehrersprache als Modell

Wortschatzgrundlage
Wortschatzgrundlage
Wortschatzgrundlage
Wortschatzgrundlage

Intervention
Intervention
Intervention

beschreiben um sich Gedanken zu machen, wie kann ich das richtig beschreiben und nicht so einseitig Wörter gebraucht, sondern wirklich auch Adjektive, dass man die einmal anschaut, oder einfach so

30 , wie kann ich etwas beschreiben, wie empfinde ich etwas also in ganz vielen Bereichen und ich denke, es hat auch etwas damit zu tun, wie du gesagt hast, die Generationensettings, die jeweils ... heute ist es lässig und cool und mega, es gehen die anderen Wörter verloren. und dafür sind wir auch "echli" da, um diese Wörter den Kindern näher zu bringen.

31 AKB Wir müssen uns selbst ertappen, ertappen wir uns in dem wir solche Wörter gebrauchen, ich nehme mich wahnsinnig zusammen, so dass ich diese Wörter nicht gebrauche. Aber ich ertappe mich natürlich auch immer wieder. Wenn die Kinder am morgen kommen, sage ich auch: Oh hast du einen coolen Pulli! Dabei denke ich, ah das hätte ich doch anders sagen wollen

32 ML Wir leben alle in der heutigen Welt und sind ein Spiegel von dem, wie es sich entwickelt hat.

33 CT Für mich ist Wortschatz vor allem reden, im Kindergarten tun wir vor allem reden, hat es mit sprechen zu tun und nachher auch mit Schreiben. Wenn man einen grossen Wortschatz hat im Kopf, dann kann man schöne und lässige Texte, spannende Texte schreiben. Wortschatz da kann man gut Gefühle ausdrücken, wie es einem geht, über die Adjektive. Sachen beschreiben, wie ihr schon gesagt habt. Ja das ist für mich ein guter Wortschatz.

34 Dass man es auch spannend herüberbringen kann. Erzählen können, den anderen Kindern erzählen, genau erzählen können. Ja.

35 ML Ja da sind wir schon mitten in der nächsten Frage. Wir möchten gern wissen, wie ihr das macht, was versteht ihr, du hast gesagt, dass sie einen grossen Wortschatz haben, dass sie treffende Adjektive finden. Habt ihr etwas zur Hand, (Könnt ihr beschreiben) wie ihr das macht, oder läuft das mehr beiläufig ab oder gibt es da Sachen die ihr bereits macht, die ihr umsetzt?

36 AKB Meinst du Material?

37 ML Egal, was dir in den Sinn kommt.

38 AKB Also ich brauche "es" ganz sicher mehr so, also mitim Gespräch. Also am Morgen kommen sie und dann wird geredet, da fragst du, wie habt ihr es gehabt? Wie war der Chindsgiweg? Ich brauche es ganz ganz viel mit im Gespräch so gegenüber oder da hinsitzen und man redet über dies und

das. Brauche ich eigentlich viel mehr als, als dass ich noch von irgendwoher Material heranschleppe. Manchmal auch, aber ich denke, da läuft schon ganz ganz viel.

39 ML Also die Interaktion jeden Tag miteinander.

40 AKB Ja man redet ständig miteinander, sei es wenn sie am Malen sind, wenn sie ein Spiel machen oder wenn du in die Bauecke zu ihnen gehst. Oder ja so.....denke ich.

41 CT Ich denke wichtig ist auch die Wörter wiederholen, also möglichst viele Male das Wort sagen, das ist das, das ist das. Auch wenn du mit dem Kind im Gespräch bist, nicht hole zum Beispiel das, sondern hole bitte das Glas. Beschreiben auch immer darauf achten, dass man in der Umgangssprache die Wörter auch benennt. Weil sie wenn sie sie viel hören, dann können sie sie irgendwann auch benennen. Ich denke das ist auch wichtig.

42 Mhm (bejahend)

43 JB Ja ich finde den handelnden Aspekt auch wichtig bei dem was du sagst, dass man dann sagt: Hol den Pinsel und dann haben sie auch den Pinsel in der Hand. Sondern nicht einfach nur ein Bildchen und dann aha, das ist jetzt ein Pinsel. Viel vorstellen kann ich mir nicht darunter.

44 Und darum finde ich dann manchmal noch herausfordernd, äbä, blödes Beispiel: Was ist ein Eisbär? Okay jetzt seh ich ihn auf diesem Bildchen, aber ich habe ihn ja noch nie gesehen. Und wie gefestigt, dass dann das Bild ist vom Eisbären. Ja finde ich dann manchmal noch schwierig einzuschätzen bei einem fremdsprachigen Kind

45 ML Mhm (bejahend)

46 SR Mir kommt der Rollenspielort als Beispiel. Also jetzt grad bin ich beim Arzt, da sind all diese Gerätschaften, die man anschaut, was das ist. Die liegen dann in den Rollenspielorten und sie haben Kontakt damit. Oder dann komm auch ich wieder mal und sage, komm mit dem Fiebermesser oder schau mal mit dem Stethoskop musst du schauen. Ja so themenspezifisch, merke ich einfach, macht man eher noch irgendwie jetzt, nimmt man sich Wörter vor, die man den Kindern beibringen will.

47 Die dann immer wieder im Kindergartenalltag eingeflochten werden. Vor allem auch durch das Spiel, dort bringt es am meisten.

48 AKB und JB Mhm (bejahend)

49 AKB Ja und dann hast du auch immer die Kinder, die schon einen **sehr** guten Wortschatz haben und auch Wörter

Lehrersprache als Modell		manchmal nennen, die viele kennen und dann fragst du dann, habt ihr jetzt das verstanden und wisst ihr was Peter gemeint hat mit dem? Und was ist das? dass du die guten Wörter der anderen auch aufgreifst und so weiter gibst.
Lehrersprache als Modell		
Methoden der Wortscha	50	SR Und in Liedern gibt es dann auch alte Wörter, die dann kommen ja...Wo sie dannwas ist das
	51	mehrfach zustimmendes Gemurmel aller.
	52	ML Bei den Weihnachtsliedern
Lehrersprache als Modell	53	AKB genau und trotzdem finde ich, alte Wörter, also weisst du, gewisse finde ich einfach, sollten wir dazuschauen, dass diese behalten werden, wegen unserem Kulturgut.
Lehrersprache als Modell		"Beistimmendes Gemurmel alles"
Lehrersprache als Modell		Ich fände es schade, wenn denn diese verloren gingen.
	54	ML Also ich stelle fest, ihr seid da schon ganz fit dran. Ich denke also unsere drei Fragen, also die letzte wäre noch gewesen: Wie macht ihr Förderung? Aber die habt ihr eigentlich schon beantwortet. Nein ich denke, dann würden wir euch gerne vorstellen, was wir erarbeitet haben.

5/5

Abbildung 5: Transkription Leitfadeninterview 1 (Lenz & Gantenbein, 2018)

- 1 ###comment_start###
- 2 Interview 2 zur Erprobung der Wortschatzkiste von Katrin Gantenbein und Mirjam Lenz
Durchführung am 22.3.18 um 16 Uhr in Tägerwilen.
- 3 Anwesend sind Anna-Katharina Brunner, Sandra Reusser und Janina Baumgartner. Das Interview führt Katrin Gantenbein.
###comment_end###

Interview 2 Masterarbeit Wortschatz

- ..KG
- 4 KG: Mirjam und ich begrüßen euch ganz herzlich und bedanken uns bei Sandra für das Gastrecht, dass wir da sein dürfen und dass ihr ja alle wieder da seid. Chantal kann leider wegen Windpocken nicht dabei sein. Wir hoffen, dass sie bald wieder auf den Beinen ist. Ees ist schön, dass ihr alle da seid. Wir haben berechnet, dass das Interview eine Stunden, höchstens fünf Viertelstunden dauert, wenn unsere Zeitplanung passt. Wir werden euch am Schluss, wenn wir dann alles ausgewertet haben, eine Zusammenfassung geben. Was denn so für euch ist. Wir würden euch auch gern nochmals informieren, was denn herausgekommen ist. Ja dass ihr den Rest auch noch sehen könnt.
Beim ersten Schreiben haben wir bemerkt, dass wir von euch nicht alles genau wissen, so wie lange ihr schon unterrichtet, also ich habe es dann bei euch herausgefunden oder bei ihr. Aber einfach, dass wir ganz sicher sind, haben wir gefunden, dass ihr uns schnell erzählt, wo ihr die Ausbildung gemacht habt und schätzt eure Klasse wie ihr den kognitiven Stand, Lernstand einfach kurz, ja weil dass ist ja bei euch allen unterschiedlich. Dass wir das wie auch noch haben.
Wem darf ich das Wort zuerst geben?
 - 5 JB: Ich arbeite seit fünf Jahren, es ist meine erste Stelle in Frasnacht. Bin seit fünf Jahren da und habe meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Kreuzlingen absolviert. Zu meiner Klasse, es sind 18 Kinder 9 Kleine und 9 Grosse, 13 Knaben und 5 Mädchen. Die Kleinen sind nur Knaben. Es ist eine recht lebendige Klasse. Vom kognitiven Stand sind sie eigentlich recht, also bringen schon recht viel mit, ja wenn sie in den Kindergarten kommen. Das Niveau ist, wenn man mit andern vergleicht recht hoch. Der Fremdsprachenanteil ist auch nicht so gross, ich habe fünf DaZ-Kinder, aber bei einigen würde man auch sagen, in einer anderen Schulgemeinde, hätten diese wahrscheinlich kein DaZ, weil das Verhältnis anders ist.
 - 6 SR: Ich arbeite seit sechs Jahren in Tägerwilen, habe die Ausbildung auch an der Pädagogischen Hochschule in Kreuzlingen absolviert. Meine Kinder sind ähnlich wie deine Janina, ich habe 17 Kinder auch mehr Knaben als Mädchen, nur noch 7 Grosse seit letzter Woche. Ein fremdsprachiges
- ..SR

1/19

Kind und vom Niveau her würde ich auch sagen hoch bis sehr hoch, wenn man sie denn vergleicht.

7 AKB: Ich habe das Seminar in Klosters gemacht, habe 1982 abgeschlossen und dann 7 Jahre im Kanton St.Gallen gearbeitet. Dann ganz lange hier im Kindergarten, arbeite schon länger im Jobsharing, zu Beginn alleine. Jetzt schon lange im Jobsharing. Jetzt bin ich im Kemmental, weil ich dann in die Behörde gewählt worden bin in Tägerwil und nicht beides habe machen können. Ich weiss nicht wie viele Jahre es sind, könnt selber ausrechnen. Ich habe 10 Kleine und 10 Grosse, ich habe ganz starke Kleine, relativ, das Niveau der Grossen ist, es ist schwierig einzuschätzen, sie sind... zwischen durch, also ganz starke habe ich keine. Dies hat vielleicht damit zu tun, ich habe vor einem Jahr, d.h. vor zwei Jahre habe ich auf einen Klapf 20 Kleine bekommen und da sind etwa 6, also die 20 sind Grosse geworden und 6 Kleine kamen dazu. Diese sind dann völlig untergegangen. Und dies wird jetzt einfach eins ans Bein sein. Aber wir haben sie jetzt gepuscht und jetzt kommt es gut. In Hugelshofen hast du alles, da hast du wirklich querbeet vom Bauernknaben einfach wirklich und auch ein ziemlich hohes Niveau. Also wir haben wirklich alles.

8 KG: Danke viel mal,

9 AKB: Habe ich alles gesagt?

10 KG: Glaub schon..Danke viel mals, Ja ihr habt die letzten Wochen oder nach den Skiferien die Wortschatzkiste mitgenommen. Und habt diese in irgendeiner Form erprobt. Und darum ist meine erste Frage: Welcher Gedanke kommt euch so als erstes in den Sinn, wenn ihr an die drei oder vier Wochen Wortschatzarbeit zurückdenkt?

11 JB: Vielseitiges, schönes Material, das ihr für uns bereitgestellt habt. Ich finde es ist gut beschrieben, alles verständlich, so dass man zücken kann und auch drauskommt und es anwenden kann. Und em.... ja hilfreich um auch einmal ... einige Sachen kennt man schon, andere Sachen hat man schon lange nicht mehr gemacht. Und denkt ja das gibt es ja auch noch. Einige Sachen sind auch ganz neu. Wir hatten etwas wenig Zeit, wir haben alles gemacht, was wir konnten und ich habe auch mit Mirjam nochmals besprochen, dass wir auch noch nachliefern könnten, oder uns nochmals äussern, wenn ihr merkt, dass ihr noch mehr braucht.

12 Ich finde, dass die Kinder recht darauf angesprochen haben auf diese Schatzkiste und die Zauberwörtermaus. Ein sehr guter Ansatz, hat viel gebracht, finde ich. ist auch für mich die



Überlegung dahinter, wie kann ich dies auch längerfristig im Kindergarten einsetzen.

- 13 AKB: Ich finde es hat sehr viel Material, ich hätte auf jeden Fall mehr Zeit gebraucht, weil wir im Jobsharing arbeiten und meine Kollegin gar nicht damit gearbeitet hat. Sprich ich konnte etwa eineinhalb Wochen damit arbeiten, weil wir auch für den Lehrplan TG noch Dinge erledigen mussten. Ich fand es gut beschrieben. Am Anfang hatte ich Mühe und mich zu wenig zurechtgefunden, welche Spiel finde ich jetzt wo. Dies hatte aber sicher auch mit dem Zeitfaktor zu tun.
- 14 Man konnte es überall einsetzen und es hatte viele Sachen, die ich abgeändert habe, weil wir themenmässig arbeiten. Meine Kollegin ist eine, die braucht nichts ausserhalb des aktuellen Themas und arbeitet ganz intensiv an einem Thema. Und keine Globi-Ding hervornimmt, wenn Globi nicht Thema ist. Ich mache dies dann manchmal trotzdem. Viel habe ich dann herausgepickt und abgeändert. Ich habe es toll gefunden, hatte aber einfach zu wenig Zeit.
- 15 SR: Ich schliesse mich dem an, was ihr gesagt habt. Ich habe es für die Kinder sehr lustvoll "gefunden". Sie hatten sofort Freude und haben auch gerne Wiederholungen gemacht. Ich habe zuerst einen Aufbau geplant, mich den Nomen, den Verben und dann den Adjektiven zu widmen und dann hatten die aber so Freude an einzelnen...also bei Nomen sind wir stecken geblieben, dann irgendwann. Es hat ganz viele Wiederholungen gebraucht und sie haben das sehr genossen um viel... einfach 2,3, 4 mal machen. Genau ich hätte auch mehr Zeit gebraucht.
- 16 Was für mich noch so etwas war, das du gesagt hast, wenn man so dran denkt, ist die Differenzierung des Wortschatzes. Mir ist aufgefallen, dass wir dies viel mehr machen könnten. Ich habe mich vor allem den Körperwörtern gewidmet zum Thema Spital. Und einfach jetzt mit dem Vers zum Kopf, Stirn, Ohrenläppi und all diesen Sachen, die im Alltag manchmal untergehen. Da wurde ich zurückerinnert, dass man das mehr ausdifferenzieren könnte.
- 17 AKB: Mir ist noch, dies ist mir bisher nicht so fest bewusst geworden. Ich habe drei, die Hochdeutsch sprechen daheim, da sind die Wörter sofort gekommen. Zack! Und da habe ich gemerkt und die anderen? Das ist mir da viel viel mehr bewusst geworden, als früher. Das habe ich gar nicht so realisiert, dass wie du sagst, dass doch noch einigen der Wortschatz fehlt.
- 18 JB: Und doch noch bei einigen denkst, der hat einen guten Wortschatz. Und wenn du dann ein Thema anschneidest, Gemüse und Früchte und plötzlich merkst, ah dem fehlt das irgendwie

	19	Mhm (bejahend) von allen
..JB	20	JB: einfach "zmol upps"
	21	Mhm (bejahend) von allen
Wortschatzgrundlage ..SR	22	SR: Dann können sie es sehr gut umschreiben, aber das Wort selbst...
	23	(lachend) beistimmend von alle Beteiligten
Methoden der Wortsch	24	AKB: Ich denke es hatte auch Spiele, die schwierig waren für mich, sie umzusetzen, weil ich keine Unterrichtsassistenz habe. Wir haben eine strenge Gruppe und diese muss geführt werden. Und die musst du führen, sonst tanzen sie dir einfach davon. Und dann hast du einfach, kannst du weniger lange hinsitzen oder einmal etwas machen. Teilweise habe ich es mit den Grossen gemacht, aber da es schon eine lebendige Gruppe ist, man immer present sein muss und führen, denn sobald man einen Moment zu einer Gruppe hinsitzt....dies hat mich bei vielem etwas schade gedünkt, dass ich es nicht mehr nutzen konnte.
Methoden der Wortsch ..AKB		
Methoden der Wortsch		
..KG	25	KG: Was war für euch das Wichtigste, das in diesen drei Wochen passiert ist? Wenn ihr jetzt zurückblickt? Wenn ihr es jetzt klassifizieren müsstet, was war das Wichtigste, das Erkenntnisse gebracht hat, ihr mitgenommen habt?
Wortschatzgrundlage	26	AKB: Bei mir ist es, ich sehe zwei Dinge: bei mir wars der Wortschatz, bei dem ich gemerkt habe, wie ich vorher schon gesagt habe, oh hoppla, da muss ich noch etwas "dahinter". Und habe teilweise jetzt gerade auch umgesetzt, Dinge die wir im Lehrplan machen konnten, dies war gerade gut, so konnten wir es brauchen. Also und das muss ich jetzt sagen, wir haben Kamishibei gemacht, das ist wahnsinnig gewesen, alle haben eines bekommen und dies war der absolute Höhepunkt
..AKB Methoden der Wortsch ..Motivation	27	Ich habe eine Kleenexbox genommen, die hatte die Form eines Eis, vom Ei zum Küken, wir haben richtige Eier ausgebrütet und Küken dann hatte es genau die Form und dies war genial. (lachend)
..Sensibilisierung der K	28	JB: Bei mir ist es zum einen, wie du auch gesagt hast, so wie zum Merken, dass Wortschatz, man hat das Gefühl, dass man es gut einschätzen kann, man weiss es gut, und dann merkt man in gewissen Situationen, dass man doch genauer hinschauen sollte. Und was bei mir das Highlight war, also vor allem bei einem Knaben, war die Zauberwörtermaus. Da haben Mirjam und ich für ihn eine eigene Schatzkiste gemacht und dass er dann konnte, also seinen individuellen Wortschatz aufnehmen,
..Sensibilisierung der K	29	Und er ist, als wir das dann aufgelegt hatten, mit dieser
..Wortschatzsammler		
..Wortschatzsammler		
..Wortschatzsammler		
..Wortschatzsammler		



Schatzkiste durch den Kindergarten gegangen und hat gefragt: weisch wa da heisst und manchmal mussten die anderen sagen, oder manchmal hat er es gesagt, weisst du das ist das Skelett oder weiss ich nicht was..und da hast du gemerkt, das ist für ihn nun das Highlight. Er darf sie jetzt immer am Wochenende nach Hause nehmen und es ist dann die Hausaufgabe diese Wörter zu lernen und wir schauen, dann was kann er schon und legen dann wieder Neues dazu. Und das ist für ihn und auch für mich das Highlight es war das Grösste, dass er auch das Privileg hatte diese eigene Maus zu haben und die eigenen Wörter zu sammeln.

- 30 SR: Für mich war es die Kommunikation allgemein, weil es bei jedem Spiel ganze viele entweder Absprachen brauchte oder man musste ganze Sätze bilden, miteinander sprechen. Und es war immer sehr laut, ich hatte teilweise vier Spiele nebeneinander am laufen und dann war es immer sehr laut, weil ganz viel gesprochen wurde. Ja genau.
- 31 Und der Wortzuwachs, der wirklich, also von unserem Fremdsprachigen, der vielleicht zwei, drei neue Wörter, die er mitgenommen hat, bis zu den andern Kindern, die riesige Wortschatzfelder zugelegt haben, diejenigen die ganz stark sind, vielleicht so 10 bis 12 neue Wörter. Ja das ist eine "gfreute" Sache.
- 32 KG: Dann würde ich etwas detaillierter kommen, ich habe vorher schon gesagt, mit den Bereichen, die euch angesprochen haben, uns interessiert es in diesem Bereich noch etwas mehr, auch für unsere Arbeit. Welcher Bereich hat dich als KLP am meisten unterstützt?
- 33 SR: Also aus euren Materialien heraus?
- 34 KG: Genau
- 35 SR: Für mich die Spiele, man hat gesehen, wohin führen sie, was ist das Ziel, was braucht es dazu, wie hoch ist der Schwierigkeitsgrad. Ich bin manchmal am Morgen gekommen und habe gedacht, ah ja wir könnten im Freispiel ein neues Spiel machen. Und habe dann schnell nachgeschaut, wie es funktioniert, und es rasch herausgelegt. Ja, ich hatte so fast nichts mehr zu tun gehabt damit, nur noch lesen, einführen und fertig.
- 36 AKB: Ja das war bei mir auch so, bei mir waren es die Spiele.
- 37 JB: Ja bei mir auch. Lustvoll, abwechslungsreich, verschieden, die Spiele
- 38 KG: Hat es auch herausfordernde Aspekte gegeben?

Anwendbarkeit und
Anwendbarkeit und
Methoden der Worts
..SR
Strategien der Worts
Anwendbarkeit und

39 SR: Ja ich habe wirklich gefunden, es hat mich am Anfang immer fest gebraucht. Bei jedem Spiel, das ich neu eingeführt habe, musste ich klar anleiten, wie sagen wir es, grad beim NANU WO STECKT DER SCHUH? "unter dem Rot" und ja, dass es gelebt wird im Spiel, dass es überhaupt zur Kommunikation kommt, dass nicht nur einfach einzelne Wörter gesagt werden. Oder dies war mir wichtig und dies braucht enge Begleitung bis es läuft und bis ich mich drausnehmen konnte. Ja und so ist es fast bei jedem Spiel gewesen, es brauchte mich zu Beginn sehr.

..Sensibilisierung der K
..AKB
..AKB

40 AKB: Um anzuknüpfen, wenn sie dann zu lange gespielt haben, dann hast du gemerkt, dass sie es nicht mehr so genau genommen haben..
41 Mhm (bejahend)
42 AKB: Dann hat man mit der Fliegenklatsche nur noch so gemacht.
43 "Das habe ich vergessen, das liegt noch bei mir, das bekommst du dann noch".
Gemurmel von allen

Methoden der Wortsch
..Sensibilisierung der K
..JB
..Sensibilisierung der K
Methoden der Wortsch
..Motivation

44 JB: Oder auch der Aufbau von GUCK NICHT ÜBER DIE MAUER, das eigentlich einen Aufbau braucht, bei mir funktioniert es nicht, dass beide einen Stein drauf legen und dann gegenseitig sprechen. Und ich finde da braucht es sehr viel und immer wieder und immer wieder. Und ich finde dort die Herausforderung, dass die Kinder nicht finden "ah jetzt müssen wir das schon wieder machen. Das Dranbleiben, und trotzdem das "au lass". Wir haben es in der Projektwoche mit Eier unter dem Stuhl und Präpositionen geübt, auch mit dem aktuellen Thema Dinosaurier. Achli so auch vielseitig eingebaut, so dass es lässig ist für die Kinder.

..Zwischenbemerkung

45 Zwischenbemerkung: Ich habe nicht eingesteckt.

46 ES ERFOLGT DIE BEWERTUNG AUF EINEM PLAKAT MIT PUNKTEN

..KG

47 KG: Ihr könnt nun bewerten, was war für euch hilfreich, was hat euch am meisten unterstützt? Da gibt es höchstens zwei Punkte, man kann ein Feld auch frei lassen. So dass wir ein Stimmungsbild bekommen. Die Bereiche sind eure eigenen Vorkenntnisse, das Manual, die geführten Aktivitäten, die Spiele oder der Wortschatzsammler. Ihr müsst nicht alle Punkte verteilen.

48 Auf jeden Fall bei jedem nur zwei.

..AKB

49 AKB: Aha man darf nur zwei Sachen wählen.

..KG

50 KG: Nein du darfst überall wählen, aber du darfst nur zwei Punkte pro Kategorie vergeben.

..AKB	51	AKB: Jetzt habe ich geglaubt, es gibt noch ein politisches Spinnennetz.
	52	Keine Bemerkungen, da die Teilnehmerinnen ihre Punktebewertung auf dem Plakat anbringen.
..AKB	53	AKB: Was meinst du mit eigene Vorkenntnisse?
..KG	54	KG: Eure Vorkenntnisse die ihr schon mitgebracht habt, das was ihr schon gewusst habt.
	55	(unv.)Gemurmel
Vorkenntnisse ..AKB	56	AKB: Ich wusste schon viel, was aber nicht heisst, dass ihr es nicht gut gemacht habt.
..KG	57	KG: Ist so gut? Gibt es noch Ergänzungen, bei denen ihr etwas begründen wollt, wieso ihr einen Punkt gerade dort hingesetzt habt? Oder Gedanken, die euch gekommen sind?
..Lernstandserfassung Vorkenntnisse Anwendbarkeit und ..Sensibilisierung der ..JB ..Sensibilisierung der K	58	JB: Ich habe es spannend gefunden, die theoretischen Grundlagen, man weiss es ja eigentlich schon, aber wenn man es dann liest, so schön zusammengefasst. Es wird aufgefrischt. Wir brauchen auch immer wieder Wiederholungen. Es war gut dies wieder zu hören, denn manchmal geht etwas vergessen. Das war gut, so dass man wieder vertieft dreinkommt.
..AKB	59	AKB: Ich bin ehrlich, ich habe nicht immer dreingeschaut, ich habe manchmal einfach etwas genommen und abgeändert, oder es so gemacht, wie es mir gepasst hat. Aber immer habe ich nicht dreingeschaut und das so umgesetzt wie ihr es vorgeschlagen habt. Aber wenn mir etwas gefallen hat, habe ich gedacht, doch das könnte ich brauchen.
Anwendbarkeit und Ur ..SR	60	SR: Da noch bei den geführten..., ich habe es auch aufgeschrieben, also ich würde dies nicht als geführte Aktivitäten bezeichnen, zum Beispiel Input. Ich habe sie sehr gern gebraucht, es ist dann ein Ausklang oder ein Einstieg, ich denke, es war auch so gedacht.
	61	Mhm (bejahend)
..SR	62	SR: Ich habe dann zur Förderung eine grosse GA (geführte Aktivität) dazugemacht.
..KG	63	KG: Aus deiner Sicht wäre es eher gewesen, dass es zu gross gefasst war als Titel, sondern man hätte einen andern Namen geben müssen, auch bei den Rollenspielen
AKR	64	AKB: Einstieg oder Abschluss, oder eine Karte gezückt und

7/19

Methoden der Wortschatz		
..KG	65	KG: Ja das Manual, ihr habt gesagt, dass ihr es nicht sehr oft gebraucht habt. Inwiefern war es hilfreich für die praktische Umsetzung, wenn ihr jetzt eine Skala nehmen würdet?
..Wortschatzsammler	66	SR: : eine 8, die Strategien, die habe ich immer wieder angeschaut, wie man den Wortschatzsammler anwendet in diesem Zusammenhang. Wie man die Kinder hinführen kann. Ich fand es eine spannende Arbeit, das war das, was ich am meisten angeschaut habe.
..SR		
..Wortschatzsammler		
..Lernstandserfassung	67	AKB: Dürfen wir es überhaupt behalten? Ja ich habe es(das Manual) zu Beginn viel gebraucht und durchgelesen, danach habe ich es auf die Seite gelegt, da bin ich ehrlich. Habe aber nachher gedacht, eigentlich möchte ich das nochmals nachlesen, aber ich hatte einfach zu wenig Zeit.
..AKB		
..Sensibilisierung der Zeitfaktor	68	KG: Wenn du es in Zahlen bewerten würdest?
..KG	69	AKB: 7
..AKB		
Anwendbarkeit und Ur	70	JB: Ich würde eine 8 geben. Ich habe viel dringefunden, konnte dann auch wieder die Kinder drinsehen, ah das ist so und bei dem Kind ist das der Fall. Und dann habe ich meine Gedanken und dies dann mit der Theorie verbinden können.
..JB		
..Sensibilisierung in f		
..Sensibilisierung der		
Vorkenntnisse	71	AKB: Es hatte doch einige Sachen drin, die ich gekannt habe und bei der Durchsicht gedacht habe: Ja das mache ich auch wieder einmal. Und dann habe ich nicht mehr ins Manual geschaut.
..AKB		
..Sensibilisierung der K		
..KG	72	KG: Danach haben wir ja gefragt und sind gespannt, wie es eben angekommen ist. Ihr habt vorher schon zu den Lernprozessen der einzelnen Kinder einen Einblick gegeben. Inwiefern sind euch verschiedene Aspekte des Wortschatzes aufgefallen? Gibt es Ergänzungen? Was ist euch speziell aufgefallen, das vorher nicht so bewusst gewesen ist?
Methoden der Wortschatz	73	SR: Wie ich bereits erzählt habe, sind wir bei den zusammengesetzten Nomen hängen geblieben, haben das Spiel mit den Paptellern hervorgeholt. Die Kinder sind voll darauf eingestiegen. Und dann den Schritt zu beobachten aus welchen zwei gibt es etwas Neues. Und am Anfang ging das noch gar nicht und mit etwas Übung und echli "dricho". Ich habe dann in der Logopädie noch ein weiteres Spiel geholt. Da haben wir etwas gewonnen, auch die riesige Neugier der Kinder, also vor allem der Grossen. Da sind wir hängen geblieben und sind jetzt noch dran. Ja.
..Motivation		
..Sensibilisierung in f		
..SR		
Strategien der Wortschatz		
..Motivation		
Zeitfaktor	74	AKB: Da hatte ich keine Zeit, wollte ich auch machen, aber
..AKB		

	vielleicht später
<p>..Motivation Methoden der Worts</p> <p>..JB ..Motivation</p> <p>..Wortschatzzuwachs</p>	<p>75 JB: Ich habe das auch u lässig gefunden mit den zusammengesetzten Wörtern, vor allem haben die Kinder zu Beginn nicht begriffen, "wa wötscht du vo mir jetzt eigentlich"? Was bringst du für Sachen? Und dann mit der Zeit haben sie gemerkt, aha und dann auch gemerkt, ich kann ja selber Wörter zusammensetzen. Manche die tönen lustig, aber die gibt es nicht, und einige gibt es oder man muss sie andersherum zusammen setzen und so wurde daraus eine Wortspielerei.</p>
..KG	76 KG: Ja und die nächste Frage ist: Welche Angebote haben die besten Ergebnisse bei den Kindern erzielt? Was ist da eure Einschätzung?
..SR	77 SR: Also meinst du von den Kindern?
..KG	78 KG: Die besten Ergebnisse, die du erhalten hast ja
<p>Methoden der Worts</p> <p>Strategien der Worts</p> <p>..Sensibilisierung in t</p> <p>Strategien der Worts</p> <p>..Eingeschränkte W</p> <p>Methoden der Woi</p> <p>Anwendbarkeit un</p> <p>Strategien der Wor</p>	<p>79 SR: Bei mir ist es NANU, es gab ganz viele Wiederholungen der Wörter. Und je nach dem habe ich die Anzahl der Kärtchen oder Bilder variiert je nach Kind. Und da man die Sachen ganz viel sagt, war das extrem gut vor allem auch für unseren Fremdsprachigen. Auch WER BIN ICH? Das war am Anfang sehr schwierig und ich habe das Kategorisieren noch vorhaus genommen, da ich gemerkt habe, dass wir es erstmal mit Esswaren machen müssen und dann mit Menschen. Und dann wie stelle ich die Fragen, wie komme ich so schnell wie möglich zu den Antworten.</p>
..SR	Dies war ein guter Lernprozess. Und wie schon gesagt, die zusammengesetzten Wörter. Ja ich habe einfach gemerkt, dass die Kinder sich in einzelne Bereiche gern vertieft haben und dass es Sinn macht, dort weiterzugehen. Und das Fliegenklatschenspiel. Ja auch etwas umschreiben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden.
..Fragestrategien	80 Sie begannen zu diskutieren, was ist ein Wort
<p>Sprache als Modell</p> <p>..Motivation</p> <p>..Sensibilisierung der</p> <p>Methoden der Worts</p> <p>Interaktion</p>	<p>81 AKB: Vor allem, wenn es ein Spiel war, bei dem du beschreiben musstest, ich weiss nicht mehr welches Spiel es war, du musstest beschreiben..Da war ich erstaunt. Also auf jeden Fall einfach etwas bei dem man beschreiben musste.</p>
..Sensibilisierung der K	82 beistimmendes Murmeln der übrigen
..AKB	83 KG: Wenn ihr es jetzt ausweitet auf die Bereiche wieder, welche Angebote neben den Spielen haben euch, nicht nur die Spiele sondern auch die anderen Bereiche, gibt es da Bereiche, bei denen ihr sagt, das war das beste Angebot. Oder das beste Ergebnis um den Wortschatz zu erweitern.
..KG	84 JB: Ich finde es hat alltagsintegrierte Kommunikation, das ist
Methoden der Wortsch	

..Sensibilisierung der K
Strategien der Worts
..JB
..Sensibilisierung in t
Strategien der Worts
Strategien der Worts
..Sensibilisierung der

ja, das macht man immer uh viel. Man hat dann so das Gefühl, es sei so beiläufig, man macht es immer wieder,aber ist manchmal auch nicht so vertieft. Das man das wirklich genauer angeschaut hätte. Ja ich sage etwas viele Male am Tag, aber ob sie es dann wirklich wissen, bin ich mir nicht so sicher, bei allen "halt". Und das habe ich jetzt schon gemerkt, dass diese Wiederholungen und immer wieder, und die Wörtli halt bewusster da sind. Und du repetierst immer wieder und sagst, ja das können wir jetzt, das tun wir weg. Das ist mir stark aufgefallen.

