

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

ABSTRACT

Der vorliegende Fachtext beschreibt das gemeinsame Planen und Erinnern von pädagogischen Fachkräften und Vorschulkindern als Methoden zur Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Kinder. Die Methoden „Planen“ und „Erinnern“ entstammen dem amerikanischen HighScope-Ansatz. Dieser frühpädagogische Bildungsansatz stellt das aktive Lernen der Kinder und intensive ErzieherIn-Kind-Interaktionen in den Mittelpunkt. Im Fachtext werden primär die Planungs- und Erinnerungsfähigkeit von Vorschulkindern und das Planen und Erinnern als besondere Form der ErzieherIn-Kind-Interaktion in den Blick genommen. Daraus leitet sich die Frage ab, in welcher Weise Planen und Erinnern die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern beeinflussen können.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. HighScope – ein frühpädagogischer Ansatz
 - 2.1 Entstehung des HighScope-Ansatzes
 - 2.2 Das pädagogische Konzept des HighScope-Ansatzes
3. Die Entwicklung der Planungs- und Erinnerungsfähigkeit im Vorschulalter
 - 3.1 Die Planungsfähigkeit
 - 3.2 Die Erinnerungsfähigkeit
4. Förderung kindlicher Fähigkeiten durch Planen und Erinnern
5. Schlussbemerkung
6. Fragen und weiterführende Informationen
 - 6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
 - 6.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
 - 6.3 Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Verena Frech ist Diplom-Pädagogin mit den Schwerpunkten Pädagogik der frühen Kindheit und Sprachsonderpädagogik. Sie arbeitete seit 2011 als pädagogische Fachkraft, als Fachberaterin für Kinderbetreuung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie als Leiterin einer Kinderkrippe. Freiberuflich befasst sie sich insbesondere mit der Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern von Verena Frech

1. Einleitung

Planen und Erinnern im Alltag

Jeden Tag durchlaufen Kinder und Erwachsene unzählige gedankliche Prozesse, die oftmals auch sprachlich begleitet werden. Zu ihnen gehören das Planen und Erinnern. Die Fähigkeit, planen und erinnern zu können, ist grundlegend für unseren Alltag. Wenn wir uns Ziele setzen, überlegen, wie wir diese erreichen können und wenn wir mögliche Handlungsschritte auf Schwachstellen prüfen, dann planen wir. Zeitgleich greifen wir auf Erfahrungen zurück, reflektieren unser Tun und ziehen Schlüsse aus unseren Handlungen. Wenn Kinder planen oder erinnern, vollbringen sie ebenfalls hohe kognitive Leistungen. Je mehr dieser Tatsache in der Bildung und Erziehung Rechnung getragen wird, desto mehr Möglichkeiten bieten sich auch den pädagogischen Fachkräften in der Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern.

Eine aktive Förderung der kindlichen Entwicklung setzt voraus, dass Menschen sich gegenseitig beeinflussen können und sich die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern positiv auswirken kann. Wir wissen heute, dass die ErzieherIn-Kind-Interaktion als einer von vielen qualitätsbestimmenden Faktoren in Kindertagesstätten den größten Einfluss auf die Bildung und Entwicklung von Kindern hat (vgl. Tietze et al. 1998; Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford 2007).

Entwicklung von Sprache und Kognition

Zudem hängt die aktive Förderung davon ab, inwiefern die kognitive und sprachliche Entwicklung miteinander verbunden sind. Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich Kognition und Sprache zwar zunächst unabhängig voneinander entwickeln, sich aber dann durch die Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt immer stärker beeinflussen. Heute wird das Denken als Zusammenspiel linguistischer und nichtlinguistischer Prozesse verstanden. Sprache spielt also bei sehr vielen Denkvorgängen eine Rolle. Sie verrät, wie wir unsere Welt begreifen, Wissen erzeugen und unsere Realität konstruieren. Sprache formt unsere Denkweise – und umgekehrt (vgl. Boroditsky 2012). Dennoch wirkt sich die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten nicht zwangsläufig auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten aus. Ebenso wenig determiniert die kognitive Entwicklung grundsätzlich die Sprache. Denken und Sprechen sind zwar ähnlich einem „Reißverschlussprinzip“ (vgl. Albers 2009, 27) eng miteinander verzahnt, ihre wechselseitige Beeinflussung hat aber Grenzen. So ist der Spracherwerb auch bei eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten möglich und Sprachstörungen wirken sich nur selten auf die geistigen Fähigkeiten eines Kindes aus (vgl. Oerter & Montada 2008).

Dieser Text greift den Forschungsstand zur ErzieherIn-Kind-Interaktion und der Beziehung von Denken und Sprache auf und setzt sie in Bezug zum HighScope-Ansatz, bei dem das Planen und Erinnern als Fördermethoden fest im Tagesablauf verankert sind.

2. HighScope – ein frühpädagogischer Ansatz

Konzept mit Weitblick und
Wirkungsbreite

Mit dem HighScope-Ansatz entwickelten amerikanische Forscher in den 1960er Jahren eine neue Herangehensweise in der Bildung und Erziehung – beziehungsweise im Lehren und Lernen – in der frühen Kindheit. Der Name ‚HighScope‘ steht für ihr hohes Bestreben („high“), ein Vorschulprogramm zu erarbeiten, mit dem der Weitblick und die Wirkungsbreite erreicht werden können, die wichtig sind, um für alle Kinder einen Rahmen („scope“) zu bilden, innerhalb dessen sie ihren Stärken entsprechend aufwachsen können (vgl. Schweinhart 2002).

Mithilfe des Prinzips des „active participatory learning“ (vgl. www.highscope.org, o. V. 2016) sollen Vorschulkinder auf vielfältige Weise gefördert werden: in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung, ihrer Unabhängigkeit, Neugier, Entscheidungs- und Kooperationsfähigkeit sowie in ihrer Beharrlichkeit, Kreativität und Problemlösefähigkeit. Der HighScope-Ansatz versteht diese Eigenschaften als essenziell für ein gelingendes Leben als Erwachsener.

Seit 1970 vermittelt die HighScope Educational Research Foundation, ein gemeinnütziger Verein, das HighScope-Curriculum und unterstützt damit ein gesundes Heranwachsen von sozial benachteiligten Kindern weltweit (vgl. www.highscope.org, o. V. 2016).

2.1 Entstehung des HighScope-Ansatzes

Aus einer Kurzzeitstudie
entsteht ein
Langzeitprojekt

Der HighScope-Vorschulansatz hat seinen Ursprung in einem empirischen Forschungsprojekt, das 1962 an den Start ging und bis heute fortgeführt wird. Dieses Forschungsprojekt, die HighScope Perry Preschool-Studie, hatte zunächst das Ziel, den Einfluss vorschulischer Erziehung auf den Bildungserfolg von Kindern zu untersuchen. Hinzu kam das Bestreben, Kinder besser auf die Schule vorzubereiten und einen pädagogischen Ansatz zu entwickeln, der den negativen Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern entgegenwirken sollte. Die HighScope Perry Preschool-Studie gilt als ein Meilenstein in der Erforschung qualitativ hochwertiger Vorschulerziehung, da sie auf vorbildliche Weise deren hohe Bedeutung für die kindliche Entwicklung belegte (vgl. Schweinhart 2002).

Als Studienteilnehmer wurden 123 Kinder aus sozial schwachen Familien ausgewählt, die alle drei bis vier Jahre alt und afroamerikanischer Herkunft waren. Sie wiesen aufgrund ihres niedrigen sozioökonomischen Status und geringer IQ-Werte ein erhöhtes Risiko für schlechte schulische Leistungen auf. Die Kinder waren nach dem Zufallsprinzip in zwei Gruppen eingeteilt. Eine Hälfte der Kinder besuchte zwei Jahre lang für zweieinhalb Stunden täglich einen Kindergar-

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

HighScope ermöglicht Erfolge weit über die schulischen Leistungen hinaus

ten, der mit dem HighScope-Curriculum arbeitete. Der Kontrollgruppe wurde kein spezifisches Vorschulprogramm zuteil. Während der Projektphase unterstützten die pädagogischen Fachkräfte die Eltern der Experimentalgruppe zudem in besonderem Maße, zum Beispiel durch monatliche Treffen und Hausbesuche. Die Entwicklungsverläufe aller Kinder wurden bis zu ihrem vierzigsten Lebensjahr dokumentiert. Die Untersuchungsergebnisse zeigten bei der HighScope-Gruppe positive Effekte weit über die schulischen Leistungen hinaus: Die Studie lies darauf schließen, dass sich das HighScope-Vorschulprogramm sowohl auf die Bildung, den ökonomischen Erfolg und die soziale Verantwortung als auch auf familiäre Beziehungen und die Gesundheit der StudienteilnehmerInnen auswirkte (vgl. Schweinhart 1985, 2005).

