

QUIMS – Schreiben auf allen Schulstufen

Schreibförderung im Kindergarten und auf der Unterstufe: Im Gespräch mit Kindern «mündliche Texte» verfassen



Dieter Isler & Claudia Neugebauer
Zürich, 4. Juni 2014

Übersicht

Vortrag, Teil I: Einführung ins Thema «mündliche Texte verfassen»

- 1 **Verortung des Themas** im Rahmen der QUIMS-Schwerpunkte
- 2 Ein Beispiel zum **Einstieg**
- 3 **Grundlagen** aus Forschung und Praxis
- 4 «**Mündliche Texte**» im Kindergartenalltag

Vortrag, Teil II: Förderung mündlicher Textfähigkeiten

- 5 **Unterstützung** der Kinder bei der Produktion «mündlicher Texte»
- 6 **Situationen** zur Förderung mündlicher Textfähigkeiten
- 7 **Ausblick** auf den Workshop und das Entwicklungsangebot

Workshop: Praktische Umsetzung

1. Verortung des Themas im Rahmen der QUIMS-Schwerpunkte

1



1



2. Ein Beispiel zum Einstieg

2

Lehrerin	Ayshe
<p>Was häsch da gmacht? Was häsch für mich gmacht?</p>	<p>Frau Luhmann! Wott dir mache. Ähm ... das da mache.</p>
<p>De Tom und Jerry händ so eis dihei?</p>	<p>Tomundjerry spiele. Aber das isch Tomundjerry: "Chum, mir spiele, so sitze." Tomundjerry: "Will ich habe keine von so ... zuhause " Ja Jaa.</p>
<p>Und was mached die zwei demit? Si händs ghebet, und dänn?</p>	<p>(kurzer Streit mit anderem K... Da so Tomundjerry so ge- Und dänn sitze. Und dänn alle so mache: "Bumm! Ah du!" Eso mache So gehebt, Tomundjerry.</p>

Ayshe erzählt
LP klärt

LP führt weiter
Ayshe erzählt
LP unterstützt

2

2

Lehrerin	Ayshe
Ah, ich weiss, was du meinsch! Genau! I dem Zimmer häts ganz vil söttigi gha.	Ja, ja. Genau, genau. Genau.
Aha. Mine sind das.	(lachend) Ja.
Vo dene häts gha. Und wänn er mi- da druf cho isch, dänn häts gmacht "Pumm!"	Ja. Ja, genau.
Pistole häts au no gha im Zimmer ine, gäll?	Und so mache: "Piu, piu!"
Genau. Jetzt chum i drus.	Ja. Tomundjerry ischs Polizei gsii. Keine au und grosse au.

LP erzählt
Ayshe bestätigtAyshe erzählt
LP bestätigt

2

Lehrerin	Ayshe
Was häsch da gmacht? Was häsch für mich gmacht?	Frau Luhmann! Wott dir mache. Ähm ... das da mache.
De Tom und Jerry händ so eis dihei?	Tomundjerry spiele. Aber das isch Tomundjerry: "Chum, mir spiele, so sitze." Tomundjerry: "Will ich habe keine von so ... zuhause." Ja. Jaa.
Und was mached die zwei demit? Si händs ghebet, und dänn?	(kurzer Streit mit anderem Kind) Da so ... Tomundjerry so ge-hebt. Und dänn sitze. Und dänn alle so mache: "Bumm! Ah du!" Eso mache. So gehebt, Tomundjerry

Ayshe initiiert und
schliesst ab.Ayshe initiiert und
schliesst ab.LP initiiert, Ayshe
schliesst ab.

Lehrerin	Ayshe
<p>Ah, ich weiss, was du meinsch! Genau! I dem Zimmer häts ganz vil söttigi gha. Aha. Mine sind das. Vo dene häts gha. Und wänn er mi- da druf cho isch, dänn häts gmacht: "Pumm!" Ja, genau.</p>	<p>Ja, ja. Genau, genau. Genau. (lachend) Ja. Ja.</p>
<p>Pistole häts au no gha im Zimmer ine, gäll? Genau. Jetzt chum i drus.</p>	<p>Und so mache: "Piu, piu!" Ja. Tomundjerry ischs Polizei gsii. Kleine au und grosse au.</p>

LP initiiert und schliesst ab.

