

Den Wortschatz der Kinder erweitern

Nadine Itel & Andrea Haid

Fachtext aus:

Walter-Laager, Catherine, Pölzl-Stefanec, Eva, Bachner, Christina, Rettenbacher, Karoline, Vogt, Franziska & Grassmann, Susanne (2018). 10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

Link zur Projektseite: <https://sprachliche-bildung.uni-graz.at/de/>

Auf Basis von Studien ist bekannt, dass Kinder, die über einen großen Wortschatz verfügen, im ersten Schuljahr deutlich bessere Leistungen erzielen als Kinder mit einem geringeren Wortschatz (Dickinson & Porche 2011). Vor allem für Mädchen und Buben, die in sozioökonomisch benachteiligten Familien, in einem weniger sprachanregenden Umfeld aufwachsen oder eine Zweitsprache erlernen, können Nachteile hinsichtlich des Erlernens eines gewissen Wortumfangs entstehen (Vasilyeva & Wa terfall 2011). Besonders deutliche Unterschiede können bereits in den ersten Lebensjahren im Entwicklungsstand bezüglich des Sprachverständnisses und des sprachlichen Ausdrucks gemessen werden (Hart & Risley 1995). Es zeigt sich daher, dass ein umfangreiches Sprachangebot sowie eine frühe Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit beitragen kann (Nickel 2014).

Um Kinder vermehrt mit ihrer Bildungssprache in Kontakt zu bringen, können Bilderbücher, Bildkarten und Piktogramme mit Schriftzeichen geeignete Hilfsmittel sein. Der Vorteil von Büchern und Bildkarten ist, dass diese den Zugang zu komplexen, teilweise abstrakten Themen schaffen, die im Kindergartenalltag nicht anzutreffen sind. Als eine geeignete Methode erscheint die dialogische Bilderbuchbetrachtung, bei der Kinder mit vielfältigen Sprachangeboten in Kontakt kommen (Whitehurst et al. 1999). Das dialogische Bilderbuchbetrachten zeichnet sich unter anderem durch die Arbeit in Kleingruppen aus. Die pädagogische Fachperson stellt den Kindern Fragen zum Inhalt des Buches, wie zum Beispiel „Weshalb war Simon traurig?“ oder „Was könnte Simons Freundin tun, damit er nicht mehr traurig ist?“ und fordert sie auf diese Weise auf in einen Dialog zu treten und eigene gedankliche und sprachliche Beiträge zu liefern. Diese werden von der pädagogischen Fachperson aufgegriffen und

inhaltlich erweitert, so dass ein weiterer Impuls für einen Redebeitrag der Kinder gesetzt wird (Kraus 2005).

Ob Kinder Sprachbeiträge mit Freude leisten, hängt unter anderem mit den frühen Erfahrungen der Kinder mit Sprache und Schrift zusammen, zum Beispiel eine Geschichte erzählt zu bekommen oder selbst ein Symbol zu erkennen. Diese werden in der Literatur als Literacy-Erfahrungen bezeichnet (Haug-Schnabel & Bensel 2017). Konkret wird die Fähigkeit, sich mit Hilfe von Sprache und Schrift zu verständigen, beschrieben. Dazu zählen „Text- und Sinnverständnis, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, (...) Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern, mit der Schriftsprache, ganz allgemein die Kompetenz, mit Medien umgehen zu können“ (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 119).

In der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung bieten sich vor allem Gespräche während des gesamten pädagogischen Alltags sowohl in Spiel- als auch Alltagssituationen an. Das sind meist willkommene Anlässe, die am Interesse des Kindes ansetzen, wobei die Wortschatzerweiterung (nahezu nebenbei) unterstützt wird. Voraussetzung dafür ist, dass den Kindern viele neue Wörter (aus unterschiedlichen Wortarten) möglichst reichhaltig und abwechslungsreich angeboten werden (Torr & Scott 2006). Es gibt beispielsweise unterschiedlichste Wörter für LKW: Es ist die Abkürzung für Lastkraftwagen, kann auch ein Lastauto, ein Transporter oder ein Lieferwagen sein. Um den Wortschatz der Kinder langfristig zu erweitern und zu festigen, sollen die Kinder die vielfältigen Begriffe in unterschiedlichsten Kontexten immer wieder hören, damit sie diese auch mit der Zeit selbst anwenden können (Itel 2017).

