

Situative Sprachförderung im Frühbereich und im Kindergarten: Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche als Lernmöglichkeit erkennen und nutzen

Claudia Neugebauer

Abstract

In der Praxis zeigt sich, dass Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens sprachliches Lernen vor allem in didaktisierten Settings bewusst gestalten. Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche sind eher selten Gegenstand von Reflexion, die sprachliches Lernen im Blick hat. Eine systematische Auseinandersetzung mit der Qualität solcher Gespräche findet somit nicht statt. Von Interesse ist deshalb die Frage, wie die Bedeutung des sprachlichen Lernens in alltäglichen Situationen so vermittelt werden kann, dass eine bewusste Auseinandersetzung und eine Arbeit an der Qualität der Interaktion zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Kindern möglich werden. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit diesem Thema und gibt Einblick in entsprechende Weiterbildungsprojekte mit videobasiertem Coaching.

Schlüsselwörter

Situative Sprachförderung, frühe Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Claudia Neugebauer, Pädagogische Hochschule Zürich, Fachbereich Deutsch/DaZ, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich, claudia.neugebauer@phzh.ch

Situative Sprachförderung im Frühbereich und im Kindergarten: Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche als Lernmöglichkeit erkennen und nutzen

Claudia Neugebauer

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird auf die aktuelle Praxis der Sprachförderung in Einrichtungen des Frühbereichs und im Kindergarten Bezug genommen. Die im Beitrag erwähnten Beobachtungen wurden im Rahmen von drei Weiterbildungsprojekten mit videobasiertem Coaching gesammelt, an denen die Autorin seit 2011 mitgearbeitet hat.¹

Im ersten Kapitel des Beitrags geht es zunächst um eine Gegenüberstellung von unterschiedlichen Formen sprachlichen Lernens: didaktisierte Settings und sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Kindern. Dann wird der Ansatz der situativen Sprachförderung, bei dem eben solche Gespräche im Fokus stehen, vorgestellt. Anschliessend folgt im zweiten Kapitel ein kurzer Einblick in zwei Weiterbildungsprojekte mit videobasiertem Coaching zur situativen Sprachförderung. Im dritten Kapitel geht es um typische Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern, die sich im Videomaterial aus den Coachings analysiert finden. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, wie positive Beispiele aus dem Videomaterial als Ausgangspunkt für Weiterbildung genutzt werden. Abgeschlossen wird der vorliegende Beitrag mit einer Skizze für ein neu zu entwickelndes Weiterbildungsangebot mit dem Arbeitstitel «Gespräche als Freispielangebot im Kindergarten».

Unterschiedliche Formen sprachlichen Lernens

Werden in Weiterbildungen Fachpersonen des Frühbereichs oder Lehrpersonen des Kindergartens danach gefragt, wann sprachliches Lernen in ihrer Einrichtung stattfindet, erwähnen sie in erster Linie im Tagesablauf eingeplante Sequenzen, in denen beispielsweise über ein vorgegebenes Thema oder Bilderbuch gesprochen oder mit Spielen Wortschatz erweitert und gefestigt wird. Sprachförderung wird gleichgesetzt mit didaktisierten Settings. Dass im alltäglichen Zusammensein «viel mit Kindern gesprochen wird», ist zwar vor allem in einem sprachlich heterogenen Umfeld ein von den Fach- und Lehrpersonen ebenfalls erwähnter Aspekt der Sprachförderung. Darüber, was sprachlich bei diesem «viel mit Kindern sprechen» eigentlich geschieht bzw. was dabei gelernt wird, scheint aber wenig Klarheit zu bestehen. So wird das Potenzial von sich im alltäglichen Zusammensein ergebenden Interaktionen, die, wenn sie unterstützend und anforderungsreich angelegt sind, ein wichtiger Motor des sprachlichen Lernens sind, in der Praxis kaum diskutiert. Geht es um die Gestaltung der Sprachförderung, liegt der Fokus vor allem bei didaktisierten Settings (siehe Gegenüberstellung in Abbildung 1). Vermutlich ist dies auch der Grund, weshalb häufig ein Bedarf an mehr personellen und folglich finanziellen Ressourcen für didaktisierte Sprachlernzeit formuliert wird. In einem sprachlich heterogenen Umfeld versprechen sich Fachpersonen des Frühbereichs oder Lehrpersonen des Kindergartens insbesondere auch Erfolge durch den Einsatz von speziellen Trainingsprogrammen oder Sprachlernspielen. Mehr entsprechend gestaltete Lernzeit – so wird angenommen – wäre ein Vorteil für das sprachliche Lernen.

