

«Äs grosses ... ääh äs chlises Krokodil» – Frühe Sprachförderung in einem mehrsprachigen Umfeld

QUIMS-Netzwerktagung
Samstag, 15. März 2014

Claudia Neugebauer, PH Zürich
Plenarreferat und Diskussion

1. Frühe Sprachförderung – ein aktuelles Thema

Ausgangslage

Die Bildungsdirektion und der Bildungsrat des Kantons Zürich haben für das Programm QUIMS zwei verbindliche Schwerpunkte festgelegt. Die QUIMS-Schulen sind beauftragt, von 2014 bis 2017 an diesen Schwerpunkten zu arbeiten:

- Fokus A: Schreiben auf allen Schulstufen
- Fokus B: Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten

- In diesem Referat steht nun die **Sprachförderung im Kindergarten** im Vordergrund.
- Das Thema Elterneinbezug wird an der heutigen Tagung in verschiedenen Workshops beleuchtet.

3

Übersicht

1. Frühe Sprachförderung – ein aktuelles Thema
2. Der Ansatz der «Situierter Sprachförderung»
3. Weiterbildung mit videobasiertem Coaching:
Sprachbewusstheit weiterentwickeln und im Alltag nutzen
4. Vorschläge für die einzelne QUIMS-Schule
5. Fazit

- In der Schweiz besteht schon beim Schuleintritt ein starker **Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und sprachlichen Leistungen**, der im Verlauf der Schulzeit nicht abgebaut wird.
(Moser et al. 2005, 2008)
- Ein mehrjähriger **Besuch einer qualitativ hochstehenden vorschulischen Bildungseinrichtung** kann einen begrenzten, aber nachhaltigen Beitrag zum Schulerfolg sozial benachteiligter Kinder leisten.
(Rossbach et al. 2008, Sammons et al. 2008)
- Die **Prozessqualität** in vorschulischen Einrichtungen spielt – neben Strukturqualität – eine Schlüsselrolle. Insbesondere wirkt sich auf der Prozessebene eine **hohe Qualität der sprachlichen Förderung** positiv aus.
(Kuger & Kluczniok 2008)

4

Aktuelle Praxis der Sprachförderung im Kindergarten

Kindergärtnerinnen, die wir u.a. bei der Vorbereitung auf schulinterne Weiterbildungen oder im Rahmen von Coachings nach der Sprachförderung in ihrem Kindergarten gefragt haben, erwähnen vor allem die im Folgenden vorgestellten Ansätze und Konzepte.

Gespräche im Kreis

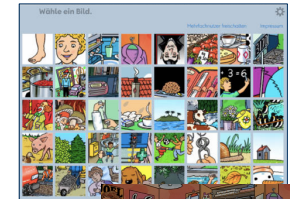
Im Tagesablauf eingeplante Sequenzen: Erfahrungen mit Gesprächen sammeln



5

Aufbau von Wortschatz im Zusammenhang mit einem Thema

Wörter und Sätze zu einem Thema kennenlernen und anwenden



7

Bilderbücher als Leitthema

Durch verschiedene Zugänge mit Bilderbüchern vertraut werden; Geschichtenrepertoire aufbauen



6

Förderung von phonologischer Bewusstheit

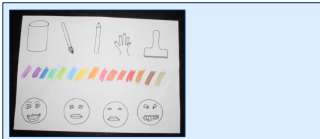
Lautliche Struktur der Sprache bewusst wahrnehmen



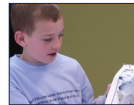
8

Strukturiertes Sprechen / Ansatz «Scaffolding»

Bei der Auseinandersetzung mit einem Thema sprachliche Mittel und Strukturierungshilfen zum Verstehen bzw. Formulieren kennenlernen und anwenden



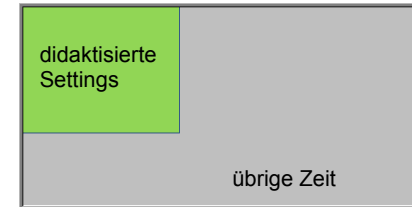
Bericht zum Malen eines Bildes:
 – Welches Material hast du gebraucht?
 – Welche Farben hast du gebraucht?
 – Wie hat dir die Arbeit gefallen?



9

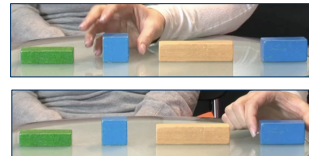
«Sprachlernzeit» im Kindergarten

Wenn wir davon ausgehen, dass ein Kind 20 Stunden im Kindergarten verbringt, können wir annehmen, dass davon vielleicht 5 Stunden zu den hier vorgestellten didaktisierten Settings gerechnet werden können.