..Sensibilisierung der K
..AKB

85 AKB: Ich habe es auch viel bewusster gemacht. Selber ich. Gell?

86 Mhm (bejahend)alle

..KG

87 KG: Wenn ihr wieder mit den Punkten bewerten würdet?

88 6 Punkte Wieder gleich

BEWERTUNG AUF DEM PLAKAT MIT PUNKTEN

..KG

89 KG: Ihr habe schon erzählt, wie die Beliebtheit den Kindern aussah?

Gibt es da noch Ergänzungen, welche waren die Rennerspiele bei den Kindern? Bei welchen gingen sie ab, waren sie interessiert, welche habe sie mehrmals gespielt?

Methoden der Worts
..Motivation
..Wortschatzzuwachs
..Sensibilisierung der K
..Motivation
..Eingeschränkte Wo
..AKB
Methoden der Wortsch
Methoden der Worts
..Sensibilisierung der

90 AKB: Bei mir das Fliegenklatschespiel, aber das war noch lustig. Ich habe zwei ganz kleine, die habe es nicht geschnallt. Die haben einfach am Anfang dauernd auf das Bild gehauen, ohne es zu wissen, ob sie jetzt müssen. Da habe ich mir gedacht, habe ich zuwenig gut erklärt? Aber ich habe gemerkt, dass war einfach lustvoll. Aber sind wirklich relativ schwache Kinder. Einfach mit der Fliegenklatsche "drüber abe". Die andern haben dann relativ rasch reklamiert. Da musstest du sie fest begleiten. Die Reaktion habe ich fest gemerkt, obwohl wir ja auch Halligalli machen und so...aber dort ist es mir noch mehr aufgefallen. Viel mehr. Es war vielleicht auch eine Bewegung, die sie sich weniger gewohnt waren. Das habe ich auch noch aufgeschrieben.

..KG

91 KG: Dann ist auch gut so.

92 Inwiefern hat sich auch euer Blick betreffend Einschätzung des Wortschatzes verändert? Ihr habe schon etwas angedeutet, gab es noch spezifische Bereiche, bei denen ihr den Eindruck habt, dass sich etwas verändert haben?

..Sensibilisierung der
..Sensibilisierung der
..JB
..Lernstandserfassung
..Sensibilisierung der K

93 JB: Also dass man genauer hinschaut, dass einem bewusst ist, dass das vielleicht im Alltag, wohl viel gemacht wird, aber manchmal auch etwas untergeht. Also ich meine die Lernstandserhebung von diesem Bereich. Wo stehen sie genau, und einfach bewusster hinschaut.

Sprache als Modell

94 AKB: Jetzt hat es mir dann etwas gezeigt, das was du sagst.

..Eingeschränkte Wo
 ..AKB
 Sprache als Modell
 ..Sensibilisierung der
 Methoden der Worts

Ich hatte einen Buben, bei dem ich der Meinung war, dass er einen guten Wortschatz hat. Aber durch die Arbeit mit der Kiste hat er dann öfters gefragt, was bedeutet denn das? Was heisst denn das? Er wächst zweisprachig auf. Dies war mir früher nicht so bewusst, dass es doch nicht Wörter hat, die er nicht weiss, einfache Wörter. Die mir vermutlich untergegangen wären. Weil du im Alltag mit ihm sprichst, er ist ein vifes Kind und erst da ist mir aufgefallen, au Pablo!

95 Mhm (bejahend)

..Sensibilisierung in Be
 ..SR
 ..Sensibilisierung der
 ..Sensibilisierung der

96 SR: Redet er in ganzen Sätzen? Mir ist es auch sonst wichtig, aber es ist mir nochmals mehr aufgefallen, wie fest dass man darauf achten muss und wie viel das man auch selbst, zwei Wörter aneinanderfügt. Oder wenn Kinder etwas fragen und die Frage gar nicht richtig formulieren und man doch darauf reagiert.

..AKB
 ..Sensibilisierung

97 AKB: Manchmal akzeptierst du einfach eine Antwort und dann habe ich manchmal gefragt: Wie heisst jetzt das genau? Sag es nochmals richtig. Stimmt!

..Sensibilisierung der K
 ..Sensibilisierung in Be
 ..SR
 ..Sensibilisierung der K

98 SR: Und Präpositionen da bin ich etwas erschrocken, als du gesagt hast "unter dem Stuhl". Solche Sachen muss ich noch etwas üben, vor allem bei den Grossen. Es hat so wie die Brille nochmals etwas geschärft, um genau auf alle diese Sachen zu achten.

..Sensibilisierung der K
 ..AKB

99 AKB: Wobei man manchmal das Gefühl hat, das sagst du ja immer.

..SR

100 SR: Genau, ja und irgendwie geht es ja.

101 Mhm (bejahend)

..Sensibilisierung der
 Methoden der Worts
 ..JB
 ..Sensibilisierung in Be
 ..Sensibilisierung der K

102 JB: Auch immer wieder bewusst machen, dass die Kinder antworten können. Man hat manchmal den Anspruch, du sagst etwas und du und alles ist gut. Aber dass sie wie du auch gesagt hast, in ganzen Sätzen sprechen und auch nachgehen und nachfragen. Geduld haben und auch für die Gruppe ist dann halt ja....wenn man nachfragt.

Methoden der Worts
 ..Motivation
 ..AKB
 ..Sensibilisierung in Be

103 AKB: Das Gegenteilememory haben meine gern gemacht. Aber auch weil es ein paar ganz vife Kinder in der Gruppe hat, die sehr schnell waren.

..KG

104 KG: Inwiefern hat euch die Zusammenstellung zur Beobachtung oder die Leitfragen beim Einschätzen des Wortschatzes unterstützt? Oder konntet ihr es eher weniger brauchen?

..SR
 Zeitfaktor

105 SR: Bei mir aus Zeitgründen.

11/19

..AKB	106	AKB: Ja auch
Zeitfaktor		
Zeitfaktor	107	JB: ja
..JB		
..SR	108	SR: Angeschaut aber nicht gebraucht
..Lernstandserfassung		
..Lernstandserfassung	109	AKB: Ich habe angefangen und dann gedacht, au das solltest du ja auch noch, aber angefangen habe ich.
..AKB		
	110	KG: Wenn ihr jetzt einfach so theoretisch einschätzt: Wie hilfreich wäre das für euch? Oder auch wenn ihr jetzt mehr Zeit hättet? Würde euch das etwas bringen? oder ist es eher zu viel?
..KG		
..Lernstandserfassung	111	AKB: Ich glaube es ist zu aufwändig. Oder du hast die Zeit einfach nicht. Ich hoffe dann dass die Logopädin das für mich erledigt.
Zeitfaktor		
..AKB		
..SR	112	SR: Oder die SHP, ja
..AKB	113	AKB: SHP, ja.
	114	Mhm (bejahend) gemeinsames lachen
..Sensibilisierung in I	115	SR: Oder vielleicht kommt sie mit einer Frage, bei der ich das Kind besser einschätzen kann, weil ich es mehr seheh. Sonst müsstest du fast für jeden Bereich so etwas haben, irgendwie. Das sprengt es...
..SR		
..Lernstandserfassung		
Zeitfaktor	116	AKB: Mich dünkt es, wenn ich zurückschaue, weil ich schon so lange arbeite. Ich brauche viel viel mehr Zeit und Aufwand zum führen. Ich habe viel weniger Zeit, als früher. Wie oft haben wir Spiele gemacht, wir hatten uuviele Spiele im Wagenhof (Kindergarten in Tägerwilen), sind hingesessen und konnten einfach sitzen und ein Spiel fertig machen. Das funktioniert heute nicht mehr, also bei mir nicht.
Zeitfaktor		
..AKB		
Methoden der Wortsch		
..KG	117	KG: Aber du hast jetzt gesagt, dass wenn da ein spezifisches Kind wäre, dann wäre es hilfreich, um nochmals genau hinzuschauen, dass es dort eine Hilfestellung sein könnte. Aber für den Alltag, wo die Grenzen erreicht sind, würde es sprengen. Habe ich das richtig verstanden?
	118	Mhm (bejahend) von alle dreien
..KG	119	KG: Dann würden wir noch zur Interaktion gehen. Ihr habt vorher schon gesagt, der Alltag so..Wieviel Zeit konntet ihr dafür aufwenden? So für einzelne Gespräche im Bereich mit einzelnen Kindern. Auch nochmals zu sagen, wie heisst es da? So gefühlsmässig über den Daumen gepeilt, was war das für ein zeitlicher Bereich im Alltag gewesen?

..SR	120	SR: Spezifisch auf die Kiste bezogen?
..KG	121	KG: Nein einfach generell...im Alltag. Wie viel Zeit konntet ihr euch nehmen? Für die Interaktionen, die Gesprächsführung.
..AKB	122	AKB: Willst du das jetzt zeitlich wissen?
..KG	123	KG: Zeitlich oder Anzahl mässig pro Woche, ist das eher täglich gewesen, wo ihr das mehrmals machen konntet, zwei bis drei mal pro Woche oder einmal pro Woche oder war es sporadisch je nach Situaition möglich?
..AKB	124	AKB: Ja bei mir war es so, je nach Situation. Wenn du auch einmal Zeit hattest um das... und dann ist dann plötzlich etwas anderes dazwischen gekommen. Oder dann musstest du dort schauen oder dort regeln, dann hast du schon noch gedacht, dass mache ich dann zum Abschluss noch, aber dann hatten sie vielleicht den Bau immer noch nicht aufgeräumt, dann hattest du keine Zeit. Einfach wie du sagst, je nach Situaition. Also mir ist es so gegangen.
Anwendbarkeit und Ur	125	JB: Ich hatte am Anfang auch das Gefühl, ich könnte viel mehr machen und das könnte man, wie du gesagt hast, schnell einsetzen. Und hatte es dann so im Kopf und am Schluss okay dies ist noch aktuell, das ist noch aktuell. Ich finde es läuft so viel und dann stelle ich die Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund und dann schauen wir da noch an. Was ich auch gemerkt habe, man hat manchmal gar nicht so viel Zeit, man muss so tag,tag,tag auf Kurs sein. Und dann muss man wieder merken, nein nicht so schnell, es ist nicht so gut für die Kinder, einfach so "chli" jo. So allgemein die Zeit fehlt.
..Sensibilisierung in Be		
..JB		
Zeitfaktor		
Sprache als Modell		
Zeitfaktor		
..SR	126	SR: Der Anspruch ist höher, also bei mir ist es so.
..SR	127	Mhm (bejahend) aller übrigen
..Sensibilisierung der K	128	SR: Wo du im Nachhinein denkst, ach hätte ich doch noch, dort etwas mehr investiert.
..KG	129	KG: Gibt es Bereiche, an Orten wie Begrüssung, Verabschiedung oder während des Freispiels, wo es mehr möglich gewesen ist bei euch, wo ihr das führen konntet als in anderen Bereichen? Oder ist es einfach im Bereich gewesen, wo ihr es beobachten konntet, oder gibt es Orte bei denen ihr Interaktion bewusst mehr anleiten konntet?
..AKB	130	AKB: Bei mir ganz klar, so die Einstiege. Wenn sie gekommen sind, habe ich das Gefühl, dann konnte ich sie so gut brauchen. Wenn man so sagen will. Dann waren sie so aufmerksam und dann konnte ich viel mehr umsetzen. Ich habe auch viel am Anfang einfach etwas gezückt.

13/19

..JB	131	JB: Ja bei mir auch am Anfang oder am Schluss, wenn ist drin gelegen hat und sonst halt im Freispiel. Das man gesagt hat, so ihr konnt das noch machen oder eben mit der Wortschatzkiste üben.
Anwendbarkeit und Ur		
..KG	132	KG: Und in Bezug auf Interaktion jetzt ohne die Wortschatzkiste, sondern einfach im Gesprächsalltag, wann konntest du dort am meisten?
Generell		
..JB	133	JB: Schon auch im Freispiel, stark im Freispiel, weil dort ja alles über die Kommunikation läuft. Und eben auch Streiten, Konflikte schlichten und so, da braucht man die Sprache ja auch und Verständnis für diese Wörtli. Ja also Freispiel eigentlich.
..AKB	134	AKB: Bei mir im kleinen Freispiel ist es besser gegangen, das wir immer am Anfang machen. Dann dürfen sie gewisse Spielorte nicht benutzen, vor allem die Rollenspiele. Dann hast du sie gebüschelt. Und sie sind dann nicht einfach überall und rennen dir dann noch quer durch, wenn sie Posten "müssen" oder weiss ich was. Dort konnte ich viel viel mehr..., aber da wissen sie einfach, dass man die Arbeit fertig machen muss, das Zusammensetzungspiel oder das Spiel. Und dann konntest du auch hinsitzen.
Methoden der Wortsch		
Methoden der Wortsch	135	SR: Ich finde auch im Freispiel und beim Znüni. Da sitzt du zusammen, auch unter den Kindern. Und du kannst noch etwas Persönliches fragen, sie erzählen auch und die Stimmung, finde ich jeweils ist etwas entspannter.
Methoden der Wortsch		
..SR		
..KG	136	Mhm (bejahend)
..KG	137	KG: Wir bitten euch auch da, eine Einschätzung zu machen. So haben wir dann eine Triangulation, euer Gespräch und eure Einschätzung noch.
..KG	138	
		ALLE BEWERTEN AUF DER SKALA, WIE OFT SIE INTERAKTION ANWENDEN KONNTEN.
..AKB	139	AKB: Jetzt nur auf eure Kiste zu?
..KG	140	KG: Nein Interaktion generell!
..AKB	141	AKB: Generell
..KG	142	KG: Das hat nichts mit unserer Kiste zu tun.
..AKB	143	AKB: Gell äbe, guet, das war bei mir natürlich täglich.
..KG	144	KG: Gibt es noch Ergänzungen, Gedanken dazu?

<p>..Sensibilisierung der K</p> <p>..JB</p>	<p>145 JB: Halt am Morgen, wenn sie hereinkommen, das finde ich ist auch eine Zeit, in der sie unheimlich viel Zeit brauchen um "so chli zu schwätzlen" und erzählen. Und dann auch die Anfangszeit im Kreis, dass sie dort angekommen sind, dass sie das losgeworden sind, was "gebrannt" hat. Und dann kann man starten.</p>
<p>..AKB</p> <p>..Sensibilisierung der K</p>	<p>146 AKB: Bei mir tröpfeln sie so wunderbar herein. Die können dann, ich sagen ihnen Glückspilze, weil sie mehr drankommen und dann kommt auf einen Schlag der Schulbus und dann kommen alle, also der zweite Teil der Kinder und diese müssen alle noch mitteilen, aber sind noch nicht abgezogen, und wollen alle noch etwas sagen. Und die anderen haben eigentlich ihre Sache erledigt und finden jetzt könnten wir starten. Es ist immer so eine Gratwanderung, ich habe immer das Gefühl, dass diese etwas zu kurz kommen. Dafür kommt der Schulbus oft zu spät und dann sitze ich mit ihnen draussen und habe dort noch mehr Zeit, das stimmt eigentlich.</p>
<p>..KG</p> <p>..Aber jetzt doch nochma</p>	<p>147 KG: Die Wortschatzkiste habt ihr schon gesagt, ihr hattet zu wenig Zeit, ihr hättet gern mehr Zeit gehabt. Uns ist dies auch bewusst, wir hatten einfach von der Masterarbeit aus nur beschränkt Zeit, sonst hätten wir sie euch viel früher geben müssen. Und dies ging aus unsere Sicht nicht.</p> <p>148 Aber jetzt doch nochmals die Frage: Inwiefern war es möglich die Kiste in den Kindergartenalltag zu integrieren, wenn ihr sie so bewertet?</p>
<p>..Lernstandserfassung</p> <p>Anwendbarkeit und Ur</p> <p>Anwendbarkeit und Ur</p> <p>..AKB</p> <p>Anwendbarkeit und Ur</p>	<p>149 AKB: Ja auf jeden Fall, ich fand es ein handliches Instrument. Bei dem ich am Morgen noch entscheiden konnte, ah jetzt mache ich das noch schnell zum Einstieg. Oder dann habe ich wieder etwas herausgenommen oder eine Idee verwenden können. Also bei mir war dann im Sack ein anderes Tier drin. Oder habe eine Geschichte abgeändert. Also sicher wenn ich so eine Kiste geschenkt bekommen würde, ich würde sie sofort nehmen.</p>
<p>Anwendbarkeit und</p> <p>Anwendbarkeit und</p> <p>Anwendbarkeit und Ur</p> <p>..JB</p> <p>Anwendbarkeit und Ur</p>	<p>150 JB: Ich finde auch einfach die Kiste als solche, so als Form finde ich läss. Du kannst sie irgendwo hinstellen, du kannst sie öffnen und du weisst, was es ungefähr drin hat. Sonst hast du dort ein Lehrmittel und dort ein anderes und dann musst du noch weiss ich nicht wie viel Text lesen und einführen. So kannst du schnell knackig durchlesen und dann entscheiden: Ja das könnte ich noch. Die Kiste stand bei mir neben dem Pult und ich habe gewusst, darin geht es um Wortschatz fertig.</p>
<p>Anwendbarkeit und Ur</p>	<p>151 Mhm (bejahend)</p>
	<p>152 SR: Ich könnt mir vorstellen, die Kiste das ganze Jahr da zu</p>

Methoden der Wortsch ..SR		haben und sie immer wieder hervorzunehmen. Oder eben einen Aufbau machen, das wäre so mein Wunsch gewesen, dass man noch mehr planen könnte. Sie ist so zielorientiert, da kann man nachschauen ah ja das und das. Und wie du gesagt hast, schnell nachlesen, wenn du es nicht mehr weisst.
Anwendbarkeit und Ur		
..AKB	153	AKB: Ihr habe noch vergessen dazuzuschreiben, wo man dies im Lehrplan findet. Das müssen wir jetzt überall machen für unseren Schulleiter.
..KG	154	KG: Das ist die nächste Masterarbeit.
..KG	155	Alle lachen Du kannst das ja wenn du dann pensioniert bist mit mir machen.
..KG	156	KG: Stolpersteine, Verbesserungsvorschläge? Die ihr uns gern mitgeben möchtet?
..SR Methoden der Worts Anwendbarkeit und	157	SR: Ich habe ein Spiel, bei dem ich nicht draus gekommen bin. Ich weiss nicht ob es an mir liegt oder an der Erklärung? Beim Hopplahopp 4.1.3 vielleicht erklärst du es mir noch? Ich bin aus der Anleitung nicht ganz schlau geworden.
..KG	158	KG: Das war auch die längste Anleitung, da müsste man also die Anleitung nochmals genau überprüfen.
..AKB	159	AKB: Das habe ich nicht gemacht.
..KG	160	KG: Es ist uns bewusst, dass es Stolpersteine hat, auch bei den Spielen. Wenn ihr solche gesehen habt, sind wie froh.
..SR	161	SR: Ich habe es aufgeschrieben.
..AKB	162	AKB: Ah mol, dass ist das, das ich mit meiner Tochter angeschaut habe, ganz am Anfang, dann habe ich es wieder zurückgelegt und gedacht, ich schaue dann nochmals nach. Das habe ich aber nicht gemacht.
..KG	163	KG: Dann zum Abschluss noch: Was nehmt ihr mit? Welche Bedeutung hat für euch Wortschatz jetzt? Der Bezug zum Thema Wortschatz, was ist für euch das Wichtigste und was nehmt ihr für die Zukunft mit?
..Sensibilisierung der Anwendbarkeit und ..SR Methoden der Worts ..Sensibilisierung der	164	SR: Es lohnt sich, sich hineinzuvorfühlen, wirklich ganz genau hinzuschauen, wir haben da ein wunderbares Instrument, in dem man auch einzelne Bereiche nachschauen kann, wo es noch etwas braucht und dementsprechend mit den Kindern auch üben kann. Ja mich hat es nochmals aufgerüttelt, um dort genau hinzuschauen, was den Wortschatz betrifft.

..Sensibilisierung der K	165	AKB: Mich hat es bestärkt, weil wir da immer dran sind. Wir Kindergärtnerinnen und zwar nicht nur bei uns, sondern wir arbeiten viel im Team und hätten gern, wenn die Kinder einen gewählten Wortschatz hätten. Also nicht einfach nur alles lässt und geil ist und überall. Und zwar erwarten wir auch auf dem Schulplatz, obwohl die Lehrer dann finden, was die im Kindergarten wieder erwarten...., wir hatten schon wieder eine Diskussion, weil wir Erwartungen haben an die Schüler. Das man sich gut ausdrücken, gewählt ausdrücken kann. Dies beginnt mit Grüezi und Danke und dann geht das so weiter. Wenn man etwas gern hätte, das man in der Pause fragen wollte. Dies bestärkt mich darin, wie wichtig, dass es ist.
Wortschatzgrundlage		
..AKB		
..Sensibilisierung in I		
Wortschatzgrundlage		
..Sensibilisierung der K		
..Sensibilisierung der K	166	JB: Das genaue Hinschauen, eben dass es differenziert ist, dass ich nicht einfach Strategien entwickeln, und dann hereinfalle, wenn ein Kind sagt, ich hätte gern DAS. Und das dann gibst, sondern nachfragst, was ist denn DAS? Und dies dann vielleicht wieder aufnimmst, wenn du merkst, dass sie dies noch nicht können. Einfach genau hinschauen.
Strategien der Wortsch		
..JB		
..Sensibilisierung der K		
..KG	167	KG: Vom Manual her habt ihr jetzt die Lieder gar nicht erwähnt. Sind die für euch auch hilfreich gewesen oder konnte man die gar nicht brauchen?
Anwendbarkeit und Ur	168	SR: Ich habe eins oder zwei gebraucht, ich habe dann noch dazugeschrieben, dass ich die meisten kenne. Sie sind sehr alltagstauglich, z.B. LUEG MOL MINI FÜESS A, LUEG MOL MINI HÄND A. Das machen wir das ganze Jahr über. Oder ICH GANG I D STADT habe ich noch ausprobiert. Es ist ein Kreisspiel, das man sehr verschieden anwenden kann. Der Körpervers, HERBERT HOOR, sehr lustig. Ja es war auch zeitabhängig. Aber sonst finde ich sie gut brauchbar und schnell einsetzbar, es können alle mitmachen.
Anwendbarkeit und Methoden der Worts		
..SR		
Methoden der Wortsch		
Methoden der Worts		
Zeitfaktor		
Anwendbarkeit und		
Interaktivität		
Anwendbarkeit und	169	JB: Ja gut interierbar in den Alltag, man kann sie egal welches Thema nehmen, sehr brauchbar.
Anwendbarkeit und		
..JB		
Anwendbarkeit und Ur	170	AKB: Ich habe sie durchgeblättert, und gedacht, ah ja das könnte ich auch wieder einmal brauchen. Es hatte solche, die ich gekannt habe, aber ich habe die Lieder themenbezogen ausgesucht. Meine Kollegin verwendet nur Inhalte die zum Thema passen und wenn ich dann etwas singe, das nicht zum Thema passt, dann erzählen die Kinder, dass sie bei Frau Brunner das noch gesungen hätten, dann sagt meine Kollegin, dass dies doch überhaupt nicht zum Thema passe.
Anwendbarkeit und Ur		
..AKB		
..KG	171	KG: Haben wir alles gefragt? Zum Schluss: Gibt es noch irgend etwas, das ihr uns mitgeben wollt? Was noch nicht gesagt worden ist?
..KG		
..Sensibilisierung der K	172	AKB: Danke vielmals, dass wir diese lässige Kiste ausprobieren durften. Ich habe mich selbst an der Nase

..AKB		genommen und gedacht, dass ich wieder etwas mehr dafür tun könnte. Also ich habe es uulässig gefunden. Danke vielmals und ihr habt ja eine Riesenarbeit gehabt. Das merkst du, wenn du denkst jetzt machst du noch ein zwei Themen GUCK NICHT ÜBER DIE MAUER. Dann hast du nicht einmal dafür Zeit.
Methoden der Worts Zeitfaktor		
..SR	173	SR: Danke vielmals
..JB	174	JB: herzlichen Dank
..KG	175	KG: Wir bedanken uns bei euch, dass ihr euch zur Verfügung gestellt habt, das auszuprobieren. Und uns jetzt auch nochmals Rückmeldung gegeben habt durch das Interview. Es sind ganz viel spannende Aspekte zusammengekommen und wir sind selbst gespannt, wenn wir jetzt dann Kategorien bilden, was da herauskommt. Wir halten euch auf dem Laufenden, und wie gesagt, ihr dürft die Kisten noch etwas länger behalten. Ich habe ja bei Sandra jederzeit Zugriff und brauche sie auchf nicht zu Arbeiten, ihr könnt sie also gern noch weiter haben und wir sind dann auch gespannt, wenn ihr noch mehr Erfahrungen habt oder Sachen. Wir nehmens auch ausserhalb unserer Masterarbeit gerne entgegen.
..AKB	176	AKB: Mich würde es noch interessieren, was es euch denn wirklich gebracht hat? Was wir euch zurückgemeldet haben, war das für euch wirklich gut, konntet ihr etwas anfangen mit unseren Rückmeldungen. Oder hätte man das besser anders gemacht? Oder hätte man es besser der Logopädin gegeben? Vielleicht könnt ihr das jetzt schon in einem Satz sagen oder?
..KG	177	KG: ML: Schon alleine die Freude, die ihr geäussert habt, finde ich super. Zu sehen, dass das was wir gemacht haben umsetzbar ist. Und dass es weitergeht und ich habe bei allen dreien bemerkt, dass ihr den Wortschatz wichtig nehmt. In den letzten Jahre ist die phonologische Bewusstheit riesig geworden, das muss man machen. Und wir haben bei unserer Recherche bemerkt, dass der Wortschatz eigentlich fast wichtiger ist. Klar bringen gewisse Kinder das Gros schon mit und doch gibt es einzelne, die nicht alles schon mitbringen und für diese sind wir die Anwälte. Und schon alleine das hat sich gelohnt.
	178	KG: Ich denke auch, dass ein Anliegen, dass mir ganz wichtig ist, die Wortschatzkiste war das eine, das Material, auch aus Erfahrung als Kindergärtnerin, es braucht so viel Zeit bis du das jeweils hast. Bis du dann das alles gemacht hast nebenbei. Für mich war es dann so, dass man auch als Heilpädagogin etwas bringen kann. Und dann entwickelt man etwas daraus. Die Spiele waren alle nicht da um sie genau so zu spielen. Man kann sie abändern, die Kinder haben Ideen

..KG

und so weiter. Das kam auch heraus, dass das sehr hilfreich war. Und was ich auch noch ganz speziell heute Abend gemerkt habe, war die Sensibilisierung für die Sprache. Also ihr seid alle nochmals ganz anders herangegangen, obwohl ihr ja, auch du Anna-Katharina, ich habe immer gefunden, dass weiss doch Anna-Katharina alles schon, auch du hast gesagt, dass es dir nochmals bewusst geworden ist. Ich mache es nochmals. Wir hatten jetzt ja auch Leute, die noch nicht so lange arbeiten und doch du mit viel Erfahrung. Und doch ist es immer wieder, das man sich an der Nase nimmt und weil es im Alltag dann wieder hingeht. Und das ist heute Abend ganz fest herausgekommen. Dass ihr wie nochmals einen anderen Blick habt, und ich glaube auch, dass ihr den Blick behaltet. Und dass ist eigentlich, dass was wir in unserer Arbeit schlussendlich als Fragestellung haben. Inwiefern kann euch die Wortschatzkiste unterstützen im Alltag um den Wortschatz zu erweitern? Und da kann ich sagen: JA, das hat es bewirkt. Da auch die Freude Und das andere: Inwiefern kann man euch sensibilisieren durch diese Wortschatzkiste. Und da finde ich auch, dass ihr vieles mitgenommen habt. Ich finde es wäre auch spannend in der Arbeit weiterzumachen um zu sehen, wann man das länger machen würde.

179 Mhm (bejahend)

180 KG: Auch mit der Logopädie in Zusammenhang bringen.

181 Was bringt es, wenn an jeden Tag Wortschatzarbeit macht #6 Kiste im Zyklus 1 weitergeben.

..KG

Abbildung 6: Transkription Leitfadeninterview 2 (Lenz & Gantenbein, 2018)

Anhang 9: Bewertungstabellen zu Kiviatdiagrammen

S.R. (Auswertung Leitfadeninterview)

Tabelle 4: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm S.R.

	S.R. (Interview 1)	S.R. (Interview 2)
Wortschatzgrundlage	5	10
Interaktion	1	6
Sprache als Modell	2	16
Strategien der WSF	0	13
Methoden der WSF	6	19

AK.B. (Auswertung Leitfadeninterview)

Tabelle 5: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm AK.B.

	AK.B. (Interview 1)	AK.B. (Interview 2)
Wortschatzgrundlage	1	12
Interaktion	4	8
Sprache als Modell	15	20
Strategien der WSF	0	0
Methoden der WSF	0	14

J.B. (Auswertung Leitfadeninterview)

Tabelle 6: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm J.B.