Ayshe initiiert, LP schliesst ab.

Lehrerin	Ayshe
<p>Was häsch da gmacht? Was häsch für mich gmacht?</p>	<p>Frau Luhmann! Wott dir mache. Ähm ... das da mache.</p>
<p>De Tom und Jerry händ so eis dihei?</p>	<p>Tomundjerry spiele. Aber das isch Tomundjerry: "Chum, mir spiele, so sitze." Tomundjerry: "Will ich habe keine von so ... zuhause." Ja. Jaa.</p>
<p>Und was mached die zwei demit? Si händs ghebet, und dänn? Ayshe verwendet Vergangenheitsformen und zeitl. Konjunktionen</p>	<p>(kurzer Streit mit anderem Kind) Da so ... Tomundjerry so ge-hebt. Und dänn sitze. Und dänn alle so mache: "Bumm! Ah du!" Eso mache. So gehebt, omundjerry.</p>

Ayshe verwendet Erzähl- und Figurenstimmen

Lehrerin	Ayshe
<p>Ah, ich weiss, was du meinsch! Genau! I dem Zimmer häts ganz vil söttig gha. Aha. Mine sind das. Vo dene häts gha. Und wänn er mi- da druf cho isch, dann häts gmacht "Pumm!" Ja, genau.</p>	<p>Ja, ja. Genau, genau. Genau. (lachend) Ja. Ja.</p>
<p>Pistole häts au ro gha im Zimmer ine, gäll? Genau. etzt chum i drus.</p>	<p>Und so mache: "Piu, piu!" Ja. Tomundjerry schs Polizei gsii. Kleine au und grosse au.</p>

LP verwendet die Erzählstimme, inszeniert ein Geräusch und benutzt Vergangenheitsformen

Ayshe verwendet die Erzählstimme, inszeniert ein Geräusch und benutzt Vergangenheitsformen

- Ayshe und die Lehrerin spinnen in Zusammenarbeit einen **langen Gedankenfaden** (über 17 Züge und Gegenzüge).
- Die Lehrerin und Ayshe tragen **beide initiativ und adaptiv** dazu bei, den Faden weiterzuspinnen und die Verständnisprobleme zu lösen.
- Ayshe verwendet verschiedene für Erzählungen typische **sprachliche Mittel**:
 - a) Sie spricht mit Erzähl- und Figurenstimmen.
 - b) Sie verwendet Vergangenheitsformen.
 - c) Sie verknüpft Aussagen mit zeitlichen Konjunktionen (und dann)
- Ayshe gelingt es, der Lehrerin verständlich zu machen, ...
 - a) welche **Sprachhandlung** sie produziert (eine Nacherzählung) und
 - b) **was im Film geschieht** (Tom und Jerry schlagen sich als Polizisten mit Minen herum).
- Sprache ist für diese Nacherzählung wichtig, aber nicht allein zuständig: Sie ist eingebettet in ein ganzes **Ensemble von Ausdrucksmitteln**.

3. Grundlagen aus Forschung und Praxis

Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten bilden unterschiedliche Fähigkeitskomplexe, die parallel (**beide schon im Vorschulalter**) erworben werden. (Leseman & van Tuyl 2006)

Mündliche Textfähigkeiten werden im Rahmen von Alltagsgesprächen durch **Modelllernen von kompetenten Anderen** erworben. (Tomasello 1999, Gregory et al. 2006)

