



Catherine Walter-Laager, Eva Pölzl-Stefanec,
Christina Bachner, Karoline Rettenbacher,
Franziska Vogt, Susanne Grassmann

10 Schritte

zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung

Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen,
Teamsitzungen & Elternabende



Dieses Projekt wurde vom Land Steiermark beauftragt und finanziert.

Catherine Walter-Laager, Eva Pözl-Stefanec, Christina Bachner, Karoline Rettenbacher, Franziska Vogt, Susanne Grassmann

10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung

ISSN (Print): 2664-8202 ISSN (Online): 2664-8210

Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Teamsitzungen & Elternabende

Impressum

1. Auflage

Eigentum und Herausgeber: Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Unbeschränktes Nutzungsrecht: Land Steiermark

Gestaltung und Layout: Daniela Jesacher, Presse & Kommunikation Karl-Franzens-Universität Graz | Studio Urbanek

Fotos: Aus dem Filmmaterial >>10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung<<

Alle verwendeten Texte, Fotos und grafischen Gestaltungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen ohne Zustimmung des Urhebers bzw. Rechteinhabers außerhalb der urheberrechtlichen Schranken nicht von Dritten verwendet werden.

Zitiervorschlag

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



Karl-Franzens-Universität Graz
Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Inhalt

| | |
|---|----|
| Dank..... | 6 |
| Das Projektteam..... | 7 |
| Vorstellung der Expertinnen..... | 8 |
| Übersicht Grafik 10 Schritte..... | 9 |
| 1. Schritt → Einführung: | |
| Alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Kindergarten..... | 10 |
| 2. Schritt → Strategie: | |
| Mit Kindern langanhaltende Interaktionen gestalten..... | 14 |
| WORKSHOP zum Film »2. Schritt – Strategie – Mit Kindern langanhaltende Dialoge führen«..... | 15 |
| Praxisideen und Reflexion..... | 16 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht..... | 17 |
| 3. Schritt → Strategie: | |
| Den Wortschatz der Kinder erweitern..... | 18 |
| WORKSHOP zum Film »3. Schritt – Strategie – Den Wortschatz der Kinder erweitern«..... | 19 |
| Praxisidee und Reflexion..... | 20 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht..... | 21 |
| 4. Schritt → Strategie: | |
| Sprachfördernde Fragen..... | 22 |
| WORKSHOP zum Film »4. Schritt – Strategie – sprachfördernde Fragen«..... | 24 |
| Praxisidee und Reflexionen..... | 24 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht..... | 25 |
| 5. Schritt → Strategie: | |
| Sprache modellieren..... | 26 |
| WORKSHOP zum Film »5. Schritt – Strategie – Sprache modellieren«..... | 27 |
| Praxisidee und Reflexionen..... | 28 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht..... | 39 |
| 6. Schritt → Strategie: | |
| Redirect – Sprache weiterleiten..... | 30 |
| WORKSHOP zum Film »6. Schritt – Strategie – Redirect - Sprache weiterleiten«..... | 31 |
| Praxisidee und Reflexion..... | 32 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht..... | 33 |
| 7. Schritt → Anwendung: | |
| Alltagsintegrierte sprachliche Bildung für mathematische Konzepte..... | 34 |
| WORKSHOP zum Film | |
| »7. Schritt – Anwendung – Alltagsintegrierte sprachliche Bildung für mathematische Konzepte«..... | 35 |
| Praxisidee und Reflexionen..... | 36 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht..... | 37 |

8. Schritt → Anwendung:

| | |
|---|----|
| Alltägliche Situationen sprachlich begleiten | 38 |
| WORKSHOP »Zwischenresümee« | 39 |
| Praxisidee und Reflexionen | 40 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht | 41 |

9. Schritt → Anwendung:

| | |
|---|----|
| Gemeinsam Denken mit Sprache | 42 |
| WORKSHOP zum Film »9. Schritt – Anwendung – Gemeinsam Denken mit Sprache« | 43 |
| Praxisidee und Reflexion | 44 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht | 45 |

10. Schritt → Wissen sichern:

| | |
|--|----|
| WORKSHOP zum Film »10. Schritt – Wissen sichern« | 47 |
| Praxisidee und Reflexion | 48 |
| Qualitätscheck: Ziel erreicht | 49 |
| Literaturverzeichnis | 50 |
| Ihre Notizen | 54 |

Dank

Sprachliche Bildung ist in aller Munde und dies bereits seit vielen Jahren. Allen pädagogischen Mitarbeitenden ist bewusst: Kinder brauchen eine anregende sprachliche Umgebung, damit sie selbst einen differenzierten Wortschatz aufbauen und mit optimalen Kenntnissen ihren Bildungs- und Lebensweg gestalten können.

Dies ist aber nicht die einzige Aufgabe einer professionellen und qualitativvollen Kindergartenarbeit und so passiert es leicht, dass dieser Aspekt im Alltag in den Hintergrund rückt.

Mit der vorliegenden Publikation und den illustrierenden, von Expertinnen kommentierten, Filmbeispielen steht ein Arbeitsinstrument zur Verfügung, welches unterschiedliche Anstöße bietet, sich erneut der Sprachlichen Bildung im Kindergarten zu widmen. Sie finden theoretische Erläuterungen, Beispiele für die Praxis und Checklisten sowie Filmausschnitte aus acht unterschiedlichen Kindergärten der Steiermark.

Genutzt werden kann das Material von allen Fachpersonen der Elementarpädagogik: Kindergartenpädagoginnen, Erzieherinnen, Leitungen oder ganzen Teams, Dozentinnen in der Ausbildung oder Fortbildnerinnen – sowohl in Österreich wie auch in allen anderen deutschsprachigen Ländern.

Das Material findet sich auch unter dem Link: www.sprachliche-bildung.uni-graz.at

Was bleibt ist zu danken:

- Die Initiative für die vorliegende Arbeit kam von der Abteilung 6, Bildung und Gesellschaft, Referat Kinderbildung und –betreuung, des Landes Steiermark. Wir möchten an dieser Stelle ganz herzlich für das Engagement der Landesregierung und Verwaltung danken.
- Zudem bedanken wir uns bei allen Eltern und Kindern, die uns ihr Einverständnis für die Filmaufnahmen gegeben haben. Wir schätzen das in uns gesetzte Vertrauen und hoffen, dass den beteiligten Familien der Einblick in ihren Kindergartenalltag gefällt.
- Ein großes Dankeschön geht an die Fachpersonen. Diese haben sich auf das Wagnis eingelassen, ihre Türen zu öffnen und damit interessierten KollegInnen auch einen Einblick in die Gestaltung ihrer professionellen Arbeit zu geben.
- Von Herzen möchte ich auch den Expertinnen danken, welche mitgewirkt haben: Großzügig stellten sie ihr Wissen und ihre Erfahrung dem Projekt zur Verfügung.

Überzeugt, dass sich das Engagement für Kinder in den ersten Bildungsjahren mehrfach lohnt, verbinde ich mit der vorliegenden Broschüre und den für alle zugänglichen Filmen die Hoffnung, dass die Zusammenführung von Erkenntnissen aus der Theorie, Forschung und Praxis für viele Fachkräfte Bestätigung und Anregung bringt.

Ihre



Catherine Walter-Laager, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil.

Leitung Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Karl-Franzens-Universität Graz

Das Projektteam

Projektleitung

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. Catherine Walter-Laager,

ist ausgebildete Erziehungswissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin und Kindergartenpädagogin bzw. Lehrperson der Kindergartenstufe. Sie leitet den Lehrstuhl für Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz und ist Geschäftsführerin des Forschungs- und Entwicklungsinstitutes PädQUIS in Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Qualität in Kinderkrippen, Kindergärten und Kitas und Lehr-Lernprozesse in der frühen Kindheit.



Projektteam

Dr.ⁱⁿ Eva Pözl-Stefanec,

ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin mit Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert und ihre Dissertation zum Thema „Anforderungen an die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen in der Kinderkrippe“ verfasst. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von ElementarpädagogInnen, institutionelle Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren sowie Qualitätsentwicklung in Kinderbildungs- und Betreuungsinstitutionen.



Christina Bachner, MA.,

ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin mit Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert und ist seit 2015 Universitätsassistentin im Arbeitsbereich Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zeit- und Tätigkeitsstrukturen in Kindergärten, pädagogische Fachberatung sowie die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen.



Karoline Rettenbacher, MA.,

ist ausgebildete Sozialpädagogin mit Praxiserfahrung in der Nachmittagsbetreuung. Sie hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert. Seit Juli 2018 ist sie als Projektmitarbeiterin an der Karl-Franzens-Universität Graz angestellt. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die frühe mathematische Bildung.



Vorstellung der Expertinnen

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Franziska Vogt

ist Bildungswissenschaftlerin, Dozentin und ausgebildete Primarlehrerin. Sie leitet das Institut Lehr-Lernforschung und das Zentrum Frühe Bildung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe sowie Elternbildung für Sprachförderung, frühe mathematische Förderung, Spiel und multiprofessionelle Kooperation.

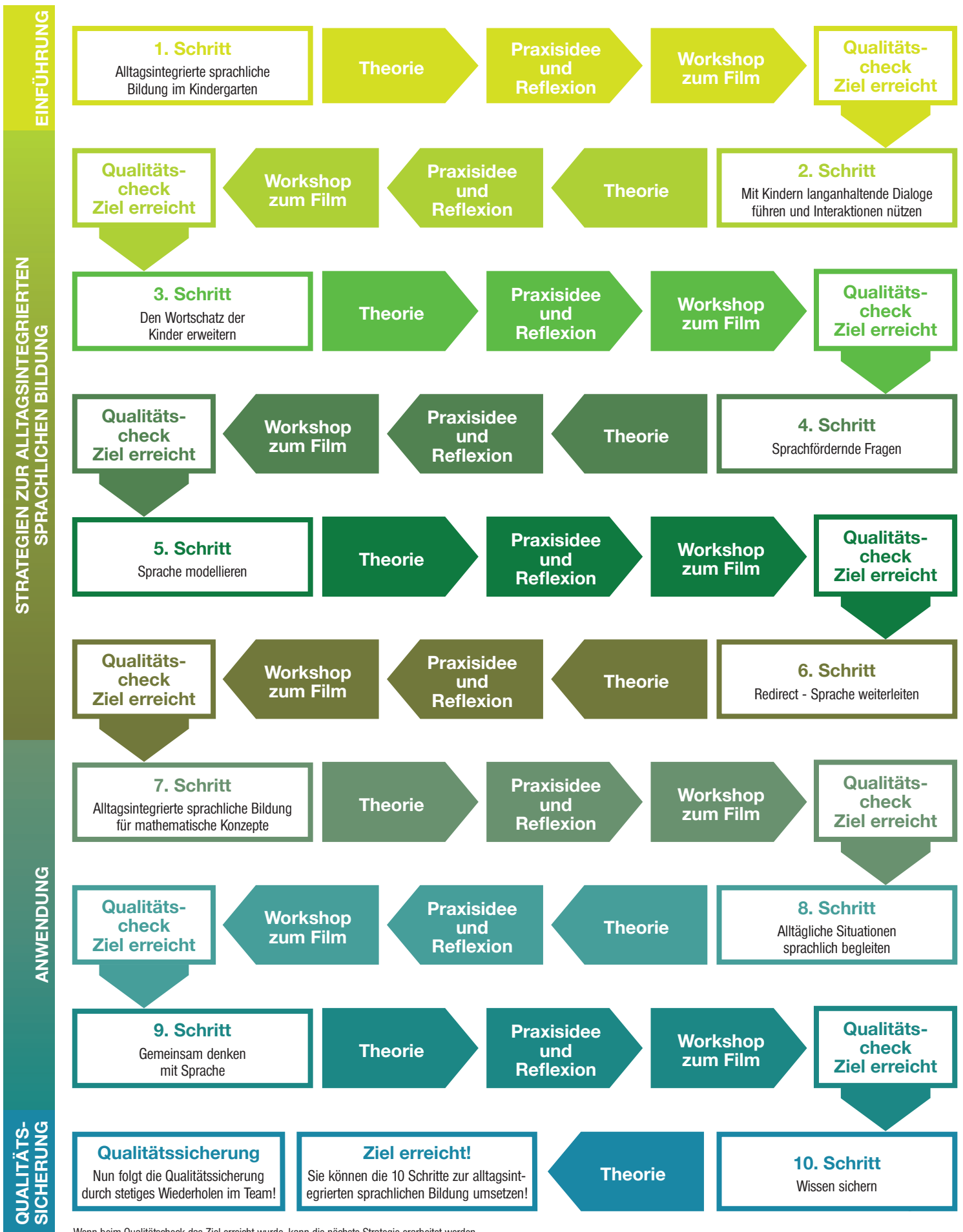


Dr.ⁱⁿ Susanne Grassmann

Susanne Grassmann ist ausgebildete Entwicklungspsychologin und Sprachwissenschaftlerin. Sie arbeitete 15 Jahre in der Grundlagenforschung mit den Forschungsschwerpunkten frühkindliche kommunikative Fähigkeiten, Spracherwerb und kommunikative Fähigkeiten bei Hunden und Menschenaffen. Seit 2015 forscht sie auch zu Bildungsfragen – insbesondere dem Schrift- & Bildungsspracherwerb und Unterrichtsgesprächen. Neben ihrer Forschungstätigkeit arbeitet sie als Weiterbildnerin mit dem Ziel, Forschungsergebnisse für die Praxis zugänglich zu machen und engagiert sich für die lernwirksame Gestaltung von digitalen Lernangeboten.



Übersicht Grafik 10 Schritte



Wenn beim Qualitätscheck das Ziel erreicht wurde, kann die nächste Strategie erarbeitet werden.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Kindergarten

Die Förderung, Begleitung und Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern in der frühen Kindheit nimmt seit Jahren einen wichtigen Stellenwert in der Elementarpädagogik ein. Sprache ist eines der wichtigsten Medien zur Auseinandersetzung eines Menschen mit der Umwelt und fungiert somit als Basis für die Gestaltung sozialer Beziehungen (CBI 2009). Im Rahmen des vorliegenden Projektes werden 10 Schritte, die jeweils eine Strategie zur Umsetzung sprachlicher Bildung in der Praxis abbilden, in den Fokus genommen. Pädagogische Fachpersonen können daran die eigene Praxis hinsichtlich sprachlicher Begleitung von Bildungsprozessen reflektieren und weiterentwickeln. Fukkink und Lont haben 2007 aufgezeigt, dass vor allem das Wissen, die Haltung und die Kompetenzen der pädagogischen Fachpersonen sich durch den Besuch von Weiterbildungen und der Auseinandersetzung mit Theorien begünstigen lassen (Fukkink & Lont 2007). Auf diese Ergebnisse beziehend, setzt das Projekt „10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung“ an.

Das vorliegende Begleitheft mit dem dazugehörigen Filmmaterial (<https://sprachliche-bildung.uni-graz.at>) bildet eine Brücke zwischen der Theorie und der Kindergartenpraxis. Der Darstellung jedes einzelnen Schrittes geht zunächst eine theoretische Aufbereitung aktueller wissenschaftlicher Grundlagen und Forschungen zu der jeweiligen Strategie voraus. In diesen Abschnitten finden Sie die wichtigsten Begriffsdefinitionen und Beschreibungen, was unter der Strategie genau verstanden wird und worauf bei der Umsetzung in der Praxis zu achten ist.

Das dazugehörige Filmmaterial beinhaltet Anzahl Filme zu einer guten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung aus der Kindergartenpraxis, die den einzelnen 10 Schritten zugeordnet sind. Diese wurden von Franziska Vogt und Susanna Grassmann, zwei Expertinnen für die sprachliche Bildung im elementaren Alter, gesichtet und kommentiert und stehen Ihnen in unkommentierter, wie auch kommentierter Version zur Verfügung.

Sie finden in diesem Begleitheft zu jedem der 10 Schritte neben dem Theorieteil Vorschläge für Workshops zu den Filmen. Diese geben den einzelnen Fachpersonen bzw. Teams die Möglichkeit, sich interaktiv mit den Informationen der theoretischen Inputs auf einer Metaebene auseinanderzusetzen. Für die Bearbeitung der Filme in pädagogischen Teams wird eine durch Wertschätzung gekennzeichnete Kommunikation vorausgesetzt.

Des Weiteren finden sich Praxisideen, die zum Ausprobieren der jeweiligen Strategie in der Praxis gedacht sind. Mit Hilfe des daran anschließenden Qualitätscheck's kann jede

Person für sich überprüfen, ob sie sich bei der Umsetzung der jeweiligen Strategie sicher fühlt oder ob sie diese noch in weiteren Situationen erproben möchte.

In aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen wird zwischen den Begriffen Sprachbildung und Sprachförderung differenziert. Von Sprachförderung wird meist ausgegangen, wenn sich ein Angebot selektiv an eine bestimmte Risikogruppe richtet und es beispielsweise darum geht sprachliche Auffälligkeiten zu minimieren. Von Sprachbildung bzw. sprachlicher Bildung wird ausgegangen, wenn sprachliche Angebote die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung aller Kinder anregen (Kammermeyer & Roux 2013). „Die alltagsintegrierte Sprachförderung knüpft an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder an, wobei ihr Interesse und ihre Motivation einer Aktivität gehören sollten, in der Sprache Mittel zum Zweck ist und damit eine Bedeutung trägt“ (Jungmann, Morawiak & Meindl 2018, S. 3). In diesem Zusammenhang werden auch positive Wirkungen passgenauer Unterstützungskonzepte und Zusatzqualifikationen des Personals im Bereich der frühen sprachlichen Bildung diskutiert (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak 2017; Burkhardt Kraft & Smidt 2015; Kammermeyer & Roux 2013; Hofmann, Polotzek, Roos & Schöler 2008).

Um sprachliche Bildungsprozesse von Kindern qualitativ begleiten und initiieren zu können, braucht es stabile und belastbare Beziehungen zwischen PädagogInnen und dem einzelnen Kind. In Bildungsinstitutionen ist dies einer der zentralen Qualitätsaspekte. Auf dieser Basis bauen Lernprozesse idealerweise auf. Grundlage für einen positiven Beziehungsaufbau bildet eine zugewandte, wertschätzende Haltung der Fachpersonen (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011) sowie die Etablierung eines bildungsförderlichen Klimas in der Gruppe (Ahnert, Pinquart & Lamb 2006). Zuwendung wird verstanden als „liebvolle und emotional warme Kommunikation“ (Ahnert 2007, S. 33). Aufmerksamkeit und Interesse beinhalten aktives Zuhören sowie das Ernstnehmen kindlicher Anliegen. Sie zeigen sich in Mimik und Gestik (Remsperger 2011) und durch das physische wie auch psychische präsent sein der/des PädagogIn (Walter-Laager, Pölzl-Stefanec, Gimplinger & Mittschek 2018). Das positive Klima geht noch einen Schritt weiter und umfasst ergänzend konfliktarme und respektvolle Umgangsweisen auch zwischen den Kindern, das Einhalten von Regeln sowie Freude, zu dieser Gruppe dazu zu gehören (Meyer, Pfiffner & Walter 2007). Herrscht ein positives Klima in der Gruppe, so entwickeln Kinder Vertrauen, sind gerne

mit den Fachpersonen in Kontakt und lernen von und mit ihnen (König 2010). In institutionellen Settings besteht die Herausforderung darin, jedem einzelnen Kind Wertschätzung entgegenzubringen, ohne die Bedürfnisse der anderen Kinder in der Gruppe aus den Augen zu verlieren (Ahnert, Pinquart & Lamb 2006).