	J.B. (Interview 1)	J.B. (Interview 2)
Wortschatzgrundlage	2	6
Interaktion	0	5
Sprache als Modell	8	23
Strategien der WSF	2	13
Methoden der WSF	0	5

Auswertung Leitfadeninterview 1 aller Teilnehmenden

Tabelle 7: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 1 aller Teilnehmenden

	S.R.	AK.B.	J.B.	C.T.
Wortschatzgrundlage	5	1	2	3
Interaktion	1	4	0	3
Sprache als Modell	2	15	8	1
Strategien der WSF	0	0	2	4
Methoden der WSF	6	0	0	0

Auswertung Leitfadeninterview 2 aller Teilnehmenden

Tabelle 8: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 2 aller Teilnehmenden

	S.R.	AK.B.	J.B.
Wortschatzgrundlage	10	12	6
Interaktion	6	8	5
Sprache als Modell	16	20	23
Strategien der WSF	13	0	13
Methoden der WSF	19	14	5

Auswertung Leitfadeninterview 2 (induktive Kategorien) aller Teilnehmenden

Tabelle 9: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 2 (induktive Kategorien) aller Teilnehmenden

	S.R.	AK.B.	J.B.
Wortschatzgrundlage	10	12	6
Interaktion	6	8	5
Sprache als Modell	16	20	23
Strategien der WSF	13	0	13
Methoden der WSF	19	14	5
Anwendbarkeit	17	14	15
Zeitfaktor	3	10	4
Vorkenntnisse	0	2	2

Anhang 10: Beobachtungsbogen C.T.

Beobachtungsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Tägliche Reflexion zur Arbeit mit der Wortschatzkiste

Bitte notiere, wie du mit dem Material zurechtgekommen bist, was dir auffiel, was die Kinder sagten und was sie ausprobierten oder auch nicht mochten.

Trage auch Tage ein, an denen du keine Zeit gefunden hast.

Tabelle 10: Beobachtungsbogen C.T. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Datum	Aktivität	Zeit	Spiele	Zeit	Was hat gut funktioniert, was klappte nicht...
19.2.18 VM	GA	40	Wortschatzkiste		Die Einführung der Wortschatzkiste hat gut funktioniert. Die Kinder hatten Freude an der Zauberwörtermaus. Einführung Wortschatzliste: Früchte/ Gemüse
19.2.18 NM	GA	20	Einführung: Guck nicht über die Mauer mit den kleinen Kindergärtlern	30	Sie hatten gut mitgemacht. Jedoch war es schwierig zu kontrollieren, dass sie den ganzen Satz beim Spiel sagen, nicht nur den Begriff.
20.2.18	Freispiel	60	Guck nicht über die Mauer	60	Die kleinen Kindergartenkinder zeigten den Grossen das gelernte Spiel von gestern.
21.2.18	Abschluss des Morgens	10	Wörter wiederholen Wortschatzkiste	10	Es ist gut gegangen. Die Kinder konnten viele Wörter benennen. Der Fenchel und die Aprikosen machten ihnen noch Mühe. Mit den DaZ-Kindern schaue ich die Wörter täglich an und wiederhole sie.
22.2.18 VM	Turnen				Ich ging ins Turnen und hatte deshalb keine Zeit um daran zu arbeiten

22.2.18 NM	GA	40	Fruchtsalat und Gemüsesuppe	40	Das Sortieren des Gemüses und der Früchte konnten die Schmetterlinge schon sehr gut. Der Fenchel konnten jetzt auch alle benennen. Die Aprikose macht noch Mühe. Danach noch das Bewegungsspiel Fruchtsalat mit den Früchten: Kirsche, Aprikose, Pfirsich.
23.2.18	Wintersporttag				An diesem Tag sind wir auf dem Eisfeld.
26.2.18 VM	GA	30	Wortschatzsuche mit der Wörterkiste Wortschatzliste: Winter	30	Das Benennen der Begriffe des Winters lernten wir gemeinsam, vor allem auch im handelnden Lernen. Begriffe, welche man darstellen konnten, machten wir die Bewegungen dazu.
27.2.18 VM	Freispiel	30	Wortschatzkiste	30	Ich nahm 3-4 Kinder zu mir und fragte sie die Begriffe ab. Begriffe, welche sie noch nicht benennen konnten, wiederholte ich.
27.2.18 NM	GA	30	Einführung des Spiels: Nanu wo steckt der Schuh	30	Ich nahm die Spielkarten zum Thema Winter. Bei diesem Spiel merkt man sehr gut, wie gut die Merkfähigkeit bei den einzelnen Kindern ist. Die Kinder, welche Mühe hatten, mochten das Spiel nicht.
28.2.18	Freispiel	60	Geführtes Freispiel mit dem Spiel: Nanu wo steckt der Schuh	60	Ich nahm 2-3 Kinder zu mir und wir machten das Spiel gemeinsam. Wenn sie es ein zweites Mal spielen wollten, konnten sie andere Spielkarten auswählen. Ich finde, das Spiel super. Es ist kein einfaches Spiel, auch die starken Kinder werden herausgefordert. Vereinfachung: Weniger Begriffe/ Holzquadrate nehmen Erschwerung: Mehr Begriffe/ Holzquadrate nehmen
1.3.18	Freispiel	60	Eingeführte Spiele sind im Freispiel zur Verfügung	60	Nanu wo steckt der Schuh wurde rege gespielt.

2.3.18	Waldmorgen				Wir sammelten gemeinsam typische Waldbegriffe. Die Kinder konnten dann in Zweiergruppen gemeinsam Sachen suchen gehen, welche sie noch nicht benennen konnten. Die Sachen sammelten wir im Kreis und benannten sie gemeinsam
5.3.18	Freispiel		Rätselgeschichten		Ich war am Montag und Dienstag krank. Meine Springerin machte ebenfalls Spiele aus der Sammlung. Sie spielte Rätselgeschichten, Geschichten erfinden und das Geschichtensäckchen. Sie meinte, dass man bei den grossen Kindergartenkindern grosse Unterschiede erkennt, wie sie eine Geschichte erzählen oder aufnehmen können.
6.3.18					Siehe oben
7.3.18	Wortschatzkiste Begriffe: Wald	30	Wiederholung der gesammelten Waldbegriffe	30	Wir wiederholten die gesammelten Begriffe vom Waldmorgen. Wir nahmen die Gegenstände vom Wald mit in den Kindergarten. Ich merke immer wieder, wenn die Kinder einen Begriff fühlen und anfassen können, können Sie den Begriff besser sich einprägen.
8.3.18 VM	Turnen	10	Farben-Kettenlied	10	In der Turnhalle machte ich als Einstieg das Farbenkettenlied. Sie machten gut mit.
8.3.18 NM	GA	30	Hörspaziergang	30	Zuerst schaute ich mit den Schmetterlingen den Zooplan genau an. Es stellte sich heraus, dass es keine einfache Aufgabe war. Das genaue Hinhören machte vielen Kindern Mühe. Ebenfalls finde ich, sind die Geräusche nicht immer eindeutig zu erkennen. Ich werde es nach den Frühlingsferien nochmals mit der Gruppe durchführen.
9.3.18	Freispiel	60	Einführung des Spiels: Wer bin ich?	60	Als neues Freispielangebot führte ich das Spiel: Wer bin ich ein. Die Kinder fanden das Spiel sehr lustig und es machte ihnen grossen Spass.

12.3.- 19.3.18	Freispiel		Die eingeführten Spiele stehen zur Verfügung im Freispiel		Im Freispiel sammelte ich täglich 2-3 Kinder zusammen und machten gemeinsam ein Spiel. Das Interesse war immer da und sie machten sehr gerne mit. Ich merkte auch, dass die Kinder lieber mit einer Lehrperson spielten als alleine.
12.3.- 19.3.18	Einführung/ Wiederholung Lieder/Verse	5	Als Übergang der einzelnen Sequenzen sang ich ein Lied oder einen Vers.	5	Lieder: Lueg emol mini Füess a, Firlefranz Verse: Verkehrte Welt Den Vers finden die Kinder mega lustig

Anhang 11: Beobachtungsbogen S.R.

Beobachtungsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Tägliche Reflexion zur Arbeit mit der Wortschatzkiste

Bitte notiere, wie du mit dem Material zurechtgekommen bist, was dir auffiel, was die Kinder sagten und was sie ausprobierten oder auch nicht mochten.

Trage auch Tage ein, an denen du keine Zeit gefunden hast.

Datum	Aktivität	Zeit	Spiele	Zeit	Was hat gut funktioniert, was klappte nicht...
2.3.18	Input «Wortschatzsammlerkiste»	15min			Schöner Einstieg für die Weiterarbeit. Die Kinder sind gut auf die Rahmengeschichte eingestiegen, setzten sich kreativ mit Wörtern auseinander.
5.3.18			Förderzeit: Nanu, wo steckt der Schuh Wörtereinheit «Körper»	15 min	Viele Wörter waren bekannt (Thema Spital/Gesundheit). Die unbekannten Wörter mussten oft wiederholt werden – Es hat mich in der Begleitung des Spiels gebraucht. (Die Würfel hatten die falschen Farben – hab ich abgeändert)
5.3.18	Einstieg «Was ist dir lieber?»	10min	1. Zusammengesetzte Nomen 2. Guck nicht über die Mauer 3. Quartett 4. Wer bin ich		War sehr anregend für weitere (eigene) Fragen. 1. Brauchte viel Unterstützung durch die Lehrperson oder die Hilfs-/Lösungskarten. «Lampenschirm» ist schon auf den Tellern dargestellt. «Kasten» wird von allen Kindern als «Schränk» genannt, darum kommen sie nicht auf «Briefkasten». 3. Der Wortschatz im Quartett ist sehr differenziert; war für die Kinder im 2. Kindergartenjahr z.T. sehr schwierig 4. sehr lustvoll! Die Wortkarten haben wir zuerst in verschiedene Kategorien eingeteilt (Essen, Menschen, Tiere) und dann mit einzelnen Kategorien gespielt. Mit diesem Anhaltspunkt konnten die Kinder selbstständig spielen in Kleingruppen.
7.3.18			Förderzeit: Fliegenklatschenspiel	15min	Nachdem ich als LP die Wörter beschrieb, konnten es die Kinder selbstständig weiterspielen. Wir haben das Spiel ergänzt mit «Ich gseh öppis was du nöd gsehsch».

9.3.18			Kleingruppenarbeit: (Vertiefung) 1. Fliegenklatschenspiel 2. Nanu, wo steckt der Schuh 3. Wörter zusammensetzen 4. Guck nicht über die Mauer	40min	<ol style="list-style-type: none"> Die Konzentrationsfähigkeit muss vorhanden sein, um Erfolge zu erzielen bei diesem Spiel und die Lust nicht zu verlieren – es ist gut, wenn eine LP das Spiel begleiten kann (Wortwiederholungen, Wörter zu Hilfe beschreiben etc.) Bei der zweiten Auseinandersetzung mit diesem Spiel konnten die Kinder ihr Wissen wieder abrufen und ohne die Hilfskarten Wörter zusammensetzen. Die Selbstkontrolle ist sehr hilfreich.
9.3.18	Singspiel: Ich gang id Stadt	10min			Einfaches Kreispiel, gut umsetzbar in der Halbkasse.
13.3.18			Förderzeit: Gegenteilmemory	15min	Herausfordernde Form des Memorys, das einen grossen Ehrgeiz geweckt hat.
14.3.18			Förderzeit: Taststrasse (ergänzt durch eigenes Tastmemory)	15min	Spannende Erfahrung durch den Einbezug des Tastsinns. Beim Benennen zeigten sich Schwierigkeiten (die Kinder haben zu wenig differenziert), durch das gemeinsame Gespräch konnten die richtigen Begriffe erfasst werden.
16.3.18	Lied: Lueg emol mini Füess ah	10min			Gute Übungsform für das Benennen der Verben und der zeitgleichen Umsetzung über den Körper.
19.3.18			Förderzeit: Ratefüchse aufgepasst	15min	Das Nachvollziehen des Rasters ohne die Finger zu benutzen, war für einzelne Kinder sehr schwierig. Ich habe die Bildvorlage darum nochmals kopiert, sodass das beschreibende Kind versteckt auf der eigenen Vorlage das richtige Bild suchen kann.

20.3.18			Förderzeit: Koffer packen	15min	Tolle neue Spielform vom Kofferpacken (mit dem Kartonkoffer).
21.3.18	Vers: Grüezi Herbert Hoor (Körper) Mit Spielen kombiniert zur Körperwahrnehmung			20min	Lustvoller Vers, der bei der Differenzierung des Wortschatzes rund um den Körper sehr hilfreich ist.
22.3.18			Förderzeit: Pantomime erraten	15min	Das pantomimische Darstellen der Verben musste zuerst eingeübt werden (Beispiele nachspielen) bevor erraten werden konnte.
Der Wortschatzsammler wurde immer wieder zwischendurch eingesetzt (Ausklang, Freispiel, Förderzeit etc.)					

Abbildung 7: Beobachtungsbogen S.R. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Anhang 12: Beobachtungsbogen AK.B.

Beobachtungsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Tägliche Reflexion zur Arbeit mit der Wortschatzkiste

Bitte notiere, wie du mit dem Material zurechtgekommen bist, was dir auffiel, was die Kinder sagten und was sie ausprobierten oder auch nicht mochten.

Trage auch Tage ein, an denen du keine Zeit gefunden hast.

Datum	Aktivität	Zeit	Spiele	Zeit	Was hat gut funktioniert, was klappte nicht...
19.2.	Hörkino 1+2 Ausgebaut → Waldgeräusche	25 Min			Kleine + Große in 2 Gruppen Geräusche sehr gut erkannt
19.2.	Ein rechter Platz... → Waldtiere	5 Min			✓
19.2.	Einstieg vor kleinem FS		Wintersbildw Erklären was es auf dem Bild hat		Wie erwartet → Kinder die gut beschreiben können und nicht wenig! ☺
Donn. 19.2.	Impulsge- schichte zum Thema Wald/Winter- Schlaf	15 Min.	Waldtiere + Flügelkästchen Spiel abge- ändert ↑ ↓		Spannend zu sehen → Einige die immer zu spät waren mit dem Flügelkästchen! Eckentritt für mich → Reaktion bei einigen Kids über (Schlafmütze)
Donn. 20.2.			dito		Bei den "kleinen" muss das Spiel begleitet werden! "Flügelkästchen" in Vordergrund!

Aktivität		Spiel		
20.2. Dina	Übungsblätter nur mit den Großen	15 Min →	Hallo Hallo	Gemeinsam gespielt → sehr gute Übung Die Höflichkeit sprechenden Kinder im Vorteil!
Mimo 21.2.			Wie Dima	Einige Kinder haben Reize vom Hören aufs Sehen umzu- stellen!
Dima 22.2.	Einstufig "mein rechter Platz"			Sehr lustvoll mit Bewegung kombiniert.
Fimo. 23.2.				Spiel mit dem "Fliegentischchen" bleibt im Kurs kreativ + lustvoll gespielt!
Fimo	Wörterwälder Was ist...			Die Kinder können viele Antworten geben. Gutes Wortschatz.

Genaue Beobachtungen nicht immer möglich, wenn die
Gruppe eng geführt werden muss.
Wenig Zeit Spiele mitzuspielen.

Beobachtungsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Tägliche Reflexion zur Arbeit mit der Wortschatzkiste

Bitte notiere, wie du mit dem Material zurechtgekommen bist, was dir auffiel, was die Kinder sagten und was sie ausprobierten oder auch nicht mochten.

Trage auch Tage ein, an denen du keine Zeit gefunden hast.

Datum	Aktivität	Zeit	Spiele	Zeit	Was hat gut funktioniert, was klappte nicht...
26.2.- 2.3.	Kathrin Gerster im Kindi → arbeitete nicht mit der Wortschatzkiste!				
5.3.- 9.3.	Projektwoche				
12.3.- 16.3.	Kathrin Gerster im Kindi		→ Sie hat nicht mit der Wort- schatzkiste gearbeitet!		
19.3.- 23.3.	kl. FS		Schwarz Pfeil		Wie immer → die schneller Kinder schnappen den anderen die Karten weg, weil sie das Gegenteil sofort erkennen.
	Kamischieber selbst gebastelt zum Thema Ei zum Wicken		→ gegenseitige Dinge		Was super, sehr gut angekommen Haben es mit einer Kleberbox gemacht!

19.3.-	Wortschatz		→	keine Zeit
23.3.	Wörter nicht gebraucht		→	Aufträge vom Lehrplan 21
Bemerkungen:	Viele Spiele sind schwierig ohne Unterrichtsassistenz!			

Abbildung 8: Beobachtungsbogen AK.B. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Anhang 13: Beobachtungsbogen J.B.

Beobachtungsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Tägliche Reflexion zur Arbeit mit der Wortschatzkiste

Bitte notiere, wie du mit dem Material zurechtgekommen bist, was dir auffiel, was die Kinder sagten und was sie ausprobierten oder auch nicht mochten.

Trage auch Tage ein, an denen du keine Zeit gefunden hast.

Datum	Aktivität	Zeit	Spiele	Zeit	Was hat gut funktioniert, was klappte nicht...
20.02.2018	Im Kreis besprechen wir gemeinsam was eine Frucht und ein Gemüse ist. Die Kinder sollen selber Unterschiede herausfinden.	8:30 – 8:50 Uhr	Fruchtsalat oder Gemüsesuppe nach Anleitung		<ul style="list-style-type: none"> - Gut, dass die Kinder eine echte Frucht oder Gemüse zur Verfügung hatten => somit konnten wir die Bilder dem Gegenstand zuordnen => war für jene Begriffe hilfreich, welche die Kinder noch nicht kannten - Ich merkte hier, wie unterschiedlich der Wortschatz bei den Kindern ist. Manche kannten das, die anderen kannten das nicht usw. => hat mir wieder einmal gezeigt, dass der Wortschatz sehr individuell ist und nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine Einheit vorhanden ist, sehr heterogen.
26.02.2018	Als Einstieg: Was für Körperteile kennt ihr? Wir berühren diesen Körperteil. Ich zeige auf einen Körperteil und die Kinder stehen auf den Stuhl, wenn sie den entsprechenden Begriff kennen. Die Kinder gehen im Kindergarten in einer Gangart umher während ich eine Melodie auf dem Klavier spiele. Wenn	13:35 – 13:50 Uhr	Vers Grüezi Herbert Hoor	13:50 – 14:00 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> - Lustvoll und lustig - Körperzeile immer wieder interessant für die Kinder => lebensnah - Sehr schnell bei der Thematik => wofür brauchen wir dieses Körperteil, was kann man damit machen? (Lied Lueg emol mini Füess a) - Lustiger Vers, Kinder sind voll dabei

	ich stoppe, gebe ich Anweisungen (Berühre ein Tisch mit deiner Nase) etc.				
27.02.2018	Im Kreis schauen wir die zusammengesetzten Nomen an, Spiel wird noch nicht erklärt. Ich stelle eine offene Frage: Wer findet heraus, welche zwei Wörter zusammenpassen?	13:40 – 13:55 Uhr	Zusammengesetzte Nomen		<ul style="list-style-type: none"> - Es braucht eine gewisse Zeit, bis die Kinder merken, was mit zusammengesetzten Nomen gemeint ist. - Schwierigkeit war, dass zwei Bilder ein anderes Bild und somit einen anderen Sinn ergeben haben - Als die Kinder wussten wie es funktioniert, haben sie begonnen einfach zwei Nomen zusammenzuhängen. Daraus entstanden Phantasiebilder und dies war sehr lustvoll für die Kinder - Material finde ich sehr ansprechend und es ist eine sehr gute Idee, dass die Kinder sich selber kontrollieren können.
1.02.2018	Im Kreis als Abschlusspiel	11:15 – 11:30	Mein rechter Platz ist leer		<ul style="list-style-type: none"> - Kinder haben viele Ideen, Satzaufbau jedoch nicht ganz so einfach für manche Kinder - Gute Übung zur Festigung der Verben - Spiel so in dieser Form sehr gut einsetzbar und kann gut variiert werden
2.02.2018	Lied		Lied: Lueg emol mini Füess ah	8:35-8:45	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder kennen dieses Lied bereits - Solche Lieder eignen sich auch immer gut zum Ideen der Kinder aufzunehmen => fühlen sich angesprochen - Lied eignet sich auch sehr gut um etwas vorzuzeigen und die Kinder müssen es nachmachen
5.03.2018	Guck nicht über die Mauer	8:30 – 9.10 Uhr	Guck nicht über die Mauer		<ul style="list-style-type: none"> - Ich habe dieses Spiel mit Dinosaurier gemacht, das wir momentan dieses Thema haben - Ich finde die Schwierigkeit liegt darin, dass es zum ersten eine sehr gute Einführung braucht und das Spiel muss nach meinen Erfahrungen Schritt für Schritt aufgebaut werden. Ich habe es so gemacht, dass zuerst jemand den Stein auf ein Bild legen musste und das andere Kind erraten durfte. Nachher wird gewechselt. Dass die Kinder dann abwechselnd fragen, dazu muss das Spiel schon mehrmals gespielt werden.

					- Das Spiel wird den Kindern schnell langweilig (so bezeichnen sie das)
Datum	Aktivität	Zeit	Spiele	Zeit	Was hat gut funktioniert, was klappte nicht...
15.03.2018			Fliegenklatschenspiel	8.30-8:45	<ul style="list-style-type: none"> - Für die Kinder sehr ansprechend, spielen es sehr gerne und immer wieder - Beschreiben der Wörter nicht ganz einfach, muss zuerst etwas geübt werden

Abbildung 9: Beobachtungsbogen J.B. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Anhang 14: Reflexionsbogen C.T.

Reflexionsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Wie beurteilst du die folgenden Bereiche der Wortschatzkiste?

	Gefällt mir gut	Spricht mich nicht an	Warum?
Manual Theoretische Grundlagen	X		sehr spannend & informativ kurz & bündig geschrieben
Manual: Anleitung zu Aktivitäten	X		einfache Umsetzung genaue & gute Beschreibung
Manual: Anleitung zu den Spielen	X		gute Auflistung einfacher Beschreib
Geführte Aktivitäten	X		einfache Umsetzung gute Erklärungen
Wortschatzsammler	X		gute Idee / wird mit DazKindern hat den Kindern gefallen ^{weltgeführt}
Lieder	X		Bekannte Lieder nicht alle mit den Kindern geang.
Spiele	X		gute und umsetzbare Spiele; sehr vielfältig Kinder hatten sehr viel Spas.

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit
katrin und mirjam

Abbildung 10: Reflexionsbogen C.T. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Anhang 15: Reflexionsbogen S.R.

Reflexionsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Wie beurteilst du die folgenden Bereiche der Wortschatzkiste?

	Gefällt mir gut	Spricht mich nicht an	Warum?
Manual Theoretische Grundlagen	X		kurz und knapp wird das Wichtigste erläutert Grafiken erleichtern das Verstehen der Inhalte
Manual: Anleitung zu Aktivitäten	X		verständlich und klar
Manual: Anleitung zu den Spielen	X		gute Erklärungen * Hilfreich, dass Schwierigkeitsgrad und Materialliste gut ersichtlich sind
Geführte Aktivitäten	X		Es sind nicht unbedingt geführte Aktivitäten aus meiner Sicht, sondern Impulse/Inputs. Die Ideen finde ich gut brauchbar und lustvoll für die Kinder
Wortschatzsammler	X		Das Sammeln der Wörter wird zur Rahmengeschichte und zeigt Fortschritte und Erfolge auf.
Lieder	X		Ich habe nicht viele Lieder ausprobiert; kenne aber die meisten und setze sie im Alltag ein
Spiele	X		-vielseitig einsetzbar -regen die Kommunikation an -können nach einer guten Einführung selbständig gespielt werden

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit
katrin und mirjam

* 4.1.3 "Hoppla Hopp" habe ich nicht ganz verstanden aufgrund der Erklärung

Abbildung 11: Reflexionsbogen S.R. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Anhang 16: Reflexionsbogen AK.B.

Reflexionsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Wie beurteilst du die folgenden Bereiche der Wortschatzkiste?

	Gefällt mir gut	Spricht mich nicht an	Warum?
Manual Theoretische Grundlagen	X		Es war aber sehr viel Material (Grundlagen) ich hätte mehr Zeit gebraucht!
Manual: Anleitung zu Aktivitäten	X		gut beschrieben
Manual: Anleitung zu den Spielen			Ich brauche viel Zeit bis ich wusste welches Spiel zu welcher Anleitung!
Geführte Aktivitäten			Ich habe keine geführten Aktivitäten gemacht → Zeitmangel, keine Frequenzen eingebaut!
Wortschatzsammler	X		konnte ich überall einsetzen!
Lieder			Ich habe die Lieder zum Thema gebraucht
Spiele			dito ↑

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit
katrin und mirjam

zusammen: von den 5 Wochen habe ich nur 1,5 Wochen gearbeitet. Es kam die Projektwoche dazwischen und Aufgaben vom Lehrplan TG
Katrin Gantenbein hat nicht mit der Wortschatzkiste gearbeitet

Abbildung 12: Reflexionsbogen AK.B. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Anhang 17: Reflexionsbogen J.B.

Reflexionsbogen zur Erprobung der Wortschatzkiste

Wie beurteilst du die folgenden Bereiche der Wortschatzkiste?

	Gefällt mir gut	Spricht mich nicht an	Warum?
Manual Theoretische Grundlagen	X		ansprechend gestaltet, übersichtlich erneute Vertiefung für uns LP, Auffrischung
Manual: Anleitung zu Aktivitäten	X	bei allen	detailliert, verständlich jedoch nicht zu lang, kurz und knapp, es ist so beschrieben, dass es relativ schnell "gezielt" werden kann,
Manual: Anleitung zu den Spielen	X		optisch ansprechend (schön formatiert → sorry ist bei mir sehr wichtig ☺)
Geführte Aktivitäten	X		gute Überlegungen, Erweiterungen Varianten sehr gut → man muss fast fast nichts überlegen ☺
Wortschatzsammler	X		sehr guter Ansatz zur Wortschatzerweiterung, lebensnah für die Kinder → ansprechend mit der Maus (Identifikationsfigur sehr gut)
Lieder	X		einige kannte ich bereits, jedoch konnte ich sie wieder auffrischen + wieder gebrauchen
Spiele	X		sehr ansprechend gestaltet, mit viel Sorgfalt, alles kompakt in einer Kiste

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit
katrin und mirjam

Abbildung 13: Reflexionsbogen J.B. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt (n.d.).....	1
Abbildung 1: Überblick zur lexikalischen Entwicklung (Rupp, 2015, S. 67)	4
Abbildung 2: Anbieten als erste Phase (Itel & Haid, 2015, S. 53).....	6
Abbildung 3: Erarbeiten als zweite Phase (Itel & Haid, 2015, S. 55)	6
Abbildung 4: Festigen als dritte Phase (Itel & Haid, 2015, S. 56)	7
Abbildung 5: Transkription Leitfadeninterview 1 (Lenz & Gantenbein, 2018)	14
Abbildung 6: Transkription Leitfadeninterview 2 (Lenz & Gantenbein, 2018)	33
Abbildung 7: Beobachtungsbogen S.R. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018).....	42
Abbildung 8: Beobachtungsbogen AK.B. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)	46
Abbildung 9: Beobachtungsbogen J.B. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)	49
Abbildung 10: Reflexionsbogen C.T. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018).....	50
Abbildung 11: Reflexionsbogen S.R. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018).....	51
Abbildung 12: Reflexionsbogen AK.B. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018).....	52
Abbildung 13: Reflexionsbogen J.B. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)	53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Leitsymptome in der Sprachproduktion (in Anlehnung an Rupp, 2013, S. 82 ff.)	5
Tabelle 2: Leitsymptome in der Sprachrezeption (in Anlehnung an Rupp, 2013, S. 82 ff.)	5
Tabelle 3: Zeitplan	8
Tabelle 4: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm S.R.	34
Tabelle 5: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm AK.B.	34
Tabelle 6: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm J.B.	34
Tabelle 7: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 1 aller Teilnehmenden	34
Tabelle 8: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 2 aller Teilnehmenden	35
Tabelle 9: Bewertungstabelle Kiviatdiagramm Leitfadeninterview 2 (induktive Kategorien) aller Teilnehmenden	35
Tabelle 10: Beobachtungsbogen C.T. (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)	36

Wortschatzkiste

Eine Spielesammlung zur Wortschatzförderung im Kindergarten

Grundlagen & Spielanleitungen



Masterarbeit der Autorinnen:
Katrín Gantenbein & Mirjam Lenz

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Theoretische Grundlagen.....	4
2.1	mentales Lexikon.....	4
2.2	Meilensteine des Wortschatzerwerbs.....	7
2.3	Zentrale Bausteine für den Wortschatzerwerb	8
2.4	Erlernen von Wörtern (Elaborationstraining)	9
2.5	Strategien	9
2.5.1	Wortschatzförderung in drei Erwerbsphasen	9
2.5.2	Im Dialog mit Kindern.....	12
2.5.3	Strategie Wortschatzsammler	13
2.6	Sprache der Lehrperson	14
2.7	Beobachtungshilfen	15
2.7.1	Leitfragen.....	15
2.7.2	Leitsymptome für Auffälligkeiten in der Sprachproduktion	16
2.7.3	Leitsymptome für Auffälligkeiten in der Sprachrezeption	16
2.7.4	Kriteriengeleitete Beobachtung zum Wortschatz.....	17
2.8	Gedankenstütze zur Sprachförderung.....	18
3	Geführte Aktivitäten.....	19
3.1	Wortschatzsammler- Kiste	19
3.2	Nomen.....	20
3.2.1	Fruchtsalat oder Gemüsesuppe.....	20
3.2.2	Vers Grüezi Herbert Hoor (Körper)	21
3.2.3	Wörter zaubern	21
3.3	Ober- und Unterbegriffe (Kategorisierung)	22
3.3.1	Singspiel: Ich gang in d'Stadt.....	22
3.3.2	Singspiel: Farben-Kettenlied	22
3.4	Nonsense Wörter	23
3.4.1	Vers: Unter der Kellerstäge.....	23
3.5	Verben	23
3.5.1	Mein rechter Platz ist leer	23
3.5.2	Pantomime erraten	24
3.5.3	Lied: Grüezi mitenand.....	24
3.5.4	Lied: Lueg emal myni Füess a	25
3.6	Adjektive	25
3.6.1	Rätselgeschichten	25
3.6.2	Lied: Das Gegenteil- Orchester (Also neil!).....	26
3.6.3	Lied der Gegensätze.....	26
3.7	Nomen, Verben und Adjektive	27
3.7.1	Lied: Firlefanzen	27
3.7.2	Was ist dir lieber?	28
3.7.3	Geschichtensäckchen.....	28

3.7.4	Wörterwaldkarten.....	29
4	Spiele	30
4.1	Nomen	30
4.1.1	Hörspaziergang / Hörkino	30
4.1.2	Nanu wo steckt der Schuh?	30
4.1.3	Hoppla Hopp.....	32
4.1.4	Ratetfüchse aufgepasst!	33
4.1.5	Wer bin ich.....	34
4.1.6	Koffer packen	35
4.2	Ober- und Unterbegriffe (Kategorisierung)	35
4.2.1	Halli galli	35
4.2.2	Quartett	36
4.2.3	Zusammengesetzte Nomen	37
4.3	Verben.....	37
4.3.1	Verbenbingo	37
4.3.2	Mau-Mau-Spiel „Sachen machen“.....	37
4.3.3	Guck nicht über die Mauer	38
4.3.4	Verben Memory	39
4.3.5	Wimmelbilder (Tätigkeiten benennen).....	39
4.4	Adjektive	40
4.4.1	Taststrasse	40
4.4.2	Schwarzer Peter	40
4.4.3	Gegenteilmemory	41
4.4.4	Fliegenklatschenspiel.....	42
4.5	Nomen, Verben und Adjektive	43
4.5.1	Kamishibei	43
	Abbildungsverzeichnis	44
	Tabellenverzeichnis	45
	Literaturverzeichnis	46
	Anhangsverzeichnis	49

1 Einleitung

„Wörter sind unser Tor zur Welt, Wörter sind unser Weg zu den Menschen“ (Ulrich, 2013, S. 3)

„Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln“ (ebd., S. IX). Die Fähigkeit zur Kommunikation macht das Zusammenleben in unserer Gesellschaft erst möglich. Sich mitteilen können, seine Bedürfnisse anmelden oder auch sein Recht einfordern sind elementar und erfordern ein hohes Mass an Sprachfertigkeit. Mit der Entwicklung der digitalen Medien haben sich die Möglichkeiten zur Kommunikation vervielfacht.

