

Teil I: Die BiSS-Entwicklungsprojekte – Der Elementarbereich

In Teil I dieses Bandes wird in zwei Kapiteln ein umfangreiches BiSS-Entwicklungsprojekt vorgestellt, das im Elementarbereich angesiedelt ist. In den vergangenen Jahren hat sich das Credo der Sprachförderung im Kitabereich von intensiven, gezielten Sprachförderprogrammen hin zu Konzepten alltagsintegrierter sprachlicher Bildung verschoben. Hierbei sollen alle Kinder hochwertigen sprachlichen Input durch die pädagogischen Fachkräfte erhalten, der an ihre kindliche Lebenswelt anknüpft. Offenbar gelingt jedoch im Kita-Alltag gerade die Unterstützung im Bereich »sprachliche Anregung« oftmals noch nicht ausreichend, während sie für die Bereiche »Emotionen und Verhalten« in der Regel schon in einem guten bis befriedigenden Ausmaß funktioniert, wie erste Ergebnisse aus BiSS-Evaluationsprojekten zeigen (vgl. z. B. Henschel, Gentrup, Beck & Stanat, 2018).

Im BiSS-Entwicklungsprojekt »Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Fühlen – Denken – Sprechen« wurde eine forschungsbasierte Fortbildungsreihe für pädagogische Fachkräfte entwickelt, die eine Optimierung sprachlicher Interaktionen im Kita-Alltag zum Ziel hat. Dabei steht der adaptive Einsatz von Sprachlehrstrategien in den Bereichen »Emotionswissen« und »wissenschaftliches Denken« im Fokus.

In Kapitel 1 stellen Merle Skowronek, Katharina Voltmer, Maria von Salisch, Katja Koch, Peter Cloos und Claudia Mähler die theoretischen Hintergründe dieses BiSS-Entwicklungsprojekts, seine Fragestellung sowie die Konzeption der Fortbildungsreihe inklusive ihrer Module und dem Evaluationsdesign der Fortbildungsreihe vor, deren quantitative Ergebnisse allerdings noch ausstehen. Zunächst wurde im Projekt mithilfe von Videografien der »Ist«-Zustand tatsächlicher Interaktionsmuster zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern erfasst. Videografiert wurde in zwei typischen Kita-Situationen, für die angenommen werden kann, dass sie sich in Art und Umfang der eingesetzten Sprachlehrstrategien unterscheiden, nämlich beim Essen und beim dialogischen Lesen.

Von einer qualitativen Forschungsperspektive aus gehen Anika Göbel, Oliver Hormann und Peter Cloos in Kapitel 2 mithilfe der videografierten Interaktionssituationen im Projekt den Fragen nach, wie pädagogische Fachkräfte und Kinder

sprachbezogene Interaktionen innerhalb pädagogisch gerahmter Kontexte herstellen und durch welche sprachlichen Mittel pädagogische Fachkräfte die Entstehung alltagsintegrierter Sprachbildung bei Kindern in Kindertageseinrichtungen ermöglichen. Dabei ziehen die Autorin und die Autoren Fallbeispiele heran, um drei Interaktionstypen zu verdeutlichen, die durch die jeweiligen Handlungsorientierungen der Fachkräfte bestimmt werden (ablauforientierte, lernorientierte und bildungsorientierte Interaktion). Diese Interaktionstypen haben einen Einfluss darauf, wie Sprachlehrstrategien eingesetzt werden und welche Wirkung sie entfalten.

Henschel, S., Gentrup, S., Beck, L. & Stanat, P. (2018). Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten. Online verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-projektatlas-evaluation.pdf> [25.03. 2019].

