

NETZWERK

sprach

bildung

ABSCHLUSSBERICHT



Inhaltverzeichnis

4 Abschluss Netzwerk Sprachbildung

- 4 Bildungsübergänge im (täglichen) Leben
- 4 Anknüpfung an bestehende Netzwerkstrukturen und pädagogische Konzepte
- 5 Sprachbildung gelingt im Dialog
- 6 Vermittlungsformen
- 6 Externe Evaluation

8 Kindliche Entwicklungsprozesse mit dem Foto-Lern-Dialog

- 8 Fotografieren
- 9 Dialog
- 12 Dokumentieren
- 13 Scaffolding
- 14 Entwicklungsprozesse werden sichtbar
- 14 Übergänge gestalten
- 15 Der Foto-Lern-Dialog und das neue Sprachlerntagebuch (2016)
- 16 Die Erfahrungen mit dem Foto-Lern-Dialog
- 17 Der Foto-Lern-Dialog zusammenfassend dargestellt

18 Sprachbildung mit der interaktiven Bilderbuchbetrachtung

- 18 Aktivitäten auf beiden Seiten
- 18 Interaktive Bilderbuchbetrachtung in drei Schritten
- 22 Ergebnisse der interaktiven Bilderbuchbetrachtung

24 Das Konzept der aufbauenden Sprache beim Lernen im Dialog

- 25 Leichte Sprache, einfache Sprache, aufbauende Sprache
- 26 Aufbauende Sprache ist dialogisch
- 27 Aufbauende Sprache holt das Kind dort ab, wo es steht
- 29 Aufbauende Sprache durch die Drei-Stufen-Lektion bezogen auf Sprache
- 31 Aufbauende Sprache geht vom Konkreten zum Abstrakten

33 Übergänge im Dialog gestalten. Eine Zwischenbilanz

34 Bibliographie

Netzwerk Sprachbildung: Bildungsübergänge im Dialog gestalten

Bei dem Projekt Netzwerk Sprachbildung. Bildungsübergänge im Dialog gestalten handelt es sich um ein Projekt für Sprachbildung und Sprachförderung im Berliner Bezirk Mitte. Im Aktionsraum Berlin Mitte ist dauerhaft ein hoher Bedarf an frühkindlicher Sprachbildung festzustellen. Das Projekt hatte zum Ziel, Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Eltern zu machen, um die durchgängige (Sprach-)Bildung der Kinder zu unterstützen. Im Fokus des Projekts standen Kinder im Alter von vier bis acht Jahren und die sie betreuenden Erwachsenen. Das Projekt war eine Kooperation des Sprachförderzentrums Berlin Mitte mit dem Bildungsträger gss Schulpartner unter der Leitung von Dr. Gesina Volkmann, Laufzeit September 2015 bis Dezember 2017. Das Projekt wurde durch den Netzwerk-Fond für den Bezirk Berlin-Mitte von der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung gefördert.

Bildungsübergänge im (täglichen) Leben

Bei Bildungsübergängen in der Kindheit denkt man in erster Linie an die Einschulung, ein wichtiger Schritt im Leben eines Kindes und seiner ganzen Familie. Das Projekt hatte außerdem jedoch noch andere Bildungsübergänge im Blick, darunter nicht nur die einmaligen Übergänge, wie Eingewöhnung in die Kita, Einschulung oder Versetzung in eine neue Klasse, sondern auch die alltäglichen Übergänge. Jeden Tag wechselt das Kind mehrfach die Bildungs- und Betreuungssituation. Es wird von den Eltern in die Kita oder Schule gebracht, durchläuft dabei unterschiedliche Betreuungssituationen, die dem Stundenplan, der Pausengestaltung und den Mahlzeiten, den Angeboten und den Dienstzeiten des pädagogischen Personals geschuldet sind. Es wechselt zwischen Schule, VHG (verlässliche Halbtagsgrundschule) oder EFöB (Ergänzenden Förderung und Betreuung, Hort), bis es schließlich wieder von den Eltern abgeholt wird. Damit trotz dieser Übergänge eine durchgängige Bildung gesichert ist, ist ein positiver Gedankenaustausch zwischen allen Beteiligten wichtig.

Anknüpfungen an bestehende Strukturen und Konzepte

Im Aktionsraum Berlin Mitte gibt es bereits zahlreiche Projekte, Programme und Konzepte zur Sprachbildung. Ein Ziel dieses Projektes war es, an bereits bestehende Netzwerkstrukturen anzuknüpfen und sinnvolle Übergänge zwischen den einzelnen Konzepten zu schaffen. Das Sprachförderzentrum Berlin Mitte koordiniert und betreut verschiedene solcher Projekte. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte, die zu Fortbildungen ins Sprachförderzentrum kommen oder dort Rat suchen, sind gesetzlich zu verschiedenen Bildungskonzepten oder Sprachfördermaßnahmen verpflichtet (Qualifizierter Statuserhebungsbogen, Sprachlerntagebuch, Lernausgangslage) und wirken in verschiedenen Projekten mit (Sprachkitas, Lese-



paten, MitSprache), die ihrerseits bestimmte Veranstaltungen (Schulungen, Netzwerktreffen) oder Maßnahmen wie zum Beispiel Sprachstanderhebungen fordern. Das Projekt Netzwerk Sprachbildung Bildungsübergänge im Dialog gestalten hat die bestehenden Netzwerkstrukturen genutzt und intensiviert, um damit Synergieeffekte zu erreichen.

Abbildung 1
Sprachbildung gelingt im Dialog

Sprachbildung gelingt im Dialog

Ziel des Projektes war es also, dass Menschen aus Schule, Hort und Kita sich begegnen, sich austauschen und zusammenarbeiten, um die Bildungsübergänge in der Kindheit erfolgreich zu gestalten. Im Laufe des Projekts nahm die dialogische Grundidee drei methodische Formen an: So entwickelte sich der Foto-Lern-Dialog, die interaktive Bilderbuchbetrachtung und das Prinzip der aufbauenden Sprache. Der **Foto-Lern-Dialog** ist ein niederschwelliges Instrument der Beobachtung und Dokumentation, bei dem das Kind vom ersten Moment an gefördert wird. Die entstehende Dokumentation fördert das Kind und informiert auch nach einem Betreuungswechsel die neue Bezugsperson über die aktuelle Entwicklung des Kindes. Sie kann durch diese Informationen sofort die sprachliche und allgemeine Bildung des Kindes an den Interessen des Kindes weiter fördern.

Die **interaktive Bilderbuchbetrachtung** stellt eine Vorstufe zu dialogischen Bilderbuchbetrachtung dar. Damit sind abwechselnde Aktionen von Pädagoge und Kind gemeint. Um einen Dialog zu führen, müsste das Kind sprechen können. Bevor es soweit ist, kann es jedoch schon auf Impulse der Pädagogen reagieren. Auf diese Art werden auch Kinder mit wenig Sprachkenntnissen in eine erlebnis- und bewegungsreiche Bilderbuchbetrachtung einbezogen und vom Miterleben, zum Mitmachen und Mitreden geführt. Im Rahmen des Projekts ist eine umfangreiche Handreichung zur interaktiven Bilderbuchbetrachtung entstanden, die anhand

von 25 Bilderbüchern eine praxisnahe Einführung in die Methode gibt. Die Handreichung, Bilderbücher und pädagogische Materialien können im Sprachförderzentrum Berlin Mitte angeschaut und ausgeliehen werden. Kontakt über volkmann@sprachfoerderzentrum.de

Das Prinzip der aufbauenden Sprache ist an das Konzept der Leichten Sprache und dem der Einfachen Sprache angelehnt, ist im Gegensatz zu diesen jedoch nicht monologisch, sondern stark dialogisch. Aufbauende Sprache richtet sich an Kinder, deren Sprachentwicklung unterstützt werden soll. Pädagogen müssen dazu wissen, welche Sprachentwicklungsstufen aufeinander folgen. Dann können sie einerseits erkennen, auf welcher Stufe sich ein Kind gerade befindet und es andererseits auf die nächsthöhere Stufe bringen. Aufbauende Sprache holt das Kind dort ab, wo es steht und begleitet es beim nächsten Schritt.

Grundgedanke des dialogischen Konzepts ist also, dass durch den ständigen Austausch zwischen Pädagoge und Kind, Rückmeldungen in beide Richtungen gegeben werden. Der Pädagoge erfährt vom Kind, in welche Richtung die Interessen und Gedanken des Kindes gehen und auf welchem Entwicklungsstand es ist. Das Kind erhält vom Pädagogen passgenaue Unterstützung, sowohl was seine Interessensgebiete angeht, als auch was seinen sprachlichen und allgemeinen Entwicklungsstand betrifft. In diesem Abschlussbericht soll ausführlicher dargelegt, wie mit Hilfe des Foto-Lern-Dialog (Seite 8), der interaktive Bilderbuchbetrachtung (Seite 18) und dem Prinzip der aufbauenden Sprache (Seite 24) Sprachbildung im Dialog gelingt.

Vermittlungsformen

Das Projekt hatte Angebote für alle Kitas, Grundschulen und EFöB-Einrichtungen des Bezirks Mitte, die regelmäßig genutzt wurden. Es gab Fortbildungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte aus Schule, Hort und Kita, interdisziplinäre Arbeitsgruppen mit VertreterInnen aus verschiedenen Einrichtungen und/oder verschiedenen Funktionen. Es gab Teamfortbildungen und Einzelberatungen. Das Projekt erreichte auch Eltern und Lesepaten. Die wichtigste Projektarbeit war die empirische und exemplarische Sprachbildung mit Kindern. Nur im Dialog mit der eigentlichen Zielgruppe des Projektes, den Kindern in den verschiedenen Momenten ihrer Bildung, war es möglich Methoden zu entwickeln, zu überdenken und weiterzugeben.

Externe Evaluation

Das Projekt wurde extern durch EuroNorm MTB evaluiert. Eine Befragung von über 200 Teilnehmern am Ende des Projekts hat eine sehr hohe Zufriedenheit der Beteiligten ergeben, die aus den Fortbildungen neue Impulse und praktische Anregungen für ihre Arbeit erhalten haben.

Auszug aus dem Evaluationsbericht

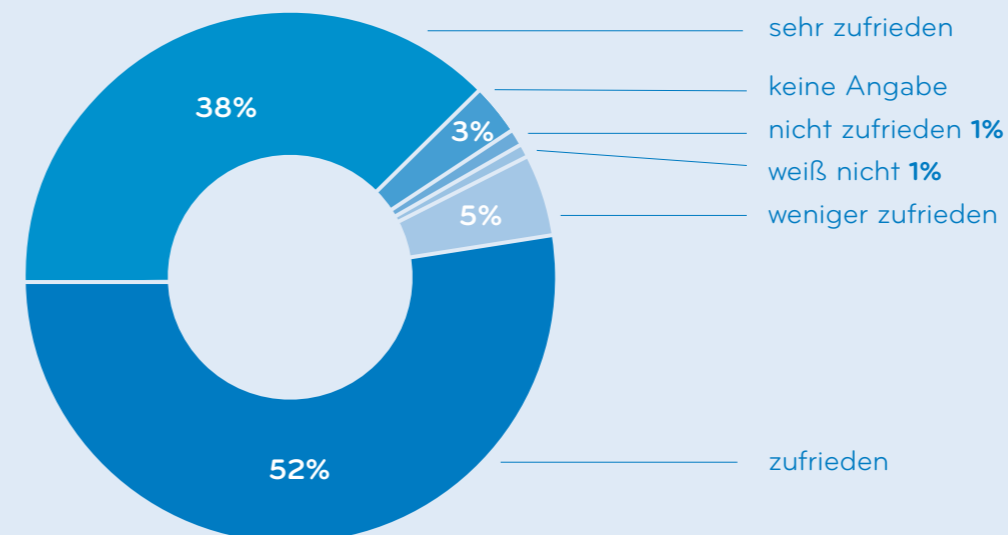
Der Mehrwert und Nutzen wird demnach durch die Vermittlung von sehr gutem und viel Praxis- und Methodenwissen erzielt. Die fachliche Kompetenz der Projektleitung und weiterer Dozenten und die inhaltliche Ausgestaltung der Veranstaltungen sind somit maßgeblich für die Qualität.