Die bedeutendsten Ergebnisse der HighScope-Studie auf einen Blick:

- *Höhere Werte in Intelligenz- und Sprachtests*
 - *Weniger Verhaltensauffälligkeiten*
 - *Selteneres Schulversagen*
 - *Höhere Schulabschlüsse (insbesondere bei Mädchen)*
 - *Mehr Erwerbstätige*
 - *Seltener staatliche Unterstützung*
 - *Höhere Durchschnittseinkommen*
 - *Geringere Rate an Straffälligkeiten*
 - *Stabilere Beziehungen*
 - *Seltenerer Drogenkonsum*
 - *Weniger jugendliche Mütter*
- (vgl. Schweinhart et al. 1985, 1997, 2005)

Die Forscher führten die guten Studienergebnisse vorrangig auf zwei Faktoren zurück: die intensive Förderung sprachlicher Fähigkeiten und eine liebevolle, aufmerksame Betreuung durch gut ausgebildete Fachkräfte. Sprache ist ein entscheidender Einflussfaktor kognitiver Entwicklung und fungiert als Indikator für die Intelligenzentwicklung. Man geht davon aus, dass sie dadurch auch die Beziehung zwischen Intelligenz und Rechtsempfinden stark prägt. Die ErzieherInnen trugen dieser Tatsache Rechnung, indem sie die sprachliche und kognitive, aber auch die soziale Entwicklung der Kinder gezielt förderten und die Eltern stärker in die Bildungsprozesse ihrer Kinder einbezogen. Die intensive pädagogische Unterstützung vermittelte den Eltern ein besseres Gefühl für die Bedürfnisse ihrer Kinder und half, den Grundstein für einen erfolgreichen Schulstart zu legen. Darauf aufbauend entwickelten die Kinder in vielen Fällen eine höhere Lernmotivation, die wiederum mit höheren Schulabschlüssen und Einkommen korrelierte (vgl. Schweinhart, Barnes & Weikart 1993).

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern
 von Verena Frech

2.2 Das pädagogische Konzept des HighScope-Ansatzes

**Die fünf Basis-
 komponenten**

Der folgende Überblick soll veranschaulichen, wodurch der HighScope-Ansatz so erfolgreich wurde und in welche Zusammenhänge das Planen und Erinnern bei HighScope eingebettet ist. Das pädagogische Konzept zielt auf eine früh-kindliche Förderung ab, mit der für jedes Kind, unabhängig von dessen familiären und persönlichen Ressourcen, beste Bedingungen für den Schulstart geschaffen werden sollen. Es beinhaltet ein Curriculum, das von fünf Basiskomponenten umrahmt und gestützt wird. Im „Wheel of Learning“, dem Lernrad, sind diese Komponenten dargestellt: das aktive Lernen, die ErzieherIn-Kind-Interaktion, die Lernumgebung, die tägliche Routine und die Einschätzung.



Bild 1: (Wheel of Learning, HighScope ERF, 2010, übersetzt)

Curriculum

Der Begriff des Curriculums ist etwas irreführend, da der HighScope-Ansatz zwar der anglo-amerikanischen Tradition schulnaher Bildungskonzepte folgt, aber bewusst eine direktive SchülerIn-LehrerIn-Beziehung vermeidet. Die pädagogischen Fachkräfte vermitteln keinen bestimmten Lernstoff und sollen Begriffe oder Fertigkeiten nicht direkt lehren. Stattdessen hören sie genau zu, was Kinder planen und arbeiten dann aktiv mit ihnen, um den Grad der Herausforderung

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Schritt für Schritt zu erhöhen (vgl. Weikart & Schweinhart 1987). Bei HighScope sind Lernbereiche wie Sprache und Literacy, Zahl, Raum, Beziehung, Bewegung und Musik festgelegt. Zu ihnen wurden insgesamt 58 Schlüsselerfahrungen definiert. Diese sollen die Kinder in ihrer sozial-emotionalen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung unterstützen. Ferner werden die motorischen und kreativen Fähigkeiten der Kinder gefördert. Dennoch ist im HighScope-Ansatz ein besonderer Blick für schulnahe Kompetenzen zu erkennen. Diese umfassen schriftsprachliches und mathematisches Vorwissen, welches eine gute Vorbereitung der Kinder auf schulische Anforderungen bietet und ihnen damit den Schulanfang erleichtern soll (vgl. Shouse 2000; Kammermeyer 2006).

Aktives Lernen

HighScope versteht aktives Lernen als komplexen, interaktiven Prozess

Im Zentrum des Ansatzes steht das aktive Lernen. Also das „Lernen, bei dem das Kind neue Erkenntnisse gewinnt, indem es Gegenstände handhabt und mit Personen, Ideen und Ereignissen konfrontiert wird.“ (Shouse 2000, in Fthenakis & Textor 2000, 157). Der HighScope-Ansatz geht davon aus, dass Lernen aus dem Inneren des Kindes heraus erfolgt und durch dessen Interessen und Bedürfnisse geleitet wird (vgl. Epstein 2010). Kinder lernen am besten durch eigene Erfahrungen („vom Greifen zum Begreifen“), durch Fragen, Nachforschungen und das Lösen von Problemen. Sie konstruieren ihr Weltverständnis selbst, brauchen dazu jedoch entwicklungsgemäße Lernangebote und pädagogische Fachkräfte, die sie individuell unterstützen und die bewusste Auseinandersetzung mit der Umwelt fördern. Kinder müssen die Möglichkeit haben, Aktivitäten selbst zu initiieren, Beobachtungen zu machen, zu reflektieren und über Wahrnehmungen, Pläne und Handlungen zu sprechen.

Der Gedanke des aktiven Lernens ist nicht neu. Unter anderem Maria Montessori und Jean Piaget betrachteten es als zentrales Element der Vorschulerziehung. Jean Piaget stellte heraus, dass Wissen nicht aus dem Kind alleine entstehe, sondern in den Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Aufbauend auf dieser Theorie wird aktives Lernen bei HighScope als komplexer, interaktiver Prozess verstanden, in welchem sich das Kind durch zielorientierte Handlungen mit seiner Wirklichkeit auseinandersetzt.

ErzieherIn-Kind-Interaktion

Pädagogische Fachkräfte bekleiden eine Schlüsselrolle

Interaktionen mit den pädagogischen Fachkräften nehmen im HighScope-Ansatz eine Schlüsselrolle ein. Basierend auf einer vertrauensvollen, empathischen ErzieherIn-Kind-Beziehung fördern die Fachkräfte die Selbstständigkeit der Kinder und ermöglichen ihnen, ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse selbst zu gestalten (vgl. Epstein 2007a; Hohmann et al. 2008). Sie akzeptieren die Individualität jedes Kindes und helfen ihm, seine einzigartigen Eigenschaften und Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Textor 2016). Den pädagogischen Fachkräften

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern von Verena Frech

kommt die Aufgabe zu, durch einen kooperativen Erziehungsstil die Denkprozesse der Kinder über ihre Interaktionen und passend ausgewählte Materialien anzuregen und ihnen zu helfen, sie zu intensivieren. Mit diesen als „Scaffolding“ bezeichneten Unterstützungsangeboten – die mit dem Bauen eines Gerüsts vergleichbar sind – greifen die PädagogInnen bei HighScope die Gedanken Jerome Bruners sowie Lew Wygotskis Theorien zur Zone der nächsten Entwicklung auf (vgl. www.highscope.com, o. V. 2016 sowie Glossar).

Jerome Bruner nutzte den Begriff des Scaffoldings, um unterstützende Verhaltensweisen von Eltern in der Interaktion mit ihren Kindern zu beschreiben (vgl. Wood, Bruner und Ross 1976). Scaffolding bezeichnet eine Unterstützungsform, bei der Erwachsene den Kindern Hilfe bei Aufgaben anbieten, die diese noch nicht eigenständig bewältigen können. Zudem stellen sie ein Dialog-Modell zur Verfügung, anhand dessen das Kind lernen kann, seine Rolle im Dialog einzunehmen und auszufüllen (vgl. Nelson 1986). Die Beschreibung des Scaffoldings erinnert an Lew Wygotskis Konzepte zur „Zone der nächsten Entwicklung“. Die Ähnlichkeiten waren jedoch zufälliger Natur – Bruner et al. nahmen mit ihren Ausführungen keinen Bezug auf Wygotskis Theorie. Wygotski verstand die „Zone der nächsten Entwicklung“ als Bereich zwischen dem Entwicklungsniveau, auf dem ein Kind eine Aufgabe mit der Hilfe eines Erwachsenen lösen kann und dem Entwicklungsniveau, auf dem das Kind die Aufgabe alleine löst (vgl. Kammermeyer 2006). Der Begriff geht auf die Erkenntnis zurück, dass Kinder zu differenzierteren Denkprozessen im Stande sind, wenn sie bei der Bewältigung einer für sie schwierigen Aufgabe unterstützt werden (vgl. Siegler 2001). Lew Wygotski schlussfolgerte aus seinen Beobachtungen, dass Erwachsene diese Unterstützung nur anbieten können, wenn sie in der Interaktion die Kompetenzen und Interessen des Kindes erforschen beziehungsweise seine Möglichkeiten ermitteln, um herauszufinden, welche Entwicklungsschritte sich anbahnen. Darauf aufbauend lassen sich dann anregende Aufgaben entwickeln, die das Kind weder unter- noch überfordern (vgl. Textor 2000).

Lernumgebung

Das HighScope-Konzept sieht Räume vor, die entsprechend der kindlichen Tätigkeitsfelder klar unterteilt sind (z. B. Baubereich, Bereich zum kreativen Gestalten). Für jedes Kind sollen Materialien vorhanden sein, die seine Freude am Experimentieren und Entdecken fördern.

Tägliche Routine

Jeder Tag in einer HighScope-Einrichtung folgt einem festen Ablauf. Die acht Phasen des Tages beginnen mit einer zehn- bis 15-minütigen Planungsphase. Auf diese folgen eine Spielphase und anschließend das Aufräumen. An dieses schließt sich eine kurze Erinnerungsphase an. Zudem gibt es Zeit für Aktivitäten

Der Kreislauf aus Planen,
Handeln und Erinnern als
entscheidendes Element

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

in der Groß- und in der Kleingruppe sowie Zeit zum Spielen im Freien, zum Essen und Ausruhen. Das Planen und Erinnern mit der pädagogischen Fachkraft bilden den Kern des pädagogischen Alltags. Gemeinsam erörtern diese, welchen Interessen die Kinder im Spiel nachgehen wollen, sie schmieden Pläne und reflektieren diese nach Beendigung der Spielphase. Die Kinder lernen dadurch, die Initiative für ihr Handeln zu übernehmen, Probleme zu lösen, mit anderen zusammenzuarbeiten und ihre Ziele zu erreichen. Sie erkennen, dass sie etwas bewegen können und dass ihre Ideen und Entscheidungen respektiert werden. Dadurch entwickeln sie in besonders hohem Maß Selbstsicherheit und das Gefühl der Unabhängigkeit (vgl. highscope.org). Der Kreislauf aus Planen, Handeln und Erinnern gilt als einzigartiges Merkmal von HighScope und erwies sich als maßgeblich verantwortlich für das gute Abschneiden der Kinder in Entwicklungstests (vgl. Epstein 2010).