Kapitel 1: Fühlen – Denken – Sprechen: Eine Fortbildung für Kita-Fachkräfte zur Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Förderung

*Merle Skowronek, Katharina Voltmer, Maria von Salisch, Katja Koch,
Peter Cloos & Claudia Mähler*

Die im Forschungsprojekt entwickelte Fortbildungsmaßnahme »Fühlen – Denken – Sprechen«, die in diesem Kapitel vorgestellt wird, dient der Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertagesstätten zu alltagsintegrierten Sprachförderungsmöglichkeiten bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Sie verfolgt das Ziel, die Fachkräfte darin zu schulen, am Interesse des Kindes anzusetzen und Sprachlehrstrategien adaptiv einzusetzen, um auf diesem Wege die Interaktionsqualität spracherwerbsförderlicher zu gestalten. Vorschulkinder befinden sich in einem Prozess, in dem sie die Welt entdecken und verstehen möchten – hierzu zählen sowohl der Wunsch nach einer Erklärung von Emotionen als auch der Wunsch nach Zuwachs von Wissen. Beide Bereiche hängen empirisch mit dem Sprachstand zusammen (z. B. von Salisch, Hänel & Denham, 2015a; Wellington & Osborne, 2001). Die Fortbildungsmaßnahme basiert auf der Annahme, dass es sich daher besonders lohnt, an der natürlichen Neugierde hinsichtlich dieser zwei Domänen anzuknüpfen und durch den Einsatz von Sprachlehrstrategien die kindliche Sprache anzuregen und zu elaborieren. Um die Inhalte des Gelernten zu vertiefen, werden zwischen den Fortbildungstagen Videocoachings durchgeführt. Die Fortbildungsmaßnahme wurde formativ sowie summativ im Prä-Post-Follow-up-Design evaluiert. Die Fachkräfte wurden in der Interaktion zweier typischer Alltagssituationen videografiert, Fachkräfte und Eltern wurden befragt und die Kinder wurden hinsichtlich ihrer Entwicklung untersucht. Da die Datenauswertung noch nicht abgeschlossen ist, stehen erste Evaluationsergebnisse noch aus.

Einleitung

»Sollte man etwa auf die sehr kostspieligen Sprachförderprogramme des BMFSFJ getrost verzichten? Dies scheint nicht die angemessene Lösung des Problems zu sein. Es sollte vielmehr kritisch darüber reflektiert werden, was in einem solchen Rahmen wirklich machbar ist, und was genau man mit vorschulischer Sprachförderung bewirken will.« (Schneider, 2018, S. 70)

Die durch die internationalen Schulleistungsstudien wie PISA 2000 (Baumert et al., 2001) transportierte Erkenntnis, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache eines

Landes eine wichtige Voraussetzung für den schulischen Erfolg von Kindern darstellt, führte in der Vergangenheit zur vermehrten Durchführung diverser Sprachfördermaßnahmen im deutschsprachigen Raum. Vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stellen eine Risikogruppe dar – so zeigen sich laut Dubowy, Ebert, von Maurice und Weinert (2008) gravierende Defizite in Bezug auf Wortschatz und Grammatik, verglichen mit einsprachig aufwachsenden Kindern. Viele – sowohl additive als auch alltagsintegrierte – Programme führten jedoch auf Ebene der Sprachentwicklung der Kinder nicht zu den gewünschten Effekten, wobei bildungsschwache sowie Kinder mit Migrationshintergrund mehr zu profitieren scheinen (vgl. Schneider, 2018). Offen bleibt weiterhin die Frage, welche sprachförderlichen Ansätze genutzt werden können, um zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen aller Kinder in Kindertagesstätten beizutragen. Die hier beschriebene Fortbildungsmaßnahme »Fühlen – Denken – Sprechen« (kurz: FDS) zielt auf eine Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertagesstätten im Hinblick auf alltagsintegrierte Sprachfördermöglichkeiten ab. Dabei ist ihr Fokus auf ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder gerichtet, sodass sie inhaltlich auch auf die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs eingeht. Sie wurde basierend auf dem aktuellen Forschungsstand zur Sprachentwicklung und -förderung zwischen Februar 2016 und Dezember 2018 konzipiert und evaluiert.