Mit dem Angebot der Veranstaltungsreihen und -formen, werden die Zielgruppen aus den Bereichen Kita, Schule und Hort erreicht. Die tatsächliche Anwendung der Methoden findet im Alltag ihren Platz neben der Erfüllung anderer pädagogischer Anforderungen (gesetzliche), ganzheitlich können sie jedoch nicht in den Kontext der pädagogischen Arbeit gestellt werden. Da das Wissen aus den Veranstaltungen eher für die Methodenanwendung im eigenen Bereich, also vorrangig auf die Übergänge innerhalb der eigenen Einrichtung angewendet wird, bleibt der Bedarf an einer verbesserten Übergangsgestaltung zwischen den Institutionen offen.

Die Erfüllung der weiteren Projektzielstellung, die Übergangsgestaltung und den einrichtungsübergreifenden Dialog und damit diesen Übergang zu verbessern, erweist sich als schwierig und der Anspruch eine dialogische Sprache der im Netzwerk Beteiligten zu entwickeln als kaum erreichbar. Dazu ist eine Intensivierung der Netzwerkarbeit notwendig, was wiederum die Kooperationsbereitschaft der zu beteiligenden Institutionen erfordert. Dazu sollten mehr Veranstaltungen mit einer heterogenen Zusammensetzung von Teilnehmenden, nämlich aus allen drei Bereichen stattfinden, um diese hinsichtlich gemeinsamer Ziel- und Aufgabenstellungen zu sensibilisieren.

Aus der Untersuchung ergibt sich aus Sicht des Evaluationsteams die Empfehlung zur Weiterführung des Netzwerkprojektes unter Beachtung der fördernden und hemmenden Faktoren. Dabei müssen die Intensivierung des Netzwerkgedankens sowie die Ausschöpfung der Potentiale hinsichtlich der Entwicklung gemeinsamer Inhalte durch die beteiligten Institutionen erfolgen.

Abbildung 2
Zufriedenheit der Befragten mit der Veranstaltung



Entwicklungsprozesse mit dem Foto-Lern-Dialog begleiten

Der Foto-Lern-Dialog ist ein Instrument zur Beobachtung, Dokumentation, Bildung und Förderung kindlicher Entwicklungsprozesse. Dieses leicht zugängliche Instrument entstand im Kita-Alltag in der praktischen pädagogischen Arbeit und wurde auch in der Schulanfangsphase erprobt und weiterentwickelt. Im Gegensatz zu einer monologischen Lerngeschichte, geht es hier um einen Lern-Dialog, um ein Gespräch zwischen pädagogischer Fachkraft bzw. Lehrkraft und Kind. Das Beobachten und Dokumentieren ist keine Beschäftigung, die die Fachkraft für sich alleine macht, sondern mit dem Kind zusammen.

Dabei stehen Fachkraft und Kind im Dialog: Sie sprechen miteinander und über das, was das Kind erlebt hat. Im Dialog begegnen sich beide auf Augenhöhe und lernen voneinander. Die Fachkraft ist offen, für das, was das Kind selbst entdeckt und erforscht hat. Oft lernen Kinder ganz andere Dinge, als die Fachkraft ursprünglich geplant hat. Die Kunst der Fachkraft/Lehrkraft ist es, geeignete Impulse zu geben, das Spielen und Lernen sprachlich und pädagogisch so zu begleiten, dass der Selbstbildungsprozess des Kindes angeregt wird.

Bei dem Begriff »Foto-Lern-Dialog« ist mit »Lernen« der kindliche Entwicklungsprozess gemeint, bei dem Phasen der Selbstbildung mit Phasen der Anleitung und Erziehung abwechseln. Manche Bildungsbereiche kann sich das Kind leicht selbst aneignen, dann ist es die Aufgabe des Pädagogen für eine geeignete Umgebung zu sorgen. Andere Bereiche, dazu zählt die Sprache, kann sich das Kind unmöglich alleine aneignen. Um Sprechen zu lernen braucht es Gesprächspartner, die ihm im Sprechen voraus sind. Auch hier ist es Aufgabe des Pädagogen den geeigneten sprachlichen Kontext anzubieten.

Fotografieren

Ein Kind lernt etwas, wenn es etwas erlebt und sich durch Erfahrung selbst ein »Bild« von der Welt macht. Mit Hilfe eines realen »Fotos« wird dieser Lernprozess unterstützt. Das Foto dient als Erinnerungsstütze, die Situation im Foto kann immer wieder neu wachgerufen und besprochen werden. Schon beim Fotografieren begegnen sich Pädagogische Fachkraft oder Lehrkraft und Kind, kommen ins Gespräch, das Kind wird beachtet, die Situation wird intensiver erlebt.

Jede Alltagssituation ist dazu geeignet mit dem Kind in Dialog zu treten. So zum Beispiel das Frühstück. Sei es, dass die Kinder es in der Brotdose von zu Hause mitbringen oder es in Kita oder Schule angeboten wird. Foto-Lern-Dialoge können auch im Freispiel erfolgen, wenn sich die Kinder selbst eine Beschäftigung aussuchen, sich ausprobieren und sich selbst Aufgaben stellen und sie dann lösen. Auch angeleitete Situationen, in denen die Pädagogische Fachkraft oder Lehrkraft bestimmte Lerninhalte einbringen will, sind für den Foto-Lern-Dialog geeignet.



Beim Fotografieren sollte respektiert werden, dass viele Kinder ihr Gesicht nicht zeigen wollen oder beim Essen nicht mit vollem Mund auf Fotos abgebildet sein wollen. Wenn man beim Fotografieren dem Kind über die Schulter schaut, erhält man Fotos aus dem Blickwinkel des Kindes und stört es nicht bei seinem Handeln. Vor allem beim Freispiel sollte die pädagogische Fachkraft sehr behutsam vorgehen, zurückhaltend beobachten und nur dann in den Dialog eintreten, wenn das Kind ihn von selbst eröffnet oder wenn das Spiel abgeschlossen ist. So wird sichergestellt, dass das Kind in seiner Kreativität nicht beeinträchtigt wird. Anhand der Fotos kann dann aber das Freispiel im Nachhinein besprochen werden: »Was wolltest du machen? Wie hast du angefangen? Wie ging es weiter? Wie hast du es zu Ende gebracht? Gab es Schwierigkeiten? Wie hast du es trotzdem geschafft? Wie willst du es das nächste Mal machen?«

Manch ein Kind möchte bei der ersten Begegnung mit dem Fotoapparat gar nicht fotografiert werden. Auch das muss respektiert werden. In solchen Fällen habe ich dem Kind Fotos ohne Personenabbildungen zur Verfügung gestellt oder Fotos, bei denen die handelnde Person nicht erkennbar war, weil nur deren Hände zu sehen waren. Für den Foto-Lern-Dialog ist es nicht zwingend notwendig, dass das Kind selbst auf dem Foto erscheint, lediglich die Situation sollte anhand vertrauter Gegenstände (eigene Brotdose, bekanntes Geschirr, bekannte Möbelstücke) erkennbar sein.

Dialog

Fotos werden auf Papier gebracht. Die pädagogische Fachkraft führt anhand der Fotos weitere Dialoge mit dem Kind und der Kindergruppe, hält zusammen mit dem Kind, den Dialog schriftlich fest. Dabei werden Sachinhalte und sprachliche Inhalte vertieft. Mündlich wie schriftlich ist die Sprache der pädagogischen Fachkraft bzw. der Lehrkraft ein ständiges korrekatives Feedback. Im mündlichen Dialog nimmt die pädagogische Fachkraft den Inhalt der kindlichen Äußerungen auf, erfasst die

Abbildung 3-5
Das Kind wird in Aktion, beim Spielen und Lernen pädagogisch begleitet und fotografiert. Kind und Pädagoge führen anhand der Fotos Lerndialoge. Die Inhalte der Lerndialoge werden notiert und in weitere Dialogsituationen getragen.



Abbildung 6
Foto ohne Personenabbildung

Abbildung 7
Foto in Strichzeichnung bzw.
Ausmalbild umgewandelt

vom Kind erreichte sprachliche Entwicklungsstufe (meist ablesbar an der Satzbaustufe) und antwortet in korrekten Sätzen auf demselben Niveau bzw. eine Stufe höher. Sie erweitert die Äußerungen des Kindes inhaltlich und von der Sprachform her, so dass das Kind eine Vorlage für das eigene Sprechen und die schriftliche Dokumentation bekommt. Nach dem mündlichen Gespräch über die Fotos fragt sie das Kind: »Was soll ich jetzt aufschreiben?« Aus den Äußerungen des Kindes formt sie korrekte Äußerungen und schreibt sie lautierend auf. Das Kind macht auf diese Weise Literacy-Erfahrung, erlebt, wie seine Sprache notiert wird, und lernt zu diktieren. Und macht die Erfahrung, wie das Diktierete von verschiedenen Personen (Eltern, anderen Fachkräften) wieder vorgelesen werden kann.

Die Kinder lernen anhand der Frühstückssituation auch viele Sachinhalte, zum Beispiel, wie die Lebensmittel und ihre Eigenschaften heißen: »Butterbrot mit Wurst oder Käse, rote Paprika, eine kleine Erdbeere und eine große grüne Birne und eine Tasse mit Milch, Tee oder Saft. Wer hat das Brot zubereitet? Ist es selbst gebacken oder beim Bäcker oder im Supermarkt gekauft? Woraus ist die Wurst? Woraus ist der Käse?« Sie lernen aber auch, über ihre eigenen Vorlieben und über ihren Geschmack zu reden. Sie erproben ihr motorisches Geschick beim Umgang mit dem Besteck. Sie spüren, dass das Essen ein Gemeinschaftserlebnis ist.

Die sprachlichen Förderschwerpunkte liegen bei jedem neuen Thema erst einmal auf dem Wortschatz. Hier zwei Beispiele zum Thema Frühstück in einer Fördergruppe für Schulanfänger mit Deutsch als Zweitsprache. Alle Kinder hatten dieselbe Frühstückssituation erlebt, bei der auch Fotos gemacht wurden. Je nach Sprachstand bekamen die Kinder Arbeitsblätter mit wenigen einfachen Wörtern oder einer größeren Anzahl auch zusammengesetzter Wörter zu den Fotos aus dieser Situation »das Brot, die Butter, der Käse, die Wurst, vs. das Toastbrot, das Knäckebrot...«.

Alle Kinder konnten die Wörter nachspüren und der Lehrkraft ggf. noch weitere Wörter oder Sätze zu den einzelnen Wörtern diktieren. Die Lehrkraft schreibt die Gedanken des Kindes im schriftlichen korrektiven Feedback auf. Und bemüht sich die Satzbaustufe des Kindes dabei zu erfassen.

Ein Kind hatte sich selbst die Aufgabe gesucht den Apfelstiel vom Apfel abzdrehen. Für dieses Kind, das von der sprachlichen Entwicklungsstufe zwischen Satzbaustufe B0 (einzelne Wörter) und Satzbaustufe B1 (einfache Hauptsätze) steht, wurde nach dem mündlichen Gespräch, die Episode mit Fotos und Text zum Nachspüren auf ein Arbeitsblatt gebracht.

»Ein roter Apfel. Der Apfel hat einen Stiel. Ich halte den Stiel fest und drehe den Apfel. Ich zähle 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Der Stiel geht ab. Ich esse den Apfel. Der Apfel schmeckt gut. Ich mag Äpfel.«

Die sprachlichen Herausforderungen bei diesem sprachförderlichen Text liegen beim einfachen Hauptsatz und den regelmäßigen Verbformen im Präsens: »ich drehe, ich zähle, ich esse, er schmeckt« und der unregelmäßigen Form »ich mag« Mit den trennbaren Verben »festhalten und abgehen« wird dann schon die nächst höheren Entwicklungsstufen in der Verbbeugung und im Satzbaustufe erreicht. Im Bereich Artikel und Nomen wird das Wort »Apfel« in verschiedene Kontexte gebracht:

mit unbestimmtem Artikel und Adjektiv: ein roter Apfel

mit bestimmtem Artikel im Nominativ vor dem Verb: der Apfel

mit bestimmtem Artikel im Akkusativ nach dem Verb: den Apfel

ohne Artikel im Plural: Äpfel



Abbildung 9
Ein roter Apfel.
Der Apfel hat einen Stiel.
Ich halte den Stiel fest und
drehe den Apfel.
Ich zähle 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
Der Stiel geht ab.
Ich esse den Apfel.
Der Apfel schmeckt gut.
Ich mag Äpfel.





