



ErzieherInnen als ExpertInnen für Sprachförderung

AUTORINNEN

Metschies, Hedwig
Hanel, Thomas
Böker, Mechthild
Bremer, Arnold
Fried, Lilian
Schäfers, Andrea
Torkler, Klaus
Trümper, Hans-Josef
Wäsche, Irmgard
Weßler, Bernadette
Wolf, Patricia



Teil II: **Professionalisierungskonzept**
für Lehrerinnen und Lehrer an Fachschulen für Sozialpädagogik:
Sprachförderung als Querschnittsaufgabe

0. Inhaltsverzeichnis

1. Projektbeteiligte	6
2. Intention des Konzepts	7
3. Theoretische Grundlegungen	9
3.1 Professionalität und Professionalisierung	9
3.2 Professionalisierungsmodell	11
3.2.1 Professionalisierung im Bildungsbereich sprachliche Entwicklung, Diagnose und Forschung	12
3.2.2 Professionalisierung hinsichtlich didaktisch-methodischer Umsetzung der für den Bildungsbereich relevanten Inhalte im Unterricht	15
3.3 Konstruktionsrational des Professionalisierungsansatzes	17
3.3.1 Bildungsstandards	18
3.4 Zusammenfassung	30
4. Evaluation	31
4.1 Begründung des Evaluationsvorhabens	31
4.2 Der Evaluationsbogen zur Fortbildungsreihe ‚Sprachförderung‘	33
4.2.1 Vorüberlegungen zum Evaluationsbogen	33
4.2.2 Der Evaluationsbogen zur Fortbildungsreihe ‚Sprachförderung‘	35
4.2.3 Zur Auswertung des Evaluationsbogens	36
4.3 Der SFSQ - Sozialpädagogische Fachkräfte für Sprachförderung qualifizieren - ein Kurzfragebogen zur Erfassung des fachlichen Fortbildungsbedarfs von Lehrerinnen und Lehrern	39
4.3.1 Vorüberlegungen zum Kurzfragebogen	39
4.3.2 Zur Auswertung des Kurzfragebogens	40
5. Professionalisierungsmodule	42
5.1 Modul 1: Mit Kindern in den Dialog treten - Sprachförderung als Querschnittsaufgabe	42
5.1.1 Bedeutung des Themas	42
5.1.2 Aufbau der Veranstaltung	43
5.1.3 Begründung für die Auswahl der Themen der Submodule	44
5.1.4 Bildungsstandards und Verlaufsplanung der einzelnen Submodule	50
5.2 Modul 2: Sprachförderung als Querschnittsaufgabe - Sprachförderorientierungen nach Delfin 4	68
5.2.1 Bedeutung des Themas	68
5.2.2 Aufbau der Veranstaltung	69

5.2.3 Begründung für die inhaltliche und methodische Gestaltung der Submodule	69
5.2.4 Bildungsstandards und Verlaufsplanung der einzelnen Submodule	72
5.3 Modul 3: Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen in Bildungsprozessen	80
5.3.1 Bedeutung des Themas	80
5.3.2 Aufbau der Veranstaltung	82
5.3.3 Begründung für die Auswahl des Instruments (DO-RESI)	84
5.3.4 Bildungsstandards und Verlaufsplanung	85
5.4 Modul 4: Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext von Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder	92
5.4.1 Bedeutung des Themas	92
5.4.2 Aufbau der Veranstaltung	97
5.4.3 Begründung für die Auswahl der Elterntrainings	99
5.4.4 Bildungsstandards und Verlaufsplanung	102
6. Literaturverzeichnis	109
7. Anhang	121
7.1 Materialien zu Modul 1: Mit Kindern in den Dialog treten - Sprachförderung als Querschnittsaufgabe	121
7.1.1 Arbeitsmaterialien: Mit Kindern in den Dialog treten - Gestaltung von Dialogen über verschiedene Frageformen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern	121
7.1.2 Arbeitsmaterialien: Mit Kindern in den Dialog über ihr Lernen treten - Gestaltung von Dialogen über das Lernen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern	126
7.1.3 Arbeitsmaterialien: Mit Kindern über Bilder und Texte in den Dialog treten - Dialogisches Lesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern	130
7.1.4 Arbeitsmaterialien: Kindern über Fragen des Lebens in den Dialog treten - Philosophieren zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern	140
7.1.5 Reader: ‚Konstruktivistische Lehr-Lernarrangements‘	146
7.2 Materialien zu Modul 2: Sprachförderung als Querschnittsaufgabe - Sprachförderorientierungen nach Delfin 4	151
7.2.1 Reader: Sprachkompetenzmodell Delfin 4	151
7.2.2 Arbeitsmaterial: Forschungsergebnisse zur Sprachkompetenz 4-Jähriger	157
7.2.3 Arbeitsergebnisse (Beispiele): Auseinandersetzung mit den theoretischen Bezügen des Sprachkompetenzmodells	175
7.2.4 PowerPoint-Präsentation: Delfin 4 - Ein Überblick	180

7.2.5 PowerPoint-Präsentation: Handreichungen zur Sprachförderung	186
7.2.6 Arbeitsmaterialien: ‚Entwicklung eines individuellen Förderplans auf der Basis (fiktiver) Sprachkompetenzprofile und ergänzender (fiktiver) Beobachtungsprotokolle‘	192
7.2.7 PowerPoint-Präsentation: Erarbeitung der Themenbereiche im Unterricht - Ideen, Beispiele, Erprobungen	222
7.2.8 Reader: ‚Beobachtung vs. Test und Gütekriterien‘	227
7.3 Materialien zu Modul 3: Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen in Bildungsprozessen	235
7.3.1 Arbeitsauftrag: Individuelle Bewertung eines Erwachsenen-Kind-Dialoges	235
7.3.2 PowerPoint-Präsentation: Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI)	236
7.3.3 Reader: DO-RESI - eine Zusammenführung von Kriterien sprachförderrelevanter Interaktionen in Form eines Beobachtungsinstrumentes	244
7.3.4 Arbeitsmaterial: Ausgewählte Forschungsergebnisse zu den vier Qualitätsdimensionen ‚Organisation‘, ‚Beziehung‘, ‚adaptive Unterstützung‘ und ‚sprachlich-kognitive Herausforderung‘	246
7.3.5 Arbeitsauftrag: Kennenlernen der Forschungsergebnisse zu den Qualitätsdimensionen	268
7.3.6 Beispiel: Blanko-Item-Skala (Do-RESI: Item 13 - Handlungen verbalisieren)	269
7.3.7 Beispiel: Ausgeschnittene Handlungsbeschreibungen (Do-RESI: Item 13 - Handlungen verbalisieren)	270
7.3.8 Arbeitsergebnisse (Beispiele): Transfer in den eigenen Unterricht	271
7.4 Materialien zu Modul 4: Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext von Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder	275
7.4.1 PowerPoint-Präsentation: Elternarbeit im Kontext von Sprachförderung	275
7.4.2 Reader: Zur Bedeutung der Elternarbeit im Kontext der Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder	287
7.4.3 Reader: Elternbildungs- und Sprachförderprogramme „Griffbereit“ und „Rucksack“	294
7.4.4 Reader: Phonologische Bewusstheit	301
7.4.5 Methodenvorstellung: Reziprokes Lesen	305
7.4.6 PowerPoint-Präsentation: Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter - Das Lobo-Programm	306
7.4.7 Reader: Eine Einführung in die Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter nach Petermann et al.	314
7.4.8 Reader: Eine theoretische Einordnung des Elterntrainings Sprachförderung nach Rodrian	318

7.4.9 PowerPoint-Präsentation: Rodrian, B. (2009): „Elterntaining Sprachförderung“	320
7.4.10 Reader: Rahmenbedingungen und Merkmale des Elterntainings nach Rodrian	331
7.4.11 Arbeitsmaterial: Interaktionsanalyse nach Rodrian	338
7.4.12 Arbeitsmaterial: Screening zur Interaktionsanalyse nach Rodrian	340
7.4.13 Arbeitsmaterial: Vertiefte Auswertung und Anregungen zur Zielfindung zur Interaktionsanalyse nach Rodrian	341
7.4.14 Reader: Grundlegendes zum Dialogischen Lesen	344
7.4.15 PowerPoint-Präsentation: Strategien des Dialogischen Lesens	347
7.4.16 Kurzübersichten über die ausgewählten Elterntainings	352

Teil 2 (2008 bis 2010)

1. Projektbeteiligte

Leitung

Frau Prof. Fried
Technische Universität Dortmund

Schulkoordinator

Herr Bremer

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Technischen Universität (Uni-Team)

Herr Hanel
Frau Dr. Metschies

beteiligte Schulen, beteiligte Lehrerinnen und Lehrer

Gisbert von Romberg-Berufskolleg Dortmund

Elisabeth-Lüders-Berufskolleg Hamm
Berufskolleg Hattingen
Berufskolleg Vera Beckers Krefeld
Marienschule-Berufskolleg Lippstadt:
Berufskolleg Olpe
Märkisches Berufskolleg Unna

Frau Wolf
Frau Hummel
Herr Torkler
Frau Böker
Frau Weßler
Frau Schäfer
Herr Trümper
Frau Wäsche

2. Intention des Konzepts

Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW wurde im August 2004 das Forschungsprojekt „*ErzieherInnen als ExpertInnen für Sprachförderung*“ unter der Leitung von Frau Prof. Fried an der TU Dortmund implementiert.

Die Aufgabe dieses Forschungsprojektes bestand u. a. in der Evaluierung der bestehenden Aufbaubildungsgänge *Sprachförderung*, die an Fachschulen für Sozialpädagogik in NRW angeboten werden und in der Entwicklung eines neuen Curriculums für diesen Aufbaubildungsgang.

In der Evaluierung der Bildungsgänge wurde deutlich, dass die Lehrinhalte noch wenig an fachwissenschaftlicher Systematik orientiert waren. Als Grund dafür gaben die Lehrkräfte an, nicht in diesem Bereich ausgebildet zu sein und es zudem an qualifizierten Lehrerfortbildungen fehle, um diese Lücke zu schließen. Der Wunsch nach fachlicher Orientierung sei groß. Dem entsprechend stieß auch das im Anschluss an die Evaluation entwickelte Curriculum auf viel positive Resonanz und wurde als wissenschaftlich fundierte Orientierungshilfe angenommen.

Schon während der Entwicklungsphase und verstärkt nach der Veröffentlichung des Lehrplans traten diverse Schulen an das Projektteam mit der Bitte um Beratung bei der Implementierung eines Aufbaubildungsganges *Sprachförderung* an den jeweiligen Schulen heran. Auch in diesem Kontext wurde immer wieder deutlich, dass eine große Zahl der Lehrerinnen und Lehrer die Vermittlung von Wissen und Können im Bereich der Sprachförderung für Erzieherinnen als ausgesprochen wichtig erachten, ihnen aber selbst das nötige wissenschaftlich generierte Wissen fehlt.

Um eine qualifizierte Umsetzung des Curriculums sicherzustellen und Sprachförderung als Querschnittsaufgabe adäquat im Unterricht der Fachschule für Sozialpädagogik zu berücksichtigen, bedarf es also eines systematischen Professionalisierungsangebots in diesem Bereich. Aus diesem Grund wurde das Projektteam beauftragt, ein Professionalisierungskonzept für Lehrerinnen und Lehrer an Fachschulen für den Bereich *Sprachförderung* zu entwickeln, zu erproben und wissenschaftlich zu evaluieren. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, entwickelte das Projektteam vier Professionalisierungseinheiten, die die Vermittlung fachspezifischen und fachdidaktischen Wissens zum Ziel hatten. Diese Einheiten wurden in vier Professionalisierungsveranstaltungen zu unterschiedlichen Themenbereichen erprobt und anschließend evaluiert. Die durch die Evaluation gewonnenen Erkenntnisse wurden direkt aufgegriffen und zur Überarbeitung und Weiterentwicklung des Konzeptes genutzt.

Im Folgenden wird das so entwickelte Konzept mit allen dabei eingesetzten Arbeitsmaterialien dargestellt.

Dazu wird im Kapitel 3 (*Theoretische Grundlagen*) der vorliegenden Dokumentation zunächst erläutert, von welchem Professionalitätsbegriff im Konzept ausgegangen wird (Kap. 3.1). In Kapitel 3.2 wird dargelegt, auf welche wissenschaftlichen Disziplinen im Konzept Bezug genommen wird und hinsichtlich welcher Dimensionen eine Professionalisierung erfolgen

Welche Gründe gab es, ein Professionalisierungskonzept für Lehrerinnen und Lehrer an Fachschulen für Sozialpädagogik zum Bereich Sprachförderung zu entwickeln?

Welche Intention verfolgt das vorliegende Konzept?

Wie ist die vorliegende Dokumentation aufgebaut?

soll. Dabei wird deutlich, dass der Professionalisierungsansatz gleichzeitig auf die Weiterentwicklung von

- a) Sprachförderkompetenz und
- b) Unterrichtskompetenz

der Lehrkräfte zielen muss.

Kapitel 3.3 erläutert schließlich die Bedeutung von Bildungsstandards im vorliegenden Konzept und stellt dar, dass die angestrebten Professionalisierungsprozesse auf eine Erweiterung der Kompetenzen in den Bereichen Wissen, Können und Haltungen abzielen.

Kapitel 4 (*Evaluation*) enthält eine kurze Vorstellung der eingesetzten Evaluationsinstrumente und der Evaluationsergebnisse

Im Kapitel 5 (*Professionalisierungsmodule*) werden die einzelnen Professionalisierungsmodule fachlich begründet dargestellt. Die den Modulen zugehörige Text- und Materialsammlung findet sich im Kapitel 7 *Anhang*. Es bleibt anzumerken, dass die Erarbeitung und Darstellung der Modulhalte in Kleingruppen stattfand und daher entsprechend die Handschrift der jeweiligen Gruppe tragen. Aufgrund dessen kann es vorkommen, dass sich zum Teil Unterschiede im sprachlichen Duktus und in der Form ergeben.

3. Theoretische Grundlegungen

3.1. Professionalität und Professionalisierung

Als Professionen werden traditionell diejenigen beruflichen Tätigkeiten bezeichnet, die folgende Merkmale aufweisen (vgl. Feldmann 2002, S.1):

Was zeichnet Professionen aus?

- Sie haben eigene, wissenschaftlich fundierte Wissensbereiche.
- Die Ausübung der Tätigkeit setzt eine bestimmte Ausbildung voraus.
- Sie arbeiten in gesellschaftlich relevanten Bereichen mit hoher sozialer und moralischer Verantwortung (z.B. Ärzte, Rechtsanwälte).
- Es liegt eine hohe normative Orientierung vor, d.h., der Wunsch eine gesellschaftlich relevante Aufgabe zu übernehmen ist stärker als der, eine materielle Gratifikation zu erhalten.
- Sie greifen mit ihrer Tätigkeit stark in das Leben anderer ein (z.B. bzgl. Gesundheit, Recht)
- Sie arbeiten sehr autonom in ihrem Tätigkeitsfeld.
- Ihre Interessen werden in der Regel durch mächtige Standesorganisationen vertreten.

Aktuelle soziologische Ansätze definieren Profession alternativ. Sie erachten den ‚people-changing-Charakter‘, also die Tatsache, dass es zentral um Interventionen geht, welche Menschen verändern sollen, als zentrales Merkmal von Professionen. Dem entsprechend ist professionelle Arbeit eine Form von Arbeit an Personen (vgl. Vanderstraeten 2008, S. 101). Kennzeichnend ist dabei, das „Professionen sich durch eine institutionalisierte Präferenz für face-to-face Interaktion, für Kommunikation unter Anwesenden, auszeichnen“ (a.a.O.). Diese Präferenz schließt nicht aus, dass ein Teil professioneller Arbeit in Abwesenheit des Klienten erbracht werden muss. Die Resultate dieser Arbeit kommen allerdings in den face-to-face-Interaktionen zur Anwendung. Nur in diesen Interaktionen kann ein Mindestmaß an kommunikativer Kooperation der von der Professionsleistung betroffenen Menschen erwartet und eingefordert werden. Das bedeutet auch, dass das Problem professioneller Arbeit in der Anwendbarkeit hochwertigen Wissens in komplexen, fallweise variierenden und also schwer standardisierbaren, unter Zeitdruck stehenden und auf Kooperation des Objektes angewiesenen Arbeitssituation“ (a.a.O., S. 102) besteht.

Ob der Lehrerberuf den traditionellen Kriterien von Professionen entspricht oder ob man eher von einer semi-professionellen Tätigkeit sprechen sollte, wird unterschiedlich diskutiert. In der Literatur wird diese Frage z. T. beantwortet, indem die Professionalität des Lehrerberufs mit seinem ‚people-changing-Charakter‘ begründet wird: „Erzieher und Lehrer konzentrieren ihre Tätigkeiten auf die gezielte Veränderung individueller Personen - in den meisten Fällen: Kinder und Jugendlicher“ (a.a.O., S.103). Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass sie ständig in spezifischen face-to-face-Interaktionen an der Initiierung und Begleitung von Bildungsprozessen arbeiten.

Kann man beim Lehrerberuf von „Profession“ sprechen?

Ins Zentrum rückt damit der Prozess des Unterrichtens, der zentralen Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern. Denn sie „sind Fachleute für das Lernen, ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion o. J., S 1). Professionalität bzgl. der Kernaufgabe des Lehrerberufs bedeutet demnach, Bildungsangebote kompetent zu planen, zu organisieren, zu evaluieren und zu bewerten. Dazu benötigen sie spezifische professionelle Kompetenzen.

Worin bestehen die zentralen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern?

„Kompetenzen“ werden im Anschluss an die Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2003) verstanden als „erlernbare kognitive Fähigkeiten“ (Wissen), „um bestimmte Probleme zu lösen“ (Können), „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen¹ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Haltungen) (a.a.O., S.21).

Wie definieren wir „Kompetenzen“?

Dies bedeutet, dass in jedem Professionalisierungsprozess am professionellen Wissen und Können, aber auch an professionsrelevanten Haltungen gearbeitet werden muss (vgl. dazu Kap. 3.3.1.1). Deshalb betrachten viele Kompetenzbestimmungen fachspezifische und didaktische Haltungen sowie fachspezifisches und didaktisches Wissen bzw. Können als Grundvoraussetzung zum Erteilen von Fachunterricht. Nur wer sich sicher in seiner Domäne, seinem Fachgebiet, bewegt und über vertieftes Hintergrundwissen verfügt, ist in der Lage, Bildungsprozesse auszulösen und am Laufen zu halten. Fachspezifische Haltungen und fachspezifisches Wissen und Können allein reichen jedoch noch nicht für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Hierfür sind zusätzlich diejenigen fachdidaktischen Haltungen sowie dasjenige fachdidaktische Wissen und Können notwendig, welche zum „Verfügbarmachen“ der Inhalte erforderlich sind (Kunter u.a. 2006, S. 524).

Zusammengefasst ergibt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer zum Unterrichten über ein Wissens- und ein Könnensrepertoire im fachspezifischen und im didaktisch/methodischen Bereich verfügen müssen.

Konkret bezogen auf die Professionalisierung als Lehrerinnen und Lehrer für Sprachförderung erforderte dies:

- Professionalisierung im Bildungsbereich sprachliche Entwicklung, Diagnose und Förderung
- und auf didaktisch/methodischer Ebene einer
- Professionalisierung hinsichtlich didaktisch/methodischer Umsetzung der für diesen Bildungsbereich relevanten Inhalte im Unterricht.

Dabei sind bei allen Professionalisierungsbestrebungen grundsätzlich je-

Über welche Kompetenzen müssen Lehrerinnen und Lehrer verfügen, wenn sie „Sprachförderung“ unterrichten?

¹ volitional meint willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten

weils Wissens-, Könnens- und Haltungsaspekte zu berücksichtigen.

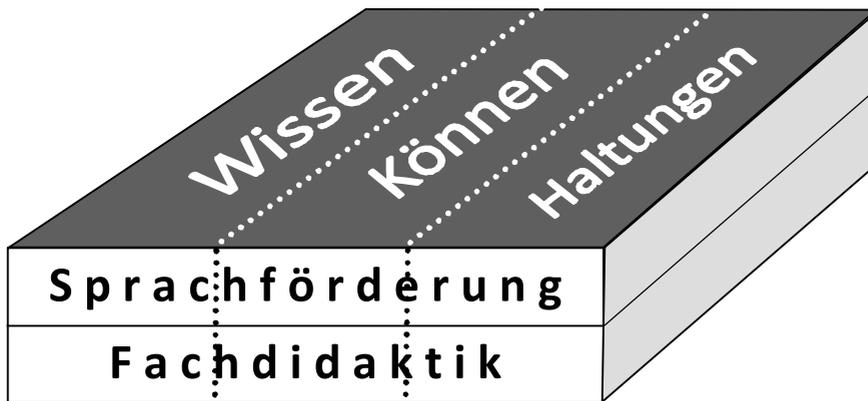


Abb. 3.1: Dimensionen und Ebenen der Professionalisierung

3.2 Professionalisierungsmodell

Das vorliegende Modell systematischer Professionalisierung orientiert sich an drei Forschungsfeldern:

- **Spracherwerbsforschung und Sprachförderforschung**
Sprachförderung ist möglich, weil die kindliche Sprachentwicklung durch spezifische Kontextfaktoren beeinflusst wird. Aus der Spracherwerbs- und -förderforschung kennen wir eine Vielzahl von Faktoren, die die Sprachentwicklung positiv beeinflussen und solche, die eher hemmend wirken (vgl. Fried 2008a). Das Professionalisierungskonzept zielt darauf ab, das sprachförderrelevante Wissen und Können sowie sprachförderbegünstigende Haltungen ins Bewusstsein zu heben und systematisch zu vermitteln.
- **an der Expertiseforschung**
Im Rahmen dieser Professionalisierungsreihe soll insbesondere der Erkenntnis Rechnung getragen werden, dass professionelles Handeln eine hochentwickelte Wissensbasis voraussetzt (vgl. dazu Kap. 3.3.1.2). Die Vermittlung fachwissenschaftlich aktuellen Wissens im Rahmen dieser Fortbildung ist als zentraler Baustein im individuellen Professionalisierungsprozess der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verstehen. Aus der Expertiseforschung wissen wir, dass dieses Wissen reflektiert, in verschiedenen Kontexten angewandt und erprobt werden muss, damit es sich wirklich als Professionswissen und professionelles Können dauerhaft niederschlägt. Das Professionalisierungsangebot will die Basis dafür schaffen, indem sie Wissensvorräte didaktisch aufbereitet bereitstellt, zur intensiven Reflexion anregt und einen Rahmen zur Verfügung stellt, in dem eine Umsetzung des Wissens im Unterricht im kollegialen Austausch erarbeitet werden kann.
- **an der Lehr-Lern-Forschung und Erwachsenenbildung**
Die Lehr-Lernforschung geht davon aus, dass sozialkonstruktivistisch² orientierte Lehr-Lernarrangements besonders geeignet sind, um

An welchen Forschungsfeldern orientieren wir uns in unserem Professionalisierungsmodell?

Welches Lehr-Lernverständnis

² Die zentrale Annahme der sozialkonstruktivistischen Erkenntnistheorie ist, dass Wissen keine Kopie von Wirklichkeit ist, sondern eine Konstruktion von Menschen. Auf der Basis individuellen Vorwissens und jeweiliger Vorerfahrungen interpretiert der Mensch neue Situationen und verinnerlicht die so gewonnenen neuen Er-

Lernende in den oben als zentral gekennzeichneten face-to-face-Interaktionen zu komplexen Denk- und Handlungsprozessen zu befähigen (vgl. Gruber & Mandl 1996).

liegt unserem Konzept zugrunde?

Auf der Grundlage der genannten Forschungsfelder begründen wir die inhaltliche und didaktisch-methodische Professionalisierung im Bildungsbereich sprachliche Entwicklung, Diagnose und Förderung.

3.2.1 Professionalisierung im Bildungsbereich sprachliche Entwicklung, Diagnose und Förderung

3.2.1.1 Fachspezifisches Wissen zu sprachlicher Entwicklung, Diagnose und Förderung (vgl. dazu u.a. Fried 2008b)

Aus der Spracherwerbs- und Sprachförderforschung wissen wir, dass Sprachentwicklung von Kindern kein isolierter Prozess ist, sondern sich im engen Zusammenhang mit Wahrnehmung, Motorik, Emotion, Kognition, Kreativität und sozialer Entwicklung vollzieht. Sie ist daher in den Kontext „ganzheitlicher“ Förderung zu integrieren und in ihm zu reflektieren.

Warum erachten wir Professionalisierung im Bildungsbereich sprachliche Entwicklung, Diagnose und Förderung als notwendig?

Allerdings kämpft ein erheblicher Teil der Kinder zwischenzeitlich oder dauerhaft mit Sprachentwicklungsproblemen. So haben nationale und internationale Studien ergeben, dass ein erheblicher Teil jedes Altersjahrgangs, nämlich etwa 25 bis 30 Prozent, Sprachentwicklungsauffälligkeiten aufweist (vgl. Law u.a. 2000), die sich am häufigsten in Form von Artikulationsstörungen manifestieren.

Der größere Teil dieser Kinder überwindet diese Schwierigkeiten im Laufe der Zeit und nur 10-15 Prozent stehen in der Gefahr Sprachentwicklungsstörungen bzw. Lese-Rechtschreibschwächen dauerhaft auszubilden (vgl. z.B. Grimm 2003, Klatte & Dingl 2003). Das gilt insbesondere, wenn sie eine intensive systematische Förderung spezifischer Sprachentwicklungsaspekte in Kleingruppen erfahren. Wenn Kinder diese Chance nicht erhalten oder ihre Entwicklungsrisiken zu groß sind, um sie auf diese Weise überwinden zu können, laufen sie Gefahr, eine dauerhafte Sprachentwicklungsstörung bzw. Lese-Rechtschreib-Schwäche auszubilden.

Dabei ist die Gefahr andauernder Sprachentwicklungsprobleme dann besonders groß, wenn Kinder von weiteren Sozialisationsrisiken betroffen sind. Sie treten bei Kindern mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch benachteiligten oder bildungsfernen Schichten etwa doppelt so häufig auf wie bei Kindern ohne diese weiteren Sozialisationsrisiken. Für die Betroffenen ist das fatal, weil sich die Sprachentwicklung durch eine hohe Kontinuität auszeichnet. Das heißt, Differenzen bezüglich der Sprachfähigkeiten bzw. Sprachentwicklungsprobleme dauern häufig bis in die spätere Kindheit und Jugend hinein an. Noch dazu ziehen Sprach-

fahrungen als Wissen. Die Interpretation und Repräsentation eines Sachverhaltes ist daher immer im Kontext der Person in der jeweiligen Situation zu verstehen. Wissen wird dabei innerhalb einer Gesellschaft geteilt und im Rahmen sozialer Aushandlungsprozesse gemeinsam konstruiert. Für den Wissenserwerb bzw. das Lernen folgt daraus, dass dem Lernenden Situationen angeboten werden müssen, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind und in denen kontextgebunden und in sozialer Kooperation gelernt werden kann (vgl. Sonntag & Sharper 2001, S. 246f.).

entwicklungsprobleme häufig Folgeprobleme nach sich, wie z.B. sozial-emotionale Schwierigkeiten, Handicaps beim Schriftspracherwerb, Probleme in der Schule, im Beruf usw. (vgl. z.B. Klicpera & Gasteiner-Klicpera 2000).

Vielen dieser Kinder kann allerdings geholfen werden, wenn sie früh und systematisch gefördert werden (vgl. Fried 2003b).

Dass dem so ist, erklärt sich wie folgt: Die Sprachentwicklung eines Kindes unterliegt zwar genetischen Einflüssen, wird aber auch deutlich von den Kontexten geprägt, in denen sie sich vollzieht. Dabei spielen vielfältige Faktoren eine Rolle (vgl. dazu z.B. Grimm 1995, Hoff-Ginsberg 1998, 2000). So beeinflusst z.B. die Art des verbalen Inputs durch die Erzieherin (z.B. Klarheit ihres Sprachmodells, Häufigkeit und Vielfalt bzw. Differenziertheit ihrer semantischen und syntaktischen Strukturen) den Wortschatzerwerb. Auch hängt die Sprachentwicklung eines Kindes davon ab, welche bzw. wie viele Möglichkeiten es hat, Sprache zu hören und zu äußern, also „zu üben“. Des Weiteren ist sie von der Art und Weise geprägt, in der die Gesprächspartner auf die Sprachäußerungen des Kindes reagieren, also ob und wie häufig wertschätzend, interessiert, weiterführend usw. geantwortet wird. Sprachförderung besteht nun im Wesentlichen darin, sich all dieser Einflussfaktoren bewusst zu sein und dieses Wissen zu nutzen, um systematisch potentiell sprachentwicklungsfördernde Kontexte zu bereiten. Das bedeutet, sich nicht nur auf die bewährten Förderformate bzw. die als wirksam ausgewiesenen Förderhilfen (Programme, Medien) zu beschränken, sondern sich darum zu bemühen, das eigene Förderrepertoire mit Hilfe von genauer Beobachtung immer weiter auszubauen.

Das dazu notwendige empirisch abgesicherte Fachwissen wurde in weiten Teilen erst in den letzten Jahren gewonnen und erweitert sich fortwährend. Daher ist auch eine Nach- und Weiterqualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer bzgl. Sprachförderung notwendig, um Unterricht auf der Basis des aktuellen fachwissenschaftlichen Standes zu ermöglichen. Im Rahmen dieses Professionalisierungsangebots steht die Information über aktuelle empirische Wissensbestände zur Sprachförderung an vorderster Stelle.

3.2.1.2 Fachspezifisches Können im Bereich Sprachentwicklung und Sprachförderung

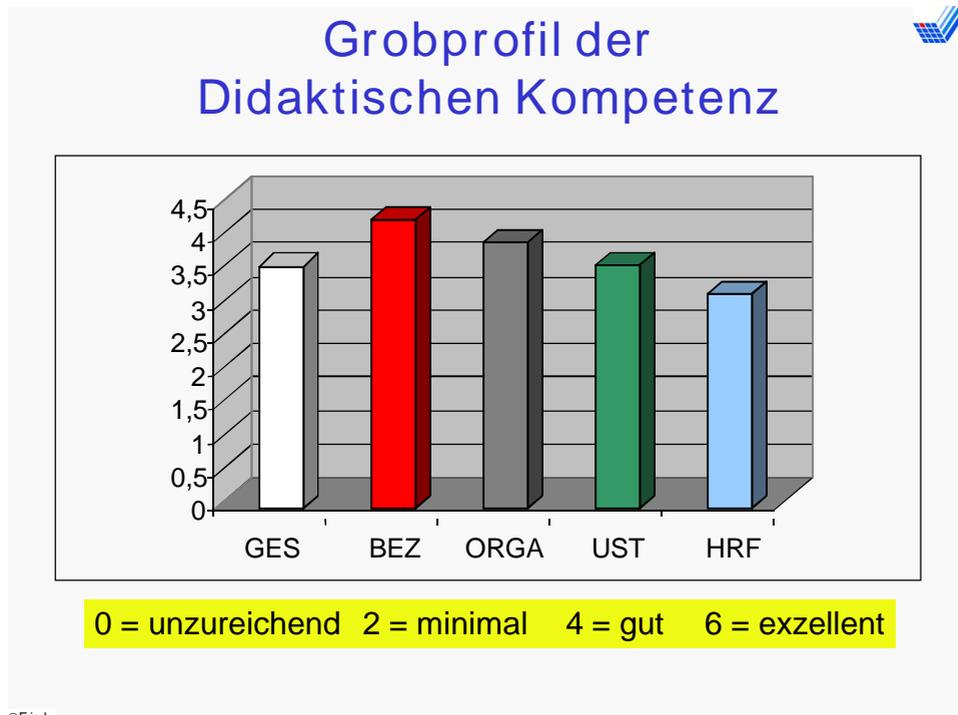
Untersuchungen zu face-to-face-Interaktionen zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindern kommen zu dem Ergebnis, dass die Qualität der Förderung auch maßgeblich vom Können der Erzieherinnen und Erzieher, von ihren didaktisch-methodischen Kompetenzen abhängt (vgl. Sylva u.a. 2003, König 2006). Möglichst optimale Förderung, so wurde in diesen Studien deutlich, setzt ganz bestimmte didaktisch-methodische Kompetenzen voraus.

Wie Fried in ihren Studien feststellt (Fried 2008b), bewegt sich die didaktisch-methodische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern bzgl. der Sprachförderung insgesamt aber nur zwischen mäßig und gut, wobei es hinsichtlich der Teilkompetenzen deutliche Unterschiede gibt. So kann den Erzieherinnen und Erziehern zwar eine gute Kompetenz in Bezug auf

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erkenntnissen zu Entwicklung, Diagnose und Förderung von Sprache für die Planung der Professionalisierungsreihe?

Worin begründet sich das Ziel der Professionalisierung hinsichtlich fachspezifischen Könnens im Bereich Sprachentwicklung und Sprachförderung?

die Beziehungsqualität bescheinigt werden, bezogen auf eine adaptive Unterstützung der Kinder und sprachlich-kognitive Herausforderungen sind die Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher aber im Schnitt als eher mäßig zu bezeichnen (vgl. Abb. 3.2).



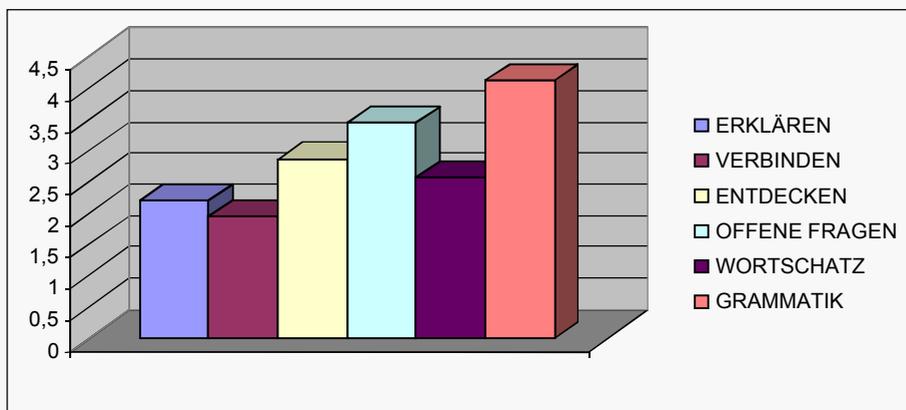
©Fried

Gesamt (GES), Beziehungsqualität (BEZ), Organisationsqualität (ORGA), adaptive Unterstützungsstrategien (UST), Herausforderungstechniken (HRF) (a.a.O., S.148)

Abb. 3.2: Grobprofil der didaktischen Kompetenz

Eine weitere Differenzierung, hier exemplarisch an der Herausforderungskompetenz dargelegt, zeigt, dass Erzieherinnen und Erzieher in Teilbereichen von Sprachförderkompetenzen sogar nur minimale Fähigkeiten zeigen (vgl. Abb.3.3).

Feinprofil der „Herausforderungs“-Kompetenz



0 = unzureichend 2 = minimal 4 = gut 6 = exzellent

©Fried

(a.a.O., S.149)

Abb. 3.3: Feinprofil der „Herausforderungs“-Kompetenz

Diese Untersuchung zeigt, dass Erzieherinnen und Erzieher im Punkt Sprachförderkompetenz also noch weitere didaktisch-methodische Professionalisierung benötigen. Um das zu erreichen, müssen sie durch Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, die selbst über das einschlägige Können verfügen, so dass sie als Modell fungieren können. Denn das ist die Voraussetzung dafür, die zukünftigen Erzieherinnen und Erzieher wirksam bei der Ausbildung ihrer Sprachförderkompetenz unterstützen und anleiten zu können. Die Professionalisierungsreihe muss dem entsprechend so konzipiert sein, dass Raum für eine Einübung bzw. Verfestigung des entsprechenden professionellen Handlungsrepertoires gegeben ist.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erkenntnissen zur Entwicklung fachspezifischen Könnens für die Planung der Professionalisierungsreihe?

3.2.2 Professionalisierung hinsichtlich didaktisch-methodischer Umsetzung der für den Bildungsbereich relevanten Inhalte im Unterricht

3.2.2.1 Didaktisch-methodisches Wissen

Dem vorliegenden Professionalisierungsangebot liegt, wie oben erwähnt, ein sozialkonstruktivistisch orientiertes Verständnis von Unterricht zugrunde, so dass es zunächst gilt, den Erwerb von Fachwissen über eine sozialkonstruktivistisch orientierte Didaktik und Methodik zu initiieren. Da es sich um ein Professionalisierungskonzept für Lehrerinnen und Lehrer handelt, kann davon ausgegangen werden, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits über umfangreiches didaktisch-methodisches Wissen verfügen.

Worin liegt das Ziel spezifischer didaktisch-methodischer Professionalisierung?

Hier gilt es anzuschließen, indem Wissensbestände erweitert und ggf. modifiziert („überlernt“) werden. Damit Form und Inhalt kongruent sind, müssen zur Aneignung des Wissens sozialkonstruktivistisch orientierte Bildungssettings arrangiert werden. Aus zeitökonomischen Gründen sowie aufgrund der sächlichen Ausstattung ist dies im Rahmen einer Professio-

Wie ist eine didaktisch-methodische Professionalisierung zu gestalten?

nalierungsveranstaltung allerdings nicht durchgängig möglich, so dass hier auch vermehrt mit direkten Instruktionmethoden gearbeitet werden muss.

In den Modulen wird aber, in unterschiedlicher Weise, angestrebt, sozial-konstruktivistisch orientierte Bildungserfahrungen zu machen. So wird in einigen Modulen mit verschiedenen Methoden solcher Bildungssettings bekannt gemacht, andere Module sind vom Aufbau her so angelegt, dass sie individuelle und variable Lernwege ermöglichen und somit umfassendere Bildungserfahrungen im genannten Sinne ermöglichen.

Neue didaktisch-methodische Fachwissensbestände können aber nur dann in professionellem Handeln wirksam werden, wenn es gelingt ältere kognitive Muster, über die ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer bereits verfügen, zu erkennen, zu hinterfragen und anschließend bewusst zu modifizieren. Das macht es notwendig, sich der „gewachsenen“ individuellen Haltungen bzw. Handlungsschemata und Heuristiken bewusst zu werden (vgl. Kapitel 3.3.1.2).

Um diesen Prozess herauszufordern und zu unterstützen, sollen die Professionalisierungsveranstaltungen so konzipiert sein, dass sie ein Modell für professionelles pädagogisches Handeln mit der eignen Zielgruppe bieten (vgl. a.a.O.). Dies schafft für die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, selbst als Lernende Erfahrungen mit der Erarbeitung eines Themas in unterrichtsähnlichen Settings zu sammeln und anschließend auf der Meta-Ebene eine Umsetzung im Unterricht zu reflektieren. Über den Wechsel der Perspektiven (vom Lernenden zum Lehrenden) findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lernprozess, mit den eigenen Handlungsschemata und Heuristiken und deren Nutzung im Unterricht sowie mit den eigenen Haltungen zur Gestaltung von Unterricht statt. Auf diesem Weg kann das eigene unterrichtliche Verhalten problematisiert und ggf. modifiziert werden.

3.2.2.2 Didaktisch-methodisches Können

Die Festlegung von Standards für didaktisch-methodisches Können orientiert sich an den Setzungen der Kultusministerkonferenz (KMK 2004), die ihrerseits auf Bildungs- und Unterrichtsforschung basiert.

Im Dezember 2004 wurden von der KMK Standards zur Lehrerbildung beschlossen. Sie beschreiben folgende Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren:

UNTERRICHTEN:

1. „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn fachlich und sachlich korrekt durch.
2. Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
3. Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu selbstbestimmtem Lernen und Arbeiten“ (a.a.O.)

Über welches didaktisch-methodische Können sollten Lehrerinnen und Lehrer verfügen?

ERZIEHEN:

4. „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
5. Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
6. Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (a.a.O.).

DIAGNOSTIZIEREN:

7. „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
8. Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe“ (a.a.O.)

INNOVIEREN:

9. „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen Ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
10. Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
11. Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“ (a.a.O.)

Abgeleitet aus diesen Standards sowie aus der Bildungs- und Unterrichtsforschung (vgl. u.a. Helmke 2009, Oser 2004, Bauer 1996) strebt die Professionalisierungsreihe eine Erweiterung des didaktisch-methodischen Könnens hinsichtlich folgender Dimensionen an:

Erweiterung

- der Kompetenz, Beziehungen zu Studierenden aufzunehmen,
- der Kompetenz, Studierenden fachspezifische adaptive Unterstützung zu geben und sie fachspezifisch kognitiv herauszufordern,
- der Kompetenz, für die Lernenden fachspezifisch adäquate Lernumgebungen zu planen und zu organisieren und Kommunikation und Interaktion in den Lehr- Lernprozessen zu fördern.

3.3 Konstruktionsrational des Professionalisierungsansatzes

Um die unter 3.2 genannten Professionalisierungsdimensionen und -ziele in ein Konzept umzusetzen, bedarf es der weiteren Konkretisierung in Form von Bildungsstandards. So ist zu jedem Professionalisierungsmodul zunächst zu bestimmen, welche Bildungsstandards angestrebt werden und mittels welcher Teilqualifizierungen diese erreicht werden sollen.

Im Folgenden soll daher erläutert werden, was wir unter Bildungsstandard verstehen und welche Kategorien von Teilqualifizierungen uns zum Erreichen der Standards notwendig erscheinen.

Welche Ziele bzgl. didaktisch-methodischen Könnens strebt die Professionalisierungsreihe an?

Wie sind die Professionalisierungsmodule konstruiert?

3.3.1 Bildungsstandards

Bildungsstandards orientieren sich an Bildungszielen. Bildungsziele sind relativ allgemein gehaltene Aussagen über Wissensinhalte, über Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive usw. der Lernenden. Sie geben nur recht generelle, nicht selten relativ vage definierte Erwartungen wieder. Damit sie pädagogisch umgesetzt werden, müssen die Ziele in Form von Bildungsstandards definiert werden. Dabei werden Bildungsstandards beschrieben, indem konkrete einzelne Kompetenzen in dem bestimmten Bildungsbereich aufgeführt werden.

Was verstehen wir unter „Bildungsstandards“?

Das vorliegende Konzept verfolgt das Ziel der Professionalisierung hinsichtlich der Dimensionen

- sprachliche Entwicklung, Diagnose und Förderung
- didaktisch-methodischer Umsetzung der für den Bildungsbereich relevanten Inhalte im Unterricht

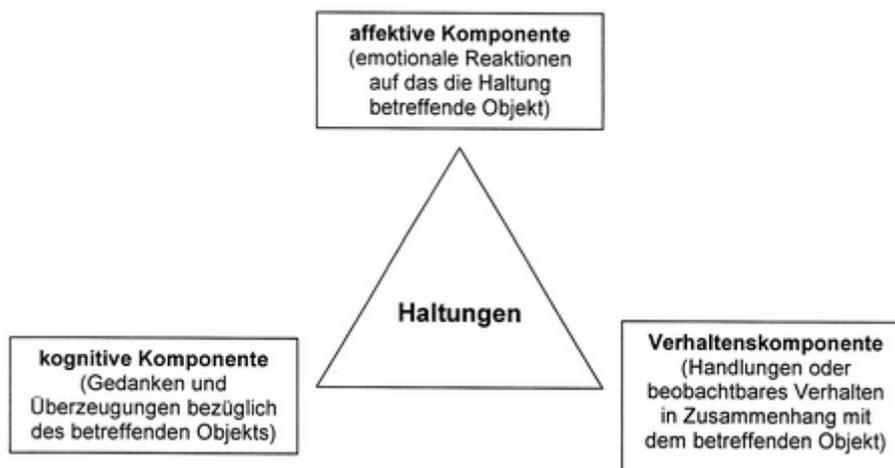
Diese allgemeinen Ziele sind in Form von Kompetenzanforderungen zu konkretisieren. Dies erfolgt im vorliegenden Konzept, indem jedem Modul konkrete Bildungsstandards bestehend aus Kompetenzen in den Dimensionen Haltung, Wissen und Können vorangestellt werden³.

Die Bedeutung dieser Teilkompetenzen für die Entwicklung von Bildungsstandards soll im Folgenden erläutert und Konsequenzen für die Initiierung entsprechender Bildungsprozesse der Professionalisierungsreihe gezogen werden.

3.3.1.1 Haltungen

Haltungen sind Bewertungen von Menschen, Objekten oder Ideen.

Sie bestehen aus drei Komponenten:



Welche Bedeutung haben Haltungen bei der Erreichung von Bildungsstandards?

Abb. 3.4: Komponenten von Haltungen (vgl. Aronson u.a. 2004, S. 230f.)

³ Leicht abweichend davon werden im Modul 1 die Bildungsstandards den jeweiligen Submodulen zugeordnet. Dieses Modul ist so konzipiert, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmern zunächst gemeinsam einen Input, verbunden mit Standards, die für alle verbindlich sind, erhalten. Daran anschließend werden ihnen unterschiedliche Lernwege über die Wahl unterschiedlicher Submodule ermöglicht. Entsprechend der individuellen Wahl eines Submoduls variieren die zu erreichenden Bildungsstandards dann geringfügig.

Affektiv basierte Haltungen sind Haltungen, die eher auf Emotionen basieren als auf einer Überprüfung von Fakten (z.B. „Ich finde es falsch, Kinder im Vorschulalter schon Tests zu unterziehen). Sie resultieren nicht aus der rationalen Überprüfung der vorliegenden Fakten und sie unterliegen nicht der Logik (d.h. überzeugende Argumente bezüglich der Fakten werden kaum jemals eine affektiv basierte Einstellung verändern). Vielmehr stehen sie oft in Zusammenhang mit den Werten eines Menschen, so dass der Versuch, diese Einstellungen zu verändern, die damit zusammenhängenden Werte in Frage stellt“ (Aronson et al. 2004, S. 233).

Kognitiv basierte Haltungen beruhen demgegenüber primär auf einer Überprüfung der relevanten Fakten. (z.B. Welche Kompetenzen werden von Sprachförderkräften erwartet? Über welche verfügen sie schon? Welche müssen im Unterricht erworben werden?). Sie sind dementsprechend über die Vermittlung von Fakten veränderbar.

Eine verhaltensbasierte Haltung versteht sich als eine Haltung, die auf Beobachtungen des eigenen Verhaltens gegenüber einem Objekt basiert.

Gemäß der Selbstwahrnehmungstheorie von Daryl Bem (1972) kann es sein, dass man erst dann weiß, was man fühlt, wenn man sein eigenes Verhalten betrachtet hat. Fragt man z.B. eine Lehrerin, ob sie die Vermittlung von Kenntnissen über Gütekriterien für Schülerinnen und Schüler als wichtig erachtet und sie antwortet „Das habe ich noch nie im Unterricht behandelt. Scheint mir nicht so wichtig zu sein!“, dann könnte man sagen, dass sie ihre Haltungen gegenüber Gütekriterien als Unterrichtsgegenstand auf der Beobachtung ihres Verhaltens beruhen (vgl. Aronson et al. 2004, S. 233f.).

Haltungen beeinflussen das (berufliche) Handeln eines Menschen, denn sie übernehmen eine „Rahmen- bzw. Filterfunktion“ bei der Wissenskonstruktion und beim Handeln (vgl. Fried 2003a). D.h., dass das, was Lehrende sich selbst an Wissen aneignen, und auch das, was sie Studierenden im Unterricht als Lernstoff anbieten und welche Lernschritte mit ihrer Hilfe initiiert werden, wird beeinflusst durch die Haltungen der Lehrenden.

Um den großen Einfluss des unbewussten Anteils der Haltungen auf die pädagogische Tätigkeit zu beschränken, müssen die eigenen Haltungen reflektiert und ggf. modifiziert werden.

Dabei sind besonders die affektiv basierten Haltungen schwer zu überformen. Sie beruhen auf lange zurückliegenden Erfahrungen, sind tief verwurzelt und bilden das Gros der Haltungen. Sie sind zwar in der Regel unbewusst und unreflektiert, trotzdem aber ausgesprochen wirksam. Unser Handeln wird von ihnen stark beeinflusst. Das kann im Sinne professionellen Handelns sehr hinderlich sein, wenn wir unser Vorgehen (unbewusst) an diesen Haltungen ausrichten statt an professionellen Standards.

Daher kann es sinnvoll sein, den Einfluss affektiv basierter Haltungen zu relativieren. Da eine direkte Einflussnahme allerdings schwierig ist, bietet es sich an, sich in einem ersten Schritt mit den kognitiv basierten Haltun-

gen auseinanderzusetzen, da diese am ehesten bewusst zu machen und zu reflektieren sind. Werden die kognitiv basierten Haltungen z.B. durch Reflexion oder durch neues Fachwissen verändert, kann dies bewirken, dass man sein Verhalten ebenfalls ändert. Erweist sich das neue Verhalten als adäquat, werden also neue, positive Erfahrungen gemacht, können sich in der Folge die verhaltensbasierten Haltungen ändern. Zuerst wird also das Verhalten verändert, danach ändert sich die Haltung.

Wenn sich die positiven Erfahrungen wiederholen, kann das zu einer Bestätigung der neu gewonnenen Haltungen führen. Diese wiederum können schließlich Einfluss auf die affektiv basierten Haltungen nehmen. Das passiert, wenn sich die neuen Haltungen als hilfreicher erweisen als die alten. D.h., neue Haltungen, die auf neuen Erfahrungen beruhen, können Einfluss auf die Haltungen haben, die auf lange zurückliegenden Erfahrungen basieren und als affektiv basierte Haltungen wirksam werden.

Gelingt es, dass die veränderten verhaltensbasierten Haltungen die affektiven überformen, so verlieren diese an Einfluss auf unser Handeln. Stattdessen gewinnen die Haltungen an Bedeutung, deren Ursprung in kognitiven Überlegungen begründet ist.

Wegen dieser besonderen Bedeutung der Haltungen werden in jedem Modul explizit Standards zu den Haltungen formuliert. Die Schwierigkeit und Langwierigkeit von Haltungsänderungen, insbesondere im affektiven Bereich, lässt es sinnvoll erscheinen, hier relativ niedrige Standards zu setzen. Vielfach kann im Rahmen solcher Professionalisierungsveranstaltungen nur die Bereitschaft, sich bestimmten Themen zuzuwenden und eigene Haltungen dies bezüglich zu reflektieren, initiiert werden.

Dazu wird der oben beschriebene Weg zunächst über die kognitiven Haltungen gewählt. Das zur Verfügung gestellte empirisch gewonnene Fachwissen liefert dabei die relevanten Fakten, die zum Aufbau professioneller kognitiver Haltungen notwendig sind.

Diese Arbeit an den kognitiven Haltungen wird kombiniert mit der Arbeit an den Haltungen auf der Verhaltensebene. Dazu entwickeln die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung gemeinsam Möglichkeiten der Umsetzung neuen Wissens im Unterricht und erproben dies auch teilweise. Durch positive Erfahrungen auf der Handlungsebene lassen sich u. U. auch inadäquate affektive Haltungen modifizieren.

3.3.1.2 Wissen

3.3.1.2.1 Kenntnisse über die Bedeutung fundierten Theorie- bzw. Fachwissens

Unter fundiertem Theorie- bzw. Fachwissen verstehen wir Wissen, das gemäß wissenschaftlicher Kriterien generiert worden ist und deshalb generelle Gültigkeit beansprucht.

Es wird meist in der organisierten Ausbildung und Fortbildung sowie durch informelle Fortbildung wie Lektüre von Fachliteratur usw. erworben. Ihm kommt beim pädagogischen Handeln eine Orientierungs- bzw. Begründungsfunktion zu. Dabei gilt, dass pädagogische Fachkräfte umso höhere Selbstwirksamkeitserwartungen hegen, je elaborierter ihr Theorie- und Fachwissen ist und je differenzierter sie ihr eigenes Handeln ein-

Welche Bedeutung hat das Fachwissen bei der Erreichung von Bildungsstandards?

ordnen und fundieren können (vgl. Fried 2003a). Außerdem wissen wir, dass Lehrerinnen und Lehrer nur dann guten Fachunterricht erteilen und Studierende zu guten Fachleistungen befähigen können, wenn sie selbst über ausdifferenziertes fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen (vgl. U.S. Department of Education 2002, zit. nach Fried 2003a). Dessen ungeachtet wird diese Wissensform in der pädagogischen Praxis nicht besonders geschätzt. Dies spiegelt sich z.B. in gelegentlich gehörten Aufforderungen an Praktikantinnen und Praktikanten oder junge Lehrkräfte, die dazu raten, erst einmal alles, was man im Studium gelernt habe, zu vergessen, weil man damit in der Praxis nichts anfangen könne. Gleiches gilt für die Klagen mancher Studierender, im Studium erwerbe man nur Fachwissen, aber nichts, was in der Schule zu gebrauchen sei.

Um pädagogische Professionalität zu erwerben, ist es höchst sinnvoll, die Bedeutung wissenschaftlich generierten Wissens für die eigene berufliche Handlungsfähigkeit anzuerkennen.

Um diesen Prozess zu unterstützen, sind die Aufgaben im Rahmen der Professionalisierungsreihe so zu gestalten, dass bei ihrer Lösung auf wissenschaftlich generiertes Wissen zurückgegriffen werden muss.

Gleichwohl gilt, dass Theoriewissen allein kein pädagogisches Professionswissen ausmacht.

Professionswissen beinhaltet auch „in der Praxis gewonnenes Wissen“, das sich in Schemata und Skripten niederschlägt.

3.3.1.2.2 Kenntnisse über die Bedeutung von Schemata und Skripten im Lernprozess

Menschen treffen häufig Annahmen auf der Basis von Erfahrungen, die sie in der Vergangenheit gemacht haben. Sie entwickeln individuelle Erklärungsmuster, die ihnen helfen, neue Begegnungen und Erfahrungen zu interpretieren. Diese Muster nennt man Schemata. Unter Schemata versteht man also mentale Strukturen, die Menschen benutzen, um ihr Wissen in Kategorien zu organisieren (vgl. Aronson 2004, S. 62f.). Schemata werden ausgebildet, wenn sich bestimmte Interaktionen häufig in ähnlicher Form wiederholen. Dies ist z.B. der Fall, wenn eine Lehrerin/ein Lehrer wiederholt die Erfahrung macht, dass die meisten Schüler ihre Hausaufgaben machen, wenn sie regelmäßig kontrolliert werden. Solche sich wiederholenden Erfahrungen und deren Reflexion bewirken, dass sich standardisierte Vorstellungsmuster herausbilden und als Schemata ablagern (vgl. Fried 2003a). Dabei werden die Erfahrungen in narrative Strukturen (Scripts) umgewandelt und die Begebenheiten werden in Form von Episoden abgespeichert. D.h., dass Erinnerungen fallbezogen gespeichert und in ähnlichen Situationen später genutzt werden.

Der Vorteil dieser Wissensform besteht darin, dass viele Merkmale und Relationen typischer Handlungen damit leicht zugänglich und schnell abrufbar sind (vgl. a.a.O., S. 17). Sie erlaubt uns eine schnelle Verarbeitung neuer Informationen und ermöglicht hypothetische Vorhersagen, was unter bestimmten Bedingungen geschehen wird (z.B. darüber, was passiert wenn Hausaufgaben lange Zeit nicht kontrolliert werden). Umgekehrt helfen sie auch, erlebte Verhaltensweisen im Nachhinein zu erklären (Wenn

Wie wird der Bedeutung des Fachwissens in der Professionalisierungsreihe Rechnung getragen?

Welche Bedeutung haben Schemata und Skripte bei der Erreichung von Bildungsstandards?

Hausaufgaben nicht gemacht werden, könnte dies möglicherweise damit zusammenhängen, dass sie üblicherweise nicht kontrolliert werden). Wir müssen also nicht ständig nach neuen Handlungs- und Erklärungsmustern für das suchen, was wir erleben (vgl. Aronson 2004, S. 63f.).

Schemata sind in verschiedener Hinsicht für die Bearbeitung von Problemen von Bedeutung:

- Bei der Klassifikation von Problemen
Ist ein neues Problem zu erkennen und einzuordnen, so können ähnliche frühere Erfahrungen abgerufen und zur Klassifikation des Falles herangezogen werden. Diese sind jedoch nur dann übertragbar, wenn die für den Fall wesentlichen Merkmale mit denen der aktuellen Situation identisch sind. Anderenfalls können sie zur Abgrenzung dienen.
- Bei der Lösung von Problemen
Schemata können einen Plan zur Lösung von Problemen bereitstellen, ggf. Verhaltensalternativen aufzeigen.
- Beim Entdecken von Fehlern
Schemata können Vorgehensweisen bereitstellen, wie Fehler in vergleichbaren Fällen gefunden wurden und über die Parallelität Hinweise auf Ursachen für Fehler im aktuellen Fall geben (vgl. Gruber & Rehr o. J., S. 29).

Mit zunehmender Berufserfahrung werden so immer mehr und immer differenziertere Schemata konstruiert. Dabei fließen fachliches und didaktisches Wissen ebenso in die Schemata ein wie persönliche Haltungen (z.B. zur eigenen Rolle als Lehrerin/Lehrer) (vgl. Fried 2003a).

Das bedeutet, dass Experten über ein reicheres, besser organisiertes und insbesondere flexibel einsetzbares Repertoire an Schemata verfügen, auf das sie in ihren Handlungsroutinen zurückgreifen können als Berufsanfänger.

Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass Entscheidungen zwischen möglichen Handlungsweisen im Unterricht häufig erst in der konkreten Situation gefällt werden. Die Möglichkeit auf vielfältige und differenzierte Schemata zurückzugreifen, erlaubt es ihnen, vorausgegangene Unterrichtsplanungen zu modifizieren, wenn sie dieses als notwendig erachten. Der leichte Zugriff auf die Schemata ermöglicht ihnen, sich weiterhin auf den Unterrichtsstoff und die Schüler zu konzentrieren (vgl. Bromme 1992, S. 69)

Ein zentraler Prozess bei der Expertiseentwicklung ist somit die Ausbildung von Schemata und Scripts.

Aus der Professionalisierungsforschung wissen wir, wie dieser Prozess unterstützt werden kann. So stellt Schank (1999) fest, dass zur Förderung von Scripts die Auseinandersetzung mit Fällen wesentlich ist. Auch nach Kolonder (1983) und Gruber (2000) liegt der Schlüssel zur Expertise in der Erfahrung mit subjektiv bedeutsamen Fällen, weil Experten ihr Wissen erfahrungsbasiert organisieren.

Für die Gestaltung der Professionalisierungreihe ergibt sich somit, dass vermehrt eine Arbeit an Fallbeispielen aus dem Arbeitskontext von Lehrerinnen und Lehrern zu planen ist.

Nach Atkinson, Derry, Renkl & Wortham (2000) hat sich dabei besonders

Wie wird der Bedeutung von Schemata und Skripten im Professionalisierungsprozess

ein instruktionaler Einsatz ausgearbeiteter Lösungsbeispiele bewährt. Dazu werden einer zu lösenden Aufgabe verschiedene Lösungsbeispiele, richtige und falsche, hinzugefügt. Die Lernenden überprüfen dann die Lösungsbeispiele. Damit Schemata besser integriert werden können, müssen mindestens zwei analoge Lösungsbeispiele aufeinander folgend dargestellt werden (Stark 1999). Dabei wird dem Lernen aus Fehlern in der Fachliteratur eine besondere Bedeutung beigemessen, denn „es geht (...) um das Hinschauen und Nicht-Nachahmen, es handelt sich um so etwas wie umgekehrtes Modelllernen“ (Spychinger 2004, S. 3), das jedoch tiefere Verarbeitungs- und Reflexionsprozesse erfordert als gewöhnliches Modelllernen. Dazu müssen die Fehler erkannt und die richtigen Lösungen nachvollzogen werden. Befunde einer Studie von Große & Renkl (2004) zeigen, dass Lernenden mit hohem domänenspezifischen Vorwissen von fehlerhaften Lösungsbeispielen profitieren und bessere Leistungen zeigen als Lernende mit fehlerfreien Lösungsbeispielen.

An diese Erkenntnisse anschließend werden auch in der vorliegenden Professionalisierungsreihe analoge Fallbeispiele mit fehlerhaften Lösungsbeispielen eingesetzt.

Rechnung getragen?

3.3.1.2.3 Kenntnisse über die Bedeutung von Heuristiken

Um den pädagogischen Alltag bewältigen zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer ein gut ausgebildetes Repertoire an Problemlösestrategien: Zur Problemlösung können sie zunächst einmal auf bekannte Schemata zurückgreifen. In manchen Situationen wird dieses vertraute Repertoire ausreichen. In anderen Situationen wird das frühere Lösungsmuster zwar nicht genau passen, aber sich mit geringfügigen Modifikationen wiederum sinnvoll einsetzen lassen. Probleme, bei denen an kein vorhandenes Schema angeknüpft werden kann, machen andere Problemlösestrategien nötig. So ergibt sich z.B. die Möglichkeit der Delegation (man lässt das Problem durch andere (Experten) bearbeiten) oder der Imitation (man versucht, anhand der Problemlösungen von Experten dazu zu lernen), der Verleugnung (man weicht dem Problem aus, indem man unterstellt, man hätte nicht die notwendigen Rahmenbedingungen, um sich der Aufgabe stellen zu können) oder man setzt sich bewusst mit der unvertrauten Aufgabenstellung auseinander, um heraus zu finden, welche Probleme zu überwinden sind und wie sie überwunden werden können. Auf diese Weise kann man sein Repertoire ständig erweitern.

Professionelle Tätigkeit erfordert, über ein möglichst differenziertes Repertoire an Heuristiken zu verfügen, um Probleme effektiv lösen zu können. Das gilt einmal allgemein für die Fähigkeit, Probleme strategisch zu lösen. Aus der Kognitionsforschung wissen wir aber auch, dass der effektive Einsatz von Strategien u.a. vom Umfang und von der Strukturiertheit des Wissens über einen Gegenstandsbereich abhängt, in dem die zu lösenden Probleme angesiedelt sind. D.h., eine Strategie ist dann besonders effektiv, wenn die allgemeine Problemlösefähigkeit mit bereichsspezifischen Strategien kombiniert und dadurch konkretisiert wird (vgl. Lompscher o. J., S. 8).

Dabei unterscheiden sich Experten von Novizen darin, dass Experten Pro-

Welche Bedeutung haben Heuristiken bei der Erreichung von Bildungsstandards?

bleme ihres Fachgebietes auf der Grundlage von Tiefenstrukturen nach allgemeineren, grundlegenden Prinzipien analysieren und repräsentieren, Novizen dagegen mehr an Oberflächenstrukturen, d.h. an Erscheinungen orientiert sind. Experten suchen aktiver und flexibler nach Information und gehen dabei aufgrund ihres Fachwissens zielgerichteter und in größeren Zusammenhängen vor, wobei sie spezifische Merkmale und Hinweise leichter aufgreifen und in allgemeine Inhalts- oder Strukturschemata von Problemklassen einordnen können (vgl. a.a.O.). Während Novizen schneller zum Ausführen von Lösungsoperationen übergehen, analysieren Experten eine Problemsituation stärker und kennzeichnen das Problem präziser. Entsprechend sind die bewusste Planung und Steuerung der Problemlöseprozesse bei Experten stärker ausgeprägt (vgl. u.a. Johnson 1988).

Die Erweiterung heuristischen Wissens hängt also direkt zusammen mit einem Zuwachs in den anderen beiden o. g. Wissensbereichen. Ein Zuwachs an strukturiertem Fachwissen und die Ausbildung differenzierter Schemata führen zur Ausbildung eines differenzierteren, professionelleren heuristischen Repertoires. Aus der Kognitionsforschung wissen wir außerdem, dass die Auswahl von Strategien immer auch eine emotionale Komponente hat. Daher sind affektive Haltungen ebenfalls von Bedeutung.

Wenn im Rahmen dieser Professionalisierungsveranstaltung an den Haltungen, am Fachwissen und den Schemata gearbeitet wird, ist davon auszugehen, dass dies einen Einfluss auf den heuristischen Wissensbereich haben wird.

3.3.1.3 Können

3.3.1.3.1 Beziehungen zu Studierenden aufnehmen

Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung, der neurobiologischen Forschung und der Interaktionsforschung messen dem Aufbau von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden eine zentrale Bedeutung im Lernprozess bei.

Bandura (1976) entwickelte die sozial-kognitive Lerntheorie des Lernens am Modell. Dem zufolge lernt ein Mensch durch die Beobachtung des Verhaltens einer anderen Person. Dabei übernimmt ein Lernender beobachtbares Verhalten ebenso wie Einstellungen, Orientierungen und Erwartungen des Modells. In wieweit das Beobachtete ins eigene Handlungsrepertoire übernommen wird, hängt davon ab, ob die beobachtende Person die Fähigkeit und Motivation hat, das Verhalten zu übernehmen und ob das Modell geschätzt wird, ob es als wichtig, kompetent, glaubwürdig und mächtig erachtet wird, es also attraktiv erscheint, von diesem Modell zu lernen.

Neuere neurobiologische Erkenntnisse untermauern die Theorie des Lernens am Modell:

Neurobiologisch betrachtet sind sogenannte „Spiegelneuronen“, deren Existenz Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts entdeckt wurde, von entscheidender Bedeutung. „Spiegelzellen sind Nervenzellen, die im eigenen Körper eine bestimmte Handlung steuern könnten, zugleich aber - auf

Welche Bedeutung hat die Kompetenz, Beziehungen zu Studierenden aufzubauen, im Rahmen professionellen Lehrerhandels?

eine stille, unmerkliche Weise - auch dann in Aktion treten, wenn die von ihnen kodierte Handlung bei einem anderen Menschen beobachtet wird. Spiegelneuronen sind Zellen, die im eigenen Körper bei einem bestimmten Gefühl (Freude, Trauer, Schmerz) tätig werden würden, die aber auch dann „klingen“, wenn wir das jeweilige Gefühl bei einem anderen Menschen erleben. Der Spiegelvorgang unterliegt keiner bewussten Kontrolle, er läuft „präreflexiv“ ab, d. h. ohne dass wir gedankliche oder sonstige intellektuelle Willensakte vollführen müssten (...) Spiegelneuronen sind die neurobiologische Grundlage für das „Lernen am Modell“ (Bauer o. J., S. 4f.).

Neurobiologische Forschungen verweisen zudem auf einen engen Zusammenhang zwischen Motivation, einem zentralen Faktor im Bildungsprozess, und Beziehung. „Die Motivationssysteme - man könnte sie ebenso gut als „Vitalitätssysteme“ bezeichnen - werden nicht von alleine aktiv (...) Die Neurobiologie kann dies bestätigen: Die Ausschüttung des motivierenden Botenstoff-Cocktails erfordert eine vorherige Aktivierung. (...) Was die Motivationssysteme des menschlichen Gehirns aktiviert, ist die Beachtung, das Interesse, die Zuwendung und die Sympathie anderer Menschen, was sie inaktiviert ist soziale Ausgrenzung und Isolation. (...) Die stärkste Motivationsdroge für den Menschen ist der andere Mensch (...). Menschen sind in ihren zentralen Motivationen auf soziale Akzeptanz hin orientierte Wesen (...). Die Quelle dessen was Motivation erzeugt, ist also Beachtung, Interesse und Zuwendung. Letzteres wiederum hat als Quelle die zwischenmenschliche Beziehung“ (a.a.O.).

Auch die Interaktionsforschung untermauert die Wichtigkeit von Beziehungen für den Bildungsprozess. Hier sei nur auf den Aspekt der „geteilten Aufmerksamkeit“ hingewiesen: Beziehung bedeutet immer auch Interaktion. Interaktion bedeutet immer auch geteilte Aufmerksamkeit beider Interaktionspartner und deren Eintreten in einen gemeinsamen Denk- und Aushandlungsprozess. Wie wir aus der Interaktionsforschung wissen (vgl. z.B. Göncü & Rogoff 1998, Warfield 2001), kommt diesem „shared thinking“ in der Entwicklung eines Menschen eine besondere Bedeutung zu. Sozialkonstruktivistisch betrachtet regt diese Interaktion zu Ko-Konstruktionsleistungen und damit zur Weiterentwicklung von Gedankengängen und zur Weiterentwicklung des individuellen Wissensnetzes an.

Eine positive Beziehung zwischen Lehrerin/Lehrer und Studierenden erhöht demnach deren Bereitschaft, vom Modell „Lehrerin/Lehrer“ zu lernen, es motiviert, sich auf Bildungsprozesse einzulassen und fördert die kognitive Entwicklung durch die geteilte Aufmerksamkeit und Ko-Konstruktionsprozesse.

Wenn Lehrkräfte als Modell fungieren, kommt ihnen die Verantwortung zu, ein positives Modell abzugeben. So muss ihr Unterricht didaktisch modellhaft für die Förderung von Bildungsprozessen organisiert sein, damit die Studierenden ein Modell für das Anregen von Bildungsprozessen bei Kindern entwickeln können. Neben diesem indirekten Einfluss auf die Studierenden lässt sich das Modelllernen aber auch als gezielte Methode zur Unterstützung von Lernprozessen einsetzen, indem z.B. mit der Methode

des „Cognitive Apprenticeship“⁴ gearbeitet wird.

Modell sein bedeutet aber auch, um nur einige Beispiele zu nennen, ein gutes Sprachmodell zu sein oder ein Modell hinsichtlich wertschätzenden Umgangs miteinander abzugeben.

Im Rahmen der Professionalisierungsveranstaltungen muss diese Modellfunktion generell thematisiert und die Arbeit mit den Studierenden dahingehend reflektiert werden. Im Hinblick auf das Anregen von Bildungsprozessen im Bereich der Sprachförderung kann die Fortbildung darüber hinaus selbst ein Modell sein, was sich modifiziert auf die Schule und auf Tageseinrichtungen für Kinder übertragen lässt. Gleiches gilt für den Aufbau positiver Beziehungen und das „shared thinking“. Beide Aspekte sollen für die Teilnehmenden selbst erlebbar und in ihrer Wirkung reflektiert werden.

Wie wird der Bedeutung der Kompetenz, Beziehungen zu Studierenden aufzubauen, im Professionalisierungsprozess Rechnung getragen?

3.3.1.3.2 Studierenden adaptive Unterstützung geben und sie kognitiv herausfordern

Die kognitive Entwicklungstheorie Piagets beschreibt Äquilibration als treibende Kraft der kognitiven Entwicklung. Äquilibration bedeutet Aufhebung eines inneren Spannungszustandes, der entsteht, wenn ein Lernender in seiner Umwelt auf ein Problem stößt. Der Lernende tritt demnach in einen Anpassungsprozess zwischen vorhandenen inneren Strukturen und einer neuen Erfahrung (Akkomodations- bzw. Assimilationsprozess) ein, der zur Auflösung des Spannungszustandes führt.

In der Folge der Kognitionspsychologie und neurobiologischer Forschungen beschreibt die sozialkonstruktivistische Erkenntnistheorie Lernen als eine Anpassung neuer Erkenntnisse an bestehende innere Strukturen (vgl. Kap. 3.1). Lernen ist demnach der Prozess des individuellen Auseinandersetzens mit der Umwelt. Dabei werden vorhandene Erfahrungsschemata aktiviert und Informationen durch aktive Organisations- und Verarbeitungsleistungen des Individuums an bisheriges Wissen angeglichen. „Kognitive Assimilation kommt zustande, wenn ein kognitiv aktiver Organismus eine Erfahrung in die konzeptuelle Struktur einpasst, über die er jeweils verfügt“ (Glaserfeld 1999, S. 28). „Wird das Ziel nicht erreicht, kann die sich ergebende Störung zu einer Akkomodation führen“ (a.a.O. S. 33). So wird Wissen als individuelle Konstruktion jeden Individuums verstanden. Das bedeutet, dass ein Transport von Wissen z.B. von Lehrenden auf Studierende nicht möglich ist. Vielmehr müssen Möglichkeiten geschaffen werden, die Studierende anregen sich an ihren Erfahrungen anknüpfend mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen.

Studierenden adaptive Unterstützung dabei zu geben meint, auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen einzugehen um ihnen Unterstützung bei der Bewältigung kognitiver Unsicherheiten zu gewähren.

Das bedeutet allerdings nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer keine Instruk-

Welche Bedeutung hat die Kompetenz, Studierenden adaptive Unterstützung zu geben und sie kognitiv herauszufordern, im Rahmen professionellen Lehrerhandelns?

⁴ In der Kognitiven Lehre (*Cognitive Apprenticeship*) werden Wege zur Aufgabenlösung vom Experten vorge-macht. Dabei fungiert er als Modell, indem er den Lernenden seine Vorgehensweise bei der Lösung eines Problems oder einer Aufgabe demonstriert. Er verbalisiert dabei seine Wahrnehmungen und Überlegungen (innere Prozesse), die normalerweise von außen nicht sichtbar sind. Anhand dieses Modells und mit Unterstützung des Experten entwickeln die Anfänger in der Folge eigene Problemlösestrategien.

tionen mehr geben dürfen. „... allein muss sich der Lehrer bewusst sein, dass er keinen objektiv steuernden Einfluss auf die Art und Weise hat, wie das autopoietische⁵ System des Lernalers die Reize in sinngenerierende Vorstellungen umdeutet“ (Overmann o. J., S.13). Vielmehr sollen Instruktionen und vielfältige kognitive Herausforderungen dazu genutzt werden, die Selbstbildungsprozesse anzuregen. Um Entwicklung zu evozieren, gilt es, Stimuli zu setzen, die das kognitive System eines Menschen in Unordnung bringen, die seine Ordnung bedrohen. Denn dadurch wird seine innere Aktivität gesteigert, seine kognitive Entwicklung vorangebracht (vgl. a.a.O., S. 14).

Bildungsprozesse zu unterstützen bedeutet demnach, einerseits adaptive Unterstützung für die Bewältigung kognitiver Unsicherheiten zu gewähren und andererseits ein kognitives Ungleichgewicht auslösen. Lehren bedeutet dann Pendeln zwischen diesen Polen (vgl. Beck u. a. 2007, S.64).

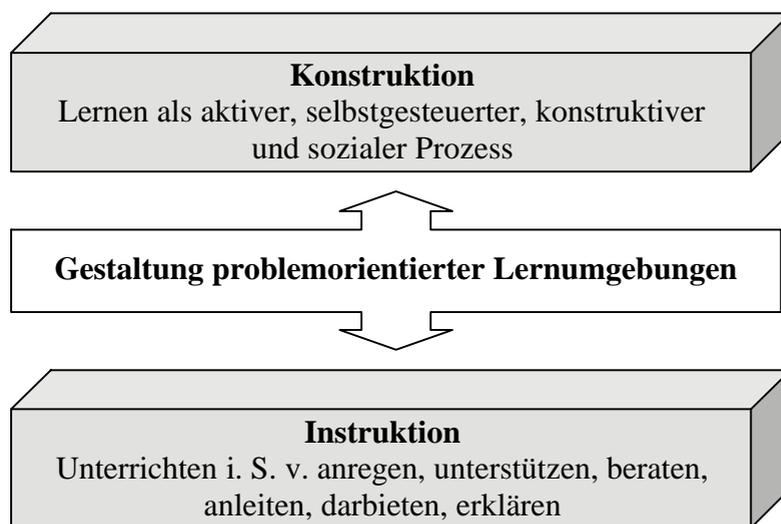


Abb. 3.5: Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandel 2001)

Um einerseits den aktuellen Lernstand eines Studierenden zu erfassen und ihn andererseits kognitiv so herauszufordern, wie seine berufliche Professionalisierung es erfordert, bedarf es eines Bündels an Fähigkeiten und Kenntnissen der Lehrkraft, wie z.B. Haltungswandel, diagnostische Kompetenz, fundiertes fachspezifisches Wissen und didaktisch-methodische Kompetenz) (vgl. Helmke 2009, S.253 f.).

Neben der Arbeit an den Haltungen (vgl. 3.3.1.1) sollen im Rahmen dieser Professionalisierungsreihe daher besonders der Zuwachs an wissenschaftlich generiertem Fachwissen und didaktisch-methodischer Kompetenz gefördert werden: Durch die Vermittlung von Wissen über fachlich relevante Standards professioneller Sprachförderung von Kindern werden Bildungsziele beschrieben und Standards formuliert, die den Lehrerinnen und den Lehrern eine Zielrichtung und einen Maßstab geben.

Darüber hinaus ist die Reihe so angelegt, dass die teilnehmenden Leh-

Wie wird der Bedeutung der Kompetenz, Studierenden adaptive Unterstützung zu geben und sie kognitiv herauszufordern, im Professionalisierungsprozess Rechnung ge-

⁵ sich selbst erschaffend und erhaltend

rinnen und Lehrer selbst die Erfahrung machen, dass an ihrem Vorwissen im Bereich der Sprachförderung angeknüpft wird und dass innerhalb der Veranstaltungen mit Methoden gearbeitet wird, die die Teilnehmenden selbst zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema herausfordern. Um den Stand des Vorwissens zu erfassen, wurde vor Beginn der Professionalisierungsreihe eine Befragung zum aktuellen Wissenstand hinsichtlich der Thematik durchgeführt. Aus den Ergebnissen wurden die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen abgeleitet. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass sich dieses Bildungsangebot am Bedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausrichtet. Indem die Lehrerinnen und Lehrer alle oder nur ausgewählte Veranstaltungen besuchen, haben sie dann die Möglichkeit selbst individuelle Bildungsschwerpunkte zu setzen.

tragen?

3.3.1.3.3. Organisation von Lernumgebungen und Förderung von Kommunikation und Interaktion in Lehr- Lernprozessen.

Wenn Lernen grundsätzlich als subjektive Aneignung von Wirklichkeit verstanden wird und nicht nur als steuerbarer Transport von Wissen, dann muss Unterricht primär als Arrangement von komplexen Lernsituationen mit unterschiedlichen Lern- und Entscheidungswegen verstanden werden (vgl. Overmann o. J., S.16).

Daraus lassen sich konkrete Anforderungen an die Gestaltung von Lernumgebungen ableiten (vgl. dazu Reinmann-Rothmeier, Mandl & Prenzel 1994):

Welche Bedeutung hat die Kompetenz, Lernumgebungen zu organisieren und Kommunikation zu fördern, im Rahmen professionellen Lehrerhandelns?

- Komplexe Ausgangsprobleme
Als Ausgangspunkt wird ein komplexes Problem empfohlen, das Bezug zum Erfahrungsbereich der Lernenden aufweist. Weil Lernende dann neues Wissen in vorhandene Schemata integrieren, wenn es ihnen nützlich erscheint, sollten sie ein Interesse an der Lösung des Problems haben.
- Authentizität und situierte Anwendungskontexte
Das Problem soll in der realen Komplexität dargestellt werden. Auf Vereinfachungen sollte verzichtet werden, damit den Lernenden der Transfer in reale Situationen ermöglicht wird. Erst die Auseinandersetzung mit Problemen in authentischen Situationen ermöglicht eine aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten und schafft wirksamere Transfermöglichkeiten (vgl. Dubs 2005).
- Multiple Kontexte mit multiplen Perspektiven
Die Darstellung multipler Anwendungskontexte soll die Dekontextualisierung und den Transfer auf andere Situationen fördern. Multiple Perspektiven dienen der Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema.
- Sozialer Kontext
Lernumgebungen sollen die Kommunikation und das gemeinschaftliche Erarbeiten von Lösungen ermöglichen und damit Ko-Konstruktionsprozesse initiieren.
- Artikulation und Reflexion

Die Artikulation und Reflexion von Konstruktionsprozessen dient der Ausbildung metakognitiver Strukturen. Dem Nachdenken über eigene Denkprozesse kommt in sozialkonstruktivistischen Ansätzen eine große Bedeutung zu.

Sozialkonstruktivistischer Unterricht orientiert sich dabei methodisch an bekannten Formen wie Selbstständigem Lernen, Entdeckendem Lernen, Praktischem Lernen, Kooperativem Lernen in Gruppen, Handlungsorientiertem Lernen (vgl. Terhart 2005, S. 191; Reich 2006).

Gemäß den Vorstellungen sozialkonstruktivistischer Erkenntnistheorie kommen Interaktion und Kommunikation eine bedeutende Rolle bei der Wissenskonstruktion zu. Es wird angenommen, dass Individuen über Aushandlungsprozesse gemeinsam Vorstellungen über einen Gegenstand entwickeln (vgl. Siebert 2004). Dabei werden die individuellen Wissensnetze mit denen der anderen verglichen, was ggf. dazu führt, dass die eigene Konstruktion revidiert oder verändert/ergänzt wird. Dazu ist es notwendig, dass sich alle Beteiligten mit dem Verstehen der anderen auseinandersetzen und dabei ein Gedanke weiterentwickelt wird (Ko-Konstruktion von Wissensbeständen).

Overmann (o. J., S. 8) spricht von einer Interindividualisierung von Wirklichkeitskonstruktionen, bei der Kommunikation und Interaktion von tragender Bedeutung sind.

Bei der Gestaltung sozialkonstruktivistisch orientierter Lehr- Lernarrangements ist dieser Bedeutung Rechnung zu tragen, z.B. indem Methoden kooperativen Lernens konsequenten Eingang in den Unterricht finden, indem Kommunikationsregeln Störungen unterbinden, indem eine angstfreie Lernatmosphäre herrscht und Fehler als Lernanlass begriffen werden.

Untersuchungen zum Erfolg sozialkonstruktivistisch orientierter Lehr- Lernarrangements zeigen deutlich, dass Lernen in dieser Art besonders dazu befähigt, in komplexen Arbeitszusammenhängen zu agieren (vgl. Gruber & Mandl 1996). Allerdings sind der Gestaltung solcher Lernarrangements im schulischen Alltag Grenzen gesetzt. Die organisatorischen Rahmenbedingungen von Schule (Lernen im Doppel-Stundenrhythmus, begrenzte Anzahl von Unterrichtsräumen, begrenzte materielle Ausstattung, hoher zeitlicher Aufwand zur Bewältigung von Aufgaben usw.) stehen sozialkonstruktivistisch orientierten Lernformen häufig entgegen.

Auch im Rahmen der Professionalisierungsreihe ergeben sich vielfältige Beschränkungen, die einem konsequenten Erleben solcher Lehr- Lernarrangements im Wege stehen. Dennoch werden immer wieder methodische Elemente, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, im Rahmen der Veranstaltungen eingesetzt und somit für die Lehrerinnen und Lehrer selbst erfahrbar. Dabei werden stets Phasen der fachlichen Kommunikation und Interaktion eingeplant. Neben dem eigenen Erfahren solchen methodischen Arbeitens sieht die Konzeption der Professionalisierungsreihe auch zu jedem Modul eine Phase der Umsetzung des Gelernten in den Unterricht zur Querschnittsaufgabe Sprachförderung vor.

Wie wird der Kompetenz, Lernumgebungen zu organisieren und Kommunikation zu fördern, im Professionalisierungsprozess Rechnung getragen?

3.4 Zusammenfassung

Anschließend an ein Professionalisierungsverständnis, das die face-to-face-Interaktion als zentrales Merkmal professionellen Lehrerhandelns definiert, zielt das hier entwickelte Fortbildungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer auf die Erweiterung der Kompetenzen, Bildungsangebote mit sprachförderrelevanten Inhalten zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und zu bewerten.

Konkret bezogen auf die Professionalisierung als Lehrerinnen und Lehrer für Sprachförderung erforderte dies:

- Professionalisierung im Bildungsbereich sprachliche Entwicklung, Diagnose und Förderung
- und auf didaktisch/methodischer Ebene einer
- Professionalisierung hinsichtlich didaktisch/methodischer Umsetzung der für diesen Bildungsbereich relevanten Inhalte im Unterricht.

Zu jedem dieser Bereiche gilt es, zunächst einmal anzustrebende Bildungsstandards festzulegen. Diese Standards sollen erreicht werden, indem die Entwicklung einer professionellen Haltung gefördert, Professionswissen vermittelt und die Ausbildung eines spezifischen Könnensrepertoires angeregt wird.

Die Vermittlung des Professionswissens beinhaltet dabei die Auseinandersetzung mit wissenschaftlich generiertem Fachwissen ebenso wie die Arbeit an der Ausbildung professioneller Schemata und Heuristiken.

Die Erweiterung des Könnensrepertoires zielt schwerpunktmäßig darauf ab, die Kompetenz zu fördern:

- Beziehungen zu Studierenden aufzunehmen,
- Studierenden adaptive Unterstützung zugeben und sie kognitiv herauszufordern,
- Lernumgebungen zu organisieren und Kommunikation und Interaktion in Lehr- Lernprozessen zu fördern.

Kapitel 5 beschreibt die konkrete Planung der einzelnen Professionalisierungsmodule auf der Basis dieser theoretischen Vorüberlegungen.

Wie lässt sich das Professionalisierungskonzept zusammenfassend kennzeichnen?

4. Evaluation

4.1 Begründung des Evaluationsvorhabens

Zur Fortentwicklung und Sicherung der Qualität des Professionalisierungskonzeptes bedarf es einer systematischen und empirisch fundierten Überprüfung. Dazu werden die Professionalisierungsangebote in ihrer Durchführung evaluiert.

„Evaluation meint das methodische Erfassen, begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (Reichmann 2003, S. 18).

Je nach Zielsetzung der Evaluation werden zwei grundsätzliche Anwendungsformen von Evaluation unterschieden: Die formative und die summative Evaluation.

Die formative Evaluation zielt auf eine entwicklungsbegleitende Optimierung eines Prozesses wie z.B. eines Fortbildungsangebots. Ihre Ergebnisse fließen direkt in die Optimierung des jeweiligen (Fortbildungs-)Prozesses zurück und dienen seiner weiteren Entwicklung und Qualitätssicherung.

Dagegen ist die summative Evaluation eine abschließende Bewertung einer bereits implementierten Maßnahme (vgl. Scriven 1972). Die Funktion summativer Evaluation besteht in erster Linie in der abschließenden Bewertung der Wirkung und des Nutzens des Lehrangebots.

Evaluationsergebnisse können zeigen, ob die Maßnahme tatsächlich so erfolgreich ist, wie es intendiert war.

Vor diesem Hintergrund dient unsere Evaluation einer systematischen und dabei sowohl formativ, als auch summativ ausgerichteten Überprüfung der Qualität der Fortbildungsmaßnahme.

Ziele dieser Überprüfung sind die Fortentwicklung der Qualität der einzelnen Fortbildungsmodule sowie die abschließende Bewertung des Gesamtkonzepts hinsichtlich des übergeordneten Zieles der Fortbildungsreihe, das lautet:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben fachspezifisches und didaktisches Wissen und Können und professionelle Haltungen, welche(s) sie nach eigener Einschätzung befähigt, (angehende) Erzieherinnen und Erzieher für Sprachförderung zu qualifizieren.

Die Konstruktion der Evaluationsverfahren basiert auf folgendem Qualitätsverständnis: Grundsätzlich wird - dem aktuellen wissenschaftlichen Qualitätsverständnis entsprechend (vgl. z.B. Steinert u.a. 2006) - zwischen Input-, Prozess- sowie Output- bzw. Outcome-Qualität unterschieden.

Übertragen auf unsere Professionalisierungsreihe verstehen wir unter

- *Input* u.a. die organisatorischen Rahmenbedingungen, wie z.B. die Lehr-Lern-Arrangements, aber auch die personelle und materielle Ausstattung sowie konzeptionelle Aspekte.
- *Prozessen* die tatsächlich ablaufenden Aktivitäten bzw. Ko-Konstruktionen, die der Professionalisierung im Sinne der Konstruktion neuer Wissens- und Könnensaspekte sowie der Modifikation von Haltungen (vgl. Fried 2003a) dienen.
- *Ergebnisqualität* den Output, d.h. den Wissens- und Könnenszuwachs bzw. die Haltungsänderungen, die direkt nach Beendigung der Fortbildung messbar sind; und den Outcome, der die Erfolge im Anwendungskontext meint, wie z.B., den Mut zu haben, im eigenen Unterricht neue Methoden zu erproben (vgl. Witthaus 1997). Die Ausdifferenzierung im Bereich

der Ergebnisqualität macht deutlich, dass zwischen Output und Outcome ein Transfer geleistet werden muss, d.h., dass das im Rahmen der Fortbildung erworbene Wissen und Können in unterrichtliche Handlungskompetenz transferiert werden muss.

Zur Sicherung der Qualität der einzelnen Fortbildungsmodule sowie des Gesamtkonzepts gilt es, alle Qualitätsdimensionen zu überprüfen und die Ergebnisse dazu zu nutzen, diese mit Blick auf das Fortbildungsziel weiter zu entwickeln (vgl. Donabedian 1982).

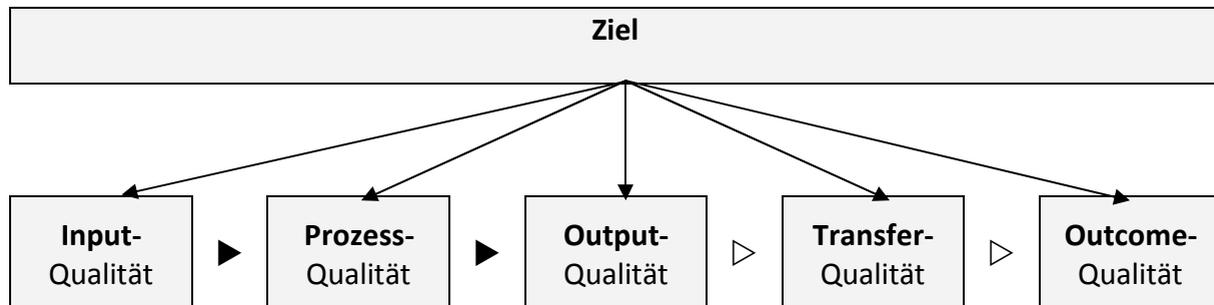


Abb. 4.1: Qualitätsarten

Die Evaluationsverfahren sind so angelegt, dass Informationen zu denjenigen Input-, Prozess- und Output-Qualitätsdimensionen erfasst werden, welche im unmittelbaren Fortbildungskontext tatsächlich beeinflusst werden können. Die Outcome-Qualität, also der Transfer der veränderten Haltungen, des neu erworbenen Wissens und Könnens auf die eigene Praxis sowie die dabei entstehenden Arbeitsergebnisse können damit jedoch nicht ermittelt werden.

Zur Evaluation der Professionalisierungsmaßnahme werden verschiedene Instrumente eingesetzt. Der **Evaluationsbogen zur Fortbildungsreihe Sprachförderung** (vgl. Kap. 4.2.2) dient der Messung der Input- und Prozessqualität im Hinblick auf das übergeordnete Ziel.

Zur Messung der Outputqualität werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erneut gezielt auf die einzelnen Fortbildungsmodule ausgerichtete Fragen aus dem **Fragebogen Sozialpädagogische Fachkräfte für Sprachförderung qualifizieren (SFSQ) - ein Kurzfragebogen zur Erfassung des fachlichen Fortbildungsbedarfs von Lehrerinnen und Lehrern** vorgelegt, denn durch den Vorher-Nachher-Vergleich der Antworten lässt sich einschätzen, ob und was sich geändert hat. Gleichzeitig erlauben die Antworten im erstgenannten Evaluationsbogen, näher zu bestimmen, wie einzelne Module dazu beigetragen haben.

Dazu wurden im Vorfeld der Professionalisierungsveranstaltungen alle Fachschulen für Sozialpädagogik im Land NRW angeschrieben mit der Bitte, den mitgeschickten Kurzfragebogen an die Kolleginnen und Kollegen weiterzuleiten, die planen, an den Bildungsveranstaltungen teilzunehmen. Dieser Kurzfragebogen erhielt 37 Items. In der Evaluationsphase der einzelnen Fortbildungsveranstaltungen wurde dann den Teilnehmerinnen und Teilnehmern jeweils ein Auszug aus diesem Kurzfragebogen vorgelegt. Die fortbildungsbezogenen Auszüge erhielten lediglich die Items, zu denen entsprechendes Wissen angeboten worden war und deren korrekte Beantwortung dadurch wahrscheinlicher wurde.

Im Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Professionalisierungsreihe werden mit den Evaluationsverfahren vor allem Wissens- und Könnensaspekte, ansatzweise aber auch Haltungsaspekte erfasst (vgl. Fried 2003a).

4.2 Der Evaluationsbogen zur Fortbildungsreihe ‚Sprachförderung‘

4.2.1 Vorüberlegungen zum Evaluationsbogen

Zur näheren Bestimmung der Indikatoren von Input- und Prozessqualität wurden Forschungsbefunde zur Unterrichts- und Bildungsqualität (vgl. u.a. Haenisch 1999; Brunner et al. 2006), zur Lehr-Lernforschung - Schwerpunkt Erwachsenenbildung - (vgl. u.a. Mandl et al. 2004) und zur Qualität von Lehrerfortbildungen (vgl. u.a. Lipowski 2004) ausgewertet.

Danach finden Lernprozesse am ehesten statt, wenn die Fortbildungsangebote folgende Merkmale aufweisen:

- Sie zielen darauf ab, wissenschaftlich generiertes inhaltsbezogenes und curriculares Lehrwissen (gemeint ist hier das Wissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung) zu erweitern.
- Sie regen dazu an, sich mit den eigenen Haltungen und deren Auswirkungen auf die Gestaltung des eigenen Unterrichts kritisch auseinanderzusetzen.
- Sie sind klar strukturiert und transparent.
- Die Bedeutung der Ziele ist den Lernenden klar.
- Die Lehr-Lernarrangements enthalten instruierende Teile, lassen aber auch Zeit für selbstständiges, selbstverantwortliches Lernen.
- Sie ermöglichen kooperatives Lernen, beinhalten aber auch Phasen individuellen Lernens.
- Die Lehrenden begleiten die Lernprozesse, indem sie die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fördern und Möglichkeiten zur individuellen Auseinandersetzung schaffen.
- Die Arbeitsformen sind variabel und bieten verschiedene Formen des Zugangs zum Thema.
- Lernen ist in sinnstiftende Kontexte eingebunden, d.h. es wird von den Lernenden als bedeutungsvoll und für ihr persönliches Lebens- und Arbeitsfeld relevant erlebt.
- Das Wissen lässt sich in verschiedenen Kontexten anwenden und mit verschiedenen Inhalten verknüpfen und wird so auf verschiedene Lebensbereiche übertragbar.
- Das Wissen wird fächerübergreifend vernetzt und dadurch der Aufbau kumulativen Wissens begünstigt.
- Die zur Verfügung stehende Zeit wird aufgabenorientiert intensiv genutzt, lässt den Lernenden dabei aber genügend Zeit zum Überlegen, zum gemeinsamen Diskutieren und Präsentieren der Ergebnisse.

Der Transfer des Gelernten in die Praxis gelingt dann besonders, wenn Fortbildungsmaßnahmen folgende Kriterien erfüllen (vgl. Haenisch 1994):

- Die Lernenden sind motiviert, ihr neu erworbenes Wissen im beruflichen Alltag anzuwenden.
- Die Fortbildungsinhalte erscheinen den Lernenden direkt umsetzbar im und nützlich für den eigenen Unterricht.
- Die Lernenden erhalten konkrete Materialien für den Unterricht (z.B. Arbeitsblätter). Dabei ist es am sinnvollsten, wenn dieses Material auf der Fortbildung selbst erarbeitet wird, da dies eine besonders intensive Auseinandersetzung mit der Thematik erfordert.
- Es wird genügend fundiertes Hintergrundwissen vermittelt, so dass die Lernenden sich sicher im Umgang mit dem Thema fühlen.
- Die Lernenden erfahren für sie Neues und entdecken neue Gestaltungsfelder.
- Es besteht die Möglichkeit zum Austausch und gemeinsamen Lernen mit anderen Lernenden.

- Die Lernenden erleben Kontrasterfahrungen zwischen ihrer eigenen Arbeit und der ihrer Kolleginnen und Kollegen und können dadurch ihre eigenen Haltungen und Erfahrungen in Frage stellen.
- Die Angebote ermöglichen eigene Aktivität, praktisches Üben, eigene Erfahrungen.
- Sie ermöglichen Lernen in der Schülerrolle, d.h., sie ermöglichen den Lernenden zu erleben, wie die Schülerinnen und Schüler den Unterricht möglicherweise später erleben werden.
- Sie bieten Raum für Reflexion über eigene Probleme.
- Sie bieten genügend Zeit, um Inhalte zu vertiefen.
- Sie schließen Erkundungen vor Ort, d.h. in anderen Schulen, ein.
- Sie bieten die Möglichkeit, die informelle „Schiene“ der Fortbildung zu pflegen, um vertrauensvolle Beziehungen zu den anderen Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern aufzubauen und damit eine Grundlage für gemeinsames Lernen zu schaffen.
- Günstig ist auch die Fortsetzung der Kooperation der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer nach der Veranstaltung.

Vor diesem Hintergrund wurde der **Evaluationsbogen zur Fortbildungsreihe Sprachförderung** entwickelt. Er enthält neunzehn Aussagen, zu denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Professionalisierungsveranstaltungen positionieren sollten. Dazu stand ihnen eine fünfstufige Skala zur Verfügung.

Mit seiner Hilfe sollte versucht werden, die Input- und Prozessqualität der Professionalisierungsmodule fortlaufend zu verbessern.

4.2.2 Der Evaluationsbogen zur Fortbildungsreihe ‚Sprachförderung‘

Ich stimme der Aussage ... zu!	völlig	ziemlich	teils - teils	wenig	gar nicht
1. Auf dieser Fortbildung konnte ich mir aktuelles Fachwissen zur Sprachförderung aneignen.					
2. Auf dieser Fortbildung konnte ich meine didaktisch/methodischen Kenntnisse in Bezug auf Sprachförderung erweitern.					
3. Die Fortbildung hat mich dazu angeregt, über meine eigenen Haltungen zum Thema „Sprachförderung“ und zur Unterrichtsgestaltung nachzudenken.					
4. Die Ziele der Veranstaltung waren transparent.					
5. Die Fortbildung war klar strukturiert.					
6. Die praktischen Übungen waren hilfreich, um sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen.					
7. Einige der hier vermittelten Inhalte werde ich in meinen Unterricht einfließen lassen.					
8. Einige methodische Anregungen werde ich im Unterricht einsetzen.					
9. Die ausgewählten Inhalte zum Themenbereich Sprachförderung enthielten für mich neue Informationen.					
10. Die ausgewählten Inhalte zu konstruktivistisch orientierten Lehr-Lernarrangements enthielten für mich neue Informationen.*					
11. Die Arbeitsmaterialien kann ich gut gebrauchen.					
12. Die Zeit wurde effektiv genutzt					
13. Es gab genügend Zeit zum Vertiefen und Reflektieren der Inhalte.					
14. Ich kann das Wissen in verschiedenen Zusammenhängen anwenden.					
15. Die Arbeitsformen der Fortbildungsveranstaltung waren so variabel, dass ich einen Weg zur Erschließung des Themas finden konnte.					
16. Es gab genügend Austauschmöglichkeiten mit KollegInnen anderer Schulen.					
17. Im Laufe der Fortbildung war es möglich, die Unterrichtserfahrungen anderer KollegInnen kennenzulernen.					
18. Ich bin motiviert, das Thema der heutigen Veranstaltung verstärkt im Unterricht zu behandeln.					
19. Ich bin motiviert, die didaktisch-methodischen Anregungen im Unterricht umzusetzen.					

* Da sich im Rahmen der ersten Fortbildungsveranstaltung zeigte, dass bei den Teilnehmenden ein hohes Maß an Vorwissen in Bezug auf konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernarrangements existierte, ist diese Frage im Anschluss an die folgenden Fortbildungen nicht mehr gestellt worden.

4.2.3 Zur Auswertung des Evaluationsbogens

Die Auswertung der Evaluationsbögen ließ Rückschlüsse auf den Grad der Zustimmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der jeweiligen Professionalisierungsveranstaltung hinsichtlich der dort aufgeführten Aussagen zu.

Auf diese Weise wurde es möglich, die als (eher) positiv eingeschätzten fachspezifischen und didaktischen Inhalte in der Planung der Folgefortbildungen zu berücksichtigen und ihre Anteile ggf. auszubauen.

Neben dieser formativen Evaluationsfunktion geben einzelne Items aber auch Hinweise darauf, ob das Gesamtziel (s. Kap. 4.1) erreicht wurde (summative Evaluationsfunktion). Dazu werden im Folgenden kurz fünf Items beispielhaft dargestellt, die sich auf die in der Zielformulierung genannten Bereiche *fachspezifisches Wissen und Können*, *didaktisches Wissen und Können* und *Haltungen* beziehen.

Auf dieser Fortbildung konnte ich mir aktuelles Fachwissen zur Sprachförderung aneignen.	völlig	ziemlich	teils-teils	wenig	gar nicht
Fortbildung 1 <i>Mit Kindern in den Dialog treten</i>	14,5%	43,6%	34,5%	5,5%	1,8%
Fortbildung 2 <i>Sprachförderorientierungen nach Delfin 4</i>	26,3%	28,9%	44,7%	-	-
Fortbildung 3 <i>Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen im Bildungsprozess</i>	40,7%	35,2%	7,4%	14,8%	1,9%
Fortbildung 4 <i>Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext von Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder</i>	23,3%	36,7%	26,7%	13,3%	-

Tab. 4.1: Einschätzung des erworbenen fachspezifischen Wissens

Der Aussage *Auf dieser Fortbildung konnte ich mir aktuelles Fachwissen zu Sprachförderung aneignen* stimmten über die vier Veranstaltungen hinweg 55,2 bis 75,9% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer völlig bzw. ziemlich zu, lediglich max. 16,7% von ihnen stimmten ihr wenig oder gar nicht zu (s. Tab. 4.1). Das lässt den Schluss zu, dass ein Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr fachspezifisches Wissen deutlich erweitern konnte. Bezieht man die Personen mit ein, die der Aussage zumindest in Teilen zustimmen - und sich daher zumindest in Teilen aktuelles Fachwissen zu Sprachförderung aneignen konnten - liegt ihr Prozentsatz sogar bei 83,3 bis 100 Prozent. Der Einbezug der Ergebnisse der Kategorie ‚teils-teils‘ scheint angeraten, da viele der Teilnehmenden schon in diesen Themenbereichen arbeiteten. Es ist somit davon auszugehen, dass sie fachspezifisches Wissen und Können in die Veranstaltungen mitbrachten. Für sie war also nicht das ganze Angebot neu. Bei ihnen lagen Wissen und Können zum Teil vor und wurde zum Teil im Fortbildungsverlauf hinzugewonnen. Daher kann es als Erfolg gewertet werden, wenn die Kategorie ‚teils-teils‘ gewählt wurde.