1 Alltagsintegrierte Sprachförderung und der Einsatz von Sprachlehrstrategien

Das Ziel vieler alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen ist es, Kinder in ihren alltäglichen Interaktionen in Kindertagesstätten sprachlich zu fördern. Diese spezielle Form der Sprachunterstützung tritt in der Förderpraxis der Kindertageseinrichtungen zunehmend an die Stelle sogenannter additiver Ansätze, in denen speziell ausgebildete (interne oder externe) Fachkräfte in Kleingruppen für einen begrenzten Zeitraum vor allem sprachlich schwächere Kinder fördern (Dubowy & Gold, 2014). In der Regel sind additive Maßnahmen »sprachdidaktisch« ausgerichtet, d. h. sie zielen auf die Vermittlung von sprachlichem Regelwissen, wie z. B. der korrekten Pluralbildung, ab (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnauer, 2005). Im Rahmen alltagsintegrierter Sprachförderung haben die Fachkräfte indes die Aufgabe, begleitend zu den übrigen Aktivitäten dem Kind durch gezielte Ansprache sprachliche Modelle an die Hand zu geben sowie pragmatisch bedeutsame Kommunikationsanlässe zu schaffen, in denen die Kinder beiläufig erworbenes Sprachwissen erproben können (Dietz & Lisker, 2008). Tatsächlich aber kommen Studien (Albers, 2009; König, 2009) zu dem Ergebnis, dass nur ein geringer Teil aller Interaktionsprozesse im Elementarbereich eine hohe sprachliche Anregungsqualität erreicht, der überwiegende Teil dient lediglich der Bewältigung alltäglicher Sprachroutinen. Ein Großteil des im Kita-Alltag liegenden Förderpotenzials liegt demnach momentan noch brach.

Alltagsintegrierte Professionalisierungsmaßnahmen zur Sprachförderung haben das generelle Ziel, Fachkräfte darin zu schulen, das sprachförderliche Potenzial von Situationen zu erkennen und zu nutzen. Im Mittelpunkt dieser Fortbildungen steht meist der zielgerichtete Einsatz diverser Sprachlehrstrategien (SLS). Nach Ritterfeld (2000) soll der Einsatz der SLS den Wortschatz der Kinder erweitern und gleichzeitig grammatische und pragmatische Regeln der deutschen Sprache vermitteln. Löffler und Vogt (2015) weisen hierbei darauf hin, dass die Qualität der Sprachförderung vor allem vom adaptiven Einsatz der Strategien in Bezug auf den kindlichen Entwicklungsstand abhängt. Dannenbauer (2002) hebt hervor, dass SLS am kindlichen Können angelehnt und damit lernförderlich eingesetzt werden sollten. Gemeinsam haben die SLS, dass sie einen interdependenten Bezug zum kindlichen Sprachprodukt aufweisen, diesem entweder vorausgehen, nachfolgen oder es begleiten (Koch & Hormann, 2014). Zudem zeigen Studien, dass es wertvoll ist, dem kindlichen Fokus zu folgen und das, was im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes liegt, sprachlich zu thematisieren (Best, Laier, Jampert, Sens & Leuckefeld, 2011).