Das vorliegende Manual wurde für die Anwendung mit Kindern im Kindergartenalter von 4 bis 8 Jahren entwickelt. Die Autorinnen erhoffen sich, Kinder in ihrem Wortschatzerwerb zu unterstützen, insbesondere jene mit einem speziellen und erweiterten Sprachförderbedarf. Um diesen gerecht zu werden wurde von der Basis des Grundwortschatzes ausgegangen.

Mit den vorliegenden Sprachspielen in geführten und freien Aktivitäten sollen authentische Sprech- und Spielanlässe geschaffen, die Elaboration unterstützt sowie die Sprechfreude erhalten werden. Die Sammlung enthält eine Vielzahl von Spielen und Lieder bzw. Versen. Da die Kinder verschiedene Spracherfahrungen und einen unterschiedlichen Wortschatzumfang haben, gibt es bei den Spielformen Differenzierungs- und Erweiterungsmöglichkeiten.

Im Kindergarten nimmt der spielerische Aspekt eine zentrale Rolle ein. Das Spielen findet in entspannter und positiver Atmosphäre statt. Die Kinder lernen im Spiel voneinander. Es können Lernhemmungen abgebaut und Lernprozesse ideal unterstützt werden.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 mentales Lexikon

Das mentale Lexikon wird als der menschliche Wortspeicher bezeichnet (vgl. Aitchison, 1997, S. 44). Es wird oft mit einer Landkarte verglichen, was aber nur eine vereinfachte Darstellung der viel komplexeren Wirklichkeit wiedergibt. Zudem sind dies Vermutungen, denn wir können nicht in den Kopf hineinsehen. Trotz dieser Ungewissheit entstanden Vorstellungen zum Aufbau dieses Wortspeichers die uns helfen, das Zusammenspiel in unserem Gehirn zu verstehen (vgl. ebd.).

Das mentale Lexikon besteht aus der Wortbedeutung, den phonologischen und morphologischen Informationen sowie den jeweiligen syntaktischen Kategorien. Es ist für den Aufbau und den Speicherprozess des Wortwissens verantwortlich. Dieses wird im Langzeitgedächtnis gespeichert und enthält das gesamte Wissen über die bekannten Wörter, das geistige Wissen über die Welt sowie die Erfahrungen und Gefühle (vgl. Rupp, 2013, S. 24).

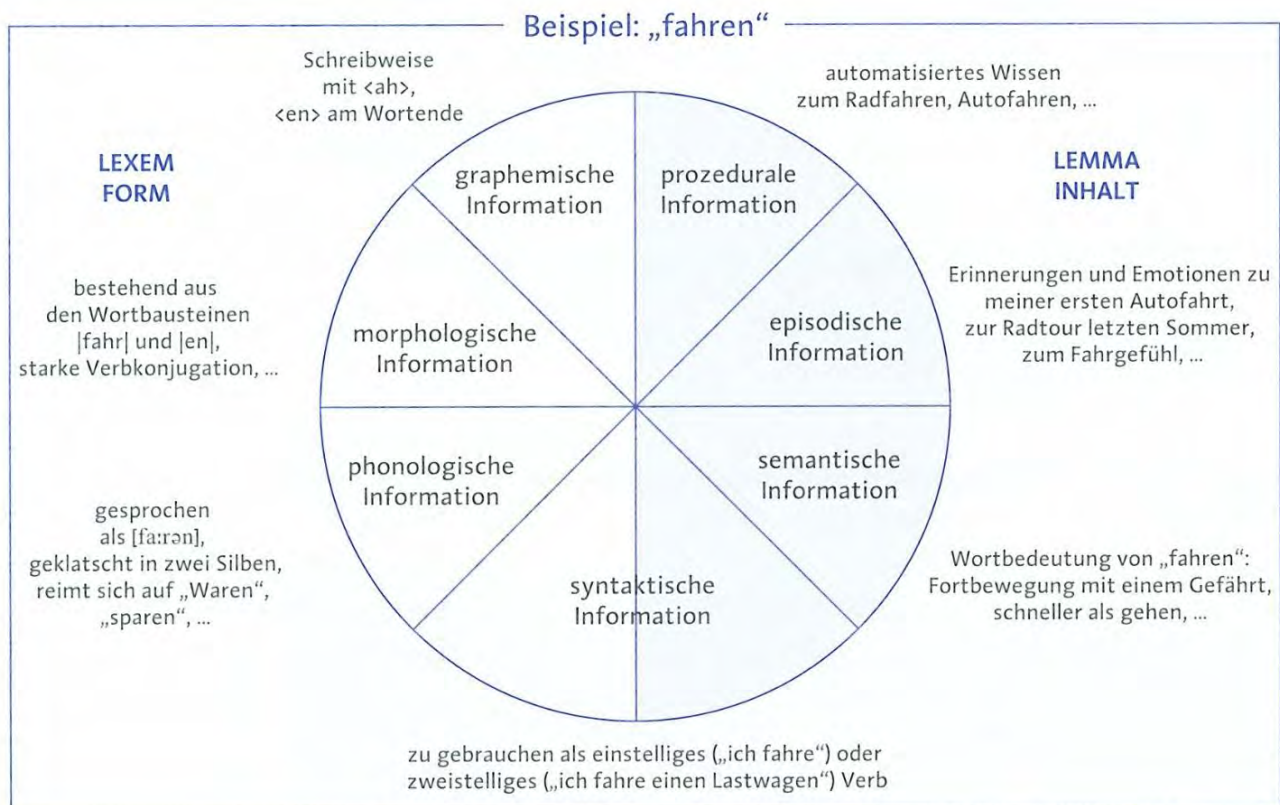


Abbildung 1: Modell eines Lexikoneintrags (Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 96)

Lemma-Ebene: Lemma umfasst die Wortbedeutung und die syntaktischen Informationen und wird auch als Inhaltsform bezeichnet. Auf dieser Ebene werden die semantischen und syntaktischen Ordnungsprinzipien gespeichert. Dabei wird die Zugehörigkeit zu einem Oberbegriff bzw. Zugehörigkeit zu einer Wortklasse gebildet. Das Wortwissen wird aufgebaut (vgl. Geissman, 2010, S. 19 ff.; Reber & Schönauer-Schneider, S. 97).

Lexem-Ebene: Lexem beinhaltet die phonologische und schriftliche Realisierungsform des Wortes und bezeichnet die Wortform. Diese werden von einer Sprach- und Kulturgemeinschaft bestimmt bzw. vereinbart und sind überliefert. Sie vertreten einen zufälligen Bezug zu den Objekten und Ereignissen, die sie bezeichnen. In der Wortform ist das phonologische-morphologische Wissen über ein Wort gespeichert. Als Ordnungskriterien dienen dabei die formalen, phonologischen Aspekte wie Wortanfang, Wortlänge oder die metrische Struktur. Diese sind ebenfalls netzwerkartig organisiert (vgl. Glück, 2007, S. 3; Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 96; Rupp, 2013, S. 30 ff.).

Die syntaktischen Informationen fungieren als Schnittstelle zwischen Lemma und Lexem und sind eine Besonderheit. Sie übernehmen die Verbindung von Form und Inhalt, indem sie zum Beispiel die Position des Verbes bestimmen (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 97). In der Einheit Lemma werden die syntaktischen Eigenheiten eines Wortes zusammengefasst. Das heisst, dass bei einer Aktivierung die Wortbedeutung sowie die syntaktischen Eigenschaften des Wortes für die weitere Verarbeitung zugänglich gemacht werden müssen. In der Einheit Lexem werden die Eigenschaften der Lautkette, z.B. Wortform (<Ka><tze>), gebildet. Jede Wortform muss dabei einzeln aufgebaut werden (vgl. Geissman, 2011, S. 20; Glück, 2011, S. 2 ff.; Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 96; Rupp, 2013, S. 24).

Wörter sind gemäss Aitchison in semantischen Feldern angeordnet. Zwei Verbindungstypen sind besonders stark: Es sind dies Verbindungen zwischen Konjunkten (Wörtern mit ähnlicher Bedeutung) und kollokativen Verbindungen d.h. geläufigen Wortkombinationen.

Die Wortarten der Sprache lassen sich grob in Funktions- und Inhaltswörter unterteilen, wobei die Funktionswörter (Präpositionen, Pronomen / Artikel und Konjunktionen) den Mörtel, also die

Verbindungen herstellen und die Inhaltswörter für die Bedeutung zuständig sind (vgl. Aitchison, 1997, S. 126). Die drei wichtigsten Gruppen der Inhaltswörter sind Nomen, Verben und Adjektive. Das Erkennen von Inhaltswörtern hängt vom Inhalt des vorangegangenen Satzes ab. Wird ein Thema vorher bereits erwähnt, dann erkennt man ein Wort schneller. Bei den Funktionswörtern spielt der Zusammenhang keine Rolle (vgl. ebd., S. 140). Da die Inhaltswörter neu gebildet werden können und den grössten Teil des Wortschatzes einnehmen haben sich die Autorinnen auf diese beschränkt.

Das mentale Lexikon eines Erwachsenen enthält als Inhaltswörter ca. 60% Nomen, 30% Verben und 10% Adjektiven/Adverbien sowie ca. 200 Präpositionen, 100 Pronomen/Artikel, ca. 40 Konjunktionen, Zahlenwörter und Interjektionen in der Form von Funktionswörter (vgl. Motsch et al., 2016, S. 20).

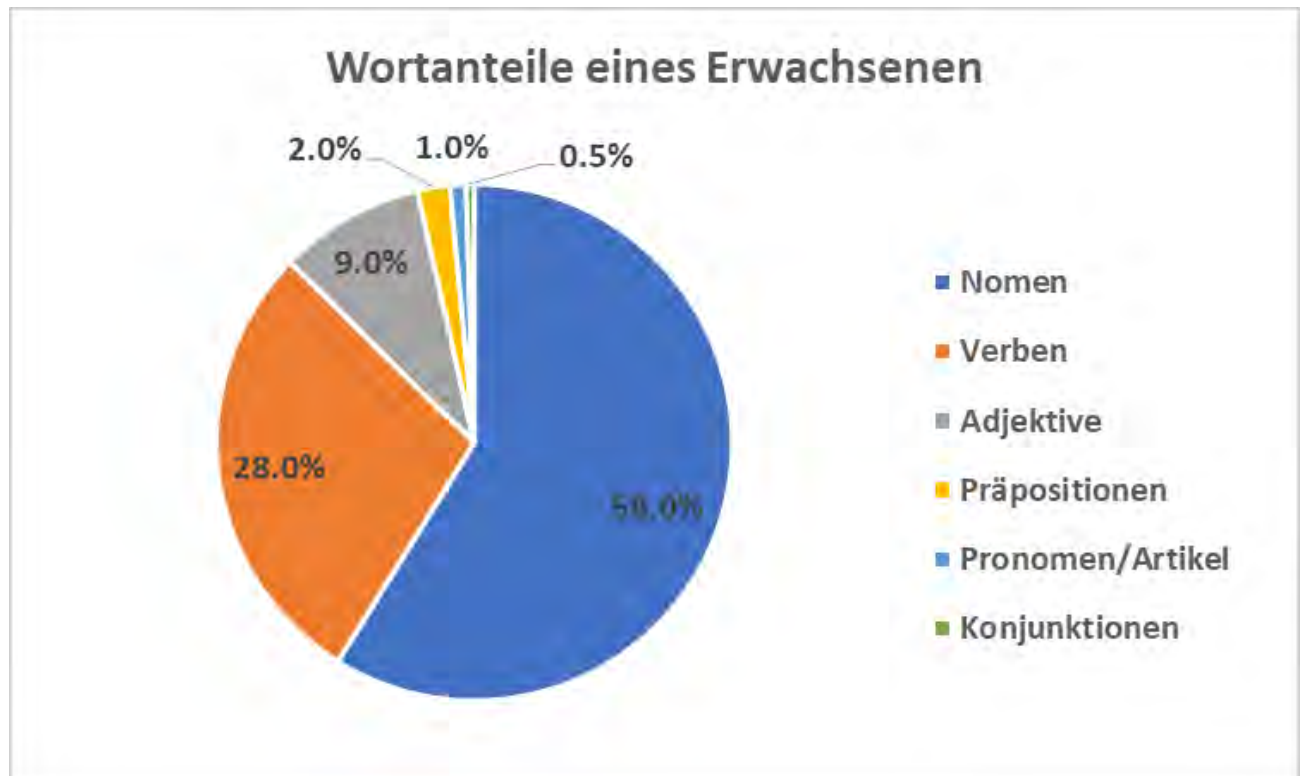


Abbildung 2: Diagramm Wortanteile eines Erwachsenen

2.2 Meilensteine des Wortschatzerwerbs

■ Tab. 2.4 Überblick zur lexikalischen Entwicklung

Alter ab (ca.)	Quantitative Daten	Qualitative Beschreibung
Geburt	–	Wahrnehmungsfähigkeiten Objektpermanenz und Symbolverständnis Vorsprachliche Referenzbildung (Triangulierung, Zeigen/Geben) Kommunikativer Einsatz von Gesten und Lauten Baby-Talk
12 Monate	Erstes Wort	Protowörter/kontextgebundene Wörter Erste echte Wörter Triangulierung, Geben, Zeigen Benenneinsicht/Benennen Vor dem Vokabelspurt 2–3 neue Wörter pro Woche Thematisch-assoziatives Wortlernen Verstehen von 50–200 Wörtern
18–24 Monate	30–50 Wörter Eintritt in Vokabelspurt Mehrere neue Wörter pro Tag	Aktive Verwendung von ca. 50 Wörtern Inhalte: direkt Erlebbares und Wahrnehmbares (Personen, Tiere, Spielzeug, Kleidung, Körperteile, Handlungen) und Floskeln Beginnende Zweiwortkombinationen ca. 200 Wörter werden rezeptiv verstanden Einwortsätze, Zweiwortsätze Im Vokabelspurt bis zu 10 neue Wörter pro Tag Dekontextualisierung, <i>fast mapping</i> , <i>constraints</i> Triangulierung, Geben und Zeigen als aktive Spracherwerbsstrategie Unterschiedliche Wachstumsmuster
24 Monate	300 Wörter	Semantische Felder nehmen zu Ausdifferenzierung der Wortbedeutungen und der phonologischen Repräsentationen (<i>slow mapping</i>) Zunehmende Vernetzung der Einträge Derivation und Komposition → Wortneubildungen Viele Basic-level-Begriffe
30 Monate	500 Wörter	Zunehmende Nutzung von Kontextinformationen (Top-down-Verarbeitung) Fragen als aktive Spracherwerbsstrategie zur Wissens- und Lexikon-erweiterung Inhalte: Emotionale Zustände (Angst, Freude, Hunger, Müdigkeit) und Zeit-/Ortsangaben kommen hinzu
36 Monate	–	Über-/Unterordnungen Mehrere Wörter für ein Objekt (Alternativbezeichnungen) Versprachlichung kognitiver Vorgänge (Denken, Wissen, Glauben) Ausgeglichene, zielsprachliche Wortartenverteilung im Lexikon
4/5. Lebensjahr	–	Konsolidierung Erwerb von Mehrdeutigkeiten und metaphorischen Kompetenzen Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne
6 Jahre	3000–14.000 Wörter produktiv 9000–14.000 Wörter rezeptiv	Zunehmend hierarchische Ordnungsstrukturen Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Abbildung 3: Überblick zur lexikalischen Entwicklung (Rupp, 2015, S. 67)

2.3 Zentrale Bausteine für den Wortschatzerwerb

Damit neu zu lernende Wörter fundiert abgespeichert werden können, müssen sie in unterschiedlichen Situationen vorkommen. Dabei ist es besonders wichtig, dass verschiedene Wahrnehmungskanäle beteiligt sind. Forschungen haben aufgezeigt, dass bei einer Speicherfähigkeit durch

hören	20%
sehen	30%
Hören und sehen	50%
sprechen	70%
Hören, sehen und handeln	90%

des neuen Wortes gespeichert wird. Die Speicherung mittels hören, sehen und handeln ist dabei entscheidend (vgl. Bai, Chiquet-Kägi & Nodari, 2009, S. 16). „Im Unterricht kann der Wortschatzerwerb erheblich unterstützt werden, wenn alle Wahrnehmungskanäle angesprochen werden“ (ebd.).

Da jeder Mensch je nach Lerntyp unterschiedliche Wahrnehmungskanäle anwendet, empfehlen Bai et al. verschiedene Übungsformen, anzuwenden:

Lernen durch akustische Übungsformen	Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern, sprechen, rufen rhythmische Spiele, Rucksack packen, Hörspiele
Lernen durch visuelle Übungsformen	Grafische Darstellung mit Bildern, Karten, Fotos, Memory, Montagsmaler
Lernen durch haptisch / taktile Übungsformen	Pantomime, Rollenspiel, gebärdenbegleitendes Sprechen, Bilderpuzzle zerschneiden und zusammensetzen (vgl. ebd.)

„... durch ein intensives, Tiefe erreichendes Lernen finden ausreichende Vernetzungen im mentalen Lexikon statt, so dass die Einträge auch überdauernd im Langzeitgedächtnis erhalten bleiben“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 103). Die Gestaltung des Rahmenthemas soll deshalb für mindestens 2-4 Wochen die Klasse begleiten.

Die Auswahl der Themen und Begriffe hängt von verschiedenen Faktoren ab und es gibt folgende Punkte zu beachten:

- je mehr Interesse und Motivation für ein Wort vorhanden ist, desto leichter fällt es dieses zu behalten.
- Alltagsrelevanz der Begriffe beachten / häufige Begriffe sind öfters einsetzbar und können möglicherweise schneller wieder abgerufen werden.
- konkrete Begriffe lassen sich einfacher speichern als abstrakte.
- abstrakte Begriffe müssen auf der Lemma-Ebene erworben werden.
- Verben und Adjektive neben den Nomen bewusst einsetzen → Bei den Adjektiven das Beschreiben der Eigenschaften ins Zentrum stellen.
- Funktionswörter (Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen) sind für die Bedeutung und das Verstehen eines Satzes entscheidend. Sie bereiten jedoch mehrsprachigen oder sprachauffälligen Kindern Probleme, da sie eher unbedeutend sind. Deshalb benötigen sie eine rezeptive wie auch produktive Erarbeitung.
- Wörter aktiv gebrauchen (Chorsprechphasen einbauen, offene Unterrichtsformen zur sprachlichen Aktivierung nutzen).
- Wörter möglichst vielfältig einsetzen sowie Äußerungen vieler Kinder zulassen → Ermöglichung von vielfachen Begriffsnuancen und Verknüpfungen mit individuellen, emotionalen Erinnerungen und vielfältigen Vernetzungen (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 103; 2017, S. 54).

Der Lernstoff sollte nach dem Prinzip EIS, enaktiv, ikonisch und symbolisch nach Bruner (1974) erarbeitet werden. Er ist auf dem Lernniveau des Kindes bzw. Gruppe zu vermitteln. Durch die Eigenaktivität kann das Kind das Material entdecken (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 103 ff.).

2.4 Erlernen von Wörtern (Elaborationstraining)

Elaborationstrainings sind als „Türöffner“ für eine verbesserte Einspeicherung von neuen Wortwissen im Alltag des Kindes zu verstehen (vgl. Motsch et al., 2016, S. 87). Bei Elaborationstherapien wird die Erarbeitung von semantischen Feldern in den Mittelpunkt gestellt.

Auf der Inhaltsebene (Lemma) liegt der Schwerpunkt in einem Speichertraining der semantisch-konzeptuellen Ebene. Im Zentrum steht dabei die Verbesserung der Qualität von Einträgen ins Lexikon. Reber und Schönauer-Schneider beschreiben, dass mit dem Handlungswissen (prozedural), den persönlichen und emotionalen Erinnerungen (episodisch), dem Wissen im Satzbau (Syntaktik) sowie dem Wissen zur Wortbedeutung (Semantik) die Wörter auf der Inhaltsebene gefestigt werden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 105). Sie betonen zudem, dass die Umsetzung über das Handeln und verwenden von realen Gegenständen, bildlichen Darstellungen und Entdeckungsspielen geschehen soll (ebd., S. 105 ff.).

Auf der Formebene (Lexem) liegt die Konzentration auf der Speicherung von Wörtern. Gemäss Reber und Schönauer-Schneider müssen dabei der phonologische, graphemische, morphologische und syntaktische Aspekt trainiert werden. Zur Förderung von phonologischen Informationen eignen sich Übungen wie gedehnte Sprechweise, Silbensegmentation, Silbenklatschen, Reimübungen oder metasprachliche Überlegungen. Die graphemische Phase dient der visuellen Erarbeitung, so dass das Schriftbild eingeprägt werden kann. Dadurch wird beim Wortabruf der auditive Kanal entlastet. Das Kind kann sich länger mit dem Wortabruf auseinandersetzen (vgl. ebd., S. 109 ff.). Die morphologischen Informationen dienen vor allem älteren Schülern, in dem das Wort in die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache unterteilt wird (vgl. ebd., S. 111). Das implizite Wissen wird immer mehr zum expliziten Wissen, um die Wortarten richtig im Satz zu verwenden. Deshalb ist das Nennen des Artikels sowie die Erprobung in einem Satz sehr wichtig (vgl. ebd., S. 112). „Nur wenn diese lexikalischen Informationen vorhanden sind, können die Einträge später produktiv in eigenen Sätzen angewandt werden“ (ebd., S. 112).

Je vollständiger die Konzepte elaboriert sind, je exakter die Wortformen als eine Abfolge von Phonemen eingespeichert wurden, je besser Konzepte und Wörter im mentalen Lexikon miteinander vernetzt sind über semantische Felder und semantische Relationen, umso zuverlässiger wird es einem Kind gelingen, die Zielwörter abzurufen und zu sprechen, die es für seine geplante Sprachproduktion benötigt. (Motsch et al., 2016, S. 25)

2.5 Strategien

2.5.1 Wortschatzförderung in drei Erwerbsphasen

Für die Aufnahme, Verarbeitung und spätere Anwendung der Begriffe ist es entscheidend wie der neue Wortschatz angeboten wird. Dabei nimmt die sprachliche Unterstützung durch die erwachsene Person eine tragende Rolle und Vorbildfunktion ein.

Itel und Haid stützen sich dabei auf Strategien, die sich in mehreren Studien (Weitzman/Greenberg, 2002; Wasik/Hindman, 2011; Buschmann, 2011; Lever/Sénechal, 2011) als wirksam erwiesen haben. Sie erwähnen, dass diese Strategien den Kindergartenlehrpersonen die Umsetzung im Alltag erleichtern (vgl. Itel & Haid, 2015, S. 50).

Nachfolgend werden diese drei Phasen und deren Umsetzung im Kontext kurz beschrieben.

➤ Phase des Anbietens

Das Kind lernt ein neues Wort kennen, indem es dieses hört. Die Kindergartenlehrperson greift dabei ein bedeutendes Wort im Kontext auf und bietet es den Kindern an. Dabei wird auf drei Strategien aufgebaut (vgl. ebd., S. 53).

Unterschiedliche Wortarten: Die Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) sind bedeutungstragend. Es wird empfohlen, dass neben Nomen auch viele Verben anzubieten. Einerseits wird dem Kind dadurch ein Wechsel auf die Satzebene ermöglicht, andererseits ist das Verb im Satz das tragende Wort und bestimmt unter anderem, welche weiteren Satzelemente notwendig sind. Sie erwähnen zudem, dass bei sprachkompetenten Kindern der Fokus auf Adjektive, Präpositionen oder Konjunktionen verlagert werden kann (vgl. ebd.).

Spezifische Begriffe: Das Entwicklungsniveau der Kinder ist ausschlaggebend. Es wird betont, dass bei jüngeren oder fremdsprachigen Kindern der Schwerpunkt auf den wiederkehrenden alltäglichen und hochfrequentierten Wörtern liegen soll. Durch die vertraute Situation und die Wiederholungen können diese besser eingespeichert und ausgesprochen werden. Sprachkompetente Kinder können spezifische oder seltenere Begriffe kennen lernen, so dass sie ihren Grundwortschatz mit spezifischen Wörtern erweitern können (Litschi statt Frucht / schmeckt süß statt gut).

Wortpräsentationen: Die Präsentation eines Wortes ist von hoher Bedeutung. Die Kindergartenlehrperson achtet darauf klar, deutlich und artikulierend zu sprechen, so dass Wortanfang und -ende aus dem Sprachfluss zu erkennen sind und die Kinder auf das neue Wort aufmerksam werden (vgl. ebd., S. 54).

Itel und Haid betonen, dass in dieser Phase der individuelle sprachliche Entwicklungsstand des Kindes sowie die Berücksichtigung der unterschiedlichen Wortarten grundlegend sind (vgl. ebd., S. 53).

	Einführung neuer Wörter	Beispiel
unterschiedliche Wortarten	<ul style="list-style-type: none"> – Inhaltswörter (bedeutungsstark): Nomen, Verben, Adjektive – Funktionswörter (bedeutungsschwach): Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Zahlwörter 	<i>Litschi</i> ist ein Nomen.
spezifische Begriffe	<ul style="list-style-type: none"> – häufig verwendete (hochfrequente) Begriffe (Alltagswortschatz) – selten verwendete (niederfrequente) Begriffe (Fachbegriffe) 	<i>Litschi</i> ist ein selten vorkommendes Wort.
Wortpräsentation	<ul style="list-style-type: none"> – betont – langsam und deutlich artikuliert – höhere Lautstärke 	<i>Feine Litschi.</i>

Abbildung 4: Anbieten als erste Phase (Itel & Haid, 2015, S. 53)

➤ Phase des Erarbeitens

Der Bedeutungsinhalt des Wortes wird kennen gelernt. Durch Veranschaulichen des Gegenstandes durch Einbezug der Sinne kann bei Nomen eine Beziehung zwischen dem Wort und dem Objekt hergestellt werden.

Es wird empfohlen bei Verben die Handlung entweder vorzuzeigen oder vom Kind selbst durchführen sowie bei Adjektiven die Eigenschaft in Wirklichkeit wahrzunehmen zu lassen (vgl. ebd., S. 54). „Entscheidend dabei ist, dass das Kind den Zusammenhang zwischen dem Wort (Lautfolge) und dem außersprachlichen Bezug (Gegenstand, Handlung, Eigenschaft) herstellen kann“ (ebd., S. 55). Bei Adjektiven oder Ortsbezeichnungen (unter, über...) sowie falls eine konkrete Veranschaulichung unmöglich ist, können Gestik und Mimik diese unterstützen (z.B. schmatzen = süß/fein). Mit Hilfe von Merkmalsbeschreibungen können die Merkmale oder Eigenschaften besonders hervorgehoben werden und stehen in einem engen Zusammenhang mit der Bedeutung des Wortes (vgl. ebd., S. 55).

	Vermittlung der Bedeutung	Beispiel
Veranschaulichen	<ul style="list-style-type: none"> – zeigen (Gegenstand oder Bild) – vor- oder selber machen (Tätigkeiten) – spüren, wahrnehmen (Eigenschaften) 	<i>Feine Litschi. Die sehen ganz lustig aus. Habt ihr gesehen?</i>
Mimik, Gestik	<ul style="list-style-type: none"> – Mimik (v.a. Gefühlsausdruck) – Gestik (so tun als ob) 	<i>Die stechen nicht, sind ganz weich.</i>
Merkmalsbeschreibung	<ul style="list-style-type: none"> – Beschreibung von ausgewählten Merkmalen – Merkmale beziehen sich mehr oder weniger differenziert auf das Wort 	<i>Und schaut mal hier. Das sind Fasern.</i>

Abbildung 5: Erarbeiten als zweite Phase (Itel & Haid, 2015, S. 55)

➤ Phase des Festigens

Diese Phase ist entscheidend um das Wort zu festigen und langfristig abzuspeichern. Durch das mehrmalige Wiederholen des neuen Wortes in neuen Situationen und zeitlichen unterschiedlich langen Abständen, kann dieses in verschiedenen Situationen verstanden und gespeichert werden. Sprachkompetente Kinder, die bereits die Grundbedeutung des Wortes kennen, können durch das Vertiefen und Anreichern von weiterem Wissen, das Wortfeld ausbauen. Durch die Verknüpfung der Erlebnisse mit der eigenen Lebenswelt, wird die Vernetzung zusätzlich unterstützt und dient der besseren Einspeicherung des Wortes (vgl. ebd., S. 56).

Für die sichere Einspeicherung benötigt es bis zu 50 Wiederholungen (vgl. Apeltauer, 2012). Nach diesen Phasen ist die Wortschatzförderung noch nicht abgeschlossen. Itel und Haid betonen, dass das Kind weiterhin auf viele mögliche Lerngelegenheiten angewiesen ist, damit es das neu erworbene Wort selbständig verwenden kann. Erst dadurch wird der Übergang von der rezeptiven auf die produktive Ebene der Wortschatzerweiterung ermöglicht (vgl. ebd., S. 52).

	Festigung der Bedeutung	Beispiel
Repetition	<ul style="list-style-type: none"> – gehäufte Wiederholung des Zielwortes – wiederholte Verwendung des Wortes in unterschiedlichen Kontexten 	<i>Feine Litschi. Die Litschis sehen ganz lustig aus. Habt ihr gesehen?</i>
Vertiefen	<ul style="list-style-type: none"> – Vermittlung zusätzlicher Information – Aktivierung der Vernetzung mit anderen Begriffen 	<i>Komm, jetzt schauen wir mal, was in der Litschi drin ist. Litschis wachsen auf Bäumen vor allem in Ländern, in denen es ganz warm ist.</i>
Lebensweltbezug	<ul style="list-style-type: none"> – Aufgreifen der kindlichen Erfahrungswelt – Begriffe „begreifen“ 	<i>Wer von euch hat zu Hause schon einmal Litschis gegessen?</i>

Abbildung 6: Festigen als dritte Phase (Itel & Haid, 2015, S. 56)

2.5.2 Im Dialog mit Kindern

Empirische Forschungen zeigen auf, dass der Wortschatz- bzw. Spracherwerb im Alltag gefördert werden sollte und dieser stark von der Sensibilisierung der Pädagogen sowie von der Qualität der Förderung abhängt (vgl. Bildungsinstitut; Vogt & Zumwald, 2015, S. 48). Damit im Kindergarten möglichst viel Raum für längere Gespräche mit den Kindern zu führen möglich wird, muss der Kindergartenalltag so strukturiert sein, dass die Kinder selbständig spielen und verweilen können (vgl. ebd.).

Mögliche Gelegenheiten im Kindergartenalltag sind:

Dialog mit Kindern im Freispiel

Beim Bilderbuchbetrachten, beim kleinen Rollenspiel oder im Dialog lässt sich ein längeres Gespräch aufbauen. Generell wird empfohlen zurückhaltende Kinder gezielt zu beobachten und über einen längeren Zeitraum besonders auf sie einzugehen und ihre Themen aufzunehmen.