Einige der hier vermittelten Inhalte werde ich in meinen Unterricht einfließen lassen.	völlig	ziemlich	teils-teils	wenig	gar nicht
Fortbildung 1 <i>Mit Kindern in den Dialog treten</i>	34,5%	41,8%	21,8%	1,8%	-

Fortbildung 2 <i>Sprachförderorientierungen nach Delfin 4</i>	18,9%	51,4%	18,9%	8,1%	2,7%
Fortbildung 3 <i>Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen im Bildungsprozess</i>	31,5%	37,0%	24,1%	7,4%	-
Fortbildung 4 <i>Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext der Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder</i>	13,3%	53,3%	33,3%	-	-

Tab. 4.2: Einschätzung des erworbenen fachspezifischen Könnens

Die Auswertung dieses Items zeigt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beabsichtigen und sich damit zutrauen, vermittelte Inhalte in den eigenen Unterricht einfließen zu lassen. Wenn man dies Zutrauen als Indikator für den subjektiv erlebten Zugewinn an fachspezifischem Können ansieht, lässt sich feststellen, dass viele der Teilnehmenden ihr Können erweitern konnten. Denn lediglich max. 10,8% der Veranstaltungsteilnehmerinnen und -teilnehmer stimmten - über die vier Veranstaltungen hinweg - der Aussage *Einige der hier vermittelten Inhalte werde ich in meinen Unterricht einfließen lassen* nur wenig bis gar nicht zu (s. Tab. 4.2). Das heißt aber auch, dass die Zustimmungsrate mit 89,2 bis 100% sehr hoch war.

Auf dieser Fortbildung konnte ich meine didaktisch/methodischen Kenntnisse in Bezug auf Sprachförderung erweitern.	völlig	ziemlich	teils-teils	wenig	gar nicht
Fortbildung 1 <i>Mit Kindern in den Dialog treten</i>	14,5%	40,0%	41,8%	3,6%	-
Fortbildung 2 <i>Sprachförderorientierungen nach Delfin 4</i>	5,4%	40,5%	40,5%	10,8%	2,7%
Fortbildung 3 <i>Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen im Bildungsprozess</i>	38,9%	33,3%	9,3%	18,5%	-
Fortbildung 4 <i>Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext der Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder</i>	12,9%	35,5%	29,0%	22,6%	-

Tab. 4.3: Einschätzung des erworbenen didaktischen Wissens

Einige methodische Anregungen werde ich im Unterricht einsetzen.	völlig	ziemlich	teils-teils	wenig	gar nicht
Fortbildung 1 <i>Mit Kindern in den Dialog treten</i>	40,0%	41,8%	18,2%	-	-
Fortbildung 2 <i>Sprachförderorientierungen nach Delfin 4</i>	13,2%	57,9%	15,8%	13,2%	-
Fortbildung 3 <i>Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen im Bildungsprozess</i>	33,3%	35,2%	20,4%	9,3%	1,9%
Fortbildung 4 <i>Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext der Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder</i>	9,7%	41,9%	41,9%	6,5%	-

Tab. 4.4: Einschätzung des erworbenen didaktischen Könnens

Auch hinsichtlich der Selbsteinschätzung zum Erwerb des didaktischen Wissens und Könnens zeigen die Ergebnisse der Teilnehmerselbsteinschätzungen Zuwachs. Fasst man die Rückmeldungen über die vier Veranstaltungen hinweg zusammen, stimmen 77,4 bis 96,4% der Teilnehmenden der Aussage *Auf dieser Fortbildung konnte ich meine didaktisch/methodischen*

Kenntnisse in Bezug auf Sprachförderung erweitern über die vier Veranstaltungen hinweg zu. Man kann damit von einem deutlichen Zugewinn an didaktischem Wissen ausgehen (s. Tab. 4.3).

Die Aussage *Einige methodische Anregungen werde ich im Unterricht einsetzen* erfasst den Zugewinn an didaktischem Können. Diesen postulieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Fortbildungen hinweg, indem sie der obigen Aussage mit 86,8 bis 100% zustimmen (s. Tab. 4.4).

Die hier im Vergleich zum fachspezifischen Wissen und Können etwas geringeren Zustimmungsraten könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Lehrende in der Sozialpädagogik schon ein höheres Maß an didaktischem Vorwissen mitbringen.

Die Fortbildung hat mich dazu angeregt, über meine eigenen Haltungen zum Thema „Sprachförderung“ und zur Unterrichtsgestaltung nachzudenken.	völlig	ziemlich	teils-teils	wenig	gar nicht
Fortbildung 1 <i>Mit Kindern in den Dialog treten</i>	26,4%	56,6%	13,2%	3,8%	-
Fortbildung 2 <i>Sprachförderorientierungen nach Delfin 4</i>	39,5%	47,4%	7,9%	5,3%	-
Fortbildung 3 <i>Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen im Bildungsprozess</i>	50,9%	25,5%	16,4%	7,3%	-
Fortbildung 4 <i>Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext der Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder</i>	16,1%	38,7%	35,5%	9,7%	-

Tab. 4.5: Einschätzung der Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen

Ganz beeindruckend sind die Zustimmungsraten zu der Aussage, mit der die Haltungen zum Thema Sprachförderung und zur entsprechenden Unterrichtsgestaltung erfasst werden sollten (*Die Fortbildung hat mich dazu angeregt, über meine eigenen Haltungen zum Thema „Sprachförderung“ und zur Unterrichtsgestaltung nachzudenken*; s. Tab. 4.5). Hier geben bei jeder Professionalisierungsveranstaltung mehr als 90% der Teilnehmenden an, dass sie dieser Aussage völlig, ziemlich oder zumindest zum Teil zustimmen.

Betrachtet man die oben dargestellten Ergebnisse, lässt sich festhalten, dass das übergeordnete Ziel *Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben fachspezifisches und didaktisches Wissen und Können und professionelle Haltungen, welche(s) sie nach eigener Einschätzung befähigt, (angehende) Erzieherinnen und Erzieher für Sprachförderung zu qualifizieren* in weiten Teilen als erreicht angesehen werden kann.

Hingewiesen werden soll noch darauf, dass die in den Kapiteln 5 (Professionalisierungsmodule) und 7 (Anhang) dargestellten Veranstaltungsverläufe und -materialien das Ergebnis der Erprobung und Überarbeitung auf der Grundlage der in der Durchführung gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen und der Evaluation durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darstellen.

4.3 Der SFSQ - Sozialpädagogische Fachkräfte für Sprachförderung qualifizieren - ein Kurzfragebogen zur Erfassung des fachlichen Fortbildungsbedarfs von Lehrerinnen und Lehrern

4.3.1 Vorüberlegungen zum Kurzfragebogen

Neben den Selbsteinschätzungen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben wir besonderen Wert darauf gelegt, den tatsächlichen fachspezifischen Wissensstand zu evaluieren. Dazu wurde der im Folgenden vorgestellte Kurzfragebogen entwickelt.

Zur Entwicklung des Fragenkatalogs wurden eine Gruppendiskussion durchgeführt und vor allem zentrale Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen in den o. g. Themenbereichen exzerpiert.

Der Kurzfragebogen SFSQ umfasst insgesamt 37 Wissens-Fragen, die sich auf die Themen und Inhalte der Professionalisierungsmodule beziehen. Enthalten sind Fragen zu den Themenbereichen „Mit Kindern in den Dialog treten“, „Sprachförderorientierungen nach Delfin 4“, „Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen im Bildungsprozess“ und „Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext von Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“. Anzumerken bleibt hier, dass sich zum letzten Themenbereich nur eine geringe Anzahl an Items im SFSQ finden. Dieser Umstand ist darauf zurückzuführen, dass sich das entsprechende Veranstaltungsthema erst als Wunsch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Laufe der vorhergehenden Fortbildungsveranstaltungen herauskristallisierte, der SFSQ zu diesem Zeitpunkt aber schon im Rahmen des Vortest eingesetzt worden war.

Um zu erfassen, ob diese Erkenntnisse im Wissensrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer verfügbar sind, wurden Fragen entwickelt, zu deren Beantwortung die Lehrkräfte die genannten Kenntnisse benötigten.

Die Fragen sind so aufgebaut, dass jeweils zunächst eine kurze Beschreibung einer Situation erfolgt, in der eine Entscheidung gefordert wird. Zu jeder Frage werden vier mögliche Antwortalternativen angeboten, von denen eine nach dem aktuellen wissenschaftlichen Stand als optimalste gilt. Zwei sogenannte „Ablenker“ kommen dieser Antwort in unterschiedlichem Maße inhaltlich nahe und eine Alternative ist als falsch zu bezeichnen.

Die folgenden drei Beispiele sollen das oben Gesagte illustrieren:

1. Eine Studierende plant die Einrichtung einer Sprachfördergruppe. Sie ist sich aber unsicher, wie viel Zeit sie dafür aufbringen soll.
Sie schlagen ihr vor,
 - a. tägliche Fördereinheiten von je ca. 20 - 30 Minuten durchzuführen.
 - b. Förderung immer dann durchzuführen, wenn es gut in den Ablauf passt.
 - c. einen Tag in der Woche für Förderung zu reservieren.
 - d. drei bis vier Fördereinheiten von je ca. 15 - 20 Minuten pro Woche durchzuführen.

2. Eine Praktikantin im Anerkennungsjahr möchte den Sprachstand der Kinder ihrer Gruppe erfassen. Sie ist sich aber unsicher, welches der angebotenen Verfahren ein gutes ist.
Sie raten ihr,
 - a. bei anderen Erzieherinnen nachzufragen, welches Verfahren diese gut finden.
 - b. eines auszuwählen, das ihr ökonomisch erscheint.
 - c. nachzuschauen, bei welchen Verfahren die Gütekriterien eingehalten werden.
 - d. auszuprobieren, welches Verfahren den Kindern am besten gefällt.

3. Die Studierende fragt Sie, wie sie eine Mutter beraten solle, die im Alltag die Sprachförderung des Kindes gezielt unterstützen möchte.

Sie schlagen vor, der Mutter zu erklären, dass es sinnvoll sei,

- a. dem Kind so viele Fragen wie möglich zu stellen.
- b. das Kind gezielt mit Sprachtrainings zu fördern.
- c. mit dem Kind dialogisches Bilderbuchlesen einzuüben.
- d. das Kind immer wieder für Neues zu interessieren.

Die Erhebung wird in Form eines Vor-Nachtestdesings durchgeführt.

Vor Beginn der Professionalisierungsreihe wurde allen potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein solcher Fragebogen zugesandt. Dabei verspricht die Art der Konstruktion zu diesem Zeitpunkt Hinweise darauf, ob die befragten Personen überhaupt Vorwissen im jeweiligen Bereich aufweisen und wenn ja, ob es so differenziert ist, dass die als optimal geltende Lösung von den Ablenkern unterschieden werden kann. Am Ende jeder Bildungsveranstaltung wurden die Items des Fragebogens, die sich auf die gerade durchgeführte Veranstaltung bezogen, erneut zur Bearbeitung vorgelegt. Zum diesem Zeitpunkt kann erfasst werden, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Wissensrepertoire durch die Veranstaltung aktualisiert bzw. erweitert haben.

Durch den Vergleich beider Ergebnisse wird versucht, ihren Wissenszuwachs erfassen.

4.3.2 Zur Auswertung des Kurzfragebogens

Im Folgenden sollen die Ergebnisse des Vergleichs von Vor- und Nachtest kurz deskriptiv dargestellt werden.

Im Vorfeld der Professionalisierungsveranstaltungen erhielten wir von den verschickten Kurzfragebögen (s. Kap. 4.3.1) 245 ausgefüllt zurück. Diese potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltungen bildeten die Vortest-Gruppe. Im Verlauf zeigte sich dann aber, dass nur eine sehr geringe Anzahl dieser Vortestteilnehmerinnen und -teilnehmer auch am Nachtest (d. i. das Ausfüllen des SFSQ-Ausschnitts im Anschluss an die jeweilige Veranstaltung) teilnahmen. Damit hatten wir im Vortest-Nachtestvergleich nur Teilnehmerzahlen zwischen $n = 10$ und $n = 20$, was lediglich eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse erlaubt.

So wurden den Lehrerinnen und Lehrern im Anschluss an die erste Veranstaltung *Mit Kindern in den Dialog treten - Sprachförderung als Querschnittsaufgabe* neun der 37 Vortestitems erneut vorgelegt. An diesem sog. Nachtest nahmen 20 Personen teil. Im Vortest gaben diese Personen insgesamt 177 Antworten ab, davon waren 85 falsch (48,02%) und 92 richtig (51,98%). Im Nachtest gaben sie insgesamt 180 Antworten ab, davon waren lediglich 70 falsch (38,89%) und 110 richtig (61,11%). Das bedeutet, dass die Personen, die am Vor- und Nachtest teilgenommen haben, nach der Veranstaltung 9,13% mehr richtige Antworten gaben.

Diese Zahl fiel nach der zweiten Professionalisierungsmaßnahme (*Sprachförderung als Querschnittsaufgabe - Sprachförderorientierungen nach Delfin 4*) mit 8,87% etwas geringer aus. Allerdings muss man in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, dass die Anzahl falscher Antworten im Vortest bzgl. der Items, die auch für den Nachtest ausgewählt wurden, mit 48 von gesamt 141, das sind lediglich 34,04%, schon vergleichsweise gering ausfiel. Außerdem nahmen nur 13 Personen sowohl am Vor- als auch am Nachtest teil. Im Nachtest, der 11 Items enthielt, waren nur noch 25,17% der Antworten, also ca. jede vierte, falsch. Dabei lag die Gesamtantwortzahl im Nachtest mit 143 um zwei Antworten höher als im Vortest.

Am Vor- und Nachtest in Bezug auf die dritte Professionalisierungsveranstaltung (*Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen in Bildungsprozessen*) nahmen 16 Personen teil.

Im Anschluss an diese Veranstaltung ließ sich ein relativ hoher Zuwachs an Wissen nachweisen. Hier lag die Gesamtantwortzahl im Vortest bei 143, davon wurden 61 falsch (42,66%) und 82 richtig (57,34%) beantwortet. Im Nachtest (Gesamtantwortzahl von 144, 9 Items) betrug die Anzahl falscher Antworten nur noch 40, das sind 27,78%, die der richtigen stieg auf 72,22% (104 Antworten). Das bedeutet, dass unmittelbar im Anschluss an das dritte Angebot 14,88% mehr richtige Antworten gegeben wurden.

Das vierte Professionalisierungsmodul hatte das Thema *Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext von Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Im Anschluss an dieses bekamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwei der 37 Vortestitems zur Beantwortung vorgelegt (Begründung s. Kap. 4.3.1). Da zehn der Teilnehmenden schon am Vortest teilgenommen hatten, ließen sich ihre aktuellen Ergebnisse zu den Vortestergebnissen in Beziehung setzen. Dabei ergab sich folgendes Bild: Von den im Vortest insgesamt abgegebenen 20 Antworten zum Thema waren 12 (60%) richtig, 8 (40%) falsch. Da von den 17 im Anschluss an die Teilnahme am Modul abgegebenen Antworten 16 (94,12%) richtig und lediglich eine (5,88%) falsch waren, lässt sich auch hier ein deutlicher Wissenszuwachs auf Seiten der Teilnehmenden postulieren.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich die Anzahl richtiger Antworten infolge der Professionalisierungsreihe vergrößert hat. Allerdings soll darauf hingewiesen werden, dass auch die folgenden Faktoren einen Einfluss auf das erzielte Ergebnis gehabt haben könnten. So ist nicht gänzlich auszuschließen, dass die beobachteten Wissenszuwächse nicht ausschließlich auf die von uns angebotenen Module zurückzuführen sind. Da zwischen Vortest und der jeweiligen Veranstaltung eine gewisse Zeit verstrichen ist, ist es auch denkbar, dass einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Kenntnisstand zum Thema in diesem Zeitraum durch z.B. Selbststudium, Lektüre, andere Fortbildungen etc. erweitert haben.

Auch wenn sich im Durchschnitt eine Vergrößerung der Anzahl richtiger Antworten in der oben beschriebenen Weise erkennen lässt, kann man eine geringfügige Verschlechterung im Antwortverhalten bezogen auf einzelne Teilnehmende erkennen. Diese könnte z.B. darin begründet sein, dass die Vielzahl an Informationen, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen unserer Angebote erhalten haben, zuerst für Verwirrung sorgte. Durch das neue Wissen können Haltungen ‚unsicher‘ werden, es findet ein Umbau statt. In dieser Phase besteht Verunsicherung, die zu falschen Ergebnissen führen kann.

Ein weiterer - wenn auch eher profaner - hemmender Faktor könnte der Umstand gewesen sein, dass die Items nicht mit der nötigen Aufmerksamkeit gelesen wurden, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende der Veranstaltungen den Wunsch hatten, möglichst schnell nach Hause zu fahren.

Außerdem wurde das Wissen, das zum Herausfinden der optimalsten Lösungen vonnöten war, nicht explizit in den Professionalisierungsmodulen benannt. Stattdessen war es zum Teil nötig, einen Transfer zu leisten, sich das Gefragte aus dem Vermittelten zu erschließen. Dieser Vorgang bedarf allerdings einer gewissen Zeit. Trotzdem deuten die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Vor- und den jeweiligen Nachtests darauf hin, dass ein Wissenszuwachs bei den Fortgebildeten stattgefunden hat.

5. Professionalisierungsmodule

5.1 Modul 1: Mit Kindern in den Dialog treten - Sprachförderung als Querschnittsaufgabe

5.1.1	<i>Bedeutung des Themas</i>
5.1.2	<i>Aufbau der Veranstaltung</i>
5.1.3	<i>Begründung für die Auswahl der Themen der Submodule</i>
5.1.4	<i>Bildungsstandards und Verlaufsplanung der einzelnen Submodule</i>

In der theoretischen Diskussion um Ansätze zur Sprachförderung im Elementarbereich lassen sich zwei grobe Richtungen unterscheiden: Vertreter behavioristisch orientierter Theorien fordern systematische Trainings sprachlicher Kompetenzen, während Vertreter sozial-konstruktivistisch orientierter Theorien betonen, dass sich Kinder ihr sprachliches Wissen und ihre sprachlichen Regeln selbst (re-)konstruieren und dabei im Kontext alltäglichen Sprechens in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden sollen. Dazu benötigen sie den kommunikativen Austausch mit der Erzieherin, die sie zu sprachlichen Aktivitäten ermuntern, sie beim sprachlichen Tun begleiten und die es Kindern erleichtert, zusammen mit Gleichaltrigen gemeinsame sprachliche Vorstellungen zu konstruieren (vgl. Fried, Briedigkeit, Schunder 2008).

Um einer individuellen Entwicklung Raum zu lassen und darüber hinaus gezielte sprachstrukturelle Elemente adäquat zu fördern, plädieren wir für ein komplementäres Vorgehen, das beide konzeptionellen Ausrichtungen verbindet. Dem entsprechend werden wir sowohl Fortbildungsmodule zur Sprachförderung in alltäglichen Kontexten anbieten, als auch solche zur gezielten (kompensatorischen) Förderung in einzelnen Bereich der Sprachentwicklung.

5.1.1 Bedeutung des Themas

Das erste Modul „Mit Kindern in den Dialog treten“ beschäftigt sich mit der Sprachförderung im alltäglichen Handeln pädagogischer Einrichtungen und behandelt die grundlegende Funktion von Sprache, den Dialog. Denn Sprachförderung ist nicht trennbar vom Dialog, da Sprache sich im Dialog manifestiert (vgl. v. Humboldt 1827/1994; Jakubinskij 1923/2004).

Dialoge zeichnen sich dadurch aus, dass sie von beiden Partnern gestaltet werden. Nicht nur der Wechsel an Redeanteilen macht beide Partner zum Träger eines Dialogs, sondern bereits die Tatsache, dass es einen Redner und einen Zuhörer gibt, beeinflusst das Gespräch. Da der Redner seinen Zuhörer erreichen möchte, stellt er sich in seiner Anrede darauf ein, indem er z.B. bestimmte Inhalte und einen bestimmten Sprachduktus wählt. Zudem zeigt der Zuhörer dem Redner durch seine Gestik und Mimik Interesse, Erstaunen, Langeweile, Neugierde usw. und beeinflusst dadurch ebenfalls den weiteren Verlauf des Dialogs.

In den frühen Lebensphasen ist diese Interaktion asymmetrisch, d.h., von Erwachsenen dominiert. Im Dialog bauen Erwachsene Beziehungen zu Kindern auf und führen die Kinder in ihre Lebenswelt ein, indem sie erklären, ermutigen, warnen usw. Etwa in der Zeit zwischen dem dritten Lebensjahr und dem Schuleintritt verändern sich diese Interaktionsformen der Kinder. Mit dem Eintritt in den Kindergarten gewinnen Gleichaltrige als Kommunikationspartner an Bedeutung. Dabei verändert sich nach und nach auch die mentale Struktur der Kinder. Die Dinge, die sie im (äußeren Dialog) mit Erwachsenen und anderen Kindern verhandelt haben, werden mehr und mehr verinnerlicht. Es entwickelt sich ein innerer Dialog, eine innere Sprache (vgl. Wygotski 1934/1974).

Indem die Kinder in der Lage sind, einen innerpersonellen Dialog zu führen, gelingt es ihnen mehr und mehr, sich selbst zu regulieren. Sie brauchen nicht mehr in jedem Fall einen äußeren Dialogpartner, der das eigene Handeln leitet. Sie können eigenes Handeln mehr und

mehr selbst initiieren, kontrollieren und mit anderen darüber wiederum in den äußeren Dialog treten.

Der dialogischen Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt kommen weitere Funktionen in der Entwicklung des Kindes zu:

Dialogische Interaktion bedeutet immer auch geteilte Aufmerksamkeit beider Interaktionspartner und deren Eintreten in einen gemeinsamen Aushandlungsprozess. Wie verschiedene Studien zeigen (vgl. z.B. Göncü & Rogoff 1998, Warfield 2001) kommt diesem „shared thinking“ in der Entwicklung des Kindes eine besondere Bedeutung zu. Die Gleichheit der Interaktionspartner und die geteilten Denkprozesse und gemeinsamen Entscheidungen führen zu einer positiven Lernentwicklung.

Darüber hinaus dient der Dialog der Entwicklung einer eigenen soziokulturellen Identität: Über den Dialog mit anderen, z.B. der Mutter, der Erzieherin, den Geschwistern usw. wird das Kind mit verschiedenen Perspektiven und Positionen konfrontiert. Häufig setzt es sich mit diesen Positionen im Rollenspiel auseinander. Indem es die Mutter, die Erzieherin, den Bruder usw. spielt, vollzieht es deren Position nach. So wächst es nach und nach in die soziokulturelle Welt hinein und entwickelt in diesem Rahmen mehr und mehr eine eigene Identität.

Dabei werden gleichzeitig wiederum bestimmt sprachliche Kompetenzen entwickelt: Über das Ausprobieren bestimmter Sprachmuster in diesen Rollenspielen (z.B. der Mutter, wenn sie etwas verbietet) experimentiert das Kind zudem mit Sprache und gewinnt so ein wachsendes Ausdrucksrepertoire.

Hinzu kommt, dass durch das Tun-als-ob im Rollenspiel („Die Banane wäre jetzt mal das Telefon“) Sprache dekontextualisiert wird und Begriffe in neue Kontexte gestellt werden. Dies erfordert eine Abstimmung mit den anderen Dialogpartnern, so dass metakommunikative Fähigkeiten ausgebildet werden. Diese Loslösung der Begriffe vom Gegenstand sind zudem ein Schritt, um später Schrift erlernen und verstehen zu können.

Um der hier nur kurz angerissenen fundamentalen Bedeutung des Dialoges Rechnung zu tragen, wird die Förderung der Dialogfähigkeit des Kindes zum Thema der ersten Fortbildungsveranstaltung gemacht.

5.1.2 Aufbau der Veranstaltung

Um eine Veranstaltung im konstruktivistischen Sinne fachlich fundiert vorzubereiten, ist es wünschenswert, die Interessen der Teilnehmenden vorher abzufragen und entsprechende Bildungsangebote bereitzustellen. Ist dies jedoch nicht möglich, oder zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch zu wenig mit der Thematik vertraut sind, als dass sie konkrete Fragen stellen könnten, bietet sich die Strategie an, einen aus wissenschaftlicher Perspektive relevanten Bereich auszuwählen, und zu Planungszwecken mögliche Interessen/Fragen der Teilnehmenden zu diesem Bereich im Vorfeld zu antizipieren. Dann sollten die bereitzustellenden Arbeitsmaterialien und die Organisation der einzelnen Arbeitseinheiten ermöglichen, auf die antizipierten Fragen eine Antwort zu finden, aber auch potentielle weitere Fragen in diesem Bereich zu beantworten.

In der Durchführung der Professionalisierungsmodule wird dann an den realen Fragen der Teilnehmenden gearbeitet. Im vorliegenden Fall sollen diese mittels eines Problemaufrisses so in die Thematik eingeführt werden, dass Fragen aufgeworfen werden, auf die im Laufe der Veranstaltung eine Antwort gefunden wird. Es ist nicht auszuschließen, dass dabei „unerwartete“ Fragen entwickelt werden, für deren Beantwortung keine Arbeitsmaterialien vor-

bereitet wurden. Hier können ein großer Fundus an Fachliteratur und ein Zugang zum Internet weiterhelfen.

Das erste Modul dieser Professionalisierungsreihe verfolgt das Ziel, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse darüber zu vermitteln, welche Interaktionen sich besonders günstig und nachhaltig auf die sprachliche Entwicklung junger Kinder auswirken.

Die Veranstaltung ist in Form von frei wählbaren Submodulen konzipiert, die auf unterschiedliche Art und Weise Antworten auf die Fragen der Teilnehmenden zum Thema der Veranstaltung geben. Jede/r Teilnehmende hat die Möglichkeit, zwei dieser Submodule zu belegen. Der Besuch des ersten Submoduls *„Mit Kindern über Fragen in den Dialog treten - Gestaltung von Dialogen über verschiedene Frageformen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern“* wird wegen seiner grundlegenden Bedeutung allen Teilnehmenden empfohlen.

Dieses erste Submodul macht mit den Interaktionen, die sich als sprachförderrelevant herauskristallisiert haben, überblickshaft bekannt und greift dann exemplarisch eines dieser Merkmale heraus um es näher zu betrachten. Wegen seiner großen Bedeutung im Alltag wird hier exemplarisch das Frageverhalten der Erzieherin thematisiert.

Einem theoretischen Input folgt dabei eine praktische Erprobungsphase. Über das praktische Erproben soll das Verständnis erweitert und die Inhalte verfestigt werden und es kommt den Teilnehmenden entgegen, die eine praktische Übungsphase wünschen.

Nachdem die Fragetechniken theoretisch erläutert und ein erstes Mal praktisch erprobt wurden, können sie durch die Belegung weiterer Submodule vertieft und ergänzt werden.

Aus der Expertiseforschung wissen wir, dass Expertenhandeln sich dadurch auszeichnet, dass Experten über ein differenziertes Repertoire an Schemata⁶ verfügen, auf das sie zurückgreifen können (vgl. Kap. 3.3.1.2.2). Zur Entwicklung solcher Schemata hat sich ein mehrfaches Auseinandersetzen mit Fällen, die die gleiche Struktur aufweisen, als geeignet erwiesen (vgl. Kopp 2009).

Dem entsprechend wird die Förderung der Dialogfähigkeit und hier insbesondere der Gebrauch von Fragen im Kontext weiterer Themenbereiche erörtert und erprobt. Dazu werden drei weitere Submodule zur Wahl gestellt:

- *„Mit Kindern in den Dialog über ihr Lernen treten“* - Gestaltung von Dialogen über das Lernen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern
- *„Mit Kindern über Bilder und Texte in den Dialog treten“* - Dialogisches Lesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern
- *„Mit Kindern über Fragen des Lebens in den Dialog treten“* - Philosophieren zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

Die Auswahl aller genannten thematischen Schwerpunkte begründet sich durch die besondere Relevanz der Themenbereiche, die im Folgenden erläutert werden soll.

5.1.3 Begründung für die Auswahl der Themen der Submodule

5.1.3.1 Mit Kindern über Fragen in den Dialog treten - Gestaltung von Dialogen über das Lernen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

⁶ Unter Schemata verstehen wir Wissen, das aus Erfahrungen abstrahiert wird und was situationsübergreifende Bedeutung hat. Auf das durch Erfahrung gewonnene Wissen kann in aktuellen Problemlösesituationen zurückgegriffen und zur Problemlösung genutzt werden (vgl. Fried 2003a).

Zur Bedeutung des Fragestils in der Interaktion mit Kindern für die sprachliche und allgemein für die kognitive Entwicklung des Kindes finden sich in der Forschungs- und Fachliteratur vielfältige Hinweise.

Auf einen direkten Zusammenhang zwischen sprachlichem Input und linguistischen Leistungen weisen z.B. Hoff-Ginsberg (1998 und 2000), Grimm (1995) und Beller u.a. (1996) hin. So stellt Hoff-Ginsberg (1998) fest, dass ein häufiger Gebrauch offener Fragen im sprachlichen Input besonders die grammatikalische Entwicklung positiv beeinflusst. Und Grimm (1995) differenziert fünf verschiedene Frageformen, die dem Kind unterschiedliche komplexe linguistische Leistungen beim Antworten abverlangen und somit eine positive Wirkung auf die Grammatikentwicklung erzielen.

Hoff-Ginsberg (2000) weist nach, dass sich der Gebrauch vieler Imperative in der Erwachsensprache bei älteren Kindern negativ auf deren Bedürfnis auswirkt, sich sprachlich zu äußern und Fragen zu stellen. Und Beller u.a. (1996) weist nach, dass Kinder in Gruppen mit Erzieherinnen, die stark kontrollierend lenken und häufig kurz formulierte Anweisungen benutzen, Verzögerungen in der Sprachentwicklung aufweisen, während Autonomie gewährendes Lenken, verknüpft mit sprachlich komplexen Aussagen eine komplexere Sprach- und Denkstruktur fördern.

Auf die Bedeutung des Fragestils Erwachsener für die kognitive Entwicklung des Kindes allgemein weisen weitere Studien hin. So wissen wir aus der Interaktionsforschung, dass ein Interaktionsstil, der sich durch offene Fragen und Aufforderungen zu Phantasiespiel und Problemlöseprozessen auszeichnet, hohen Einfluss auf die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes hat (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004).

Von zentraler Bedeutung für die kognitive Entwicklung ist offenbar, Gedankengänge der Kinder und deren intuitiven Theorien zum Ausgangspunkt für gemeinsame Überlegungen zu nutzen. Dies regt die kindlichen Lernprozesse an und unterstützt sie.

Die Art der Fragestellung entscheidet in diesen Interaktionsprozessen häufig darüber, ob das Lernen des Kindes unterstützt oder eher gehemmt wird.

Nach Rogoff (1990) führen offene Fragen zu einem wechselseitigen Aushandlungsprozess und zu „shared thinking“ zwischen Erziehenden und Kind und gelten somit als zentral für die Entwicklung der Kinder.

Während zu enge Fragen das selbständige Lernen der Kinder eher beschränken, fördern Fragen, die den Kindern ihre eigenen intuitiven Theorien bewusst machen, deren Denkprozesse. Untersuchungen von Perry (1993) zu Folge führt eine differenzierte Fragekultur, die Kinder dazu anhält, sich ein Problem bewusst zu machen und Lösungen zu suchen und zu hinterfragen, zu hohen kognitiven Leistungen.

Um eine Auseinandersetzung mit der Bedeutsamkeit des Fragens zu initiieren und darüber hinaus konkrete Beispiele für im oben genannten Sinne gute Fragen zu geben, wurde eine Zusammenfassung des Textes von Elstgeest (1996) *Die richtige Frage zur richtigen Zeit* gewählt.

In Übereinstimmung mit den o. g. Erkenntnissen aus der Forschung formuliert Elstgeest konkrete Fragestellungen und erläutert deren Bedeutsamkeit für die kindliche Entwicklung.

Eine gute Frage ist demnach der erste Schritt zu einer Antwort. Sie lädt zu einer näheren Betrachtung, Beobachtung oder Untersuchung ein. Sie regt zum Denken an und ermutigt zur Aktivität.

Eine gute Frage

- hilft Kindern, selbständig nach einem Lösungsweg zu suchen,

- hat keine „Testabsichten“,
- ermöglicht dem Kind, aufgrund eigener Erfahrungen eine Lösung finden zu können,
- verlangt keine vorgefertigte (ablesbare) Antwort,
- lässt evtl. mehrere mögliche Antworten zu,
- zeigt echtes Interesse am Kind und seinem Lösungsweg,
- stellt der Fragende als mitforschende Person, die selbst an einer Lösung interessiert ist, nicht als „Besserwisser“ (vgl. a.a.O.).

Elstgeest schlägt daher folgende Frageformen vor:

- Aufmerksamkeit weckende Fragen,
- Fragen, die zum Messen und Zählen auffordern,
- vergleichende Fragen,
- Handlungsfragen,
- Problem aufwerfende Fragen,
- Warum-Fragen sollten ein „Warum, denkst du ...?“ einschließen (vgl. a.a.O.).

Dieses Submodul dient somit der Sensibilisierung für produktive Fragen, die gemeinsame Denkprozesse (shared thinking) von Kindern und Erzieherinnen initiieren und zur Aktivität auffordern. Die hier vermittelten Informationen dienen als „Basisinformationen“ an die die folgenden Submodule anschließen.

5.1.3.2 Mit Kindern in den Dialog über ihr Lernen treten - Gestaltung von Dialogen über das Lernen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

Dem Dialog mit dem Kind über seine Lernprozesse wird in der Bildungsdiskussion eine hohe Bedeutung beigemessen. Daher soll dieser Aspekt des Dialogs mit Kindern auch im Rahmen dieser Fortbildung thematisiert werden.

Erziehungs- und Bildungstheorien orientieren sich heute an einem kompetenten Kind, das sich als „Akteur seiner Entwicklung“ aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt. (vgl. Schäfer 2003, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, Laewen & Andres 2002). Werden die individuellen Lernkonzepte, die das Kind dabei entwickelt, zum Ausgangspunkt für Gespräche zwischen Erzieherin und Kind genutzt, ermöglicht dies einen gemeinsamen Aushandlungsprozess und ein gegenseitiges Annähern der Vorstellungen. Den Kindern werden ihre eigenen Konzepte veranschaulicht und ggf. eine Veränderung ihrer Theorien und Konzepte herausgefordert.

In Studien von Pramling (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003) wird deutlich, dass es möglich ist, bereits Kinder im Kindergartenalltag mit Lern- und Verständnisprozessen zu bestimmten Themen zu konfrontieren.

Das Nachdenken und Sprechen über die eigenen Lernprozesse regt dabei das Denken und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder an (Metakognition), so dass die Kinder Wissen über eigene kognitive Vorgänge erlangen und diese bewusst nutzen bzw. modifizieren können. Metakognitives Bewusstsein erwerben sie unter Anleitung und mit Unterstützung des Dialogpartners. Werden sie nicht auf ihre gedanklichen Prozesse hingewiesen, bleiben diese im Wesentlichen unbewusst und unterentwickelt (vgl. Gisbert, 2003). Sie können nicht für gemeinsame Aushandlungsprozesse und die damit verbundene kognitive Entwicklung des Kindes genutzt werden.

Durch den Dialog erhalten die pädagogischen Fachkräfte einen Einblick in die Fragen, Interessen und Lernstrategien der Kinder. Daran anknüpfend können sie gemeinsam mit den Kin-

dem nachdenken, forschen, experimentieren und Gelegenheiten schaffen, die Lernstrategien der Kinder zu fördern.

Grundvoraussetzung ist eine dialogische Haltung der Fachkraft. Nur dadurch ist es möglich, sich dem Denken und Wissen der Kinder zu nähern.

Die Kinder erleben, dass die pädagogische Fachkraft ihre Perspektive verstehen will und ein echtes Interesse an ihren Aktivitäten, Gedanken und Gefühlen hat. Sie erleben, dass ihre Sicht auf die Welt für andere von Bedeutung ist. Dadurch entsteht bei den Kindern auch eine große Sprechfreude, was ihre Mitteilungsfähigkeit und Sprachentwicklung fördert.

In der Auseinandersetzung über Lernprozesse entsteht demnach ein intensiver Dialog, der für die kognitive Entwicklung allgemein und die Sprachentwicklung des Kindes im Besonderen von großer Bedeutung ist.

5.1.3.3 Mit Kindern über Bilder und Texte in den Dialog treten - Dialogisches Lesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

Die Auswahl des Themenbereiches *Dialogisches Lesen* begründet sich darin, dass in wissenschaftlichen Untersuchungen nachgewiesen werden konnte, dass das Dialogische Lesen die produktivste Methode zum Sprachlernen darstellt (vgl. z.B. Moerck 1996; Lonigan & Whitehurst 1998). Dies gilt im besonderen Maße, wenn Eltern einbezogen werden, d.h., wenn zu Hause Sprachförderung betrieben wird (vgl. NICHD 2000). Dabei bedarf es in der Regel der Einarbeitung und deutlichen Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte (vgl. z.B. Mendelsohn u.a. 2001; Weitzman u.a. 2004).

Der Begriff *Dialogisches Lesen* („dialogic reading“) wurde von Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca und Caulfield (1988) geprägt. Er umschreibt eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder ein anderes visuell ansprechendes Material (z.B. Fotos, Kataloge). Hierbei steht das *Gespräch* über das Buch im Vordergrund, der Inhalt bzw. Text spielt zunächst eine eher nebensächliche Rolle. Wichtig ist, dass das Kind - nicht der Erwachsene - zum Erzählenden der Handlung wird (vgl. Kraus 2005).

„Kerngedanke dieser Methode ist, dem Kind möglichst viel Raum zu geben, sich auszudrücken, sodass es angeregt und befähigt wird, eigene Interessen zu verdeutlichen, eigene Gedanken und Empfindungen zu formulieren sowie über eigene Erfahrungen zu berichten. Um das zu erreichen, müssen sich Erwachsene ganz auf das Kind einstellen. Das bedeutet, den Gedankengängen des Kindes zu folgen, es zu ermutigen, diese weiterzuspinnen, es anzuregen, bislang nicht beachtete Gesichtspunkte zu berücksichtigen etc. Es bedeutet aber auch, dem Kinde zu helfen, an seinen Sprachmitteln zu arbeiten, indem man seine Äußerungen in korrekter Form wiederholt, erweitert usw. und es bedeutet, dem Kind mehr Sprachmöglichkeiten zu eröffnen, indem neue Wörter eingeführt bzw. erläutert werden. Kurz gesagt: Erwachsene müssen eigene Redeinteressen *zurückstellen* und stattdessen eine Art „Hebammenfunktion“ in Hinblick auf das Sprachrepertoire des Kindes übernehmen“ (Fried, Briedigkeit & Schunder 2008, Elternarbeit, S. 12f.).

Ziel ist also zum einen, Defizite der kindlichen Sprachentwicklung durch gemeinsame Bilderbuchbetrachtung und gemeinsames Vorlesen aufzufangen und zum anderen, die Vorläuferfähigkeiten für den späteren Schriftspracherwerb auf spielerische Art und Weise zu fördern (vgl. Kraus 2005).

Je nach Entwicklungsstufe und Interesse des Kindes und je nach Art des Buches bzw. Materials sind in der Anwendung sehr viele Variationsmöglichkeiten und Abstufungen möglich (vgl. Ulich 2003):

- einfaches Benennen der Dinge, die man sieht,
- definieren, umschreiben und „erweitern“,
- Beziehungen und Abfolgen herstellen zwischen den Bildern, zwischen den einzelnen Episoden,
- deuten, Bedeutung „entstehen lassen“ und zusammen „konstruieren“,
- Deutungsprozesse bewusst machen, „weerspinnen“ und „phantasieren“,
- Bezüge herstellen zum Leben des Kindes, zur Welt außerhalb des Buches,
- vorausdeuten,
- weerspinnen.

Laut Zevenbergen & Whitehurst (2003) haben sich die folgenden neun Strategien des Dialogischen Lesens als wirksam herausgestellt:

1. *Ergänzung*, 2. *Erinnerung*, 3. *Offene Fragen*, 4. *W-Fragen*, 5. *Verknüpfung*, 6. *Differenzierung*, 7. *Feedback*, 8. *Erweiterung*, 9. *Wiederholung* (vgl. Fried, Briedigkeit & Schunder 2008, Elternarbeit).

Das Dialogische Lesen kann auch zur Wortschatzförderung eingesetzt werden. Dabei gilt hier ebenfalls: Erst wenn die Erzieherin bzw. der Erwachsene mit dem Kind bzw. den Kindern über das Buch spricht, sind die gewünschten Effekte zu erwarten (vgl. z.B. Beck & McKeown 2007). Im Falle der Wortschatzförderung treten die Effekte allerdings nur dann auf, wenn die folgenden vier Instruktionmöglichkeiten zur Anwendung kommen und miteinander kombiniert werden:

- *Kontext herstellen*: Die Erzieherin fordert die Kinder auf, das Thema des Buches mit ihren Erfahrungen zu verknüpfen.
- *Fokussieren*: Die Erzieherin konzentriert sich auf die Zielwörter. Sie erklärt den Kindern die Bedeutung der neuen Zielwörter auf einfache und klare Weise und verwendet dabei möglichst vielfältige Beispiele und Kontexte.
- *Analysieren*: Die Erzieherin geht wie bei der Fokussierungstechnik vor. Darüber hinaus werden die Zielwörter analysiert, so dass ihre Bedeutungsmerkmale deutlicher werden. Es wird z.B. nach Wörtern gesucht, die ähnliche (weich - kuschelig) oder gegensätzliche Inhalte (weich - hart) ausdrücken
- *Verankern*: Die Erzieherin geht wie bei der Analysetechnik vor. Weiter werden Lautmerkmale der Zielwörter bearbeitet (z.B. Wort-, Silben-, Lautunterscheidung) (vgl. Fried, Briedigkeit & Schunder 2008, Selbst- und Teamqualifizierung).

5.1.3.4 Mit Kindern über Fragen des Lebens in den Dialog treten - Philosophieren zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

Sich mit Kindern auf die genannten Frage- und Lernprozesse einlassen, damit diese Wissen über sich und die Welt erlangen, bedeutet, mit Kindern zu philosophieren.

Schon Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren verfügen bereits über hoch differenzierte Wissensvorräte, ein „Basis-Weltwissen“ in den Bereichen der, „Sach-Welt“, „Ich-Welt“ und „Sozial-Welt“. Während Piaget davon ausging, dass sich Wissensstrukturen über alle Bereiche in einer Stufenfolge gleich ausdifferenzieren, spricht Fried davon, dass sich Wissensbestände der Kinder bereichs- und domänenspezifisch unterscheiden können (Fried 2005).

In Bezug auf das „Ich-Welt-Wissen“ verfügen junge Kinder über erhebliche Wissensvorräte, mit deren Hilfe sie ihr eigenes Handeln erklären und das Handeln anderer Menschen voraussagen können. Sie verfügen über eine „theory of mind“, die auch als „Alltagspsychologie/-philosophie“ bezeichnet werden könnte. Der Aufbau dieses Wissen basiert nicht wie bei der „Sach-Welt“ z. T. auf unmittelbaren Erfahrungen. Daher benötigen Kinder hier einen anderen Modus der Informationsgewinnung und des Diskurses, um Aufklärung über ihre Fragen zu erhalten und in ihrer Bereitschaft, die kulturellen Deutungsangebote (Büttner 2008) aufzunehmen, gestärkt zu werden.

Mit Kindern philosophieren heißt, unvoreingenommen über grundsätzliche Fragen des Erkennens, Handelns, Hoffens und des Menschseins nachdenken zu wollen. Philosophieren soll dabei als natürliche Tätigkeit des Kindes entdeckt und gefördert werden. Es geht nicht darum, gleichsam vereinfacht, klassische philosophische Positionen an Kinder heranzutragen (wie z.B. in *Sofies Welt*, Gaarder 1993), sondern die eigenständige Blick- und Fragerichtung von Kindern auf die Welt anzuerkennen und dieser eine Ausdrucksmöglichkeit im dialogischen Gespräch zu ermöglichen. Eigene Fragen und Themen der Kinder sollen das Philosophieren in Gang bringen. Gemeinsam sollen und können Kinder ihre Fragen entwickeln und sich bemühen, Antworten zu finden. Dabei bedeutet „Selbstdenken“ nicht Originalität um jeden Preis, sondern das Durchdenken und Prüfen fremder und eigener Wissensansprüche mit dem Ziel, möglichst haltbare eigene Urteile und Einsichten zu gewinnen und auf sein eigenes Leben zu beziehen (Martens 2007).

Philosophie als aktive Auseinandersetzung zeigt sich bei Kindern oft im Hinterfragen von Selbstverständlichem. Kritische Kinderfragen (warum, weshalb, wieso?) machen besonders deutlich, wie sehr Philosophie durch den Dialog lebt (Wolf 1999).

Und schließlich gilt es die Argumente und Gedankengänge in den Debatten auf ihre Stichhaltigkeit zu untersuchen. In philosophischen Gesprächen lernen die Kinder, welche Begründungen sich einer Sache annähern oder ihr entsprechen (Brüning 1990).

Philosophieren mit Kindern heißt, genau dies gemeinsam mit Kindern zu tun: Gemeinsam mit Kindern den Bedeutungen von Wörtern nachzuforschen. Gemeinsam mit ihnen nach den Gründen zu fragen, warum etwas ist, wie es ist. Und gemeinsam die Folgen von Handlungen und Sachverhalten erwägen und abwägen. Dabei müssen die gefundenen Antworten für jeden einsehbar sein (rational) und man muss über die Art des Antwort-Gebens selbst wiederum Rechenschaft ablegen können (reflexiv).

Dieses engere Verständnis von Philosophieren unterscheidet sich zunächst einmal von dem umgangssprachlichen Gebrauch im Sinne von „nachdenken“ oder „über etwas grübeln und sinnieren“. Philosophieren ist Nachdenken, aber nicht alles Nachdenken ist Philosophieren. Es ist ein gemeinsames Nachdenken, das auf wechselseitiges Verstehen abzielt und selbst wieder zum Gegenstand des Nachdenkens werden kann (Dittmann o. J.). Der Austausch von Fragen und Argumenten ist an Sprache und Dialog gebunden.

Dialogische Gesprächssituationen stellen somit das Medium des Philosophierens mit Kindern dar. Nicht allein das Thema macht einen philosophischen Dialog aus, sondern sowohl gewisse Standards der Argumentation (Argumentationsregeln, Logik) als auch gewisse Standards (Diskursregeln) im Umgang der Redenden miteinander. Ebenso ist für das philosophische Gespräch eine sensible, grundsätzlich durch Akzeptanz und Respekt geprägte Haltung der Erziehenden dem kindlichen Denken gegenüber von zentraler Bedeutung (Ebers & Melchers 2005).

Da philosophische Gespräche mit Kindern eine Möglichkeit darstellen, deren Denkvermögen zu fördern, ihr Ausdrucksvermögen zu entwickeln und Fähigkeiten entstehen zu lassen, Probleme und Fragen aus verschiedenen Gesichtspunkten zu beurteilen, da sie in kommunikative Fähigkeiten wie zuhören und argumentieren einüben und auffordern, grundlegende Fragen des Lebens und der Welt zu durchdenken, messen wir dieser Methode eine besondere Bedeutung in der (sprachlichen) Entwicklung des Kindes bei und bieten daher ein Submodul zu dieser Fragestellung an.

5.1.4 Bildungsstandards und Verlaufsplanung der einzelnen Submodule

Im Folgenden wird der Ablauf des ersten Professionalisierungsmoduls in tabellarischer Form dargestellt.

Dazu wird zunächst beschrieben, wie es gelingen kann, Fragen bei den Teilnehmenden aufzuwerfen und Arbeitsschritte zu deren Beantwortung festzulegen.. Anschließend werden die von uns zu diesem Professionalisierungsmodul vorbereiteten Bildungsangebote (Submodule) vorgestellt.

Vorangestellt werden die angestrebten Bildungsstandards des jeweiligen Submoduls.

5.1.4.1. Verlaufsplanung der Eingangsphase

Phase	Möglicher Input/Inhalt	Antizipation der TN-Interessen/Fragen	Organisation
Problemaufriss	Beispiel: Erzieherin im Gespräch mit Kindern („günstige und ungünstige Fragen“; s. Anlage 1 [7.1.1.1]*)		Plenum Text
Problemstellung	TN beziehen Stellung, ‚bewerten‘ und problematisieren das Frageverhalten der Erzieherin im Fallbeispiel im Hinblick auf Sprachförderung		Plenum
<i>Der Einstieg erfolgt über einen Beispieldialog zwischen Kindern und einer Erzieherin, um Sensibilität für die Frageform und deren Wirkung zu erzeugen.</i>			
Erstellen eines Arbeitsplans <i>Sammeln erster Fragen</i>	Erkundung von Fragen, die sich hinsichtlich der sprachlichen Förderung von Kindern aus diesem Fallbeispiel ergeben	Mögliche Fragestellungen der TN: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Welche Frageformen wirken unterstützend auf die kindliche Sprachentwicklung? ◦ Welche Förderformate stellen den Dialog mit den Kindern in den Mittelpunkt? ◦ Wie kann das Thema im Unterricht behandelt werden? 	Plenum
<i>Sammeln von Ideen zur Beantwortung der Fragen</i>	Suche nach Arbeitsformen, mittels derer die Fragen beantwortet werden können	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Vorträge ◦ Textbearbeitung ◦ eigene praktische Erfahrungen ◦ Erfahrungsaustausch ◦ Internetrecherche 	Plenum
<i>Vorstellung des Organisationsrahmens Vorstellung der vorbere-</i>	Angebot folgender Arbeitseinheiten, aus denen drei ausgewählt werden können: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Gestaltung von Dialogen über verschiedene Fra- 	TN erstellen einen individuellen Arbeitsplan aufgrund der gegebenen Möglichkeiten.	s. u.

<p><i>reiteten Materialien, die zur Bearbeitung der Fragen herangezogen werden können. Bekanntgabe der Arbeitszeiten der Gruppe</i></p>	<p>geformten zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Gestaltung von Dialogen über das Lernen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern ◦ Dialogisches Lesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern ◦ Philosophieren zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern <p>Alle Submodule werden zwei Mal angeboten, so dass jede/r Teilnehmende die Möglichkeit hat, zwei Module zu besuchen.</p>		
---	---	--	--

* Die Angaben in den eckigen Klammern verweisen auf das entsprechende Unterkapitel im Materialteil.

5.1.4.2 Submodul: Mit Kindern über Fragen in den Dialog treten - Gestaltung von Dialogen über verschiedene Frageformen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

5.1.4.2.1 Bildungsstandards

Haltungen

Die Teilnehmenden (TN) entwickeln die Bereitschaft, ...

- die eigene Fragetechnik im Hinblick auf Produktivität zu hinterfragen.

Wissen

Die Teilnehmenden ...

- kennen die produktive Fragetechnik als eine sprachförderrelevante Interaktion, die zur kognitiven Entwicklung beiträgt.
- wissen, dass produktive Fragen die Kinder (Studierenden) zur Aktivität im Denken und Handeln auffordern.
- wissen, dass produktive Fragen eine Fragehaltung und das Interesse fördern.

Können

Die Teilnehmenden ...

- üben, produktive Fragen zu stellen.
- entwickeln produktive Fragen zu einem vorgegebenen Thema.
- initiieren durch geeignete Fragen das forschende Lernen beim Kind.

5.1.4.2.2 Verlaufsplanung Submodul: „Mit Kindern über Fragen in den Dialog treten - Gestaltung von Dialogen über verschiedene Frageformen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern“

Phase	Inhalte	Organisation
Einstieg/ Problemaufriss	Aktualisierung der Fragestellungen durch Rückgriff auf den Beispieldialog (s. Anlage 1 [7.1.1.1]))	Plenum Text
Arbeitsphase	TN erhalten Naturmaterialien, einen Text (s. Anlage 2 [7.1.1.2]) und den Auftrag, zu den Naturmaterialien zunächst in Einzelarbeit „wirksame“ und „sinnvolle“ Fragen für eine Gesprächsrunde mit Kindern zu entwickeln. Diese Fragen werden dann in der Kleingruppe auf die Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit hin diskutiert und erprobt. Die Gruppe einigt sich auf „gute“ Fragen und notiert sie auf Kärtchen.	GA Textzusammenfassung (Elstgeest) Körbchen mit Naturmaterial Arbeitsblatt Kärtchen, Stifte
Präsentation	Kärtchen werden auf Stellwand Kategorien von Fragetypen zugeordnet. (Fragetypen sind dem Text Elstgeest, J. (1996): Die richtige Frage zur richtigen Zeit entnommen.) TN verschaffen sich selbstständig einen Überblick.	Plenum Karten mit Überschriften Stellwände, Pinnnadeln
Auswertung	Bericht aus den einzelnen Gruppen: Wie wurde mit Material umgegangen, was war evtl. schwierig?	Plenum
<p><i>Die erste Arbeitsphase entspricht dem Prinzip des Kooperativen Lernens ‚Think-Pair-Share‘.</i></p> <p><i>Der zusammengefasste Text von Elstgeest wurde gewählt, weil er kurz und prägnant Ergebnisse der Sprachentwicklungsforschung, wie sie sich z.B. bei Grimm finden, bezogen auf den Teilaspekt Fragen zusammenfasst. Die Kürze der hier zur Verfügung stehenden Zeit lässt lediglich eine Auseinandersetzung mit der Zusammenfassung zu. Auf die Originaltexte und Studien wird hingewiesen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Elstgeest, J. (1996): Die richtige Frage zur richtigen Zeit</i> ◦ <i>Grimm, H. (1995): Mother-child dialogues. A comparison of preeschool children with and without specific language impairment. In: Marková, I. et al.: Mutualities in Dialogues. Cambridge</i> 		
Input	„Fragetechnik“ ist ein Beispiel für Herausforderungstechniken, es existieren weitere Formen	Plenum Folie

	→ Überblick über weitere Herausforderungstechniken mit Hinweisen, aus welchen empirischen Erkenntnisse diese Techniken abgeleitet wurden (s. Anlage 3 [7.1.1.3])	
<p><i>Die induktive Vorgehensweise ermöglicht das exemplarische Erarbeiten einer Herausforderungstechnik und vermittelt die Grundeinsicht in das Problem. Die weiteren Herausforderungstechniken können dann ergänzt werden. Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit, kann auf die dahinter liegenden empirischen Studien nur verwiesen werden.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Grimm, H. (Hrsg.) (2000): <i>Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, C III, Bd. 3</i>, Göttingen. ◦ Beller, S. (o. J.): <i>Forschung und Fortbildung in der Kleinkindpädagogik</i>. Unter: www.beller-kkp.de (Stand: 24.09.2009) 		
Transfer	TN diskutieren in Gruppen über Bedeutung der Erkenntnisse für den Unterricht; welche Fächer, Unterrichtsthemen, Settings bieten Raum für „wirksame“ Fragen und wie können diese konkret formuliert und angewandt werden?	GA Placemats
Präsentation	TN stellen kurz Schwerpunkte ihrer Placemat-Arbeit vor.	Plenum
<p><i>Da die bearbeiteten Herausforderungstechniken in allen Lernsituationen bedeutsam sein können, soll die explizite Konkretisierung für die Unterrichtssituation in der Fachschule für Sozialpädagogik vorgenommen werden.</i></p>		

5.1.4.3 Submodul: Mit Kindern in den Dialog über ihr Lernen treten - Gestaltung von Dialogen über das Lernen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

5.1.4.3.1 Bildungsstandards

Haltungen

Die Teilnehmenden entwickeln die Bereitschaft, ...

- sich im Dialog für die subjektive Weltsicht von Kindern zu öffnen.
- Instruktionsqualitäten zu erproben.
- im Drei-Schritt-Interview die Rolle des Kindes und die der Erzieherin einzunehmen.
- das Risiko einzugehen, erprobte Techniken in den eigenen Unterricht zu übernehmen.

Wissen

Die Teilnehmenden wissen(,) ...

- die Subjektivität von Beobachtungen in Bezug auf Kinder kritisch zu überprüfen.
- dass das Kind als ein von Anfang an aktiv lernendes Kind zu begreifen ist.
- dass das Aufgreifen kindlicher Themen ein wichtiger Faktor in der Sprachförderung von Kindern ist.
- dass der Dialog über Lernprozesse der Kinder zu den sprachförderrelevanten Interaktionen gehört.
- dass eine Vielzahl konkreter sprachförderrelevanter Interaktionen Kinder in ihrer Sprachentwicklung fördert.
- dass kooperative Methoden den Lernprozess stützen.

Können

Die Teilnehmenden können ...

- Instruktionsqualitäten, wie z.B. Feedback-, Herausforderungs- und Unterstützungstechniken auf eine konkrete Beispielsituation anwenden
- Unterricht zum Thema Instruktionsqualitäten zielgruppenbezogen gestalten.

5.1.4.3.2 Verlaufsplanung Submodul: „Mit Kindern in den Dialog über ihr Lernen treten - Gestaltung von Dialogen über das Lernen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern“

Phase	Inhalte	Organisation
	Begrüßung, Thema, Tagesordnung, Zielsetzung	Programmplakat
Einstieg/ Erarbeitung	<p>Zeigen der Filmsequenz „Max an der Stabschaukel“ mit der freien Beobachtungsaufgabe: „Was ist zu sehen?“ (aus: Leu u.a. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten.)</p> <p>Sammeln der Beobachtungen</p> <p>Herausarbeiten des magischen Moments bei Max (Lernzuwachs/Bildung sichtbar machen)</p> <p>Frage nach Thema und Interesse(n), Lernstrategie und Kompetenz(en) von Max?</p> <p>Ableitung des Bildes vom Kind als eines aktiv Lernenden - Bezug zu Max herstellen</p>	<p>Video, Beamer, Flipchart</p> <p>Plenum</p> <p>Gespräch</p> <p>Festhalten der Ergebnisse an der Flipchart (s. Anlage 4 [7.1.2.1])</p> <p>Wissenschaftliche Annahmen der Bildungsforschung, Flipchart (s. Anlage 5 [7.1.2.2])</p>
<p><i>Das Zeigen eines Praxisbeispiels sensibilisiert zum einen für die Schwierigkeiten, Fehler, subjektiven Haltungen von Beobachtungen, zum anderen verdeutlicht die Filmsequenz einen Lernprozess von Max. Dokumentationen (Filmsequenzen, Lerngeschichten, Fotos, Portfolios, Könnnerhefte) an denen mit den Kindern gearbeitet wird, bieten eine gute Grundlage zur Begleitung von Lernprozessen von Kindern. Sie stellen ein Mittel dar, sich auf das kindliche Denken einzustellen und es gleichzeitig herauszufordern. Sie übersetzen ihr eigenes Verständnis in den Horizont des Kindes, so dass eine gemeinsame Basis entsteht, auf der Kind und Erzieherin bei der Aufgabenbewältigung kommunizieren können. Die differenzierte Auswertung der Beobachtung unter dem Gesichtspunkt des Lernens (Thema und Interesse, Lernstrategien, Kompetenzen) bildet die Grundlage für ein Gespräch über das Lernen von Max.</i></p>		
Leitfrage	Ableitung der zentralen Fragestellung: Gestaltung des Dialogs mit Max über sein Lernen mit dem Ziel der Förderung seiner Sprachkompetenz (Ko-Konstruktion)	Plenum Flipchart
<p><i>Die dialogische Haltung bzw. dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse sind die Grundvoraussetzung in der pädagogischen Interaktion, wenn man sich dem Denken der Kinder annähern will oder sich am Wissen der Kinder orientieren will. Somit sind sie ein wichtiger Beitrag, um Kinder in ihrer sprachlich kognitiven Entwicklung zu unterstützen (Metakognition). Neben der wichtigen Funktion der Ko-Konstruktion durch Peers können auch in der Erzieherin-Kind-Interaktion wichtige Lernprozesse herausge-</i></p>		

<i>fordert werden.</i>		
Erarbeitung/ Anwendung	Moderatorinnen geben ein exemplarisches Beispiel (Loben). TN führen das Drei-Schritt-Interview durch, indem sie geeignete sprachförderrelevante Interaktionen (arbeitsteilig Feedback-, Unterstützungs- und Herausforderungstechniken) in der Anwendung konkretisieren, die einen Dialog mit Max über sein Thema und Interesse, Lernstrategie und seine Kompetenzen ermöglichen. TN nutzen das AB „Instruktionsqualitäten“.	Hinweis auf Flipchart AB Drei-Schritt-Interview (s. Anlage 6 [7.1.2.3]) Gruppenarbeit (3 TN), Plakate AB Instruktionsqualitäten
<i>TN erhalten eine Zusammenstellung von Instruktionsqualitäten, die auch Herausforderungs- und Unterstützungstechniken enthalten. Die Interaktionsform des sustained shared thinking wird in der Forschung als besonders effektives Handlungsmuster betont. Aus dieser Übersicht wählen die TN in der Kleingruppe Interaktionen aus, die sich eignen, um mit dem Kind über sein Thema, seine Lernstrategie und seine Kompetenzen ins Gespräch zu kommen und wenden diese im Rollenspiel an. Hier eignet sich die Methode Drei-Schritt-Interview, da jeder TN zunächst eigene Fragen/Impulse formulieren und stellen muss und dabei sowohl in die Rolle des Interviewten als auch in die des Beobachters geht.</i>		
Präsentation/ Auswertung	Präsentation der Arbeitsergebnisse (Plakate) TN formulieren aus gemachten Erfahrungen (Rolle der Erzieherin und Rolle des Kindes) den Gewinn des dialogischen Austausches für das Kind.	gallery tour Plenumsgespräch, Sammeln an der Tafel, fishbone-Diagramm
<i>Die gallery tour ermöglicht allen TN einen schnellen Überblick der Arbeitsergebnisse, diese werden von den Moderatorinnen mit der Kamera gesichert und den TN zur Verfügung gestellt. Die Auswertung „Rolle des Kindes“ verdeutlicht neben den sprachfördernden Elementen den Gewinn des dialogischen Austausches. Die Konkretisierung der Fragestellungen und deren Präsentation ermöglicht die Diskussion über reale Einsatzmöglichkeiten, die über Grundhaltungen der Gesprächsführung hinausgehen.</i>		
Transfer/ Abschluss	Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts, damit die genannten Gesprächstechniken stärker berücksichtigt werden Frage danach, was TN sich für ihren Unterricht vornehmen	Plenum
<i>Konkretisierung für den eigenen Unterricht schaffen eine Motivation das Erlernte anzuwenden. Für Praxisbesuche kann eine größere Sensibilität dieses Themenbereiches nutzbar gemacht werden.</i>		

5.1.4.4 Submodul: Mit Kindern über Bilder und Texte in den Dialog treten - Dialogisches Lesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

5.1.4.4.1 Bildungsstandards

Haltungen

Die Teilnehmenden entwickeln ...

- Offenheit, sich auf Rollentausch einzulassen [vom Gestalter zum aktiven Zuhörer].
- Bereitschaft, sich in Schülerrolle zu begeben und verunsichernde Erfahrungen zuzulassen.
- Bereitschaft, klassisches Bilderbuchbetrachtungsschema in Frage zu stellen.

Wissen

Die Teilnehmenden ...

- können das Dialogische Lesen in übergeordneten (Förder-)Rahmen einordnen.
- lernen verschiedene Strategien kennen, um Dialogisches Lesen durchzuführen.

Können

Die Teilnehmenden ...

- können Strategien des Dialogischen Lesens auf inhaltlicher [und methodischer] Ebene situationsangemessen anwenden.

5.1.4.4.2 Verlaufsplanung Submodul: „Mit Kindern über Bilder und Texte in den Dialog treten - Dialogisches Lesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern“

Phase	Inhalte	Organisation
Einstieg	kurze Vorstellung Begründung des Themas und der Methode	Moderatorenvortrag
Erarbeitung	kurze Texte zu folgenden Aspekten des Dialogischen Lesens (DL): <ul style="list-style-type: none"> ◦ Allgemeines ◦ Forschungsergebnisse ◦ Vorlesearten im Vergleich ◦ Organisatorisches 	Kurztexte zum DL Vierertische pro Tisch je einen der Texte (s. Anlagen 7 bis 10 [7.1.3.1 bis 7.1.3.4]) Gruppenpuzzle: 1. Gruppenbildung durch Sitzordnung 2. Erfassung individueller Textinhalte 3. Vergleich in Expertengruppen 4. Austausch in Stammgruppe
<ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Vortrag und Gruppenpuzzle als Strukturvorgabe für TN und als Möglichkeit der Anknüpfung an bereits vorhandenes Wissen</i> ◦ <i>Gruppenpuzzle, um TN wissenschaftlich generiertes Basiswissen innerhalb des engen Zeitrahmens bereitzustellen</i> 		
Input	Kennenlernen der Strategien des Dialogischen Lesens	Moderatoren-PP-Vortrag (s. Anlage 11 [7.1.3.5])
<ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Strategien und Beispiele nach Zevenbergen & Whitehurst (2003), weil Whitehurst federführend in der Wirkungsforschung des DL ist (Herstellen von Wissenschaftsorientierung)</i> ◦ <i>Moderatoren-PP-Vortrag, um alle TN zeitökonomisch und ansprechend auf den selben Kenntnisstand zu bringen</i> 		

Anwendung	Anwendung zweier Strategien durch die TN TN wählen in ihren jeweiligen Gruppen zwei aus drei (offene Fragen, Verknüpfung, Differenzierung) aus.	Dreiergruppen, sortiert nach Bilderbuchbildpuzzleteilen arbeitsteilig, da unterschiedliche Bilderbücher Numbered Heads: 1. Erzieher/in 2. Kind 3. Protokollant/in TN erhalten Arbeitsblatt (s. Anlage 12 [7.1.3.6]) TN erhalten Tabelle mit Strategien (s. Anlage 11 [7.1.3.5])
<ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Anwendung in Kleingruppen, damit die TN die Möglichkeiten des DL und die Schwierigkeiten, die ihre Studierenden ggf. damit haben, selbst erfahren</i> ◦ <i>Durch Bilderbuchpuzzle lernen TN schon unterschiedliches Bildmaterial kennen.</i> ◦ <i>Auswahl komplexerer Strategien beruht auf der Überlegung, die TN selbst in eine Herausforderungssituation zu bringen.</i> ◦ <i>Vorhandene Schemata (z.B. Umgang mit dem BB) sind nicht ad hoc veränderbar. Praktische Übungen können daher lediglich einen Anstoß geben, weshalb eine Beschränkung auf zwei Strategien sinnvoll erscheint.</i> ◦ <i>Vorgabe der Arbeitsaufträge und der Tabelle mit Strategien, um reibungsloses und effektives Arbeiten in der Kleingruppe zu ermöglichen</i> ◦ <i>Vorgabe von BB aus zeitökonomischen Gründen. Dabei versucht die Auswahl, ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher BB abzubilden (z.B. wenig vs. viel Text).</i> 		
Reflexion	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schwierigkeiten bei der Anwendung der Strategien 2. Umgang mit diesen Schwierigkeiten 3. Einsatz des Themas DL im eigenen Unterricht 	Beibehalten der Dreiergruppen, anschließend Plenum TN erhalten Arbeitsblatt (s. Anlage 13 [7.1.3.7])
<ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Reflexion, damit sich die TN ihre Schwierigkeiten bewusst machen, indem sie sie benennen und darüber hinaus Ideen, Vorstellungen dazu entwickeln, wie mit diesen Schwierigkeiten (individuell) zu verfahren ist</i> 		

- *Außerdem erhalten die TN die Möglichkeit, die Strategien im Sinne von Herausforderungstechniken als Hilfestellung für den eigenen Unterricht zu erfahren.*
- *Reflexion zuerst in eigener Kleingruppe, da deren Mitglieder dieselbe Erfahrungsbasis besitzen*
- *Anschließende Reflexion im Plenum, um gemeinsame Ko-Konstruktion zu ermöglichen, indem Gruppenergebnisse vorgestellt und diskutiert werden*

„Praxisaufgabe“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Aspekte des DL konnte ich wie in meinen Unterricht übernehmen? 2. Welche positiven und negativen Erfahrungen habe ich damit gemacht? 3. Welche Schlüsse ziehe ich daraus? 	individuelle Lösung in der Folgezeit
-----------------	---	--------------------------------------

- *vertiefte Auseinandersetzung, Anwendung und Transfer werden ermöglicht*

5.1.4.5 Mit Kindern über Fragen des Lebens in den Dialog treten - Philosophieren zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

5.1.4.5.1 Bildungsstandards

Haltungen

Die Teilnehmenden ...

- sind offen und interessiert an einer Fachdisziplin, die nicht im direkten Zugang zu der eigenen steht.
- sind bereit, sich auf mögliche Unwägbarkeiten eines Gesprächs (zu einem philosophischen Thema) einzulassen.
- entwickeln die Bereitschaft, eine mögliche Dominanz der Lehrerrolle im Kontext philosophierender Gespräche zurücknehmen zu können.

Wissen

Die Teilnehmenden ...

- lernen einzelne Konzepte des Philosophierens mit Kindern kennen und entwickeln eine Vorstellung von dem Gegenstandsbereich.
- wissen, welche kognitiven Voraussetzungen für philosophierende Gespräche mit Kindern vorhanden sein müssen.
- erschließen die sprachförderrelevante Bedeutung des Philosophierens mit Kindern.

Können

Die Teilnehmenden ...

- können Themen (der Kinder) identifizieren, die sich für philosophierende Gespräche mit Kindern eignen und sie grob philosophischen Disziplinen und Fragestellungen zuordnen.
- besitzen ein Repertoire an philosophischen Impulsgeschichten und Beispielen.
- erproben Methoden zur Inszenierung des Nachdenkens über grundsätzliche Fragen des Lebens.
- entwickeln und reflektieren das Methodenrepertoire mit Hilfe eines Beobachtungs- und Einschätzungsinstruments zu einer exemplarischen Gesprächssituation.

5.1.4.5.2 Verlaufsplanung Submodul: „Mit Kindern über Fragen des Lebens in den Dialog treten - Philosophieren zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern“

Phase	Inhalte	Organisation
	Erschließen inhaltlicher und thematischer Zugänge zu Themenbereichen des Philosophierens mit Kindern über eine exemplarische Auswahl von Bilderbüchern	Bilderbuchauswahl in Form einer Bilderbuchausstellung
	Teilnehmende wählen einzeln aus einem Spektrum ausgewählter Bilderbücher aus, machen sich mit Inhalt und Gestaltung vertraut und erschließen die zentrale Themen- und Fragestellung des ausgewählten Mediums.	„Think“ „Identifizieren Sie die zentrale Fragestellung/das Thema Ihres ausgewählten Mediums/Buches!“
	Je zwei Teilnehmende tauschen ihre Arbeitsergebnisse aus.	„Pair“
<p><i>Literatur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Petermann, H.-B.: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Basel 2003</i> ◦ <i>Exemplarische Bilderbuchauswahl, u.a.: Erlbruch, W.: Die große Frage. Wuppertal 2004</i> <p><i>Antwortversuche zur „großen“ Frage: Warum bist du auf der Welt?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Camp, L. & Ross, T.: Warum? Oldenburg 1999</i> ◦ <i>Young, E.: 7 Blinde Mäuse. Berlin 1995</i> ◦ <i>Siekkinen, R. & Taina, H.: Der Herr König. Zürich 1987</i> ◦ <i>Solotareff, G.: Du groß, ich klein. Frankfurt a. M. 1995</i> ◦ <i>Müller, J & Steiner, J.: Der Bär, der kein Bär bleiben wollte. Aarau 1976</i> ◦ <i>Sönnichsen, I. & Liddle, E.: Mama, wie groß ist der Himmel? Stuttgart/Wien 2008</i> ◦ <i>Gerstein, M.: Der wilde Junge. Stuttgart 1999</i> 		
	Zuordnung der jeweiligen Frage- und Themenstellung zu „philosophischen Disziplinen“ - Konstruktion eines „philosophischen Ordnungssystems“ anhand der Systematik Kants: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Was kann ich wissen? 	„Share“ Zusammenfassung in Form eines vorstrukturierten Wandbildes mit Hilfe von Begriffskar-

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Was soll ich tun? ◦ Was darf ich hoffen? ◦ Was ist der Mensch? 	ten, Symbolen, den eigenen Themenkarten (s. Anlage 14 [7.1.4.1])
<p><i>Die erste Arbeitsphase entspricht dem Prinzip des kooperativen Lernens. Durch eine Auswahl elementarer Bilderbücher und Philosophicals wird die Breite der durch sie vermittelten Impulse zu kindlichen Frage- und Themenstellungen eröffnet, die der einzelne zunächst selbst identifiziert und formuliert, um seine Arbeitsergebnisse anschließend mit dem anderen auszutauschen. Die Zuordnung der entwickelten Fragestellungen in einem Wandbild ermöglicht die gemeinsame Konstruktion einer Karte der philosophischen Fragestellungen und Disziplinen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Herb, K., Höfling, S. & Wiesheu, R. (Hrsg.): <i>Kinder philosophieren</i>. In: „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen“, Bd. 53, hrsg. v. d. Hans Seidel-Stiftung/Akademie für Politik und Zeitgeschehen, München 2007 ◦ Petermann, H.-B.: <i>Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern</i>, Basel 2003 		
	Verständnisklärung/Abgrenzung „Philosophie für Kinder“ - „Mit Kindern philosophieren: Ansätze, Initiativen, Projekte (Akademie Kinder philosophieren, Petermann, Martens u.a.)	Foliengestützter Vortrag, Material- und Medienevorstellung
<p><i>Der mediengestützte Vortrag soll in der gebotenen Kürze des Workshops zentrale Informationen vermitteln. Es wird verdeutlicht dass nicht gleichsam vereinfacht klassische philosophische Positionen an Kinder herangetragen werden sollen (vgl. Sofies Welt, Gaarder 1993), sondern dass die eigenständige Blick- und Fragerichtung von Kindern auf die Welt anzuerkennen und dieser eine Ausdrucksmöglichkeit im dialogischen Gespräch zu ermöglichen ist. Das Gespräch als Medium des Denkens, seine Gestaltung und methodische Strukturierung (Standards der Argumentation, Diskursregeln, Haltung und Verhalten des Gesprächsleiters) kennzeichnen diesen Inhaltsbereich als sprachförderrelevant. Grundlegende Ansätze werden genannt, Literatur und Fundquellen vorgestellt.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Martens, E.: <i>Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie</i>. Stuttgart 1999 ◦ Ebers, T. & Melchers, M.: <i>Praktisches Philosophieren mit Kindern</i>. Münster 2005 		
	Impuls: Können Kinder philosophieren? Entwicklungs-/sprachentwicklungs-psychologische Positionen	Thesenkarten zu kontroversen Positionen (s. Anlage 14 [7.1.4.1])
	Ein TN liest die Thesenkarten, ordnet, gewichtet, positioniert sich.	Einzelarbeit

	Austausch der Positionen im Gespräch/Einbezug eigener Erfahrungen	Gruppendiskussion
<p><i>Die Thesenkarten zu unterschiedlichen und z. T. kontroverse Positionen eröffnen einen Einblick in die gegenwärtige Diskussionsbreite und ermöglichen durch die Auswahl die Identifizierung mit einzelnen Positionen. Die Gruppendiskussion soll lediglich das Spannungsfeld sichtbar machen</i></p>		
	Exemplarische Sichtung einer Filmsequenz zu einem philosophischen Gespräch in einer Kindergruppe einer Tageseinrichtung, Beobachtung und Auswertung	Filmsequenz aus „Wer früher philosophiert, ist länger weise“ - Akademie Kinder philosophieren
	<p>Ausgabe eines Beobachtungsbogens, Hinweise zu Fokussierungsmöglichkeiten, Aufteilung im Blick auf Beobachtungsschwerpunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Struktur, Setting, Ablauf ◦ Gesprächsregeln/Gesprächsbeteiligung ◦ Rolle und Haltung der Erzieherin, sprachförderliche Interaktionsqualitäten ◦ Inhaltlich bemerkenswerte Beiträge der Kinder 	Entwicklung von Beobachtungsschwerpunkten, Entscheidung, arbeitsteiliges Vorgehen (s. Anlage 15 [7.1.4.2])
	Sichtung der Filmsequenz	
	Auswertung auf der Grundlage der Beobachtungen	an den jeweiligen Beobachtungsschwerpunkten ausgerichtetes Gruppengespräch
<p><i>Der exemplarisch gewählte Filmausschnitt zu einem Setting „Kinder philosophieren“ im Kindergarten ermöglicht auf der Grundlage der vorausgegangenen Diskussion sowohl einen Blick auf die Potentiale der beteiligten Kinder als auch auf die Formen der Strukturierung einer solchen konkreten Situation. Aus Gründen der Komplexität der Beobachtungsmöglichkeiten können einzelne Teilnehmende einen ausgewählten Beobachtungsschwerpunkt setzen. Der zur Verfügung gestellte Hospitationsbogen kann zur Dokumentation des Beobachteten dienen, andererseits stellt er ein Element zur Protokollierung einer Praxissequenz im Rahmen der Praxisbegleitung dar. Die Besprechung und Auswertung der Filmsequenz erfolgt jeweils aus unterschiedlicher Perspektive.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Akademie Kinder philosophieren: Wer früher philosophiert, ist länger weise. Eine Dokumentation über das Philosophieren in Kindertageseinrichtungen und Schulen. DVD. Unter: http://www.kinder-philosophieren.de/buecher_und_dvds/trailer_und_film.html</i> 		

	Entwicklung eigener Perspektiven auf der Grundlage des eigenen schulischen/praktischen Schwerpunktes	„Brief an mich“ Konkrete Fragestellung: „Was nehme ich mir vor?“
<p><i>Der Transfer in die berufliche Praxis wird durch diesen Schritt angestoßen und in Ansätzen in Form einer Selbstevaluation (eigenständig bzw. in einer Auswertungsveranstaltung) überprüfbar gemacht.</i></p>		

5.2 Modul 2: Sprachförderung als Querschnittsaufgabe - Sprachförderorientierungen nach Delfin 4

5.2.1	<i>Bedeutung des Themas</i>
5.2.2	<i>Aufbau der Veranstaltung</i>
5.2.3	<i>Begründung für die inhaltliche und methodische Gestaltung der Submodule</i>
5.2.4	<i>Bildungsstandards und Verlaufsplanung der einzelnen Submodule</i>

5.2.1 Bedeutung des Themas⁷

Dass Sprache und Bildung eng zusammenhängen, ist inzwischen weithin bekannt. Weniger verbreitet ist das Wissen, dass dies besonders für den Ausschnitt von Sprache gilt, den man „Bildungssprache“ nennt. Der Begriff „Bildungssprache“ oder „Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)“ wurde von Cummins (1979) eingeführt und gegenüber der „Konversationsprache“ oder den „Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)“ abgegrenzt.

Junge Kinder, deren BICS gut entwickelt ist, beherrschen diejenigen Konversationsfähigkeiten, die sie benötigen, um mit vertrauten Personen im vertrauten Rahmen zu kommunizieren. Diese Gesprächssituationen zeichnen sich dadurch aus, dass sich vieles aus dem Kontext ergibt, dass man vielleicht Dinge zeigen kann, statt sie zu beschreiben usw.

Junge Kinder, deren CALP gut entwickelt ist, können sich demgegenüber auch kontextfrei gut ausdrücken. Sie verfügen z.T. über einen abstrakten Wortschatz sowie über differenzierte morphosyntaktische Strukturen. Diese Fähigkeit hilft ihnen dann in den Bildungsinstitutionen, sich kognitiv anspruchsvollen, kontextfreien Bildungsaufgaben zuzuwenden.

Der Zusammenhang zwischen akademischer Sprache bei Kindern und deren Bildungserfolg wurde durch mehrere Studien belegt. So wurden Zusammenhänge zwischen dieser Sprachkompetenz und Lesen, Schreiben, Erzählen, Rechnen und Sachunterricht nachgewiesen (vgl. z.B. Shiotsu 2007; Krajewski et al. 2008).

Als Konsequenz aus diesen Erkenntnissen gilt es, frühzeitig, also bereits in der Elementarerziehung, akademische Sprache bei Kindern zu fördern um ihre Bildungschancen dadurch zu verbessern.

Damit kommt auf ErzieherInnen eine Aufgabe zu, bei der sie Unterstützung brauchen.

Delfin 4 versteht sich als ein solches Unterstützungsinstrument. Über das zweistufige Sprachscreening („Besuch im Zoo“ und „Besuch im Pfiffikus-Haus“) wird Erzieherinnen, Erziehern und Grundschullehrerinnen und -lehrern ein Instrument zur Verfügung gestellt, mit dem der Sprachentwicklungsstand der Kinder zwei Jahre vor der Einschulung erfasst werden kann. Über die Sprachförderorientierungen „Delfin 4 - Sprachförderorientierungen“ wird den pädagogischen Fachkräften eine darauf abgestimmte konkrete Hilfestellung bei der Entwicklung zielgerichteter Sprachfördermaßnahmen angeboten.

Vielfältige Anfragen von Seiten der Tageseinrichtungen für Kinder und auch von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer an Fachschulen für Sozialpädagogik weisen jedoch darauf hin, dass noch ein erhöhter Bedarf an Weiterbildung zur optimalen Nutzung der Sprachförderorientierungen besteht.

Im Rahmen des vorliegenden Professionalisierungsangebots soll daher den Lehrerinnen und Lehrern an Fachschulen eine intensive Einarbeitung in Hintergründe und Systematik der Sprachförderorientierungen sowie die systematische Nutzung dieser Materialien angeboten werden. Die so geschulten Lehrkräfte können dann Auszubildende für Studierende, Erzieherinnen und Erzieher in Weiterbildung sein.

⁷ Der folgende Text wurde in enger Anlehnung an Fried, Briedigkeit & Schunder 2008 und Fried 2010 verfasst.

5.2.2 Aufbau der Veranstaltung

Sind die Teilnehmenden einer Professionalisierungsmaßnahme zumindest teilweise bekannt, so bietet sich die Möglichkeit an, offene Interviews (vgl. Lamnek 2005) mit einigen von ihnen zu führen, um deren Fragen an die Thematik und deren Erwartungen an die zu planende Veranstaltung zu eruieren. Dazu werden die Befragten in einem freien Gespräch gebeten, über ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und Fragen zum Thema „Sprachförderung nach Delfin 4“ zu berichten. Der Interviewer unterbricht den Redefluss nur, um zusätzliche Details zu erfragen, Unklarheiten zu beseitigen oder das Gespräch zum Thema zurückzuführen. Diese Form des Erkundungsgesprächs bietet die Möglichkeit direkten Nachfragens, Konkretisierens und direkter Verständnissicherung und ermöglicht somit, die Planung passgenauer auf die Bildungsbedürfnisse der Teilnehmenden abzustimmen. Da nicht alle Teilnehmenden vorab befragt werden können, ist es für die Planung der Professionalisierungsmaßnahmen notwendig, potentielle Fragen weiterer Teilnehmender zu antizipieren und ein entsprechendes Bildungsangebot bereit zu stellen.

Da ein großer Teil der Teilnehmenden der zweiten Professionalisierungsveranstaltung dadurch bekannt war, dass sie schon die erste besucht hatten, gab es die Möglichkeit, einige von ihnen vorab hinsichtlich der Ziele ihrer eigenen Kompetenzerweiterung zu interviewen. Zudem waren die Sprachförderorientierungen im Vorfeld allen Schulen zugestellt worden, so dass diese den meisten teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern in Grundzügen bekannt waren und daher bereits themenspezifische Fragen entstehen konnten.

Aus den vorab geführten Interviews ließen sich somit folgende Fragen an die zu planende Maßnahme ableiten:

- Was wird durch das Screening Delfin 4 erfasst?
- Schließen die Sprachförderorientierungen direkt an das Screening an?
- Worauf zielen die Sprachförderorientierungen ab?
- Wie sind die Sprachförderorientierungen aufgebaut?
- Wie arbeitet man mit den Sprachförderorientierungen?
- Wie kann man die Thematik im Unterricht behandeln?

Aus diesen Fragestellungen lässt sich folgender Professionalisierungsbedarf ableiten:

Der erste Bereich betrifft das Screening als theoretisch fundiertem Diagnoseinstrument und die Anschlussfähigkeit der Sprachförderorientierungen. Der zweite bezieht sich auf Intention und Aufbau der Orientierungen und auf die Sprachförderplanung. Im dritten ist der Transfer der Thematik in den Unterricht zu behandeln.

Die Fragestellungen lassen sich entsprechend der Themenbereiche in Form dreier Submodule behandeln.

5.2.3 Begründung für die inhaltliche und methodische Gestaltung der Submodule

5.2.3.1 Submodul „Vorstellung des Sprachscreenings, der Fördermaterialien und Einführung in deren theoretischen Bezüge“

Dem Sprachscreening und den daran anschließenden Sprachförderorientierungen liegt ein auf (psycho-)linguistischen, elementarpädagogischen und bildungstheoretischen Theorien beruhendes Kompetenzmodell zugrunde.

Zentrale Annahmen dieses Kompetenzmodells sind:

- Die rezeptive Sprachentwicklung „eilt“ der produktiven häufig „voraus“. D.h., in einem ersten Entwicklungsschritt versteht das Kind die Sprache, im zweiten kann es sie selbst

anwenden. Da Differenzen zwischen diesen beiden Formen der Sprachverarbeitung bestehen, müssen beide Sprachverarbeitungsaspekte erfasst werden.

- Sprachentwicklung vollzieht sich gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen (Lexik/Semantik, Morpho-Syntax, Pragmatik, Phonembewusstheit) mit unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten. Die Sprachkompetenz muss also auf unterschiedlichen Ebenen erfasst werden.
- Die Ebenen der Sprachentwicklung lassen sich nur theoretisch voneinander trennen. Beim Sprechen bedingen sich diese Ebenen gegenseitig. So ist z.B. die Erzählfähigkeit nicht ohne Wortschatz oder Grammatik zu betrachten (vgl. Fried u.a. 2009a, b).

Da es pädagogisch wie ökonomisch nicht möglich ist, sämtliche Sprachkompetenzen zu erfassen, muss anhand eines Kompetenzmodells bestimmt werden, welche Faktoren für die Entwicklung akademischer Sprache am relevantesten sind. Diese Faktoren wurden mit Hilfe des empirischen Forschungsstandes für die ca. Vierjährigen ausdifferenziert. Gleichzeitig wurde bestimmt, welche die für die Entwicklung akademischer Sprache relevantesten sind.

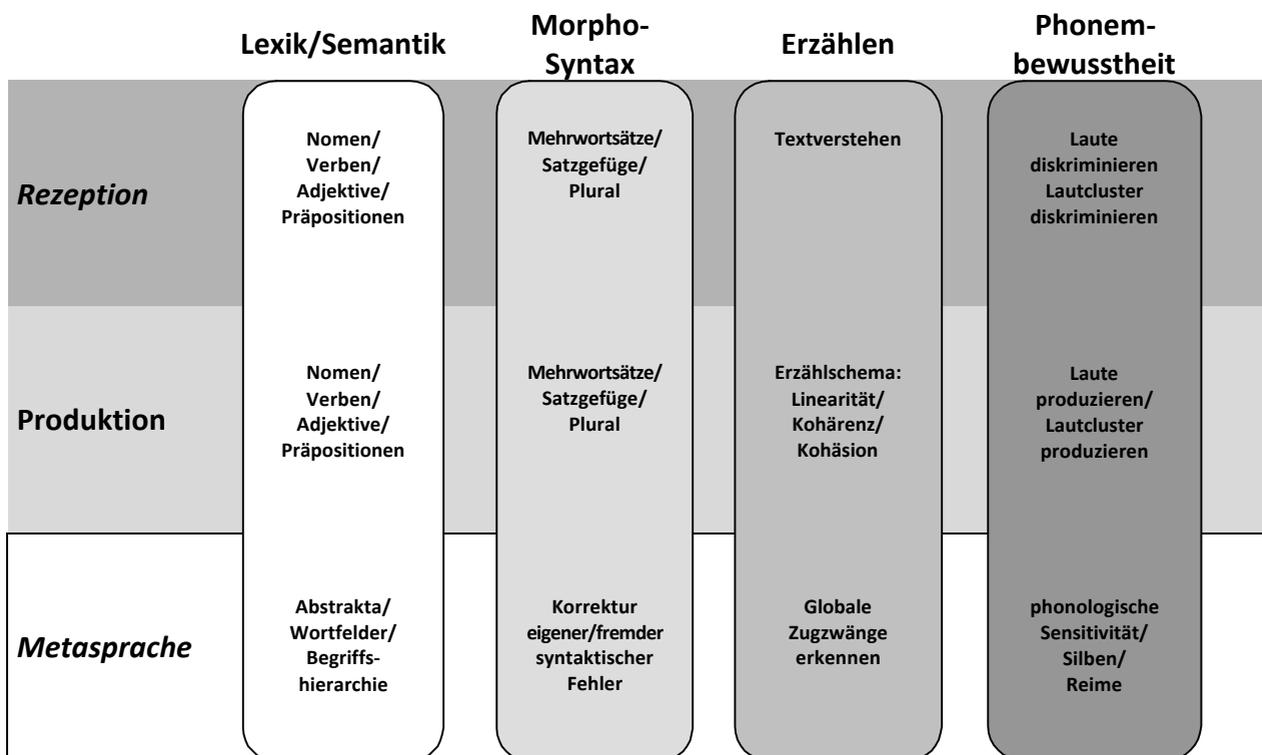


Abb.: 5.2.1 Kompetenzmodell Delfin 4

Inwieweit die Kinder zwei Jahre vor der Einschulung einen altersgemäßen Entwicklungsstand hinsichtlich ihrer Sprache aufweisen, wird mit Hilfe des Screenings erfasst. Werden Defizite offenbar, sollte sich eine Förderung mit dem Ziel anschließen, eine altersgemäße Kompetenz in den erfassten Bereichen zu erzielen.

Vorschläge zur konkreten Förderung der sprachlichen Entwicklung, abgestimmt auf den jeweils diagnostizierten Förderbedarf, bieten dann die Sprachförderorientierungen.

Um die Sprachförderangebote, die die Orientierungen anbieten, gezielt hinsichtlich der Erreichung der altersgemäßen Kompetenzen auszuwählen, ist es notwendig, das Kompetenzmodell zu verstehen. Im Rahmen der Bildungsveranstaltung ist also die Einführung in das Kompetenzmodell eine notwendige Grundlage zum Verstehen des Screenings und der Fördermaterialien.

Dem Sprachkompetenzmodell entsprechend wird in den Sprachförderorientierungen zwischen vier Kernbereichen der Sprachentwicklung unterschieden: Wortschatz, Morpho-Syntax, Phonembewusstheit und Erzählen. Die Sprachförderorientierungen enthalten weiterhin noch die Bereiche: Artikulation, Elternarbeit sowie Selbst- und Teamqualifizierung.

Zu jedem Teilbereich werden in den Sprachförderorientierungen zunächst kurz fachliche Grundlagen vermittelt. Anschließend wird gefolgert, was sich aus diesen fachlichen Grundlagen und der einschlägigen Wirkungsforschung für die Gestaltung der Sprachfördermaßnahmen ableiten lässt. Schließlich werden beispielhaft Förderanregungen gegeben. Dieser Aufbau lässt deutlich werden, dass es sich nicht um ein starres Trainingsprogramm handelt. Vielmehr geht es darum, aktuelle fachliche Anleitung und Anregungen zu geben, wie ein klar strukturiertes Sprachförderkonzept entwickelt werden kann, das optimal an das Kind und seinen Förderbedarf angepasst ist.

Während in den Sprachförderorientierungen nur kurz zentrale fachliche Grundlagen dargelegt werden, erhebt die Bildungsveranstaltung den Anspruch, einen vertieften Einblick in das wissenschaftlich generierte Wissen zu vermitteln, welches die Grundlage für das Screening und die anschließenden Sprachförderorientierungen bildet. Dieser vertiefte Einblick in die Forschungsgrundlagen soll den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern helfen, die einzelnen Sprachfördermaßnahmen besser in den Kontext sprachlicher Entwicklungsförderung einordnen und ihre Studierenden in der Entwicklung adäquater Sprachförderangebote besser unterstützen zu können.

Um das Screening, die Sprachförderorientierungen und deren theoretische Bezüge kennen zu lernen, bieten sich verschiedene Darbietungsformen an. Powerpointgestützte Vorträge bieten die Möglichkeit komprimierter Wissensdarstellung. Praktisches Erproben des Screenings führt zu einem detaillierten Einblick in den Aufbau und die Durchführung. Das Erkunden des Aufbaus der Förderorientierungen wiederum führt zu einem Verständnis der Struktur dieser Arbeitshilfe.

Durch die Bereitstellung informierender Texte können sich die Teilnehmenden vertieftes theoretisches Wissen erarbeiten. Aus zeitökonomischen Gründen bietet es sich hierbei an, arbeitsteilige Gruppenarbeit anzuregen. So kann zu jedem Kernbereich (Morpho-Syntax, Phomenbewusstheit ...) wissenschaftlich generiertes Wissen bereitgestellt werden, welches jeweils von einer Teilgruppe bearbeitet und dann den anderen vorgestellt wird. Als eine Methode zur Gruppenbildung und zum Austausch wird hier die sogenannte „Wirbelmethode“⁸ vorgeschlagen.

5.2.3.2 Submodul „Von der Diagnostik zur Förderung - Erstellen eines individuellen Förderplans“

Neben den o.g. theoretischen Grundlegungen und den Beispielen für Förderangebote, bieten die Delfin 4-Sprachförderorientierungen auch eine Anleitung zur Umsetzung eines bestimmten Diagnoseergebnisses in eine spezifisch darauf ausgerichtete Fördermaßnahme.

⁸ Hierzu werden zunächst zufällige Gruppen gebildet. Diese Gruppenbildung kann zustande kommen, indem z.B. unterschiedliche Schokoladen an die Teilnehmenden verteilt werden. Alle Personen mit der gleichen Schokolade bilden eine Gruppe. Die Gruppen bearbeiten arbeitsteilig die Aufgabe, dokumentieren die Arbeitsergebnisse schriftlich und hängen diese in einem dafür vorgesehenen Raum auf. Anschließend bilden sich neue Gruppen. In diesen neuen Gruppen befindet sich jeweils mindestens ein Teilnehmer jeder Ursprungsgruppe. Diese neuen Gruppen begeben sich nun von einer Präsentation zu anderen. Die Person, die an dem jeweiligen Thema und seiner Dokumentation mitgearbeitet hat, stellt die Ergebnisse vor.

Wir wissen aus der Forschung, dass Sprachförderprogramme nicht aus sich selbst heraus wirksam sein können. Vielmehr kommt es darauf an, wieweit ein Förderprogramm auf die Fördervoraussetzungen und -bedürfnisse des Kindes abgestimmt ist (vgl. Fried 2010). Erst eine spezifische Ausrichtung der Fördermaßnahme auf den individuellen Förderbedarf lässt Erfolg erwarten (vgl. Oerter & Montada 2008). Das bedeutet, dass aus einer Vielzahl von Förderangeboten immer die ausgewählt werden müssen, die eine systematische Förderung im Hinblick auf das einzelne Kind in seiner Besonderheit erlauben.

Die Entwicklung eines systematischen Förderplans, ausgehend von einer individuellen Diagnose, soll von den Teilnehmenden selbst erprobt und hinsichtlich der Anforderungen bei der Umsetzung diskutiert werden. Auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen können sie dann im nächsten Schritt Ansätze dazu entwickeln, wie die Thematik im Unterricht eingeführt werden kann.

5.2.3.3 Submodul: „Entwicklung von Unterrichtselementen“

In diesem Submodul bekommen die Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, in Gruppen Unterrichtselemente zur Thematik „Sprachförderung nach Delfin 4“ zu entwickeln. Dabei können sie an ihre Haltungen, ihr Vorwissen und ihr Können anknüpfen. Dabei wird den Teilnehmenden freigestellt, in welchen Gruppen sie sich zusammenfinden wollen. Denkbar sind z.B. Gruppen bestehend aus Kolleginnen und Kollegen einer Schule oder Gruppen, die sich nach Fächern/Fachrichtungen organisieren.

Im Diskurs mit Kolleginnen und Kollegen wird dann gemeinsam Wissen konstruiert. Durch die unterschiedlichen Kompetenzen, die die einzelnen Kolleginnen und Kollegen einbringen, können die in Teilbereichen jeweils kompetenteren die anderen unterstützen und ihnen helfen, ihre eigenen unterrichtlichen Kompetenzen zu erweitern. Die Arbeitsergebnisse können schließlich digital präsentiert und anschließend auf einer CD gebrannt allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden.

Ergänzend dazu bietet es sich an, dass Kolleginnen und Kollegen des Fortbildungsteams Lehr-Lernarrangements vorstellen, die sie selbst erfolgreich im Unterricht erprobt haben.

Da alle Submodule in großen Teilen aufeinander aufbauen, sind sie in chronologischer Reihenfolge anzubieten, so dass alle Teilnehmenden die Möglichkeit haben, sämtliche Submodule zu besuchen. Innerhalb der einzelnen Submodule sollten möglichst verschiedene Schwerpunkte oder Lernwege angeboten werden.

5.2.4 Bildungsstandards und Verlaufplanung der einzelnen Submodule

5.2.4.1 Bildungsstandards des Gesamtmoduls (submodulübergreifend)

Haltungen

Die TN entwickeln die Bereitschaft,

- sich mit empirischen Testverfahren unvoreingenommen und differenziert auseinanderzusetzen.
- empirisch relevante Faktoren bei der Konstruktion von Testverfahren (wie Gütekriterien) zum Thema des eigenen Unterrichtes zu machen.

Wissen

Die TN

- kennen die zentralen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) von Sprachstandserfassungsverfahren
- kennen sprachwissenschaftliche Hintergründe der Förderformate.

- kennen Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung des Sprachentwicklungsstandes mit Tests und mit Beobachtungsverfahren.
- kennen zentrale empirisch gewonnene Erkenntnisse zum Sprachentwicklungsstand von Kindern im Alter von ca. 4 Jahren insbesondere im Hinblick auf Wortschatz, Phonemgedächtnis, Erzählfähigkeit und morphologisch-syntaktische Kompetenz.
- kennen Intention, Reichweite und Grenzen von Delfin 4.
- kennen testtheoretische Hintergründe der Auswertungs- und Entscheidungsmatrix (Testnormen).
- kennen Bausteine zur Förderung im Anschluss an die Diagnostik.
- kennen Schritte der Entwicklung eines individuellen Förderkonzeptes.

Können

Die TN

- können die individuellen Kompetenzprofile, wie sie im Rahmen des Delfin 4-Screenings erstellt werden, deuten.
- entwickeln passgenau auf diese Profile abgestimmte individuelle Sprachförderkonzepte.
- entwickeln Ideen, wie die Studierenden zum Erwerb des notwendigen Wissens anzuleiten sind (z.B. zu testmethodischen Verfahren, wissenschaftlichen Hintergründen der Förderformate, zu empirisch gewonnenen Erkenntnissen zum Sprachentwicklungsstand Vierjähriger, zu Intention, Reichweite und Grenzen von Delfin 4).
- skizzieren Möglichkeiten, Studierende an die Entwicklung individueller Sprachförderkonzepte heranzuführen.

5.2.4.2 Verlaufsplanung

5.2.4.2.1 Verlaufsplanung der Eingangsphase

Phase	Möglicher Input/Inhalt	Antizipation der TN-Interessen/Fragen	Organisation
<p>Problemaufriss: Sammeln von Fragen, die im Rahmen der Bildungsveranstaltung beantwortet werden sollen</p>	<p>Folienpräsentation der Fragen als Ergebnis der vorab geführten Erkundungsgespräche Ergänzung durch weitere TN-Fragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Was wird durch das Delfin 4-Screening erfasst? ◦ Schließen die Sprachförderorientierungen direkt an das Screening an? ◦ Worauf zielen die Sprachförderorientierungen ab? ◦ Wie sind sie aufgebaut? ◦ Wie arbeitet man mit ihnen? ◦ Wie kann man die Thematik im Unterricht behandeln? 	<p>Plenum</p>
<p>Erstellen eines Arbeitsplans: Sammeln von Ideen zur Beantwortung der Fragen</p>	<p>Suche nach Arbeitsformen, mittels derer die Fragen beantwortet werden können</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ über Vorträge, über Textbearbeitung, durch eigene praktische Erfahrungen, durch Erfahrungsaustausch, durch Internetrecherche, ... 	<p>Plenum</p>
<p>Vorstellen des Organisationsrahmens; Vorstellen der vorbereiteten Materialien, die zur Bearbeitung der Fragen herangezogen werden können.</p>	<p><u>Arbeitsangebote:</u> Submodul 1: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Vorträge, Textbearbeitung (Wirbelmethode) zum Sprachkompetenzmodell, dem Screening und den Fördermaterialien zu Delfin 4 Submodul 2: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Gruppenarbeit zu einer selbst gewählten Ebene der Sprachförderung </p>		<p>Plenum</p>

	<p>Submodul 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Gruppenarbeit zu selbst gewähltem inhaltlichen Schwerpunkt bzgl. der Umsetzung in der Schule 		
Durchführung der Arbeitsphasen	Vorträge - Informationstexte - Arbeitsmaterialien		Plenum Gruppenarbeit
Reflexion	<p><u>mögliche Reflexionsfragen:</u> Haben Sie Antworten auf die Eingangsfragen gefunden? Welche Fragen sind für Sie nur zum Teil beantwortet oder noch ganz offen? Welche Arbeitsweisen waren für Sie besonders gewinnbringend?</p>		Plenum

5.2.4.2.2 Verlaufsplanung Submodul: „Vorstellung des Sprachscreenings, der Fördermaterialien und Einführung in seine theoretischen Bezüge“

Phase	Inhalt	Organisation
Einstieg	Verweis auf die Fragen der Teilnehmenden zur Zielsetzung des Screenings und der Sprachförderorientierung Arbeitsformen im Submodul	Plenum Information
Arbeitsphase 1	Sprachkompetenzmodell	powerpointgestützter Vortrag (s. Anlage 1 [7.2.1]*) Plenum
Arbeitsphase 2	Theoretische Bezüge des Sprachkompetenzmodells	Gruppenarbeit („Wirbelmethode“) Forschungsergebnisse zur Sprachkompetenz 4-Jähriger (s. Anlage 2 [7.2.2])**
Arbeitsphase 3	Delfin 4-Screenings	powerpointgestützter Kurzvortrag (s. Anlage 4 [7.2.4]) Möglichkeit zur begleiteten Erprobung des Screenings im Anschluss
Arbeitsphase 4	Delfin 4-Sprachförderorientierungen	gemeinsames „Erkunden“ des Aufbaus der Sprachförderorientierungsmappen ergänzender powerpointgestützter Vortrag (s. Anlage 5 [7.2.5])

* Die Angaben in den eckigen Klammern verweisen auf das entsprechende Unterkapitel im Materialteil.

** Beispielhafte Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den theoretischen Bezügen des Sprachkompetenzmodells befinden sich in Anlage 3 [7.2.3].