Verschiedene Studien liefern Belege dafür, dass dem direkten sprachlichen Austausch zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen eine höhere Bedeutung für die Wirksamkeit sprachlicher Förderung zukommt als den distalen Rahmenbedingungen, z. B. dem Fachkraft-Kind-Schlüssel oder dem Ausbildungsgrad der Fachkraft (Leseman, Rollenber & Rispens, 2001; Mashburn et al., 2008). Studien, etwa von Tabors, Snow und Dickinson (2001) oder Aukrust und Rydland (2011), können überdies langfristige Effekte einer hohen Interaktionsqualität für die Bildungskarrieren der Kinder, u. a. für die Aneignung sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule, nachweisen. In einer Literaturübersicht fasst Schneider (2018) zusammen, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten sowie Kinder mit Migrationshintergrund tendenziell von Sprachfördermaßnahmen mehr profitieren als Kinder aus bildungsnahen Schichten und einsprachig deutsche Kinder. Trotz dieser Erkenntnisse sind die Wirksamkeitsstudien zu Fortbildungsmaßnahmen für Fachkräfte ernüchternd: Schneider (2018) zieht in seinem Review über den Nutzen von Sprachförderprogrammen im Kindergarten den Schluss, dass sich erste positive Veränderungen seitens der Fachkräfte nicht unmittelbar auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder niederschlagen. Er betont auch den Mangel an Wirksamkeitsüberprüfungen, die über den Förderzeitraum hinausgehen, und vermisst damit eine gründliche Evaluationsarbeit.

2 Zusammenhänge zwischen wissenschaftlichem Denken, Emotionswissen und Sprache

Kinder im Vorschulalter haben große Lust, Neues zu entdecken, sie interessieren sich dafür, wie sie selbst und ihre Umwelt funktionieren (Zimmer, 2003). Gerade deswegen lohnt es sich besonders, die Interessen der Kinder gezielt auch für die Sprachförderung zu nutzen. Dies ist in zweierlei Hinsicht wertvoll: Zum einen kann

die Sprachförderung am Aufmerksamkeitsfokus der Kinder ansetzen, zum anderen zeigen Studien bereits, dass der Sprachstand und das Emotionswissen (von Salisch et al., 2015a, 2015b) sowie der Sprachstand und das wissenschaftliche Denken (Wellington & Osborne, 2001) eng miteinander verzahnt sind. Es scheint sich daher beim Vorschulalter um eine besonders günstige Zeit zu handeln, um der natürlichen Neugierde der Kinder und ihrer Sprachentwicklung nachzugehen.

Als *Emotionswissen* wird das Wissen und Verständnis von eigenen und fremden Emotionen bezeichnet. Kinder lernen innerhalb ihrer sozialen Interaktionen – sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit erwachsenen Bezugspersonen – Emotionen in Gesicht, Stimme und Körpersprache anderer Menschen zu lesen und Gründe für ausgedrückte sowie innere Emotionen zu erkennen, und sie erlangen Wissen über Konsequenzen und Möglichkeiten der Regulation von Emotionen in Bezug auf soziale und kulturelle Normen (Denham, 1998; Pons, Harris & Doudin, 2002). Die Entwicklung dieser Fähigkeiten beginnt bereits im Säuglingsalter und schreitet besonders im Alter zwischen drei und sechs Jahren schnell voran (Klinkhammer & von Salisch, 2015; Petermann & Wiedebusch, 2016). Im Laufe der Kindheit und Adoleszenz wird das Emotionswissen fortschreitend verfeinert und auf komplexere Emotionen, wie z. B. Scham, Schuld und Neid erweitert (Pons, Harris & Rosnay, 2004). Emotionswissen wird zum größten Teil durch sprachliche Interaktion vermittelt (Lagattuta & Wellman, 2002; Tenenbaum, Alfieri, Brooks & Dunne, 2008) und steht daher auch stark im Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten (Beck, Kumschick, Eid & Klann-Delius, 2012; von Salisch et al., 2015a, 2015b; Voltmer & von Salisch, 2018). Sprache dient als ein Mittel der Repräsentation, welches es Kindern erleichtert, die eigenen emotionalen Erfahrungen zu organisieren, zu erinnern, zu reflektieren und im Nachhinein zu bewerten (Nelson & Fivush, 2004). So können vergangene Erfahrungen besser dazu herangezogen werden, sich emotionale Erlebnisse zu erklären und zukünftige emotionale Situationen einzuschätzen. Sprache verändert implizites Wissen über Emotionen auf der Handlungsebene (Emotionskripte) in explizites Wissen, das mit anderen geteilt werden kann. Außerdem verschafft das Sprechen über Befindlichkeiten (*mental state language*) Kindern Zugang zum nicht beobachtbaren emotionalen Innenleben ihrer Mitmenschen (Dunn & Brown, 1994; Harris, 1992). Es erleichtert damit die Perspektivübernahme. Eine Metaanalyse wies zudem kürzlich nach, dass ein ausgeprägtes Wissen über Emotionen darüber hinaus den akademischen und sozialen Erfolg der Kinder in der Grundschule vorhersagt (Voltmer & von Salisch, 2017).