Handlungen versprachlichen

Durch das Versprachlichen der Handlung kann das Tun des Kindes in Worte gefasst sowie kommentiert werden. Dadurch kann das Kind den rezeptiven Wortschatz erweitern.

Merksatz: Ich nehme wahr, was das Kind macht und versprachliche seine Handlung (vgl. Vogt & Zumwald, 2015, S. 45 ff.).

Gemeinsam geteiltes Denken, lautes Denken und Scaffolding

Die Bezugsperson regt das Kind zum Denken an. Sie fordert es heraus indem das Kind im Gespräch seine Gedanken entwickelt sowie Überlegungen anstellen kann. Durch einen längeren Dialog zu einem gemeinsamen Thema erhält das Kind die Möglichkeit seine eigenen Gedanken zu formulieren. Durch das Einbringen ihrer Gedanken kann die Kindergartenlehrperson das Thema erweitern und vertiefen. Sie übernimmt mit Hilfe von lautem Denken eine Vorbildfunktion. Der Denkprozess wird für das Kind nachvollziehbar.

Im Dialog kann die Kindergartenlehrperson auch Stützen, scaffolding genannt, einsetzen. Dadurch erleichtert sie dem Kind sich am Gespräch zu beteiligen (vgl. Vogt & Zumwald, 2015, S. 43). „Diese Hilfen müssen jedoch wie ein Gerüst beim Bau eines Gebäudes weggelassen werden, wenn sie nicht mehr benötigt werden“ (Collins et al., 1987 & Darsow et al., 2012; zitiert nach Vogt & Zumwald, 2015, S. 44).

Redirect

Diese Strategie wurde in den USA entwickelt. Es ist eine Technik der Weiterleitung oder Umleitung kindlicher Äusserungen. „Bei einem Redirect wird die Bitte oder eine Anfrage eines Kindes an eine erwachsene Person durch diese an ein anderes Kind weitergeleitet“ (Reichmann, 2015, S. 79). Redirect unterstützt Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten in der Interaktion mit anderen Kindern. Dabei steht die Kommunikation zwischen den Kindern im Vordergrund. Die erwachsene Person übernimmt eine vermittelnde Rolle, in dem sie mittels dieser Technik, die Interaktion zwischen den Kindern aktiviert und unterstützt.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten diese Anfragen eines Kindes weiterzuleiten, in dem der Erwachsene Modell steht und die Frage vorspricht, einen Vorschlag macht, oder einen Hinweis gibt, den das Kind annehmen oder ablehnen kann. Ausschlaggebend welche Variante dabei in Frage kommt, ist vom Umfang der erforderlichen Unterstützung und Anleitung, dem sprachlichen Niveau, von den sozialen Kompetenzen des Kindes sowie der passenden Art abhängig. Da sprachlich auffällige Kinder gemäss Reichmann oft gewohnt sind, sich bei Schwierigkeiten den Weg über die Erwachsenen zu nehmen, muss es sich zuerst an die Eigenaktivität gewöhnen. Unter Umständen muss zuerst auf eine intensivere, sprachliche, erwachsenenzentrierte Begleitung zurückgegriffen werden. Sobald das Kind eine Weiterleitung oder den Umgang mit den entsprechenden sprachlichen Mustern erworben hat, kann sich der Erwachsene zurücknehmen (vgl. ebd., S. 78 ff.).

2.5.3 Strategie Wortschatzsammler

Im Gegensatz zum Elaborationstraining, bei dem es vor allem um das Erlernen von Wörtern geht, werden in diesem Training unterschiedliche Lernstrategien vermittelt. Dadurch kann das Kind das fehlende lexikalische Wissen eigenaktiv erschliessen und mittels Fragetechniken und Strategien seinen Wortschatz erweitern. „Kinder im Vorschulalter lernen neue Wörter, indem sie konkrete Erfahrungen damit machen“ (Motsch et al., 2016 S. 136). Das Erkunden von realen Gegenständen und Fotos ist dabei zentral und dient als Vermittler für die unterschiedlichen Lernstrategien.

Folgende Lernstrategien sind gemäss Motsch et al. von Bedeutung:

➤ Selbstevaluationsstrategie

Der Blick wird weg von den bekannten auf die unbekannten Dinge gelenkt. Der „Entdeckerblick“ wird auf Neues und Unbekanntes gerichtet. Dadurch kann das Kind sich aktiv auf die Suche nach unbekannten Wörtern machen und wird durch das Erlernen neuer Wörter in seinem Selbstwertgefühl gestärkt.

➤ Fragestrategien

Mit Hilfe von verschiedenen Fragestrategien kann das Kind die Dinge eigenaktiv erfahren und entdecken (Elaboration). Dabei werden die Wortbedeutung der Nomen mittels Realgegenständen und die Verben durch Handlungen erschlossen. Mit W-Fragen (wer, was, wofür, wo, wie, wozu, wann) und mit Hilfe der Sinne wird die Bedeutung der Objekte (Dinge) erschlossen.

➤ **Strategien zum verbesserten Einspeichern des Wortmaterials (Enkodierstrategie)**

Bei komplexen, längeren oder phonologisch schwierigen Wörtern kann das Kind mittels mehrmaligem Sprechen (memorieren), Silben segmentieren, gedehntem Sprechen, Verknüpfung mit Assoziationen, Verschriftlichen des Wortes, die Wortform phonologisch differenziert gliedern. Dadurch wird diese ausreichend lange im Arbeitsgedächtnis behalten. Die Abspeicherung detaillierter, phonologischer Repräsentation im mentalen Lexikon wird ermöglicht.

➤ **Self-Cueing-Strategien und Self-Priming bei Abrufschwierigkeiten**

Das Kind wird bei Zugriffsschwierigkeiten ermutigt sich an möglichst viele Informationen zum entsprechenden Wort zu erinnern. Dadurch kann es sich selbst deblockieren. Diese Form kann das Kind jedoch erst im Schulalter selber anwenden. Im Vorschulalter kann das Kind diese von einer Person oder Handpuppe imitieren und umsetzen.

Kategorisierungsstrategie

Diese Strategie dient dazu dem Kind aufzuzeigen, dass die Wörter auf vielfältige Art und Weise mit einander vernetzt sind und verschieden sortiert und geordnet werden können. Es wird angeregt die Wörter nach verschiedenen Aspekten zu sortieren. Auch wird es auf die Oberbegriffe aufmerksam gemacht. Dabei ist zu beachten, dass eine thematische Gliederung bis ins Erwachsenenalter eine zentrale Ordnungsstruktur des Lexikons darstellen (vgl. Motsch et al., 2016, S. 127 ff.).

Im Vergleich zu Elaborations- und Abruftherapien unterscheiden sich diese Strategien dadurch, dass diese nicht zufällig und nach Belieben eingesetzt werden, sondern dem Entwicklungsstand und Förderbereich des Kindes angepasst werden. Das Kind kann profitieren und wird individuell unterstützt (vgl. ebd., S. 119 ff.).

2.6 Sprache der Lehrperson

Die Sprache erhält im wortschatzfördernden Unterricht ein besonderes Augenmerk. Einerseits sichern die Sprache und das Kommunikationsverhalten der Lehrperson präventiv die Grundlagen für erfolgreiches Unterrichten, indem sie die Inhalte an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder anpasst. Andererseits nimmt die Sprache der Lehrperson eine Vorbildfunktion ein und dient als therapeutisches Modell und Mittel (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 44).

Da die Sprache als Verständnis- und Strukturierungshilfe dient, sind für eine präventiv erfolgreiche Kommunikation sowie Lernfortschritte der Kinder gemäss Reber und Schönauer-Schneider folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- volle Aufmerksamkeit auf das sprechende Kind richten und ausreichend Zeit gewähren.
- volle Aufmerksamkeit aller Kinder sichern → Abwarten und danach sprechen.
- klare, lautreine und nicht zu schnelle Artikulation anwenden.
- kurze, einfache, prägnante (Haupt)-sätze anwenden, die, etwas über dem Sprachniveau der Kinder liegen.
- bewusste Wiederholung und Akzentuierung von Wörtern, die das Kind aufnehmen soll.
- einfache, klar, prägnante Arbeitsaufträge → dabei die wichtigen Wörter betonen.

Ein grosser Teil der Kommunikation findet nonverbal durch die Körpersprache statt.

- mit Blickkontakt Aufmerksamkeit aller Kinder sichern → Aufmerksamkeit auf die sprechende Lehrperson zentrieren.
- bewusster Einsatz von Mimik und Gestik.
- Raum- und Distanzverhalten.
- vermeiden von unruhigen hin- und hergehen: erschwert die Aufrichtung der Präsenz und Sprachverständnis.
- gleiche Blickhöhe einnehmen um Wertschätzung zu zeigen (vgl. ebd., S. 45).

Neben den nonverbalen Elementen nehmen Elemente, die das Sprechen begleiten einen hohen Stellenwert zur Verständnis- und Aufmerksamkeitssicherung ein:

- langsames, variables Sprechtempo um die Aufmerksamkeit des Kindes zu erhöhen.
- kräftige, klare, prägnante Stimme mit Variationen.
- Sprachmelodie mit Modulation der Tonhöhe.
- Bewusste Wiederholung und Akzentuierung wichtiger Wörter.
- gezielter Einsatz von Sprechpausen, um Wörter und Phrasengrenzen zu betonen.
- Ereignisreihenfolgen einhalten (zuerst räumst du auf, dann gehst du dich anziehen).
- Bei Anweisungen gleichbleibende Formulierungen anwenden.
- Leitfragen wie „was kannst du machen, wenn du es nicht weisst? - Fragen!“ an wen den (vgl. Motsch et al., 2016, S. 118; Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 45 ff.; 2017, S. 39 ff.).

2.7 Beobachtungshilfen

Wortschatzdefizit lassen sich nicht immer leicht erkennen. Die Leitfragen sowie Leitsymptome geben Anhaltspunkte für Verhaltensweisen eines Kindes, die auf Wortschatzdefizite hinweisen können (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2012; Zumwald & Schönfelder, 2015, S. 38).

2.7.1 Leitfragen

- Wie signalisiert das Kind, dass es etwas haben möchte? Verwendet es die korrekten Bezeichnungen oder zeigt es eher auf Gegenstände?
- Vermeidet das Kind sprachliches Verhalten, indem es z.B. schweigt oder mit Floskeln reagiert (wie „weiss es nicht“)?
- Wenn ein Kind ein Wort nicht weiss, ersetzt es dieses durch ein anderes Wort? Welche „Ersatzwörter“ werden verwendet?
- Wie reagiert das Kind, wenn es die Bedeutung eines Wortes nicht verstanden hat? Fragt es nach?
- Wie reagiert das Kind, wenn es merkt, dass es etwas Falsches gesagt hat? korrigiert sich das Kind selbst oder übernimmt es Korrekturen von anderen Personen?

2.7.2 Leitsymptome für Auffälligkeiten in der Sprachproduktion

Tabelle 1: Leitsymptome im Bereich Sprachproduktion (in Anlehnung an Rupp , 2013, S. 82 ff.)

Das Lexikon wächst nur langsam	Verwendung von wenigen Wörtern (geringerer Wortschatz)
Verwendung von Umschreibungen / Gesten Zeigen statt benennen	Häufiger Einsatz von Passepartout- / Vielzweckwörtern (Dings, das da)
Häufiger Einsatz von GAP Verben / semantisch unspezifischen Verben (tun / machen)	Verwendung von vielen unspezifischen Ober- begriffen bzw. Unterbegriffen (Anziehsachen für Hose /Glas für Tasse)
Bildung von Wortneuschöpfungen / Neologismen („Schwarzvogel“ für „Amsel“)	Verwendung von Floskeln, Phrasen und Stereotypen
Geringe Wortschatzvielfalt/ Kind kann sich nicht treffend/ richtig ausdrücken, braucht lange zum Erzählen, kommt nicht auf den Punkt	Suchverhalten und Wortfindungsprobleme
Schwierigkeiten bei schnellen Wortabruf / beim Wortabruf in angespannter Situation	Fluktuierender Ablauf Das Wort kann zum Zeitpunkt a mehrmals abgerufen werden, bei Zeitpunkt b nicht
Fehlbenennungen /Substitutionen durch semantische (Tisch statt Stuhl) oder phonologische Paraphrasen (Nest statt Netz)	Phonologische Paraphrasen Verwendung von ähnlich klingenden Wörtern („Lappwaschen“ für „Waschlappen“)
Satzabbrüche, Umformulierungen	Hoher Anteil an Nomen, geringere Anteil an Verben, Adjektive, und Funktionswörter → keine altersentsprechende Zusammensetzung der Wortarten)
Äusserungen sind häufig unterbrochen durch Pausen, Pausenfüller, Umformulierungen Selbstkorrekturen („äh“/ „also“ Bir- äh Banane)	Einsatz von Metakomentaren/ Bemerkungen über eigene Wortfindungsverhalten (das weiss ich nicht genau, wie heisst das / jetzt fällt es mir nicht ein)
Störungsbewusstsein (habe ich vergessen)	Wiederholungen / Perseverationen
Kind erzählt nicht gerne / sehr wenig	Themenvermeidung / Themenwechsel im Gespräch/Kommunikationsunterbrüche

2.7.3 Leitsymptome für Auffälligkeiten in der Sprachrezeption

Tabelle 2: Leitsymptome im Bereich Sprachrezeption (in Anlehnung an Rupp , 2013, S. 82 ff.)

Verständnisproblem Das Kind versteht häufig nicht richtig / führt Aufforderungen nicht / falsch / unerwartet aus	Wirkung auf Erwachsene, als höre das Kind nicht richtig zu
Ablenkendes Verhalten bei Anforderungen des Verstehens	Antworten auf Fragen werden auffallend häufig mit Ja oder ich weiss nicht beantwortet
Wiederholung von Wörtern / Sätzen bzw. Satz- teilen des zuvor Gesagten (echolalisches Ver- halten)	Verwendung von Schlüsselwortstrategie und Situationsverständnis

2.7.4 Kriteriengeleitete Beobachtung zum Wortschatz

Tabelle 3: Krit.-geleitete Beobachtung Wortschatz (Reber & Schönauer-Schneider, 2014, S. 98)

Schule Klasse Lehrkraft											
Kompetenzprofil 4: Wortschatz											
Kriterien geleitete Beobachtung zum Wortschatz											
Wortschatz allgemein											
Versteht viele Begriffe richtig											
Benennt viele Begriffe differenziert											
Wortfindung											
kurze Antwortzeit (auch bei neuen Begriffen)											
Keine Platzhalter („weisst schon“), keine unspezifischen Begriffe („Dings, tut“)											
Keine Wortneuschöpfungen (Neologismen: „Blumenmann“ - „Gärtner“)											
Keine semantischen Ersetzungen (Oberbegriffe: „Tier“ - „Hund“; Neben- / Unterordnung: „Apfel“ - „Tomate“)											
Keine Umschreibungen, Gesten („Brille“: „Das zum Durchschauen auf der Nase“; Geste für Brille)											
Keine Unterbrechungen (Pausen, Pausenfüller „äh“ Umformulierungen, Selbstkorrekturen „Die Birne- äh Banane“)											
Keine phonologischen Ersetzungen („Biene“ für „Birne“ „Marine“ für „Mandarine“)											
Keine Metakommentare, kein Vermeidungsverhalten („Wie heisst das gleich wieder?“, Abbruch, keine Antwort „Hab ich vergessen“)											
Auswertung: + (ja: sprachliche Stärke), U (zeigt Unsicherheiten), - (nein: sprachliche Schwäche) Bitte in den grau unterlegten Feldern die Namen der Schüler eintragen!											

2.8 Gedankenstütze zur Sprachförderung

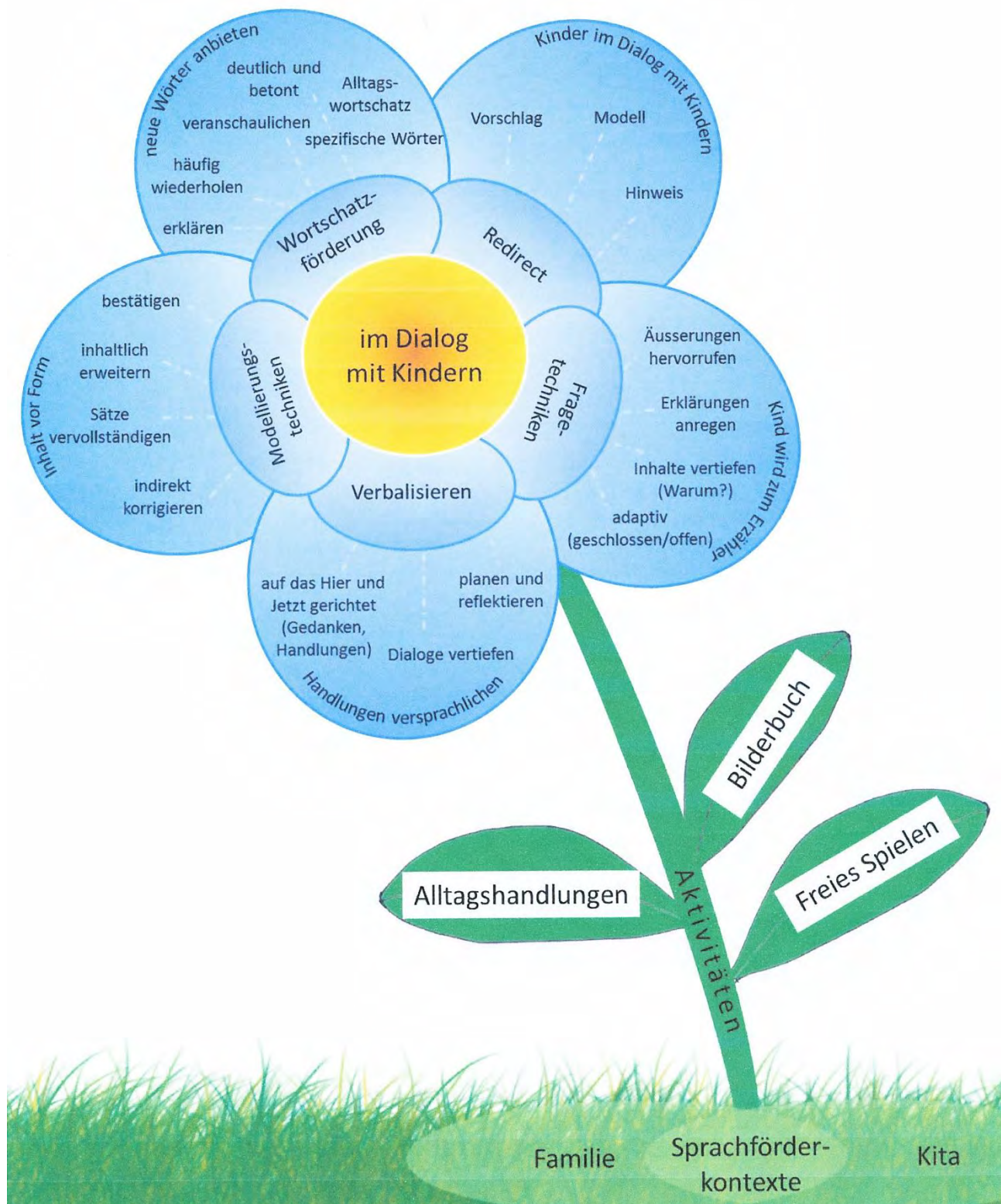


Abbildung 7: Vergissmeinnicht der Sprachförderung (Löffler & Vogt, 2015)

3 Geführte Aktivitäten

Nachfolgend werden Spielideen zu Nomen, Verben und Adjektiven sowie zur Kategorisierung beschrieben.

3.1 Wortschatzsammler- Kiste

Wir gehen auf Schatzsuche mit der Zauberwörtermaus. Diese ist auf der Suche nach unbekannten Wörtern. Ziel der Wortschatzsammler-Kiste ist, den Blick vom bekannten zum unbekannten Wort zu lenken.

Zu Beginn sucht sich die Kindergartenlehrperson zwei den Kindern bekannte Wörter (Gegenstand oder Bild) aus und legt sie in die Wortschatzkiste.

Nun präsentiert sie drei unbekannte Begriffe des Themas oder sucht mit den Kindern nach Gegenständen, welche sie nicht benennen können.

Nun werden nach der Strategie in Kapitel 2.5.3 die unbekannten Wörter bearbeitet.

Die Wörter in der Kiste werden mit jenen Kindern, welche die Wörter noch nicht benennen können so oft wie möglich wiederholt.

Pro Woche können je nach Sprachkompetenz der Gruppe neue Wörter dazukommen.

Die Wortschatzsammler-Kiste lässt sich in den Alltag integrieren, indem sie Teil des Freispiels ist. Im Gespräch mit dem Kind oder in einer kleinen Gruppe kann bei einem längeren Dialog z.B. beim Puzzle spielen oder im kleinen Rollenspiel mit Tieren den Fokus auf „Welche Tiere kennst du?“ gelegt werden. Danach wird der Fokus auf jene Wörter gelegt, die noch nicht benannt sind. Sie werden mehrfach wiederholt.

Die neu erworbenen Wörter können den Spielen zugefügt werden (z.B. Geschichtensäckchen (Gegenstand), Nanu wo steckt der Schuh (Bild) etc.).



Abbildung 8: Wortschatzsammler (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)

3.2 Nomen

3.2.1 Fruchtsalat oder Gemüsesuppe

Unterrichts- baustein	Elaboration Nomen	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Kreisspiel	
Material	Bildkarten Früchte / Gemüse aus Spiel „Halli Galli“ (viermal kopiert) Vorbereitung entsprechende Früchte oder Gemüse	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Neue Wörter festigen ➤ Merkfähigkeit ➤ Nomen rezeptiv und produktiv benennen ➤ Aufmerksamkeit 	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe	
Vorbereitung:	<p>Sortieren auf dem Boden liegt ein grünes Tuch für das Gemüse und ein oranges für die Früchte. Jedes Kind wählt aus dem Korb eine echte Frucht- oder ein Gemüse. Danach legen die Kinder die ausgewählte Frucht auf das entsprechende Tuch und merken sich welches Produkt sie auf das Tuch legen. Danach kann die Kindergartenlehrperson eine Frucht oder eine Gemüse in die Hand nehmen und fragt nach, wer es hingelegt hat. Das entsprechende Kind nennt den Namen. Falls es diesen nicht mehr weiss, helfen die anderen Kinder. Die Gruppe kontrolliert ob richtig sortiert wurde, indem sie auf den Stuhl oder auf den Boden sitzen. Danach begründen sie, weshalb sie denken, dass die Frucht oder das Gemüse richtig oder falsch platziert wurde.</p> <p>Taktile Wahrnehmung Verschiedene Gemüse- und Fruchtsorten aus Holz, Plastik oder Stoff liegen unter einem Tuch. Jedes Kind ertastet das Produkt und rät was es sein könnte. Die Namen werden wiederum benannt und um welche Sorte es sich handelt. Anwendung im Rollenspiel zum Beispiel Marktstand oder Gemüsesuppe oder Fruchtsalat als Znüni herstellen.</p>	
Vorgehen 1	<p>Spielanleitung Jedes Kind erhält eine Karte, auf der eine Frucht abgebildet ist. Von jeder Frucht gibt es mehrere Sorten. Ein Spielkind wird ausgewählt und steht in die Mitte. Sein Stuhl wird aus dem Kreis genommen. Nun ruft das Spielkind in der Mitte eine Obstsorte, z.B. Apfel. Alle Kinder, welche diese Obstsorte auf der Bildkarte abgebildet haben, tauschen möglichst schnell ihre Plätze. Das Spielkind in der Mitte versucht während dieser Zeit einen freigewordenen Platz zu sichern. Wer keinen Stuhl gefunden hat, wird zum neuen Spielkind. Neben den bestimmten Obstsorten kann alternativ auch „Fruchtsalat gerufen werden. Dann tauschen alle Spieler ihren Platz. Dasselbe Spiel kann mit den Gemüsekärtchen gespielt werden. Sobald „Gemüsesuppe“ gerufen wird, wechseln alle Kinder ihre Plätze.</p>	
Erweiterung	Alternativ kann bei den Bauernhoftieren „Bauernhof“ oder bei den wilden Tieren „Dschungel“ oder „Zoo“ gerufen werden.	
Quelle	überliefert	

3.2.2 Vers Grüezi Herbert Hoor (Körper)

Unterrichts- baustein	Nomen Körperteile	Schwierigkeitsstufe ☆
Inhalt	Vers	
Material	Vers Anhang 1	
Ziele	➤ Körperteile benennen	
Dauer (ca.)	2-5 Min.	
Sozialform	Gesamtgruppe / Partnerarbeit	
Vorgehen 1	Mit Hilfe des Verses können die Körperteile täglich zur Begrüssung wiederholt werden. Dadurch festigt sich zuerst der rezeptive und danach der produktive Wortschatz. Die entsprechenden Körperteile werden mit den Händen berührt und begrüsst. Zuerst werden die wichtigsten Körperteile wie Haare, Stirn, Nase, Ohrenläppli, Hals, Arm, Bauch, Rücken, „Füdl“, Knie, Wade, Zehe und Fingerspitze begrüsst. Danach erfolgt die Erweiterung.	
Erweiterung	Ev. Partnerarbeit sich gegenseitig die Körperteile berühren Spiel: „ich berühre deine Nase“	
Quelle	Überliefert, Erweiterung: Simone Vogel-Kappeler	

3.2.3 Wörter zaubern

Unterrichts- baustein	Neue Wörter erfinden	Schwierigkeitsstufe ☆- ☆☆☆
Inhalt	Nomen Aussprache von Unsinnwörtern	
Material	Wortkarten aus Nanu wo steckt der Schuh, Fantasiebilder, Zauberstab	
Ziele	➤ Neue Wörter kreieren auch Unsinnwörter	
Dauer (ca.)	10 Min	
Sozialform	Halbklasse / Kleingruppe	
Vorbereitung:	Wortkarten aussuchen, die zusammengesetzt werden können	
Vorgehen 1	Die Kinder wählen eine Karte aus und benennen sie, dann fügen sie eine zweite dazu: Baum und Haus---Baumhaus---Vogel---Baumhausvogel und so weiter. Nach 4 bis 5 Wörter wird darüber nachgedacht, wie denn dieser Gegenstand aussehen könnte.	
Vorgehen 2	Die Kinder sehen sich 3 Bilder mit Fantasiegebilden an. Die Kindergartenlehrperson nennt den Namen einer Figur: dies ist ein Qualapitschanombulus. Die Kinder wiederholen den Namen. Nun versuchen sie für die übrigen zwei Figuren möglichst lustige Namen zu finden.	
Quelle	Selbst gestaltet	

3.3 Ober- und Unterbegriffe (Kategorisierung)

3.3.1 Singspiel: Ich gang in d'Stadt

Unterrichtsbaustein	Ober- und Unterbegriffe	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Kreissingspiel	
Material	Korb Lied Anhang 2	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wörter zu Oberbegriff zuordnen ➤ Merkfähigkeit 	
Dauer (ca.)	Beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe	
Vorbereitung:	Gespräch was man alles in der Stadt einkaufen kann Markt → Früchte, Gemüse, Molkerei, Jahrmarkt, usw.	
Vorgehen 1	<p>Zu Beginn wird entschieden bei welchem Stand eingekauft wird (z.B. Backwaren, Gemüsemarkt, Früchtestand, Spielsachen). Ein Kind übernimmt die Rolle der Marktfrau oder Marktverkäufer und läuft zum Lied im Kreis umher. Bei Liedende bleibt es stehen und fragt das Kind vor ihm „was kaufst du? Dieses antwortet mit einem Gegenstand der beim entsprechenden Stand gekauft werden kann. Der Gegenstand muss nun gemerkt werden. Das Singspiel wird mehrmals durchgeführt. Am Schluss zählt die Marktfrau/ Marktverkäufer die verkauften Gegenstände auf. Jene Kinder setzen sich an den Platz.</p> <p>Vereinfachung: Bildunterstützung mit Bildern von Halli galli</p> <p>Erschwerung</p> <p>Das Kind entscheidet wie viele Durchgänge es machen möchte und schätzt seine Merkfähigkeit ein.</p>	
Quelle	Bächli, G. (n.d.). <i>Singspiel</i> . Unveröffentlichtes Skript. Zürich.	

3.3.2 Singspiel: Farben-Kettenlied

Unterrichtsbaustein	Ober- und Unterbegriffe	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Kreissingspiel	
Material	Lied Anhang 3 Farbige Chiffontücher in verschiedenen Farben	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ober- und Unterbegriffe benennen und zuordnen ➤ Merkfähigkeit / Aufmerksamkeitsspanne erhöhen ➤ Einspeicherung durch Wiederholung 	
Dauer (ca.)	5-10 Min.	
Sozialform	Gesamtgruppe	
Vorgehen 1	<p>Es wird gemeinsam abgemacht, welche Gegenstände man heute sucht. Z.B. Früchte, Gemüse, etwas im Garten, Spielsachen usw. Die Kinder gehen singend im Kreis. Ein Kind nimmt alle Tücher zu sich und schwenkt das gelbe Tuch und geht in Gegenrichtung. Nach dem zweiten Takt gibt es dem Kind, vor dem es gerade steht das gelbe Tuch. Dieses denkt sich etwas gelbes das zur Oberkategorie passt. Danach erfolgt das Lied mit dem genannten Gegenstand. Das Kind geht von jetzt an hinter dem ersten in Gegenrichtung (keine Handfassung), indem es sein gelbes Tuch schwenkt. Danach nimmt das Spielkind die nächste Farbe. Bei siebten Takt wird jeweils das Lied verlängert, indem vom Ende her die Gegenstände aufreihen (z.B. <i>grünen isch d'Bire, gääl isch d'Zitrone chumm und lueg sie a</i>). Die Reihenfolge der Farben ist nicht vorgegeben. Wenn alle Farben verteilt sind setzen sich die Farbenkinder in die Mitte des Kreises.</p>	

	Die anderen Kinder benennen die Farbe und den entsprechenden Gegenstand. Stimmt dies überein erhält der Spielmeister das Tuch und das Kind setzt sich an den Platz.
Quelle	Bächli, G. (1988). <i>Im Bim-bam-Bummelzug</i> . Zürich: Verlag Musikhaus Pan AG.

3.4 Nonsense Wörter

3.4.1 Vers: Unter der Kellerstäge

Unterrichts- baustein	Nonsense Wörter / Quatschwörter	Schwierigkeitsstufe ☆
Inhalt	Vers	
Material	Vers Anhang 4	
Ziele	➤ Quatschwörter rezeptiv verstehen	
Dauer (ca.)	3 Min.	
Sozialform	Gesamtgruppe	
Vorbereitung:	Gespräch über Quatschwörter / Nonsense Wörter	
Vorgehen 1	Gespräch über Nonsense / Quatschwörter. Am besten lässt sich der Vers unter einer Treppe einführen oder unter dem Stuhl.	
Erweiterung	Eigene Strophen erfinden	
Quelle	Bardill, L. & Pauli, L. (1997). <i>Luege, was der Mond so macht. 21. Kinderlieder</i> . Gümligen: Zytglogge Verlag.	