5.2.4.2.3 Verlaufsplanung Submodul: „Von der Diagnostik zur Förderung“ - Erstellen eines individuellen Förderplans

Phase	Inhalt	Organisation
Einstieg	Verweis auf die Fragen der Teilnehmenden zur Arbeit mit den Sprachförderorientierungen Arbeitsformen im Submodul	Aufteilung der Gesamtgruppe in Kleingruppen entsprechend der Sprachebenen
Arbeitsphase 1	<p>Entwicklung eines individuellen Förderplans auf der Basis (fiktiver) Sprachkompetenzprofile und ergänzender (fiktiver) Beobachtungsprotokolle, aus denen sich weitere Informationen zur kindlichen Entwicklung, zu dessen Interessen und aktuellen Themen ableiten lassen.</p> <p>Arbeitsauftrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ „Allgemeine Hinweise“ der Delfin 4-Handreichungen, hier insbesondere der Abschnitt „Vom Test zur Förderung“ lesen ◦ Beispiele hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten (bezogen auf die von der Kleingruppe bearbeitete Sprachebene) analysieren, ◦ besondere Interessen/Themen des Beispielkindes herausarbeiten, ◦ Ziele für die Förderung des Kindes ableiten, ◦ Ideen für methodisches Arbeiten (für systematische und alltagsintegrierte Förderung sowie zur Gestaltung der Umgebung) sammeln, ◦ einen Plan zur systematischen Förderung erstellen. 	<p>Kleingruppenarbeit entsprechend der Sprachebenen</p> <p>Fiktive Sprachkompetenzprofile (s. Anlage 6 [7.2.6.1]) Fiktive Beobachtungsprotokolle (s. Anlage 7 [7.2.6.2])*</p> <p>Delfin 4-Sprachförderorientierungen</p> <p>Informationstexte zur Sprachentwicklung 4-Jähriger zur jeweiligen Sprachebene (Text aus vorherigem Arbeitsschritt „Wirbelmethode“)</p>
Austauschphase	Ergebnisse der Gruppenarbeit	Plenum Präsentation, Beamer

* 7.2.6.3 Beispielhafte Ergebnisse der Gruppenarbeitphase zur Entwicklung eines individuellen Förderplans befinden sich in der Anlage 8 [7.2.6.3], exemplarische Beispiele für Förderpläne in Anlage 9 [7.2.6.4].

5.2.4.2.4 Verlaufsplanung Submodul: „Entwicklung von Unterrichtselementen“

Phase	Inhalt	Organisation
Vorbereitungsphase	Verweis auf Fragen der Teilnehmenden zur Vermittlung des Wissens im Unterricht Gruppenbildung	Folie mit Vorschlägen zur Gruppenbildung*
Arbeitsphase	Entwicklung von Unterrichtselementen zum Themenbereich Delfin 4-Sprachförderorientierungen	Gruppenarbeit Literatur, Laptops
Präsentation, Diskussion	Vorstellung und Diskussion der Gruppenergebnisse, z.B. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Einstieg in die Thematik: „Gütekriterien“ über Psychotest aus Zeitschriften ◦ Bearbeitung von Informationstexten zu Sprachebenen mittels Lernstationen oder kooperativer Lernformen wie Gruppenpuzzle, Fishbone usw. ◦ Übungen zur Interpretation von Sprachkompetenzprofilen (vgl. Anlage 6 [7.2.6.1]) ◦ Arbeit mit Fallbeispielen zur Entwicklung eines passgenauen Förderplans (s. Anlage 7 [7.2.6.2]) ◦ exemplarische Entwicklung von Förderplänen (s. Anlagen 8 & 9 [7.2.6.3/7.2.6.4]) 	Plenum Beamer
Ergänzung	Vorstellung von Methoden und Medien, mit denen Teilnehmer des Fortbildungsteams gute Erfahrungen gemacht haben, wie z.B. Entwicklung konkreter Förderideen wie Erstellen einer Anlauttabelle, Arbeit mit Werbematerial, Übungen zum Dialogischen Bilderbuchlesen	Plenum Beamer powerpointgestützter Vortrag (s. Anlage 10 [7.2.7])
* Aus zeitökonomischen Gründen werden wiederum Vorschläge unterbreitet. Andere Organisationsformen bleiben trotzdem möglich.		

5.3 Modul 3: Sprachförderrelevante Interaktionen in Bildungsprozessen

5.3.1	<i>Bedeutung des Themas</i>
5.3.2	<i>Aufbau der Veranstaltung</i>
5.3.3	<i>Begründung für die Auswahl des Instruments (DO-RESI)</i>
5.3.4	<i>Begründungsstandards und Verlaufsplanung</i>

5.3.1 Bedeutung des Themas

Aus verschiedenen Forschungen, z.B. zur Prozessqualität in Tageseinrichtungen von Kindern, zur Erzieherin-Kind-Interaktion oder zum Zusammenwirken von Spracherwerb und Umwelt wissen wir, dass Sprachförderwirkungen davon abhängen, wie kompetent die Erzieherin den Alltag im Allgemeinen und die Sprachförderung im Besonderen gestaltet (vgl. Fried & Briedigkeit 2008). So hat z.B. eine Längsschnittstudie von Tietze (2005) ergeben, dass die Sprachentwicklung von Kindern, die eine Tageseinrichtung von guter Qualität besuchten, günstiger verläuft als die Sprachentwicklung von Kindern, die weniger gute Einrichtungen besuchten. Dabei betrug der Entwicklungsunterschied bis zu einem Jahr und war sogar noch am Ende des zweiten Schuljahres nachweisbar.

Was jedoch bedeutet „gute Qualität“ konkret? Und vor allem: Durch welche Merkmale zeichnet sich „gute Sprachförderqualität“ aus? Antworten auf diese Fragen finden sich in der internationalen Forschungsliteratur (z.B. Grimm 2003, Ritterfeld 2000, König 2006, 2008 Szagun 2000). Ausgewählte zentrale Befunde werden im Folgenden kurz zusammengefasst⁹.

So konnte z.B. Spycher (2009) aufzeigen, dass Kinder, deren Wortschatz im Rahmen eines Programms zur Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenz durch spezifische Instrukti- onsstrategien, wie Hervorheben, Wiederholen, Erklären der Bedeutung eines Wortes usw. stimuliert wurde, am Ende über einen bedeutsam größeren Wortschatz verfügten, als Kin- der, die zwar auch an diesem Programm beteiligt waren, aber die spezifische instruktionale Stimulation nicht erfuhren.

Des Weiteren wurde belegt, dass es zentral für die sprachlich-kognitive Entwicklung von Kindern ist, wenn deren Gedankengänge und deren intuitive Theorien zum Ausgangspunkt gemeinsamer Überlegungen gemacht werden (vgl. Rogoff 1990). Sylva u. a. (2004) konnten das vor allem im Hinblick auf das sogenannte „Shared Thinking“ nachweisen. Gemeint sind damit die pädagogischen Situationen, in denen Erzieherin/Erzieher und Kind(er) sich gemein- sam der Lösung einer Aufgabe oder eines Problems zuwenden. Die Erzieherin/der Erzieher begleitet das Kind in seinen Überlegungen, indem es z.B. nachfragt, Erklärungen erbittet, Hinweise gibt oder durch Impulse zu weiterem Nachdenken anregt. Über die Interaktion und die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Gegenstand werden Ko-Konstruktionspro- zesse ausgelöst, die zur Entwicklung und Erweiterung kindlicher Denkprozesse führen.

Eine Studie von Hoff-Ginsberg (1987) kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mehr sprachliche Äußerungen produzierten, wenn die Mütter das Thema ihres Kindes aufgriffen. In einer wei- teren Studie von Hoff-Ginsberg (zitiert nach Beller 2007) wird nachgewiesen, dass der häufi- ge Gebrauch offener Fragen im sprachlichen Input insbesondere die grammatikalische Ent- wicklung positiv beeinflusst. Beller (2007) verweist allerdings darauf, dass es nicht damit ge- tan ist, spezifische Interaktions- bzw. Instruktionstechniken einzusetzen. Vielmehr ist von zentraler Bedeutung, dass bei dem erwachsenen Gesprächspartner ein echtes kommunika- tives Interesse besteht (das sich möglichst in spezifischen Techniken ausdrückt).

⁹ Eine umfassendere Darstellung internationaler Forschungsergebnisse findet sich im Kap. 7.3.4.

Diese und vielfältige andere Studien lassen Rückschlüsse darauf zu, was „gute Sprachförderqualität“ ausmacht.

Wie erfolgreich Sprachförderung betrieben wird, hängt dann, neben dem Wissen um sprachförderliche Interaktionen, vom Könnensrepertoire der Erzieherinnen ab, also von der Fähigkeit, aus dem verfügbaren Repertoire diejenigen sprachförderlichen Techniken abzurufen, die in der jeweiligen Situation bzw. beim jeweiligen Kind am ehesten gewährleisten, dass die sprachlich-kognitive Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst wird.

Ein Forschungsprojekt der Technischen Universität Dortmund zu Sprachförderkompetenzen von Erzieherinnen (vgl. Fried et al. 2009c) zeigt jedoch deutlich, dass Erzieherinnen diese sprachförderrelevanten Techniken noch nicht optimal nutzen. Insgesamt bewegen sie sich auf einem Qualitätsniveau, das lediglich zwischen mäßig und gut anzusiedeln ist, wobei insbesondere in Bezug auf sprachlich-kognitive Herausforderungstechniken ein erheblicher Verbesserungsbedarf konstatiert werden kann¹⁰.

Dieser Missstand weist auf einen erheblichen Qualifizierungsbedarf bei den Erzieherinnen und Erziehern hin. Damit die Teilnehmenden dieser Bildungsveranstaltung entsprechende Qualifizierungsprozesse bei ihren Studierenden initiieren können, verfolgt die Veranstaltung das Ziel, die Lehrkräfte mit den zentralen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu sprachfördernden Erzieherin-Kind-Interaktionen, deren Bedeutung für die Sprachentwicklung des Kindes sowie mit einem darauf aufbauenden wissenschaftlichen Beobachtungsinstrument bekannt zu machen. Die Vermittlung grundlegender theoretischer Kenntnisse ist notwendig, da die Lehrenden dieses Fachwissen zunächst selbst erwerben, um es dann den Studierenden weitervermitteln zu können. Dieses Wissen stellt ein zentrales Element in der Professionalisierung der Erzieherinnen und Erzieher dar. Dem nach wissenschaftlichen Kriterien generierten Fachwissen kommt nämlich eine Orientierungsfunktion hinsichtlich des pädagogischen Handelns zu.

Inwieweit Lehrkräfte solches Fachwissen aber wirklich zum Unterrichtsgegenstand machen, hängt stark von der Lehrerin/dem Lehrer und ihren/seinen Haltungen dazu ab. Die Unterrichtsforschung bestätigt, dass die Unterrichtsplanung und -gestaltung durch Lehrerinnen und Lehrer stark von deren subjektiven Theorien und damit indirekt von deren Haltungen bestimmt wird (vgl. Kunze 1999). Die Bildungsveranstaltung verfolgt daher auch das Ziel, dass die Teilnehmenden ihre Haltungen hinsichtlich wissenschaftlich generierter Kriterien von sprachförderrelevanten Interaktionen sowie wissenschaftlichen Beobachtungsinstrumenten reflektieren und deren Thematisierung im Unterricht prüfen. Unreflektierte Haltungen könnten fatale Folgen haben: So könnte eine unbewusst Ablehnung z.B. gegenüber wissenschaftlichen Beobachtungsinstrumenten dazu führen, dass diese den Studierenden in der Ausbildung nicht bekannt gemacht werden. Stattdessen würden diese sich vielleicht einfacherer, aber möglicherweise wenig aussagekräftiger Instrumente bedienen. Dies könnte sich im Professionalisierungsprozess der Erzieherin kontraproduktiv auswirken.

Darüber hinaus soll die Veranstaltung Raum bieten, sich im Umgang mit dem Beobachtungsinstrument zu erproben und somit das Können zu erweitern. Sicherheit im Umgang mit diesem Instrument erhöht die Bereitschaft, das Instrument im Unterricht sachgerecht vorzustellen und zur kritischen Auseinandersetzung damit anzuregen.

Damit die Auseinandersetzung mit der Bedeutung sprachlicher Interaktion auch in den Kollegien, im Unterricht und in der sozialpädagogischen Praxis weitergeführt wird, soll die Veranstaltung Raum geben, Strategien zu entwickeln, die Thematik in den schulischen Rahmen weiterzutragen.

¹⁰ Eine ausführlichere Erläuterung der Forschungsergebnisse findet sich in Kap. 3.2.1.2.

5.3.2 Aufbau der Veranstaltung

Die Einstiegsphase verfolgt das Ziel, eine Bereitschaft zu wecken, sich gegenüber wissenschaftlich generierten Kriterien zu sprachförderrelevanten Interaktionen zu öffnen. Diese Offenheit soll erzielt werden, indem die Teilnehmenden sich vergegenwärtigen, dass sie individuell unterschiedliche Kriterien bezogen auf sprachfördernde Interaktion anlegen und diese den Studierenden in ihrer Ausbildung vermitteln. Das bedeutet, dass das, was den (angehenden) Erzieherinnen und Erziehern als gelungene sprachfördernde Interaktionen vermittelt wird, stark von den subjektiven Theorien der Lehrkräfte abhängt. In der Diskussion um diese individuellen Kriterien soll im Rahmen dieser Veranstaltung eine Offenheit erzielt werden, wissenschaftlich gewonnene Kriterien kennenzulernen und diese zur Orientierung in der Ausbildung heranzuziehen.

Methodisch wird in der Einstiegsphase dazu folgendes Vorgehen gewählt: Die Teilnehmenden werden gebeten, sich eine Filmsequenz zu einer Gesprächssituation zwischen einer Erzieherin und Kindern (hier z.B. Elschenbroich & Schweitzer: „Die Befragung der Welt“ Szene 10) anzuschauen und sich dies als Ausschnitt einer Hospitation vorzustellen. Anschließend sollen sie fünf Aspekte bestimmen, die sie in einem Beratungsgespräch mit der agierenden Erzieherin als sprachförderrelevant thematisieren würden.

Indem eine Hospitationssituation zum Einstieg simuliert wird, wird an reale Erfahrungen der Teilnehmenden angeknüpft. Hospitationen bei Studierenden während der Praktika mit anschließender Reflexion der Situation gehört zu den Aufgaben der meisten Lehrenden an Fachschulen für Sozialpädagogik. Die Aufgabe kann damit als „echt“ erlebt werden und die Motivation zur Auseinandersetzung erhöhen. Die Teilnehmenden werden recht schnell ihre individuellen Beurteilungskriterien benennen können.

Im nächsten Schritt sollen diese eigenen Kriterien mit denen der anderen verglichen werden. Dabei werden zunächst Gruppen zu vier Personen gebildet, die sich jeweils auf fünf gemeinsame Aspekte einigen müssen. Im nächsten Schritt werden Achter-Gruppen gebildet, die wiederum fünf gemeinsame Aspekte bestimmen müssen (Schneeballmethode). Die Vorgabe, sich einigen zu müssen, soll eine Diskussion über die Wertigkeit der Aspekte und die dahinterstehenden Kriterien in Gang setzen. Damit eine Diskussion zustande kommt, ist darauf zu achten, dass das Filmbeispiel verschiedene Anknüpfungspunkte bietet. Würde die gezeigte Filmsequenz ausschließlich hervorragende sprachliche Interaktion zeigen, böte sie genauso wenig Diskussionsanlass, als wenn ausschließlich misslingende Interaktion zu sehen wäre. Der von uns gewählte Film zeichnet sich z.B. dadurch aus, dass die Gesprächsinhalte auf einem fachlich sehr hohen Niveau angesiedelt sind. Die Gestaltung des Gesprächsverlaufs ist in Teilaspekten unterschiedlich zu bewerten. So bietet sich grundsätzlich eine Diskussion über die Qualität der Gesprächsinhalte und über den -verlauf in seinen verschiedenen Sequenzen an.

Über diesen Prozess der Verständigung hinsichtlich fünf gemeinsam als wichtig erachteter Aspekte und dahinterstehender Bewertungskriterien kann die Subjektivität der Bewertung deutlich gemacht und damit die Frage aufgeworfen werden, ob es jenseits der subjektiven auch objektive (im Sinne von wissenschaftlich abgesicherten) Kriterien gibt.

Darüber hinaus wird durch die Diskussion ein Prozess der interaktiven Wissenskonstruktion angeregt.

Dieser Arbeitsphase schließt sich eine Sammlung von Fragen an, die die Teilnehmenden im Anschluss an den Austausch haben. Vermutete Fragen sind z.B.:

- Gibt es Interaktionsformen, die aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen als besonders sprachfördernd gelten?
- Gibt es eine Rangordnung hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Interaktionsformen?

- Welche Merkmale kennzeichnen sprachförderrelevante Interaktionen?
- Wie kann ich die Interaktionsweisen Studierenden vermitteln?
- Wie kann ich Studierende unterstützen, im Kontakt mit Kindern professionell sprachlich zu interagieren?

Die Beantwortung der aufgeworfenen Fragen soll im weiteren Verlauf im Zentrum der Bildungsveranstaltung stehen. Methodisch geschieht dies über die Auseinandersetzung mit der *Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen* (zur Begründung s. Kap. 5.3.3). Dazu wird das Instrument mit seiner Intention, seinem Aufbau und ersten Hinweisen zur Handhabung zunächst kurz und überblickshaft vorgestellt. Diese Phase dient der reinen Information darüber, mittels welchen Instruments im Rahmen dieser Veranstaltung Antworten auf die entstandenen Fragen gesucht werden können.

Im nächsten Schritt wird den Teilnehmenden eine umfangreiche Zusammenstellung internationaler Forschungsergebnisse zur Verfügung gestellt. Hierdurch lassen sich potentielle Fragen nach wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zu sprachförderrelevanten Interaktionen beantworten. Aus zeitökonomischen Gründen scheint es angebracht, vorab eine Zusammenfassung und Sortierung dieser Ergebnisse vorzubereiten. Anhand eines solchen Skripts können die Teilnehmenden dann auch in dem begrenzten zeitlichen Rahmen einen gewissen Überblick über die aktuelle Forschungslage und fachliche Diskussion gewinnen.

Zum Diskurs über diesen wissenschaftsorientierten Input und den Vergleich eigener Erfahrungen, Normen und Haltungen im Hinblick auf sprachfördernde Interaktion wird im nächsten Schritt exemplarisch ein Item aus DO-RESI mit seinen operationalisierten Handlungsweisen näher betrachtet. Konkret geschieht dies, indem die Handlungsweisen des Items unsortiert dargeboten werden und die Teilnehmenden diese in eine ihnen sinnvoll erscheinende Rangfolge bringen sollen. Die hierbei entstehenden sozialen Konstruktionsprozesse werden schließlich um die wissenschaftlich orientierte Komponente erweitert, wenn ein Vergleich zwischen der eigenen Wertigkeit und der in DO-RESI vorgenommen und diskutiert wird.

Gleiches geschieht in der anschließenden Arbeit mit den Übungsfilmen: Hierzu werden Filmsequenzen der Übungs-DVD zu DO-RESI zunächst durch die Teilnehmenden beobachtet und bewertet. Diese Ergebnisse werden anschließend mit der auf der DVD abgegebenen Lösungsvorgabe verglichen.

In beiden Schritten ist ausreichend Zeit für Erprobung, Austausch und Diskussion zu geben, um auf der Wissensebene soziale Konstruktionsprozesse zu ermöglichen und gleichzeitig auch praktische Erfahrungen im Umgang mit dem Instrument zu machen.

Auf der Basis der neu erworbenen Kenntnisse, des Diskurses und der eigenen Erfahrungen im Umgang mit dem Instrument soll schließlich diskutiert werden, inwieweit dieses Instrument zu Professionalisierung von Erzieherinnen - auch im Hinblick auf deren Können - eingesetzt werden kann.

Hierbei kann den Teilnehmenden freigestellt werden, ob sie z.B. die Professionalisierung im Unterricht, in der Praxisbetreuung, das Einbringen der Thematik in den Kollegenkreis oder in einem selbst gewählten Bereich bearbeiten wollen. Durch den abschließenden Austausch der Gruppenarbeitsergebnisse erhalten alle Teilnehmenden einen Einblick in unterschiedliche Facetten der Thematik und ggf. konkrete Antworten auf ihre Fragen nach Initiierung und Unterstützung der Professionalisierung von Erzieherinnen im Hinblick auf sprachförderrelevante Interaktionen.

5.3.3 Begründung für die Auswahl des Instruments (DO-RESI)

Wie im Kapitel 5.3.2 angemerkt, soll die Thematik anhand der „*Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen*“ (DO-RESI) erfolgen. In diesem Instrument verdichten Fried und Briedigkeit (2008) die Erkenntnisse internationaler wissenschaftlicher Studien zu konkreten Könnensmerkmalen gelingender Sprachförderung durch Erzieherinnen in Form einer Beobachtungsskala.

Mit Hilfe wissenschaftlicher Verfahren ermittelten sie vier Dimensionen, die sich in der Interaktion als sprachförderlich relevant erwiesen. Es handelt sich um die Dimensionen:

- Organisation
- Beziehung
- adaptive (genau auf das Kind abgestimmte) Unterstützung
- sprachlich-kognitive Herausforderung

Diese Qualitätsdimensionen werden in Form von insgesamt 23 Items näher bestimmt.

So umfasst die Dimension *Organisation* die Items

1. *Pädagogischer Überblick,*
2. *Planung, Routinen,*
3. *Vorkehrungen für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf,*
4. *Sprachfördergewohnheiten und*
5. *Gesprächsförderung.*

Die Dimension *Beziehung* umfasst

6. *Kontrolle,*
7. *Kongruenz,*
8. *Empathisches Zuhören und*
9. *Nähe.*

Adaptive Unterstützung wird durch die Items

10. *Sensitivität,*
11. *Engagement,*
12. *Anregung,*
13. *Handlungen verbalisieren,*
14. *Verständnissicherung,*
15. *Informationen, Berichte einholen,*
16. *Instruktionswechsel und*
17. *Lernmöglichkeiten aufzeigen konkretisiert.*

Die Dimension *sprachlich-kognitive Herausforderung* meint

18. *Vielfalt des Wortschatzes,*
19. *Grammatisch komplexer Input (keine Fragmentsätze),*
20. *Offene Fragen,*
21. *Themen benennen, entdecken,*
22. *Themen verbinden und*
23. *Zusammenhänge eines Themas erklären, hinterfragen.*

Jedes der genannten Items wird durch konkret beobachtbare Handlungsweisen operationalisiert. Dazu wird in einer 7-stufigen Skala benannt, woran unzureichendes, minimales, gutes und/oder exzellentes Handeln konkret erkennbar ist. Unzureichender pädagogischer Überblick wird z.B. konkretisiert durch: „*Im Gruppenraum herrscht Chaos, z.B. enorme Unruhe oder totale Unordnung*“, exzellenter pädagogischer Überblick durch: „*Die Erzieherin plant ein*

Angebot so, dass es den Unterschieden zwischen den Kindern gerecht wird, z.B. Entwicklungsstand, Vorlieben“ (a.a.O., S. 32).

Mit Hilfe dieses Instruments lassen sich die Verhaltensweisen der Erzieherinnen und Erzieher im Dialog mit Kindern konkret erfassen. Dabei ist DO-RESI so angelegt, dass die Erzieherinnen/Erzieher sich u.a. von Kolleginnen und Kollegen beobachten lassen können (Teamqualifizierung). Im Rahmen dieser Veranstaltung soll nun diskutiert werden, ob dieses Instrument auch als Grundlage für die Beobachtung im Rahmen der schulischen Ausbildung denkbar ist. Es soll erörtert werden, ob im Ausbildungsprozess, insbesondere in der Praxisbetreuung, Beobachtungen mit Hilfe von DO-RESI als Ausgangspunkt für die fachliche Reflexion und Instruktion hinsichtlich verbesserter Erzieherinnen-Kind-Interaktionen genutzt werden können.

Neben der Beobachtungsskala bietet das Instrument als Begleitmaterial Videosequenzen an, die zur Beurteilung sprachförderrelevanten Verhaltens von gefilmten Erzieherinnen einlädt. Aus einer Studie von Pianta & Hamre (zitiert nach Fried 2009) wissen wir, dass praxisnahe Reflexion und Instruktion sowie die Auseinandersetzung mit Videomodellen sich gerade auf die Entwicklung professionellen Könnens positiv auswirken. Angesichts des konstatierten Defizits im Bereich des sprachförderrelevanten professionellen Könnens (vgl. Kap.3.2.1.2) bietet es sich an, auf der Bildungsveranstaltung ein Instrument kennenzulernen und kritisch zu reflektieren, das ggf. Reflexions- und Instruktionsbasis sein kann und Videomodelle bietet. Da DO-RESI derzeit das einzige Instrument auf dem deutschen Markt ist, das auf spezifisch sprachförderrelevante Interaktionen fokussiert, wird dieses als Grundlage für den Diskurs genommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Die Auseinandersetzung mit dem Beobachtungsinstrument bietet einerseits die Chance, wissenschaftlich fundiertes Wissen zu sprachförderrelevanten Interaktionen zu erwerben. Andererseits ermöglicht sie, ein Instrument kennenzulernen, das ggf. Hilfestellung zur Erweiterung des professionellen Könnens von Erzieherinnen geben kann.

Aus den Überlegungen der Kapitel 5.3.1 bis 5.3.3 lassen sich die folgenden Bildungsstandards sowie die anschließende Verlaufsplanung entwickeln:

5.3.4 Bildungsstandards und Verlaufsplanung

5.3.4.1 Bildungsstandards

Haltungen

Die TN entwickeln die Bereitschaft,

- sich ihre eigenen Kriterien zur Beurteilung sprachförderrelevanter Interaktionen zu vergegenwärtigen
- ihre subjektiven Theorien zu relevanten Sprachförderkompetenzen zur Diskussion zu stellen.
- sich mit wissenschaftlich generierten Kriterien hinsichtlich sprachförderrelevanter Interaktionen auseinanderzusetzen.
- ein wissenschaftliches Beobachtungsinstrument daraufhin zu überprüfen, ob bzw. wie es in der Erzieherinnenaus- und -weiterbildung genutzt werden kann.
- zu reflektieren, ob und wie weit ihnen wissenschaftlich generiertes Wissen helfen kann, das eigene Könnensrepertoire daran zu messen und gegebenenfalls zu erweitern.

Wissen

Die TN

- werden sich ihrer (kollektiven) subjektiven Vorstellungen zu sprachförderrelevanten Interaktionsformen bewusst.
- kennen ausgewählte Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen zu sprachförderrelevanten Interaktionen.
- wissen, dass die Sprachförderkompetenz wesentlich von dem sprachförderrelevanten Interaktionsrepertoire der Bezugsperson/Erzieherin abhängt.
- kennen Struktur, Inhalt und Handhabung des Instruments.

Können

Die TN

- können Beobachtungen anhand von DO-RESI durchführen und auswerten.
- entwickeln Strategien, für die Bedeutung der alltäglichen sprachlichen Interaktion zwischen Erzieherin und Kind, im Kollegenkreis, in der Praktikumsbegleitung und im Unterricht zu sensibilisieren.

5.3.4.2 Verlaufsplanung

5.3.4.2.1 Verlaufsplanung der Eingangsphase

Phase	Möglicher Input/Inhalt	Antizipation der TN-Interessen/Fragen	Organisation
<p>Problemaufriss/ Sensibilisierung</p>	<p>Individuelle Bewertung eines Erwachsenen-Kind-Dialoges mit anschließendem Austausch über verschiedene Möglichkeiten, diese pädagogische Situation zu beurteilen.</p> <p><u>Arbeitsaufträge:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Betrachten Sie die Sequenz als Ausschnitt einer Hospitation. ◦ Sie möchten mit der Erzieherin über Sprachförderung ins Gespräch kommen. Über welche 5 Aspekte würden Sie sprechen? Notieren Sie jeden Aspekt auf einem Kärtchen. ◦ Bildern Sie Teams zuerst zu 2, dann 4, dann 8 Personen und einigen Sie sich jeweils wieder 		<p>Plenum</p> <p>Filmsequenz Erwachsenen-Kind-Dialog (z.B. Sequenz von Elschenbroich & Schweitzer: „Die Befragung der Welt“ Szene 10; Arbeitsauftrag s. Anlage 1 [7.3.1]*)</p> <p>„Schneeballmethode“</p>

	auf die 5 wichtigsten Aspekte.		entstehende Aspekte an Pinwand clustern
Auswertung/ Reflexion	<p>Sammlung von Fragen, die durch die erste Arbeitsphase aufgeworfen wurden und auf die im Verlauf der Bildungsveranstaltung Antworten gefunden werden sollen</p> <p>Frage nach dem Verlauf des Einigungsprozesses und der sich daraus ergebenden Fragen Die sich ergebenden Fragen werden notiert.</p> <p><u>mögliche Frageimpulse für die Moderatoren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Wie ist der Einigungsprozess verlaufen? ◦ Woher wissen Sie, dass diese Aspekte wichtig sind? ◦ Wie lassen sich Begriffe operationalisieren? ◦ Stimmt das Verständnis der Begriffe überein? ◦ Ist Verständnis von Ausprägung eines Aspektes gleich? 	<p>Beispiele für antizipierte TN-Fragen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Gibt es Interaktionsformen, die aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen als besonders sprachfördernd gelten? ◦ Gibt es eine Rangordnung hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Interaktionsformen? ◦ Welche Merkmale kennzeichnen sprachförderrelevante Interaktionen? ◦ Wie kann ich die Interaktionsweisen Studierenden vermitteln? ◦ Wie kann ich Studierende unterstützen, im Kontakt mit Kindern professionell sprachlich zu interagieren? 	<p>Plenum</p> <p>Flip-Chart</p>

* Die Angaben in den eckigen Klammern verweisen auf das entsprechende Unterkapitel im Materialteil.

5.3.4.2.2 Verlaufsplanung Modul: „Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen in Bildungsprozessen“

Phase	Inhalt	Organisation
Input	Vorstellung von DO-RESI als einem Instrument zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen	Plenum powerpointgestützter Vortrag (s. Anlage 2 [7.3.2] und Anlage 3 [7.3.3])
Gruppenarbeit I theoretische Auseinandersetzung	<p>Kennenlernen von Forschungsergebnissen, an die das Instrument inhaltlich anschließt</p> <p><u>Arbeitsaufträge</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Bitte lesen Sie die ausgewählten Forschungsergebnisse zu Ihrer Dimension. ◦ Bilden Sie Gruppen von 3-4 Personen an Ihrer Station. Im beigefügten Umschlag finden Sie konkrete Handlungsbeschreibungen zu einem ausgewählten Item. Bringen Sie diese konkreten Handlungsbeschreibungen in eine für Sie sinnvolle Ordnung. 	<p>Gruppenarbeit (arbeitsteilig; arbeitsgleich)</p> <p>Skripte mit ausgewählten Forschungsergebnissen (zu den vier Dimensionen Organisation (O), Beziehung (B), adaptive Unterstützung (aU), sprachlich-kognitive Herausforderung (skH), s. Anlage 4 [7.3.4]; Arbeitsauftrag s. Anlage 5 [7.3.5])</p> <p>An jeder der vier sich auf die vier u. g. Dimensionen beziehenden Stationen bilden sich mind. zwei Gruppen. Item-Skala (blanko, s. Anlage 6 [7.3.6]), Umschläge mit Handlungsbeschreibungen (Item 5 <i>Gesprächsführung</i> (O), Item 8 <i>Empathisches Zuhören</i> (B),</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse mit denen der anderen Kleingruppen an Ihrer Station. ◦ Anschließend können Sie Einblick in die Original-Skalen aus DO-RESI nehmen. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen aus der Originalskala und diskutieren Sie die Differenzen. ◦ Bitte notieren Sie offene Fragen oder Ihre Positionen, so dass Sie mit anderen darüber ins Gespräch kommen können. 	<p>Item 13 <i>Handlungen verbalisieren</i> (aU), Item 23 <i>Zusammenhänge eines Themas erklären, hinterfragen</i> (skH), s. Anlage 7 [7.3.7])</p> <p>Kopien der entsprechenden Items aus DO-RESI (s. Fried & Briedigkeit 2008, S. 36, 39, 44 und 54)</p>
<p>Gruppenarbeit II praktische Auseinandersetzung</p>	<p><i>Auseinandersetzung mit den Übungsfilmen der DVD</i></p> <p>Parallel werden verschiedene Filmsequenzen gezeigt,</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ von denen die Teilnehmenden zwei auswählen, ◦ das dort gezeigte Interaktionsverhalten mit Hilfe der entsprechenden DO-RESI-Bögen individuell bewerten, ◦ die individuellen Bewertungen in der Kleingruppe diskutieren ◦ und mit den Vorgaben auf der Übungs-DVD vergleichen. <p>Hier ist ein Rückbezug auf die in der vorhergehenden Phase notierten Fragen möglich.</p>	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Filmsequenzen (z.B. „Rakete“ (Gesprächsförderung - O), „Kuscheltiere“ (empathisches Zuhören - B), „Vulkan“ (Handlungen verbalisieren - aU), „Zitronensäure“ (Zusammenhänge eines Themas erklären, hinterfragen - skH), s. Fried & Briedigkeit 2008, DVD)</p>
<p>Gruppenarbeit III Praxisbezug: Transfer in eigenen Unterricht</p>	<p>Austausch über Nutzbarkeit und Relevanz des Instruments im Professionalisierungsprozess von Erzieherinnen</p> <p><u>Mögliche Schwerpunkte der Kleingruppenarbeit</u></p>	<p>Gruppenarbeit**</p>

	<p>Nutzbarkeit und Relevanz</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ für den Unterricht ◦ für die Arbeit in einzelnen Bildungsbereichen ◦ für die Auswahl von Praxisaufgaben ◦ für die Praktikantenbetreuung ◦ für das Kollegium ◦ ... <p>Es sind auch andere Gruppenbildungen möglich (z.B. nach Fächern).</p>	
Reflexion	<p>Austausch und Diskussion der Ergebnisse der vorhergehenden Arbeitsphase</p> <p>Gemeinsame Überprüfung, ob die zu Beginn der Fortbildung aufgeworfenen Fragen beantwortet wurden.</p> <p>Reflexion des methodischen Vorgehens</p>	Plenum

** Beispielhafte Ergebnisse des Transfers in den eigenen Unterricht befinden sich in Anlage 8 [7.3.8].

5.4 Modul 4: Zur Bedeutung der Elternarbeit im Kontext der Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder

5.4.1	<i>Bedeutung des Themas</i>
5.4.2	<i>Aufbau der Veranstaltung</i>
5.4.3	<i>Begründung für die Auswahl der Elterntrainings</i>
5.4.4	<i>Bildungsstandards und Verlaufsplanung der einzelnen Submodule</i>

5.4.1 Bedeutung des Themas

5.4.1.1 Begriffsbestimmung und Begründungsansätze

Der Begriff „Elternarbeit“ wird hier als Oberbegriff für die Kooperation zwischen Erzieherinnen und Erziehern und den Bezugspersonen des Kindes verwandt. Mit dem Begriff bezeichnen wir eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften einer pädagogischen Institution und den Eltern bzw. weiteren wesentlichen Bezugspersonen des Kindes. Ziel ist, das Kind gemeinsam nach besten Kräften in dessen Entwicklung zu fördern.

Dieses Verständnis von Elternarbeit begründet sich schon durch das Grundgesetz, demzufolge „Pflege und Erziehung [...] das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ ist (Art. 6 GG). Daran anschließend sieht der § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) eine Zusammenarbeit mit und die Beteiligung von Erziehungsberechtigten und Bezugspersonen an der Arbeit der Jugendhilfeeinrichtungen zum Wohle des Kindes und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses vor. Dieser Gedanke wird in § 9 des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) NRW (vgl. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2007) fortgesetzt und findet schließlich in den Bildungsvereinbarungen NRW in der Forderung nach „Erziehungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2007, S. 9) seinen Niederschlag.

Neben dem rechtlichen Aspekt leitet sich die Notwendigkeit von Elternarbeit aus der entwicklungspsychologisch bedeutsamen Stellung der Eltern für den Entwicklungsverlauf der Kinder ab. Hier sei nur auf Studien zu Bindungsverhalten und dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung (vgl. z.B. Brisch et al. 2002) sowie auf die Interaktionsforschung und hier insbesondere auf Studien zur Mutter-Kind-Interaktion (vgl. z.B. Esser et al. 1995) hingewiesen.

Der Bedeutung der Eltern für die kindliche Entwicklung entsprechend zeigen internationale Studien, dass insbesondere langfristige Erfolge von Fördermaßnahmen in Tageseinrichtungen wesentlich davon abhängen, ob Eltern in die Maßnahmen einbezogen werden (vgl. Mundt 1980). Das erklärt sich - laut Fried und Voss (2010) - dadurch, dass die Eltern die ersten sind, die ihrem Kind beibringen, auf welche Art und Weise es im Einklang mit den Menschen und Kulturen, in deren Mitte bzw. Rahmen es aufwächst, handeln kann. Sie zeigen also Möglichkeiten auf, wie man in der jeweiligen Kultur lernen und sich dort verhalten kann. Dies alles wird vom Kind verinnerlicht, also zum Teil seiner Aneignungsprozesse. Deshalb prägt die Familie die Entwicklung der Kinder sowohl in der Vorschul-, als auch in der Grundschulphase nachhaltig (vgl. z.B. Sylva et al. 2004); wobei sich das häusliche Umfeld stärker in der sprachlich-kognitiven als in der sozialen Entwicklung der Kinder niederschlägt (vgl. z.B. Belsky et al. 2007). Das konnten z.B. Tietze, Rossbach und Grenner (2005) in ihrer Längsschnittstudie untermauern. Dort wurde ermittelt, dass die Qualität der häuslichen Umgebung während der Kitaphase einen bedeutsamen Beitrag zur Erklärung unterschiedlicher sprachlich-kognitiver Entwicklungsstände der Kinder am Ende des zweiten Schuljahrs leistet. Deshalb ist es so wichtig, dass institutionelle Vorschulerziehung, aber auch die Grundschul-

ziehung im Rahmen der Elternarbeit an diesen häuslichen Erfahrungen anknüpft (Bowman 1989).

5.4.1.2 Bereiche von Elternarbeit

Elternarbeit wird in verschiedenen Institutionen in unterschiedlichen Bereichen und in verschiedenem Umfang umgesetzt. So gestaltet sich Elternarbeit u.a. in Form von Elternberatung, Elternbildung und Elternpartizipation (vgl. Fried et al. 2008, Rodrian 2009).

Abhängig von der Intention lassen sich die genannten Formen der Elternarbeit in zwei Gruppen unterteilen:

- Elternbildung und -beratung

Hier wird u.a. auf die Vermittlung von Bildungsinhalten, auf Orientierungs- und Entscheidungshilfen oder auf Verhaltensmodifikation abgezielt. Diese Bereiche der Elternarbeit zeichnen sich dadurch aus, dass die pädagogische Fachkraft aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz gezielt auf Seiten der Eltern interveniert. In dieser familienergänzenden und -unterstützenden Arbeit werden die Eltern „Empfänger“ pädagogischer Maßnahmen (vgl. Fried et al. 2008, Elternarbeit). Diese Art der Elternarbeit kommt zustande, wenn Eltern sich Beratung bei der Erziehung ihrer Kinder sowie Hilfe und Anregungen für weitere Erziehungsmaßnahmen wünschen (vgl. Textor 1999). Diese Hilfe wird besonders häufig von bildungsfernen Schichten erhofft. Allerdings, so legen verschiedene Befragungsstudien nahe, zeigen sich Erzieherinnen und Erzieher gerade im Umgang mit dieser Elterngruppe besonders unsicher. Aber auch die Haltung gegenüber den Eltern aus bildungsnahen Schichten ist nicht selten ambivalent. Hier beklagen die Erzieherinnen und Erzieher zum Beispiel, dass sie häufig nicht in ihrer Fachlichkeit geschätzt und Unterstützungsangebote daher nicht genutzt würden (vgl. Wolf 2003).

Es lässt sich also konstatieren, dass derzeit die reale Elternarbeit den an sie gerichteten Erwartungen noch nicht entspricht.

Gleiches gilt für den zweiten Bereich der Elternarbeit, die

- Elternpartizipation.

Sie zielt auf die aktive Mitgestaltung der Eltern bei den Abläufen z.B. in der Tageseinrichtung ab. Gemeint ist damit nicht nur die Zusammenarbeit auf organisatorischer Ebene, wie Mithilfe bei Festen oder bei handwerklichen Tätigkeiten, sondern sie bezieht sich auch auf die pädagogische Arbeit in Familie und Tageseinrichtung. Das setzt u.a. voraus, dass sich Eltern und pädagogische Fachkräfte über den jeweiligen Alltag und die dabei gemachten Erfahrungen austauschen (vgl. Fried et al. 2008, Elternarbeit).

Es zeigt sich aber, dass auf der einen Seite die Eltern Zurückhaltung an den Tag legen, wenn es darum geht, am pädagogischen Konzept einer Einrichtung mitzuarbeiten (vgl. Wolf 2002). Auf der anderen Seite lässt sich feststellen, dass auch die Erzieherinnen und Erzieher vielfach skeptisch sind, was einen allzu deutlichen Einfluss der Eltern auf die Einrichtung betrifft (vgl. ebd.). Studien von Wolf zu Folge lehnen die pädagogischen Fachkräfte es eher ab,

- wenn Eltern Einfluss auf die Betreuung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung nehmen wollen,
- sie bei Angeboten für Kinder oder der Mitarbeit in der Gruppe zu beteiligen,
- wenn Eltern versuchen, sie in ihrem Verhalten zu beeinflussen oder sie das Verhalten der Eltern beeinflussen sollen,
- Ausflüge mit den Eltern zu unternehmen,
- sie an Elternzeitungen und -briefen zu beteiligen,
- ihnen Einfluss auf die Auswahl von Spielmaterialien zuzugestehen und
- gemeinsame Arbeitsgruppen durchzuführen (vgl. Wolf 2002).

Diese gegenseitigen Bedenken lassen vermuten, dass Elternpartizipation in Tageseinrichtungen eher einen geringen Stellenwert hat.

Um die Ursachen für die gegenseitigen Vorbehalte differenziert zu erfassen und die Berührungspunkte zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erziehern abzubauen, bedarf es aber noch weiterer spezifischer Forschungen.

5.4.1.3 Forschungsergebnisse

Bezogen auf die Sprachentwicklung des Kindes besteht innerhalb der Wissenschaft mittlerweile Einigkeit darüber, dass diese von internalen und externalen Faktoren abhängig ist. Internale (innerhalb des Kindes liegende) Faktoren meint genetische, andere biologische und psychische Entwicklungsvoraussetzungen, während sich die externalen (außerhalb des Kindes liegenden) Faktoren auf die Umwelt beziehen. Dazu gehören das familiäre, das soziale, kulturelle und sogar das geographische Umfeld (vgl. Bjorklund 2000). Sprachentwicklung wird demnach dadurch bestimmt, welche Voraussetzungen das Kind mitbringt und welches Sprachangebot ihm entgegengebracht wird.

Das Zusammenspiel zwischen diesen beiden Faktoren entscheidet maßgeblich, wie der Spracherwerbsprozess verläuft. Im optimalen Fall wird das Sprachangebot den Fähigkeiten des Kindes so angepasst, dass das kindliche Entwicklungspotential maximal realisiert wird. „Sprachförderlich sind Interaktionsformen mit kleinen Kindern, wenn das sprachliche Datenangebot komplex genug ist, um eine Herausforderung für das Kind darzustellen, ohne zu überfordern und gleichzeitig spezifische und wiederum anregende Rückmeldungen über kindliche Äußerungen beinhaltet“ (Ritterfeld 1999, S. 192).

Die Grenzen der Förderung sind dort erreicht, wo das Kind aufgrund von Beeinträchtigungen im Sprachverarbeitungsprozess keine altersadäquate Sprachentwicklung leisten kann. Andererseits, so zeigen Forschungen, entwickeln Kinder Strategien, die es ihnen ermöglichen, auch bei mangelhafter Interaktionsqualität Sprache noch regelhaft zu erwerben (vgl. Sachs et al. 1981, zitiert nach Ritterfeld 1999). Solche Studien legen nahe, dass den kindlichen Voraussetzungen im Spracherwerbsprozess eine hohe Bedeutung zukommt. Sie kommen daher zu dem Schluss: Familiäre Interaktionsstrukturen können Sprachstörungen nicht verursachen (vgl. Ritterfeld 1999, 2007). Allerdings können Eltern die Sprachentwicklung im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten durchaus wirksam stützen und fördern. D.h., obwohl Eltern Sprachstörungen ihres Kindes nicht verursachen, können sie dazu beitragen, diese zu kompensieren. Empirisch lässt sich diese Aussage durch Untersuchungen früh geborener Kinder belegen: „Die Ergebnisse vorliegender Studien weisen darauf hin, dass eine erfolgreiche Kompensation dieses Entwicklungsnachteils nicht nur von den neurologischen Voraussetzungen des Kindes abhängt, sondern auch von der Fähigkeit seiner Eltern, mit dem Kind angemessen umzugehen. Als wesentlich wird dabei ein elterliches Verhalten betrachtet, das sich durch Responsivität, kontingente verbale Reaktionen, emotionales Interesse an dem Kind und durch das Angebot entwicklungsadäquater Spielzeugs auszeichnet“ (Ritterfeld 2007, S. 925).

Eine Studie von Hoff-Ginsberg (2000) zur Bedeutung der sozialen Umwelt für das Sprachlernen legt den Fokus auf die Bedeutung der elterlichen Sprachanregungen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung stützen die These, dass die soziale Umwelt Auswirkungen auf den Spracherwerb haben kann. Hoff-Ginsberg zeigt auf, dass Kinder, die von ihren Eltern mit einer reichhaltigeren Sprache angeregt und zur Konversation eingeladen werden, weiterentwickel-

te Sprachfähigkeiten besitzen als Kinder von Eltern, die Sprache zur reinen Verhaltenssteuerung der Kinder zu nutzen. Bei den Kindern mit sprachlich anregenderem Milieu ließen sich in der Schule eine höhere Sprecher-Hörer-Kompetenz und weniger Schwierigkeiten beim Lösen mathematischer Textaufgaben nachweisen. Hoff-Ginsberg bilanziert vorsichtig „dass die kindliche Sprachentwicklung von der Erfahrung, die Kinder mit der Sprache in ihrer sozialen Umwelt machen, beeinflusst wird. Unterschiedliche Spracherfahrung in unterschiedlicher Umgebung hat demnach wahrscheinlich Variabilität in der Sprachentwicklung der betreffenden Kinder zur Folge“ (ebd., S. 487).

5.4.1.4 Argumente für Elternarbeit im Rahmen von Sprachförderung

Wenn, wie oben dargelegt, Eltern Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung haben, erscheint es sinnvoll, Eltern hinsichtlich ihrer sprachfördernden Möglichkeiten zu beraten und zu bilden. Schließlich spielt die Interaktion im häuslichen Umfeld i.d.R. eine quantitativ größere Rolle als die in der Tageseinrichtung. Im Hinblick auf Sprachförderung professionell beratene bzw. „gebildete“ Eltern können die in der Tageseinrichtung erworbenen Strukturen in den Alltag einbringen und dort anwenden (vgl. Ritterfeld 2007). Darüber hinaus gilt, dass der Erfolg von Sprachförderung maßgeblich davon abhängt, ob Eltern eine positive Einstellung gegenüber einer Fördermaßnahme haben. Nur dann sind sie bereit, sich aktiv an der Förderung zu beteiligen (vgl. Kühl 2002).

Dass aber allein die elterliche Bereitschaft zur Mitarbeit an der sprachlichen Förderung nicht ausreicht, ja dass diese sogar kontraproduktiv sein kann, zeigen folgende Forschungsergebnisse:

- Ungeschulte Eltern neigen Untersuchungen zu Folge dazu, sprachauffälligen Kindern zwar viel Sprache anzubieten, jedoch wenig Sprachliches von ihnen zu fordern. Im Gegenteil nehmen sie den Kindern oft die Kommunikation ab oder geben sich mit reduzierten Äußerungen des Kindes zufrieden. Sie glauben, ihr Kind durch das eigene große Sprachangebot zu fördern, tatsächlich ist ihr Interaktionsstil für das Kind aber wenig sprachförderlich.
- Vergleichsstudien zwischen Eltern sprachauffälliger und sprachunauffälliger Kinder zeigen: „Die Eltern von sprachauffälligen Kindern lobten und tadelten ihre Kinder deutlich mehr und versuchten, ihnen schulrelevantes, aber für Sprachförderung mindestens irrelevantes, wenn nicht sogar kontraproduktives Wissen, wie beispielsweise das Alphabet, beizubringen“ (Ritterfeld 2007, S. 930). Häufig wird den Kindern dabei Sorge und mangelnde Akzeptanz vermittelt, was sich eher demotivierend und entwicklungshemmend auf sie auswirken kann.
- Die Studien von Ritterfeld zeigen ferner, dass Bezugspersonen sprachauffällige Kinder kognitiv weniger fördern: „Obgleich spezifisch sprachauffällige Kinder sich durch umschriebene Sprachdefizite bei einer weitgehend unauffälligen kognitiven Entwicklung auszeichnen, ist das kognitive Anregungspotential der mütterlichen Sprechakte deutlich geringer. Die Sprachdefizite des Kindes werden offenbar als eine allgemeine Entwicklungsretardierung interpretiert“ (ebd., S. 930), was zu einer kognitiven Unterforderung der Kinder führen kann. Dabei nimmt Ritterfeld an, dass bereits der Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung die umweltlichen Bedingungen des Kindes verschlechtert.
- Zudem stellen Ritterfeld und Rindermann (2004) fest, dass Eltern eine ganz andere Diagnose für Sprachstörungen ihrer Kinder heranziehen, als dies aus professioneller Sicht geschieht. Für Eltern steht die Artikulation im Vordergrund. Wissenschaftlich fundierte Sprachkompetenzmodelle (vgl. z.B. Fried et al. 2009) legen jedoch ganz andere Kriterien

als Indikatoren für Sprachentwicklungsstörungen zugrunde. Eltern verkennen demnach häufig das eigentliche Problem.

Damit genau das nicht passiert, müssen Eltern angeleitet werden zu erkennen, in welcher Hinsicht ihr Kind Unterstützung braucht und wie sie diese geben können. Diese Anleitung kann in Form von Elterntrainings als einer Form der Elternbildung erfolgen.

5.4.1.5 Prinzipien der Elternarbeit

Um das Sprachförderpotenzial der Eltern zu optimieren, leitet Ritterfeld aus vorhandenen empirischen Erkenntnissen acht Prinzipien (vgl. Ritterfeld 2007) ab, wie Eltern ihre Kinder sprachlich unterstützen können¹¹:

1. *Metanorm: Sollen impliziert Können*

Da Kinder die Fähigkeit mitbringen, auch von nicht optimalen Sprachangeboten zu profitieren, scheint es ihr unangemessen, Normen für eine optimale Sprachförderung zu setzen. Stattdessen gehe es darum, die Eltern zu ermutigen, das Beste aus sich herauszuholen, auch wenn dieses objektiven Kriterien nicht zu genügen scheint.

2. *„Sie haben keine Schuld. Aber Sie können Ihrem Kind helfen!“*

Wie oben schon erwähnt, kommt Eltern keine Schuld an den Sprachdefiziten der Kinder zu. Es gelte, Eltern diesen Druck zu nehmen. Anschließend könnte den Eltern vermittelt werden, dass sie aber die Möglichkeit hätten, ihrem Kind zu helfen.

3. *Orientierung an natürlichen Sprachlernstrategien*

Sprachförderung solle nicht als formales Einstudieren semantischer oder morphologischer Strukturen betrieben werden, sondern sich an natürlichen Sprachlernprozessen orientieren.

4. *Interaktionstraining*

Auch wenn Eltern hinsichtlich bestimmter Sprachförderstrategien „trainiert“ werden, sollten sie nicht als Hilfskraft der Sprachförderkraft verstanden werden. Es gehe vielmehr darum, den Eltern zu vermitteln, selbständig kindgerecht zu kommunizieren und die Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

5. *Die Metapher der Sprachinsel*

Sprachauffällige Kinder brauchen Studien von Loeb (2001, zitiert nach Ritterfeld 2007) zu Folge häufiger gezielte sprachfördernde Angebote als sprachunauffällige Kinder. Damit Eltern in ihrer Kommunikation nicht ständig unter dem Druck guten sprachfördernden Interagierens stehen, schlägt Ritterfeld die Einführung sogenannter „Sprachinseln“ vor. Die Sprachinsel ist ein Ort, an den die Bezugsperson sich aus dem Alltag herauszieht, um bewusst in der Kommunikation mit dem Kind Sprachförderstrategien anzuwenden.

6. *Elternpartizipation statt Psychotherapie*

Sprachförderkräfte sollten - entsprechend ihrer Ausbildung - den Eltern Sprachförderstrategien vermitteln und nicht den Anspruch erheben, die Familie zu therapieren. Klarheit hinsichtlich dieses Auftrages entlaste auch die Sprachförderkraft.

7. *Soziale Unterstützung durch Elterngruppen*

Ritterfeld weist auf die Chancen von Elterngruppen zur gegenseitigen Unterstützung, zum Voneinander-Lernen und zum Austausch hin.

¹¹ Ritterfeld entwickelt diese Prinzipien für die Arbeit mit Eltern sprachauffälliger Kinder. Aufgrund ihrer Einfachheit und Klarheit lassen sie sich unseres Erachtens jedoch auch auf die Praxis in Tageseinrichtungen für Kinder übertragen.

8. *Geführte Beobachtung*

Den Eltern soll die Möglichkeit gegeben werden, die Sprachförderkraft in ihrer Arbeit zu beobachten und das Beobachtete hinterher zu besprechen. Neben dem Lernen am Modell ergibt sich hierbei die Möglichkeit, den Fokus der Betrachtung auf das zu lenken, was das Kind schon kann. Dadurch können Eltern mehr Freude am Können ihrer Kinder erleben.

Studien zur Wirksamkeit von Elterntrainings machen deutlich, dass Eltern tatsächlich von einer didaktischen Anleitung profitieren können. Aussagen, in welchem Umfang und mit welcher Dauer sich das in der Sprachentwicklung der Kinder niederschlägt, sind jedoch nicht ganz eindeutig. (Eine detaillierte Darstellung verschiedener Studien und ihrer Ergebnisse findet sich bei Ritterfeld 2007.)

5.4.2 *Aufbau der Veranstaltung*

Wissenschaftliche Untersuchungen verweisen, wie oben dargelegt, auf die Relevanz von Elternbildung für die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung.

Dessen ungeachtet scheint dieser Aspekt der Elternarbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder keinen besonderen Stellenwert zu haben. Untersuchungen von Wolf zu Folge erachten Erzieherinnen und Erzieher sowie Eltern folgende Bereiche von Elternarbeit als am wichtigsten (vgl. Wolf 2002):

- Einführungs- und Aufnahmegespräch
- Elternabende
- Feste
- Einzelgespräche zwischen Erzieher/in und Eltern

Elterntrainings gehören demnach für die Mehrzahl der Eltern und Erzieherinnen und Erzieher nicht zu den wichtigsten Bereichen von Elternarbeit. Um deren wissenschaftlich nachgewiesener Bedeutung für die kindliche Sprachförderung jedoch gerecht zu werden, soll eine Sensibilisierung für diesen Bereich von Elternarbeit im Rahmen der Professionalisierungsveranstaltung im Mittelpunkt stehen.

Zur Einordnung der Thematik in den umfassenderen Kontext von Elternarbeit beginnt die Veranstaltung mit einem Brainstorming der Teilnehmenden zu den Bereichen Elternberatung, -partizipation, -bildung und familienorientierter Arbeit im Kontext von Sprachförderung. Dazu werden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Veranstaltungsbeginn gebeten, spontan ihre Gedanken zu den genannten Themenbereichen auf vorbereiteten Flipchartbögen zu notieren. Auf diese Weise entsteht sukzessive ein Bild der Vielfältigkeit von Elternarbeit im Rahmen von Sprachförderung hinsichtlich ihrer Dimensionen, ihrer Inhalte, ihrer Methoden usw. Methodisch denkbar ist auch eine offenerere Aufgabenstellung zum Brainstorming, indem auf die Vorstrukturierung hinsichtlich der Bereiche Elternberatung, -partizipation, -bildung und familienorientierter Arbeit verzichtet wird. Eine Ordnung der Aussagen kann in einem folgenden Schritt dann im Plenum erfolgen. Diese Strukturierungsphase eröffnet die Möglichkeit zu einer intensiven Beschäftigung mit den verschiedenen Facetten von Elternarbeit vor dem Hintergrund von Sprachförderung. Da der Einstieg in der vorliegenden Veranstaltung aber nur einen Überblick über Bereiche, beispielhafte Inhalte und Methoden der Elternarbeit geben soll, scheint eine Vorstrukturierung hier zielführender zu sein. Daran anknüpfend kann im Plenum eine Verortung von Elterntrainings auf der so entwickelten „Landkarte“ der Elternarbeit vorgenommen werden. So wird die Stellung des Fortbildungs-

themas zur insgesamt viel umfassenderen Elternarbeit in Rahmen von Sprachförderung in Beziehung gesetzt. Diese Form der Hinführung zur Thematik aktiviert die Teilnehmenden, bezieht sie direkt in einen Diskurs ein und erhöht somit ihre Aufnahmebereitschaft für den anschließenden theoretischen Input.

In einem nächsten Schritt wird ein systematischer Überblick zur Elterarbeit im Zusammenhang mit Sprachförderung, zur rechtlichen Einordnung, zu Forschungsergebnissen und daraus abgeleiteten Konsequenzen mittels eines powerpointgestützten Vortrags gegeben. Somit werden die Arbeitsergebnisse der Einstiegsphase ergänzt und Hintergründe und Zusammenhänge erläutert. Dabei wird deutlich, dass Elterntrainings nicht losgelöst von anderen Formen der Elternarbeit (z. B. Elternberatung, familienorientierter Arbeit) zu sehen sind.

Darauf folgend wird den Teilnehmenden angeboten, sich Kenntnisse über Elterntrainings zu erarbeiten und sich kritisch mit ausgewählten Trainings auseinanderzusetzen. Um die Interessen der Teilnehmenden angemessen berücksichtigen zu können, sollten, wenn möglich, im Vorfeld der Veranstaltung die Fragen der Teilnehmenden zur Thematik eruiert werden. Die zur Bearbeitung dieser Fragen notwendigen Arbeits- und Informationsmaterialien können von den Moderatorinnen und Moderatoren zur Verfügung gestellt werden. Unsere Versuche, Interessen und konkrete Fragen im Vorfeld zu erfassen, ergaben, dass die Thematik „Elterntrainings im Kontext von Sprachförderung“ für die Lehrkräfte so wenig greifbar war, dass sie keine konkreten Fragen formulieren konnten. Über sich anschließende Fachgespräche hinsichtlich der Elternarbeit und erste Informationen zu Elterntrainings war es dann möglich, Fragen an die Thematik zu entwickeln und daran anschließend entsprechende Arbeitsmaterialien vorzubereiten. Diese Fragen werden im Rahmen der Bildungsveranstaltung als Quintessenz der Vorgespräche präsentiert und deren Beantwortung im Rahmen der Veranstaltung angeboten. Dabei kann die Liste der Fragen bei Bedarf erweitert werden.

Im vorliegenden Fall werden vier Elterntrainings zur Sprachförderung vorgestellt, die sich hinsichtlich ihrer Zielgruppe und Intention unterscheiden (zur Begründung der Auswahl siehe Kap. 5.4.3). Die Strukturierung des Tages sieht vor, sich mit drei dieser Trainings näher auseinanderzusetzen. Dahinter steht der Gedanke, den Teilnehmenden eine intensive Beschäftigung mit einzelnen Elterntrainings statt lediglich überblickshaftes Arbeiten an einer größeren Anzahl zu ermöglichen. Ziel ist es, sie in die Lage zu versetzen, mit dem gewonnenen Wissen und Können individuell weitere Trainings hinsichtlich deren Güte und Wirksamkeit zu überprüfen. Sollten alle vier Trainings kennen gelernt werden, müsste der zeitliche Rahmen erweitert oder die jeweilige Bearbeitungszeit verkürzt werden. Um genügend Raum für eine intensive Auseinandersetzung zu bieten, erscheint eine Verkürzung der Arbeitszeiten aber nicht sinnvoll. Die Erfahrungen der von uns durchgeführten Veranstaltung zeigen, dass die Teilnehmenden die komplette Arbeitszeit intensiv nutzten. Eine Verkürzung könnte den entstehenden Diskussionsprozess unangemessen beschneiden.

Zur Bearbeitung der Trainings finden sich die Teilnehmenden entsprechend ihrer Interessen in Arbeitsgruppen zusammen. Dabei konstituieren sich zu jedem Training neue Gruppen. Auf diese Weise kommen die Teilnehmenden immer wieder mit anderen ins Gespräch und es werden immer neue Ko-Konstruktionsprozesse angeregt. Indem für die Themen drei unterschiedlich lange Bearbeitungszeiträume angeboten werden (2,5 Std., 2 Std., 1,5 Std.), bekommen die teilnehmenden Personen die Möglichkeit, sich mit für sie interessanteren Trainings länger und intensiver zu befassen als mit anderen und so individuelle Lernschwerpunkte zu setzen.

Um den Auseinandersetzungsprozess nicht zu sehr vorzustrukturieren und offen für die Interessen und Lernwege der Teilnehmenden zu bleiben, bietet es sich an, Informations- und

Erprobungsmaterialien sowie Reflexionskriterien anzubieten und in der jeweiligen Arbeitsgruppe eine Vorgehensweise zur Erschließung und Diskussion des Materials zu erörtern.

In einem letzten Arbeitsschritt werden die Teilnehmenden aufgefordert, eine begründete Position hinsichtlich der Bedeutung und Relevanz solcher Elterntrainings für die Vermittlung im Unterricht und indirekt für die Arbeit in den Tagesstätten zu entwickeln. In dieser Abschlussphase wird der Raum eröffnet, theoretische Ansprüche an Elternarbeit mit Erfahrungen und Anforderungen aus der Praxis¹² abzugleichen und somit beiden Dimensionen, Theorie und Praxis, den berechtigten Raum zu geben.

Dazu wird die Methode „Ich stelle mich“ gewählt. Hier wird eine These zur Thematik vorgelesen (z.B.: *Im Berufspraktikum sollte die Auseinandersetzung mit Elterntrainings zur Sprachförderung verpflichtend sein!*) und die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich auf einer Geraden zwischen den Endpunkten „Ich stimme völlig zu“ und „Ich stimme gar nicht zu“ zu positionieren.

Auf diese Weise wird jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer angehalten, eine Position zu entwickeln. So wird auch das Spektrum an Positionen deutlich, vielleicht deutlicher als dies in einem rein verbalen Austausch möglich wäre. Dann erklären die Teilnehmenden ihre Positionen und treten mit den anderen darüber in den Dialog. Die Entwicklung und Diskussion einer solchen Position kann die Grundlage für die weitere Planung der Arbeit in den Bildungsgängen sein. Dort muss entschieden werden, welche Trainings zum Unterrichtsinhalt werden, an welcher Stelle der Ausbildung sie zu verorten sind und wie den Studierenden die Relevanz solcher Trainings nahe gebracht werden kann.

5.4.3 Begründung für die Auswahl der Elterntrainings

Die Auswahl der vorgestellten Elterntrainings begründet sich in dem Anspruch

- a) Trainings unterschiedlicher Intention vorzustellen, um so eine gewisse Spannbreite diesbezüglich abzubilden und
- b) Trainings auszuwählen, die theoretisch fundiert und wissenschaftlich evaluiert wurden.

Internationale Studien führen zahlreiche Belege der Effektivität von Sprachförderprogrammen mit integrierter Elternarbeit an (vgl. Ceniti 2004). Das gilt vor allem für Programme zur Förderung der Phonembewusstheit und Buchstabenkenntnis (vgl. Law, Gerret & Nye 2003). Hier zeigt sich, dass bereits wenige kurze Elternbildungsangebote bewirken können, dass sich die Sprachkompetenz der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. bildungsfernen Schichten verbessert. Diese Effekte können gesteigert werden, wenn die Maßnahmen in umfassendere Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen eingebettet sind (vgl. Fried u.a. 2008).

Daher wurde für die Professionalisierungsveranstaltung ein Programm ausgewählt, bei dem die Förderung der Phonembewusstheit im Mittelpunkt steht: Petermann et al. (2010a): *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm*. Göttingen. Das Training „Lobo vom Globo“ zielt auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit von Kindern vor Schuleintritt ab. Über einen Zeitraum von fünf Wochen werden Eltern hinsichtlich der Förderung ihrer Kinder schrittweise geschult. Sie setzten das neu Gelernte jeweils mit ihren Kindern um. Eine Studie mit insgesamt 191 Kindern, bei denen sowohl unmittelbar vor Beginn und nach Abschluss des Trainings die Fähigkeiten zur phonologischen Bewusstheit überprüft wurden, ergab, dass die Kinder der Fördergruppe nach Abschluss des Trainings in allen Un-

¹² Praxis meint hier die schulische Praxis und die Praxis in den Tageseinrichtungen.

tertests signifikant bessere Leistungen erzielten als Kinder der Kontrollgruppe (vgl. Petermann et. al. 2010b).

Weiterhin wissen wir, dass sich im internationalen Raum Formen von Trainingsmaßnahmen bewährt haben, die Eltern darin unterstützen, ihre sprachlichen Interaktionen mit dem Kind bewusster wahrzunehmen und ggf. günstiger zu gestalten (vgl. Weitzman u.a. 2004). Daher wurde als zweites Training das folgende gewählt: Rodrian (2008): *Sprachförderung im familiären Alltag - ein Konzept zur Gruppenarbeit und Einzelarbeit*. Berlin. Das Training richtet sich an Eltern von Kindern im sonderschulischen Vorschul- und Schulbereich ebenso wie an Eltern von Kindern in Regelkindergärten. Im Mittelpunkt steht die Eltern-Kind-Interaktion. Das Elterntraining wurde in einer kleinen Studie (n = 10) hinsichtlich des Gewinns für die Eltern nach Selbsteinschätzung evaluiert. Dieser Selbsteinschätzung zu Folge gaben die Eltern vor dem Training die Verantwortung für die Verbesserung der kindlichen Sprachentwicklung an externe Stellen (Kindergarten, Schule, Therapie) ab. Nach dem Elterntraining, so die Angaben der Eltern, sahen sie den familiären Alltag als Chance und nahmen sich selbst als wertvolle Ressource in der Förderung der kindlichen Sprachentwicklung wahr. Auf der Basis dieser Untersuchung lässt sich eine Stärkung der Elternkompetenz hinsichtlich der kindlichen Sprachförderung konstatieren (vgl. a.a.O.).

Als drittes Elterntraining wurde das Dialogische Lesen vorgestellt. Im Kontext des ersten Professionalisierungsmoduls „Mit Kindern in den Dialog treten“ wurde diese Methode bereits vorgestellt. Wegen ihrer Bedeutung im Rahmen von Elterntrainings wird sie hier erneut aufgegriffen und eine Auseinandersetzung damit angeboten. In wissenschaftlichen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass das Dialogische Lesen die produktivste Methode zum Sprachlernen darstellt (vgl. z.B. Moerck 1996; Lonigan & Whitehurst 1998). Dies gilt im besonderen Maße, wenn Eltern einbezogen werden, also die häusliche Sprachförderung mit angeregt wird (vgl. NICHD 2000). Die Einarbeitung ins Dialogische Lesen bedarf dabei deutlicher Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte (vgl. z.B. Mendelsohn u.a. 2001; Weitzman u.a. 2004).

Zwei weithin anerkannt Elterntrainings zur Sprachförderung sind: RAA (2009) *Rucksack* und RAA (2007) *Griffbereit*, zwei Programme, die sich schwerpunktmäßig an Eltern von Kindern richten, deren Muttersprache nicht die deutsche ist. Beiden Programmen liegt die Interdependenz-Hypothese von Cummins (1984) zugrunde, die besagt, dass der Zweitspracherwerb umso Erfolg versprechender verlaufen könne, je besser die Kompetenzen in der Erstsprache ausgebildet seien. Der Rückgriff auf sprachliche Kompetenzen sowie geistige und soziale Fähigkeiten innerhalb der Erstsprache gilt als wichtige Bedingung des Zweitspracherwerbs (vgl. a.a.O.). Dem entsprechend werden hier die Eltern in der Förderung der Erstsprache unterstützt.

Griffbereit zielt auf die Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung von Kleinkindern zwischen einem und drei Jahren sowie auf die Förderung der Muttersprachenkompetenz dieser Kinder ab. *Rucksack* ist darauf gerichtet, bei Kindern im Elementarbereich die Muttersprachenkompetenz zu erhöhen, das Deutsche zu fördern und die allgemeine kindliche Entwicklung zu unterstützen. Dabei werden die Mütter als Expertinnen für das Erlernen der Erstsprache angesprochen und ihre Stärken in der Erstsprache genutzt. Parallel zur muttersprachlichen Arbeit der Eltern wird das Kind in der Tageseinrichtung in Deutsch gefördert. Die Aktivitäten für die Förderung des Deutschen (*Rucksack KiTa*) in der Kindertagesstätte sind nach elementarpädagogischen und sprachwissenschaftlichen Prinzipien aufgebaut. Aus

spracherwerbtheoretischen Erkenntnissen wurden Aktivitäten entwickelt, die die BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) berücksichtigen, aber auch die CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), die als Voraussetzung für schulisches Sprachverstehen gelten. Dabei wird immer nach dem Prinzip der Parallelisierung von Erzieherinnen- und Elternmaterial und dem Prinzip der Wiederholung gearbeitet.

Einige Projektträger haben ihre Arbeit mit dem Rucksackprogramm evaluiert. Da die Evaluationen in ihrem Design unterschiedlich sind, sind sie in ihren Ergebnissen nicht direkt vergleichbar. Gemeinsam ist allen Evaluationen, dass sich positive Wirkungen des Programms nachweisen lassen.

5.4.4 Bildungsstandards und Verlaufsplanung

5.4.4.1 Vorbereitende Ermittlung der Teilnehmerinteressen

Phase	Möglicher Input/Inhalt	Antizipation der TN-Interessen/Fragen	Organisation
Vorbereitung im Vorfeld der Veranstaltung	Erarbeiten von Fragestellungen an Elterntrainingsprogramme zur Sprachförderung	<ul style="list-style-type: none">▫ Welche Bedeutung haben Elterntrainingsprogramme in der Sprachförderung?▫ Für welche Zielgruppe sind sie konzipiert?▫ Welche Themen behandeln sie?▫ Wie werden die Programme konkret durchgeführt?▫ Gibt es Nachweise über deren Effektivität?▫ Können Erzieherinnen und Erzieher mit diesen Programmen arbeiten?	Fachgespräch mit potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern

5.4.4.2 Bildungsstandards des Gesamtmoduls

Haltungen

Die TN entwickeln die Bereitschaft,

- sich ihres eigenen Konzepts von Elternarbeit bewusst zu werden und dieses in Frage zu stellen bzw. auszudifferenzieren
- sich gegebenenfalls eigener Vorurteile gegenüber Elterntrainings bewusst zu werden
- sich für wissenschaftliche Erkenntnisse zu öffnen, die auf die positiven Möglichkeiten von speziellen Elterntrainings im Rahmen von Sprachförderung verweisen.
- das Thema *Elternarbeit im Kontext von Sprachförderung* zum Unterrichtsgegenstand werden zu lassen.

Wissen

Die TN

- kennen theoretische Hintergründe und Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Elternarbeit im Hinblick auf Sprachförderung.
- kennen die in der aktuellen Fachliteratur diskutierten Kriterien nachhaltiger Elternarbeit im Hinblick auf Sprachförderung.
- kennen Intentionen und Inhalte verschiedener sprachförderrelevanter Elterntrainings.

Können

Die TN

- können aktuelle Elterntrainings im Kontext von Sprachförderung anhand wissenschaftlich generierter Kriterien kritisch bewerten.
- können diese hinsichtlich der Praktikabilität für Erzieherinnen fachlich einordnen.
- können die Relevanz einzelner Elterntrainings als Unterrichtsinhalt beurteilen.
- können Elemente der Elterntrainings (z.B. Interaktionsanalyse, Strategien Dialogischen Lesens) anwenden.

5.4.4.3 Verlaufsplanung Modul: „Zur Bedeutung von Elterntrainings im Kontext von Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“

Phase	Inhalt	Antizipation der TN-Fragen/-Ergebnisse	Organisation
Sensibilisierung für die vielfältigen Aspekte von Elternarbeit	<p>TN werden zum Einstieg gebeten, ihre Gedanken zu den folgenden Bereichen auf Flipcharts zu notieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Elternberatung im Kontext von Sprachförderung ▫ Familienorientierte Arbeit im Kontext von Sprachförderung ▫ Elternpartizipation im Kontext von Sprachförderung 	<p>Elternberatung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ individuelle Beratung bei Sprachentwicklungsproblemen ▫ Entwicklungsgespräche ▫ Tür- und Angelgespräche ▫ ... <p>Familienorientierte Arbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Präsenz unterschiedlicher Sprachen in den Praxiseinrichtungen ▫ Sprachkurse für Eltern ▫ ... <p>Elternpartizipation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Beteiligung bei der Auswahl von Sprachfördermaterial und -programmen ▫ Beteiligung an der Alltags und Raumgestaltung in Bezug auf Identität und Sprache ▫ ... <p>Elternbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Elterntrainings ▫ Vorträge über die Bedeutung von Sprachförderung 	Flipcharts

	dividuell als nachrangiger angesehen werden.		
theoretische Einführung	<p>Überblick über Grundlagenwissen zu Elternarbeit im Kontext von Sprachförderung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Begriffsbestimmung, Begründungsansätze, Bereiche von Elternarbeit im Überblick und Prinzipien der Elternarbeit nach Ritterfeld (2007; s. Anlagen 1 [7.4.1]* und 2 [7.4.2]) 		powerpointgestützter Vortrag
<p>Arbeitsphase I</p> <p>1. Durchgang: 2,5 Std. Arbeitszeit</p> <p>2. Durchgang: 2,0 Std. Arbeitszeit</p> <p>3. Durchgang: 1,5 Std. Arbeitszeit</p>	<p>TN wird angeboten, sich mit drei von vier verbreiteten Elterntrainings zur Sprachförderung auseinanderzusetzen (theoretische Einführung, praktische Erprobung, kriteriengeleitete Reflexion)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ RAA: <i>Rucksack</i> und <i>Griffbereit</i> - zwei Programme zur Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund (s. Anlage 3 [7.4.3]**) ▫ Petermann et al.: <i>Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter</i> (2010a), dazu: <ul style="list-style-type: none"> - Informationstext zur phonologischen Bewusstheit (s. Anlage 4 [7.4.4]), der mittels des reziproken Lesens erarbeitet werden kann (s. Anlage 5 [7.4.5]) - PowerPoint-Präsentation zum Lobo-Programm (s. Anlagen 6 [7.4.6] und 7 [7.4.7]) - praktische Übungen aus dem Programm (Petermann et al. 2010a, S. 101ff.) ◦ Rodrian: <i>Elterntraining Sprachförderung</i> (2009), dazu: <ul style="list-style-type: none"> - Informationstext zur theoretischen Einordnung des Elterntrainings (s. Anlage 8 		<p>Arbeitsgruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Informations-texte, Power-Point-Präsentationen, praktische Übungen ▫ Reflexionsfragen werden zur Bearbeitung angeboten. Das konkrete Vorgehen wird in der Arbeitsgruppe festgelegt.

	<p>[7.4.8])</p> <ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint-Präsentation zur Vorstellung des Konzepts (s. Anlage 9 [7.4.9] und 10 [7.4.10]) - praktische Übungen aus dem Programm inklusive Screening zur Interaktionsanalyse (s. Anlage 11 [7.4.11] und 12 [7.4.12]) und Übungen zur vertieften Auswertung (s. Anlage 13 [7.4.13]; vgl. Rodrian 2009, CD-ROM, S. 27-29) <p>▫ Dialogisches Lesen, dazu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informationstext zum Dialogischen Lesen (s. Anlage 14 [7.4.14]) - PowerPoint-Präsentation zu Strategien des Dialogischen Lesens (s. Anlage 15 [7.4.15]) - praktische Übungen (mit Hilfe verschiedener Bilderbücher; s. Anlage 12 [7.1.3.6]) 		<p>Kurzübersichten über die ausgewählten Elterntrainings (s. Anlage 16 [7.4.16])</p>
Arbeitsphase II	<p>Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht</p> <p>Übung: „Sich positionieren“ - Statements zu Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht werden vorgetragen, die TN positionieren sich auf einer Linie von „Ich stimme völlig zu“ bis „Ich stimme gar nicht zu“ zu den vorgetragenen Statements und</p>		<p>Statements</p>

	<p>begründen jeweils ihre Position Folgende Statements werden vorgetragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Es ist sinnvoll, das Programm <i>Elterntaining Sprachförderung</i> von Barbara Rodrian im Unterricht der Fachschule für Sozialpädagogik zu vermitteln. ▫ Im Berufspraktikum sollte die Auseinandersetzung mit Elterntainings zur Sprachförderung verpflichtend sein. ▫ In der Fachschule für Sozialpädagogik sollte <i>Dialogisches Lesen</i> als zentrale Methode innerhalb der Elternarbeit im Hinblick auf die Sprachförderung vermittelt werden. ▫ Das <i>Rucksack-Programm</i> sollte im Unterricht nur durch ausgebildete Referenten vermittelt werden. ▫ Da sich Petermann et al. allein auf die phonologische Bewusstheit in ihrem Programm beschränken, ist das Modell zu speziell, um es im Unterricht als geeignetes Elterntaining vorzustellen. 		
	Evaluation und Verabschiedung		

* Die Angaben in den eckigen Klammern verweisen auf das entsprechende Unterkapitel im Materialteil.

** Zu diesen Elterntainings ist in die Materialsammlung lediglich ein Grundlagentext aufgenommen. Aus urheberrechtlichen Gründen ist es nicht möglich, die in der Gruppenarbeit benutzten Originalmaterialien zu veröffentlichen. Zur Benutzung der Materialien bedarf es der Genehmigung der RAA.

6. Literaturverzeichnis

Akademie Kinder philosophieren: *Wer früher philosophiert, ist länger weise. Eine Dokumentation über das Philosophieren in Kindertageseinrichtungen und Schulen.* DVD. Unter: http://www.kinder-philosophieren.de/buecher_und_dvds/trailer_und_film.html (Stand: 07.05.2009)

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004): *Sozialpsychologie*. 4., aktualisierte Aufl. München

Atkinson, R., Derry, S., Renkl, S. & Wortham, D. (2000): Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. In: *Review of Educational Research*. 70. S. 181-214

Bandura, A. (1976): *Lernen am Modell*. Stuttgart

Bauer, J. (o. J.): Erziehung als Spiegelung: Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. Unter: <http://www.svs.hamburg.de/index.php/file/download/3352> (Stand: 03.09.2009)

Bauer, K. O., Kopka, A., Brindt, St. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim und München

Beck, E., Baer, M., Guldemann, T.: *Adaptive Lehrerkompetenz*. Münster 2007

Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2007): Increasing young, low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. In: *The Elementary School Journal*, 107/3, pp. 251-271

Beller, E., Stahnke, M., Butz, P., Stahl, W. & Wessels, H. (1996): Two Measures of the Quality of Group Care for Infants and Toddlers. In: *European Journal of Psychology of Education*, 11, pp. 151-167

Beller, S. (o. J.): *Forschung und Fortbildung in der Kleinkindpädagogik*. Unter: www.beller-kkp.de (Stand: 15.04.2010)

Beller, S. (2007): *Abschlussbericht des Projekts Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder - Eine Interventionsstudie*. Unter: <http://www.beller-kkp.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> (Stand: 29.10.2009)

Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Steward, K. A., McCarthney, K. & Owen, M. T. (2007): Are there long-term effects of early child care? In: *Child Development*, 78 (2), pp. 681-701

Bem, D. J. (1972): Self-perception theory. In: L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology*. New York, pp. 1-62

Bildungsvereinbarung NRW (2003). Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. Unter:
<http://www.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuere/service/download/1343/bildungsvereinbarung.pdf> (Stand: 04.03.2010)

Bjorklund, D. F. (2000): *Children's thinking. Development function and individual differences*. 3rd ed. Stamford

Bowman, B. T. (1989): Educating language minority children: Challenges and opportunities. In: *Phi Delta Kappan*, 71 (2), pp. 118-221

Brisch, K. H., Grossmann, K. E., Grossmann K. & Köhler, L. (Hrsg.)(2002): *Bindung und seelische Entwicklung. Grundlagen, Prävention, klinische Praxis*. Stuttgart.

Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern

Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen. S.177-212

Brüning, B. (1990): *Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen*. Bad Mündler

Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K., & Tsai, Y.-M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, S. 54-82

Büttner, G (2008): Kontingenzverarbeitung als kognitiver Kern des religiösen bei Vorschulkindern. In: Fried, L. (Hrsg.): *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh und Elementarpädagogik*. München, S. 152-166

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine neuorientierten frühkindliche Bildung. *Bildungsforschung* Band 16. Berlin. Unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Stand: 07.05.2009)

Camp, L. & Ross, T. (1999): *Warum?* Oldenburg

Ceniti, U. (2004): Elternt raining - die Möglichkeit der frühen Intervention. In: *Forum Logopädie* 5, S. 18-23

Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency und linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers of Bilingualism* 19, pp. 1-43

Cummins, J. (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters

Dittmann, K. (o. J.): Philosophieren mit Kindern. Unter: <http://www.homilia.de/download/pmk.pdf> (Stand: 07.05.2009)

Donabedian, A. (1982): *The Criteria and Standards of Quality. Explorations in Quality Assessment and Monitoring Volume II*. Ann Arbor: Health Administration Press

Dubs, R. (2005): Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung. Unter: http://www.sowi-online.de/journal/2004-2/unterrichtsansaetze_dubs.htm (Stand: 03.09.2009)

Ebers, T. & Melchers, M. (2001): *Wie kommen die Bäume in den Wald? Praktisches Philosophieren mit Kindern*. Freiburg

Ebers, T. & Melchers, M. (2005): *Praktisches Philosophieren mit Kindern*. Münster

Elschenbroich, D. & Schweitzer, O. (2005): *Die Befragung der Welt. Kinder als Naturforscher*. Film mit Begleitheft. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. Frankfurt/M.

Elstgeest, J. (1987): The right question at the right time. In: Harlen, W. (Ed.): *Primary science: Taking the plunge. How to teach primary science more effectively*. London, pp. 36-46

Elstgeest, J. (1996): Die richtige Frage zur richtigen Zeit. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 98, S. 22-26

Erlbruch, W. (2004): *Die große Frage*. Wuppertal

Esser, G., Laucht, M. & Schmidt, M. H. (1995): Der Einfluss von Risikofaktoren und der Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter auf die seelische Gesundheit des Vorschulkindes. In: *Kindheit und Entwicklung* 4, S. 33-42

Feldmann, K. (2002): Professionalisierung und Interprofessionalisierung im Erziehungsbereich. Hannover. Unter: http://klaus.feldmann.phil.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/uni-hannover/phil/klaus_feldmann/professionalisierung_im_erziehungsbereich.pdf (Stand: 03.09.2009)

Fried, Lilian (2003a): Dimensionen pädagogischer Professionalität. In: D. Lemmermöhle & D. Jahreis (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule*, 95/7. Beiheft, S. 7-31

Fried, L. (2003b): (Schrift-)Sprachfähigkeit als kulturelle Basiskompetenz von Kindergartenkindern? In: Arnold, R. & Günther, H. (Hrsg.): *Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse*. Kaiserslautern, S. 49-62

Fried, L. (2005). Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder-Theorie, Empirie und pädagogische Schlussfolgerungen. Expertise im Auftrag des DJI. München. Unter: http://www.dji.de/bibs/320_5488_Fried.pdf (Stand: 07.05.2009)

Fried, L. (2008a): Bildung und didaktische Kompetenz. In: Thole, W., Roßbach, H.-G., Fölling-Albers, M. & Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen, Farmington Hills, S. 141-151

Fried, L. (2008b): Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder - Dynamik, Stand und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10*, Sonderheft 11/2008, S. 63-78

Fried, Lilian (2010): Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergarten-erzieherinnen? - ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. (GDSU), Forschungsband 9*, S. 205-218

Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008): *Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin

Fried, L., Briedigkeit, E. & Schunder, R. (2008): *Delfin 4 - Sprachförderorientierungen*. Eine Handreichung. Herausgegeben v. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Düsseldorf

Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2009a): *Sprachkompetenzmodell Delfin 4*. Unter: http://www.delfin4.fb12.uni-dortmund.de/downloads/Sprachkompetenzmodell_Jan2009.pdf (Stand: 14.05.2009)

Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2009b): Delfin 4 - Sprachkompetenzmodell und Messgüte eines Instrumentariums zur Diagnose, Förderung und Elternarbeit in Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung - Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 2: Sprachliche Kompetenzen im Vor- und Grundschulalter, S. 13-26

Fried, L., Hanel, T. & Metschies, H. (2009c): *Wie gut sind unsere Erzieherinnen?* Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) am 25.03.2009, Landau

Fried, L. & Voss, A. (2010): Der vorschulische Bildungsbereich im internationalen und nationalen Vergleich. In: Bos, W., Hornberg, S., Arnolld, K.-H., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Tarelli, I. & Valtin, R. (Hrsg.): *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Münster

Gaarder, J. (1993): *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. München

Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion (o. J.): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Unter:

<http://www.weidigschule.de/erlasse/lehrer.htm> (Stand: 03.09.2009)

Gerstein, M. (1999): *Der wilde Junge*. Stuttgart

Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz) (2007). Herausgegeben vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

Gisbert, K. (2003): Wie Kinder das Lernen lernen. In: Fthenakis, W.: *Elementarpädagogik nach Pisa*. Freiburg, S.78-101

Glaserfeld, E. v. (1999): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg): *Die Erfundene Wirklichkeit. Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus*. München, S. 16-38

Göncü, A. & Rogoff, B. (1998): Children's Categorization With Varying Adult Support. In: *American Educational Research Journal*, 35/2, S. 333-349

Grimm, H. (1995): Mother-child-dialogues: A comparison of preschool children with and without specific language impairment. In Marková, I., Grauman, C. & Foppa, K. (Eds.): *Mutualities in Dialogues*. Cambridge

Grimm, H. (Hrsg.) (2000): *Sprachentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie, C III, Bd. 3. Göttingen

Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention*. 2., überarb. Aufl. Göttingen

Große C. & Renkl, A. (2004): Learning from worked examples: What happens if errors are included? In: Gertjes, P., Elen, J., Joiner, R. & Kirschner, P. (Eds.): *Instructional design for effective and enjoyable computer-supported learning*. Tübingen, S. 356-364

Gruber, H. (2000): Erfahrung erwerben. In Jareis, C., Heide, H. & Kraft, S. (Hrsg.): *Kompandium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen, S. 121-129

Gruber, H. & Mandl, H. (1996): Expertise und Erfahrung. In: Gruber, H. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen, S. 18-34

Gruber, H. & Rehr, M. (o. J.): Wege zum Können - Ansätze zur Erforschung und Förderung der Expertise von Sozialarbeitern im Umgang mit Fällen von Kindeswohlgefährdung. Unter: http://209.85.135.104/search?q=cache:EDHQ2JEbX8AJ:www.dji.de/bibs/146_wege.pdf+Expertiseerwerb+Gruber+mandl&hl=de&ct=clnk&cd=6&qI=de (Stand: 03.09.2009)

Gruber, H., Ziegler, A. (Hrsg.) (1996): *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen

Haenisch, H. (1994): Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. Unter: <http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Lehrerfortbildung.pdf> (Stand: 17.09.2009)

Haenisch, H. (1999): *Merkmale erfolgreichen Unterrichts*. Unter: <http://www.qis.at/material/merkmale%20erfolgreichen%20unterrichts.pdf> (Stand: 17.09.2009)

Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichtes*. Seelze

Hoff-Ginsberg, E. (1987): Topic relations in mother-child conversation. In: *First Language*, 7 (20), pp. 145-158

Hoff-Ginsberg, E. (1998): *What explains the SES-related difference in children's vocabularies and what does that reveal about the process of word learning*. Paper presented at the Boston University Conference on Language Development. Boston

Hoff-Ginsberg, E. (2000): Soziale Umwelt und Sprachenlernen. In: Grimm, H. (Hrsg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen, S. 463-493

Humboldt v., W. (1827/1994): Über den Dualis. In: Trabant, J.: *Wilhelm von Humboldt. Über die Sprache. Reden vor der Akademie*. Tübingen, S. 82-97

Jakubinskij, L. (1923/2004): Über die dialogische Rede. In: Ehlich, K.; Meng, K. (Hrsg.): *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jh.* Heidelberg. S. 383 -433

Johnson, E. J. (1988): Expertise and Decision under Uncertainty: Performance and Process. In: Chi, M. T. H., Glaser, R. & Farr, M. J. (Eds.): *The Nature of Expertise*. Hillsdale, N.J., pp. 209-228

Klatte, M. & Dingel, U. (2003): Hörtraining als Komponente der Förderung bei Lese-Recht-schreibstörungen. In: Schick, A., Klatte, M., Meis, M. & Nocke, C. (Hrsg.): *Hören in Schulen. Ergebnisse des 9. Oldenburger Symposiums zur psychologischen Akustik*. Oldenburg, S. 337-358

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2000): Sind Rechtschreibschwierigkeiten Ausdruck einer phonologischen Störung? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32/3, S. 134-142

König, A. (2006): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Dortmund. Unter: http://dspace.hrz.uni-dortmund.de:8080/bitstream/2003/24563/1/Diss_veroeff.pdf (Stand: 07.05.2009)

König, A. (2008): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden. Unter: www.springerlink.com/content/gqw616/ (Stand: 15.04.2010)

Kolonder, U.-M. (1983): Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. In: *International Journal of Man Machine Studies*. 19/5, pp. 497-518

Kopp, V., Stark, R., Fischer, M. (2009): Förderung von Diagnosekompetenz durch fallbasiertes Lernen mit ausgearbeiteten Lösungsbeispielen: Evaluation einer computerbasierten Lernumgebung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37/1, S. 17-34

Krajewski, K., Schneider, W. & Nieding, G. (2008): Zur Bedeutung von Arbeitsgedächtnis, Intelligenz, phonologischer Bewusstheit und früher Mengen-Zahlen-Kompetenz beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 100-113

Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: S. Roux (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau, S. 109-129. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> (Stand: 07.05.2009)

Kühl, J. (2002): Was bewirkt Frühförderung? Über die Schwierigkeit, Wirkungszusammenhänge zu objektivieren. In: *Frühförderung interdisziplinär* 1, S. 1-10

Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Unter: www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (Stand: 18.05.2009)

Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y. & Neubrand, M. (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Professionalisierung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 521-544

Kunze, I. (1999): Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Gegenstand und Impuls für didaktische Forschung. In: Holtappels, H. G. & Horstkemper, M.: *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens*. Die Deutsche Schule, 5. Beiheft, S. 16-26

Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weinheim

Largo, R. H. (2001): *Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (2000): Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. In: *International Journal of Language & Communication Disorders* 35/2, pp. 165-188

- Law, J., Garret, Z. & Nye, C. (2003): *Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder*. Cochrane Database Syst. Rev3, CD004110
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten*. Weimar, Berlin
- Lipowski, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? In: *Die Deutsche Schule*, 96 (4), S. 462-479
- Lompscher, J. (o. J.) : Zum Problem der Lernstrategien.
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/417/pdf/ZUMPROBL.pdf>. (Stand: 03.09.2009)
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 13/2, S. 263-290.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1997): Lehren und Lernen mit dem Computer. In: Weinert, F. & Mandl, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 4 Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, S. 437-467
- Mandl, H., Kopp, B. & Dvorak, S. (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung - Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf (Stand: 17.09.2009)
- Martens, E. (1999): *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart
- Martens, E. (2007): Philosophieren in Kindergarten und Grundschule - Wie geht das eigentlich? In: Herb, K., Höfling, S. & Wiesheu, R.: *Kinder philosophieren*. München. S. 161-168
- Matthews, G. B. (1989): *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin
- Maturana, H. & Varela, F. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. München
- Mendelsohn, A. L., Mogilner, L. N., Dreyer, B. P., Forman, J. A., Weinstein, S. C., Broderick, M., Cheng, K. J., Magloriet, T., Moore, T. & Napier, C. (2001): The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children. In: *Pediatrics* 107/1, pp. 130-134
- Moerck, E. L. (1996): Input and learning processes in first language acquisition. In: *Advances in Child Development and Behavior*, 26, pp. 181-228
- Müller, J & Steiner, J. (1976): *Der Bär, der kein Bär bleiben wollte*. Aarau
- Mundt, J. W. (1980): *Vorschulkinder und ihre Umwelt. Eine Studie über Lebensbedingungen und Entwicklungschancen*. Weinheim

NICHHD (2000): The relation of child care to cognitive and language development. In: *Child Development*, 71/4, pp. 960-980

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008): *Entwicklungspsychologie*. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim

Oser, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömke, S., Reinhold, P., Tulodziek, G. & Wildt, H. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn

Overmann, M. (o. J.): Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen. <http://209.85.129.132/search?q=cache:WEleNnsFbnQJ:ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Overmann2.htm> (Stand: 25.05.2009)

Petermann, H.-B. (2003): *Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern*. Basel

Petermann, F., Fröhlich, L. P., Metz, D. & Koglin, U. (2010a): *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm*. Göttingen

Petermann, F., Fröhlich, L. P. & Metz, D. (2010b): *Kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit „Lobo vom Globo“*. Unter: psycontent.metapress.com/content/e2np57115544p000/ (Stand: 04.05.2010)

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009): Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. In: *Educational Researcher* 38 (2), 109-119

RAA NRW Hauptstelle (Hrsg.) (o. J.): *Griffbereit - Eltern und Kinder entdecken gemeinsam Spiel und Sprache. Ein Programm für Eltern mit Kleinkindern bis 3 Jahren*. Essen

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (o. J.): *Rucksack-Projekt - Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich*. Essen

Reich, K. (2006): *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool, Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche des didaktischen Handelns*. Unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Stand: 03.09.2009)

Reichmann, J. (2003): *Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen*. Neuwied

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 603-646

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Prenzel, M. (1994): *Computergestützte Lernumgebungen*. Erlangen

Ritterfeld, U. (1999): Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 23 (4), S. 192-197

- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, H. (Hrsg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen, S. 403-432
- Ritterfeld, U. (2007): Elternpartizipation. In: Schöler, H. & Welling, A.: *Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1: Sonderpädagogik und Sprache*. Göttingen S. 922-949
- Ritterfeld, U. & Rindermann, H. (2004): Mütterliche Einstellungen zur sprachtherapeutischen Behandlung ihrer Kinder. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 3, S. 172-182
- Rodrian, B. (2009): *Sprachförderung im familiären Alltag - ein Konzept zur Gruppenarbeit und Einzelarbeit*. Berlin
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York
- Schäfer, G. (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim 2003
- Schank, R. (1999): *Dynamic memory revisited*. Cambridge, N.Y.
- Schnabel, M. (o. J.): Mit Kleinkindern philosophieren. Unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_1155.html (Stand: 07.05.2009)
- Scriven, M. (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, C. (Hrsg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: Piper 1972, S. 60-91
- Shiotsu, T. (2007): The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performances. In: *Language Testing*, 24/1, pp. 99-128
- Siebert, H. (2004): Konstruktivismus - eine Wende der Wahrnehmung. Unter: http://www.sowi-online.de/journal/2004-2/sozialkonstruktivismus_siebert.htm (Stand: 03.09.2009)
- Siekkinen, R. & Taina, H. (1987): *Der Herr König*. Zürich
- Sönnichsen, I. & Liddle, E. (2008): *Mama, wie groß ist der Himmel?* Stuttgart/Wien
- Solotareff, G. (1995): *Du groß, ich klein*. Frankfurt a. M.
- Sonntag, K. & Scharper, N. (2001): Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In: Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 241 -263
- Spycher, P. (2009): Learning academic language through science in two linguistically diverse kindergarten classes. In: *The Elementary School Journal* 109 (4), 359-379

Spychinger, M. (2004): *Bitter, edel oder leicht? Ausführungen zum biographischen Lernen aus Fehlern*. Vortrag auf dem Jahreskongress der DGFE, SGBF, SGL und ÖFEB, Zürich

Stark, R. (1999): *Lernen mit Lösungsbeispielen. Einfluss unvollständiger Lösungsbeispiele auf Beispielelaboration, Lernerfolg und Motivation*. Göttingen

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006): *Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 185-204

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot., K. (2003): *The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the pre-school period, Research Report*. London

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE). Final Report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. London

Szagun, G. (2000): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim

Terhart, E. (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Universität Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung (ZKL-Text Nr. 24). Münster

Terhart, E. (2005): *Lehr-Lernmethoden*. Weinheim und München

Textor, M. (1999): *Väter im Kindergarten*. In: *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 4 (1), S. 10-13. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/47.html> (Stand: 04.03.2010)

Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim

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

Vanderstraeten, R. (2008): *Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem*. In : Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden, S. 99-113

Warfield, J. (2001): *Teaching Kindergarten Children to Solve Problems*. In: *Early Childhood Education Journal*, 28/3, S. 161-167

Weinert, F. E. (1996). *Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10/1, S. 1-12

Weitzman, C. C., Roy, L., Walls, T. & Tomlin, R. (2004): More evidence for reach out and read: A home-based study. In: *Pediatrics*, 113/5, pp.1248-1253

Whitehurst G. J., Falco F. L., Lonigan C. J., Fischel J. E., DeBaryshe B. D, Valdez-Menchaca M. C. & Caulfield, M. (1988): Accelerating language development through picture book reading. In: *Developmental Psychology*, 24, pp. 552-558

Whitehurst, G. J. & Lonigan C. J. (1998): Child development and emergent literacy. In: *Child Development*, 69, S. 848-872

Wilcox-Herzog, A. & Ward, S. L. (2004). Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. In: *Early Childhood Research & Practice*, 6/2, Unter: <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html> (Stand: 07.052009)

Witthaus, U. (1997): Qualitätsmanagement als Baustein zum Haus des Lernens. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.): *Qualität macht Schule*. Düsseldorf

Wolf, A. J. (1999): Kann man Philosophie Kindern nahe bringen? Eine Untersuchung am Beispiel von „Sofies Welt“ von Jostein Gaarder. Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Bd. 18. Köln. Unter: <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/kabi/volltexte/band018.pdf> (Stand: 07.05.2009)

Wolf, B. (2002): *Elternhaus und Kindergarten*. Aachen

Wolf, B. (2003): Familie und Kindergarten. In: Fried, L., Roux, S., Frey, A. & Wolf, B. (Hrsg.) (2003): *Vorschulpädagogik*. Hohengehren, S. 16-37

Wygotski, L. (1934/1974): *Denken und Sprache*. Frankfurt a.M.

Wygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge

Young, E. (1995): *7 Blinde Mäuse*. Berlin

Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003): Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In: Van Kleeck, A., Stahl, S. A. & Bauer, E. B. (Eds.): *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ, pp. 16-36

7. Anhang

7.1 Materialien zu Modul 1: Mit Kindern in den Dialog treten - Sprachförderung als Querschnittsaufgabe

7.1.1 Arbeitsmaterialien: Mit Kindern in den Dialog treten - Gestaltung von Dialogen über verschiedene Frageformen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

7.1.1.1 Fallbeispiel

Anlage 1

Richtige Frage zur richtigen Zeit:

Hinweise zur Ausgangslage: 5 Kinder (4-5 Jahre) spielen im Winter bei eisigen Temperaturen im Außengelände der Tageseinrichtung. Sie finden im Sandkasten Eisflüchen auf zugefrorenen Pfützen. Die Erzieherin kommt dazu.

Marcel: Guck mal, Lukas. Hier ist Eis!

Lukas: Das ist ja ganz weiß! (schaut erst, tritt dann mit dem Fuß auf die Eisfläche. Sein Fuß kracht durch die Eisplatte in den darunter liegenden Hohlraum): Boar, guck mal! Da ist ja gar kein Wasser drunter, nur Luft!

Erzieherin: Warum hast du das gemacht? Jetzt ist es kaputt.

Jenni (nimmt das Eisstück) ui, das ist aber kalt. Meine Handschuhe sind schon ganz kalt und nass vom Eis!

Erzieherin: Kannst du dir erklären, warum das Eis nass wird?

Lukas: Na klar, das schmilzt!

Erzieherin: Ist es bald wieder Wasser?

Marcel: Ja. Aber wenn es wieder kalt wird, ist es wieder Eis.

Erzieherin: Na klar. Dann ist es wieder Eis.

Jenni: Mir ist ganz kalt...Vom Eis ist mir ganz kalt geworden...

Erzieherin: Dann zieh dir die Jacke mal wieder richtig an. Es ist ja schließlich Winter.

Lukas: Genau, im Winter ist es kalt. Da friert man ohne Jacke. Guck mal, wenn ich atme, dann kommt Dampf aus meinem Mund.

Erzieherin: Was passiert da?

Lukas: Meine Luft wird auch ganz kalt! Ob die dann auch ein Eisbrett wird?

Erzieherin: Kannst du einen Weg finden um das auszuprobieren?

Jos Elstgeest: Die richtige Frage zur richtigen Zeit

Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte:

- Es gibt viele verschiedene Sorten von Fragen mit unterschiedlichen Wirkungen auf die Kinder.
- Der Zweck von pädagogischen Fragen sollte die Förderung der Aktivität und des Denkens der Kinder sein.
- Fragen, die zu Aktivität ermutigen (produktive Fragen), erscheinen in mehreren Arten und bilden eine Hierarchie, die die Erfahrung der Kinder widerspiegelt.
- Fragen, die das Denken fördern, beginnen oft mit „warum“ oder „wie“.
- Es sollte der Eindruck vermieden werden, dass zu jeder Frage dieser Art nur eine richtige Antwort existiert. Diese Fragen sind erwünscht, um Kinder zwanglos ausdrücken zu lassen, wie sie über ihre Beobachtungen und Entdeckungen denken.
- Sie führen zu Erkenntnissen, Einsichten und Beobachtungen, an die sich weitere Erkenntnisse, Einsichten, Beobachtungen anknüpfen können.
- Es ist empfehlenswert, in die „Warum“-Fragen die Phrase „Warum, denkst du ...“ mit einzuschließen. So kann das Kind leichter Verantwortung für seine Antwort übernehmen.

- Diese Fragen sollten sorgfältig, zum richtigen Zeitpunkt, ausgewählt werden, so dass Kinder die notwendige Erfahrung haben, um sich ein Urteil zu bilden, das wirklich ihr eigenes ist.