Abbildung 10
Dokumentieren

Der im korrektiven Feedback entstandene Text liegt etwas über dem eigentlichen Sprachstand des Kindes. Dadurch wird er zum idealen Förderinstrument. Das Kind beschäftigt sich gerne mit dem Text, weil es seine selbstgesuchte und selbst gelöste Aufgabe beschreibt. Es bekommt dadurch Wertschätzung für sein Handeln. Die Beschäftigung mit dem Text kann das Nachspüren sein, andere Personen zu bitten den Text vorzulesen oder der Versuch, anhand der Fotos selbst zu erzählen und zwar nicht nur in der ursprünglichen Situation, sondern auch in anderen Bildungssituationen. Mit Hilfe des Foto-Lern-Dialogs werden auf diese Art Übergänge gestaltet. Wenn das Kind den aufgeschriebenen Foto-Lern-Dialog mitnimmt und anderen Personen zeigt, beispielsweise der nächsten Lehrkraft, älteren Schulkindern oder Familienmitgliedern, dann werden diese Personen auch ohne Fachkenntnisse und ohne die sprachliche Entwicklung dieses Kindes zu kennen automatisch ebenfalls zu Sprachförderpersonen. Der einmal von einer Sprachförderkraft notierte Text, fördert das Kind nachhaltig weiter. Deswegen ist es wichtig, diesen Text vielfältig einzusetzen. Man kann den Foto-Lern-Dialog in der Einrichtung aushängen, dann kann das Kind immer wieder die Aufmerksamkeit darauf ziehen und es entstehen auch in den Abholsituationen Dialoge mit den Eltern darüber. Es kann in ein Bilderbuch mit verschiedenen Foto-Lern-Dialogen geheftet werden, sei es ein persönliches Portfolio eines einzelnen Kindes oder ein Buch für die ganze Kindergruppe oder Klasse, bei dem die geraden aktuellen Themen der verschiedenen Kinder zu finden sind. Wichtig ist, dass ein solches Buch im Bildungsalltag immer wieder hervorgeholt wird und über die Themen der Kinder geredet wird. Es soll keine Dokumentation für die Schublade entstehen oder ein Erinnerungsalbum, das erst Jahre später Effekte zeigt, sondern eine Spiel- und Förderdokumentation, die bei der Entstehung und sofortigen Weiterverwendung das Kind spielerisch fördert.

Dokumentieren

Der im schriftlichen korrektiven Feedback notierte Foto-Lern-Dialog ist tatsächlich auch Dokumentation über den Entwicklungsstand des Kindes. Es zeigt allen, die mit diesem Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren vertraut sind, auch den eigentlichen Sprachstand des Kindes. Er zeigt im positiven Sinne die Sprachent-

wicklungsstufen, an denen das Kind gerade arbeitet. Der Foto-Lern-Dialog holt das Kind dort ab, wo es steht und bringt es eine Stufe weiter. Der Foto-Lern-Dialog lenkt dabei den Blick auf die Kompetenzen des Kindes. Es wird nicht die fehlerhafte Äußerung notiert und analysiert, sondern stattdessen die Kompetenzen, die das Kind als nächstes erwerben wird. Die »Fehler«-Analyse geschieht im mündlichen Dialog und dem mündlichen korrektiven Feedback. Die schriftliche Dokumentation konzentriert sich auf die zu erwerbenden Kompetenzen.

Das Kind ist an der Dokumentation beteiligt: Bereits Kita-Kinder können ihren Namen, vielleicht auch schon ihr Alter selbst auf den Bogen schreiben. In jedem Fall sollen die Kinder mitbekommen und mitentscheiden, was aufgeschrieben wird. Schulkinder übernehmen nach und nach immer mehr das Schreiben und bekommen dabei so viel Unterstützung wie nötig. Ebenso beim anschließenden Lesen. So können Lehrkraft und Kind abwechselnd schreiben und diktieren. Die Lehrkraft kann schwierige Wörter buchstabieren oder als Modell vorschreiben. Für Schulkinder empfiehlt es sich die Fotos auf einen Bogen mit Schreiblineatur der entsprechenden Klassenstufe zu bringen.

Scaffolding

Das korrektive Feedback würdigt das Erleben und das Interesse des Kindes und gibt ihm gleichzeitig ein Gerüst (engl. scaffold ‚Gerüst‘) für das eigene Sprechen und Denken. Das ermöglicht den Kindern selbst über das Erlebte zu sprechen. Dabei können ganz unterschiedliche Texte entstehen: eine Vorgangsbeschreibung, eine Spielanleitung, ein Erlebnisbericht. Das Kind lernt auch einzelne Sätze sinnvoll zu einem Text zu verbinden und so längere Äußerungen zu strukturieren.



Abbildung 11
Das Kind wird über Bilder mit vertrauten Situationen konfrontiert



Abbildung 12
Fotos aus dem Blickwinkel
des Kindes aufnehmen

Entwicklungsprozesse werden sichtbar

Für pädagogische Fachkraft und Lehrkraft zeigt sich so, welche Entwicklungsschritte das Kind macht. Die Pädagogen sollten immer wieder Phasen der Reflexion einbauen, die Notizen auch einmal ohne das Kind analysieren, mit Kollegen und Eltern besprechen und die weitere Förderung des Kindes daran orientieren. In regelmäßigen Abständen, mindestens einmal pro Jahr, sollte die pädagogische Fachkraft auch unkorrigierte Originaläußerungen des Kindes (O-Töne) notieren und mit in die Analyse einbeziehen. Gut, dass die Förderung nicht erst jetzt am Ende eines Zyklus, der aus Beobachten, Dokumentieren und Analysieren besteht, einsetzt, sondern das Kind schon die ganze Zeit in den Prozess mit eingebunden und dadurch gefördert wurde. Das Ziel der Beobachtung und Dokumentation: die optimale Förderung des Kindes ist mit dem Foto-Lern-Dialog zum großen Teil bereits geschehen.

Übergänge gestalten

Tag für Tag gibt es viele Bildungsübergänge: Das Kind wird von den Eltern in die Kita oder Schule gebracht, erlebt dort unterschiedliche Betreuungs- und Lernsituationen, kommt in die Nachmittagsbetreuung, macht vielleicht noch Freizeitaktivitäten mit und ist schließlich wieder bei den Eltern. Auch wichtige einmalige Bildungsübergänge im Leben des Kindes, die Eingewöhnung in die Kita, die Einschulung, die Versetzung in höhere Klassen, der Wechsel auf eine höhere Schule sind vom Kind zu bewältigen. Der Foto-Lern-Dialog kann das Kind über solche Übergänge hinweg begleiten. Es ist keine Lerndokumentation über das Kind, sondern eine Lerndokumentation des Kindes selbst. Ein so gefördertes Kind kann selbstbewusst über die eigenen Erlebnisse und die eigene Bildung sprechen. Eltern geben eine solche Dokumentation auch gerne von einer Institution in die andere weiter.

Foto-Lern-Dialog und Sprachlerntagebuch (2016)

Während der Projektlaufzeit zum Beginn des Schuljahres 2016/2017 ist das neue Berliner Sprachlerntagebuch ausgegeben worden. Während das Sprachlerntagebuch von 2008 noch sehr viele Vorgaben hatte, lässt das neue Sprachlerntagebuch einen freieren Umgang zu. Die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas sind eingeladen es an die eigene pädagogische Arbeit anzupassen und es zu ihrem persönlichen Hilfsmittel zu machen. Der Foto-Lern-Dialog und das neue Sprachlerntagebuch ergänzen sich gegenseitig auf ideale Weise.

Das Sprachlerntagebuch enthält fünf farblich unterschiedlich gestaltete Teile

1. Begrüßung in der Kita
2. Eintritt in die Kita, ersten Jahre in der Kita
3. vorletztes Kitajahr
4. letztes Kitajahr
5. Lerndokumentation

Im ersten Teil werden das Kind und seine Eltern in der Kita begrüßt. Pädagogische Fachkraft und Eltern beginnen eine Erziehungspartnerschaft zum Wohle des Kindes. Das Kind beginnt seinen Bildungsweg. Auf den Seiten des ersten Teils kann ein erster Foto-Lern-Dialog aus der Eingewöhnungszeit des Kindes in der Kita unter der Überschrift »Meine ersten Tage in der Kita« Platz finden. So lernen Kind und Eltern diese Methode kennen und die Eltern wissen, wie sie anhand folgender Foto-Lern-Dialoge am Bildungsweg des Kindes teilhaben und es in seiner Entwicklung unterstützen können.

Teile 2 bis 4 des Sprachlerntagebuchs bilden die eigentliche Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation anhand von 3 Säulen, die sich Jahr für Jahr wiederholen: Thema, O-Töne und Einschätzung.

Auf den meisten Seiten stehen die »Themen« im Vordergrund. Hier dokumentieren Kind und Pädagogische Fachkraft die Interessen, die das Kind in den verschiedenen Bildungsbereichen hat. Die Überschriften der Seiten »Das mag ich, das mach' ich gerne«, »Da bin ich gern« und »Meine Freunde« bieten Platz für alle Dinge und Handlungen, Orte und Menschen, mit denen sich das Kind gerne beschäftigt. Diese Seiten können im Sinne des Foto-Lern-Dialogs gefüllt werden: anhand von Fotos werden Dialoge geführt, deren Thema dann im schriftlichen korrektiven Feedback auch niedergeschrieben wird, so dass das Kind in seinen Interessen bestätigt wird, Sachinhalte und den dazugehörigen Sprachschatz lernt. Zu diesen Seiten gehören auch die Bildungsgespräche, die in den letzten beiden Kita-Jahren zwischen Kind und Pädagogischer Fachkraft geführt werden.

Die »O-Töne«, also die möglichst lautgetreue, nicht korrigierte Originalsprache des Kindes ist mindestens einmal im Jahr auf der Seite »Sprachliche Äußerungen aus dem Alltag« festzuhalten. Im gleichen Rhythmus wie auch die anderen Bildungsbereiche (Kognitive Entwicklung, Motorik, Sozial-emotionale Entwicklung) sollte auch die Sprache genauer unter die Lupe genommen werden. Die Eintragungen auf dieser Seite können auch parallel zu den Themenseiten vorgenommen werden. Hier sollten Meilensteine der sprachlichen Entwicklung (erstes Wort, erste Mehrwortäußerung, kann Vergangenheitszeiten bilden, hat Satzbaustufe 1, 2, 3...

erreicht, versteht Aufforderung, benennt sich selbst mit »ich«, verwendet Präpositionen...) mit den entsprechenden Originaläußerungen und dem jeweiligen Datum notiert werden.

Die dritte Säule des Sprachlerntagebuchs sind die »Einschätzungen«. Das sind die Aussagen zur sprachlichen und allgemeinen Entwicklung, wie sie aus Sicht der Pädagogin gemacht werden. Aber auch die Eltern dürfen sich äußern und gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft Absprachen treffen, wie die weitere Entwicklung des Kindes unterstützt werden kann.

Der fünfte Teil des Sprachlerntagebuchs, die lila Seiten, ist eine Lerndokumentation, die am Anfang und am Ende des letzten Kitajahres erfolgen soll. Ein im Voraus gut geführtes Sprachlerntagebuch erleichtert das Ausfüllen dieser Seiten und gibt auch noch einmal Hinweise darauf, auf welche Bereiche man die Förderung im letzten Kitajahr konzentrieren sollte.