Unter der Fähigkeit des *wissenschaftlichen Denkens* wird nach Zimmerman (2005) eine Reihe unterschiedlicher kognitiver Kompetenzen verstanden. Dazu gehören das deduktive und induktive Schlussfolgern, die Bildung von Rückschlüssen aus Analogien, die Bildung, Prüfung und Überarbeitung von Hypothesen, das Treffen von Vorhersagen, das Interpretieren von Daten und Evidenzen sowie das Koordinieren von Theorie und Beweis. Wissenschaftlich zu denken ist ein anspruchsvoller Prozess: Das Kind muss überprüfbare Fragen entwickeln können und verstehen, wie man Hypothesen testen und angemessene Schlüsse aus den Evidenzen ziehen kann (Morris, Croker, Masnick & Zimmerman, 2012).

Um Prozesse zu integrieren, die am wissenschaftlichen Denken beteiligt sind, entwickelten Klahr und Dunbar (1988) das *Scientific Discovery Dual Search-Modell*

(SDDS-Modell). Es vereint drei Komponenten des wissenschaftlichen Denkens: das Generieren von Hypothesen, das Experimentieren und die Evidenzbewertung. Während lange Zeit davon ausgegangen wurde, dass Kinder erst ab der Sekundarstufe in der Lage sind, wissenschaftlich zu denken, zeigen aktuellere Befunde wie z. B. die Übersichtsarbeit von Zimmerman (2007), dass auch Grundschul Kinder schon über erste Basiskompetenzen des wissenschaftlichen Denkens verfügen. So fanden beispielsweise Sodian, Zaitchik und Carey (1991), dass bereits Grundschul Kinder einfache Experimente beurteilen und zwischen Hypothesenprüfung und Effektproduktion unterscheiden können. Um auch im Vorschulalter (Vorläufer-)Kompetenzen des wissenschaftlichen Denkens zu erforschen, ist zu beachten, dass Sprache notwendig erscheint, um gedachte Prozesse mitzuteilen (Zlatev & Blomberg, 2015). Als förderliches Interaktionsformat im Vorschulalter hat sich das *Sustained Shared Thinking* (SST) herausgestellt. Hier handelt es sich um den gemeinsamen versprachlichten Denkprozess, der dem interaktionellen Lösen und Besprechen von Problemen, der gemeinsamen Begriffsklärung und der Ereignisbewertung dient (Siraj-Blatchford, 2009). Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller und Dreier (2016) konnten in ihrer Studie zeigen, dass der Einsatz von SST Kinder dazu anregt, sowohl mehr zu (wider)sprechen als auch mehr Hypothesen zu bilden.

Sprachentwicklung steht also sowohl mit der Entwicklung des Emotionswissens als auch mit der Entwicklung wissenschaftlichen Denkens in Wechselwirkung. Sprache ist der Schlüssel, um Emotionen und Gedanken zu repräsentieren und ggf. zu verbalisieren, und sie hilft uns auch, Denkprozesse mit anderen zu teilen. Im Alltag von Vorschulkindern spielen das Verstehen des Gegenübers (Emotionswissen) und das Verstehen der Welt (wissenschaftliches Denken) eine große Rolle. Sprachliche Interaktionen mit Bezugspersonen, insbesondere gezielte Sprachförderung, sollten somit sowohl zur Sprachentwicklung als auch zur Entwicklung von Emotionswissen und wissenschaftlichem Denken positiv beitragen. Umgekehrt sollte auch die Sprachentwicklung der Kinder davon profitieren, wenn die Förderung in den Inhaltsbereichen erfolgt, die die Kinder brennend interessieren. Die in diesem Projekt fokussierten Interaktionssituationen des Bilderbuchvorlesens und der Mahlzeiten eignen sich in besonderer Weise, alle drei Entwicklungsbereiche zu adressieren. Dadurch erweitern sich die Fragestellungen und Ziele des Projekts neben der Sprachförderung auch auf die gezielte Förderung der beiden Domänen *Denken* und *Fühlen*.