Diese pädagogischen Grundwerte zeigen sich auch bei der Umsetzung von Strategien zur sprachlichen Bildung:

- Kinder werden als aktive Lernende wahrgenommen und in ihrer Entwicklung begleitet.
- Kindergärten sind Schmelztegel unserer Gesellschaft, die Anerkennung der Vielfalt (vielfältige Lebens- und Familienformen, unterschiedliche soziale Milieus, diverse Religionen, Geschlechtergerechtigkeit, Inklusion von Kindern mit Behinderung, etc.) stellt in der pädagogischen Arbeit eine Selbstverständlichkeit dar.
- Pädagogische Fachpersonen lassen sich immer wieder neugierig auf neue Bildungsprozesse und Strategien ein (sind forschende Lernende) (Walter-Laager et al. 2018; CBI 2009; Weltzien 2009).

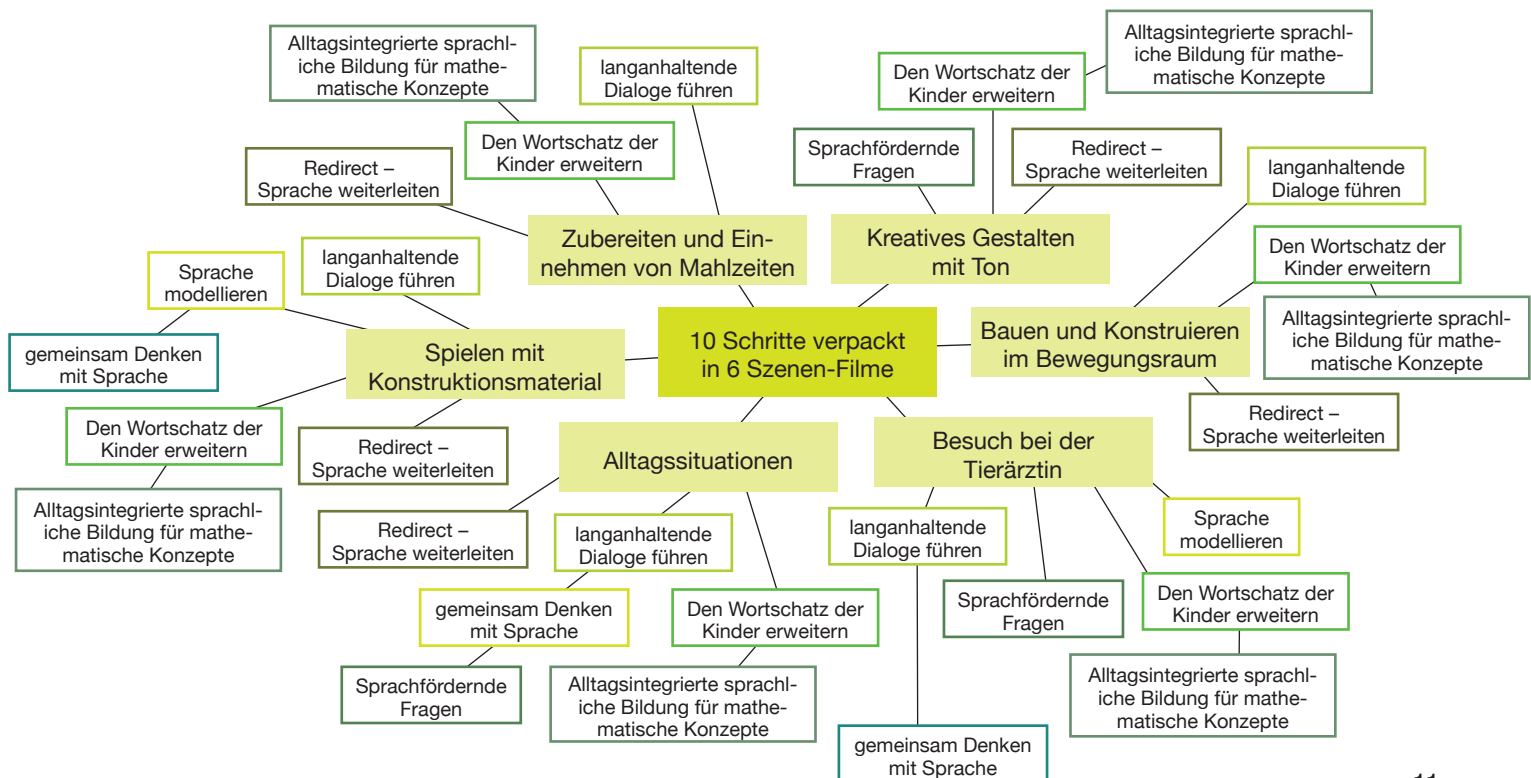
Mittlerweile sind sich zahlreiche ExpertInnen auf dem Gebiet einig, dass eine hohe Qualität der Interaktionen zwi-

schen pädagogischen Fachpersonen und Kindern einen positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung von Kindern hat (Walter-Laager et al. 2018; Kammermeyer et al. 2018; Fried 2013). Im Rahmen des 2017 durchgeführten Projektes »Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern in Kinderkrippen sichtbar machen«, unter der Leitung von Univ.-Prof.in Dr.in Catherine Walter-Laager, stand die Interaktionsqualität bei der Begleitung von unter zweijährigen Kindern im Fokus. Ergebnis dieses Projektes sind 11 Good-Practice-Kriterien, mit deren Umsetzung pädagogische Qualität gesichert bzw. weiterentwickelt werden kann. Eine Übersicht dazu finden Sie auf der folgenden Seite.

Diese Kriterien gelten, in angepasster Form, für die Begleitung von Kindern jeglichen Alters. Im Laufe der ersten 6 Lebensjahre verändert sich die Gewichtung der einzelnen Good-Practice-Kriterien. Das Arbeitsmaterial mit Beispielen für das Krippenalter können Sie unter folgendem Link abrufen: krippenqualitaet.uni-graz.at

Ein Teil der Interaktionsqualität wird in verbaler und non-verbaler Sprache abgebildet. Im vorliegenden Begleitheft werden Strategien aufgefrischt, wie sprachliche Bildung bei Kindern angeregt werden kann und dies geschieht optimalerweise vor dem Hintergrund qualitativvoller Interaktionen.

Übersicht: Szenenfilme zu den Strategien



ÜBERSICHT GOOD-PRACTICE KRITERIEN

PARTIZIPATION ERMÖGLICHEN

Die pädagogische Fachkraft schafft Rahmenbedingungen und Situationen, in welchen sich die Kinder beteiligen und einbringen können.

BEZIEHUNG ERLEBEN

Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Krippenalltag so, dass die Kleinstkinder Beziehung erleben können.

ANREGEND KOMMUNIZIEREN

Die pädagogische Fachkraft begleitet ihr Tun und das gemeinsame Spiel verbal und bietet den Kindern einen möglichst reichhaltigen Wortschatz an.

SINNLICHES ERKUNDEN ANBIETEN UND ZU LASSEN

Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern sinnliches Erkunden und begleitet dieses.

GOOD-PRACTICE KRITERIEN

Gute Qualität bei der
Bildung und Betreuung
von Kindern sichtbar
machen

EINFÜHREN UND EINHALTEN VON REGELN

Die pädagogische Fachkraft hält mit den Kindern und dem Team gemeinsam Regeln ein.

PRÄSENT SEIN

Die pädagogische Fachkraft ist während des gesamten Kinderdienstes emotional und physisch präsent wie auch wertschätzend.

SIGNALE DEUTEN

Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Kinder aktiv und bemüht sich, die kindlichen Reaktionen im Kontext zu deuten und darauf angemessen zu reagieren.

IMPULSE GEBEN

Die pädagogische Fachkraft beobachtet das Spiel der Kinder aktiv und setzt Impulse zur Erweiterung des Spielprozesses.

INDIVIDUELLEBE- DÜRFNISSE BERÜCK- SICHTIGEN

Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Tagesablauf variabel, um ihn wo nötig und möglich den individuellen, kindlichen Bedürfnissen anzupassen.

REGULATION VON EMOTIONEN UNTER- STÜTZEN

Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern bei der Regulation von negativen Emotionen, indem sie die Kinder aus stressigen Situationen rausnimmt, ihnen Nähe und Möglichkeiten zum Spannungsabbau gibt.

KONFLIKTE BEGLEITEN

Die pädagogische Fachkraft versteht Auseinandersetzungen zwischen Kindern als bedeutsame Interaktionen und begleitet die Kinder so, dass die Spannung sich für alle Seiten auflöst.

PARTIZIPATION
ERMÖGLICHEN

BEZIEHUNG ERLEBEN

ANREGEND
KOMMUNIZIEREN

SINNLICHES
ERKUNDEN
ANBIETEN UND ZU
LASSEN

Hier können jene Fachpersonen,
die im Kindergarten bzw. mit ge-
mischten Altersgruppen arbeiten
Notizen machen.

Was erachten Sie hin-
sichtlich des jeweiligen
Good-Practice-Kriteriums
als wichtig bei der
Umsetzung?

EINFÜHREN UND
EINHALTEN VON
REGELN

PRÄSENT SEIN

SIGNALE DEUTEN

IMPULSE GEBEN

INDIVIDUELLEBE-
DÜRFNISSE BERÜCK-
SICHTIGEN

REGULATION VON
EMOTIONEN UNTER-
STÜTZEN

KONFLIKTE
BEGLEITEN

Mit Kindern langanhaltende Interaktionen gestalten

Franziska Vogt & Bea Zumwald

Ein Dialog ist ein Gespräch zwischen zwei Personen, bei dem die Beteiligten wechselseitig auf die Äußerungen und Handlungen der anderen Person reagieren. Die Beiträge zum Dialog erfolgen nonverbal, durch Gestik und Mimik oder mit Sprache und Lauten (Reimann 2009). Die Kommunikation verläuft im Lernprozess zwischen dem Kind, einem Thema oder dem Objekt und der elementarpädagogischen Fachperson. Kennzeichen für gut geführte Dialoge sind ein gemeinsames Thema und mehrere Sprechwechsel zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachperson. Die Prozesse im Dreieck von Thema, Kind und Fachperson sind als didaktisches Dreieck eine Grundbedingung für Lehr-Lernprozesse (Reusser 2008).

Damit Dialoge sprachförderlich sein können, sollen sie andauernd und vertiefend sein. Beide, Kind und Fachperson, sind aktiv beteiligt: Einerseits muss den Kindern genügend Zeit gewährt werden, damit sie ihre eigenen Gedanken formulieren und einbringen können. Andererseits äußert die pädagogische Fachperson ihre eigenen Gedanken und vertieft somit das Thema (Vogt & Zumwald, 2015). Zudem kann das Gespräch durch Rückfragen oder das Einbringen eines eigenen Erlebnisses in Gang gehalten werden.

Dialoge können durch das Kind oder die Fachperson hervorgerufen werden. Um dem Kind Raum zu geben, braucht die Fachperson nur Zeit und die Bereitschaft, sich einzulassen, um ins Gespräch mit einzutauchen. Die Herausforderung in der Praxis ist, Dialoge situativ dem pädagogischen Alltag angepasst zu initiieren. Beide Seiten müssen am Gespräch Interesse finden, wobei die pädagogische Fachperson darauf achtet, gemeinsam mit den Kindern ein Thema inhaltlich, mit den hier vorgestellten Strategien, zu vertiefen. In einer solchen echten und intensiven Interaktion fließen immer wieder alle in diesem Handbuch aufgegriffenen Strategien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung ein. Beispielsweise bietet die Fachperson spezielle Wörter an, die, falls sie nicht aus dem Kontext zu erschließen sind, erklärt werden. Innerhalb des Gesprächs geschieht somit fast nebenbei auch Wortschatzerweiterung.

Vor allem bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sowie bei jüngeren Kindern bzw. Kindern die aus anderen Gründen (z.B. selektiver Mutismus) über ein geringeres sprachliches Niveau verfügen, bietet es sich an, den Fokus auf das Thema und weniger auf die sprachliche Form zu legen (Darsow et al. 2012). Damit die Kinder dieser Zielgruppe längere Interaktionen erleben, ist es besonders wichtig, dass sich die pädagogische Fachperson Zeit für langandauernde Dialoge nimmt, die an den Interessen und Aktivitäten des

Kindes anknüpfen. Die Fachkraft kann darauf bauen, dass die Kinder über mehr Sprachverständnis (rezeptive Fähigkeiten) verfügen, als sie selber sprechen (produktive Fähigkeiten). Darum werden im Dialog auch nonverbale Kommunikationsmittel genutzt. Das Kind kann seinen Beitrag zum Dialog durch Gesten, Zeigegesten, Mimik oder Handlungen ausdrücken. Die erwachsene Person verbalisiert dabei die Handlungen, dient den Kindern als Sprachvorbild (Vogt & Zumwald, 2015) und reagiert mit einem eigenen Beitrag, um den Dialog aufrecht zu erhalten.

Anlässe die zu längeren Dialog führen, sind: Präsent sein und dem Kind so Sprechgelegenheiten geben, Dialoge im gemeinsamen Spiel führen, geteilte Aufmerksamkeit und das gemeinsam geteilte Denken (sustained shared thinking). Letzteres wird im Kapitel 7 des vorliegenden Begleithefts dargestellt.

Handlungen versprachlichen

Das Self-talking sowie das Parallel-talking stellen Möglichkeiten dar, um Handlungen und wahrgenommene Emotionen der Kinder zu verbalisieren (Laukötter 2007; Lütje-Klose 2009). Unter Self-talking wird das Beschreiben der eigenen Handlungen mit Worten verstanden, wie zum Beispiel „Ich verteile die Creme in meinen Handflächen und werde jetzt zuerst deine Unterarme eincremen“. Das Parallel-talking meint das Versprachlichen der Handlungen, Gefühle, Bedürfnisse oder Absichten der Kinder durch die pädagogische Fachperson, zum Beispiel „Du stellst den dreieckigen Baustein als Dach auf deinen hohen Turm“ (Gasteiger-Klicpera 2010). Sie spricht in Worten aus, was sie am Spiel des Kindes beobachtet (Though 1977).

Gemeinsame Aufmerksamkeit

Mit einer anderen Person einen Dialog zu führen, setzt die gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein Thema oder einen Gegenstand voraus. In diesem Zusammenhang wird von einem gemeinsam geteilten Aufmerksamkeitsfokus gesprochen (Best 2011; Weitzmann & Greenberg 2008). Diese herzustellen liegt in der Verantwortung der Bezugsperson. Sie beobachtet das Kind, hält mit ihm Blickkontakt, hört dem Kind zu, unterhält sich mit ihm und nimmt auf diese Weise wahr, wohin das Kind schaut bzw. wo das Interesse des Kindes liegt. Durch das Folgen der Aufmerksamkeit des Kindes kann sie den Fokus des Interesses versprachlichen und das Thema in den Dialog aufnehmen (Weitzman & Greenberg 2008).

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung durch Interaktion und

Dialog basiert auf der Responsivität der Fachperson. Unter Responsivität wird ein feinfühliges Eingehen auf die Kommunikationssignale des Kindes verstanden. Die pädagogische Fachperson greift dabei das Interesse und die Bedürfnisse der Kinder auf (Gutknecht 2012). Der frühe Spracherwerb steht mit der Responsivität der primären Bezugspersonen in engem Zusammenhang (Kiening 2011). Für den späteren Erwerb der Lesefähigkeiten ist die Qualität der Interaktionen in der gesamten Familie von Bedeutung. Dabei spielt es beispielsweise eine Rolle, ob und wie viel im familiären Setting gesprochen wird, ob und wie vorgelesen wird (McElvany et al. 2010). Für Kinder, die in einem sprachlich anregungsarmen Umfeld aufwachsen, wenig Aufmerksamkeit in Gesprä-

chen erhalten und mit belasteten Situationen konfrontiert werden, sind anregungsreiche Dialoge mit elementarpädagogischen Fachpersonen besonders bedeutsam. Inwieweit der Kindergarten zur Chancengerechtigkeit für den späteren Lebens- und Bildungsweg beitragen kann, hängt maßgeblich von der Qualität der sprachlichen Interaktionen und Bildungsangebote ab (Kuger et al. 2012).

Vor allem die Strategie des gemeinsam geteilten Denkens (sustained shared thinking) konnte als zentrales Qualitätsmerkmal identifiziert werden (Siraj-Blatchford & Sylva 2004). – siehe Kapitel 7 im vorliegenden Begleitheft.

HINWEIS

Nachfolgend finden Sie:

- einen Workshop zum Film
- eine Praxisidee und Reflexion
- einen Qualitätscheck: Ziel erreicht; wählen Sie, wie Sie weiter arbeiten wollen.

WORKSHOP zum Film

»2. Schritt – Strategie – Mit Kindern langanhaltende Dialoge führen«

ohne Kommentare der Expertinnen

1. Sehen Sie sich im Team den Film »2. Schritt – Strategie – Mit Kindern langanhaltende Dialoge führen« ohne die Kommentare der Expertinnen an.
2. Teilen Sie das Team in zwei Gruppen und sehen Sie sich die Szene ein zweites Mal an:
 - Die erste Gruppe schreibt die Themen auf, zu denen sich ein Dialog mit mindestens vier Sprechwechseln zwischen einer Fachperson und einem Kind ergeben haben.
 - Die zweite Gruppe schreibt auf, an welchen Stellen das Gespräch hätte abbrechen können und wie die pädagogische Fachperson das Gespräch aufrechterhalten hat.
3. Tauschen Sie sich danach in der Gruppe darüber aus.
4. Zum Abschluss sieht sich die ganze Gruppe den Film »2. Schritt – Strategie – Mit Kindern langanhaltende Dialoge führen« mit den Kommentaren der Expertinnen an.

Praxisideen und Reflexion

Spaziergang

Während Sie mit der Kindergruppe auf einem Spaziergang sind, beobachten Sie, was das Interesse der Kinder weckt: Gibt es ein Kind oder eine Gruppe, die etwas entdecken, sich anschauen und vielleicht stehen bleiben? Solche Momente nützen Sie, um ebenfalls stehen zu bleiben und mit dem Kind oder den Kindern gemeinsam zu beobachten.

- Sie eröffnen das Gespräch mit einer Beobachtung, z. B. „Die Bauarbeiter graben mit dem Bagger eine Grube“.
- Sie lassen dem Kind einen Moment Zeit, etwas zu sagen oder auf etwas zu zeigen. Es macht vielleicht die Motorengeräusche nach.
- Sie nehmen diesen paraverbalen Beitrag auf, versprachlichen: „Es braucht einen starken Motor in diesem Bagger. Der Mann, der am Steuerrad sitzt, steuert den Bagger“.

Auch Sie als Fachkraft können mit Ihrer Aufmerksamkeit die Aufmerksamkeit der Kinder auf ein Thema lenken. Wenn Sie möchten, können Sie eine spezielle Situation schaffen, um, in ein langanhaltendes Gespräch einzutauchen. Ein Beispiel:

Wolken betrachten

Bitten Sie eine Kollegin, für die nächsten 20 Minuten die Gesamtaufsicht im Garten zu übernehmen. Danach legen Sie sich mit dem Rücken auf eine Decke auf der Wiese. Sie beobachten die Wolken am Himmel. Das Interesse der Kinder kann durch diese eher ungewöhnliche Handlung der pädagogischen Fachperson geweckt werden. Auf Fragen wie: „Was machst du da?“ Können Sie folgendermaßen antworten:

- „Ich beobachte die Wolken am Himmel. Magst du auch schauen?“
- „Ich finde, diese eine Wolke sieht aus wie ein Fisch. Was siehst du?“
- „Warum bewegen sich die Wolken?“
- „Die Wolken bewegen sich mit dem Wind, das finde ich spannend.“

Reflexion:

- Wie lange hat der längste Dialog angedauert?
- Was zog die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich?
- War das Thema für die Kinder spannend und haben sie sich deshalb auf einen Dialog eingelassen?