¹ Im Rahmen der folgenden von Dieter Isler, Zentrum Lesen der PH FHNW, geleiteten und in Kooperation mit der PH Zürich u.a. realisierten Weiterbildungsprojekte wurden seit 2011 über siebzig Videocoachings durchgeführt: Projekt «FSL – Auf gutem Weg in die Schule – Frühe Sprachbildung lokal entwickeln» (2010 – 2013); Projekt «FSQ – Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren» (2013 – 2014); Projekt «FSE QUIMS – Frühe Sprachbildung entwickeln» (seit 2014).

Didaktisierte Settings	Situative Sprachförderung
<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau von Wortschatz; Arbeit mit Bilderbüchern usw. - durch die Fachperson des Frühbereichs oder die Lehrperson des Kindergartens geplant - feste Zeitgefäße im Tagesprogramm <ul style="list-style-type: none"> → kleiner zeitlicher Anteil → Zeit oft als knapp wahrgenommen <p>Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens haben Kenntnisse dazu, wie didaktisierte Settings sprachfördernd gestaltet werden können.</p> <p>Es besteht ein vielfältiges Angebot an Weiterbildungsangeboten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche - in Kooperation zwischen Erwachsenen und Kindern «aus dem Moment heraus» konstruiert - (fast) jederzeit möglich <ul style="list-style-type: none"> → viel Zeit → wenig(-er) Zeitdruck <p>Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens halten sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche zwar für wertvoll. Eine Auseinandersetzung mit der Qualität solcher Interaktionen findet aber kaum statt.</p> <p>Entsprechendes Hintergrundwissen fehlt.</p>

Abbildung 1: Unterschiedliche Formen sprachlichen Lernens

Gut arrangierte didaktisierte Settings leisten auf jeden Fall einen wesentlichen Beitrag zum sprachlichen Lernen. Sie decken aber nur Teilbereiche ab und entsprechen bedingt den Bedürfnissen jüngerer Kinder, die sich während einer relativ beschränkten Zeitspanne auf solche Settings einlassen (können).

Didaktisierte Settings

Bevor in den folgenden Kapiteln die situative Sprachförderung im Vordergrund steht, wird hier kurz auf einige Aspekte des Lernens in didaktisierten Settings verwiesen. Dem Lernen in didaktisierten Settings kommt eine zweifache Bedeutung zu. Es werden nicht nur sprachliche Ziele verfolgt. Kinder machen in Einrichtungen des Frühbereichs und im Kindergarten auch erste Erfahrungen mit schulischen Formen des Lernens wie beispielsweise mit Gesprächen im Kreis. Sie lernen, dass bei solchen Gesprächen bestimmte Regeln gelten:

- Es wird erwartet, dass Aussagen ein bestimmtes Thema fokussieren.
- Das Rederecht wird durch ein Ritual zugeteilt.
- Teilweise wird auch erwartet, dass Antworten auf Fragen nach bestimmten Vorgaben formuliert werden (z.B. Begründungen mit einem Kausalsatz: Ich bin zufrieden, weil ...)
- Oft werden auch Kinder, die von sich aus nichts sagen würden, «verpflichtet» sich zu äussern, wenn sie an der Reihe sind.
- u.a.m.

Es werden also Interaktionsmuster praktiziert und Anforderungen an die Kinder gestellt, die in nicht didaktisierten Settings oder im familiären Kontext eher selten vorkommen. Die didaktisierten Settings haben somit eine wichtige Funktion, wenn es darum geht, Kinder mit Formen des schulischen Lernens vertraut zu machen (vgl. Thévenaz-Christen 2005). Aus Sicht der Fachpersonen des Frühbereichs und der Lehrpersonen des Kindergartens stehen in didaktisierten Settings bestimmte Aspekte des sprachlichen Lernens im Vordergrund wie zum Beispiel die folgenden:

- Zum alltäglichen Zusammensein oder zu einem aktuellen Thema werden neue Wörter und Formulierungen gelernt. Insbesondere in einem mehrsprachigen Umfeld spielt dann auch das

Memorieren des zu lernenden Wortschatzes mit Spielen wie Memory usw., Liedern oder Versen eine wichtige Rolle.