3.5 Verben

3.5.1 Mein rechter Platz ist leer

Unterrichts- baustein	Verben	Schwierigkeitsstufe ☆
Inhalt	Kreisspiel	
Material	Keines	
Ziele	➤ Tätigkeiten handelnd erleben	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe / Halbklass	
Vorgehen 1	Das Spiel „mein rechter Platz ist leer, da wünsch ich mir den.... her“ wird mit der Frage „wie soll ich kommen?“ ergänzt. Dabei wird die Konzentration auf das Tun gerichtet. Das Kind bellt nun wie ein Hund oder galoppiert wie ein Pferd. Auch andere Anweisungen wie z.B. „auf den Zehenspitzen laufen“ oder „rückwärts gehen und singen“ usw. können erfunden und ausprobiert werden. Die Kombinationen der Tätigkeiten sind unerschöpflich.	
Quelle	Nach einer Idee von Perras, B. (n.d.). Das Verb ist eine runde Sache. In: Textor, M.R. & Bostelmann, A. <i>Das KITA - Handbuch</i> . Würzburg.	

3.5.2 Pantomime erraten

Unterrichts- baustein	Verben	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Pantomime erraten	
Material	Bildkarten Verben oder Spiel: Wer bin ich	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aktiven Verbwortschatz festigen ➤ Visuelle Wahrnehmung ➤ Konzentrationsfähigkeit 	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe - Kleingruppe	
Vorgehen 1	<p>Eine Bildkarte wird von einem Kind gezogen. Es schaut sich diese so an, dass die anderen Kinder nicht sehen können, was auf der Karte abgebildet ist. Dann führt es die Tätigkeit pantomimisch vor. Die anderen Kinder raten, welche Tätigkeit gemeint ist. Wer es errät, darf als nächstes eine Karte ziehen oder ein anderes Kind dafür bestimmen.</p> <p>Falls die Kinder bereits geübt sind, kann auch in zwei Gruppen gespielt werden. Jene Gruppe die zuerst die Tätigkeit herausfindet erhält einen Stein. Abwechselnd wird eine Pantomime vorgezeigt. Jene Gruppe, die zuerst 5 Steine erhält hat gewonnen.</p>	
Erweiterung	<p>Pantomimisches Verben-Memory</p> <p>Zwei Kinder gehen vor die Tür und warten, bis sie wieder hereingerufen werden. Die anderen Kinder suchen sich einen Partner. Die Kindergartenlehrperson gibt jedem Paar eine Bildkarte mit einer Tätigkeit, die sich pantomimisch gut umsetzen lässt. Jedes Paar stimmt sich jetzt auf dieselbe pantomimische Bewegung zu ihrer Karte ab. Dann verteilen sich die Kinder im Raum, so dass die Partner nicht mehr beieinander stehen. Jetzt werden die Kinder vor der Türe hereingeholt. Nacheinander tippt jedes von ihnen ein Kind im Raum an. Diese machen daraufhin die pantomimische Bewegung der Bildkarte. Nach dem Memory-Prinzip wird nach den Pantomimen-Pärchen gesucht. Wenn ein Pärchen gefunden ist, beschreiben die Kinder ihre Tätigkeit in einem vollständigen Satz.</p>	
Quelle	Boretzki, A. (2010). <i>Bildkarten zur Sprachförderung. Verben</i> . Müllheim: Verlag an der Ruhr.	

3.5.3 Lied: Grüezi mitenand

Unterrichts- baustein	Verben	Schwierigkeitsstufe ☆
Inhalt	Begrüßungslied	
Material	Lied Anhang 5	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verben handelnd darstellen 	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe	
Vorgehen 1	Die Kinder stehen im Kreis und singen. Danach benennt ein Kind eine Tätigkeit z.B. „klatsche“. Bei Takt 5 wird „sing“ mit „klatsche“ ersetzt.	
Erweiterung	Die Tätigkeiten dürfen nur einmal erwähnt werden.	
Quelle	Rickenbacher-Moos, B. (1996). Grüezi mitenand! In: Verband Kindergarteninnen Schweiz (Hrsg.). <i>„Liederchische“</i> . <i>Lieder von KindergartenInnen</i> . Hölstein: Verlag KgCH:	

3.5.4 Lied: Lueg emal myni Füess a

Unterrichts- baustein	Verben	Schwierigkeitsstufe ☆
Inhalt	Bewegungslied	
Material	Lied Anhang 6	
Ziele	➤ Tätigkeiten die mit den Füessen bzw. Händen ausgeführt werden benennen	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe / Partnerarbeit	
Vorgehen 1	Die Kinder sitzen ev. Barfuss im Kreis auf dem Boden die Beine in Kreismitte. Ein Kind zeigt etwas vor, bei der Wiederholung machen es alle nach. Zur Einführung kann auf die Nägel der grosse Zehe ein Gesicht gemalt werden.	
Erweiterung	Tätigkeiten mit den Händen machen	
Quelle	Bächli, G. (2003). <i>Händ und Füess. Einfache Bewegungs- und Spiellieder</i> . Zürich: Music Vision.	

3.6 Adjektive

3.6.1 Rätselgeschichten

Unterrichts- baustein	Adjektive	Schwierigkeitsstufe ☆ - ☆☆☆
Inhalt	Adjektive	
Material	Rätselgeschichte Farben, Rätselgeschichten Adjektive 1 und 2	
Ziele	➤ Adjektive erkennen und benennen	
Dauer (ca.)	10 Min	
Sozialform	2 bis 4 Kinder	
Vorbereitung:	Geschichte, Farbkarten oder Adjektivkarten. Spielsteine (mind. 17 pro Kind)	
Vorgehen 1	Die Kinder haben eine Farbkarte vor sich. In der Runde werden die Farben auf der Karte genannt. Die Geschichte wird vorgelesen, die Kinder legen bei jeder Farbe, die sie hören einen Spielstein auf die betreffende Farbe.	
Vorgehen 2	Die Kinder haben die Karten mit den Adjektivbildern vor sich. In der Runde werden die Adjektive genannt. Die Geschichte wird vorgelesen, die Kinder legen bei jedem Adjektiv, das sie hören und zuordnen können einen Spielstein auf die Karte. Welches Adjektiv bleibt übrig? Die Variante mit *** enthält mehr Adjektive.	
Quelle	Selbst gestaltet	

3.6.2 Lied: Das Gegenteil- Orchester (Also neil!)

Unterrichts- baustein	Adjektive Gegenteil	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Lied	
Material	Anhang 7 Bildkarten mit Adjektiven hoch/ tief, laut/ leise, schnell/ langsam, genau/ wild	
Ziele	➤ Gegenteil der Adjektive abrufen können	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe / Halbgruppe	
Vorbereitung:	Experimentierphase mit den Adjektiven hoch/ tief, laut/ leise, schnell/ langsam, genau/ wild	
Vorgehen 1	Die Lehrperson übernimmt die Rolle der Dirigentin. Zuerst machen die Kinder jeweils die Aufgabe korrekt nach. Dies wird solange gespielt bis alle Kinder das Lied gut durchführen können. Auch können die Kinder die Rolle des Dirigierens übernehmen. Danach machen die Kinder jeweils das Gegenteil. Das Lied kann jederzeit mit Teil C beendet werden.	
Quelle	Jakobi-Murer, S. (2014). Also neil! Was ist denn heute mit dem Orchester los? In: Rohrbach, K. (Hrsg.). <i>Musik mit Kindern in Primarschule und Kindergarten. Gegensätze</i> . Belp: Helbling Verlag AG.	

3.6.3 Lied der Gegensätze

Unterrichts- baustein	Adjektive Gegensätze	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Bewegungslied	
Material	Kartensatz Gegenteile	
Ziele	➤ Gegensätze bildlich und handelnd darstellen ➤ Gegensätze in Standardsprache sprechen	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe / Halbgruppe	
Vorbereitung:	Memory Spiel „Gegensätze“	
Vorgehen 1	<p>Dieses Lied beruht auf dem traditionellen Lied „Taler, Taler du musst wandern“. Das Lied wird mit Gebärden oder Grimassen untermalt.</p> <p>Strophen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Das ist gerade - das ist schief Das ist hoch - und das ist tief Das ist dunkel - das ist hell Das ist langsam - das ist schnell. ➤ Das sind Haare - das ist Haut Das ist leise - das ist laut Das ist gross - und das ist klein Das ist mein Arm - und das mein Bein. ➤ Das macht mich traurig - das mich froh Das ist mein Bauch - und das mein Po Das ist nah - und das ist fern Dieses Lied das sing ich gern. ➤ Das ist mein - und das ist dein Das ist grob - und das ist fein Das ist leer - und das ist voll Diese Gegensätze sind ganz toll 	

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Das ist böse - das ist gut Das ist leicht - und das braucht Mut Das ist trocken - das ist nass Dieses Lied macht einfach Spass ➤ Das ist leicht - und das ist schwer Das ist wenig und das ist mehr das ist der Bär - und das die Maus nun ist das Lied der Gegensätze aus.
Vorgehen 2	Schweizerdeutsche Version nach der Melodie „Hänschen klein“ singen und anpassen.
Erweiterung	Musikalische Gegensätze Die Klasse bildet zwei Gruppen. Die KLP steht in der Mitte und klatscht z.B. in die Hände. Die Gruppe links neben ihr klatscht nun ganz schnell, die rechte Gruppe klatscht ganz langsam. Nach Belieben können weitere Aufgaben vorge-macht werden (stampfen / patschen/ singen „in normaler Lautstärke usw.
Quelle	Nach einer Idee von: Marchon, M. (2014). Gegensätze - auch in der Musik. In: Rohrbach, K. (Hrsg.). <i>Musik mit Kindern in Primarschule und Kindergarten. Gegensätze</i> . Belp: Helbling Verlag AG.

3.7 Nomen, Verben und Adjektive

3.7.1 Lied: Firlefanz

Unterrichts- baustein	Nomen, Verben und Adjektive	Schwierigkeitsstufe ★
Inhalt	Bewegungslied	
Material	Lied Anhang 8	
Ziele	➤ Nomen, Verben und Adjektive spielend vertiefen	
Dauer (ca.)	Beliebig	
Sozialform	Gesamtgruppe /Partnerarbeit	
Vorbereitung:	Das Lied eignet sich zur Auflockerung und Rhythmisierung des Unterrichts.	
Vorgehen 1	Nomen: Gespräch welche Körperteile man bewegen kann. Vorschläge der Kinder aufnehmen. Danach wird der genannte Körperteil während des ganzen Liedes bewegt. Verben: Bewegungsarten wie hüpfen, laufen, galoppieren, skifahren, schwimmen, schleichen, usw. während des Liedes nachahmen Adjektive: verschiedene gegensätzliche Adjektiv - Paare einsetzen (gross-klein, fröhlich - laut usw.) während des ganzen Liedes machen wir die jeweilige Geste oder gehen beispielsweise auf Zehenspitzen. Anschliessend wird das Lied auf die gleiche Art gesungen und alle machen sich klein bzw. gehen im „Zwergen-gang“.	
Vorgehen 2	Während der „rot“ markierten Passagen die Bewegung machen	
Quelle	Zihlmann E. & K. (2014). Firlefanz. Ein lustiges Bewegungsspiel. In: Rohrbach, K. (Hrsg.). <i>Musik mit Kindern in Primarschule und Kindergarten. Gegensätze</i> . Belp: Helbling Verlag AG.	

3.7.2 Was ist dir lieber?

Unterrichtsbaustein	Wortschatz erweitern im Kontext	Schwierigkeitsstufe ☆☆☆
Inhalt	Über eine Frage nachdenken und austauschen	
Material	Bilderbuch (Ausschnitte)	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wortschatz im Kontext anwenden ➤ Gespräche führen ➤ Erklären können 	
Dauer (ca.)	5-10 Min.	
Sozialform	Partnerarbeit	
Vorgehen 1	<p>Vor dem Znüni oder vor dem nach Hause gehen wählt die Kindergartenlehrperson zwei Fragen aus dem Bilderbuch aus. Z.B. „was ist dir lieber.... dein Haus steht mitten im Wasser oder im Urwald?“ Diese zwei Bilder können zur Unterstützung auch in die Kreismitte gelegt werden. Nun tauschen sich jeweils zwei Kinder über diese Frage aus. Sie versuchen zu erklären, weshalb sie diese Auswahl getroffen haben. Danach erfolgt eine kurze Austauschrunde im Plenum. Die Frage kann an einem anderen Tag nochmals aufgegriffen werden. So können die Kinder sich ins Thema nochmals vertiefen und Ideen der anderen aufnehmen. Sobald sich die Kinder differenziert ausdrücken können, kann eine Karte ersetzt werden. Z.B. „was ist dir lieber... dein Haus steht im Schnee oder mitten im Wasser?“</p>	
Erweiterung	<p>Die Hälfte der Kinder erhält zwei Bildkarten der entsprechenden Frage und ein Erkennungszeichen (z.B. rote Baseballmütze). Zu Musik gehen alle Kinder im Raum umher. Sobald die Musik aufhört suchen die Kinder ohne Erkennungszeichen ein Kind mit der Mütze und stehen zusammen. Nun stellt das Kind die Frage und hört den Erklärungen zu. Sobald die Musik einsetzt gehen alle Kinder wieder im Raum umher. Eine weitere Fragerunde entsteht.</p> <p>Je nach Kindergruppe kann auch nach jeder Fragerunde das Erkennungszeichen getauscht werden, so dass alle Kinder beide Rollen übernehmen können. Ev. entsteht am Schluss eine kurze Austauschrunde im Plenum.</p>	
Quelle	Burningham, J. (1992). <i>Was ist dir lieber...</i> (5.Auflage). Aarau: Sauerländer Verlag.	

3.7.3 Geschichtensäckchen

Unterrichtsbaustein	Verben, Nomen, Adjektive und Funktionswörter anwenden	Schwierigkeitsstufe ☆ bis ☆☆☆
Inhalt	<p>Benutzen und Erweitern des vorhandenen Wortschatzes</p> <p>Nomen, Verben, Adjektive und Funktionswörter im Satz anwenden</p> <p>Lustvolles Erleben und Spielen mit der Sprache</p> <p>Geschichten erfinden</p> <p>Logische, zeitliche Abfolgen in Geschichten darstellen</p>	
Material	<p>Impulsgeschichte / Eingangsgeschichte Anhang 9</p> <p>Geschichtensäckchen mit Gegenständen (Pro beteiligtes Kind zwei Gegenstände / 10 bis max. 18 Gegenstände)</p> <p>Erzählteppich</p>	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nomen, Verben, Adjektive und Funktionswörter im Kontext anwenden ➤ Geschichte in einer logischen, zeitlichen Reihenfolge darstellen ➤ Wortschatz anwenden und eigene Geschichten erfinden 	
Dauer (ca.)	10 bis 30 Minuten	
Sozialform	Kleingruppe	

Vorbereitung:	Die Arbeit mit dem Geschichtensäckchen findet auf dem Boden statt. Die Geschichtendecke liegt mit dem Geschichtensäckchen, der Hauptfigur, der laminierten Impulsgeschichte und dem Mikrofon / I pad ausgebreitet auf dem Boden. Um die Decke herum nehmen die Kinder auf Sitzkissen Platz. Das Mikrofon bzw. I pad nimmt die Geschichte auf, so dass sie später aufgeschrieben werden und vorgelesen werden kann.
Vorgehen 1	Ritual ist im Anhang beschrieben Das Erzählen durch die Kinder unterliegt keiner Reihenfolge, sondern soll impulsiv nach den Ideen der Kinder geschehen. ➔ Geeignet für Einstieg, kennen lernen der Technik und jüngere Kinder
Vorgehen 2	Ritual wie bei Vorgehen 1, jedoch erzählen die Kinder nacheinander in der Reihenfolge der Sitzordnung.
Vorgehen 3	Nach dem Vorstellen der Hauptfigur wird die Impulsgeschichte vorgelesen. Nacheinander holen die Kinder jeweils einen Gegenstand aus dem Säckchen, zeigen und benennen ihn und beginnen dann mit diesem Gegenstand die Geschichte weiterzuerzählen. Das nächste Kind knüpft mit seinem Gegenstand aus dem Säckchen an die des / der Vorgängers /-in an. ➔ Diese Vorgehensweise ist schwieriger und eignet sich für ältere und sprachlich geübte Kinder.
Erweiterung	Sind die Kinder mit der Methode vertraut, können sie in einer kleinen Gruppe alleine eigene Geschichten erfinden. Die Impulsgeschichte kann auf einen Stick gesprochen werden oder mit dem Ipad aufgenommen werden. Die Kinder können eigene Säckchen mit Gegenständen füllen und die dabei entwickelte Geschichte den anderen Kindern vorspielen. Erfundene Geschichten vorlesen, kopieren und an die Eltern abgeben
Quelle	Nach einer Idee von: Wieber, M. (2017). <i>Sprachförderung mit Geschichtensäckchen. Für eine altersgerechte Sprachentwicklung von Kita-Kindern. 3-6 Jahre.</i> Aachen: Ökotoxia Verlag.

3.7.4 Wörterwaldkarten

Unterrichtsbaustein	Adjektive	Schwierigkeitsstufe ☆☆-☆☆☆
Inhalt	Adjektive/ Verben	
Material	Fragekarten Wörterwald grün / grau, ev. Spielsteine	
Ziele	➤ Adjektive oder Verben und deren Verwendung erkennen und benennen	
Dauer (ca.)	10 Min	
Sozialform	Gesamtgruppe / Halbklass	
Vorgehen	Im Wörterwald werden Wörter nach Bedeutung und Eigenschaften gesammelt und geordnet. Wer die meisten Wörter findet hat gewonnen. Das Spiel kann aber auch als einfaches Frage-Antwort-Spiel angewendet werden.	
Quelle	Dörr, U. & Okreu, S. (n.d). <i>Wörterwaldkarten.</i> o.O.: ProLog Verlag.	

- Vor der Einführung eines neuen Liedes, eines neuen Bilderbuches oder Vers empfiehlt es sich, die Kinder auf das Thema einzustimmen z. B. mit Fantasiereisen oder Erzählungen
- Schwierige Begriffe bereits im Vorfeld klären und vorentlasten

4 Spiele

4.1 Nomen

4.1.1 Hörspaziergang / Hörkino

Unterrichtsbaustein	Geräusche zuordnen	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Geräusche erkennen und benennen	
Material	CD, Abbildungskarten (Kopie), Zookarte (Kopie), Spielsteine (6 pro Kind) Farbstifte	
Ziele	Geräusche erkennen und benennen	
Dauer (ca.)	Hörkino: 4 mal 2,5 Min./ Hörspaziergang 10 Min.	
Sozialform	Gesamtgruppe / Halbklassse / Kleingruppe	
Vorbereitung:	Hörkino A (Track 1 und 2) Hörkino B (Track 3 und 4) Hörspaziergang (Track 5 und 6)	
Vorgehen 1	Hörkino Die Kinder legen die kopierten Abbildungskarten vor sich hin. Die Geräusche werden von der CD abgespielt, bei jedem erkannten Geräusch malen die Kinder das entsprechende Bild an. Gemeinsam wird am Ende kontrolliert, ob alle dieselben Geräusche erkannt haben.	
Vorgehen 2	Hörspaziergang Jedes Kind sitzt mit Farbstiften und einer Kopie des Zoos am Boden oder am Tisch. Sie hören sich die Geräusche an und malen die betreffenden Orte im Zoo farbig an. Welchen Weg hat die Person wohl genommen?	
Quelle	Vogt, S. (2010). <i>Hör mal!</i> (1. Auflage). Winterthur: elk Verlag.	

4.1.2 Nanu wo steckt der Schuh?

Unterrichtsbaustein	Elaboration: Nomen (ev. Verben)	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Rate- und Merkspiel	
Material	1 Farbwürfel mit 2 Jocker (Farben gelb, blau, rot) 1 Farbwürfel mit 1 Jocker (Farben gelb, orange, rot, grün, blau) 24 Bildkarten 6 Holzquadrate in den Farben gelb, orange, rot, grün, blau Im Anhang 14 befindet sich die Wortschatzliste	
Ziele	➤ Wortschatz abrufen ➤ Wort merken und abrufen können (Merkfähigkeit) ➤ Neuen Wortschatz abrufen und festigen	
Dauer (ca.)	20 Min.	
Sozialform	2 bis 6 Kinder	
Vorbereitung:	Spielkarten zu Thema auswählen Es stehen verschiedene Bildkarten zu den Kategorien Kleider, Körper / Gesundheit, Nahrung, Natur / Wetter, Tiere und Schule zur Verfügung.	
Vorgehen 1	Spielablauf Die Bildkärtchen werden mit der Bildseite nach oben auf dem Tisch verteilt. Anschließend nimmt der älteste Spieler die drei farbigen Scheiben (gelb, blau, rot) und legt sie, eine nach der anderen, so über drei beliebige Bildkärtchen, dass das jeweilige Motiv vollständig verdeckt ist. Er sagt zum	

	<p>Beispiel "Ich lege die rote Scheibe über den Schuh, die blaue über die Birne...". Der jüngste Spieler würfelt mit dem Farbwürfel. Der gewürfelte Farbpunkt gibt an, welche Farbscheibe er aufdecken darf - doch zuvor muss er das darunter vermutete Motiv nennen. Erst dann wird aufgedeckt!</p> <p>Beispiel: Hat der Spieler die Farbe Rot gewürfelt, muss er sich erinnern, welches Motiv unter der roten Scheibe liegt. Zunächst sagt der Spieler beispielsweise, dass unter der roten Scheibe das Kärtchen mit dem Schuh liegen müsste. Liegt dort tatsächlich das Kärtchen mit dem Schuh, darf der Spieler es nehmen und verdeckt vor sich ablegen. Dann legt der Spieler die Scheibe über ein anderes Kärtchen und nennt hierbei das Motiv, das er zudeckt. Stimmt die Vorhersage nicht, wird die Scheibe wieder über das Bildkärtchen gelegt, nachdem alle Mitspieler gesehen haben, was tatsächlich darauf abgebildet ist.</p> <p>Anschließend geht es im Uhrzeigersinn weiter und der nächste Spieler ist an der Reihe. Jeder Spieler, der an der Reihe ist, hat nur einen Versuch. Auch wenn die Vorhersage richtig war, nimmt er das Kärtchen, legt die Scheibe über ein anderes Motiv und der nächste Spieler ist an der Reihe. Wird der Joker gewürfelt, darf sich der Spieler eine beliebige Scheibe aussuchen. Er darf sich jedoch nicht die Scheibe aussuchen, die zuletzt aufgedeckt war. Er sagt wie gehabt, welches Motiv er unter der von ihm ausgewählten Scheibe vermutet, deckt das Bildkärtchen auf und legt die Scheibe, wenn er es richtig gewusst hat, über ein Motiv seiner Wahl.</p> <p>Hat er sich getäuscht, wird die Scheibe zurückgelegt und der nächste Spieler ist an der Reihe.</p> <p>Ende des Spiels Das Spiel ist beendet, wenn nur noch zwei Bildkärtchen im Spiel sind, und die dritte, freigewordene Scheibe über kein Kärtchen mehr gelegt werden kann. Sieger ist, wer zu diesem Zeitpunkt die meisten Bildkärtchen besitzt.</p>
Vorgehen 2	<p>Spielablauf wie oben, jedoch mit fünf Scheiben und einem Jocker.</p> <p>Ende des Spiels Das Spiel ist beendet, wenn nur noch vier Bildkärtchen im Spiel sind, und die fünfte, freigewordene Scheibe über kein Kärtchen mehr gelegt werden kann. Sieger ist, wer zu diesem Zeitpunkt die meisten Bildkärtchen besitzt.</p>
Erweiterung	<p>Kärtchen mit Verben bzw. Adjektive benutzen Fachwortschatz zum Thema anbieten (z.B. Wintersachen) Die Kinder können mit farbigem Zeichenpapier eine Tasche falten und die Kärtchen darin versorgen. Somit kann das Spiel auch zu Hause gespielt werden.</p>
Quelle	<p>Nach einer Idee von Ravensburger Spieleverlag, 1989,1997 Bilder: Naef, A. (n.d.). <i>Pic Collection</i>. Schaffhausen: Schubi Verlag.; Zaubermond. (2007). <i>Artikulation / Laute</i>. Konstanz: Trialogo.; Gantenbein, K. (n.d.)</p>

4.1.3 Hoppla Hopp

Unterrichts- baustein	Elaboration: Nomen	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Gedächtnisspiel	
Material	3 Holzscheiben in den Farben gelb, orange, blau 21 Bildkarten (Spiel Nanu wo steckt der Schuh? / Verbenmemory / Adjektive) Sanduhr	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Merkfähigkeit ➤ Neuen Wortschatz abrufen und festigen 	
Dauer (ca.)	Ca. 10 Min.	
Sozialform	2 bis 6 Kinder	
Vorbereitung:	<p>Spielvorbereitung Die beiden Holzscheiben werden griffbereit an den Tischrand gelegt. Die 21 Plättchen werden gemischt und dann offen auf dem Tisch (in zufälliger Anordnung) in einem Halbkreis (oder schneckenförmig) ausgelegt.</p> <p>Wichtig Zwischen den Plättchen sollte jeweils genügend Abstand bleiben (ca. 4-5 cm), um später jedes Plättchen problemlos mit einer Holzscheibe abdecken zu können. Es muss klar erkennbar sein, wo die Reihe beginnt (links) und wo sie endet (rechts). Die blaue Scheibe wird nur für die Profivariante benötigt.</p>	
Vorgehen 1	<p>Spielablauf mit 2 Holzscheiben einfache Variante Alle Mitspieler prägen sich die ersten zwei Karten links ein. Danach werden die ersten zwei Bilder mit der roten und blauen Holzscheibe zugedeckt. Der erste Spieler beginnt und benennt den ersten verdeckten Gegenstand und hebt danach die rote Holzscheibe zur Kontrolle auf. Nun deckt er mit dieser die übernächste Scheibe zu und benennt gleichzeitig den Gegenstand. Nun benennt Spieler zwei den Gegenstand unter der blauen Holzscheibe und versetzt diese auf die freie Bildkarte.</p> <p>Erweiterte Variante Spieler eins darf so lange weiterraten wie er die Bildkarten richtig benennen kann. Falls die Karte falsch benannt wurde, wird gewechselt.</p>	
Vorgehen 2	<p>Spielablauf mit Zeitmessung Der älteste Spieler beginnt und wird zum ersten Ratespieler. Der Ratespieler schaut sich die Plättchenreihe kurz an und merkt sich die beiden Gegenstände ganz links (also am Anfang der Reihe). Hat er sich die beiden Gegenstände gemerkt, dann wird auf jedes dieser beiden Plättchen eine Holzscheibe gelegt, so dass die Gegenstände nicht mehr zu sehen sind. Die Sanduhr wird umgedreht. Der Ratespieler muss nun sagen, was sich unter der Holzscheibe ganz links befindet. Hat er seine Vermutung, wird die Holzscheibe angehoben und sofort (über die andere Holzscheibe hinweg) auf das nächste freie Plättchen gelegt (so dass dieses nicht mehr zu sehen ist).</p> <p>Ganz wichtig Das Versetzen der Holzscheiben wird von einem anderen Mitspieler durchgeführt, niemals vom Ratespieler selbst! Das Versetzen sollte rasch und ohne große Verzögerung geschehen – allerdings schön sorgfältig und nicht zu hektisch!</p> <p>Nun muss der Ratespieler sagen, was sich unter der nächsten Holzscheibe befindet, also unter der Holzscheibe, die jetzt ganz links liegt. Hat er seine Vermutung, wird die Holzscheibe angehoben und auf das nächste freie Plättchen gelegt. In der beschriebenen Art und Weise spielt der Ratespieler weiter. Er muss jedes Mal ansagen, was sich unter der linken Holzscheibe befindet. Die Holzscheibe wird immer sofort angehoben und auf das nächste freie Plättchen gelegt.</p>	

	<p>Auf diese Weise bewegen sich die beiden Holzscheiben von links nach rechts über die Plättchenreihe. Es ist für den Ratespieler sehr wichtig, dass er, wenn er seine Ansage macht, sich gleichzeitig merkt, welcher Gegenstand nun sofort als nächstes verdeckt werden wird – denn an diesen Gegenstand muss er sich ja zwei Züge später wieder erinnern!</p> <p>Ende des Spiels</p> <p>Es wird so lange gespielt, bis jeder Spieler einmal Ratespieler war. Wer bei seiner Aktion die meisten Gegenstände richtig genannt hat, ist Sieger. Wer möchte, kann die Anzahl der richtig genannten Gegenstände nach einem kompletten Durchgang (also nachdem jeder einmal Ratespieler war) auf einem Zettel notieren. Es werden mehrere komplette Durchgänge absolviert. Wer zum Schluss die meisten Punkte hat, ist Sieger.</p>
Vorgehen 3	<p>Profivariante</p> <p>In der Profivariante wird mit allen drei Holzscheiben gespielt. Alle anderen Regeln bleiben unverändert. Wieder muss also der jeweilige Ratespieler ansagen, was sich unter der linken Holzscheibe befindet. Anschließend wird die Holzscheibe angehoben und (über die beiden anderen Holzscheiben hinweg) auf das nächste freie Plättchen gelegt.</p>
Quelle	<p>Staupe, R. (n.d.). <i>Hoppla-Hopp. Über Stock und über Stein – das kann ja nur ein Langohr sein!</i> Dietzenbach: AMIGO Spiel + Freizeit GmbH.</p>

4.1.4 Ratefuchse aufgepasst!

Unterrichtsbaustein	Elaboration: Nomen	Schwierigkeitsstufe ☆☆☆
Inhalt	<p>Spielerische Festigung durch Ratespiel Alltägliche Gegenstände sprachlich umschreiben</p>	
Material	<p>1 Spielplan 20 Spielsteine (5 grüne, 5 rote, 5 blaue, 5 gelbe) 1 Würfelbox mit 2 Würfeln (1 Zahlenwürfel / 1 Farbwürfel)</p>	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anwendung und Festigung des Wortschatzes ➤ Charakter und Wesentliche eines Gegenstandes erkennen und sprachlich ausdrücken ➤ Umschreiben eines Gegenstandes ➤ Gegenstand nach Beschreibung erkennen 	
Dauer (ca.)	20 Min.	
Sozialform	2 bis 4 Kinder	
Vorbereitung:	<p>Auf dem Spielplan sind 36 Gegenstände abgebildet. Die Mitspieler sollen sich die Bilder vor Beginn der Raterunde gemeinsam anschauen und sie einzeln benennen, damit in der Hitze des Gefechts keine Missverständnisse auftreten. Zur Probe würfelt jedes Kind mit der Würfelbox, um bei der „richtigen“ Spielrunde die Abbildungen schneller zu finden.</p> <p>Beispiel: Es wird eine „4“ und „orange“ gewürfelt. Nun wird mit dem Zeigefinder von der Würfelmarkierung „vier“ von „orange“ aus zwei Linien zur Spielfeldmitte gezogen. Dort, wo sich beide Linien treffen, ist das Bild, das umschrieben werden soll. Im Spiel wird nur noch mit den Augen eine Linie gezogen. Verwendete Gegenstände vorher enaktiv betrachten und erfassen.</p>	

Vorgehen 1	<p>Spielablauf</p> <p>Jedes Kind wählt 5 gleichfarbige Spielsteine und stellt sie griffbereit vor sich hin. Das älteste Kind beginnt zu würfeln. Je nach Wurfzahl und Farbe sucht es, wie oben beschrieben, den Gegenstand.</p> <p>Nun macht es so viele Angaben zum Gegenstand, bis ihn ein „Ratefuchs“ erraten und richtig benannt hat.</p> <p><i>Beispiele: Die Gabel soll umschrieben werden.</i></p> <p><i>Man braucht den Gegenstand meist beim Mittagessen. Man kann ihn nicht essen, aber man braucht ihn zum Essen etc.</i></p> <p>Tipp</p> <p><i>Die Blicke kreuz und quer über den Spielplan wandern lassen, damit die „Ratefüchse“ nicht merken, wo der Blick haften bleibt.</i></p> <p>Wer den Gegenstand erraten hat, darf einen Spielstein auf diese Abbildung abstellen. Dann wird die Würfelbox im Uhrzeigersinn an den nächsten Spieler weitergeben.</p> <p>Falls auf der Abbildung bereits ein Spielstein ist, wird nochmals gewürfelt.</p> <p>Ende des Spiels</p> <p>Wer zuerst alle 5 Spielsteine abstellen konnte hat gewonnen und wird „Ratefuchs“.</p>
Vorgehen 2	<p>Grundregel ist dieselbe wie oben beschrieben, nur müssen hier die „Ratefüchse“ vorsichtiger sein. Wer nämlich etwas Falsches sagt, darf bei diesem Gegenstand nicht weiter mitraten und hat erst beim nächsten Gegenstand wieder die Chance, einen Spielstein loszuwerden.</p> <p>Haben alle „Ratefüchse“ ihre Chancen vertan, darf der Umschreiber einen Spielstein abstellen und noch einmal einen neuen Gegenstand umschreiben.</p> <p>Tipp</p> <p><i>Die Vermutung ein Weilchen für sich behalten, bevor der Gegenstand benannt wird.</i></p>
Erweiterung	Spielplan mit anderen Gegenständen erstellen
Quelle	Laupheimer, H. (1988). <i>Ratefüchse aufgepasst!</i> Ravensburg: Otto Maier Verlag.