Wenn nein: Welches Thema wäre passender für die jeweiligen Kinder?

Qualitätscheck: Ziel erreicht

Lesen Sie die folgenden sieben Punkte und überlegen Sie, ob Sie diese bereits häufig tun oder noch nicht so oft. Wenn Sie den jeweiligen Punkt schon häufig in Ihrer Praxis umsetzen, dann notieren Sie kurz, worauf Sie dabei achten.

Überlegen Sie, ob Sie das auch schon der Kollegin/dem Kollegen in der Gruppe gezeigt haben und schreiben Sie, wenn Sie möchten, ein besonders geglücktes Beispiel auf. Natürlich kann dieses Feld auch leer gelassen werden.

| | Was? | Mache ich oft, häufig ¹ | Mache ich nicht so oft | Reflektieren der eigenen Erfolge: Beschreiben Sie die jeweilige Situation. Worauf achten Sie besonders? |
|---|---|---------------------------------------|---------------------------|---|
| 1 | Ich beobachte, welche Dinge, Abläufe oder Themen die Aufmerksamkeit eines Kindes erhalten, lenke meine Aufmerksamkeit ebenfalls darauf und beginne zum Thema einen längeren Dialog. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | Ich bringe selber Themen ein, wenn ich etwas spannend finde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | Ich führe Dialoge mit einzelnen Kindern, bei denen das Kind und ich mehrere Beiträge machen (mindestens 4 Sprechwechsel mit eigenständigen Beiträgen des Kindes). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | Ich achte bewusst darauf, die aktive Beteiligung des Kindes zu fördern und die eigenen Beiträge fokussiert und kurz zu gestalten. Damit gebe ich dem Kind Raum für seine Beiträge und Themensetzungen, ein Dialog kann entstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | Es gelingt mir, auch nonverbale Zeichen wie Mimik oder Gesten sowie Handlungen des Kindes als Teil von Dialogen zu verstehen und entsprechend mit dem Kind in Austausch zu treten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6 | Ich nehme mir für einen Tag bewusst vor, mit einem bestimmten Kind längere Dialoge zu führen, um im Verlaufe einer Woche mit jedem Kind einen ausführlichen Dialog geführt zu haben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 7 | Ich führe mit den Kindern Gespräche, die sie kognitiv herausfordern, z.B. spezielle Themen, Fragestellungen, bei denen weder für die Kinder noch für mich alles schon klar ist (offene Fragen, Fragen nach Erfahrungen und Gefühlen, philosophische Fragen usw.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Fühlen Sie sich bei der Umsetzung dieser Strategie sicher?

Dann gehen Sie weiter zum 3. Schritt – Strategie: Den Wortschatz der Kinder erweitern.

Den Wortschatz der Kinder erweitern

Nadine Itel & Andrea Haid

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

Um Kinder vermehrt mit ihrer Bildungssprache in Kontakt zu bringen, können Bilderbücher, Bildkarten und Piktogramme mit Schriftzeichen geeignete Hilfsmittel sein. Der Vorteil von Büchern und Bildkarten ist, dass diese den Zugang zu komplexen, teilweise abstrakten Themen schaffen, die im Kindergartenalltag nicht anzutreffen sind. Als eine geeignete Methode erscheint die dialogische Bilderbuchbetrachtung, bei der Kinder mit vielfältigen Sprachangeboten in Kontakt kommen (Whitehurst et al. 1999). Das dialogische Bilderbuchbetrachten zeichnet sich unter anderem durch die Arbeit in Kleingruppen aus. Die pädagogische Fachperson stellt den Kindern Fragen zum Inhalt des Buches, wie zum Beispiel „Weshalb war Simon traurig?“ oder „Was könnte Simons Freundin tun, damit er nicht mehr traurig ist?“ und fordert sie auf diese Weise auf in einen Dialog zu treten und eigene gedankliche und sprachliche Beiträge zu liefern. Diese werden von der pädagogischen Fachperson aufgegriffen und inhaltlich erweitert, so dass ein weiterer Impuls für einen Redebeitrag der Kinder gesetzt wird (Kraus 2005).

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

allgemein die Kompetenz, mit Medien umgehen zu können“ (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 119).

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

Erweiterungen des Wortschatzes konkret

Je nach Spracherwerbsstand der Mädchen und Buben werden neue Begriffe verwendet oder bekannte Begriffe durch Wiederholung gefestigt und vertieft. Nach einigen Präsentationen und Wiederholungen können Kinder die Bedeutung eines neuen Wortes mit der Lautabfolge in Beziehung setzen, so dass sie dieses Wort verstehen (rezeptiver Wortschatz). Zudem führt die Vertiefung in unterschiedlichen Situationen dazu, dass es zu Vernetzungen innerhalb des Wortschatzes kommt (Klann-Delius 2008). Das heißt aber noch nicht, dass das Kind dieses Wort bereits selbst aktiv verwendet (produktiver Wortschatz). Ein Kind muss ein neues Wort ungefähr 50 Mal hören, bevor es dieses aktiv benutzt (Apeltauer 2012). Damit Kinder auch aktiv neue Wörter und Begriffe benutzen, wird an dieser Stelle deutlich, dass der Wiederholung von gleichen Begriffen eine wichtige Bedeutung beigemessen werden muss. Der Wortschatzerwerb wird in drei Erwerbphasen eingeteilt: Wortpräsentation, Worterarbeitung und Wortfestigung. Diese werden folgend beschrieben: Werden neue Wörter eingeführt, ist es von Vorteil, wenn diese den Kindern langsam, bewusst betont und mit leicht erhöhter Lautstärke vorgesprochen werden. So ist es dem Kind möglich, die Lautstruktur des Wortes zu erkennen und wahrzunehmen. Die besonders deutliche Artikulation bei neuen Begriffen wird in der Fachsprache auch Wortpräsentation genannt. Kindern sollte es möglich sein, die Lautstruktur der angebotenen Wörter wahrzunehmen, damit sie auch Wortanfang und -ende aus dem Sprechfluss der pädagogi-

schen Fachperson erkennen (Weinert & Grimm 2012). Bedeutungstragende Inhaltswörter sind Nomen, Verben und Adjektive. Neben Nomen müssen den Kindern vor allem Verben angeboten werden, da diese den Wechsel von der Einzelwort- auf die Satzebene ermöglichen. Bei Kindern, die im Erwerb der deutschen Sprache bereits fortgeschritten sind, können verstärkt Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen oder Konjunktionen verwendet werden. An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass sich die Verwendung von bestimmten Artikeln (der, die, das) und Präpositionen (neben, unter, auf, durch) in einzelnen Sprache unterscheiden. Das kann vor allem für Kinder mit einer anderen Erstsprache zu Schwierigkeiten im Erwerb des Deutschen führen. Generell ist festzuhalten, dass der Wortschatz bei Kindern in den ersten Lebensjahren sehr stark variiert (Itel 2017).

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

In der Phase der Worterarbeitung sollen Kinder die Bedeutung eines neuen Wortes kennen lernen. Wenn es sich um

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

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

HINWEIS

Nachfolgend finden Sie:

- einen Workshop zum Film
 - eine Praxisidee und Reflexion
 - einen Qualitätscheck: Ziel erreicht;
- wählen Sie, wie Sie weiter arbeiten wollen.

WORKSHOP zum Film

»3. Schritt – Strategie – Den Wortschatz der Kinder erweitern«

mit den Kommentaren der Expertinnen

1. Sehen Sie sich in der Gruppe zuerst den Film »3. Schritt – Strategie – Den Wortschatz der Kinder erweitern« mit den Kommentaren der Expertinnen an.
2. Jede pädagogische Fachperson wählt einen Bildungs-/Spielbereich aus dem Gruppenraum (z.B.: Baubereich) und überlegt sich dazu fünf Worte die selten im pädagogischen Alltag verwendet werden. Achten Sie dabei auf möglichst verschiedene Wortarten. Notieren Sie diese auf Notizzettel.
3. Tauschen Sie danach im Plenum die Notizzettel aus. Die Wörter können von KollegInnen ergänzt werden.
4. Hängen Sie die notierten Wörter in den jeweiligen Bereichen für einige Wochen auf.

Praxisideen und Reflexion

Wenn Sie möchten, könnten Sie nächste Woche ein Sudoku mit den Kindern ihrer Kindergartengruppe spielen. Bei einem Sudoku handelt es sich ursprünglich um ein Zahlenrätsel. Statt Zahlen sind im Sinne der Wortschatzerweiterung und -festigung auch Gegenstände verwendbar, wie zum Beispiel ein Löffel, ein Stift, ein Buch, ein Baustein, usw.

Das Spielfeld ist quadratisch. Für Kinder im Kindergartenalter bietet sich ein 4x4-Felder-Quadrat an (siehe Abbildung). Zeichnen Sie dieses Spielfeld mit einer Straßenkreide auf einem Asphaltstück im Garten auf oder kleben Sie mit einem Malerband das Spielfeld alternativ in der Garderobe auf den Boden.

Ziel des Spiels ist, dass in jedem Feld ein Gegenstand liegt.

Grundlegende Spielregeln:

- In jeder Reihe darf jeder Gegenstand nur einmal vorkommen.
- In jeder Spalte darf jeder Gegenstand nur einmal vorkommen.
- In jedem Block darf jeder Gegenstand nur einmal vorkommen.

Je nach Alter der Kinder können die Spielregeln variiert werden. Erweitert werden kann das Spiel beispielsweise auch durch andere Wortarten wie Verben oder Adjektive. Ziel kann es zunächst sein, einen Block zu vervollständigen, während die Zeilen und Spalten noch außer Acht gelassen werden. Je öfter die Kinder das Spiel spielen, umso differenzierter können die Spielregeln werden. Ebenfalls werden die Kinder nach mehrmaliger Wiederholung das Spiel selbstständig spielen, sofern die Materialien zur Verfügung stehen. Legen Sie in diesem Fall Vorlagen zur Kontrolle bereit.

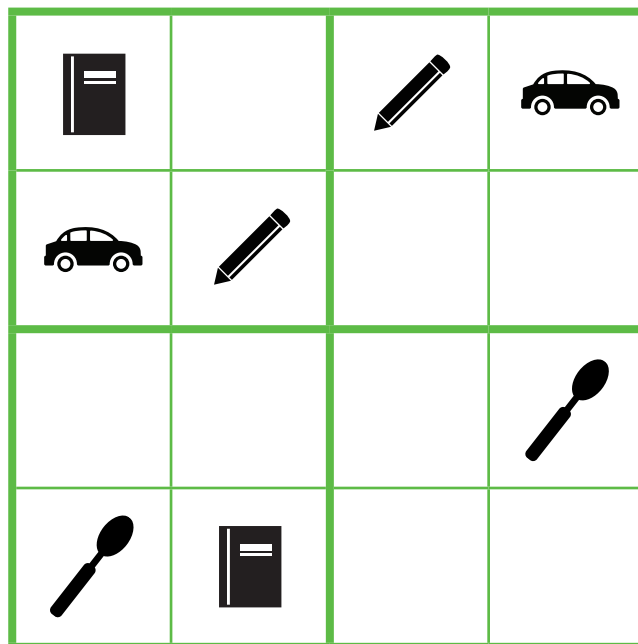
Spielverlauf

Sie bereiten das Spiel vor, indem Sie verschiedene Gegenstände auf das Spielfeld legen und damit die Ausgangslage für das Vervollständigen bieten (siehe Abbildung). Je mehr Felder Sie vorgeben, desto einfacher ist das Vervollständigen. Jedenfalls muss jeder der 4 Gegenstände bei dieser Vorbereitung eingebaut werden.

Beim Spielen können Sie eine anleitende Rolle einnehmen, indem Sie das jeweilige Kind bitten, Ihnen einen bestimmten Gegenstand aus dem Korb zu reichen: „Bitte gib mir den Löffel“. Das Kind ist im Sprachverständnis gefordert

und muss den Begriff mit dem Gegenstand in Verbindung bringen, es reicht Ihnen den Gegenstand. Gemeinsam wird überlegt, welcher Gegenstand als nächstes benötigt wird.

Die anleitende Rolle kann auch vom Kind übernommen werden, indem Sie das Kind auffordert „Bitte bringe mir das Auto“. Die Kinder üben sich dabei im Sprachgebrauch.



Kinder, die über wenig verbale Fähigkeiten verfügen, können die Gegenstände wortlos sortieren. Sie können das Tun der Kinder stellvertretend für das Kind beschreiben.

Spielvariationen

Sie suchen mit den Kindern unterschiedliche Gegenstände im Garten oder Gruppenraum und geben diese in einen Korb. Diese Gegenstände können täglich gewechselt werden. Überlegen Sie, welche Wörter für die Bewältigung des Alltags wichtig sind.

Verwenden Sie die Begriffe zur Festigung darüber hinaus in den nächsten Wochen häufig in verschiedenen Situationen.

Qualitätscheck: Ziel erreicht

Lesen Sie die folgenden sieben Punkte und überlegen Sie, ob Sie diese bereits häufig tun oder noch nicht so häufig. Beschreiben Sie in der rechten Spalte die Situation und die

erreichten Erfolge bei den Kindern¹, wenn Sie möchten notieren Sie sich, wie Sie den jeweiligen Punkt zukünftig in Ihrer Praxis umsetzen wollen.

| Was? | Erledigt ¹ | Reflektieren der eigenen Erfolge: Beschreiben Sie die jeweilige Situation. Worauf achten Sie besonders? Welche Kinder können jetzt diese Wörter? |
|------|-----------------------|---|
|------|-----------------------|---|

Für den Einstieg ins Wortlernen

| | | | |
|---|---|--------------------------|--|
| 1 | Ich achte darauf, dass ich bei neuen Abläufen oder Spielen immer dieselben Wörter wähle und diese auch bei Wiederholungen erneut benütze. | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | Ich achte darauf, dass ich Wörter die für ein Kind neu sind, mehrfach identisch benütze. | <input type="checkbox"/> | |

Im Anschluss

| | | | |
|---|---|--------------------------|--|
| 3 | Ich achte darauf, dass ich Wörter die ein Kind gut kennt, durch Synonyme erweitere. | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | Ich biete jedem Kind einen reichhaltigen und abwechslungsreichen Wortschatz an, indem ich selbst vielfältige Wörter gebrauche und wiederhole. Folgende fünf Wörter, die nicht alle Kinder schon kennen, baue ich morgen in den Tag ein: | <input type="checkbox"/> | |
| 1 | | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | Ich benenne beim Bilderbuchbetrachten verschiedene Gegenstände und Tätigkeiten und lasse die Kinder durch Fragen selber über die Inhalte des Buchs sprechen. | <input type="checkbox"/> | |
| 6 | Ich achte bei der Einführung neuer Wörter auf eine deutliche und bewusste Artikulation, sowie ein langsames Sprechtempo, um den Kindern das Wahrnehmen der Lautstruktur eines Wortes zu ermöglichen. | <input type="checkbox"/> | |
| 7 | Um die Bedeutung eines Begriffes zu erfassen, biete ich den Kindern unterschiedliche Erklärungsansätze. Damit werden der Einsatz von Bildern, das Zeigen auf den Gegenstand selbst, der Einsatz von Gestik und Mimik oder verbale Erläuterungen verstanden. | <input type="checkbox"/> | |

Fühlen Sie sich bei der Umsetzung dieser Strategie sicher?

Dann gehen Sie weiter zum 4. Schritt - Strategie: Sprachfördernde Fragen.

Sprachfördernde Fragen

Mandy Schönfelder

Im Kindergarten findet sich eine Vielzahl an Alltagssituationen wie Gesprächskreise, Begrüßungen, Verabschiedungen, (Zwischen-)Mahlzeiten, freie Spielsituationen sowie angeleitete Angebote, innerhalb derer sich Fachperson-Kind-Interaktionen sprachlich gestalten lassen (Kucharz 2012). Dabei nimmt das Stellen von Fragen einen bedeutenden Platz ein. Wissenschaftliche Ergebnisse zeigen, dass elf Prozent der pädagogischen Sprachhandlungen Fragen sind (Briedigkeit 2011) – in einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung liegt der Anteil deutlich höher.

Kinder werden über Fragen dazu angeregt, sprachliche Äußerungen zu formulieren und weiterführende Gedanken zu entwickeln. Dabei wird zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden, wobei in der pädagogischen Diskussion offene Fragen gegenüber geschlossenen Fragen bevorzugt werden (King et al. 2011; Siraj-Blatchford & Manni 2008; Whitehurst et al. 1999). Der Vorwurf lautet: Eine geschlossene Frage kann nur mit einem einzelnen Wort beantwortet werden (bspw. ja oder nein), eine offene Frage hingegen den Spracherwerb aktiv vorantreiben. Deshalb sollte die elementarpädagogische Fachperson, „offene Fragen stellen [...], sogenannte W-Fragen“ (Kannengieser et al. 2013, 76).

Es kann je nach Sprachstand aber durchaus auch angemessen sein, alle Frageformen – auch geschlossenen Fragen – in eine wirksame Förderstrategie zu integrieren. So locken einzelne Fragetypen, wie Entscheidungs-, Ergänzungs- und Alternativfragen, oder verschiedene W-Fragen bestimmte sprachliche Formen hervor. Diese müssen immer mit den sprachlichen Fähigkeiten des jeweiligen Kindes abgeglichen werden. Einem Kind, das beispielsweise Wortbedeutungen sammelt und in Ein- bis Zwei-Wort-Sätzen spricht, ist mit einer Warum-Frage (Antwort im Nebensatz) nicht geholfen und kann damit überfordert sein. In seinem individuellen Spracherwerbsstadium profitiert es vielmehr von Fragen, die einen spezifischen Begriff abrufen (Was für ein...ist das?), besondere Merkmale eines Objekts erfragen (Welche Farbe hat etwas?) oder Wortverbindungen hervorlocken (Wozu braucht man es?).

Für eine spracherwerbsbezogene Begleitung und Förderung (Ruberg & Rothweiler 2012) von Kindern sind alle Fragen wirksam, die entwicklungsangemessen und schrittweise aufbauend ausgewählt werden (Vygotskij 1977).

Sprachfördernde Fragen konkret

Im Kindergartenalltag ist die Frage ein wichtiges elementarpädagogisches Hilfsmittel. Entscheidend dabei ist die Art

der Fragen, also wie Fragen gestellt werden und wie sich in diesem Zusammenhang auch Kinder in das Gespräch einbringen können (König 2009; Dannenbauer 1994; Motsch, 2017). Bei der Strategie des sprachfördernden Fragens können drei stimulierende Fragetypen unterschieden werden (Altmann 1993): die Entscheidungs-, Ergänzungs- und Alternativfragen.

Entscheidungsfragen werden meist von der Fachperson an Kinder gestellt – beispielsweise eine Einstiegsfrage zum Lebensweltbezug (Warst du auch schon einmal ...?). Durch das Zustimmung, Ablehnen oder Entscheiden auf Basis einer Frage, formuliert das Kind seinen (ersten) Gesprächsbeitrag. Das Kind wird in Entscheidungsprozesse miteinbezogen und erlebt sich als selbstwirksam, nimmt sich als aktive Teilnehmerin oder als aktiven Teilnehmer eines Gesprächs wahr und gewinnt dadurch Sicherheit in seinen eigenen sprachlichen Fähigkeiten.

Beim Anwenden von Entscheidungsfragen finden sich Ansätze der sensitiven Responsivität wieder (Remsperger 2013): Die elementarpädagogische Fachperson nimmt die kindlichen Signale wahr, knüpft daran an und falls passend, nutzt sie eine Entscheidungsfrage, um das Signal des Kindes feinfühlig aufzunehmen und ihm eine Lösung anzubieten.