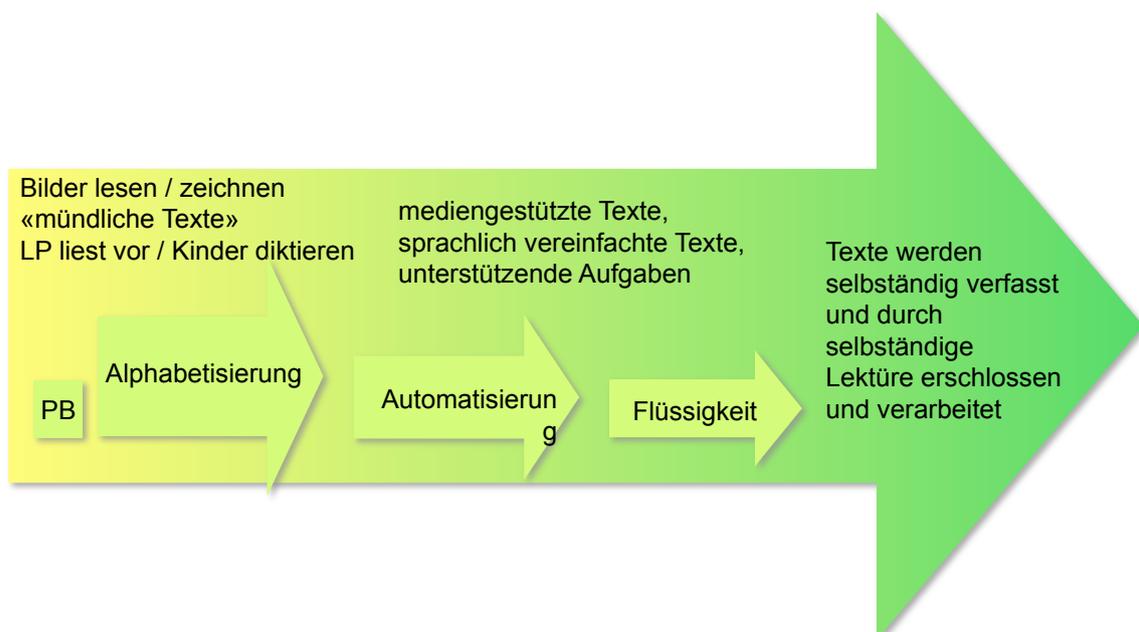
5- und 6-jährige Kinder haben schon viel Erfahrung mit **«mündlichen Texten» wie Berichten, Erzählungen, Erklärungen oder Argumentationen**. Entsprechend ausgebaut sind auch ihre Textfähigkeiten. (Isler 2014)

Die Bedingungen für den vorschulischen Erwerb dieser Fähigkeiten (familiäre Repertoires und Unterstützungsstile) sind **von Familie zu Familie sehr ungleich**. (Heath 1983, Heller 2012)

In deutschen KiTas sind «mündliche Texte» **nur selten zu beobachten** (für schweizer KiTas, den Kindergarten und die Unterstufe liegen noch keine Daten vor). (König 2007)

Im Kindergarten und auf der Unterstufe brauchen alle Kinder viel Gelegenheit und Unterstützung, um mit «mündlichen Texten» vertraut zu werden und mündliche Textfähigkeiten aufzubauen.

Ausrichtung der Lese- und Schreibförderung im Verlauf der Schulzeit



Repertoires von 5- und 6-jährigen Kindern

«mündliche Texte»

berichten	reale distante Welt sprachlich darstellen
erzählen	fiktive Welt sprachlich darstellen
erklären	Wissen sprachlich weitergeben
argumentieren	eigene Standpunkte vertreten
festhalten und erschliessen	Informationen visuell (symbolisch und schriftlich) kodieren
Sprache erkunden	Sprache, Medien und Schrift als Gegenstände behandeln

(Isler 2014)

4. «Mündliche Texte» – Beispiele aus dem Kindergartenalltag

4.1 Berichten

Sprachliche **Darstellung** von **realen Sachverhalten und Vorgängen**, die zeitlich und/oder räumlich **distant** (nicht in der Situation präsent) sind:

- vergangene Erlebnisse
- zukünftige Ereignisse
- innere Vorgänge und Zustände (Gedanken und Gefühle)

4.