4.1.5 Wer bin ich

Unterrichtsbaustein	Nomen gute Fragen stellen	Schwierigkeitsstufe ☆☆☆
Inhalt	Durch geschicktes Fragen einen Begriff erraten	
Material	Spieldose, 38 Karten Stirnband, ev. Magnet	
Ziele	➤ Durch Fragen stellen einen Begriff erraten	
Dauer (ca.)	10 Min	
Sozialform	2 - 3 Kinder	
Vorbereitung:	Das präzise Fragen stellen muss mit den Kindern geübt werden. Erste Fragen: Ist es ein Lebewesen, ist es ein Tier, ein Mensch, ein Ding, kann man es essen, etc. müssen gemeinsam erarbeitet werden.	
Vorgehen 1	Ein Kind zieht das Stirnband an, die anderen wählen eine Bildkarte aus, Diese wird auf der Stirn befestigt, Nun beginnt das Kind durch Fragen, seinen Begriff zu erraten. Bei jeder Frage, die mit nein beantwortet werden muss, gibt das Ratekind einen Spielstein ab. Nach zehn Mal fragen endet das Spiel und die Karte wird gezeigt.	
Erweiterung	Als Hilfestellung kann den Kindern die Karte „kluge Fragen“ gegeben werden.	
Quelle	Fischer, U. (n.d.). <i>Wer bin ich?</i> Bad Rodach: Haba.	

4.1.6 Koffer packen

Unterrichts- baustein	Nomen, Verben Merkfähigkeit trainieren	Schwierigkeitsstufe ☆-☆☆☆
Inhalt	Viele Dinge in der richtigen Reihenfolge sich merken und benennen können	
Material	Koffer, Nomen-Karten aus Nanu wo steckt der Schuh oder Verben aus Guck nicht über die Mauer	
Ziele	➤ Merkfähigkeit trainieren	
Dauer (ca.)	10 Min	
Sozialform	Kleingruppe	
Vorgehen 1	Das erste Kind wählt einen Begriff aus und legt die Karte in den Koffer (Kartontasche). Es sagt: „ <i>Ich packe meinen Koffer und lege einen Ball hinein</i> “. Das zweite Kind wählt auch einen Begriff aus und sagt: „ <i>Ich packe meinen Koffer und lege einen Ball und ein Buch hinein</i> “. So packen die Kinder den Koffer voll mit vielen Sachen.	
Vorgehen 2	Das Spiel wird wie Variante 1 gespielt, aber die Dinge im Koffer sind nicht mehr sichtbar, nachdem sie hineingelegt worden sind.	
Quelle	Nach einer Idee von Weber K. (n.d.).	

4.2 Ober- und Unterbegriffe (Kategorisierung)

4.2.1 Halli galli

Unterrichts- baustein	Elaboration: Begriffe zu Oberbegriffen zuordnen	Schwierigkeitsstufe ☆☆☆
Inhalt	Begriffe zu Oberbegriffen zuordnen Reaktionsspiel	
Material	56 Karten je 7 Karten zu den Oberbegriffen Früchte, Gemüse, Tiere, Blumen, Möbel, Kleider, Fahrzeuge und Spielsachen, Glocke	
Ziele	➤ Oberbegriffe bilden und zuordnen	
Dauer (ca.)	Ca. 15 Min.	
Sozialform	2 bis 4	
Vorbereitung:	Die Kinder können die Karten nach ihren Vorstellungen sortieren. Danach erfolgt eine Zuordnung nach den entsprechenden Oberbegriffen.	
Vorgehen 1	Spielverlauf Die Karten werden gründlich gemischt und gleichmäßig an die Spieler verteilt. Die Glocke kommt in die Mitte des Tisches. Jeder Spieler hat nun einen verdeckten Stapel vor sich liegen, den er sich nicht vorher angeschaut hat. Ist man am Zug, deckt man eine seiner Karten auf, benennt sie und bildet so einen eigenen Ablagestapel. Danach folgt der nächste Spieler. Sind einmal 3 Begriffe sichtbar, die zu einer Kategorie gehören, gilt es, möglichst schnell die Glocke zu betätigen. Nun wird den anderen Mitspielern der Oberbegriff der Karten mitgeteilt. Wer dies als erstes schafft, der bekommt alle Ablegestapel und darf sie unter seinen eigenen verdeckten Haufen legen. Hat ein Spieler keine Karten mehr zum Aufdecken, scheidet er aus dem Spiel aus. Spielende: Sieger wird der Spieler, der am Schluss alle Karten hat oder der Spieler, der die meisten Karten besitzt, wenn nur noch 2 Personen im Spiel sind.	
Vorgehen 2	Einfachere Version Es wird bereits bei zwei übereinstimmenden Karten zu einem Oberbegriff geklingelt.	
Erweiterung	Das Kind kann alleine oder in einer Gruppe die Karten nach Gruppen sortieren. Kimspiel / Fragespiel / Spiel Fruchtsalat oder Gemüsesuppe	
Quelle	AMIGO (n.d.) <i>HALLI GALLI</i> . o.O. : Spiel + Freizeit GmbH.	

4.2.2 Quartett

Unterrichts- baustein	Ober- und Unterbegriffe	Schwierigkeitsstufe ☆☆☆
Inhalt	Quartett zu den Oberbegriffen Werkzeuge, Möbel, Obst, Tiere, Gebäck, Blumen, Geschirr und Gemüse	
Material	Quartettkarten Ev. Kartenhalter	
Ziele	➤ Ober- und Unterbegriffe zuordnen	
Dauer (ca.)	5 bis 10 Min.	
Sozialform	2 bis 4 Spieler	
Vorbereitung:	Die Zuordnung muss bekannt sein. Die Gegenstände müssen bezeichnet werden können.	
Vorgehen 1	Bei 2 Spielern Je 10 Karten werden an die beiden Spieler verteilt. Der Rest kommt als Stapel in die Mitte. Die Spieler prüfen, ob sie bereits zu Spielbeginn Quartette (z.B. vier Tiere) ablegen können. Dann beginnen sie damit, die noch fehlenden Karten vom Gegenüber zu erbitten. Kann dieser den Wunsch nicht bedienen, darf der Frager eine Karte aus dem Kartenstapel in der Tischmitte ziehen und sie verwenden. Nun ist der andere an der Reihe. Wer ein vollständiges Quartett hat benennt den entsprechenden Oberbegriff. Gewonnen hat der Spieler, der die meisten Quartett-Sätze ablegen konnte. Die auf dem Tisch liegenden Kartengruppen werden nochmals benannt.	
Vorgehen 2	Bei 3 und mehr Spielern Die Karten werden verteilt und verdeckt gehalten. Wer vier Karten eines Oberbegriffes hat, darf sie ablegen (<i>Beispiel: Hund, Katze, Schwein, Pferd = Tiere</i>). Fehlen hingegen noch Karten müssen die Spieler im Wechsel einen Mitspieler ansprechen und um die entsprechende Karte bitten (<i>Beispiel: Hast du vielleicht?</i>) Kann der befragte Spieler den Wunsch erfüllen, darf gleich weiter gefragt werden. Ist dies nicht der Fall, ist der Befragte an der Reihe mit Fragen seine Karten zu vervollständigen. Wer ein vollständiges Quartett hat benennt den entsprechenden Oberbegriff.	
Vorgehen 3	Bei 3 und mehr Spielern Erweiterung mit Oberbegriffen Spielverlauf wie Vorgehen 2. Es kann zusätzlich auch nach dem fehlenden Oberbegriff gefragt werden (<i>Mir fehlt noch ein Tier hast du es?</i>)	
Erweiterung	Selbständiges Ordnen nach Oberbegriffen	
Quelle	Unbekannt. (1998). <i>Wortschatzchen. Ein Quartettspiel zum Üben von Ober- und Unterbegriffen.</i> o.O.: ProLog.	

4.2.3 Zusammengesetzte Nomen

Unterrichts- baustein	Zusammengesetzte Nomen	Schwierigkeitsstufe ☆☆☆
Inhalt	Aus zwei Nomen ein Neues zusammensetzen	
Material	20 Kartonhälften mit Bildern	
Ziele	➤ Zusammengesetzte Nomen kennen lernen	
Dauer (ca.)	10 Min	
Sozialform	Kleingruppe	
Vorbereitung:	Alle Kartonhälften so bereitlegen, dass alle Bilder sichtbar sind.	
Vorgehen 1	Es gehören immer 2 Kartonhälften zusammen. Die Kinder fügen zwei Hälften zusammen, benennen ihr neues Wort und können auf der Rückseite kontrollieren, ob es das neue Wort auch gibt. Am Ende des Spiels können die Kinder mit den Lösungskarten sehen, wie ihre neuen Wörter aussehen.	
Quelle	Selbst gestaltet	

4.3 Verben

4.3.1 Verbenbingo

Unterrichts- baustein	Verben	Schwierigkeitsstufe ☆ - ☆☆☆
Inhalt	Bingospiel zu Verben	
Material	28 Bingo-Karten, 63 Spielkarten, Spielsteine (20 pro Kind)	
Ziele	Verben erkennen und benennen	
Dauer (ca.)	10 Min	
Sozialform	Kleingruppe	
Vorbereitung:	Jedes Kind erhält 4 Bingo-Karten und legt sie vor sich hin.	
Vorgehen 1	Das erste Kind zieht vom Stapel eine Karte und benennt das Verb. Sollte es den Begriff nicht kennen, suchen die Kinder nach dem passenden Verb. Sollten sie es nicht benennen können, vergleichen sie die Bilder und decken die passenden mit einem Spielstein ab. Bingo ruft jenes Kind, das als erstes eine ganze Karte mit Spielsteinen abgedeckt hat. Es hat gewonnen.	
Quelle	Pigini, L. & D'Angelo, G. (2007). <i>Verben Bingo</i> . Recanati: ELI S.r.l.	

4.3.2 Mau-Mau-Spiel „Sachen machen“

Unterrichts- baustein	Verben	Schwierigkeitsstufe ☆
Inhalt	Ablegespiel Verben: putzen, fahren, schneiden, packen, füttern, essen, sich waschen, sich anziehen Verb - Subjekt - Objekt Zweistellige Verben mit verschiedenen Subjekten und Objekten kennen lernen	
Material	Kartensatz Die Karten Frau, Mann, Junge und Mädchen führen die Tätigkeiten putzen, trinken, füttern, packen, schneiden, essen, sich waschen und sich anziehen aus.	
Ziele	➤ Verb- Subjekt-Objekt Ordnung ➤ Akkusativobjekt beim Verb anwenden ➤ Handlungen oder gleiche Personen einander zuordnen ➤ In ganzen Sätzen sprechen	
Dauer (ca.)	10 Min.	

Sozialform	2 bis 4 Kinder
Vorbereitung:	Kurzgespräch Karten von den Kindern beschreiben lassen
Vorgehen 1	<p>Karten gut mischen. Jeder Spieler erhält sechs Karten auf die Hand. Die restlichen Karten werden verdeckt auf einem Stapel in der Mitte der Spielfläche abgelegt. Die oberste Karte des Stapels wird aufgedeckt. Der Spieler links vom Kartengeber beginnt mit dem Ablegen auf die offene Karte.</p> <p>Eine Karte passt immer dann, wenn sie entweder die gleiche Person bei einer anderen Tätigkeit oder eine andere Person zeigt, die dieselbe Tätigkeit ausführt. Auf das Motiv "Die Frau schneidet Brot", passen alle anderen Karten, bei der die Frau bei einer anderen Tätigkeit gezeigt wird oder diejenigen, auf denen andere Figuren etwas schneiden. Wer keine passende Karte ablegen kann, muss eine vom Stapel aufnehmen. Gewonnen hat, wer als Erster alle seine Karten von der Hand gespielt hat.</p>
Vorgehen 2	<p>Sätze bilden</p> <p>Das Kind benennt jeweils was auf dem Bild zu sehen ist. Dabei versucht es einen ganzen Satz zu bilden.</p> <p>Beispiel: Der Mann schneidet die Wurst, der Junge schneidet den Kuchen.</p>
Erweiterung	Karten als Pantomime darstellen und erraten
Quelle	LingoCards. (n.d). <i>Sachen machen</i> . o.O. LINGOPLAY.

4.3.3 Guck nicht über die Mauer

Unterrichtsbaustein	Verben	Schwierigkeitsstufe ★
Inhalt	Verben: bauen, essen, schlafen, liegen, spielen, schneiden, trinken, putzen, einpacken, binden, schwimmen, schaukeln, schreiben, ausblasen, kämmen, giessen, bohren, velofahren, waschen, fliegen	
Material	2 Spielpläne mit Fotos der Verben Je 5 gelbe und blaue Spielfiguren Spielsteine Spielwand (Mauer)	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verben benennen und verstehen ➤ Tätigkeit auf dem Foto erkennen und anwenden ➤ Fragesatz: „Ist deine Figur am Schlafen?“ anwenden 	
Dauer (ca.)	5-10 Min.	
Sozialform	2 Kinder	
Vorbereitung:	Die Fotos werden vorgängig betrachtet und besprochen.	
Vorgehen 1	<p>In der Mitte des Tisches steht eine Mauer (Karton). Auf beiden Seiten befindet sich ein Spielplan. Die gelben und blauen Spielfiguren werden nach der entsprechenden Farbe aufgeteilt. Nun setzt jedes Kind seine Spielfiguren auf ein Foto. Danach wird abwechselnd mit dem Satz „Ist deine Figur am?“ gefragt. Falls sich die Figur dort befindet, wird diese dem fragenden Kind abgegeben. Dieses setzt die Figur auf das entsprechende Feld. Falls die Figur nicht auf dem Feld ist, wird ein Spielstein als Merkstein auf das Feld gelegt. Wer zuerst alle Figuren des Gegenspielers erraten hat, hat das Spiel gewonnen.</p>	
Erweiterung	<p>Vereinfachung: mit weniger Spielfiguren spielen.</p> <p>Jedes Kind erhält ein Fotobild und zeigt seine Tätigkeit pantomimisch vor. Danach beschreibt es die Tätigkeit, die aus dem Bild zu erkennen ist.</p> <p>Bilder für Spiel Nanu wo steckt der Schuh oder Kofferpacken nutzen.</p>	
Quelle	Bilder aus: Harrison, V. & Bradford. D. (1998). <i>ColorsCards</i> . London: Speechmark Publishing Ltd.	

4.3.4 Verben Memory

Unterrichts- baustein	Verben	Schwierigkeitsstufe ☆☆☆																						
Inhalt	Memory																							
Material	Memorykarten Verben																							
Ziele	<ul style="list-style-type: none">➤ Wortschatzerweiterung Wortfindung➤ erkennen der Verben die die gleiche Handlung erfordern und andere Bedeutung haben➤ (Erzählfähigkeit /Grammatik / Syntax)																							
Dauer (ca.)	15 Min.																							
Sozialform	Partnerarbeit																							
Vorbereitung:	Zuordnen der Verbpaare Gespräch über Verben die dasselbe Wort bilden aber eine andere Bedeutung haben																							
Vorgehen 1	<p>In diesem Memory geht es darum das gleiche Verb mit verschiedenem Objekt zu finden. Mögliche Zusammensetzungen:</p> <table><tr><td>Schach & Geige → spielen</td><td>Pilz & Briefmarken → sammeln</td></tr><tr><td>Kravatte & Schuhe → binden</td><td>Wäsche & Hände → waschen</td></tr><tr><td>Haare & Papier → schneiden</td><td>Wagen & Carette → schieben/stossen</td></tr><tr><td>Banane & Kartoffeln → schälen</td><td>Dartpfeile & Schneeball → werfen</td></tr><tr><td>Fiebermesser & Messband → messen</td><td>Trompete & Ballon → blasen</td></tr><tr><td>Fenster & Dose → öffnen</td><td>Brief & Block → schreiben</td></tr><tr><td>Orangensaft & Kaffee → trinken</td><td>Zeitung & Buch → lesen</td></tr><tr><td>Poulet & Blumenbeet → giessen / tränken</td><td>Nase & Wischmop → putzen</td></tr><tr><td>Fischer & Esel → ziehen</td><td>Baby & Spaghetti → essen</td></tr><tr><td>Babywiege & Radio → hören</td><td>Koffer & Packet → packen</td></tr><tr><td>Glace & Loli → schlecken</td><td>Hund & Geschenk → schenken/ geben</td></tr></table>		Schach & Geige → spielen	Pilz & Briefmarken → sammeln	Kravatte & Schuhe → binden	Wäsche & Hände → waschen	Haare & Papier → schneiden	Wagen & Carette → schieben/stossen	Banane & Kartoffeln → schälen	Dartpfeile & Schneeball → werfen	Fiebermesser & Messband → messen	Trompete & Ballon → blasen	Fenster & Dose → öffnen	Brief & Block → schreiben	Orangensaft & Kaffee → trinken	Zeitung & Buch → lesen	Poulet & Blumenbeet → giessen / tränken	Nase & Wischmop → putzen	Fischer & Esel → ziehen	Baby & Spaghetti → essen	Babywiege & Radio → hören	Koffer & Packet → packen	Glace & Loli → schlecken	Hund & Geschenk → schenken/ geben
Schach & Geige → spielen	Pilz & Briefmarken → sammeln																							
Kravatte & Schuhe → binden	Wäsche & Hände → waschen																							
Haare & Papier → schneiden	Wagen & Carette → schieben/stossen																							
Banane & Kartoffeln → schälen	Dartpfeile & Schneeball → werfen																							
Fiebermesser & Messband → messen	Trompete & Ballon → blasen																							
Fenster & Dose → öffnen	Brief & Block → schreiben																							
Orangensaft & Kaffee → trinken	Zeitung & Buch → lesen																							
Poulet & Blumenbeet → giessen / tränken	Nase & Wischmop → putzen																							
Fischer & Esel → ziehen	Baby & Spaghetti → essen																							
Babywiege & Radio → hören	Koffer & Packet → packen																							
Glace & Loli → schlecken	Hund & Geschenk → schenken/ geben																							
Vorgehen 2	Geschichten zu den Bildkarten erfinden																							
Erweiterung	Fliegenklatschen-Spiel Verben beschreiben, Kind klatschen entsprechendes Bild ab																							
Quelle	Bildkarten: Ender, U. (n.d.). <i>Twin Fit. Verba. Welche Dinge erfordern die gleiche Handlung?</i> Köln: ProLog.																							

4.3.5 Wimmelbilder (Tätigkeiten benennen)

Unterrichts- baustein	Tätigkeiten benennen, Verben	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	In Wimmelbildern erkennen, was die Personen machen und dies benennen	
Material	5 verschiedene Wimmelbilder	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ verschiedene Verben erkennen und benennen 	
Dauer (ca.)	5 Min	
Sozialform	Paar oder Kleingruppe	
Vorgehen 1	Die Kinder wählen ein Wimmelbild aus und zeigen und benennen die Personen, die eine Tätigkeit verrichten. Sie können einander auch Fragen stellen.	
Quelle	Grossmann, K. (1997). <i>Suchen und finden</i> . Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger. Schroff, C. (n.d.). <i>Kinder begegnen Mathematik</i> . Zürich: Lehrmittelverlag.	

4.4 Adjektive

4.4.1 Taststrasse

Unterrichts- baustein	Tasten und Adjektive benennen	Schwierigkeitsstufe ☆-☆☆☆
Inhalt	Sinneserfahrung	
Material	7 Tastkartonkarten, Augenbinde	
Ziele	➤ Adjektive erkennen und benennen	
Dauer (ca.)	5 Min	
Sozialform	2er Gruppe	
Vorbereitung:	Die Karten werden von den Kindern ausgelegt. Sie tasten sehend ab und benennen die Adjektive.	
Vorgehen 1	Ein Kind zieht die Augenbinde an. Das andere Kind legt vor ihm eine Tastkarte hin. Das Kind tastet und benennt die Beschaffenheit des Kartons. Dann wird gewechselt, dies wird fortgesetzt bis alle Karten ertastet sind.	
Quelle	Selbst gestaltet	

4.4.2 Schwarzer Peter

Unterrichts- baustein	Adjektive: Gegensatzpaare	Schwierigkeitsstufe ☆
Inhalt	Kartenspiel „schwarzer Peter“	
Material	Kartenset Adjektive Ev. Kartenhalter	
Ziele	➤ Gegensatzpaare Adjektiv rezeptiv zuordnen	
Dauer (ca.)	10 Min.	
Sozialform	3 - 6	
Vorbereitung:	Gesprächsanlässe über Adjektive (siehe Einführung Adjektive) Mögliche Fragen: Wie kann das Fell von Katzen aussehen? Kennst du weitere Dinge, die sich weich / stachelig anfühlen? Wann warst du schon mal mutig / ängstlich? Kennst du andere Dinge, die gross oder klein sind? Woran erkennst du, dass jemand alt/ jung ist? Warum ist dieser Junge traurig? usw.	
Vorgehen 1	Die Karten werden gleichmässig an die Mitspieler verteilt und verdeckt in die Hand genommen. Nun wird geprüft, ob zwei Gegensätze (z.B. Katze hell/ Katze dunkel) zusammenpassen. Diese werden auf die Seite gelegt. Nun beginnt ein Spieler von einem Nachbarn eine Karte zu ziehen. Passt ein Kartenpaar zusammen wird es abgelegt. Der nächste Spieler in der festgelegten Reihenfolge zieht nun wieder eine Karte bei seinem Nachbarn, legt wenn möglich ein Paar ab. Am Ende bleibt nur noch bei einer Person der „schwarze Peter“ übrig, da dieser keine zugehörige Karte besitzt und nicht abgelegt werden kann. Das Kind erhält beispielsweise einen farbigen Punkt auf die Nase oder Hand. Am Schluss werden die Gegensatzpaare nochmals benannt und gezählt. Gewonnen hat wer am meisten Kartenpaare besitzt.	
Erweiterung	Memory spielen	
Quelle	Boretzki, A. (2010). <i>Bildkarten zur Sprachförderung. Adjektive: Gegensatzpaare</i> . Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.	

4.4.3 Gegenteilmemory

Unterrichts- baustein	Elaboration: Adjektive	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Zuordnungsspiel Memory	
Material	Memorykarten mit Adjektiven	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eigenschaften des Gegenstandes kennen ➤ Adjektive benennen ➤ Gegenteile zuordnen 	
Dauer (ca.)	15 Min.	
Sozialform	Partnerarbeit Memory mit 2 bis 4 Kindern	
Vorbereitung:	Lied der Gegensätze als Einstieg nehmen (3.6.3) Einzelnen oder in Partnerarbeit werden die passenden Paare zusammengelegt und unter dem Aspekt: Wie ist es...? (spitz-stumpf) Der Stift ist.... Was siehst du? Ich sehe einen spitzen / stumpfen Stift Siehe Einführung Adjektive	
Vorgehen 1	Die Karten werden ausgeteilt. Das erste Kind beginnt, legt eine Karte aus und sagt: „Mein Stift ist spitz“. Das zweite Kind legt die passende Karte daneben und sagt: „ Mein Stift ist stumpf“.	
Vorgehen 2	Nach der bekannten Memory-Regel spielen. Beim Aufdecken der Karten wer- den die Adjektive- möglichst mit dem abgebildeten Nomen - in der deklinierten Form benannt. „ein spitziger Stift / ein stumpfer Stift“	
Erweiterung	Weitere Gegenstände zu den jeweiligen Eigenschaften suchen. Gegenstände zeichnen oder fotografieren	
Quelle	Nach einer Idee von: Fischer, D., Reuer A. & Zimmermann, U. (2017). <i>Frühe Sprachbildung – Spielesammlung</i> , (2017). Oberursel: Finken Verlag GmbH.	

4.4.4 Fliegenklatschenspiel

Unterrichtsbaustein	Adjektive:	Schwierigkeitsstufe ☆☆
Inhalt	Fragespiel	
Material	Kartenset Adjektive „schwarzer Peter“ 2 Fliegenklatschen	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sprachverständnis rezeptiv ➤ Begriffe Nomen, und die dazugehörigen Adjektiv zuordnen ➤ Beschreiben 	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	3 Kinder	
Vorbereitung:	Beschreiben der Bildkarten Siehe „schwarzer Peter“	
Vorgehen 1	<p>Einen Teil oder auch alle Bildkarten werden mit dem Motiv nach oben in einem Kreis ausgelegt. Bei weniger Bildkarten wird das Wort tendenziell mehr wiederholt und unterstützt eine verbesserte Einspeicherung. Zwei Kinder halten eine Fliegenklatsche in der Hand. Nun beschreibt die Lehrperson oder ein Kind einen Gegenstand auf der Karte. Dabei werden die besonderen Eigenschaften dieses Gegenstandes beschrieben. Z.B. „Ich sehe etwas, das ist eine Frucht. Diese schmeckt ganz süß“. Wer die Karte als erstes entdeckt schlägt mit der Fliegenklatsche auf die Karte. Diese darf man behalten. Sieger/Siegerin ist jene Person mit den meisten Karten.</p>	
Erweiterung	<p>Stimmt oder stimmt nicht?</p> <p>Die Kinder sitzen im Kreis und halten die Fliegenklatsche in der Hand. Die Bildkarten werden gemischt, damit diese nicht mehr nach Paaren geordnet sind. Die Spielmeisterin (zu Beginn die Lehrperson) nimmt den gesamten Stapel in die Hand. Sie legt nacheinander die Karten aufgedeckt in den Kreis. Bei jeder Karte, die sie aufdeckt, beschreibt sie kurz das Motiv. z.B. „Das ist eine schmutzige Hose“ oder „die schwarze Katze trinkt Milch“. Irgendwann wird ein Fehler eingebaut. z.B. „Der Igel hat ein weiches Fell“. Nun müssen die Kinder schnell reagieren und die Fliegenklatsche auf die falsch beschriebene Karte klatschen. Das Kind das zuerst geklatscht hat, sagt nun die richtige Beschreibung.</p> <p>Ziel: passiven und aktiven Adjektivwortschatz festigen / visuelle Wahrnehmung und Konzentrationsfähigkeit</p>	
Quelle	Boretzki, A. (2010). <i>Bildkarten zur Sprachförderung. Adjektive: Gegensatzpaare</i> . Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.	

4.5 Nomen, Verben und Adjektive

4.5.1 Kamishibei

Unterrichts- baustein	Verben, Nomen, Adjektive und Funk- tionswörter anwenden	Schwierigkeitsstufe ☆☆ bis ☆☆☆
Inhalt	Erzähltheater Nomen, Verben, Adjektive und Funktionswörter im Satz anwenden Logische, zeitliche Abfolgen in Geschichten darstellen	
Material	Tetra-Kamishibei 3 Bildergeschichten auf Papierstreifen Papierstreifen zum Bemalen Farbstifte I pad	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nomen, Verben, Adjektive und Funktionswörter im Kontext anwenden ➤ Geschichte in einer logischen, zeitlichen Reihenfolge darstellen ➤ Wortschatz anwenden und eigene Geschichten erfinden 	
Dauer (ca.)	beliebig	
Sozialform	Einzel- und Partnerarbeit	
Vorbereitung:	Bildergeschichte mit Hilfe des Kamishibei erzählen. Eigene Geschichte erfinden aufzeichnen und erzählen.	
Vorgehen 1	Bildergeschichte legen und erzählen Die Kartonstreifen mit der Bildergeschichte betrachten. Danach fädelt das Kind den Papierstreifen in den Kartonrahmen ein und erzählt einem anderen Kind die Geschichte. Variante: Ein anderes Kind nimmt die Geschichte mit dem I pad auf. Danach können sie die Geschichte gemeinsam hören. Am Ende des Tages kann die Geschichte allen vorgespielt werden.	
Vorgehen 2	Das Kind fädelt den Papierstreifen in den Kartonrahmen ein. Es zeichnet in den Kartonausschnitt den Anfang einer Geschichte. Danach wird am Streifen gezogen und die Geschichte wird mit weiteren Zeichnungen erweitert. Die Geschichte endet wenn dem Kind nichts mehr in den Sinn kommt oder der Papierstreifen zu Ende ist. Die Geschichte wird einem anderen Kind oder der Klasse erzählt. Variante: Aufnahme mit I pad.	
Quelle	Nach einer Idee von: Weber, K. (2015). <i>Schere-Stift-Papier</i> . (1.Auflage). Bern: Schulverlag Plus AG.	

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Wortschatzkiste (Mirjam Lenz & Katrin Gantenbein, 2017).....	1
Abbildung 1: Modell eines Lexikoneintrags (Reber & Schönaauer-Schneider, 2014, S. 96)	5
Abbildung 2: Diagramm Wortanteile eines Erwachsenen	6
Abbildung 3: Überblick zur lexikalischen Entwicklung (Rupp, 2015, S. 67)	7
Abbildung 4: Anbieten als erste Phase (Itel & Haid, 2015, S. 53)	10
Abbildung 5: Erarbeiten als zweite Phase (Itel & Haid, 2015, S. 55).....	11
Abbildung 6: Festigen als dritte Phase (Itel & Haid, 2015, S. 56)	12
Abbildung 7: Vergissmeinnicht der Sprachförderung (Löffler & Vogt, 2015)	18
Abbildung 8: Wortschatzsammler (K. Gantenbein & M. Lenz, 2018)	19
Abbildung 9: Vers Grüezi Herbert Hoor (überliefert; Ergänzung S. Vogel, n.d.).....	50
Abbildung 10: Lied "ich gang id Stadt" (Bächli, n.d.).....	51
Abbildung 11: Farben-Kettenlied (Bächli, 1988, S. 24).....	52
Abbildung 12: Grüezi mitenand (Rickenbacher-Moos, 1996, S. 57)	54
Abbildung 13: Lueg emol mini Füess a (Bächli, 2003, S. 8)	55
Abbildung 14: Also nei! (Jakobi-Murer, 2015, S. 36 ff.)	56
Abbildung 15: Firlefanzen (Zihlmann & Zielmann, 2015, S. 45).....	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Leitsymptome im Bereich Sprachproduktion (in Anlehnung an Rupp , 2013, S. 82 ff.)..	16
Tabelle 2: Leitsymptome im Bereich Sprachrezeption (in Anlehnung an Rupp , 2013, S. 82 ff.)....	16
Tabelle 3: Krit.-geleitete Beobachtung Wortschatz (Reber & Schönaauer-Schneider, 2014, S. 98)	17
Tabelle 4: Wortschatzliste nach Themen	61

Literaturverzeichnis

AMIGO (n.d.) *HALLI GALLI*. o.O. Spiel + Freizeit GmbH.