3 Fragestellung und Ziele des Projekts

Das übergeordnete Ziel des FDS-Projekts war es, die Anwendung alltagsintegrierter SLS in der Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Vorschulbereich forschungsbasiert zu professionalisieren. Dazu war es erforderlich, die bisherige Forschung zu SLS auf reale dialogische Gesprächssituationen – also alltägliche Situationen in Gruppen – zu erweitern.

In einem dreistufigen Vorgehen wurden zunächst Daten zur tatsächlichen Gestaltung sprachlicher Interaktionen mit Blick auf die dabei auftretenden Dialogmuster zwischen Erwachsenen und ein- bzw. mehrsprachigen Kindern in verschiedenen kommunikativen Settings (Bilderbuchbetrachtung und Mahlzeiten) erhoben. Die Daten dienten der Analyse der »Ist-Situation«. Bilderbuchbetrachtungen und Mahlzeiten wurden ausgewählt, weil sie zum einen alltägliche wiederkehrende Situationen im pädagogischen Alltag darstellen und sich im Hinblick auf die Funktionen, die Sprache in diesen Handlungskontexten für die Kommunikation erfüllt, unterscheiden (► Kap. 2 in diesem Band). Zum anderen sind sie auch Gegenstand anderer Studien (z. B. Beckerle et al., 2018), sodass sich hier Vergleichsmöglichkeiten ergeben. Hieran schlossen sich folgende Forschungsfragen an:

- Wie stellen Kinder und Fachkräfte sprachbezogene Interaktionen innerhalb pädagogisch gerahmter Kontexte her? Durch welche sprachlichen Mittel ermöglichen pädagogische Fachkräfte alltagsintegrierte Sprachbildung (► Kap. 2 in diesem Band)? Welche unterschiedlichen Sprachmuster (Länge/Reziprozität/Komplexität der Redebeiträge) und welche SLS lassen sich im Elementarbereich in den gemeinsamen Fachkraft-Kind-Aktivitäten identifizieren?
- Wie hängen diese Muster und SLS untereinander sowie mit den Strukturen der sprachfördernden Settings und dem ein- oder mehrsprachigen Hintergrund der Kinder zusammen?
- Wird in den Sprachmustern der Fachkräfte ein Bezug zu verschiedenen Themengebieten (Emotionswissen und wissenschaftliches Denken) hergestellt? Unterscheiden sich die eingesetzten SLS für die jeweiligen Themengebiete?

In einem zweiten Schritt wurde die hier beschriebene Fortbildung zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung (»Fühlen – Denken – Sprechen«) entwickelt und durchgeführt. Sie wurde unter Einbezug von übergreifenden und in diesem Projekt gewonnenen Erkenntnissen zur Sprachbildung und zur Förderung von Emotionswissen und wissenschaftlichem Denken gestaltet. Die gelernten Inhalte sollten die pädagogischen Fachkräfte in die Lage versetzen, in emotionsbasierter Kommunikation einerseits und durch die Förderung des wissenschaftlichen Denkens durch Sprache andererseits (also in den zwei Domänen *Fühlen* und *Denken*) wirksam sprachförderlich zu handeln.