Aufbau von Grammatikwissen ausgehend von kommunikativen Situationen

Grammatikalische Formen und Strukturen wahrnehmen, verstehen und anwenden

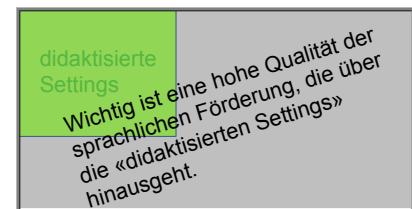


10

Eher selten wird von den befragten Kindergärtnerinnen explizit erwähnt, dass Sprache auch in anderen – d.h. nicht zur Sprachförderung didaktisierten Settings – **bewusst** gefördert wird.

Zwei Fragen sind wichtig:

- Wie gelingt es, dass Kinder **möglichst viel Gelegenheit** haben, Sprache zu nutzen?
- **In welchen Settings** lernen sie besonders viel?



12

Situierte Sprachförderung

In alltäglichen Situationen Interesse an einem gemeinsamen Thema bzw. Vorhaben mittels Sprache teilen



13

Didaktisierte Settings

Gespräche im Kreis; Bilderbücher; Aufbau von Wortschatz und phonolog. Bewusstheit; strukturiertes Sprechen / Ansatz «Scaffolding»; Grammatikwissen aufbauen

- durch die Lehrperson bzw. pädagogische Fachperson geplant
- feste Zeitgefässe im Tages- bzw. Wochenprogramm
→ wenige Stunden pro Woche
→ Zeit oft als knapp wahrgenommen

Alltägliche Situationen

Situierte Sprachförderung

in der Praxis wenig bewusst genutzt
Qualität?

- in Kooperation zwischen Erwachsenen und Kindern «aus dem Moment heraus» konstruiert
- (fast) jederzeit möglich
→ viel Zeit
→ wenig(-er) Zeitdruck

15

Eine Gegenüberstellung der erwähnten Ansätze und Konzepte

Didaktisierte Settings

Gespräche im Kreis; Bilderbücher; Aufbau von Wortschatz und phonolog. Bewusstheit; strukturiertes Sprechen / Ansatz «Scaffolding»; Grammatikwissen aufbauen

- durch die Lehrperson bzw. pädagogische Fachperson geplant
- feste Zeitgefässe im Tages- bzw. Wochenprogramm
→ wenige Stunden pro Woche
→ Zeit oft als knapp wahrgenommen

Alltägliche Situationen

Situierte Sprachförderung

- in Kooperation zwischen Erwachsenen und Kindern «aus dem Moment heraus» konstruiert
- (fast) jederzeit möglich
→ viel Zeit
→ wenig(-er) Zeitdruck

14

2. Der Ansatz der «Situierten Sprachförderung»

Ein erster Blick auf das Filmbeispiel «Krokodile»



Beobachtung und Austausch

Sie sehen den Film «Krokodile», der in einer Kita aufgenommen wurde. Schauen Sie den Film an und suchen Sie nach Beispielen zu den folgenden Stichwörtern:

- in alltäglichen Situationen **Interesse an einem gemeinsamen Thema bzw. Vorhaben teilen**
- über mehrere Gesprächsschritte **einen Gedanken weiterspinnen**

Sie haben anschliessend kurz Zeit, sich mit Ihren Sitznachbarinnen und -nachbarn auszutauschen.

16

Theoretische Einbettung

Gespräche als Erwerbskontexte

- In Gesprächen erwerben Kinder **diskursive bzw. textuelle Fähigkeiten** – und zwar sowohl in der Rolle als Zuhörende als auch in der Rolle als Sprechende.
(Quasthoff et al. 2011)
- Besonders wichtig für Lern- und Entwicklungsprozesse sind **dialogisch-entwickelnde Interaktionen** («sustained shared thinking»). Im Alltag von vorschulischen Einrichtungen wird dieses Anliegen aber noch **(zu) wenig umgesetzt**.
(Tomasello 1999, König 2007)

17

Situationsbezogene, lokal organisierte, dialogische Sprachhandlungen

- Jetzt musst du noch die Zähne putzen.
- o **Mmmh.**
- Mama hat ja neue Zahnbürsten gekauft. Welches ist denn deine?
- o **Die blaue.**
- Ah, und neue Zahnpasta. Die magst du doch ...
- o **Ja, mit Erdbeergeschmack.**
- Genau!