- Zur Entwicklung phonologischer Bewusstheit werden spezielle Sequenzen – häufig gemäss Vorgeben bestimmter Lehrgänge oder Programme – geplant.
- Eine zentrale Bedeutung kommt der Arbeit mit Bilderbüchern zu. Kinder lernen Geschichten kennen und bauen mit der Zeit ein Repertoire an Geschichten auf. Sie lernen das Zuhören u.a. auch geleitet durch Zuhöraufträge. In einem mehrsprachigen Umfeld werden dabei teilweise auch sprachlich vereinfachte Bilderbuchtexte eingesetzt, um Kindern mit noch geringen Deutschkenntnissen den Zugang zu Geschichten zu erleichtern.
- Mit zunehmendem Alter geht es dann vermehrt auch darum, dass Kinder anhand vorgegebener Strukturen – z.B. in Form einer Bildfolge – mündliche Texte produzieren.

Zwar besteht in der Praxis auch zu solchen didaktisierten Settings ein Weiterbildungsbedarf, wie von Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens immer wieder betont wird. Insbesondere in einem mehrsprachigen Umfeld in Kindergruppen und Klassen mit vielen Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, fehlt es oft an detailliertem didaktischen Wissen und es braucht entsprechende Angebote in Aus- und Weiterbildung. Da didaktisierte Settings aber nur einen zeitlich beschränkten Teil des sprachlichen Lernens ausmachen, ist eine systematisch Auseinandersetzung damit, wie sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Interaktionen zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Kindern sprachfördernd gestaltet werden können, ein prioritäres Anliegen, das in Aus- und Weiterbildung thematisiert ebenfalls werden muss.

Situative Sprachförderung

Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche müssen von Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens als bewusst zu gestaltende Lerngelegenheiten verstanden werden. Durch die bewusste Auseinandersetzung wird es möglich, an der Qualität solcher Interaktionen zu arbeiten, so dass sie zu qualitativ hochstehender Sprachlernzeit im Sinne des Ansatzes der situativen Sprachförderung werden.

Wird der Ansatz der situativen Sprachförderung in Weiterbildungen vorgestellt (siehe Abbildung 2), reagieren Teilnehmende vorerst oft mit Aussagen wie «Das machen wir ja schon.» Dass im alltäglichen Zusammensein viel mit Kindern gesprochen werden soll, wird – wie bereits erwähnt – durchaus als ein Aspekt der Sprachförderung erkannt. Verschiedene Studien und Einblicke in die Praxis im Rahmen von videobasierten Coachings zeigen allerdings, dass die Qualität solcher Gespräche sehr unterschiedlich ist (vgl. König 2007; Siraj-Blatchford et al. 2002). Damit durch Alltagsgespräche der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten gefördert wird, müssen diese Gespräche (a) eine hohe Interaktionsqualität und (b) herausfordernde Sprachhandlungen aufweisen. Die Entwicklung eines differenzierten Verständnisses dafür setzt die Arbeit mit Videomaterial voraus. Erst bei der Analyse von Videomaterial wird es möglich, Interaktionsqualität und herausfordernde Sprachhandlungen detailliert in den Blick zu nehmen.

Situative Sprachförderung	
(a) Aspekte von Interaktionsqualität Aufgaben der erwachsenen Person:	(b) Herausfordernde Sprachhandlungen Erwachsene Person und Kinder in Interaktion:
<u>Einen Rahmen geben und steuern</u> <ul style="list-style-type: none"> – Einbezug bzw. Zugehörigkeit aller Kinder – Eröffnung, Aufrechterhaltung und Abschluss eines Gesprächs 	<u>Berichten und Planen</u> <ul style="list-style-type: none"> – von Erlebnissen (Vergangenes) sprechen – ein Vorhaben planen (Zukünftiges) – über Sachverhalte sprechen, die nicht unmittelbar gezeigt werden können – eigene Gedanken, Gefühle darstellen («innere Welten»)

<p><u>Anpassungen vornehmen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Adaption der eigenen Beiträge an die Beiträge und Ressourcen der Kinder – Sicherung des gemeinsamen Verstehens <p><u>Anregung geben</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Impulse zu thematischen Elaborationen – Impulse zur Übernahme anspruchsvoller Rollen <p><u>Sprachliche Mittel anbieten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Anbieten von Wörtern und Formulierungen – Klärung von wichtigen unverständlichen Wörtern und Formulierungen 	<p><u>Erklären</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Sachverhalte erklären und dabei die Vorgehensweisen begründen <p><u>Erzählen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – fiktive Rollen übernehmen – im Spiel Geschichten erfinden – über Geschichten sprechen <p><u>Festhalten und «Lesen»</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Bild- und Schriftmedien handhaben – Bildtexte verstehen und zeichnen – Texte diktieren – Sinn alphabetisch en-/dekodieren <p><u>Sprache erkunden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – mit Sprache und Schrift spielen und experimentieren – über Schrift und Sprachen reden
---	---