Lehrerin	Levin
	Frau Kern! Ich bin in Neuburg gegaenge.
Ja, genau. Kommt sie jetzt zu dir nach Hause, diese Frau Stillhart?	Zu Frau Stillhart.
Was macht sie mit dir zuhause?	Ja. Einfach spielen.
Spielen?	
Ja, ich kenne Sie.	Kennst du sie?
Spielt dann dein Mami auch mit, wenn du mit Frau Stillhart spielst?	Vielleicht.
Ist die Frau Stillhart nett? Das ist gut.	Ja.

Levin initiiert einen Bericht, der von der Lehrerin variiert wird.

Auch Levin variiert den Bericht:
- Rollenwechsel
- Innensicht

Die Lehrerin nimmt Levins Variante auf.

4.

Lehrerin	Levin
Was hast du dann mit ihr gespielt? Weisst du das noch?	Mit den Haien.
Ah! Zum Glück!	Oh! Nein, nur Spielzeuge!
Hat sie dein Haus nicht gefunden?	Sie hat mich nicht gefunden. Nein. Dihei hat sie mich nicht geseh- Ich bin versteckt.
Ah, hast du dich versteckt?	(pickt)
Und dann hat sie dich gesucht?	Nein, sie ha- sie weiss nicht, wo ich versteckt bin.
Und dann bist du wieder herausgekommen?	Ja.
Ah, das find ich aber gut.	

Die Lehrerin nimmt den Bericht wieder auf.

Levin fñhrt den Bericht mit weiter.

Levin und die Lehrerin spinnen gemeinsam einen langen Gedankenfaden (mit 23 Zügen).



Lehrerin	Levin
<p>Ja, genau.</p> <p>Kommt sie jetzt zu dir nach Hause, diese Frau Stillhart?</p> <p>Ja?</p> <p>Was macht sie mit dir zuhause?</p> <p>Spielen?</p>	<p>Frau Kern! Ich bin in Neuburg gegangen.</p> <p>Zu Frau Stillhart.</p> <p>Ja.</p> <p>Einfach spielen.</p>
<p>Ja, ich kenne Sie.</p>	<p>Kennst du sie?</p>
<p>Spielt dann dein Mami auch mit, wenn du mit Frau Stillhart spielst?</p> <p>Ja?</p>	<p>°Vielleicht.°</p>
<p>Ist die Frau Stillhart nett?</p> <p>Das ist gut.</p>	<p>Ja.</p>

Levin spricht differenziertes Deutsch:

- Verbklammer
- Perfektform
- Präposition "zu"
- Verbstellung Frage



Lehrerin	Levin
<p>Was hast du dann mit ihr gespielt? Weisst du das noch?</p> <p>Oh!</p> <p>Ah! Zum Glück!</p>	<p>Mit den Haien.</p> <p>Nein, nur Spielzeuge!</p>
<p>Hat sie dein Haus nicht gefunden?</p> <p>Ah, hast du dich versteckt?</p> <p>Und dann hat sie dich gesucht?</p> <p>Und dann bist du wieder herausgekommen?</p> <p>Ah, das find ich aber gut.</p>	<p>Sie hat mich nicht gefunden.</p> <p>Nein. Dihei hat sie mich nicht gesehen. Ich bin versteckt.</p> <p>(nickt)</p> <p>Nein, sie ha- sie weiss nicht, wo ich versteckt bin.</p> <p>Ja.</p>

Levin spricht viel Deutsch (etwa gleich viel wie die Lehrerin)

Levin spricht differenziertes Deutsch:

- Verbklammer
- Partizipien
- Präposition "mit"
- Nebensatz



4.

