

# Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung

*Nadine Wieduwilt, Axinja Hachfeld, Yvonne Anders*

## **Zusammenfassung**

Die Studie untersucht die Sensitivität frühpädagogischer Fachkräfte für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die sprachbezogene Gestaltung pädagogischer Räume als Aspekte ihres fachdidaktischen Wissens im Bildungsbereich Sprache. Im Rahmen eines zunächst qualitativ-explorativ angelegten Studiendesigns wurden 231 Sprachexpertinnen aus dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ dazu befragt, welche Situationen des Kita-Alltags sie als relevant erachten, um die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen und was sie unter einer sprachförderlichen Raumgestaltung verstehen. Die Daten wurden im Frühjahr/Sommer 2015 über offene Fragen in einer Onlinebefragung erhoben, inhaltsanalytisch ausgewertet und im weiteren Analyseverlauf in quantifizierbare Daten überführt. Weiterhin wurde untersucht, ob unterschiedliche frühpädagogische Ausbildungsgänge (fachschulisch vs. hochschulisch) mit Unterschieden in Komponenten des fachdidaktischen Wissens einhergehen. Mit Blick auf die Wahrnehmung bildungsrelevanter Alltagssituationen zeigen die Ergebnisse, dass die Mehrheit der Sprachexpertinnen eine Vielzahl unterschiedlicher Situationen als sprachliche Bildungsmöglichkeiten erkannt hat, wobei auch ersichtlich wurde, dass das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung von einigen Sprachexpertinnen als eher zufällige und beiläufige Interaktion verinnerlicht wurde. Die Ergebnisse zur Frage der sprachbezogenen Raumgestaltung deuten auf einen Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer intentionalen Nutzung pädagogischer Räume für die Sprach- und Literacy-Förderung von Kindern hin. Fachschulisch und hochschulisch ausgebildete Sprachexpertinnen unterschieden sich in ihrem Antwortverhalten insgesamt in nur wenigen Aspekten.

*Schlagwörter:* frühkindliche Bildung, professionelle Kompetenzen, fachdidaktisches Wissen, sprachliche Bildung, Raumgestaltung

*Sensitivity for the educational potential of daily routines and the role of physical environments in early language education*

## **Abstract**

This study investigates the sensitivity of preschool teachers for the educational potential of daily routines and the realization of language-enriched physical environments as aspects of their pedagogical content knowledge in the area of language and literacy education. Using a qualitative and explorative design first, 231 language experts from the German initiative „Core daycare centres for language and education“ were asked about daily routines they consider as relevant in supporting children’s language development and the design of language- and literacy-enriched rooms. Data collection took place in spring/summer 2015 using an online survey with open-ended questions. For the analyses, a content analysis was conducted and in the following analytical process data was transferred into quantified data. Furthermore, we examined if different educational trainings of the staff (vocational training vs. university degree) predict

differences in aspects of their pedagogical content knowledge. Regarding the perception of the educational potential of daily routines, the results show that the majority of the language experts stated a variety of different routines as relevant for language education. At the same time, some language experts thought of the concept of language education integrated into daily routines as rather incidental interactions. Regarding the design of language-enriched rooms, the results point out that the intentional use of pedagogical rooms for children's language and literacy promotion is expandable. The responses of language experts with different educational backgrounds only differed in a few aspects.

*Keywords:* early childhood education, professional competencies, pedagogical content knowledge, language education, interior design

## 1 Einleitung

Sprachliche Kompetenzen sind entscheidend für den Bildungserfolg, die berufliche Sozialisation und die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt (Baumert u.a. 2001; Sammons u.a. 2009). Unstrittig ist, dass die Förderung der Sprachentwicklung daher möglichst früh, d.h. bestenfalls vor dem dritten Lebensjahr, beginnen sollte. In deutschen frühpädagogischen Einrichtungen ist traditionell eine kind- und situationsorientierte Pädagogik leitend (Anders 2015). Entsprechend des Situationsansatzes, der die deutsche Elementarpädagogik als grundlegender pädagogischer Ansatz seit den 1970er Jahren beeinflusst hat und bis heute nachhaltig prägt, findet kindliches Lernen in sozialen Situationen statt (Zimmer 2007). Dabei stellen die alltäglichen Erfahrungen der Kinder und ihre Interessen die Grundlage allen pädagogischen Handelns dar. Vor diesem Hintergrund erscheint das Konzept der frühen alltagsintegrierten sprachlichen Bildung als gut vermittelbar. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder in der Kindertageseinrichtung und soll systematisch in den gesamten pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung eingebettet werden (Jampert u.a. 2011) und somit ebenfalls situations- und bedürfnisorientiert ausgerichtet sein. Im Fokus stehen die sprachliche Begleitung von Handlungen, die Nutzung von Alltagssituationen als Gesprächsanlass sowie das Dialogverhalten der pädagogischen Fachkräfte. Dabei wird das Ziel verfolgt, den Spracherwerb hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachkomponenten (z.B. Wortschatz, Grammatik, sprachliches Handeln) zu fördern sowie grundlegende Erfahrungen mit Buchstaben und Schrift im Sinne einer frühen Literacy-Förderung zu ermöglichen (Nickel 2014). Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung grenzt sich explizit von additiven Sprachförderprogrammen ab, die Kinder mit spezifischen Bedarfen in Kleingruppen zusammenbringen und kompensatorische Ziele verfolgen, sowie von Maßnahmen der Sprachtherapie, die nach Vorliegen eines klinischen Befundes eingeleitet werden (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung 2012). Verschiedene Studien haben additiven Sprachförderprogrammen bislang eine geringe Wirksamkeit bescheinigt (Gasteiger-Klicpera/ Knapp/Kucharz 2010; Kammermeyer/Roux/Stuck 2011).