7.1.1.2 Richtlinien für „produktive“ Fragen

Anlage 2

- Studiere bei Kindern die Wirkung, die durch das Stellen verschiedener Arten einer Frage erzielt wird, so dass du die "produktive" von der "unproduktiven" Frage unterscheiden kannst.
- Benutze in der Anfangsphase einer Erkundung die einfachste Form einer produktiven Frage (die Aufmerksamkeit weckende), um Kindern zu helfen, von Details Notiz zu nehmen, die sie sonst vielleicht übersehen würden.
- Aufmerksamkeit weckende Fragen: Habt ihr gesehen? Was seht, hört, fühlt ihr? Was macht es? Was geschieht, wenn ...?
- Benutze Fragen, die zum Messen und Zählen anregen, um Kindern einen Anstoß zu geben, von qualitativer zu quantitativer Beobachtung überzugehen.
- Fragen, die zum Messen und Zählen anregen: Wie viele? Wie oft? Wie lang ist es?
- Diese Fragen führen zu den vergleichenden Fragen
- Benutze vergleichende Fragen, um Kindern zu helfen, ihre Beobachtungen und Daten zu ordnen. Sie führen zu genauerer Beobachtung, zur Klassifizierung und Hierarchisierung.
- Vergleichende Fragen: Was ist stärker, länger, schwerer ...?
- Benutze Handlungsfragen, um zum Experimentieren und zur Untersuchung von Beziehungen zu ermutigen.
- Handlungsfragen: Was geschieht, wenn ...?
- Benutze problemaufwerfende Fragen, wenn Kinder fähig sind, sich selbst Hypothesen aufzustellen und Situationen zu erfinden, um diese zu prüfen.
- Problemaufwerfende Fragen: Kannst du eine Methode finden, um ...
- Wähle die Art von Fragen, die der Erfahrung der Kinder in Bezug auf das spezielle Thema der Untersuchung am besten entspricht.

Richtlinien für „Warum-“ und „Wie“- Fragen

- Immer wenn Fragen gestellt werden, um das Denken der Kinder anzuregen, sollten sie zur Sicherheit "Was denkst du darüber?" oder "Warum, denkst du, ..." mit einschließen.
- Stelle keine Fragen dieser Art, bevor Kinder nicht die notwendige Erfahrung gewonnen haben, die sie brauchen, um aus den Ergebnissen logische Schlussfolgerungen ziehen zu können.
- Wenn Kinder „Warum“-Fragen stellen, überlege, ob sie die Erfahrung haben, um die Antwort zu verstehen.
- Habe keine Angst, zuzugeben, dass du eine Antwort nicht weißt, oder dass niemand sie kennt, (wenn es eine philosophische Frage ist).
- Unterteile Fragen, deren Antworten zu komplex sein könnten, in solche, die Beziehungen betreffen, die die Kinder selbst herausfinden und verstehen können.
- Nimm Fragen von Kindern ernst als einen Ausdruck dessen, was sie interessiert; auch wenn es keine Antwort gibt - verhindere nicht das Fragen.

Nach: Jos Elsgeest (1987): The right question and the right time. Unter:

<http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/praxis/richtigefrage.htm> (Stand: 18.12.2009)

Übung

Gute Fragen formulieren (nach Jos Elstgeest: *Die richtige Frage zur richtigen Zeit*)

Situation: _____

1. Aufmerksamkeit weckende Fragen
2. Fragen zum Messen und Zählen
3. Vergleichende Fragen
4. Handlungsfragen (fordern zum Experimentieren auf)
5. Problemaufwerfende Fragen (Erkundung der Materialien muss vorausgehen!)
- 6 „Wie“- und „Warum“-Fragen (regen zum Nachdenken an und laden zum Gespräch über eigene Erfahrungen ein)
7. weitere Fragen

<p>Feedbacktechniken: Techniken, die von der Erzieherin eingesetzt werden, um das, was ein Kind getan hat, zu kennzeichnen/moderieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Loben/bestätigen ◦ Belohnen ◦ Tadeln/zurückweisen
<p>Unterstützungstechniken: Alle Ausdrucksformen der Erzieherin, die Beiträge eines Kinder/einer Gruppe aufgreifen, herausfordern und weiterführen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Kommentieren ◦ Korrigieren ◦ Erweitern ◦ Verbinden
<p>Herausforderungstechniken: Alle verbalen Äußerungen der Erzieherin, die das Kind/die Gruppe provozieren, zu „begreifen“, um welchen sprachlichen Inhalt es gerade geht und wie dieser beschaffen ist und wie er weiter erschlossen werden kann.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Themen benennen/strukturieren ◦ Themen vernetzen (horizontal/vertikal) ◦ Lernmöglichkeiten(Erfahrungen/Situationen) aufzeigen ◦ Kennzeichen/Berichte herausfordern ◦ Vergleiche anstellen ◦ Zusammenhänge/Ursachen hinterfragen/erklären ◦ Erklärungen geben/nachfragen (detaillieren) ◦ Handlungsanweisungen geben ◦ Rollen kennzeichnen/vergeben ◦ Begriffe einführen ◦ Informationen geben ◦ Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen ◦ Kompetenz/Fortschritt bewusst machen ◦ Möglichkeiten, die eigene Leistung selbst einzuschätzen, klar machen
<p>Förderformate: Alle Kommunikationsrahmen, die geeignet sind, den sprachlichen Ausdruck sowie die sprachliche Kommunikation von Kindern zu erleichtern oder zu provozieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rituale (Stuhlkreis, Kinderkonferenz usw.) ◦ Kommunikationsregeln ◦ Spiele (Puppen-/Rollenspiel) ◦ Kinderkultur (Geschichten, Verse, Lieder usw.) ◦ Sprachliche Fantasie/Humor ◦ Materialien (Bilderbücher, Tischspiele usw.) ◦ Professionelle Diagnosehilfen (Beobachtungsverfahren, Sprachtests usw.) ◦ Professionelle Förderhilfen (Sprachfördermaterial, -spiele, -programme) ◦ Projekte (Sprachförderprojekte) ◦ Beteiligung an KiTa-übergreifenden Maßnahmen ◦ Anregungen/Hilfen durch Fachexpertinnen/-dienste

7.1.2 Arbeitsmaterialien: Mit Kindern in den Dialog über ihr Lernen treten - Gestaltung von Dialogen über das Lernen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

7.1.2.1 The magic moment

Anlage 4

"The magic moment"

Thema/ Interesse	Lernstrategien	Kompetenzen
Stabschaukel beherrschen Draufkommen Schaukeln Runterkommen	Abwarten Zuschauen Ausprobieren Alternativen suchen Eigenes Handeln auf das Handeln anderer Kinder abstimmen	eigenes Handeln auf das anderer einstellen Körperbeherrschung Trockene Hände greifen besser Nutzt Steighilfen Balance halten traut sich, alleine abzustiegen

„Wie lernt Max?“ - Wie bilden sich Kinder? -

Kinder bringen sehr viele Potentiale mit!

Kinder bilden sich selbst!

Kinder verknüpfen neue Erfahrungen mit bereits Bekanntem!

Kinder lernen ganzheitlich!



Kinder lernen mit anderen (Ko-Konstruktion)!

Kinder lernen durch eigene Aktivität!

Kinder lernen das, was für sie eine Bedeutung hat!

Kinder konstruieren sich ihre eigene Welt!

Kinder lernen durch komplexe Sinneserfahrungen!

Das Drei – Schritt - Interview

Jeder überlegt sich zunächst Fragen / Impulse zum Thema:
Gestaltung des Dialogs mit Max über sein Lernen



5 Min.



Person **A** interviewt Person **B**

Person **B** interviewt Person **C**

Person **C** interviewt Person **A**



Person **C** hört aktiv zu, macht sich Notizen 3 Min.

Person **A** hört aktiv zu, macht sich Notizen 3 Min.

Person **B** hört aktiv zu, macht sich Notizen 3 Min.



Tauschen Sie sich nun in Ihrer Gruppe aus, formulieren 6 Aussagen / Fragen, auf die Sie sich in der Gruppe geeinigt haben, und halten diese auf einem Plakat fest. 6 Min

Information

Mit Kindern über ihr Lernen in den Dialog treten

Die Förderung der Sprachkompetenz von Kindern umfasst neben vielen anderen Aspekten auch **den Dialog** über die Lernprozesse der Kinder.

Das Nachdenken und Sprechen über die eigenen Lernprozesse regt das Denken und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder an (Metakognition). So erlangen die Kinder Wissen über eigene kognitive Vorgänge. Metakognitives Bewusstsein erwerben sie unter Anleitung und mit Unterstützung. Werden sie nicht auf ihre gedanklichen Prozesse hingewiesen, bleiben diese im Wesentlichen unbewusst und unterentwickelt¹³.

Für die Effizienz von Lernprozessen ist es entscheidend, was die Kinder denken zu tun, wenn sie lernen. Es ist erforderlich, dass die Erzieherin die Lernstruktur für die Kinder erkennbar macht. Dadurch entsteht ein intensiver Dialog, der für die Sprachentwicklung des Kindes große Bedeutung hat. Neben der wichtigen Funktion der Ko-Konstruktion durch peers kann den Kindern in der Ko-Konstruktion mit den Erwachsenen bewusst werden, dass sie auf eine bestimmte Art und Weise gehandelt haben. Das fördert die Fähigkeit zu erkennen, **dass** sie etwas gelernt haben und **wie** sie etwas gelernt und erreicht haben¹⁴.

Durch den Austausch erhalten die pädagogischen Fachkräfte einen Einblick in die Fragen, Interessen und Lernstrategien der Kinder. Daran anknüpfend können sie gemeinsam mit den Kindern nachdenken, forschen, experimentieren und Gelegenheiten schaffen, die Lernstrategien der Kinder zu fördern.

Grundvoraussetzung für den Dialog ist eine dialogische Haltung der Fachkraft. Nur dadurch ist es möglich, sich dem Denken und Wissen der Kinder zu nähern.

Die Kinder erleben, dass die pädagogische Fachkraft ihre Perspektive verstehen will und ein echtes Interesse an ihren Aktivitäten, Gedanken und Gefühlen hat. Sie erleben, dass ihre Sicht auf die Welt für andere von Bedeutung ist. Dadurch entsteht bei den Kindern eine große Sprechfreude. Sie werden in ihrer Mitteilungsfähigkeit und Sprachentwicklung gefördert.

Dokumentationen (Filmsequenzen, Lerngeschichten, Fotos, Portfolios, Könnnerhefte, etc.) bieten eine gute Grundlage zur Begleitung von Lernprozessen von Kindern. Sie stellen ein Mittel dar, sich auf das kindliche Denken einzustellen und es gleichzeitig herauszufordern. Die pädagogische Fachkraft übersetzt ihr eigenes Verständnis in den Horizont des Kindes, so dass eine gemeinsame Basis entsteht, auf der Kind und Erzieherin bei der Aufgabenbewältigung kommunizieren können.

¹³ vgl. Gisbert, K. (2003): Wie Kinder das Lernen lernen. In: W. Fthenakis: *Elementarpädagogik nach Pisa*. Freiburg.

¹⁴ vgl. Leu, H. R. u.a. (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten*. Weimar, Berlin.

7.1.3 Arbeitsmaterialien: Mit Kindern über Bilder und Texte in den Dialog treten - Dialogisches Lesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

7.1.3.1 Dialogisches Lesen - Allgemeines

Anlage 7

Auch in Deutschland rücken die sprachlichen Kompetenzen von Kindern in den Fokus des Interesses. Besonders die Förderung von Kindern, die im Kindergarten Defizite in der Sprachentwicklung aufweisen, spielt eine wichtige Rolle. Das betrifft sowohl Kinder mit Deutsch als Erst- wie auch als Zweitsprache. Folgende Fragen werden dabei (in Anlehnung an die amerikanischen Vorarbeiten) aufgegriffen:

- Wie kann auf spielerische Art und Weise Sprache und somit auch die Vorläuferfähigkeiten für den späteren Schriftspracherwerb im Rahmen einer Literacy-Pädagogik gefördert werden?
- Wie können Defizite in der sprachlichen Entwicklung durch gemeinsame Bilderbuchbetrachtung und durch gemeinsames Vorlesen aufgefangen werden?

Die Antwort darauf kann im Konzept des Dialogischen Lesens („dialogic reading“) gefunden werden. Der Begriff wurde von Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca und Caulfield (1988)¹⁵ geprägt und bezeichnet eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder ein anderes visuell ansprechendes Material (z.B. Fotos, Kataloge). An erster Stelle steht das Gespräch über das Buch, wobei der Inhalt bzw. Text zunächst eine eher nebensächliche Rolle spielt. Wichtig dagegen ist, dass das Kind - nicht der Erwachsene - zum Erzählenden der Handlung wird.

Dialogisches Lesen ist für alle Kinder, Eltern und Erzieher/innen geeignet, die Spaß an der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung und dem Vorlesen haben. Es stellt für alle Beteiligten eine große Bereicherung dar. Man nimmt sich Zeit füreinander und tritt in einen gemeinsamen Dialog.

Dialogisches Lesen ist für diejenigen Kinder besonders förderlich, die im Vorschulalter noch wenig Kontakt mit Büchern und Vorlesen hatten und dadurch häufig Defizite im sprachlichen und später auch im schriftsprachlichen Bereich zeigen. Auch beim Erlernen einer Zweitsprache kann diese Vorlesetechnik sehr hilfreich sein, da sich durch das Wiederholen und die Expansion kindlicher Aussagen neue Wörter festigen und Sprache in ihrem Kontext und mit ihren grammatikalischen Strukturen gelernt wird. Auch die Verknüpfung des Visuellen (Bilder) mit dem Auditiven (gehörte und gesprochene Sprache) erleichtern das Erlernen einer neuen Sprache.¹⁶

Beim klassischen Vorlesen liest die Erzieherin vor, die Kinder sollen gemeinhin still sitzen, das Buch anschauen und zuhören. Es gibt kaum Interaktion zwischen dem Vorleser und dem Kind, Fragen der Kinder stören den Leseprozess.

Beim dialogischen Vorlesen stehen die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind im Mittelpunkt, es kommt zum Rollentausch. Das Kind wird angeregt, selbst die Geschichte zu erzählen, das Buch dient in erster Linie als Impuls zum Gespräch. Der Erwachsene

¹⁵ Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988): Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, S. 552-558.

¹⁶ nach: Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Susanna Roux (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> (Stand: 07.05.2009)

übernimmt eher die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt offene Fragen, ergänzt Informationen und gibt Impulse, damit das Kind über das Buch hinausgehende eigene Ideen und Vorstellungen zur Geschichte entwickelt und diese mitteilt. Die Antworten des Kindes werden zum einen durch Lob und Wiederholung verstärkt, zum anderen wird das Kind zu immer anspruchsvolleren Antworten ermutigt, indem die Äußerungen des Kindes weiter geführt und immer schwierigere Fragen gestellt werden.

Ein zentrales Merkmal dialogischen Vorlesens ist die Verwendung von bestimmten Impulsen, durch die das Kind angeregt wird, eine aktive Rolle im Vorleseprozess zu übernehmen.

Wichtigstes Ziel des Vorlesens ist jedoch nach wie vor, dass Kind und Vorleser Spaß und Freude beim Vorlesen haben, weshalb auch normales Vorlesen bedeutsam bleibt.¹⁷

¹⁷ nach: Kammermeyer, Gisela (2003): Chancen des Kindergartens nutzen - Förderung von „literacy“ in der frühen Kindheit. In: Rolf Arnold & Herbert Günther (Hrsg.): *Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse*. Schriftenreihe: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Heft Nr. 19, S. 71-80.

7.1.3.2 Dialogisches Lesen - Forschungsergebnisse

Anlage 8

Die Fördereffekte des „dialogischen Vorlesens“ wurden von der Gruppe um Whitehurst und von Hargrave & Sénéchal (2000)¹⁸ in mehreren empirischen Studien belegt. Diese Untersuchungen sind nicht nur wegen ihres ermutigenden Ergebnisses im Hinblick auf die Möglichkeiten von Sprachförderung interessant, sondern auch deshalb, weil es konkrete Hinweise für die Realisierung dialogischen Vorlesens in der Praxis gibt, die sich in diesen Studien bewährt haben. In der Studie von Lonigan & Whitehurst (1998)¹⁹ beispielsweise nahmen 114 3- bis 4-jährige Kinder mit geringen Sprachfähigkeiten aus einkommensschwachen Familien teil. Ihnen wurde in dialogischer Form sechs Wochen lang vorgelesen. Verglichen wurden folgende vier Gruppen:

- a. Dialogisches Vorlesen im Kindergarten, b. Dialogisches Vorlesen in der Familie,
- c. Dialogisches Vorlesen in Kindergarten und Familie, d. Kontrollgruppe

Die Kinder wurden zufällig den vier genannten Bedingungen zugeordnet. Nachdem Eltern und Erzieherinnen eine intensive Einführung in die Prinzipien dialogischen Vorlesens erhalten hatten, wurde den Kindern in den Experimentalgruppen (a-c) in Gruppen von höchstens fünf Kindern täglich ca. zehn Minuten in dialogischer Form vorgelesen. Dieser Prozess wurde durch Lesetagebücher dokumentiert. Um die Wirkungen des dialogischen Lesens zu erfassen, wurden vor der Intervention Wortschatz und Sprachflüssigkeit der Kinder und nach der Intervention deren Wortschatz, Sprachflüssigkeit, Sprachproduktion und semantische Komplexität beim Vorlesen unbekannter Bücher erfasst.

Dabei belegen die Ergebnisse, dass Erzieherinnen und Eltern durch dialogisches Vorlesen die sprachliche Entwicklung von Kindern in relativ kurzer Zeit fördern können. Die Kinder in den drei Experimentalbedingungen hatten signifikant höhere Werte hinsichtlich der Wortflüssigkeit als die Kontrollgruppe, Kinder in der Familiengruppe hatten hinsichtlich des aktiven Wortschatzes höhere Werte, es konnte jedoch kein signifikanter Unterschied hinsichtlich des passiven Wortschatzes festgestellt werden. Zusätzlich zu den standardisierten Tests wurde auch die Sprachproduktion der Kinder in einer halbstrukturierten Lese-Interaktion erhoben. Hierbei schauten die Kinder mit einem ihm vertrauten Erwachsenen, der ihnen offene Fragen stellte, ein bekanntes und ein unbekanntes Buch an. Die Vorleseinteraktionen wurden aufgezeichnet und transkribiert und mit einem Verfahren der Spontansprachdiagnostik ausgewertet.

Durch die Analyse dieser Spontanstichproben, die in einer natürlichen Situation erfasst wurden, konnte nachgewiesen werden, dass durch dialogisches Vorlesen die Sprachfähigkeit der Kinder erfolgreich gefördert werden kann.²⁰

Sowohl Whitehurst et al. (1994)²¹ als auch Lonigan & Whitehurst (1998) kamen mit ihren Untersuchungen zu folgenden Ergebnissen:

¹⁸ Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies - the benefits of regular and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 1, S. 75-90.

¹⁹ Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 2, S. 163-290.

²⁰ nach: Kammermeyer, Gisela (2003): Chancen des Kindergartens nutzen - Förderung von „literacy“ in der frühen Kindheit. In: Rolf Arnold & Herbert Günther (Hrsg.): *Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse*. Schriftenreihe: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Heft Nr. 19, S. 71-80.

²¹ Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. (1994): A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, pp. 679-689.

1. Kinder, die in ihrer sprachlichen Entwicklung einen Rückstand auf Gleichaltrige hatten, konnten durch die Leseförderung in kürzester Zeit ihre sprachlichen Fähigkeiten so weit verbessern, dass sie den gleichen Entwicklungsstand wie die Kinder hatten, die ihnen noch vor kurzem um Längen voraus waren.
2. Der Wortschatz wurde erweitert, neue Begriffe und deren Bedeutung wurden erlernt. Grammatische Strukturen und Sprache in ihrem Kontext wurden verstanden.

Weitere positive Wirkungen des Dialogischen Lesens sind die, dass das Kind durch Lob und Wertschätzung, die es in der Lesesituation erfährt, ein größeres Selbstbewusstsein und ein positiveres Selbstbild aufbaut. Darüber hinaus wird der Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind gefördert. Mit solchen Wirkungen kann aber nur dann gerechnet werden, wenn regelmäßig gelesen (ideal täglich) und das Kind für seine Aussagen und Beiträge gezielt gelobt wird.²²

²² nach: Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Susanna Roux (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> (Stand: 07.05.2009)

7.1.3.3 Dialogisches Lesen - Vorlesearten im Vergleich

Anlage 9

Das Vorlesen ist eine ideale Möglichkeit, Kinder in Kontakt mit Büchern und dem Lesen zu bringen. Vorlesen bedeutet Begegnung und gemeinsames Erleben. Persönliche Zuwendung und ein positives Lese-Vorbild spielen eine große Rolle.

Vorlesen spielt in der Lesesozialisation mit den beiden Teilbereichen Leseerziehung und Lesebildung eine bedeutende Rolle. Es ist Bestandteil und Vorstufe des Lesens. Vorlesen kann unterschiedliche pädagogische Funktionen haben. Dementsprechend gibt es auch verschiedene Formen von Vorlesen. Zwei markante Vorleseformen werden nun gegenüber gestellt und anhand ihrer Merkmale vergleichend charakterisiert. Dabei soll besonderes Augenmerk darauf liegen, inwiefern sich die Erwachsenen unterschiedlich bei beiden Vorleseformen verhalten. Diese Unterschiedlichkeit hängt insbesondere mit den verschiedenen Auffassungen zur Erwachsenen- und Kinderrolle beim Vorlesen zusammen.

klassisches Vorlesen		Dialogisches Lesen
Erwachsener eher gleichbleibend aktiv (liest vor)	↔	Erwachsener anfangs aktiv (stellt Fragen, gibt verstärkt Impulse), dann zunehmend passiver
Kinder eher gleichbleibend passiv	↔	Kind aktiv (zunehmende Aktivität des Kindes)
kaum Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind	↔	ständige Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind
Beiträge der Kinder stören	↔	Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht
Beiträge der Kinder werden nur kurz kommentiert	↔	Beiträge der Kinder werden aufgegriffen, integriert und erweitert

Das klassische Vorlesen erfolgt häufig im Stuhlkreis mit der gesamten Kindergartengruppe oder in kleineren Gruppen. In erster Linie ist der Erwachsene beim Vorlesen aktiv. Die Kinder sind bei dieser Art des Vorlesens eher passiv. Sie hören dem Erwachsenen zu und verfolgen die Geschichte, ohne jedoch viele eigene Beiträge zu liefern. Einen Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern gibt es eher selten, denn dieser wird als Unterbrechung und als störend empfunden. Der Fokus wird stattdessen im Fall einer Unterbrechung schnell wieder auf die Geschichte und das Thema gelenkt.

Unter Dialogischem Lesen versteht man eine bestimmte Art der dialogorientierten Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch.

Während beim klassischen Vorlesen der Erwachsene vorliest und die Kinder zuhören, kommt es beim Dialogischen Lesen zu einem Rollentausch: Das Kind wird hier zum Erzähler der Geschichte; der Erwachsene rückt stattdessen zunehmend in die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt Fragen, gibt Impulse, ergänzt und erweitert die Aussagen des Kindes und ermuntert es dahingehend, in eigenen Worten über das Buch, seine Bilder und dessen Geschichte zu reden.

Alle Beteiligten befinden sich in ständiger Interaktion, wobei Beiträge von Seiten der Kinder ausdrücklich erwünscht sind. Diese werden dann wiederum vom Erwachsenen aufgegriffen: Es wird ein Alltagsbezug hergestellt, die kindlichen Äußerungen werden erweitert und in einen Kontext gebracht. Für die Beiträge wird das Kind gelobt. Der Erwachsene regt also durch gezielte Impulse und Fragen die kindliche Sprachaktivität an²³.

²³ nach: Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Susanna Roux (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> (Stand: 07.05.2009)

7.1.3.4 Dialogisches Lesen - Organisatorisches

Anlage 10

Die Ideen und Möglichkeiten, die sich für den Kindergartenalltag aus dem Dialogischen Lesen ergeben, sind vielfältig. In jeder Kindertagseinrichtung lassen sich räumliche, personelle oder zeitliche Kapazitäten finden oder ausbauen, um in dieser Richtung aktiv zu werden. Über folgende, das Dialogische Lesen unterstützende Möglichkeiten kann dabei u.a. nachgedacht werden:

- das Einrichten einer Lesecke, eines Leseraumes
- der Aufbau einer Bibliothek für Kinder, damit sie auch Bücher mit nach Hause nehmen können
- das Einrichten fester Zeiten für Vorlesen im Tagesablauf
- das Einrichten fester Gruppen, mit denen dialogisch gelesen wird
- ein Bibliotheksbesuch mit Kindern und Eltern
- die Gestaltung von Informationsabenden bzw. -nachmittagen für Eltern über Lesen und Vorlesen und dessen Relevanz für die kindliche (Sprach-)Entwicklung
- die Einladung externer Personen, die in den Kindergarten kommen und zu festen Tageszeiten oder an festen Wochentagen vorlesen (Leseomas und -opas, Studenten, Eltern, ...) ⇒ Vernetzung von Ressourcen vor Ort

Bei der Durchführung des Dialogischen Lesens haben sich folgende Rahmenbedingungen bewährt: Dialogisches Lesen sollte in einer für die Kinder angenehmen Atmosphäre stattfinden, die vom Erwachsenen dementsprechend ausgesucht und arrangiert ist. Im Kindergarten bietet sich beispielsweise die Lese- oder Kuschecke an, im Idealfall ein separater Raum, in dem es nicht zu Unterbrechungen und Störungen von außen kommt. Im familiären Kreis kann Dialogisches Lesen auf der gemütlichen Couch stattfinden. Es sollte immer darauf geachtet werden, dass genügend Lichteinstrahlung herrscht, damit alle Kinder die Bilder gut sehen können. Ein weiterer Punkt, den es zu beachten gilt, ist der, dass nicht mehr als maximal vier Kinder plus Erwachsener sich gemeinsam einem Buch widmen sollten. So bleibt die gute Einsicht für alle gewährleistet, und die Kinder finden die körperliche Nähe und Geborgenheit beim Erwachsenen, die sie brauchen. Es bietet sich die Kuschecke an, in der genug Platz ist, so dass Erwachsene und Kinder sich vor das Buch setzen können und alle eine gute Sicht ins Buch haben.

Zeitliche Begrenzungen gibt es keine. Solange das Kind Interesse zeigt und über die Bilder sprechen will, kann man sich gemeinsam dem Dialogischen Lesen widmen. Nachweisliche Erfolge auf die sprachliche Entwicklung konnten bei Arnold et al. (1994)²⁴ schon nach 10 Minuten täglichen Lesens nachgewiesen werden, andere Untersuchungen sprechen von 20 Minuten. Auf jeden Fall sollte sich der Erwachsene Zeit für sich und das Kind/die Kinder nehmen. Es geht darum, gemeinsam Spaß zu haben und neue, positive Erfahrungen im Umgang mit Büchern zu machen. Es sollte eine Bereicherung für Erwachsene und Kinder sein.

Dialogisches Lesen bietet vielseitige Möglichkeiten, die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern. Nach den Forschungsergebnissen zu urteilen ist es möglich, mit nur minimalem zeitlichem Aufwand vorhandene sprachliche Defizite auszugleichen. Auf kindgemäße Art und Weise kann Kindern mit Entwicklungsdefiziten geholfen werden, sprachlich aktiver und sicherer zu werden. Es werden die Vorläuferfähigkeiten für den späteren Schriftspracherwerb und das Lesen (emergent literacy) gefördert. Sowohl die

²⁴ Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 96, S. 235-243.

Familie als auch vorschulische und schulische Einrichtungen können davon profitieren. Letzten Endes haben alle Spaß an den veränderten Beziehungen und dem veränderten Umgang miteinander. Das Kind erfährt, dass man sich Zeit für es nimmt und dass es ernst genommen wird. In einem geschützten Rahmen kann es sich mit Sprache und Sprechen auseinandersetzen, kann neue, positive Erfahrungen sammeln, daran wachsen und sich weiter entwickeln.²⁵

²⁵ nach: Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Susanna Roux (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> (Stand: 07.05.2009)

7.1.3.5 Strategien des Dialogischen Lesens

Anlage 11

Beschreibungen von und Beispiele zu Strategien des Dialogischen Lesens (nach Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003): Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In: A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.): *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 16-36.)

Strategie	Beschreibung	Beispiel
Ergänzung	Lücken, die das Kind auffordern, ein Wort zu ergänzen bzw. einen Satz zu vervollständigen	E.: „Auf der Insel lebten drei ____.“
Erinnerung	Fragen, die das Kind auffordern, sich an ein bestimmtes Detail zu erinnern	E.: „Weißt du noch, worüber sich die Frösche gestritten haben?“
offene Fragen	Aussagen/Fragen, die das Kind ermutigen, über das Buch zu sprechen	E.: „Siehst du, was auf diesem Bild passiert?“
W-Fragen	Was-, Wo- und Warum-Fragen	E.: „Warum ärgert sich die Kröte denn jetzt?“
Verknüpfung	Fragen, die das Kind veranlassen, das Geschehen im Buch mit eigenen Erlebnissen zu verknüpfen	E.: „Hast du dich auch schon mal mit jemandem gestritten?“
Differenzierung	Aussagen/Fragen, die das Kind veranlassen, über Einzelheiten des Buches zu sprechen	E.: „Wie sind die Frösche denn gerettet worden?“
Feedback	richtige Äußerungen des Kindes positiv verstärken und misslungene Äußerungen indirekt korrigieren	K.: „Die haben sich immer so gestreitet.“ E.: „Genau, das waren die Frösche, die sich immer so gestritten haben.“
Erweiterung	Äußerung des Kindes wiederholen und durch zusätzliche Information ergänzen	K.: „Die Frösche haben sich immer gestritten.“ E.: „Die Frösche haben sich um das Wasser, die Erde und die Luft gestritten. Das sind drei Elemente.“
Wiederholung	Aussagen/Fragen, die das Kind ermutigen, vom Erwachsenen eingebrachte neue Wörter usw. zu wiederholen	s. <i>Erweiterung</i> E.: „Erzähl mir noch mal, worum die Frösche sich gestritten haben.“ K.: „Um Luft, Wasser, Erde.“ E.: „Was sind Luft, Wasser und Erde?“ K.: „Das sind die Elemente.“

7.1.3.6 Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit - Anwendung der Strategien

Anlage 12

Diejenige/derjenige Teilnehmer, die/der am nächsten zur Tür sitzt, ist die Nummer 1.
Zählen Sie dann im Uhrzeigersinn die Nummern 2 und 3 ab.

Teilnehmer/in Nr. 1 übernimmt die Rolle DER ERZIEHERIN/DES ERZIEHERS.

Teilnehmer/in Nr. 2 übernimmt die Rolle DES KINDES.

Teilnehmer/in Nr. 3 ist DIE PROTOKOLLANTIN/DER PROTOKOLLANT für die **Fragen und Impulse der Erzieherin/des Erziehers**.

Bitte wählen Sie **zwei** der folgenden drei Strategien zum Dialogischen Lesen aus, um diese in den oben genannten Rollen anzuwenden:

Strategie	Beschreibung	Beispiel
offene Fragen	Aussagen/Fragen, die das Kind ermutigen, über das Buch zu sprechen	E.: „Siehst du, was auf dem Bild passiert?“
Verknüpfung	Fragen, die das Kind veranlassen, das Geschehen im Buch mit eigenen Erlebnissen zu verknüpfen	E.: „Hast du dich auch schon mal mit jemandem gestritten?“
Differenzierung	Aussagen/Fragen, die das Kind veranlassen, über Einzelheiten des Buches zu sprechen	E.: „Wie sind die Frösche denn gerettet worden?“

Die Teilnehmerin Nummer 1 (Erzieher/in) erhält dazu ein Bilderbuch.

Geplant ist, dass Sie in Ihrer Gruppe drei Gesprächsrunden durchführen.

Dazu nehmen Sie in jeder Runde eine andere Rolle ein.

Der Wechsel wird jeweils von den Moderatoren eingeleitet.

7.1.3.7 Arbeitsauftrag zur Reflexion

Anlage 13

Reflektieren Sie bitte - auch unter Zuhilfenahme Ihrer Aufzeichnungen - die Umsetzung der Strategien unter folgenden Aspekten:

- Welche Schwierigkeiten bereitete mir die Anwendung einzelner Strategien?
- Welche Ideen habe ich für den Umgang mit diesen Schwierigkeiten?
- Können mir die Strategien in meiner eigenen unterrichtlichen Arbeit weiterhelfen?

Notieren Sie bitte die wichtigsten Aspekte der gemeinsamen Reflexion auf den vorliegenden Karten, um diese im Plenum nutzen zu können.

7.1.4 Arbeitsmaterialien: Mit Kindern über Fragen des Lebens in den Dialog treten - Philosophieren zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern

7.1.4.1 Thesen - Modelle - Meinungen: Philosophieren mit Kindern und die Entwicklung der Sprachfähigkeit

Anlage 14

Philosophische Gespräche mit Kindern fördern deren Denkvermögen, entwickeln ihr Ausdrucksvermögen und lassen Fähigkeiten entstehen, Probleme und Fragen aus verschiedenen Gesichtspunkten zu beurteilen. In den Kindern kann damit die Begeisterung geweckt werden, grundlegende Fragen des Lebens und der Welt zu durchdenken (Schnabel o. J.).

Philosophieren mit Kindern vermittelt kommunikative Fähigkeiten, die einen vernünftigen Umgang mit anderen befördern.

Sie helfen das Selbstvertrauen zu stärken und Toleranz und Respekt vermitteln.

Kinder lernen nicht nur zu reden, Ansichten zu entwickeln und Meinungen zu vertreten, sondern auch anderen zuzuhören, sie als gleichwertige Gesprächspartner zu akzeptieren (Ebers & Melchers 2001).

Kinderphilosophen/innen verfolgen unterschiedliche Ziele. Wie in jeder Philosophie steht auch beim Philosophieren mit Kindern am Anfang das Staunen und Fragen. Durch die philosophischen Gespräche könne bei Kindern das ungestüme Fragen und Staunen wach gehalten werden (Martens 1999).



Orales, manuelles und visuelles Erkunden

Verständnis für kausale Beziehungen: Wie wir aus der Studie von Watson erfahren haben, vermag ein Kind bereits in den ersten Lebenswochen einfache ursächliche Zusammenhänge erfassen. Sobald es Gegenstände ergreifen und mit ihnen hantieren kann, nehmen seine Erfahrungsmöglichkeiten sprunghaft zu. Ein Kind bewegt eine Rassel hin und her und erzeugt dabei ein Geräusch. Celine zieht ihr Spielzeug immer wieder zu sich hin und wird dabei auf die Beziehung zwischen den Hand- und den Armbewegungen, der Schnur und dem fahrbaren Spielzeug aufmerksam. Um herauszufinden, welche Arm- und Handbewegungen zum Erfolg führen, muss Celine auch viele erfolglose Versuche ausführen. Kausale Beziehungen lernt das Kind nur durch Versuch und Irrtum zu begreifen.

Kategorisieren: Am Ende des zweiten Lebensjahres entdeckt ein Kind, dass Gegenstände aufgrund bestimmter Eigenschaften gleich oder verschieden sein können. Es sortiert spontan Messer, Gabeln und Löffel anhand ihrer unterschiedlichen Formen aus oder ordnet zusammengehörige Spielsachen, wie etwa Stühle, Tisch und Tellerchen in der Puppenstube. Für manche Eltern bringt dieses Spiel ein Bedürfnis nach Ordnung zum Ausdruck - was sie erfreut zur Kenntnis nehmen. Dahinter steckt aber weniger ein Ordnungssinn als vielmehr ein Grundprinzip des menschlichen Denkens: das Kategorisieren nach bestimmten Kriterien. Das Kind kommt von selbst zur Einsicht, dass Gegenstände aufgrund bestimmter Eigenschaften gleich oder verschieden sein können. (Largo 2001)

Die Erwachsenen lernen in den philosophischen Diskussionen mit Kindern, wie sie auf Kinder eingehen müssen, um eine offene und ungezwungene Auseinandersetzung zu erreichen. Es bedarf schon einiger methodischer und didaktischer Raffinesse, mehr aber noch eines besonderen geistigen und zwischenmenschlichen Klimas, um Kleinkinder anzuregen, über Frieden, Glück, Gerechtigkeit, Wissen, Zeit, Ethik, Leben und Tod nachzudenken (Matthews 1989).

Ich bin der Mittelpunkt der Welt: Das präoperationale Denken (Piaget)

An das sensomotorische Denken schließt sich im Alter von ca. zwei bis sieben Jahren das präoperationale Denken an. Natürlich unterscheidet sich ein sechsjähriges Kind erheblich von einem zweijährigen, sowohl in den intellektuellen und sprachlichen, aber auch in den sozialen Fähigkeiten. Durch den Gebrauch der Sprache lernt das Kind zwischen Zeichen und Bezeichnetem zu unterscheiden; es fängt auch an, sein eigenes Verhalten zu kontrollieren. Häufig wird von Kindern dieser Phase behauptet, sie könnten noch nicht logisch denken. Dies ist nur teilweise richtig, da sie durchaus zu logischen Folgerungen fähig sind. Allerdings ist ihre Logik noch *irreversibel*. Was dies bedeutet, lässt sich gut anhand des berühmten Umschüttexperiments von Piaget veranschaulichen. Schüttet man aus einem Glas eine Flüssigkeit in ein schmaleres, höheres Glas, behauptet das präoperationale Kind, in dem schmaleren Glas sei jetzt mehr Flüssigkeit. Es kann den Vorgang noch nicht umkehren, also aus der Tatsache, dass beim Zurückschütten in das breitere Glas der Flüssigkeitsstand wieder niedriger ist, auf die Invarianz der Flüssigkeitsmenge schließen. Piaget bezeichnet mit Reversibilität nicht nur die direkte Umkehrbarkeit eines Vorgangs (wie beim Zurückschütten), sondern auch Formen indirekter Kompensation, also z. B. die Überlegung, dass das zweite Glas nicht nur höher, sondern auch schmaler ist - die Breite hier also die Höhe „kompensiert“.

Das präoperationale Denken ist „zentriert“, es beschränkt sich häufig auf einen einzigen Aspekt einer Situation - beim Umschüttversuch also auf die Höhe der Wassersäule - und vernachlässigt andere wichtige Aspekte. Ein Kind in dieser Phase ist meist noch unfähig, seine Umgebung aus einer anderen Perspektive als der eigenen zu sehen. Seine Sicht der Welt ist „egozentrisch“, es kann sich z. B. nicht in eine andere Person hineinversetzen und erklären, wie diese eine bestimmte Szene sieht (was z. B. aus deren Blickwinkel weiter vorne bzw. hinten steht). Es geht ganz selbstverständlich davon aus, dass alle anderen genau das sehen, was es selbst sieht. Eltern machen immer wieder die Erfahrung, dass sie Schwierigkeiten haben, von den Kindern berichtete Erlebnisse zu verstehen. Dies liegt häufig weniger am sprachlichen Unvermögen der Kinder, sondern an der Selbstverständlichkeit, mit der die Kinder davon ausgehen, dass andere genauso viel über eine Situation wissen wie sie selbst. Den kindlichen Egozentrismus sollte man allerdings nicht mit der narzisstischen Selbstbezogenheit mancher Erwachsener verwechseln - obwohl phänomenologische Ähnlichkeiten manchmal unverkennbar sind. Der Egozentrismus des Kindes ist eine notwendige und unvermeidbare Zwischenstufe seiner Entwicklung, der Egozentrismus des Erwachsenen meist das Resultat einer defizitären sozial-kognitiven Entwicklung.

Philosophie als aktive Auseinandersetzung zeigt sich bei Kindern oft im Hinterfragen von Selbstverständlichem. Kritische Kinderfragen (warum, weshalb, wieso?) machen besonders deutlich, wie sehr Philosophie durch den Dialog lebt (Wolf 1999).

Und schließlich gilt es die Argumente und Gedankengänge in unseren Debatten auf ihre Stichhaltigkeit zu untersuchen. In philosophischen Gesprächen lernen die Kinder, welche Begründungen sich einer Sache annähern oder ihr entsprechen (Brüning 1990).

Philosophieren mit Kindern heißt nicht mehr und nicht weniger, als genau dies gemeinsam mit Kindern zu tun. Gemeinsam mit Kindern den Bedeutungen von Wörtern nachforschen. Gemeinsam mit ihnen nach den Gründen zu fragen, warum etwas ist wie es ist. Und gemeinsam die Folgen von Handlungen und Sachverhalten erwägen und abwägen. Dabei müssen die gefundenen Antworten für jeden einsehbar sein (rational) und man muss über die Art des Antwort-Gebens selbst wiederum Rechenschaft ablegen können (reflexiv). Dieses engere Verständnis von Philosophieren unterscheidet sich zunächst einmal von dem umgangssprachlichen Gebrauch im Sinne von „nachdenken“ oder „über etwas grübeln und sinnieren“. Philosophieren ist nachdenken, aber nicht alles Nachdenken ist Philosophieren. Es ist ein gemeinsames Nachdenken, das auf wechselseitiges Verstehen abzielt und selbst wieder zum Gegenstand des Nachdenkens werden kann (Dittmann o. J.).

Stephan Engelhart grenzt, ebenfalls im Sinne einer Arbeitshypothese, in seinem Buch „Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie“ (das auf seiner Magisterarbeit von 1996 aufbaut) den Zeitraum der Kindheit gegenüber dem Kleinkindalter und dem Jugendalter ab. Das Kleinkind schließt er wegen seiner mangelnden Sprachfähigkeit vom Philosophieren aus, da der Austausch von Fragen und Argumenten beim Philosophieren an Sprache gebunden ist. Nach Engelhart reicht die Kindheit vom 3./4. Lebensjahr bis zum Beginn der Pubertät im Alter von ca. 10-11 Jahren, Charakteristische Merkmale dieser Phase sind neben dem Staunen über Alltagsphänomene eine gut ausgebildete Sprachfähigkeit, grundlegende Denkfähigkeiten sowie ein ganzheitliches Denken. Das Jugendalter beginnt nach Engelhart mit der Pubertät und reicht bis zum Alter von 18 Jahren. Es ist charakterisiert durch formal-operatorisches Denken im Gegensatz zum konkret-operatorischen Denken der späten Kindheit (Engelhart 1997).

Stufe 1: Lohn und Strafe:

Man will Strafe vermeiden und sich der überlegenen Macht von Autoritäten fügen (Kohlberg).

Eine der klassischen Lerntheorien, die Theorie des instrumentellen Lernens von Skinner, beruht im wesentlichen auf folgende Annahme. Wird eine Verhaltensweise belohnt, steigt in der Folgezeit ihre Auftretenswahrscheinlichkeit, wird sie nicht belohnt (oder sogar bestraft), sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie wiederholt wird. Die Ähnlichkeit zwischen der ersten Stufe und dem behavioristischen Konditionierungsmodell ist durchaus nicht zufällig. Es ist allerdings kein Erklärungsmodell für das moralische Denken auf dieser Stufe - andernfalls müsste man davon ausgehen, dass sich auch die Labormaus auf dieser Stufe der Moral befindet. Die Gemeinsamkeit liegt eher im Denken: das Kind, das sich auf der ersten Stufe befindet, denkt in gewissem Sinne wie der behavioristische Theoretiker. Von diesem unterscheidet es sich allerdings dadurch, dass es die Theorie nicht nur deskriptiv zur Erklärung seines Verhaltens, sondern auch normativ zur Begründung bzw. Rechtfertigung verwendet. Außerdem ist dem Kind die kognitive Abstinenz des Behavioristen fremd. Wenn es erklärt, dass man einen anderen Menschen nicht töten darf, weil man hierfür hart bestraft wird, reflektiert es ja nicht die eigene Konditionierungsgeschichte, sondern antizipiert die ihm bekannten Sanktionen.

Auf dieser Stufe finden wir auch die „objektive Verantwortlichkeit“ wieder, mit der Piaget die heteronome Moral kennzeichnet. Es kommt nicht auf die gute oder böse Absicht einer Handlung an, sondern allein auf die tatsächlichen Konsequenzen.

Auf der ersten Stufe ist die Moral noch extrem situationsgebunden. Mit der Situation ändert sich auch die Vorstellung von richtigem oder falschem Handeln. Wird eine Handlung plötzlich nicht mehr bestraft, vielleicht sogar belohnt, dann ist sie nicht mehr falsch, sondern richtig. Die Struktur des Denkens dieser Stufe könnte zu dem Schluss veranlassen, dass die Androhung möglichst drastischer Strafen die effektivste Maßnahme zur Sicherstellung moralischen Verhaltens sei. Die Lerntheorie geht davon aus, dass Bestrafung ein Verhalten zwar unterdrücken kann, es aber nicht dauerhaft löscht und tendenziell verhindert, dass alternative Verhaltensweisen gelernt werden. Eine ähnliche Konsequenz dürfte auch in Bezug auf die Entwicklung des moralischen Urteils zutreffen: Bestrafung kann zwar ein gewünschtes moralisches Verhalten auf dieser Stufe erzwingen, sie dürfte aber gleichzeitig eine Überwindung dieser Stufe, also eine Akkommodation in Richtung auf die nächsthöhere Stufe erschweren bzw. behindern.

Symbolfunktion in der kindlichen Entwicklung

Inwieweit spiegelt die kognitive Entwicklung beim einzelnen Kind die Evolution der Symbolfunktionen wider? Wenn wir davon ausgehen, dass die Symbolfunktionen in der Menschheitsgeschichte sehr spät auftraten, ist es verständlich, dass sie beim Neugeborenen und beim Säugling noch nicht nachweisbar sind. Sie erscheinen erst am Ende des zweiten Lebensjahres. Am deutlichsten kommen sie im kindlichen Spiel und in der Sprache zum Ausdruck. Wenn ein Kind mit 18 Monaten seinen Teddybären mit einem Löffel füttert, setzt das eine innere Vorstellung dieser Handlung voraus, die es auf den Teddybären überträgt. Wenn es mit 24 bis 30 Monaten seinen Vornamen und die Ichform anwendet, verfügt es über eine innere Vorstellung seiner Person. Mit drei bis fünf Jahren macht es die ersten Versuche, innere Bilder als Zeichnungen wiederzugeben. Ein Zahlenverständnis stellt sich im Alter von drei bis sieben Jahren ein.

Die Differenzierung der Symbolfunktionen beansprucht die gesamte Entwicklungsspanne von etwa 15 Jahren. Einer der Gründe, weshalb die Kindheit des Menschen so lange dauert, mag die langsame Ausreifung der Symbolsysteme sein. Zumindest reizvoll ist die Vorstellung, dass das Kind in seiner kognitiven Entwicklung die Evolution des menschlichen Denkens rekapituliert (Largo 2001).

Kontext: KINDER PHILOSOPHIEREN IN KINDERGARTEN, SCHULE UND HORT

A. Allgemeines

1. Name (Hospitant/in): _____ 2. Datum: _____
3. Einrichtung: _____
4. Lehrkraft/Erzieher/in: _____
5. Klasse/Gruppe: _____ Kinderanzahl: _____
6. Thema der Einheit: _____

B. Verlauf und didaktische Aufbereitung der Einheit:

1. Einstieg in das Thema:

2. Ablauf der Einheit (Stichpunkte):

3. Welche Artikulations- und Sozialformen wurden eingesetzt?

Stillarbeit Partnerarbeit Kleingruppen Gesprächskreis Unterrichtsgespräch
Sonstige: _____

4. Gibt es Gesprächsregeln? ja nein

Wenn ja, welche?

Wurden sie den Kindern vor der Diskussion ins Gedächtnis gerufen? ja nein

C. Rolle der Kinder und Erzieher/in/Lehrkraft

1. Wie agierte die Lehrkraft/Erzieher/in weitgehend während der Einheit?
als Moderator/in (Diskussionsleiter) als Experte mit Wissensmonopol
als gleichberechtigte/r Diskussionspartner/in als Beobachter/in
als: _____

2. Fördert die Lehrkraft/ Erzieher/in den eigenständigen Sprach- und Denkprozess der Kinder?

Ja, durch ...

- genaues Zuhören
 aktives Nachfragen
 Aufgreifen von und Eingehen auf Fragen
 Anregungen zum Hinterfragen und Weiterdenken

Nein, sie ...

- übergeht Äußerungen der Kinder
- stellt nur selbst Fragen
- geht nicht auf die Fragen der Kinder ein bzw. verwirft sie
- vermittelt hauptsächlich Wissen und Fakten

3. Wie ist die Gesprächsbeteiligung der Kinder?

- es beteiligen sich alle Kinder
- die meisten Kinder sind beteiligt
- einige wenige führen die Diskussion
- die Kinder beziehen sich aufeinander
- Redezeit für die ist genügend vorhanden
- Kinder äußern sich ausführlich

4 . Diskutieren die Kinder unter einander ohne Umweg über die Lehrkraft/Erzieher/in?
überwiegend zum Teil nur wenig gar nicht

5. Existiert eine konzentrierte Gesprächsatmosphäre?
überwiegend zum Teil nur wenig gar nicht

E. Auswertung

1. Sammeln Sie hier bitte bemerkenswerte Fragen und Beiträge der Kinder:

2. Welche Schwierigkeiten oder Probleme traten während der Einheit auf? (z.B. bzgl. Einhaltung von Gesprächsregeln, Aufmerksamkeit, Desinteresse, sonstige Auffälligkeiten)

3. Finden Sie, dass die Kinder angesichts der in der Einheit verwendeten philosophischen Akzentuierung/ sprachpädagogischen Methoden (analysieren, definieren, verstehen wollen, beschreiben, hinterfragen, verbinden, unterscheiden etc.) ihre Sprach- und Denkfähigkeit ausprobieren und erweitern konnten?

7.1.5 Reader: ‚Konstruktivistische Lehr-Lernarrangements‘

Zur Gestaltung konstruktivistischer Lehr-Lernarrangements

Wenn wir uns heute mit Bildung und Lernen auseinandersetzen, kommen wir nicht umhin, zumindest kurz auf sozialkonstruktivistische Erkenntnistheorien hinzuweisen. In der Fachdiskussion wird sowohl innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit als auch in der Schulpädagogik weitgehend an ein (sozial-) konstruktivistisches Bildungsverständnis angeknüpft. Daher möchten wir an dieser Stelle darauf verweisen.

In unserer Fortbildung werden wir auch einzelne methodische Elemente konstruktivistisch orientierter Lehr- Lernarrangements einsetzen. Insgesamt stellt dieses Lehr- Lernverständnis aber sehr hohe Ansprüche bzgl. organisatorischer und zeitlicher Möglichkeiten, sodass solche Lernformen unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen immer wieder Beschränkungen erfahren. Trotzdem wollen wir auch im engen zeitlichen Rahmen dieser Veranstaltung einzelne dieser Lernformen einsetzen.

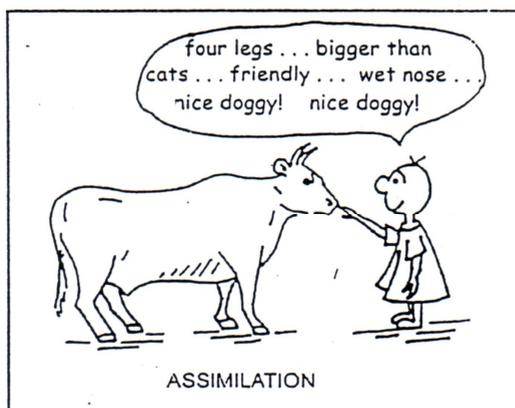
Einleitend möchte ich Ihnen nun kurz ein paar zentrale Gedanken der konstruktivistischen Erkenntnistheorie vorstellen, dann in Ansätzen erläutern, was dies bezogen auf Unterricht und auf die Rolle des Lehrers/der Lehrerin bedeutet und schließlich möchte ich Ihnen eine Begründung nennen, warum gerade dieser Lernform aktuell so große Bedeutung beigemessen wird:

Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, die sich damit beschäftigt, wie das Subjekt zu Wissen und Erkenntnis kommt.

Eine Erklärung, wie der Mensch sich Wissenslandschaften aneignet, bietet uns schon Piaget: Piaget beschreibt die kognitive Entwicklung als einen ständigen Wechselprozess zwischen Assimilation und Akkomodation.

Assimilation bedeutet Eingliederung neuer Erfahrungen oder Erlebnisse in ein bereits bestehendes Schema.

Hier ein Beispiel:



(unbekannte Quelle)

Ein Kind weiß, Hunde haben vier Beine, eine feuchte Nase und sind freundlich größer als eine Katze. Nun begegnen sie einer Kuh und stellen die gleichen Merkmale fest. Wenn sie nun auf ihr bekanntes Schema zurückgreifen (Vier Beine, feuchte Nase, größer als eine Katze entspricht einem Hund), identifizieren sie die Kuh als Hund.

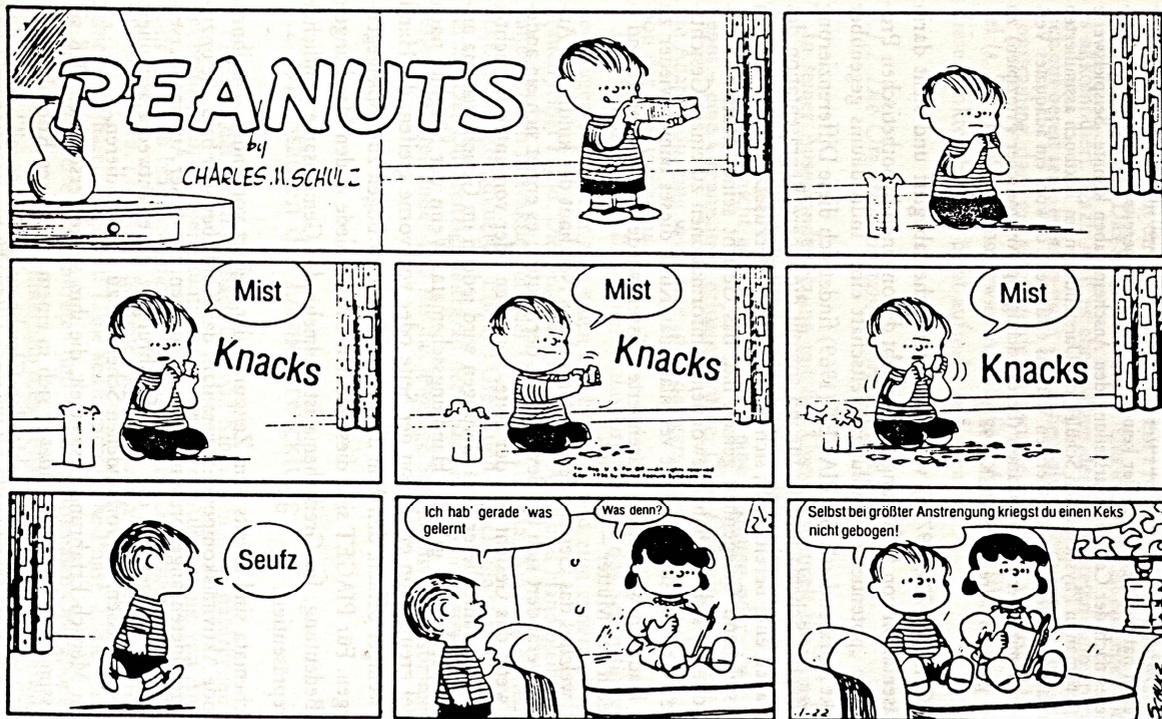
Bei der Assimilation werden also Reize aus der Umwelt in das bereits Bekannte eingeordnet. Oder anders ausgedrückt: Das bereits vorhandene Wissen wird genutzt, um eine ähnlich erscheinende Situation einzuordnen. Die Wahrnehmung wird falls nötig so verändert/umgedeutet, dass die vorhandenen, kognitiven Strukturen (Schemata) ausreichen, um die Situation bewältigen zu können.

Akkommodation bedeutet demgegenüber die Erweiterung bzw. Anpassung eines Schemas (also der kognitiven Strukturen) an eine wahrgenommene Situation.

Akkommodation kommt nur zustande, wenn die Assimilation nicht ausreicht um eine Situation zu bewältigen, d.h. eine Situation oder eine Reizgegebenheit sich nicht in ein vorhandenes Schema integrieren lässt. Die vorhandenen Schemata sind unzureichend und müssen erweitert werden.

Auch hier ein Beispiel:

Ein Kind kennt Fruchtgummi und weiß, dass diese Süßigkeit sich biegen lässt. Möglicherweise entwickelt es daraus das Schema: Süßigkeiten sind biegsam. Nimmt das Kind nun einen süßen Keks und versucht, diesen zu biegen, so wird es feststellen, dass er zerbricht. Das Schema: Süßigkeiten sind biegsam greift nicht mehr. Das Schema muss verändert und der neuen Erfahrung angepasst werden.



© 1956 United Features Syndicate, Inc.

Durch die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner materiellen Umwelt entstehen demnach Erkenntnisprozesse. Lernen wird als ein aktiver Prozess angesehen, bei dem neues Wissen an die vorhandenen individuellen Konstrukte angeschlossen wird und sich dadurch die bestehenden Konstrukte erweitern. So entstehen jeweils individuelle Wissenslandschaften.

Bestätigt wird diese Annahme der individuellen Wissensentwicklung durch die moderne Hirnforschung. Die Chilenen Maturana und Varela (1987) konnten nachweisen, dass das Gehirn ein System ist, das Reize von außen aufnimmt, die dann eine „interne Korrelation“ auslösen, d.h., dass die folgenden Aktivitäten vom Gehirn selbst bewirkt werden. Das Gehirn ist demnach System zu verstehen, „das neuronale Reize nach eigenen Kriterien interpretiert und bewertet“ (König 2006, S. 135) Das Gehirn kann also durch Impulse der Umwelt gereizt werden, es ist jedoch nicht möglich, die Art und Weise der Reaktion der inneren Struktur von außen zu bestimmen. Wie die Welt wahrgenommen wird, ist demnach subjektabhängig. Es kann daher keine absolute Wirklichkeit geben.

Konstruktivistische Theorien bauen auf diesem Verständnis auf und betonen die aktive Rolle des Individuums innerhalb des Erkenntnisprozesses. Was das Individuum von dem, das ihm begegnet, aufnimmt und in sein bestehendes Wissensschema integriert, ist davon abhängig,

ob dieses Wissen im Moment nützlich oder brauchbar ist und ob das neue Wissen sich an die alten Konstruktionen anschließen lässt.

Jeder von uns weiß, dass man die Dinge lernt, die man aktuell braucht, die einem helfen, aktuelle Probleme zu lösen. Man lernt nicht, wenn man keinen Bezug zu den Dingen hat.

Unter der Theorie des Konstruktivismus subsumieren sich verschiedene Ansätze. Der radikale Konstruktivismus, der u.a. im Anschluss an die o.g. neurobiologischen Erkenntnisse die individuelle Aneignung von Erkenntnis betont, gilt heute als grundlegende Theorie in der Konstruktivismusdiskussion. Dieser radikale Konstruktivismus wurde durch verschiedene Strömungen relativiert. Einer dieser relativierenden Ansätze ist der soziale Konstruktivismus, der in der Pädagogik eine große Rolle spielt. Dieser Ansatz schreibt sozialen Interaktionsprozessen eine bedeutende Rolle bei der Wissenskonstruktion zu. Es wird angenommen, dass Individuen über Aushandlungsprozesse gemeinsam Vorstellungen über einen Gegenstand entwickeln (vgl. Siebert 2004). Dabei werden die individuellen Wissensnetze mit denen der anderen verglichen, was ggf. dazu führt, dass die eigene Konstruktion revidiert oder verändert/ergänzt wird. Dazu ist es notwendig, dass sich alle Beteiligten mit dem Verstehen der anderen auseinandersetzen und dabei ein Gedanke weiterentwickelt wird. In diesem Zusammenhang spricht man von Ko-Konstruktion (vgl. König 2006, S.137).

Die Rolle der Lehrkräfte

Wenn Lernen also bedeutet, dass das Individuum sein Wissen durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und (dem sozialkonstruktivistischen Verständnis folgend) in sozialen Interaktionsprozesse auf eigenen Wegen weiterentwickelt, dann bedeutet das, dass Lehrende nicht eigenes Wissen auf SchülerInnen transferieren können. Vielmehr müssen sie Lehr-Lernarrangements schaffen, die eine aktive Wissensaneignung in sozialer Interaktion ermöglichen. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht demnach darin, den individuellen und den sozialen Konstruktionsprozess anzuregen und zu unterstützen. Sie sind verantwortlich für die Aktivierung des Lernenden sowie für die Förderung von Metakognition und Toleranz für und Kontakt mit anderen Perspektiven.

Anforderungen an die Lernumgebung

Aus den o.g. Überlegungen zur konstruktivistischen Sicht des Lernens lassen sich konkrete Anforderungen an die Gestaltung von Lernumgebungen ableiten (vgl. dazu Reinmann-Rothmeier, Mandl & Prenzel 1994 und Mandl, Gruber & Renkl 1997):

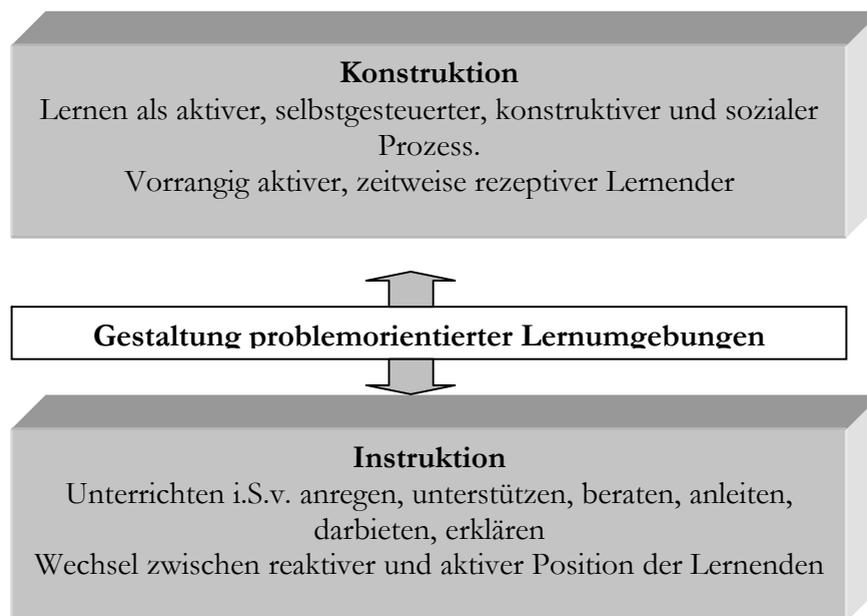
- *Komplexe Ausgangsprobleme*
Als Ausgangspunkt wird ein komplexes Problem empfohlen, das Bezug zum Erfahrungsbereich der Lernenden aufweist. Weil Lernende dann neues Wissen in vorhandene Schemata integrieren, wenn es ihnen nützlich erscheint, sollten sie ein Interesse an der Lösung des Problems haben
- *Authentizität und situierte Anwendungskontexte*
Das Problem soll in der realen Komplexität dargestellt werden. Auf Vereinfachungen sollte verzichtet werden, damit den Lernenden der Transfer in reale Situationen ermöglicht wird. Erst die Auseinandersetzung mit Problemen in authentischen Situationen ermöglicht eine aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten und schafft wirksamere Transfermöglichkeiten (vgl. Dubs 2005).
- *Multiple Kontexte mit multiplen Perspektiven*
Die Darstellung multipler Anwendungskontexte soll die Dekontextualisierung und den

Transfer auf andere Situationen fördern. Multiple Perspektiven dienen der Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema.

- *Sozialer Kontext*
Lernumgebungen sollen die Kommunikation und das gemeinschaftliche Erarbeiten von Lösungen ermöglichen und damit Ko-Konstruktionsprozesse initiieren.
- *Artikulation und Reflexion*
Die Artikulation und Reflexion von Konstruktionsprozessen dient der Ausbildung meta-kognitiver Strukturen. Dem Nachdenken über eigene Denkprozesse kommt in konstruktivistischen Ansätzen eine große Bedeutung zu.

Bei der Gestaltung solcher Lehr-Lernarrangements ist allerdings zu berücksichtigen, dass ein bloßes Versuchs- und Irrtums-Lernen - sei es einzeln oder im Gruppenunterricht - nicht sehr lernwirksam ist, nicht nur, weil es sehr zeitaufwändig ist, sondern weil sich auch viele Fehler einschleichen können (vgl. Weinert 1996). Deshalb muss die Selbststeuerung des Lernens auch angeleitet werden.

Lernen ist deshalb immer als ein Wechsel zwischen Konstruktion und Instruktion zu verstehen. Es gibt Phasen aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven und sozialen Lernens und Phasen des Anleitens, Darbietens und Erklärens durch die Lehrkraft.



Konstruktivistischer Unterricht orientiert sich dabei methodisch an bekannten Formen wie Selbstständigem Lernen, Entdeckendem Lernen, Praktischem Lernen, Kooperativem Lernen in Gruppen, Handlungsorientiertem Lernen (vgl. Terhart 2005, S. 191, Reich 2006). In der Gestaltung unseres ersten Fortbildungstages setzen wir in allen Submodulen Formen des kooperativen Lernens ein.

Zur Bedeutung konstruktivistisch orientierter Lehr-Lernarrangements

Untersuchungen zum Erfolg derart gestalteter Lehr-Lernarrangements zeigen deutlich, dass Lernen in dieser Art besonders dazu befähigt, in komplexen Arbeitszusammenhängen zu agieren (vgl. Gruber & Mandl 1996). Von daher halten wir diese Art des Lernens auch für Er-

zieherinnen für besonders bedeutsam und machen sie deshalb auch zum Gegenstand unserer Fortbildung.

7.2 Materialien zu Modul 2: Sprachförderung als Querschnittsaufgabe - Sprachförderorientierungen nach Delfin 4

7.2.1 Reader: Sprachkompetenzmodell Delfin 4

Anlage 1

Sprachkompetenzmodell Delfin 4 (vgl. Fried u. a. 2008 und 2009)

A. Sprache und Bildung

Dass Sprache und Bildung eng zusammenhängen, ist inzwischen weithin bekannt. Weniger verbreitet ist das Wissen, dass dies besonders für den Ausschnitt von Sprache gilt, den man „Akademische Sprache“ nennt. Der Begriff „Akademische Sprache“ oder „Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)“ wurde von Cummins (1979) eingeführt und gegenüber der „Konversationssprache“ oder den „Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)“ abgegrenzt.

Junge Kinder, deren BICS gut entwickelt ist, beherrschen diejenigen Konversationsfähigkeiten, die sie benötigen, um mit vertrauten Personen im vertrauten Rahmen zu kommunizieren. Diese Gesprächssituationen zeichnen sich dadurch aus, dass sich vieles aus dem Kontext ergibt, dass man vielleicht Dinge zeigen kann, statt sie zu beschreiben usw.

Junge Kinder, deren CALP gut entwickelt ist, können sich demgegenüber auch kontextfrei gut ausdrücken. Sie verfügen z.T. über einen abstrakten Wortschatz sowie über differenzierte morphosyntaktische Strukturen. Diese Fähigkeit hilft ihnen dann in den Bildungsinstitutionen, sich kognitiv anspruchsvollen, kontextfreien Bildungsaufgaben zuzuwenden.

Der Zusammenhang zwischen akademischer Sprache bei Kindern und deren Bildungserfolg wurde durch mehrere Studien belegt. So wurden Zusammenhänge zwischen dieser Sprachkompetenz und Lesen, Schreiben, Erzählen, Rechnen und Sachunterricht nachgewiesen (vgl. z.B. Shiotsu 2007, Krajewski, Schneider & Nieding 2008).

Als Konsequenz aus diesen Erkenntnissen gilt es, frühzeitig, also bereits in der Elementarerziehung, akademische Sprache bei Kindern zu fördern und ihre Bildungschancen dadurch zu verbessern.

Damit kommt auf ErzieherInnen eine Aufgabe zu, bei der sie Unterstützung brauchen. Delfin 4 versteht sich als ein solches Unterstützungsinstrument. Über das zweistufige Sprachscreening („Besuch im Zoo“ und „Besuch im Pfiffikus-Haus“) wird ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen ein Instrument zur Verfügung gestellt, mit dem der Sprachentwicklungsstand der Kinder zwei Jahre vor der Einschulung erfasst werden kann. Über die Sprachfördermappe „Delfin 4 - Sprachförderorientierungen“ wird ErzieherInnen eine darauf abgestimmte konkrete Hilfestellung bei der Entwicklung von zielgerichteter Sprachförderungsmaßnahmen angeboten.

Das Screening verfolgt die Ziele,

- Kinder zu identifizieren, deren Sprachentwicklung nicht optimal verläuft.
- Hinweise zu geben, an welchem Sprachkompetenzprofil zur Förderung jeweils angesetzt werden müsste.
- Hinweise zu geben, ab welchen kritischen Werten das Kind einem Arzt vorgestellt werden sollte, um weitere Maßnahmen einzuleiten.

Bei der Entwicklung des Screenings und der darauf abgestimmten Sprachfördermaterialien wurden interdisziplinäre Theorieperspektiven berücksichtigt. So basiert das Verfahren auf

(psycho-)linguistischen, auf elementarpädagogischen und bildungstheoretischen Theorien. Im Rahmen dieses Vortrages können diese Theorien nicht dargestellt werden. An dieser Stelle sollen nur die Thesen vorgestellt werden, die daraus abgeleitet wurden:

Dabei handelt es sich um:

- Die rezeptive Sprachentwicklung „eilt“ der produktiven häufig „voraus“ (vgl. Grimm 2000). D.h., in einem ersten Entwicklungsschritt versteht das Kind die Sprache, im zweiten kann es sie selbst anwenden. Da Differenzen zwischen diesen beiden Formen der Sprachverarbeitung bestehen, müssen beide Sprachverarbeitungsaspekte erfasst werden.
- Sprachentwicklung vollzieht sich gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen (z.B. Lexik/Semantik, Morpho-Syntax, Pragmatik) mit unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten (Tracy 2002, S.1). Die Sprachkompetenz muss also auf unterschiedlichen Ebenen erfasst werden.
- Die Ebenen der Sprachentwicklung lassen sich nur theoretisch voneinander trennen. Beim Sprechen bedingen sich diese Ebenen gegenseitig. So ist z.B. die Erzählfähigkeit nicht ohne Wortschatz oder Grammatik zu betrachten.
- Da es pädagogisch wie ökonomisch nicht möglich ist, sämtliche Sprachkompetenzen zu erfassen, muss anhand eines Kompetenzmodells bestimmt werden, welche Faktoren für die Entwicklung akademischer Sprache am relevantesten sind (vgl. Abedi 2008).

B. Sprachkompetenzmodell

Im Folgenden soll das Sprachkompetenzmodell, das Delfin 4 zugrunde liegt, erläutert werden.

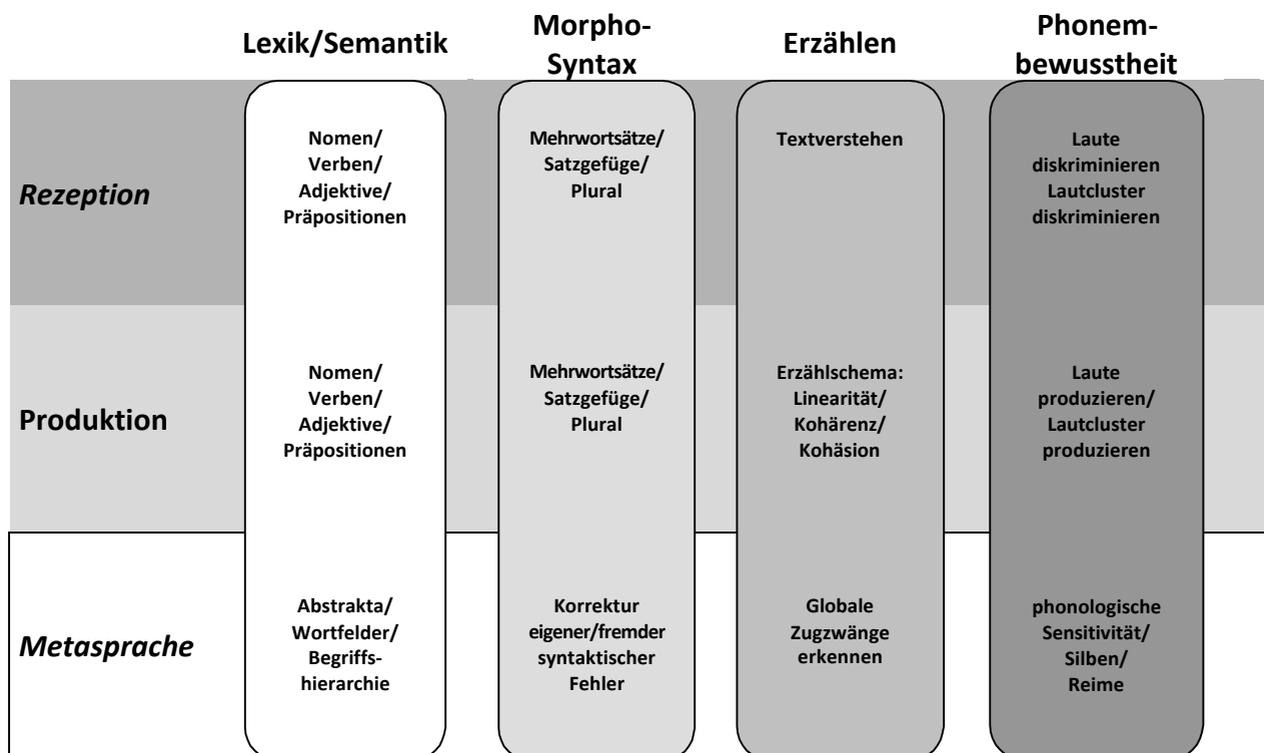


Abb.: Kompetenzmodell Delfin 4

Hierbei wird Sprachkompetenz als das „Wissen, dass die Sprecher beim Sprechen und bei der Gestaltung des Sprechens in neuen Herausforderungssituationen anwenden können“ (Fried 2008, S. 19) verstanden.

Diese Definition enthält zwei Komponenten: einmal das Wissen und einmal das Können oder anders ausgedrückt: Sprachkompetenz bezieht sich auf die Rezeption und Produktion von Sprache. Rezeption meint hier das Verständnis von Sprache mit seinen Regeln in den Bereichen Lexik/Semantik, Morpho-Syntax, Pragmatik (Textverständnis, Erzählen), Vorläufer Schriftsprache (Phonembewusstheit). Produktion bezieht sich auf die Sprachverarbeitung in den genannten Bereichen, also auf die Fähigkeit, Sprache selbst regelgerecht anwenden zu können.

Wie oben schon erwähnt, geht die aktuelle Sprachforschung davon aus, dass die rezeptive Sprachkompetenz der produktiven vorausgeht, d.h., das Kind versteht zunächst sprachliche Aspekte, bevor es sie selbst verwenden kann.

Beide Komponenten, sowohl Rezeption als auch Produktion machen eine Entwicklung hin vom Impliziten zum Expliziten. Beides entwickelt sich zunächst implizit. So versteht das Kind, dass „er hat gekauft“ eine Vergangenheitsform ist (Rezeption). Bald benutzt es unbewusst dieses Muster auch schon und sagt z.B. „Mama hat die Dose aufgemacht“ (Produktion). Dass ein Kind die grundlegenden Regeln oft unbewusst schon beherrscht, fällt dann besonders auf, wenn die Regel falsch angewendet wird und das Kind z.B. sagt „Ich habe gewinnt“. Diese Übergeneralisierung zeigt, dass das Kind eine Regel implizit erkannt hat.

Etwa um das fünfte Lebensjahr entwickeln sich Sprachkompetenzen auf der expliziten Ebene. Dann wird dem Kind bewusst, dass es Regeln für die Bildung der Vergangenheitsformen gibt und es kann diese bewusst und gezielt einsetzen. Das ist ein Schritt zur Entwicklung der Metasprache.

Da vierjährige Kinder aber in ihrer Sprachentwicklung noch nicht so weit fortgeschritten sind und sich noch auf der impliziten Ebene befinden, kann Delfin 4 auch nur diese Fähigkeiten erfassen.

Allerdings können Vierjährige auch schon einzelne Abstrakta nennen. Sie kennen z.B. die Bedeutung von „Angst“ oder „Lernen“ oder sie können Oberbegriffe (wie Obst als Oberbegriff für Äpfel und Birnen) nennen und Begriffshierarchien (Lebensmittel-Obst-Apfel) bilden. Diese Fähigkeiten werden der Metasprache zugeordnet. Da Vierjährige damit schon über erste metasprachliche Kompetenzen verfügen, werden auch diese über Delfin 4 mit erfasst.

Diese drei Dimensionen: Rezeption, Produktion und Metasprache und die Sprachebenen: Lexik/Semantik, Morpho-Syntax, Erzählen, Phonembewusstheit bilden das Grundgerüst des Modells. Um es als theoretische Fundierung und Rahmung (Konstruktionsrational) für ein Spracherhebungsinstrument einzusetzen, muss es weiter ausdifferenziert und konkretisiert werden. Dazu muss festgelegt werden, welche konkreten sprachlichen Aufgaben die Kinder im Alter von ca. 4 Jahren bewältigen können (Aufgabendimension) und es muss bestimmt werden, wann ein Kind in seiner Sprachkompetenz als unterdurchschnittlich, wann als durchschnittlich, wann als überdurchschnittlich eingestuft wird, um Risiken in seiner Sprachentwicklung daraus abzuleiten (Risikodimension).

Dazu wird dieses Modell mit Hilfe des empirischen Forschungsstandes ausdifferenziert.

Dabei wird, Ebene für Ebene, geprüft, was aus dem vorhandenen empirischen Erkenntnissen zum impliziten Regelwissen, zu Formen der Sprachverarbeitung und zu gestaffelten Aufgabenschwierigkeiten für die Konstruktion von Delfin 4 gefolgert werden kann.

Wie dieser Prozess vom Sprachkompetenzmodell hin zur Festsetzung konkreter Items im Screening abgelaufen ist, soll hier exemplarisch am Beispiel „Lexik/Semantik“ einmal skizziert werden:

Lexik/Semantik wird in den Untertests „Wortverständnis“ (WV), „Wortproduktion“ (WP) und Begriffsklassifikation (BK) erfasst. Mit WV wird die rezeptive Ebene, mit WP die produktive Ebene erfasst und über die BK wird erhoben, in wieweit altersspezifische metakognitive Fähigkeiten ausgebildet sind.

Zur Entwicklung des Screenings im Teilbereich Lexik/Semantik wurde folgendes Vorgehen gewählt: Zunächst wurde geschaut, welches empirisch belegte Wissen zum Wortschatzumfang von etwa Vierjährigen vorliegt. Es zeichnete sich dabei ab, dass Vierjährige schon einen aktiven Wortschatz haben, der ca. 700 bis 2000 Wörter umfasst und dass es sich dabei vor allem um Inhaltswörter (semantisch tragende Wörter, wie Substantive, Verben, Adjektive) handelt (z.B. Ehlich 2005; Kauschke/Hofmeister 2002; Szagun 2000, S. 99). Der Erwerb von Artikeln, Präpositionen und Konjunktionen (Funktionswörter, die primär syntaktisch-strukturelle Funktion haben) dauert bei den Vierjährigen noch an.

Für die Entwicklung des Testes leitete sich daraus ab, dass Nomen, Verben, Adjektive und Präpositionen zu überprüfen sind, weil diese im Alter von vier Jahren beherrscht oder gerade erworben werden. Ausgewählt wurden die zur Überprüfung eingesetzten Wörter anhand von empirisch ermittelten Wortschatzlisten. Um den Sprachentwicklungsstand zu erfassen, waren Wörter aufzunehmen, die „leichter“ sind, also von sehr vielen Kindern beherrscht werden und solche, die „schwieriger“ sind und nur von einem Teil der Kinder in diesem Alter verstanden und benutzt werden.

Nomen bilden im Wortschatz junger Kinder die größte Wortart. Verben sind die zweithäufigste Wortart. Drei- bis Vierjährige verwenden vor allen Dingen Tätigkeits- und Handlungsverben (z.B. laufen) bzw. Zustandsverben (z.B. liegen), seltener Vorgangsverben (z.B. aufwachen). Dabei ist belegt, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen besondere Probleme mit dem Verstehen von Vorgangsverben haben (vgl. Penner, Schulz & Wymann 2003).

Für die Konstruktion des Screenings ergab sich daraus die Notwendigkeit, neben Tätigkeits- und Zustandsverben auch ein Vorgangsverb aufzunehmen.

Adjektive nehmen zwar nur einen geringen Raum im Wortschatz Vierjähriger ein, sie tragen jedoch entscheidend zu einer differenzierten Ausdrucksweise und zur Entwicklung der akademischen Sprache bei. Weiterhin ist belegt, dass Vierjährige schon über räumliche Präpositionen verfügen.

Daher werden im Screening auch Adjektive und Präpositionen erfasst.

Vierjährige sind auch schon in der Lage, Wortfelder zu identifizieren (vgl. z.B. Reynell & Gruber 1990). So wissen Kinder z.B., welche Wörter in einem thematischen Zusammenhang stehen (z.B. gehören zum Kindergeburtstag: Einladung, Besuch, Geschenke, Feiern ...) und sie sind in der Lage, Begriffshierarchien zu erkennen (z.B. Spielzeug-Puppe).

Im Screening wird daher überprüft, ob die Kinder den Oberbegriffen „Kleidung“ „Obst“ und „Spielzeug“ untergeordnete Elemente zuordnen können.

Wie weit ein Kind in seinem Wortschatz fortgeschritten ist, kann an verschiedenen Kriterien abgelesen werden. So steht z.B. fest, dass Wörter eher verstanden als selbst produziert werden. Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ist diese Asymmetrie besonders ausgeprägt.

Im Screening ist daher der passive und der aktive Wortschatz zu erfassen. Dazu sind Gegenstände, Vorgänge oder Gefühle einmal zu erkennen und dann auch selbst zu benennen.

So war zunächst klar, was mit Hilfe des Screenings zu erfassen war. Im nächsten Schritt musste konkretes Material zur Erhebung erarbeitet werden.

Da der Wortschatz von Vierjährigen nur über konkretes Anschauungsmaterial erfasst werden kann, ergab sich, mit Bildmaterial und Handlungsanweisungen zu arbeiten.

Im Bereich Wortverständnis werden z.B. Bilder zu Begriffen aus dem Grundwortschatz von Kindern gezeigt und mit Handlungsanweisungen kombiniert.



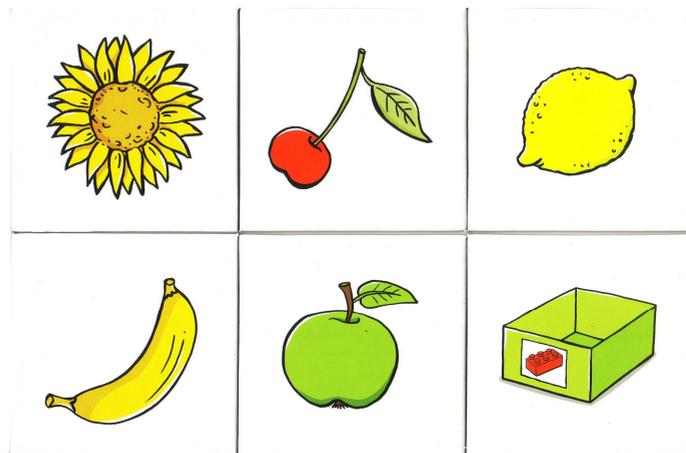
Bei diesem Bild wird das Kind z.B. aufgefordert: „Zeig mir das T-Shirt“.

Die anderen Gegenstände dienen entweder als Ablenker (Wörter mit ähnlicher Bedeutung) oder als Störbild (Gegenstände, die in eine andere Kategorie gehören). Es wurden vier Ablenker bzw. Störbilder aufgenommen, um die Wahrscheinlichkeit zu senken, dass das Kind zufällig auf den richtigen Gegenstand deutet. Störbilder haben zudem noch die Funktion zu erkennen, ob das Kind die Bedeutung eines Gegenstandes überhaupt annähernd erfasst. Denn wenn das Kind nach einem T-Shirt gefragt wird und auf eine Bluse zeigt, weiß es zumindest, dass ein T-Shirt eine Oberbekleidung ist. Würde es dagegen auf den Teddybären zeigen, lässt sich vermuten, dass es die Bedeutung des Begriffs T-Shirt gar nicht kennt.

Zur Wortproduktion würde das Kind z.B. zu diesem Bild aufgefordert, die Frage zu beantworten: „Was macht der Junge?“ (Verben), „Dieser Hund ist dünn- der Hund ist ...“ (Adjektive) oder „Wo sitzt der Teddy?“ (Präpositionen).



Zur Begriffsklassifikation sind die Bildersets so zusammengestellt, dass Unterbegriffe Oberbegriffen zugeordnet werden müssen. Aus einem Stapel von Bildkarten wählt das Kind vier passende Unterbegriffe aus. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ist dabei unterschiedlich hoch. So ist eine Banane leichter als Obst zu identifizieren als eine Zitrone. Aus den gleichen Gründen wie o.g. wird auch hier wieder mit Störbildern gearbeitet.



Auf diese Art und Weise wird Sprachkompetenz auf der Eben Lexik/Semantik hinsichtlich der Dimensionen Rezeption, Produktion und Metasprache messbar gemacht.

Das hier am Beispiel skizzierte Vorgehen trifft grundsätzlich auch auf die anderen Ebenen des Screenings zu. Auch hier wurde auf der Basis empirischer Ergebnisse konkretes Testmaterial entwickelt.

Diese empirischen Ergebnisse, die Delfin 4 zugrunde liegen, sollen Ihnen im Folgenden zur Bearbeitung in Kleingruppen zur Verfügung gestellt werden.

C. Literatur

- Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency und linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers of Bilingualism* 19, pp. 1-43
- Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund - Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn, S. 11-63
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.)(2006): *Pädagogik der Frühen Kindheit*. Weinheim
- Fried, L., Briedigkeit, E. & Schunder, R. (2008): *Delfin 4 - Sprachförderorientierungen*. Eine Handreichung. Herausgegeben v. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Düsseldorf
- Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2009): *Sprachkompetenzmodell Delfin 4*. Unter: http://www.delfin4.fb12.uni-dortmund.de/downloads/Sprachkompetenzmodell_Jan2009.pdf (Stand: 14.05.2009)
- Grimm, H. (Hrsg.) (2000): *Sprachentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie, C III, Bd. 3. Göttingen
- Kauschke, C. & Hofmeister, C. (2002): Early lexical development in German: a study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. *Journal of Child Language*, 29/4, pp. 735-757
- Krajewski, K., Schneider, W. & Nieding, G. (2008): Zur Bedeutung von Arbeitsgedächtnis, Intelligenz, phonologischer Bewusstheit und früher Mengen-Zahlen-Kompetenz beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 100-113
- Penner, Z., Schulz, P. & Wymann, K. (2003): Learning the meaning of verbs: what distinguishes language-impaired from normally developing children. *Linguistics*, 41, pp. 289-319.
- Reynell, J. & Gruber, C.P. (1990): *Reynell Developmental Language Scales - U.S. Edition*. Los Angeles
- Schöler, H. & Welling, A. (2007): *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997) The High/Scope Preschool Curriculum. Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quaterly*, 12, pp. 117-143
- Shiotsu, T. (2007): The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performances. *Language Testing*, 24/1, pp. 99-128
- Stipek, D. J. & Byler, P. (1997): Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quaterly*, 12, pp.305-325
- Szagun, G. (2000): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim
- Tracy, R. (2002): *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Informationsbroschüre 1/2000 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Universität Mannheim

Forschungsergebnisse zur Sprachkompetenz 4-Jähriger

A. Empirische Erkenntnisse zur Morpho-Syntax-Entwicklung

A.1 Regelwissen

Die morphosyntaktische Entwicklung verläuft relativ rasch und teilweise unabhängig von anderen Sprachentwicklungsbereichen (vgl. Eisenbeiss, Bartke & Clahsen 2005/06). Ab einem aktiven Wortschatz von ca. 100 bis 200 Wörtern beginnen Kinder vermehrt Wortkombinationen zu bilden; sobald sie einen Wortschatzumfang von ca. 300 bis 400 Wörtern erreicht haben, vermögen sie komplexere morpho-syntaktische Formen zu bilden. Im Alter von drei Jahren beherrschen Kinder Sätze im Umfang von durchschnittlich 4,5 Morphemen (vgl. Weinert 2006). „Mit dem Erwerb morphologischer Regelmäßigkeiten (Subjekt-Verb-Kongruenz, wobei die Verbflexion an das Subjekt des Satzes angepasst wird - ich geh-e; du geh-st) wird das (nunmehr flektierte) Verb im deutschen Hauptsatz aus der anfänglich durchgängigen Verbendposition in die Zweitstellung bewegt.“ (ebd., S. 654). Vierjährige beherrschen prinzipiell die hauptsächlichen Satzkonstruktionen ihrer Muttersprache (vgl. Grimm & Weinert 2002). Zwei- bis Dreijährige haben noch Probleme mit der Pluralbildung, der Bildung von Haupt-Nebensatz-Konstruktionen und der Produktion von Fragen; Vierjährige können zu 88 Prozent korrekte Mehrwortsätze sowie Haupt-Nebensatz-Konstruktionen bilden; bei Konjunktionen treten aber noch Probleme auf (vgl. Luinge 2005). Bzgl. der Pluralbildung gilt, dass Vierjährige die Mehrzahl ihnen unbekannter Wörter analog zu ihnen bekannten Wortformen bilden. (Sie suchen dafür nach einem Modell im Sinne eines ähnlichen Gedächtniseintrages. Dieses wird dekomponiert. Dann erfolgt eine Rückübertragung der Modellmerkmale auf die Aufgabenstellung und eine Bewertung der Angemessenheit des Modells.)

A.2 Sprachverarbeitung

Grundsätzlich gilt: Kinder reagieren schon auf morpho-syntaktische Regeln, bevor sie diese selbst produzieren können (vgl. Oberecker 2007).

Schon wenige Monate alte Säuglinge können zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Sequenzen unterscheiden. Im Verlauf des ersten Lebensjahres lernen sie, ihren Namen im Lautstrom einer Äußerung zu erkennen sowie auf die Markierung von Satz- und Teilsatzgrenzen zu reagieren, die in der mündlichen Sprache durch den Einsatz von Pausen oder Betonungsmuster angezeigt werden (vgl. Weinert 2000). Bereits ein- bis zweijährige Kinder können zwischen korrekten und inkorrekten Satzformen unterscheiden.

A.3 Bewusstheit

Bestimmte metamorpho-syntaktische Fähigkeiten werden Kindern bereits im Alter von zwei bis vier Jahren zugeschrieben. Waller (1988) nennt in diesem Zusammenhang das Erkennen oder Korrigieren eigener und fremder syntaktischer Fehler. Clark (1978) nennt darüber hinaus spontane spielerische Manipulationen mit morpho-syntaktischen Einheiten. Diese wertet sie als „Kommentare über Sprache“ die die Fähigkeit zu einer dekontextualisierte Sprachauffassung voraussetzt.

Weitere Ausdrucksformen metamorpho-syntaktischer Fähigkeiten treten erst bei älteren Kindern auf, wie z.B. die Beurteilung der Grammatikalität von sprachlichen Äußerungen im Hinblick auf Verbformen, Nomen-/Adjektivdeklinaton, Pluralbildung, Frageformen usw. (vgl. Bialystok 2001). Vierjährige können das insofern noch nicht schaffen, als es ihnen noch

schwer fällt, irrelevante semantische Informationen zu unterdrücken und die Aufmerksamkeit lediglich auf die formale Seite des Satzes zu lenken. Es gibt aber Beobachtungen, die belegen, dass bei einigen Kindern schon sehr früh die (wenn auch minimale) Fähigkeit vorhanden ist, über die morpho-syntaktischen Aspekte der Sprache zu urteilen (vgl. Kocianová 2005).

Gemäß Gombert (1992) werden Kinder erst durch das Lesen- und Schreibenlernen sowie durch den schulischen Grammatikunterricht in die Lage versetzt, Sprache bewusst unter den morphologischen und den syntaktischen Gesichtspunkten zu betrachten.

A.4 Akademische Relevanz

Gut belegt ist, dass bedeutsame Beziehungen zwischen der morphosyntaktischen Entwicklung und anderen Sprachentwicklungsbereichen bestehen, wie z.B. Korrelationen mit der Wortschatzentwicklung und der Phonembewusstheit (z.B. Bassano u.a. 2004; Weinert 2006). Die morpho-syntaktische Entwicklung prägt also zumindest indirekt die späteren Bildungschancen, denn Wortschatz und Phonembewusstheit prognostizieren die spätere Lese-Rechtschreibleistung.

A.5 Risikoprognoze

Irreguläre Entwicklungen in diesem Sprachentwicklungsbereich gelten als zentraler Indikator drohender Sprachentwicklungsstörungen (z.B. Eisenbeiss, Bartke & Clahsen 2005/06; Grimm 2003a; Penner, Wymann & Schulz 1999; Schöler, Kratzer & Kürsten 1991). Das gilt besonders für die Vierjährigen, weil sich bei ihnen Sprachentwicklungsstörungen vor allem in Form morpho-syntaktischer Störungen ausprägen. Das zeigt sich auf verschiedene Weise: Die Kinder vollziehen die Entwicklungsschritte langsamer als die meisten Gleichaltrigen. Ihre morpho-syntaktischen Entwicklungsmuster weichen deutlich von denen der meisten Kinder ab. Die Abweichungen bleiben konstant erhalten.

Entwicklungsrisiken in Bezug auf das morpho-syntaktische Verständnis zeigen sich besonders oft wie folgt: Verständnis von Satzstrukturen ist beeinträchtigt (Fragen, Aufforderungen); mangelndes Verständnis von W-Fragen usw.

Entwicklungsrisiken in Bezug auf die morpho-syntaktische Produktion zeigen sich häufig in folgenden Satzbildungsformen: keine Produktion von Mehrwortäußerungen oder nur sehr geringe Satzlänge; keine Bildung von komplexeren Sätzen oder Haupt-/Nebensatzgefügen; notwendige Satzbestandteile fehlen; Wortstellungsfehler (vgl. Weinert 2006); starre, unflexible Satzmuster; notwendige Funktionswörter (vor allem: Artikelwörter) fehlen bzw. Artikel werden nur in einer Form oder mit einem Platzhalter verwendet; es werden keine unterschiedlichen Satzarten (z.B. Frage-, Ausrufesatz) gebildet; Erweiterungen fehlen (nach Kauschke & Siegmüller 2002 und Siegmüller & Kauschke 2006). Morphologische

Entwicklungsrisiken manifestieren sich in folgenden Wortbildungsformen: Subjekt und Verb stimmen nicht überein; fehlende oder lang anhaltend nicht korrekte Zeitformen des Verbs; fehlende oder lang anhaltend fehlerhafte Pluralformen der Nomen (vgl. Laaha u.a. 2006, S. 296); fehlendes oder unvollständig erworbenes Formensystem und falsche Genus-Zuordnung.

B. Empirische Erkenntnisse zur phonologischen Bewusstheit

B.1 Regelwissen

Jüngere Forschungen haben verdeutlicht, dass der Phonembewusstheit besondere Bedeutung beim Spracherwerb zukommt (z.B. Brunner u.a. 2002; Hasselhorn & Werner 2000).

Phonologische Bewusstheit meint, seine Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte der gesprochenen Sprache zu lenken (vgl. Küspert 2003; Forster & Martschinke 2006). Darunter versteht man zum Beispiel das Fokussieren auf den Klang von Wörtern, auf die einzelnen Silben der Wörter und auf einzelne Laute eines gesprochenen Wortes (vgl. Martschinke u.a. 2005). Bei der phonologischen Bewusstheit liegt das Augenmerk somit sowohl auf den größeren (Satz, Wort, Silbe) wie auch auf den feineren (einzelne Phone/Phoneme) Einheiten der Sprache. Dabei wird in phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn und phonologische Bewusstheit im engeren Sinn unterschieden (vgl. ebd.).

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn, bezieht sich auf die Wahrnehmung der größeren Einheiten unserer Sprache. Wie eingangs erwähnt, versteht man darunter die Fähigkeit Sätze in einzelne Wörter zu zerlegen, Reime zu identifizieren und zu bilden, sowie Silben zu segmentieren (vgl. Jahn 2007; Roth 1999; Forster & Martschinke 2006). Diese Fähigkeit entwickelt sich in der Regel spontan. Im Umgang mit Gedichten, Versen und Liedern lernen Kinder Silbensegmentieren und Bilden von Reimen ganz nebenbei (z.B. Jahn 2007; Küspert 2003). Dabei ist aber noch keine bewusste Reflexion im Spiel (vgl. Martschinke u.a. 2002; Forster & Martschinke 2006; Jahn 2007).

Auf dieser Grundlage bildet sich dann die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne aus (vgl. Küspert 2003; Brunner u.a. 2005b). Diese Fähigkeit bezieht sich auf die feineren Einheiten unserer Sprache, also die Phone (Laute) bzw. Phoneme (bedeutungsunterscheidende Laute). Kinder die diese Stufe erreicht haben, sind zur Phonemsynthese und/oder Phonemanalyse fähig; d.h. sie können ein Wort in seine Phoneme zerlegen, oder Phoneme zu einem Wort zusammen fügen, wie z.B. An- und Auslaute in einem Wort erkennen usw. (vgl. Jahn 2007) Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn entwickelt sich erst zum Schulanfang bzw. durch Anleitung im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb (vgl. Martschinke u.a. 2002; Forster & Martschinke 2006).

B.2 Sprachverarbeitung

Parallel zur phonologischen Bewusstheit einwickelt sich das phonologische Arbeitsgedächtnis. Nach dem Modell von Baddeley (1986) ist es Teil des Arbeitsgedächtnisses, das zur kurzfristigen Speicherung von Informationen dient. Das phonologische Arbeitsgedächtnis bildet den Teil, der für die Verarbeitung sprachlicher Informationen zuständig ist (vgl. Baddeley 1986 in Hasselhorn & Werner 2000). Es wird davon ausgegangen, dass sich das Speichersystem aus drei Subsystemen zusammensetzt: dem zentralen Ausführungsorgan, dem visuell-räumlichen Verarbeitungssystem und der phonologischen Schleife. Die erste Komponente hat dabei die Aufgabe die untergeordneten Systeme zu überwachen und zu koordinieren. Das visuell-räumliche Verarbeitungssystem ist, wie der Name schon vermuten lässt, für die Verarbeitung und Speicherung der optischen Informationen zuständig. Das zweite untergeordnete System, die phonologische Schleife, verarbeitet die sprachlichen Informationen. Sie lässt sich ein weiteres Mal unterteilen: zum einen in den phonologischen Speicher und zum anderen in den artikulatorischen Wiederholungsprozess. Auditiv-verbale Informationen gelangen direkt in den phonologischen Speicher, während bei der Speicherung von schriftlichen Informationen die phonologische Schleife erst durch den

artikulatorischen Wiederholungsprozess aktiviert wird. Hierbei gelangen die Informationen über die phonologische Schleife in den phonologischen Speicher (vgl. Baddeley 1982 nach Roth 1999).

B.3 Bewusstheit

Phonembewusstheit ist eine spezifische Form der Sprachbewusstheit.

Vierjährige stehen noch ganz am Anfang der Entwicklung dieser Fähigkeit. Die meisten haben allerdings schon die allererste Stufe erreicht; d.h. sie verfügen über sogenannte phonologische Sensitivität. Das meint die Fähigkeit, nicht nur bekannte Wörter, sondern auch Wörter, die aus unbekanntem Lautfolgen bestehen, wie z.B. Nonsense-Wörter, im phonologischen Arbeitsspeicher festzuhalten, von dort kurzfristig wieder abzurufen und artikulatorisch umzusetzen.

Wieweit sie auch schon die Fähigkeiten: Reime identifizieren und Silben klatschen beherrschen, ist im deutschen Sprachraum noch nicht hinreichend untersucht.

B.4 Akademische Relevanz

Dem phonologischen Arbeitsgedächtnis wird bei verschiedenen Komponenten des Spracherwerbs ein nicht unerheblicher Einfluss beigemessen. Nach Hasselhorn/Werner (2000) ist das phonologische Arbeitsgedächtnis mitverantwortlich „für zentrale Qualitätsmerkmale des Spracherwerbs“ (Hasselhorn & Werner 2000, S. 363). Darüber hinaus können interindividuelle Differenzen der Kinder in Sprachproduktion und -verstehen sowie im Wortschatz „in nicht unerheblichem Maße durch die Funktionstüchtigkeit des sprachlichen Hilfssystems des Arbeitsgedächtnisses“ (ebd., S. 363f.) erklärt werden. In mehreren Studien wurden zudem Korrelationen zwischen den Leistungen des phonologischen Arbeitsgedächtnisses und anderen für die Sprachentwicklung bedeutenden Bereichen nachgewiesen. Zusammenhänge zwischen dem Arbeitsgedächtnis und der Wortschatzerweiterung in der frühen und mittleren Kindheit wurden mehrfach belegt (vgl. Gathercole & Adams 1993, 1994; Gathercole & Baddeley 1989; Gathercole, Hitch, Service & Martin 1997; Gathercole, Willis & Baddeley 1991; Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley 1992; Michas & Henry 1994). Bishop und Edmundson (1987) fanden Hinweise auf eine Wechselbeziehung zwischen der Wiedergabe von Pseudowörtern und der Narration (nach Roy & Chiat 2004, vgl. Götze u.a. 2000) und Masterson, Laxon, Carnegie, Wright & Horslen (2005), zwischen dem Nachsprechen von Pseudowörtern und der auditiven Diskrimination und Aufmerksamkeitstests.

Ein Grund für die Erhebung zur phonologischen Bewusstheit ist die Tatsache, dass diese in der Literatur als Indikator für mögliche Defizite im Bereich des späteren Schriftspracherwerbs angesehen wird und somit Aufschluss über die spätere Rechtschreibleistung von Kindern geben kann (vgl. Martschinke u.a. 2002). Mögliche Defizite sollen und können schon vor Schuleintritt bemerkt und so früh wie möglich behandelt werden. Denn wie schon eingangs erwähnt handelt es sich um fundamentale Fähigkeiten, auf denen der spätere Schriftspracherwerb aufbaut (vgl. Küspert 2003; Martschinke u.a. 2002). Mit einem Test zur Erhebung der phonologischen Bewusstheit können Kinder herausgefunden werden, welche nicht über die nötigen Voraussetzungen für einen gelungenen Einstieg in den Schriftspracherwerb verfügen und der gezielten Förderung bedürfen.