Abbildung 2: Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung von Interaktionen aus verschiedener Perspektive

Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situativen Sprachförderung

Differenzierte Auseinandersetzung dank Videomaterial

Das Handeln in Gesprächen kann während einer laufenden Interaktion nur bedingt reflektiert und gesteuert werden (Monitoring), denn viele Handlungsanteile sind automatisiert und laufen nicht bewusst ab. Ein Zugang, der die Auseinandersetzung mit Interaktionen ermöglicht, sind Videoaufnahmen. Bei der Arbeit mit ausgewählten Sequenzen aus dem Videomaterial können Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens sich Möglichkeiten der situativen Sprachförderung befassen. Ausgehend von Fragen wie den folgenden kann eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung von Interaktionen angeregt werden:

- Wie schliesse ich an die Beiträge der Kinder an?
- Wie motiviere und unterstütze ich sie, Gedanken weiterzuspinnen?
- Wie halte ich das Gespräch im Gang?
- Wie lasse ich weitere Kinder am Gespräch teilhaben?
- Woran erkenne ich herausfordernde Sprachhandlungen, und wie unterstütze ich die Kinder bei ihrer Produktion?

Idealerweise wird in Weiterbildungen mit Videomaterial gearbeitet, das aus der Praxis der Teilnehmenden stammt. Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Sprachförderung können so im Rahmen der bewährten Bildungskulturen der eigenen Einrichtung diskutiert werden. Das im eigenen Alltag Mögliche bzw. Machbare wird ins Blickfeld gerückt. Im Folgenden werden zwei entsprechende Weiterbildungsprojekte vorgestellt, die hier ansetzen (vgl. Neugebauer & Isler 2013; Neugebauer 2015).

Das Projekt FSQ – «Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren»

Im Projekt FSQ wurden Mitarbeitende aus Einrichtungen des Frühbereichs und aus Kindergärten einer Gemeinde oder eines Stadtteils gemeinsam zu zwei Weiterbildungsveranstaltungen eingeladen. Im Vorfeld

dieser beiden Veranstaltungen wurde jeweils mit sechs Mitarbeitenden ein videobasiertes Einzelcoaching durchgeführt. Ausgewählte Videosequenzen und Erfahrungen der am Coaching beteiligten Personen bildeten die Grundlage für die beiden Weiterbildungsveranstaltungen mit allen Mitarbeitenden.

Das Projekt FSE QUIMS – «Frühe Sprachbildung entwickeln»

Das Projekt mit dem Titel «FSE QUIMS – Frühe Sprachbildung entwickeln» ist eine Weiterentwicklung des oben beschriebenen Projekts. QUIMS steht für das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen», das im Kanton Zürich im Volksschulgesetz verankert ist. QUIMS-Schulen sind durch ein mehrsprachiges Umfeld geprägt. Für Entwicklungs- und Projektarbeit erhalten sie abhängig von ihrer Grösse vom Kanton jährliche Beiträge für Weiterbildung und Entwicklungsprojekte. Für die Weiterbildung im Projekt «FSE QUIMS» können sich Personen anmelden, die in ihrer QUIMS-Schule als Multiplikatorin oder Multiplikator zum Aufbau von Knowhow beitragen und längerfristig nachhaltige Teamentwicklung unterstützen wollen. Die Weiterbildung erstreckt sich über zwei Schuljahre. Im ersten Jahr erhalten die Teilnehmerinnen selbst ein videobasiertes Coaching und lernen, wie sie mit Kolleginnen der Kindergartenstufe und – falls möglich – aus Einrichtungen des Elementarbereichs (Spielgruppe oder Kita) in der Umgebung ihrer Schule kollegiale Coachings mit Videoaufnahmen durchführen können. Im zweiten Jahr führen sie weitere kollegiale Coachings durch und organisieren zwei Austauschtreffen, an denen mit Videosequenzen aus den kollegialen Coachings gearbeitet wird.

Beobachtungen zu Gesprächen im Frühbereich und im Kindergarten

Im Rahmen der oben vorgestellten Weiterbildungsprojekte sowie weiterer gleich konzipierter Projekte wurden bisher in Spielgruppen, Kitas, Tagesfamilien sowie Kindergärten und Tageshorten über siebzig Videocoachings durchgeführt. Die im Folgenden beschriebenen Beobachtungen sind typisch für viele Settings, die sich im Videomaterial finden. Mehrheitlich sind Gespräche dokumentiert, die das Zusammenleben regulieren oder solche, in denen unmittelbar vorhandene Dinge benannt oder Handlungen sprachlich begleitet werden.