Die Erfahrungen mit dem Foto-Lern-Dialog

Innerhalb des Projektes gab es unterschiedliche Vermittlungsformen: An erster Stelle stand die empirische Erprobung mit Fotos und Dialogen aus echten Lernsituationen in Kita und Schule. Ich konnte selbst erleben, wie ich als pädagogische Fachkraft bei jedem Foto-Lern-Dialog selbst etwas über die sprachliche und allgemeine Entwicklung des einzelnen Kindes lernen konnte und Regeln und Empfehlungen für den weiteren Einsatz des Foto-Lern-Dialogs ableiten konnte. Die empirische Erprobung war gleichzeitig exemplarische Sprachbildung für die pädagogische Fachkraft oder Lehrkraft vor Ort.

Es gab unterschiedlichste Arten von Einzelberatungen und Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, Sprachförderkräfte und Lehrkräfte in Kitas und Schulen, Teamfortbildungen für ganze Kita-Teams oder Lehrerkollegien. Auch aus dem Dialog mit den Pädagogen habe ich wertvolle Anregungen für die Weiterentwicklung des Foto-Lern-Dialogs bekommen.

Besonders die Kombination von Beobachtung, Dokumentation und Förderung war für viele PädagogInnen erst einmal neu und befremdlich, wurden sie doch in den Handreichungen zum alten Sprachlerntagebuch noch dazu angehalten, die Sprachentwicklung des Kindes genau zu beobachten und im Originalwortlaut zu dokumentieren, um daraus eine Förderung abzuleiten. Die vielen guten praktischen Erfahrungen führten dazu, dass der Foto-Lern-Dialog immer besser angenommen wurde. Der positive Blick ist auf die Leistungen des Kindes und auf das Bald-zu-Ereichende gerichtet, weg von den Abweichungen und Fehlern. Die Arbeit der Pädagogen wird aufgewertet und multipliziert.

In den Netzwerktreffen zwischen Kita- und Schulvertretern wurden vor allem die Formulierungen diskutiert, in der die Lerndokumentation über das Kind verfasst wird (Fünfter Teil der Sprachlerntagebuchs). Dabei ging es um Inhalte und Wortwahl und natürlich darum, wie der Bildungsübergang Kita – Schule von beiden Seiten und von Seiten der Eltern optimal für das Kind gestaltet werden kann.

Der Foto-Lern-Dialog zusammenfassend dargestellt

Das Kind steht bei diesem Verfahren im Mittelpunkt. Alles dreht sich um das Kind. Ganz oben steht für das Kind das »Spielen«. Es sucht sich sein Spiel nach eigenem Interesse selbst aus, hat Spaß an der Sache und bildet sich dabei, macht sich selbst ein Bild von der Welt. Das »Fördern« steht ganz unten und bildet die Basis für das Handeln der pädagogischen Begleitperson. Jedes Kind hat das Recht, in seinen Interessen gefördert zu werden, sich in den selbst gesuchten Bereichen zu bilden.

Die pädagogische Begleitperson »beobachtet« das Kind beim Spielen und begleitet es sprachlich so, dass es optimal gefördert wird. Die »Dokumentation« entsteht zusammen mit dem Kind. Sie gibt dem Kind Rückmeldung über das, was es tut. Die Sachinhalte werden vertieft, indem die Begleitperson mit dem Kind über seine Spiel-Erlebnisse spricht. Es entsteht ein positiver Kreislauf, bei dem sich »Spielen, Beobachten, Fördern und Dokumentieren« ständig abwechseln bzw. überlagern. Während des Beobachtens und Dokumentierens hat das Kind immer das Gefühl zu spielen, während die pädagogische Fachkraft oder Lehrkraft das Kind optimal fördert.

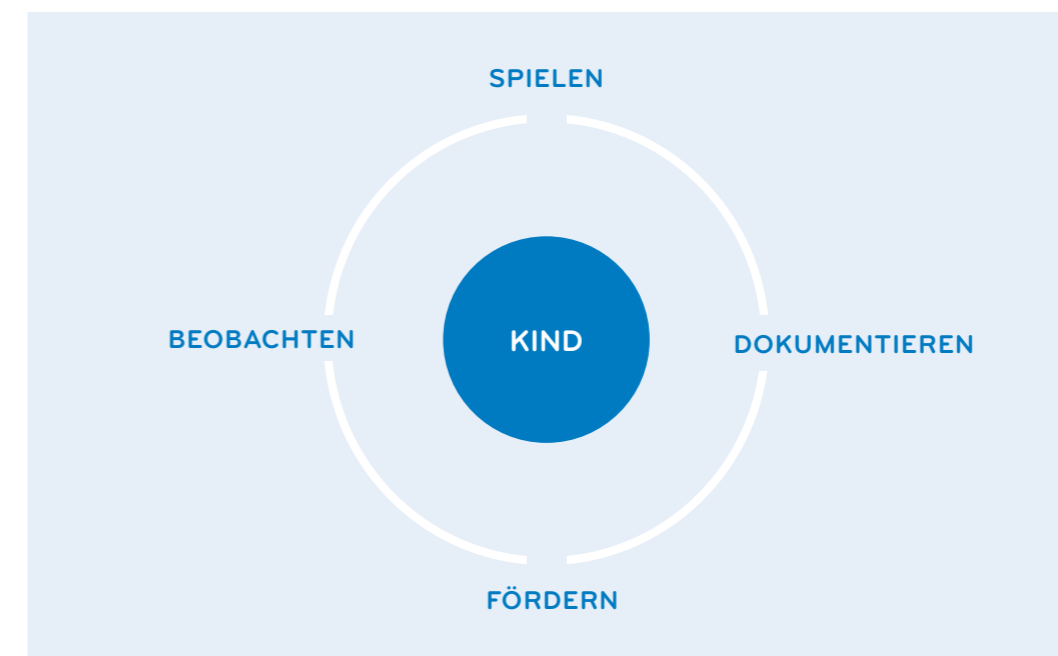


Abbildung 13
Der Foto-Lern-Dialog
zusammenfassend
dargestellt

Sprachbildung mit der interaktiven Bilderbuchbetrachtung

Der Themenbereich »interaktive Bilderbuchbetrachtung« stand bereits im Fokus meiner pädagogischen Arbeit als Fachkraft für sprachliche Bildung in der Kita. Über Bilderbücher können alle sprachlichen Bereiche und alle Bildungsbereiche gefördert werden. Bilderbücher sind zudem vor allem für heterogene Gruppen geeignet, in denen Kinder mit unterschiedlichem allgemeinen und sprachlichen Entwicklungsstand gemeinsam spielen und lernen.

Das Wort »interaktiv« bezeichnet dabei eine Vorstufe zu »dialogisch«. Die dialogische Bilderbuchbetrachtung setzt bei den Kindern Sprachkenntnisse voraus, damit sie in den Dialog eintreten können. Bevor sie diese Sprachkenntnisse erworben haben, bevor sie selbst sprechen können, sind sie jedoch schon in der Lage zu interagieren. Aufgabe der Fachkraft für sprachliche Bildung ist es, über Bilderbücher mit den Kindern so in Aktion zu treten, dass jedes Kind auf seinem Niveau agieren kann. Manche Kinder reagieren mit Bewegung, Mimik und Gestik, andere Kinder können schon sprachlich reagieren. Für alle gemeinsam wird das Bilderbuch zu einem Erlebnis.

Sprachbildung mit Bilderbüchern gelingt, wenn die Buchbetrachtung interaktiv gestaltet wird. Dazu gehören Aktivitäten auf Seiten der pädagogischen Fachkraft oder Lehrkraft und auf Seiten der Kinder. Das heißt aktives Vortragen und aktives Zuhören, ganzheitliches Erzählen und ganzheitliches Miterleben. Anstelle von »Vorlesen und stillsitzend Zuhören« wird ein Buch zum gemeinsamen Erlebnis für Pädagoge und Kinder. Die Kinder haben das Gefühl in das Buch hineinzurennen, einzutauchen und wieder aus dem Buch herauszuspringen. Für den Pädagogen bedeutet dies nur ein wenig mehr Planung. Wie es geht wird im Folgenden beschrieben.

Aktivitäten auf beiden Seiten

Die Aktivitäten der Pädagogen und der Kinder kann man sich wie auf einer Waage vorstellen. Jedes Mal, wenn auf einer Seite Impulse gegeben werden mit ganzem Körpereinsatz und realen Gegenständen, muss den Kindern auf der anderen Seite Zeit und Gelegenheit gegeben werden, die Impulse aufzugreifen. Die Kinder müssen sich bewegen, mitgehen und eigene Erfahrungen sammeln können. Sie wollen die neuen Inhalte mit allen Sinnen wahrnehmen und begreifen, um sie sich auch mental anzueignen und darüber sprechen zu können.

Interaktive Bilderbuchbetrachtung in drei Schritten

Die interaktive Bilderbuchbetrachtung macht aus einem Bilderbuch ein Projekt, das über mehrere Wochen in den Alltag der Kita integriert werden kann. Wir schlagen immer den gleichen Ablauf vor:



1. Vorbereitung und Einstimmung der Kinder
 2. Erste Präsentation der Geschichte und weitere Interaktionen mit dem Buch,
 3. Vertiefungsaktivitäten zum Thema des Buches
- Das Thema des Buches zieht sich wie ein roter Faden durch die einzelnen Aktivitäten.

Abbildung 14
Kinder brauchen Raum und Zeit, um selbst aktiv zu werden und eigene Erfahrungen zu sammeln.

Schritt 1: Vorbereitung

Wichtigste Voraussetzung für eine gelungene Bilderbuchbetrachtung ist, dass die pädagogische Fachkraft oder Lehrkraft sich ein Buch aussucht, das sie selbst anspricht und das sie gerne mit den Kindern behandeln möchte. Sie macht sich im Vorfeld Gedanken über Inhalt und Sprache des Buches.

- Wovon handelt das Buch? Was wird mit Bild und Text erzählt?
- Welche Themen werden im Buch angesprochen?
- Welchen Bildungsbereichen sind diese Themen zuzuordnen?
- Wie und wo knüpft das Buch an die Erfahrungswelt der Kinder an?
- Welche der angesprochenen Inhalte sind aktuell für die Kinder wichtig?
- Welcher Sprachschatz ist dafür notwendig?

Sprachschatz ist mehr als Wortschatz

Die Bezeichnung »Sprachschatz« macht deutlich, dass es um viel mehr als nur den Wortschatz geht. Der Wortschatz ist ein wichtiger Teil des Sprachschatzes und auch immer der Bereich, der als erstes eingeführt und gesichert werden sollte. Die weiteren sprachlichen Bereiche sind die grammatischen Strukturen (z.B. Satzbaustufen), phonologische Besonderheiten, sowie bestimmte Dialogformen und Erzählstrukturen. Es ist wichtig den neuen Wortschatz eines Buches, sprachlich gesehen, immer ganzheitlich anzubieten. d.h. neue Wörter in verschiedenen grammatischen Formen und Strukturen. »Der Rabe ist ein Vogel. Der Vogel kann fliegen. Dazu braucht er seine Flügel. Bist du schon mal mit dem Flugzeug geflogen?«



Abbildung 15
Einstimmung auf das Buch
mit Requisiten

Schwerpunkte setzen

In einem guten Buch steckt viel mehr, als bei einmaliger Betrachtung behandelt werden kann. Es kann jedes Mal nur eine Auswahl der Themen behandelt werden. Man überlegt, welche Schwerpunkte sinnvoll sind und wie sie gut aufeinander aufbauen. Beschäftigen Sie sich deswegen über längere Zeit mit einem Buch und dringen so immer tiefer in die Welt des Buches ein. Das Vorlesen des Originaltextes kann zum Ritual werden, mit dem ein Projekt abgeschlossen wird. Für die Kinder kann die Unterscheidung mit den Wörtern »Erzähl-Sprache« und »Buch-Sprache« verdeutlicht werden. Informationen zu den Autoren und Illustratoren (ein Bild, weitere Bücher) sind auch für Kinder schon interessant.