Durch eine im dritten Schritt erfolgende formative und summative Evaluation kann diese Implementation von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft werden. Durch die Erfassung der Daten zur Mehrsprachigkeit soll auch überprüft werden, ob ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder in ähnlicher oder unterschiedlicher Weise von der Maßnahme profitieren. Die konkreten Fragestellungen der Fortbildungsevaluation lauten:

- Lässt sich die Wirksamkeit der Fortbildung für die Initiierung sprachförderlicher Interaktionen bei Kindern mit unterschiedlichem Sprachhintergrund in Bezug auf Veränderungen in den Sprachmustern und SLS beim pädagogischen Fachpersonal nachweisen?
- Lässt sich die Wirksamkeit der Fortbildung in den Sprachfähigkeiten und der Sprachpraxis ein- und mehrsprachiger Kinder nachweisen?

- Zeigt sich durch die Fortbildungsmaßnahme ein Zuwachs an Emotionswissen und gereifter wissenschaftlicher Denkfähigkeit bei Kindern?

4 Konzeption der Fortbildung »Fühlen – Denken – Sprechen«

Alle inhaltlichen Module zielen darauf ab, das didaktische und diagnostische Wissen der Fachkräfte, das sogenannte *assessment knowledge*, durch verschiedene theoretische Inputs, vertiefende Übungen und Videoanalysen zu erweitern. Dies gilt als eine der Voraussetzungen für die Wirksamkeit von Fortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2012). Die Fortbildung umfasst in einer Fortbildungsgruppe insgesamt 40 Stunden Theorievermittlung und praktische Übungen (Module 1 bis 4 je achtstündig; Modul 5 und 6 je vierstündig). Damit wurde früheren Forschungsergebnissen Rechnung getragen, nach denen sehr kurze Interventionen keine Effekte zeigen (Lipowsky & Rzejak, 2012). Hinzu kam zweimal je eine Stunde Einzelcoaching (Übersicht ► Abb. 1.1). Das Einzelcoaching geschieht durch die Fortbildenden, die anhand von Videomaterial gemeinsam mit der Fachkraft Stärken und Schwächen bei der Umsetzung der gelernten Inhalte sowie zukünftige Ziele besprechen. Zudem haben die Fachkräfte zwischen den Fortbildungsmodulen praktische Interaktionsaufgaben zu bewältigen, um das Gelernte zu festigen. Während der Fortbildung erhalten die Fachkräfte einen Ausbildungsordner, in dem sie die bearbeiteten Inhalte aufbewahren können. Außerdem erhalten sie Karteikarten, die die wichtigsten Inhalte zusammenfassen und sie auch im Alltag an die Umsetzung der gelernten Inhalte erinnern sollen. Die ersten zwei Module dienen der Wiederholung und Vertiefung der Grundlagen der Sprachentwicklung und -förderung durch den Einsatz von SLS sowie der Haltung der Fachkräfte, der Gestaltung des Rahmens und dem Ausschöpfen des Potenzials der Interaktionssituationen. Im dritten und vierten Modul werden theoretische Grundlagen zum Emotionswissen und -verständnis sowie zum wissenschaftlichen Denken von Vorschulkindern vermittelt und mittels der davor erlernten SLS wird erarbeitet, wie beide gefördert werden können. Die zwei letzten Module dienen zum einen dem Transfer der gelernten sprachförderlichen Verhaltensweisen auf Situationen, die die Fachkräfte eigentlich als wenig geeignet für Sprachförderung einschätzen, und zum anderen der Auffrischung und Wiederholung der Inhalte. Die Fortbildung ist so konzipiert, dass zwischen den ersten fünf Modulen jeweils etwa drei bis sechs Wochen vergehen sollten, um den Fachkräften zu ermöglichen, die FDS-Methoden in der Praxis auszuprobieren und ihre Durchführbarkeit bewerten zu können. Modul 6 sollte mit größerem Abstand (3 bis 6 Monate) durchgeführt werden, da es sich um ein Auffrischungsmodul handelt.