Eine kind- und situationsorientierte Pädagogik bringt besondere Anforderungen für frühpädagogische Fachkräfte mit sich, denn diese müssen die Interessen der Kinder spontan im Kita-Alltag aufgreifen, um sprachförderliche Lerngelegenheiten zu schaffen. Dabei wird dem kindlichen Spiel (z.B. Fantasie- oder Rollenspiel) eine besonders wichtige Rolle für frühe Bildungsprozesse zugesprochen, denn Kinder lernen beim Spielen (Siraj-Blatchford 2010). Entsprechend eines konstruktivistischen Ansatzes wird das Kind als aktiv Lernender wahrgenommen und der Aspekt der Selbstbildung wird betont, jedoch wird

auch die Notwendigkeit von Instruktion durch die pädagogische Fachkraft hervorgehoben (König 2006). In diesem Zusammenhang gilt es als pädagogisch wertvoll, wenn pädagogische Fachkräfte intentional im pädagogischen Alltag vorgehen und sich auch an Spielsituationen der Kinder beteiligen und diese bereichern (Epstein 2014). Qualitativ hochwertige Interaktionen werden dabei als didaktisches Grundprinzip verstanden. Daneben wird die Bedeutung der Gestaltung pädagogischer Räume als weiteres instruktives Moment betont: Pädagogisch gestaltete Räume bieten Kindern, die als eigenständige Akteure ihren Themen und Interessen nachgehen, einen Anregungsgehalt. Fachkräfte benötigen in diesem Zusammenhang Handlungsstrategien, um bedeutsame Materialien so aufzubereiten, dass sie Interesse bei den Kindern hervorrufen, nach Möglichkeit bezogen auf einen potentiell nächsten Sprachentwicklungsschritt. Hinzu kommt, dass die Nutzung bedeutsamer Materialien für die sprachliche Bildungsarbeit im Kita-Alltag und die Umsetzung qualitativ hochwertiger Interaktionen von den Fachkräften spontan erfolgen. Während strukturierte Sprachförderprogramme durch die Definition von Zielen und Strategien Orientierung und Sicherheit in Bezug auf die Umsetzung der Sprachförderung geben, führt der Handlungsspielraum bei einer in die alltägliche Praxis integrierten sprachlichen Bildungsarbeit zu deutlich mehr Unsicherheit (Anders 2015; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Das spontane Aufgreifen von Bildungsmöglichkeiten setzt demnach spezifische Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte voraus, allen voran die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die Gestaltung sprachförderlicher Räume. Beide Kompetenzfacetten werden im Folgenden beschrieben.

### 1.1 Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und Gestaltung sprachförderlicher Räume

Das sensible Wahrnehmen und flexible Aufgreifen von sich bietenden Bildungsmöglichkeiten ist eine Voraussetzung für die adaptive Umsetzung einer sprachlichen Bildungsarbeit, welche die Potentiale alltäglicher Situationen nutzt. Studien im Bereich der mathematischen Bildung stellten bereits die Bedeutung der Sensitivität für mathematikbezogene Bildungspotentiale im Alltag für die Gestaltung von mathematischen Lernprozessen heraus (Anders/Roszbach 2015; Dunekacke/Jenßen/Blömeke 2015; McCray 2008) und diskutierten verschiedene Einflussfaktoren auf diese Komponente des fachdidaktischen Wissens von frühpädagogischen Fachkräften (Anders/Roszbach 2015; Oppermann/Anders/Hachfeld 2016).

Grundlage einer Beschäftigung mit räumlich-materiellen Gegebenheiten im Rahmen der sprachlichen Bildungsarbeit bildet das Wissen darüber, dass frühkindliche Bildungsprozesse besondere Charakteristika aufweisen, die sich unter anderem in der selbsttätigen Aneignung der Welt mittels der Sinne begründen (Liegle 2002). Im Sinne einer extensionalen Erziehung (Trembl 2000) wird über die absichtsvolle Gestaltung der Umwelt indirekt Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung genommen. So gesehen stellt die Gestaltung des Raumes ein didaktisches Prinzip der frühpädagogischen Arbeit dar, welches explorierendes Verhalten und kindliche Lernprozesse unterstützen soll (Grell 2010). Diese Annahme wurde auch in internationalen Arbeiten im Rahmen einer kindorientierten Pädagogik herausgearbeitet (Siraj-Blatchford u.a. 2002). Unterschiedliche klassische bzw. reformpädagogische Ansätze (z.B. Fröbel und Montessori) stellen das Prinzip des Raumes als zusätzlichen Erzieher heraus (Knauf/Düx/Schlüter 2015). Im Rahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells wird die Raumgestaltung auch als ein Aspekt der