Einstimmung der Kinder auf das Thema des Buches mit Requisiten

Mit echten Gegenständen, sowie Handpuppen oder Figuren, die in Bild und Text des Buches vorkommen und die für die Geschichte wesentlich sind, werden die Kinder auf das Buch eingestimmt. Die Kinder dürfen die Gegenstände und Figuren anfassen, damit spielen, sich eingehend damit beschäftigen. Die Pädagogische Fachkraft spielt damit die Geschichte vor und die Kinder können die Geschichte unter Anleitung nachspielen und sich im Freispiel weiter damit beschäftigen.

Idealerweise werden die Kinder auch schon an der Zusammenstellung der Requisiten beteiligt, beispielsweise können sie aus Bausteinen die Kulissen für ein Figurentheater bauen oder Requisiten aus der Puppenecke oder der ganzen Kita zusammensuchen. Gegebenenfalls kann man auch schon im Vorfeld gemeinsam mit den Kindern basteln und die Bastelergebnisse mit in die Geschichte einbauen. Spielt die Geschichte zum Beispiel in einer Stadt, können die Kinder schon vorher aus Pappkartons die Häuser der Stadt basteln. Auf diese Art mischen sich bekannte und unbekannte Gegenstände unter die Requisiten. Unbekannte Dinge erzeugen Spannung und Interesse, während die bekannten Spielsachen der Kinder neue Impulse, neue Spielideen erhalten. Beim Basteln werden die Kinder bereits auf die Geschichte eingestimmt, ihre Bastelerzeugnisse bekommen durch die spätere Geschichte einen neuen Wert, der weit über reine Dekorationszwecke hinausgeht.

Schritt 2: Interaktionen mit dem Buch

Um vom ersten Buchvortrag über viele interaktive Bilderbuchbetrachtungen bis zum Vorlesen des Originaltextes zu gelangen, hat sich dieser Ablauf in der Praxis bewährt:

- Tragen Sie die Geschichte mit Körpereinsatz und Requisiten vor.
- Sprechen Sie beim ersten Buchvortrag frei und verwenden Sie Ihr eigenes Gedächtnis als Filter, um den Buchvortrag kindgerecht zu machen. Was Sie sich selbst nicht merken können, ist zu viel für den ersten Durchgang.
- Bilder und Requisiten dienen Kindern und Ihnen als Gedächtnisstützen. Die Kinder hören beim ersten Buchvortrag in erster Linie zu, werden zum ganzheitlichen Erleben eingeladen.
- Der Buchvortrag erfolgt mehrfach über einen längeren Zeitraum in verschiedener Gruppengröße, in unterschiedlicher Darbietungsform: Theater, Bilderbuchkino, Puppentheater, Schattenspiel ...
- Bei jedem weiteren Buchvortrag dringt man tiefer in die Geschichte ein, gestaltet den Vortrag sprachlich weiter aus und bindet die Kinder mit unterschiedlichen Interaktionen mit ein: vom Erleben und Begreifen, über das Zeigen und Mitbewegen bis hin zum Mitsprechen und selbstständigen Reden.
- Das Vorlesen des Originalwortlautes geschieht erst, wenn die Kinder die Geschichte verstanden haben. Sind in der Gruppe Kinder mit unterschiedlichem Sprachniveau, dann kann man beim Vorlesen die unterschiedlichen Niveaus berücksichtigen, indem man zu jeder Seite zunächst eine vereinfachte Textversion erzählt und dann den Originaltext liest.

Schritt 3: Vertiefungsaktivitäten zum Thema des Buches

Zwischen den einzelnen Buchbetrachtungen werden Aktivitäten angeboten, die das Verständnis der Geschichte vertiefen. Hier können alle Bereiche der sprachlichen Entwicklung und alle Bildungsbereiche des Kita-Alltags zum Tragen kommen. Sprachbildung sollte nie getrennt, sondern immer zusammen mit der Herausbildung weiterer Fähigkeiten und Kompetenzen geschehen, denn die Sprachentwicklung ist Bestandteil einer positiven Gesamtentwicklung des Kindes.

Wir haben in einem Planungsraster die sprachlichen Ebenen und die wichtigsten Bildungsbereiche mit Beispielaktivitäten zu einem Buch aufgelistet. Bei den Spielen, Liedern und weiteren kreativen Ideen werden immer verschiedene dieser Bereiche gefördert. Die Übersicht diente dazu, ein möglichst breit gefächertes Angebot zusammenzustellen.

Raumgestaltung während des Bilderbuchprojektes

Das Buchprojekt schlägt sich auch in der Raumgestaltung nieder. Je nach räumlichen Möglichkeiten gestalten wir:

- Bilderbuch-Tisch, Bilderbuch-Korb, Bilderbuch-Tablett mit den Requisiten
- eine Bilderbuch-Wand mit Bastelarbeiten, selbst gemalten Bildern, Fotos von Aktionen zum Buch. Diese Wand gilt auch der Information der Eltern und Besucher, die auf diese Weise mit in das Projekt eingebunden werden und zum Projektabschluss eingeladen werden.
- eine Bilderbuchkiste, ein Bilderbuchregal mit selbst gemalten Bildern, gebastelten Spielen (Memory, Puzzle etc.) zum Buch oder passenden bereits in der Kita vorhandenen Spielen und Materialien.

Abschluss des Bilderbuchprojektes

Ein Bilderbuchprojekt sollte zu einem schönen Abschluss mit einem sichtbaren Ergebnis geführt werden, zum Beispiel einer Theateraufführung, bei der das Publikum die Kinder der Nachbargruppe, der Nachbarklasse oder die Eltern sind. Die verschiedenen Aktivitäten mit dem Buch sowie die Vertiefungsaktivitäten sind bereits die Vorbereitung für den Abschluss des Bilderbuchprojektes mit Publikum. So kann das Nachspielen der Geschichte durch die Kinder zu einer kleinen Theateraufführung werden.

Die Geschichte kann auch in einem anderen Medium nacherzählt werden: als selbstgestaltetes Bilderbuch, in Form von selbstgemalten Folien für das Erzähltheater oder einzelne Szenen aus dem Buch werden von Kindern auf große Bögen Papier gemalt und an einer Wäscheleine aufgehängt. Die Bilder dienen als Erzählfaden. Jedes Kind kann so einen Abschnitt der Geschichte vortragen. Es kann auch ein Projektbuch in anderer Form entstehen, ein Bilderbuch mit selbstgemalten Bildern und Fotos von den Aktivitäten rund um das Buch.

Es ist schön, wenn ein gemeinsames Produkt aller am Projekt beteiligten Kinder entsteht, das auch nach außen präsentiert wird. So bekommt das Projekt einen krönenden Abschluss.

Ergebnisse der interaktiven Bilderbuchbetrachtung

Auch im Bereich der interaktiven Bilderbuchbetrachtung wurden die in der Kitapraxis gewonnenen Erfahrungen weiter erprobt und weiterentwickelt und auch auf die Schulanfangsphase ausgedehnt. Auch hier gab es unterschiedliche Aktionen, die von empirischer Erprobung in den Kitas, über exemplarische Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern in Anwesenheit der pädagogische Fachkraft oder Lehrkraft vor Ort, Fortbildungen für einzelne pädagogische Fachkräfte, Sprachförderkräfte, Lehrkräfte und Lesepaten in Kitas und Schulen, bis hin zu Teamfortbildungen oder Buchvorführungen im Elterncafé reichten.

Im Bereich interaktive Bilderbuchbetrachtung gab es eine enge Zusammenarbeit mit dem Team des Sprachförderzentrums Berlin Mitte. Dort werden seit Jahren sogenannte Schmöckerkisten für die Grundschule, Kisten mit Büchern und anderen Medien zu verschiedenen Themen entwickelt. Es ergab sich die Idee, eine solche Kiste auch für Kinder zusammenzustellen, für die Bilderbücher die geeigneten Medien sind. Dabei handelt es sich um Kinder, die aufgrund ihres geringen Alters noch nicht selbst lesen können (Kitakinder) oder Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache noch nicht solange oder so intensiv in Berührung gekommen sind, oder um Kinder, die sich im Ganztage, in der ergänzenden Förderung und Betreuung (im Hort) mit Büchern beschäftigen wollen.

So entstand eine umfangreiche Handreichung zur interaktiven Bilderbuchbetrachtung, die das Verfahren erklärt und anhand von 25 Bilderbüchern aus unterschiedlichen Bildungsbereichen vorführt. Die Handreichung enthält auch eine Spielesammlung mit ca. 30 Spielen, wie Memory oder Stopptanz, bei denen alte Spielideen auf die Themen der vorgestellten Bilderbücher abgewandelt wurden und durch sprachförderliche Ideen ergänzt wurden.

Planungsraster: Aktivitäten im Überblick

Sprache und Aktivitäten zum Buch	Wortschatz, Inhalte, Sachwissen	Grammatik
Titel oder Thema des Buches eintragen:	Welche Sachbereiche werden im Buch dargestellt? Welcher Wortschatz/Sprachschatz ist dazu notwendig? – Nomen mit Artikel – Verben – Adjektive – Präpositionen	Welche grammatischen Besonderheiten (v.a. Satzstufen, S1-S4) treten auf und sollten vertieft werden? – Verbformen, Zeiten – Einzahl, Mehrzahl – Steigerung der Adjektive ...
Aussprache, Mundmotorik, Rhythmik, Musik	Kommunikation (Erzählen, Kreisspiele)	Literacy, Medien
Spiel rund um den Klang der Sprache zum Beispiel: – mundmotorische Übungen – Geräusche nachahmen – Reime/Lieder/Fingerspiele – Reimwörter, Anlautpaare finden	Dialoge führen, Rollenspiele – weitere Handlung vermuten lassen – Geschichte nacherzählen – Buchseiten beschreiben lassen – Kreisspiele, Tischspiele	Aktivitäten zur Literacyanbahnung, zum Beispiel: – weitere Bücher zum Thema – eigenes Minibuch herstellen – Theaterstück, Präsentation, Hörspiel herstellen
Wahrnehmung (Hören, Sehen, Tasten...)	Feinmotorik, Kreativität	Grobmotorik
Welche Wahrnehmungsspiele passen zum Buch? – Kim-Spiele: »Was fehlt, was ist dazugekommen, was ist verändert?« – Geräusche raten – Tastsack	Welche kreativen Tätigkeiten passen zum Buch? – Modellieren – Malen – Collagen erstellen	Welche Bewegungen mit dem ganzen Körper eignen sich, den Buchinhalt zu vertiefen? – Stopptanz, Kreisspiele – Tanz, Theater zum Buch – Wettspiele
Merkfähigkeit, Gedächtnis	Mathematik, Technik, Naturwissenschaft	Weitere Bildungsbereiche
– Kim-Spiele – Memory-Variationen – Gedichte, Lieder, Spielsprüche auswendig lernen	– Vergleichen – Zählen, Messen – Suchspiele – Raum-Lage-Spiele – Experimente im Alltag	Welche weiteren Bildungsbereiche werden im Buch angesprochen und eignen sich dazu, im Alltag der Kinder vertieft zu werden?

Die in Zusammenarbeit mit der wortlaut Sprachwerkstatt UG zusammengestellten Schmöckerkiste »Sprachbildung mit Büchern« und die Handreichungen können im Sprachförderzentrum Berlin Mitte, Turmstr. 75 angeschaut und ausgeliehen werden oder über www.wortlaut.de/schmoekerkisten/ bestellt werden.

Das Konzept der aufbauenden Sprache beim Lernen im Dialog

Der Spracherwerb stellt einen besonderen Entwicklungsbereich dar. Sprache ist der Schlüssel zur Welt. Sprache ist das Hauptkommunikationsmedium der Menschen. Wer nicht sprechen kann, oder wem Sprachkenntnisse in der Gemeinschaftssprache fehlen, dem fehlt nicht nur eine Fertigkeit, wie das Singen oder Tanzen, dem fehlt ein ganz wesentliches Instrument, um sich mit anderen Menschen auszutauschen. Ohne Sprache ist Teilhabe an der Gemeinschaft nur schwer möglich. Wer die Sprache seiner Mitmenschen nicht versteht und nicht spricht, bleibt von Vielen ausgeschlossen. Der Austausch in und mit der Gemeinschaft ist grundlegend für jede Entwicklung und Bildung. Mithilfe von Sprache kann ein Mensch sich selbst mitteilen, seine Ideen und Gedanken, seine Bedürfnisse und Emotionen ausdrücken. Man braucht eine gemeinsame Sprache um Erlebnisse in der Gemeinschaft zu besprechen (sich sozial darüber auszutauschen), sie sachlich zu beschreiben, emotional zu verarbeiten und lernmethodische Rückschlüsse daraus zu ziehen.