Herausfordernde Sprachhandlungen, bei denen auch über nicht unmittelbar Vorhandenes gesprochen wird (dekontextualisiertes Sprechen) oder von der erwachsenen Person komplexere Begründungen oder Erklärungen angeboten werden, kommen vergleichsweise selten vor.

Interaktionen, die das Zusammenleben regulieren

Im zumeist lebhaften Alltag in Spielgruppen, Kitas und Kindergärten nimmt die Organisation von Abläufen einen wichtigen Stellenwert ein. Es geht dabei beispielsweise darum, wer was darf, soll oder muss, was sich wo befindet bzw. wohin gehört usw. In Videoaufnahmen aus zahlreichen Coachings wird deutlich, dass erwachsene Bezugspersonen besonders häufig in solche das Zusammenleben regulierende Interaktionen involviert sind.

Oft lässt sich auch beobachten, dass laufende Interaktionen unterbrochen werden, weil Organisatorisches, das aktuell wichtiger scheint, geklärt werden soll. Teilweise kommen solche Unterbrechungen zustande, weil Kinder sich direkt an eine erwachsene Bezugsperson wenden, die gerade in ein anderes Gespräch involviert ist. Häufig ist es aber auch so, dass erwachsene Bezugspersonen aufgrund einer Beobachtung eine angefangene Interaktion plötzlich abbrechen, um sich um eine aus ihrer Sicht offenbar «wichtigere Angelegenheit» zu kümmern. Solche Gesprächsabbrüche werden nicht immer angekündigt und es lässt sich auch beobachten, dass ein Gespräch nicht mehr fortgesetzt bzw. wieder aufgenommen wird, wenn die erwachsene Bezugsperson wieder frei ist. Die involvierten Kinder haben sich inzwischen bereits anderem zugewendet oder die erwachsene Bezugsperson macht ganz einfach gar kein Angebot zur Wiederaufnahme des Gesprächs.

Dinge benennen und laufende Aktivitäten versprachlichen

Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang insbesondere auch Beobachtungen aus Weiterbildungen in Gemeinden und Stadtteilen in einem mehrsprachigen Umfeld. Bei der Analyse des Videomaterials aus den Coachings zeigt sich, dass insbesondere Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen, die sich auf Deutsch noch wenig äussern, selten in längere und komplexere Gespräche involviert werden. Sie können

also eher wenige Erfahrungen mit herausfordernden Sprachhandlungen sammeln. Die Fach- bzw. Lehrpersonen nehmen an – so zeigen Diskussionen im Rahmen der Weiterbildungen – dass diese Kinder von solchen Gesprächen wenig profitieren. Sie vermuten, dass vor allem oder ausschliesslich Kinder, die sich als Sprecherinnen oder Sprecher und nicht «nur» als Zuhörende an Gesprächen beteiligen «etwas lernen». Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass längeren und komplexeren Gesprächen wenig Raum gegeben wird, wenn mehrheitlich Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen an Interaktionen beteiligt sind. In der gut gemeinten Absicht, dass diese Kinder ihrem Niveau entsprechend gefördert werden sollen, werden in der Interaktion mit ihnen vor allem Dinge benannt oder unmittelbar laufende Aktivitäten versprachlicht.

«Nur» zuhören und doch involviert sein

Nun lässt sich in Videoaufnahmen aus den Coachings aber sehr schön zeigen, wie auch Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen, die sich nicht als Sprechende einbringen, längere und auch komplexere Gespräche – beispielsweise wenn etwas berichtet, geplant oder erklärt wird – aufmerksam verfolgen, sobald sich eine entsprechende Gelegenheit bietet. Dies lässt sich an ihrer Mimik und Körperhaltung meist eindeutig erkennen. Interessant ist diesbezüglich auch die Beobachtung, dass es immer wieder Kinder gibt, die ein Wort oder eine Formulierung aus einem Gespräch aufnehmen und halblaut nachsprechen.

Aufschlussreich sind Sequenzen, in denen Kinder mit einer erwachsenen Person im Spiel beispielsweise mit Plastilin, Legos oder Bauklötzen ein Gespräch entwickeln. Verschiedentlich lässt sich im Videomaterial zeigen, dass beteiligte Kinder, die selber nicht sprechen, das, was andere sagen, in ihr Spiel integrieren. Dies weist – wie am folgenden Beispiel gezeigt werden kann – eindeutig darauf hin, dass sie das Gespräch verfolgen. So beginnt in einer der gefilmten Sequenzen ein Junge mit noch geringen Deutschkenntnissen, der sich erst selten als Sprecher einbringt, sein aus Plastilin geformtes Krokodil zu füttern, als die Fachperson im Spiel mit einem anderen Kind eine Geschichte erfindet, in der es um ein hungriges Krokodil geht, das dringend etwas zu fressen braucht.