Amsler, U. (2002). *Chäferfäscht. Lieder und Verse für vier- bis achtjährige Kinder*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

Amsler, U. (2006). *D'Frösch händ Wösch. Lieder und Verse für vier- bis achtjährige Kinder*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St.Gallen.

Apeltauer, E. (2012). *Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen*. Veröffentlichtes Skript. Zugriff am 27.12.2017 unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Apeltauer.pdf

Bardill, L. & Pauli, L. (1997). *Luege, was der Mond so macht. 21. Kinderlieder*. Gümligen: Zytglogge Verlag.

Bächli, G. (n.d.). *Im Bim-Bam Bummelzug*. Zürich: Verlag Musikhaus Pan AG.

Bächli, G. (2003). *Händ und Füess. Einfache Bewegungs- und Spiellieder*. Zürich: Music Vision.

Bardill, L. & Pauli, L. (1997). *Luege, was der Mond so macht. 21 Kinderlieder*. Bern: Zytglogge.

Bucheli, C. & Spirig, E. (2015). Gschiid isch nid dumm! In: Rohrbach, K. (Hrsg.). *Musik mit Kindern in Primarschule und Kindergarten. Gegensätze*. Belp: Helbling Verlag AG.

Burningham, J. (1992). *Was ist dir lieber....*(5.Auflage). Aarau: Sauerländer Verlag.

Boretzki, A. (2010). *Bildkarten zur Sprachförderung. Adjektive: Gegensatzpaare*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Boretzki, A. (2010). *Bildkarten zur Sprachförderung. Verben*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bostelmann, A. & Fink, M. (2015). *Koffertheater & Co.Kreative Projektideen zur Sprachförderung in Krippe und Kita*. Berlin: Bananenblau UG.

Dörr, U. & Okreu, S. (n.d). *Wörterwaldkarten*. o.O.: ProLog Verlag.

Ender, U. (n.d.). *Twin Fit. Verba. Welche Dinge erfordern die gleiche Handlung?* Köln: ProLog.

Fischer, D., Reuer A. & Zimmermann, U. (2017). *Frühe Sprachbildung – Spielesammlung*, (2017). Oberursel: Finken Verlag GmbH.

Fischer, U. (n.d). *Wer bin ich?* Bad Rodach: Haba.

Grossmann, K. (1997). *Suchen und Finden*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

Harrison, V. & Bradford. D. (1998). *ColorsCards*. London: Speechmark Publishing Ltd.

Itel, N. (2017a). *Alltagsintegrierte Sprachförderung*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik: Zürich.

Itel, N. (2017b). *Im Dialog mit Kindern*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik: Zürich.

Itel, N. & Haid, A. (2015). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Jakobi-Murer, S. (2015). Also nei! Was ist denn mit dem Orchester los? In: Rohrbach, K. (Hrsg.). *Musik mit Kindern in Primarschule und Kindergarten. Gegensätze*. Belp: Helbling Verlag AG.

LingoCards. (n.d.). *Sachen machen*. o.O. LINGOPLAY.

Laupheimer, H. (1988). *Ratefüchse aufgepasst!* Ravensburg: Otto Maier Verlag.

Marchon, M. (2014). Gegensätze – auch in der Musik. In: Rohrbach, K. (Hrsg.). *Musik mit Kindern in Primarschule und Kindergarten. Gegensätze*. Belp: Helbling Verlag AG.

Motsch, H., Marks, D. & Ulrich, T. (2016). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. (2. Auflage). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Naef, A. (n.d.). *Pic Collection*. Schaffhausen: Schubi Verlag.

Perras, B. (n.d.). Das Verb ist eine runde Sache. In: Textor, M. R. & Bostelmann, A. *Das KITA – Handbuch*. Würzburg. Zugriff am 15.12.2017 unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1962.html>

Pigini, L. & D'Angelo, G. (2007). *Verben Bingo*. Recanati: ELI S.r.l.

Primarschule Kleinbasel. (2001). *Grundwortschatz. Deutsch als Zweitsprache für die 1. und 2. Klasse*. Basel: Linsenmann AG.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Rickenbacher-Moos, B. (1996). Grüezi miteneand! In: Verband Kindergärtnerinnen Schweiz (Hrsg.). „*Liederchischte*“. *Lieder von KindergärtnerInnen*. Hölstein: Verlag KgCH.

Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern*. Berlin: Springer.

Schroff, C. (n.d.). *Kinder begegnen Mathematik*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Staupe, R. (n.d.). *Hoppla-Hopp. Über Stock und über Stein – das kann ja nur ein Langohr sein!* Dietzenbach: AMIGO Spiel + Freizeit GmbH.

Unbekannt. (1998). *Wortschätzchen. Ein Quartettspiel zum Üben von Ober- und Unterbegriffen*. o.O.: ProLog.

Vogt, F. & Zumwald, B. (2016). Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Vogt, S. (2010). *Hör mal!* (1. Auflage). Winterthur: elk Verlag.

Weber, K. (2015). *Schere-Stift-Papier*. (1.Auflage). Bern: Schulverlag Plus AG.

Wieber, M. (2017). *Sprachförderung mit Geschichtensäckchen. Für eine altersgerechte Sprachentwicklung von Kita-Kindern. 3-6 Jahre.* (1. Auflage). Aachen: Ökotopia Verlag.

Zaubermond. (2007). *Artikulation / Laute.* Konstanz: Trialogo.

Zihlmann E. & Zihlmann, K. (2014). Firlefanzen. Ein lustiges Bewegungsspiel. In: Rohrbach, K. (Hrsg.). *Musik mit Kindern in Primarschule und Kindergarten. Gegensätze.* Belp: Helbling Verlag AG.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Vers „Grüezi Herbert Hoor“	50
Anhang 2: Singspiel „ich gang id Stadt“	51
Anhang 3: Singspiel Farben-Kettenlied	52
Anhang 4: Vers „unter der Kellerstäge“ / verkehrte Welt	53
Anhang 5: Lied „Grüezi mitenand“	54
Anhang 6: Lied „Lueg emol mini Füess ah“	55
Anhang 7: Lied „Das Gegenteil-Orchester“	56
Anhang 8: Lied „Firlefanze“	57
Anhang 9: Ritual Geschichtensäckchen	58
Anhang 10: Wortschatzliste nach Themen	61
Anhang 11: Material	63

Grüezi Herbert Hoor

Grüezi Stefan Stirn

Grüezi Aurora Augebraue

Grüezi August Aug

Grüezi Willi Wimperli

Grüezi Norbi Nas

Grüezi Balz Bäckli

Grüezi Oskar Ohr

Grüezi Otti Ohreläppli

Grüezi Zita Zunge

Grüezi Zacharias Zah

Grüezi Lilli Lippe

Grüezi Christian Chini

Grüezi Hans Hals

Grüezi Jeannette Schultere

Grüezi Axel Achselhöhli

Grüezi Arno Arm

Grüezi Elsa Elleboge

Grüezi Damian Duume

Grüezi Familie Finger

Grüezi Hanna Hand

Grüezi Branco Brust

Grüezi Benno Buuch

Grüezi Röbeli Rugge

Grüezi Heidi Hüft

Grüezi Fido Füdeli

Grüezi Jacqueline Schenkel

Grüezi Chrigel Chnüü

Grüezi Wädi Wädlibei

Grüezi Schorsch Schiebei

Grüezi Ferdi Ferse

Grüezi Chloe Chnöchel

Grüezi Florence Fuess

Grüezi Zeno Zecho

Und am Schluss gits es Küssli

Für de Fritzli Fingerspitzli!

Abbildung 9: Vers Grüezi Herbert Hoor (überliefert; Ergänzung S. Vogel, n.d.)

Anhang 2: Singspiel „ich gang id Stadt“



Ich gang id Stadt, das find ich glatt

Ich duen dur dStrosse laufe und due mir öbbis (*nütme*) chaufe,

Ich chaufe mir...
Min Chorb isch voll

Abbildung 10: Lied "ich gang id Stadt" (Bächli, n.d.)

Anhang 3: Singspiel Farben-Kettenlied

Farben-Kettenlied

Wer etwas lernen will, muss aufpassen können, und das gelingt uns allen nur während einer beschränkten Zeit. Glücklicherweise lässt sich unsere Aufmerksamkeitsspanne ein wenig dehnen. Manchmal sogar so, dass es Spass macht, wie beim beliebten Spiel vom Rucksack- oder Kofferpacken. Diesem Spiel entsprechen beim Singen die Kettenlieder.

Die Kinder gehen singend im Kreis. In der Mitte liegen viele verschiedenfarbige Tücher. Ein Kind nimmt ein gelbes Tuch und geht in Gegenrichtung.

Gääl, gääl, gääl, sag mer, was isch gääl? Gääl — sind d'Zi-tro - ne, d'Zi - tro - ne sind gääl.
Gelb, gelb, gelb, sag mir, was ist gelb? Gelb sind die Zi - tro - nen, Zi - tro - nen sind gelb.

Far - be sind schön! Far - be wäm-mer ha! Gääl — sind d'Zi- tro - ne, — chumm und lueg si a!
Schön ist die Welt! Voll Far-ben ist die Welt! Gelb sind die Zi - tro - nen, ach, wie mir das ge-fällt!

Am Strophenende nimmt es ein zweites Tuch, z.B. ein grünes, und gibt es dem Kind, vor dem es gerade steht. Dieses soll sich nun etwas Grünes ausdenken. Nehmen wir an, es denkt an einen Laubfrosch, dann heisst die zweite Strophe: "Grünen, grünen, grünen, sag mer, was isch grünen? (Antwort) Grünen isch de Laubfrosch, de Laubfrosch isch grünen. / *Grün, grün, grün, sag mir, was ist grün? (Antwort) Grün ist der Laubfrosch, der Laubfrosch ist grün.*" Das Kind geht von jetzt an hinter dem ersten in Gegenrichtung (keine Handfassung), indem es sein grünes Tüchlein schwenkt ("Farbe sind schön... / *Schön ist die Welt...*"). Takt 7 würde dann heissen: "grünen isch de Laubfrosch, gääl sind d'Zitrone, chumm und lueg si a./ *grün ist der Laubfrosch, gelb sind die Zitronen, ach, wie mir das gefällt!*"). Im siebten Takt wird also jeweils das Lied verlängert, indem wir vom Ende her aufreihen. Eine fünfte Strophe könnte heissen: "blau ist der Himmel, rosa ist das Schweinchen, violett mein Pulli, grün ist der Laubfrosch, gelb sind die Zitronen..."

Die Reihenfolge der Farben ist nicht vorgegeben, das jeweils letzte Kind wählt aus dem Tücherhaufen aus, was ihm gefällt; es macht auch nichts, wenn zweimal die gleiche Farbe vorkommt.

Bei diesem Lied fällt das Aufpassen und Aufzählen besonders leicht, weil man nicht nur die immer länger werdende Reihe der Kinder vor sich sieht, welche die Antworten gaben, sondern zusätzlich noch die farbigen Tücher. Geeignet für Ausländerkinder, die Sprachschwierigkeiten haben.

Abbildung 11: Farben-Kettenlied (Bächli, 1988, S. 24)

Anhang 4: Vers „unter der Kellerstäge“ / verkehrte Welt

„unter der Kellerstäge“

Eimol do im Keller dunne, händ mir wüeschts Züüg erfunde,
Wörter wo me nid darf säge, ussert bi der Källerstäge.
Du verschliemets Schnäägewäse
Oh du Strubli WC – Bäse
Stärne abanand kaputti!
Fräche Kudemuderpfudi!
Du verschimmlets Joghurtgähne!
Blödi Schiiterbiegi - Träne,
violetti Quatschtomate!
Ds Schlimmschte will i nid verrote
denn das darf me gar nid säge, nid emol bir Källerstäge.
Wörter, wo ma nid darf säge, nid emol bir Källerstäge!
(T: Pauli / M: Bardill)

Verkehrte Welt

„Oh wie dumm wie dumm, hüt got alles chrumm.
D'Müüs händ üsi Chatze gfrässe,
S' Chämi isch in d'Stube gsässe.
D'Fensterläde gönd ist Bett.
S'Nachttischlämpli redt und redt.
S' Velo chunnt vom Cheller ue
und putzt mer mini Sunntigsschueh.
Z' letscht lauf no s' Hus devo
will's uf Züri wott in Zoo.
Oh wie dumm wie dumm, hüt läuft alles chrumm“.
(überliefert)

Grüezi mitenand!

Bernadette Rickenbacher-Moos

Grüe- zi, grüe- zi, grüe- zi, grüe- zi mi- te- nand. Mier gänd üs zum grüe- zi sä- ge

al- li zä- me d Hand, fröö- li wem- mer sin- ge, sin- ge mit- e- nand,

denn mier ghö- red al- li, al- li zue- ne- nand.

*statt «singe»:
klatsche, patsche,
schtampfe, pfiiffe
usw.*

Abbildung 12: Grüezi mitenand (Rickenbacher-Moos, 1996, S. 57)

Lueg emal myni Füess a

Gerda Bächli

Lueg e - mal my - ni Füess a, was ich mit my - ne Füess cha:

Stam - pfe, stam - pfe, stam - pfe, stam - pfe, säg mer chasch du das au ?
 Stam - pfe, stam - pfe, stam - pfe, stam - pfe, ja, das chö - ned mir au !


Die Kinder sitzen barfuss im Kreis auf dem Boden die Beine zur Kreismitte.
 Ein Kind zeigt etwas vor, bei der Wiederholung machen es alle nach.
 Tipp für die Jüngsten: Auf die Nägel der grossen Zehen ein Gesicht malen!



© MusicVision

8

Abbildung 13: Lueg emol mini Füess a (Bächli, 2003, S. 8)

Kopiervorlage 



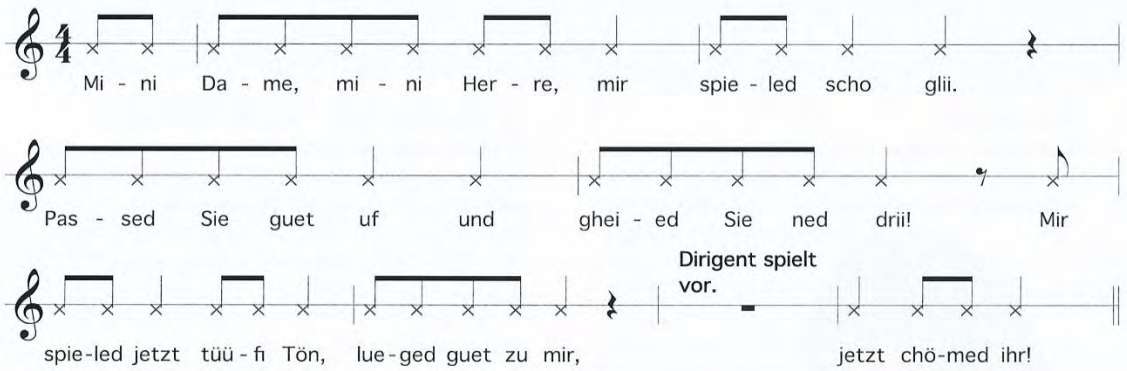
17-18

Also nei!

Was ist denn heute mit dem Orchester los?

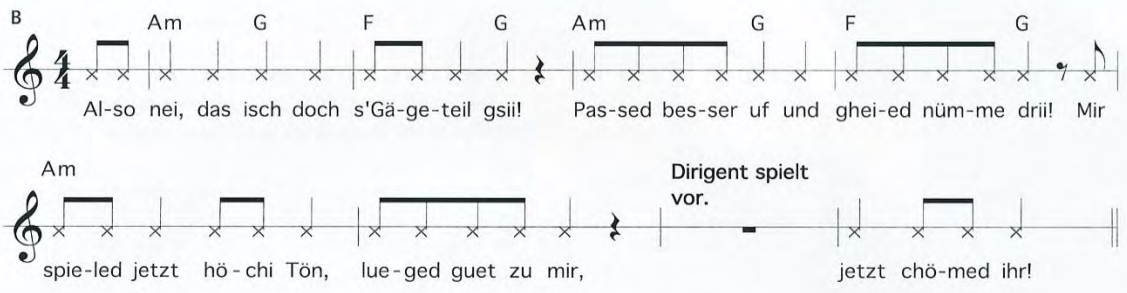
Text und Musik:
Stephanie Jakobi-Murer

A



Das Orchester spielt vier Takte lang genau das Gegenteil, also hohe Töne.

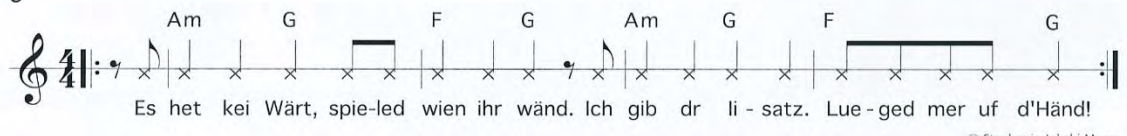
B



Das Orchester spielt wieder vier Takte lang das Gegenteil, also tiefe Töne.

Der B-Teil wird so lange mit verschiedenen Gegenteil-Paaren wiederholt, bis der Dirigent die Nase voll hat und das Orchester spielen lässt, wie es will.

C



© Stephanie Jakobi-Murer

Der Dirigent gibt das Tempo an. Das Orchester spielt nach eigenem Gutdünken. Vielleicht ergibt sich ja trotzdem ein schönes Stück!

Material: Viele Xylofone und Holzklangstäbe mit den Tönen A, G und F.

Abbildung 14: Also nei! (Jakobi-Murer, 2015, S. 36 ff.)



Firlefanfz

Text und Musik:
Eva und Katrin Zihlmann

Teil A

F Gm C

Fir - le, Fir - le, Fir - le - fanz. Mir mach - ed grad de Händ - Tanz.
 Fir - le, Fir - le, Fir - le - fanz. Wir mach - en jetzt den Hän - de-Tanz.

F

Fir - le, Fir - le, Fir - le - fanz, de Händ - Händ - Tanz.
 Fir - le, Fir - le, Fir - le - fanz, den Hän - de - Tanz.

Teil B

Gm C F Gm C F

Di - ge - de dä - ge - de Fir - le - fanz. Di - ge - de dä - ge - de Händ - Tanz.
 Di - ge - de dä - ge - de Fir - le - fanz. Di - ge - de dä - ge - de Hän - de-Tanz.

Gm C F Gm C F

Di - ge - de dä - ge - de Fir - le - fanz, de Händ - Händ - Tanz.
 Di - ge - de dä - ge - de Fir - le - fanz, den Hän - de - Tanz.

© Eva und Katrin Zihlmann

2. Strophe:

Firle, Firle, Firlefanfz. Mir mached grad de Hüpf-Tanz. ...
 Digede dägede Firlefanfz. Digede dägede Hüpf-Tanz. ...

3. Strophe:

Firle, Firle, Firlefanfz. Mir mached grad de Peter-Tanz. ...
 Digede dägede Firlefanfz. Digede dägede Peter-Tanz. ...

4. Strophe:

Firle, Firle, Firlefanfz. Mir mached grad de Chlii-Tanz. ...
 Digede dägede Firlefanfz. Digede dägede Chlii-Tanz. ...



MUSIK MIT KINDERN 52/2014 | 45

Abbildung 15: Firlefanfz (Zihlmann & Zielmann, 2015, S. 45)

Anhang 9: Ritual Geschichtensäckchen

Ritual (nach einer Idee von M. Wieber)

➤ **Einstiegsvers zur Begrüssung**

Guten Morgen, guten Morgen
wir erzählen zusammen,
guten Morgen, guten Morgen,
wir können das gut.
Guten Morgen, guten Morgen,
wir können erfinden,
wir haben Ideen und auch ganz viel Mut!
Mi – Ma – Mut! Wir können das sehr gut!

➤ **Vorstellung**

KLP begrüsst die Kinder und stellt die Methode vor.

- „Heute sind wir Geschichtenerfinder. Gemeinsam mit euch möchte ich heute eine Geschichte mit diesem Tier, das hier auf der Geschichtendecke sitzt, erfinden. Wer kennt dieses Tier? Tier zum Begreifen und kennenlernen weiterreichen.“
- „Um neue Geschichten zu erfinden, brauchen wir dieses Geschichtensäckchen. Darin befinden sich ganz viele Dinge, mit denen wir jetzt die Geschichte von diesem Tier gemeinsam weitererfinden wollen.“
- Den Anfang dieser Geschichte habe ich bereits aufgeschrieben. Ich lese ihn euch später vor. Die Geschichte werde ich mit dem Mikrofon aufnehmen und nachher aufschreiben, so dass ich sie euch später vorlesen kann.
- Säckchen gemeinsam ansehen.

➤ **Sinneserfahrung mit Geschichtensäckchen**

Bevor mit der eigentlichen Geschichte und dem Erfinden angefangen wird, können bereits unendlich viele Spracherfahrungen gesammelt werden. Das Säckchen mit dem verborgenen Inhalt bietet vielzählige Anlässe, Sinneseindrücke zu sammeln, diese zu beschreiben, auszutauschen und eigene Erfahrungen zu kommunizieren.

Möglichkeiten:

- Neugier auf den Inhalt wecken: „Was könnte in dem Säckchen sein?“
- visuelle Wahrnehmung: „Wie sieht das Säckchen aus? Aus welchem Material ist es gemacht? Welche Farben, welches Muster könnt ihr sehen? Ist es gross, klein, mittel-gross? Wie fühlt es sich an?“
- Vesibuläre Wahrnehmung (tasten/ fühlen): „Was könnt ihr tasten, fühlen?“
- Auditive Wahrnehmung: „Was könnt ihr hören, wenn ihr es schüttelt oder bewegt?“
- Olfaktorische Wahrnehmung (riechen): „Was könnt ihr riechen?“
- Kinästhetische Wahrnehmung (Bewegung): Säckchen heben, schütteln, weiterreichen, Gewicht...

- **Erzählmaterial aus dem Säckchen holen**
Reihum nimmt jedes Kind etwas aus dem Sack, zeigt den Gegenstand und teilt mit, was es sein könnte und legt ihn auf die Decke
- **Vorlesen / Erzählen der Impulsgeschichte**
- **Weitererfinden der Geschichte**
➔ **Wichtig!** Aufnehmen mit Mikrophon oder Ipad, so dass die Geschichte nicht verloren geht und sie später aufgeschrieben werden kann.

Hinweise:

- beim Entwickeln von Impulsgeschichten sollte es immer um ein lustvolles Spracherleben und Spracherfahrungen gehen. Es muss keine perfekte Geschichte entstehen
 - Der Weg ist das Ziel, der lustvolle und kreative Umgang mit der Sprache steht im Vordergrund. Vermeiden von vorgegebenen Handlungsabläufen.
 - Die Gegenstände inspirieren die Kinder. Es muss kein logischer, durchgängiger bzw. aufbauender und abgestimmter Handlungsbogen entstehen.
 - Es kann geschehen, dass die Kinder vor lauter Gegenständen die Impulsgeschichte aus den Augen verlieren. Je älter die Kinder werden und je mehr sie mit der Methode vertraut sind, desto leichter können sie mit der Entwicklung von Geschichten umgehen. Diese Kinder kann die KLP beim Beibehalten des „roten Fadens“ der Geschichte mit anregenden Fragestellungen begleiten.
- **Beenden und Verabschieden**
Ist die Geschichte beendet, werden die Kinder mit einem Vers oder einem Abschiedslied verabschiedet:

Sprechspiel mit Klatschen

Mi- Ma- Maus, das Erzählen ist jetzt aus!
Der Spatz, der Hahn, die Fledermaus (Figuren benennen)
sie alle gehen jetzt nach Haus.
Das Säckchen zu, die Decke weg.
Schluss - aus - wir sind weg!

Impulsgeschichten

„Der Bär erwacht aus dem Winterschlaf“ (nach einer Idee von Monika Wieber)

Ein kleiner Bär schläft in der Höhle. „Was kitzelt mich da an meiner Nase?“, denkt er in seiner Bärenhöhle. Tief und fest hat er den ganzen Winter dort geschlafen. Das macht er immer so und findet den Winterschlaf zu halten eine feine Sache. Im Herbst hatte er sehr viel gefressen. Ganz dick und rund war er davon geworden. So legte er sich in seine warme Höhle und schlief gemütlich und entspannt ein. Wenn es dann im Frühling wieder warm wird, wacht er von alleine auf. Ganz ohne Wecker! Vom kalten Winter hat er gar nie etwas gemerkt. Doch jetzt war er von einem Kitzeln in der Nase geweckt worden. „Ist da jemand, der mich an meiner Nase gekitzelt hat?“, fragt er ganz verschlafen. Er blinzelt mit seinen Kulleraugen und muss laut und lange gähnen. „Uaaaaaaa!“ Eine schwarze Spinne kommt langsam angekrabbelt. Sie hält einen langen Strohhalm in ihren Vorderbeinen. „Ich bin es, lieber Bär. Aufwachen!“, sagte die Spinne. „Ich habe dich wachgekitzelt. Der Winter ist vorbei und die warme Frühlingssonne scheint auch schon seit Tagen. Die anderen Bären sind auch schon alle wach. Sie sind schon unten am Fluss und versuchen Fische zu fangen. Komm, los!“ „Ist es schon Zeit zum Aufstehen?“, fragte der Bär ganz verschlafen. „Dann muss ich mich aber beeilen. Sonst verpasse ich den Frühlingsanfang.“ Die schwarze Spinne ist schnell losgekrabbelt. „Halt!“, ruft der Bär ihr hinterher. „Warte doch auf mich. Ich muss doch erst richtig wach werden!“ Und dann?

→ Bär, Spinne sind vorhanden
weitere Gegenstände sind noch beizufügen.

„Der Zauberstein der Zaubermaus Sokratis“ (nach einer Idee von Monika Wieber)

Eine Woche lang war die Zaubermaus Sokratis beim alljährlichen grossen Treffen der Zaubermäuse und Zauberratten gewesen. Zu diesem Treffen kamen alle Zauberratten und Hexen aus dem ganzen Land. Sie führten ihre neuen Zaubersprüche vor, hielten Vorträge über die besten Zaubermethoden und tauschten untereinander Erfahrungen aus. Dann gab es noch den grossen Markttag, an dem die vielen Zaubermaterialien zum Kauf angeboten wurden: Zauberbücher, Zauberwatte, Zauberpulver, Zaubersteine, Zauberstäbe, Zauberschuhe, Zaubermäntel, Zauberhüte und und und... Sokratis hatte einen besonders schönen durchsichtigen Zauberstein gekauft. Der alte Zauberstein war nämlich kaputtgegangen. Deshalb brauchte Sokratis einen neuen. Der Zauberstein sah aus wie Glas und hatte die Form einer Pyramide. Der Verkäufer hatte ihm damit sehr, sehr gute neue Zaubereien garantiert. Sokratis hatte ihn auch gleich ausprobiert und es hatte tatsächlich wunderbar geklappt. Jetzt wollte er zu Hause ganz neue Zaubersprüche mit ihm erfinden. Doch er konnte seinen neuen Zauberstein nicht mehr finden. Er hatte schon überall im ganzen Höhenhaus gesucht. Er war einfach nicht zu finden. „Was mache ich jetzt nur?“, überlegte er ganz verzweifelt. „Ohne meinen neuen Zauberstein kann ich nicht zaubern!“
Und dann?

→ Zaubermaus / -Ratte, Zauberstab, Edelstein sind vorhanden
weitere Gegenstände sind noch beizufügen

Anhang 10: Wortschatzliste nach Themen

Tabelle 4: Wortschatzliste nach Themen

Kleider	Körper	Nahrungsmittel
Baseball Mütze	Arm	Apfel
Bluse	Auge	Birne
Bikini	Beine	Brot
Badehose	Bauch	Banane
Gürtel	Daumen	Ei
Handschuhe	Ellbogen	Fleisch
Hose	Ferse	Früchte
Hemd	Finger	Gemüse
Hut	Fuss	Glace
Jacke	Hals	Käse
Jupe	Hand	Kartoffel
Latzhose	Handrücken	Karotte (Rüebli)
Kappe / Mütze	Haare	Kuchen
Kravatte	Hirn	Orange
Mantel	Gesicht	Salat
Turnschuhe	Glatze/ Stirn	Schokolade
T- Shirt	Kinn	Tomate
Rock	Knie	Wasser /Mineralwasser
Shorts / kurze Hose	Kopf / Hirn	Wurst
Pantoffeln / Hausschuhe	Lippen/ Mund	Zitrone
Pyjama	Nase	
Pelerine	Ohr	
Pullover	Po	
Schmuck	Rücken	
Sonnenbrille	Schulter	
Stiefel	Zähne	
Schal	Zunge	
Strumpfhose		
Sandalen		
Schuhe		
Socken		
Tasche		
Unterleibchen /- hose		

Natur / Wetter	Schulmaterial	Tiere
Bach	Ball	Affe
Baum	Bleistift	Biene
Berg	Buch	Eichhörnchen
Blume	Computer	Ente
Blitz	Etui	Frosch
Dorf	Finken	Elefant
Eiszapfen	Farbstift	Esel
Gras	Farbe	Fisch
Gewitter	Drucker	Fuchs
Meer	Gestell	Hase
Mond	Geschichtenheft	Hahn
Nacht	Gitarre	Hund
Nebel	Gummi/ Radiergummi	Huhn
Regen	Heft	Igel
Regenbogen	Kleberolle	Katze
Schneeflocken	Kreide	Kuh
See	Lehrerin	Löwe
Stein	Leimstift	Maus
Stern	Leimtube	Pferd
Sturm	Locher	Reh
Sonne	Lineal	Raupe
Teich	Mäppchen	Schaf
Wald	Ordner	Schlange
Weg	Papier	Schmetterling
Welle	Papierkorb	Schnecke
Wiese	Pinzel	Schwein
Wolke	Pult	Vogel
	Rechnung	Wolf
	Schere	Zebra
	Schreibheft	Ziege
	Schulthek / -tornister	
	Schwamm	
	Spitzer	
	Tafel	
	Unterlage	
	Zahl	
	Zeichnung	
	Zeichnungsheft	

Verkehr	Winter	Wohnen
Auto	Eiszapfen	Badezimmer
Ampel	Gartenhaag	Badewanne
Bus	Handschuhe	Balkon
Bagger	Jacke	Bett
Dreirad	Kappe	Bild
Feuerwehrauto	Schal	Dach
Feuerwehrauto mit Drehleiter	Schlitten	Decke
Flugzeug	Schlittschuhe	Dusche
Krankenauto	Schneebälle	Flasche
Kran	Schneekristall	Fenster
Helikopter	Schneemann	Gabel
Lastwagen	Schneewolke	Garage
Motorrad (Töff)	Schlittschuhe	Garten
Polizist	Ski	Geschirr
Polizeiauto	Skistöcke	Glas
Strasse	Snowboard	Haus
Traktor	Spur	Kasten
Trottinett (Tretroller)	Sonne	Kissen
Velo	Tasse	Küche
Zug	Vogelhaus	Kochherd
Zebrastreifen	Winterstiefel	Kommode /Schublade
		Lampe
		Lavabo
		Löffel
		Nacht
		Messer
		Rutschbahn
		Schaukel
		Schlüssel
		Stube
		Stuhl
		Tasse
		Telefon
		Teller
		Tisch
		Türe
		Wecker

Anhang 11: Material

Folgende Materialien werden als Vorhanden vorausgesetzt:

- Spielsteine
- Korb
- Chiffontücher
- Augenbinden
- Kartenhalter