Die Muttersprache ist ein sehr komplexer Bildungsbereich, den die meisten Menschen in der Gemeinschaft ohne Anstrengung intuitiv erwerben und auf erstaunlich hohem Niveau beherrschen. Andere so komplexe Strukturen, z.B. eine Fremdsprache, erwerben viele nur mit Mühen. Dass man die Muttersprache so mühelos lernt, liegt sicher auch daran, dass die Mitglieder der Sprachgemeinschaft auch über eine intuitive Pädagogik der Muttersprache verfügen (Motherese, Babytalk). Es gibt jedoch auch Fälle, in denen der Spracherwerb nicht problemlos gelingt, zum Beispiel bei Menschen mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung, Menschen aus bildungsfernen oder sozial schwachen Familien, oder Menschen mit Migrationshintergrund, die mehr als nur eine Sprache erwerben müssen. Damit auch diesen Menschen die Teilhabe an der Gesellschaft gelingt, muss die Sprachgemeinschaft neue Wege der Kommunikation gehen.

In dem Projekt Netzwerk Sprachbildung ist mit dem Konzept der aufbauenden Sprache diesem Umstand Rechnung getragen worden. Eines der selbst gesetzten Projektziele war es, Sprachbildung im doppelten Sinne zu betreiben. Zum einen sollte die Sprachbildung der Kinder gefördert werden. Die im Focus des Projekts stehenden Kinder sollten durch verschiedene Projektaktivitäten in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden. Zum zweiten sollte eine Sprache des Dialogs gebildet werden, eine Sprache, in der sich die Projektbeteiligten untereinander austauschen, aber vor allem auch mit dem Kind und über das Kind sprechen. Daraus hat sich das Konzept der aufbauenden Sprache entwickelt.

Im Folgenden möchte ich beschreiben, wie sich einerseits der Code, also die Sprache selbst den neuen Bedingungen anpasst und wie andererseits, der Austausch, also der Dialog gestaltet werden kann.



Leichte Sprache, einfache Sprache, aufbauende Sprache

Leichte Sprache ist eine stilistische Variante des Deutschen, die durch einfachen Wortschatz, Satzbau, einfaches Schriftbild und geeignete Illustrationen leicht verständlich ist. Sie soll Menschen mit Sprachschwierigkeiten, sei es wegen geistigen oder körperlichen Beeinträchtigungen oder weil Deutsch nicht ihre Muttersprache ist, den Zugang zu Informationen ermöglichen. So können diese Menschen die sie betreffenden Informationen verstehen und sich dazu äußern.

Es sind vor allem schriftliche Gebrauchstexte der Alltagskommunikation wie Formulare für die persönliche Bürokratie, Beschreibungen von Freizeitaktivitäten im Internet oder Speisekarten, die in Leichter Sprache verfasst sind. Es gibt aber auch die Leichte Sprache in mündlicher Form, die in Vorträgen oder Beratungsgesprächen verwendet wird.

Texte, die in Leichter Sprache verfasst sind, werden von authentischen Experten für Leichte Sprache auf ihre Verständlichkeit hin überprüft. Bei diesen Experten oder Prüfern handelt es sich um Menschen, die Leichte Sprache selbst brauchen, weil sie schwere Sprache nicht verstehen.

Informationsübermittlung für ein selbstbestimmtes Leben und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stehen bei Leichter Sprache im Vordergrund. Die Übersetzer von Texten von schwerer Sprache in Leichte Sprache wurden sich zunehmend bewusst, dass es nicht nur darum geht, schwere sprachliche Formen in einfache sprachliche Formen zu überführen, sondern auch darum komplexe Inhalte leicht verständlich zu machen, ohne sie zu verfälschen. Die Sachinhalte dürfen dabei nicht unangemessen vereinfacht werden. Leichte Sprache besteht vielmehr in der Kunst, sich auf die wesentlichen Aussagen eines Textes zu konzentrieren. Die dabei vielfach nötigen Auslassungen oder Verkürzungen müssen für den Leser des einfachen Textes transparent gehalten werden. (APuZ 9-11/2014: 5)

Abbildung 16
Lernen im Dialog

»Leichte« Sprache wird oft mit »einfacher« Sprache gleichgesetzt. Die beiden stilistischen Varianten unterscheiden sich jedoch, was die Komplexität der Sprache, die Textsorten und die Adressaten angeht. Einfache Sprache richtet sich an Menschen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz. Sie sollen durch einfache Sprache Zugang zur Schriftsprache und Freude am Lesen von Literatur bekommen. Während es für »Leichte Sprache« ein Regelwerk gibt, ist der Begriff »einfache Sprache« nicht geschützt und lässt den Autoren mehr künstlerische Freiheit für ihre Texte. Einfache Sprache ist komplexer als Leichte Sprache. Es sind auch Nebensätze erlaubt und die Rechtschreibung richtet sich nach den Regeln der Standardsprache. Die Texte selbst sind keine Gebrauchstexte, sondern literarische Werke mit künstlerischem Anspruch. Auch hier gibt es Übersetzungen von schwerer Literatur in Einfache Sprache. Es geht hier in erster Linie darum, mehr Lesern den Zugang zu dem Kulturgut Literatur zu ermöglichen.

Die »aufbauende Sprache« verfolgt hingegen vor allem zwei Ziele: erstens, Menschen, egal welchen Sprachniveaus, zu erreichen und ihnen Inhalte nahe zu bringen und zweitens, Menschen in ihrer Sprachentwicklung und allgemeinen Bildung zu fördern und im Sinne des lebenslangen Lernens sie stetig sprachlich weiterzubringen.

Aufbauende Sprache ist dialogisch

Wie anhand der beiden dialogischen Verfahren Foto-Lern-Dialog (Seite 8) und interaktive Bilderbuch betrachtung (Seite 18) beschrieben, gelingt Sprachförderung und Sprachbildung im Dialog. Aufgabe einer pädagogischen Fachkraft oder Lehrkraft ist es, durch geeignete sprachliche Impulse das Kind auf seinem sprachlichen Niveau anzusprechen und mit ihm in Interaktion zu treten. D.h. auf die sprachlichen und außersprachlichen Reaktionen des Kindes erneut zu reagieren. So kommt es zu einem ständigen Wechsel von Aktion und Reaktion, bei dem das Kind stufenweise gefördert wird.

Auch die Schweizer Pädagogen Urs Ruf, Stefan Keller und Felix Winter sind Verfechter eines dialogischen Lernmodells, das zunächst für gymnasiale Kontexte im Deutsch- und Mathematikunterricht konzipiert war, inzwischen aber auch auf den fächerübergreifenden Unterricht der Primarstufe angewendet wird und meiner Meinung nach sehr gut in die Elementarpädagogik passt. Das dialogische Lernmodell legt viel Gewicht auf aktive Beiträge der Lernenden. Die Lehrperson nutzt ihren Wissensvorsprung, um ein fachliches Lernangebot in Form einer Kernidee in Verbindung mit offenen Aufträgen zu machen. Die Lernenden nutzen dieses Angebot, beschäftigen sich im Rahmen der offenen Aufträge damit und geben darüber Rückmeldung. Lehrende und Lernende werden im Dialog zu Lernpartnern. Es geht weniger darum, ein von vorneherein feststehende Fachwissen zu vermitteln. Das Gespräch bietet vielmehr beiden Seiten die Gelegenheit, den eigenen Zugang zum Thema und Herangehensweise an Aufgaben mitzuteilen und die des jeweils anderen zu erfahren. Lernende erwerben ihr Wissen durch aktives Tun, Lehrende passen ihr Angebot und ihre Impulse immer wieder an die Rückmeldungen an, die sie von den Lernenden bekommen. Kindern, die auf diese Weise beim Lernen begleitet werden, bleiben »Prüfungsfragen«, bei denen der Fragende die Antwort selbst besser kennt als der Befragte, erspart (Ruf/Keller/Winter 2008).

Aufbauende Sprache fördert stufenweise

Im Dialog mit dem Kind schätzt der Pädagoge den Sprachstand des Kindes ein, reagiert auf dem Niveau des Kindes und eine Stufe höher. Dazu sind sowohl Kenntnisse über die verschiedenen sprachlichen Bereiche als auch die darin enthaltenen Niveaustufen wichtig. Ein Blick auf die Sprachpyramide von Wendlandt (1998) gibt erste Anhaltspunkte in den Bereichen Artikulation, Wortschatz und Grammatik. Die Pyramide zeigt, wie die Äußerungen des Kindes immer komplexer werden und aus immer mehr Lauten, immer mehr Wörtern und immer längere Konstruktionen bestehen. Die Kunst des Lerndialogs liegt im sprachlichen Bereich nun darin, zum einen den jeweiligen Sprachstand des Kindes zu erfassen und zum anderen die richtigen Impulse für eine weitere Sprachentwicklung zu geben. Dazu ist wichtig zu wissen, welche Bereiche der Sprache überhaupt stufenweise erworben werden, welche Entwicklungsschritte ein Kind nacheinander durchläuft und welche sinnvollen standardsprachlichen Äußerungen dem Kind im Dialog dabei helfen, die nächste Stufe zu erreichen.

Nach der Profilanalyse von Grieshaber ist es in erster Linie der Satzbau, genauer gesagt, die Stellung des Verbs. Seine Profilanalyse geht davon aus, dass man im Deutschen an der Stellung des finiten Verbs ablesen kann, wie weit ein Sprecher die gesamte Äußerung im Voraus planen kann (Grieshaber/Heilmann 2012: 20). Diehl (1999) nennt in ihrer Studie neben dem Satzbau noch zwei weitere Teilbereiche der Grammatik, in denen klare, unumkehrbare Erwerbsreihenfolgen beobachtet werden konnten: den Verbalbereich bzw. die Verbalkonjugation und den (vom Verb geforderten) Kasus. Diehl hat die sprachlichen Entwicklungsstufen in der Schweiz anhand von schriftlichen Äußerungen französischsprachiger Schulkinder (von 4. Klasse Primarschule bis Matura) im Fremdsprachenunterricht Deutsch erstellt. Das sind andere Gegebenheiten als im Netzwerk Sprachbildung. Bei uns lag der Fokus auf dem Spracherwerb von Kindern zwischen 4 und 8 Jahren, unterschiedlicher Muttersprache und größtenteils Deutsch als Zweitsprache. Im Projektraum leben die meisten Kinder im Kontext der Mehrsprachigkeit. Aufgrund des Lebensalters der Kinder wurde deren mündliche Sprachproduktion analysiert und gefördert. Während der Projektlaufzeit wurden mehrfach Sprachdaten erhoben und nach einer an Diehl angelehnten Tabelle ausgewertet.

Systematische Bereiche des Deutschen mit Erwerbsstufen

In drei Bereichen der Grammatik: Verbkonjugation, Verbstellung (Satzbau) und Kasus, erfolgt der Spracherwerb in einer bestimmten gestuften Reihenfolge. Das Kind muss jeweils eine Stufe erreicht haben und sich sicher darauf bewegen, bevor die nächste erreicht werden kann. Die Grundidee der aufbauenden Sprache besteht darin, die sprachlichen Kompetenzen des Kindes in diesen für die weitere Entwicklung so relevanten Bereichen zu entdecken.

Die Einstufung kindlicher Äußerungen nach diesen Erwerbsstufen erfordert bereits einige Übung. Die Formulierung der Antworten im Dialog natürlich auch. Die Sprachförderkräfte sollten sich dadurch nicht entmutigen zu lassen, vieles im Dialog geschieht schon intuitiv richtig. Mit einem Dialog, in dem das Kind als echter Dialogpartner ernst genommen wird, hat man schon viel erreicht. Die Dialogtechnik kann dann im Sinne des lebenslangen Lernens auf beiden Seiten immer weiter verfeinert werden. Dagegen sind Testsituationen, die lediglich darauf



Abbildung 17
Was macht der Vogel?

abzielen, den Sprachstand des Kindes zu erfassen, für das Kind nicht sprachförderlich und sollten auf ein Minimum begrenzt werden »Vom Wiegen wird das Schwein nicht fett«. Vom Testen und bloßen Beobachten und Diagnostizieren lernt das Kind nichts.