Mit Hilfe von Entscheidungsfragen kann auch die Aufmerksamkeit auf ein Detail im Tageslauf oder ein bestimmtes Merkmal gelenkt werden oder ein neues Gesprächsthema in einen neuen Kontext gesetzt werden. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass ein gemeinsamer Dialogfokus wiederum Voraussetzung für weitere Interaktionsprozesse ist. Auf dieser Basis findet auch der Transfer zur kindlichen Lebenswelt statt – was wiederum die Voraussetzung dafür darstellt, eigene Gedanken zu entwickeln und Inhalte zu vertiefen.

Die Anwendung von Ergänzungsfragen setzt voraus, dass Kinder schon ein gewisses Sprachniveau aufweisen bzw. sich sprachlich artikulieren und sich anhand von Text-, und Wortbausteinen ausdrücken können (Levelt 1989; Kannengieser 2009). Einzelne Wörter, Wortgruppen oder Teilsätze werden durch Ergänzungsfragen abgerufen. Vor allem für den Aufbau und die Erweiterung des Wortschatzes sind Ergänzungsfragen besonders relevant. Durch Ergänzungsfragen können Kinder beispielsweise aufgefordert werden, Subjekte und Objekte zu benennen. Die pädagogische Fachperson kann überprüfen, ob Kindern bestimmte Begriffe, Eigenschaften und Merkmale bekannt sind. Damit

gelingt es, die Worthülsen mit Bedeutung zu füllen und ein Begriffsnetzwerk aufzubauen. Auch grammatische Strukturen werden durch Ergänzungsfragen gefördert: Wer oder Was erfragt einfache Substantive. Um Kinder anzuregen, ein Wort in den richtigen Fall zu setzen, können die Fragewörter Wen (Akkusativ) und Wem (Dativ) eingesetzt werden. Warum ruft eine Nebensatzstruktur hervor und die Wo-Frage (Wo stehen die denn alle?) muss durch eine Wortgruppe mit Präpositionen (auf dem Tisch) beantwortet werden. In letztgenannter Form gibt es darüber hinaus eine entwicklungsangemessene Abstufung. So können grammatikalische Elemente wie Präpositionen bereits in die Frage eingebaut werden. Die Fragen „Auf wem?“, „Worauf?“, „Wo?“ bereiten schrittweise den Weg zur Wortgruppe vor und können entsprechend der sprachlichen Fähigkeiten ausgewählt werden. Bei Erwerbsbeginn werden die Satzstrukturen zunächst angebahnt. Dazu sollten möglichst viele grammatische Einheiten der Zielantwort vorgegeben werden. Die Frage Auf wem? präsentiert dem Kind die Präposition und den dazugehörigen Fall – sozusagen die ersten zwei Antwortelemente. Damit unterstützt die pädagogische Fachkraft das Kind, die richtige Präposition zu finden. Das Fragewort Wo würde die sprachliche Zielform beispielsweise nicht unterstützen. Das Inhaltswort muss selbstständig in eine Wortgruppe (Dativ) eingebettet werden.

Der dritte Typ sind Alternativfragen – dessen sprachbildende Potentiale im darin enthaltenen Sprachmodell liegen (Szagun 2011). Diese können dabei verschiedene Sprachebenen begleiten und unterstützen: den Erwerb lautlicher Besonderheiten (Was macht der Bär, fressen oder essen?), die Unterscheidung neuer Wortbausteine (Was hat der da vor sich im Topf, Fleisch oder Honig?) oder die Darbietung schwieriger Satzstrukturen (Stehen die Töpfe auf dem Boden oder im Schrank?). Mit dieser Vielfalt gelingt es, an den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes anzuknüpfen. Somit hat die Alternativfrage einen besonderen Stellenwert in der frühen sprachlichen Bildung. Alternativfragen orientieren sich am nächsten Entwicklungsschritt, präsentieren neue Wörter und Satzstrukturen und bereiten den Übergang zu eigenständigen Formulierungen vor. Die frühpädagogische Fachperson präsentiert als Sprachvorbild die Strukturen, die das Kind eigenständig erwerben soll. Szagun beschreibt dabei das Wiederholen einer Modelläußerung als Imitation und unbewussten Lernprozess (Szagun 2011). Besonders Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder einem Förderbedarf profitieren von diesem Frageformat. Zudem lässt sich mit Alternativfragen das Sprachverständnis überprüfen (Schlesinger 2009). Verstehen Kinder die sprachlichen Anforderungen oder Inhaltswörter nicht, wählen sie oft die zuletzt genannte Antwortmöglichkeit aus.

| Frageformat | Antwort-Struktur | Bereiche der Sprachbildung | Beispiele |
|----------------------------|--|--|--|
| Entscheidungsfragen | Zustimmung oder Ablehnung (ja, nein, doch) | Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, ein Thema oder eine Entscheidung lenken | Möchtest du etwas trinken? Kommst du gerade aus dem Garten? Hast du schon einmal einen Adler gesehen? |
| Ergänzungsfragen | Einfache Substantive (Nominativ), Ergänzungen im Dativ oder Akkusativ, Wortgruppe (mit Präpositionen), Nebensatz mit Verb-Letzstellung | Wortschatzaufbau, Wortschatzerweiterung, Erwerb grammatikalischer Fähigkeiten (Satzstrukturen, Verbstellung, grammatischer Fall) | Wer hat den roten Ball in der Hand? Was bauen die Kinder in der Sandkiste? Wen kannst du fragen? Wem möchtest du die Zeichnung schenken? Wo könntest du das Auto parken? Worauf stehen die Kerzen? Wo wartest du auf Valentin? |
| Alternativfragen | Wahlmöglichkeit vorgegebener Strukturen (in Komplexität nicht eingeschränkt) | Satz- und Wortverständnis, Wortbausteine, Grammatischer Fall, Satzstrukturen | Was macht der Bär, fressen oder essen? Was hat Ben da vor sich im Topf, Fleisch oder Honig? Stehen die Töpfe auf dem Boden oder im Schrank? |

HINWEIS

Nachfolgend finden Sie:

- einen Workshop zum Film
- eine Praxisidee und Reflexion
- einen Qualitätscheck: Ziel erreicht; wählen Sie, wie Sie weiter arbeiten wollen.

WORKSHOP zum Film »4. Schritt – Strategie – sprachfördernde Fragen«

ohne Kommentare der Expertinnen

1. Sehen Sie sich den Ausschnitt Minute 8:10 – 10:02 des Films »4. Schritt – Strategie – sprachfördernde Fragen« ohne Kommentare der Expertinnen an.
2. Achten Sie darauf, welche Fragen die pädagogische Fachperson im Film stellt.
3. Wählen Sie ihre Lieblingsfragen aus und erzählen Sie ihren KollegInnen warum Sie diese als gelungen erachten.
4. Sehen Sie sich im Anschluss den Film mit den Kommentaren der Expertinnen an.

Praxisideen und Reflexion

Versuchen Sie mit möglichst vielen Kindern innerhalb einer Woche Gespräche zu führen, und setzen Sie alle Fragetypen (Entscheidungsfragen, Ergänzungsfragen, Alternativfragen)

ein. Versuchen Sie die Fragen an den Sprachstand des Kindes anzupassen. Wenn Sie wollen, können Sie besonders erfolgreiche Situationen in folgende Tabelle eintragen.

| Situationsbeschreibung | Entscheidungsfrage | Ergänzungsfrage | Alternativfrage | Entdeckungen und Erfolge bei den Kindern |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Qualitätscheck: Ziel erreicht

Lesen Sie folgende sechs Punkte und überlegen Sie, ob Sie sich bei der Umsetzung sicher oder noch unsicher fühlen. In der rechten Spalte können Sie besonders geglückte Situationen notieren und festhalten, worauf Sie zukünftig bei der Umsetzung achten wollen.

| | Was? | Ich fühle mich dabei sicher | Ich fühle mich noch unsicher | Bemerkungen |
|---|---|-----------------------------|------------------------------|-------------|
| 1 | Ich nehme Redebeiträge von Kindern bewusst wahr und formuliere dazu eine Entscheidungsfrage, um Informationen zu der kindlichen Lebenswelt zu erhalten und vertiefende Fragen (Ergänzungsfragen) dazu stellen zu können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | Ich setze Ergänzungsfragen in der Wortschatzerweiterung ein, um Kinder zu ermutigen Personen oder Objekte näher zu beschreiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | Ich unterstütze Kinder dabei, ihre Erzählungen zu vertiefen, indem ich weiterführende Fragen stelle, z.B. Worauf sitzt die Katze? Womit spielen die Kinder? ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | Kinder mit einem hohen Sprachniveau fördere ich mit Warum-Fragen, Was-wäre-wenn-Fragen oder Was-denkst-du-Fragen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | Ich richte Alternativfragen an Kinder, die nur selten eigene Gesprächsbeiträge formulieren, oder Kinder, die die Zweitsprache neu erlernen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6 | Ich achte auf eine bewusste Pausensetzung, um den Kindern ausreichend Zeit für das Beantworten einer Frage zu geben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 7 | Ich führe mit den Kindern Gespräche, die sie kognitiv herausfordern, z.B. spezielle Themen, Fragestellungen, bei denen weder für die Kinder noch für mich alles schon klar ist (offene Fragen, Fragen nach Erfahrungen und Gefühlen, philosophische Fragen usw.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Fühlen Sie sich sicher und sind die Fragen gut verankert?

Dann gehen Sie weiter zum 5. Schritt - Strategie: Sprache modellieren.

Sprache modellieren

Cordula Löffler & Nadine Itef

Kinder lernen Sprache durch Sprachinput sowie Rückmeldung zu ihren sprachlichen Äußerungen. Beispielsweise lenkt die Fachperson die Sprache des Kindes in neue Bahnen, indem sie dessen Äußerungen korrekt wiederholt beziehungsweise erweitert (Vogt et al. 2015; Weinert & Grimm 2012; Jungmann 2007). Solche Modellierungstechniken bewähren sich als spracherwerbsförderliche Verhaltensweisen seitens der erwachsenen Personen (Weinert & Grimm 2012; Fernald & Kuhl 1987).

Negativ wirkt sich dagegen aus, wenn Kinder direkt zum korrekten Nachsprechen angewiesen werden, z.B.: „Das heißt nicht esst, das heißt gegessen“. Dies kann zur Folge haben, dass Kinder entmutigt werden und die Freude am Sprechen verlieren (Ritterfeld 2007).

Die Modellierung der Sprache verstärkt Kinder immer positiv. Die Fachperson hebt durch die Wiederholung der kindlichen Äußerungen hervor, dass sie das Kind inhaltlich verstanden hat und gleichzeitig wird die Aussage des Kindes erweitert. Die Wiederholung signalisiert eine Art Solidaritätsbekundung und zeigt der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin, dass der Inhalt bei der zuhörenden Person angekommen ist (Tracy 2008). Das hat den Vorteil, dass die Freude der Kinder am Sprechen aufrechterhalten bleibt (Siegmüller & Kauschke 2006).

Modellierung konkret

In der Literatur sind verschiedene Modellierungstechniken beschrieben (Dannenbauer 2002; Kannengieser 2009; Motsch 2017). Dannenbauer unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei Gruppen: den Modellierungstechniken, die einer kindlichen Äußerung vorausgehen und solchen, die einer kindlichen Äußerung nachfolgen.

Um ein Kind zum Sprechen zu motivieren und um modellhafte Äußerungen zu präsentieren, eignen sich die vorausgehenden Modellierungstechniken. Beispiele dafür wären, wenn die pädagogische Fachperson eigene Gedanken in Worte fasst und dabei immer wieder denselben Begriff in unterschiedlichen Variationen verwendet, z.B. durch die Verwendung von Einzahl, Mehrzahl, mit einem Begleiter oder in Verbindung mit Adjektiven. Wenn Kinder bestimmte Begriffe noch nicht sicher verwenden, hat dieses Vorgehen zum Ziel, dass das Kind die korrekte Version des Begriffs wiederholt hört.

Der Einsatz der nachfolgenden Modellierungstechniken ist vor allem im Dialog mit den Kindern bedeutsam. Im direkten

Dialog ergeben sich Möglichkeiten, dem Kind gezielt eine Rückmeldung zu geben. In der Literatur werden drei Modellierungstechniken bezüglich des Satzbaus und der grammatikalischen Regeln angeführt: die Expansion, die Extension und die Umformung.

- Bei der Expansion handelt es sich um die Vervollständigung des Satzes auf syntaktischer Ebene. Diese wird beispielsweise angewandt, wenn Kinder einzelne Satzglieder auslassen und ihre Äußerungen von den elementarpädagogischen Fachpersonen aufgegriffen und ergänzt werden, z.B. „Ich hab` Sand drauf.“ „Auf deinen Füßen ist Sand.“
- Bei der Extension handelt es sich um die Erweiterung eines Inhalts auf semantischer Ebene. Die Äußerung des Kindes wird von der elementarpädagogischen Fachperson aufgegriffen und inhaltlich weitergeführt. Das hat den Vorteil, dass neue sprachliche Elemente seitens der Fachperson eingeführt werden können, z.B. „Das hab ich drauf` getan.“ „Du hast den Kegel auf das Regal gelegt.“
- Bei der Umformung wird eine Aussage des Kindes in einer veränderten Satzstruktur aufgenommen. Durch die Umstellung der sprachlichen Äußerung des Kindes - das kann beispielsweise auch eine formulierte Frage sein - erlebt das Kind eine Alternative, z.B. „Ich bin Auto gefahren.“ „Mit wem bist du Auto gefahren?“

Das korrektive Feedback ist eine weitere nachfolgende Modellierungstechnik. Dabei verbessert die erwachsene Person Fehler bezüglich der Aussprache der Kinder indirekt. Die indirekte Korrektur kann sich auf die Aussprache des Wortes beziehen, also auf phonetisch-phonologischer Ebene, z.B. „Slange“ statt „Schlange“, auf einen nicht passend angewandten Begriff oder auf eine unvollständige Wortform, also die semantisch-lexikalische Ebene, z.B. „Können wir das überholen?“ „Du möchtest das wiederholen?“, oder auf kindliche Äußerungen bezüglich grammatikalischer Formen, also die morphosyntaktische Ebene, z.B. „Da ist alle Kinder“ „Da sind alle Kinder?“ Da die Kinder teilweise bis zum Schulalter Laute noch nicht richtig aussprechen, Wörter vertauschen oder mit grammatischen Formen Mühe haben, sollten sie die richtigen Formen immer wieder hören, um sie in ihr eigenes Sprachwissen aufnehmen zu können.

In der Praxis lassen sich die angeführten Modellierungstechniken nicht immer klar voneinander abgrenzen. Für den pädagogischen Alltag ist es wichtig, dass die pädagogische

Fachperson auf Basis ihrer Beobachtungen die jeweils erforderliche Strategie auswählt, die für das entsprechende Kind im Dialog förderlich ist. Es geht vor allem auch um eine pädagogische Haltung, die ein positives Feedback und die Modellierung als sprachförderliche Verhaltensweise in den Fokus des Handelns stellt (Motsch 2017).

HINWEIS

Nachfolgend finden Sie:

- einen Workshop zum Film
- eine Praxisidee und Reflexion
- einen Qualitätscheck: Ziel erreicht; wählen Sie, wie Sie weiter arbeiten wollen.

WORKSHOP zum Film

»5. Schritt – Strategie – Sprache modellieren«

ohne Kommentare der Expertinnen

1. Sehen Sie sich den Film »5. Schritt – Strategie – Sprache modellieren« ohne Kommentare der Expertinnen an. Stoppen Sie an der Stelle wo der Junge im blauen Pullover sagt „und meine Melli auch“.
2. Überlegen Sie in 3er oder 4er-Gruppen was die pädagogische Fachperson auf die Aussage des Jungen sagen könnte.
3. Sehen Sie sich im Anschluss den Film mit den Kommentaren der Expertinnen an.

Praxisideen und Reflexion

Initiieren Sie mit einem Kind, das noch Mühe hat, einen Satz zu formulieren, einen Dialog oder versuchen Sie mit einem Kind in einen Dialog einzutauchen, mit dem Sie selten sprechen.

Nehmen Sie die Redebeiträge des jeweiligen Kindes bewusst auf, ergänzen oder korrigieren Sie diese indirekt, so

fern es die Situation erfordert. Dies darf nicht als direkte Korrektur erfolgen, sondern soll dazu führen, miteinander im Gespräch zu bleiben, z.B. „Ah, jetzt habe ich das gut verstanden, du machst ...“. Variieren Sie durch die oben erwähnten Strategien das Gespräch.

| Datum | Notizen zum Gespräch und schöne Gesprächsmomente | Welche Reaktionen (Gefühle und Handlungen) nehmen Sie beim Kind wahr? |
|-------|--|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Qualitätscheck: Ziel erreicht

Lesen Sie die folgenden sechs Punkte und überlegen Sie, ob Sie diese bereits häufig tun¹ oder noch nicht so häufig. Wenn Sie das schon häufig tun, notieren Sie sich kurz, worauf Sie achten. Überlegen Sie, ob Sie das auch schon ihrer Kollegin/ ihrem Kollegen in der Gruppe gezeigt haben und schreiben Sie, wenn Sie möchten ein besonders geglücktes Beispiel auf. Natürlich können Sie dieses Feld auch leer lassen.

Beschreiben Sie die Situation und die erreichten Erfolge bei den Kindern², wenn Sie möchten schreiben Sie sich noch auf, wie Sie das zukünftig umsetzen wollen.

| | Was? | Mache ich häufig ¹ | Erledigt ² | Beschreibungen der Mimik des Kindes |
|---|--|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Ich wiederhole denselben Begriff in unterschiedlichen Variationen, wie z.B. Einzahl (Schiff), Mehrzahl (Schiffe), mit einem Begleiter (ein Schiff) oder in Verbindung mit Adjektiven (das schwere Schiff). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | Ich vervollständige Sätze der Kinder, indem ich fehlende grammatikalische Elemente einer Aussage eines Kindes hinzufüge. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | Ich setze korrekatives Feedback ein, indem ich Aussagen der Kinder in korrekter Weise, eingebettet in ganzen Sätzen, wiederhole. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | Ich als Sprachmodell, biete Kindern korrekte grammatikalische, lautliche und semantische Elemente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | Ich versprachliche das kindliche Handeln bzw. wichtige Situationsmerkmale. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6 | Ich formuliere kindliche Äußerungen um und wiederhole diese in einer Satzform. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Fühlen Sie sich bei der Umsetzung dieser Strategie sicher?

Dann gehen Sie weiter zum 6. Schritt – Strategie: Redirect – Sprache weiterleiten.

Redirect – Sprache weiterleiten

Elke Reichmann

Kinder sollten im Kindergartenalltag viel Kommunikation erfahren und ihre Sprachfähigkeit so häufig wie möglich austesten können. Mit Hilfe der Strategie des Redirects werden Anliegen der Kinder von der pädagogischen Fachperson an andere Kinder weitergeleitet und somit Kind-Kind-Interaktionen unterstützt (Reichmann, 2015). Sprechen die Kinder oft miteinander ergeben sich viele Gelegenheiten die eigenen Sprachfähigkeiten anzuwenden. Der Austausch mit anderen Kindern ist aber auch wichtig, weil die Kommunikation zwischen Kindern meist nach anderen Mustern als Dialoge zwischen Kindern und Erwachsenen verläuft (Albers 2009). Kontakte zu Gleichaltrigen bieten zudem die Basis für die Entwicklung von Freundschaften. In diesen freundschaftlichen Beziehungen erfahren Kinder Unterstützung, fühlen sich als Teil einer Gemeinschaft und als eigenständige Person anerkannt. Gleichzeitig lernen Kinder im Umgang miteinander Strategien für Konfliktlösungen oder wie man Teil einer Peergroup wird. Dabei erwerben sie ein Gefühl für sprachlich angemessene Reaktionen in unterschiedlichen Situationen.