Erweiterung des Wortschatzes konkret

Je nach Spracherwerbsstand der Mädchen und Buben werden neue Begriffe verwendet oder bekannte Begriffe durch Wiederholung gefestigt und vertieft. Nach einigen Präsentationen und Wiederholungen können Kinder die Bedeutung eines neuen Wortes mit der Lautabfolge in Beziehung setzen, so dass sie dieses Wort verstehen (rezeptiver Wortschatz). Zudem führt die Vertiefung in unterschiedlichen Situationen dazu, dass es zu Vernetzungen innerhalb des Wortschatzes kommt (Klann-Delius 2008). Das heißt aber noch nicht, dass das Kind dieses Wort bereits selbst aktiv verwendet (produktiver Wortschatz). Ein Kind muss ein neues Wort ungefähr 50 Mal hören, bevor es dieses aktiv benutzt (A-peltauer 2012). Damit Kinder auch aktiv neue Wörter und Begriffe benutzen, wird an dieser Stelle deutlich, dass der Wiederholung von gleichen Begriffen eine wichtige Bedeutung beigemessen werden muss. Der Wortschatzerwerb wird in drei Erwerbsphasen eingeteilt: Wortpräsentation, Worterarbeitung und Wortfestigung. Diese werden folgend beschrieben: Werden neue Wörter eingeführt, ist es von Vorteil, wenn diese den Kindern langsam, bewusst betont und mit leicht erhöhter Lautstärke vorgesprochen werden. So ist es dem Kind möglich, die Lautstruktur des Wortes zu erkennen und wahrzunehmen. Die besonders deutliche Artikulation bei neuen Begriffen wird in der Fachsprache auch Wortpräsentation genannt. Kindern sollte es möglich sein, die Lautstruktur der angebotenen Wörter wahrzunehmen, damit sie auch Wortanfang und -ende aus dem Sprechfluss der pädagogischen Fachperson erkennen (Weinert & Grimm 2012). Bedeutungstragende Inhaltswörter sind Nomen, Verben und Adjektive. Neben Nomen müssen den Kindern vor allem Verben angeboten werden, da diese den Wechsel von der Einzelwort- auf die Satzebene ermöglichen. Bei Kindern, die im Erwerb der deutschen Sprache bereits fortgeschritten sind, können verstärkt Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen oder Konjunktionen verwendet werden. An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass sich die Verwendung

von bestimmten Artikeln (der, die, das) und Präpositionen (neben, unter, auf, durch) in einzelnen Sprachen unterscheiden. Das kann vor allem für Kinder mit einer anderen Erstsprache zu Schwierigkeiten im Erwerb des Deutschen führen. Generell ist festzuhalten, dass der Wortschatz bei Kindern in den ersten Lebensjahren sehr stark variiert (Itel 2017).

Bei Kindern mit einer anderen Erstsprache bzw. bei jüngeren Kindern ist es wichtig, den Schwerpunkt auf alltägliche Wörter in wiederkehrenden Situationen zu setzen. Damit verstehen sie in ähnlichen Situationen die Begriffe und lernen sich zunehmend auch auszudrücken. Hingegen sind Kinder mit guten Sprachkompetenzen darauf angewiesen, seltene und spezifische (Unter-)begriffe zu hören, die auf ihrem Grundwortschatz aufbauen – so ist zwar beispielsweise eine Rose eine Blume, der Begriff der Rose spezifiziert allerdings einen bekannten Begriff (ebd. 2017).