Lehrerin	Levin
<p>Ja, genau.</p> <p>Komm sie jetzt zu dir nach Hause, diese Frau Stillhart?</p> <p>Ja?</p> <p>Was macht sie mit dir zuhause?</p> <p>Spielen?</p>	<p>Frau Kern! Ich bin in Neuburg gegangen.</p> <p>Zu Frau Stillhart.</p> <p>Ja.</p> <p>Einfach spielen.</p>
<p>Ja, ich kenne Sie.</p>	<p>Kennst du sie?</p>
<p>Spielt dann dein Mami auch mit, wenn du mit Frau Stillhart spielst?</p> <p>Ja?</p>	<p>°Vielleicht.°</p>
<p>Is die Frau Stillhart nett?</p> <p>Das ist gut.</p>	<p>Ja.</p>

Levin produziert einen Erlebnisbericht:
 - ich-Perspektive
 - Vergangenheit
 - Ortsangaben
 - Personenangaben



4.

Lehrerin	Levin
<p>Was hast du dann mit ihr gespielt?</p> <p>Weiss du das noch?</p> <p>Oh!</p> <p>Ah! Zum Glück!</p>	<p>Mit den Haien.</p> <p>Nein, nur Spielzeuge!</p>
<p>Hat sie dein Haus nicht gefunden?</p> <p>Ah, hast du dich versteckt?</p> <p>Und dann hat sie dich gesucht?</p> <p>Und dann bist du wieder herausgekommen?</p> <p>Ah, das find ich aber gut.</p>	<p>Sie hat mich nicht gefunden.</p> <p>Nein. Dabei hat sie mich nicht gesehen. Ich bin versteckt.</p> <p>(nickt)</p> <p>Nein, sie na- sie weiss nicht, wo ich versteckt bin.</p> <p>Ja.</p>

Die Lehrerin und Levin führen den Erlebnisbericht weiter:
 - Levins Perspektive
 - Vergangenheit
 - zeitliche Konjunktion

4.2 Erzählen

Sprachliche **Darstellung** von **fiktiven** Sachverhalten und Vorgängen (auch eingebettet in inszenierendes Spiel):

- erfundene Geschichten
- imaginierte Welt

4.

Lehrerin	Lizzy
<p>Ähm, Brina?</p> <p>En lange Hals. Genau.</p>	<p>Ähm de Giraffe seit: "De Allerwichtigste isch langi Hals."</p>
<p>(Die Lehrerin zeigt den Kindern die Doppelseite mit den Fantasetieren.)</p>	<p>(Die Kinder lachen. Lizzy streckt auf.)</p>
<p>Lizzy?</p> <p>Wieso? Wieso chasch du de Haas nöd streichle, wenn er en lange Hals hät?</p> <p>Alange, gäll?</p>	<p>Ich chönnti de dänn nöd min- min Haas streichle. Wänn er en lange Hals het, chan ich ihn nöd °d Ohre/chönne° streichle.</p> <p>Ich chan en scho streichle. Aber- aber wenn ich no chlii bin, chan ich ihn eifach nöd so im Chopf streichle und sini Haare- also ich meine ähm Ohre afasse.</p>

4.



Lehrerin	Lizzy
<p>Ähm, Brina?</p> <p>En lange Hals. Genau.</p>	<p>Ähm de Giraffe sei "De Allerwichtigste"</p>
<p>(Die Lehrerin zeigt den Kindern die Doppelseite mit den Fantasietieren.)</p>	<p>(Die Kinder lachen. Lizzy streckt auf.)</p>
<p>Lizzy?</p> <p>Wieso?</p> <p>Wieso chasch du de Haas nöd streichle, wenn er en lange Hals hät?</p>	<p>Ich chönnti de dänn nöd min- min Haas streichle.</p> <p>Wänn er en lange Hals het, chan ich ihn nöd "d Ohre/chönne" streichle.</p> <p>Ich chan en scho streichle.</p> <p>Aber- aber wenn ich no chlii bin, chan ich ihn einfach nöd so im Chopf streichle</p> <p>und sini Haare- also ich meine ähm Ohre afasse.</p>

Lizzy spricht viel und differenziert:

- hoher Sprechanteil
- Konjunktionen
- Modalverben
- Nebensätze

Lizzy produziert eine Erzählung (von einer imaginierten Welt):

- ich-Perspektive
- Personenangabe
- Konjunktiv
- Konjunktionen "wenn", "dann"

4.3 Erklären

Ein Wissensunterschied zwischen den Beteiligten ausgleichen:

- Wissen an andere weitergeben
- sich nach dem Wissen anderer erkundigen



4.4 Argumentieren

Einen eigenen Standpunkt beziehen und begründen:

- Vorlieben und Abneigungen
- Ansprüche und Zuständigkeiten
- Absichten, Pläne
- ...