B.5 Risikoprognose

Schwächen in Bezug auf die Phonembewusstheit indizieren nicht selten drohende Sprachentwicklungsprobleme (z.B. Pascher & Spelsberg 1998) bzw. Lese-Rechtschreib-Schwächen (z. B. Anthony & Lonigan 2004; Bradley & Corwyn 2002; Brunner u.a. 2002; Deimann & Kastner-Koller, 2000; Forster & Martschinke 2006; Hasselhorn & Werner 2000; Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 2000; Martschinke u.a. 2002). Vereinzelt konnte belegt werden, dass Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, einsprachig aufwachsenden Kindern in Bezug auf den phonologischen Arbeitsspeicher überlegen sein können (vgl. Oller & Cobo-Lewis 2002; Oller & Eilers 2002). Kocianová (2005) warnt jedoch davor, die Zweisprachigkeit automatisch mit einer besseren basalen Funktionstüchtigkeit gleichzusetzen. Ob sich die zweisprachige Entwicklung positiv oder negativ auf diese Fähigkeit auswirkt, hängt ihrer Meinung nach im Wesentlichen von dem Sprachentwicklungsniveau in beiden Sprachen ab. Je ausgeglichener dieses Verhältnis sei, umso wahrscheinlicher ist eine günstige Entwicklung des phonologischen Arbeitsspeichers. Inzwischen gibt es eine Fülle von Studien, die belegen, dass es möglich ist, die basale Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache bei Kindern mit normal und abweichend verlaufender Sprachentwicklung mit spezifischen Trainings kurz- und mittelfristig zu verbessern und dadurch langfristig eine Sprachentwicklungsauffälligkeit bzw. Lese-Rechtschreibschwäche zu vermeiden oder zu vermindern (z.B. Dickinson 2001; Dunn, Beach & Kontos 1994; Gillon 2002; Snow 1999; Sylva u.a. 2005). Dabei setzt man an der Fähigkeit der Kinder an, mit Sprachmitteln lustvoll zu spielen. Außerdem bedient man sich des reichen Vorrats an tradierten Sprachspielen, die seit Fröbel den Kindergartenalltag prägen. Mit dementsprechenden Förderprogrammen, wie z.B. dem Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit von Kindergartenkindern konnte man nicht nur kurz-, sondern auch langfristige Erfolge erzielen (z.B. Mannhaupt 1994; Küspert & Schneider 2000; Schneider u.a. 1998; Schneider, Roth & Küspert 1999; Walter 2002).

C. Empirische Erkenntnisse zur Entwicklung der Lexik/Semantik

C.1 Regelwissen

Es steht noch nicht endgültig fest, wie es sich mit dem Wortschatz von Vierjährigen verhält (z.B. Ehlich 2005; Karasu 1995; Kauschke & Hofmeister 2002). Es zeichnet sich aber ab, dass Vierjährige schon einen aktiven Wortschatzumfang haben, der (nach den unterschiedlichen Angaben in der Literatur) grob zwischen 700 bis 2000 Wörter umfasst und dass es sich dabei vor allem um Inhaltswörter (semantisch tragende Wörter, wie Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien) handelt.

In welchen Abstufungen sich die Wortschatzentwicklung vollzieht, kann nur ansatzweise bestimmt werden. Derzeit spricht vieles dafür, dass es eine Abfolge bezüglich der Wortarten gibt. Der Erwerb der Inhaltswörter soll schon bei Dreijährigen insoweit abgeschlossen sein, als die Komposition des Lexikons „... ausbalanciert und mit der Zusammensetzung bei erwachsenen Sprechern vergleichbar“ (Kauschke 2003, S. 113) ist. Wohingegen der Erwerb der Funktionswörter (sprachliche Elemente mit primär syntaktisch-struktureller Funktion: Artikel, Partikel, Präposition, Konjunktion...) auch bei Vierjährigen noch andauern soll (ebd.). Konkret dokumentiert ist (Das ist nicht unwidersprochen; vgl. Kauschke & Hofmeister 2002), dass Substantive im Wortschatz junger Kinder die größte Wortklasse bilden (ca. 60 Prozent der verstandenen und produzierten Wörter). Ab ca. 30 Monaten verschiebt sich das Wortlernen in Richtung eines vermehrten Lernens von Verben (vgl. Grimm 1998). Im Alter von vier Jahren beinhalten bereits 70 bis 80 Prozent der Wortäußerungen ein Verb (vgl. Behrens 1993). Verben lassen sich in Tätigkeits- oder Handlungsverben (z.B. laufen), Vorgangsverben (z.B. aufwachen) und Zustandsverben (z.B. liegen) unterteilen. Das Erlernen der Vorgangsverben gilt als anspruchsvollste Leistung. Besonders Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen weisen hier Schwierigkeiten auf. Adjektive schließlich tragen entscheidend zu einer differenzierteren Ausdrucksweise bei (bis zu 10 Prozent der verstandenen und 5 Prozent der produzierten Wörter).

Weitere Erkenntnisse betreffen die semantische Strukturbildung von Kindern. Der Wortschatz von etwa Vierjährigen ist bereits vielfältig semantisch vernetzt (vgl. DeMarie, Norman & Abshier 2000). Sie sind schon in der Lage, eine Reihe von inhaltlich enger zusammenhängenden Wortgruppen (Wortfelder) zu identifizieren wie z.B. Spielzeug, Obst usw. (z.B. Fried, Briedigkeit & Schunder 2008; Gipper 1985).

Im Gegensatz zu Dreijährigen können Vierjährige schon zwischen „unbestimmt verallgemeinernden“ Aussagen (generic utterances wie (alle) Tiger sind gefährlich) und „konkret verallgemeinernden“ (nongeneric utterances wie manche (diese) Tiger sind gefährlich) Aussagen unterscheiden. Zudem sind sie in der Lage, Kategorien aufgrund übereinstimmender Eigenschaften zu bilden (z.B. Kategorien in Bezug auf Lebensmittel, Kleidung usw.)

C.2 Sprachverarbeitung

Rund Vierjährige besitzen die Fähigkeit, die für den eigenen Lebensraum relevanten Gegenstände bzw. Ereignisse angemessen bezeichnen bzw. kennzeichnen zu können (vgl. Kamawar & Olson 1999); sowie in der Fähigkeit, semantische Zusammenhänge zwischen den im eigenen Lebensraum gebräuchlichen Wörtern (Wortfelder, Begriffstaxonomien) erkennen bzw. für den eigenen Lebensraum relevante semantisch zusammenhängende Wörter nennen zu können.

C.3 Bewusstheit

Je mehr Kinder über Wörter (Formen und Bedeutungen) wissen, desto eher sind sie in der Lage, Wörter auch dann abzuleiten bzw. zu konstruieren, wenn sie diese noch nicht gelernt haben. Gemäß Anglin (1993, 2005) verfügen Kinder bereits im Vorschulalter über erste Ansätze metasemantischer bzw. -lexikalischer Fähigkeiten.

Dabei handelt es sich vornehmlich um implizite Formen. Gombert (1992) fasst darunter z.B. die Sensitivität für die Mehrdeutigkeit (Ambiguität), die Synonymität und die Arbitrarität²⁶, die sich in der Freude an spontanen Wortspielen ausdrückt, wie z.B. bei spontan erfundenen Phantasiewörtern.

Daneben gibt es aber auch erste Anzeichen expliziten Wissens. So beginnt das Konstruieren abstrakter Begriffe²⁷ zwischen drei und vier Jahren (z.B. Painter 1999) und sie können die Bedeutungen einzelner abstrakter Begriffe wie „Lernen“, „Angst“ nennen (vgl. die Überblicke zum Weltwissen von Vorschulkindern bei Fried 2005, 2008 und Fried & Büttner 2004). Außerdem sind sie in der Lage einige semantisch zusammenhängende Begriffe eines Wortfeldes oder einige Unterbegriffe zu einem Oberbegriff zu identifizieren und zu nennen.

C.4 Akademische Relevanz

Der rezeptive und expressive Wortschatz sowie das Wortwissen tragen bedeutsam zum späteren Lesen bei (vgl. Storch & Whitehurst 2002). Legt man die Untersuchung von Champion u. a. (2003) zugrunde, so kann der rezeptive Wortschatz gar als der stärkste Prädiktor (von vier untersuchten Fähigkeitsbereichen) in Bezug auf die Lesefähigkeit im 4. und 7. Schuljahr gelten.

C. 5 Risikoprognose

Wie differenziert sich etwa Vierjährige ausdrücken können, hängt sehr von ihren Erfahrungen in ihrer Lebenswelt zusammen und der Art und Weise, wie kompetente Sprecher sie darin unterstützt haben, sich diese Erfahrungen sprachlich-kognitiv zu erschließen (DeMarie, Norman & Abshier 2000). Das erklärt, dass die lexikalisch-semantische Entwicklung eines Kindes - stärker als z.B. die phonetische oder die morpho-syntaktische - von seinen sozialen Erfahrungen und seinen kognitiven Fähigkeiten abhängt (vgl. Rothweiler 2002; vgl. auch Nelson, Nygren, Walker & Panoscha 2006).

Deshalb sind Kinder, die mit Sozialisationsrisiken zu kämpfen haben, in ihrer Wortschatzentwicklung häufig benachteiligt; sei es, dass ihr Wortschatzumfang begrenzter bzw. undifferenzierter ist; oder dass sie Wortfindungsprobleme haben, die zu Fehlproduktionen führen bzw. zu Substitutionen, Umschreibungen, allgemeinen Platzhaltern oder nichtsprachlichen Ersatzstrategien zwingen (vgl. Kauschke 2003).

Laut Beck/McKeown (2007) sind metasemantische und -lexikalische Fähigkeiten bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien geringer ausgeprägt, als bei anderen Kindern; was sich darin ausdrückt, dass diese weniger über die Bedeutung der Wörter, die zu ihrem Wortschatz gehören, wissen, als bei anderen Kindern der Fall. Hart und Risley (1995) z.B. schätzen, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien nur halb soviel Wörter kennen, wie Kinder, für die das nicht zutrifft. Biemiller (2003) geht davon aus, dass diese sozioökonomisch bedingte Differenz bei Vierjährigen bis zu 3000 Wörtern betragen kann (1000 vs. 4000 Wörter). Außerdem haben Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten

²⁶ Arbitrarität meint, dass die Zuordnung eines bestimmten Lautbildes zu einem bestimmten Gegenstand auf Konvention und Setzung beruht und nicht auf einer naturgegebenen Gesetzmäßigkeit. So ist die Bezeichnung eines Gegenstandes in unterschiedlichen Sprachen verschieden (z.B. Fenster, window).

²⁷ Substantive, mit denen nichtgegenständliche Einheiten bezeichnet werden.

Familien verstärkt Probleme beim Wiedererkennen von Wörtern oder bei der Verwendung unterschiedlicher Wortformen (Champion u.a. 2003; Duncan & Seymour 2000; vgl. auch Hoff 2003; Pan u.a. 2005; Rowe, Jacobson & Van den Oord 1999).

Karasu (1995) verweist auf Befunde, wonach der Wortschatz bei zweisprachig aufwachsenden Kindern zum Schulbeginn im Deutschen geringer ist, als der einsprachig aufwachsender Altersgenossen. Noch dazu ist ihr mentales Lexikon meist kultur-spezifisch strukturiert, weshalb sich ihre Begriffsfelder bzw. Begriffskategorien von Kindern mit deutscher Muttersprache unterscheiden können (vgl. ebd.).

Wortschatzprobleme sind nicht selten Indikatoren umfassenderer

Sprachentwicklungsprobleme (vgl. Vogt 2003; außerdem Kauschke 2003; Schulz, Wymann & Penner 2001). Diese kündigen sich meist schon früh (zwischen 18 Monaten und drei Jahren) durch ein verspätetes Einsetzen der Wortproduktion und durch einen verlangsamten Verlauf der Lexikonentwicklung an (vgl. Kauschke 2007). Dazu kommt, dass die Asymmetrie zwischen passivem und aktivem Wortschatz bei ihnen häufig größer ist, als bei Gleichaltrigen ohne Sprachentwicklungsprobleme der Fall.

Wieweit man derartigen Risikoentwicklungen durch gezielte Wortschatzförderung entgegenwirken kann, ist nur bedingt zu sagen, weil es (abgesehen von sprach-therapeutisch bzw. sprachheilpädagogisch angelegten Arbeiten) kaum aktuelle deutsche Studien gibt.

Internationale Erfahrungen belegen aber, dass sich unterschiedlichste Sprachfördermaßnahmen positiv auf den Wortschatz auswirken können (vgl. den Überblick in Halle u.a. 2003). So zeigte sich dort z.B., dass ein gut ausgebildeter Wortschatz längerfristig mit dazu beiträgt, andere (Sprach-)Entwicklungsrisiken abzupuffern (vgl. Coplan & Armer 2005).

D. Empirische Erkenntnisse zur Entwicklung der Pragmatik

D.1 Regelwissen

Unter pragmatischer Fähigkeit versteht man die Fähigkeit, sprachlich zu handeln, d.h. Äußerungen unter Einbezug des situativen und sozialen Kontextes zu verstehen und zu produzieren (vgl. Austin 1962; Szagun 2000). Thompson (1996) führt als zentrale Komponenten der Pragmatik auf: Wissen wie man Sprachmittel (Laute, Wörter, Sätze usw.) für kommunikative Zwecke nutzt; Wissen, wie man sich in spezifischen sozialen Kontexten angemessen verhält; Wissen, wie man eine geteilte Welt mit Anderen aufbaut und welchen Platz man darin einnimmt und Wissen, wie das kommunikative Verhalten Anderer einzuordnen ist. Diese Fähigkeit beinhaltet also alles, was dazu beiträgt, komplexere sprachliche Handlungsmuster erfassen und vollziehen zu können (vgl. Ehlich 2005; Thompson 1996).

Innerhalb der Spracherwerbsforschung weist die Pragmatik die meisten Forschungslücken auf (vgl. Ehlich 2005). Nach dem Wenigen, das wir bislang wissen, besitzen rund Vierjährige immerhin bereits Grundkenntnisse bezogen auf das „was man sagen muss“, wenn man sich in verschiedenen sozialen Situationen befindet. Sie verfügen über Wissen bezogen auf: Höflichkeitsformeln (Bitte, Danke), Begrüßung (Hallo, Guten Tag usw.), Verabschiedung (Auf Wiedersehen usw.), Anrede (Formen, sich an eine bestimmte Person zu wenden, die dem Kontext angemessen sind), Sprachniveau (in bestimmten Situationen, gegenüber bestimmten Personen kein breiter Dialekt, keine Schmutzwörter), sozial angemessenes Thema (keine Geheimnisse verraten, kein Klatsch über andere), und sie wissen auch, wie man es sagen muss: Stimmumfang (laut genug, aber nicht zu laut), Tonlage (nicht weinerlich sprechen oder mit übertriebener Betonung), Klarheit (nicht murmeln) bzw. wann man es sagt: Sie kennen Sprechgelegenheiten (nicht in bestimmten Situationen); Logik (beim Thema bleiben) und Aspekte der Beziehung (Informationen, die man versprochen hat, geben (vgl. Becker 1990; vgl. auch Hickman 2000).

Der Erzählfähigkeit kommt innerhalb der Pragmatik eine zentrale Position zu: Bereits Zwei- bis Dreijährige können Geschichten erzählen (vgl. Szagun 2000). Sie verfügen also schon über ein nach bestimmten Regeln ablaufendes „Muster“, mit dessen Hilfe sie ihre Sprachhandlungen mit denen eines Gesprächspartners abzustimmen vermögen (Hausendorf & Quasthoff 1996; Painter 1999). Ihre Erzählungen weisen aber noch wenig Struktur auf. So beinhalten sie relativ wenige Verbindungen. Sie geben räumliche Orientierung, aber fast keine Orientierung bezüglich der beteiligten Personen und gar keine bezüglich der Zeit (vgl. Hickmann 2000). Ihre Geschichten sind häufig nur deskriptiv in Form einer unverbundenen Beschreibung von Einzelereignissen. Es werden nur wenige Hintergrundinformationen benannt (vgl. Berman & Slobin 1994, S. 45; Marjanovic-Umek u.a. 2002).

Rund Vierjährige haben meist schon begonnen, Geschichten als komplexes Ganzes zu konstruieren und sie zielgerichtet zu erzählen (vgl. Benson 1993; Marjanovic-Umek u.a. 2002; Painter 1999). Sie sind somit grundsätzlich in der Lage, einfache Erzählungen zu produzieren. Allerdings kämpfen sie noch mit Schwierigkeiten. So kommt es vor, dass sie die Handlungsabfolge der Geschichte nicht linear, sondern sprunghaft nacherzählen. Auch kann es sein, dass sie die Geschichte nur bis zum Höhepunkt erzählen und dann abbrechen, ohne die Spannung wieder aufzulösen und die Geschichte abzuschließen (vgl. Peterson & McCabe 1983 in Klann-Delius 2005). Um Geschichten zusammenhängend wiedergeben zu können, benötigen sie meist noch Unterstützung, wie z.B. Fragen und Ermunterungen durch Erwachsene (vgl. Hoffmann 1984; Hausendorf & Quasthoff 1996; Hickman 2000; Painter 1999; Pellegrini & Galda 1990).

Beim Erzählen läuft folgendes ab: Das Kind produziert (ohne sich darüber im Klaren zu sein) eine äusserungs- und satzübergreifende Gesprächseinheit mit ganz bestimmten Abläufen, Regeln und Absichten (wie Unterhaltung, Erleichterung, Belustigung etc. (vgl. Hausendorf & Wolf 1998; Van Kraayenord & Paris 1996)). Dieser Vorgang ist immer auf einen Zuhörer gerichtet und will diesen in irgendeiner Weise beeinflussen. Von anderen Formen der Gesprächsfähigkeit unterscheidet sich das Erzählen dadurch, dass es nicht nur um Informationsvermittlung, sondern auch um das strukturierte „Herstellen einer gemeinsamen Welt“ geht (vgl. Hoppe-Graff, Schöler & Schell 1980; Stein & Glenn 1979; vgl. auch Ehlich 1980).

Laut Marjanovic-Umek u. a. (2002) hängt das Niveau kindlicher Erzählungen von zwei Aspekten ab: der Kohärenz und der Kohäsion. Kohäsion liegt vor, wenn die verschiedenen Teile der Erzählung semantisch-syntaktisch zusammenhängen (durch Sprachmittel miteinander verknüpft sind). Kohärenz ist gegeben, wenn die verschiedenen Teile inhaltlich-logisch miteinander verbunden sind (der „rote“ Faden des Textes wird deutlich (De Beaugrande & Dressler 1981)).

Vierjährige sind meist schon in der Lage, einen ausreichend hohen Grad an Kohärenz zu erreichen (vgl. Hartlage 2003). Dies tun Sie, indem sie z.B. Wiederholungen benutzen oder Verknüpfungen von Äußerungen über Konjunktionen herstellen. Umstritten ist, ob bzw. wie weit Vierjährige bereits über eine „Geschichtengrammatik“ verfügen, also über ein Skript, das festlegt, welche Informationen in einer Geschichte in welcher Reihenfolge kommen werden und wie diese Informationen verknüpft sind.

D.2 Sprachverarbeitung

Die rezeptive Seite der Erzählfähigkeit ist bislang nur anfänglich erforscht worden. Eine Reihe von Studien spricht dafür, dass schon Vorschulkinder über sogenannte „narrative Schemata“ verfügen, also kognitive Strukturen ausgebildet haben, die ihnen das Erzählen von komplexen Ereignissen sowie das Verständnis von Geschichten erleichtern (vgl. Hickmann 2000).

Was die produktive Seite der Erzählfähigkeit betrifft, so nehmen einige Autoren an, dass die Entwicklung des aktiven Erzählens in Stufen verläuft. In Bezug auf die Kennzeichnung dieser Stufen ist man sich allerdings nicht einig. Nach Hoppe (2001) sind z.B. folgende Abstufungen zu unterscheiden:

- (1) Stufe der isolierten Erzählungen: Die Handlungen des Kindes folgen noch keinem inneren Plan. Es werden lediglich einzelne Ereignisse unstrukturiert, also nicht gebündelt oder verknüpft, aufgezählt. Ein Erzählschema ist noch nicht vorhanden.
- (2) Stufe der linearen Erzählungen: Das Kind kann einzelne lokale Ereignisse zu Handlungsabfolgen verbinden. Allerdings ergibt das noch kein kohäsiv-kohärent strukturiertes Erzählschema.
- (3) Stufe der strukturierten Erzählungen: Die Erzählfähigkeit besteht jetzt erstmals auf einem globalstrukturellen Niveau. Ereignisverläufe können nach einem verinnerlichten kohärent-kohäsiven Erzählschema entwickelt werden.
- (4) Stufe der narrativ strukturierten Erzählungen: Das Kind bedient und setzt selbst Zugzwänge. Auf dieser Ebene gilt die Erzählfähigkeit im engeren Sinne als erworben. Das Kind erzählt nun nach einem internalisierten Geschichtenschema in strukturierter, kohärenter und detaillierter Weise. Dabei besitzt es die Fähigkeit, den Zuhörer durch sprachliche Affekt-Markierungen und Dramatisierungen in das Geschehen emotional zu involvieren.

Legt man den Forschungsstand zugrunde, so ist die Erzählkompetenz der Vierjährigen wohl am ehesten der zweiten, in einigen Fällen aber auch der ersten oder der dritten Stufe zuzuordnen.

D.3 Bewusstheit

Da dem Zuhörer bei Erzählungen Informationen über ein zurückliegendes Ereignis gegeben werden, handelt es sich um eine - je nach Erzählform - mehr oder weniger aus dem Kontext „herausgelöste“ Äußerungsform. Glowinski (1974) kennzeichnet deshalb die Erzählung als eine per se „metasprachliche Äußerung, einen Kommentar zu einem Geschehen“, das sich im Kopf des Erzählers abspielt. Da dieser „Kommentar“ auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse des Zuhörers abgestimmt sein muss, um als gelungene Erzählung anzukommen, muss der Erzähler seine sprachlichen Äußerungen selbst beobachten und kontrollieren (z.B. Clark 1978).

Die Aufgabe, die sich dem Kind dabei stellt, beinhaltet, sogenannte globalen Zugzwänge (Erwartungen des Gesprächspartners an die Situation) im Gespräch zu erkennen und angemessen zu „bedienen“, wie z.B. selbständiges Eröffnen der Geschichte, Einführen der Akteure, Beachten von lokalen und regionalen Bezügen bzw. zeitlichen und kausalen Zusammenhängen der Ereignisse, Markieren von Höhepunkten, Dramatisieren, um den Zuhörer zu bannen, Schließen der Geschichte usw. (vgl. Nelson 1996; außerdem Bamberg 1997; Hausendorf & Quasthoff 1996). Erzählen ruft also immer auch kognitive Fähigkeiten auf (z.B. soziale Kognition).

In jüngerer Zeit wurde das Erzählen als zentrale Methode der Sprachförderung identifiziert, weil etliche Wirksamkeitsstudien belegen, dass Ansätze, wie u. a. das Dialogische Bilderbuchlesen, mittel- und langfristige zu einer Verbesserung akademischer Sprache beitragen (vgl. u.a. Whitehurst u.a. 1988; Whitehurst u.a. 1994; vgl. auch Fried, Briedigkeit & Schunder 2008).

D.4 Akademische Relevanz

Die akademische Relevanz der Erzählfähigkeit ist inzwischen vielfach belegt. So konnte in mehreren Studien anhand der im Vorschulalter erhobenen Erzählfähigkeit vorausgesagt werden, wie sich die schulischen Leistungen, insbesondere die mathematischen Leistungen sowie die Lese-Rechtschreibleistungen zwei bzw. drei Jahre später ausgeprägt haben (z.B. Chang 2006; Fein, Ardila-Rey & Groth 2000; Griffin, Hemphill, Camp & Wolf 2004; O'Neill, Pearce & Pick 2004; Rollins, McCabe & Bliss 2000). Ehlich (2000, S. 24) erklärt das damit, dass Erzählen „dekontextualisierte Sprachfähigkeiten“ fördert, die besonders in der Schule benötigt werden.

D.5 Risikoprognose

Wenig entwickelte Erzählfähigkeit gilt als Indikator für drohende Sprachentwicklungsprobleme (z.B. Paul & Smith 1993). Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen haben nämlich im Vergleich zu Kindern mit „normaler“ Sprachentwicklung vergleichsweise größere Schwierigkeiten eine kohärente und kohäsive Geschichte zu bilden (vgl. Gasteiger-Klicpera u.a. 2001; Kaderavek & Sulzby 2000; Thomson 2005). So hindern Aussprachestörungen, ein geringer Wortschatz, eine umschreibende, formelhafte Sprache oder grammatische Schwierigkeiten ein Kind daran, seine Geschichte verständlich und kohärent wiederzugeben. Tatsächlich weisen die Erzählungen von Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen weniger Inhalte und ärmere Strukturen auf (vgl. Cragg & Nation 2006; Gasteiger-Klicpera u.a. 2001).

Vereinzelte Befunde lassen vermuten, dass zweisprachig aufwachsende Kinder den einsprachig aufwachsenden in Bezug auf die Erzählfähigkeit überlegen sein könnten (vgl. Boltman 2001). Hier ist der Forschungskorpus aber noch nicht umfassend genug. Nach McCabe und Rollins (1994) kann mit gezielter Förderung dafür Sorge getragen werden, dass wenig entwickelte Erzählfähigkeit verbessert und dadurch u.a. späteren Lese-Rechtschreibproblemen vorgebeugt wird. Tatsächlich ist gut belegt, dass der Einsatz von Bilderbüchern, Vorleseritualen sowie das sogenannte Dialogische Lesen (spezifische Lesetechnik) abpuffernde Wirkungen haben können (vgl. Kaderavek & Sulzby 2000).

E. Literatur

- Anthony, J. & Lonigan, C.J. (2004): The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. In: *Journal of Educational Psychology* 96 (1), pp. 53-55.
- Austin, J.L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon.
- Bamberg, M. (Ed.) (1997): *Narrative development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bassano, D., Laaha, S., Maillochon, I. & Dressler, W.U. (2004): Early acquisition of verb grammar and lexical development: evidence from periphrastic constructions in French and Austrian German. In: *First Language* 24 (1), pp. 33-70.
- Becker, J.A. (1990): Processes in the acquisition of pragmatic competence. In: Conti-Ramsden, G. & Snow, C.E. (Eds.): *Children's language*. Vol. 7 (pp. 7-24). Hillsdale: LEA.
- Behrens, H. (1993): Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? Oder: Wortschatz ist Chaos. In: *Info DaF* 20 (5), S. 471-485.
- Benson, M.S. (1993): The structure of 4- and 5-year-olds' narratives in pretend play and story telling. In: *First Language* 13, pp. 203-223.
- Berman, R.A. & Slobin D.I. (1994): *Relating Events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boltman, A. (2001): *Children's storytelling technologies: differences in elaboration and recall*, unpublished dissertation. College Park: University of Maryland, Faculty of the Graduate School.
- Brunner, M. & Schöler, H. (2002): *HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (auch zum Einsatz in der Untersuchung U9)*. Wertingen: Westra.
- Brunner, M., Seibert, A., Dierks, A. & Körkel, B. (2005b): *Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD)*. Wertingen: Westra.
- Champion, T.B., Hyter, Y.D., McCabe, A. & Bland-Stewart, L.M. (2003): "A matter of vocabulary": Performances of low-income African-American Head Start children on the Peabody Picture Vocabulary Test-III. In: *Communication Disorders Quarterly* 24 (3), pp. 121-127.
- Chang, C.-J. (2006): Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin speaking children: A longitudinal Study over eight years. In: *Narrative Inquiry* 16 (2), pp. 275-294.
- Clark, E. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: Sinclair, A., Jarvella, R.J. & Levelt, W.J. (Eds.): *The child's conception of language* (pp. 17-43). Berlin: Springer.
- Clark, E.V. (2003): *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coplan, R.J. & Armer, M. (2005): Talking yourself out of being shy: Shyness, expressive vocabulary, and socioemotional adjustment in preschool. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 51 (1), pp. 20-41.
- Cragg, L. & Nation, K. (2006): Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. In: *Educational Psychology* 26 (1), pp. 55-72.
- De Beaugrande, R.-A. & Dressler, W.U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

- DeMarie, D., Norman, A. & Abshier D.W. (2000): Age and experience influence different verbal and nonverbal measures of children's scripts for the zoo. In: *Cognitive Development* 15, pp. 241- 262.
- Dickinson, D.K. (2001): Putting the pieces together. Impact of preschools on children's language and literacy development in kindergarten. In Dickinson, D.K. & Tabors, P.O. (Eds.): *Beginning literacy with language: young children learning at home and school* (pp. 257-287). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Duncan, L.G. & Seymour, P.H.K. (2000): Socio-economic differences in foundation-level literacy. In: *British Journal of Psychology* 91, pp. 145-166.
- Dunn, L., Beach, S.A. & Kontos, S. (1994): Quality of the literacy environment in day care and children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 9, pp. 24-34.
- Ehlich, K. (2000): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): *Sprachwissenschaft* (S. 183-203). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund - Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11-63). Bonn: BMBF.
- Ehlich, K. (Hrsg.) (1980): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eisenbeiss, S., Bartke, S. & Clahsen, H. (2005/2006): Structural and lexical case in child german: Evidence from language-impaired and typically developing children. In: *Language Acquisition* 13 (1), pp. 3-32.
- Fein, G.G., Ardila-Rey, A.E. & Groth, L.A. (2000): The narrative connection: Stories and literacy. In: Roskos, K.A. & Christie, J.F. (Eds.): *Play and literacy in early childhood* (pp. 27-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2006): *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Bd. 2*. Donauwörth: Auer.
- Fried, L. (2005): Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Fried, L. (2008): Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder - Dynamik, Stand und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 11/2008, S. 63-78.
- Fried, L., Briedigkeit, E. & Schunder, R. (2008): *Delfin 4 - Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung*. Düsseldorf: MGFFI NRW.
- Fried, L. & Büttner, G. (Hrsg.) (2004): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim: Juventa.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001): Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen - Eine Literaturübersicht. In: *Heilpädagogische Forschung* 27 (3), S. 124-134.
- Gathercole, S.E. & Adams, A.-M. (1993): Phonological Working Memory in Very Young Children. In: *Developmental Psychology* 29 (4), pp. 770-778.
- Gathercole, S.E. & Adams, A.-M. (1994): Children's phonological working memory: Contributions of long-term knowledge and rehearsal. *Journal of Memory and Language* 33, pp. 672-688.

- Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1989). The role of phonological memory in the development of complex verbal skills. In: von Euler, C. (Ed.): Brain and reading (pp. 245-256). Macmillan Press: London.
- Gathercole, S.E., Hitch, G.J., Service, E. & Martin, A.J. (1997): Phonological short-term memory and new word learning in children. In: Developmental Psychology 33, pp. 966-979.
- Gathercole, S.E., Willis, C. & Baddeley, A.D. (1991). Dissociable influences of phonological memory and phonological awareness on reading and vocabulary development. In: British Journal of Psychology 82, pp. 387-406.
- Gathercole, S.E., Willis, C., Emslie, H. & Baddeley, A.D. (1992): Phonological memory and vocabulary development during the preschool years: A longitudinal study. Developmental Psychology 28, pp. 887-898.
- Gillon, G. (2002): Follow-up study investigating benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. In: International Journal of Language and Communication Disorders 37 (4), pp. 381-400.
- Gombert, J.E. (1992): Metalinguistic Development. Chicago: University of Chicago Press.
- Götze, B., Hasselhorn, M. & Kiese-Himmel, C. (2000): Phonologisches Arbeitsgedächtnis, Wortschatz und morpho-syntaktische Sprachleistungen im Vorschulalter. In: Zeitschrift für Sprache und Kognition 19 (1/2), S. 15-21.
- Griffin T.M., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D.P. (2004): Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. In: First Language 24, pp. 123-147.
- Grimm, H. (1998): Sprachentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (S. 705-757). 4., korr. Auflage. Weinheim: BeltzPVU.
- Grimm, H. (2003a): Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (S. 517-550). 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: BeltzPVU.
- Halle, T., Calkins, J., Berry, D. & Johnson, R. (2003): Promoting language and literacy in early childhood care and education settings. Washington, DC: Child Care & Early Education Research Connections (CCEERC), Literature Review. [www.childcareresearch.org] (05.05.2005).
- Hartlage, C. (2003): Kindliche Gesprächsorganisation: Spracherwerb und Sprachentwicklung. Saarbrücken: VDM.
- Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000): Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In: H. Grimm (Hrsg.): Sprachentwicklung (S. 363-378). Göttingen: Hogrefe.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, H. & Wolf, D. (1998): Erzählentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven. In: Der Deutschunterricht 50 (1), S. 39-52.
- Hickman, M. (2000): Pragmatische Entwicklung In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung (S. 193-227). Göttingen: Hogrefe. (= Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3).
- Hoff, E. (2003): The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. In: Child Development 74 (5), pp. 1368-1378.

- Hoffmann, L. (1984): Zur Ausbildung der Erzählkompetenz. Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule (S. 202-222). Tübingen: Narr.
- Hoppe, A. (2001): Interaktive Förderung der Erzählfähigkeit bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten - eine Analyse von Therapiesequenzen, Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Dortmund: Universität Dortmund, Fakultät 13.
- Hoppe-Graff, S., Schöler, H. & Schell, M. (1980): Zur Analyse der Erzählungen von Kindern im Prä- und Konkretoperationalen Entwicklungsstadium. Mannheim: Universität, Lehrstuhl Psychologie III, Forschungsgruppe Sprache und Kognition, Bericht Nr. 18.
- Jahn, T. (2007): Phonologische Störungen bei Kindern. Stuttgart, New York: Thieme Verlag KG.
- Kaderavek, J.N. & Sulzby, E. (2000): Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research 43, pp. 34-49.
- Kamawar, D. & Olson, D.R. (1999): Children's representational theory of language: The problem of opaque contexts. In: Cognitive Development 14, pp. 531-548.
- Karasu, I. (1995): Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt: Lang.
- Kauschke, C. (2003): Entwicklung, Störungen und Diagnostik lexikalischer Prozesse - Wortverständnis und Wortproduktion. In: Sprache - Stimme - Gehör 27 (3), S. 110-118.
- Kauschke, C. (2007): Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben. Tübingen: Niemeyer.
- Kauschke, C. & Hofmeister, C. (2002): Early lexical development in German: a study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. In: Journal of Child Language 29 (4), pp. 735-757.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München: Urban & Fischer.
- Klann-Delius, G. (2005): Sprache und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: Beltz.
- Kocianová, M. (2005): Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Kinder. Zum Zusammenhang von sprachlicher und metasprachlicher Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Implikationen für eine adäquate Förderung der Russisch-deutsch sprechenden Kinder im Grundschulalter, unveröffentlichte Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Küspert, P. (2003): Neue Strategien gegen Legasthenie. Ratingen: Oberstebrink Verlag GmbH.
- Luinge, M. (2005): The Language Screening Instrument SNEL. Veenendaal, NL: Universal Press.
- Marjanovic-Umek, L., Kranjc, S. & Fekonja, U. (2002): Developmental levels of the child's storytelling. Paper presented at the Annual Meeting of the European Early Childhood Education Research Association EECERA (12th, Lefkosia, Cyprus, August 28-31, 2002).
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2002): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Bd. 1. Donauwörth: Auer.
- Masterson, J., Laxon, V., Carnegie, E., Wright, S. & Horslen, J. (2005): Nonword recall and phonemic discrimination in four- to six-year-old children. In: Journal of Research in Reading 28 (2), pp. 183-201.

- Michas, I. & Henry, L.A. (1994). The link between phonological memory and vocabulary acquisition. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 12, pp. 147-163.
- Nelson, H.D., Nygren, P., Walker, M. & Panoscha, R. (2006): Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children: Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force. In: *Pediatrics* 117, pp. 298-319.
- Nelson, K. (1996): Emergence of the storied mind. In: Nelson, K. (Ed.): *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind.* (pp. 183-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oberecker, R. (2007): *Grammatikverarbeitung im Kindesalter: EKP-Studien zum auditorischen Satzverstehen.* Leipzig: Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences.
- O'Neill, D.K., Pearce, M.J. & Pick, J.L. (2004): Preschool children's narratives and performance on the Pea-body Individualized Achievement Test - Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. In: *First Language* 24 (2), pp. 149-183.
- Oller, D.K. & Cobo-Lewis, A.B. (2002): The ability of bilingual and monolingual children to perform phonological translation. In: Oller, D.K. & Eilers, R.E. (Eds.): *Language and literacy in bilingual children* (pp. 255-277). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Oller, D.K. & Eilers, R.E. (Eds.) (2002): *Language and literacy in bilingual children.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Painter, C. (1999): *Learning through language in early childhood.* London: Cassell.
- Pan, B.A., Rowe, M.L., Singer, J.D. & Snow, C.E. (2005): Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. In: *Child Development* 76, pp. 763-782.
- Pascher, W. & Spelsberg, A. (1998): Sprachentwicklungsverzögerung: Allgemeine Differenzialdiagnose der Syndrome und klinischen Kategorien. In: Pascher, W. & Bauer, H. (Hrsg.): *Differenzialdiagnose von Sprach-, Stimm- und Hörstörungen* (S. 209-248). Frankfurt: Edition Wotzel.
- Paul, R. & Smith, R.L. (1993): Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 36, pp. 592-598.
- Pellegrini, A.D. & Galda, E. (1990): The joint construction of stories by preschool children and an experimenter. In: Britton, B.K. & Pellegrini, A.D. (Eds.): *Narrative thoughts and narrative language* (pp. 113-130): Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Penner, Z., Wymann, K. & Schulz, P. (1999): Specific language impairment revisited: Parallelism vs. deviance - A learning-theoretical approach. In: Penner, Z., Schulz, P. & Wymann, K. (Eds.): *Normal and impaired language acquisition. Studies in lexical, syntactic, and phonological development II.* Fachgruppe Sprachwissenschaft, University of Konstanz. Arbeitspapier No 105, pp. 1-26.
- Rollins, P.R., McCabe, A. & Bliss, L. (2000): Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. In: *Seminars in Speech and Language* 21 (3), pp. 223-233.
- Roth, E. (1999): *Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rothweiler, M. (2002): *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern.* Heidelberg: Winter.
- Rowe, D.C., Jacobson, K.C. & Van den Oord, E.J.C.G. (1999): Genetic and environmental influences on vocabulary IQ: Parental education level as moderator. In: *Child Development* 70, pp. 1151-1162.

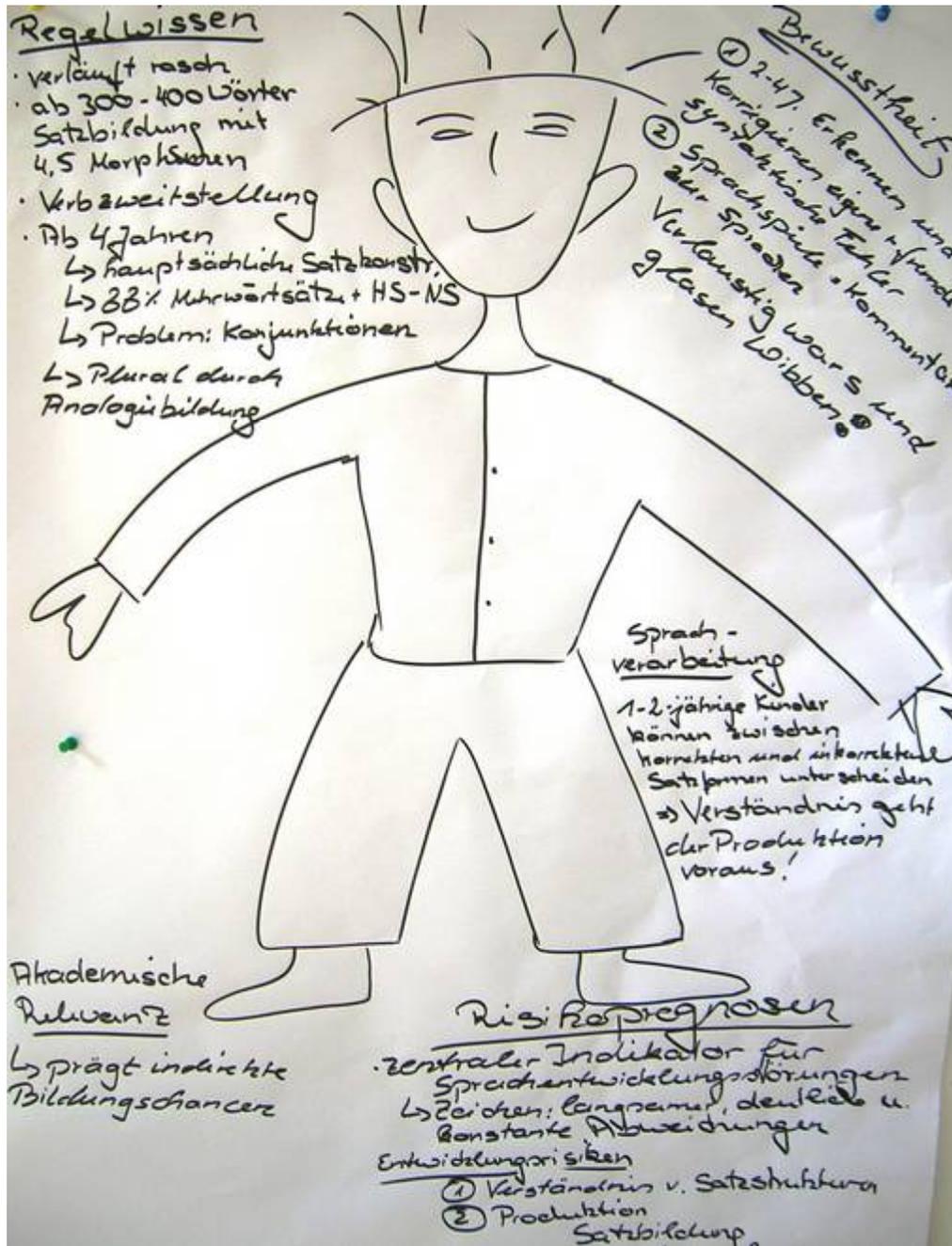
- Roy, P. & Chiat, S. (2004): A Prosodically Controlled word and nonword repetition task for 2- to 4- year-olds: Evidence from typically development children. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research 47 (1), pp. 223-234.
- Schöler, H., Kratzer, P. & Kürsten, F. (1991): Zur Produktion von Flexionen: Längsschnittliche Analyse bei auffälligem Spracherwerb und Vergleich mit normalem Spracherwerb. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Fachbereich VI, Psychologie der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik, Arbeitsbericht Nr. 19 aus dem Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“.
- Schulz, P., Wymann, K. & Penner, Z. (2001): The early acquisition of verb meaning in German by normally developing and language impaired children. In: Brain and Language 77 (3), pp. 407-418.
- Snow, C.E. (1999): Facilitating language development promotes literacy learning. In: Eldering, L. & Leseman, P.P.M. (Eds.): Effective early education. Cross-cultural perspectives (pp. 141-161). New York: Falmer Press.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. In: Freedle, R.O. (Ed.): New directions in discourse processing, Vol. 2. Norwood, N.J.: Ablex.
- Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2002): Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model. In: Developmental Psychology 38 (6), pp. 934-947.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Elliot, K. (2005): The effective provision of pre-School education (EPPE) Project - Zur Effektivität vorschulischer Betreuungseinrichtungen in England. In: Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Roßbach, H.G. (Hrsg.): Die Anschlussfähigkeit von Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Szagun, G. (2000): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz.
- Thompson, L. (1996): The development of pragmatic competence: Past findings and future directions for research. In: Current Issues in Language & Society 3 (1), pp. 3-21.
- Thomson, J. (2005): Theme analysis of narrative produced by children with or without specific language impairment. In: Clinical Linguistics & Phonetics 19 (3), pp. 175-190.
- Van Kraayenord, C.E. & Paris, S.G. (1996): Story construction from a picture book: An assessment activity for young learners. In: Early Childhood Research Quarterly 11 (1), pp. 41-61.
- Vogt, S. (2003): Vergleich standardisierter Testverfahren zur semantisch-lexikalischen Entwicklung: Was wird eigentlich gemessen? In: Sprache - Stimme - Gehör 27 (3), S. 119-124.
- Waller, M. (1988): Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, S. 297-321.
- Walter, J. (2002): Differentielle Effekte des Trainings des phonologischen Wissens auf das Lesen- und Schreibenlernen: Ergebnisse der international angelegten Meta-Analyse von Ehri et al. (2001). In: Heilpädagogische Forschung 28, S. 38-49.
- Weinert, S. (2000): Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung (S. 311-361). Göttingen: Hogrefe (= Enzyklopädie der Psychologie: Sprache, Bd. 3).
- Weinert, S. (2006): Sprachentwicklung. In: Schneider, W. & Sodian, B. (Hrsg.): Kognitive Entwicklung (S. 609-719). Göttingen: Hogrefe.

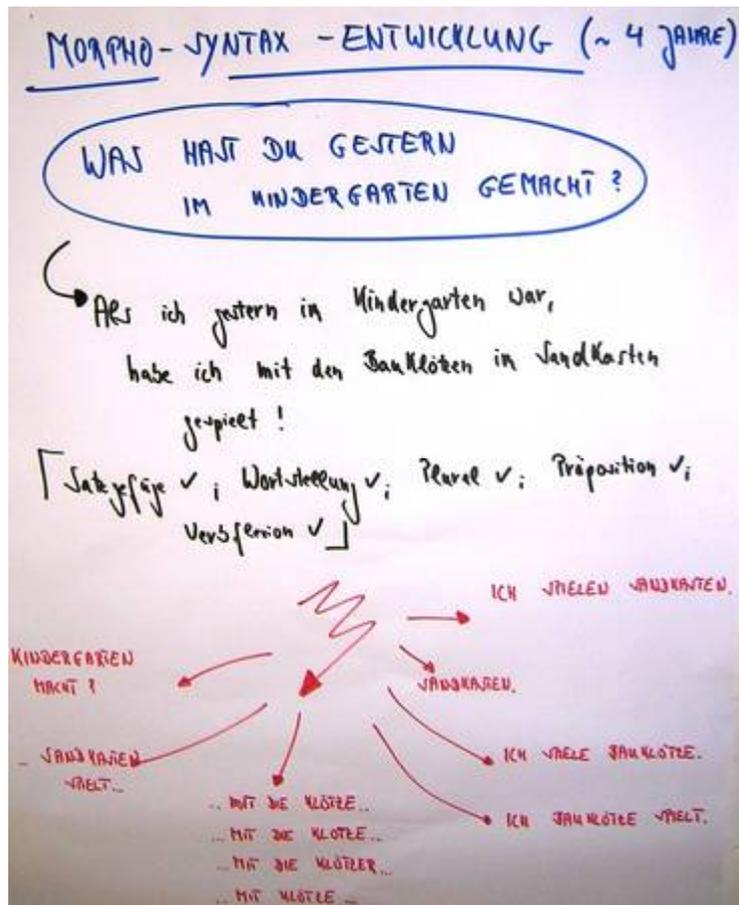
7.2.3 Arbeitsergebnisse (Beispiele): Auseinandersetzung mit den theoretischen Bezügen des Sprachkompetenzmodells Anlage 3

Im Folgenden finden sich Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sprachentwicklungsbereichen. Sie sollen einen Eindruck davon vermitteln, was an möglichen Ergebnissen dieser Arbeitsphase erwartet werden kann.

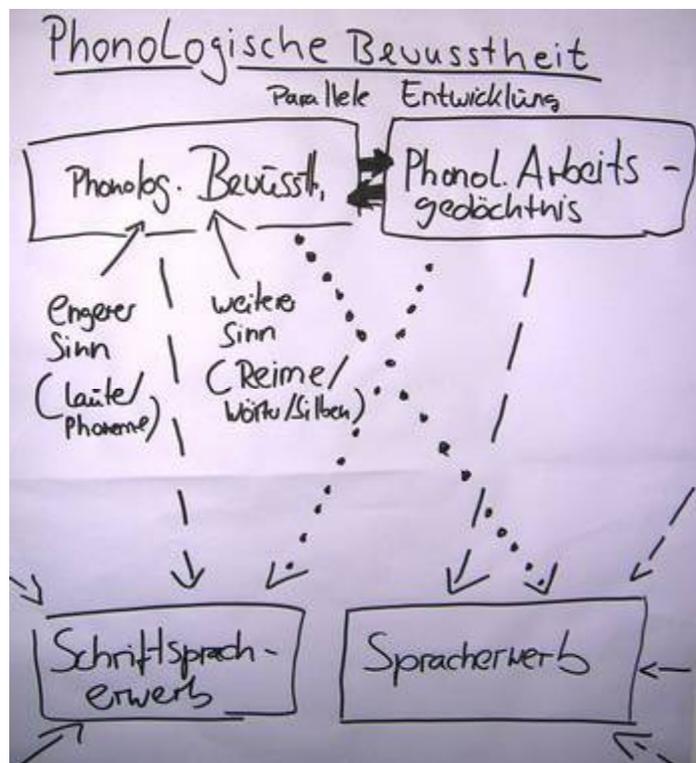
Um den Charakter der Ergebnisse nicht zu verfälschen, wurden sie fotografiert und werden hier in entsprechender Form dargestellt.

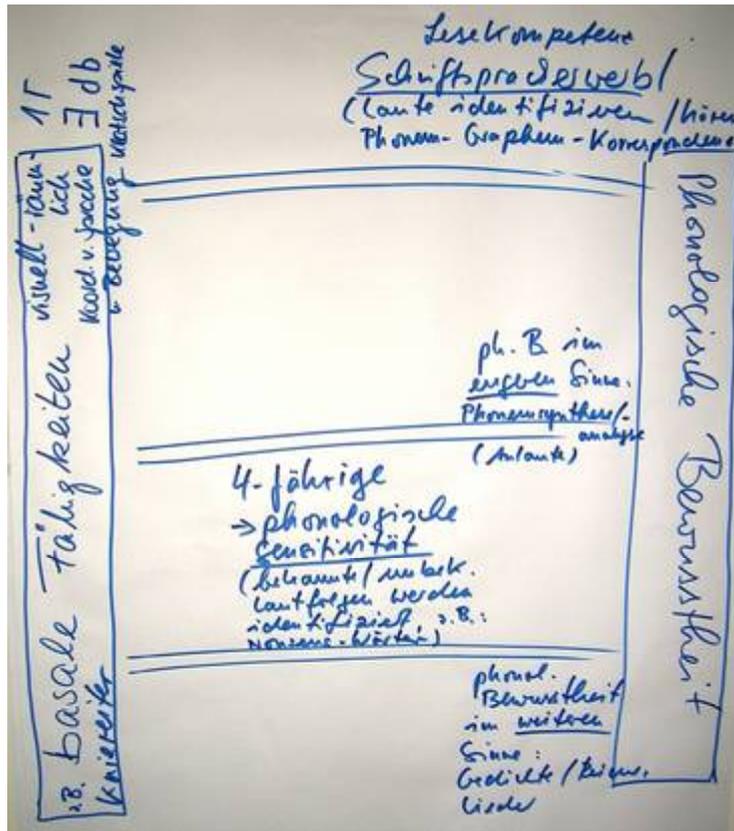
Gruppe Morpho-Syntax



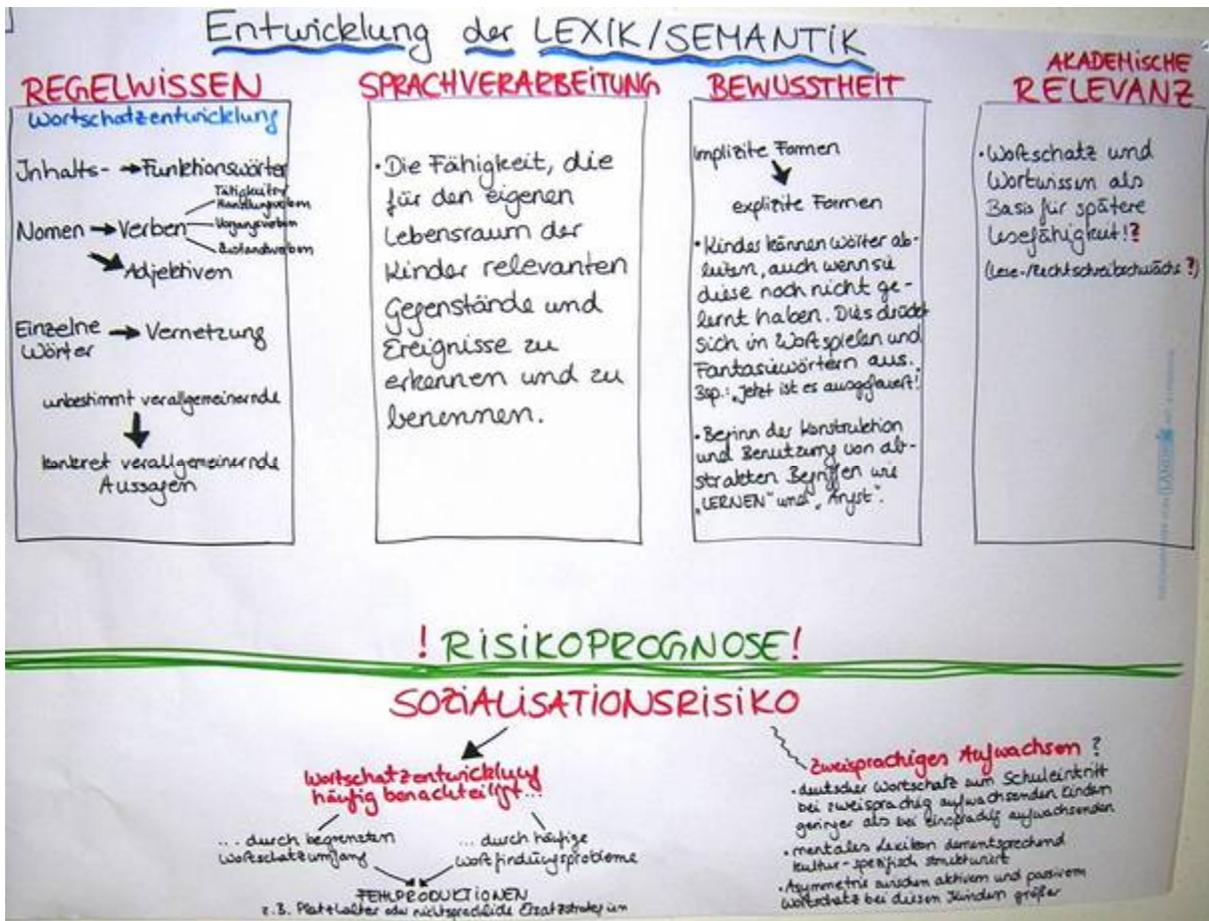


Gruppe Phonologische Bewusstheit





Gruppe Lexik/Semantik



Wortschatzentwicklung

altersentopr. Wissen

- ↳ Vorgangswörter anpruchsvoll
- ↳ Inhaltswörter (3. Jahr.)
- Funktionswörter (4. Jahr.)

Bewusstheit

- ↳ Wortwissen ⇒ Wortwissen
- ⇒ Metawissen

Sprachverarbeitung

- ↳ eigener Lebensraum wird sprachl. beherrscht

akademische Relevanz

- ↳ passiver Wortschatz ist entscheidend für Lesefähigkeit

↳ betrifft Wortschatz mehr als phonetische und grammatische

Gruppe Pragmatik

Pragmatik

Fähigkeit, sprachlich zu handeln:
Anforderungen zu verstehen u. zu produzieren

Relevanz ^{akademische}

ist vielfach belegt
↳ Basis für Schulerfolg ...

NIVEAU DER ERZÄHLFÄHIGKEIT

KINDER

4-jährige in der Regel
2. Entwicklungsstufe der linearen Erzählungen

3. Stufe:
Förderung

z.B.:
DIALOGISCHE BILDBUCHBETRACHTUNG
VORLESERITUALE

Grundkenntnisse in situativen und sozialen Situationen: WAS? WIE? WANN?



Max' Geschichte:

„Paul ist jetzt ganz alleine in Spanien. Und wir sind mit dem Flugzeug geflogen. Und Marie hat nur geweint und Papa hat ganz viel gemeckert. Aber ich habe eine Kappe gekriegt am Strand mit Spongebob. Und Paul war auch mit am Strand und hatte Hunger, aber Mama wollte ihm keine Wurst kaufen. Paul wollte Marie immer ein Küsschen geben und auf Mamas Handtuch liegen, aber das wollte Papa nicht. Dann sind wir weggegangen und Paul war ganz traurig, der hat einen Hund gesehen und der ganz viel gebellt.“

Delfin4 Ein Überblick



Vorbemerkungen

- Verbindliche Sprachstandserhebung in NRW
- Screenings zur Erkennung von Sprachförderbedarf bei Kindern zwischen 3 und 4 Jahren.
- Stufe 1: Kinder herausfiltern, deren Sprachentwicklung im Deutschen unauffällig ist („grüner Bereich“) bzw. bei denen definitiv eine zusätzliche Sprachförderung angezeigt ist („roter Bereich“) bzw. bei denen eine genauere Abklärung folgen soll in Stufe 2 („gelber Bereich“)
- Stufe 2: Einzelüberprüfung, ob Sprachentwicklung des Kindes altersgemäß ist und ob es die deutsche Sprache hinreichend beherrscht.

Ziele des Screenings

- Kinder zu identifizieren, deren Sprachentwicklung nicht optimal verläuft,
- Hinweise zu geben, wo eine Förderung angesetzt werden muss,
- Hinweise zu geben, ab welchen kritischen Werten weitere Maßnahmen angesetzt bzw. eingeleitet werden sollen.

Stufe 1: Besuch im Zoo



Stufe 1: Besuch im Zoo

- Durchführung findet in der Kleingruppe statt (3-4 Kinder)
- Testleiterin und Protokollantin führen das Verfahren durch
- 4 Testbereiche: Handlungsanweisung durchführen, Kunstwörter nachsprechen, Sätze nachsprechen, Bild beschreiben

Durchführung Stufe 1 „Besuch im Zoo“

Ein Film, der die Durchführung veranschaulicht,
findet sich unter:

[http://www.delfin4.fb12.uni-
dortmund.de/downloads/Delfin4_384001.wmv](http://www.delfin4.fb12.uni-dortmund.de/downloads/Delfin4_384001.wmv)

(Stand: 21.01.2010)

Stufe 2: Besuch im Pfiffikushaus

- Zuverlässig herausfinden, ob zusätzlicher Sprachförderbedarf besteht
- Festhalten, ob evtl. weitere sprachdiagnostische Klärung durch Fachexperten (Ärzte) notwendig ist.

Stufe 2: Besuch im Pfiffikushaus

- Aufgaben zu 4 Sprachbereichen, die hohe Aussagekraft bezüglich des Sprachentwicklungsstandes haben
- Einzeltest mit 7 Untertests zu diesen 4 Bereichen
- Ca. 25 Minuten Dauer

4 Aufgabenbereiche

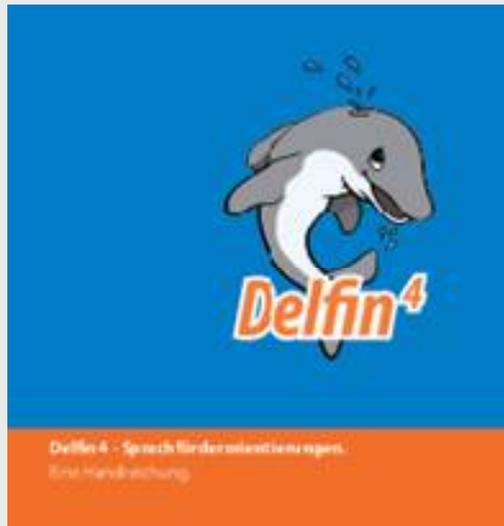
- Wortschatz (Wortverständnis, Begriffsklassifikation, Wortproduktion)
- Phonemgedächtnis (Kunstwörter nachsprechen)
- Morpho-Syntax (Sätze nachsprechen, Pluralbildung)
- Bilderzählung

Besuch im Pfiffikushaus



- Vorstellung einzelner Aufgabenbeispiele zu „Besuch im Pfiffikushaus“
- Hinweis: Erproben kann am Abend in Eigeninitiative erfolgen

Handreichungen zur Sprachförderung



Prämissen über die Wirksamkeit von Sprachförderung

bei Kindern mit nicht optimal entwickelter Sprachkompetenz wirkt Sprachförderung potenziell am Größten

Maßnahmen flexibel in den Alltag zu integrieren und auf prognostisch relevante Sprachentwicklungsprobleme auszurichten

Sprachförderung hängt mit der Erfahrung und Qualifikation der Sprachförderpersonen zusammen: Lernen und üben > Selbstqualifikation

Wirksamkeit der Sprachförderung wird mit gelingender Elternarbeit größer

Allgemeine Hinweise

Was ist Sprachförderung?

Schlüsselkompetenz: Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung

Sprachförderung: Allgemeine, spezifische, zusätzliche SF

professionelle Tools: sprachdiagnostische Hilfsmittel und systematische Sprachförderanregungen

Wissenschaftliche Grundlagen: Sprachförderung und Effizienz

Spracherwerbsforschung: „SF nicht losgelöst von anderen Entwicklungsbereichen“

Lernforschung

Wirkungsforschung: SF um so nachhaltiger, je besser die Zusammenarbeit mit Eltern gelingt

Bildungsforschung

Praktische Förderansätze

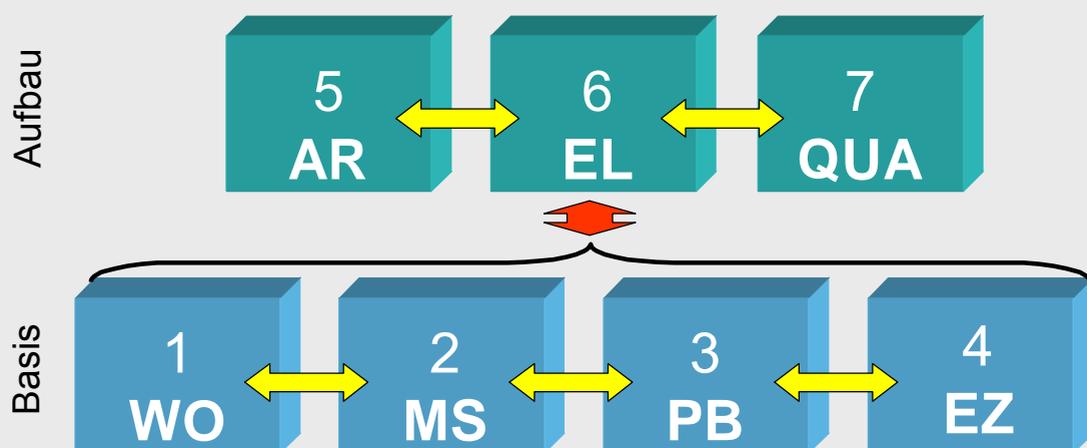
Funktionsansatz / Situationsansatz...

Professionelle didaktisch-methodische Tools „Handwerkskasten“: jeweils passende Interaktions- und Instruktionsform

Prinzipien

Fachlichkeit / Didaktik-Methodik

Aufbau der Orientierung: Bausteine



FACHLICHE GRUNDLAGEN

Theorien/Forschungsergebnisse

Wie äußern sich Probleme?

HINWEISE ZUR GESTALTUNG/ FÖRDERUNG

Sprach-/Zielstrukturen

> Wirkungsforschung und fachliche Grundlagen

Methoden/Medien

> empirisch wirksam erwiesene Methoden und Medien

Organisation

> empirisch evaluierte Projekte

BEISPIELE/ METHODEN

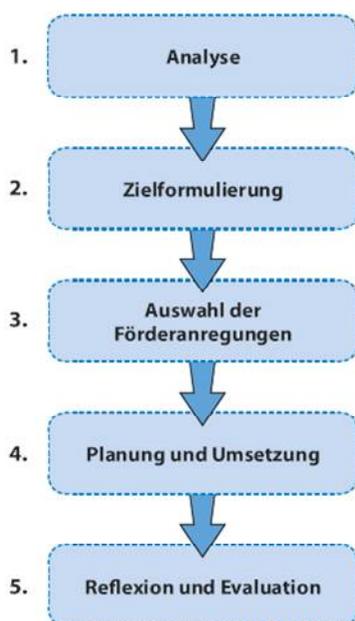
Alltagsintegrierte Förderung/ Systematische Übungen

Spiele, Lieder, Bilderbücher, Gespräche, Rollenspiele, Trainingseinheiten ...
Anspruchsniveau – Sprachfähigkeit

Stimulierung rezeptiver und imitativer Leistungen

Test – Förderung

Vom Test zur Förderung



Handlungsschritte

Leitfragen

Pers. Rat



Baustein: Wortschatz

1. Teil: Fachliche Grundlagen

Was ist Wortschatz?
Theorien
Forschungsergebnisse
Wie äußern sich Wortschatzprobleme?

2. Teil: Hinweise zur Gestaltung

Wie legt man die Förderung des Wortschatzes an?
Zielstrukturen
Methoden
Medien
Organisation

3. Teil: Beispiele für alltagsintegrierte Wortschatzförderung und systematische Wortschatzübungen

Beispiele zum Inhaltsbereich:
Tiere
Pflanzen
Ich
Natur/Kultur
Zuhause
Sozialpartner-/institutionen

1. Allgemeine Hinweise
2. Wortschatz
3. Morphosyntax
4. Phonem-bewusstheit
5. Erzählen
6. Antifolkloristik
7. Elternarbeit
8. Selbst- und fremdqualifizierung

Ring-ordner

Baustein Wortschatz

FACHLICHE GRUNDLAGEN

Theorien/ Forschungsergebnisse zum Wortschatzerwerb: Struktur- und Aneignungsprozesse

Wie äußern sich Wortschatzprobleme? Relevante Entwicklungsbereiche: Rezeption und Produktion

HINWEISE ZUR GESTALTUNG/ FÖRDERUNG

Sprach-/Zielstrukturen:

Methoden/Medien:

Organisation:

> Jeweilige Planungshilfen: (Koordinierungs- und Sozialformen)

BEISPIELE/ METHODEN - Inhaltsbereiche

Alltagsintegrierte Förderung/ Systematische Übungen

> Aufteilung nach Inhaltbereichen: Tiere, Pflanzen, Ich ...

Baustein Selbst- und Teamqualifizierung

FACHLICHE GRUNDLAGEN

Forschungsergebnisse: Sprachförderkompetenz von Erzieherinnen – Wissen und Könnensbasis

HINWEISE ZUR GESTALTUNG/ FÖRDERUNG

Sprachliche Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind

Bausteinen: WS, MS, PB, EZ, A, EL

Methoden/Medien: Team, Eltern, Experten...

PRAKTISCHE ANREGUNGEN

Qualifizierung mit Hilfe der DVD

Reflexionshilfen

DVD



Anhang

Wortschatzlisten

Inhaltsbereiche: Tiere, Pflanzen, Ich...

Kopiervorlagen

Sprachkompetenzprofil

Auflistung der Bildkarten (schwarz-weiß)

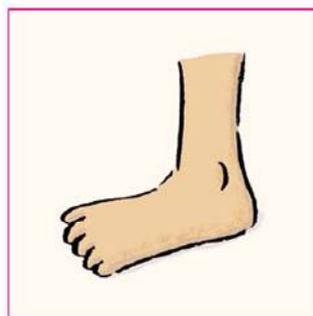
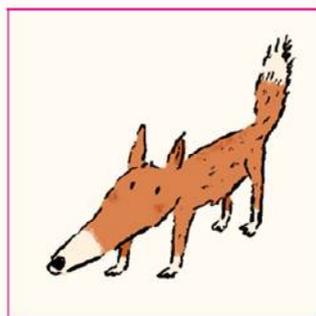
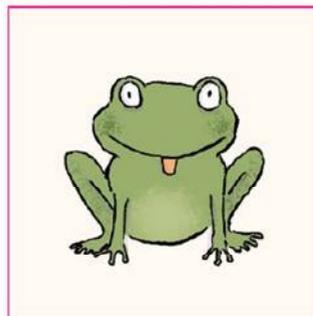
Bildkarten (schwarz-weiß)

BILDMATERIALIEN

Wimmelbilder

Bildfolgen

Bildkarten (bunt)

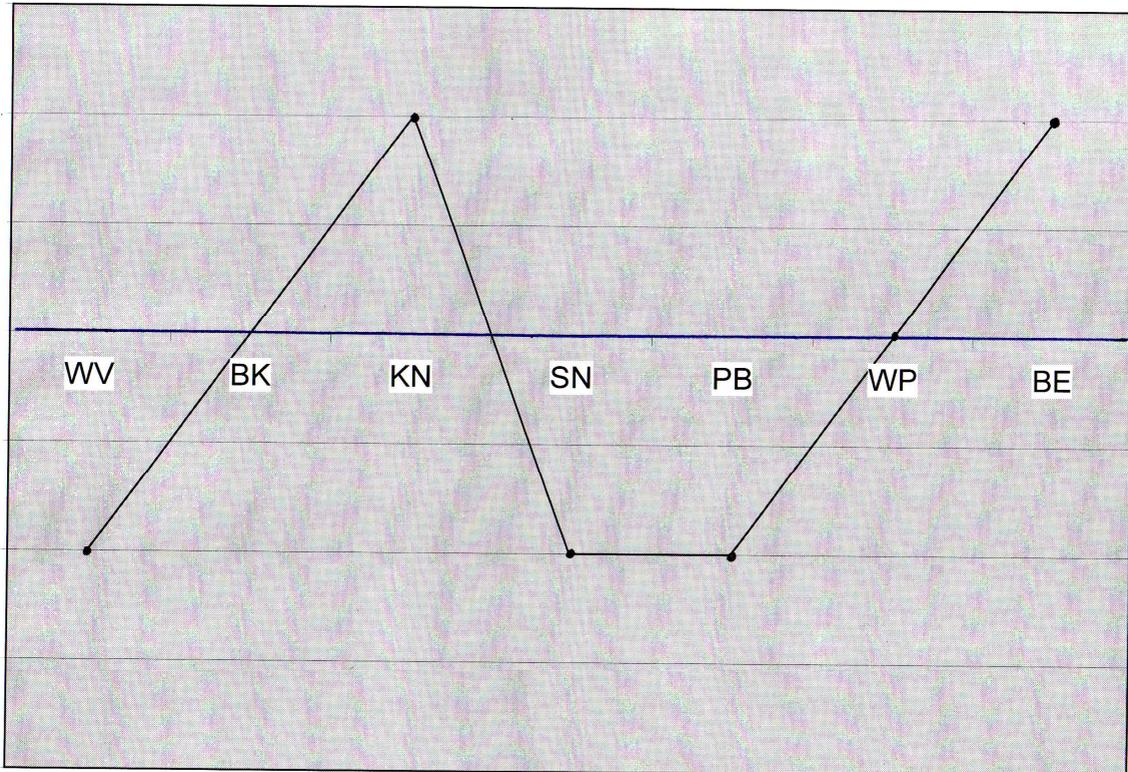


7.2.6 Arbeitsmaterialien: ‚Entwicklung eines individuellen Förderplans auf der Basis (fiktiver) Sprachkompetenzprofile und ergänzender (fiktiver) Beobachtungsprotokolle‘

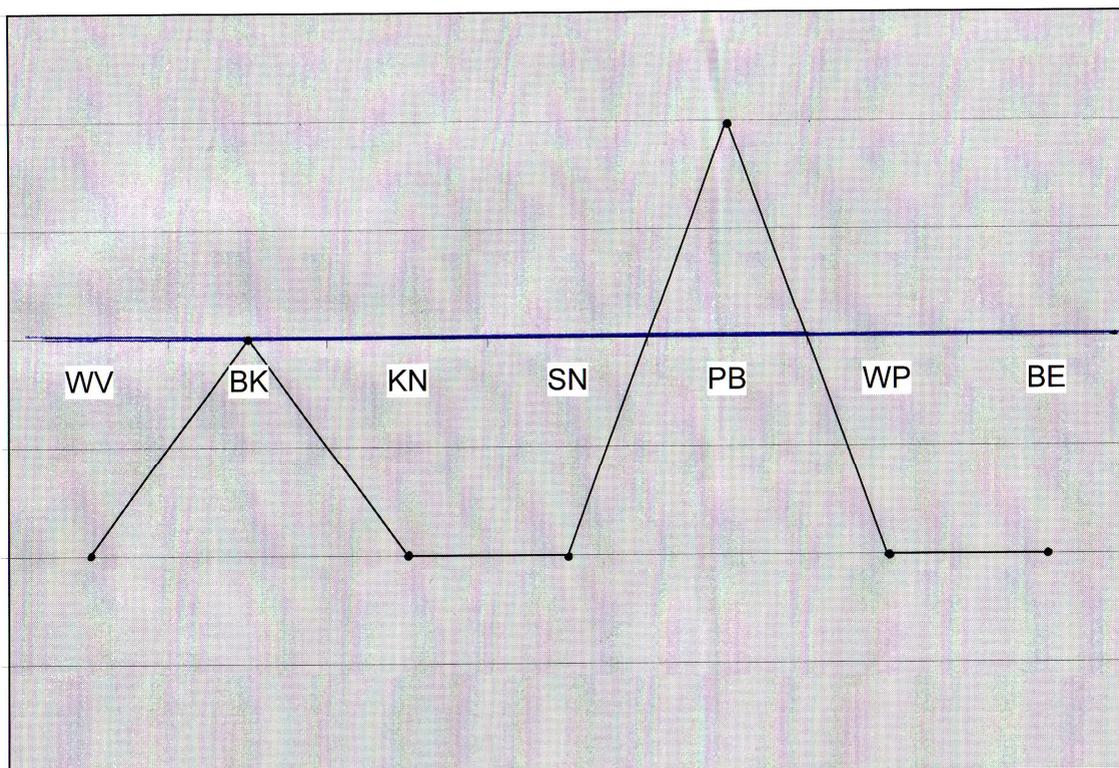
Anlage 6

7.2.6.1 (Fiktive) Sprachkompetenzprofile

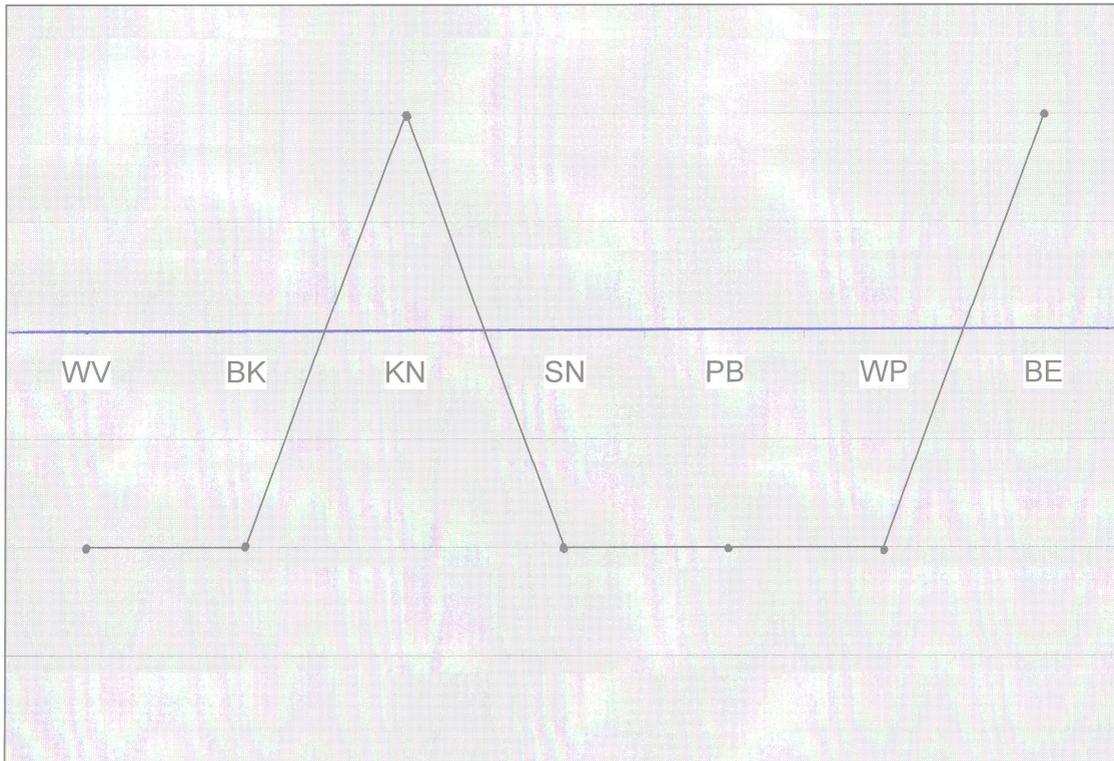
7.2.6.1.1 (Fiktives) Sprachkompetenzprofil (Morpho-Syntax)



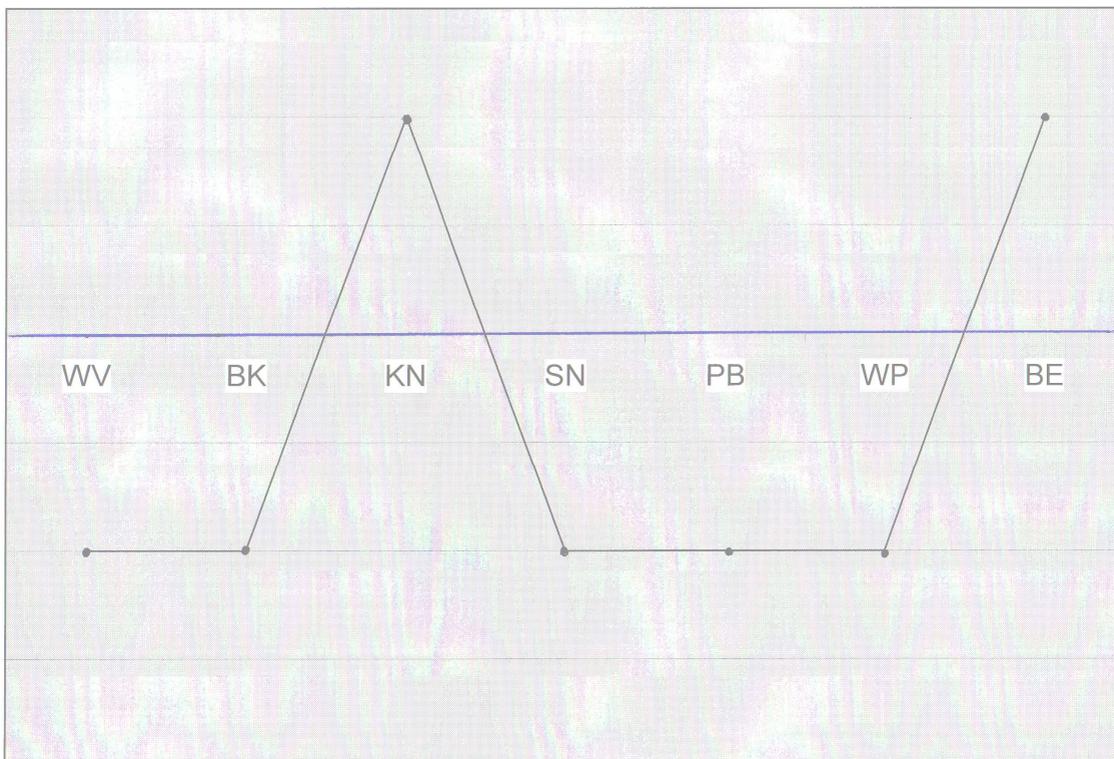
7.2.6.1.2 (Fiktives) Sprachkompetenzprofil (Phonologische Bewusstheit)



7.2.6.1.3 (Fiktives) Sprachkompetenzprofil (Wortschatz [Lexik/Semantik])



7.2.6.1.4 (Fiktives) Sprachkompetenzprofil (Erzählfähigkeit [Pragmatik])



Fiktive Beschreibung eines Kindes

Maxim (4;1, russisch-deutsch) und Luis (4;5, guter Freund von Maxim) spielen bevorzugt im Bewegungsraum. Seit einiger Zeit beschäftigen sie sich besonders intensiv mit der großen blauen Tonne. Sie dient als Fortbewegungsmittel, Klettergerät, Hindernis

Gestern haben sie sich zusätzlich eine Taschenlampe in den Bewegungsraum geholt und experimentieren damit.

Maxim hockt mit einer großen Taschenlampe in der blauen Plastiktonne und beleuchtet auf Luis' Anweisung mal den Tonnenboden, dann Decke oder Wand des Bewegungsraumes. Die Erzieherin hat die beiden eine Weile beobachtet und zeigt Interesse am kreativen Spiel der Kinder, indem sie fragt: „Habt ihr Lust, mir zu erzählen, was ihr gerade gemacht habt?“

Maxim: „Ich Tonne tlettern.“

Luis: „Mit Taschenlampe!“

Maxim: „Ja, mit die Tassenlampe.“

Luis: „ Er hat in die Tonne gesitzt und geleuchtet. Er konnte nich ´raus. Dann hat er da ´runter geklettert.“

Maxim: „ Siehste! Ich doch ´raus!“

Luis: „ Ich möchte die Taschenlampe auch haben.“ Er macht Bewegungen, als wolle er sie Maxim abnehmen.

Erzieherin: „ Wir haben doch zwei Taschenlampen! Ich glaube, sie stehen immer oben im Bücherregal.“

Maxim rennt zum Regal, kommt sofort zurück.

Maxim zu Luis: „Ich hab` eine Taschenlampe geseht da oben. Kannst du sie holen? Du bist mehr groß!“

Deutung: Förderbereich - Ansatzpunkte

⇒ Bewegungsfreude aufgreifen

⇒ Experimentierfreude unterstützen (physikalische Gesetzmäßigkeiten)

⇒ Morphologie: Bildung des Partizip Perfekts - unregelmäßige Perfekt- und Imperpektformen

⇒ Morphologie: Übergeneralisierung des Akkusativs - Markierung des Dativs;

Gebrauch der gramm. Fälle in Abhängigkeit von den Präpositionen

⇒ Syntax: Verbzweitstellung; Verbendstellung im Nebensatz; Satzklammer bei Modalverben, bei trennbaren Verben, im Perfekt

⇒ Morphologie: Vergleiche; Steigerungsformen

Luis, jetzt mit der Lampe in der Hand, zu Maxim: „ Ich muss mal versuchen, ob die angeht. Vielleicht leuchtet die heller wie die andere Lampe.“ ...

⇒ Syntax: Hauptsatz, Nebensatz; Haupt- und Nebensatzverbindungen durch Konjunktionen; Verwendung von Verben, die einen Nebensatz erfordern

Arbeitsaufträge

1. Lesen Sie im Kapitel „Morpho-Syntax“ den 2. Teil: Hinweise zur Gestaltung (grüne Seiten).
- 2a. Analysieren Sie das vorliegende Beispiel im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in Bezug auf die Morpho-Syntax.
- 2b. Formulieren Sie die besonderen Interessen/Themen des Kindes.
- 3a. Leiten Sie Ziele für die Förderung des entsprechenden Kindes ab.
- 3b. Sammeln Sie Ideen, die das Spektrum methodischen Arbeitens in einer Tageseinrichtung für Kinder (systematische Förderung, alltagsintegrierte Förderung, gestaltete Umgebung) berücksichtigen.
- 3c. Entwickeln Sie auf dieser Grundlage eine systematische Förderung unter Einbezug der alltagsintegrierten Förderung und der Gestaltung der Umgebung.

7.2.6.2.2 (Fiktive) Beobachtungsprotokolle/Beschreibungen verschiedener Kinder (Phonologische Bewusstheit)

Fallsituation: Phonologische Kompetenzen - Bildungsbereich: Spiel

Zu Beginn des Kindergartenjahres wird zur Einbindung der „neuen“ Kinder auf den Namen ein besonderer Wert gelegt. Teppichfliesen liegen aus, alle Kinder sollen den Satz „Ich heiße /Vorname/“ abschreiten. Die vierjährige Mia-Lotta geht beim Aussprechen des Satzes „Ich heiße Mia-Lotta“ nur zwei Schritte vorwärts.

Karla (4) redet viel und gerne, aber das /sch/ bringt sie nicht über die Lippen. Im Alter von (3;2) hat sie jedes Wort ohne Anfangsbuchstaben geredet, also /A/tze statt /K/atze, /U/nd statt /H/und, etc. Vor allem die Zischlaute am Anfang machten ihr zu schaffen.

Petra (3;6) sitzt mit anderen um ein Magnet-Angelspiel herum. Ihren Erfolg teilt sie den anderen so mit: „Ich habe ein fiefel deangelt“.

Vier ca. vierjährige Kinder haben sich in der Freispielsituation einen Stapel von Karten, auf denen jeweils ein Gegenstand abgebildet ist, und einen Beutel mit Steinen geholt. Abwechselnd nimmt jeweils ein Kind eine Karte und spricht den Gegenstand laut aus. Sobald ein längeres Wort, z.B. Zahnpastatube, dabei ist, schafft Petra es nicht, die den Silben entsprechende Anzahl von Steinen vor sich hin zu legen.

Dennis (4;6) ist in der Rollenspielecke mit dem Telefon beschäftigt. Er telefoniert mit einer Erzieherin: „Hallo, hier ist das Hehuneheuer.“
Erzieherin: „Guten Tag, Herr Seeungeheuer, was kann ich für Sie tun?“
Dennis: „Ich habe hoßen Hunger. Erzieherin: „Du hast großen Hunger?“
Dennis: „Herhichs du mir, dass du mir hilfs?“

Beim Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ fällt auf, dass Peter Schwierigkeiten hat, die Vokale durchgängig gleich zu ersetzen.

Phonologische Aspekte

⇒ Segmentierung - Rhythmus

⇒ Artikulation - Anlautbildung

⇒ Ersetzung

⇒ Segmentierung

⇒ Ersetzung

⇒ Merkfähigkeit

Ein neues Spiel ist eingetroffen: jeweils zwei Karten zeigen Gegenstände (Schuh, Kuh), die sich reimen. Die Erzieherin legt die Karten sortiert in zwei Reihen nebeneinander. Die Kinder versuchen nun, der Reihe nach Reim-Pärchen zu finden. Michaela hat alleine Schwierigkeiten, diese Aufgabe zu lösen. Die Erzieherin hilft mit einem Vers: Im Sommer lieg ich gern am Strand und wink´ dem Eismann mit der ...“

⇒ Lautung

Ramin (3,3) : will das Memory heraus holen und mitspielen und sagt: „Srank Spiel holen“

⇒ Anlautung - Merkfähigkeit

John (6,0) Frühstückssituation möchte ein Tesetotong (Käsecroissant) im Maxiclub: Bilder mit „T“ anmalen, malt Bild „Jacke“ an. Auf Nachfrage der Erzieherin äußert er, dass es eine „Jate“ sei.

⇒ Ersetzung

Zülal (3,8) bekam bislang nur die türkische Sprache vermittelt, in der Kita seit September fragt Erzieherin: „Ich Toilette gehn“ Antwort der Erzieherin: „Du darfst zur Toilette gehen.“

⇒ Endlaute

Luke (4,5) Möchte im Nebenraum spielen, kommt zur Erzieherin und fragt: „Darf i Nehau.“

Max erzählt vom Wochenende: „Ich war bei meiner Tusine Gebutstag feien ...“

⇒ Mittellaute

Finja (5,6): Pluralbildung gelingt nicht (Baume statt Bäume, Zwei Mädchen spielen in der Puppenwohnung und es kommt zum Streit: „Möchte auch eine ...atratze haben.“

Arbeitsaufträge

1. Lesen Sie im Kapitel „Phonembewusstheit“ den 2. Teil: Hinweise zur Gestaltung (grüne Seiten).

2a. Analysieren Sie das vorliegende Beispiel im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in Bezug auf die Phonembewusstheit.

2b. Formulieren Sie die besonderen Interessen/Themen des Kindes.

3a. Leiten Sie Ziele für die Förderung des entsprechenden Kindes ab.

3b. Sammeln Sie Ideen, die das Spektrum methodischen Arbeitens in einer Tageseinrichtung für Kinder (systematische Förderung, alltagsintegrierte Förderung, gestaltete Umgebung) berücksichtigen.

3c. Entwickeln Sie auf dieser Grundlage eine systematische Förderung unter Einbezug der alltagsintegrierten Förderung und der Gestaltung der Umgebung.

7.2.6.2.3 (Fiktive/s) Beobachtungsprotokoll/Beschreibung eines Kindes (Wortschatz [Lexik/Semantik])

Fiktive Beschreibung eines Kindes

Nesrin, (4,8) ist ein türkisches Mädchen und besucht die TEK Sonnenschein seit einem Jahr.

Sie lebt mit beiden Elternteilen zusammen und ist das älteste Kind der Familie. Die Mutter hat geringe Deutschkenntnisse, daher spricht sie ausschließlich Türkisch mit ihr. Der Vater beherrscht die deutsche Sprache und spricht beide Sprachen mit ihr.

Nesrin hört am Frühstückstisch bei deutschsprachigen Gesprächen zu und bringt sich mit eigenen Beiträgen ein. Das Erzählen von etwas, das der Gesprächspartner nicht kennt oder sieht und das nicht mit der unmittelbaren Situation zusammenhängt, bereitet Nesrin Schwierigkeiten. Wenn ihr Begriffe nicht einfallen, greift sie auf Sprachwissen aus der Erstsprache zurück. Des Weiteren verwendet sie anstelle spezifischer Verben stellvertretend das Wort „machen“; („*Meine Onkel Hochzeit machent.*“)

Nesrin kann mehrschrittige Handlungsanweisungen nur umsetzen, wenn diese gestisch und mimisch unterstützt werden. Nesrin kann regelmäßig wiederkehrende Begriffe aus dem Kitaalltag, die mit ihrem eigenen Körper, der Kleidung und der Ernährung in Zusammenhang stehen, benennen, kann diese aber nicht aufgrund fehlender Adjektive und Verben beschreiben.

An Rollenspielen nimmt Nesrin regelmäßig teil, bevorzugt hier aber türkische Spielpartner. Überwiegend ist in diesem Bereich das thematische Spiel Vater, Mutter, Kind zu beobachten.

Bei Gesprächsrunden bzw. beim Stuhlkreis beteiligt sich Nesrin durch Wortbeiträge („*Ich auch Schlange sehen, die macht sooo!*“ - sie meint

Deutung: Förderbereich - Ansatzpunkte

⇒ familiäre Bedingungen, die Sprache beeinflussen

⇒ Förderung der Erzählfähigkeit

⇒ Förderung des Wortschatzes
Wortschatz: Wortfeld - Körper, Kleidung und Ernährung

⇒ Bildungsbereich: Spielen

⇒ Erzählfreude

einen Regenwurm und zeigt eine schlängelnde Bewegung mit dem Unterarm), schaut andere Sprecher mit großen Augen an und wirkt interessiert. Sie singt die vorgeschlagenen Lieder laut mit.

Nesrin hört bei Bilderbuchbetrachtungen in einer Kleingruppe zu und schaut sich die Bilder an. Sie benennt einzelne Dinge auf der Bilderbuchseite und versucht dabei einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Bildern herzustellen.

⇒ Rhythmischer Zugang

Beim Vorlesen und Erzählen von Geschichten, die nicht durch Bilder, Gestik und Gegenstände veranschaulicht sind, kommt Nesrin dazu und zeigt ihre Aufmerksamkeit durch eine zugewandete Mimik und Gestik. Sie merkt sich zwar die Geschichte und möchte auch weitgehend die wesentlichen Aspekte wiedergeben, aber sie scheitert meistens an dem fehlenden Wortschatz. Durch das ständige Wiederholen einzelner Begriffe vergisst sie letztendlich, was sie sagen will.

⇒ Förderung: Entfaltung einer Geschichte

Auf dem Außengelände nutzt sie alle Möglichkeiten zum Klettern, Springen und Hüpfen. Es ist auch zu beobachten, dass sie mit der Lupe auf die Suche nach Kleintieren geht. Sie präsentiert der Erzieherin einen Regenwurm auf ihrer Hand („*Dose haben und Haus machen für Schlange*“)

⇒ Bildungsbereich: Bewegung

⇒ Bildungsbereich: Natur

⇒ Wortschatzarbeit: Tiere/Kleintiere

Arbeitsaufträge

1. Lesen Sie im Kapitel „Wortschatz“ den 2. Teil: Hinweise zur Gestaltung (grüne Seiten).

2a. Analysieren Sie das vorliegende Beispiel im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in Bezug auf den Wortschatz.

2b. Formulieren Sie die besonderen Interessen/Themen des Kindes.

3a. Leiten Sie Ziele für die Förderung des entsprechenden Kindes ab.

- 3b. Sammeln Sie Ideen, die das Spektrum methodischen Arbeitens in einer Tageseinrichtung für Kinder (systematische Förderung, alltagsintegrierte Förderung, gestaltete Umgebung) berücksichtigen.
- 3c. Entwickeln Sie auf dieser Grundlage eine systematische Förderung unter Einbezug der alltagsintegrierten Förderung und der Gestaltung der Umgebung.

7.2.6.2.4 (Fiktive/s) Beobachtungsprotokoll/Beschreibung eines Kindes (Erzählfähigkeit [Pragmatik])

Fiktive Beschreibung eines Kindes

Nesrin, (4,8) ist ein türkisches Mädchen und besucht die TEK Sonnenschein seit einem Jahr.

Sie lebt mit beiden Elternteilen zusammen und ist das älteste Kind der Familie. Die Mutter hat geringe Deutschkenntnisse, daher spricht sie ausschließlich Türkisch mit ihr. Der Vater beherrscht die deutsche Sprache und spricht beide Sprachen mit ihr.

Nesrin hört am Frühstückstisch bei deutschsprachigen Gesprächen zu und bringt sich mit eigenen Beiträgen ein. Das Erzählen von etwas, das der Gesprächspartner nicht kennt oder sieht und das nicht mit der unmittelbaren Situation zusammenhängt, bereitet Nesrin Schwierigkeiten. Wenn ihr Begriffe nicht einfallen, greift sie auf Sprachwissen aus der Erstsprache zurück. Des Weiteren verwendet sie anstelle spezifischer Verben stellvertretend das Wort „machen“; („*Meine Onkel Hochzeit machent.*“)

Nesrin kann mehrschrittige Handlungsanweisungen nur umsetzen, wenn diese gestisch und mimisch unterstützt werden. Nesrin kann regelmäßig wiederkehrende Begriffe aus dem Kitaalltag, die mit ihrem eigenen Körper, der Kleidung und der Ernährung in Zusammenhang stehen, benennen, kann diese aber nicht aufgrund fehlender Adjektive und Verben beschreiben.

An Rollenspielen nimmt Nesrin regelmäßig teil, bevorzugt hier aber türkische Spielpartner. Überwiegend ist in diesem Bereich das thematische Spiel Vater, Mutter, Kind zu beobachten.

Bei Gesprächsrunden bzw. beim Stuhlkreis beteiligt sich Nesrin durch Wortbeiträge („*Ich auch Schlange sehen, die macht sooo!*“ – sie meint

Deutung: Förderbereich - Ansatzpunkte

⇒ familiäre Bedingungen, die Sprache beeinflussen

⇒ Förderung der Erzählfähigkeit

⇒ Förderung des Wortschatzes
Wortschatz: Wortfeld - Körper, Kleidung und Ernährung

⇒ Bildungsbereich: Spielen

⇒ Erzählfreude

einen Regenwurm und zeigt eine schlängelnde Bewegung mit dem Unterarm), schaut andere Sprecher mit großen Augen an und wirkt interessiert. Sie singt die vorgeschlagenen Lieder laut mit.

Nesrin hört bei Bilderbuchbetrachtungen in einer Kleingruppe zu und schaut sich die Bilder an. Sie benennt einzelne Dinge auf der Bilderbuchseite und versucht dabei einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Bildern herzustellen.

⇒ Rhythmischer Zugang

Beim Vorlesen und Erzählen von Geschichten, die nicht durch Bilder, Gestik und Gegenstände veranschaulicht sind, kommt Nesrin dazu und zeigt ihre Aufmerksamkeit durch eine zugewandete Mimik und Gestik. Sie merkt sich zwar die Geschichte und möchte auch weitgehend die wesentlichen Aspekte wiedergeben, aber sie scheitert meistens an dem fehlenden Wortschatz. Durch das ständige Wiederholen einzelner Begriffe vergisst sie letztendlich, was sie sagen will.

⇒ Förderung: Entfaltung einer Geschichte

Auf dem Außengelände nutzt sie alle Möglichkeiten zum Klettern, Springen und Hüpfen. Es ist auch zu beobachten, dass sie mit der Lupe auf die Suche nach Kleintieren geht. Sie präsentiert der Erzieherin einen Regenwurm auf ihrer Hand („*Dose haben und Haus machen für Schlange*“)

⇒ Bildungsbereich: Bewegung

⇒ Bildungsbereich: Natur

⇒ Wortschatzarbeit: Tiere/Kleintiere

Arbeitsaufträge

1. Lesen Sie im Kapitel „Erzählen“ den 2. Teil: Hinweise zur Gestaltung (grüne Seiten).

2a. Analysieren Sie das vorliegende Beispiel im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in Bezug auf die Erzählfähigkeit.

2b. Formulieren Sie die besonderen Interessen/Themen des Kindes.

3a. Leiten Sie Ziele für die Förderung des entsprechenden Kindes ab.

- 3b. Sammeln Sie Ideen, die das Spektrum methodischen Arbeitens in einer Tageseinrichtung für Kinder (systematische Förderung, alltagsintegrierte Förderung, gestaltete Umgebung) berücksichtigen.
- 3c. Entwickeln Sie auf dieser Grundlage eine systematische Förderung unter Einbezug der alltagsintegrierten Förderung und der Gestaltung der Umgebung.

7.2.6.3 Beispielhafte Ergebnisse der Gruppenarbeitphase zur Entwicklung eines individuellen Förderplans

Anlage 8

7.2.6.3.1 Individuelle Förderpläne zur Verbesserung der Mopho-Syntax

Ziel: Maxim bildet Sätze mit Nebensätzen

Er verwendet konsequent Verben und passt sie grammatisch an. Er passt die Artikel in Fall und Geschlecht an das Substantiv an

	Schwerpunkte	Inhalt der geplanten Förderung (Handlungsschwerpunkte)	Methoden (Raum; Zeit; Arbeitsmaterial)	Gestaltete Umgebung
Systematische Sprachförderung		Verwendung der Artikel und Verbformen	Fingerspiele und Bewegungslieder (Leiter-Apfellied) Schattenspiel: Luis und Maxim spielen, sprachgewandtere Kinder kommentieren – im 2. Durchgang umgekehrt	
Alltagsorientierte Förderung		s.o. und Präpositionenverwendung	Auftrag, die Taschenlampe zu holen, bzw. zu suchen, beschreiben lassen, wo sie gefunden wurde;	

Ziel: Maxim soll seine Sprechfreude erhalten, die Flexion der Artikel richtig anwenden, Satzaufbau (Subjekt-Verb-Kongruenz),

Wortstellung

	Schwerpunkte	Inhalt der geplanten Förderung (Handlungsschwerpunkte)	Methoden (Raum; Zeit; Arbeitsmaterial)	Gestaltete Umgebung
Systematische Sprachförderung (spezielle Sprachförderung)		Akkusativbildung Dativbildung	Sätze nachsprechen, z.B. S. 24 „Elefanten schrubby“, S. 23 „Wohin sticht die Biene?“* über Bildkarten Flexion der Artikel „üben“ z.B. S. 26 „Wer bekommt was?“	
Alltagsorientierte Förderung		eigenes Handeln durch Sprache begleiten z.B. im Bewegungsraum korrigiertes Spiegeln des Gesagten Bewegungsspiel		

* Die Seitenangaben beziehen sich auf: Fried, L., Briedigkeit, E. & Schunder, R. (2008): *Delfin 4 - Sprachförderorientierungen*. Eine Handreichung. Herausgegeben v. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Düsseldorf.