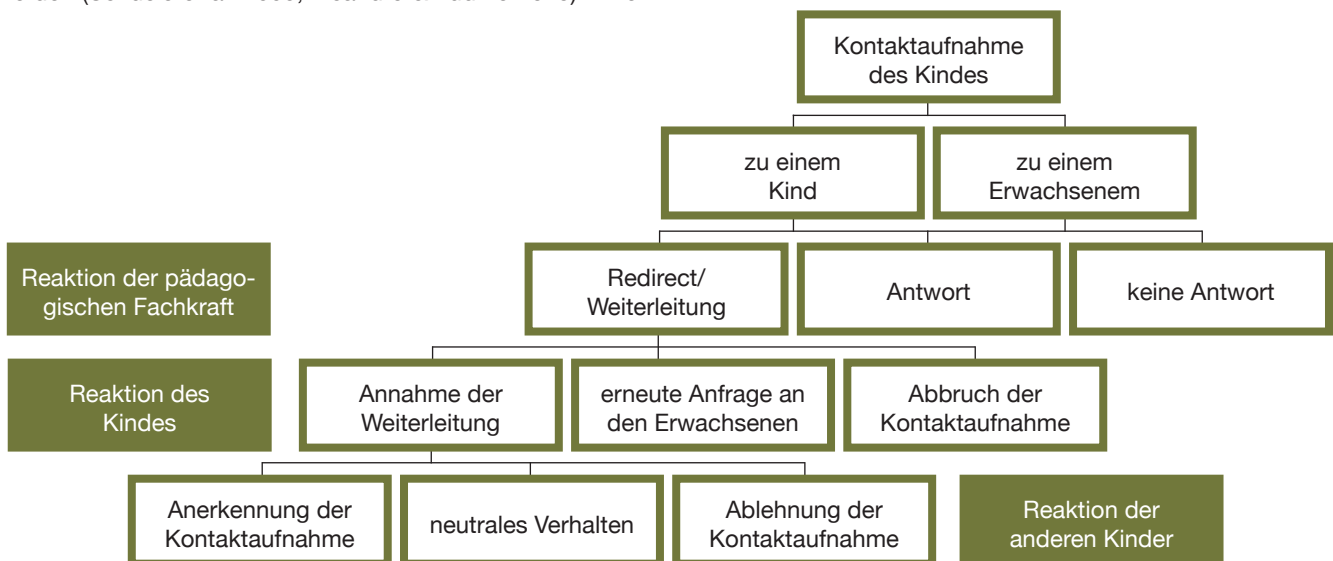
Kindliche Interaktionen stellen somit nicht nur ein wichtiges Element im Kontext des sozialen, sondern auch des sprachlichen Lernens dar (Ahnert 2003; Licandro & Lüdtkke 2013). Untersuchungen haben gezeigt, dass es Kindern mit sprachlichen Schwierigkeiten schwerfällt, erfolgreiche Beziehungen und Freundschaften zu Peers aufzubauen. Diese werden häufiger von sprachlich kompetenteren Kindern ausgeschlossen und gemieden. Um dem entgegenzuwirken, muss dem sprachlichen Austausch mit Kindern in den ersten Lebensjahren eine besondere Bedeutung beigemessen werden (Schuele et al. 1995; Licandro & Lüdtkke 2013). Eine

Möglichkeit diesen Austausch im pädagogischen Alltag zu unterstützen, ist die Strategie des Redirects.

Redirect konkret

Die Strategie wurde in den USA von Schuele et al. (1995) entwickelt und hat das Weiterleiten oder die Umleitung kindlicher Äußerungen zum Ziel. Im deutschsprachigen Raum ist diese Sprachstrategie weniger bekannt (Albers 2009), obwohl sie ohne großen Aufwand im Kindergartenalltag angewandt werden kann. Kinder, die eine direkte Kontaktaufnahme mit anderen Kindern scheuen, wenden sich gerne an Erwachsene, um diese als Vermittelnde einzuschalten. Bei einem Redirect wird eine Bitte oder eine Anfrage eines Kindes an eine erwachsene Person durch diese an ein anderes Kind weitergeleitet. In Abbildung 1 wird der idealtypische Verlauf einer Weiterleitung dargestellt.

Um die Technik des Redirects ausführen zu können, stehen der Fachkraft verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Diese Möglichkeiten unterscheiden sich durch den Umfang der Unterstützung seitens der pädagogischen Fachperson und deren Anleitung. Um ein Kind sinnvoll in diesem Prozess zu unterstützen und die angemessene Form der Weiterleitung zu wählen, ist es notwendig, das sprachliche Niveau und die sozialen Kompetenzen des Kindes zu kennen. Darüber hinaus hängt es auch von der Situation ab, welche Art von Weiterleitung passend ist (Rice & Wilcox 1995). Möglichkeiten des Weiterleitens wären konkret Modell, Vorschlag und Hinweis.



Modell

Eine Möglichkeit die Anfrage eines Kindes weiterzuleiten, ist das Modell. Dabei gibt die erwachsene Person eine genaue Formulierung vor, die das Kind übernehmen kann, um in Kontakt mit dem anderen Kind zu treten. Der Einsatz dieser Technik ist vor allem dann angebracht, wenn die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes noch sehr eingeschränkt sind.

Das Modell kann für das Kind eine Hilfe sein, schwierige kommunikative Situationen zu meistern und die korrekten sprachlichen Muster zu üben. Zudem unterstützt die Technik ein Kind dabei, neu erworbene grammatikalische Strukturen zu festigen oder den neu erlernten Wortschatz zu üben (Rice & Wilcox 1995), z.B.: „Geh zu Caro und sag: Darf ich bitte das Auto haben?“

Vorschlag

Beim Vorschlag wird keine präzise Äußerung vorgegeben, die vom Kind direkt übernommen werden kann. Die erwachsene Person weist lediglich darauf hin, dass sich das Kind

an ein anderes Kind wenden könnte. Das Kind ist also selbst aufgefordert, die passende Formulierung für die Kontaktaufnahme zu finden (Rice & Wilcox 1995). Diese Form der Weiterleitung setzt voraus, dass das weitergeleitete Kind über die notwendige sprachliche Kompetenz verfügt, die Kontaktaufnahme zu einem anderen Kind selbstständig zu gestalten, z.B.: „Frag Caro, ob du das Auto haben darfst.“

Hinweis

Der Hinweis stellt die anspruchsvollste Form der Weiterleitung dar. Der Grad der Unterstützung und Anleitung ist hier nur noch gering. Eine Weiterleitung erfolgt bei dieser Technik nur indirekt. Kinder benötigen für diese Form der Weiterleitung ein gutes Sprachgefühl, da sie nicht nur selbstständig eine passende Formulierung finden, sondern zunächst einmal die Absicht der erwachsenen Person hinter dem Gesagten erkennen müssen, z. B.: „Caro spielt gerade mit dem Auto, vielleicht muss ihr Auto gewaschen werden?“ (Reichmann & Itel, 2017).

HINWEIS

Nachfolgend finden Sie:

- einen Workshop zum Film
- eine Praxisidee und Reflexion
- einen Qualitätscheck: Ziel erreicht; wählen Sie, wie Sie weiter arbeiten wollen.

WORKSHOP zum Film

»6. Schritt – Strategie – Redirect – Sprache weiterleiten«

mit den Kommentaren der Expertinnen

1. Lesen Sie zuerst den Text im Begleitheft zum „Redirect – Sprache weiterleiten“.
2. Sehen Sie sich den Film »6. Schritt – Strategie – Redirect – Sprache weiterleiten« mit den Kommentaren der Expertinnen an.
3. Sie haben ein Beispiel für einen „Vorschlag“ gesehen – formulieren Sie jeweils ein Beispiel für die Modellierung „Modell“ und „Hinweis“ im Kontext der gesehenen Filmsequenz.

Praxisideen und Reflexion

In Essenssituationen kann viel Kommunikation zwischen den Kindern stattfinden. Achten Sie eine Woche lang darauf, die Kinder miteinander ins Gespräch kommen zu lassen.

In welchen Situationen haben Sie die drei Formen der Weiterleitung (Modell, Vorschlag, Hinweis) angewendet. In welchen Situationen ist es nicht angemessen weiterzuleiten?

| Datum | Situationsbeschreibung | Bemerkungen |
|-------|------------------------|-------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Wo darf man nicht weiterleiten?

Sammeln Sie auch Situationen, in denen eine Weiterleitung nicht angemessen ist.

Qualitätscheck: Ziel erreicht

| | Was? | Ich fühle mich dabei sicher | Ich fühle mich noch unsicher | Bemerkungen |
|---|---|-----------------------------|------------------------------|-------------|
| 1 | Wenn ein Kind mit einem Anliegen zu mir kommt, versuche ich nicht das Anliegen selbst zu regeln, sondern traue dem Kind zu dies selbst tun zu können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | Wenn ein Kind mit einem Anliegen zu mir kommt, sage ich ihm, was es dem anderen Kind sagen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | Wenn der erste Versuch der Kontaktaufnahme beim Kind nicht geklappt hat, zeige ich ihm weitere Möglichkeiten, wie es mit dem anderen Kind in Kontakt kommen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | Ich ermutige ein Kind im Spiel mit einem anderen Kind ein Gespräch zu führen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | Ich setze die verschiedenen Formen des Redirects: Modell, Vorschlag, Hinweis situationsangemessen ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6 | Ich formuliere kindliche Äußerungen um und wiederhole diese in einer Satzform. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Fühlen Sie sich bei der Umsetzung dieser Strategie sicher?

Dann gehen Sie weiter zum 7. Schritt – Anwendung: Mathematische Begriffe alltagsintegriert aufbauen.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung für mathematische Konzepte

Neue Wörter kennen zu lernen und diese auch als umfassende Begriffe aufzubauen, ist für Kinder eine wichtige Aufgabe. In der realen Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung lernen Kinder wofür der Begriff steht und verknüpfen diesen mit anderen Begriffen in einem semantischen Netzwerk. Beim semantischen Netzwerk handelt es sich um ein kognitives Modell. Theoretisch wird davon ausgegangen, dass sich dieses aus allen erworbenen Begriffen und ihren Verbindungen zueinander zusammensetzt, ähnlich einer MindMap. In den Sprachwissenschaften wird die Beziehung von Begriffen zum Beispiel durch Ober- und Unterbegriffsverbindungen beschrieben, so steht z.B. der Oberbegriff „Obst“ in Verbindung mit dem Unterbegriff „Apfel“. Hört ein Kind einen Begriff im Kontext von Alltagshandlungen, wird dieser mit anderen bereits aufgebauten Begriffen in Verbindung gesetzt und in sein semantisches Netzwerk eingebaut, so wird dieses im Laufe eines Lebens immer differenzierter (Kolonko 2011).

Dafür benötigen Kinder ganz unterschiedliche Kontexte, in denen sie sich mit verschiedenen Inhaltsbereichen und Tätigkeiten auseinandersetzen oder alternativ unterschiedliche Blickwinkel auf das vorhandene Material und die damit verbundenen sprachlichen Begriffe werfen können. So lädt beispielsweise eine Spielumgebung, mit unterschiedlichen Messgeräten, wie eine Waage oder ein Klappmeter und eine genügend hohe Anzahl von gleichen Materialien, zum mathematischen Experimentieren ein. Stellt die Fachperson zudem immer wieder mathematische Fragen an die Umgebung, wie beispielsweise Schätzfragen, oder gibt Hinweise auf spannende Muster jeglicher Art, hilft dies mathematische Denkbewegungen mit den dazugehörigen Begriffen aufzubauen oder zu festigen (Fthenakis 2014).

In der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung wird davon ausgegangen, dass Mathematik – wie viele andere Aspekte des Weltwissens – im Kontext von Interaktionen zwischen einzelnen Kindern, Peers und pädagogischen Fachpersonen erlernt wird. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Kinder überhaupt in Kontakt mit dem jeweiligen Inhaltsbereich kommen.

So beschreiben Krajewski, Nieding und Schneider (2008) in ihrer Studie die positiven Auswirkungen gezielter Förderung im Bereich Mengen und Zahlen auf die mathematischen Fähigkeiten von Kindergartenkindern. Hauser, Vogt, Stebler und Rechsteiner (2014) fanden heraus, dass Kinder in spielintegrierten Fördersettings einen wesentlich höheren Lernzuwachs als Kinder in trainingsbasierten Gruppen hatten.

Sie ziehen daraus den Schluss, dass frühe mathematische Bildung mit wenig spezifischer Instruktion, dafür im Rahmen von Spielen, mit denen die pädagogische Fachperson bestimmte Lernziele anstrebt, zu beachtlichen Lernfortschritten bei den Kindern führen kann. Klivanoff et al. (2006) beschreiben, dass der familiäre Hintergrund wesentlich auf die mathematischen Fähigkeiten eines Kindes Einfluss nimmt, darüber hinaus kamen sie zu dem Ergebnis, dass ein hohes Ausmaß sprachlicher mathematischer Bezüge im Alltag, größeres mathematisches Wissen begünstigt.

Mathematik steckt überall drin. Im pädagogischen Kontext eines Kindergartens sind mehrere mathematische Teilbereiche zu differenzieren, die entsprechenden mathematischen Inhalte in Alltagssituationen zu erkennen und diese in Interaktionsmomenten mit Kindern gemeinsam zu nutzen (Gasteiger & Benz 2016; Schuler 2013; Seeger, Holodynski & Roth 2018).

Mengen, Zahlen und Operationen

Unter mathematische Basiskompetenzen im Bereich Mengen und Zahlen können das Mengenverständnis, die Zählfertigkeit und die Zahlkenntnis verstanden werden (Hauser, Vogt, Stebler & Rechsteiner 2014). Kinder können schon in den frühen Lebensjahren Mengen erkennen. Mit zunehmendem Lebensalter ordnen sie die jeweilige Menge auch einer Zahl zu. Damit ist das Verständnis gemeint, dass eine niedrige Zahl, für eine kleine Menge und eine hohe Zahl für eine große Menge stehen kann. Kleinere Mengen können beim Hinsehen erfasst werden, größere Mengen sind abzuzählen (Grassmann 2010). Die Aussage, ob eine Zahl größer ist als die andere, setzt den punktuellen Abgleich von Mengen und Zahlen voraus, also das Verständnis über Anzahlrelationen (Krajewski, Nieding & Schneider 2008). Im Kindergarten werden Kindern unterschiedlichste Zahlen und Ziffern angeboten, Materialien der gleichen Art aber in großen Mengen wie beispielsweise Knöpfe, Münzen, Becher, Würfel oder Ringe. Kinder können durch Handlungen, im Rahmen von Spielen und anderen Alltagssituationen, durch das Dazugeben, Zusammenlegen oder Weggeben ein Grundverständnis für Operationen entwickeln (Benz, Peter-Koop & Grübing 2014).

Größen und Messen

Kinder machen bereits in den ersten Lebensjahren Erfahrungen im Bereich des Messens, indem sie beispielsweise Höhen und Längen unterschiedlichster Objekte miteinander vergleichen, auch wenn sie noch nicht über die Fähigkeit des Messens verfügen. So erfahren Kinder zum Beispiel, dass

sie einen Gegenstand aus dem niedrigsten Regalfach greifen können, den Gegenstand aus dem obersten Regalfach aber nicht (Grassmann 2013). Zu den Messgrößen zählen Länge, Gewicht, Fläche, Volumen, Zeit und Geld (Benz, Peter-Koop & Grüßing 2014; Grassmann 2010). In diesem Zusammenhang wird die Reichhaltigkeit an möglichen Handlungserfahrungen sichtbar. Das Kennenlernen verschiedener Größenbereiche sowie das Heranführen zu einfachen Messvorgängen unterstützt die Kinder dabei Fachbegriffe den einzelnen Größen zuzuordnen (Koch, Schulz & Jungmann 2015). Sie vergleichen etwas miteinander, dabei können Messinstrumente wie unterschiedlichste Arten von Waagen, Lineale oder Zollstäbe hilfreich sein.

Raum und Form

Von Geburt an sind für Kinder geometrische Figuren wie Kreise und Vierecke präsent. Das Denken der Kinder ist größtenteils materialgebunden – mit wachsendem Wortschatz können die verschiedenen Gegenstände von den Kindern mit differenzierten Begriffen benannt werden. An dieser Stelle ist es für die Entwicklung der Kinder besonders hilfreich, wenn die Orientierung der Kinder im Raum, sowie ihrer räumlichen Beziehung zu anderen Personen oder Objekten bewusst sprachlich begleitet wird (Grassmann 2013; Benz, Peter-Koop & Grüßing 2014; Koch, Schulz & Jungmann 2015).

Muster und Strukturen

Alle mathematischen Bereiche basieren auf dem Erfassen von Mustern und Strukturen. Also auf wiedererkennbare Regelmäßigkeiten oder Wiederholungen (Grassmann 2013; Koch, Schulz & Jungmann 2015). Das Erkennen dieser wiederkehrenden „Zahlen-, Formen-, Bewegungs- und Verhaltensmuster“ (Benz, Peter-Koop & Grüßing 2014) ist für spä-

tere Lernprozesse von zentraler Bedeutung (Koch, Schulz & Jungmann 2015). Für die Umsetzung in der Praxis können Muster in visueller Form, z.B. ein Bild eines gestreiften Zebra, in auditiver Form, z.B. beim Klatschen und Klopfen, sowie in motorischer Form, z.B. beim Tanz in das pädagogische Angebot eingebettet werden (Benz, Peter-Koop & Grüßing 2014).

In der Darstellung der mathematischen Teilbereiche wird sichtbar, dass die sprachliche und die mathematische Bildung in enger Verbindung stehen. Zum einen wird das Vokabular der Kinder erweitert und zum anderen werden mathematische Regelmäßigkeiten und Strukturen durch sprachliche Erklärungen für Kinder sichtbar gemacht (Ginsburg, Lee & Boyd 2008). Studien belegen, dass ein regelmäßiger Zusammenhang zwischen sprachlichen und mathematischen Kompetenzen der Kinder besteht. Bei Kindern mit hohen sprachlichen Fähigkeiten werden oft auch gute mathematische Kompetenzen gemessen. Die Sprache ist also auch das Mittel, mit dem mathematische Inhalte den Kindern beigebracht werden. Dennoch ist das komplexe Verständnis mathematischer Inhalte und Kenntnisse, ebenso wie der Spracherwerb eine kulturelle Errungenschaft und es bedarf einer sozialen Gemeinschaft, die diese Inhalte weitergibt. Es braucht ein Umfeld, in dem Kinder keine Angst haben müssen etwas falsch zu machen, wo sie ermutigt werden neue Dinge auszuprobieren, sich an Entscheidungen zu beteiligen und ihre Ideen einerseits mitteilen können und andererseits ermutigt werden, diese weiterzuentwickeln (Fthenakis 2014).

WORKSHOP zum Film »7. Schritt – Anwendung – Alltagsintegrierte sprachliche Bildung für mathematische Konzepte«

mit den Kommentaren der Expertinnen

1. Beginnen Sie eine Diskussion im Team zu folgenden Fragen:
Ist mathematische Bildung im Kindergarten notwendig? Wenn ja, sollen die Kinder mathematische Elemente in geführten Sequenzen erleben oder besser im freien Spiel? Begründen Sie jeweils ihre Aussagen.
2. Sehen Sie sich im Anschluss den Film »7. Schritt – Anwendung – Alltagsintegrierte sprachliche Bildung für mathematische Konzepte« mit den Kommentaren der Expertinnen an.
3. Überlegen Sie im Team wo Sie mathematische Inhalte verstärkt im Alltag einbauen können.