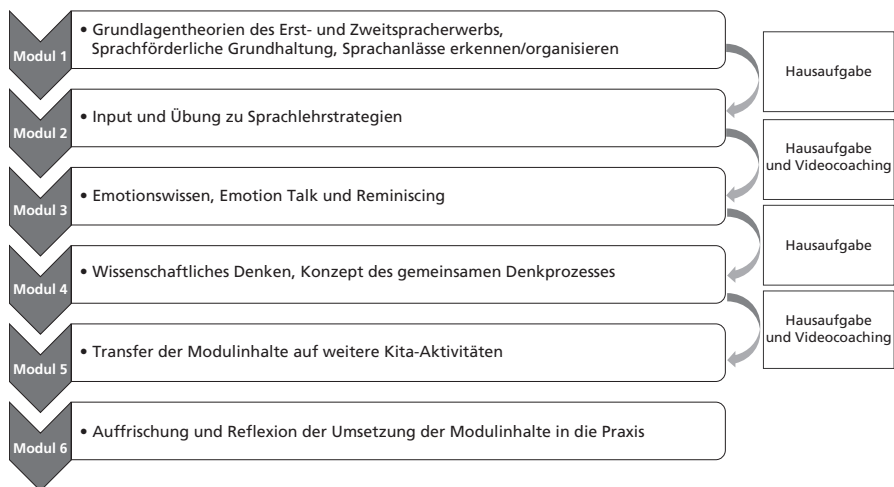


Abb. 1.1: Übersicht über die Inhalte der Module

Modul 1: Sprache und Haltung

Das Modul 1 umfasst drei Themenschwerpunkte. So hat es zum einen das Ziel, die Motivation und Compliance der Fachkräfte zu erhöhen. Hierfür wird bei einem Kennenlernen und Erwartungsaustausch geklärt, was die Fachkräfte an Vorerfahrung mitbringen und was sie von der Fortbildung erwarten. An dieser Stelle wird sowohl der Ablauf der Fortbildung transparent gemacht und bereits auf die beiden Schwerpunkte des *Fühlens* und *Denkens* hingewiesen als auch das Ziel aufgezeigt – die Fortbildung soll die Fachkräfte in die Lage versetzen, den Spracherwerb der Kinder in Form einer kontextsensiblen Lernbegleitung zu unterstützen. Der zweite Schwerpunkt dient einer ersten Theorievermittlung und Wissensangleichung, da Fachkräfte mit unterschiedlicher Ausbildung und Erfahrung an der Fortbildung teilnehmen können. Als dritten Schwerpunkt bietet das Modul die theoretische Anwendung des Gelernten anhand einer Videovignette. Eine Vignette ist ein verdichtetes, exemplarisches Praxisbeispiel, das sich auf typische Handlungsherausforderungen bezieht und das zur Diskussion von Handlungsoptionen anregen soll.

Die am interaktionistisch-soziokulturellen Ansatz orientierte Fortbildung stellt ihren diesbezüglichen Inhalten eine Einführung in die Meilensteine des kindlichen Spracherwerbs voran. Hierzu werden die Fachkräfte angeleitet, zunächst in Kleingruppen, dann im Plenum die verschiedenen Spracherwerbsphasen, aufgeteilt in die Bereiche *Lauterwerb*, *Wortschatz*, *Grammatik* sowie *Interaktion und Kommunikation*, den dafür typischen Altersstufen vom ersten bis zum siebten Lebensjahr zuzuordnen. Die nächste Aufgabe dient der Sensibilisierung der Fachkräfte, kindliche Äußerungen den verschiedenen sprachlichen Erwerbsphasen zuzuordnen und damit auch einschätzen zu können, ob die Sprachentwicklung der Kinder altersentsprechend ist. Hierfür sollen die Fachkräfte in Kleingruppen Sprachproben eines fiktiven Kindes den verschiedenen Stufen zuordnen, um die Ergebnisse am Ende im Plenum zu