In der Phase der Worterarbeitung sollen Kinder die Bedeutung eines neuen Wortes kennen lernen. Wenn es sich um einen konkreten Gegenstand oder ein Bild handelt, kann darauf im Gespräch verwiesen werden. Gefühlswörter können beispielsweise mit dem jeweiligen Gefühlsausdruck (u.a. im Gesicht oder auf Bildern) dargestellt werden. Die Beschreibung von Merkmalen ist eine abstraktere Form der Worterarbeitung, sollte jedoch im engen Zusammenhang mit der Vermittlung der Bedeutung des Wortes stehen. Gelingt es, diese drei Strategien miteinander zu kombinieren, ist ein größerer Bildungserfolg bei den Kindern erkennbar (Itel 2017).

Die Wortschatzförderung ist an dieser Stelle noch nicht abgeschlossen. Das Kind ist weiterhin darauf angewiesen, dass es möglichst viele Gelegenheiten bekommt, in denen es das neu gelernte Wort selbst ständig verwenden kann. Dies ermöglicht den Übergang von der rezeptiven (Kind kennt das Wort) auf die produktive (Kind sagt das Wort) Ebene der Wortschatzerweiterung. An dieser Stelle wird der Festigungsphase eine besondere Bedeutung beigemessen. Hierzu gehört das mehrmalige Wiederholen des neuen Begriffs in der Präsentations- und Erarbeitungsphase, aber auch in die Vernetzung der neuen Wörter in anderen Situationen, damit Kindern die Begriffe in unterschiedlichsten Kontexten erfahren. Das Aufgreifen der kindlichen Erfahrungswelt spielt für den Wortschatzerwerb eine ganz entscheidende Rolle. Letztlich liegt das Ziel darin, dass Kinder Begriffe „begreifen“ und damit mit vielen Erfahrungen anreichern.

Quellenverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (2012). *Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen*. Abgerufen von https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Apeltauer.pdf, 20.06.2018.
- Dickinson, David K. & Porche, Michelle V. (2011): Relation between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. In *Child Development*, 82(3), 870-885.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of young*. Baltimore: American Children. Brookes.
- Haug-Schnabel, Gabriele & Bensel, Joachim (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Jahre* (12.Aufl.). Freiburg: Herder
- Itel, Nadine (2017). *Merkblatt zu den Sprachförderstrategien KiD –Wortschatzförderung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.

- Klann-Delius, Gisela (2008). Modelle des kindlichen Wortschatzerwerbs. In Michael Wahl, Judith Heide & Sandra Hanne (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 1. Der Erwerb von Lexikon und Semantik. Meilensteine, Störungen und Therapie* (S. 1-18). Potsdam: Universitätsverlag.
- Kraus, Karoline (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In Susanna Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen. Sprach und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Nickel, Sven (2014). Sprache & Literacy im Elementarbereich. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (s. 645-659). Leverkusen: Budrich.
- Torr, Jane & Scott, Claire (2006). Learning 'Special Words'. Technical Vocabulary in the Talk of Adults and Preschoolers During Shared Reading. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), S. 153-167.
- Vasilyeva, Marina & Waterfall, Heidi (2011). Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environmental Input. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of Early Literary Research* (S. 36-48). New York: The Guilford Press.
- Weinert, Sabine & Grimm, Hannelore (2012). Sprachentwicklung. In Wolfgang Schneider & Ulman Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 433-456). Weinheim: Beltz. S.
- Whitehurst, Grover J., Zevenberge, Andrea A., Crone, Deane A., Schultz, Margaret D. & Velting, Olivia N. (1999). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention from Head Start through Second Grade. In *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272.

Impressum

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

PEP – Internationales Zentrum für
Professionalisierung der Elementarpädagogik
Universität Graz · pep.uni-graz.at

Standort Deutschland:
Alexanderufer 3-7, 10117 Berlin
info@zentrum-pep.de

Standort Österreich:
Strassoldogasse 10, 8010 Graz
pep@uni-graz.at