Praxisideen und Reflexion

Wenn Sie wollen, dann könnten Sie bei passender Gelegenheit eine der folgenden Fragen zum Themenbereich Größen und Messen mit den Kindern bearbeiten.

Frage 1: Wie hoch ist der Kindergartenraum und wie viele Kinder müssten sich übereinanderstellen, um die Raumdecke berühren zu können?

Zunächst gilt es die Frage zu klären, wie hoch der Kindergartenraum ist. Die pädagogische Fachperson holt Schätzungen der Kinder ein. Ein Kind misst anschließend mit einem Klappmeter und mit Hilfe einer Leiter die Raumhöhe und ein Kind das schreiben kann, notiert sie sichtbar für alle. Die pädagogische Fachperson sorgt dabei verstärkt für die Sicherheit des auf der Leiter stehenden Kindes.

Das Ergebnis der Messung der Raumhöhe könnte mit Hilfe eines Kreppbandes auf den Boden im Bewegungsraum geklebt werden. Mehrere Kinder können sich auf den Boden, neben das Kreppband legen um die Frage zu beantworten, wie viele Kinder es braucht, um das Maß auszufüllen. Die anderen Kinder können das Geschehen von oben gut einsehen. Jedes Kind sollte einmal am Boden gelegen und einmal beobachtet haben.

Frage 2: Wie groß sind wir alle gemeinsam?

Der Körperumriss jedes Kindes wird auf Papier übertragen und anschließend ausgeschnitten. Mit Hilfe eines Maßbandes kann das jeweilige Kind selbst, anhand des ausgeschnittenen Umrisses die eigene Größe messen und wenn möglich, das Ergebnis auf das Papier schreiben.

Anschließend können alle Körperumrisse, zu einer langen Papierschlange zusammengeklebt und im Garten ausgelegt werden. Wie weit reicht die Papierschlange? Die Distanz kann mit einem Maßband gemessen werden.

Weitere anregende Fragen könnten sein: Wie breit ist unser Kindergartenraum? Wieviele Hüpfbein braucht ein Hase oder ein Frosch, um von der einen zur nächsten Seite zu kommen?

Überlegen Sie im Nachhinein, welche mathematischen Begriffe Sie mit den Kindern verwendet haben:

| | Begriffe |
|-----------------------------|----------|
| Mengen, Zahlen, Operationen | |
| Größen & Messen | |
| Raum & Form | |
| Muster & Strukturen | |

Qualitätscheck: Ziel erreicht

Lesen Sie die folgenden vier Punkte und überlegen Sie, ob Sie diese überhaupt nicht/nie, weniger/selten, teils-teils, häufig, überwiegend/fast immer oder voll&ganz/immer um-

setzen. Wenn Sie wollen, können Sie in der rechten Spalte notieren, worauf Sie bei der Umsetzung zukünftig besonders achten wollen.

| | Was? | Überhaupt nicht/nie | weniger/selten | teils-teils | häufig | überwiegend/ fast immer | voll & ganz/immer | Bemerkungen |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------|
| 1 | Ich nutze Alltagssituationen, um mit Kindern über mathematische Inhalte zu sprechen und um ihren Wortschatz zu erweitern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | Ich unterstütze die Kinder dabei, selbst Begriffe aus den mathematischen Inhaltsbereichen zu verwenden und stelle dazu auch bewusst (Nach-)Fragen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | Ich denke gemeinsam mit den Kindern über mathematische Probleme nach und gebe den Kindern bewusste Hilfestellungen, um Ihre Lösungen zu begründen (Argumentieren und Begründen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | Sowohl das Kind, als auch ich, tragen zum Verständnis, zur Weiterentwicklung und zur Erweiterung der Lösungsvorschläge bei. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Fühlen Sie sich sicher und sind die Fragen gut verankert?

Dann gehen Sie weiter zum 8. Schritt – Anwendung: Alltägliche Situationen sprachlich begleiten.

Alltägliche Situationen sprachlich begleiten

Wie im ersten Kapitel des vorliegenden Begleithefts erwähnt, zielt alltagsintegrierte sprachliche Bildung auf alle Sprachentwicklungs- und Bildungsbereiche übergreifende Maßnahme ab. Dabei wird das Ziel verfolgt, die Entwicklung der Kinder möglichst individuell im pädagogischen Alltag zu begleiten und anzuregen (Kammermeyer & Roux 2013; Fried 2013; Kucharz, Mackowiak & Beckerle 2015).

Alltägliche Situationen des pädagogischen Alltags reichen vom Ankommen der einzelnen Kinder über Spielsituationen, in denen die Aufmerksamkeit geteilt wird bis zum Abholen der Kinder durch die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten. Dabei bieten alltägliche Routine- und Schlüsselsituationen wie Rituale des Ankommens in den Kindergarten, Essens- und Pflegesituationen sowie alltägliche Situationen im Garten, beim Spaziergehen, beim Konstruieren eines Bauwerks, etc. unzählige Sprechansätze. Alle Situationen, in denen die Aufmerksamkeit zwischen Kindern und pädagogischen Fachpersonen geteilt werden, eignen sich zur Sprachanregung (Küper 2007). Gleichzeitig bedeutet das nicht, dass ständig auf die Kinder eingeredet wird. Vielmehr fungiert die Fachperson den Kindern als Sprachvorbild. Je nach Entwicklungsstand des Kindes, kann das Sprechen durch Gesten, Bilder, Symbole, Schriftzeichen oder durch immer wiederkehrende Satzmuster unterstützt werden (Kucharz 2015). Zudem kann die spaßige Seite von Sprache als lustvolles Moment genutzt werden, dass Kinder richtige Sprachspielende werden: Wiederkehrende Satzmuster werden unerwartet durch eine andere Endung verändert, kleine Reime werden eingebaut, die beteiligten Personen spielen mit der Stimmlage oder –Farbe oder es werden Wortkombinationen kreiert. Dies alles kann bei handlungsbegleitenden Gesprächen passieren und damit manifestieren sich Wiederholungen und Erweiterungen (Küper 2007).

Eine sprachförderliche Umgebung regt ebenso die Sprechfreude der beteiligten Personen an. Materialien zum Sprachgebrauch sollten möglichst vielfältig den Kindern zur Verfügung stehen. Ein Beispiel dafür wäre, dass Kindern nicht nur Telefone im Rollenspielbereich vorfinden, sondern auch unterschiedlichste Formen von Handys oder Tablets mit oder ohne Freisprechanlage, etc. Der Phantasie sind an dieser Stelle keine Grenzen gesetzt. Unterstützend können ebenso Piktogramme und Beschriftungen sein. Eine anregungsreiche und divers gestaltete Umgebung bietet die Möglichkeit, dass mit Kindern individuelle Gespräche geführt werden können, um dadurch soziale Interaktionen zu pflegen und zu vertiefen.

Alltägliche Situationen sollten allerdings nur dann als Momente der sprachlichen Bildung genutzt werden, wenn das kindliche Tun in der Situation nicht gestört wird. Kindern sollte in keiner Situation des pädagogischen Alltags das Sprechen verboten werden und die pädagogische Fachperson muss auf das Gesagte der Kinder zeitnah reagieren (Walter-Laager et al. 2018; Tietze et al. 2016; Tietze et al. 2017). Die angeführten Strategien sollen im pädagogischen Alltag nicht getrennt voneinander betrachtet werden sondern je nach Situation gemischt eingesetzt werden. Ebenso sollte generell im pädagogischen Alltag auf eine geschlechter- und kultursensible Sprache Wert gelegt werden (Maywald 2015; Keller 2011).

Alltägliche Gespräche bei der Begrüßung und Verabschiedung

Die Situation des Ankommens des Kindes in den Kindergarten bietet am Tag die erste Möglichkeit mit jedem einzelnen Kind in Kontakt und Interaktion zu treten. Wenn Kinder noch müde sind oder ein wenig Zeit zum Ankommen benötigen, bietet es sich an, dass die pädagogische Fachperson ihr Handeln, das Handeln der Kinder oder ihren wahrgenommenen Gefühlszustand des Kindes sprachlich begleiten (Laukötter 2007).

Alltägliche Gespräche beim Einnehmen von (Zwischen-)Mahlzeiten

Lange Zeit galt am Tisch die Regel „beim Essen wird nicht gesprochen“ – mittlerweile werden gemeinsame Essenssituationen als vielfältige Sprachansätze genutzt. Gespräche am Mittagstisch und immer wiederkehrende Rituale bieten Möglichkeiten zu interkulturellen Begegnungen. In diesem Zusammenhang darf auf den Sinnesdiskurs nicht vergessen werden. Gerade Kinder in den ersten Lebensjahren bilden sich hauptsächlich über ästhetische Erfahrungen. Der Mittagstisch oder Jausentisch wird dabei zum Bildungsort, an dem sich die Sinne und der Geschmack weiterentwickeln und verbalisiert werden (Dietrich 2016), wie auch das eigene Hunger- oder Sättigungsgefühl und wo man ein solches spürt (Gutknecht & Höhn 2017). Wird die Mahlzeit in Tischgruppen zu je vier bis fünf Kindern eingenommen, bietet sich die Gelegenheit für Gespräche über alle möglichen Themen, die die Kinder beschäftigen, in der Kleingruppe (Landrighinger & Putz 2018).

Alltägliche Gespräche in pflegenden Situationen

Pflegende Situationen finden nicht nur in der Kinderkrippe, sondern auch im Kindergarten vielfältig statt. Kinder wer-

den zur Toilette begleiten, beim Waschen der Hände unterstützt oder mit Sonnencreme eingecremt. Dies sind meist ein-zu-eins-Situationen oder Situationen in der Kleingruppe, in denen vielfältige Themen mit Kindern besprochen werden können. Vor allem Routinesituationen wie pflegende Tätigkeiten, Alltagshandlungen oder freie Spielsituationen eignen sich besonders gut, um auf die Sprachsignale der Kinder individuell und responsiv einzugehen. Responsive Sensitivität äußert sich darüber hinaus auch im Dialogverhalten zwischen der pädagogischen Fachperson und dem Kind. Feinfühliges Dialoge zeichnen sich durch das Eingehen auf die sprachlichen Möglichkeiten, Bedürfnisse und Interessen des Kindes aus. In anderen Worten: Die pädagogische Fachperson nimmt die kindlichen nonverbalen und verbalen Signale wahr und greift diese in ihren Handlungen auf. Sie schenkt dem Kind ihre Aufmerksamkeit und achtet auf einen wechselseitigen Austausch; darüber hinaus passt sie sich dem (Sprach)Tempo des Kindes an. Durch ihre Körpersprache und ihre Stimmlage drückt sie Wertschätzung sowie Interesse aus (Rehmann 2016).

Alltägliche Gespräche im Garten/beim Spazierengehen

Veränderungen in der Umgebung oder im Garten bieten ebenfalls sprachaktivierende Momente im pädagogischen Alltag. Sei es eine immer sich veränderte Baustelle, die bei regelmäßigen Spaziergängen beobachtet und beschrieben

wird oder kleine Tiere wie Feuerkäfer, die sich unter Steinen verstecken. Wiederholte Situationen sind wichtig, damit Kinder Interaktionsroutinen wahrnehmen (Haug-Schnabel & Bensele 2017).

Alltägliche Gespräche in Übergangssituationen

In den Übergangssituationen im pädagogischen Alltag, sogenannte Mikrotransitionen, sind besonders organisatorische Überlegungen zur Vorbereitung der Umgebung und zur Einteilung des Personals wichtig. Sind diese wohl überlegt, kann kaum Stress und Hektik entstehen. Kinder können zur Bewältigung aktiv miteingebunden werden und erleben in Mikrotransitionsprozessen partizipative Momente (Walter-Laager et al. 2018). In Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen hängt der Grad der zugelassenen Beteiligungsmöglichkeit grundsätzlich von den pädagogischen Fachkräften ab. Sie entscheiden, ob und wann die Ideen und Interessen der Kinder aufgegriffen, berücksichtigt und im pädagogischen Alltag integriert werden (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011). Wird den Kindern genügend Zeit dafür gegeben, eignen sich diese Momente besonders gut, kurze Gespräche zu führen oder das Denken anzuregen.

HINWEIS

Nachfolgend finden Sie:

- einen Workshop
 - eine Praxisidee und Reflexion
 - einen Qualitätscheck: Ziel erreicht;
- wählen Sie, wie Sie weiter arbeiten wollen.

WORKSHOP »Zwischenresümee«

Da Sie sich im Begleitheft dem Ende nähern, ist es nun Zeit für ein Zwischenresümee:

- Diskutieren Sie im Team, was für jede/jeden Kolleg/innen sprachliche Bildung bedeutet und wie sich diese vom bloßen „Plappern“ mit den Kindern unterscheidet.
- Sammeln Sie Erfolgsfaktoren aus ihrer Praxis für sprachliche Bildung.

Praxisideen und Reflexion

Sie finden hier eine Sammlung möglicher Gesprächsthemen. Wenn Sie wollen, dann können Sie überlegen, welche Themen in welchen Situationen am passendsten sind und diese

mit einer Linie verbinden. Außerdem kann die Sammlung erweitert werden. Wie können Sie mit den Kindern in ein Gespräch einsteigen? Welche Einstiegsfragen fallen Ihnen ein?

Situationen aus dem Kindergartenalltag

Alltägliche Gespräche bei der Begrüßung und bei der Verabschiedung

Alltägliche Gespräche beim Einnehmen von (Zwischen-)Mahlzeiten

Alltägliche Gespräche in pflegenden Situationen

Alltägliche Gespräche im Garten/beim Spaziergehen

Alltägliche Gespräche in Übergangssituationen

Ideensammlung Gesprächsthemen

Links und Rechts

Kleidung

Das vergangene Wochenende

Das Wetter

Das Lieblingsspielzeug

Kalt und Warm

Das kann ich schon ...

Geschmacksrichtungen

Gefühle

Star Wars

Gerechtigkeit

Papagei und Mamagei

Der Lieblingswitz

Die Katze

Qualitätscheck: Ziel erreicht

In der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung darf auch der Spaß, die Freude und die Kreativität im Kindergarten nicht zu kurz kommen:

| Was? | Ja | Nein | Situationsbedingt beziehe ich dabei auch meine KollegInnen mit ein | | Bemerkungen |
|---|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|-------------|
| | | | Ja | Nein | |
| 1 Ich biete den Kindern im pädagogischen Alltag immer wieder Lieder, Reime und Fingerspiele an. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 Ich experimentiere und Spiele im Laufe des Tages öfter mit meiner Sprache (z.B.: Tierlaute, Quatschwörter, Zungenbrecher, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 Spontan biete ich den Kindern immer wieder Angebote zur Förderung der auditiven Wahrnehmung (z.B.: Lauschen, wenn ein Rettungsauto mit Sirene vorbeifährt, Geräusche lokalisieren, Abstufungen wie laut und leise, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 Spontan nütze ich Situationen, um den Wortschatz der Kinder zu erweitern (z.B.: Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist.., Wörter werden pantomimisch nachgestellt, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5 Situationsadäquat schneide ich Grimassen, schnalze oder blubere ich mit der Zunge, puste ich oder mache eine dicke Backe. (Trägt zur Beweglichkeit im Mundbereich bei). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Fühlen Sie sich bei der Umsetzung dieser Strategie sicher?

Dann gehen Sie weiter zum 9. Schritt – Anwendung: Gemeinsam Denken mit Sprache.

Gemeinsam Denken mit Sprache

In englischen Kindergärten wurde ein Zusammenhang zwischen der Höhe der pädagogischen Qualität der Einrichtungen und der Qualität der geführten Dialoge mit Kindern festgestellt. Die ForscherInnen haben beobachtet, dass in diesen Einrichtungen langanhaltende Dialoge mit Kindern zu gemeinsamen Denkprozessen führen (Siraj-Blatchford & Sylva 2004). Das Kind bringt selbst ein Thema ein, dieses wird von der elementarpädagogischen Fachperson aufgegriffen und mit dem Kind gemeinsam weitergeführt. Iram Siraj-Blatchford prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des *sustained shared thinking*. Eine ähnliche Bedeutung hat auch der Begriff der „bewusst dialogisch entwickelten Denkprozesse“ (König 2010), der die instruktive Vorgehensweise etwas stärker in den Fokus rückt (Vogt 2015). *Sustained shared Thinking* kann als gemeinsam geteiltes Denken übersetzt werden.

Ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus

Wie im ersten Kapitel des vorliegenden Begleithefts bereits erwähnt wurde, wird unter *sustained shared thinking* das gemeinsame vertiefende Nachdenken, Teilen, Diskutieren über einen Gegenstand, sowie das Erweitern des Themas bezeichnet. Charakteristisch dafür ist der wechselseitige Dialog zwischen Kind und pädagogischer Fachperson. Zum Beispiel können auf diese Weise gemeinsam Erklärungen für zunächst unbekannte Phänomene gefunden und formuliert werden. Pädagogische Fachpersonen stellen Kindern dabei Fragen, z.B.: „Wodurch passiert denn das?“ „Was denkst du?“ „Was passiert, wenn?“ Sie tauschen sich mit den Kindern aus, wecken vielleicht neue Interessen und im Idealfall wird das vorhandene Wissen vertieft (Siraj-Blatchford et al. 2002).

Durch die Methode des *sustained shared thinkings* werden (kognitive) Denkprozesse bei den Kindern angeregt. In einigen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen der Anwendung der Methode und sprachlichen Entwicklungszuwächsen bei Kindern festgestellt werden (Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017). Weiter machen Studienergebnissen sichtbar, dass die Kinder in den gemeinsamen Denkprozessen offen und flexibel auf die unterschiedlichsten Sprachakte der pädagogischen Fachperson reagieren (Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hedervari-Heller & Dreier, 2016).

An dieser Stelle wird deutlich, dass es nicht ausreicht Kinder nur zu erzählen, auf Bilder deuten zu lassen oder sie in Ihren Aussagen zu bestätigen. Sprechmomente, in denen das gemeinsam geteilte Denken stattfindet, sind zum einen am gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus erkennbar, zum andern daran, dass beide, Fachperson wie Kind, eigenständige Beiträge machen. Dabei wird einer bewussten Pausenset-

zung seitens der pädagogischen Fachperson innerhalb des Dialogs eine besondere Bedeutung beigemessen. Letztere schaffen einerseits für die Kinder Raum zu antworten und andererseits verschaffen sie für die pädagogischen Fachpersonen Zeit, um auf die Signale des Kindes bewusst zu achten (Gutknecht 2015). Die Verantwortung ob und wie gemeinsam geteilte Denkprozesse im Kindergartenalltag entstehen, liegt bei der pädagogischen Fachperson. Durch Beobachtung muss sie das kindliche Interesse erkennen und im Kontext darauf reagieren können (Walter-Laager et al. 2018).