7.2.6.3.2 Individueller Förderplan zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit

Ziel: Reime erkennen und bilden (aufbauende Zielstruktur)

	Zeit	Inhalt der geplanten Förderung (Handlungsschwerpunkte)	Methoden (Raum; Zeit; Arbeitsmaterial)	Gestaltete Umgebung
Systematische Sprachförderung	2-4 mal wöchentlich/ 20 Minuten	phonologische Übungen	Zu Bildern reimen: Entwickeln einer Reimgeschichte aus einem Foto/Bild (z.B. Urlaubsfoto) Erstellen eines Reimwörterbuches	
Alltagsorientierte Förderung	täglich/ situativ	phonologische Übungen	Reime erkennen und bilden: Reime suchen in der alltäglichen Umgebung (z.B. beim Frühstück) Lieder/Gedichte/Kinderreime/ Fingerspiele	Bücherkiste mit Anlaut und Reimbilderbüchern Montessori- Tablett mit Gegenständen, die sich reimen

7.2.6.3.3 Individueller Förderplan zur Wortschatzerweiterung

Ziel: Wortschatzerweiterung (aktiv): Nomen, Verben, Adjektive; Begriffsbildung

Kind: NESRIN (4,8 Jahre alt) -Verteilt auf 2-3 Wochen

	Schwerpunkte	Inhalt der geplanten Förderung (Handlungsschwerpunkte)	Methoden (Raum; Zeit; Arbeitsmaterial)	Gestaltete Umgebung
Systematische Sprachförderung (Klare Zielformulierung bzgl. der zu erlernenden Nomen und Verben)	z.B. „Regenwurm“ und „schlängeln“, „winden“, „groß“, „lang“, „schmal“	Produktiver Wortschatz (Verben) Rezeptiver/ Produktiver Wortschatz (Nomen, Adjektive, Präpositionen) Rezeptiver/ Produktiver Wortschatz (Nomen, Adjektive, Präpositionen) Rezeptiver/ Produktiver Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive, Focus: Präpositionen) Rezeptiver Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive)	„Schnapp es dir“ „Tiere raten“ „Tiergeburtstag“ „Naturbeobachtung“ (z.B. auch Bilderbuch- oder Wissensbuchbetrachtung) „Tiere darstellen“	Störungsfreier Nebenraum, Spieltisch, Freispiel Kleingruppe, separater Raum, gemütliche Sitzatmosphäre Kleingruppe, gerade Fläche, kleine Tischgruppe Objekt der Beobachtung, Becherleuchte, Natur... Bewegungsraum, Musik, CD-Player
Alltagsorientierte Förderung	ELTERNARBEIT!!! („Rucksack“)	Wortschatzerweiterung rezeptiver Wortschatz	SELBST SPRACHFÖRDERPRINZIPIEN EINHALTEN!!! (KORREKTIVES FEEDBACK NONVERBALE KOMMUNIKATION	

		(Nomen, Verben)	„Regenwurlied“	
		rezeptiver Wortschatz (Nomen, Adjektive)	„Alle Vögel fliegen hoch“	
		rezeptiver Wortschatz (Präpositionen)	„Pferdegalopp“	
		produktiver Wortschatz (Dialogisches Lesen)	„Diddi und Manuel “ von E. Moser	

7.2.6.3.4 Individueller Förderplan zur Steigerung der Erzählfähigkeit, -freude

Ziel: Nesrin kann selbstständig erzählen

	Schwerpunkte	Inhalt der geplanten Förderung (Handlungsschwerpunkte)	Methoden (Raum; Zeit; Arbeitsmaterial)	Gestaltete Umgebung
Systematische Sprachförderung	Einleiten einer Geschichte	Aufgreifen ihrer Interessen (Familie, Kleintiere, Singen (Erzähllieder), Bewegung, Rollenspiele, Fingerspiele) Eigene Fotogeschichten (Gestik Mimik/Emotionen)	Begrüßungsrituale Familiengeschichten Sprechender Ball Ritualisierter Gesprächskreis (mit Kerze o.ä.) (Thematische/Systematische Wiederholung)	Fotos von Familien/ Tätigkeiten (Kochen)
	Entfaltung der Geschichte		Mitmachgeschichte Erzähllieder	
Alltagsorientierte Förderung			s.o.	Effektive Raumgestaltung: Bilder als Gesprächsanlass Szenenbilderbücher, Utensilien fürs Rollenspiel, Handpuppen, Geschichtenbuch, Experimentierecke

7.2.6.4 Exemplarische Beispiele für Förderpläne

Anlage 9

7.2.6.4.1 Exemplarisches Beispiel eines Förderplans „Morpho-Syntax“

	Häufigkeit	Inhalt der geplanten Förderung (Handlungsschwerpunkte)	Methoden (Raum; Zeit; Arbeitsmaterial)	gestaltete Umgebung
Alltags-orientierte Förderung	täglich	Syntax: Verben in unterschiedlichen Verbpositionen „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ (Meilenstein III → IV)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Spiel überall möglich, z.B. auch bei einer Bildbetrachtung (Kleingruppe) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ evtl. geeignetes „Wimmelbild“ (Poster) auslegen
Systematische Förderung	wöchentlich	Syntax: Hauptsatz- Nebensatz-Konstruktionen, Verwendung von Konjunktionen Verben: denken, hoffen, glauben, wissen,... Beispiele: Ich sehe, dass Jakob neue Schuhe trägt. Ich sehe, dass Marie einen blauen Stift benutzt. Ich denke an meine Mama, weil... Das Tier ist glücklich, weil... Ich vermute das, weil... (Meilenstein IV)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dialoge/ Gespräche initiieren, in denen grammatische Strukturen verlangt werden ◦ Satzbaupläne durch systematische Wiederholung festigen ◦ Hypothesenbildung beim Experimentieren 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Gespräch in einer Kleingruppe ◦ evtl. im Rahmen einer Bilderbuchbetrachtung ◦ erforderliche Materialien für ein ausgewähltes Experimentierfeld anbieten
Alltags-orientierte Förderung	täglich	Morphologie: zwischen Akkusativ und Dativ unterscheiden Beispiele: Ich gebe der Jule einen Ball. Ich hole mir von Lukas einen Stift. (z. B. mit Memory-Karten / Lotto-Karten) Ich ziehe der Puppe eine Hose an. (Meilenstein IV)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Spielsituationen provozieren, die zum handlungsbegleitenden Sprechen auffordern 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Gesprächssituationen in einer Kleingruppe oder Dialoge mit einem Kind

7.2.6.4.2 Exemplarisches Beispiel eines Förderplans „Phonologische Bewusstheit“

	Häufigkeit	Inhalt der geplanten Förderung (Handlungsschwerpunkte)	Methoden (Raum; Zeit; Arbeitsmaterial)	gestaltete Umgebung
Alltags-orientierte Förderung	täglich	Förderung der phonologischen Sensitivität Wahrnehmung der gröberen Einheiten der Sprache (Satz – Wort – Silbe)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Gestaltung der Erzählsituationen im mittäglichen Stuhlkreis bzw. Spielsituationen z.B. durch Abzählverse, rhythmisch begleitete Spiellieder 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Visualisierungsmaterialien, ◦ „Körperinstrumente“ - Rhythmusinstrumente
Alltags-orientierte Förderung	täglich, entsprechend sich bietender Gelegenheiten	Identifizierung von „Worten“ und „Lauten“ (am Wortanfang)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ alltags- und handlungsbegleitendes bewusstes Aussprechen und zeigendes Hinweisen, spielend-fragender Umgang mit den Anfangslauten (z.B.: Wand – Hand, Tisch - Fisch) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Anlauttabelle als Wandbild ◦ Schrift Kennzeichnung von Gegenständen im Gruppenraum mit dem jeweiligen Schriftzug (z.B. ist in den Tisch das Wort „Tisch“ eingraviert)
Systematische Förderung	täglich 10-20 min.	Einblicke verschaffen in die Struktur der gesprochenen Sprache Elemente –und Prozesse des „Würzburger Trainings“	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Kleingruppenarbeit entsprechend der Hinweise und Regeln des Förderprogramms, getrennt vom Einrichtungsalltag 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Kleingruppenarbeitsraum , Sitzordnung, die Ruhe und Konzentration ermöglicht

Alltagsorientierung	täglich, situativ	Reime bilden und identifizieren Anlaufe hören und unterscheiden	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Anleitung zum Umgang mit Spielmaterialien, gezielte Einführung in Kleingruppen ◦ freie Wahl der Arbeitsmaterialien – und -partner in Freispielphasen 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ EDV-Ecke – Zugänglichkeit zum Programm „Hanno Hamster“ ◦ Ausgestaltung eines Spielbereiches mit Tischspielen / Bildkarten, z.B.: Bildkarten zur Reimbildung, Spiele: „Paperlapapp“, „Zwergenmatz und Riesenschatz“
Alltagsorientierung	täglich, situativ	Reime bilden und identifizieren Anlaufe hören und unterscheiden	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Gezieltes Angebot von Anlaut- und Reim- und Anlautbilderbüchern in einer spez. Bücherkiste in der Lesecke ◦ nach ca. 1 Monat: Ausleihe an die Eltern der Zielkinder 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ aktuelle Umgestaltung der Lesecke ◦ Information zum aktuellen Förderschwerpunkt am „Eltern-Infobrett, Verleihmöglichkeit schaffen (Listen, Rückgabe... verbunden mit meth. Hinweisen für die Eltern)

7.2.6.4.3 Exemplarisches Beispiel eines Förderplans „Wortschatzerweiterung“

Interesse des Kindes an Tieren	Schwerpunkte	Inhalt der geplanten Förderung (Handlungsschwerpunkte)	Methoden (Raum; Zeit; Arbeitsmaterial)	gestaltete Umgebung
Systematische Sprachförderung	Nomen - gegenstandsbezogene Wörter	<p>Wortfeld: Kleintiere und Pflanzen Basiswortschatz: Schnecke, Fliege, Regenwurm, Schmetterling, Aufbauwortschatz: Biene, Raupe, Assel</p> <p>Wortfeld: Pflanzen Basiswortschatz: Gras, Erde Aufbauwortschatz: Klee, Gänseblümchen</p> <p>Begriffshierarchien: Kleintiere, Weichtiere, Insekten</p> <p>Aufbauwortschatz: Terrarium, Kompost, Sand, Erdschichten, Tunnel</p>	<p>Draußen: Spaziergang auf der Wiese (Handreichungen: Wortschatz S. 13)</p> <p>Sammeln von Regenwürmern im Marmeladenglas, feuchte Erde, Pflanzenreste</p> <p>Zugehörigkeit zu einer Begriffsklasse (Handreichungen S. 12)</p> <p>Ein Terrarium anlegen</p>	<p>Gartenanlage zum Säen und Pflanzen, zur Untersuchung von Kleintieren</p> <p>Füllgläser mit Deckel, Fotoapparat, aufnahmefähiger Kassettenrecorder</p> <p>Nische/Ecke/Lernwerkstatt</p>
	Adjektive - wahrnehmbare Eigenschaften Nomen	<p>Basiswortschatz: braun (Hautfarbe), klein, rund, spitz, langsam, schnell, weich</p> <p>Aufbauwortschatz: langgestreckt, rötlich, rosa</p> <p>Aufbauwortschatz: spitzes Vorderende, abgerundetes Hinterende, Schleimspur, Körperringe, Gürtel, Borsten,</p>	<p>Kind beschreibt den Körperbau, beobachtet mit einer Lupe/einem Mikroskop und malt einen Regenwurm</p> <p>Verbale Interaktion: Welche Farbe hat der Wurm? Wie sieht sein Körper aus? Wie sehen beide Enden aus? Wie bewegt er sich? Wie fühlt er sich an? (Handreichungen S. 14 Pflanzenforscher)</p> <p>Erzieherin erstellt Protokoll, Fotos</p>	<p>Lupe/Lupendosen/Mikroskop /Vergrößerungsgläser</p> <p>Bilder an den Wänden zu Naturerscheinungen Sachbücher Bilderbücher</p>

		Lupe, Mikroskop		
	Nomen Verben - handlungsbez ogene Wörter	Aufbauwortschatz: Glasplatte, Pipette, Wassertropfen Basiswortschatz: krabbeln, kriechen Aufbauwortschatz: winden, schlängeln, verhaken, zusammenziehen Nomen, Verben, Adjektive	Experiment: Auf eine Glasplatte mit einem Wurm wird mit einer Pipette ein Wassertropfen geträufelt und die Kinder beobachten wie und wohin sich der Wurm bewegt. Nachahmen von Bewegungen Bewegungslied: „Regenwurmlied“ Fingerspiel: „Der Regenwurm Klaus“ (Handreichungen S. 12 Mitmachtanz) Tiere definieren anhand von Merkmalen (Handreichungen S. 10, Tiere raten)	Glasplatte, Pipette Fotodokumentationen, in denen das einzelne Kind seine Forschungserlebnisse wiederfindet Ausstellung zu Naturerfah- rungen und zu naturwissen- schaftlichen Projekten, die zu weiterführenden Erkundun- gen führen, große Dokumen- tationsflächen
Alltags- orientierte Förderung	Präpositionen Wortartüber- greifend	in, auf, durch, über Mit dem Kind über seine Erfahrungen sprechen, es zu Beschreibungen ermuntern und seine Begrifflichkeiten erweitern. Die Fragen des Kindes sachgerecht und entwicklungsgemäß beantworten, es zu weitere Erkundigungen anregen. Das einzelne Kind unterstützen, Fähigkeiten zu erwerben bei der Pflege von Tieren und Pflanzen. Alltägliche naturwissenschaftliche Grunderfahrungen ermöglichen und sie	Bewegungsparcour: Kinder kriechen wie ein Wurm auf dem Boden, über, durch, in einen Gegenstand Behälter Zeit und Raum für Explorationen des einzelnen Kindes vorsehen	Benötige Materialien dafür bereitstellen (siehe systematische Förderung)

		zum Beobachtungs- und Gesprächsgegenstand machen, z.B. Beobachten von Tieren, die unterschiedliche Größen haben, verschiedene Oberflächen ...	Tagesgestaltung, die Kleingruppenarbeit vorsieht Materialien, die bei den Erkundungen der belebten Natur helfen und die Erfahrungen in der Umgebung vertiefen und entschlüsseln helfen	Vielseitige Forschungs- und Experimentiergegenstände
--	--	---	---	--

Literatur

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004): *Berliner Bildungsprogramm*. Berlin
- Jampert, K. u. a. (2006): *Wie viel Sprache steckt in Bewegung und Naturwissenschaften?* Berlin

Anhang

Das Regenwurmlied

Hörst du die Regenwürmer husten, (2mal husten)

Wenn sie durchs dunkle Erdreich zieh`n? (Zeigefinger wandern aufeinander zu)

Wie sie sich winden, (Zeigefinger umschlingen sich)

um zu verschwinden

auf Nimmernimmerwiederseh`n. (Hände hinter`m Rücken verstecken)

Und wo sie waren,

da ist ein Loch (mit Daumen und Zeigefinger ein Loch zeigen)

Und wenn sie wiederkommen

Ist`s da immer noch - och!

(dann von vorn)

(gefunden in : *MoPäd. Kriech und Krabbeltiere*)

Der Regenwurm Klaus

In einem dunklen Erdenhügel
wohnt ein Tier, ganz ohne Flügel.
Ich hol` es jetzt aus meiner Hand
es ist jedem hier bekannt.

Ganz langsam kriecht dort nun heraus,
ein Regenwurm mit Namen Klaus.

In der Erde ist ein Loch
und Klaus kriecht an mir hoch.

Schiebt zuerst den Arm hinauf
ganz langsam mit Geschnauf.

Kriecht auch auf den Kopf ganz munter
über den anderen Arm herunter,
über den Bauch kriecht dieser Wicht,
plötzlich ist er im Gesicht!

Es kitzelt, ich muss ganz laut niesen.

Er landet kurz vor meinen Füßen.

Ich heb` ihn auf und steck ihn fein
in das Erdloch schnell hinein.

Material: Wollfaden und Holzperle als Kopf

- die Faust zeigen

- langsam den Faden aus der Hand ziehen

- die Faust zeigen

- den Faden am Arm hochziehen

- den Faden über den Kopf ziehen

- mit der anderen Hand den Faden am Arm herunter ziehen

- den Faden über den Bauch nach oben ziehen

- anschließend ins Gesicht ziehen

- laut niesen

- Faden vor die Füße fallen lassen

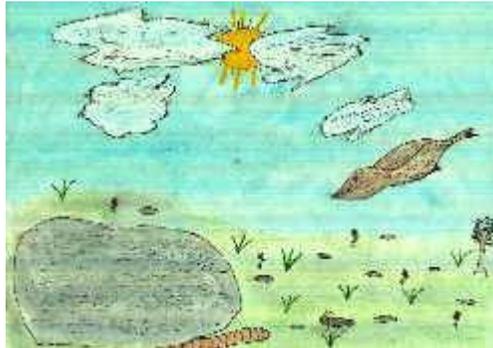
- den Faden aufheben

- und in die Faust stecken

			(Handreichungen S. 8)	
	Entfalten der Erzählsituation	Kinder bestimmen den Verlauf einer Geschichte mit	Mitmachgeschichte in der Kleingruppe: Die Kinder erfinden abwechselnd den Verlauf einer Geschichte (Handreichungen S. 8)	
	Syntax der Geschichte	Erzählschema: Einleitung –Höhepunkt – Schluss	Die Kinder erhalten eine Handpuppe (Regenwurm und Schnecke) und inszenieren einfache Szenen (Handreichungen S. 9) Die Geschichte: „Der Stock“(s. unten) wird vorgelesen Kinder inszenieren die Geschichte als Personen oder mit Fingerpuppen)	
Alltags-orientierte Förderung	Erzählformat	Erlebniserzählung	Fest in den Tagesablauf integrierte Erzählzeiten Eine Koffergeschichte Mit Kindern ein (Bilder)-Buch schreiben	
	Entfalten einer Erzählsituation	Vorgegebene Begriffe in einen Zusammenhang bringen	Die Kinder erfinden eine Geschichte mit vorgegebenen Begriffen: Regenwurm, kriechen, Erde, glücklich	
	Einleiten einer Erzählsituation	Anfänge ausdenken	Bücherecke zum Thema anlegen „Käsebrett“: Auf einen Drehteller werden verschiedenen Gegenstände gelegt.(Tierfiguren, Gegenstände aus dem Themenbereich Regenwürmer und	„Drehteller“ Gegenstände und Tierfiguren

			andere Kleintiere). An der Stelle, an der der Drehteller hält wird der nächstgelegene Gegenstand gewählt und eine Erzählsituation eingeleitet	
			Fingerspiele (s. Anlagen zu Wortschatz)	

Der Stock



Eines Tages besuchte Lukas, ein kleiner Ameisenjunge seine Oma Anneliese. Sie erzählte ihm immer schöne Geschichten aus ihrer Kindheit, genauso am heutigen Tag, während eines Spazierganges am See. "Heute erzähle ich dir die Geschichte von dem Regenwurm. Das war wirklich spannend. Und er hat mir viel von sich erzählt." "Toll, also fang an zu erzählen."



"O.K. Also, es war ein sonniger Tag und ich war auf der Suche nach Futter. Da plötzlich lag so ein langes, rotes geringeltes Teil vor mir. Zu dem Zeitpunkt wusste ich noch nicht was es war, das erfuhr ich erst später. Ich beobachtete dieses Ding also von allen Seiten. Nichts rührte sich an ihm. Ich dachte, es sei ein Stock, also stieg ich auf den vermeintlichen Stock. Oben angekommen bewegte sich dann jedoch dieser Stock.

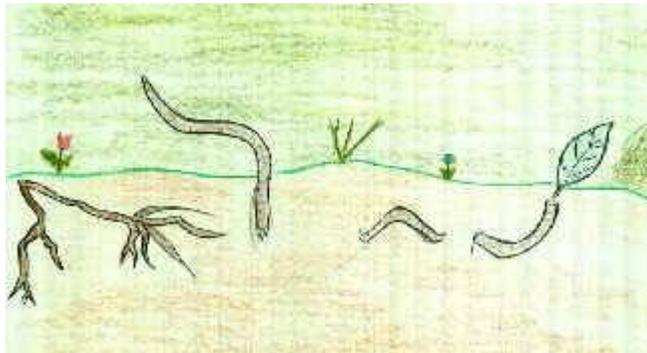


Ich erschrak und purzelte hinunter. Ich landete genau vorne, vor dem Kopf eines langen Tieres, eines Regenwurmes.. Plötzlich machte er seinen Mund auf und sagte: "Was fällt dir ein mich beim Essen zu stören?" Ich stotterte: "E... Entschuldigung, ich dachte du wärest ein Stock." "Nein, nein, ich bin der Regenwurm Rotlicht", belehrte mich der Regenwurm.



Da tauchte über uns ein vogelartiger Schatten auf. "Oh nein, ein Vogel!", rief der Regenwurm mit angsterfüllter Stimme aus. In rasender Geschwindigkeit stürzte sich eine Krähe im Sturzflug auf meinen Freund. In der letzten Sekunde flüchtete er sich mit Todesangst unter einen naheliegenden Stein. Ich fragte mich ratlos, warum er so Angst vor Vögeln hatte. Als dann der Vogel wieder weggeflogen war, rief ich: "Rotlicht, komm wieder raus!" Endlich kam der Regenwurm und ich fragte ihn, warum er solche Angst vor Vögeln hat. Er beantwortete meine Frage: "Also,

Vögel essen Regenwürmer, wir gehören zu ihrer Hauptnahrung. Deshalb habe ich mich eingebuddelt." "Weil du Nahrung sagst, was isst du eigentlich?", fragte ich ihn. "Wir essen Erde und tote Pflanzen. Stell dir vor, die großen Tiere, ich glaube sie heißen Menschen, haben festgestellt, dass pro Jahr 1kg Erde unseren Darm passiert. Und die scheiden wir dann als Kot aus. Das lockert und durchlüftet die Erde. Aber jetzt kurz noch mal zu den Vögeln, da gibt es auch etwas Tolles. Wenn Vögel uns in ihren Schnabel nehmen und uns nur den hinteren Körperteil abbeißen, dann überleben wir, denn der fehlende Körperteil wächst wieder nach. Das ist wirklich super!", erzählte er von sich. "Weißt du, Rotlicht, ich würde gerne noch mehr über dich erfahren. Doch ich muss Futter suchen. Vielleicht sehen wir uns mal wieder", sagte ich.



Er erwiderte: "Oh ja, es wäre toll, wenn wir uns mal wieder sehen würden. So, das ist die Geschichte vom Regenwurm. Hat es dir gefallen?" Lukas: "Sie war einfach super. Hast du Rotlicht eigentlich mal wieder gesehen?" "Ja, das habe ich und er hat mir noch viel mehr über sich erzählt."



Jessica Humplmayr und Katja Maucher

FRAU S. UND DIE ENTDECKUNG DER SCHRIFT

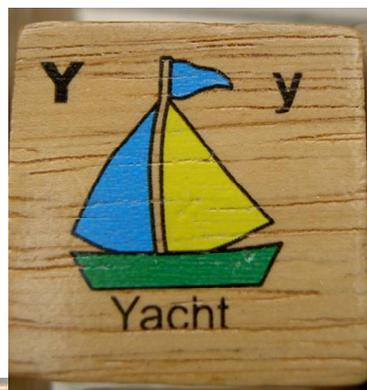
ODER

**DIE
ALPHABETISIERUNGSKAMPAGNE
DES DISCOUNTERS**



Frau S. kommt eines Tages ganz aufgeregt zur Abholzeit in die Tageseinrichtung und spricht, bevor sie sich ihrem Sohn (5;2) zuwendet, direkt die Gruppenleiterin an: „Gerade habe ich für wenige Euro bei einem Discounter diese Lernspiel erworben. Ist das nicht interessant? Es sind nur noch zwei Exemplare da - wäre das nicht auch etwas für den Kindergarten? Der Julius schreibt schon so viele Wörter ab – und bald geht’s ja in die Schule.“

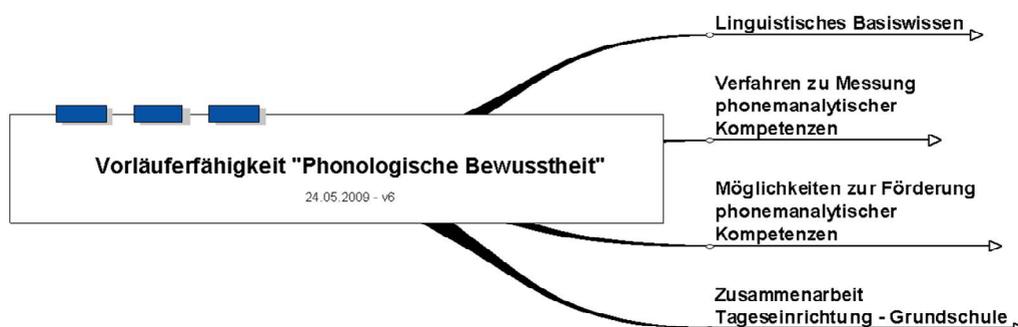
Sie bitten die Mutter, Ihnen dieses Spiel bis zum nächsten Tag auszuleihen. Bei aller Skepsis der spontanen Begeisterung der Mutter gegenüber löst diese Begegnung jedoch bei Ihnen viele Fragen aus, die sie mit ihren Kolleginnen im Laufe des Tages ansprechen. Zunächst schauen sie sich das Spiel näher an:



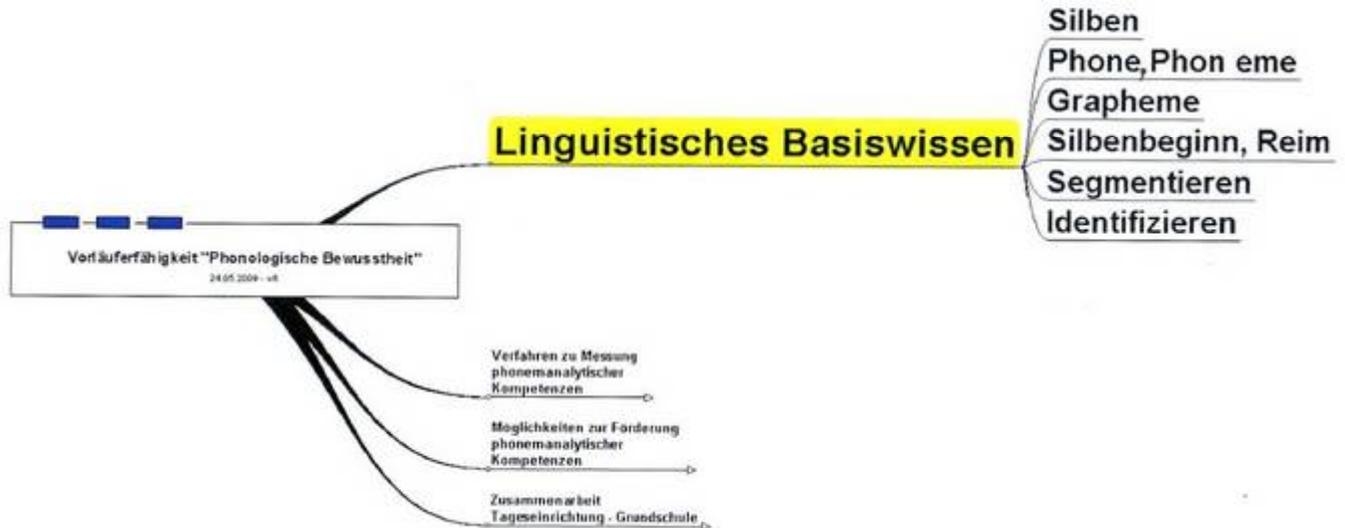
Im Teamgespräch erzählen sie von dieser Begebenheit und geben eine erste Einschätzung des von der Mutter ausgeliehenen Materials. Ihr Impuls veranlasst Ihre Kolleginnen aus ihren Gruppenräumen die unterschiedlichsten Materialien zu Schriftbegegnung zusammen zu tragen: Spiele, Poster, Bildungsdokumentationen u.a.m.. Ihre Leiterin berichtet von ihrem erst jüngst zurückliegenden Gespräch mit der benachbarten Grundschule und über die dort praktizierten Formen des Erstleseunterrichts. Ihre Kollegin berichtet aus ihren eigenen Erfahrungen als Mutter, dass ihr Kind völlig anders das Lesen und Schreiben gelernt habe, als es die Tageseinrichtungsleiterin gerade aus der benachbarten Grundschule berichtet.

Diese unterschiedlichen Beiträge und Informationen verwirren sie. Gerne hätten sie ein begründetes Konzept, wie sie im Rahmen ihrer Arbeit in der Tageseinrichtung grundlegende Fähigkeiten vermitteln können, die den Weg zum Schreiben und Lesen eröffnen.

Vorläuferfähigkeit "Phonologische Bewusstheit"



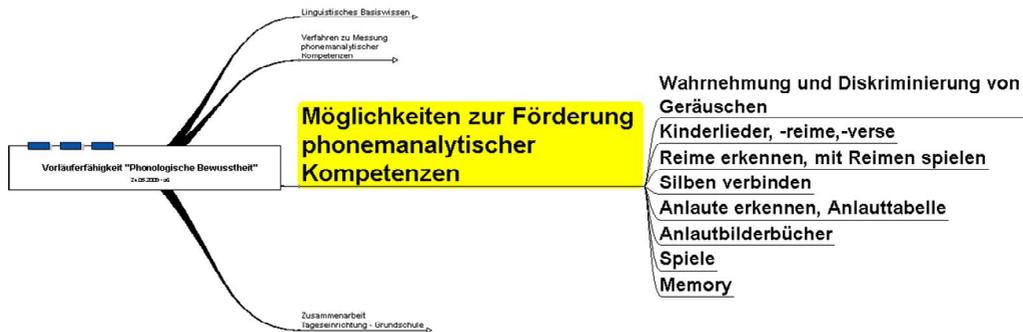
Linguistisches Basiswissen



Verfahren zu Messung phonemanalytischer Kompetenzen



Möglichkeiten zur Förderung phonemanalytischer Kompetenzen



Zusammenarbeit Tageseinrichtung - Grundschule



Beobachtung vs. Test; Gütekriterien

A. Beobachtung, Screening und standardisierte Testverfahren

Die Diagnostik des kindlichen Entwicklungsstandes (z.B. hinsichtlich der Sprache) erhält innerhalb der Aufgabenfelder der Erzieherin bzw. des Erziehers eine zentrale Bedeutung, denn von der Kenntnis und Einschätzung individueller Voraussetzungen beim Kind hängt der Erfolg des pädagogischen Handelns entscheidend ab.

„Diagnostizieren im Kindergarten heißt, Kinder in einer für ihre Entwicklung bedeutsamen Phase zu beobachten und unter Umständen näher zu untersuchen.“ (Kany & Schöler 2007, S. 83)

A.1 Beobachtung

Beobachten ist eine grundlegende Aktivität des alltäglichen Lebens, die als Form der Wahrnehmung bestimmten „Wahrnehmungsfehlern“ unterliegt.

A.1.1 Beispiele für Fehler bei der Wahrnehmung von Personen

- Die Wahrnehmung wird von den Erwartungen des Beobachtenden beeinflusst (Pygmalion-Effekt).
- Es werden nicht die beobachtbaren Verhaltensweisen gesehen, sondern nur das Bild, das man sich von der Person gemacht hat.
- Die Wahrnehmung wird vom sozialen Zusammenhang und von der Rolle, die die wahrgenommene Person spielt, bestimmt.
- Einer bestimmten Persönlichkeitseigenschaft werden andere Eigenschaften zugeordnet (= logischer Fehler)
- Es werden solche Eigenschaften wahrgenommen, die man selbst nicht hat (= Kontrastfehler) oder die einem sehr vertraut sind (= Ähnlichkeitsfehler).
- Die Wahrnehmung richtet sich stark nach dem ersten Eindruck (= primacy-effect)
- Die Wahrnehmung orientiert sich an einer Eigenschaft, die als charakteristisch für die wahrgenommene Person angesehen wird (= Halo-Effekt)

Aus diesem Grunde muss strikt unterschieden werden zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher/professioneller Beobachtung. Im Gegensatz zur alltäglichen handelt es sich bei der professionellen Beobachtung um ein geplantes, zielgerichtetes und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen unter ganz bestimmten Regeln.

A.2 Screening

Screenings sind standardisierte Siebverfahren. Die Leistungsermittlung basiert auf der Festlegung eines kritischen Leistungswertes, der die Grenze zwischen ‚Risiko‘ und ‚kein Risiko‘ markiert mit dem Ziel, aus einer Anzahl von Personen diejenigen herauszusieben, die aufgrund ihrer Eigenschaften Gefahr laufen, Entwicklungsstörungen auszubilden. Im Rahmen von Vorsorge- oder Einschulungsuntersuchungen versucht man mit einem Screening Risikokinder zu erfassen.

A.3 Standardisierte Tests

Standardisierte Tests sind wissenschaftliche Messverfahren, deren Stärke darin besteht, dass damit schwer oder nicht immer beobachtbare Merkmale oder Eigenschaften evoziert (herausgelockt) und genau und systematisch beobachtet und erfasst werden können.

B. Gütekriterien von Testverfahren

B.1 Hauptgütekriterien

Um die Güte bzw. die Qualität eines Diagnoseinstruments zu bestimmen, betrachtet man die folgenden drei Hauptgütekriterien:

- Objektivität
- Reliabilität
- Validität

B.1.1 Objektivität

B.1.1.1 Definition von Objektivität

Ein Test ist dann objektiv, wenn er dasjenige Merkmal, das er misst, unabhängig von Testleiter, Testauswerter und von der Ergebnisinterpretation misst (Moosbrugger & Kelava 2007).

B.1.1.2 Arten von Objektivität

Man unterscheidet wiederum drei Arten von Objektivität, die Durchführungs-, die Auswertungs- und die Interpretationsobjektivität.

a) Durchführungsobjektivität

„Durchführungsobjektivität liegt vor, wenn das Testergebnis nicht davon abhängt, welcher Testleiter den Test mit der Testperson durchführt. Die Wahrscheinlichkeit einer hohen Durchführungsobjektivität wird größer, wenn der Test standardisiert ist, d.h. wenn die Durchführungsbedingungen nicht von Untersuchung zu Untersuchung variieren, sondern von den Testautoren bzw. Herausgebern eines Tests festgelegt sind. Zu diesem Zweck werden im Testmanual genaue Anweisungen gegeben.“ (Moosbrugger & Kelava 2007, S. 9).

Diesen Anforderungen wird Delfin 4 gerecht, indem für beide Stufen des Verfahrens (BiZ und BiP) Durchführungsanleitungen vorliegen, in denen sich z.B. Ausführungen zum Ablauf, zu Varianten, zum Verhalten während der Durchführung finden.

b) Auswertungsobjektivität

„Auswertungsobjektivität ist dann gegeben, wenn bei vorliegendem Testprotokoll (Antworten der Testpersonen auf die Testitems) das Testergebnis nicht von der Person des Auswerter abhängt“ (Moosbrugger & Kelava 2007, S. 9).

Auch dieses Kriterium wird von Delfin 4 erfüllt, da für beide Stufen des Verfahrens jeweils eine Normtabelle und eine Entscheidungsmatrix vorliegen. So werden die Rohpunktwerte - die Werte, die im Protokollbogen stehen - mit Hilfe von vorgegebenen Umrechnungstabellen in Standardwerte umgewandelt. Dabei wird das Alter des entsprechenden Kindes berücksichtigt. Die erhaltenen Standardwerte werden addiert und durch ihre Anzahl dividiert. Auf diese Weise erhält man den auswerterunabhängigen durchschnittlichen Standardwert (DTW).

c) Interpretationsobjektivität

„Interpretationsobjektivität liegt dann vor, wenn verschiedene Testanwender bei Testpersonen mit demselben Testwert zu denselben Schlussfolgerungen kommen“ (Moosbrugger & Kelava 2007, S. 10).

Bei Delfin 4 wird dieser Forderung Rechnung getragen, indem für jede Stufe eine Entscheidungstabelle vorliegt, aus der zweifelsfrei abzulesen ist, wie der ermittelte durchschnittliche Standardwert zu interpretieren ist. (Die Entscheidungstabelle für den *Besuch im Pfiffikushaus* des Jahres 2009 s. unter Tab. 1).

Darüber hinaus wurden die folgenden empirischen Objektivitätsprüfungen im Rahmen der Konstruktion von Delfin 4 durchgeführt. Hinsichtlich der Stufe 1 (BiZ) wurden 30 Erzieherinnen je zwei Texte mit den verschriftlichten Erzählungen zweier Kinder vorgelegt. Sie wurden

gebeten, diese Erzählungen mit Hilfe des Auswertungsrasters von Delfin 4 zu qualifizieren. Dabei ergab der Vergleich eine Übereinstimmung von über 90 Prozent. Hinsichtlich der Stufe 2 (BiP) wurde die Testdurchführung an einem Kind auf Video aufgezeichnet. Diese Aufnahme wurde durch 30 Lehrkräfte ausgewertet. Auch hier ergab sich eine Übereinstimmung von über 90 Prozent.

Entscheidungstabelle

Niveau	DTW	Entscheidung
rot	20,0 - 42,4	zusätzliche pädagogische Sprachförderung
grün	42,5 - 75,0	keine zusätzliche pädagogische Sprachförderung

Tab. 1: Entscheidungstabelle BiP

B.1.1.3 Empirische Überprüfung der Objektivität

Um das Maß an Objektivität empirisch zu prüfen, wird der gleiche Test an einer Reihe von Personen von mehreren Versuchsleitern *unabhängig voneinander* durchgeführt, ausgewertet und interpretiert. Die Übereinstimmung der Ergebnisse lässt sich dann mit Hilfe eines Korrelationsmaßes beschreiben. Die Korrelation gibt an, *inwieweit verschiedene Versuchsleiter mittels eines Tests zum gleichen Ergebnis kommen* (Leggewie & Ehlers 1994).

B.1.2 Reliabilität (= Zuverlässigkeit)

B.1.2.1 Definition von Reliabilität

Ein Test ist dann reliabel (zuverlässig), wenn er das Merkmal, das er misst, exakt, d.h. ohne Messfehler, misst (Moosbrugger & Kelava 2007).

Die Zuverlässigkeit eines Tests wird als umso größer angesehen, je kleiner die Schwankungen wiederholter Messungen sind.

B.1.2.2 Empirische Überprüfung der Reliabilität

Es lassen sich vier Verfahren benennen, mit deren Hilfe das Maß an Reliabilität eines Verfahrens überprüft werden kann. Dabei hat in letzter Zeit die Interne Konsistenzanalyse an Einfluss gewonnen. Sie hat im Gegensatz zu den anderen Verfahren den Vorteil, „dass der jeweilige Test nur einmal durchgeführt werden muss. Ein weiterer Vorteil ist, dass weder eine Parallelförmigkeit des Tests, noch eine Zuordnung von Items zu Testhälften notwendig ist. In vielen Anwendungssituationen ist daher die Bestimmung der internen Konsistenz einfacher durchzuführen als alle anderen Methoden der Reliabilitätsschätzung“ (Moosbrugger & Kelava 2007, S. 126).

Bei der Internen Konsistenzanalyse handelt es sich um eine Verallgemeinerung der Testhalbierungsmethode, da hierbei jedes Item eines Tests als eigenständiger Testteil betrachtet wird - unter der Voraussetzung, dass die Items alle dasselbe Merkmal messen. Dabei ist die interne Konsistenz des Verfahrens umso höher, je stärker die Testteile untereinander positiv korrelieren (Cronbach- α -Koeffizient der Reliabilität).

Im Rahmen der Entwicklung und Erprobung von Delfin 4 wurden Aufgaben- und Skalenanalysen auf der Basis der Klassischen Testtheorie (Schwierigkeitsgrade, Trennschärfekoeffizienten, Reliabilitätskoeffizienten) [...] Die Itemgüte war durchweg überzeugend“ (Fried u.a. 2009, S. 18f.). Dies lässt sich auch aus der folgenden Tabelle ablesen:

	N	Reliabilitätskoeffizienten*	
Stufe 1 (BiZ)	678	$r_{GES} = .85$	$r_{HA} = .76; r_{KN} = .81; r_{SN} = .87; r_{BB} = .78$
	1.552	$r_{GES} = .86$	$r_{HA} = .75; r_{KN} = .81; r_{SN} = .89; r_{BB} = .78$
Stufe 2 (BiP)	542	$r_{GES} = .95$	$r_{WV} = .88; r_{WP} = .91; r_{BK} = .70; r_{PB} = .83;$ $r_{SN} = .93; r_{KN} = .77; r_{BE} = .92$
	2.278	$r_{GES} = .95$	$r_{WV} = .85; r_{WP} = .91; r_{BK} = .75; r_{PB} = .83;$ $r_{SN} = .94; r_{KN} = .80; r_{BE} = .92$

Tab. 2: Reliabilitätskennwerte von Stufe 1 (BiZ) und Stufe 2 (BiP) des Delfin 4-Sprachtests (bezogen auf den Gesamttest und auf die Untertests (* Cronbachs Alpha, N = Stichprobengröße) (Fried u.a. 2009, S. 19)
[HA = Handlungsanweisungen ausführen; KN = Kunstwörter nachsprechen; SN = Sätze nachsprechen; BB = Bildbeschreibung; WV = Wortverständnis; WP = Wortproduktion; BK = Begriffsklassifikation; PB = Pluralbildung; BE = Bilderzählung]

Die drei weiteren Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität sind die

- Bestimmung der Retest-Reliabilität: Ein und derselbe Test wird (unter der idealen Annahme, dass sich das zu messende Merkmal selbst nicht verändert hat) denselben Probanden zu zwei verschiedenen Zeitpunkten vorgelegt. Die Reliabilität wird dann als Korrelation zwischen den beiden Testwertreihen ermittelt. Die ermittelte Korrelation kann allerdings in Abhängigkeit vom Zeitintervall zwischen beiden Testungen variieren: Einfluss haben vor allem Übungs- und Erinnerungseffekte oder ein sich tatsächlich veränderndes Merkmal.
- Bestimmung der Paralleltest-Reliabilität: Für die Paralleltest-Reliabilität wird die Korrelation zwischen den ermittelten Testwerten zweier paralleler Testformen berechnet, die aus inhaltlich möglichst ähnlichen Items (sog. „Itemzwillingen“) bestehen. Durch dieses Vorgehen können etliche reliabilitätsverändernde Einflüsse wie z.B. Übungs- und Erinnerungseffekte eliminiert bzw. kontrolliert werden.
- Bestimmung der Testhalbierungs-Reliabilität: Wenn es nicht möglich ist, einen Test zu wiederholen oder parallele Testformen herzustellen, ist es möglich, den vorliegenden Test in zwei möglichst parallele Testhälften zu teilen - unter der Voraussetzung, dass die Items alle dasselbe Merkmal messen. Die Korrelation zwischen den beiden Testwertreihen bezeichnet man dann als Testhalbierungs- oder Split-Half-Reliabilität. Um die verminderte Split-Half-Reliabilität wieder auf die ursprüngliche Testlänge hochzurechnen verwendet man einen Korrekturfaktor.

B.1.3 Validität (= Gültigkeit)

B.1.3.1 Definition von Validität

Ein Test gilt dann als valide („gültig“), wenn er das Merkmal, das er messen soll, auch wirklich misst und nicht irgendein anderes (Moosbrugger & Kelava 2007).

Um ein valides Erhebungsinstrument für eine psychologische Variable zu konstruieren, ist eine sorgfältige (theoretische) Analyse des Merkmals die Voraussetzung, z.B. bedarf es eines Sprachkompetenzmodells, um einen Sprachkompetenztest zu entwickeln. Auf der Grundlage der Testleistung sollte es dann möglich sein, Vorhersagen über jene Aspekte der Schul-/Studienleistungen zu treffen, die gemäß der Analyse sprachkompetenzabhängig sind. Das setzt allerdings voraus, dass man ein theoretisches Vorverständnis - wenigstens eine implizite Theorie - von Sprachkompetenz hat.

Dem Sprachstandserfassungsverfahren Delfin 4 liegt ein auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhendes Sprachkompetenzmodell zugrunde (vgl. Fried u.a. 2009).

B.1.3.2 Empirische Überprüfung der Validität

Verschiedene Möglichkeiten zu empirischen Überprüfung der Validität finden in der Praxis Anwendung. Man kann die Kriteriums- bzw. Übereinstimmungsvalidität, die Inhalts-, die Augenschein- und die Konstruktvalidität bestimmen.

Ein Test weist Kriteriumsvalidität auf, wenn vom Verhalten des Probanden innerhalb der Testsituation erfolgreich auf ein Verhalten außerhalb der Testsituation (dem sog. „Kriterium“) geschlossen werden kann. Die Enge dieser Beziehung ist das Ausmaß an Kriteriumsvalidität (Korrelationsschluss). Liegt das Kriterium in der Gegenwart vor, ist es also verfügbar (z.B. Ergebnis eines anderen Sprachkompetenztests), spricht man von *Übereinstimmungsvalidität*. Ist das Kriterium erst in der Zukunft verfügbar (z.B. schulischer Erfolg eines Kindergartenkindes), spricht man von *Vorhersagevalidität*.

Beim Delfin 4-Sprachstandserfassungsverfahren wurde die Kriteriumsvalidität in zwei Richtungen geprüft. Zum einen wurden die Delfin 4-Untertests (beider Stufen) zu vergleichbaren anderen Sprachtests in Beziehung gesetzt. Dabei konnten in allen Fällen mittlere bis hohen Übereinstimmungen ermittelt werden.

	N	Validitätskoeffizienten	
Stufe 1 (BiZ)	388	Delfin 4-KN x SSV-PGN	.50**
	235	Delfin 4-HA x SSV-MR	.51**
	225	Delfin 4-SN x SSV-SG	.67**
	31	Delfin 4-KN x HASE-KNG	.70**
Stufe 2 (BiP)	368	Delfin 4-WV x AWST-R	.77**
	357	Delfin 4-WP x AWST-R	.80**

Tab. 3: Validitätskoeffizienten von Stufe 1 (BiZ) und Stufe 2 (BiP) des Delfin 4-Sprachtests (bezogen auf andere Sprachtests (** = Die Korrelation (nach Pearson) ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant, N = Stichprobengröße) (Fried u.a. 2009, S. 20)

[SSV-PGN = Sprachscreening im Vorschulalter - Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, SSV-MR = ... - Morphologische Regelbildung, SSV-SG = ... - Satzgedächtnis, HASE-KNG = Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung - Nachsprechen von Kunstwörtern, AWST-R = Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision]

Zum anderen wurden linguistische Analyse Kriterien herangezogen, um die Validität der Untertests ‚Bildbeschreibung‘ (im BiZ) und ‚Bilderzählung‘ (im BiP) belegen zu können. Konkret wurden folgende Kriterien in die Analyse einbezogen: „Anzahl unterschiedlicher Wörter, Mittlere Äußerungslänge auf Basis der Wörter (MLU words), Type-token-ratio (TTR: Quotient aus der Anzahl der unterschiedlichen Wörter geteilt durch die Gesamtzahl der Wörter) und Satzlänge MAX (Anzahl der Wörter im längsten Satz) (Fried u.a. 2009, S. 21). Auch wurden Profilanalysen, die sich an die Stufen 0-4 von Griebhaber (2004) anschließen, durchgeführt.

Linguistische Analyse- kriterien	Validitätskoeffizienten		N
	Anzahl Wörter	.61**	132
MLU (words)	.61**	132	
TTR	.49**	48	
Satzlänge-MAX	.50**	132	
Profilstufe (0-4)	.57**	132	

Tab. 4: Validitätskoeffizienten zum Untertest BE (BiP) (bezogen auf linguistische Analyse-kriterien) (** = Die Korrelation (nach Pearson) ist auf dem Niveau 0,001 (2-seitig) signifikant, N = Stichprobengröße) (Fried u.a. 2009, S. 22)

Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass sich mit Delfin 4 neben Wortschatz, Morphosyntax und Phonemgedächtnis auch die Erzählkompetenz valide zu erfassen ist (vgl. Fried u.a. 2009).

Bei den weiteren oben schon kurz genannten Validitätsarten handelt es sich um die

- **Inhaltvalidität:** Bei ihrer Bestimmung geht man davon aus, dass die Testitems eine repräsentative Stichprobe aus dem Pool möglicher Items darstellen, mit denen das interessierende Merkmal erfasst werden kann. Auf dieser Grundlage wird die Inhaltsvalidität nicht anhand eines Kennwertes, sondern aufgrund logischer und fachlicher Überlegungen von ausgewiesenen Experten bestimmt.

Die Inhaltsvalidität von Delfin 4 wurde dadurch gewährleistet, dass auf der Basis der aktuellen Bildungsrahmenpläne in Deutschland eine Analyse der jeweiligen Angaben zum Bildungsbereich *Sprache* durchgeführt wurde. Die Aufgabenkonstruktion und -auswahl orientierte sich dann (unter anderem) an den dabei ermittelten Befunden.

- **Augenscheinvalidität:** Inhaltlich validen Tests wird oft auch die sog. Augenscheinvalidität zugesprochen. Diese gibt an, inwieweit ein Test vom bloßen Augenschein her einem Laien als gültig, als das messend, was er zu messen vorgibt, erscheint.
- **Konstruktvalidität:** Ein Test weist diese auf, wenn der Schluss vom Verhalten des Probanden innerhalb der Testsituation auf zugrunde liegende (psychologische Persönlichkeits-)Merkmale wie Fähigkeiten, Dispositionen, Charakterzüge, Einstellungen aufgezeigt wurde. Die Enge dieser Beziehung wird aufgrund von testtheoretischen Annahmen und Modellen überprüft. Gemeint ist z.B., ob von den Items eines Sprachkompetenztests wirklich auf die Ausprägung eines Merkmals „Sprachkompetenz“ geschlossen werden kann oder ob die Items eigentlich ein ganz anders Konstrukt wie z.B. die Gelassenheit in Testsituationen oder die Konzentrationsfähigkeit messen.

Die Konstruktvalidität von Delfin 4 wurde - wie in der Testkonstruktion üblich - mittels Faktorenanalysen geprüft. Dabei ließen sich die durch das Sprachkompetenzmodell definierten Aufgabenbereiche in jedem Fall abbilden.

B.1.4 Normierung und Nützlichkeit

Darüber hinaus wurde bei der Konstruktion von Delfin 4 - angeregt durch die jüngste internationale Sprachtestdiskussion - den Gütekriterien „Normierung“ und „Nützlichkeit“ ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zugewendet. (vgl. Fried 2008). Daher soll hier noch kurz auf ihre Berücksichtigung im Rahmen von Delfin 4 eingegangen werden.

B.1.4.1 Normierung

Der Delfin 4-Sprachtest wurde - wie alle bisher vorgelegten deutschen Sprachtests im Früh- und Elementarbereich - sozial normiert, da der wissenschaftliche Kenntnisstand hinsichtlich der akademischen²⁸ Sprachkompetenz Vierjähriger noch nicht umfangreich genug ist, um entsprechende kriterienbezogene Normen heranziehen zu können (vgl. Fried u.a. 2009).

B.1.4.2 Nützlichkeit

Nützlichkeit in Bezug auf Delfin 4 bedeutet, dass es sich bei ihm nicht lediglich um ein Diagnoseinstrument handelt, sondern dass dieses Diagnoseinstrument als Teil eines umfassenderen Professionalisierungssystems anzusehen ist. Dieses Professionalisierungssystem ermöglicht es z.B. mit Hilfe sogenannter ‚Handreichungen‘, den Sprachfördernden Hinweise zu geben, wie sich die Ergebnisse der Diagnostik in angemessene Sprachförderung umsetzen lassen (vgl. Fried u.a. 2009).

B.2 Bewertung von Korrelationen

Liegt eine Korrelation mit einem Wert zwischen 0.00 und 0.39 vor, spricht man von einem schwachen Zusammenhang/einer geringen Übereinstimmung, bei einem Wert zwischen 0.40 und 0.59 von einem/r mittleren, bei einem Wert von 0.60 bis 0.89 von einem starken/einer hohen und bei einem Wert von 0.90 bis 1.00 von einem sehr starken Zusammenhang/einer sehr hohen Übereinstimmung.

B.3 Bogenschützenmetapher

Mit Hilfe der Bogenschützenmetapher soll versucht werden, die drei Hauptgütekriterien Reliabilität, Objektivität und Validität zu veranschaulichen.

Wenn ein Bogenschütze mit seinem Bogen mehrfach hintereinander seine Pfeile abschießt und diese Pfeile alle dasselbe Ziel erreichen, dann kann man - würde man es in den Begriffen der klassischen Testtheorie ausdrücken - sagen, dass Pfeil und Bogen *reliabel* schießen bzw. treffen. Der Bogenschütze trifft mit seinen Pfeilen ein Ziel exakt, ohne es bei erneutem Zielen zu verfehlen. Trifft nun ein zweiter Bogenschütze mit dem Bogen und den Pfeilen des ersten Bogenschützen ebenfalls mehrfach hintereinander das Ziel, das auch der erste Bogenschütze getroffen hat, dann wären Pfeil und Bogen zusätzlich als *objektives* ‚Instrument‘ zu bezeichnen. Denn mit Pfeil und Bogen wird ein Ziel unabhängig vom Schützen getroffen. Treffen beider Bogenschützen mit demselben Satz Pfeil und Bogen wiederholt nicht nur dasselbe, sondern auch das anvisierte Ziel, könnte man Pfeil und Bogen als *valide* ansehen. Bei den Schützen gelingt es, nicht irgendein Ziel zu treffen, sondern das von ihnen anvisierte.

Überträgt man diese Überlegungen auf z. B. ein Sprachstandserfassungsverfahren wäre dieses *reliabel*, wenn bei wiederholter Durchführung bei ein und demselben Kind zum selben Ergebnis gelangen würde.²⁹ Dabei ist es irrelevant, ob tatsächlich der Sprachstand erfasst wird, also das, was man eigentlich messen wollte oder ob etwas ganz anderes erfasst wird. Wichtig ist vielmehr, dass die Messungen mit diesem Verfahren immer das gleiche Ergebnis produzieren. Es wird deutlich, dass ein hohes Maß an Reliabilität noch kein ausreichendes Kriterium für ein Verfahren hoher Qualität ist. Es sollte zusätzlich sichergestellt sein, dass der Sprachstand unabhängig von möglichen Einflüssen durch die/den Durchführende/n, Auswertende/n und Interpretierende/n gemessen werden kann. Dieses Sprachstandserfassungsverfahren wäre zusätzlich *objektiv*. Von hoher Qualität ist ein Sprachstandserfassungsverfahren

²⁸ vgl. die Ausführungen zum zugrundeliegenden Sprachmodell in Fried, 2009, S. 14ff.

²⁹ Es wird davon ausgegangen, dass a) das zu erfassende Merkmal gleich bleibt und b) Übungs- und Erinnerungseffekte ausgeschlossen werden können.

aber erst dann, wenn es tatsächlich den Sprachstand misst und nicht irgendetwas anders. Dann ist das Verfahren auch noch *valide*.

C. Literatur

- Fried, L. (2008): Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder - Dynamik, Stand und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 10, Sonderheft 11/2008, S. 63-78
- Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2009): Delfin 4 - Sprachkompetenzmodell und Messgüte eines Instrumentariums zur Diagnose, Förderung und Elternarbeit in Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung - Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 2: Sprachliche Kompetenzen im Vor- und Grundschulalter, S. 13-26
- Griebhaber, W. (2004): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. März 2004. Projekt „Deutsch und PC“. Münster
- Heidenreich, K. & Lacher, B. (Hrsg.) (1998): *Grundwissen Psychologie*. Freising
- Kany, W. & Schöler, H. (2007): *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin
- Leggewie, H. & Ehlers, W. (1994): *Knaurs Moderne Psychologie*. überarb. Taschenbuchausgabe. München
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2007): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg

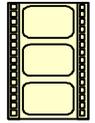
7.3 Materialien zu Modul 3: Die Bedeutung sprachförderrelevanter Interaktionen in Bildungsprozessen

7.3.1 Arbeitsauftrag: Individuelle Bewertung eines Erwachsenen-Kind-Dialoges

Anlage 1

Arbeitsauftrag

Donata Elschenbroich: *Die Befragung der Welt*, Szene 10: *Tintenfisch* (Film)



- Betrachten Sie die Filmsequenz als Ausschnitt einer Hospitation.
- Wenn Sie im Anschluss an die Hospitation mit der Erzieherin über Sprachförderung ins Gespräch kommen möchten: Über welche fünf Aspekte würden Sie sprechen?
Notieren Sie bitte jeden Aspekt auf einem Kärtchen.
- Bilden Sie anschließend zuerst Vierer- und dann Achterteams und einigen Sie sich in den jeweiligen Teams wieder auf die wichtigsten fünf Aspekte (*Schneeballmethode*).



Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI)

HM

Studien zeigen, dass:

- ⇒ Sprachförderwirkungen davon abhängen, wie kompetent die Erzieherin den Alltag im Allgemeinen und die Sprachförderung im Besonderen zu gestalten vermag.

HM

Pädagogische Qualität zeigt sich vor allem darin,

- wie mit den Kindern tatsächlich umgegangen wird,
- welche konkreten Erfahrungen sie machen und
- welche Anregungen und Unterstützungen Kinder für ihr augenblickliches Wohlbefinden und ihre weitere Entwicklung erhalten.

HM

Ausgangsfragen:

- Welches Verhalten wirkt sich besonders günstig und nachhaltig auf die Sprachentwicklung des Kindes aus?
- An welchen Merkmalen kann ich dieses Verhalten konkret erkennen?

HM

DO-RESI

Ein
Beobachtungsinstrument
zur Selbst- und
Teamqualifizierung



HM

Basis: Empirisch abgesicherte Erkenntnisse I

z.B.

- Häufigkeit und Qualität des sprachlichen Inputs der Erwachsenen haben einen hohen Einfluss auf den kindlichen Spracherwerb.
- Der Gebrauch offener Fragen beeinflusst den Grammatikerwerb positiv.

HM

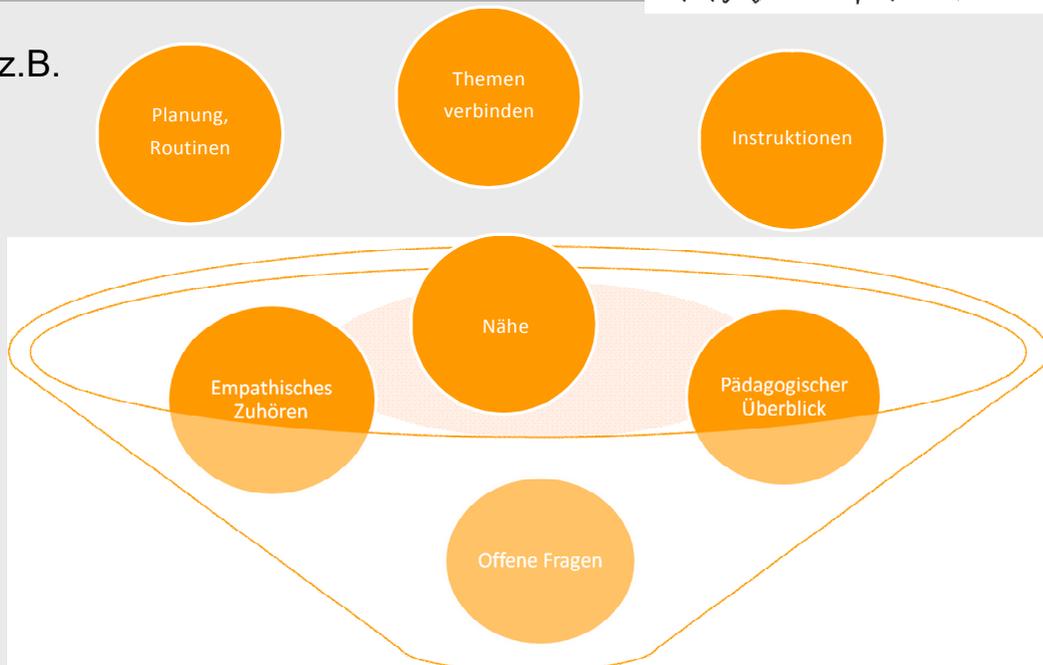
Basis:

Empirisch abgesicherte Ergebnisse II z.B.

- Die beiden Faktoren wechselseitiger Aushandlungsprozess und geteilte Aufmerksamkeit („shared thinking“) zwischen Erziehenden und Kind und gelten als zentral für die Entwicklung der Kinder.
- Kindliche Lernprozesse werden angeregt und unterstützt, wenn intuitive Theorien zum Ausgangspunkt für gemeinsame Überlegungen genutzt werden.

HM

z.B.



HM

DO-RESI

DO-RESI-Qualitätsdimensionen

Organisation

Beziehung

Sprachlich-
kognitive
Herausforderung

Adaptive
Unterstützung

HM

Qualitätsdimension: Organisation

- Pädagogischer Überblick
- Planung, Routinen
- Vorkehrungen für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf
- Sprachfördergewohnheiten
- Gesprächsförderung

HM

Qualitätsdimension: Beziehung

- Kontrolle
- Kongruenz
- Empathisches Zuhören
- Nähe

HM

Qualitätsdimension: Adaptive Unterstützung

- Sensitivität
- Engagement
- Anregung
- Handlungen verbalisieren
- Verständnissicherung
- Informationen, Berichte einholen
- Instruktiionswechsel und Lernmöglichkeiten aufzeigen

HM

Qualitätsdimension: Sprachlich-kognitive Herausforderung

- Vielfalt des Wortschatzes
- Grammatikalisch korrekter Input
- Offene Fragen
- Themen benennen, entdecken
- Themen verbinden
- Zusammenhänge eines Themas erklären, hinterfragen

HM

Qualitätsdimension: Organisation				Item 1: Pädagogischer Überblick							
Datum:				Beginn und Ende der Beobachtung:							
Tageseinrichtung / Erzieherin:				Anzahl anwesender Kinder und Erzieherinnen:							
unzureichend 1	2	minimal 3	4	gut 5	6	exzellent 7					
JA NEIN		JA NEIN		JA NEIN		JA NEIN					
1.1 Im Gruppenraum herrscht Chaos, z. B. enorme Unruhe oder totale Unordnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1 Die Erzieherin schaut um sich, um mitzubekommen, was im Gruppenraum passiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1 Die Erzieherin hat bei einem Angebot für mehrere Kinder stets alle teilnehmenden Kinder im Blick, berücksichtigt alle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1 Die Erzieherin greift bei einem Angebot auf Beobachtungen zurück, z. B. knüpft im Stuhlkreisgespräch an Ergebnisse einzelner Kinder oder Geschehnisse des Vormittags an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Die Erzieherin ignoriert, was im Gruppenraum passiert, z. B. ist völlig auf sich selbst konzentriert, geht so in ihren Tätigkeiten auf, dass sie alles um sich herum vergisst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2 Die Erzieherin weiß, welche Kinder anwesend sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2 Wenn ein Angebot für eine Kleingruppe oder für einzelne Kinder besondere Zuwendung erfordert, sorgt die Erzieherin dafür, dass die restlichen Kinder nicht einfach sich selbst überlassen bleiben, z. B. sie gibt die Aufsicht für die restliche Gruppe an eine Kollegin weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2 Die Erzieherin nutzt die Dokumentationen als Grundlage für ihre pädagogische Planung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Die Erzieherin konzentriert sich immer nur auf einzelne Gruppen oder Kinder, z. B. blendet völlig aus oder ist nicht interessiert daran, was die anderen Kinder tun, wenn sie sich mit einzelnen Gruppen oder Kindern beschäftigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3 Es gibt Regeln, die helfen, Übersicht zu bewahren, z. B. Kinder melden sich ab, wenn sie den Raum verlassen, es sollen nur drei Kinder in der Bauecke spielen, jedes Kind räumt auf, was es geholt hat, jedes Kind wird persönlich begrüßt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3 Die Erzieherin koordiniert das Geschehen, so dass sich Kinder bzw. Kindergruppen nicht gegenseitig stören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3 Die Erzieherin regt Kinder dazu an, etwas miteinander auszuhandeln, z. B. wie sie es erreichen können, sich nicht gegenseitig zu stören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			3.4 Die Erzieherin macht gelegentlich Aufzeichnungen, z. B. halbjährlich Beobachtungen festhalten; unregelmäßig Auffälligkeiten vermerken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4 Die Erzieherin macht in regelmäßigen Abständen Aufzeichnungen zur Situation der Gruppe, z. B. sie hält nicht nur Anwesenheit, sondern auch Entwicklungsstand, Vorlieben, Verhaltensmerkmale der Kinder fest als wöchentliche Aufzeichnungen, monatliche Berichte im Team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.4 Die Erzieherin plant ein Angebot so, dass es den Unterschieden zwischen den Kindern gerecht wird, z. B. Entwicklungsstand, Vorlieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notizen:											

Anmerkungen: Eventuell müssen hier (3.2), (3.3), (3.4), (5.2), (5.4), (7.1), (7.2), (7.3) und (7.4) erfragt werden; bei (5.4): Was genau hält die Erzieherin fest? In welchen Abständen wird dokumentiert?
© Fried, L./Briedigkeit, E.: Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Cornelsen Scriptor Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2008

32
Anhang

HM

Danke!

7.3.3 Reader: DO-RESI - eine Zusammenführung von Kriterien sprachförderrelevanter Interaktionen in Form eines Beobachtungsinstrumentes

Anlage 3

Aus verschiedenen Forschungen, z.B. zur Prozessqualität in Tageseinrichtungen von Kindern, zur Interaktion oder zur Entwicklungspsycholinguistik wissen wir, dass Sprachförderwirkungen davon abhängen, wie kompetent die Erzieherin den Alltag im Allgemeinen und die Sprachförderung im Besonderen gestaltet. (vgl. z.B. Tietze et al. 2005)

Die Forschung zeigt, dass die Qualität der pädagogischen Prozesse nachweislichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat. So haben Untersuchungen gezeigt, dass die Sprachentwicklung von Kindern, die eine Tageseinrichtung von guter Qualität besuchten, günstiger verläuft als die Sprachentwicklung von Kindern, die weniger gute Einrichtungen besuchten. Der Entwicklungsunterschied kann bis zu einem Jahr betragen und ist sogar noch am Ende des zweiten Schuljahres nachweisbar (vgl. Fried et al. 2008). Pädagogische Qualität „zeigt sich vor allem darin,

- wie mit den Kindern tatsächlich umgegangen wird,
- welche konkreten Erfahrungen sie machen,
- welche Anregungen und Unterstützungen Kinder für ihr augenblickliches Wohlbefinden und ihre weitere Entwicklung erhalten“ (a.a.O.).

Für die a) (Selbst-)Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern und die b) fachgerechte Beurteilung ihres Handelns ist es allerdings notwendig, die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Form von Handlungsmerkmalen gelungener Erzieherin-/Erzieher-Kind-Interaktion zu konkretisieren. In Hinblick auf diese konkreten Verhaltensweisen können Erzieherinnen und Erzieher dann aus- und weitergebildet werden. Dabei können die wissenschaftlich als besonders bedeutsam ermittelten Merkmale als Maßstab zur Beurteilung der Erzieherin-Kind-Interaktionen dienen.

Eine Verdichtung der Erkenntnisse internationaler wissenschaftlicher Studien zu konkreten Wissens- und Könnensmerkmalen für gelingende Sprachförderung durch Erzieherinnen wurde von Fried und Briedigkeit (2008) in der „*Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen*“ (DO-RESI) vorgenommen.

Dazu wurden die vielfältigen Forschungsergebnisse zur Qualität sprachförderrelevanter Interaktionen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden (hier einer Faktorenanalyse) gebündelt. Mit solch einer Faktorenanalyse können die Dimensionen bestimmt werden, die hinter mehreren einzelnen Verhaltensmerkmalen stehen. Die Analyse erbrachte, dass die Qualität sprachförderrelevanter Interaktionen von vier Dimensionen bestimmt wird:

Organisation

- Beziehung
- adaptive (genau auf das Kind abgestimmte) Unterstützung
- sprachlich-kognitive Herausforderung

Jede dieser Dimensionen konstituiert sich aus ganz bestimmten Qualitätsmerkmalen die sich in insgesamt 23 Items zusammenfassen lassen.

So umfasst die Dimension *Organisation* die Items

24. *Pädagogischer Überblick,*

25. *Planung, Routinen,*

26. *Vorkehrungen für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf und*

27. *Sprachfördergewohnheiten und Gesprächsförderung.*

Die Dimension *Beziehung* umfasst

- 28. Kontrolle,
- 29. Kongruenz,
- 30. empathisches Zuhören und
- 31. Nähe.

Adaptive Unterstützung wird durch die Items

- 32. Sensitivität,
- 33. Engagement,
- 34. Anregung,
- 35. Handlungen verbalisieren,
- 36. Verständnissicherung,
- 37. Informationen,
- 38. Berichte einholen,
- 39. Instruktiionswechsel und
- 40. Lernmöglichkeiten aufzeigen konkretisiert.

Die Dimension *sprachlich-kognitive Herausforderung* meint

- 41. Vielfalt des Wortschatzes,
- 42. grammatikalisch korrekter Input,
- 43. offene Fragen,
- 44. Themen benennen/entdecken,
- 45. Themen verbinden und
- 46. Zusammenhänge eines Themas erklären/hinterfragen.

Jedes der genannten Items wird durch konkret beobachtbare Handlungsweisen operationalisiert. Dazu wird in einer 7-stufigen Skala benannt, woran unzureichendes, minimales, gutes und/oder exzellentes Handeln konkret erkennbar ist, z.B. unzureichender pädagogischer Überblick: *Im Gruppenraum herrscht Chaos, z.B. enorme Unruhe oder totale Unordnung*, exzellenter pädagogischer Überblick: *Die Erzieherin plant ein Angebot so, dass es den Unterschieden zwischen den Kindern gerecht wird, z.B. Entwicklungsstand, Vorlieben* (a.a.O., S.32). Diese Abstufungen wurden im Verlauf von Praxisbeobachtungen, Gesprächen mit Praktikern sowie mit Hilfe empirischer Verfahren gewonnen. Es handelt sich dabei um einen schrittweise über 2 Jahre durchgeführten Konstruktionsprozess.

Alle so definierten Items sind in Form eines Beobachtungsinstruments zur Selbst- und Teamqualifizierung von Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder zusammengefasst. Orientiert an den Items des Instruments kann das Handeln der pädagogischen Fachkraft durch Ausbilderinnen oder Kolleginnen im Anschluss an eine vierstündige Beobachtung des pädagogischen Alltags präziser und differenzierter wahrgenommen und deshalb rationaler reflektiert werden, mit dem Ziel nach Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich des beobachteten Interaktionsverhaltens zu suchen.

Um diesen Prozess zu üben und damit die Bewertungen unterschiedlicher Beobachter vergleichbar zu machen, liegt dem Beobachtungsinstrument eine Übungs-DVD bei.

Literatur

Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008): *Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin

Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Berlin

7.3.4 Arbeitsmaterial: Ausgewählte Forschungsergebnisse zu den vier Qualitätsdimensionen ‚Organisation‘, ‚Beziehung‘, ‚adaptive Unterstützung‘ und ‚sprachlich-kognitive Herausforderung‘

Anlage 4

Vorbemerkungen

Im Rahmen der Qualitätsdiskussion der Arbeit in Kindertageseinrichtungen werden die prozessualen Aspekte von Erziehungsqualität im Gegenüber zur Struktur- und Ergebnisqualität als besonders bedeutsam für die Entwicklung des Kindes hervorgehoben (vgl. z.B. Fthenakis 2003, Tietze et al. 2005). Dabei wird Prozessqualität definiert als die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umwelt macht. Der pädagogischen Prozessqualität kommt eine Schlüsselfunktion zu, denn nur über sie lassen sich Entwicklungsanregungen moderieren. Die Prozessqualität muss allerdings für jeden Bildungsbereich spezifisch betrachtet werden.

Die prozessualen Aspekte beziehen sich im Allgemeinen auf die täglichen Erfahrungen des Kindes mit dem Betreuungspersonal, vor allem auf die Formen der vollzogenen Interaktionen. Hinzu kommt die Qualität der Interaktion der Kinder bzw. der Erzieher/innen und Träger sowie der zwischen Erzieher/innen und Eltern. Im Folgenden wird stellvertretend nur auf Studien hingewiesen, die auf die Erzieher/in-Kind-Interaktion fokussieren.

Fthenakis (2003) sieht dann auch das zentrale Merkmal einer qualitativ hochwertigen Betreuung in der Erzieher/in-Kind-Interaktion begründet. So wurden in internationalen Studien deutliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Interaktion zwischen Kind und Erzieher/in und der Entwicklung des Kindes festgestellt. Zudem ist z.B. die adäquate Ausgestaltung der sprachlichen Interaktion zwischen Betreuer/innen und Kind ein wesentlicher Prädiktor der kindlichen Entwicklung. Gefühlsbetonte und informative, sprachliche Interaktionen zwischen der Betreuungsperson und dem Kind scheinen die Entwicklung verbaler und kognitiver Fertigkeiten zu beschleunigen. Engagierte und sensible Betreuer fördern das explorative Verhalten des Kindes sowie seine Beziehung zu Gleichaltrigen.

Auch konnte in mehreren Studien ein Zusammenhang zwischen der Quantität an verbaler Stimulation sowie realen Möglichkeiten zum Austausch von Informationen und der sprachlichen Entwicklung aufgezeigt werden. Gleiches gilt für die Entwicklung sozialer Kompetenz. Die Forschung legt nahe, dass der Schlüssel zur Förderung der sprachlichen Entwicklung in einem gemeinsamen Fokus von Erwachsenen und Kind auf eine Aktivität oder ein Objekt zu finden ist und dabei ein zweigleisiger Austausch von Informationen und Ideen stattfinden sollte. Kinder, deren Kontakt zur Erzieherin eingeschränkt ist, erkunden ihre Umwelt hingegen weniger aktiv und verbringen mehr Zeit mit ziellosem Umherwandern (vgl. Fthenakis 2003).

Aus dem Gesagten wird deutlich, welchen Stellenwert die Interaktionen in den Einrichtungen für die sprachliche aber auch insgesamt für die Entwicklung des Kindes besitzen.

Um die Prozessqualität im sprachlichen Bereich erfassen zu können, bedarf es wissenschaftlich fundierter Verfahren. Eines davon ist die **Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI)**.

Der folgende Text hat nun die Aufgabe, Forschungsergebnisse bzgl. des sprachlichen Handelns (in Einrichtungen) zusammenzufassen, um nachvollziehen zu können, auf welcher wissenschaftlichen Grundlage ein Verfahren wie DO-RESI entwickelt wird. Diese Zusammenfassung erscheint notwendig, da die Darstellung der Gesamtheit möglicher Forschungsergebnisse den Rahmen einer solchen Fortbildung sprengen würde. Mit Hilfe der Literaturangaben besteht aber die Möglichkeit, sich individuell intensiver mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Der Text wird in Anlehnung an das Verfahren anhand der vier Dimensionen *Organisation, Beziehung, Adaptive Unterstützung* und *Sprachlich-kognitive Herausforderung* strukturiert. Innerhalb der einzelnen Dimensionen werden die Items des Verfahrens genannt und dann beispielhaft mit Forschungsergebnissen unterfüttert, die zur Entwicklung des jeweiligen Items beigetragen haben. Auf diese Weise soll der Prozess der Verfahrensentwicklung in Ansätzen nachvollziehbar gemacht werden.

An dieser Stelle soll noch darauf hingewiesen werden, dass sich die vier Dimensionen in der konkreten Interaktion nicht immer zweifelsfrei voneinander unterscheiden lassen, da sie miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen. Um sprachförderrelevante Prozessqualität aber erfassbar zu machen, also zum Zweck der Analyse scheint es aber geboten eine solche Unterteilung vorzunehmen.

Organisation (ausgewählte Forschungsergebnisse)

Pädagogischer Überblick

„Durch die Bearbeitung dieses Items können Beobachter feststellen, ob es der Erzieherin über den Tag hinweg gelingt, den Überblick über das Geschehen zu bewahren. Dabei schätzen sie auch ein, inwieweit das pädagogische Handeln dazu beiträgt, dass die Erzieherin die Kinder in angemessener Form beobachten kann, um ihre Dokumentationen für die weitere Planung zu nutzen“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 20).

Dabei gilt grundsätzlich, dass alltägliche Situationen dazu genutzt werden, den Kindern einen angemessenen sprachlichen Input zu bieten, der das Kind zu eigener Sprachproduktion und sprachlicher Auseinandersetzung mit der Umwelt anregt. Aufmerksamkeit für das einzelne Kind und direkte Zugewandtheit in der Kommunikation, die sich durch einen - unter Umständen auch nur punktuell bestehenden - Blickkontakt zwischen Kind und Erwachsenen ausdrückt, wecken die Aufmerksamkeit des Kindes und bilden die Voraussetzung dazu, dass der verbale Input sprachförderlich wirken kann (vgl. Ritterfeld 2000). Wesentliches Kriterium einer allgemein sprachförderlichen Kommunikation ist die Fähigkeit, alle Kinder angemessen im Blick zu behalten. Darüber hinaus ist als Grundbedingung für die Sprachförderung ein geringer Lautpegel zu gewährleisten (vgl. Beller 2007).

Neben der allgemein sprachförderlichen Kommunikation ist im Rahmen der spezifischen Sprachförderstrategien der Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung von Kindern eine hohe Bedeutung zuzumessen. Eine kontinuierliche Sprachbeobachtung und Dokumentation ist die Basis für die Beurteilung im Kompetenzzuwachs der Kinder. Der Maßstab sind Veränderungen und Fortschritte der individuellen Fähigkeiten des Kindes und nicht die sprachlichen Strukturen der Erwachsenensprache. Sprachbeobachtungen stellen wichtige Ansatzpunkte einer sprachlichen Förderung und Unterstützung dar. Sie liefern Anregungen, welche Interessen der Kinder bei einer situationsorientierten Sprachförderung aufgegriffen werden können (vgl. Jampert 2002).

Planungen, Routinen

„Die Indikatoren dieses Items gehen darauf ein, ob Planungen als im Vorfeld festgelegte Handlungsmuster den Tagesablauf und die Angebote für die Kinder bestimmen. Ebenso wird darauf geachtet, ob im Laufe der Zeit gewachsene Routinen durchbrochen werden können, wenn dies pädagogisch sinnvoll erscheint“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 20).

Im Rahmen der Diskussion über und Entwicklung von Konzepten zur Einschätzung der pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder werden strukturelle (z.B.: Gruppengröße, Personalschlüssel, Ausbildungsniveau u.a.) und prozessuale Dimensionen (z.B.: Erzieher/in-Kind-Interaktion, Umfang der Interaktion, Sensitivität und Responsivität der Erzieherin)

unterschieden. Ein Aspekt dieses struktural-prozessualen Modells von Erziehungsqualität stellt die Strukturierung des Betreuungsablaufs dar (Fthenakis 2003). Die Betreuungssituation kann idealtypisch auf ‚freies Spiel‘ der Kinder ausgerichtet sein oder auf ein ‚strukturiertes Lernen‘ mit dem Ziel, die soziale und kognitive Entwicklung zu fördern. Die Forschungsbefunde vermitteln folgende Tendenz:

- Freies Spiel in der Betreuungsumgebung trägt nicht so stark wie strukturiertes Lernen zur kognitiven Entwicklung der Kinder bei (vgl. Ruopp et al. 1979, nach Fthenakis 2003). Förderprogramme, in denen vom Erzieher gelenkte Lernaktivitäten überwiegen, führen zu einer adäquateren sozialen Anpassung der Kinder als Lernaktivitäten, die in einem von den Erzieherinnen und Erziehern vorstrukturierten Umfeld von den Kindern selbst initiiert und realisiert werden sollen. Wenn es für die Kinder einen alltäglich vorhersehbaren, d.h. routinierten Ablauf des Tagesgeschehens gibt, der jedoch zusätzlich genügend Raum für spezifische Aktivitäten der Kinder lässt, so wirkt sich das besonders positiv auf die sprachliche und/oder kognitive Entwicklung der Kinder aus.
- Betätigungen sollten dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen sein, ihre Erfahrungen und Interessen sollten berücksichtigt werden, die Kinder sollten ermutigt werden, aktiv ihre Umwelt zu erkunden. Werden diese Faktoren beachtet, so zeigen die Kinder mehr Kreativität, positivere Interaktionen in ihrer Peer-Gruppe sowie eine fortgeschrittenere Sprachentwicklung. Befinden sich Kinder in Einrichtungen, die auf die entwicklungs-spezifischen Umgangsformen keine Rücksicht nehmen, so ist bei Ihnen vermehrtes Stressverhalten zu beobachten (vgl. Fthenakis 2003).
- Nach König (2006) ist als besonders günstige Lernumwelt für Kinder die Verknüpfung bzw. Abwechslung von strukturierten und spielorientierten Phasen im Kindergartenalltag zu sehen. Dadurch wird deutlich, dass sowohl der Instruktion als auch der Konstruktion in der Kindergartenpädagogik eine wesentliche Rolle zukommt. Auch das Aufgreifen von Konflikten ist im Zusammenhang mit der sozialen und kognitiven Entwicklung der Kinder von großem Interesse, um Verständnis der Kinder für bestimmte Sachverhalte herauszufordern. In Zukunft muss es darum gehen, die Didaktik des Kindergartens insbesondere in Bezug auf eine systematische Lernumwelt zu erweitern.

Vorkehrungen für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf

„Hier halten Beobachter fest, welche Vorkehrungen eine Erzieherin trifft im Hinblick auf Materialien, Planung und Durchführung von Angeboten für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf. Dazu gehören auch der Einsatz sprachdiagnostischer Verfahren, die Durchführung von Förderprogrammen und die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen zu Fachleuten“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 20).

Die Zusammenarbeit mit Eltern als den „Fachleuten für ihre Kinder“ und weiteren Bezugspersonen des Kindes ist ein entscheidender Baustein zur Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse des Kindes. „Damit wird der Kooperationsgedanke [zwischen Erzieherinnen und den Bezugspersonen des Kindes] in den Vordergrund gerückt. Gleichzeitig wird betont, dass die pädagogische Arbeit mit den Eltern abgestimmt werden soll und ihre Mitgestaltung in den Einrichtungen wünschenswert ist“ (Fried et al. 2008, Kap. 7, S. 1).

Fried bringt zur Begründung der Notwendigkeit der Elternarbeit bei der Sprachförderung von Kindern Folgendes an:

- Eltern sind der Schlüssel für Veränderungen. Der Erfolg von Sprachförderung hängt maßgeblich davon ab, ob die Eltern eine positive Einstellung zu der Maßnahme zeigen und diese durch entwicklungsförderndes, begleitendes Verhalten unterstützen.

- Der Einbezug der Eltern in die gezielte sprachliche Förderung eröffnet die Möglichkeiten, Alltagsinteraktion und -kommunikation intensiver zu nutzen. Ritterfeld (1999) weist darauf hin, dass sich durch den Einbezug der Eltern für die Kinder neue Möglichkeiten eröffnen, die zunächst isoliert erlernten Strukturen auf den Alltag zu übertragen und auch anzuwenden.
- Verminderung von wenig sprachförderlichem Verhalten. Sobald Eltern bemerken, dass das Sprechverhalten ihres Kindes auffällig ist, bemühen sie sich ihr Kind „besser zu fördern“. Meistens nehmen sie dem Kind dabei die Kommunikation ab, gängeln es zu stark oder lassen ihm nicht genügend Zeit. Dies ist aber die „falsche Art der Förderung“. Es besteht die Gefahr, dass das Kind sprachlich und kognitiv unterfordert wird“ (Fried et al. 2008, Kap. 7, S. 6f.).

Sprachfördergewohnheiten

„Hier geht es darum, die Organisation und Auswahl regelmäßiger Sprachförderangebote zu untersuchen. Im Kern des Interesses steht vor allem die Frage, ob die Erzieherin den Kindern häufig Möglichkeiten bietet, sich sprachlich zu äußern in Form spezifischer Angebote sowie integriert in den Alltag, und ob sie dabei unterschiedlich kompetente Kindergruppen bzw. Kinder im Blick hat (Fried & Briedigkeit 2008., S. 20).

Um die Bedeutsamkeit dieses Items zu verstehen, erscheint es sinnvoll darüber nachzudenken, was grundsätzlich ein Kind bewegt, mit dem Sprachgebrauch zu beginnen? Bei zunehmender biologischer Reifung, einhergehend mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der sinnlichen Wahrnehmung, merkt es, dass seine Bezugspersonen sich ihm immer und immer wieder auch sprachlich zuwenden. Offenbar kann diese Zuwendung schon bald verstanden werden und zwar lange bevor die eigenen Produktionen denjenigen der Erwachsenen entsprechen. Die wechselseitige Hinwendung zum Sprechenden gegenüber und zu den bezeichneten Dingen sowie das Hören und Hinhören motivieren ein Kind, sich ebenfalls des Mediums Sprache zu bedienen (vgl. Butzkamm & Butzkamm 2004, nach Grohnfeldt 2005). Die Intensität und Qualität des Sprachgebrauchs und die Nutzung von Sprache in alltäglichen Erfahrungssituationen, adäquat dem Kompetenzniveau des Adressaten, durch sprachkompetente Sprecher haben eine wesentliche Bedeutung. (Ritterfeld 2000) im sprachlichen Förder- und Entwicklungsprozess.

Gesprächsförderung

„Bei diesem Item wird eingeschätzt, inwieweit die Erzieherin die Kinder ins Gespräch zieht und wie sie diese Gespräche gestaltet. Hier ist besonders im Blick, ob es ihr gelingt, die Gesprächsanteile möglichst jedem Kind gegenüber ausgewogen zu gestalten und bei Gesprächen mit mehreren Kindern auf die Einhaltung von Gesprächsregeln zu achten“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 20).

Dieses Item lenkt den Blick auf Fragen und Aspekte eines gelingenden Gesprächs, eines Dialogs mit Kindern. Während im Begriff der Kommunikation eine technische oder mechanische Bedeutung vorherrschend ist, kennzeichnet den Begriff Dialog eine zwischenmenschliche Beziehung, die auf Gleichberechtigung beruht. Zugleich enthält er eine gegenseitige Wertschätzung der am Bildungsprozess beteiligten und versucht, die unterschiedliche Wertigkeit, die im pädagogischen Verhältnis angelegt ist, zu neutralisieren (Jampert 2002). Das Augenmerk der Beobachter wird dabei auf die Merkmale gelingender Kommunikation und Interaktion gerichtet, wie sie z.B. in der Marte-Meo-Methode der Holländerin Maria Aarts beschrieben werden. Aarts hat bei ihren frühen Beobachtungen von Eltern mit ihrem Säugling fünf Basiselemente einer förderlichen Kommunikation (wahrnehmen, bestätigen, benennen, sich ab-

wechseln, lenken und leiten) und zwei Metaelemente (angemessener Ton, konstruktive Dialogtechnik) herausgearbeitet (Bünder u.a. 2009).

Beziehung (ausgewählte Forschungsergebnisse)

Die Bedeutung emotionaler Qualitäten ist für das Erlernen der Sprache nicht zu unterschätzen. Ohne Zuwendung, ohne Blickkontakt und ohne die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das, was mit Sprache bezeichnet wird, ist Spracherwerb nicht denkbar (vgl. Grohnfeldt 2005).

Bindung als anhaltende emotionale Beziehung zu eine Person für die ersten Lebensjahre kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Kleinkinder brauchen feste Bindungen zu Erwachsenen, um eine positive Entwicklung zu durchlaufen. Von entscheidender Bedeutung für das Bindungsverhalten ist die frühkindliche Mutter-Kind-Beziehung, da sie in der Regel die wichtigste Bezugsperson darstellt. Grimm (2003) stellt dar, dass die Beziehungsqualität insbesondere durch die sensitive elterliche Verantwortung während der ersten zwei Lebensmonate entscheidend beeinflusst wird.

Da die Zahl der Kinder, die unter drei Jahren eine Kindertagesstätte aufsuchen stetig zunimmt, gewinnt auch die Frage nach einer adäquaten Sprachförderung in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen für diese Altersgruppe zunehmend an Bedeutung. Obwohl DO-RESI sich auf die Altersgruppe für drei- bis sechsjährige Kinder bezieht, berücksichtigen die nachfolgenden Ausführungen wichtige Forschungsergebnisse zur Mutter-Kind-Beziehung.

Kontrolle

„Dieses Item richtet den Blick auf den Grad der Kontrolle über die Kinder, den die Erzieherin verfolgt. Dabei schätzen die Beobachter die Entscheidungsmöglichkeiten ein, die die Erzieherin den Kindern einräumt, nach ihrer Anzahl sowie der Art und Weise. Beobachtet wird beispielsweise, ob sie die Eigenaktivität der Kinder bekräftigt und sie dazu ermutigt, selbstbestimmt zu handeln“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 2008).

- Beller (2007) sowie Nelson (1973) stellten in der familiären und außerhäuslichen Betreuung übereinstimmend fest, dass der Erziehungsstil der Mutter bzw. der Erzieherin einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. Wird ein akzeptierender Stil im Umgang mit den Kindern verfolgt, machen Kinder schnellere Fortschritte in der Sprachentwicklung. Dieser akzeptierende Stil basiert auf Verhaltensweisen, die dem Kind selbstbestimmte Erfahrungen und Erkenntnisbildung ermöglichen und diese Prozesse unaufdringlich begleiten, wenn sie von ihren Kindern einbezogen werden. Durch Untersuchungen wird belegt, „dass responsives und akzeptierendes Verhalten sowie Autonomie gewährendes Lenken der Erzieherin einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung der Kinder hat“ (Beller 2007, S. 8f.).
- Ein akzeptierender Stil richtet viele Fragen an das Kind und akzeptiert dessen Äußerungen in Form von „Gut!“ oder: „Ja, so macht man das.“ Akzeptierend ist der Stil auch insofern, als er dem Thema des Kindes folgt. Inhaltlich beziehen sich die Äußerungen auf eine Sache, nicht auf das Verhalten des Kindes (vgl. Szagun 2000). Ebenfalls konnte nachgewiesen werden, „dass entgegengesetzte Verhaltensweisen wie kontrollierendes Lenken, Ablehnung und Laisser-faire-Verhalten einen negativen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat“ (Beller 2007, S. 8f.). Ein direkter, am Verhalten des Kindes orientierter Stil zeigt sich darin, dass wenig Fragen gestellt werden und viele direkte Äußerungen an das Kind gerichtet werden, d.h. Befehle, Instruktionen und Aufforderungen. Inhaltlich beziehen sich die verbalen Äußerungen häufig auf das Verhalten des Kindes. Das häufige Befehlen steht in negativer Beziehung zur Anzahl der Äuße-

rungen des Kindes (vgl. Szagun 2000).

- Nelson stellte eine Korrelation zwischen dem Interaktionsstil der Bezugspersonen (er nennt ihn maternal) und den kindlichen Spracherwerbsstrategien fest. „Die Ergebnisse zeigten, dass der aufdringliche Stil in negativer Beziehung zu Fortschritten in der Sprachentwicklung stand, insbesondere zu Fortschritten in der Vergrößerung des Vokabulars. Bei den Direktiven war der Effekt am Ausgeprägtesten. Mütter, die viele Direktiven gaben, hatten Kinder mit langsameren Fortschritten im Spracherwerb. Dagegen standen Merkmale des fragenden, objektorientierten Stils, in positiver Beziehung zu Fortschritten in der Sprachentwicklung des Kindes. Mütter, die Fragen stellten und die Äußerungen ihrer Kinder akzeptierten, hatten Kinder mit einer schnelleren Sprachentwicklung“ (Szagun 2006, S. 190).
- Nelson meint, „dass ein direkter, maternaler Stil bewirkt, dass das Kind seine eigenen Vorstellungen und Begriffe weniger ausbilden kann, weil die Mutter versucht, dem Kind ihre eigenen Vorstellungen aufzudrängen. So etwa wenn sie ein Kind, das eine Katze mit *Hund* bezeichnet, ständig korrigiert. Eine akzeptierende Mutter dagegen würde das Kind die Katze ruhig mit *Hund* bezeichnen lassen und solche Äußerungen sogar bejahend aufnehmen. Dies würde das Kind nicht im Glauben bestärken, eine Katze sei ein Hund, wohl aber darin, dass es fortfährt, seine eigenen Kategorien der Erkenntnis und deren Benennungen zu bilden. Ein akzeptierender Stil würde so allgemein eine rege geistige Tätigkeit im Kind fördern. Wenn das Kind Kategorien gebildet hat, die den Erwachsenenkategorien nicht entsprechen - wie es etwa im obigen Beispiel eine Katze als Hund klassifiziert -, so würde es aufgrund seiner eigenen regen geistigen Tätigkeit, mit der es weitere Erfahrungen mit der Welt und der Erwachsenensprache verarbeitet, selbst zur richtigen Klassifizierung kommen. Eine aufdringlich korrigierende Mutter würde nach Nelsons Auffassung diesen Prozess eher hindern als fördern. Das Akzeptieren der eigenen kindlichen Begriffsbildung wird hier als förderlich gesehen, das Nicht-Akzeptieren und Korrigieren solcher Begriffsbildung eher als hinderlich. Nelson meint auch, dass die Sprachentwicklung eines Kindes positiv oder negativ beeinflusst wird, je nachdem ob der Interaktionsstil einer Mutter zur kognitiven Orientierung ihres Kindes passt, und je nachdem ob diese die Orientierung ihres Kindes akzeptiert oder nicht“ (Szagun 2000, S. 236f.).
- „Kinder in Kindertagesstätten, die Konflikte im Ausdruck ihrer Abhängigkeitsbedürfnisse den Erzieherinnen gegenüber haben, sind sprachlich weniger weit entwickelt als Kinder ohne Abhängigkeitskonflikte. Dasselbe trifft auf Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung zu. Autonomie gewährendes Lenken regt einen Prozess von Sprache und Denken im Kind an, da das Kind überlegen muss, ob es einen Vorschlag akzeptiert und wie es ihn umsetzt. Im Gegensatz dazu stellen Befehle eine beschränkte Sprache dar, die Probleme auf der Basis von Machtausübung auf der Handlungsebene mehr als auf der Basis einer sprachlichen Auseinandersetzung löst“ (Beller 2007, S. 32).
- Tietze et al. (2005) stellen fest, dass die ErzieherInnen den größten Zeitanteil im Freispiel mit der Vermittlung von Informationen verbringen (24%). Dieser Befund korrespondiert mit Ergebnissen aus internationalen Studien. Auch hier wird die Erzieherin-Kind-Interaktion mehr durch Anweisungen und Informationen als durch Scaffoldingprozesse oder durch eine wechselseitige Weiterentwicklung von Gedankenansätzen dominiert (vgl. Göncü & Weber 2000).

Kongruenz

„Bei diesem Item geht es darum herauszufinden, ob das nonverbale Ausdrucksverhalten der Erzieherin mit ihren verbalen Äußerungen übereinstimmt, d.h. kongruent ist. Ein weiterer Be-

obachtungspunkt ist, inwiefern der Einsatz von mimischen und gestischen Kommunikationsmitteln den Kindern gegenüber angemessen ist“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 20).

- Widersprüche Erwachsener zwischen Intention und sprachlicher Aussage sowie zynische Bemerkungen wirken beschämend und erschweren es dem Kind, den sprachlichen Input einzuordnen (vgl. Beller 2007).
- Auf Ironie und Sarkasmus sollte im Gespräch mit Kindern verzichtet werden, da diese Formen von Kindern vermutlich noch nicht entschlüsselt werden können. Kinder erwarten Kongruenz (Klarheit, Eindeutigkeit und Ehrlichkeit) (vgl. Ritterfeld 2000).

Empathisches Zuhören

„Die Indikatoren dieses Items ermitteln, ob die Erzieherin den Kindern, mit denen sie gerade spricht, jeweils deutlich vermittelt, dass sie aufmerksam und mitfühlend zuhört. Es wird darauf geachtet, wie sie ihr Interesse an dem Erzählten ausdrückt“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 20f.).

- Mütter, die einen akzeptierenden Stil im Umgang mit Kindern verfolgen, zeigen eine emotionale Grundhaltung von Interesse an den Tätigkeiten des Kindes und sind in der Lage, kindliche Begeisterung zu teilen (vgl. Beller 2007).
- Akzeptieren des Kindes durch die Vermittlung positiver Gefühle, verbaler Zuwendung und positiver Verstärkung fördert Sprachentwicklung. Ablehnung in Form von Vermittlung negativer Gefühle, wie das bloße Kritisieren von sprachlichen Äußerungen des Kindes, wirkt sich negativ auf die Sprachentwicklung des Kindes aus (vgl. Beller 2007).
- Das Involvement, also das innere Engagement bzw. die Ich-Beteiligung der ErzieherIn in die Interaktion mit den Kindern korrespondiert damit, dass Kinder weniger ziellos umherwandern und hat positiven Einfluss auf die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder.
- Das Involvement der Erzieherin zeigt sich auch im Einlassen auf ein Phantasiespiel der Kinder. König führt Studien an, die belegen, dass in der ErzieherIn-Kind-Interaktion dem Gespräch über das Phantasiespiel der Kinder eine ausgesprochen hohe Bedeutung für die kognitive Entwicklung zukommt (vgl. König 2009).
- Ein wesentliches Merkmal von allgemein sprachförderlicher Kommunikation ist die Verbindung des verbalen Inputs mit der direkten Zugewandtheit. Dieses drückt sich z.B. durch einen direkten Blickkontakt zwischen Kind und Erwachsenem aus. Gerade der Blickkontakt unterstützt die Aufmerksamkeit des Kindes, die sich dann gezielt auf den sprachlichen Input richten kann (vgl. Ritterfeld 2000).

Nähe

„Hier geht es darum, ob bzw. wie weit die Erzieherin es in der Interaktion mit Kindern schafft, situations- und kindgerechte Nähe und/oder Distanz zu gewährleisten, sich also nicht starr im Sinne von „immer distanziert“ oder „immer nah“ verhält. Dementsprechend legen die Indikatoren fest, an welchen Interaktionsmerkmalen ein Beobachter ablesen kann, ob der Balanceakt zwischen Nähe und Distanz gelingt oder nicht“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 21).

- Aus der Bindungstheorie von John Bowlby entwickelte sich der Begriff „Feinfühligkeit“. Danach nimmt die Mutter die Befindlichkeit ihres Babies wahr, interpretiert die Äußerungen richtig und zeigt angemessene Reaktionen. Erzieher/innen fungieren als weitere Bindungspersonen, die eine sichere Bindung zu den Kindern aufbauen müssen. Die Qualität der Bindung zeigt sich auch in der Feinfühligkeit des Verhaltens der Erzieherin. Viele Studien belegen die positiven Konsequenzen einer sicheren Kind-Erzieherin-Bindung in Bezug auf die Lernmotivation. Emotionale Zuwen-

derung und Ermutigung sind entscheidende Aspekte eines förderlichen Erziehungsverhaltens (vgl. Nickel et al. 1980).

Das belegen auch aktuellere Studien, z.B. Verfahren zur Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen (Kindergarten-Skala KES-R 2005 und die Krippen-Skala KRIPS-R 2005) in denen Tietze et al. in ihren Merkmalen zur Erfassung der Qualität auf die Sensitivität, bzw. Feinfühligkeit der Erzieherin als einem wichtigen Bereich erzieherischen Verhaltens hinweisen.

Der feinfühlig Umgang mit Kindern äußert sich in drei Bereichen. Zunächst muss die Erzieherin die Signale der Kinder aufmerksam wahrnehmen und dafür auch Zeit und Ruhe haben. Des Weiteren reagiert sie angemessen auf die Signale des Kindes, indem sie aufgrund einer inneren Haltung die Perspektive des Kindes wertschätzt und das Kind akzeptiert. Sie zeigt Interesse am Kind und seinen Äußerungen und kann auch eigene Begeisterung zeigen. Dadurch bestärkt sie das Kind, greift seine Ideen auf und stärkt sein Selbstbewusstsein.

Insgesamt zeigen sich vier Ausdruckskanäle von Feinfühligkeit. Die Sprache, in der eine wertschätzende und anerkennende Wortwahl verwendet wird. Die Stimme, die liebevoll und ruhig ist. In der Mimik ist ein interessierter Gesichtsausdruck zu erkennen. Stimmungen und Äußerungen der Kinder werden durch die eigene Mimik aufgegriffen. Der vierte Ausdruckskanal zeigt sich in der Körperhaltung. Diese ist zugewandt und auf der Augenhöhe des Kindes. Körperkontakt sollte zugelassen werden. Die Feinfühligkeit ist die Voraussetzung für qualitativvolle Bildungsarbeit, auch im Bereich der Sprachentwicklung.

- In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass der Blickkontakt eine wesentliche Funktion für die Lenkung der Aufmerksamkeit hat. Auch der Einsatz von Gestik und Mimik und ein ausdrucksstarker Sprechstil (prosodisches Markieren durch Einsatz von Rhythmus, Betonung, Pausen, Klang, Stimmhöhe) lenken die Aufmerksamkeit auf einzelne sprachliche Strukturen (vgl. Ritterfeld 2000).
- Auch Erkenntnisse aus anderen Studien bestätigen die Bedeutung emotionaler Nähe und sensitiver Reaktionen der Erwachsenen für die Sprachentwicklung der Kinder:
 - Wenn Eltern die Signale ihrer Kinder wahrnehmen und auf das Verhalten ihrer Kinder reagieren (sich responsiv verhalten), werden wesentliche Faktoren einer entwicklungsanregenden Umwelt begünstigt. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit im Kind wird durch das responsive Verhalten der Eltern verstärkt. Aufgrund dessen können sich die Kinder als aktiv handelnd erleben. Die Kinder erfahren das Gefühl von Sicherheit, auf dessen Grundlage sie ihr Neugierverhalten ausleben können und dass ihnen letztlich Lernerfahrungen ermöglicht Kind und Eltern können angemessen auf die Verhaltensweisen des/der jeweils anderen reagieren, da sie mehr voneinander erfahren (vgl. Bornstein & Tamis-LeMonda 1989).
 - Sensitives Verhalten der Mutter/der Eltern und eine „heitere Kooperation“ des Kindes sind bestimmend für gelingende Interaktionen (vgl. Simó 2000).
 - Als wesentlicher Faktor der Eltern-Kind-Beziehung wird heute die Sensitivität angesehen (König 2009).
 - Eine emotional stark angereicherte Sprache, auch Ammensprache genannt, die bis ca. zum 12. Monat verwendet wird, ist hervorragend geeignet, die kindliche Aufmerksamkeit auf die Kommunikation zu lenken. Durch die körperlichen Formen der Kommunikation, wie zärtliche Berührungen oder Schaukeln wird dem Kind vermittelt, dass Kommunikation fest mit einem komplexen emotionalen Gefüge verbunden ist (vgl. Ritterfeld 2000).
- Zum Bereich Nähe ist sicherlich auch der Aspekt der geistigen Nähe zu erwähnen, bei der

die Erzieherin Gemeinsamkeiten zwischen sich und dem Kind hervorhebt:

- Ein echtes kommunikatives Interesse der Mutter ist ein wichtiger sprachfördernder Faktor in der Sprachentwicklung des Kindes, der wirkungsvoller zu sein scheint als die Anwendung spezieller Lerntechniken (vgl. Beller 2007).
- Ein Konversation anregender Sprachstil wirkt sich positiv auf die kindliche Sprachentwicklung aus. Es wurde festgestellt, dass Kinder mehr sprachliche Äußerungen produzierten, wenn die Mütter das Thema ihres Kindes aufgriffen. Führten die Mütter aber ihr eigenes Thema fort oder schnitten ein neues Thema an, zeigten die Kinder weniger sprachliche Äußerungen. Sie beobachtete auch, dass Kinder gegen Ende des dritten Lebensjahres häufiger mütterliche Äußerungen aufgriffen, die den Diskurs inhaltlich weiterführten. Kinder mit fortgeschrittenen sprachlichen Fähigkeiten bestimmen den Diskurs aktiv mit und evozieren so auch einen Sprachstil, der sprachförderlich wirkt.
- Sich dem Kind anzupassen, hat eine besondere Stellung in der Förderung der Sprachentwicklung. Es bedeutet, dass man sich den Themen des Kindes in seinen Äußerungen anpasst und nicht fremde Themen einbringt, die den Gedankengang und das verbale Berichten des Kindes unterbrechen und die Sprachproduktion damit behindern (vgl. Beller 2007).

Adaptive Unterstützung (ausgewählte Forschungsergebnisse)

Sensitivität

„Bei der Anwendung dieses Items achtet der Beobachter darauf, wie sensitiv die Erzieherin auf die bewusst oder unbewusst ausgesendeten Signale der Kinder reagiert, mit denen sie ihre Befindlichkeiten ausdrücken. Besonderes Augenmerk liegt darauf, wie die Erzieherin zum Ausdruck bringt, dass sie Zeichen und Hinweise wahrnimmt“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 21).

- Der Input muss die kindliche Aufmerksamkeit auf die Umweltsprache lenken und diejenigen Daten liefern, die das Kind gerade braucht, um sein Sprachwissen weiter zu entwickeln („Passung“). Nach Hoff-Ginsberg ist die „geteilte Aufmerksamkeit“ fundamentale Voraussetzung für sprachliche Fortschritte des Kindes. Das bedeutet, dass die Aufmerksamkeit des Kindes und die des Sprechers auf dieselbe Sache gerichtet sind (vgl. Ritterfeld 2000).

Engagement

„Hier stellt sich die Frage, wie interessiert und engagiert sich die Erzieherin auf die Kinder einlässt. Gezielt wird beobachtet, wie sie ihr Interesse zum Ausdruck bringt und ob sie in der Lage ist, Kinder für etwas zu begeistern“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 21).

- Die Inputsprache der Erzieherin muss somit Kinder zur eigenen verbalen Kommunikation motivieren. Nur in der wechselseitigen Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind wird Sprache optimal vermittelt. Input muss also immer aus Aktion und Reaktion bestehen und die kindlichen Äußerungen aufgreifen. Das mediale Sprachangebot erfüllt diese Voraussetzung nicht und ist daher nicht ausreichend für den Spracherwerb (vgl. Ritterfeld 2000).
- Neben dieser wechselseitigen Interaktion korrespondiert das Involvement, also das innere Engagement bzw. die Ich-Beteiligung der Erzieherin in der Interaktion mit den Kindern damit, dass Kinder weniger ziellos umherwandern. Es hat darüber hinaus positiven Einfluss auf die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder.
- Das Involvement der Erzieherin zeigt sich auch im Einlassen auf ein Phantasiespiel der Kinder. König führt Studien an, die belegen, dass in der Erzieherin-Kind-Interaktion dem

Gespräch über das Phantasiespiel der Kinder eine ausgesprochen hohe Bedeutung für die kognitive Entwicklung zukommt (vgl. König 2009).