Positive Beispiele als Ausgangspunkt für Weiterentwicklung

Herausfordernde Sprachhandlungen erkennen und anbieten

Abbildung 3 zeigt eine Gegenüberstellung von (a) einfachen und (b) herausfordernden Sprachhandlungen. Die Beispiele stammen wiederum aus den erwähnten Videocoachings. An den Austauschtreffen mit den Fach- und Lehrpersonen einer Schule, einer Gemeinde oder eines Stadtteils ist eine solche Gegenüberstellung ein geeigneter Impuls, um zu erarbeiten, was einfache Sprachhandlungen von herausfordernden Sprachhandlungen unterscheidet. Diese Unterscheidung ist wichtig für die Diskussion, wie es gelingen kann, allen Kindern – also nicht nur diejenigen mit guten Deutschkenntnissen – viele Erfahrungen mit herausfordernden Sprachhandlungen zu ermöglichen.

Unterschiedlich anspruchsvolle Sprachhandlungen	
(a) Einfache Sprachhandlungen	(b) Herausfordernde Sprachhandlungen
<ul style="list-style-type: none"> – Benennen von Dingen – Handlungen sprachlich begleiten 	<ul style="list-style-type: none"> – dekontextualisierter Gebrauch von Sprache – Angebot an Begründungen oder Erklärungen
<p>Ein Wimmelbuch anschauen und Dinge benennen</p> <p>«Schau, ein Hund. Und was ist das? Ein Kind. Das rennt.»</p>	<p>Ein Wimmelbuch anschauen und ausgehend von einzelnen Situationen über eigene Erlebnisse sprechen</p> <p>«Schau, da rennt ein Hund einem Kind nach. Ist dir auch schon ein Hund nachgerannt?»</p>
<p>Dinge benennen, z.B. beim Essen sagen, wie verschiedene Speisen auf Deutsch heissen</p> <p>«Das hier sind Gurken.»</p>	<p>Beim Essen darüber sprechen, wer was wann auch schon gegessen hat</p> <p>«Heute hat es Radieschen im Salat. Wer von euch hat schon mal Radieschen gegessen?»</p>
<p>Beim Basteln Anweisungen geben, was als nächstes getan werden muss</p> <p>«Jetzt nehmt ihr alle die Schere. Wir legen den Leim hier in die Kiste ...»</p>	<p>Beim Basteln darüber sprechen, warum was wie gemacht wird</p> <p>«Warum muss man denn hinten einen Knoten machen, bevor man die Perlen auffädelt?»</p>
<p>Beim zusammen Aufräumen sagen, was in welchen Behälter bzw. in welche Schachtel gehört</p> <p>«Die Klötze gehören in diese Kiste. Legos gehören in diese Schachtel.»</p>	<p>Zusammen aufräumen und erklären, warum was wohin gehört</p> <p>«Die Murmeln gehören oben ins Gestell, damit die Kleinen sie nicht holen können, weil sie sie verschlucken könnten.»</p>
<p>Darüber sprechen, was gerade geschieht</p> <p>«Alle Kinder ziehen ihre Jacke aus. Und auch die Mütze, ja.»</p>	<p>Darüber sprechen, was im Laufe des Tages gemacht wurde und wer wann dabei war</p> <p>«Auf dem Spaziergang sind wir zuerst am Brunnen vorbei. Dann sind wir über die Wiese ...»</p>

Abbildung 3: Einfache und herausfordernde Sprachhandlungen

In Weiterbildungen bringen Fachpersonen des Frühbereichs und Lehrpersonen des Kindergartens häufig die Überlegung ein, dass die in Abbildung 3 den einfachen Sprachhandlungen zugeordneten Beispiele für Kinder, die neu Deutsch lernen, doch auch eine grosse Herausforderung darstellen. Dies stimmt selbstverständlich. Das Lernen von Wortschatz und Strukturen der deutschen Sprache (Grammatik) ist anspruchsvoll. Der Ansatz der situativen Sprachförderung stellt aber nicht das Lernen von Wortschatz und Grammatik in den Vordergrund, sondern es geht darum, dass Kinder als Zuhörende und immer mehr auch als Sprechende Erfahrungen mit Spinnen von Gedankenfäden machen können. Wir dürfen annehmen, dass das grosse Interesse der Kinder an solchen Interaktionen wesentlich dazu beiträgt, dass laufend neuer Wortschatz und grammatikalische Strukturen gelernt werden. Im Kindergarten kann dieses situative Lernen in zeitlich beschränkten und altersgemäss didaktisierten Settings zusätzlich unterstützt werden. Wenn Kindern mit wenig Deutschkenntnissen aber vor allem in didaktisierten Settings gefördert werden und ihnen nur oder fast nur Sprachhandlungen angeboten werden, wie sie in Abbildung 3 unter (a) aufgeführt sind, werden sie in ihrer sprachlichen Entwicklung zurückgebunden.