Die Themen der Kinder aufgreifen

Der Vorteil, den Dialog am kindlichen Fokus zu orientieren, liegt darin, dass auf die vorhandenen Sprach- und Handlungskompetenzen aufgebaut wird und die individuellen Interessen der einzelnen Kinder gestärkt werden. Aus diesen Gründen kann das der Anfang eines möglichen gemeinsamen Denkprozesses sein. Solche Prozesse können überall entstehen, wo keine fixen Abläufe vorgegeben oder gar standardisierte Produkte angestrebt werden – es braucht Raum für Variation und Kreativität. Entsprechend eignen sich z.B. Experimente oder mathematische Interpretationen besonders gut. In alltäglichen Situationen kann über mathematische Zusammenhänge nachgedacht und mathematische Deutungen weiterentwickelt werden (Vogel 2008). So können beispielsweise im mathematischen Kontext gemeinsam Gedanken betreffend Größen und Mengen, Wahrscheinlichkeiten oder der Schwerkraft mit den Kindern angedacht, weitentwickelt und ausprobiert werden. Das gemeinsame Entwickeln von Gedanken kann intellektuell stimulierend sein. Durch die bewusste sprachliche Begleitung seitens der pädagogischen Fachperson wird sowohl die sozioemotionale als auch die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützt (Anders & Wieduwilt 2018). Die pädagogische Fachperson kann eigene Vermutungen und Ideen selbstverständlich auch äußern. Zuerst sollte aber das Kind die Möglichkeit haben seine Meinungen und Thesen zu formulieren (Hildebrandt & Dreier 2014).

Die Verantwortung ob und wie gemeinsam geteilte Denkprozesse im Kindergartenalltag entstehen, liegt bei der pädagogischen Fachperson. Durch Beobachtung muss sie das kindliche Interesse erkennen und im Kontext darauf reagieren können (Walter-Laager et al. 2018). Qualitativ hochwertig gestaltete Prozesse des gemeinsam geteilten Denkens inkludieren sowohl Beziehungsaspekte als auch Aspekte der Partizipation und Wertschätzung. Diese bilden quasi die Basis, damit kognitiv anregende Dialoge entstehen und weiterentwickelt werden können (Hildebrandt & Dreier 2014).

HINWEIS

Nachfolgend finden Sie:

- einen Workshop zum Film
 - eine Praxisidee und Reflexion
 - einen Qualitätscheck: Ziel erreicht;
- wählen Sie, wie Sie weiter arbeiten wollen.

WORKSHOP zum Film

»9. Schritt – Anwendung – Gemeinsam Denken mit Sprache«

ohne Kommentare der Expertinnen

1. Sehen Sie sich den Film »9. Schritt – Anwendung – Gemeinsam Denken mit Sprache« ohne Kommentare der Expertinnen, unter dem Aspekt des „gemeinsam geteilten Denkens“ an.
2. Überlegen Sie, warum diese Szene in diesem Kontext gelungen ist.
3. Sehen Sie sich den Film ein zweites und ein drittes Mal an und schreiben Sie auf ein Blatt Papier auf, was ihnen besonders gut an der Szene gefallen hat.
4. Begründen Sie diese Aspekte im Anschluss im Team.
5. Sehen Sie sich zum Abschluss das Video mit den Kommentaren der Expertinnen an.

Praxisideen und Reflexion

Überlegen Sie sich eine Situation aus ihrem Kindergartenalltag, in der sich ein Nachdenkgespräch ergeben könnte. Notieren Sie sich zu diesem Thema mögliche Einstiegsfragen, Nach- und Diskussionsfragen sowie Sprechhandlungen, welche fürs Nachdenkgespräch interessant wären. Anregende Fragen könnten zum Beispiel folgende sein:

Warum können Flugzeuge fliegen? Warum heißt der Zebra-Streifen, Zebra-Streifen? Warum riechen Blumen? Wozu ist das menschliche Skelett gut?

Die folgenden Fragen zu „Warum fallen Vögel beim Schlafen nicht von den Ästen?“ dienen als Beispiel:

Beispiel Nachdenkgespräch zum Thema: „Warum fallen Vögel beim Schlafen nicht von den Ästen?“

Vor dem Fenster ist ein Futterhäuschen für Vögel montiert. Drei Kindergartenkinder beobachten die Vögel durch das Fenster. Die Vögel fliegen zwischen dem Futterhäuschen und den umstehenden Bäumen hin und her.

Die pädagogische Fachperson setzt sich zu den Kindern und beobachtet mit ihnen das Geschehen.

Einstieg

Mit Kindern ins Gespräch kommen

- Stellt ein Kind eine Frage, kann diese zurückgestellt werden: „Mmmh, gute Frage: Warum fallen Vögel beim Schlafen nicht von den Ästen?“
- Ein persönliches Anliegen kann formuliert werden: „Ich stelle mir schon lange die Frage, warum Vögel beim Schlafen nicht von den Ästen fallen – was meint ihr?“
- Ein möglicher Einstieg wären auch Fantasieszenarien: „Stellt euch vor, was wäre, wenn Vögel beim Schlafen von den Ästen fallen würden?“

Gespräche aufrechterhalten

- Fragen Sie genauer nach, wenn Sie die Kinder bei Ihren Erklärungsversuchen nicht genau verstehen: „Was meinst du genau mit ...?“
- Wenden Sie bei Gelegenheit das korrektive Feedback an.
- Nehmen Sie die Kinder in Ihren Erklärungsversuchen auf jeden Fall ernst: „Wenn das so wäre, würde das ja bedeuten, ...“

Nachfragen

- Fragen Sie konkret einzelne Kinder nach Ihrer Meinung: „Was meinst du, würde dann passieren?“
- Versuchen Sie neue Thesen einzubringen: „Was würde passieren, wenn Vögel beim Schlafen vom Ast fallen?“; „Wenn Vögel vom Baum fallen würden, dann würden Sie sich bestimmt verletzen – oder was denkst du, würde dann passieren?“
- Denken Sie ihre eigenen Gedanken laut weiter – lassen Sie die Kinder an Ihren Denkprozessen teilnehmen.

Werfen Sie in diesem Zusammenhang immer wieder Fragen wie „Woher wissen wir eigentlich, dass Vögel beim Schlafen wirklich nicht von den Ästen fallen?“, ein oder verbessern Sie ihre eigene Aussagen „Besser gesagt, können Sie sich mit Ihren Krallen an den Ästen gut festhalten“.

Qualitätscheck: Ziel erreicht

Lesen Sie folgende sieben Punkte und überlegen Sie, ob Sie sich bei der Umsetzung sicher oder noch unsicher fühlen. In der rechten Spalte können Sie besonders geglückte Situationen notieren und festhalten, worauf Sie zukünftig bei der Umsetzung achten wollen.

| | Was? | Ich fühle mich dabei sicher | Ich fühle mich noch unsicher | Bemerkungen |
|---|---|-----------------------------|------------------------------|-------------|
| 1 | Ich erkenne die Themen der Kinder im alltäglichen Spiel und erweitere diese mit den Kindern gemeinsam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | Dabei suche ich mit den Kindern gemeinsam nach Antworten und achte bewusst auf wechselseitige Gespräche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | Ich nütze tägliche Situationen wie beispielsweise Mahlzeiten, beim Anziehen, Wartezeiten, beim Vorlesen, im Garten, etc. um mit Kindern Nachdenkgespräche durchzuführen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | Ich initiiere Gespräche anhand von unbekanntem Phänomenen (Beispiel: „Warum fallen Vögel beim Schlafen nicht von den Ästen?“) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | Durch gezieltes Nachfragen, erkunde ich, was in den Köpfen der Kinder vorgeht. Dabei setze ich unterschiedliche Fragetypen ein und leite Fragen an andere Kinder weiter – damit wird die Denkgemeinschaft vergrößert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 6 | Ich nütze Alltagssituationen, um gemeinsam Probleme, Phänomene oder Bewertungen von Ereignissen und Begriffserklärungen zu klären. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 7 | Ich begegne Aushandlungsprozesse und Konfliktgesprächen mit Kindern offen und gebe, wenn möglich, den Kindern genaue Formulierungen vor oder einen Formulierungsvorschlag vor, wie das Kind sein Anliegen, an ein anderes Kind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Fühlen Sie sich bei der Umsetzung dieser Strategie sicher?
Dann gehen Sie weiter zum 10.Schritt – Wissen sichern.

Wissen sichern

Ein Kindergartenalltag ist ohne Kommunikation nicht vorstellbar – in jeder noch so kleinen Situation wird sich mit Kindern sowohl auf nonverbaler, als auch verbaler Ebene verständigt. Interaktionen sollen daher folgende Merkmale beinhalten:

- *Verfügbarkeit und Fürsorglichkeit*

Feinfühliges, responsives, sensitives Verhalten seitens der pädagogischen Fachperson ist die Basis dafür, dass die jeweilige Absicht der Kinder erkannt wird und darauf adäquat reagiert werden kann. Zu erkennen, ob das Kind eine sachliche Information, emotionale Zuwendung oder über ein Thema gemeinsam nachdenken möchte, ist Teil einer sozialemotionalen Beziehung.

- *Interesse und Engagement*

Damit Kinder angstfrei mit Sprache explorieren können, benötigen Sie pädagogische Fachpersonen, die respektvoll und wertschätzend mit ihnen in Interaktion treten.

- *Hohe Leistung erwarten, nächste Schritte anregen und eine positive Fehlerkultur aufbauen*

Bildungsprozesse werden unterstützt, wenn pädagogische Fachpersonen die Zone der nächsten Entwicklung erkennen, die Kinder bei der Erreichung dieser unterstützen (Pfiffner & Walter-Laager 2017) und sich gemeinsam mit den Kindern und den KollegInnen über erreichte Ziele freuen.

Bei der Aufzählung dieser drei Punkte wird deutlich, dass das tatsächliche Handeln der pädagogischen Fachpersonen immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit bezüglich elementarpädagogischer Professionalisierungsprozesse gerät.

Professionelles Handeln

Die tatsächlich gestalteten Interaktionen zwischen Kindern und Fachpersonen werden als Kernaktivitäten der pädagogischen Praxis betrachtet (Wildgruber, Becker-Stoll, Helsper & Tippelt 2011; Wadepohl 2017, Walter-Laager et al. 2018). In diesem Zusammenhang nimmt der Stellenwert der Kommunikation einen wichtigen Aspekt ein. Studien belegen, dass vor allem bei sprachlich weniger kompetenten Kindern, seltener Modellierungstechniken und generell schlechtere Sprachangebote ermöglicht werden. Die Kinder hören deutlich mehr Anweisungen und werden weniger in Entscheidungsprozesse eingebunden, als sprachlich kompetentere Kinder (Girolametto et al. 2000; Lindmeier et al. 2013).

Dies geschieht vermutlich unbewusst und entsprechend kann durch Reflexion sowie den bewussten Einsatz der vorgestellten Strategien gegengesteuert werden (Roters 2012).

Professionelles Handeln bedeutet in diesem Sinn, in den vielen unvorhersehbaren Situationen des pädagogischen Alltags, auf ein theoretisches Wissen zurückgreifen zu können, darauf aufzubauen (Nentwig-Gesemann 2013; Helsper 2001) und ad hoc zu wissen, wann und in welcher Situation, die verschiedenen Strategien angewendet werden können. Dies hat einerseits das Ziel, dass Kinder in ihren Kommunikationskompetenzen professionell begleitet werden können und andererseits, dass pädagogische Fachpersonen ihr eigenes berufliches Handeln stetig weiterentwickeln.

Reflexion getaner Arbeit

Um persönliche blinde Flecken aufzudecken, braucht es neben einem fundierten theoretischen Wissen, vor allem auch eine Reflexion des eigenen Handelns im pädagogischen Alltag. Die Berücksichtigung und Auseinandersetzung mit der persönlichen, subjektiven Wahrnehmung, kann zu einer qualitativ gestalteteten Arbeit beitragen (Königswieser 2006; Seltrecht, 2016).

Vermutlich haben Sie in den letzten Wochen die Arbeit mit den Praxisideen, den Checklisten und den Workshops zu den Filmen als Reflexionsanlass ihrer Arbeit genutzt. Erkenntnisse aus der Wissenschaft zeigen auf, dass vor allem in Selbstreflexionsprozessen versucht wird, dem Handeln zugrundeliegende Denk- und Handlungsmuster zu erkennen und dieses zu analysieren (Roters 2012). Mit Hilfe dieser Reflexionsprozesse soll es gelingen, das eigene Handeln in ähnlichen Situationen zu verändern und zu verbessern. (Göhlich 2011). Dafür braucht es während der vielen Interaktionen mit Kindern eine offene und neugierige Haltung. In denen bereits gemachte Erfahrungen systematisch und kreativ mit neuen verglichen werden und Komponenten der Selbst- und Prozessreflexion ineinandergreifen können (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2012).

Reflexionsprozesse sind als Bestandteil individueller Professionalisierungsprozesse zu verstehen und tragen zu einer nachhaltigen Qualitätssicherung- oder -verbesserung bei (Cloos 2013). Pädagogische Qualität wird häufig in Orientierungs-, Struktur-, Prozessqualität und Qualität des Familienbezugs eingeteilt (Tietze et al. 2017). Auf der Ebene der, für die Kinder konkret spürbaren, pädagogischen Prozessqualität wird die Gestaltung der Interaktionen besonders deutlich sichtbar. Mit Kindern anregend und alltagsintegriert zu kommunizieren ist Teil der Interaktionsqualität.

Eine qualitativ hochwertige Gestaltung der sprachlichen Interaktionen zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kindern, kann zu messbaren sprachlichen Fortschritten bei Kindern führen (Buchmann et al. 2010).

Beitrag zur Qualitätssicherung

In diesem letzten Schritt geht es darum die erreichte Qualität zu sichten, zu sichern und sich über Erfolge zu freuen. Wenn Sie Zeit haben, gehen Sie noch einmal alle Checklisten durch:

- Welche Kinder konnten Fortschritte machen?
- Was haben die Kinder gelernt?
- In welchen Inhaltsbereich konnten neue Begriffe aufgebaut werden?
- Welche Strategien hatten Sie oder ihr Team bis jetzt noch wenig im Fokus und werden nun immer wieder angewandt?
- Zudem beobachten Sie, ob KollegInnen den Aspekt auf der grünen Karteikarte umsetzen (siehe: Praxisidee zur Qualitätssicherung).

Diese Erfolge sollten deutlich gemacht werden. Als Möglichkeit eignet sich beispielsweise ein Steckbrett im Teamzimmer, an welchem Fotos mit Erläuterungen oder auch Beobachtungen von Lernfortschritten aufgehängt werden.

Vielleicht gab es auch Schritte bei welchen sich ihr pädagogisches Team oder Sie selbst noch nicht so gefestigt fühlten? Dann planen Sie für die kommenden Wochen spezielle Aktivitäten ein, um genau diesen Schritt noch weiter im Alltag zu verankern.

HINWEIS

Nachfolgend finden Sie:

- einen Workshop zum Film
 - eine Praxisidee und Reflexion
 - einen Qualitätscheck: Ziel erreicht;
- wählen Sie, wie Sie weiter arbeiten wollen.

WORKSHOP zum Film »10. Schritt – Wissen sichern«

1. Lesen Sie den Theorietext.
2. Beantworten Sie die Fragen aus dem Unterkapitel „Beitrag zur Qualitätssicherung“.
3. Lehnen Sie sich zurück und sehen Sie sich den Film zum »10. Schritt – Wissen sichern« an.
4. Beantworten Sie im Anschluss die Fragen auf S. 49 des Begleithefts.

Praxisidee zur Qualitätssicherung

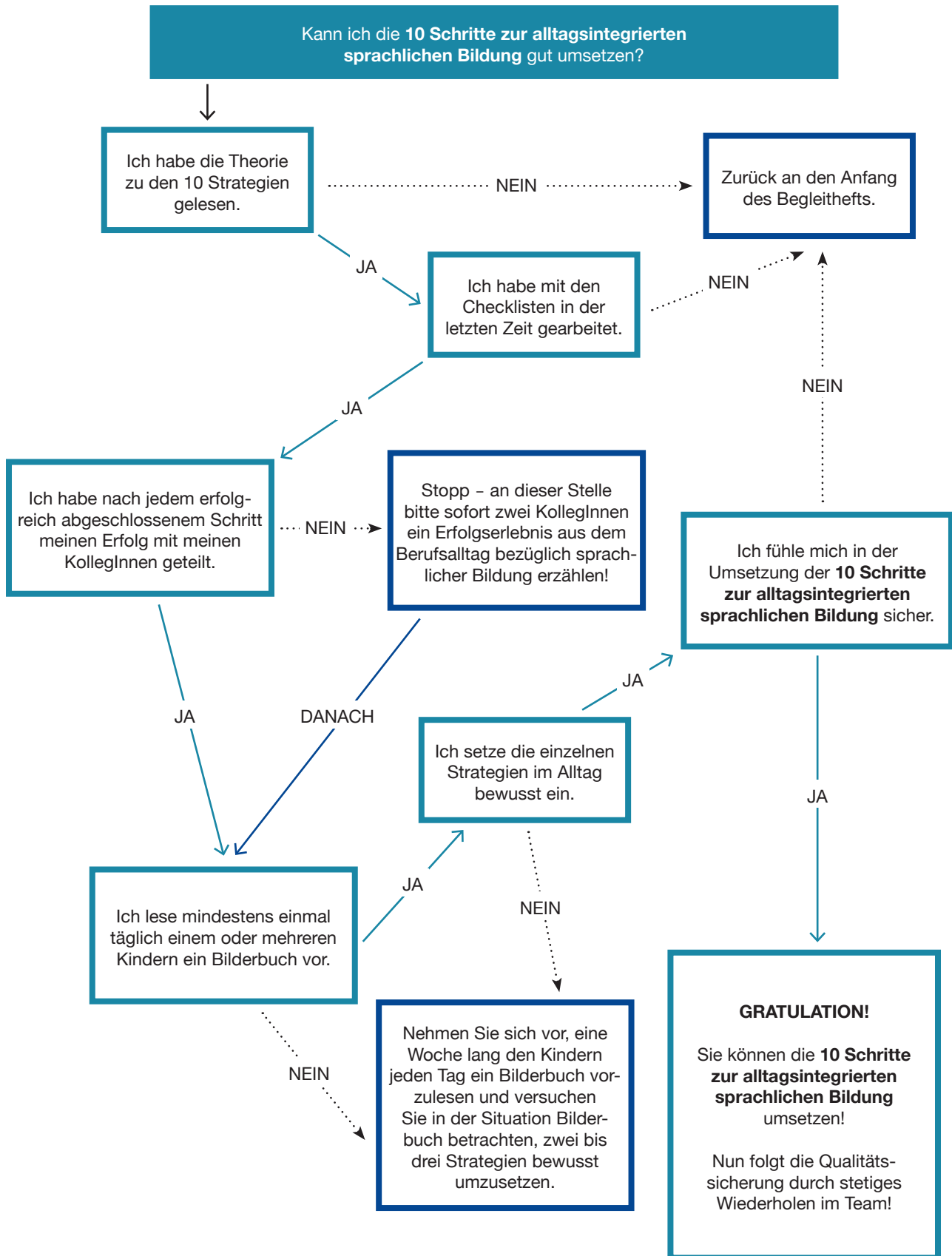
Bei der Umsetzung geht es um die „Übersetzung“ des theoretischen Inputs in die eigene Berufspraxis und die Qualitätssicherung im Kindergarten team.