Einschätzung

Beobachtung und Dokumentation

Sowohl um herauszufinden, auf welchem Entwicklungsniveau sich ein Kind befindet, dessen Schlüsselerfahrungen zu erkennen und zu initiieren, als auch um aktiv an den Lernprozessen der Kinder teilnehmen zu können, nutzen HighScope-PädagogInnen die Einschätzung. Diese setzt ein eingehendes Beobachten und Dokumentieren voraus. Das daraus gewonnene Wissen setzen die Fachkräfte ein, um als Team oder in Zusammenarbeit mit den Eltern das bestmögliche Umfeld für alle Kinder zu schaffen.

Der HighScope-Ansatz richtet den Fokus auf das gemeinsame, tägliche Planen und Erinnern und spricht ihm ein hohes Förderpotenzial zu. Dies wirft zwei Fragen auf: Inwiefern sind Vorschulkinder bereits in der Lage, Handlungen zu planen, zu erinnern und über ihre Reflexionen zu sprechen? Und wodurch ist das hohe Förderpotential zu erklären? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

3. Die Entwicklung der Planungs- und Erinnerungsfähigkeit im Vorschulalter

Zwei Fähigkeiten des Menschen belegen auf beachtliche Weise die Verbindung von Denken und Sprache: Planen und Erinnern.

3.1 Die Planungsfähigkeit

Planen als wichtige
Basisfähigkeit

Planen ist eine Basisfähigkeit des Menschen, ein gedanklicher Prozess, durch den aus inneren Zielen Aktivitäten entstehen (vgl. Vogel 2001; Hohmann et al. 2008). Planen ermöglicht, dass wir unser Handeln strukturieren, woraufhin sich unser Leistungsvermögen erhöht und Probleme besser bewältigt werden können. Dies kann durch tiefgreifende Denkprozesse, welche präzise aufeinander abgestimmt sind, gewährleistet werden (Fritz & Boedecker 2002, in Leyendecker & Horstmann 2002).

Noch bis Anfang der 1990er Jahre wurden, unter Rückbezug auf die Arbeiten Piagets, die kognitiven Fähigkeiten von jungen Kindern stark unterschätzt. Gedankliche Operationen wie das Ableiten von Hypothesen und Nachdenken über das eigene Denken seien demnach bei Vorschulkindern noch nicht möglich (vgl. Fritz et al. 1997). Neuere Untersuchungsergebnisse widerlegen dies. Sie weisen darauf hin, dass es schon bei Vorschulkindern Vorformen der rein mentalen, zukunftsorientierten Auseinandersetzung mit Handlungen gibt (vgl. May, Schulz & Sydow 1992).

Die Fähigkeit, die Umwelt
gedanklich zu erfassen,
ist grundlegend für die
Planungsfähigkeit

Die Grundsteine für die Entwicklung der Planungsfähigkeit werden schon im ersten Lebensjahr gelegt und gehen einher mit der fortschreitenden Sprachentwicklung. Wenn Kinder planen oder erinnern, müssen sie sich geistig von ihrer gegenwärtigen Situation entfernen. Nur so können sie Zukünftiges oder Vergangenes präsent werden lassen. Diese Fähigkeit, die Umwelt nur gedanklich zu erfassen, bezeichnet man als Repräsentationsfähigkeit (vgl. Viernickel 2004). Sie ist grundlegend für die Entwicklung der Planungsfähigkeit. Die Entwicklung der Repräsentationsfähigkeit beginnt bereits im Säuglingsalter und wird im zweiten Lebensjahr zu einer wichtigen Entwicklungsaufgabe des Kindes. Durch sie eröffnet sich das Kind eine neue Welt: „die der geistigen Symbole, der Vorstellungskraft und der Phantasie“ (Viernickel 2004, 4). Die Fähigkeit, mentale Bilder (Repräsentationen) von Menschen, Handlungen und Objekten zu erzeugen, wird auch als Objektpermanenz bezeichnet und tritt bereits ab dem 8. Lebensmonat auf. Sie zeigt sich beispielsweise, wenn ein Kleinkind einen Gegenstand sucht, der kurz zuvor vor seinen Augen versteckt wurde. Das Kind weiß, dass der Gegenstand auch noch existiert, wenn er nicht mehr sichtbar ist, und kann sich sein Versteck für eine gewisse Zeit merken. Mit diesem Wissen kann es sich überle-

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Bei Vorschulkindern sind die Prozesse des Planens und Handelns noch nicht getrennt

gen, welche Handlungsschritte es durchlaufen muss, um den Gegenstand zu bekommen.

Ab dem dritten Lebensjahr können Kinder komplexeren Planungsanforderungen gerecht werden. Sie sind in der Lage, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, wenn diese anschaulich und entwicklungsangemessen sind und sie die Aufgaben durch konkretes Handeln schrittweise lösen können. Viele WissenschaftlerInnen gehen jedoch davon aus, dass die Prozesse des Handelns und Planens noch nicht getrennt voneinander ablaufen und Kinder im Kindergartenalter noch keine Vorstellung von der Aufgabenanforderung haben. Ebenso wenig sind Kinder in diesem Alter fähig, sich die einzelnen Phasen der Aufgabenbewältigung bewusst zu machen, wodurch es ihnen noch nicht möglich ist, ihren Plan oder die voraussichtliche Handlungsabfolge zu beschreiben. Trotzdem wissen dreijährige Kinder, wann sie eine Aufgabe gelöst haben. Auch wenn ein Kind mit drei Jahren geplante Handlungsabfolgen noch nicht Schritt für Schritt verbalisieren kann, ist es fähig, über Zukünftiges zu sprechen. Vorschulkinder können ihre Wünsche und Absichten durchaus formulieren, aber es hängt vom Alter des Kindes ab, ob es eine geplante Handlung nur benennen oder bereits die einzelnen Handlungsschritte beschreiben kann. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Ein dreijähriges Kind kann sich überlegen, mit den Autos in der Bauecke spielen zu wollen. Es schildert der Erzieherin, dass es die Autos holen möchte, um sie mit Piet gemeinsam auf dem Bauteppich fahren zu lassen. Es kann also benennen wo, womit und mit wem es spielen möchte, aber das Kind wird noch nicht genau beschreiben können, wie das Spiel ablaufen wird, welches Ziel oder Ergebnis es haben soll und wie es mit unerwarteten Veränderungen (z. B. sein Freund möchte nicht mitspielen oder ein Rad bricht ab) umgehen wird.

Schon drei- bis fünfjährige Kinder können im konkreten Handeln ihre Vorgehensweise Schritt für Schritt planen. Das Planen wird dann nicht als rein mentales Konzept betrachtet, sondern auf einer niedrigeren Abstraktionsstufe – man spricht dann von einem Handlungskonzept (vgl. May et al. 1992, in Fritz et al. 1997).

Etwa ab dem Grundschulalter wird Planen schrittweise zu einem rein kognitiven Prozess

Ab fünf oder sechs Jahren beginnen Kinder schrittweise Planen als einen rein kognitiven Prozess zu verstehen und zu vollziehen. Kinder in diesem Alter sind dazu fähig, sich ein recht genaues Ziel zu stecken, sich einen Weg zu überlegen, dieses zu erreichen und ihre Gedanken zu beschreiben. Eine Studie, in der Kinder zwischen fünf und zwölf Jahren zum Thema Planen befragt wurden, zeigt jedoch, dass fünf- bis sechs-jährige Kinder Planen noch hauptsächlich als Teil von Routineaufgaben sehen, die sie selbst betreffen (z. B. bettfertig machen, Zim-

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

mer aufräumen) sowie als Prozess, der notwendig ist, um verlorene Gegenstände wiederzufinden (Kreitler & Kreitler 1987, in Friedman, Scholnick & Cocking 1987).

Dem vorherigen Beispiel folgend würde ein Fünfjähriger der Erzieherin beispielsweise berichten, dass er sich die Polizei- und Feuerwehrautos holen möchte, um den Unfall darzustellen, den er am Morgen beobachtet hat. Anschließend kann er ihr schon recht detailliert erzählen, was während seines Spiels geschehen wird. Sollten die Gegebenheiten dazu führen, dass die Szene nicht genauso nachgespielt werden kann (z. B. fehlt ein Feuerwehrauto), wäre ein Kind in diesem Alter in der Lage, sich zu überlegen, welche Veränderungen es vornehmen muss und diese auch zu kommunizieren (z.B. dass es einen roten Lkw zum Feuerwehrauto umfunktionieren wird).

Mit steigendem Alter sind Kinder zunehmend fähig, mit der Unterstützung ihrer Erinnerung zu planen, während der Handlung Planungsfehler zu korrigieren und zu überlegen, wie sie ihre Strategie so verbessern könnten, dass sich der Handlungserfolg erhöht.

Es ist ihnen zwar noch nicht möglich, alle Schritte detailliert zu antizipieren, doch auch Kinder können ihre Handlungen strukturieren und ihr weiteres Vorgehen planen, indem sie ihr Tun sprachlich begleiten (vgl. May, Schulz & Sydow 1992). Im Laufe der Zeit wird aus dem egozentrischen Sprechen („hörbare Selbstgespräche“) ein internalisiertes Sprechen („nicht hörbare Selbstgespräche“/Gedanken) (vgl. Wygotski 1971).