4.

Konsequenzen für die Förderung mündlicher Textfähigkeiten

- «Mündliche Texte» **in den Alltag integrieren**.
- **Initiativen der Kinder** erkennen, aufgreifen unterstützen und würdigen.
- **Modelllernen** ermöglichen (NovizInnen lernen am Modell der ExpertInnen):
 - in gut durchmischten Gruppen unter den Kindern
 - in Gruppen mit wenigen erfahrenen Kindern auch vom Modell der Lehrperson
- Den Kindern zugestehen, allmählich mit diesen «mündlichen Texten» **vertraut zu werden** und sie ...
 - ... zunächst v.a. rezeptiv und adaptiv, ...
 - ... später zunehmend produktiv und initiativ zu beteiligen.
- Erfahrene Kinder mit zunehmend **anspruchsvollen Rollen** herausfordern.



Vortrag, Teil II: Förderung mündlicher Textfähigkeiten

5 Unterstützung der Kinder bei der Produktion «mündlicher Texte»

6 Situationen zur Förderung mündlicher Textfähigkeiten

7 Ausblick auf den Workshop und das Entwicklungsangebot

5. Unterstützung der Kinder bei der Produktion «mündlicher Texte»

Beim Ankommen vom Schulweg berichten

Lehrerin	Nora
Tüend er amel chli pläuderle?	
Was schwätzed ihr amel so?	Ja.
Was gseht mer dänn jetzt so im Moment?	Ja was mer uf em Wäg mängmal gseht.
Jetzt gseht mer jo <u>anderi Sache weder im Winter.</u>	
Ihr händ <u>richtigi Änte</u> gseh?	Mir händ det Änte gseh, wo Brot det ane gläge sind, wo si gässe händ.
<u>Oder nume s Brot?</u>	(nickt) Änte gseh.
Richtigi Änte?	(nickt)
Wo brot gässe händ?	(nickt)
(macht grosse Augen)	

Die Lehrerin und Nora produzieren einen Erlebnisbericht.

Die Lehrerin gibt Impulse zur Weiterentwicklung des Themas.

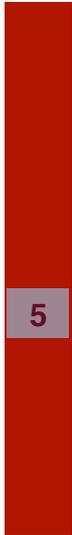
Durch Nachfragen und ein Angebot an Antwortoptionen leitet die Lehrerin Nora dazu an, das Erlebte differenziert zu rekonstruieren.

Lehrerin	Nora
Hä? Wo sind dänn die gsii?	
<u>Bim Bach</u> une?	Det- <u>am- am See- det am Fluss.</u>
Bim Bach une. Ah! Hä!	Ja.
Wievil Äntli sind das gsii? Weisch es no?	Zwei.
Was händs für e Farb gha?	Grünen und schwarz.
Grünen und schwarz? Sinds dänn scho gross gsii, oder no chlii und jung?	Gross.
Grossi? Heieiei! Schön, das isch e schöni Gschicht. Es isch e bsundrigi. Das han ich jetzt no nie uf em Chindsgiwäg Änte gseh. Das würd ich au gärn emal gseh. Hä?	Mhm.

Die Lehrerin unterstützt Nora beim Suchen nach den passenden sprachlichen Mitteln.

Die Lehrerin gibt Impulse zur Weiterentwicklung des Themas.

Die Lehrerin bringt ihr Erstaunen über das besondere Erlebnis zum Ausdruck.