Situationstranszendierende, global strukturierte, monologische Sprachhandlungen

- o **Da unten ist der Tunnel.**
- Ja, und die Züge kommen raus bei der Oma in der Nähe. Weisst du noch am Bahnhof Enge, wie's dort aussieht?
- o **Dort hat es Treppen. Und es hat dort so ein rundes Zimmer, wo man rumrennen kann. Leo und ich sind dort rum gerannt.**
- Ja, im Wartesaal seid ihr rundrumgerannt.
- o **Dort darf man das. Dort dürfen Kinder rundrumrennen.**
- Und dann haben wir von oben geschaut, wie die Züge aus dem Tunnel kommen. Die gehen hier rein und kommen dort raus.

19

Was Kinder in der Familie lernen

- Zwischen den **Repertoires der Familien** und den **diskursiven / textuellen Fähigkeiten** der Kinder bestehen deutliche Bezüge.
(Isler 2011, Müller 2013)
- Die **kommunikativen Repertoires von Familien** sind sich bezüglich situationsbezogener, lokal organisierter, dialogischer Sprachhandlungen relativ ähnlich.
Sie unterscheiden sich stärker hinsichtlich situationstranszendierender, global strukturierter, monologischer Sprachhandlungen.
(Heller 2012, Müller 2013)
- Erwachsene können Gespräche mit Kindern so ausgestalten, dass sie den **Erwerb global strukturierter Diskurseinheiten unterstützen** (z.B. durch Schaffung globaler Zugzwänge, Zuweisung der primären Sprecherrolle und unterstützende Zuhöraktivitäten).
(Quasthoff u.a. 2011, Heller 2012)

18

Bezug zur Schule

- Kinder, die viele **Erfahrungen mit komplexen Sprachhandlungen** gesammelt haben, können in der Schule an diese Erfahrungen anknüpfen.
Eltern gestalten Gespräche mit Kindern unterschiedlich aus. Diese unterschiedlichen Praktiken der Familien spiegeln sich auch in den sprachlichen und literalen Fähigkeiten der Kinder.
(Aram & Levin 2011, Vasilyeva & Waterfall 2011)
- Lehrpersonen (der 1. Klasse) **investieren in Abhängigkeit von ihren Erwartungen** mehr oder weniger in die interaktive **Unterstützung** von Kindern. Je nachdem was für eine **Vorstellung sie von den Bildungserwartungen der Eltern** haben, fordern sie die Kinder zu unterschiedlich anspruchsvollen Sprachhandlungen heraus.
(Heller 2012)

20

Was kann im schulischen Kontext – d.h. für uns also im Kindergarten – getan werden?

Hohe Qualität der sprachlichen Förderung heisst:

- Das bewusste Begleiten der sprachlichen Entwicklung der Kinder geht über geplante didaktische Settings hinaus. Die Lehrpersonen **erkennen und nutzen das sprachfördernde Potenzial in Alltagssituationen.** *Viel Gelegenheit Sprache zu nutzen*
- Interaktionen werden systematisch auf die **Ko-Konstruktion gemeinsamer Gedankengänge** ausgerichtet. D.h. Kinder erhalten im Dialog mit der Lehrperson häufig Gelegenheit einen Gedanken über mehrere Gesprächsschritte weiterzuspinnen und dabei **Erfahrungen mit komplexen Sprachhandlungen zu sammeln.** *Individuell angepasste Sprachfördernde Settings*
- Die Lehrpersonen **passen ihre Gesprächsbeiträge** den Ressourcen und Äusserungen der einzelnen Kinder an.

21

Nochmals zum Film «Krokodile»

Chance der Videoanalyse: Verschiedene Perspektiven einnehmen können

1. Zu welchen **Sprachhandlungen** können die Kinder Erfahrungen sammeln?
2. Wie wird die **Qualität der Interaktion** durch die erwachsene Person gesichert?

Was können wir im Film «Krokodile» dazu sehen?



23

3. Weiterbildung mit videobasiertem Coaching: Gespräche als Erwerbskontexte nutzen

Bisherige Erfahrungen

- Durch das videobasierte Coaching rückt die **Prozessqualität der Sprachförderung** in Alltagssituationen in den Blick.
- Die Videoaufnahmen ermöglichen es, das eigene pädagogische Handeln sehr **genau zu beobachten, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.**

22

Vorbemerkung zum Setting

Die Kinder sind **als Sprechende und/oder Zuhörende** beteiligt (Produktion und/oder Rezeption).