Mit sieben Jahren ist die Entwicklung der Planungsfähigkeit so weit fortgeschritten, dass die Kinder das Planen als Mittel zur Kontrolle ihres Handelns und ihrer Umwelt einordnen. Nach den Lebensfeldern befragt, in denen Planen vorkommt, führen Siebenjährige nicht mehr nur die Routineaufgaben an, sondern dass das Planen vor allem dazu dient, erfolgreicher zu handeln, Erwachsene zu beeinflussen und alltägliche Verpflichtungen zu vermeiden (Kreitler & Kreitler 1987, in Friedman, Scholnick & Cocking 1987).

Ab dem 12. Lebensjahr ist die höchste Abstraktionsstufe fast erreicht

Etwa ab dem elften Lebensjahr haben Kinder ein tiefer greifendes Verständnis für kognitive Prozesse erreicht. Sie sehen Planen in Verbindung mit persönlichen Zielen (z. B. gute Noten, Karriere, Heirat) und Zielen für die Gesellschaft oder Menschen im Allgemeinen (z. B. Frieden, wirtschaftlicher Erfolg) (Kreitler & Kreitler 1987, in Friedman, Scholnick & Cocking 1987). Ihre Planungsfähigkeit ist bereits weit fortgeschritten, doch laut De Lisi ist auch mit zwölf Jahren das höchste Niveau der Abstraktheit noch nicht vollständig erreicht (De Lisi 1987, in Fritz & Funke 2002).

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Reminiscing: Die Fähigkeit,
Erinnertes in Worte zu
fassen

Anhand der Entwicklung der Planungsfähigkeit zeigt sich ein weiterer wichtiger Faktor kognitiver Kompetenz: das Gedächtnis. Während des Planungsprozesses werden Erfahrungen abgerufen und Handlungen mit den ursprünglichen Vorsätzen verglichen. Ohne die menschliche Erinnerungsfähigkeit wäre Planen nicht möglich.

3.2 Die Erinnerungsfähigkeit

Die Erinnerung ist das mentale Wiedererleben früherer Erlebnisse und Erfahrungen (vgl. Myers 2008). Es handelt sich um einen komplexen Prozess, bei dem Abbilder (Repräsentationen) von Informationen und Ereignissen aus dem Gedächtnis abgerufen und ins Bewusstsein geholt werden. In den folgenden Ausführungen wird die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit thematisiert, wobei der Fokus auf dem Reminiscing liegt – der Fähigkeit, Erinnertes in Worte zu fassen.

Schon vor ihrem ersten Geburtstag können sich Kinder an Vergangenes erinnern. Dies wird deutlich, wenn sie Handlungen vollziehen, die ihnen vor längerer Zeit gezeigt wurden, oder sie versteckte Objekte wiederfinden.

Im zweiten Lebensjahr nimmt das Erinnerungsvermögen stark zu. Kinder erinnern sich dann schon recht genau an Personen, Orte oder Ereignisse (vgl. Berk 2005). Im Verlauf des Spracherwerbs nehmen sie immer häufiger an Gesprächen über die Vergangenheit teil. Anfangs geben ihre Äußerungen noch kaum Hinweise auf vergangene Ereignisse und die grammatischen Strukturen entsprechen noch nicht der passenden Zeitform. Dennoch sind Krippenkinder schon in der Lage, auf Fragen zu antworten, die Vergangenes thematisieren. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beziehen sich auch die Äußerungen eines Kindes verstärkt auf die nahe Vergangenheit. Darüber hinaus nimmt auch die Erzählkompetenz zu, wobei die diesbezüglichen kindlichen Kompetenzen von verschiedenen WissenschaftlerInnen unterschiedlich bewertet werden. Manche berichten, dass schon Zweijährige Ereignisse recht genau nacherzählen (vgl. Sales et al. 2003) und über Abstraktes sprechen können (vgl. Nelson 1986). Dies wird damit begründet, dass die Repräsentationsfähigkeit, welche die Grundlage für diese Kompetenz ist, sich schon vor der Sprache entwickelt (vgl. Sales et al. 2003; Nelson 1986). Im Widerspruch dazu legen andere Untersuchungen nahe, dass Kinder bis zum dritten Lebensjahr „noch keine zusammenhängende verbale oder gar sinnstiftende verbundene Darstellung der Vergangenheit geben“ können (Gudehus et al. 2010, 47).

Einigkeit besteht darüber, dass Kinder ab dem dritten Lebensjahr nicht nur verstärkt an Gesprächen über die Vergangenheit teilnehmen, sondern diese auch

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Die Interaktion spielt eine entscheidende Rolle beim Planen und Erinnern

Erinnerungen sind Ko-Konstruktionen, die durch Interaktion entstehen

Der Erzähl- und Erinnerungsstil der Mutter beeinflusst die Erinnerungsfähigkeit des Kindes

immer häufiger initiieren (vgl. Harley & Reese 1999; Gudehus et al. 2010). Sie sind nicht mehr ausschließlich im Hier und Jetzt verhaftet, sondern können auch Ereignisse wiedergeben, die sich in der jüngeren Vergangenheit abspielten. Allerdings beruhen die Erzählungen nicht immer auf tatsächlichen Begebenheiten, da Dreijährige oftmals noch Realität und Phantasie vermischen (vgl. Nelson 1986).

Mit vier bis fünf Jahren sind Kinder bereits dazu fähig, von Erlebnissen zu berichten, die bis zu einem Jahr zurückliegen (vgl. Sales et al. 2003). Im Laufe der Kindergartenzeit lernen sie, schlüssig zu erzählen, wobei die Geschichten oftmals noch abrupt enden (vgl. Minami 2001; Gudehus et al. 2010).

Alle diese Befunde verdeutlichen, dass Kinder schon im Kindergartenalter in der Lage sind, zu planen und zu erinnern beziehungsweise über Erfahrungen zu sprechen. Dies geschieht mit zunehmendem Alter immer häufiger und auf komplexere Art und Weise. Mit Blick auf das Förderpotential des gemeinsamen Planens und Erinnerns müssen an dieser Stelle zwei weitere Fragen geklärt werden: Welche Rolle spielt die soziale Interaktion in der Entwicklung der Planungs- und Erinnerungsfähigkeit und können pädagogische Fachkräfte Einfluss auf diese nehmen? Studien, in denen das gemeinsame Planen von Kindern untereinander und mit Erwachsenen untersucht wurden, machten deutlich, dass mit der Unterstützung durch Erwachsene das Problem stärker fokussiert sowie Handlungen effektiver geplant und umgesetzt wurden. Dabei waren die Hilfestellungen (vgl. ‚Scaffolding‘) der Erwachsenen zwar nützlich, entscheidend war jedoch wie häufig sich Kinder und Erwachsene gleichermaßen für die Lösung des Problems verantwortlich fühlten und zusammen Entscheidungen fällten sowie inwieweit sich das Kind gedanklich am Planungs- und Handlungsprozess beteiligte. Zudem wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass Kinder mit höherer Planungskompetenz effektiver mit ihren Partnern zusammenarbeiteten und umgekehrt die Zusammenarbeit die Entwicklung der Planungsfähigkeit förderte (vgl. Gauvain & Rogoff 1989). Wissenschaftliche Untersuchungen zur Wechselbeziehung von Kommunikation und Erinnerungsvermögen bestätigen die hohe Bedeutung der Interaktion (vgl. Gudehus et al. 2010). Erinnerungen können demnach als Ko-Konstruktionen bezeichnet werden, welche in der Interaktion zwischen Kind und Umwelt entstehen (vgl. Reese, Haden & Fivush 1993). So zeigt eine Studie von Reese, Haden und Fivush (1993) auf, inwiefern sich der mütterliche Erzähl- und Erinnerungsstil in Dialogen mit ihrem Kind auf dessen Beteiligung am Erinnerungsprozess auswirken. Sie stellten fest, dass Kinder intensiver an Gesprächen über Vergangenes teilnehmen, wenn ihre Mütter einen elaborierten Erinnerungsstil haben – wenn sie also in Dialogen detailliert über Vergangenes berichten, die Antworten ihrer Kinder würdigen und sie zu ausführlichen Gesprächen anregen. Die Art und Weise wie Mütter mit ihren Kindern über Vergangenes sprechen stellt demnach eine Schlüsselkomponente in der Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit dar.

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Dies ist ein weiterer Beleg für die Verbindung von Erinnerungsfähigkeit, Sprachkompetenz und Interaktion (vgl. Cardell & Bell 2006).

Die kindlichen Planungs- und Erinnerungskompetenzen werden also mit steigendem Alter differenzierter und ermöglichen es den Kindern, detaillierte Pläne zu schmieden sowie Handlungen zu kontrollieren und zu beschreiben. Dabei wirken sich die Interaktion mit erwachsenen Partnern nicht nur positiv auf die Entwicklungsprozesse aus. Vielmehr entsteht eine reziproke Beziehung zwischen Interaktion und der Planungs- und Erinnerungsfähigkeit.

4. Förderung kindlicher Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

Die Unterstützung von Erwachsenen trägt in hohem Maße zur Weiterentwicklung der Planungs- und Erinnerungsfähigkeiten bei. Diese wiederum können genutzt werden, um die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu fördern. Davon leiteten die Entwickler des HighScope-Ansatzes das hohe Potential des gemeinsamen Planens und Erinnerns ab und integrierten diese als Fördermethoden in den Kindergartenalltag.