Lehrerin	Nora
<p>Wänn du's wider mal gsesch, seisch mer's dänn?</p> <p>Vilicht chsch mer's dänn ja erchläre, wo die sind, dänn chan ich au mal det dure laufe.</p>	<p>(nickt)</p> <p>Die Lehrerin gibt Nora einen Impuls zur Übernahme einer anspruchsvollen Rolle: erklären, wo genau sich der Ort befindet.</p>
<p>Wo sind's dänn genau, wänn du jetzt hei laufsch?</p> <p>Wänn du jetzt da durab laufsch. Jetzt laufed mer de Wäg retour.</p>	<p>Det laufed mer eimal dure wänn mer is Schwümmhalle- bad gänd</p> <p>Nora reagiert mit differenzierten Formulierungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konjunktion „wenn“ - Nebensätze
<p>Aso wänn ich jetzt da- Isch es da hine? Wänn ich durab lauf? I der Nächi vo der Sandrine, isch es dete?</p> <p>Wänn ich da 's Bord durab lauf?</p>	<p>Und nachhär de- hats det e Strass. Wänn d' drüber gasch, isch en Bach, nachhär gsesch du die Änte döte.</p> <p>In Ko-Konstruktion stimmen Nora und die Lehrerin ihre inneren Bilder aufeinander ab.</p>
	<p>(schüttelt den Kopf)</p> <p>...</p> <p>(schüttelt den Kopf)</p>

In der DaZ-Fördergruppe ein Ferienerlebnis berichten



Lehrerin	Antonia
Du hast keinen Schneemann gebaut? "Nein."	Ich scho, i d
"Bist du auch in den Bergen gewesen?"	Nei, aber i de Portugal hat's gschneiet.
"Ah, sicher?"	Ja.
Das hab ich im Fernsehen gesehen. In Portugal (nickt) hat es geschneit! Gell, sonst schneit es nie (schüttelt den Kopf) in Portugal.	Sonst schneit es nie (schüttelt den Kopf). (nickt)
Hat es viel Schnee gehabt in Portugal?	(bückt sich und zeigt mit der Hand) Da isch de Bode gsi. Nachhär so (zeigt Schneehöhe an).
Wieviel etwa? (zeigt verschiedene Schneehöhen an) Zeig mal!	Ja.
Sovieel?	

Die Lehrerin gibt einen Impuls der die Sprach-handlung „Berichten“ auslöst.

Antonia verwendet das Perfekt – die für Berichte typische Zeitform.

Antonia übernimmt ein sprachliches Angebot der Lehrerin.

Lehrerin	Antonia
Und dann hast du einen Schneemann gebaut?	Ja, mit mis Brüeder und mit mis andere Brüeder.
Und wie hast du das gemacht? Kannst du das mal erzählen?	(steht auf) Zuerst zwei Kugeln
Ja.	Nachhär ... ä Chappe.
Mhm.	Wo ganz-
Einen Hut? Hast du einen Hut genommen?	Ja. Wo ganz alt isch
Mhm.	Und nachhär han ich Keirotte gnoh.
Mhm (nickt).	Und nahhär han ich da i de Nase anetue. Han ich Stei gfunde.
Mhm.	
Mhm (nickt).	

Antonia setzt Formulierungen ein, die sie aus einem Vers (Schneemannvers) kennt.

Antonia verwendet das Perfekt. Sie bildet korrekte Sätze mit Inversion u. Endstellung des Partizips 2.

Lehrerin	Antonia
	Nachhär han ich da (zeigt auf ihr Auge) anetue.
Mhm (nickt).	Und nachhär han ich ... no meh Stei gfunde, und nachhär han ich e so ... (zeigt auf ihren Mund) mir S
Mhm (nickt).	Und nachhär han ich ein So äh, wie säged mir das?
(macht eine Stapfgeste) (macht eine Wischgeste) Zum Putzen? Besen?	Ja.
Mhm.	...

Antonia bildet zahlreiche Sätze im Perfekt.

Antonia fragt nach einem Wort, das ihr auf Deutsch nicht einfällt. Die Lehrerin bietet ihr sprachliche Mittel an.