Gespräche schützen und längere Gedankenfäden spinnen

Videsequenzen, die zeigen, wie es einer Fach- bzw. Lehrperson gelingt, Kinder in ein komplexeres Gespräch zu involvieren, das Gespräch zu schützen und längere Gedankenfäden zu spinnen, sind wertvolles Material für die Weiterbildung. Es erlaubt zum einen, dass die gefilmte Fach- bzw. Lehrperson Aspekte von Interaktionsqualität an einem positiven Beispiel analysieren und überlegen kann, wie sie ihr Handeln in der Interaktion weiterentwickeln könnte. Zum andern eignen sich solche Sequenzen hervorragend dafür, an Austauschtreffen mit weiteren Fach- und Lehrpersonen ein Verständnis für den Ansatz der situativen Sprachförderung aufzubauen.

In Abbildung 4 werden drei positive Beispiele aus Videosequenzen stichwortartig geschildert. Ergänzt sind die Beispiele mit den Zielen der gefilmten Coaching-Teilnehmerinnen. Nach einer Umsetzungsphase von zwei bis vier Monaten schildern die Teilnehmerinnen jeweils im Gespräch mit dem Coach Beispiele, anhand derer sie erläutern, ob und wie die Umsetzung der Ziele gelungen ist.

Gespräche schützen und längere Gedankenfäden spinnen	
Beobachtung zu einem ausgewählten Aspekt im Videomaterial:	Zielformulierung für die Weiterarbeit an diesem Aspekt in der eigenen Praxis:
<p><u>Beispiel aus einer Kita: Geschichte erfinden</u></p> <p>Eine Fachperson erfindet beim Spielen mit Plastilin mit einem Kind eine Geschichte, in der es um ein hungriges Krokodil geht, das viel fressen möchte.</p>	<p>Ich unterstütze die Kinder im Spiel beim Erfinden von Geschichten, indem ich Handlungen mit Sprache begleite und Impulse gebe, um die Geschichten weiterzuentwickeln.</p>
<p><u>Beispiel aus einer Kita: Rückblick auf den Spaziergang</u></p> <p>Die Kinder machen regelmässig denselben Spaziergang durch das Quartier. Vor dem Mittagessen beginnen einige Kinder mit der Fachperson über den Spaziergang, den sie am Vormittag gemacht haben, zu sprechen. Die Fachperson nimmt das Thema auf.</p>	<p>An den Tagen, an denen ich selber am Vormittag nicht anwesend war, spreche ich am Mittag mit den Kindern darüber, was sie auf dem morgendlichen Spaziergang erlebt haben. Gemeinsam rekonstruieren wir den Weg und sprechen darüber, was wo beobachtet wurde bzw. was wo passiert ist.</p>
<p><u>Beispiel aus einem Kindergarten: Erlebnisse erzählen</u></p> <p>Im Schlusskreis geht es darum, dass es am Vormittag zum Teil recht laut war. Es entsteht ein Gespräch darüber, wo man denn laut sein darf. Verschiedene Kinder machen Vorschläge. Einige «illustrieren» ihre Vorschläge mit eigenen Erlebnissen.</p> <p>Es fällt auf, dass gewisse Kinder sich sehr rasch melden. Andere sind zurückhaltend, obwohl sie auch ein Beispiel zu haben scheinen. Sie wagen es nicht, sich vor allen andern einzubringen.</p>	<p>Ich schaffe Gelegenheiten, bei denen zurückhaltende Kinder sich einbringen können, um ihnen die Erfahrung zu ermöglichen, dass sie (z.B. im Kreis) auch einbezogen sind. Ich unterstütze sie beim Formulieren ihrer Beiträge. Ich schütze das Gespräch mit ihnen vor Unterbrechungen durch andere Kinder.</p>

Abbildung 4: Beobachtungen in Videosequenzen und Zielsetzungen für die praktische Umsetzung