Dies führt zu folgenden Fragen:

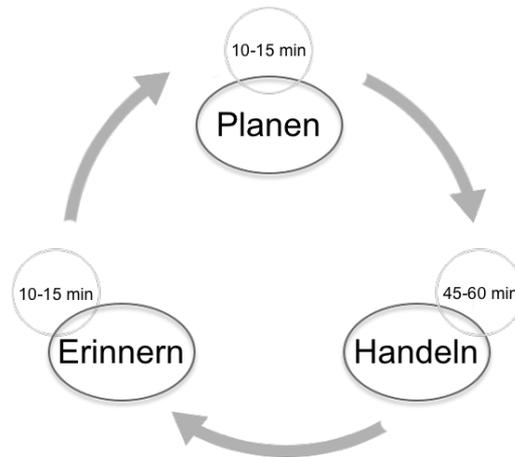
- Wie gestalten HighScope-Fachkräfte den Rahmen für das Planen und Erinnern?
- Welche Rolle spielen sie im Planungs- und Erinnerungsprozess?
- Welche Elemente der Interaktionen sind grundlegend für eine Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Kinder?
- Wodurch fördern das Planen und Erinnern im Speziellen die kindliche Entwicklung?

Gestaltung des Planens und Erinnerns

Obwohl der HighScope-Ansatz auch für die Betreuung von Krippen- und Schulkindern adaptiert wurde, liegt der Fokus dieses Fachtextes auf der pädagogischen Arbeit mit drei- bis sechsjährigen Kindern, da sich hier das Potential des Planens und Erinnerns weitreichend entfalten kann. Wie eingangs dargestellt, ist der Kreislauf aus Planen, Handeln und Erinnern ein fester Bestandteil jedes Kindergarten-tages in HighScope-Einrichtungen.

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech



Im Vordergrund steht die Gesprächszeit

In HighScope-Einrichtungen startet die Kindergartengruppe geschlossen in den Tag. Nach der Begrüßung gestalten die pädagogischen Fachkräfte die Planungsphase, in der sie mit den Kindern besprechen, was diese in der Spielphase machen möchten. Das gemeinsame Planen wird individuell auf die Interessen und Entwicklungsniveaus der Kinder sowie die aktuellen Inhalte des Curriculums abgestimmt. Im Vordergrund sollen jedoch der spielerische Aspekt und die wertvolle Gesprächszeit stehen, nicht die gezielte Förderung einzelner Fähigkeiten. Je nach Bedarf wird im Dialog oder im Gruppengespräch überlegt, wo, was und mit wem die Kinder spielen, basteln, bauen usw. möchten. Meist plant und erinnert die pädagogische Fachkraft mit einer Kleingruppe von vier bis zehn Kindern. Je kleiner die Gruppe, desto intensiver kann sie die Dialoge mit jedem einzelnen Kind gestalten.

Requisiten zum Planen und Erinnern

Es ist ratsam, sehr jungen oder ungeübten Planern vor dem Einstieg in das Planen und Erinnern die Möglichkeiten zum Spiel und für Erkundung noch einmal vor Augen zu führen. Dies könnte beispielsweise durch eine geführte Expedition, eine Bahnfahrt oder eine Schatzsuche in den Räumlichkeiten geschehen. Nur wenn die Kinder wissen, welche Materialien, Spiele, Orte und Spielsachen ihnen zur Verfügung stehen, können sie diese beim Planen berücksichtigen. Anschließend wählt die PädagogIn einen Ort aus, an dem die Gruppe sich trifft. Am besten eignet sich ein Ort, an dem die Gruppe möglichst ungestört ist, die Kinder aber ihren Gruppenraum im Blick behalten können. Während des Planens und Erinnerns können auch Materialien (Requisiten) eingesetzt werden. Sie helfen, die Gesprächssituationen interessanter und lehrreicher zu gestalten. Dabei ist es empfehlenswert, aktuelle Vorlieben, aber auch eventuelle Wissenslücken der Kinder bei der Auswahl der Materialien und Spiele zu berücksichtigen.

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Der Einsatz einer großen Sanduhr beispielsweise ist sinnvoll bei Kindern, die gerne sehr ausführlich erzählen, eine Tafel mit Bildern von den Spielbereichen erleichtert die Orientierung im Raum und ein großes Blatt Papier kann zum Aufmalen oder „Aufschreiben“ der Ideen und Erlebnisse genutzt werden.



Bild 2: Materialien zum Planen und Erinnern

Von links nach rechts: Fotos, Sanduhr, Stempel, Papierrad, Aktivitätenplan, Buchstaben-Magnete, Plan- und Erinnerungsheft (Frech 2010)

Auf die Planungsphase folgt das Handeln. Die Spielphase umfasst das Spielen, Basteln, Bauen, Toben und andere Aktivitäten der Kinder. Nach dem Handeln sollte sich die Erinnerungsphase direkt anschließen. Das erleichtert es den Kindern, ausführlich über ihre Erlebnisse und Erfahrungen zu sprechen.

Rolle der Fachkräfte

Neben den spielerischen Anregungen während des Planens und Erinnerns ist es zum einen das Selbstverständnis der Fachkräfte und zum anderen sind es deren Haltung sowie Kommunikations- und Interaktionsstrategien, die darüber entscheiden, wie förderlich die Gesprächssituationen wirken.

Im HighScope-Ansatz verstehen sich die Erzieherinnen als Lernende, die mit den Kindern gemeinsam Aktivitäten planen, durchführen und reflektieren. Sie sind aufgeschlossen für das Denken der Kinder und interessieren sich für ihr Handeln. Ihre zentrale Aufgabe ist es, die Kinder in ihrem aktiven Lernen zu unterstützen. Pädagogische Fachkräfte sind somit Förderer der kindlichen Entwicklung, teilnehmende Beobachter, Spiel- und Interaktionspartner (vgl. Textor 2016).

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Mit Blick auf die Frage, welche Elemente der Interaktion grundlegend sind für eine Förderung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung, folgt ein Exkurs über Prinzipien einer gelingenden Interaktion und Kommunikationsstrategien. Diese wurden nicht bei HighScope entwickelt, kommen aber auch dort zum Tragen.

Grundlegende Elemente der Interaktion

Als grundlegend wichtig für eine gelingende Interaktion zeigen sich die Elemente Gleichberechtigung, Wechselseitigkeit und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Konstruktion und Instruktion. Eine gleichberechtigte Beziehung zwischen ErzieherIn und Kind ist auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen sowie Rechten und Pflichten realisierbar. Gleichberechtigung ist dabei eher als Gleichwürdigkeit zu verstehen, da die natürliche Hierarchie zwischen Kind und Erwachsenem bestehen bleibt. Sie ist beispielsweise wichtig für ein geregeltes Miteinander, muss aber von gegenseitigem Verständnis und Respekt geprägt sein. Aus diesen erwachsen Chancen zum Meinungsaustausch und zur Kompromissbildung, die für die Entwicklung des Kindes und der Erzieher-Kind-Beziehung bedeutsam sind. Durch die Wechselseitigkeit und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Konstruktion und Instruktion wird verhindert, dass ein Partner die Interaktionen zu sehr dominiert (vgl. König 2009). Die pädagogischen Fachkräfte schaffen eine Balance zwischen kindinitiierten und erwachsenengeleiteten Aktivitäten und unterstützen jedes Kind auf individuelle Weise beim Lernen.

In internationalen Studien erwiesen sich folgende Strategien zur Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Vorschulkindern als besonders effektiv: Ko-Konstruktion, Scaffolding, dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse und dialogische Interaktionsstrategien.

Ko-Konstruktion

Wassilios Fthenakis versteht Ko-Konstruktion als sozialen Prozess, bei dem „Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet“ und Lernprozesse „von Kindern und Fachkräften gemeinsam konstruiert“ werden (Fthenakis 2009). Heute wissen wir, dass Kinder am besten lernen und sich positiv entwickeln, wenn ihnen die Chance eingeräumt wird, sich einzubringen, sich selbstständig und intensiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und Erfahrungen zu machen. Das selbstentdeckende Lernen sollte jedoch durch ko-konstruktive Interaktionen, also Kommunikation, ergänzt werden, denn erst wenn Kinder und Erwachsene Erfahrungen und Theorien besprechen, unterschiedliche Ansichten vergleichen und Fragen klären, können besonders hohe Lerneffekte erzielt werden (vgl. Fthenakis 2009).

Scaffolding

Das Scaffolding bezeichnet einen Interaktionsprozess, den Erwachsene „so vereinfachen, dass sie Kinder (...) dazu befähigen, Probleme zu lösen und Aufgaben auszuführen (...), die ohne Hilfe jenseits ihrer Kompetenzen lägen“ (Wood, Bru-

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

ner & Ross 1976, 90). Diese Form der Unterstützung, bei der dem Kind quasi ein Gerüst geboten wird, das auf dessen Kompetenzen aufbaut, erinnert an Wygotskis „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Copple & Bredekamp 2009). Scaffolding spielt in einer qualitativ hochwertigen Interaktion vor allem deshalb eine so große Rolle, weil es voraussetzt, dass sich die pädagogischen Fachkräfte eingehend mit dem einzelnen Kind beschäftigen. Nur so können sie einschätzen, welche Hinweise, Fragen oder Hilfestellungen es braucht, um sich den Anforderungen stellen zu können (vgl. Wehrl & Zach 2009). Der Lernprozess basiert somit auf der Herangehensweise und den Bedürfnissen des Kindes, wodurch dieses sich (unbewusst) auf seine Kompetenzen konzentrieren kann und nicht durch Überforderung in seiner Entwicklung gehemmt wird (vgl. Berk & Winsler 1995).

Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse

Die dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozesse (vgl. König 2007) wurden zunächst unter dem Begriff „Sustained Shared Thinking“ (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002) in der englischsprachigen Literatur beschrieben. Hinter dieser Interaktionsform steht ein andauernder Gedankenaustausch zwischen Fachkräften und Kindern, der Elemente der Ko-Konstruktion und des Scaffoldings in besonderem Maße aufgreift. Durch das wechselseitige Anknüpfen der Gedankengänge und ausführliche Aushandlungs- und Entscheidungsphasen entsteht eine intensive Zusammenarbeit, die die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung nachweislich fördert (vgl. Siraj-Blatchford 2002; Sylva 2004).

Dialogische Interaktionsstrategien

Der Dialog zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern ist ein wesentliches äußeres Antriebsmoment für die kognitive Entwicklung (vgl. Dickinson & Darrow 2008). Seine Inhalte entscheiden darüber, wie förderlich die Interaktion für kindliche Bildungsprozesse ist. So erleichtern Dialoge den Übergang zum abstrakt-logischen Denken und ihre Häufigkeit gilt als Prädiktor für das Sprachwachstum (vgl. Dickinson & Darrow 2008; Becker-Stoll & Textor 2007). Vier zentrale Interaktionsstrategien sind: Fragen, Modellieretechniken, Anregung und die Beachtung des Sprachniveaus.

Fragen

- vor allem offene Fragen, Wie- und Was-Fragen stellen, die dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen sind
- Wo- und Warum-Fragen eher vermeiden, da sie ausführliche Antworten erschweren oder Vorschulkinder verunsichern können
- keine Suggestiv- und rhetorische Fragen einsetzen, da sie die Meinung des Fragenden beinhalten und von den Ideen des Kindes ablenken

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern von Verena Frech

Modellieretechniken

- Modellieretechniken: aus der Sprachtherapie, helfen aber allen Kindern, sich leichter auszudrücken und mitzuteilen
- dem Kind ein Sprachmodell bieten, das es aufgreifen kann, um sprachliche Strukturen zu verbessern oder Erzählungen zu erweitern
- Modellieretechniken: unter anderem die Präsentation, Alternativfragen, die Umformung, das korrektive Feedback oder das Parallelsprechen (vgl. Dannenbauer 2002)

Beispiele:

- *Präsentation (gehäufte Einführung der Zielform Perfekt): „Hast du gesehen? Ich habe einen Ball genommen. Hast du auch einen Ball gefunden?“*
- *Alternativfragen (zwei Zielstrukturen werden angeboten): „Liegt er noch im Bett oder ist er schon ins Bad gegangen?“*
- *Expansion (die Äußerung wird vervollständigt): „Hund weg.“ – „Ja, der Hund ist weg-gelaufen.“*
- *Umformung (Veränderung der Äußerung, um die Zielstruktur zu zeigen): „Wir nehmen Pferde.“ – „Gut, dann nehmen wir die Pferde.“*
- *Korrektives Feedback (Wiedergabe der Äußerung in korrekter Form): „Der Krankenwagen nicht kommen muss.“ – „Nein, der Krankenwagen muss nicht kommen.“*
- *Parallelsprechen (kindliche Intentionen werden versprachlicht): „Du willst wohl ein großes Auto. Ah! Ein rotes Auto.“*

Kommunikationsstrategien sollen auch die Sprechfreude erhöhen

Viele Kommunikationsstrategien zielen darauf ab, die Sprechfreude der Kinder zu erhöhen und sie darin zu bestärken, Pläne und Erfahrungen ausführlich zu beschreiben. Folgende Strategien wirken besonders unterstützend (vgl. Beck 2001; Rogers 2007; Fried 2008).

Anregung

- Aussagen des Kindes wiederholen, paraphrasieren oder erweitern
- empathisch bzw. aktiv zuhören
- authentisch, wertschätzend, ressourcenorientiert kommunizieren
- Interesse zeigen (z. B. Blickkontakt, nicken)

Sprachniveau

- gute Kenntnis über die Kinder erforderlich, um das Sprachniveau der ErzieherInnen an den jeweiligen kindlichen Entwicklungsstand anpassen zu können

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

- Sprache und Sprechweise sollen herausfordern, aber nicht überfordern
- gutes Sprachvorbild: abwechslungsreiche Sprache, Variationen in Länge und Konstruktion, Tempo, Intonation und Sprachmelodie (vgl. Fried 2008)

Beim Planen und Erinnern ist darüber hinaus wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte nicht versuchen, die Kinder von ihren eigenen Ideen und Wünschen zu überzeugen, sondern sie ermutigen, ihre individuellen Vorstellungen umzusetzen. Außerdem sollten die Kinder nicht mit zu vielen Fragen unter Druck gesetzt oder Gesten zu häufig interpretiert werden. Die Kinder sollen planen und erzählen (erinnern) dürfen, was sie möchten. Es ist Aufgabe der Fachkraft, sie zu ermuntern, ihre Erfahrungen auf andere Situationen zu übertragen und auch sprachbegabte Kinder darin zu unterstützen, ihre Erzählungen noch stärker zu differenzieren (vgl. Copple, Sigel & Saunders 1984; Vogel 2001; Hohmann et al. 2008).

Interaktion als entscheidender Faktor für die Qualität einer Kindertageseinrichtung

Es wird deutlich, dass Interaktion Ansatzpunkt und Grundlage von Erziehung ist und einen entscheidenden Faktor in der Förderung kindlicher Bildungsprozesse darstellt. Daraus ergibt sich die hohe Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion für die Qualität einer Kindertageseinrichtung und einen erfolgreichen Start des Kindes in das (Schul-)Leben (vgl. Schweinhart et al. 1993; Tietze 1998; Kontos 1999; Siraj-Blatchford et al. 2002; Sylva et al. 2004).

Förderung durch Planen und Erinnern

Warum haben nun insbesondere das Planen und Erinnern eine hohe Bedeutung für die kognitive und sprachliche Entwicklung? Wenn Kinder planen, stecken sie sich Ziele, treffen Entscheidungen, erörtern Handlungsabfolgen und nehmen Interaktionen und Ereignisse vorweg. Sie greifen auf ihre Erfahrungen zurück, setzen sich mit (möglichen) Hindernissen auseinander, entwickeln Problemlösungsstrategien und fassen ihre Gedanken in Worte.

Planen unterstützt ein phantasievolles und komplexes Spiel

Durch das gemeinsame Planen mit der pädagogischen Fachkraft werden die Kinder bestärkt, ihre Ideen und Wünsche auszudrücken. Die Planungsphase ist eine gute Gelegenheit für Spracherfahrungen und gibt den Kindern Zeit, sich mitzuteilen. Dadurch wird nicht nur das Vokabular erweitert und die Kommunikationsfähigkeit verbessert, die Sprache des Kindes wird insgesamt komplexer und abstrakter. Im Eins-zu-eins-Dialog oder der ruhigen Atmosphäre einer Kleingruppe liegt der Fokus auf den Gedanken und Wünschen des Kindes. Diese Aufmerksamkeit wirkt sich positiv auf die Sprechfreude und das Selbstbewusstsein aus. Letzteres wird auch dadurch gefördert, dass die Kinder sich als eigenverantwortlich für ihr Tun erleben. Die Kinder lernen, dass sie ihre Handlungen regulieren und kontrollieren können. Da die Kinder selbst entscheiden, was sie wie tun möchten, zeigen sie im anschließenden Spiel eine starke (innere) Beteiligung – sie konzentrieren sich mehr auf ihr Handeln. Das Planen hilft den Kin-

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

dern, ihr Spiel fokussierter zu gestalten. Eine britische HighScope-Studie zeigte zudem, dass Kinder, die Pläne ausführen – im Gegensatz zum ungeplanten, spontanen Spiel – ihr Spiel phantasievoller und komplexer gestalten (vgl. Berry & Sylva 1987). Die Kinder versuchen eher, die zuvor durchdachten Ziele zu erreichen und eignen sich verstärkt neues Wissen an. Ergänzend dazu belegte die Studie, dass eine positive Beziehung zwischen dem Planen, der Handlungseffizienz, der Ereigniskontrolle und dem Selbstwertgefühl der Kinder besteht. Doch auch diese Beziehung muss sich erst langsam aufbauen. Jüngere Kinder und ungeübte Planer möchten ihre Ideen schnellstmöglich umsetzen und legen noch keinen Wert auf eine Ausführung, die dem Plan möglichst genau entspricht. Viele Kinder machen zudem anfangs noch sehr oberflächliche Pläne und setzen diese oftmals nicht um. Das ist jedoch kein Grund, das Planen aufzugeben. Kinder brauchen Zeit, um sich an die neue Methode zu gewöhnen und zu lernen, wie sie ihre Absichten in Worte fassen können (vgl. Vogel 2001; Hohmann et al. 2008).

Erinnern fördert auch
Empathie, Selbstkontrolle
und Diskursfähigkeit

In der Erinnerungsphase reflektieren die Kinder, was in ihrem Spiel interessant oder ausbaufähig war und was sie zukünftig anders machen möchten. Wenn Kinder erinnern, wählen sie Informationen aus, vergleichen Pläne mit Handlungen sowie Intentionen mit Ergebnissen. Darüber hinaus decken sie Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung auf und lernen, ihre Entdeckungen zu versprachlichen. In den Gesprächen mit den pädagogischen Fachkräften und den anderen Kindern werden neben der Sprache auch die soziale Kompetenz des Kindes und seine Empathiefähigkeit gefördert. Dies liegt darin begründet, dass der Austausch von Erfahrungen bedeutet, Persönliches offen zu legen und zum Diskurs anzuregen. In den Diskursen lernen die Kinder dann nicht nur ihren Standpunkt zu vertreten, sondern auch, sich in andere hineinzusetzen. Das Sprechen über Erinnerungen ermöglicht es ihnen, eine bessere Kontroll- und Strukturierungsfähigkeit zu erlangen, welche ihnen bei der Bewältigung zukünftiger Aufgaben zugutekommen wird. Zudem entstehen dadurch Verknüpfungen im Gehirn, die das Erinnerungsvermögen ein Leben lang stärken werden (vgl. Vogel 2001; Hohmann et al. 2008).