Möglichkeiten zur Unterstützung «mündlicher Texte»:

- Impulse geben, die eine **bestimmte Sprachhandlung auslösen**
- Impulse zur **Weiterentwicklung** eines Themas und zur Übernahme **anspruchsvoller Rollen** geben
- **sprachliche Mittel** (Wörter und Formulierungen) anbieten
- **Antwortoption** anbieten und somit **modellhaft zeigen**, wie ein Gedanke versprachlicht werden kann
- in **Ko-Konstruktion** innere Bilder aufeinander abstimmen
- **Zuhöraktivitäten**, die Interesse ausdrücken:
 - signalisieren, dass verstanden bzw. nicht verstanden wurde
 - Einverständnis, Staunen, Zweifel usw. signalisieren
 - nachfragen bzw. abwarten und Zeit zum Formulieren geben
- **sprachliche Mittel** erarbeiten und memorieren, damit sie in Gesprächen abrufbar sind
→ Formulierungsschatz bzw. Schreibwortschatz
- Redemittel anbieten, damit nach **fehlenden Begriffen** gefragt werden kann: «Wie sagt man das auf Deutsch?»

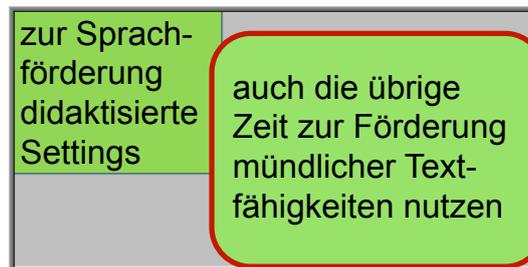
} didaktisierte
d.h. geplante
Settings

6. Situationen zur Förderung mündlicher Textfähigkeiten

Förderung von mündlichen Textfähigkeiten

- **didaktisiert:**
in besonderen Zeitgefäßen für Sprachförderung (didaktisierte Settings)
und
- **spontan:**
«aus dem Moment heraus»: in alltäglichen Situationen / in allen Fächern

Beispiel zur Sprachlernzeit im Kindergarten während einer Woche:



6

	mit der ganzen Klasse	mit einer Kindergruppe	mit einem einzelnen Kind
geplant, didaktisiert			
spontan			

6

7. Ausblick auf das Entwicklungsangebot und den Workshop

QUIMS-Massnahmen – Fokus B: **Frühe Sprachbildung entwickeln FSE**

Entwicklungsangebot zur Situiereten Sprachförderung 3- bis 6-jähriger Kinder

Erstes Projektjahr

- zwei Lehrpersonen der Kindergartenstufe einer Schule
 - fünf MultiplikatorInnen-Treffen (drei Halbtage und zwei ganze Tage)
- videobasiertes Coaching mit den zwei Lehrpersonen
- ein von den beiden Lehrpersonen durchgeführtes kollegiales Coaching mit einer weiteren Lehrpersonen der Kindergartenstufe der Schule

Zweites Projektjahr

- kollegiale Coachings durch die Multiplikatorinnen oder Multiplikatoren
- anschliessend zwei Treffen im Stufenteam
 - Ansatz der Situiereten Sprachförderung vorstellen
 - Beispiele aus der eigenen Praxis besprechen
- zur Vernetzung: Spielgruppen oder KiTas aus der Umgebung zur Teilnahme einladen

7

Literatur

Isler, D. (2012). Situierete Sprachförderung in Alltagsgesprächen. *4bis8* 8/2012, S. 38–39.

Isler, D. & Künzli, S. (2010). Förderung von früher Literalität im Kindergarten. *leseforum.ch* 1/2010. Zugänglich auf www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff "Künzli")

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

Merklinger, D. (2010). Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. *leseforum.ch* 2/2010. Zugänglich auf www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff "Merklinger")

Neugebauer, C. & Isler, D. (2013). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situiereten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4-2013, S. 485–490.

Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lenging, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor-)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider.



Besten Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

claudia.neugebauer@phzh.ch
dieter.isler@fhnw.ch