Zum in Abbildung 4 erwähnten Beispiel «Rückblick auf den Spaziergang» hat die Coaching-Teilnehmerin nachdem sie ca. einen Monat an ihrem Ziel gearbeitet hat, zurückgemeldet, wie sich in ihrer Kita-Gruppe eine «neue Gesprächskultur» entwickelt hat. Die Kinder wollen ihr jeweils unbedingt vom morgendlichen Spaziergang berichten. Sobald sie am Mittag in die Kita kommen, rennen die Kinder auf sie zu. Es ist ihnen wichtig, im Detail darüber zu sprechen, wie der Spaziergang am Vormittag verlaufen ist. Auch junge Kinder und Kinder mit wenig Deutschkenntnissen legen Wert darauf, dass sie an diesem Austausch dabei sein können.

Gespräche als Freispielangebot im Kindergarten

Angeregt durch Erfahrungen aus der Praxis soll als Weiterführung der oben vorgestellten Projekte ein Weiterbildungsangebot entwickelt werden, das Lehrpersonen des Kindergartens ermutigt, Kinder während der Freispielzeit zu längeren Gesprächen einzuladen. Neben Angeboten wie «Bauecke», «Familienecke», «Malen» oder «im Freien spielen» können Kinder sich mit einer erwachsenen Bezugsperson zusammensetzen und Erfahrungen mit dem gemeinsamen Spinnen von längeren Gedankenfäden machen. Lehrpersonen, die bereits ein solches Angebot – z.B. unter dem Titel «Gschprächli-Tisch» (Schweizerdeutsch für «Gesprächstisch») – machen, stellen fest, dass viele Kinder es regelmässig nutzen wollen und es bemängeln, wenn es während der Freispielzeit länger nicht gewählt werden kann.

Erfahrungen aus Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld zeigen, dass auch Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen und/oder Kinder, die Interaktionen eher als Zuhörende verfolgen als sich als Sprechende einzubringen, sich gerne für das Angebot «Gschprächli-Tisch» melden. Das Teilhabenkönnen an längeren und herausfordernden Gesprächen scheint ein Bedürfnis auch dieser Kinder zu sein.

Die Chance des Angebots liegt darin, dass Kinder in verschiedenen Rollen dabei sein und voneinander lernen können. In der noch zu konzipierenden Weiterbildung soll wiederum mit Hilfe von Videobeispielen diskutiert werden, wie das didaktisierte Setting «Gschprächli-Tisch» im Sinne der situativen Sprachförderung gestaltet werden kann.

Literatur

- König, A. (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 1/2007.
- Neugebauer, C. & Isler, D. (2013). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situierten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4-2013, S. 485–490.
- Neugebauer, C. (2015): Fachpersonal qualifizieren – Videocoaching und Weiterbildung zur Prozessqualität der Sprachförderung im Elementarbereich. In: Barkow, I., Müller, C. (Hsg.) (2015): *Frühe sprachliche und literale Bildung – Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*, Tübingen: Narr-Verlag.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., Bell, D. (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London and Oxford: Queen's Printer.
- Thévenaz-Christen, T. (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat de l'Université de Genève. Genève: Université de Genève.

Autorin

Claudia Neugebauer ist Dozentin für Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte in Gemeinden und Stadtteilen mit hohem Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern sowie Weiterbildungen und Videocoachings zur situativen Sprachförderung im Kindergarten und im Frühbereich.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.

Soutien au développement langagier en fonction de la situation au niveau préscolaire et à l'école enfantine : identifier les interactions quotidiennes et les mettre à profit pour l'apprentissage

Claudia Neugebauer

Chapeau

Dans la pratique, pour développer le langage, on constate que les spécialistes de la petite enfance et les enseignants de l'école enfantine proposent essentiellement des séquences didactiques créées pour l'occasion. Les interactions spontanées liées à la vie quotidienne font plus rarement l'objet de réflexions dans le domaine de l'acquisition du langage. D'où l'absence d'étude systématique sur les caractéristiques de telles interactions. Il est par conséquent intéressant de se demander comment le développement de l'apprentissage du langage dans des situations d'interactions au quotidien peut être encouragé, afin de permettre une mise à profit consciente de ces situations et un travail sur la qualité des interactions entre adultes de référence et enfants. Le présent article s'intéresse à cette question et donne un aperçu de projets de formation continue avec un accompagnement basé sur des vidéos.

Mots-clés

Soutien au développement du langage en fonction de la situation, acquisition du langage à la petite enfance, allemand langue seconde

Cet article a été publié dans le numéro 3/2015 de forumlecture.ch