- Interesse und Engagement der Erzieherin sind bedeutsam: „Kinder, deren Erzieherinnen aktives Interesse an den kindlichen Aktivitäten zeigen und ihnen hinreichend Unterstützung zukommen lassen, zeigen ein ausgeprägtes und angstfreies Explorationsverhalten, vermehrt selbstinitiiertes Spielen, positive Interaktionen mit Gleichaltrigen, mehr Sozialkompetenz sowie eine fortgeschrittene sprachliche und kognitive Entwicklung.“ (Gisbert 2004, S. 57f.).
- Als ein Teil dieses Engagements gilt die Ermutigung zum sprachlichen Ausdruck als wesentlich: Die Forschung legt nahe, dass der Schlüssel zur Förderung der sprachlichen Entwicklung in einer gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokussierung von Erwachsenen und Kind auf eine Aktivität oder ein Objekt liegt, wobei ein fließender und wechselseitiger Austausch von Informationen und Ideen stattfindet (Gisbert 2004).

Anregungen

„Die Indikatoren dieses Items kennzeichnen die Art und die Häufigkeit der Anregungen, die die Erzieherin den Kindern gibt. Dabei soll insbesondere beachtet werden, ob sie die Anregungen wohl dosiert gibt und an den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder ausrichtet“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 21).

Der Erwachsene sollte einzelne Wörter oder Sätze innerhalb einer Gesprächssequenz modifiziert wiederholen: „Die Katze läuft, die Katze läuft ganz schnell ...“ (vgl. Ritterfeld 2000). Eine weitere Möglichkeit zur Anregung sprachlicher Äußerungen stellen nach Ritterfeld sprachliche Erweiterungen der kindlichen Äußerungen dar, die als eine hervorragende Sprachlehrstrategie gelten (vgl. Ritterfeld 2000).

- Dabei muss sich der Input dem kindlichen Entwicklungsniveau anpassen. Das geschieht in dreierlei Hinsicht: Im Inhalt der Kommunikation, in der linguistischen Form und im Ausmaß der vom Kind erwartete Aktivität (vgl. Ritterfeld 2000).
- Als beispielhaft für diese Anpassung gelten die mütterlichen Sprachlehrstrategien: Bereits im ersten Lebensjahr lenkt die „Ammensprache“ die kindliche Aufmerksamkeit durch die Sprechweise (hohe Stimmlage, überdeutliche Betonung, Vokaldehnung, Rhythmisierung) auf die Kommunikation. In dieser Zeit beziehen sich die Äußerungen weitgehend auf konkret erfahrbare Gegenstände und sind von zärtlichen Gesten begleitet. Die Sprechakte verlaufen interaktiv, indem die Bezugsperson die Laute des Kindes, sein Gurren, Lächeln oder Weinen aufgreift und so die emotionalen Befindlichkeiten interpretiert, reflektiert und sich an den Bedürfnissen des Kindes orientiert (vgl. Ritterfeld 2000).
- Das zweite Lebensjahr ist die Zeit der „stützenden Sprache“ („Scaffolding“): Sie dient vor allem dem Wortschatzaufbau und ist von wiederholenden und ritualisierenden Sprachspielen gekennzeichnet. Wichtig in dieser Phase des Spracherwerbs ist es, die Aufmerksamkeit auf einen Begriff zu lenken, den Begriff einzuführen und nochmals zu wiederholen. Bei den „Benennspielen“ steht die Kommunikation über Sachverhalte und Gegenstände im Vordergrund. Dabei entdeckt das Kind, dass alles einen Namen hat (vgl. Ritterfeld 2000).
- Ab dem dritten Lebensjahr kommt die „lehrende Sprache“ (engl. „Motherese“) zum Einsatz. Jetzt werden Sprachlehrstrategien eingesetzt, die vor allem der grammatischen Entwicklung dienen. Die kindlichen Äußerungen sollten linguistisch erweitert werden, Korrekturen in Form des korrektiven Feedbacks vorgenommen und semantische Detailinformationen ergänzt werden.

Beispiel:

Mutter und Kind betrachten ein Bilderbuch.

Kind: „ Da Katze läuft.“

Mutter: „Ja, da läuft die Katze. Und wo läuft der Hund?“

Kind: „ Da der Hund.“

Mutter: „Ja, da läuft der Hund.“ (mit deutlicher Betonung)

Kind: „(zeigt auf ein neues Bild): „Und da?“

Mutter: „Da fliegt der Vogel.“ (Iven 2006, S. 55)

- Die besondere Bedeutung von Anregungen wird bei Kontos (1999), Kontos & Wilcox - Herzog (1997) sowie Wilcox-Herzog & Kontos (1998) betont: Sie haben herausgefunden, dass ErzieherInnen nur 18% der Zeit für eine anregende Kommunikation nutzen. Das zeigt sich darin, dass ErzieherInnen den Kindern nicht genügend geeignete sprachliche Modelle anzubieten haben (vgl. Neubauer 1986; Fried 1989; Kontos & Wilcox-Herzog 1997).
- Reinmann-Rothmeier postulieren, dass Wissen Konstruktion ist. Daher stellen sie die Forderung auf, dass in Lernsituationen darauf zu achten ist, dass die Lernenden in ihnen auch die Chance erhalten, solche Konstruktionsleitungen zu tätigen. (Reinmann-Rothmeier & Mandel 2001). Um Lernanlässe optimal nutzen zu können, muss die Lernumwelt einen Kontext bieten, der den Lernenden Anknüpfungsmöglichkeiten für Lern- bzw. Konstruktionsprozesse ermöglicht“ (König 2009, S. 137).

Handlungen verbalisieren

„Aus dieser Perspektive wird beobachtet, inwiefern die Erzieherin ihre eigenen Handlungen oder die der Kinder auch sprachlich ausdrückt, beispielsweise durch Kommentare, die ihre Motive, Erwartungen und Gefühle nachvollziehbar machen oder die den Kindern helfen, sich über Hintergründe und Ziele des Handelns anderer Kinder klar zu werden. Des Weiteren wird geschaut, ob sie auch vergangene Handlungen reflektiert oder zukünftiges Geschehen gemeinsam mit den Kindern plant“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 21).

- Iven fordert, dass die fördernde Person Alltagssituationen zunächst (besonders im Alter von 1-3 Jahren: „unterstützende Sprachstile“) immer mit zuverlässigem sprachlichem Angebot verbindet. D.h., die Bezugsperson richtet mit dem Kind gemeinsam ihre Aufmerksamkeit auf ein Objekt und begleitet ihre und die kindlichen Handlungen mit einfachen, kindgemäßen Äußerungen („stützende Sprache“). Sie benennt Personen, Objekte und Handlungen mit immer den gleichen Formulierungen („Sprachroutinen“, Formate). Sie begleitet das eigene und das kindliche Handeln sprachlich auf immer gleiche Weise. „Das Sprachverständnis geht der Sprachproduktion voraus. Eine konsequente Benennung von Objekten und Tätigkeiten, auch im Dialog mit (noch) nicht sprechenden kleinen Kindern, erleichtert diesen die Sprachwahrnehmung, die Verknüpfung von Handeln und Sprechen sowie den Aufbau eines Begriffsystems“ (Iven 2006, S. 54ff.).

Verständnissicherung

„Bei diesem Item steht im Vordergrund, inwieweit die Erzieherin bemüht ist, die Kinder zu verstehen, und ob sie selbst darauf achtet, dass sie gut zu verstehen ist. Der Akzent liegt darauf, ob sie sich vergewissert, dass sie nonverbale Botschaften und sprachliche Äußerungen der Kinder richtig gedeutet und verstanden hat“ (Fried & Briedigkeit 2008, S.21).

- Input muss immer sowohl Aktion als auch Reaktion sein und die kindlichen Äußerungen aufgreifen (s. 4.3.2). Daran anschließend sollte auf ein sprachliches Angebot (besonders in den ersten beiden Lebensjahren) eine Rückmeldung über die sprachliche Leistung des Kindes erfolgen. Nach der Rückmeldung durch den Erwachsenen prüft das Kind sein

sprachliches Angebot, korrigiert eventuell und bemüht sich um einen präziseren Ausdruck (vgl. Ritterfeld 2000).

- Dabei kann die Rückmeldung auch in Form einer vollständigen oder partiellen Wiedergabe der kindlichen Äußerung geschehen. Diese wirkt bestätigend und motivierend (vgl. Ritterfeld 2000).
- Die explizite Bestätigung der kindlichen Äußerung unterstützt die Motivation zu sprechen.
- Eine Erzieherin, die sich nach Ereignissen, Absichten und Meinungen der Kinder erkundigt, regt dadurch die Sprachproduktion an, insbesondere die Loslösung der Sprache vom konkreten Handlungskontext. Kinder erfahren, dass Sprache auch handlungsersetzend gebraucht werden kann (Beller 2007).

Berichte einholen, Informationen einfordern

„Dieses Item befasst sich mit der Häufigkeit sowie der Art und Weise, wie die Erzieherin von den Kindern Informationen oder Berichte einfordert, z. B. ob sie dies nach Thema und Kind unterschiedlich handhabt. Dabei wird auch darauf geachtet, wie umfangreich die eingeholten Berichte sind“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 21f.).

- Das Kind muss im Dialog Gelegenheit zur eigenen Sprachproduktion erhalten (vgl. Ritterfeld 2000). Auch „ein qualitativ hochwertiger Input muss gewährleisten, dass dem Kind Gelegenheiten zur eigenen Sprachproduktion im Rahmen eines Dialogs gegeben werden. Denn nur dann kann das Kind Sprachformen einüben und der Erwachsene Korrekturen der kindlichen Äußerungen vornehmen“ (Ritterfeld 2000, S. 408).
- Auch mit Hilfe von Fragen können Kinder besonders gut zum Sprechen angeregt werden. Allerdings enthalten verschieden Fragetypen sehr unterschiedliche Anregungspotentiale.

Instruktionswechsel

„Hier zeigen die Indikatoren des Items die Fähigkeiten der Erzieherin, ihre Angebote an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder und an die inhaltlichen Bedingungen verschiedener Kernbereiche anzupassen. Besonders wird beleuchtet, wie flexibel und pädagogisch angemessen sie verschiedene Instruktionmethoden einsetzt“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 22).

- Die verbale Kommunikation hat große Bedeutung für die kognitive Förderung (vgl. Ritterfeld 2000). Um kognitive Leistungen zu provozieren, steht dem Erwachsenen ein großes Repertoire methodischer Hilfsmittel zur Verfügung: das Aufgreifen, Erweitern und Präzisieren der kindlichen Äußerung, das Stellen offener, produktiver Fragen (z. B. über ein Bild hinaus denken), das Provozieren von Widersprüchen, der geschickte Einsatz verbaler oder nonverbaler Impulse. Wichtig ist immer die Aktivierung des Kindes, so dass es allmählich selbst zum Sprecher bzw. Erzähler wird und die Freiheit hat, von eigenen Erfahrungen zu berichten. Bewährte Methoden im Rahmen der dialogorientierten Bilderbuchbetrachtung sind die *Kontextmethode* (Bezüge zum Bilderbuchtext und zu Interessen sowie Erfahrungen der Kinder), die *Fokussierungsmethode* (Bezüge zu weiteren Kontexten, z.B. zur Erwachsenenwelt, Tierwelt usw.) und die *Analysemethode* (Analyse der semantischen Dimension ausgewählter Wörter, z.B. Definition, Kontrastierung, Ähnlichkeit, Unterschied), Ankermethode (Analyse von Phonemmerkmalen, Bezüge zur Schrift) (vgl. Silverman 2007).
- Wenn sie der kindlichen Entwicklung angepasst sind, können auch explizite Korrekturen angebracht sein (Beispiel: „Fuchs, du hast die Gans gestoßen“ - „Du hast die Gans gestohlen, heißt das.“) (vgl. Ritterfeld 2000).

- Unterstützend bei den Herausforderungen der kognitiven Leistungen kann nach Reich auch der Einsatz einer Handpuppe sein. Diese gilt als eine geeignete Sprecherfigur, die es den Kindern erleichtert, beim Zuhören aufmerksamer und beim Sprechen mutiger zu sein (vgl. Reich 2008).

Lernmöglichkeiten aufzeigen

„Es soll gezielt beobachtet werden, inwieweit Kinder ermutigt werden, etwas Neues auszuprobieren oder etwas zu lernen. Hier stellt sich die Frage, ob die Erzieherin dabei auch auf die Interessen der Kinder eingeht und ihnen Möglichkeiten aufzeigt, Dingen auf den Grund zu gehen“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 22).

- Die Beschäftigung mit realen Dingen sollte nach Reich intensiv zur Sprachförderung genutzt werden. Der Kindergarten bietet viele geeignete Materialien, über die längere Gespräche möglich sind (Beispiele: Woraus besteht der Stuhl? Warum fällt er nicht um? Wie geht die Tür auf? Wie fühlt sich ein Baum an? Was ist unter unserem Rasen? ...) Die sprachlichen Aktivitäten ergeben sich aus dem handelnden Umgang mit den Gegenständen, so dass alle Sinneswahrnehmungen beteiligt sein können und zur Festigung der Begriffe und Vorstellungen beitragen. Gespräche über *echte Objekte* können nicht durch Gespräche über Bildkärtchen ersetzt werden (vgl. Reich 2008).

Sprachlich-kognitive Herausforderung (ausgewählte Forschungsergebnisse)

Vielfalt des Wortschatzes

„Dieses Item schärft den Blick für das Sprachmodell, das die Erzieherin den Kindern in Bezug auf den Wortschatz bietet. Die Beobachter schätzen ein, wie vielfältig und anregungsreich sich ihr Wortschatz darstellt und ob sie es schafft, phantasievoll auf die Symbolfunktion von sprachlichen Zeichen aufmerksam zu machen“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 22).

Folgende Ergebnisse wissenschaftlicher Studien unterstützen die Bedeutung des vielfältigen und anregungsreichen Wortschatzgebrauches:

- Studien von Huttenlocher et al. (1991) belegen, dass in Erwachsenen-Kind-Interaktionen die Quantität des sprachlichen Inputs durch den Erwachsenen eine sehr hohe Vorhersagekraft für den kindlichen Wortschatzerwerb aufweist. Ihren Ergebnissen zufolge sind die Häufigkeit und die Dauer des Inputs sogar die stärksten Prädiktoren für den Aufbau des Lexikons.
- Eine Bestätigung hierfür findet sich bei Hart & Risley (1995), in deren Untersuchung sich der Umfang der verbalen Interaktion zwischen Eltern und Kind als stärkster Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung ermitteln ließ. Eine größere Quantität der elterlichen Äußerungen ging in dieser Stichprobe mit einer größeren Vielfalt an Wörtern und Sätzen einher. Es ergab sich somit auch eine Korrelation zwischen der Vielfalt elterlicher Sprache - gemessen an der Anzahl verwendeter Substantive und Adjektive sowie der Länge ihrer Phrasen und Sätze - und dem sprachlichen Fortschritt der Kinder.
- Laut Nelson (1996) erfolgt der Wortschatzerwerb in gut verständlichen Ereignisroutinen. Eine typische Art der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern besteht darin, dass Erwachsene Objekte aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder benennen. Hampson & Nelson (1993) konnten zeigen, dass die Häufigkeit der Objektbezeichnungen durch Erwachsene mit einem früheren Beginn der Sprachproduktion beim Kind in Beziehung steht.

- Als relevante Faktoren für den kindlichen Spracherwerb wurden Wiederholungen³⁰ und Erweiterungen³¹ erkannt: Wiederholungen einzelner Wörter oder Phrasen und Erweiterungen durch den Erwachsenen führen zu rasantem Wortschatzerwerb beim Kind und festigen diesen (vgl. Ritterfeld 2000).
- Hilfreiche linguistische Unterstützung der Kommunikation erhält das Kind auch durch Lautmalerei (Das Auto macht brumm, brumm, die Feuerwehr tatütata ...), durch ritualisiertes, simultanes Sprechen (z.B. von Reimen, Fingerspielen) und durch das gemeinsame Singen (vgl. Ritterfeld 2000).

Grammatisch komplexer Input

„Hier wird das Sprachmodell der Erzieherin im Hinblick auf die grammatische Komplexität eingeschätzt. Festgehalten wird, ob sie sich in der Verwendung von Satzmustern vielfältig zeigt und ob sie in der Lage ist, diese an die Fähigkeiten der jeweiligen Kinder anzupassen“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 22).

Aus der aktuellen wissenschaftlichen Forschung heraus werden folgende Erkenntnisse zum Einsatz eines komplexen Grammatikinputs belegt:

- Die Häufigkeit von Antworten Erwachsener, bei denen ein Teil der kindlichen Aussage aufgegriffen und wiederholt wird, korreliert zudem positiv mit einem schnelleren Verlauf der Syntaxentwicklung (vgl. Hoff-Ginsberg 1987).
- Schrittweise Erweiterungen der Äußerungen führen zu einer Präzisierung der Aussage und liefern dem Kind zusätzliche relevante grammatische Informationen und stellen so eine hervorragende Sprachlehrstrategie dar. Der Erwachsene greift dabei Elemente des vorangegangenen Sprachaktes auf, vervollständigt, korrigiert und ergänzt dies um weitere semantische und/oder grammatische Elemente. Diese Expansion bietet für das Kind ein gutes sprachliches Vorbild und dient ihm als Vergleich mit der eigenen - meist unvollständigen Produktion (vgl. Ritterfeld 2000).
- Moerk (1991) verweist darauf, dass sich Modellierungen kindlicher Aussagen durch Erwachsene im Sinne einer korrigierenden Rückmeldung förderlich auf den Grammatikerwerb auswirken.
- Fried stellt in ihren Studien fest, dass Erzieherinnen im Gespräch mit Kindergartenkindern durchschnittlich um 4 Wörter kürzere Sätze sprechen als mit Erwachsenen. Dabei weist sie geschlechtsspezifische Unterschiede nach. Während Erzieherinnen die Jungen mit einer Sprache konfrontierten, die leicht über deren eigenem Niveau lag, verwendeten sie den Mädchen gegenüber eine weniger komplexe Sprache, die noch unter dem Sprachniveau der von den Mädchen selbst geäußerten Sprache lag (vgl. Fried 1989).

Offene Fragen

„Fragetechniken stehen im Mittelpunkt dieses Items. Beobachtet wird, welche Antwortmöglichkeiten die Fragen der Erzieherin provozieren und worauf sich Fragen beziehen. Von Interesse ist auch, ob die Erzieherin an Äußerungen von Kindern anknüpft, um gemeinsam mit dem Kind das Gesagte durch gezielte offene Fragen zu problematisieren“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 22).

Die positive Bedeutung für den Aufbau des Spracherwerbs zeigen folgende wissenschaftliche Ergebnisse:

³⁰ Wiederholungen: Teile der Äußerung oder die ganze Aussage werden wiederholt.

³¹ Erweiterungen: Die Äußerung wird wiederholt und das Satzmuster verändert (z.B. „Ich habe den Schlafsack allein ausgezogen.“ - „Ah, du hast den Schlafsack allein ausgezogen.“) und/oder die Satzaussage wird weiter ausdifferenziert („Du hast den roten Schlafsack allein ausgezogen.“).

- Häufiger Gebrauch offener Fragen im sprachlichen Input beeinflusst insbesondere die grammatikalische Entwicklung positiv.
- Auf die Bedeutung des Fragestils Erwachsener für die kognitive Entwicklung des Kindes allgemein weisen weitere Studien hin. So wissen wir aus der Interaktionsforschung, dass ein Interaktionsstil, der sich durch offene Fragen und Aufforderungen zu Phantasiespiel und Problemlöseprozessen auszeichnet, hohen Einfluss auf die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes hat (vgl. Wilcox-Herzog & Ward 2004). Nach Saltz et al. (1977) wird dadurch die Intelligenz der Kinder mehr gefördert als durch das Erzählen von Geschichten oder typische Kindergartenaktivitäten wie Malen und Bauen.
- Wenig geeignet erscheinen Quiz- oder Test-Fragen, mit denen das Lexikon der Kinder abgefragt wird. Beispiel: „Was ist das?“ - „Vogel.“ - „Und das?“ - „Frosch“ (vgl. Ritterfeld 2000).
- Ritterfeld stellt fünf Frageformen vor, die vom Kind unterschiedlich komplexe linguistische Leistungen verlangen (vgl. 2000).

	Frageform	erwartete linguistische Leistung
1.	„Say it more exactly“	Aufforderung, präzisere Informationen zu liefern (semantische Präzisierung) Beispiel: „Essen“ - „Was essen die da?“ - „Nudeln“
2.	„Tell me about it“	Aufforderung, z.B. Dinge in einem Bilderbuch genauer zu beschreiben
3.	„Think it over again“	Aufforderung, über eine Äußerung noch einmal nachzudenken und sie zu korrigieren
4.	„Say it by yourself“	Aufforderung, eine eigene Antwort zu finden
5.	„Be more clear“	Aufforderung zur Präzisierung, jedoch als komplexerer Sprechakt (syntaktische Erweiterung) Beispiel: „Da ist ein Hund.“ - „Wo ist ein Hund?“ Ich kann keinen Hund sehen. - „Hier, hinter dem Haus, siehst du da den einen kleinen Hund?“

- Erziehungs- und Bildungstheorien orientieren sich heute an einem kompetenten Kind, das sich als Akteur seiner Entwicklung aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt (vgl. z.B. Fthenakis 2003). Werden die individuellen Lernkonzepte, die das Kind dabei entwickelt, zum Ausgangspunkt für Gespräche zwischen ihm und der Erzieherin genutzt, ermöglicht dies einen gemeinsamen Aushandlungsprozess und ein gegenseitiges Annähern der Vorstellungen („shared thinking“). Dem Kind werden seine eigenen Konzepte veranschaulicht und es wird ggf. eine Veränderung seiner Theorien und Konzepte herausgefordert. Die Art der Fragestellung entscheidet in diesen Interaktionsprozessen häufig darüber, ob das Lernen des Kindes unterstützt oder eher gehemmt wird. Offene Fragen führen zu einem wechselseitigen Aushandlungsprozess und zu „shared thinking“ zwischen Erziehenden und Kind und gelten somit als zentral für die Entwicklung der Kinder (vgl. Göncü & Rogoff 1998; Gauvain & Rogoff 1989).
- Während zu enge Fragen das selbständige Lernen der Kinder eher beschränken, fördern Fragen, die den Kindern ihre eigenen intuitiven Theorien bewusst machen, deren Denkprozesse. Untersuchungen von Perry et al. (1993) zu Folge führt eine differenzierte Fragekultur, die Kinder dazu führt, sich ein Problem bewusst zu machen und Lösungen zu suchen und zu hinterfragen, zu hohen kognitiven Leistungen.

- Fried stellt in Ihren Studien fest, dass in der Praxis jedoch Mädchen und Jungen in unterschiedlichem Maße gefördert werden: „Die Erzieherinnen hofieren die Jungen stärker, indem sie während des Gesprächs genauer auf sie eingehen und ihnen mehr Sprachraum zubilligen. Dies ist (...) insofern bedeutsam, als Jungen damit gezieltere Lernanreize erhalten und somit eine größere Chance besitzen, ihre Sprachfähigkeit zu verbessern. Das bedeutet nicht weniger, als dass Jungen gerade in einer für die feinere Ausgestaltung des Instruments „Sprache“ sehr wesentlichen Entwicklungsphase eine im Vergleich zu Mädchen vorteilhaftere Sprachlernumwelt vorfinden“ (Fried 1989, S. 482).

Themen benennen, entdecken / Themen verbinden

„Themen benennen, entdecken - Bei diesem Item beleuchten die Indikatoren, wie oft die Erzieherin Themen ins Gespräch eingibt und in wieweit sie Themen, die die Kinder einbringen, aufgreift und weiterführt“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 22).

„Themen verbinden - Dieses Item lenkt den Blick auf die Gesprächsinhalte und dabei im Besonderen auf die Frage, ob die Erzieherin Themen, die die Kinder beschäftigen, mit anderen Themen verbindet. Dabei spielt vor allem eine Rolle, ob dies nur ab und zu mal vorkommt oder ob eine häufige Vernetzung von Themen darauf hindeutet, dass dies zu ihrem verinnerlichten Könnensrepertoire gehört“ (a.a.O.).

Es lassen sich Studien anführen, die die sprachförderliche Gegebenheit dieses Aspektes stützen:

- Der „phänomenographische Ansatz“ von Pramling (1996) versucht die Lernkonzepte der Kinder zum Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln zu nutzen. Dieser Ansatz orientiert sich an der Theorie der Metakognition. Die Gedankengänge der Kinder bzw. deren Theorien werden zum Ausgangspunkt für gemeinsame Überlegungen gemacht. Die Theorien der Kinder zu bestimmten Sachverhalten werden mit diesem Vorgehen zur Diskussion in der Kindergartengruppe gestellt. Die Erzieherin eröffnet sich so den Austausch mit den Kindern über die Frage, „warum das Kind glaubt, dass dieses oder jenes geschieht“ (König 2009, S. 118) und erhält die Möglichkeit, an den Gedankengängen der Kinder anzuknüpfen und so deren Lernprozess gezielt zu unterstützen.
- „Die wechselseitigen Austauschprozesse bzw. ‚dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse‘ sind Grundvoraussetzung in der pädagogischen Interaktion, wenn es darum geht, sich dem Denken der Kinder anzunähern bzw. sich am bereits vorhandenen Wissen der Kinder zu orientieren“ (König 2009, S. 138).
- Von zentraler Bedeutung für die kognitive Entwicklung ist offenbar, Gedankengänge der Kinder und deren intuitive Theorien zum Ausgangspunkt für gemeinsame Überlegungen zu nutzen. Dies regt die kindlichen Lernprozesse an und unterstützt sie. Rogoff definiert in ihrem Buch „Apprenticeship in Thinking“ (1990) das Denken als einen Prozess, welcher über „wechselseitige Aushandlungsprozesse“ zwischen Erziehenden und Kind stattfindet. Durch dieses „shared thinking“ wird die aktive Beteiligung beider InteraktionspartnerInnen deutlich.
- Mit Studien zu „shared thinking“ (vgl. Göncü & Rogoff 1998; Gauvain & Rogoff 1989) wird belegt, worauf der positive Einfluss auf die kognitive Entwicklung bei den „wechselseitigen Austauschprozessen“ zurückzuführen ist. „Shared thinking“ verweist auf die Gleichheit der InteraktionsagentInnen im Interaktionsprozess. Göncü & Rogoff belegen, dass den „geteilten Denkprozessen“ zwischen Erwachsenen und Kindern der entscheidende Einfluss auf die Lernprozesse der Kinder zukommt. Sie weisen nach, dass Interaktionsprozesse erst dann Lernprozesse wirklich unterstützen, wenn es gelingt „geteilte Denkprozesse“ zu entwickeln. Auch in der Studie von Gauvain & Rogoff wird darauf ver-

wiesen, dass nicht das gemeinsame Spiel allein als ausreichendes Indiz gilt, Lernprozesse erfolgreich zu beeinflussen. Erst durch die gemeinsam getroffenen Entscheidungen („shared decision making“), die das Spiel erfordert, werden Lernprozesse ausgelöst. „Shared thinking“ unterstützt die Einsicht der Kinder und fördert so die kognitive Entwicklung und gilt demnach als Schlüsselvariable für einen erfolgreichen Instruktionsprozess.

- Dekontextualisiertes Sprechen (persönliche Gespräche mit dem Kind über erklärungs-würdige Erlebnisse, Pläne, Sachverhalte außerhalb des Blickfeldes) regt zum Vermuten, Begründen, Widersprechen an und ist dadurch weiterführend. In diesen Gesprächen wird die geteilte Aufmerksamkeit nahezu ausschließlich über die Sprache erreicht (vgl. Reich 2008).
- Ein Konversation anregender Sprachstil wirkt sich positiv auf die kindliche Sprachentwicklung aus. Hoff-Ginsberg (1987) stellte fest, dass Kinder mehr sprachliche Äußerungen produzierten, wenn die Mütter das Thema ihres Kindes aufgriffen. Führten die Mütter aber ihr eigenes Thema fort oder schnitten ein neues Thema an, zeigten die Kinder weniger sprachliche Äußerungen. Sie beobachtete auch, dass Kinder gegen Ende des dritten Lebensjahres häufiger mütterliche Äußerungen aufgriffen, die den Diskurs inhaltlich weiterführten. Kinder mit fortgeschrittenen sprachlichen Fähigkeiten bestimmen den Diskurs aktiv mit und evozieren so auch einen Sprachstil, der sprachförderlich wirkt.
- Kinder, deren Mütter neue Objekte nicht nur benennen, sondern Verknüpfungen zu Vorwissen und Erfahrungen ihres Kindes herstellen, zeigten bessere Behaltensleistungen als Kinder, denen nur die Benennung angeboten wurde. Ein weiterer Faktor, der die Behaltensleistung der Kinder positiv beeinflusste, war die eigene aktive sprachliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand.

Zusammenhang eines Themas erklären, erfragen

„Durch die Einschätzung dieses Items wird hinterfragt, ob die Erzieherin innerhalb eines Themas auf Zusammenhänge und Ursachen eingeht. Hier wird sowohl geschaut, wie sie selbst diese Zusammenhänge darstellt, als auch darauf geachtet, ob sie Kinder dazu anleitet, selbstständig oder zusammen mit anderen Kindern den Dingen auf den Grund zu gehen“ (Fried & Briedigkeit 2008, S. 22).

Folgende Studien belegen die günstige Wirkung des Items auf die Sprachförderung:

- Nach König zeichnet sich eine günstige Lernumwelt im Kindergarten sowohl durch „konstruktive“ als auch „instruktive Momente“ im Interaktionsprozess aus, d.h. dass Lernprozesse im Interaktionsprozess mit der Erzieherin herausgefordert und weitergeführt werden müssen. Dabei geht es darum, im Kindergarten gezielt Dialogfelder zu eröffnen, die „bewusst dialogisch entwickelnde Denkprozesse“ zwischen Erzieherin und Kindern ermöglichen. Diese Interaktionsform setzt ein Bewusstsein der Erzieherinnen für die Interessen und das Denken der Kinder voraus, um gemeinsam Ideen entwickeln zu können (vgl. König 2009).
- Elschenbroich (2002) betont, dass das Hereinholen des Kindes ins Gespräch, das frühe Mitdenken des Kindes das Kind befähigt, sich selbstverantwortlich und selbstständig zu entwickeln.
- Pramling (1996) belegt in Studien, dass es möglich ist, bereits Kinder im Kindergartenalltag mit Lern- und Verständnisprozessen zu bestimmten Themen zu konfrontieren und dabei die Gedankengänge der Kinder bzw. deren Theorien zum Ausgangspunkt für gemeinsame Überlegungen zu nutzen. Dazu werden die Theorien der Kinder zu bestimmten Sachverhalten zur Diskussion in der Kindergartengruppe gestellt. Dies eröffnet die

Möglichkeit, dass den Kindern ihre Denkkonzepte veranschaulicht werden und gegebenenfalls eine Veränderung ihrer bisherigen Konzepte oder Theorien herausgefordert wird. Das methodische Vorgehen ähnelt dem Projektansatz, der auch versucht, den Lernprozess der Kinder zu unterstützen, indem Themengebiete unter verschiedenen Aspekten bzw. durch unterschiedliche Formen der Veranschaulichung bearbeitet werden. Durch die Untersuchungen von Pramling konnte belegt werden, dass Kinder ihre „intuitiven Theorien“ über das Lernen im Laufe der Projekte verändern.

- Das Nachdenken und Sprechen über die eigenen Lernprozesse regt dabei das Denken und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder an (Metakognition), so dass die Kinder Wissen über eigene kognitive Vorgänge erlangen und diese bewusst nutzen bzw. modifizieren können. Metakognitives Bewusstsein erwerben sie unter Anleitung und mit Unterstützung des Dialogpartners. Werden sie nicht auf ihre gedanklichen Prozesse hingewiesen, bleiben diese im Wesentlichen unbewusst und unterentwickelt. Sie können nicht für gemeinsame Aushandlungsprozesse und die damit verbundene kognitive Entwicklung des Kindes genutzt werden. Durch den Dialog erhalten die pädagogischen Fachkräfte einen Einblick in die Fragen, Interessen und Lernstrategien der Kinder. Daran anknüpfend können sie gemeinsam mit den Kindern nachdenken, forschen, experimentieren und Gelegenheiten schaffen, die Lernstrategien der Kinder zu fördern. Grundvoraussetzung ist eine dialogische Haltung der Fachkraft. Nur dadurch ist es möglich, sich dem Denken und Wissen der Kinder zu nähern. Die Kinder erleben, dass die pädagogische Fachkraft ihre Perspektive verstehen will und ein echtes Interesse an ihren Aktivitäten, Gedanken und Gefühlen hat. Sie erleben, dass ihre Sicht auf die Welt für andere von Bedeutung ist. Dadurch entsteht bei den Kindern eine große Sprechfreude, was ihre Mitteilungsfähigkeit und Sprachentwicklung fördert. In der Auseinandersetzung über Lernprozesse entsteht demnach ein intensiver Dialog, der für die kognitive Entwicklung allgemein und die Sprachentwicklung des Kindes im Besonderen große Bedeutung hat.
- In diesem Zusammenhang wird gegenwärtig auch den sozialen Aushandlungsprozessen zwischen den Peers hohes Forschungsinteresse entgegengebracht. Mit diesen Aushandlungsprozessen wird der Prozess der „Ko-Konstruktion“ bzw. der wechselseitige Aufbau von Bedeutungen über bestimmte Sachverhalte, wie sie insbesondere in Spiel- und Konfliktsituationen der Kinder zu beobachten sind, beschrieben. Die Aushandlungsprozesse gelten derzeit als äußerst anregende und herausfordernde Einflussfaktoren auf den Entwicklungsprozess des Individuums. Der Zusammenhang zwischen dem Aufbau sozialer Interaktionsfähigkeit und kognitiver und sprachlicher Kompetenz wird in zahlreichen Studien belegt (vgl. z.B. Viernickel 2000; Petillion 2001; Fried 2004). Petillion konkretisiert in diesem Zusammenhang, dass diese Interaktionsprozesse ihre Bedeutung nicht nur in der gemeinsamen Auseinandersetzung über Sachverhalte haben, sondern insbesondere darin, die Kinder aktiv an ihrer Entwicklung zu beteiligen.
- Das Nachdenken über Zusammenhänge bezieht sich auch auf das Nachdenken über Sprache und seine Struktur. „Es ist empirisch nachgewiesen, dass Kinder, die über Sprache nachgedacht haben und wissen, dass Sätze aus Wörtern bestehen und das Wörter aus Buchstaben bestehen, rasch den Zugang zur Schriftsprache finden“ (Elschenbroich 2002, S. 102).

Literatur

Beller, S. (2007): *Abschlussbericht des Projekts Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder - Eine Interventionsstudie*. Unter: <http://www.beller-kkp.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> (Stand: 19.11.2009)

Bornstein, M. H. & Tamis-LeMonda, C. S. (1989): Maternal Responsiveness and Cognitive Development in Children. In: *New Directions for Child and Adolescent Development*, 43, pp. 49-61

Brauer, J.: *Sprache wächst mit dem Gehirn*. Leipzig 2008. Unter: http://www.mpg.de/bilderBerichteDokumente/dokumentation/jahrbuch/2009/kognition_neuro/forschungsSchwerpunkt/pdf.pdf (Stand: 19.11.2009)

Bünder, P., Sirringhaus-Bünder, A. & Helfer, A. (2009): *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. Göttingen

Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (2004): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 2., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen

Elschenbroich, D. (2001): *Weltwissen der Siebenjährigen*. München

Fried, L. (1989): Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35, S. 271-492

Fried, L. (2004): Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. Eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele. In: Fried, L. & Büttner, G. (Hrsg.): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim, München, S. 55-77

Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008): *Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin

Fried, L., Briedigkeit, E. & Schunder, R. (2008): *Delfin 4 - Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung*. Herausgegeben v. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW, Düsseldorf

Fthenakis, W. (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: W. Fthenakis (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa*. Freiburg, S. 209-237

Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989): Collaborative Problem Solving and Children's Planning Skills. In: *Developmental Psychology*, 25, pp. 139-151

Gisbert, K. (2004): *Lernen lernen*. Weinheim, Basel

Göncü, A. & Rogoff, B. (1998): Children's Categorization With Varying Adult Support. In: *American Educational Research Journal*, 35/2, pp. 333-349

Göncü, A. & Weber, E. (2000): Preschoolers' Classroom Activities and Interactions with Peers and Teachers. In: *Early Education and Development*, 11/1, pp. 93-107

Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention*. 2., überarb. Aufl. Göttingen

Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2005): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd.1*. Stuttgart

Hampson, J. & Nelson, K. (1993): The Relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. In: *Journal of Child Language*, 20/2, pp. 313-342

Hart, B. & Risley, T. R. (1995): *Meaningful differences in everyday experience of young American children*. Baltimore

Hoff-Ginsberg, E. (1987): Topic relations in mother-child conversation. In: *First Language*, 7/20, pp. 145-158

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991): Early vocabulary growth: relation to language input and gender. In: *Developmental Psychology*, 27/2, pp. 236-248

Iven, C. (2006): *Sprache in der Sozialpädagogik*. Troisdorf

Jampert, K. (2002): *Schlüsselsituation Sprache*. Opladen

König, A. (2009): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden. Unter:
<http://www.springerlink.com/content/gqw616/> (Stand: 19.11.2009)

Kontos, S. (1999): Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 14, pp. 363-382

Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997): Teachers' Interactions with Children. Why are they so important? In: *Young Children*, 52/2, pp. 4-12

Moerk, E. L. (1991): Positive evidence for negative evidence. In: *First Language*, 11/32, pp. 219-251

Nelson, K. (1973): *Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, no. 1-2

Nelson, K. (1996): *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge MA

Neubauer, E. Ch. (1986): *Erziehverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte*. Bergheim (A)

Nickel, H., Schenk, M. & Ungelenk, B. (1980): *Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich. Empirische Untersuchungen in Kindergärten und Initiativgruppen*. München

Perry, M., Vanderstoep, S. W. & Yu, S. L. (1993): Asking Questions in First-Grade Mathematics Classes: Potential Influences on Mathematical Thought. In: *Journal of Education Psychology*, 85/1, pp. 31-40

Petillion, H. (2001): Soziale Beziehungen. In: D. H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel, S. 650-656

Pramling, I. (1996): Understanding and Empowering the Child as a Learner. In: Olsen, D. R. & Torrance, N. (Eds.): *Education and Human Development*. Malden, pp. 565-590

Reich, H. H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten*. Weimar

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp, A. & B. Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel, S. 603-646

Ritterfeld, U. (1999): Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. In: *Sprache - Stimme - Gehör*, 23 (4), S. 192-197

Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: H. Grimm (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, C III, Bd. 3*. Göttingen, S. 403-432

Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York

Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F. & Coelen, C. (1979): *Children at the center*. Cambridge

Saltz, E., Dixon, D. & Johnson, J. (1977): Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. In: *Child Development*, 48(2), pp. 367-380

Silverman, R. (2007): A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. In: *The Elementary School Journal* 108 (2), pp. 97-113

Simó, S. et al. (2000): Mutter-Kind-Interaktion im Verlaufe der ersten 18 Lebensmonate und Bindungssicherheit am Ende des 2. Lebensjahres. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, S. 118-141

Szagun, G. (2000): *Sprachentwicklung beim Kind*. Nachdruck d. 6., vollst. überarb. Aufl. 1996. Weinheim, Basel

Szagun, G. (2006): *Sprachentwicklung beim Kind*. vollständig überarbeitete Neuauflage, Weinheim, Basel

Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005): *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Weinheim, Basel

Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Berlin

Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G. (2005): *Die Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten*. 3., überarbeitete Auflage, Berlin

Viernickel, S. (2000): *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Serie: Erziehungswissenschaft, Nr. 11, Landau

Wilcox-Herzog, A. & Kontos, S. (1998): The nature of teacher talk in early childhood classrooms and its relationship to children's competence with objects and peers. In: *Journal of Genetic Psychology*, 159(1), pp. 30-44

Wilcox-Herzog, A. & Ward, S. L. (2004): Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. In: *Early Childhood Research & Practice*, 6/2. Unter: <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html> (Stand: 19.11.2009)

Arbeitsauftrag

1. Bitte lesen Sie die ausgewählten Forschungsergebnisse zu Ihrer Dimension.
2. Bilden Sie Gruppen von 3-4 Personen an Ihrer Station. Im beigefügten Umschlag finden Sie konkrete Handlungsbeschreibungen zu einem ausgewählten Item Ihrer Dimension. Bringen Sie diese konkreten Handlungsbeschreibungen in eine für Sie sinnvolle Ordnung.
3. Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse mit denen der anderen Kleingruppe, die dasselbe Item bearbeitet hat wie Sie.
4. Vergleichen Sie an der 5. Station Ihr Ergebnis mit den Originalitems aus DO-RESI.
Notieren Sie anschließend ein Fazit Ihrer Diskussion auf einem Flipchart.



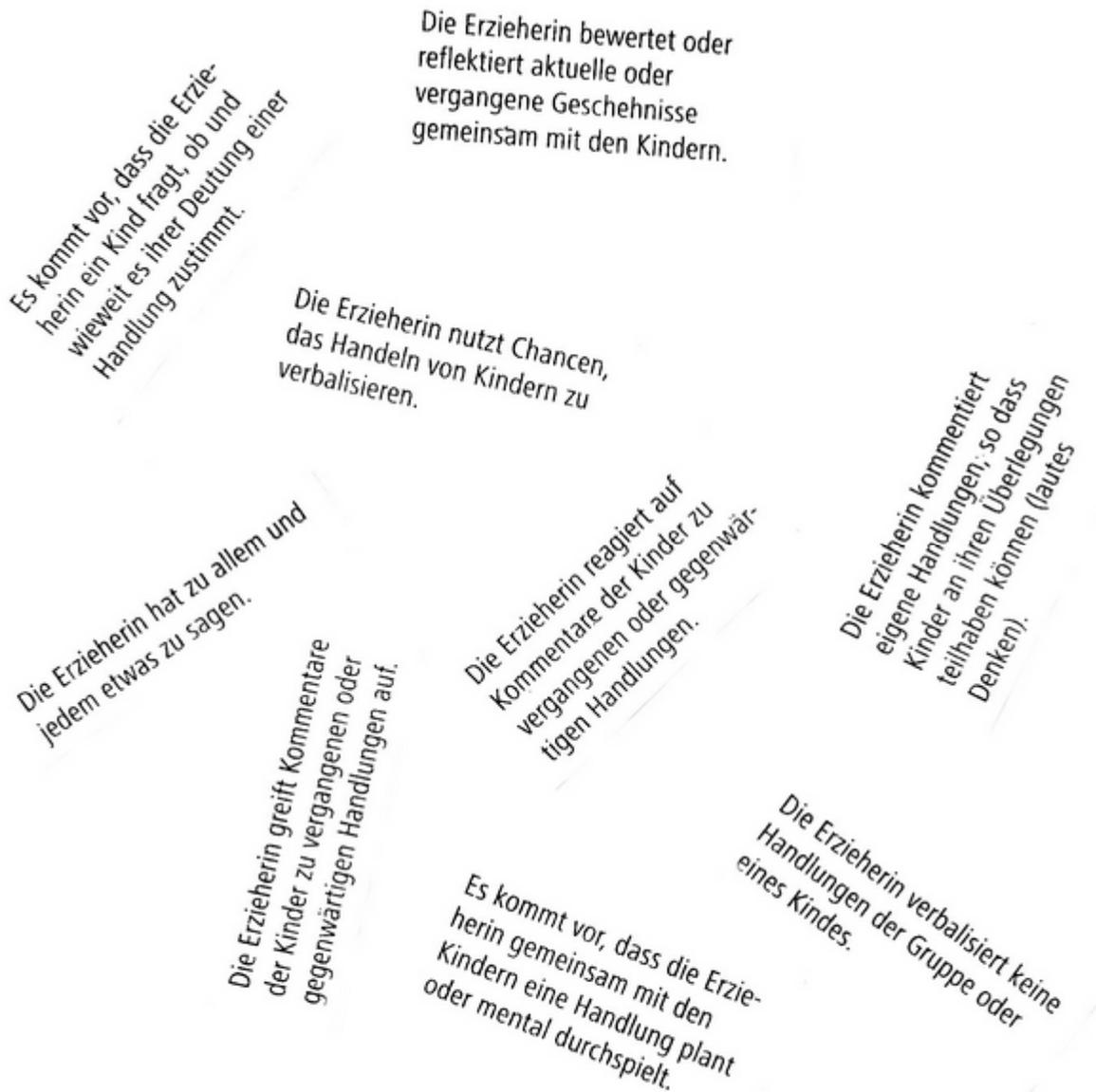
7.3.6 Beispiel: Blanko-Item-Skala (Do-RESI: Item 13 - Handlungen verbalisieren)

Anlage 6

Qualitätsdimension: Adaptive Unterstützung				Item 13: Handlungen verbalisieren			
Datum:				Beginn und Ende der Beobachtung:			
Tageseinrichtung/Erzieherin:				Anzahl anwesender Kinder und Erzieherinnen:			
unzureichend		minimal		gut		exzellent	
1	2	3	4	5	6	7	
	JA NEIN		JA NEIN		JA NEIN		JA NEIN
Notizen:							

7.3.7 Beispiel: Ausgeschnittene Handlungsbeschreibungen (Do-RESI: Item 13 - Handlungen verbalisieren)

Anlage 7



© Fried, L./Briedigkeit, E.: Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Cornelsen Scriptor Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2008

Im Folgenden findet sich eine Zusammenstellung der Arbeitsergebnisse verschiedener Gruppen, sortiert nach Themengebieten.

Nutzbarkeit und Relevanz für die Qualifizierungsmaßnahme für Kinderpflegerinnen und -pfleger

Ideensammlung:

- theoretische Grundlagen zur Sprachförderung
- Wie gehen die einzelnen Einrichtungen mit Sprachförderung um? Welche Sprachförderkonzepte werden eingesetzt?
- Wie kann man die Sprachentwicklung von Kindern positiv beeinflussen?
- Arbeit mit Videosequenzen, Sequenzen reflektieren → Wo stehe ich? Was könnte ich optimieren?

Umsetzungsvorschläge:

- Man könnte eine spezielle Themenwoche/ein spezielles Modul einrichten.
- Die theoretischen Grundlagen zum Beobachtungsinstrument Do-RESI werden fachspezifisch aufgeteilt.
- Studierende geben sich gegenseitig in selbst gewählten Gruppen Rückmeldungen zu zuvor gefilmten Sequenzen aus der Praxis.
- Jede Gruppe sollte jeweils durch eine (qualifizierte) Lehrkraft begleitet werden.
- die Auswertung der Filmsequenzen erfolgt unter dem Aspekt der Optimierung von Handlungsweisen statt der Bewertung (keine Notengebung, Studierende und Lehrkraft tauschen sich gemeinsam aus).
- das Beobachtungsinstrument Do-RESI kann als Ansatzpunkt für fakultative Aufgaben (als Praxisaufgabe, z.B. Vorstellung des Konzeptes im Rahmen einer Teamsitzung) genutzt werden.

Nutzbarkeit und Relevanz für die Fachschule für Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege

Zielsetzung:

- Verbesserung des Kommunikationsverhaltens im Hinblick auf das sprachfördernde Potential von Interaktion mittels Do-RESI,
- Bewusstsein schaffen für Sprachförderung als Bildungsziel,
- Reflektion der eigenen Interaktion und des Kommunikationsverhaltens,
- Bögen zur genaueren Beobachtung und reflektierteren Rückmeldung bezüglich der Interaktion nutzen,
- Kritische Auseinandersetzung mit dem Instrument.

Umsetzungsvorschläge:

- deduktiv: Instrument vorstellen, Ziele transparent machen (Einführung in die 4 Dimensionen, Ziele des Einsatzes des Bogens)
- induktiv: Ausprobieren lassen und Ziele selbstständig erfassen
- Rollenspiel, Film zur Vergewisserung der eigenen kommunikativen Kompetenzen der Studierenden
- Puzzle zur Hierarchisierung von sprachfördernden kommunikativen Verhaltensweisen

- Empirische Studien zur Verdeutlichung der Relevanz von sprachförderndem kommunikativen Verhalten nutzen
 - Erfahrungslernen: Analyse der Unterrichtssituation im Hinblick auf sprachförderliches Verhalten eventuell mit Hilfe ausgewählter Bögen
 - Einsatz ausgewählter Bögen als Beratungsgrundlage
 - Übungen und Simulationen im Schonraum Schule, später in anderen Gruppierungen
 - Videoaufzeichnungen von Übungen, Simulationen und Auswertung (z. B. Marte Meo)
 - Podiumsdiskussion oder Simulation ‚Teamsitzung‘, Transfer in reale Situation: kritische Betrachtung des Instruments
 - Evaluation der Unterrichtssequenz
-

Filmsequenzen unabhängig vom Instrumentarium einsetzen:

- kontextuelle und konzeptionelle Einbindung der Situation (Studierende erschließen eigenständig)
- gezielte Beobachtung gesprächsförderlicher Strategien
- Wann ist eine Erzieherin/ein Erzieher ein sprachliches Vorbild? Wie verhalte ich mich im Gruppenraum?
- Umgang mit Videos in der Ausbildung, wertschätzender Umgang mit den Lernenden im Film, Vermeidung von Defizitorientierung

Items/Verhaltensbeschreibungen losgelöst von Filmsequenzen einsetzen:

- z.B. empathisches aktives Zuhören: Welche Verhaltensbeschreibungen sind aus Sicht der Studierenden geeignet, um z.B. aktives Zuhören zu erfassen?
- Sensibilisierung der Lehrenden und Studierenden für Beobachtungssituationen zur Individualisierung von Lehr- und Lernsituationen

Items/Verhaltensbeschreibungen und Filmsequenzen verknüpft einsetzen:

- eigene Skalierungen auf verschiedene Situationen (Filme) anwenden und reflektieren
- Instrumentarium diskutieren (z.B. im Aufbaubildungsgang Sprachförderung) und ggf. zu verändern, um es für sich selbst nutzbar zu machen
- Sprachentwicklung und Einsatz des Instrumentariums bei unterschiedlichen Altersstufen (Was bedeuten die einzelnen Qualitätsdimensionen und ihre Verhaltensbeschreibungen für den Umgang in unterschiedlichen Altersstufen (U 3)?)

Nutzbarkeit und Relevanz für das Berufspraktikum

Überlegungen:

- Ein verpflichtender Sprachförderblock findet zu Beginn des Berufspraktikums statt.
- Erprobung der Beobachtung aller bei gegenseitiger Hospitation
- eventuell Filmmaterial erstellen und gemeinsam auswerten
- Beobachtungsphasen über X Stunden (Dauer?) oder bei festgelegten Situationen, z.B. Frühstückssituation, gezielten Angeboten, etc.

Offene Fragen:

- Wie kann ich die Studierenden anleiten, dass sie sich gegenseitig beobachten und differenziert Rückmeldung geben (in der Praxis)? Sprechen und Reflektieren in der Praxis hinsichtlich Sprachförderung; kollegiale Fallberatung (weiterer Praxisblock zur Schulung)

- Kann man Sprachförderung im Bereich Projekt ansiedeln?

Nutzbarkeit und Relevanz für die Selbstqualifizierung, als Grundlage für Praxishospitationen durch Lehrende und/oder als „Lerninstrument“

Welches Theoriewissen brauchen Studierende, um mit Do-RESI arbeiten zu können?

- Relevanz des Sprachvorbildes
- Kenntnis von Spracherwerb/Sprachentwicklung (Was ist in welchem Alter angemessen?)
- Wissen über Zweitspracherwerb und typische Übergangserscheinungen
- Altersangemessene und entwicklungsangemessene Sprachförderstrategien (z.B. Babytalk, korrekatives Feedback)
- Wissen über Kommunikationsmodelle (Schulz von Thun, Watzlawick), auf eigenes Handeln übertragen können der Modelle
- Einblick in die unterschiedlichen Möglichkeiten der Kommunikation (nonverbal, verbal, paraverbal)
- Wissen über Sprachebenen (Syntax, Lexikon, Pragmatik, Phonetik u. Phonologie, Semantik)
- Beobachtungsmethoden, Grundlagen der Wahrnehmung und Beobachtung
- Entwicklungspsychologie: Bindungstheorie, Feinfühligkeit, Meilensteine der Entwicklung
- „Erziehungsstile“: Dimensionen (Tausch/Tausch); pädagogische Grundhaltungen
- Reflexion der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Reflexionsfähigkeit
- Diagnostik (Kinder mit besonderem Förderbedarf angemessen fördern)
- Zusammenhang von Sprache und Bildung
- Zusammenhang von Konstruktion - Ko-Konstruktion - Instruktion
- Interkulturelle Kompetenz

Wir haben ein Problem, all diese Dinge in der Kürze der Zeit den verschiedenen Bereichen ‚Sozialpädagogische Theorie und Praxis‘, ‚Sprache(n)/Medien‘ und ‚Deutsch/Kommunikation‘ zuzuordnen und befürchten ernsthaft, diese Fülle in der grundständigen Ausbildung unterzubringen. Daher sollte überlegt werden, was in den Aufbaubildungsgang Sprachförderung „delegiert“ werden kann. (Hinzuzufügen bleibt, dass dieses Wissen auch im Aufbaubildungsgang nicht vorausgesetzt werden kann bzw. es selbst im Aufbaubildungsgang schwierig ist, all das umzusetzen ...).

-
1. Feststellung des Ist-Zustandes
 2. Austausch und Diskussion
 3. Sprachfördernde Aspekte in verschiedenen Bildungsbereichen

Vorgehensweise:

1. Anhand einer Filmsequenz feststellen, worauf jeder Einzelne achtet und was ihm/ihr wichtig ist
2. Möglichst genau beschreiben lassen, was unter positivem sprachförderndem Verhalten verstanden wird
3. Beiträge mit Hilfe der Qualitätsdimensionen sortieren
4. Input zu einer Qualitätsdimension

5. Vertiefung mit Hilfe von Filmsequenzen

6. Austausch

Schrittweise Fortführung zu den übrigen Qualitätsdimensionen und Schwerpunkte in den verschiedenen Bildungsbereichen.

7.4 Materialien zu Modul 4: Zur Bedeutung der Elternarbeit im Kontext der Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder

7.4.1 PowerPoint-Präsentation: Elternarbeit im Kontext von Sprachförderung

Anlage 1



Elternarbeit im Kontext von Sprachförderung

HM

Als Elternarbeit bezeichnen wir ...



... eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften einer pädagogischen Institution und deren Eltern bzw. weiteren wesentlichen Bezugspersonen des Kindes. Ziel ist, das Kind gemeinsam nach besten Kräften zu fördern.

HM



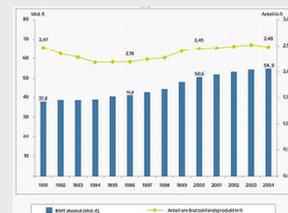
Rechtliche Begründung

Pflege und Erziehung ist das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Art. 6 GG)

Zusammenarbeit mit und Beteiligung von Erziehungsberechtigten an der Arbeit der Jugendhilfe (§ 22 KJHG)

„Erziehungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten“ (§ 9 KiBiz)

HM



Begründung durch Forschung

z.B.

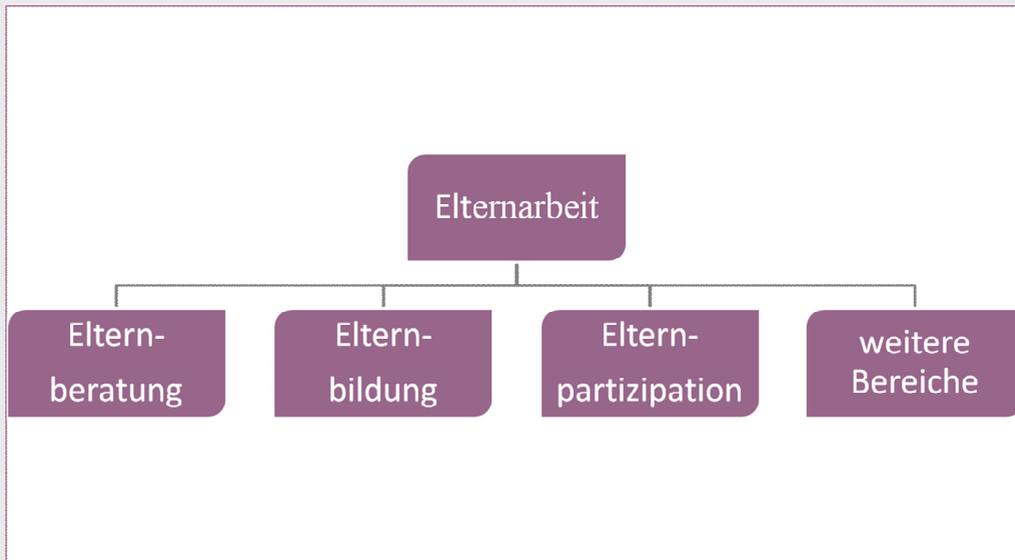
Entwicklungspsychologische Forschung (z.B. Bindungsforschung)

Interaktionsforschung (z.B. Studien zur Mutter-Kind-Interaktion)

Studien zur Elternarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder

HM

Bereiche der Elternarbeit



HM

Elternberatung/-bildung



Gezielte Intervention der pädagogischen Fachkraft
Eltern als „Empfänger“ pädagogischer Maßnahmen

- Vermittlung von Bildungsinhalten
- Orientierungs- und Entscheidungshilfe
- Verhaltensmodifikation

HM

Studien zur Realität der Elternbildungs- und -beratungsarbeit



Eltern aus bildungsfernere Schichten schätzen diese Form der Elternarbeit. Aber Erzieherinnen fühlen sich im Umgang mit dieser Gruppe unsicher.

Eltern aus bildungsnahen Schichten vermitteln den Erzieherinnen häufig, diese in ihrer Fachlichkeit nicht zu schätzen.

HM

Elternpartizipation



zielt auf aktive Mitgestaltung der Eltern an der Arbeit in Tageseinrichtungen, auch an pädagogischer Arbeit, ab.

HM

Studien zur Realität von Elternpartizipation

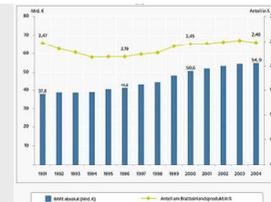


Eltern halten sich bzgl. der pädagogischen Arbeit zurück.

Erzieherinnen haben Vorbehalte gegen Elternbeteiligung in pädagogischen Fragen.

HM

Forschungsergebnisse zum Einfluss der Eltern auf die Sprachentwicklung

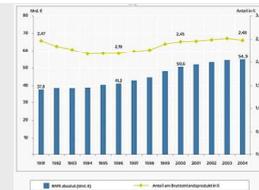


Sprachentwicklung ist von internalen (Voraussetzungen beim Kind) und externalen Faktoren (Sprachangebot) abhängig.

Sprachentwicklung verläuft im Zusammenspiel beider Faktoren.

HM

Forschungsergebnisse zum Einfluss der Eltern auf die Sprachentwicklung



Auch bei mangelhafter Interaktionsqualität können Kinder regelgerechte Sprache erlernen.

Wenn Kinder Beeinträchtigungen im Sprachverarbeitungsprozess mitbringen, sind der Wirkung des sprachlichen Inputs Grenzen gesetzt.

⇒ Familiäre Interaktionsstrukturen können Sprachstörungen nicht verursachen. Im positiven Fall können sie diese aber (teilweise) kompensieren.

HM

Argumente für Elternarbeit im Kontext von Sprachförderung



Kindliche Sprachentwicklung lässt sich durch anregenden sprachlichen Input durch Eltern fördern.

Eltern können die in der Tageseinrichtung erworbenen Strukturen in den Alltag einbringen.

HM

Argumente für Elternarbeit im Kontext von Sprachförderung



Ungeschulte Eltern neigen dazu, sprachauffälligen Kindern viel Sprache anzubieten, aber wenig von ihnen zu fordern.

Eltern sprachauffälliger Kinder vermitteln häufiger für das Alter irrelevantes Wissen (z.B. Alphabet) und vermitteln Kinder Sorge bzgl. ihrer Sprachentwicklung.

HM

Argumente für Elternarbeit im Kontext von Sprachförderung



Kinder mit Sprachdefiziten werden kognitiv oft unterfordert.

Eltern beurteilen die sprachlichen Fähigkeiten häufig über die Artikulationsfähigkeit.

HM

Prinzipien der Elternarbeit

nach Ritterfeld 2007

HM

Sollen impliziert Können

- Keine Normen setzen, stattdessen Eltern ermutigen, das Beste aus sich herauszuholen.

HM

„Sie haben keine Schuld, aber Sie können Ihrem Kind helfen.“

- Eltern den Druck nehmen, dass sie Schuld an den Sprachstörungen haben. Stattdessen die Möglichkeit ansprechen, dem Kind zu helfen.

HM

Orientierung an natürlichen Sprachlernstrategien

- Sprachförderung soll nicht formales Einstudieren semantischer oder morphologischer Strukturen sein, sondern sich an natürlichen Sprachlernprozessen orientieren.

HM

Interaktionstraining

- Eltern nicht als Hilfskraft der Sprachförderkraft verstehen, sondern ihnen vermitteln, selbständig kindgerecht zu kommunizieren und die Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

HM

Die Metapher der Sprachinsel

- Einführung sogenannter „Sprachinseln“ als Orte, an den die Bezugsperson sich aus dem Alltag herauszieht, um bewusst in der Kommunikation mit dem Kind Sprachförderstrategien anzuwenden. Dies nimmt den Druck, ständig vorbildlich kommunizieren zu müssen.

HM

Elternpartizipation statt Psychotherapie

- Sprachförderkräfte sollen den Eltern Sprachförderstrategien vermitteln und nicht versuchen, die Familie zu therapieren. Klarheit hinsichtlich dieses Auftrages entlastet die Sprachförderkraft.

HM

Soziale Unterstützung durch Elterngruppen

- Elterngruppen bergen die Chance zur gegenseitigen Unterstützung, zum Voneinanderlernen und zum Austausch.

HM

Geführte Beobachtung

- Den Eltern soll die Möglichkeit gegeben werden, die Sprachförderkraft in ihrer Arbeit zu beobachten und das Beobachtete hinterher zu besprechen (Lernen am Modell; Möglichkeit, den Fokus der Betrachtung auf das zu lenken, was das Kind schon kann).

HM

Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!

HM

Bedeutung des Themas

Begriffsbestimmung und Begründungsansätze

Der Begriff „Elternarbeit“ wird hier als Oberbegriff für die Kooperation zwischen Erzieherinnen und Erziehern und den Bezugspersonen des Kindes verstanden. Mit dem Begriff bezeichnen wir eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften einer pädagogischen Institution und den Eltern bzw. weiteren wesentlichen Bezugspersonen des Kindes. Ziel ist, das Kind gemeinsam nach besten Kräften in dessen Entwicklung zu fördern.

Dieses Verständnis von Elternarbeit begründet sich schon durch das Grundgesetz, demzufolge „Pflege und Erziehung [...] das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ ist (Art. 6 GG). Daran anschließend sieht der § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) eine Zusammenarbeit mit und die Beteiligung von Erziehungsberechtigten und Bezugspersonen an der Arbeit der Jugendhilfeeinrichtungen zum Wohle des Kindes und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses vor. Dieser Gedanke wird in § 9 des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) NRW (vgl. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2007) fortgesetzt und findet schließlich in den Bildungsvereinbarungen NRW in der Forderung nach „Erziehungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2007, S. 9) seinen Niederschlag.

Neben dem rechtlichen Aspekt leitet sich die Notwendigkeit von Elternarbeit aus der entwicklungspsychologisch bedeutsamen Stellung der Eltern für den Entwicklungsverlauf der Kinder. Hier sei nur auf Studien zu Bindungsverhalten und dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung (vgl. z.B. Brisch et al. 2002) sowie auf die Interaktionsforschung und hier insbesondere auf Studien zur Mutter-Kind-Interaktion (vgl. z.B. Esser et al. 1995) hingewiesen.

Der Bedeutung der Eltern für die kindliche Entwicklung entsprechend zeigen internationale Studien, dass insbesondere langfristige Erfolge von Fördermaßnahmen in Tageseinrichtungen wesentlich davon abhängen, ob Eltern in die Maßnahmen einbezogen werden (vgl. Mundt 1980). Das erklärt sich - laut Fried und Voss (2010) - dadurch, dass Eltern ihrem Kind als erste bei bringen, auf welche Art und Weise es im Einklang mit den Menschen und Kulturen, in deren Mitte bzw. Rahmen es aufwächst, handeln kann. Sie zeigen also Möglichkeiten auf, wie man in der jeweiligen Kultur lernen und sich dort verhalten kann. Dies alles wird vom Kind verinnerlicht, also zum Teil seiner Aneignungsprozesse. Deshalb prägt die Familie die Entwicklung der Kinder sowohl in der Vorschul-, als auch in der Grundschulphase nachhaltig (vgl. z.B. Sylva et al. 2004); wobei sich das häusliche Umfeld stärker in der sprachlich-kognitiven als in der sozialen Entwicklung der Kinder niederschlägt (vgl. z.B. Belsky et al. 2007). Das konnten z.B. Tietze, Rossbach und Grenner (2005) in ihrer Längsschnittstudie untermauern. Dort wurde ermittelt, dass die Qualität der häuslichen Umgebung während der Kitaphase einen bedeutsamen Beitrag zur Erklärung unterschiedlicher sprachlich-kognitiver Entwicklungsstände der Kinder am Ende des zweiten Schuljahrs leistet. Deshalb ist es so wichtig, dass institutionelle Vorschulerziehung, aber auch die Grundschulerziehung im Rahmen der Elternarbeit an diesen häuslichen Erfahrungen anknüpft (Bowman 1989).

Bereiche von Elternarbeit

Elternarbeit wird in verschiedenen Institutionen in unterschiedlichen Bereichen und in verschiedenem Umfang umgesetzt. So gestaltet sich Elternarbeit u.a. in Form von Elternberatung, Elternbildung und Elternpartizipation (vgl. Fried et al. 2008, Rodrian 2009).

Abhängig von der Intention lassen sich die genannten Formen der Elternarbeit in zwei Gruppen unterteilen:

- Elternbildung und -beratung

Hier wird u.a. auf die Vermittlung von Bildungsinhalten, auf Orientierungs- und Entscheidungshilfen oder auf Verhaltensmodifikation abgezielt. Diese Bereiche der Elternarbeit zeichnen sich dadurch aus, dass die pädagogische Fachkraft aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz gezielt auf Seiten der Eltern interveniert. In dieser familienergänzenden und -unterstützenden Arbeit werden die Eltern „Empfänger“ pädagogischer Maßnahmen (vgl. Fried et al. 2008, Elternarbeit). Diese Art der Elternarbeit kommt zustande, wenn Eltern sich Beratung bei der Erziehung ihrer Kinder sowie Hilfe und Anregungen für weitere Erziehungsmaßnahmen wünschen (vgl. Textor 1999). Diese Hilfe wird besonders häufig von bildungsfernen Schichten erhofft. Allerdings, so legen verschiedene Befragungsstudien nahe, zeigen sich Erzieherinnen und Erzieher gerade im Umgang mit dieser Elterngruppe besonders unsicher. Aber auch die Haltung gegenüber den Eltern aus bildungsnahen Schichten ist nicht selten ambivalent. Hier beklagen die Erzieherinnen und Erzieher zum Beispiel, dass sie häufig nicht in ihrer Fachlichkeit geschätzt und Unterstützungsangebote daher nicht genutzt würden (vgl. Wolf 2003).

Es lässt sich also konstatieren, dass derzeit die reale Elternarbeit den an sie gerichteten Erwartungen noch nicht entspricht.

Gleiches gilt für den zweiten Bereich der Elternarbeit, die

- Elternpartizipation.

Sie zielt auf die aktive Mitgestaltung der Eltern bei den Abläufen z.B. in der Tageseinrichtung ab. Gemeint ist damit nicht nur die Zusammenarbeit auf organisatorischer Ebene, wie Mithilfe bei Festen oder bei handwerklichen Tätigkeiten, sondern sie bezieht sich auch auf die pädagogische Arbeit in Familie und Tageseinrichtung. Das setzt u.a. voraus, dass sich Eltern und pädagogische Fachkräfte über den jeweiligen Alltag und die dabei gemachten Erfahrungen austauschen (vgl. Fried et al. 2008, Elternarbeit).

Es zeigt sich aber, dass auf der einen Seite die Eltern Zurückhaltung an den Tag legen, wenn es darum geht, am pädagogischen Konzept einer Einrichtung mitzuarbeiten (vgl. Wolf 2002). Auf der anderen Seite lässt sich feststellen, dass auch die Erzieherinnen und Erzieher vielfach skeptisch sind, was einen allzu deutlichen Einfluss der Eltern auf die Einrichtung betrifft (vgl. ebd.). Studien von Wolf zu Folge lehnen die pädagogischen Fachkräfte es eher ab,

- wenn Eltern Einfluss auf die Betreuung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung nehmen wollen,
- sie bei Angeboten für Kinder oder der Mitarbeit in der Gruppe zu beteiligen,
- wenn Eltern versuchen, sie in ihrem Verhalten zu beeinflussen oder sie das Verhalten der Eltern beeinflussen sollen,
- Ausflüge mit den Eltern zu unternehmen,
- sie an Elternzeitungen und -briefen zu beteiligen,
- ihnen Einfluss auf die Auswahl von Spielmaterialien zuzugestehen und
- gemeinsame Arbeitsgruppen durchzuführen (vgl. Wolf 2002).

Diese gegenseitigen Bedenken lassen vermuten, dass Elternpartizipation in Tageseinrichtungen eher einen geringen Stellenwert hat.

Um die Ursachen für die gegenseitigen Vorbehalte differenziert zu erfassen und die Berührungspunkte zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erziehern abzubauen, bedarf es aber noch weiterer spezifischer Forschungen.

Forschungsergebnisse

Bezogen auf die Sprachentwicklung des Kindes besteht innerhalb der Wissenschaft mittlerweile Einigkeit darüber, dass diese von internalen und externalen Faktoren abhängig ist. Internale (innerhalb des Kindes liegende) Faktoren meint genetische, andere biologische und psychische Entwicklungsvoraussetzungen, während sich die externalen (außerhalb des Kindes liegenden) Faktoren auf die Umwelt beziehen. Dazu gehören das familiäre, das soziale, kulturelle und sogar das geographische Umfeld (vgl. Bjorklund 2000). Sprachentwicklung wird demnach dadurch bestimmt, welche Voraussetzungen das Kind mitbringt und welches Sprachangebot ihm entgegengebracht wird.

Das Zusammenspiel zwischen diesen beiden Faktoren entscheidet maßgeblich, wie der Spracherwerbsprozess verläuft. Im optimalen Fall wird das Sprachangebot den Fähigkeiten des Kindes so angepasst, dass das kindliche Entwicklungspotential maximal realisiert wird. „Sprachförderlich sind Interaktionsformen mit kleinen Kindern, wenn das sprachliche Datenangebot komplex genug ist, um eine Herausforderung für das Kind darzustellen, ohne zu überfordern und gleichzeitig spezifische und wiederum anregende Rückmeldungen über kindliche Äußerungen beinhaltet“ (Ritterfeld 1999, S. 192).

Die Grenzen der Förderung sind dort erreicht, wo das Kind aufgrund von Beeinträchtigungen im Sprachverarbeitungsprozess keine altersadäquate Sprachentwicklung leisten kann. Andererseits, so zeigen Forschungen, entwickeln Kinder Strategien, die es ihnen ermöglichen, auch bei mangelhafter Interaktionsqualität Sprache noch regelhaft zu erwerben (vgl. Sachs et al. 1981, zitiert nach Ritterfeld 1999). Solche Studien legen nahe, dass den kindlichen Voraussetzungen im Spracherwerbsprozess eine hohe Bedeutung zukommt. Sie kommen daher zu dem Schluss: Familiäre Interaktionsstrukturen können Sprachstörungen nicht verursachen (vgl. Ritterfeld 1999, 2007). Allerdings können Eltern die Sprachentwicklung im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten durchaus wirksam stützen und fördern. D.h., obwohl Eltern Sprachstörungen ihres Kindes nicht verursachen, können sie dazu beitragen, diese zu kompensieren. Empirisch lässt sich diese Aussage durch Untersuchungen früh geborener Kinder belegen: „Die Ergebnisse vorliegender Studien weisen darauf hin, dass eine erfolgreiche Kompensation dieses Entwicklungsnachteils nicht nur von den neurologischen Voraussetzungen des Kindes abhängt, sondern auch von der Fähigkeit seiner Eltern, mit dem Kind angemessen umzugehen. Als wesentlich wird dabei ein elterliches Verhalten betrachtet, das sich durch Responsivität, kontingente verbale Reaktionen, emotionales Interesse an dem Kind und durch das Angebot entwicklungsadäquaten Spielzeugs auszeichnet“ (Ritterfeld 2007, S. 925).

Eine Studie von Hoff-Ginsberg (2000) zur Bedeutung der sozialen Umwelt für das Sprachlernen legt den Fokus auf die Bedeutung der elterlichen Sprachanregungen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung stützen die These, dass die soziale Umwelt Auswirkungen auf den Spracherwerb haben kann. Hoff-Ginsberg zeigt auf, dass Kinder, die von ihren Eltern mit einer reichhaltigeren Sprache angeregt und zur Konversation eingeladen werden, weiterentwickelte Sprachfähigkeiten besitzen als Kinder von Eltern, die Sprache zur reinen Verhaltenssteuerung der Kinder zu nutzen. Bei den Kindern mit sprachlich anregenderem Milieu ließen sich in der Schule eine höhere Sprecher-Hörer-Kompetenz und weniger Schwierigkeiten beim Lösen mathematischer Textaufgaben nachweisen. Hoff-Ginsberg bilanziert vorsichtig „dass die kindliche Sprachentwicklung von der Erfahrung, die Kinder mit der Sprache in ihrer sozialen Umwelt machen, beeinflusst wird. Unterschiedliche Spracherfahrung in unterschiedlicher Umgebung hat demnach wahrscheinlich Variabilität in der Sprachentwicklung der betreffenden Kinder zu Folge“ (ebd., S. 487).

Argumente für Elternarbeit im Rahmen von Sprachförderung

Wenn, wie oben dargelegt, Eltern Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung haben, erscheint es sinnvoll, Eltern hinsichtlich ihrer sprachfördernden Möglichkeiten zu beraten und zu bilden. Schließlich spielt die Interaktion im häuslichen Umfeld i.d.R. eine quantitativ größere Rolle als die in der Tageseinrichtung. Im Hinblick auf Sprachförderung professionell beratene bzw. „gebildete“ Eltern können die in der Tageseinrichtung erworbenen Strukturen in den Alltag einbringen und dort anwenden (vgl. Ritterfeld 2007). Darüber hinaus gilt, dass der Erfolg von Sprachförderung maßgeblich davon abhängt, ob Eltern eine positive Einstellung gegenüber einer Fördermaßnahme haben. Nur dann sind sie bereit, sich aktiv an der Förderung zu beteiligen (vgl. Kühl 2002).

Dass aber allein die elterliche Bereitschaft zur Mitarbeit an der sprachlichen Förderung nicht ausreicht, ja dass diese sogar kontraproduktiv sein kann, zeigen folgende Forschungsergebnisse:

- Ungeschulte Eltern neigen Untersuchungen zu Folge dazu, sprachauffälligen Kindern zwar viel Sprache anzubieten, jedoch wenig Sprachliches von ihnen zu fordern. Im Gegenteil nehmen sie den Kindern oft die Kommunikation ab oder geben sich mit reduzierten Äußerungen des Kindes zufrieden. Sie glauben, ihr Kind durch das eigene große Sprachangebot zu fördern, tatsächlich ist ihr Interaktionsstil für das Kind aber wenig sprachförderlich.
- Vergleichsstudien zwischen Eltern sprachauffälliger und sprachunauffälliger Kinder zeigen: „Die Eltern von sprachauffälligen Kindern lobten und tadelten ihre Kinder deutlich mehr und versuchten, ihnen schulrelevantes, aber für Sprachförderung mindestens irrelevantes, wenn nicht sogar kontraproduktives Wissen, wie beispielsweise das Alphabet, beizubringen“ (Ritterfeld 2007, S. 930). Häufig wird den Kindern dabei Sorge und mangelnde Akzeptanz vermittelt, was sich eher demotivierend und entwicklungshemmend auf sie auswirken kann.
- Die Studien von Ritterfeld zeigen ferner, dass Bezugspersonen sprachauffällige Kinder kognitiv weniger fördern: „Obgleich spezifisch sprachauffällige Kinder sich durch umschriebene Sprachdefizite bei einer weitgehend unauffälligen kognitiven Entwicklung auszeichnen, ist das kognitive Anregungspotential der mütterlichen Sprechakte deutlich geringer. Die Sprachdefizite des Kindes werden offenbar als eine allgemeine Entwicklungsretardierung interpretiert“ (ebd., S. 930), was zu einer kognitiven Unterforderung der Kinder führen kann. Dabei nimmt Ritterfeld an, dass bereits der Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung die umweltlichen Bedingungen des Kindes verschlechtert.
- Zudem stellen Ritterfeld und Rindermann (2004) fest, dass Eltern eine ganz andere Diagnose für Sprachstörungen ihrer Kinder heranziehen, als dies aus professioneller Sicht geschieht. Für Eltern steht die Artikulation im Vordergrund. Wissenschaftlich fundierte Sprachkompetenzmodelle (vgl. z.B. Fried et al. 2009) legen jedoch ganz andere Kriterien als Indikatoren für Sprachentwicklungsstörungen zugrunde. Eltern verkennen demnach häufig das eigentliche Problem.

Damit genau das nicht passiert, müssen Eltern angeleitet werden zu erkennen, in welcher Hinsicht ihr Kind Unterstützung braucht und wie sie diese geben können. Diese Anleitung kann in Form von Elterntrainings als einer Form der Elternbildung erfolgen.

Prinzipien der Elternarbeit

Um das Sprachförderpotenzial der Eltern zu optimieren, leitet Ritterfeld aus vorhandenen empirischen Erkenntnissen acht Prinzipien (vgl. Ritterfeld 2007) ab, wie Eltern ihre Kinder sprachlich unterstützen können³²:

1. *Metanorm: Sollen impliziert Können*

Da Kinder die Fähigkeit mitbringen, auch von nicht optimalen Sprachangeboten zu profitieren, scheint es ihr unangemessen, Normen für eine optimale Sprachförderung zu setzen. Stattdessen gehe es darum, die Eltern zu ermutigen, das Beste aus sich herauszuholen, auch wenn dieses objektiven Kriterien nicht zu genügen scheint.

2. *„Sie haben keine Schuld. Aber Sie können Ihrem Kind helfen!“*

Wie oben schon erwähnt, kommt Eltern keine Schuld an den Sprachdefiziten der Kinder zu. Es gelte, Eltern diesen Druck zu nehmen. Anschließend könnte den Eltern vermittelt werden, dass sie aber die Möglichkeit hätten, ihrem Kind zu helfen.

3. *Orientierung an natürlichen Sprachlernstrategien*

Sprachförderung solle nicht als formales Einstudieren semantischer oder morphologischer Strukturen betrieben werden, sondern sich an natürlichen Sprachlernprozessen orientieren.

4. *Interaktionstraining*

Auch wenn Eltern hinsichtlich bestimmter Sprachförderstrategien „trainiert“ werden, sollten sie nicht als Hilfskraft der Sprachförderkraft verstanden werden. Es gehe vielmehr darum, den Eltern zu vermitteln, selbständig kindgerecht zu kommunizieren und die Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

5. *Die Metapher der Sprachinsel*

Sprachauffällige Kinder brauchen Studien von Loeb (2001, zitiert nach Ritterfeld 2007) zu Folge häufiger gezielte sprachfördernde Angebote als sprachunauffällige Kinder. Damit Eltern in ihrer Kommunikation nicht ständig unter dem Druck guten sprachfördernden Interagierens stehen, schlägt Ritterfeld die Einführung sogenannter „Sprachinseln“ vor. Die Sprachinsel ist ein Ort, an den die Bezugsperson sich aus dem Alltag herauszieht, um bewusst in der Kommunikation mit dem Kind Sprachförderstrategien anzuwenden.

6. *Elternpartizipation statt Psychotherapie*

Sprachförderkräfte sollten - entsprechend ihrer Ausbildung - den Eltern Sprachförderstrategien vermitteln und nicht den Anspruch erheben, die Familie zu therapieren. Klarheit hinsichtlich dieses Auftrages entlaste auch die Sprachförderkraft.

7. *Soziale Unterstützung durch Elterngruppen*

Ritterfeld weist auf die Chancen von Elterngruppen zur gegenseitigen Unterstützung, zum Voneinander-Lernen und zum Austausch hin.

8. *Geführte Beobachtung*

Den Eltern soll die Möglichkeit gegeben werden, die Sprachförderkraft in ihrer Arbeit zu beobachten und das Beobachtete hinterher zu besprechen. Neben dem Lernen am Modell ergibt sich hierbei die Möglichkeit, den Fokus der Betrachtung auf das zu lenken, was das Kind schon kann. Dadurch können Eltern mehr Freude am Können ihrer Kinder erleben.

³² Ritterfeld entwickelt diese Prinzipien für die Arbeit mit Eltern sprachauffälliger Kinder. Aufgrund ihrer Einfachheit und Klarheit lassen sie sich jedoch auch auf die Praxis in Tageseinrichtungen für Kinder übertragen.

Studien zur Wirksamkeit von Elterntrainings machen deutlich, dass Eltern tatsächlich von einer didaktischen Anleitung profitieren können. Aussagen, in welchem Umfang und mit welcher Dauer sich das in der Sprachentwicklung der Kinder niederschlägt, sind jedoch nicht ganz eindeutig. (Eine detaillierte Darstellung verschiedener Studien und ihrer Ergebnisse findet sich bei Ritterfeld 2007.)

Literatur

Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCarthney, K. & Owen, M. T. (2007): Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78 (2), pp. 681-701

Bildungsvereinbarung NRW (2003). Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. Unter: <http://www.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1343/bildungsvereinbarung.pdf> (Stand: 15.04.2010)

Bjorklund, D. F. (2000): *Children's thinking. Development function and individual differences*. 3rd ed. Stamford

Bowman, B. T. (1989): Educating language minority children: Challenges and opportunities. *Phi Delta Kappan*, 71 (2), pp. 118- 221

Brisch, K. H., Grossmann, K. E., Grossmann K. & Köhler, L. (Hrsg.)(2002): *Bindung und seelische Entwicklung. Grundlagen, Prävention, klinische Praxis*. Stuttgart.

Esser, G., Laucht, M. & Schmidt, M. H. (1995): Der Einfluss von Risikofaktoren und der Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter auf die seelische Gesundheit des Vorschulkindes. In: *Kindheit und Entwicklung* 4, S. 33-42

Fried, L., Briedigkeit, E. & Schunder, R. (2008): *Delfin 4 - Sprachförderorientierungen*. Eine Handreichung. Herausgegeben vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Düsseldorf

Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2009): *Sprachkompetenzmodell Delfin 4*. Dortmund. Unter: http://www.delfin4.fb12.uni-dortmund.de/downloads/Sprachkompetenzmodell_Jan2009.pdf (Stand: 15.04.2010)

Fried, L. & Voss, A. (2010): Der vorschulische Bildungsbereich im internationalen und nationalen Vergleich. In: Bos, W., Hornberg, W., Arnolld, K.-H., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Tarelli, I. & Valtin, R. (Hrsg.): *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Münster

Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz) (2007). Herausgegeben vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

Grundgesetz. Unter:

http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html (Stand: 15.04.2010)

Hoff-Ginsberg (2000): Soziale Umwelt und Sprachenlernen. In: Grimm, H. (Hrsg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen, S. 463-493

Kinder- und Jugendhilfegesetz. Unter: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html (15.04.2010)

Kühl, J. (2002): Was bewirkt Frühförderung? Über die Schwierigkeit, Wirkungszusammenhänge zu objektivieren. In: *Frühförderung interdisziplinär* 1, S. 1-10

Mundt, J. W. (1980): *Vorschulkinder und ihre Umwelt. Eine Studie über Lebensbedingungen und Entwicklungschancen*. Weinheim

Ritterfeld, U. (1999): Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 23 (4), S. 192-197

Ritterfeld, U. (2007): Elternpartizipation. In: Schöler, H. & Welling, A.: *Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1: Sonderpädagogik und Sprache*. Göttingen S. 922-949

Ritterfeld, U. & Rindermann, H. (2004): Mütterliche Einstellungen zur sprachtherapeutischen Behandlung ihrer Kinder. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 3, S. 172-182

Rodrian, B. (2009): *Sprachförderung im familiären Alltag - ein Konzept zur Gruppenarbeit und Einzelarbeit*. Berlin

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE). Final Report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. London

Textor, M. (1999): Väter im Kindergarten. In: *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 4 (1), S. 10-13. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/47.html> (Stand: 15.04.2010)

Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim

Wolf, B. (2002): *Elternhaus und Kindergarten*. Aachen

Wolf, B. (2003): Familie und Kindergarten. In: Fried, L., Roux, S., Frey, A. & Wolf, B. (Hrsg.) (2003): *Vorschulpädagogik*. Hohengehren, S. 16-37

Elternbildungs- und Sprachförderprogramme Griffbereit und Rucksack

Zusammenfassung des Vortrags von Maike Hoeft am 6. Mai 2010

Theoretischer Hintergrund

Die Konzepte für *Griffbereit* und *Rucksack* sind in Rotterdam über die Stiftungen „De Meeuw“ und „Samenspel“ entwickelt worden, um Familien mit Migrationshintergrund in ihrer Erziehung der Kinder und der Sprachentwicklung zu unterstützen. 1998 sind die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in NRW auf diese beiden Konzepte aufmerksam geworden und übertrugen, bzw. überarbeiten diese Konzepte mit dem Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der RAA NRW auf deutsche Verhältnisse. Der interkulturelle und interaktive Ansatz wurde herausgearbeitet und der Lebensweltbezug für die Bedingungen in Deutschland hergestellt (vgl. RAA/Griffbereit 2007, S. 8ff.).

Folgende Prinzipien liegen den Konzepten u.a. zugrunde:

- **„Ist die Erstsprache schlecht ausgebildet, kann auch die Zweitsprache nicht richtig gelernt werden!“** (frei zitiert). Das entspricht in der Spracherwerbsforschung der Interdependenz- oder Schwellenniveauhypothese (nach Cummins). Die Hypothese besagt, dass der *„erfolgreiche Erwerb einer Zweitsprache [...] im hohen Maße abhängig von einer kontinuierlichen Entwicklung in der Erstsprache [ist]“* (Wagner 2008, S. 17; siehe auch Fthenakis, Sonner, Thurl, Walbine 1985; Kracht 1996; Kracht, Welling 1995, Butzkamm 2003). Der Rückgriff auf sprachliche Kompetenzen sowie der geistigen und sozialen Fähigkeiten innerhalb der Erstsprache, sind wichtige Bedingungen des Zweitspracherwerbs (vgl. ebd.).
- **Das Prinzip der guten Beziehung** zwischen dem Kind und der Eltern sowie der Erzieherinnen und Erziehern.
- **Das Prinzip der Wiederholung** (speziell für *Rucksack KiTa*) als didaktisches Moment (nach Traute Taeschner).
„In einer ungestörten Interaktion zwischen Mutter und Kind erlebt das Kind von Anfang an, dass bestimmte Aktivitäten ständig wiederholt und mit gleichbleibenden nonverbalen und verbalen Kommentaren begleitet werden: Stillen, Windeln wechseln, baden, schlafen legen, Kosenamen aussprechen, usw. Aus diesem Mechanismus leitet Taeschner das sprachdidaktische Prinzip der Wiederholung ab. Das Kind lernt (zu sprechen), weil es das Gesagte immer wieder von neuem hört und verarbeitet. Daraus leitet sie das Prinzip der Wiederholung auch als zwingend notwendig beim Erlernen einer neuen Sprache ab. Sie empfiehlt 15maliges Wiederholen bei wechselnder Methodik für Kinder im Alter von 3 – 8 Jahren“ (vgl. RAA 2009b, S. 56f.).
- **Das Prinzip der Parallelisierung** (speziell für *Rucksack KiTa*). Das bedeutet eine zeitnahe Behandlung des gleichen Themas, so dass Kinder wiedererkennen, dass das, was die Eltern zu Hause in ihrer Muttersprache behandelt haben auch in der Einrichtung im Deutschen vor kommt. *„Dadurch können beide Sprachen wachsen und begriffliche Inhalte in beiden Sprachen gespeichert werden“* (siehe auch Apeltauer 2006).

Griffbereit

Griffbereit ist ein Programm, das mit umfangreichem Spiel- und Arbeitsmaterial die Muttersprachenkompetenz und die deutschsprachige Kompetenz der Eltern und Kinder stärkt sowie die Allgemeinentwicklung bei 1-3jährigen Kindern fördert. Das Programm liegt derzeit in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch, Arabisch, Albanisch und Vietnamesisch vor (vgl. www.rucksack-griffbereit.raa.de/29.4.2010/19.10 Uhr).

Was bewirkt Griffbereit?

In den Griffbereitgruppen lernen Eltern gemeinsam mit ihren Kindern entwicklungsfördernde Kommunikations- und Sprachspiele anzuwenden. Mittels einer zweisprachigen Unterweisung in diese Spiele und Übungen werden die muttersprachliche und die deutschsprachige Kompetenz gestärkt. Ein weiteres Ziel ist die Unterstützung der Eltern ihre Kinder frühzeitig in der allgemeinen Entwicklung der Kinder zu fördern. Die Griffbereitgruppen sind konzeptionell in den Kindertageseinrichtungen oder Familienbildungsstätten angesiedelt. Das bewirkt, dass Eltern mit einer frühkindlichen Bildungseinrichtung der Aufnahmegesellschaft vertraut werden. Hier können sie sich frühzeitig mit den elementarpädagogischen Vorstellungen auseinandersetzen. Zudem erhalten die Eltern Informationen über Angebote, wie Deutschkurse, Alphabetisierungskurse etc. Im Sinne der „Hilfe zur Selbsthilfe“ oder Weiterbildungsabsichten sind das wichtige Anlaufpunkte und Informationsplattformen für Eltern.

Wie ist die inhaltliche Ausrichtung von Griffbereit?

Unter Anleitung zwei Elternbegleiterinnen (meist Mütter mit Zuwanderungsgeschichte, aber auch Erzieherinnen mit Zuwanderungsgeschichte) werden mit kindgerechten und spielorientierten Materialien und Methoden kommunikations- und sprachliche Situationen geschaffen, in denen die Eltern mit ihren Kindern agieren und diese ebenfalls zu Hause im Alltag anwenden können. Die Eltern werden während der Gruppentreffen in die Aktivitäten eingeführt, die sich durch das ganze Programm als immer wiederkehrende Prinzipien einer förderlichen Eltern-Kind-Interaktion hindurch ziehen. Die Griffbereitgruppen können über 2 Jahre an ca. 64 Treffen wöchentlich ca. 1 ½ Stunden stattfinden (ausgenommen sind Ferien- und Schließungszeiten).

Das Programm *Griffbereit* beinhaltet eine Sammlung von 64 Spielideen. Alle Spielideen werden bei den wöchentlichen Treffen mit den Eltern einmal beispielhaft durchgeführt. Die Eltern können auch ihre eigenen Spielideen mit einbringen.

Zusätzlich zu den wöchentlichen Treffen können Elternabende angeboten werden, bei den Eltern zu einem bestimmten Thema informiert werden und sich gemeinsam austauschen können.

Rucksack KiTa

Das *Rucksack*-Konzept ist ein Gesamtkonzept einer mehrdimensionalen Sprach- und Entwicklungsförderung. Neben *Griffbereit* existieren noch das Programm *Rucksack KiTa* und *Rucksack Schule*. *Rucksack Schule* ist ein Sprach- und Bildungsprogramm für Eltern und Lehrer mit Kindern in der 1. - 3. Klasse. Im Folgenden wird speziell auf *Rucksack KiTa* eingegangen. Es gibt deckungsgleiche Prinzipien; jedoch ist die inhaltliche Ausgestaltung nicht identisch.

Rucksack KiTa ist ein Sprach- und Bildungsprogramm für Eltern und Kindertageseinrichtung zur systematischen Erweiterung der Erziehungskompetenz von Eltern und der Sprachkompetenz in der Muttersprache sowie der deutschen Sprache bei Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren.

Das Programm (*Rucksack KiTa*) liegt derzeit in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch, Arabisch, Albanisch, Italienisch und Serbisch (Kroatisch) vor.

Was bewirkt *Rucksack KiTa*?

Rucksack KiTa geht die Förderung der Eltern und Kinder systematisch auf mehrdimensionaler Ebene an. Es berücksichtigt die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Lebenswelt und ihre Familie und hat ebenso die Kindertagesstätte und ihre Agierenden im Blick. „Eltern, Erzieher und Erzieherinnen werden Partner für die Sprach- und Entwicklungsförderung der Kinder“ (vgl. RAA 2009b). In einer muttersprachlich ausgerichteten Elterngruppe werden Eltern als Experten für das Erlernen der Erstsprache angesprochen. Unter der Leitung einer Elternbegleiterin werden Eltern mit Hilfe von Arbeitsmaterialien auf die Förderung der Muttersprache vorbereitet. Die Elterngruppe findet in der Kindertagesstätte statt, die von den Kindern besucht wird. Damit übernimmt die Einrichtung die Verantwortung für die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Mutter- und Zweitsprache. Dieser Faktor kann zur Stärkung der Interkulturellen Pädagogik und des Mehrsprachenkonzepts einer Einrichtung mitwirken.

Parallel zu den Elterngruppen findet in der Kindertageseinrichtung die Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen statt. In Abstimmung mit der Elternbegleiterin werden die Kinder in denselben Themenbereichen der Elterngruppen in der deutschen Sprache gefördert. Das bedeutet eine zeitnahe Behandlung des gleichen Themas, so dass Kinder wiedererkennen, dass das, was die Eltern zu Hause in ihrer Muttersprache behandelt haben auch in der Einrichtung im Deutschen vorkommt. „Dadurch können beide Sprachen wachsen und begriffliche Inhalte in beiden Sprachen gespeichert werden“ (siehe auch Apeltauer 2006).

Wie ist die inhaltliche Ausgestaltung von *Rucksack KiTa*?

Die Eltern treffen sich mit einer ausgebildeten Elternbegleiterin (Erzieherin oder Mutter mit Zuwanderungsgeschichte) über ein Kindergartenjahr (ausgenommen sind Ferien- und Schließzeiten) wöchentlich für ca. 2 Stunden in einem separatem Raum der Kindertageseinrichtung. Während der Treffen werden die Eltern in Aktivitäten zu insgesamt 12 Themen eingeführt, die der allgemeinen und der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder förderlich sind (vgl. RAA 2009a, S. 7 ff.). Die Aktivitäten führen die Eltern dann zu Hause mit Ihren Kindern in der jeweiligen Muttersprache durch. Zudem wird mit den Eltern über den Wert von Literatur, Bilderbüchern, Liedern, des Spielens und Malens sowie der Verbindung von Sprache und Handeln für die Entwicklung ihres Kindes in der alltäglichen Beschäftigung gesprochen.

Parallel zu der Arbeit mit den Eltern erfolgt in der Kindertageseinrichtung die Förderung der deutschen Sprache von den Erzieherinnen und Erziehern. Dazu werden im *Rucksack KiTa*-Materialien zu insgesamt 5 Themenbereichen aus dem Elternmaterial Aktivitäten angeboten, die nach elementarpädagogischen und sprachwissenschaftlichen Prinzipien aufgebaut sind³³. Die Materialien können von den Erziehern und Erzieherinnen zur parallelen

³³ Aus Spracherwerbtheoretischen Erkenntnissen wurden Aktivitäten entwickelt, die die BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) berücksichtigen, aber auch die CALP (Cognitive-Academic Language Proficiency), als Voraussetzung für schulisches Sprachverstehen. Neben dem Wortschatz, der Erzählkompetenz wurde auch die Struktur der Zweitsprache Deutsch berücksichtigt - immer nach dem Prinzip der Parallelisierung zum Elternmaterial und dem Prinzip der Wiederholung. Neu eingeführt wurde das Prinzip der Berücksichtigung von unterschiedlichen Leistungsniveaus der Kinder, um dem Primat der individualisierten Förderung des Kindes Rechnung tragen zu können.

Förderung genutzt, weiterentwickelt und mit anderen Materialien ergänzt werden. Das Format der Aktivitäten kann ebenfalls benutzt werden, um eigene Aktivitäten unter Berücksichtigung der Zweisprachendidaktik zu entwickeln.
Die Ausgestaltung der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen ist von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich.

Qualitätsdimensionen und Standards von *Griffbereit* und *Rucksack*³⁴

Für die Elternbildungs- und Sprachförderprogramme *Griffbereit* und *Rucksack* gelten Standards innerhalb bestimmter Qualitätsdimensionen, welche die Qualität der Umsetzung sichern sollen. Die Standards sollen handlungsbegleitend sein und eine Selbstüberprüfung der geleisteten Arbeit ermöglichen.

Griffbereit

Dem Programm *Griffbereit* liegen folgende Qualitätsdimensionen zu Grunde:

1. Zweisprachige Förderung
2. Frühkindliche Entwicklung und Förderung
3. Elternbildung
4. Qualifizierung der ElternbegleiterInnen
5. Rahmenbedingungen
6. Methodisch-didaktische Bedingungen

Innerhalb der sechs Dimensionen sind Werte festgelegt, die der jeweiligen Dimension zu Grunde liegen und Ziele formuliert, die mit der Dimension verbunden sind. Aus den Zielen wurden die jeweiligen Qualitätsstandards entwickelt, die als höchste Ausprägung des angezielten Gegenstands anzusehen sind. Zudem sind Indikatoren dargestellt, an denen überprüft werden kann, ob die Ziele und Standards erreicht worden sind.

Rucksack KiTa

Dem Programm *Rucksack KiTa* liegen folgende Qualitätsdimensionen zu Grunde:

1. Frühkindliche Entwicklung und Förderung
2. Zweisprachige Förderung
3. Interkulturelle Öffnung der KiTa
4. Rahmenbedingungen
5. Elternbildung
6. Qualifikation von Elternbegleiterinnen

Jeder Dimension liegen ebenfalls Werte zugrunde mit denen Ziele verbunden sind. Daraus sind Standards formuliert, die ebenfalls anhand von dargestellten Indikatoren überprüft werden können.

Zertifizierung *Rucksack KiTa*³⁵

In der Praxis sind aufgrund jeweiliger Bedarfe vor Ort unterschiedliche Anwendungsvarianten von *Rucksack KiTa* entwickelt worden. Zur Gewährleistung einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und eines einheitlichen Qualitätsniveaus von *Rucksack*

³⁴ Ausführlich nachzulesen unter: www.rucksack-griffbereit.raa.de - Rahmenbedingungen für die Durchführung des Rucksack-Projekts Seite 12ff.

³⁵ Ausführlich nachzulesen unter: www.rucksack-griffbereit.raa.de - Zertifizierungsverfahren *Rucksack-KiTa*

KiTa, werden eigens für das Rucksack KiTa-Programm entwickelten Zertifizierungsverfahrens angeboten.

„Die Zertifizierung der Rucksack KiTa-Anwendungen soll dazu dienen, allen Anwendern und Nutzern eine verlässliche Information über die Leistungs- und Qualitätsmerkmale des Programms zu vermitteln. Gleichzeitig bietet die Zertifizierung eine Orientierungsmöglichkeit für diejenigen, die neu in das Programm einsteigen und das Label *Rucksack KiTa* für ihre Aktivitäten nutzen wollen“ (Hauptstelle RAA NRW/Zertifizierungsverfahren, 2009).

Um über einen längeren Zeitraum hinweg den Standard in den Rucksackgruppen sicherzustellen, wird überlegt, alle 4 Jahre eine Re-Zertifizierung durchzuführen. Die Zertifizierung bezieht sich auf inhaltliche und organisatorische Aspekte der Programmgestaltung sowie die Ausgestaltung der Kooperationen zu den beteiligten Kindertagesstätten. Es werden sieben Kriterien in der Zertifizierung berücksichtigt:

1. Projektorganisation
2. Qualifizierungen der Honorarkräfte
3. Gestaltung der Elterntreffen
4. Umgang mit dem Material
5. Organisatorische Rahmenbedingungen
6. Qualitätsprüfung und Selbstevaluation
7. Parallelisierung der Sprachförderung in den Kindertagesstätten

Evaluation von Rucksack

An dieser Stelle werden nur die Evaluationsergebnisse an Essener Kindertageseinrichtungen aus dem Jahr 2008 exemplarisch vorgestellt. Weitere Evaluationen werden nicht berücksichtigt, sind aber von unterschiedlichen Akteuren durchgeführt und teilweise veröffentlicht worden. Derzeit läuft eine weitere Evaluation der neu entwickelten *Rucksack KiTa*-Materialien für die Deutschsprachförderung in der Kindertageseinrichtung. Diese Ergebnisse werden voraussichtlich Ende 2010 veröffentlicht.

Gesamtevaluation des Programms an Essener Kindertageseinrichtungen

Zwischen August 2002 und August 2007 haben sich 55 Kindertageseinrichtungen in Essen für das Programm „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“ qualifizieren lassen. In diesem Programm wurde mit den *Rucksack*-Elternmaterialien gearbeitet. In diesem Zeitraum sind jeweils ein Jahr nach Qualifizierung der Kindertageseinrichtungen Zwischenevaluationen durchgeführt worden. In Form von formativen und summativen Evaluationsmethoden wurde der Nutzen des Programms bewertet und gleichzeitig eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung ermöglicht. Innerhalb des Verlaufs der zwei Zwischenevaluationen wurden Nachhaltigkeitskriterien entwickelt, anhand derer die Qualität der Umsetzung und der Wirkung zu beurteilen sind. Die Validierung dieser Kriterien wurde 2007 mittels einer zusätzlichen Befragung in 20 Kitas durchgeführt, die bereits in einer vorherigen Zwischenevaluation teilnahmen.

An der Erhebung nahmen insgesamt 205 Kita-Leitungen/Erzieherinnen, 149 Mütter und 26 Stadtteilmütter (Elternanleiterinnen) teil. Die Befragungen wurden mittels teilstandardisierter Fragebogen durchgeführt. Zusätzlich wurden u.a. mit 5 Kita-Leitungen, 3 Müttern, 4 Stadtteilmütter (Elternbegleiterinnen) leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um einzelne Fragestellungen zu vertiefen. Ebenfalls wurden 3 Fachberaterinnen und 2 Referentinnen der Qualifizierungsmaßnahmen befragt. Mit Ihnen wurden in Form einer kommunikativen Validierung die Befragungsergebnisse bestätigt. Die Rücklaufquote der insgesamt 9 Fragebogendurchläufe betrug bei 8 Durchgängen 100%. Bei einem Durchlauf der Kita-Leitungen nur 77%.