5. Schlussbemerkung

Der HighScope-Ansatz stellt das aktive Lernen und die Fachkraft-Kind-Interaktionen in den Mittelpunkt und erkennt somit deren hohe Bedeutung für die kindliche Entwicklung an. Mit dem routinierten Planen und Erinnern, welches die Kompetenzen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder in besonderem Maße einbezieht, bietet HighScope pädagogischen Fachkräften ein erweitertes Interaktionsrepertoire, welches diese nicht nur darin unterstützt, die Beziehungen zu

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

den Kindern zu stärken und deren kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten herauszufordern, sondern auch ihre aktive Teilhabe am Geschehen in der Kindertagesstätte zu fördern.

Obwohl die Basis für entwicklungsfördernde Fachkraft-Kind-Interaktionen in vielen deutschen Kinderbetreuungseinrichtungen bereits gelegt ist, zeigen nationale Studien (vgl. Tietze 1998), dass zielorientierte, förderliche Interaktionen noch zu selten stattfinden. Häufig beschränkt sich die Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind auf Anleitungen, Streitschlichtungen oder Ermahnungen, wobei das so wichtige gemeinsame Rollenspiel und intensivere Gespräche zu kurz kommen. Damit weisen die Interaktionen in den Qualitätsdimensionen Beziehung, Unterstützung, sprachlich-kognitive Herausforderung und Methodenkompetenz noch deutliche Defizite auf. Wie steht es mit dem Planen und Erinnern? Bisher gibt es noch keine Informationen über Einrichtungen, die einen Kreislauf aus Planen, Handeln und Erinnern fest in ihren Alltag etabliert haben. Das pädagogische Leitprinzip des HighScope-Ansatzes, das aktive Lernen und die aktive Beteiligung des Kindes, findet sich jedoch in immer mehr deutschen Kinderbetreuungseinrichtungen.

Partizipation als Schlüssel zu Bildung und Demokratie

Mit dem Einzug der Demokratiebildung und dem gesetzlich verankerten Recht des Kindes auf Partizipation wurden vor einigen Jahren die Grundsteine gelegt für einen Kita-Alltag, in dem Kinder ihr Umfeld und ihr Handeln bewusst mitgestalten können. Das Recht der Kinder auf Partizipation wird in vielen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen als Schlüssel zu Bildung und Demokratie beschrieben (vgl. Hansen 2012). Partizipation – das ist alters- und entwicklungsangemessene Beteiligung und Mitbestimmung. Partizipation heißt aber auch: Entscheidungen treffen und Verantwortung tragen (vgl. Kerthaler 2002).

Partizipation in Kindertagesstätten geht einher mit einem Bildungsbegriffes, der auch für den HighScope-Ansatz grundlegend ist. Bildung wird als Aneignungsprozess des Kindes verstanden, der ohne dessen aktive Beteiligung nicht möglich wäre. Die Selbstbildung des Kindes findet immer in sozialen Zusammenhängen statt, in denen die pädagogischen Fachkräfte die Bildungsprozesse im Sinne der Ko-Konstruktion mitgestalten (vgl. Hansen 2012).

Als Vorbilder und Ko-Konstrukteure haben die pädagogischen Fachkräfte auch hinsichtlich der Demokratiebildung eine Schlüsselrolle inne, denn „die Partizipation von Kindern in der Kita fängt in den Köpfen der Fachkräfte (...) an.“ (Bartosch, Knauer 2016, S. 1).

Die Kinderbetreuungseinrichtung als „Kinderstube der Demokratie“

Aus diesem Grund entwickelten Hansen, Knauer und Sturzenhecker mit der „Kinderstube der Demokratie“ (2011) ein umfassendes Konzept für Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen, welches pädagogische Fachkräfte dabei

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

unterstützt, methodisch angemessene Beteiligungsverfahren durchzuführen und respektvolle, dialogische Beziehungen aufzubauen. Auf diese Weise gestalten die ErzieherInnen ein Umfeld, in dem Kinder Demokratie lernen, indem sie Demokratie erleben (vgl. Hansen 2012).

Demokratiebildung findet in deutschen Kindertagesstätten auf unterschiedlichen Wegen statt. Beispielsweise wenn die Kinder über ihre Ideen und Erfahrungen berichten, gemeinsam mit den ErzieherInnen Aktivitäten planen oder Gruppenregeln entwickeln. Aber auch, wenn die Kinder im Kinderparlament, bei Kinderkonferenzen oder Vollversammlungen Neuerungen diskutieren, Vorgehensweisen aushandeln oder Problemlösungen erarbeiten. Doch Demokratie bedeutet mehr als aktive Teilhabe und Mitbestimmung. Kinder, die in einer demokratischen (Kita-) Kultur aufwachsen, lernen früh, anderen Menschen mit Respekt zu begegnen und sie erfahren, dass auch ihre Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen respektiert werden. Sie lernen, verantwortungsvoll mit sich und anderen umzugehen und auch andere Meinungen und Standpunkte wertschätzend in den Blick zu nehmen (vgl. Beyersdorff et al. 2008).

Demokratie in Kindertagesstätten zu leben bedeutet auch, Kinder besser vor einem Machtmissbrauch von pädagogischen Fachkräften zu schützen. Seit 2012 schreibt das Bundeskinderschutzgesetz vor, dass zumindest neue Kindertageseinrichtungen in ihrer Konzeption darlegen müssen, wie sie sicherstellen, dass Kinder sich in persönlichen Angelegenheiten beschweren können. Es muss ein Beschwerdeverfahren geben, das es den Kindern ermöglicht, alles zu benennen, was sie stört. Das können Beschwerden über die Angebote oder die Ausstattung der Kita sein, aber auch Beschwerden über die Verpflegung, die Regeln oder das Verhalten von Kindern, ErzieherInnen oder Eltern. Den Fachkräften obliegt es dann, die Beschwerden der Kinder anzuhören und ernst zu nehmen, ihre Gefühlslage feinfühlig wahrzunehmen und die Beschwerden zeitnah zu bearbeiten (vgl. Hansen, Knauer 2016).

Demokratische Grundsätze im HighScope-Ansatz

Im HighScope-Ansatz finden wir eine Vielzahl demokratischer Grundsätze wieder. Er berücksichtigt in hohem Maße die Bedeutung der Partizipation des Kindes und des aktiven Lernens. Diese sind Grundlage des HighScope-Alltags und spiegeln sich in allen Aktivitäten und Interaktionen. Besonders deutlich zeigen sich die Wertschätzung und der gegenseitige Respekt, die offene (Gesprächs-)Atmosphäre und der motivierende Umgang miteinander aber in der Planungs- und der Erinnerungsphase. Hier werden die Kinder explizit angeregt, ihre Ideen und Meinungen auszudrücken, über Entscheidungen nachzudenken und deren Möglichkeiten und Konsequenzen systematisch zu erforschen. Sie tauschen sich aus und diskutieren, sie lernen, unterschiedliche Persönlichkeiten und Perspektiven zu akzeptieren und andere Standpunkte einzunehmen. Die Gespräche unterstützen damit jedoch nicht nur eine stabile Persönlichkeitsentwicklung und den

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Aufbau gesunder Beziehungen, sondern fördern auch die Entwicklung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten.

Der Einblick in die Demokratiebildung und mögliche Partizipationsmodelle macht deutlich, dass sich auch in deutschen Kindertageseinrichtungen bereits viele Anknüpfungspunkte für den HighScope-Ansatz finden. Einrichtungen, die mit dem HighScope-Ansatz arbeiten, ließen sich mit den aktuell in Deutschland vorherrschenden frühpädagogischen Grundsätzen vereinbaren. Doch wie verhält es sich mit dem Planen und Erinnern? Inwiefern können diese Methoden in den deutschen Kita-Alltag integriert werden und wie können sie eingesetzt werden, um die Förderung der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern?

Die Rahmenbedingungen sind eine Hürde

In einer explorativen Studie in drei deutschen Kindertageseinrichtungen zur Umsetzbarkeit des systematischen Planens und Erinnerns zeigte sich, dass kurze Planungs- und Erinnerungsphasen, unabhängig von der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtung und der Gruppengröße, grundsätzlich realisierbar sind. Nach der achtwöchigen Testphase gaben die teilnehmenden Erzieherinnen an, dass sie sowohl das eigene als auch das Verhalten der Kinder bewusster wahrgenommen hatten und dadurch intensivere Gespräche mit den Kindern entwickeln konnten. Das Planen und Erinnern habe sie angeregt, besser zuzuhören und Fragen zu stellen, die die Kinder zum ausführlicheren Sprechen animierten. Zudem hätten einige das Spiel einzelner Kinder gezielter beobachtet und so neue Erkenntnisse über das individuelle Kind gewonnen. Zum Teil beschrieben die Fachkräfte, dass die Kinder schon nach wenigen Wochen ihre Tätigkeiten besser planen und sich besser ausdrücken konnten. Dennoch waren die teilnehmenden Erzieherinnen am Ende der Studie wenig motiviert, die Planungs- und Erinnerungsphasen als festen Bestandteil des Tagesablaufes aufzunehmen. Sie empfanden vor allem die Rahmenbedingungen des Kita-Alltags als Hürde. Demnach waren die Hauptfaktoren für ihre geringe Motivation das fehlende Fachpersonal und der damit verbundene Mangel an Zeit. Alle teilnehmenden Erzieherinnen beklagten, aufgrund des Personalmangels nicht ausreichend Zeit für intensive Gespräche, eine Auseinandersetzung mit den individuellen Interessen und Kompetenzen jedes Kindes oder gar die Vorbereitung von passenden Materialien für die Planungs- und Erinnerungsphasen zu haben. Hinzu kam, dass die Unterschiede im Tagesablauf, insbesondere der variable Betreuungsbeginn, einen gemeinsamen Start beim Planen erschwerten. Einige Erzieherinnen kritisierten auch, dass sie Kinder, die bereits spielten, wieder aus ihrem Spiel herausreißen müssten, um über deren Pläne zu sprechen. Zudem klang die Frage an, inwiefern es sinnvoll sei, dass sich die Kinder vor dem Spielen Pläne überlegten, statt spontan ihren Interessen nachzugehen (vgl. Frech 2010).