Ein grober Anhaltspunkt ist die Länge der Äußerungen. Ein Kind beginnt mit Einwortäußerungen zu sprechen. Dann kommt die Zweiwort-Phase und schließlich die Drei- und Mehrwortphase. Aber auch schon bevor ein Kind selbst Worte produziert, versteht es. Im Dialog mit dem Kind kann die Sprachförderperson schnell einschätzen, ob sich ein Kind in der 0-3-Wortphase befindet und entsprechende Impulse geben. Zum Beispiel mit Versteckspielen mit einem Tuch, das verschiedene Gegenständen verdeckt und wieder sichtbar macht.

- »Wo ist der Ball? Da ist der Ball!«
- »Wo ist die Puppe? Da ist die Puppe!«
- »Wo ist das Auto? Da ist das Auto!«

Bei Kindern mit höherem Lebensalter, die sich sprachlich in der 0-3-Wortphase befinden, muss das Versteckspiel natürlich zu einem geistig anspruchsvolleren Spiel abgeändert werden, z.B. zu einem Kim-Spiel, bei dem kleinere Gegenstände im Raum oder unter Farbkarten versteckt werden (vgl. Volkmann 2016, Teil 5, S. 29, Spiel 28 »Memory mit wechselnden Verstecken«).

Außer den systematisch erworbenen grammatischen Bereichen der Sprache gibt es weitere Bereiche, in denen der Erwerb unsystematisch verläuft, bei denen keine Stufen zwingend aufeinander folgen. Zum Beispiel kann ein Kind im Bereich Wortschatz erst den Bereich Körperteile erlernen und dann den Bereich Nahrungsmittel oder umgekehrt. Diese weiteren Bereiche der Sprache erwirbt das Kind vor allem durch vielfältiges Angebot, das sogenannte Sprachbad. Die Kunst des Lerndialogs liegt darin, unsystematisch erworbene Elemente der Sprache auf der geeigneten grammatischen Stufe anzubieten. Und Fragen so zu stellen, dass das Kind in den persönlichen Antworten ohne Probleme die richtigen Strukturen verwendet.

So empfiehlt es sich, neuen Wortschatz in einfachen aber korrekten Satzkonstruktionen und in der Grundform einzuführen, d.h. Substantive erst einmal im Nominativ, Verben im Infinitiv und Adjektive in prädikativer Form und erst später in weiteren grammatischen Formen.

Substantive: Wo ist die Katze? Da ist die Katze. Jetzt ist die Katze dran. Was macht die Katze? Wer gefällt dir besser, die Katze, der Hund oder das Pferd?

Verben: Was kann die Katze machen? Die Katze kann schnurren und fauchen Die Katze kann rennen. Die Katze kann klettern, springen, fressen, trinken, spielen....

Adjektive: Wie ist die Katze? Die Katze ist lieb, böse, klein, groß ... Welche Farbe hat die Katze? Diese Katze ist schwarz, diese Katze ist weiß, die Katze ist braun, grau. Welche Farbe magst du lieber?

Später kann man dann Spiele wie: »Armer schwarzer Kater« spielen und dabei variieren. Bestimmt kommt noch eine »arme schwarze Katze« oder »ein armes graues Kätzchen« ins Spiel.

Ein Kind, das Formen wie »Anna esst« verwendet, zeigt damit, dass es gerade die regelmäßigen Präsensformen erlernt. Im Dialog sollte die Sprachförderkraft diesen Lernprozess mit korrekten regelmäßigen Präsensformen verstärken und gleichzeitig die hier korrekte unregelmäßige Präsensform anbieten und zum Beispiel antworten: »Ja genau, Anna isst ein Brot und was macht sie noch? Sie trinkt Tee, sie lacht, sie steht auf, sie spielt ...« Damit die unregelmäßige Form »Anna isst« von dem Kind auch aktiv verwendet wird, kann man Entweder-Oder-Fragen stellen: »und das Brot, trinkt Anna das Brot oder isst Anna das Brot?«

Bietet man dem Kind im Dialog sprachliche Strukturen an, die auf derselben Stufe oder eine Stufe darüber liegen, dann profitiert es am meisten. Es versteht die damit ausgedrückten Inhalte (Sachinformationen) und den darin angebotenen Wortschatz (sprachliche Formen) und kann sie nach und nach in die eigene Sprache aufnehmen.

Aufbauende Sprache durch die Drei-Stufen-Lektion

Die Einführung neuer Inhalte und der dazugehörigen sprachlichen Begriffe erfolgt am besten in Anlehnung an die Drei-Stufen-Lektion nach Montessori. Diese Methode begleitet das Kind Schritt für Schritt in seinem Lernprozess und zeigt der pädagogischen Fachkraft/Lehrkraft, wie weit das Kind sprachlich und inhaltlich folgen kann. Die Pädagogische Fachkraft/Lehrkraft führt das Kind allmählich vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen.

Auf der ersten Stufe darf das Kind einfach nur Erfahrungen machen, neue Dinge kennenlernen, begreifen und sprachliche Eindrücke sammeln. Auf der zweiten Stufe wird es von der pädagogischen Fachkraft/Lehrkraft aufgefordert mitzumachen und durch Handlungen zu zeigen, in wie weit es Sprache zu diesem Thema versteht. Erst ab der dritten Stufe soll das Kind sprachlich reagieren und durch geeignete Impulse der pädagogischen Fachkraft/Lehrkraft selbst sprachlich immer geschickter mit dem Thema umgehen.

Wichtig dabei ist, dass die Kinder stufenweise zu immer längeren Antworten ermuntert werden. Auch eine stumme Geste oder ein Blick sind ein Zeichen dafür, dass die Kinder die Frage verstanden haben. Viel motivierender als Wissensfragen, wie „Wie heißt dieses Tier?“ sind persönliche Fragen „Welches Tier magst du am liebsten?“, auf die nur das Kind die richtige Antwort weiß. Auf die Reaktionen des Kindes immer in Form des korrektiven Feedbacks antworten, zum Beispiel:

Pädagoge: »Welches Tier magst du am liebsten?«
 Kind 1: »Ich mag die Hase lieb«
 Pädagoge: »Ach so, Du magst den Hasen am liebsten. Ich mag den Hasen auch gern. Soll ich dir den Hasen geben?«

Je nachdem, wie die Kinder auf die Impulse reagieren, kann man den Schwierigkeitsgrad nach oben oder unten anpassen, oder auch wieder zurück auf eine der ersten beiden Stufe der Drei-Stufen-Lektion zurückkehren, zum Beispiel

Pädagoge: »Welches Tier magst du am liebsten?«
 Kind 2: zeigt auf den Hasen
 Pädagoge: »Ach so, Du magst den Hasen am liebsten. Ich mag den Igel am liebsten. Kannst du mir den Hasen und den Igel bringen, dann erzähl ich dir etwas.«

Die Handlungen und sprachlichen Reaktionen des Kindes werden von der pädagogischen Fachkraft oder Lehrkraft immer gewürdigt und wenn nötig im korrektivem Feedback beantwortet. Kann ein Kind auf der vom Pädagogen gewählten Stufe noch nicht reagieren, dann wird es auf der vorherigen Stufe zum Spielen und Erleben eingeladen.

Stufen	Reaktion des Kindes
1. Ich zeige und ich sage es dir	Erleben, Begreifen, Verstehen
2. Ich sage es dir und du zeigst es mir	Verstehen und Handeln
3. Du zeigst und du sagst es mir	Verstehen, Handeln und Sprechen

Abbildung 19
Drei-Stufen-Lektion nach Montessori

Impuls des Pädagogen auf der 3. Stufe	sprachliche Reaktion des Kindes
Ja/Nein-Fragen	Ja/Nein
Entweder-Oder-Fragen	Ein-Wort-Äußerungen aus dem Kurzzeitgedächtnis
Geschlossene Fragen	Ein-Wort-Äußerungen aus dem eigenen Wortschatz
Offene Fragen	Ganze Sätze aus dem eigenen Sprachschatz
Scaffolding auf Textebene	Längere Äußerungen aus dem eigenen Sprachschatz

Abbildung 21
Aufbauende Sprache weitere Abstufungen auf der dritten Stufe

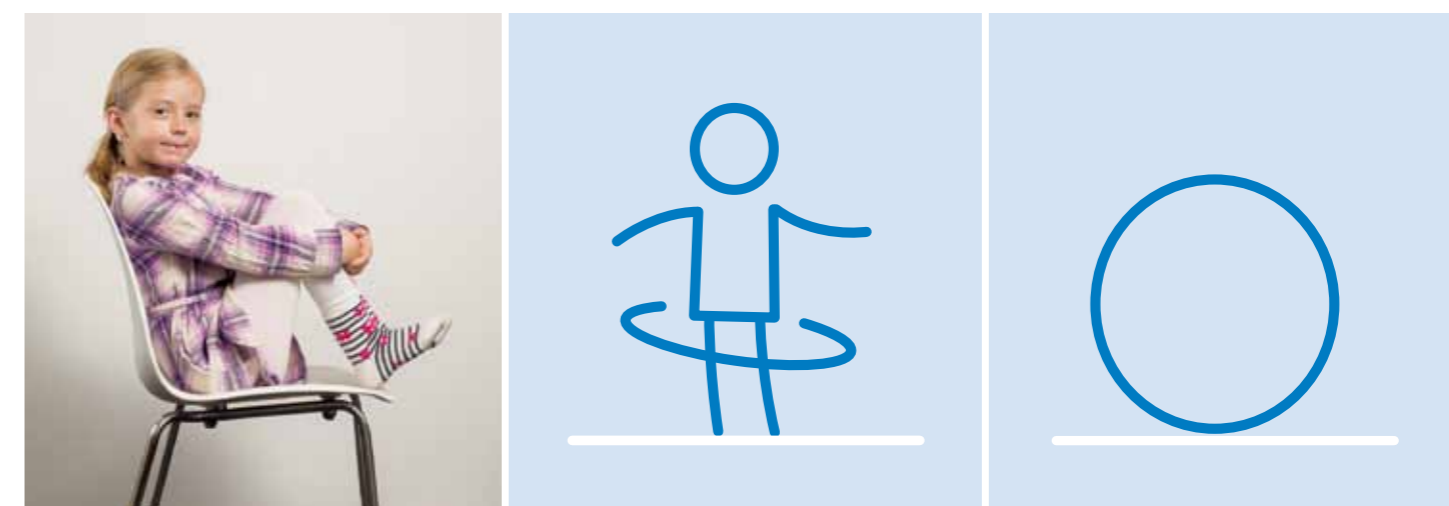
Aufbauende Sprache geht vom Konkreten zum Abstrakten

Die aufbauende Sprache begleitet das Kind bei jedem neuen Sachinhalt durch verschiedene Phasen der Abstraktion, beginnend mit dem ganz Konkreten. Wenn zum Beispiel Präpositionen, wie »auf, unter, neben« behandelt werden, dann lässt man die Kinder erst einmal am eigenen Körper spüren, wie es sich anfühlt, »auf einem Stuhl, unter einem Stuhl«, neben einem Stuhl, bzw. »auf einer Matte, unter einer Matte, neben einer Matte zu sein«.

Erst wenn das Kind die Lagewörter »auf, unter, neben« usw. beim konkreten Handeln versteht, geht man zu bildlichen Darstellung über. Und erst wenn die bildliche Darstellung und die Verbindung zum konkreten Handeln klar ist, wird die symbolische Darstellung eingeführt. Wenn bei einem Thema dem Kind alle drei Ebenen geläufig sind, dann kann spielerisch von Ebene zu Ebene übersetzt werden. Beispielsweise eine Handlungsanweisung symbolisch darstellen; ein Memory herstellen und spielen, bei dem bildliche und symbolischer Darstellung ein Paar bilden.