1. Perspektive «Sprachhandlungen»: Rolle der erwachsenen Person

Sprachhandlung «Erklären»

- Sachverhalte und Vorgehensweisen kommentieren, erklären, begründen
Erklärung: Angst zum Füttern, deshalb Essen hinlegen, damit das Krokodil es selber holen kann

Sprachhandlung «Erzählen»

- Geschichte erfinden
Eigenschaften des Krokodils definieren / Feststellen, dass das Krokodil schnell frisst.
- fiktive Rollen übernehmen, inszenieren
«Mmmm!» gibt dem Krokodil, dem das Essen schmeckt, eine Stimme.

24

2. Perspektive «Interaktionsqualität»: Rolle der erwachsenen Person

Rahmung und Steuerung

- die anwesenden Kinder in für sie passenden Rollen miteinbeziehen
Jungen einbeziehen, der «äs Stückli» Essen vorbereitet

Anpassung

- Initiativen der Kinder erkennen, aufnehmen und weiterführen

Anregung

- die Weiterführung und Vertiefung des Gesprächs anregen und neue Sprachhandlungen initiieren Frage zu Beobachtung: «Hät's s Muul grad zuegmacht?»
- zur Übernahme initiativer Rollen anregen
Essen hinlegen, damit das Krokodil sein Essen selber holen kann

Sprachliche Mittel

- Wörter und Formulierungen anbieten «Öpfelschnitz» / «S Muul isch uufgange»

25

Die Chance genau hinzuschauen und zu entdecken, was weiterentwickelt werden kann

- Das videobasierte Coaching bietet die Chance, sich anhand von Filmausschnitten **vertieft mit ausgewählten Situationen auseinanderzusetzen**.
- Die einzelne Teilnehmerin schaut mit ihrem Coach bestimmte Stellen aus dem Film wiederholt an: Einzelne **Sprachhandlungen** und/oder **Aspekte der Interaktionsqualität** werden detailliert analysiert und diskutiert.
- Es werden anschliessend **Ziele** formuliert, die **in der eigenen Praxis** umgesetzt werden.
 Aus einer Diskussion, wie sie sich zum Film «Krokodile» ergibt, kann im Coaching z.B. ein Ziel zum **Unterstützen der Kinder beim Erfinden von Geschichten** formuliert werden.

27

Sie bekommen nun eine zweite Gelegenheit den Film «Krokodile» zu sehen. Achten Sie auf die **Sprachhandlungen** und die **Interaktionsqualität** (siehe Folie 24 und 25).

Sie haben anschliessend nochmals kurz Zeit, sich mit Ihren Sitznachbarinnen und -nachbarn auszutauschen und zu besprechen, was sie im Film nun weiter entdeckt bzw. erkannt haben.

Haben Sie beim zweiten Anschauen des Films schon Neues entdeckt?

26

4. Vorschläge für die einzelne QUIMS-Schule

Austausch im Stufenteam

Im Stufenteam kann ein **Austausch zu den unterschiedlichen Formen der Sprachförderung** im Kindergarten geführt werden.

Die folgenden Fragen geben Orientierung:

- In welchen **didaktisierten Settings** findet Sprachförderung statt? **Wie viel Zeit** verbringt das einzelne Kind wöchentlich in solchen Settings?
- Welche **Erfahrungen gibt es mit «sprachfördernden Alltagssituationen»**, die sich im Sinne der Situierten Sprachförderung ergeben?
- Wie kann die **«Sprachlernzeit» erhöht werden** bzw. wie kann das bewusste Begleiten der sprachlichen Entwicklung der Kinder über geplante didaktische Settings hinaus intensiviert werden?

28

Weiterbildungsangebot «FSE – Frühe Sprachbildung entwickeln»

Im Rahmen der aktuellen QUIMS-Schwerpunkte (Fokus B – Sprachförderung im Kindergarten) besteht ein **Weiterbildungsangebot zur «Situierter Sprachförderung»:**

- Schulen können **zwei Lehrpersonen** der Kindergartenstufe anmelden.
- Diese Lehrpersonen beteiligen sich **im ersten Projektjahr selbst an videobasierten Coachings** und werden dabei unterstützt, mit weiteren Lehrpersonen aus der Kindergartenstufe ihrer Schule **kollegiale Coachings** zu realisieren.
- **Im zweiten Projektjahr** führen sie **weitere kollegiale Coachings** durch und moderieren zwei Teamanlässe, an welchen der Ansatz der Situierter Sprachförderung anhand der Beispiele aus der eigenen Praxis vorgestellt, umgesetzt und reflektiert wird.

29

Kurzer Exkurs zu einer häufig gestellten Frage:

«Wie sollen wir im Kindergarten mit Mundart und Hochdeutsch umgehen?»