Hier eine Möglichkeit, wie sie im Team weiter daran arbeiten können:

- Lesen Sie den theoretischen Teil des jeweiligen Schrittes, an dem Sie in ihrem Team noch intensiver arbeiten möchten durch.
- Notieren Sie jeweils einen für Sie wichtigen theoretischen Aspekt des Theorieteils auf eine Karteikarte.
- Bei der nächsten Teamsitzung lassen Sie zunächst alle KollegInnen eine Karteikarte ziehen.
- Jede KollegIn liest reihum den Theorieaspekt laut vor – jeder dieser Punkte wird gemeinsam kurz besprochen, um sicher zu gehen, dass jede Person diesen verstanden hat.
- Es werden zu jedem festgehaltenen theoretischen Aspekt Umsetzungsformulierungen gesammelt und auf einem Flipchartpapier notiert, zum Beispiel zu dem Aspekt Wortschatzerweiterung und der Einsatz von Adjektiven. Sammeln Sie Adjektive, die im Kindergarten über den gesamten Tagesablauf hinweg alltagsintegriert angewendet werden könnten. Das Flipchartpapier mit der Ideensammlung wird gut sichtbar im Teamzimmer aufgehängt.
- Die Karteikarten werden nach dieser intensiven Arbeitsphase wieder gemischt. Jede Kollegin und jeder Kollege zieht eine Karteikarte.
- Bis zur nächsten Teamsitzung achten die KollegInnen besonders gut darauf, dass sie den jeweiligen Aspekt auf der Karteikarte häufig im pädagogischen Alltag umsetzen.
- In der nächsten Teamsitzung können neue Formulierungsideen, die im Laufe der Auseinandersetzung entstanden sind, mit einem Stift einer anderen Farbe auf dem Flipchart ergänzt werden.
- Die KollegInnen tauschen sich über ihre Erfahrungen aus.
- Anschließend formuliert jedes Teammitglied drei Punkte die einer Kollegin/einem Kollegen in Bezug auf den jeweiligen Schritt besonders gut gelungen sind.

Damit dieses Sprachevent erfolgreich umgesetzt werden kann, braucht es innerhalb des Teams eine offene, vertrauensvolle und kollegiale Atmosphäre. Fehler dürfen gemacht werden und Erfolge müssen unbedingt gefeiert werden.

Qualitätscheck: Ziel erreicht



Literaturverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte (2003). Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahnert, Lieselotte, Pinquart, Martin & Lamb, Michael E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A metaanalysis. *Child Development*, 77, S. 664–679.
- Albers, Timm (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Altmann, Hans (1993). Satzmodus. In Joachim Jacobs, Arnim von Stechow, Wolfgang Sternefeld & Theo Vennemann (Hrsg.), *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1006–1029). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Anders, Yvonne & Wieduwilt, Nadine (2018). Die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW)“-Skala. Ein neues Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. In *Frühe Bildung*, 7, S. 52–54.
- Apeltauer, Ernst (2012). Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen. Abgerufen von https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Apeltauer.pdf, 20.06.2018.
- Best, Petra (2011): *Dialoge mit Kindern führen*. Berlin-Weimar: Verlag das Netz
- Briedigkeit, Eva (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster. Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. In *Empirische Pädagogik* 25 (4), S. 499–517.
- Buschmann, Joos, Simon, St. & Sachse, St. (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippen und Kindergarten. In: *LOGOS interdisziplinär* 18/2, 2010, S. 84–95.
- Burkhardt, Laura, Kraft, Stefanie & Smidt, Wilfried (2015). Prozessqualität, Sprachförderung und professionelle Kompetenz. Ein Einblick in zentrale Forschungsfelder der Elementarpädagogik. Abgerufen von http://www.oif.ac.at/service/zeitschrift_beziehungsweise/detail/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=2718cHash=7926a1ff359e82a7cff70affabf10a22 [Zugriff: 02.07.2018].
- CBI, Charlotte-Bühler-Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: bmukk. Aufgerufen von www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/bildungsrahmenplan.pdf [Zugriff: 02.07.2018].
- Cloos, Peter (2013): *Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräfte*. In: Berth, Felix / Diller, Angelika / Nürnberg, Carola / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildung*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 39–62.
- Dannenbauer, Friedrich M. (2002). Grammatik. In Stephan Baumgartner & Iris Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 105–161). 5. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In Hannelore Grimm & Sabine Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 83–104). Stuttgart: Fischer.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge* 16/2, S. 35–49.
- Darsow, Annkathrin, Paetsch, Jennifer & Felbrich, Anja (2012). Konzeption und Umsetzung der fachbezogenen Sprachförderung im BeFo-Projekt. In Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen* (S. 275–234). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dickinson, David K., Porche, Michelle V. (2011): Relation between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. In *Child Development* 82 (3), S. 870–885.
- Dietrich, Cornelia (2016). Essen in der KiTa. Institution-Inszenierung-Imagination. In Birgit Althans & Johannes Bilstein (Hrsg.), *Essen- Bildung-Konsum* (S. 65–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Fernald, Anne & Kuhl, Patricia (1987). Acoustic Determinants of Infant Preference for Motherese Speech. In *infant behavior and development* 10, 1987. S. 279–293.
- Fried, Liliane (2013). Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, Anke König, Ursula Stenger & Dörte Weltzien (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg: FEL-Verlag. S. 35–58.
- Fthenakis, Wassilios (2014). *Frühe mathematische Bildung: Bildung von Anfang an. Kinder unter 6 Jahren*. Essen: LOGO-Lern-Verlag.
- Fukink, Ruben & Lont, Anna (2007). Does training matter? A metaanalysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, S. 294–311.
- Gasteiger, Hedwig, Benz, Christiane (2016). Mathematikdidaktische Kompetenz von Fachkräften im Elementarbereich – ein theoriebasiertes Kompetenzmodell. In *Journal für Mathematik-Didaktik*. Abgerufen von <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35349/1/BzMU16%20GASTEIGER%20Kompetenzmod.pdf> [10.07.2018].
- Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010). *Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs*. In Fabienne Becker-Stoll, Julia Berkic & Bernhard Kalicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 204–216). Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verlag.
- Ginsburg, Herbert P., Sun Lee, Joon & Boyd, Judi Stevenson (2008). Mathematics Education for Young Children: What It is and How to Promote It. In *Social Policy Report. Giving Child and Youth Development Knowledge away*. Volume 22/1.
- Girolametto, L., Weitzman, E. / van Lieshout, R., Duff, D.: Directiveness in teacher's language input to toddlers and partner. *First Language and Hearing Research*, 43 (5), 2000; S. 1101 – 1114.
- Göhlich, M. (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 57/57.
- Grassmann, Marianne (2010). Entwicklung mathematischer Fähigkeiten. In Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner & Jürg Schwarz (Hrsg.), *Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag*. S. 2–4.
- Grassmann, Marianne (2013). *Mathematik*. In Stadt Zürich (Hrsg.), *Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich*. S. 24–37.
- Gutknecht, Dorothee & Höhn, Kariane (2017). *Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Gutknecht, Dorothee (2015). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hansen, Rüdiger, Knauer, Rainard & Sturzenhecker, Benedikt (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: Verlag das Netz.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of young*. Baltimore: American Children. Brookes.
- Haug-Schnabel, Gabriele & Bensel, Joachim (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Jahre*. 12. Auflage. Freiburg: Herder.
- Hauser, Bernhard, Vogt, Franziska, Stebler, Rita & Rechsteiner, Karin (2014). Förderung früher mathematischer Kompetenzen. In *Frühe Bildung*, 3 (3), S. 139-145.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 1/3/2001, S. 7-15.
- Hildebrandt, Frauke & Dreier, Annette (2014). Was wäre, wenn...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- Hildebrandt, Frauke, Scheidt, Alexander, Hildebrandt, Andrea & Hervedvari-Heller, Eva & Dreier, Annette (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In *Zeitschrift Frühe Bildung*, 5/2; S. 82-90.
- Hofmann, Nicole, Polotzek, Silvana, Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In *Diskurs und Jugend* (3), S. 291-300.
- IteL, Nadine & Haid, Andrea (2015). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 50-58). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- IteL, Nadine (2017). Merkblatt: Merkblatt zu den Sprachförderstrategien KiD –Wortschatzförderung. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Jungmann, Tanja (2007). Frühförderung unter entwicklungspsychologischer Perspektive. In Hermann Schöler & Alfons Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*. Handbuch Sonderpädagogik (S. 722-746). Band 1. Göttingen: Hogrefe.
- Jungmann, Tanja, Morawiak, Ulrike & Meindl, Marlene (2018). Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Kammermeyer, Gisela, King, Sarah, Goebel, Patricia, Lämmerhirt, Angie, Leber, Anja, Metz, Astrid, Papillion-Piller, Angelika, Roux, Susanne (2017): *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg. AAP Lehrerbuchverlag GmbH.
- Kammermeyer, Gisela & Roux, Susanna (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In Margit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 515-528.
- Kannengieser, Simone (2009). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Kannengieser, Simone, Kappeler Suter, Silvana, Aggeler-Lätsch, Florence, Plangger & Natalie (2013). Nashörner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Seelze: Klett/Kallmeyer
- Keller, Heidi (2011). *Kinderalltag*. Heidelberg, Berlin: Springer.
- Kiening, Daniela (2011). *Ausgewählte Aspekte der sprachlichen Mutter-Kind-Interaktion bei 2-jährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Abgerufen unter <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/1735771>, 20.06.2018.
- King, Sarah, Metz, Astrid, Kammermeyer, Gisela & Roux, Susanna (2011). Ein sprachbezogenes Fortbildungskonzept für Erzieherinnen auf Basis situierter Lernbedingungen. In *Empirische Pädagogik* 25 (4), S. 481-498.
- Klann-Delius, Gisela (2008). Modelle des kindlichen Wortschatzerwerbs. In Michael Wahl, Judith Heide & Sandra Hanne (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 1. Der Erwerb von Lexikon und Semantik. Meilensteine, Störungen und Therapie*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 1-18.
- Klibanoff, Raquel S., Levine, Susan C., Vasilyeva, Marina, Hedges Larry V. & Huttenlocher, Janelle (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk". In *Development Psychology*, 42 (1). S. 59-69.
- Koch, Katja, Schulz, Andrea & Jungmann, Tanja (2015). Überall steckt Mathe drin. Alltagsintegrierte Förderung mathematischer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder. München und Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Kolonko, Beate (2011). *Spracherwerb im Kindergarten: Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen*. 3. Auflage. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media UG.
- König, Anke (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag.
- König, Anke (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Troisdorf: Bildungsverlag.
- Königswieser, R. (2006): Reflexion als Sprungbrett. In: Heintzel, P. (Hrsg.): *betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen*, Wiesbaden: VS-Verlag. S. 69-80
- Krajewski, Kristin, Nieding, Gerhild & Schneider, Wolfgang (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm „Mengen, zählen, Zahlen“, In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), S. 135-146.
- Kraus, Karoline (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In Susanna Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen. Sprach und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Beckerle, Christine (2015): *Alltagsintegrierte Sprachförderung*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Kucharz, Diemut (2012). *Elementarpädagogik*. Bachelor/Master. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuger, Susanne, Sechtig, Jutta & Anders, Yvonne (2012). Kompensatorische (Sprach-) Förderung. was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? In *Frühe Bildung* 1 (4), S. 181-193.
- Küpper, Gertrude (2007). Situationen nutzen und Anlässe schaffen – Bildungsbereich Sprache(n). In *Kompakt spezial November*, S. 29-33.

- Landrighinger, Klara & Putz, Linda (2018). Pädagogische Interaktionsqualität während Essenssituationen. Good-Practice Kriterien für die Gestaltung der Essenssituation in der Kinderkrippe (Masterarbeit). Karl-Franzens-Universität Graz.
- Laukötter, Mechthild (2007): Wie kommt das Kind (4-6 Jahre) zur Sprache. *Kompakt spezial* 5/07. S. 49-51.
- Lindmeier, Bettina, Albers, Timm, Bendler, Sandra & Schröder, Claudia (2013). Nur das Beste für die Kleinsten? Einfluss der Fachkraft-Kind-Interaktion auf die Sprachentwicklung von Kindern in Krippen. In *Sonderpädagogische Förderung heute*, S. 370-382.
- Lütje-Klose, Birgit (2009). Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 27-56). Münster: Waxmann-Verlag
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT press.
- Licandro, Ulla & Lüdtke, Ulrike (2013). Peer-Interaktionen. Sprachbildung in und durch die Gruppe. (Themenheft Nr. 15). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Löffler, Cordula & Iteel, Nadine (2015). Sprache modellieren. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 59-69). München, Basel: Ernst Rheinhardt Verlag.
- Maywald, Jörg (2015). *Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten*. 2. Auflage. Freiburg: Herder-Verlag.
- McElvany, Nele, Herppich, Stephanie, Van Sreensel, Roel & Kurvers, Jeanne (2010). Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy-Ergebnisse einer Meta-Analyse. In *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), S. 778-192.
- Meyer, Hilbert, Pfiffner, Manfred & Walter Catherine (2007). Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. In *Pädagogik* 11/07, S. 42-47.
- Motsch, Hans Jörg (2017). Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. 4., völlig überarbeitete Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* H. 1, S. 10-14.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Harms, H./Richter, S. (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertise*, Band 24. München
- Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Harms, Henriette & Richter, Sarah (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertise*, Band 24. München.
- Nickel, Sven (2014). Sprache & Literacy im Elementarbereich. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhrner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit*. Leverkusen: Budrich.
- Pfiffner, Manfred & Walter-Laager, Catherine (2017). Zwischenmenschliche Beziehungen... sind von Geburt an lebenswichtig. In Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner & Karin Fasseing Heim (Hrsg.), *Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen* (S. 13-34). Bern: hep – der Bildungsverlag.
- REHMANN, Yvonne (2016). Partizipation in der Krippe. In Rainard Knauer & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 132-156). Weinheim und Basel: Juventa-Beltz-Verlag.
- Reichmann, Elke (2015). Redirect. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 78-90). München, Basel: Ernst Rheinhardt Verlag.
- Reimann, Brigitte (2009). Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rempesberger, Regina (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. In *Frühe Bildung* 2013 2 (1). Göttingen: Hogrefe, S. 12-19.
- Rempesberger, Regina (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Russer, Kurt (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel & Stephanie Helekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-237.
- Rice, Mable L., Wilcox, Kim A. (1995). *Building a Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom. Volume I. A Foundation for Lifelong Communication*. Baltimore, London, Toronto, Sydney: Brookes.
- Ritterfeld, Ute (2007). Elternpartizipation. In Hermann Schöler & Alfons Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 922-949). Band 1. Göttingen: Hogrefe.
- Roters, Bianca (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann-Verlag.
- Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlesiger, Claudia (2009). Sprachtherapeutische Frühintervention für Late Talkers: Eine randomisierte und kontrollierte Studie zur Effektivität eines direkten und kindzentrierten Konzeptes. *Wissenschaftliche Schriften im Schulz-Kirchner Verlag: Beiträge zur Gesundheits- und Therapiewissenschaft* 1 3 (4). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schönfelder, Mandy (2015). Sprachlernsettings mit Fragen anregend und sprachfördernd gestalten. In Anja Blechschmidt & Ute Schräpler (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 65-79). Basel: Schwabe Verlag.
- Schuele, C. M., Rice, Mable L. & Wilcox, Kim (1995). Redirects. A Strategy to Increase Peer Interaction. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 38 (6), S. 1319-1333.
- Schuler, Stephanie (2013). Spielend Mathematik lernen? Bedingungen für die Entstehung mathematischer Lerngelegenheiten im Kindergarten. In Jasmin Sprenger, Anke Wagner & Marc Zimmermann (Hrsg.), *Mathematik lernen, darstellen, deuten, verstehen. Didaktische Sichtweisen vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Springer Spektrum. S. 69-76.
- Seeger, Dorothee, Holodynski, Manfred & Roth, Marisa (2018). BIKO-Mathekiste. Spielbasierte Förderung für 4- bis 6-jährige Kinder mit einem Entwicklungsrisiko im Bereich numerischer Basiskompetenz. In *Zeitschrift Frühe Bildung*, 7; S. 135-143.

- Seltrecht, A. (2016): Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- oder Verlaufskurvenkontext. In: Dick, Michael, Marotzki, Winfried & Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Regensburg: Julius Klinkhardt, S. 62 – 73.
- Siegmüller, Julia & Kauschke, Christina (2006). Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Siraj-Blatchford, Iram & Manni, Laura (2008). "Would You Like to Tidy up Now?" An Analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage. *Early Years* 28 (1), S. 5-22.
- Siraj-Blatchford, Iram & Sylva, Kathy (2004). Researching Pedagogy in English Pre-Schools. *British Educational Research Journal*, 30 (5), S. 713-730.
- Siraj-Blatchford, Iram, Sylva, Kathy, Muttock, Stella, Gilden, Rose & Bell, Danny (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 365. Department for Education and Skills: London.
- Szagan, Gisela (2011). Sprachentwicklung beim Kind. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Though, John (1977). Talking and Learning. A Guide to Fostering Communication Skills in N Nursery and Infant Schools. Drake Educational Associates. London.
- Tietze, Wolfgang, Roßbach, Hans-Günther, Nattefort, Rebecca, Grenner, Katja (2017): Kindergarten-Skala. (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Berlin: Verlag das Netz.
- Tietze, Wolfgang, Viernickel, Susanne (Hrsg.), Dittrich, Irene, Grenner, Katja, Hanisch, Andrea & Marx, Jule (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog, 5. Auflage. Weimar: Verlag das Netz.
- Torr, Jane & Scott, Claire (2006). Learning 'Special Words'. Technical Vocabulary in the Talk of Adults and Preschoolers During Shared Reading. *Journal of Early Childhood Research* 4 (2), S. 153-167.
- Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- Vasilyeva, Marina & Waterfall, Heidi (2011). Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environmental Input. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of Early Literary Research*. New York: The Guilford Press, S. 36-48.
- Vogel, Rose (2008). Mathematik im Kindergartenalltag entdecken und erfinden – Konkretisierung eines Konzepts zur mathematischen Denkentwicklung am Beispiel von Bewegung und Raum. In Barbara Daiber & Inga Weiland (Hrsg.), *Impulse der Elementarpädagogik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Hohengehren: Schneider – Verlag. S. 89-100.
- Vogt, Franziska, Löffler, Cordula, Haid, Andrea, Iteel, Nadine, Schönfelder, Mandy, Zumwald, Bea & Reichmann, Elke (2015). Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe Videobasierte Fallanalysen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*. 37 (1), S. 93-111.
- Vogt, Franziska & Zumwald, Bea (2015). Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 42-49). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Vygotskij, Lev Semënoviĉ (1977): Denken und Sprechen. Weinheim u.a.: Basel
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer. S. 171-198.
- Walter-Laager, Catherine (2018). Didaktik des Frühbereichs. In Ina Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systematisch-konstruktivistische Perspektive*. Weinheim: Beltz-Juventa-Verlag. S. 232-249.
- Walter-Laager, Catherine, Pölzl-Stefanec, Eva, Gimplinger, Christina & Mittischek, Lea (2018). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Weinert, Sabine & Grimm, Hannelore (2012). Sprachentwicklung. In: Wolfgang Schneider & Ulman Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 433-456.
- Weitzmann, Elaine & Greenberg, Janice (2008). Learning language and loving it: A guide to promotion children's social, language, and literacy development in early childhood settings. 2 Auflage. Toronto: The Hanen Centre.
- Weltzien, Dörte, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Wadepohl, Heike & Mackowiak, Katja (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familien und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 1-26.
- Weltzien, Dörte (2009). Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. Methode und empirische Ergebnisse. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik Band 2* (S. 69-100). Freiburg: FEL.
- Whitehurst, Grover J., Zevenberge, Andrea A., Crone, Deane A., Schultz, Margaret D. & Velting, Olivia N. (1999). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention from Head Start through Second Grade. In *Journal of Educational Psychology* 91 (2), S. 261-272.
- Wildgruber, A., Becker-Stoll, F., Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In R. Tippelt & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 60-76). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wirts, Claudia, Wertfein, Monika & Wildgruber, Andreas (2017): Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklung und ihre Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In: Wertfein, Monika, Wildgruber, Andreas, Wirts, Claudia (Hrsg.): *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen: Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Notizen

Notizen



10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung

Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Teamsitzungen & Elternabende