Der Foto-Lern-Dialog folgt diesen Phasen. Erst wird das Kind beim konkreten Handeln beobachtet und fotografiert. Anhand der Fotos (bildliche Darstellung) wird die Situation noch einmal besprochen, am besten indem Gegenstände aus der Originalsituation hinzugezogen werden. Die schriftliche Dokumentation ist dann die höchste Abstraktionsstufe, die schon über die symbolische Darstellung hinausgeht. Auch bei der interaktiven Bilderbuchbetrachtung sind diese Phasen erkennbar: bei der Vorbereitung und Einstimmung der Kinder handeln wir konkret. Dann werden die konkreten Gegenstände und Requisiten mit der bildlichen Darstellung im Buch in Verbindung gebracht. Das Spielen der Geschichte und Nacherzählen wird immer abstrakter und braucht zum Schluss nur noch wenige symbolische Anhaltspunkte.

Abbildung 21
Vom Konkreten zum Abstrakten



Konkret Handeln
 Das Kind erlebt es mit dem ganzen Körper. Das Kind ist auf dem Stuhl.

Bildlich Darstellen
 Es wird bildlich dargestellt. Der Mensch ist auf der Matte.

Symbolisch Darstellen
 Es wird symbolisch dargestellt. Der Kreis ist auf der Linie.

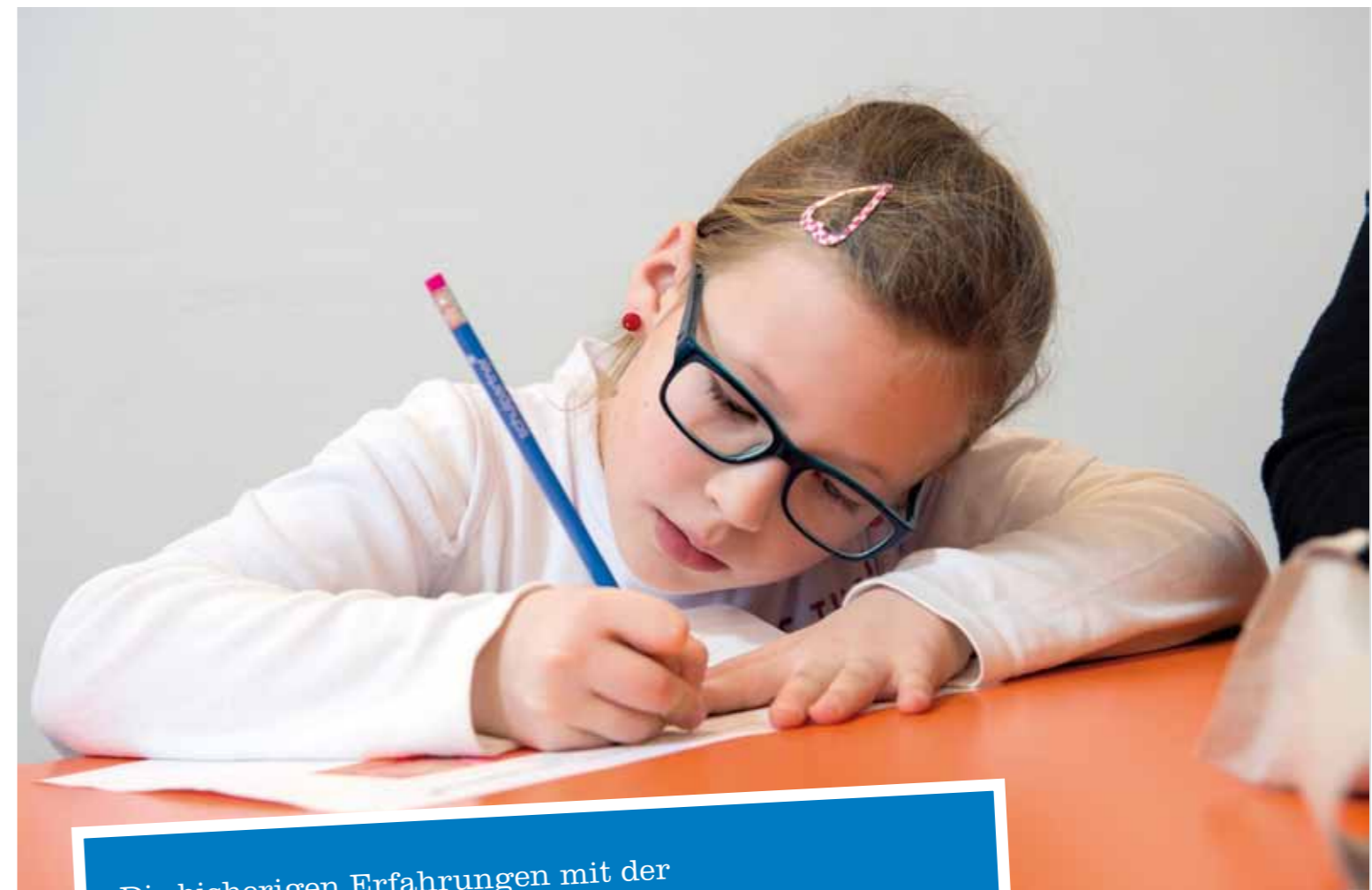
Übergänge im Dialog gestalten. Eine Zwischenbilanz

In den 28 Monaten Projektlaufzeit haben zahlreiche Projektaktivitäten stattgefunden, in denen die Kernidee des Dialogs auf verschiedensten Ebenen Gestalt angenommen hat.

Die drei dialogischen Methoden der Sprachbildung und Sprachförderung, Foto-Lern-Dialog, interaktive Bilderbuchbetrachtung und Prinzip der aufbauenden Sprache sind in diesem Bericht ausführlich dargelegt worden. Hier steht der Dialog zwischen Kind und Pädagoge im Mittelpunkt. Im Dialog mit dem Kind erfährt die pädagogische Fachkraft, wo die Interessen des Kindes liegen und welchen allgemeinen und sprachlichen Entwicklungsstand es hat und kann optimal auf das Kind eingehen und die Selbstbildung des Kindes anregen und fördern. Ausgehend von diesem Dialog und Informationsaustausch werden beide Seiten, Kind und Pädagoge, befähigt, weitere Dialoge mit anderen Personen zu führen: Das Kind kann mit Spielgefährten in der Einrichtung, mit Familienmitgliedern und anderen Pädagogen kompetent über eigene Erlebnisse und Erfahrungen sprechen. Der Pädagoge kann sein Wissen über die Entwicklung des Kindes mit anderen Pädagogen und den Eltern teilen. Auf diese Weise werden tagtägliche und einmalige Bildungsübergänge im Leben des Kindes gestaltet.

Bei den drei dialogischen Methoden handelt es sich um Verfahren, die sich während der Projektlaufzeit im Kontakt mit Kindern und Pädagogen entwickelt bzw. weiterentwickelt haben. Es sind keine fertigen oder feststehenden Methoden, die immer nur in einer festgelegten Form angewendet werden, sondern Methoden, die vom authentischen Dialog zwischen Dialog-Partnern profitieren. Die Methoden haben sich in der Praxis empirisch entwickelt und leben davon, dass jeder, der sie ausprobieren und anwenden, seinen eigenen Beitrag dazu leistet, seine persönlichen Stärken und pädagogischen Erfahrungen mit Kindern einbringt. In den verschiedenen Fortbildungen kam es deswegen auf den Dialog zwischen Pädagogen an. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin war dazu eingeladen, Rückmeldungen zu geben. Sowohl im Dialog mit den Kindern, als auch mit den Pädagogen konnten viele – kritische und bestätigende – aber insgesamt wertvolle Anregungen gewonnen werden, die in die Weiterentwicklung der Methoden eingeflossen sind.

Besonders interessant waren die Dialoge zwischen den verschiedenen Berufsgruppen rund um das Kind: der Austausch zwischen Lehrkräften in der Schule, Pädagogischer Unterrichtsbegleitung, Pädagogen aus Kita und EFöB, Lesepaten in Kitas und Schulen und den Eltern, die sich in unterschiedlichen Konstellationen getroffen haben. In diesen interdisziplinären Runden konnte zumindest der Beginn für eine gemeinsame Sprache des Dialogs untereinander und mit dem Kind gelegt werden, die dann auch positive Auswirkungen auf den Übergang zwischen den Institutionen hat. So konnten gemeinsame Formulierungen für die neue Lerndokumentation des Sprachlerntagebuchs, das in Berlin ein zentrales Bindeglied zwischen Kita und Schule darstellt, entwickelt werden, welche die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten berücksichtigen.



Die bisherigen Erfahrungen mit der Sprachbildung im Dialog haben gezeigt: Es macht allen Beteiligten viel Spaß.

Kinder sind stolz auf das, was sie erlebt haben. Sie freuen sich über die Beobachtung und Beachtung. Kinder und pädagogische Fachkräfte bestimmen gemeinsam den Bildungsweg der Kinder. Alle Beteiligten erkennen Bildungspotential im Alltag und Spiel, in Büchern und Sprache.

Abbildung 22
Eine Zwischenbilanz

Aus den persönlichen Rückmeldungen und den durch die externe Evaluation des Projekts erfolgte Befragung geht hervor, dass der Großteil der Befragten aus den Projektaktivitäten in erster Linie vielfältige Anregungen für die praktische Anwendung bei der Sprachentwicklung und -förderung mitgenommen hat.

Die Einschätzung der Befragten hinsichtlich des Beitrags von Netzwerktreffen zur Verbesserung der Zusammenarbeit ist durchwachsen, aber insgesamt als noch positiv zu bewerten. Für den Großteil der Befragten bringt die Netzwerkarbeit Vorteile dahingehend, Methoden der Sprachbildung kennenzulernen sowie für den fachlichen Austausch. Die Übergangsgestaltung steht bei den Teilnehmern des Projekts weniger im Blick. Vielleicht war ihnen gar nicht bewusst, welchen wertvollen Beitrag sie bereits damit leisten, mit den anderen Berufsgruppen in Austausch zu treten und gemeinsame Themen und Methoden zu erarbeiten; vielleicht waren aber auch die 28 Monate Projektlaufzeit zu kurz, um nach dem Kennenlernen der dialogischen Methoden, der Erarbeitung einer gemeinsamen Sprache schon deutliche Verbesserung beim Übergang zu spüren.

Bibliografie

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft unter der Gesamtleitung von Annette Hautumm-Grünberg (Hrsg.): Das Berliner Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten und die Kindertagespflege. Leitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen, Berlin: Rucksaldruck, 2016

Diehl, Erika: Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS Projekt, Bulletin des VALS (Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz), Nr. 70. Genf, Oktober 1999, http://www.vals-asla.ch/cms/fileadmin/ly_valsasla/usermedia/diehl70.pdf / http://www.vals-asla.ch/cms/de/bulletin/erschienene_ausgaben.html (Zugriff 26.03.2018)

Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.); Heilmann, Beatrix: Diagnostik und Förderung – leicht gemacht, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2012

Klein-Landeck, Michael: Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen, Münster LIT Verlag, (Dreistufenlektion S. 84–85), 2009

Leichte und Einfache Sprache. APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte), 64. Jahrgang, 9–11/2014, 24. Februar 2014, <http://www.bpb.de/apuz/179337/leichte-und-einfache-sprache> (Zugriff 04.08.2017)

Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis, Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2008

Volkman, Gesina: Sprachbildung mit Büchern in der Kita, Unter Mitarbeit von Angelika Geffert, Heike Schimkus und Ilona Vogt (SFZ Berlin-Mitte), gss Schulpartner GmbH, 2016

Wendtland, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter, 6. Auflage, Stuttgart, New York, Georg-Thieme Verlag (Sprachbaum S. 10-11), 2011.

Haben Sie Interesse

...an den hier dargestellten Methoden oder Anregungen dazu? Wir freuen uns über Ihre Rückmeldung per E-Mail oder Telefon. Oder besuchen Sie unsere Webseite:

Tel: 030 347 476 181

E-Mail: info@gss-schulpartner.de

www.gss-schulpartner.de



schulpartner*