In den Empfehlungen zur Sprachverwendung im Kindergarten der PH Zürich (siehe Tagungsmappe) wird u.a. vorgeschlagen, dass ...

- die Lehrperson **in ausgewählten Sequenzen konsequent Hochdeutsch** spricht (z.B. im Zusammenhang mit vorgelesenen Geschichten).
- Hochdeutsch gesprochen wird, wenn die **DaZ-Lehrperson**, mit der die Kinder Hochdeutsch sprechen, anwesend ist.

31

- Neben den Lehrpersonen des Kindergartens können auch **pädagogische Fachpersonen aus dem Frühbereich** (z.B. Mitarbeitende von Kindertagesstätten oder Spielgruppenleiter/innen) miteinbezogen werden, um die lokale Vernetzung und Zusammenarbeit zu stärken.
→ Beispiel: aktuelle Erfahrungen in der QUIMS-Schule Töss in Winterthur
→ Workshop G mit Sibylle Künzli: Frühe Sprachbildung lokal entwickeln und professionalisieren

Das Angebot **«FSE – Frühe Sprachbildung entwickeln»** wird vom Zentrum Lesen der PH FHNW in Zusammenarbeit mit der PH Zürich und der thkt GmbH entwickelt und durchgeführt.

Im Referat von Markus Truniger erhalten Sie **weitere Informationen zu den Weiterbildungen**, die im Rahmen der QUIMS-Massnahmen angeboten werden.

30

Bezug zum Ansatz der Situierter Sprachförderung

- Situierter Sprachförderung kann **in jeder Sprache bzw. Varietät** realisiert werden.
- Der Spielraum, den der Lehrplan für die Kindergarten Stufe zulässt, soll ausdrücklich genutzt werden, um den Kindern **vielfältige Erfahrungen mit der Varietät Hochdeutsch** zu ermöglichen.
- Wichtig ist die Frage, wie **textuelle/diskursive Sprachfähigkeiten** gefördert werden können. Die Diskussion um Mundart und Hochdeutsch muss immer vor diesem Hintergrund geführt werden.

32

5. Fazit

- Sprachförderung im Kindergarten muss **über die üblichen geplanten und zeitlich beschränkten didaktisierten Settings** (= wenige Stunden pro Woche) hinausgehen.
- Wenn Lehrpersonen alltägliche Situationen für die **Ko-Konstruktion gemeinsamer Gedankengänge** nutzen, können sie die **«Sprachlernzeit» im Kindergarten wesentlich erweitern**.
- Einfach viel mit Kindern zu sprechen, genügt aber nicht. Es braucht eine **hohe Interaktionsqualität** und ein **Angebot an komplexen d.h. anforderungsreichen Sprachhandlungen**.
- Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Verhalten mit Hilfe von Filmaufnahmen können Lehrpersonen **die Qualität ihrer Interaktionen und ihr Angebot an komplexen Sprachhandlungsmustern** gezielt weiterentwickeln.

33

Literaturangaben

- Aram, D., & Levin, I. (2004): The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17 (pp. 387–409).
- Heller, V. (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Isler, D. & Künzli, S. (2011): Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 2/2011, S. 191-210.
- König, A. (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 1/2007.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In Roßbach, H. & Rossfeld, H. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22 / 2008).
- Moser, U., Keller, F. & Zimmermann, P. (2008): Soziale Ungleichheit und Fachleistungen. In Moser, U. & Hollenweger, J. (Hrsg.). *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 115–151). Oberentfelden: Sauerländer.

35

Publikationen zur Situiereten Sprachförderung

Isler, D. & Künzli, S. (2008): Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In B. Hofmann & R. Valtin (Hg.). *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 77-88). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Künzli, S., Isler, D. & Leemann, R. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), S. 60-73.

Isler, D. und Künzli, S. (2011). Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 2/2011, S. 191-210.

Isler, D. (2012): Situierete Sprachförderung in Alltagsgesprächen. *4bis* 10/2012, S. 38–39.

Neugebauer, C. & Isler, D. (2013). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situiereten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Heft 4-2013, S. 481–486.

34

- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.) (2005): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer.
- Müller, C. (2013): Familiäre Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter – Bedingungen und Voraussetzungen. Nummer 3/2013 von leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität.
- Quasthoff, U. et al. (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Schneider Verlag Hohengehren.
- Roßbach, H., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In Roßbach, H. & Rossfeld, H. (Hrsg.). *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 139–15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11 / 2008).
- Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011): Variability in language development: Relation to socioeconomic status and environmental input. In: Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 36–48). New York: Guilford Press.

36