Bei der Nachhaltigkeitsbefragung 2007 nahmen 16 Kita-Leiterinnen, 6 Mütter und 3 Referentinnen der Qualifizierungen teil. Die Rücklaufquote der eingesetzten Fragebögen betrug 100%.

Die Ergebnisse (Auswahl) waren:

Zusammenarbeit mit Eltern aus Sicht der Erzieherinnen (n = 205)

- 57% der Erzieherinnen gaben an, dass sie jetzt mehr Verständnis für die Situation von Familien mit Migrationshintergrund haben.
- 31% konnten Berührungspunkte zu den Eltern abbauen.
- 37% bestätigten den Abbau von Konflikten mit den Eltern.

Veränderungen im Verhalten der Eltern aus Sicht der Erzieherinnen (n = 205)

- 36% bestätigten, dass die Eltern seit Einführung des Programms offener und entspannter in der KiTa auftreten.
- 29% bestätigten, dass Eltern häufiger als zuvor an Aktivitäten teilnahmen

Positive Veränderungen in der Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern (n = 149)

- 84% Mütter fühlten sich in der KiTa wohler als vor dem Besuch der Elterngruppe
- 47% nehmen häufiger an Veranstaltungen teil.
- 28% fällt es leichter die Erzieherinnen in der Kita anzusprechen.

Zweitsprachenentwicklung der Kinder aus Beobachtungen der Erzieherinnen (n = 205)

- 63% beobachten, dass die Kinder die Wörter aus den Spracheinheiten verwenden.
- 35% beobachten, dass die Kinder aufmerksamer einer Geschichte zuhören.

Zweitsprachenentwicklung der Kinder aus Beobachtungen der Eltern (n = 149)

- 63% beobachten, dass die Kinder häufiger Deutsch sprechen.
- 55% beobachten, dass die Kinder sich mehr mit Büchern beschäftigen.

Bei der Betrachtung dieser Ergebnisse ist immer mitzubedenken, dass die Evaluation von den Prozessbeteiligten durchgeführt wurde und dass die Messung der Wirkung auf Einschätzungen bzw. Beobachtungen von Eltern bzw. Erzieherinnen beruhen.

Literatur

Programmeigene Literatur

www.rucksack-griffbereit.raa.de (Stand: 29. April 2010/passwortgeschützt)

Zugängliche Veröffentlichungen

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (o. J.): *Rucksack-Projekt - Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich*. Essen

Hauptstelle RAA NRW (Hrsg.) (2009): Informationen zum Zertifizierungsverfahren Rucksack Kita

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (2009): Rahmenbedingungen für die Durchführung des Rucksack-Projekts; Auszug aus: *Rucksack KiTa Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher*, S. 60ff.

Hauptstelle RAA NRW (Hrsg.) (o. J.): *Griffbereit - Eltern und Kinder entdecken gemeinsam Spiel und Sprache. Ein Programm für Eltern mit Kleinkindern bis 3 Jahren*. Essen

Passwortgeschützte Veröffentlichungen

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (2007): *Programm Griffbereit - Handbuch für Griffbereit-Elternbegleiterinnen*. Essen

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (2007): *Programm Rucksack KiTa - Elternmaterial*. Essen

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (2009a): *Programm Rucksack KiTa - Handbuch für Elternbegleiterinnen*. Essen

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (2009b): *Rucksack KiTa- Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Essen

Externe Literatur

Naves, A. & Rummel, B. (2008): *Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich - Gesamtevaluation des Programmes an Essener Kindertageseinrichtungen*. Hrsg.: Stadt Essen; RAA/Büro für interkulturelle Bildung. Essen

Wagner, L. (2008): *SCREEMIK 2 - Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (Russisch-Deutsch; Türkisch-Deutsch)*. Computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. München

Romppel, J. & Lütters, R. (2009): *Bericht über die Evaluation - „Flächendeckende Sprachförderung für Migrantenkinder und Kinder mit Sprachschwierigkeiten“ in der Landeshauptstadt Hannover*. Hannover

Apeltauer, E. (2006): *Kooperation mit zugewanderten Eltern*. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Flensburg

Breitkopf, T. (2009): Bedeutung der Elternbildung im Hinblick auf sprachliche Förderung im Elternhaus. In: MGFFI NRW (Hrsg.): *Kinder bilden Sprache - Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster

Phonologische Bewusstheit (nach Petermann et al. 2010)**Grundbausteine der Sprache**

Sprache umfasst vielfältige Bereiche. Die unterschiedlichen Elemente der Sprache und deren Zusammenhang erlernen die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung. Die Grundbausteine der Sprache sind miteinander verknüpft und interagieren miteinander.

Prosodie und Phonetik	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Intonation ◦ Rhythmik ◦ Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben, Wörtern im Vorsprachlichen 	
Phonologie	◦ Organisation von Sprachlauten	} Grammatik
Morphologie und Syntax	◦ Wort- und Satzbildung	
Semantik	◦ Wort- und Satzbedeutung	
Lese- und Schriftsprache	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lesen ◦ Schreiben ◦ Textkompetenz 	
Pragmatik	<ul style="list-style-type: none"> ◦ sprachliches Handeln ◦ kontextbezogene Verwendung der Sprache ◦ Diskurs ◦ Konversationssteuerung 	

Tab. 1: Grundbausteine der Sprache (vgl. Ehlich et al. 2008; Grimm 2003)

Phonologische Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit ist die Einsicht in die lautliche Struktur der Sprache. Es ist die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit unabhängig vom Inhalt oder der Bedeutung des Gesagten auf die formal-sprachlichen Aspekte der Sprache zu richten und diese wahrzunehmen, zu analysieren und zu manipulieren. Kinder lernen, dass man Sprache in kleine Einheiten zerlegen kann und diese auch wieder zu größeren Einheiten zusammenfügen kann. Sie erlernen die Fähigkeit zu reimen, Wörter in Silben zu zerteilen und den ersten Laut eines Wortes zu erkennen (Bsp.: Löwe- Möwe, Lö-we, L-öwe).

Die phonologische Bewusstheit ist keine isolierte Fähigkeit, sondern ein komplexes Konzept. Sie kann in zwei Dimensionen aufgeteilt werden.

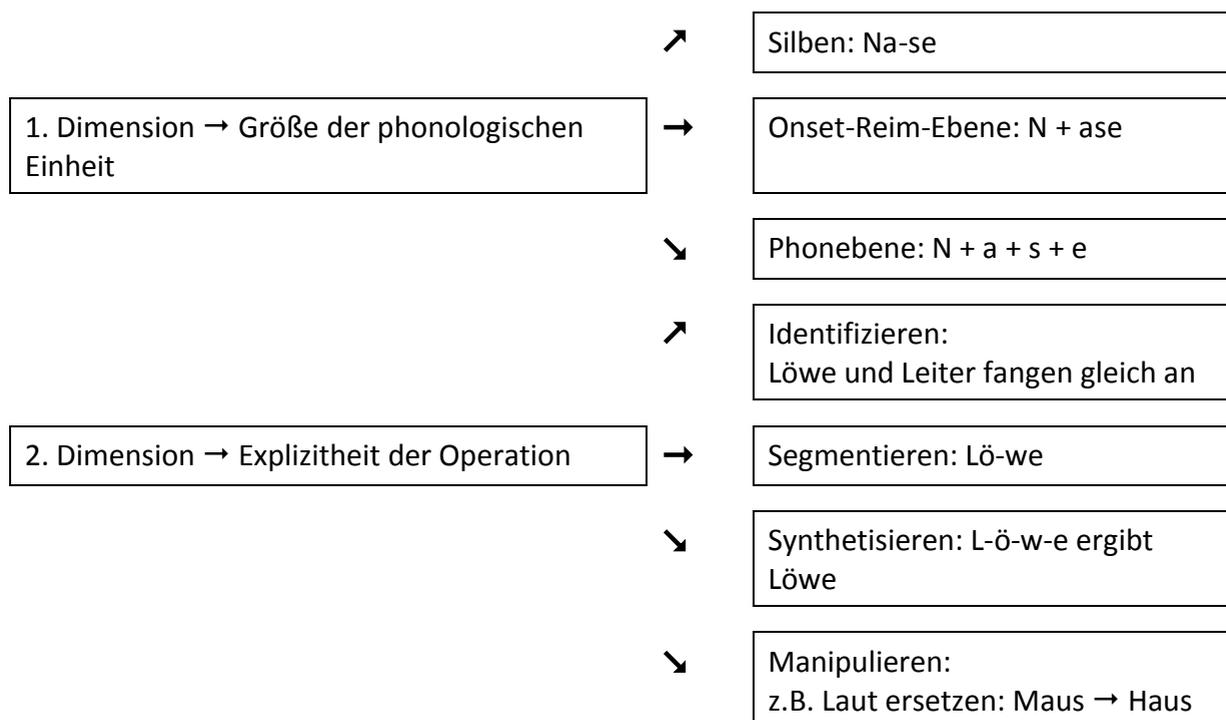
In der ersten Dimension (Größe der phonologischen Einheit) werden drei Schwierigkeitsstufen unterschieden (s. Tab. 2).

Silben sind die größte phonologische Einheit und können innerhalb eines Wortes am besten erkannt werden. Jedes Wort lässt sich in die Teile Onset und Reim aufteilen. Der Onset besteht dabei aus denjenigen Phonemen, die in einer Silbe vor dem Vokal stehen. Sie können aus einem Konsonanten bestehen, z.B. (H) in Hut oder aus einer Verbindung von mehreren Konsonanten z.B. (Gl) in Gl-as oder auch unbesetzt sein, wie z.B. bei dem Wort „Arm“.

Alles was rechts vom Onset steht, stellt den „Reim“ eines Wortes dar.

Das Erkennen von Onset-Reimeinheiten ist insgesamt schwerer als das Erkennen von Silben.

Die Identifikation von Phonemen (kleinsten sprachlichen Einheiten) ist noch schwieriger, z.B. T-o-m-a-t-e und Ei-s, weil sie nicht rhythmisch im Sprechfluss markiert sind.



Tab. 2: Dimensionen der phonologischen Bewusstheit

In der zweiten Dimension (Explizitheit der Operation) werden mentale Anforderungen beschrieben, die benötigt werden um eine Aufgabe der phonologischen Bewusstheit zu lösen. Die Explizitheit und somit der Schwierigkeitsgrad steigt vom Identifizieren hin bis zum Manipulieren an. Eine geringere Schwierigkeitsstufe wird auch als implizite Aufgabe bezeichnet, da bei der Lösung eines solchen Aufgabentyps keine bewusste intensive Auseinandersetzung des sprachlichen Materials nötig ist. (Ähnlichkeit von Wörtern und Wortteilen).

Beim Identifizieren soll ein Kind lernen Einheiten in der Sprache zu erkennen (z.B. *Affe* und *Apfel* beginnen mit dem gleichen Anlaut). Beim Segmentieren geht es einerseits um das Erkennen sprachlicher Einheiten, andererseits sollen Wörter in einzelne Einheiten untergliedert werden (*Blume* → *Blu-me*). Synthetisieren meint die Fähigkeit, neben dem Erkennen von Einheiten, einzelnen Einheiten zusammenzuziehen (*M+a+u+s* → *Maus*). Das Manipulieren ist die Operation mit dem höchsten Explizitheitsgrad. Neben dem Erkennen von Einheiten wird hier auch das Untergliedern und Verändern (weglassen, hinzufügen, vertauschen) notwendig. Erst durch eine bewusste Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material kann die Lösung gefunden werden (z.B. durch das Weglassen der ersten Buchstaben des Wortes *Pferde* entsteht das neue Wort *Erde*).

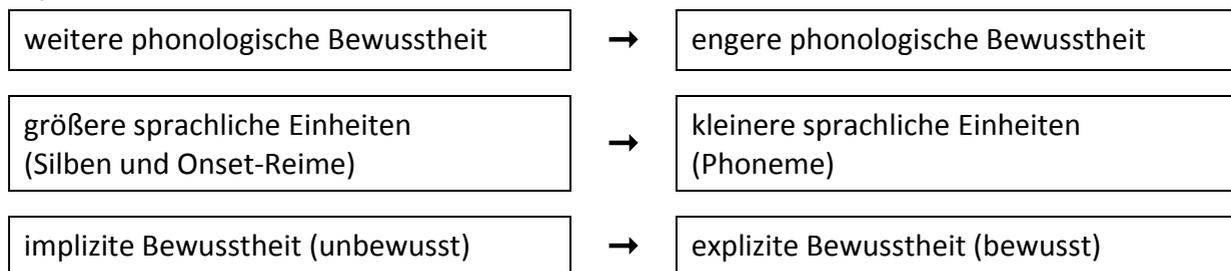
Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne
↓	↓
Fähigkeit für größere Einheiten	Fähigkeit für kleinste Einheiten
	↓
Implizite Bewusstheit	Explizite Bewusstheit
↓	↓
Reimen (Maus-Haus) Silben (Telefon → Te-le-fon)	Phonebene, z. B. Anlauterkennung

Tab. 3: Phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinne

Im deutschen Sprachraum wird oftmals zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne (Reime und Silben) und engeren Sinne (Phoneme) unterschieden (s. Tab. 3). Dabei entwickelt sich die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne erst gegen Ende der Vorschulzeit.

Der Entwicklungsverlauf der phonologischen Bewusstheit

Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit verläuft von größeren sprachlichen Einheiten (Silben und Reime) hin zu kleineren sprachlichen Einheiten (Phoneme). Zunächst bewältigen Kinder Aufgaben, die implizites Wissen voraussetzen und einen geringen Schwierigkeitsgrad aufweisen (z. B. Wahrnehmung von Ähnlichkeiten). Im weiteren Verlauf sind sie in der Lage, immer komplexere Aufgaben zu lösen, die ein bewusstes Auseinandersetzen mit dem Sprachmaterial erfordern.



Tab. 4: Entwicklungsverlauf der phonologischen Bewusstheit

Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftsprache

Studien von Schnitzler (2008) belegen, dass es eine Wechselwirkung gibt zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Erwerb der Schriftsprache. Die schriftunabhängigen Fähigkeiten wirken sich auf die späteren Lese- und Schriftsprachfähigkeiten aus. Wenn Kinder früh die Lautbeschaffenheit und das Aussehen von Buchstaben kennen lernen wirkt sich das positiv auf den Schriftspracherwerb aus.

Zudem konnte nachgewiesen werden, dass die phonologische Bewusstheit ein bedeutsamer Prädiktor für die Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten darstellt.

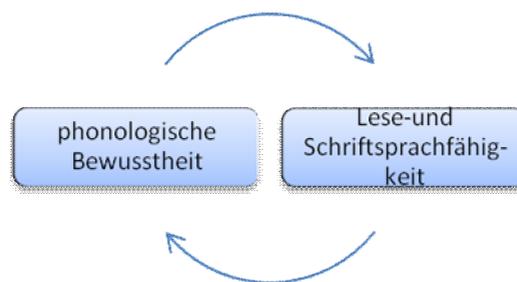


Abb. 1: Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftsprache

Folglich ergibt sich nach Lundberg et al. (1988) dass der frühen Förderung der phonologischen Bewusstheit eine besondere Bedeutung zukommt. Rothe et al. (2004) schlussfolgern, dass Kinder, die bereits vor Schuleintritt über gute Kompetenzen im Umgang mit sprachlichen Einheiten, wie dem Erkennen der Lautstruktur von Sprache (Wörter, Silben, Phoneme) verfügen und in der Lage sind mit den lautlichen Bestandteilen von Sprache zu operieren (Reime bilden, Wörter in Silben zerteilen, Laute eines Wortes vertauschen bzw. hinzuzufügen oder weglassen), wahrscheinlich leichter in den Erwerb der Schriftsprache einsteigen, als Kinder mit Defiziten im Bereich der phonologischen Bewusstheit.

Küspert et al. (2007) konnten nachweisen, dass eine frühe Förderung, besonders die Kombination von phonologischem Bewusstheitstraining mit einem Buchstaben-Laut-Training langfristige Effekte auf schriftsprachliche Kompetenzen hat.

In einer Studie von Roth und Schneider (2002) konnte eine Langzeitwirkung des Trainings bei Risikokindern auf die Lese-Rechtschreibfertigkeiten festgestellt werden. Auch Kinder mit „normaler“ phonologischer Bewusstheit profitieren von der Förderung.

Neben dem Einfluss auf den allgemeinen Schriftspracherwerb konnten auch Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten festgestellt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass einer Lese-Rechtschreibschwäche eine Störung in der phonologischen Sprachverarbeitung zugrunde liegt. Das Grundproblem liegt vor allem im Heraushören und in der Handhabung von Lauten.

Somit kommt der Förderung der phonologischen Bewusstheit eine entscheidende Bedeutung zu. Eltern beeinflussen als direkte Bezugspersonen die sprachliche Entwicklung ihres Kindes. Das Programm „Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter - Das Lobo-Programm“ knüpft unmittelbar an die Wichtigkeit dieser Elternmitarbeit an.

Literatur

Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008): *Sprachaneignung - Prozesse und Modelle*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin

Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention*. Göttingen

Küspert, P., Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007): Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen, S. 81-96

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. P. (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. In: *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 263-284

Petermann, F., Fröhlich, L., Metz, D. & Koglin, U. (2010): *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter, Das Lobo-Programm*. Göttingen

Roth, E. & Schneider, W. (2002): Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, S. 99-107

Rothe, E., Grünling, C., Ligges, M., Fackelmann, J. & Blanz, B. (2004): Erste Auswirkungen eines Trainings der phonologischen Bewusstheit bei zwei unterschiedlichen Altersgruppen im Kindergarten. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32, S. 167-176

Schnitzler, C. D. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. In: Springer, L. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.): *Forum Logopädie*. Stuttgart

Texte verstehen (Kooperatives Lernen)



Methode: Reziprokes (rückversicherndes) Lesen

Arbeitsform: Vierergruppe

Material: jeweiliger Sachtext (unterteilt in vier Abschnitte)

Durchführung

Der Text wird abschnittsweise gelesen. Die einzelnen Abschnitte werden zu Beginn jeder ‚Runde‘ still gelesen und im Anschluss daran arbeitet jedes Gruppenmitglied gemäß seiner Aufgabe (Rolle) an dem Text.

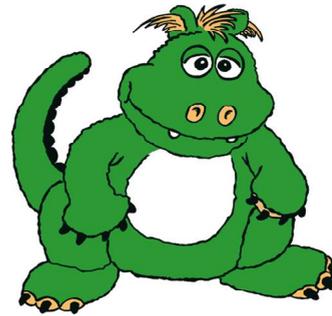
Rollenverteilung

- A.** Sie/er stellt Fragen, die aus dem Text heraus beantwortet werden können.
- B.** Sie/er gibt eine Zusammenfassung des Textabschnittes (Stichpunkte/mündlich).
- C.** Sie/er fordert zu Worterklärungen und zur Erklärung unklarer Textstellen auf.
- D.** Sie/er ‚wagt‘ zum Abschluss ihres/seines Rollenparts eine Vorhersage dessen, was der folgende Textabschnitt wohl bringen wird.

Nach dem ersten Textabschnitt rotieren die Rollen:

- B.** Sie/er stellt nun die Fragen, die aus dem Text heraus beantwortet werden können.
- C.** Sie/er gibt eine Zusammenfassung.
- D.** Sie/er fordert zu Worterklärungen auf.
- A.** Sie/er wagt eine Vorhersage auf den folgenden Textabschnitt.

Nach dem zweiten und dritten Textabschnitt rotieren die Rollen in der dargestellten Weise.



Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter

Das Lobo-Programm

Franz Petermann, Linda Paulina Fröhlich, Dorothee Metz, Ute Koglin

Ziele des Trainingsprogramms

- Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren
- Vorbeugung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten
- Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern
- Förderung der Eltern-Kind-Interaktion

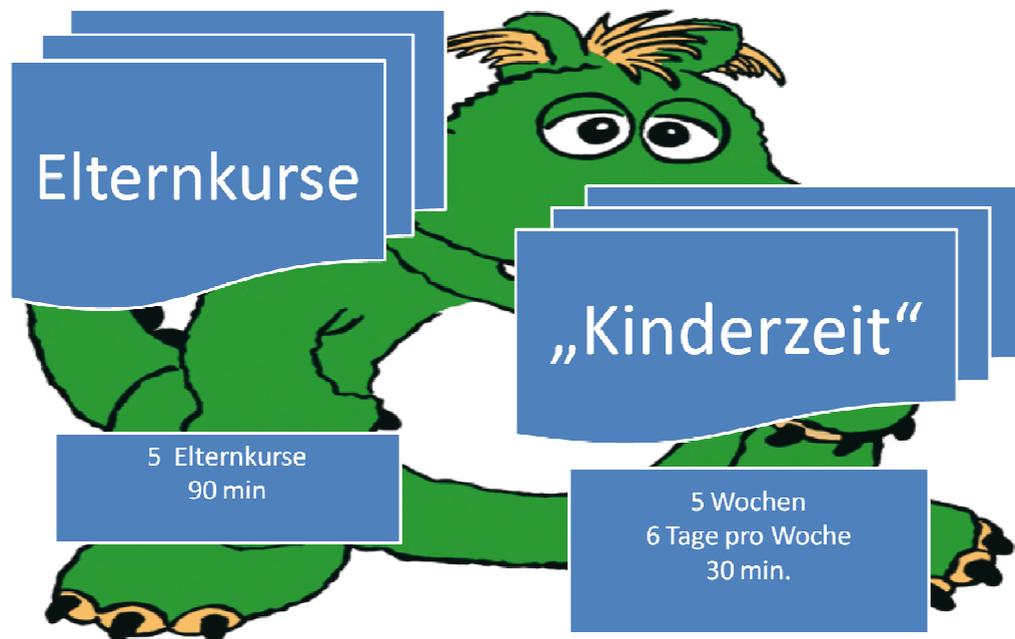
Spezifika:

In diesem Programm werden „Eltern als eine entscheidende Basis für die kindliche Sprachentwicklung gesehen und in die Förderung des Kindes aktiv einbezogen. Die gemeinschaftliche Arbeit stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl.Fortschritte können besser eingeordnet werden..... Sprachübungen... werden zu einem festen Bestandteil im Alltag.“

Ziele des Trainings

Kindbezogene Ziele	Elternbezogene Ziele
<ul style="list-style-type: none">• Einblick in die Lautstruktur• Freude im Umgang mit der Sprache• Förderung der phonologischen Bewusstheit• Vorbeugung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none">• Wissensaneignung über Sprachentwicklung der Kinder• Aneignung und Einübung der Sprachübungen• Erarbeitung und Stärkung der Erziehungskompetenz• Fördern der Eltern-Kind-Beziehung

Struktur und Aufbau



Struktur der Elternkurse

**Sprachbezogene
Grundlagen vermitteln**

- Sprachentwicklung
- Reimerkennung
- Silbentrennung
- Anlaute hören
- Lautzusammensetzung
Phonemsynthese

**Eltern-Kind-Interaktion
Erziehungskompetenz
stärken**

- Loben
- Wirkungsvolle
Aufforderungen stellen
- Sensibilisierung für
Faktoren, die die
Motivation von Kindern
beeinflussen

Kurseinheiten für die Eltern

- **Elternkurs 1 – Einführung:**

Es wird theoretisches Wissen über die Sprachentwicklung gegeben und über Grundlagen einer positiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kind gesprochen.

- **Elternkurs 2 – Reimerkennung:**

Beim Reimen lernen die Kinder Ähnlichkeiten in der Lautstruktur (d. h. wie ein Wort klingt) zu erkennen und selber anzuwenden.

- **Elternkurs 3 – Silbentrennung:**

Sätze und Wörter können in kleine Einheiten zerlegt werden wie „Lam – pe“, dies dient zur Vorbereitung der nächsten Übungen.

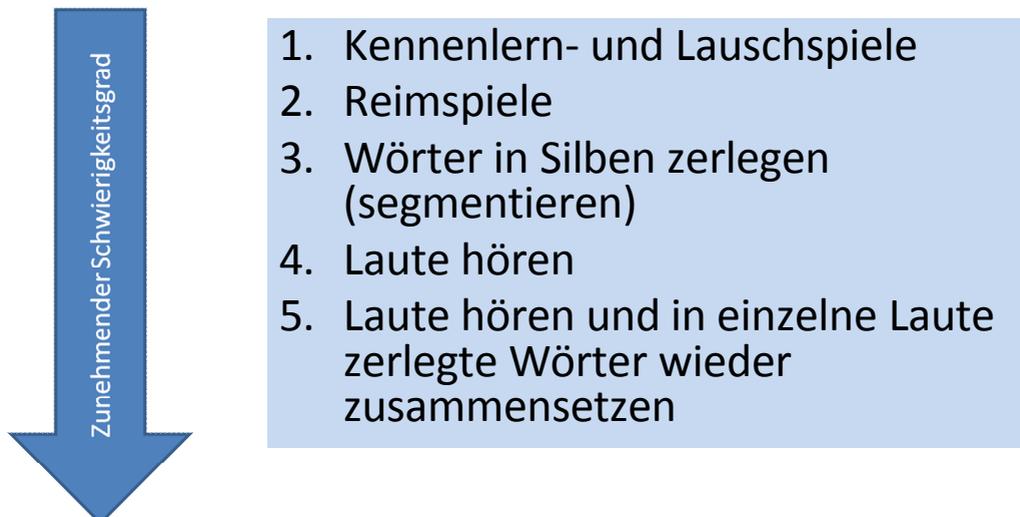
- **Elternkurs 4 – Anlaute hören:**

Die Kinder lernen anhand der Vokale, die Anlaute zu erkennen und zu unterscheiden, beispielsweise zu hören, dass ein Wort mit einem „A“ wie „Ameise“ beginnt.

- **Elternkurs 5 – Lautzusammensetzung (Phonemsynthese):**

Die einzelnen Laute unserer Sprache müssen zu einem sinnvollen Wort oder Satz zusammengesetzt werden. Mit den Kindern wird eingeübt, einzelne Laute zu einem Wort zusammenzusetzen (z.B. „Au-t-o“ wird zu „Auto“).

Übersicht der Inhalte der Kinderzeit



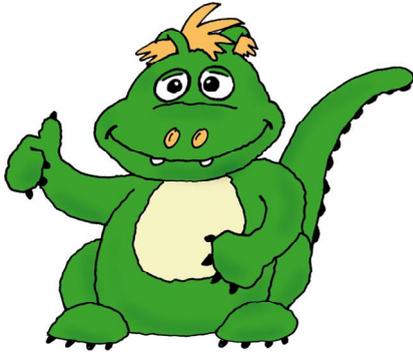
5 Wochen, 6 Tage, 30 Min= 900 Min
Zeit für Kinder!



Methodisches Vorgehen der „Kinderzeit“

- Die Kinderzeit findet an sechs Tagen der Woche statt.
- Für die ersten 15 Minuten wählen die **Eltern** aus dem Übungsrepertoire aus.
- Für die weiteren 15 Minuten überlegen sich die **Kinder**, was sie mit ihrem Elternteil tun möchten.

Leitfigur des Programms:



- Drache Lobo
- Kommt von seinem Planeten Globo auf die Erde
- Bittet die Kinder, ihm die Sprache beizubringen....

- Leitfigur
- Präsenz in jeder Übung
- Rahmenhandlung
- Identifikation
im Hinblick auf:
Schwierigkeiten
Fortschritte

1. Übungswoche

Ziele

In der ersten Übungswoche steht das Kennenlernen der Figur Lobo im Vordergrund. Zudem wird mit Lauschspielen und kleinen Geschichten das genaue Zu- und Hinhören geübt. Dies dient als Vorbereitung für die weiteren Trainingsinhalte.

Tabelle 1: Übersicht der Inhalte in der ersten Kinderzeitwoche

	Loboaufgabe	Material	Seite
1. Tag	Loboaufgabe 1 „Besprechen der Kinderzeit und Gestaltung eines Türschilds“	• Arbeitsblatt 1: Türschild	2
2. Tag	Loboaufgabe 2 „Geschichte von Lobo vom Globo vorlesen“		3
3. Tag	Loboaufgabe 3 „Geschichte von Lobos Abenteuern im Zoo vorlesen“		7
4. Tag	Loboaufgabe 4 „Globo-Klatsch“		12
5. Tag	Loboaufgabe 5 „Lobos Lauschspiel“	• Verschiedene Gegenstände und Materialien mit denen man Geräusche erzeugen kann: Topf, Papier zerreißen etc.	13
6. Tag	Loboaufgabe 6 „Ausmalbild“	• Arbeitsblatt 2: Lobo-Ausmalbild	14

2. Übungswoche: Reimen

Ziele

In der zweiten Woche liegt der Fokus auf dem Thema Reimen. Um Reime erkennen zu können, ist es erforderlich, den Klang der Sprache zu beachten. Den Kindern wird verdeutlicht, dass ein Wort nicht nur einen bestimmten Inhalt und eine Bedeutung, sondern auch eine bestimmte Form hat. Auf diesem Weg wird das Verständnis der Kinder für die Struktur von Wörtern gefördert. Die Kinder lernen, dass es Wörter gibt, die sich fast gleich anhören, obwohl sie eine unterschiedliche Bedeutung haben. Die Reimfähigkeit der Kinder wird in zweifacher Hinsicht geübt. Einerseits geht um die Fähigkeit, Reimpaare zu erkennen, andererseits wird geübt, Reime selber zu produzieren.

Tabelle 3: Übersicht der Inhalte in der zweiten Kinderzeitwoche

	Loboaufgabe	Material	Seite
1. Tag	Loboaufgabe 7 „Lobos Ähnlichkeitsspiel“	• Arbeitsblatt 3: Schilder (Schild gleich/ Schild verschieden)	16
2. Tag	Loboaufgabe 8 „Lobo findet gereimte Worte“	• Bildkarten (siehe Kasten 7)	18
3. Tag	Loboaufgabe 9 „Globo-Memory“	• Bildkarten (siehe Tab. 5)	20
4. Tag	Loboaufgabe 10 Geschichte „Lobos wundersames Reimabenteuer“		21
5. Tag	Loboaufgabe 11 „Lobos Reimhüpf“	• Bildkarten (siehe Tab. 6) • DIN A5-Bildkarten (siehe Tab. 6)	24
6. Tag	Loboaufgabe 12 „Hast du noch mehr Reimworte für Lobo?“		25

2. Woche: Darstellung des systematischen Aufbaus der Kinderzeit (exemplarisch)

Tag	Intention	Methoden
1	Aufmerksamkeit gezielt auf Sprache richten	Was klingt gleich? Was klingt verschieden? Dach-wach; Becher- Becher; Weg-Steg
2	Reime finden	Aus drei Bildern / Begriffen die beiden finden, die sich reimen (Bildkartenwahl)
3	Reimwörter finden	Memory-Spiel
4	Einer Erzählung aufmerksam zuhören, Reimwörter heraushören Neue Reime bilden	Erzählen, Vorlesen, Dialogisches Nacherzählen
5	Reimpaare durch Hüpfen zu einem entsprechenden Bild auf dem Boden verbinden	Hüpfspiel mit Hilfe von Bildkarten



Wirksamkeitsüberprüfung

- Varianzanalyse (Gruppenvergleiche) mit Messwiederholungen
- Messung durch BISC

Ergebnisse:

- Gruppenvergleiche zeigen signifikant positive Veränderungen über die Zeit an, Kinder verbesserten ihre Leistungen in BISC vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt.
- Rückgang der Risikopunkte im BISC besonders in der Fördergruppe

Materialien:

- Schriftliche Handreichung
 - Zusammenfassung Sprachentwicklung (S. 11-39)
 - Einbindung der Eltern in Fördermaßnahmen (S. 40 ff)
 - Konzeption der elternbasierten Förderung (S. 45 ff)
 - Exakte Textvorlagen und Anleitungen, sowohl zum Elterntraining als auch zur Kinderzeit
- CD-Rom mit allen Materialien zur „Kinderzeit“ und Handzetteln / Übersichten zum Elterntraining
- Materialbuch (Bildkarten)

Petermann u.a.: Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter - Eine Einführung

Das vorliegende Trainingsprogramm richtet sich an vier- bis sechsjährige Kinder und intendiert, die phonologische Bewusstheit zu fördern. Das Training ist in einen Rahmenhandlung mit der Figur „Lobo“ eingebettet. Ein kleiner grüner Drache ist aufgrund eines Vulkanausbruchs auf seinem Planeten „Globo“ auf die Erde gefallen. Weil Lobo die Sprache der Menschen nicht versteht, bittet er die Kinder, ihm dabei zu helfen, die Sprache zu lernen - eine Identifikationsfigur für Kinder, die sich mit allen ihren Möglichkeiten und Schwierigkeiten auf dem Weg des sprachlichen Lernens befinden.

Das Besondere an diesem Programm ist es, dass die Eltern als die entscheidend wirksamen Partner ihrer Kinder selbst diesen Förderprozess in die Hand nehmen, auf den sie in den entsprechenden Elternkursen vorbereitet werden.

Prof. Dr. phil Franz Petermann, Lehrstuhl für klinische Psychologie und Diagnostik an der Universität Bremen, ist bekannt durch seinen Ansatz zum Training mit aggressiven Kindern (2008) und seine Veröffentlichungen zum Themenkreis Elternberatung und Elterntraining.

Die Ziele des Trainingsprogramms sind auf zwei unterschiedliche, inhaltlich jedoch zusammenhängende Dimensionen ausgerichtet:

Zum einen auf die sprachlichen Förderaspekte mit dem Schwerpunkt der phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten - vergleichbar mit dem Ansatz des Würzburger Trainings (Küspert u.a. 2003), zum andern auf die Akzentuierung der Kommunikation und Interaktion von Eltern und Kindern sowie auf die Stärkung der Erziehungskompetenz in den - in diesem Kontext - relevanten Bereichen der Verstärkung/ des Lobens, der wirksamen Formen, Aufforderungen an Kinder zu stellen und der Aufrechterhaltung der Motivation durch Bewusstwerden von Faktoren, die die Motivation beeinflussen.

Eltern beeinflussen als direkte Bezugspersonen naheliegender Weise die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder. Im Rahmen dieses elternbasierten Trainingsprogramms werden Eltern geschult, ihre Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren **präventiv** zu begleiten und zu fördern, schon bevor Probleme beim Kind erkennbar sind. Daher richtet sich dieses Programm grundlegend an alle Kinder dieser Altersspanne und ihre Eltern.

Die damit verbundene Ausrichtung, die elterliche Erziehungskompetenz zu stärken, das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen Kindern und Eltern zu optimieren, soll diejenigen Haltungen und Verhaltensweisen von Eltern aufbauen und unterstützen, welche die Entwicklungspotentiale von Kindern optimal fördern. Risiken auf der Elternseite, die zu Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Kindern oder bei den Kindern zu Entwicklungsproblemen führen können, sollen vermieden oder verhindert werden. Sprachliche Förderung wird durch dieses Trainingsprogramm zumindest über einen fixierten Zeitraum zu einem festen Bestandteil des Alltags einer Familie.

Daher wird zwischen kindbezogenen und elternbezogenen Zielen unterschieden:
Kindbezogene Ziele:

- Einblick in die Lautstruktur
- Freude im Umgang mit der Sprache
- Förderung der phonologischen Bewusstheit
- Vorbeugung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Elternbezogene Ziele:

- Wissensaneignung über Sprachentwicklung der Kinder
- Aneignung und Einübung der Sprachübungen
- Erarbeitung und Stärkung der Erziehungskompetenz
- Fördern der Eltern-Kind-Beziehung

Der Trainer (pädagogische Fachkräfte oder Psychologen) hat in seiner Rolle und Funktion im Rahmen dieses Programms die Aufgaben,

- Basiswissen über die Sprachentwicklung von Kindern zu vermitteln
- die Übungen vorzustellen und zu trainieren, die Eltern mit ihren Kindern durchführen sollen
- Erziehungsrelevante Kompetenzen zu vermitteln und einzuüben.
- Das „Lobo vom Globo“ - Training teilt sich in zwei Bereiche auf: die des Elternkurses und die Übungen mit dem Kind, die in der „Kinderzeit“ durchgeführt werden. In den Elternkursen werden jede Woche Übungen für die Kinder erarbeitet und der theoretische Hintergrund zu diesen vermittelt. Zu Beginn des Elternkurses werden Kenntnisse zur kindlichen Sprachentwicklung vermittelt. Im weiteren Verlauf werden Themen aus dem Bereich der Erziehungskompetenz aufgegriffen, die mit den Eltern in Kleingruppen erarbeitet werden.
- Die Inhalte der Kinderzeit befassen sich jede Woche mit einem übergeordneten Thema. In jeder Woche werde sechs verschiedene Übungsspiele zu dem jeweiligen Themenbereich erarbeitet, zum Beispiel reimen, Silben segmentieren, Anlaute erhören und in Laute zerlegte Wörter wieder zusammensetzen.
- Die Elternkurse haben somit die Aufgabe, sprachbezogene Grundlagen zu vermitteln (Sprachentwicklung, Reimerkennung, Silbentrennung, Anlaute hören, Lautzusammensetzung/Phonemsynthese) und Schritte zur Entfaltung und Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz zu gehen.
- So soll den Eltern z.B. bewusst werden, dass das „detaillierte Loben“ dazu führt, dass Kinder lernen und die Erfahrung machen, selbst etwas bewirken und schaffen zu können, da beim „detaillierten Lob“ der Erwachsene genau beschreibt, was genau das Kind gut gemacht hat.
- Eltern sollen sich bewusst machen, dass eine Vielzahl von Punkten berücksichtigt werden sollte, um wirksame Aufforderungen zu stellen (Bereitschaft zur Durchsetzung; Aufmerksamkeit als Basisvoraussetzung; keine Frage oder Bitte, sondern nachdrückliche Klarheit; positive Formulierung). Da vor allem die beiden letzten Wochen eine besondere inhaltliche Herausforderung darstellen, sollen vor allem auch Faktoren bedacht werden, die das Aufrecht-Erhalten einer Motivation begünstigen.

Die sprachförderrelevanten Inhalte der Kurseinheiten lauten:

Elternkurs 1 - Einführung:

- Es wird theoretisches Wissen über die Sprachentwicklung gegeben und
- über Grundlagen einer positiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kind gesprochen.

Elternkurs 2 - Reimerkennung:

- Beim Reimen lernen die Kinder Ähnlichkeiten in der Lautstruktur (d. h. wie ein Wort klingt) zu erkennen
- und selber anzuwenden.

Elternkurs 3 - Silbentrennung:

- Sätze und Wörter können in kleine Einheiten zerlegt werden wie „Lam - pe“, dies dient zur Vorbereitung
- der nächsten Übungen.

Elternkurs 4 - Anlaute hören:

- Die Kinder lernen anhand der Vokale, die Anlaute zu erkennen und zu unterscheiden, beispielsweise
- zu hören, dass ein Wort mit einem „A“ wie „Ameise“ beginnt.

Elternkurs 5 - Lautzusammensetzung (Phonemsynthese):

- Die einzelnen Laute unserer Sprache müssen zu einem sinnvollen Wort oder Satz zusammengesetzt werden.
- Mit den Kindern wird eingeübt, einzelne Laute zu einem Wort zusammenzusetzen (z.B. „Au-t-o“ wird zu „Auto“).

Die Aufgabenstellungen der einzelnen Übungswochen sind hinsichtlich eines zunehmenden Schwierigkeitsgrades angeordnet:

1. Kennenlern- und Lauschspiele
2. Reimspiele
3. Wörter in Silben zerlegen (segmentieren)
4. Laute hören
5. Laute hören und in einzelne Laute zerlegte Wörter wieder zusammensetzen

Allein schon das Strukturmerkmal der „Kinderzeit“ dürfte auch ohne jede sprachförderliche Intention - eine positive Auswirkung auf die Eltern- Kind-Interaktion besitzen, wenn es systematisch gelingt, diese 900 Minuten insgesamt in kleinen, regelmäßigen Einheiten Kindern zu eröffnen.

Die Kinderzeit ist wie folgt gestaltet:

Die Kinderzeit findet an sechs Tagen der Woche statt. Für die ersten 15 Minuten wählen die Eltern aus dem Übungsrepertoire aus. Für die weiteren 15 Minuten überlegen sich die Kinder, was sie mit ihrem Elternteil tun möchten.

Die Leitfigur „Lobo“ ist in jeder Kinderzeit präsent und rahmt die einzelnen Übungssequenzen. Der Kleine Drache Lobo kommt von seinem Planeten Globo auf die Erde und bittet die Kinder, ihm die Sprache beizubringen. Dieser Drache bildet für die Kinder eine Identifikationsfigur im Hinblick auf Schwierigkeiten und Fortschritte im Spracherwerb.

In der ersten Übungswoche steht das Kennenlernen der Figur Lobo im Vordergrund. Zudem wird mit Lauschspielen und kleinen Geschichten das genaue Zu- und Hinhören geübt. Dies dient als Vorbereitung für die weiteren Trainingsinhalte.

In der zweiten Woche liegt der Fokus auf dem Thema Reimen. Um Reime erkennen zu können, ist es erforderlich, den Klang der Sprache zu beachten. Den Kindern wird verdeutlicht, dass ein Wort nicht nur einen bestimmten Inhalt und eine Bedeutung, sondern auch eine bestimmte Form hat. Auf diesem Weg wird das Verständnis der Kinder für die Struktur von Wörtern gefördert. Die Kinder lernen, dass es Wörter gibt, die sich fast gleich anhören, obwohl sie eine unterschiedliche Bedeutung haben. Die Reimfähigkeit der Kinder wird in zwei-

facher Hinsicht geübt. Einerseits geht um die Fähigkeit, Reimpaare zu erkennen, andererseits wird geübt, Reime selber zu produzieren.

Die exemplarische Darstellung der Inhalte und Methoden zum Themenkreis „Reimen“ in der 2. Woche lässt sichtbar werden, wie hier - gestuft nach „Schwierigkeitsgraden“ - unterschiedliche Methoden zur Annäherung an dieses sprachliche Phänomen genutzt werden: von der ersten Aufmerksamkeit durch genaues Hinhören hin zum Einbezug des gesamten Körpers in die jeweiligen Entdeckungswege.

Die Aussagen zur Wirksamkeitsüberprüfung beziehen sich auf die erste Fassung dieses Programms. Die modifizierte, aktuell in diesem Buch beschriebene Fassung befindet sich momentan in einer Wirksamkeitsüberprüfung. Durch Gruppenvergleiche (Fördergruppe, Kontrollgruppe) mit Messwiederholungen zu Beginn und zum Abschluss des Förderprozesses mit Hilfe des BISC konnte festgestellt werden, dass Gruppenvergleiche signifikant positive Veränderungen über die Zeit anzeigen und Kinder ihre Leistungen in BISC vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt verbesserten. Besonders in der Fördergruppe war ein Rückgang der Risikopunkte im BISC zu verzeichnen.

Neben einer schriftlichen Handreichung besteht das Materialpaket aus einer CD-Rom mit allen Materialien zur Kinderzeit und Handzetteln/Übersichten zum Elterntraining sowie aus einem gesondert zu beschaffenden Materialband mit den erforderlichen Bildkarten.

Literatur

Petermann, F., Fröhlich, L., Metz, D. & Koglin, U. (2010): *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter, Das Lobo-Programm*. Göttingen

B. Rodrian: Elternttraining Sprachförderung - Theoretische Einordnung

Rodrian hebt hervor, dass es in der Spracherwerbsforschung unterschiedliche Erklärungsansätze gibt, die jedoch in folgenden Voraussetzungen übereinstimmen:

1. **internale** Merkmale (personenspezifisch), die kaum beeinflussbar sind:
 - Sprachunspezifische, kognitive Voraussetzungen und
 - sprachspezifische Voraussetzungen sowie
2. **externale** Merkmale (Umweltanteil), die beeinflussbar sind:
 - soziale Voraussetzungen (vgl. Rodrian 2009, S. 16).

Die verschiedenen Ansätze zur Erklärung des Spracherwerbs werden in der Literatur häufig polarisierend wiedergegeben. Die aktuelle Spracherwerbsforschung unterstreicht die Koexistenz verschiedener Ansätze. Demnach ist Sprache ein emergentes Entwicklungsprodukt, das aus dem Zusammenspiel von kindspezifischen Fähigkeiten (internale Merkmale) und Umweltfaktoren (externale Merkmale) hervorgeht. Emergenzmodelle suchen einen Konsens zwischen *nativistischen Ansätzen* (Schwerpunkt auf angeborenen Fähigkeiten) und *interaktionistischen Ansätzen* (Schwerpunkt auf Umweltanteil) (vgl. ebd., S.16).

Rodrian legt in ihrem Buch „Elternttraining“ den Fokus auf die *soziale Komponente* (kontextbezogene Merkmale) und leitet davon Inhalte für die Sprachförderung ab. Das von Rodrian entwickelte „Elternttraining Sprachförderung“ richtet sich an Eltern von (Vor-) Schulkindern ohne Auffälligkeiten im Sinne einer **Prävention** bzw. an Eltern, deren Kinder **bereits Auffälligkeiten** zeigen. Themenschwerpunkt ist die Sprachförderung, dieser wird ergänzt mit Inhalten zu **Erziehung, Lernen und kindlichem Verhalten**.

Für den Spracherwerb ist eine optimale Passung nötig zwischen inneren Mechanismen und den äußeren Lebensbedingungen. Neben personenspezifischen Merkmalen spielt eine interaktive Umwelt im Sinne eines externen Verstärkungs- und Unterstützungssystems für den erfolgreichen Spracherwerb eine wesentliche Rolle. Neben der Erzieherrolle stellen die Eltern eine wertvolle Ressource für eine gezielte Förderung dar. Rodrian fasst zusammen: „Es sind die Eltern, die eine bedeutende Rolle für die Interaktionsregulation in der frühen Kindheit spielen. Es konnte nachgewiesen werden, dass der **Blickkontakt** und das kontingente Verhalten (schnelle Reaktion) der Eltern die Bearbeitung der weiteren **Entwicklungsaufgaben bestimmen**. Falls unter erschwerten Bedingungen (z.B. Kinder mit besonderem Förderbedarf oder ungünstigen Familien- und Lebenssituationen) das intuitive Elternverhalten nicht ausreicht, kann das **Elternverhalten optimiert** werden“ (ebd., S. 16).

Rodrian geht davon aus, dass für eine langfristig effiziente Stärkung des Kindes die Kooperation zwischen Eltern und Fachleuten (Lehrer, Erzieher, Therapeuten) nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig ist. Fachkräfte müssen ihre Arbeit auf das System Familie ausdehnen. Rodrian sieht die Herausforderung darin, die Bedingungen für eine wertvolle Zusammenarbeit herzustellen und eine Passung von Inhalten, Kind, Eltern und Pädagogen zu finden.

Forschungsergebnisse belegen die Notwendigkeit einer längerfristigen Elternbegleitung sowie die institutionelle Verankerung des Elterntrainings, da ein einmaliges Beratungsgespräch

keine wesentlichen Veränderungen im Sprach- und Kommunikationsverhalten der Mütter ergibt (vgl. ebd., S.31). „Die verschiedenen Förderprogramme (...) brachten den Nachweis, dass eine wirksame und nachhaltige **Förderung erst dann** gesichert ist, wenn sie von der gut angeleiteten, motivierten und **selbstaktiven Mutter** durchgeführt wird“ (Bronfenbrenner 1974 nach Kerkhoff 1982, S. 160; Hervorh. d. Autorin; ebd., S. 69).

Literatur:

Kerkhoff, W. (1982): Der Terminus: Eltern als Ko-Therapeuten. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihr Nachbargebiete* 2. München, S. 159-163

Rodrian, B. (2009): *Elterntraining Sprachförderung. Handreichung für Lehrer, Erzieher und Sprachtherapeuten*. München

Rodrian, B. (2009): Elterntaining Sprachförderung

Entstehungshintergrund

- Entwickelt am sonderpädagogischen Förderzentrum München-Dachau 2004/2005
- Seitdem jährlich wiederholt, weiterentwickelt und evaluiert

Rodrian, B. (2009): Elterntaining Sprachförderung

Zielgruppen

- Eltern v. Kindern im sonderpädagogischen Vorschulbereich
- Eltern v. Kindern an Förderschulen/Sprachheilschulen
- Eltern v. Kindern in der Regelgrundschule
- Eltern v. Kindern im Regelkindergarten

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Ziele des Elterntrainings

- Bewusstmachung intuitiver Verhaltensweisen
- Stärkung entwicklungsfördernder Verhaltensweisen
- Minimierung hemmender Verhaltensweisen

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Gruppengröße

- 7 bis 12 teilnehmende Familien (Vater und/oder Mutter)

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Leitung des Elterntrainings

- Sprachheilpädagogen
- (Sonderschul-) Lehrer
- Heilpädagogen



Nach entsprechender
Fortbildung und/oder
Hospitation

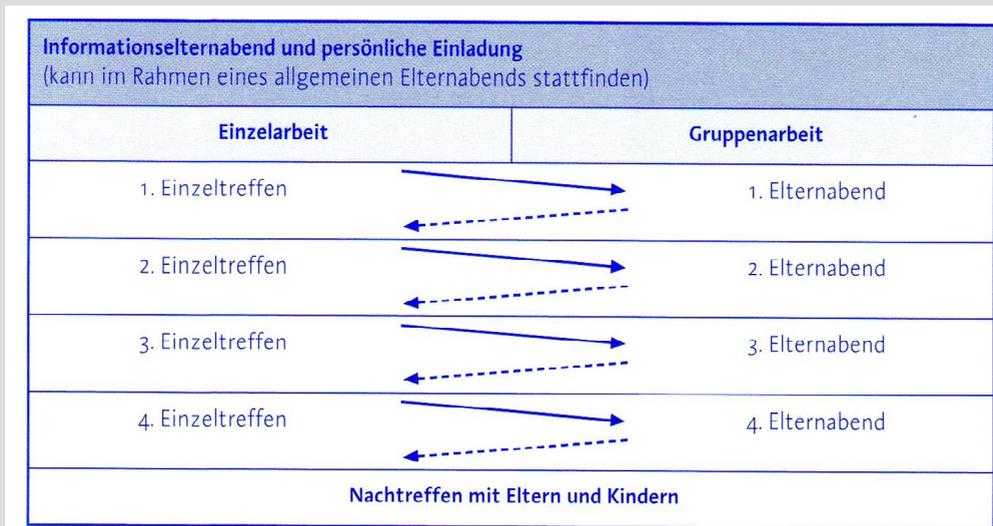
Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Elemente des Elterntrainings

- Elternabende
- Einzeltreffen
- Schriftliche Instruktion der Eltern (Elternmappe)

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Zeitlicher Ablauf



Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Elternabend

- Dauer: ca. 90 Minuten
- Ritualisierter Ablauf:
 - Begrüßung
 - Blitzlicht, Gelegenheit für Fragen und Rückmeldungen
 - Ggf. Wiederholung der Inhalte aus dem vorangegangenen Elternabend
 - Präsentation des neuen Themas und erstes praktisches Üben in der (Klein-)Gruppe
 - Aushändigung der schriftlichen Zusammenfassungen und des Übungsmaterials für zu Hause
 - Schlussrunde (Klärung von Wünschen, Fragen, Befindlichkeiten)

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

1. **Elternabend:**

Spracherwerb u. Sprachstörungen

- Wie lernen Kinder sprechen? (Sprachbaum nach Wendlandt)
- Zeitlicher Ablauf der (normalen) Sprachentwicklung
- Die Bedeutung des Hörens für die Sprachentwicklung
- Störungen der Sprache und des Sprechens
- Ursachen von Sprach- und Sprechstörungen

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

2. **Elternabend:**

Sprachförderliches Verhalten

- Allgemeine Hinweise zur Bedeutung des familiären Umfelds für die Sprachentwicklung
- Sprachförderliche Grundhaltung; 12 sprachförderliche Verhaltensweisen
- Sprachhemmende Verhaltensweisen von Eltern
- Typische Elternfragen: Bedeutung negativer Sprachvorbilder, sprachförderliches Spielmaterial, Einfluss von Medien
- Hinweise zur Sprachtherapie, zu Fachleuten und Institutionen für Sprachtherapie in der Region; Finanzierungsfragen

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

3. Elternabend:

Beziehungsfördernde Gesprächsführung

- Grundlagen der Kommunikation (sprachliche und nicht sprachliche Botschaften)
- Das Vier-Seiten-Modell der Kommunikation nach Schulz von Thun
- Das aktive Zuhören
- Die Ich-Botschaft

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

4. Elternabend:

Sprache, Lernen und Verhalten

(Dieser Elternabend richtet sich insbesondere an Eltern von Schulkindern.)

- Wie funktioniert Lernen? Bedeutung von Erfolg/Misserfolg und Belohnung/Strafe
- Wie kommt es zu Lernproblemen?
- Elterliche Verhaltensweisen, die kindliches Lernen begünstigen
- Hilfestellung beim Lernen
- Elterliches Verhalten bei Machtkämpfen
- Gespräche mit dem Kind führen

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Methodische Gestaltung der Elternabende

- Vertrauensvolle Atmosphäre
- Vielfältige und ansprechende...
 - Methoden: Blitzlicht, Rollenspiele, Übungen
 - Sozialformen: Plenum, Einzel-, Partner- u. Kleingruppenarbeit
 - Medien: Texte, Fallbeispiele, Videosequenzen, Power-Point-Präsentationen

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

➔ Ziele:

- Diagnostik des kindlichen Sprachverhaltens
- Analyse der Eltern-Kind-Interaktionen
- Nachbesprechung der Elternabende u. Hausaufgaben
- Beratung und Anleitung der Eltern

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

➔ Ablauf

- Klärung individueller Anliegen der Eltern und von Fragen zu den Elternabenden
- Gestaltung und Auswertung einer ca. 15-minütigen Eltern-Kind-Interaktion
- Rückmeldung zu Eltern-Kind-Interaktionen
- Vereinbarung von Zielen
- Einüben und Reflektieren neuer Handlungsweisen
- Anregungen für Hausaufgaben

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

➔ Gestaltung einer Eltern-Kind-Interaktion (Dauer: ca. 15 Min.)

- Situation beim freien Spiel
- Leistungssituation (z.B. Kopfrechnen bei Schulkindern)
- Planungsgespräch (z.B. Aktivität am Wochenende mit Kindern planen)
- Problemgespräch
(nach ca. 3 Min. wechselt die Moderatorin zum nächsten Thema)

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

→ Auswertung d. Eltern-Kind-Interaktion

Unterschiedliche Verfahren stehen z. Verfügung:

- Gesamteinschätzung mithilfe d. Screening-Vordrucks
- während der Eltern-Kind-Interaktion
- nachträglich anhand d. Videoaufzeichnung
- Vertiefte Auswertung

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

→ Auswertung d. Eltern-Kind-Interaktion

Kriterien für die Auswertung:

- Sprachvorbild Mutter/Vater (Artikulation, Wortschatz, Satzbau)
- Kindliche Äußerung (Artikulation, Wortschatz, Satzbau)
- Reaktion auf kindliche Äußerung (nonverbal, verbal)

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

→ Rückmeldung zu den Interaktionsthemen

- Eltern äußern sich zuerst zu den Situationen
- Moderator teilt seine Eindrücke mit

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

→ Vereinbarung von Zielen

Gemeinsame Erarbeitung von 2 bis 3 Zielen, die in der Elternmappe festgehalten werden.

Beispiel: „*Ich achte darauf, dass mein Kind mich anschaut, wenn ich Wichtiges mit ihm kläre.*“

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

- ➔ Einüben und Reflektieren neuer Handlungsweisen
- Moderator demonstriert neue Handlungsweisen im Umgang mit dem Kind (Eltern schauen zu)
- Eltern erproben die neue Handlungsweise (Moderator zieht sich zurück)

Rodrian, B. (2009): Elterntraining Sprachförderung

Einzeltreffen

- ➔ Reflexion der neuen Handlungsweisen:

*„Wie ist die Umsetzung gelungen? Was war leicht/schwierig?
Wie hat das Kind reagiert?“*

Rahmenbedingungen und Merkmale des Elterntrainings³⁶

	Elterntaining Sprachförderung
An welche Eltern richtet sich das Angebot?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ für Eltern von Kindern im sonderpädagogischen Vorschulbereich und Schuleingangsbereich oder ◦ Eltern, die über das sonderpädagogische Beratungszentrum Unterstützung suchen ◦ Eltern von Kindern an Regelkindergärten und Grundschulen und ◦ in angepasster Form ebenso für Eltern mit Kindern im Frühförderbereich
Altersstufe der Kinder	<p>für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ im Vorschul- bzw. Grundschulalter ◦ in Frühförderalter
Aufbau	<p>A) Gesamtprogramm:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ ein Informationseleternabend zur persönlichen Einladung der Eltern (kann in einen regulären Elternabend integriert werden) ◦ Alternierend Gruppen- und Einzelarbeit: ◦ vier Elternabende mit jeweils 90 Minuten ◦ zwei bis vier Einzeltreffen mit Eltern und Kind jeweils 30 Minuten ◦ ein Nachtreffen (mit einer Gruppe, Eltern und Kinder) <p>B) verkürzte Version:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Umfang abhängig von der Themenwahl je nach Bedürfnissen der Teilnehmergruppe ◦ empfohlenes Mindestmaß: ein Elternabend kombiniert mit einem Einzeltreffen und einem Nachtreffen in der Gruppe
Kursdauer	<p>A) Durchführung des ganzen Programms: Betreuung über mehrere Monate (z.B. innerhalb eines Schuljahres)</p> <p>B) Durchführung einer verkürzten Version: Betreuungsdauer abhängig vom Umfang der gewählten Inhalte (ein Nachtreffen wird empfohlen)</p>
Gruppengröße	sieben bis zwölf teilnehmende Familien (Mutter und/oder Vater, in Absprache auch abwechselnd möglich)
Inhalt	<p>1. Indikation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Information, Prävention, Förderung <p>2. Inhalte:</p> <p>2.1 Elternabende:</p> <p>a) Sprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Sprachentwicklung ◦ Sprachstörung ◦ spezifische Sprachförderung <p>b) Interaktion/Kommunikation:</p>

³⁶ Rodrian, B. (2009): *Elterntaining Sprachförderung. Handreichung für Lehrer, Erzieher und Sprachtherapeuten*. München

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interaktionsverhalten in der Familie ◦ Kommunikationsverhalten <p>c) Lernen und Verhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ schulische Fragestellungen, z.B. Informationen zum Lernen allgemein, Gestaltung von Lernsituationen, Umgang in Konfliktsituationen <p>2.2 Einzeltreffen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ je nach Bedarf: Anamnese, Diagnostik ◦ Interaktionsanalyse ◦ Beratung ◦ Anleitung und Üben der förderlichen Strategien zu den Themen der Elternabende
Leitung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ moderiert von Sprachheilpädagogen ◦ Lehrerfortbildung zur Anwendung des Programms sinnvoll, einzelne Inhalte können nach Hospitation oder Fortbildung von (Sonderschul-)Lehrern oder von Heilpädagogen übernommen werden
Vernetzung der Inhalte	<p>Vernetzung der Kursinhalte mit</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Familienleben/Alltag ◦ Kindergarten ◦ Schule (Unterricht)

Tab. 1: Rahmenbedingungen des Elterntrainings

Rodrian, B. (2009): *Elterntaining Sprachförderung. Handreichung für Lehrer, Erzieher und Sprachtherapeuten*. München

Hinweis: Das Buch enthält eine CD-ROM mit Hinweisen und Materialien (Beobachtungsbögen, Elternbriefe, Informationstexte für Eltern, Powerpoint-Präsentationen, Kopiervorlagen) zur Durchführung der Elternabende und der Einzeltreffen.

Entstehungshintergrund des Elterntrainings

Das *Elterntaining Sprachförderung* ist aus der Elternarbeit im Sonderschulbereich hervorgegangen. Es wurde von B. Rodrian erstmals im Schuljahr 2004/2005 am sonderpädagogischen Förderzentrum München-Dachau durchgeführt und ist seitdem jährlich wiederholt und weiterentwickelt worden.

Adressaten des Konzeptes

„Das Elterntaining ist sowohl konzipiert für den Einsatz an Sprachheilschulen bzw. Förderschulen für die Unterstufe als auch für den schulvorbereitenden Bereich (SVE). Als (präventive) Informationsveranstaltungen können die Inhalte ebenso für die Regelgrundschule und den Regelkindergarten angeboten werden“ (Rodrian 2009, S. 69).

Ziele des Elterntrainings

Im Wesentlichen geht es beim Elterntaining um folgende drei Ziele:

1. „Bewusstmachung intuitiver Verhaltensweisen
2. Entwicklungsfördernde Verhaltensweisen stärken (maximieren)
3. Hemmende Verhaltensweisen abbauen (minimieren)“ (ebd., S. 71).

Gruppengröße

Rodrian betrachtet eine Gruppe von sieben bis zwölf teilnehmenden Familien (Vater und/oder Mutter) als zweckmäßig (vgl. ebd. S. 70).

Leitung des Elterntrainings

Das Elterntaining soll in erster Linie von Sprachheilpädagogen durchgeführt werden. Teile des Programms können nach Absolvierung einer Fortbildung und/oder Hospitation aber auch von (Sonderschul-)Lehrern und Heilpädagogen übernommen werden (vgl. ebd. S. 72).

Aufbau des Elterntrainings

Kennzeichnend für Rodrians Ansatz ist die Kombination der drei Hauptelemente *Einzeltreffen*, *Elternabend* und *schriftliche Instruktion der Eltern*.

Zeitlicher Ablauf des Elterntrainings

Die Vorstellung des Elterntrainings sowie die persönliche Einladung dazu sollte im Rahmen eines allgemeinen Elternabends der Förderschule oder des (heilpädagogischen) Kindergartens erfolgen.

„Je nach Umfang des Elterntrainings beginnt die eigentliche Arbeit mit einem Einzeltreffen, dem die Elternabende und mögliche weitere Einzeltreffen folgen. Die Elternabende finden wöchentlich oder jede zweite Woche statt, am besten an einem festen Wochentag und zu einer bestimmte Uhrzeit. Das Elterntaining sollte nach Möglichkeit mit einem gemeinsamen Nachtreffen mit den Eltern und Kindern enden. [...] Die Termine für die Einzeltreffen können individuell bestimmt werden“ (ebd. S. 82).

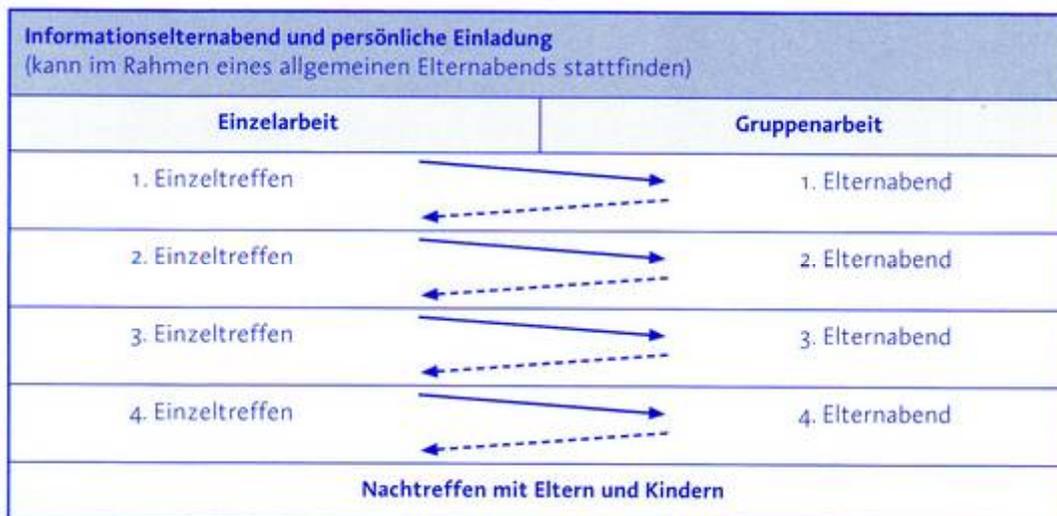


Abb. 1: Zeitlicher Ablauf des Elterntrainings (ebd., S. 82)

Elternabend

Im Rahmen des Trainingsprogramms finden vier ca. 90-minütige themengebundene Elternabende statt, deren Ablauf sich stark ähnelt:

- Begrüßung
- Blitzlicht, Gelegenheit für Fragen und Rückmeldungen
- Ggf. Wiederholung der Inhalte aus dem vorangegangenen Elternabend
- Präsentation des neuen Themas und erstes praktisches Üben in der (Klein-)Gruppe
- Aushändigung der schriftlichen Zusammenfassungen und des Übungsmaterials für zu Hause

→ Schlussrunde (Klärung von Wünschen, Fragen, Befindlichkeiten)

Inhalte der Elternabende

Die folgende Übersicht lässt erkennen, dass das Elterntaining nicht nur auf die Vermittlung sprachförderlicher Verhaltensweisen abzielt, sondern dass es sehr viel breiter angelegt ist und zugleich die Aspekte Beziehungsgestaltung, Erziehung und kindliches Lernen mit einbezieht.

Rodrian begründet dies mit der Annahme, dass effektive und nachhaltige Sprachförderung durch Eltern eine gute und vertrauensvolle Eltern-Kind-Beziehung voraussetzt (vgl. ebd., S. 69).

1. Elternabend: Spracherwerb und Sprachstörungen

1. Wie lernen Kinder sprechen? (Sprachbaum nach Wendlandt)
2. Zeitlicher Ablauf der (normalen) Sprachentwicklung
3. Die Bedeutung des Hörens für die Sprachentwicklung
4. Störungen der Sprache und des Sprechens
5. Ursachen von Sprach- und Sprechstörungen

2. Elternabend: Sprachförderliches Verhalten

1. Allgemeine Hinweise zur Bedeutung des familiären Umfelds für die Sprachentwicklung
2. Sprachförderliche Grundhaltung; 12 sprachförderliche Verhaltensweisen
3. Sprachhemmende Verhaltensweisen von Eltern
4. Typische Elternfragen: Bedeutung negativer Sprachvorbilder, sprachförderliches Spielmaterial, Einfluss von Medien
5. Hinweise zur Sprachtherapie, zu Fachleuten und Institutionen für Sprachtherapie in der Region; Finanzierungsfragen

3. Elternabend: Beziehungsfördernde Gesprächsführung

1. Grundlagen der Kommunikation (sprachliche und nicht sprachliche Botschaften)
2. Das Vier-Seiten-Modell der Kommunikation nach Schulz von Thun
3. Das aktive Zuhören
4. Die Ich-Botschaft

4. Elternabend: Sprache, Lernen und Verhalten

(Dieser Elternabend richtet sich insbesondere an Eltern von Schulkindern.)

1. Wie funktioniert Lernen? Bedeutung von Erfolg/Misserfolg und Belohnung/Strafe
2. Wie kommt es zu Lernproblemen?
3. Elterliche Verhaltensweisen, die kindliches Lernen begünstigen
4. Hilfestellung beim Lernen
5. Elterliches Verhalten bei Machtkämpfen
6. Gespräche mit dem Kind führen

Methodische Gestaltung der Elternabende

Bei der Gestaltung der Elternabende legt Rodrian Wert auf die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre und auf vielfältige Methoden, Sozialformen und Medien: Blitzlicht, Rollenspiele, Einzel-, Kleingruppen- und Partnerarbeit, Fallbeispiele, Powerpoint-Präsentationen mit ansprechender visueller Gestaltung, Videosequenzen der Einzeltreffen (nach Absprache mit den jeweiligen Eltern), Papier- und Bleistiftaufgaben (vgl. ebd., S. 73).

Einzeltreffen

„Die Einzeltreffen stellen eine wesentliche Ergänzung zu den Elternabenden dar und zielen durch die individuelle Arbeit auf eine nachhaltige Verankerung der Arbeit im familiären Alltag“ (ebd., S. 83).

Das Elterntaining sieht zwei bis vier Einzeltreffen mit Mutter und/oder Vater und dem Kind vor, die jeweils ca. 30 Minuten dauern (vgl. ebd., S. 73).

Die Einzeltreffen dienen der Diagnostik, der Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen, der Nachbesprechung von Elternabenden und Hausaufgaben sowie der Beratung und Anleitung von Eltern.

Das erste Einzeltreffen dient der Sammlung relevanter Informationen über das Kind und die Familie (ein entsprechender Fragebogen ist dem Buch und der CD-ROM zu entnehmen). Je nach Notwendigkeit sollten weitere diagnostische Daten mithilfe bekannter förderdiagnostischer Testverfahren ermittelt werden, wobei besonders auf den ESGRAF-Test und dessen Weiterentwicklung ESGRAF-R verwiesen wird (vgl. ebd., S. 85ff.).

Ablauf der Einzeltreffen

Von der Diagnostik im ersten Einzeltreffen abgesehen sind die Einzeltreffen gleich aufgebaut:

1. Klärung individueller Anliegen der Eltern und von Fragen zu den Elternabenden
2. Gestaltung und Auswertung einer ca. 15-minütigen Eltern-Kind-Interaktion
3. Rückmeldung zu Eltern-Kind-Interaktionen
4. Vereinbarung von Zielen
5. Einüben und Reflektieren neuer Handlungsweisen
6. Anregungen für Hausaufgaben

Gestaltung einer Eltern-Kind-Interaktion

Den Mittelpunkt der Einzeltreffen bilden die Gestaltung und Analyse einer ca. 15-minütigen Eltern-Kind-Interaktion, die - nach Möglichkeit - mit der Videokamera aufgezeichnet werden soll. Anhand dieser Aufzeichnung sollen der Ist-Zustand beobachtet, Ziele festgesetzt und neue Handlungsweisen eingeübt werden.

Der Moderator kann im Rahmen des Einzeltreffens den Eltern bestimmte förderliche Verhaltensweisen im Sinne des Modelllernens zeigen, worauf diese versuchen, dies selbst umzusetzen. Es folgt wiederum eine gezielte Rückmeldung des Moderators.

Hinsichtlich der Eltern-Kind-Interaktion werden den Eltern bestimmte Vorgaben in Form von „Aufgaben“ gemacht. Diese Aufgaben sollen aufschlussreiche Eltern-Kind-Interaktionen initiieren und Rückschlüsse zu den Themen *sprachförderliches* und *beziehungsförderndes Verhalten* sowie *Erziehung* und *Lernen* ermöglichen.

1. „Situation beim freien Spiel:

„Sie dürfen nun ein paar Minuten mit Ihrem Kind etwas spielen -entweder haben Sie etwas dabei oder hier habe ich etwas für Sie.“

2. Leistungssituation, z.B. Kopfrechnen bei Schulkindern:

„Welches Rechenthema und welcher Zahlenraum sind gerade aktuell? Rechnen Sie bitte ein paar Minuten mit ihrem Kind und versuchen Sie dabei, auch an seine Leistungsgrenze zu gehen.“

3. Führen eines gemeinsamen Planungsgespräches:

„Planen Sie mit Ihrem Kind eine gemeinsame Aktivität, z.B. etwas für heute Abend bzw. für das Wochenende.“

4. Führen eines Problemgespräches:

„Erinnern Sie sich an einen Konflikt bzw. lassen Sie Ihr Kind ein Problem von zuhause oder von der Schule auswählen. Schildern Sie den Konflikt oder versuchen Sie, gemeinsam mit Ihrem Kind eine Lösung zu finden“ (ebd. S. 87).

Nach etwa drei Minuten wechselt die Moderatorin zum nächsten Aufgabentyp.

Auswertung der Eltern-Kind-Interaktion

Für die Untersuchung der Eltern-Kind-Interaktion bieten sich drei verschiedene Auswertungsmöglichkeiten an, die sich hinsichtlich der Vorgehensweise und des erforderlichen Zeitaufwandes unterscheiden (vgl. ebd., S. 87 und CD-ROM, A) Durchführung Elterstraining, S. 26ff.):

a. *Vertiefte Auswertung der elterlichen Äußerungen auf der Grundlage des transkribierten Gespräches* (sehr zeitaufwendig!).

Dabei werden drei Kategorien näher untersucht:

1. Wertschätzung im Gespräch
2. Qualität der Elternsprache
3. Elternreaktion auf kindliche Sprache

b. *Gesamteinschätzung nachträglich* über Videoaufzeichnung mithilfe des Screening-Vordrucks

1. Sprachvorbild Mutter/Vater (Artikulation, Wortschatz, Satzbau)
2. Kindliche Äußerung (Artikulation, Wortschatz, Satzbau)
3. Reaktion auf kindliche Äußerung (nonverbal, verbal)

c. *Gesamteinschätzung während der Eltern-Kind-Interaktion* mithilfe des Screening-Vordrucks

1. Sprachvorbild Mutter/Vater (Artikulation, Wortschatz, Satzbau)
2. Kindliche Äußerung (Artikulation, Wortschatz, Satzbau)
3. Reaktion auf kindliche Äußerung (nonverbal, verbal)

Rückmeldung zu den Interaktionsthemen

An die Analyse der Interaktionssituationen durch den Moderator schließt sich die Beratung der Eltern an. Rodrian empfiehlt, die Eltern zunächst selbst äußern zu lassen, was ihnen an der Situation auffällt, „denn selbst erkanntes Verhalten hat die größte Chance auf Veränderung“ (ebd., CD-ROM, A) Durchführung Elterstraining, S. 40).

Vereinbarung von Zielen

Mithilfe einer Handreichung (vgl. ebd., CD-ROM, A) Durchführung Elterstraining, S. 41ff.) erarbeiten Eltern und Moderator zwei bis drei Förderziele, die schriftlich in der Elternmappe festgehalten werden (z. B. „*Ich achte darauf, dass mein Kind mich anschaut, wenn ich Wichtiges mit ihm kläre.*“).

Einüben und Reflektieren neuer Handlungsweisen

Auf der Basis der Beobachtungen und Förderziele werden die neuen Handlungsweisen praktisch umgesetzt. Dafür bieten sich folgende Möglichkeiten an:

1. Die Moderatorin und das Kind setzen die neue Handlungsmöglichkeit um, die Eltern sind Beobachter.
2. Die Eltern begeben sich mit den neuen Handlungsweisen wieder in die Situation, die Moderatorin zieht sich zurück.

Es schließt sich eine Reflexion an:

„Wie ist die Umsetzung gelungen? Was war leicht/schwierig? Wie hat das Kind reagiert?“
(ebd., CD-ROM, A) Durchführung Elternteraining, S. 40).

Interaktionsanalyse

Arbeitsauftrag:

1. Lesen Sie den Auszug einer Mutter-Kind-Interaktion zum Thema „Planungsgespräch“-
Transkription: Ausflug zum Jagdmuseum
2. Machen Sie sich Kurznotizen und bewerten Sie den Themenbereich „**Sprache**“ anhand des **Screenings zur Interaktionsanalyse** mit den Einschätzungen
 - gut
 - angemessen
 - mit Auffälligkeiten
 - mit deutlichen Schwächen.

<i>Dialog zwischen Mutter und Kind</i>	<i>sprachförderliche/-hemmende Verhaltensweisen</i>
<p>[...]</p> <p>85 T: Einführung</p> <p>86 M: Was es alles gibt, zum Anschauen?</p> <p>87 K: Da haben, wir so, manchmal so einen Angeltrick, da haben wir, da war so eine Angel, Holzangel, da war keine echte Fische, sondern Holzfische. Die können schwi, da habe ich ein paar angeln müssen. Welche. [...].</p> <p>88 M: Was hast du da gemacht? Das habe ich jetzt nicht verstanden, Andreas.</p> <p>89 K: Da musste ich Fische angeln.</p> <p>90 M: Bei der Ausstellung?</p> <p>91 K: Ja. Nur Ho, nur äh Holzfische. Das ist so ein kleiner Haken. So, so geht es so hoch.</p> <p>92 M: Ja. Und wie viele Fische hast du dann gefangen?</p> <p>93 K: Weiß ich gar nicht.</p> <p>94 M: Hast du welche erwischt?</p> <p>95 K: Ja.</p> <p>96 M: Ja? Und hat der Opa auch geangelt?</p> <p>97 K: Nein.</p>	

		Da gibt es keine echten Fi. Und warte mal. Trampolin hüpfen. Da wollten, haben mich welche festgemacht, aber ich wollte gar nicht.	
98	M:	Wo haben sie dich da festgemacht?	
99	K:	Bei so eine Leine.	
100	M:	Trampolin springen war das?	
101	K:	Ja, dass ich springen konnte.	
102	M:	Aha. Und der Michael, hat der das mitgemacht?	
103	K:	Nein. Nicht dabei.	
104	M:	War der nicht dabei? Nicht? Warst du mit dem Opa alleine?	
105	K:	Und mit dem Papa.	
106	M:	Und mit dem Papa. Aha	
		[...]	

Tab. 1: Auszug einer Mutter-Kind-Interaktion zum Thema „Planungsgespräch“ (s. Rodrian 2009, S. 92)

Screening zur Interaktionsanalyse

Interaktionsprotokoll mit Ableitung des Förderbedarfs

Name:

Datum:

			FÖRDERBEDARF	
1. SPRACHE	gut	angemessen	mit Auffälligkeiten	mit deutlichen Schwächen
1) Sprachvorbild Mutter/Vater: - Artikulation - Wortschatz - Satzbau				
2) Kindliche Äußerung: - Artikulation - Wortschatz - Satzbau				
3) Reaktion auf kindliche Äußerung: - nonverbal (allg. Haltung bei Fehlern) - verbal (Modellieren)				

Tab 2: Interaktionsprotokoll mit Ableitung des Förderbedarfs (s. Rodrian 2009, CD-ROM, KV Screening-Bögen, S. 2)

Vertiefte Auswertung und Anregungen zur Zielfindung

Arbeitsauftrag:

1. Zur Zielfindung werten Sie die Interaktion erneut aus, indem Sie sich mit drei Themenbereichen vertieft auseinandersetzen:
 - Wertschätzung im Gespräch (Inhalt),
 - Qualität der Elternsprache (Form) und
 - Elternreaktion auf die kindliche Sprache.
2. Analysieren Sie den Förderbedarf und formulieren Sie höchstens 3 Förderziele.

Erläuterungen zu den einzelnen Kategorien³⁷

Interaktion im engeren Sinne, Gesprächsverlauf, Inhalt:

1. Wertschätzung im Gespräch

1.1 Zeit/aktives Zuhören/Lob:

- Wird dem Kind Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet oder ist die Mutter/der Vater sprachlich oder auch körperlich abgewandt?
- Wird aktives Zuhören umgesetzt (Wahrnehmung der Gefühle des Kindes neben den Inhalten)?
- Wird das Kind gelobt?
- Wirkt die Gesprächsatmosphäre insgesamt als positiv und angenehm? (Sprachförderprinzip „Aufmerksames zuhören!“/2. Elternabend, aktives Zuhören/3. Elternabend)

1.2 Interesse/Eingehen:

- Wird dem Kind Interesse entgegengebracht?
- Werden seine sprachlichen Äußerungen interessiert aufgenommen?
- Wird auf seine Äußerungen, Meinungen, Ideen eingegangen?

1.3 Ermuntern für Gespräch/Meinung oder Lösung des Kindes erfragen/nachfragen:

- Wird das Kind zum Gespräch ermuntert?
- Wird es ermuntert, seine Meinung zu äußern und selbst Lösungen zu finden?
- Wird nachgefragt? (Sprachförderprinzip „Drücken Sie sprachlich aus, was Sie verstanden haben!“/2. Elternabend)

1.4 Beantworten/erklären:

- Werden die Fragen des Kindes beantwortet?
- Werden Sachverhalte oder auch eigene Gefühle erklärt und begründet?

³⁷ Motsch, H.-J. (1986): Zusammenarbeit mit Eltern sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: *Sonderpädagogik*. Berlin, S. 209-226

Rodrian, B. (2008): *Sprachförderung im familiären Alltag - ein Konzept aus Gruppenarbeit und Einzelarbeit*. Berlin

1.5 Verständnis zeigen:

- Wird Verständnis aufgebracht für die Probleme und Wünsche des Kindes?

1.6 Kindliche Impulse zulassen:

- Werden Impulse des Kinde auf nonverbaler(z. B. Handlungsimpulse) und auf verbaler Ebene zugelassen?
- Wird das Kind darin bestärkt?

1.7 Eigene Meinung anbieten, eigene Handlung kommentieren/Gesprächsprozess positiv voranbringen:

- Wird die eigene Meinung geäußert?
- Wird diese als Vorschlag geäußert?
- Wird die eigene Handlung kommentiert, um so ein sprachliches Vorbild zu präsentieren und den Gesprächsprozess positiv zu beeinflussen und voranzubringen?
(Sprachförderprinzip „Führen Sie Selbstgespräche!“/2. Elternabend)

Sprache im engeren Sinne, Form:

2. Qualität der Elternsprache

2.1 Aufmerksamkeit einfordern:

- Wird das Kind zur Aufmerksamkeit aufgefordert, wenn es abgelenkt ist?
- Wird selbst erst gesprochen und gehandelt, wenn man sich der Aufmerksamkeit des Kindes sicher ist? (Sprachförderprinzip „Schauen Sie Ihr Kind an!“/2. Elternabend)

2.2 Sprechtempo der Mutter/des Vaters:

- Spricht die Mutter/der Vater in einer ruhigen, angenehmen Weise?
- Ist das eigene Sprechtempo den Verständnisleistungen des Kindes angepasst?

2.3 Deutliches Sprechen der Mutter/des Vaters:

- Spricht die Mutter/der Vater klar und deutlich?

2.4 Eigene Äußerung korrekt (Artikulation/Semantik/Syntax):

- Sind die eigenen sprachlichen Äußerungen korrekt (bzgl. Aussprache, Wortschatz und Grammatik)?
- Kann die Sprache der Eltern als Sprachvorbild für das Kind bewertet werden?

2.5 Eigene Semantik/Syntax an kindliches Verständnis angepasst:

- Sind die eigene Wortwahl und der Satzbau, die Satzkomplexität dem kindlichen Verständnis angepasst?
- Ist die Aussprache sprachförderlich, stellen der Wortschatz und die grammatischen Strukturen eine Bereicherung für das Kind dar?
- Ist das Kind weder über- noch unterfordert? (Sprachförderprinzip „Seien Sie in Ihrer Sprache dem Kind eine Stufe voraus!“/2. Elternabend)

Sprache im engeren Sinne, Form:

3. Elternreaktion auf kindliche Sprache

3.1 Interesse auch an formal nicht korrekter Äußerung:

- Bleibt das Gespräch auf der Inhaltsebene, auch wenn das Kind eine sprachlich fehlerhafte Äußerung formuliert?
- Wird dem Kind gezeigt, dass man Interesse an dem hat, was es ausdrückt, dass man es verstanden hat? (Sprachförderprinzip „Nehmen Sie fehlerhafte Äußerungen unbefangen ein!“/2. Elternabend)

3.2 (Verbesserte) Wiederholung:

- Folgt einer fehlerhaften sprachlichen kindlichen Äußerung eine richtige, verbesserte Wiederholung?
- Wird die kindliche Äußerung vervollständigt, umgeformt?
- Geschieht dies in freundlichem Ton?³⁸ (Sprachförderprinzip „Bieten Sie eine verbesserte Wiederholung an!“/2. Elternabend)

3.3 Inhaltliche Erweiterung, parallel talking (kindliche Handlung/Gedanken verbalisieren):

- Wird die kindliche Sprachäußerung inhaltlich erweitert? („Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung“)
- Werden kindliche Absichten und Handlungen versprachlicht, werden diese parallel zu den kindlichen Handlungen geäußert?³⁹ (Sprachförderprinzip „Beschreiben Sie die Handlungen und Gefühle Ihres Kindes!“/2. Elternabend)

3.4 Kind greift Wiederholung der Mutter auf:

- Kann bereits beobachtet werden, dass das Kind unmittelbar (direkt im Anschluss an die elterliche Äußerung) oder mittelbar (etwas verspätet) die verbesserten Wiederholungen, Erweiterungen, Versprachlichungen der Mutter/des Vaters aufgreift? (2. Elternabend)

(vgl. Rodrian 2009, CD-ROM, A) Durchführung Elterntraining, S. 27-29)

³⁸ vgl. Dannenbauer, F. M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. 5. Aufl. München, Basel, S. 105-161; hier S. 154

³⁹ vgl. ebd.

Dialogisches Lesen - Allgemeines

Auch in Deutschland rücken die sprachlichen Kompetenzen von Kindern in den Fokus des Interesses. Besonders die Förderung von Kindern, die im Kindergarten Defizite in der Sprachentwicklung aufweisen, spielt eine wichtige Rolle. Das betrifft sowohl Kinder mit Deutsch als Erst- wie auch als Zweitsprache. Folgende Fragen werden dabei (in Anlehnung an die amerikanischen Vorarbeiten) aufgegriffen:

- Wie kann auf spielerische Art und Weise Sprache und somit auch die Vorläuferfähigkeiten für den späteren Schriftspracherwerb im Rahmen einer Literacy-Pädagogik gefördert werden?
- Wie können Defizite in der sprachlichen Entwicklung durch gemeinsame Bilderbuchbetrachtung und durch gemeinsames Vorlesen aufgefangen werden?

Die Antwort darauf kann im Konzept des Dialogischen Lesens („dialogic reading“) gefunden werden. Der Begriff wurde von Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca und Caulfield (1988)⁴⁰ geprägt und bezeichnet eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen Erwachsenem und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder ein anderes visuell ansprechendes Material (z.B. Fotos, Kataloge). An erster Stelle steht das Gespräch über das Buch, wobei der Inhalt bzw. Text zunächst eine eher nebensächliche Rolle spielt. Wichtig dagegen ist, dass das Kind - nicht der Erwachsene - zum Erzählenden der Handlung wird.

Dialogisches Lesen ist für alle Kinder, Eltern und Erzieher/innen geeignet, die Spaß an der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung und dem Vorlesen haben. Es stellt für alle Beteiligten eine große Bereicherung dar. Man nimmt sich Zeit füreinander und tritt in einen gemeinsamen Dialog.

Dialogisches Lesen ist für diejenigen Kinder besonders förderlich, die im Vorschulalter noch wenig Kontakt mit Büchern und Vorlesen hatten und dadurch häufig Defizite im sprachlichen und später auch im schriftsprachlichen Bereich zeigen. Auch beim Erlernen einer Zweitsprache kann diese Vorlesetechnik sehr hilfreich sein, da sich durch das Wiederholen und die Expansion kindlicher Aussagen neue Wörter festigen und Sprache in ihrem Kontext und mit ihren grammatikalischen Strukturen gelernt wird. Auch die Verknüpfung des Visuellen (Bilder) mit dem Auditiven (gehörte und gesprochene Sprache) erleichtern das Erlernen einer neuen Sprache.⁴¹

Beim klassischen Vorlesen liest die Erzieherin vor, die Kinder sollen gemeinhin still sitzen, das Buch anschauen und zuhören. Es gibt kaum Interaktion zwischen dem Vorleser und dem Kind, Fragen der Kinder stören den Leseprozess.

Beim dialogischen Vorlesen stehen die Interaktionen zwischen Erwachsenem und Kind im Mittelpunkt, es kommt zum Rollentausch. Das Kind wird angeregt, selbst die Geschichte zu erzählen, das Buch dient in erster Linie als Impuls zum Gespräch. Der Erwachsene übernimmt eher die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt offene Fragen, ergänzt Informationen

⁴⁰ Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988): Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, S. 552-558.

⁴¹ nach: Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Susanna Roux (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> (Stand: 07.05.2009)

und gibt Impulse, damit das Kind über das Buch hinausgehende eigene Ideen und Vorstellungen zur Geschichte entwickelt und diese mitteilt. Die Antworten des Kindes werden zum einen durch Lob und Wiederholung verstärkt, zum anderen wird das Kind zu immer anspruchsvolleren Antworten ermutigt, indem die Äußerungen des Kindes weiter geführt und immer schwierigere Fragen gestellt werden.

Ein zentrales Merkmal dialogischen Vorlesens ist die Verwendung von bestimmten Impulsen, durch die das Kind angeregt wird, eine aktive Rolle im Vorleseprozess zu übernehmen.

Wichtigstes Ziel des Vorlesens ist jedoch nach wie vor, dass Kind und Vorleser Spaß und Freude beim Vorlesen haben, weshalb auch normales Vorlesen bedeutsam bleibt.⁴²

Dialogisches Lesen - Vorlesearten im Vergleich

Das Vorlesen ist eine ideale Möglichkeit, Kinder in Kontakt mit Büchern und dem Lesen zu bringen. Vorlesen bedeutet Begegnung und gemeinsames Erleben. Persönliche Zuwendung und ein positives Lese-Vorbild spielen eine große Rolle.

Vorlesen spielt in der Lesesozialisation mit den beiden Teilbereichen Leseerziehung und Lesebildung eine bedeutende Rolle. Es ist Bestandteil und Vorstufe des Lesens. Vorlesen kann unterschiedliche pädagogische Funktionen haben. Dementsprechend gibt es auch verschiedene Formen von Vorlesen. Zwei markante Vorleseformen werden nun gegenüber gestellt und anhand ihrer Merkmale vergleichend charakterisiert. Dabei soll besonderes Augenmerk darauf liegen, inwiefern sich die Erwachsenen unterschiedlich bei beiden Vorleseformen verhalten. Diese Unterschiedlichkeit hängt insbesondere mit den verschiedenen Auffassungen zur Erwachsenen- und Kinderrolle beim Vorlesen zusammen.

klassisches Vorlesen		Dialogisches Lesen
Erwachsener eher gleichbleibend aktiv (liest vor)	↔	Erwachsener anfangs aktiv (stellt Fragen, gibt verstärkt Impulse), dann zunehmend passiver
Kinder eher gleichbleibend passiv	↔	Kind aktiv (zunehmende Aktivität des Kindes)
kaum Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind	↔	ständige Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind
Beiträge der Kinder stören	↔	Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht
Beiträge der Kinder werden nur kurz kommentiert	↔	Beiträge der Kinder werden aufgegriffen, integriert und erweitert

Das klassische Vorlesen erfolgt häufig im Stuhlkreis mit der gesamten Kindergartengruppe oder in kleineren Gruppen. In erster Linie ist der Erwachsene beim Vorlesen aktiv. Die Kinder sind bei dieser Art des Vorlesens eher passiv. Sie hören dem Erwachsenen zu und verfolgen die Geschichte, ohne jedoch viele eigene Beiträge zu liefern. Einen Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern gibt es eher selten, denn dieser wird als Unterbrechung und als störend empfunden. Der Fokus wird stattdessen im Fall einer Unterbrechung schnell wieder auf die Geschichte und das Thema gelenkt.

Unter Dialogischem Lesen versteht man eine bestimmte Art der dialogorientierten Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch.

Während beim klassischen Vorlesen der Erwachsene vorliest und die Kinder zuhören, kommt es beim Dialogischen Lesen zu einem Rollentausch: Das Kind wird hier zum Erzähler der Geschichte; der Erwachsene rückt stattdessen zunehmend in die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt Fragen, gibt Impulse, ergänzt und erweitert die Aussagen des Kindes und ermuntert es

⁴² nach: Kammermeyer, Gisela (2003): Chancen des Kindergartens nutzen - Förderung von „literacy“ in der frühen Kindheit. In: Rolf Arnold & Herbert Günther (Hrsg.): *Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse*. Schriftenreihe: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Heft Nr. 19, S. 71-80.

dahingehend, in eigenen Worten über das Buch, seine Bilder und dessen Geschichte zu reden.

Alle Beteiligten befinden sich in ständiger Interaktion, wobei Beiträge von Seiten der Kinder ausdrücklich erwünscht sind. Diese werden dann wiederum vom Erwachsenen aufgegriffen: Es wird ein Alltagsbezug hergestellt, die kindlichen Äußerungen werden erweitert und in einen Kontext gebracht. Für die Beiträge wird das Kind gelobt. Der Erwachsene regt also durch gezielte Impulse und Fragen die kindliche Sprachaktivität an⁴³.

⁴³ nach: Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Susanna Roux (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> (Stand: 07.05.2009)

Strategien des Dialogischen Lesens

Beschreibungen von und Beispiele zu Strategien des Dialogischen Lesens

Nach: Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003): Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In: A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.): *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 16-36.

Die Beispiele beziehen sich auf Abb. aus: Lionni, L. (2006): *Das gehört mir!* Weinheim: Beltz & Gelberg.

Strategien des Dialogischen Lesens

ERGÄNZUNG

Lücken im Satz vervollständigen

„Auf der Insel lebten drei _____.“

Strategien des Dialogischen Lesens

ERINNERUNG

Fragen, die das Kind auffordern, sich an ein bestimmtes Detail zu erinnern

„Weißt du noch, worüber sich die Frösche gestritten haben?“

Strategien des Dialogischen Lesens

OFFENE FRAGEN

Aussagen/Fragen, die das Kind ermutigen, über das Buch zu sprechen

„Sag mir mal, was auf diesem Bild passiert.“

Strategien des Dialogischen Lesens

W-FRAGEN

Was-, Wo- und Warum-Fragen

„Warum ärgert sich die Kröte denn jetzt?“

Strategien des Dialogischen Lesens

VERKNÜPFUNG

Fragen, die das Kind veranlassen, das Geschehen im Buch mit eigenen Erlebnissen zu verknüpfen

„Hast du dich auch schon mal mit jemandem gestritten?“

Strategien des Dialogischen Lesens

DIFFERENZIERUNG

*Aussagen/Fragen, die das Kind veranlassen,
über Einzelheiten des Buches zu sprechen*

„Wie sind die Frösche denn gerettet worden?“

Strategien des Dialogischen Lesens

FEEDBACK

*richtige Äußerungen des Kindes positiv verstärken und
misslungene Äußerungen indirekt korrigieren*

Kind: „Die haben sich immer so gestreitet.“

Erz.: „Genau, das waren die Frösche, die sich
immer so gestritten haben.“

Strategien des Dialogischen Lesens

ERWEITERUNG

Äußerung des Kindes wiederholen und durch zusätzliche Information ergänzen

Kind: „Die Frösche haben sich immer gestritten.“

Erz.: „Die Frösche haben sich um das Wasser, die Erde und die Luft gestritten. Das sind drei Elemente.“

Strategien des Dialogischen Lesens

WIEDERHOLUNG

Aussagen/Fragen, die das Kind ermutigen, vom Erwachsenen eingebrachte neue Wörter usw. zu wiederholen

Erz.: „Erzähl mir noch mal, worum die Frösche sich gestritten haben.“

Kind: „Um Luft, Wasser, Erde.“

Erz.: „Was sind Luft, Wasser und Erde?“

7.4.16 Kurzübersichten über die ausgewählten Elterntrainings

Anlage 16

<i>Name des Verfahrens</i>	ELTERNTRAINING SPRACHFÖRDERUNG (nach Rodrian 2009)
<i>Zielgruppe</i>	<p>Eltern von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ mit sonderpädagogischem Förderbedarf ◦ mit Frühförderbedarf ◦ in Regelkindergärten und Grundschulen
<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Vermittlung von Wissen über Spracherwerb und Sprachstörungen ◦ beziehungsfördernde Gestaltung von Gesprächen und über Zusammenhänge von Sprache, Lernen und Verhalten
<i>Durchführung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 4 Elternabende (90 Min.) zur Einführung in die Themen, Durchführung von Übungen und schriftlichen Instruktion für Übungen mit dem Kind zu Hause ◦ 2-4 Einzeltreffen zur Auswertung der Eltern-Kind-Interaktion
<i>Inhalt</i>	<p><u>Sprache:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Sprachentwicklung ◦ Sprachstörungen ◦ spezifische Sprachförderung <p><u>Kommunikation:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Kommunikation ◦ Interaktion in der Familie ◦ Lernen und Verhalten
<i>Kursdauer</i>	mehrere Monate
<i>Besonderheiten</i>	Moderation durch Sprachheilpädagogen oder speziell geschulte Lehrerinnen und Lehrer

<i>Name des Verfahrens</i>	ELTERNBASIERTE SPRACHFÖRDERUNG IM VORSCHULALTER - DAS LOBO- PROGRAMM (nach Petermann et al. 2010)
<i>Zielgruppe</i>	Eltern von Kindern in Tageseinrichtungen für Kinder
<i>Ziele</i>	<p><u>elternbezogene Ziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Wissensaneignung über Sprachentwicklung der Kinder ◦ Aneignung und Übung der Sprachübungen ◦ Erarbeitung und Stärkung der Erziehungskompetenz ◦ Förderung der Eltern - Kind - Beziehung <p><u>kindbezogene Ziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Einblick in die Lautstruktur

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Förderung der Phonologischen Bewusstheit ◦ Vorbeugung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten
<i>Durchführung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 5 Elternkurse á 90 Minuten ◦ „Kinderzeiten“ 5 Wochen an jeweils 6 Tagen für 30 Minuten Eltern-Kind-Interaktion
<i>Inhalt</i>	<p><u>Vermittlung sprachbezogener Grundlagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Sprachentwicklung ◦ Reimerkennung ◦ Silbentrennung ◦ Anlaute hören ◦ Lautzusammensetzung, Phonemsynthese <p><u>Stärkung der Erziehungskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Loben ◦ wirkungsvolle Aufforderungen stellen ◦ Sensibilisierung für Faktoren, die die Motivation von Kindern beeinflussen
<i>Kursdauer</i>	5 Wochen
<i>Besonderheiten</i>	-

<i>Name des Verfahrens</i>	GRIFFBEREIT (RAA-Förderprogramm)	RUCKSACK (RAA-Förderprogramm)
<i>Zielgruppe</i>	vorrangig Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kinder im Alter von 1-3 Jahren	vorrangig Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kinder im Alter von 4-6 Jahren
<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Effektives Erlernen der deutschen Sprache, Festigung der Familiensprache, Unterstützung der Integration der Kinder und ihrer Familien 	
<i>Inhalt</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lieder, Reime, Geschichten, Bastelideen, Bilderbücher ... 	<p><u>Themen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Der Körper - Die Kleidung - Die Kindertageseinrichtung - Die Gruppe - Draußen Spielen - Die Bewegung - Zu Hause - Essen und Trinken - Die Familie - Unterwegs - Die Tiere - nach Programm auch Themen rund um das Jahr (Fernsehen mit Kindern, Natur erleben, Feste feiern)
<i>Durchführung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Eltern-Kind Spielgruppen, in denen mit kindgerechten und spielorientierten Materialien und Methoden Kommunikations- und sprachliche Situationen geschaffen werden, in denen die Eltern mit ihren Kindern agieren und diese ebenfalls zu Hause im Alltag anwenden können. Die Eltern werden während der Gruppentreffen in die Aktivitäten eingeführt, die sich durch das ganze Pro- 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Die Eltern treffen sich mit einer ausgebildeten Elternbegleiterin (Erzieherin oder Mutter mit Zuwanderungsgeschichte) über ein Kindergartenjahr wöchentlich für ca. 2 Stunden. Während der Treffen werden die Eltern in Aktivitäten zu insgesamt 12 Themen eingeführt, die der allgemeinen und der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder förderlich sind. Die Aktivitäten führen die Eltern

	gramm als immer wiederkehrende Prinzipien einer förderlichen Eltern-Kind-Interaktion hindurch ziehen.	dann zu Hause mit Ihren Kindern in der jeweiligen Muttersprache durch. Zudem wird mit den Eltern über den Wert von Literatur, Bilderbüchern, Liedern, des Spielens und Malens sowie der Verbindung von Sprache und Handeln für die Entwicklung ihres Kindes in der alltäglichen Beschäftigung gesprochen. <ul style="list-style-type: none"> Parallel zu der Arbeit mit den Eltern erfolgt in der Kindertageseinrichtung die Förderung der deutschen Sprache von den Erzieherinnen und Erziehern in 5 Themenbereichen. Die Materialien können von den Erziehern und Erzieherinnen zur parallelen Förderung genutzt, weiterentwickelt und mit anderen Materialien ergänzt werden.
<i>Kursdauer</i>	64 Wochen	9 Monate
<i>Besonderheiten</i>	Doppelte Kursleitung, eine Fachkraft und eine zweisprachige Elternbegleiterin	

<i>Name des Verfahrens</i>	DIALOGISCHES LESEN (in Anlehnung z.B. an Zevenbergen & Whitehurst 2003)	
<i>Zielgruppe</i>	<ul style="list-style-type: none"> alle Kinder, Eltern, Erzieher/innen, die Spaß an gemeinsamer Bilderbuchbetrachtung (BBB) haben vor allem Kinder, die im Vorschulalter noch wenig Kontakt mit Büchern und Vorlesen haben und dadurch häuft Defizite im sprachlichen, später auch im schriftsprachlichen Bereich zeigen Kinder, die eine Zweitsprache erlernen 	
<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> Förderung von Sprache, von Vorläuferfähigkeiten für Schriftspracherwerb Auffangen sprachlicher Defizite durch gemeinsame BBB, gemeinsames Vorlesen 	
<i>Durchführung</i>	<ul style="list-style-type: none"> Interaktionen zw. E u. K. stehen im Mittelpunkt, es kommt zum Rollentausch. K wird angeregt, selbst die Geschichte zu erzählen, Buch dient in erster Linie als Impuls zum Gespräch. E übernimmt eher die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt offene Fragen, ergänzt Informationen und gibt Impulse, damit K über das Buch hinausgehende eigene Ideen und Vorstellungen zur Geschichte entwickelt und mitteilt. Antworten des K werden durch Lob und Wiederholung verstärkt, K wird zu immer anspruchsvolleren Antworten ermutigt, indem seine die Äußerungen weiter geführt und immer schwierigere Fragen gestellt werden. <p><u>Rahmenbedingungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> gemütliche Atmosphäre, die vom E ausgesucht und arrangiert ist genügend Lichteinstrahlung nicht mehr als maximal vier K plus E keine zeitliche Begrenzungen solange K Interesse zeigt und über die Bilder sprechen will 	
<i>Inhalt</i>	Zentrales Merkmal dialogischen Vorlesens ist die Verwendung von bestimmten Impulsen, durch die das Kind angeregt wird, eine aktive Rolle im Vorleseprozess zu übernehmen:	

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ergänzung: Lücken im Satz vervollständigen ◦ Erinnerung: Fragen, die K auffordern, sich an ein bestimmtes Detail zu erinnern ◦ offene Fragen: Aussagen/Fragen, die K ermutigen, über das Buch zu sprechen ◦ W-Fragen: Was-, Wo-, und Warum-Fragen ◦ Verknüpfung: Fragen, die K veranlassen, das Geschehen im Buch mit eigenen Erlebnisse zu verknüpfen ◦ Differenzierung: Aussagen/Fragen, die K veranlassen, über Einzelheiten des Buches zu sprechen ◦ Feedback: richtige Äußerungen des K positiv verstärken und misslungene indirekt korrigieren ◦ Erweiterung: Äußerung des K wiederholen und durch zusätzliche Information ergänzen ◦ Wiederholung: Aussagen/Fragen, die das K ermutigen, vom E eingebrachte neue Wörter usw. zu wiederholen
<i>Kursdauer</i>	nicht festgelegt (s. auch ‚zeitliche Begrenzung‘); Nachweisliche Erfolge auf die sprachliche Entwicklung konnten schon nach 10 Minuten täglichen Lesens festgestellt werden ⁴⁴
<i>Besonderheiten</i>	-

⁴⁴ Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a video-tape training format. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 235-243