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

Planen und
Erinnern sind
flexibel einsetzbar

Klar ist: Die Rahmenbedingungen in deutschen Regeleinrichtungen sind anders als bei HighScope, weshalb Planen und Erinnern nicht unverändert übernommen werden können. Darüber hinaus wirft das Konzept Fragen auf, die erst in der Praxis wirklich beantwortet werden können: Steht die Methode des Planens im Widerspruch zum interessengesteuerten, prozessorientierten Spiel des Kindes? Wird das Spiel zielgerichteter und das Handeln des Kindes effektiver? Inwiefern ist das ein Vorteil für die kindliche Entwicklung?

Grundsätzlich ist anzuführen, dass der HighScope-Ansatz nicht auf ein Spielen abzielt, das einen bestimmten Zweck erfüllt. Vielmehr soll den Kindern Raum gegeben werden, um ihre Gedanken, Wünsche und Bedürfnisse mitzuteilen und ihre Ideen frei umzusetzen. Der Plan muss dabei nicht dem tatsächlichen Tun entsprechen. Ebenso wenig soll die Erinnerungsphase dazu dienen, zu überprüfen, ob der Plan ausgeführt wurde. Es geht darum, den Kindern die Möglichkeit zu geben, von ihren Erfahrungen zu berichten, ihnen aufmerksam zuzuhören und zu zeigen, dass sie in ihrem Tun und Verstehen angenommen werden. Sie lernen Probleme zu besprechen und gemeinsam zu lösen oder unterschiedliche Argumente abzuwägen.

Planen und Erinnern sind keine starren Methoden, sondern flexible Interaktionsformen, in deren Zentrum konstruktive Dialoge stehen. Pädagogische Fachkräfte, die das Planen und Erinnern als Fördermethoden ausprobieren möchten, sollten sich zunächst in Ruhe mit den Interaktionsstrategien vertraut machen und überlegen, welches Zeitfenster im Tagesablauf sich am besten für den Kreislauf aus Planen, Handeln und Erinnern eignet. Vielleicht ist es nachmittags ruhiger, weil weniger Kinder da sind? Oder erscheint es morgens passender, weil dann mehr Personal in der Einrichtung ist? Der Zeitpunkt ist nicht entscheidend, wichtig ist nur, dass man sich und den Kindern die Zeit (20 bis 30 Minuten am Tag) einräumt, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Vor dem ersten Planen und Erinnern ist es ratsam, sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern zu besprechen, welche Veränderungen im Tagesablauf anstehen werden und wodurch diese begründet sind. Darüber hinaus sollte den Kindern erklärt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte mehr darüber erfahren möchten, wo und was die Kinder spielen, wie sie Ideen umsetzen und Lösungen für eventuell auftretende Probleme finden. Je unaufgeregter, natürlicher die Methoden in den Alltag eingebaut werden, desto einfacher wird es den Kindern fallen, sich darauf einzulassen. Denn nicht jedes Kind wird gleich verstehen, warum es nun darüber sprechen soll, was es tun möchte oder getan hat. Am Anfang helfen kurze Eins-zu-eins-Gespräche am Ort des Geschehens – ehrliches Interesse, offene Fragen und wertschätzende Antworten. Später können mehrere Kinder zu kleinen Gesprächsgruppen zusammengefasst und Planungs- oder Erinnerungsrunden zu festen Zeitpunkten (z. B. nach dem Morgenkreis) eingeführt werden.

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern von Verena Frech

Auch müssen nicht unbedingt aufwändige Materialien zum Einsatz kommen. Die pädagogische Fachkraft entscheidet, ob sie Hilfsmittel nutzen möchte, um den Kindern den Einstieg in die Planungs- oder Erinnerungsphase zu erleichtern oder die Gesprächsrunde zu strukturieren. Entscheidend ist, dass jedes Kind auf seine Weise teilnehmen kann. Das Planen und Erinnern entwickelt sich langsam und erfordert von Seiten der pädagogischen Fachkräfte Geduld, Engagement und Aufmerksamkeit. Diese jedoch werden durch gestärkte Fachkraft-Kind-Beziehungen und förderliche Interaktionsprozesse belohnt.

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



FRAGE 1:

Welche Aspekte des Planens und Erinnerns als Methoden erachten Sie als besonders förderlich für die kindliche Entwicklung? Welche Interaktionsstrategien spielen dafür eine Rolle? Wo sehen Sie Möglichkeiten, diese Aspekte in Ihr eigenes Handlungs- oder Kommunikationsrepertoire aufzunehmen?



AUFGABE 1:

Beobachten Sie, wie Kinder ab dem dritten Lebensjahr gemeinsam auszuführende Handlungen vorab besprechen und strukturieren („planen“) und vergleichen Sie dies mit den tatsächlichen Handlungen.



AUFGABE 2:

Überlegen Sie, welche Zeiträume im Tagesablauf einer Kindertagesstätte genutzt werden können, um mit den Kindern zu besprechen, was sie in der Spielphase machen möchten und danach zu reflektieren, wie das Spiel abgelaufen ist.



AUFGABE 3:

Falls Sie bereits in einer Einrichtung tätig sind: Versuchen Sie, den Kreislauf aus Planen, Handeln und Erinnern in Ihren Kita-Alltag einzubinden. Wie müssen sich die Abläufe ändern? Wie bereiten Sie die Kinder auf die Veränderungen vor? Welchen Zeitaufwand bringt das mit sich? Welche Unterstützung können Sie von den KollegInnen erhalten? Wo sehen Sie noch eigenen Lernbedarf?

6.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Albers, T. (2009): *Sprache und Interaktion im Kindergarten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bartosch, U. & Knauer, R. (2016): *Erzieherinnen und Erzieher als Begleiter/innen zur Demokratie*. KiTa aktuell spezial, 04/2016. Verfügbar unter: http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/kas_4_16_Bartosch_Knauer_Ausbildung.pdf (Zugriff am 31.10.16)
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2001): *Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children*, *The Reading Teacher*, 55 (1), 10-20.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.) (2007): *Die-Erzieherin-Kind-Beziehung*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Berk, L. E. (2005): *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium, 3., aktualisierte Auflage.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995): *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Berry, C. F. & Sylva, K. (1987): *The plan-do-review cycle in HighScope: its effects on children and staff*, unpublished, available from HighScope Educational Research Foundation, Research Division, Ypsilanti, MI.
- Beyersdorff, S., Höhme-Serke, E. & Behring, E. (2008): *Fünf Prinzipien der Demokratie in der Kita*. *Betrifft Kinder*, 05/2008. Killiansroda: Verlag das Netz. Verfügbar unter <http://www.verlagdasnetz.de/zeitschrift/betrifft-kinder/betrifft-kinder-2008/bk-0508/225-fuenf-prinzipien-der-demokratie-in-der-kita.html> (Zugriff am 28.10.16)
- Boroditsky, L. (2012): *Wie die Sprache das Denken formt*. Verfügbar unter <http://www.spektrum.de/news/wie-die-sprache-das-denken-formt/1145804> (Zugriff: 07.05.2016)
- Cardell, A. M. & Bell, M. A. (2006): *Development of Language and Memory in 3-year-olds*. Paper presented at the annual meeting of the International Conference on Infant Studies, Kyoto, Japan, June 19, 2006. Verfügbar unter http://www.allacademic.com/meta/p94665_index.html (Zugriff 2010)
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009): *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Washington, D. C.
- Copple, C. & Sigel, I. E. & Saunders, R. (1984): *Educating the young thinker: Classroom strategies for cognitive growth*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dannenbauer, F. M. (2002): *Grammatik*. In Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren* (S. 136-161). München: Reinhardt.
- De Lisi, R. (1987): *A cognitive-developmental model of planning*. In Friedman, S. L., Scholnick, E. K. & Cocking, R. R. (Hrsg.), *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Dickinson, D. K. & Darrow, C. L. (2008): *Patterns of Teacher-Child-Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development*. *Early education and development*, 19 (3), 396-429.
- Epstein, A. S. (2007a): *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Epstein, A. S. (2010): *All about High/Scope*. Verfügbar unter <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=291> (Zugriff: 05/06 2016) http://www.highscope.org/file/PDFs/PlanDoReviewDVD_guide.pdf

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

- Fivush, R. (2008): *Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives*. *Memory Studies* 1 (49), 49-58.
- Frech, V. (2010): *Planen und Erinnern – Methoden zur Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes in der Erzieher-Kind-Interaktion*. Unv. Diplomarbeit, Universität Landau.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008): *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fritz, A. & Boedecker, M. (2002): *Wie gut können Kinder planen? Neue diagnostische Ansätze*. In Leyendecker, C. & Horstmann, T. (Hrsg.), *Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung* (S. 132-140). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fritz, A., Hussy, W. & Bartels, S. (1997): *Ein spielbasiertes Training zur Verbesserung der Planungsfähigkeit bei Kindern*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 110-124.
- Fthenakis, W. E. (2002): *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?* <http://liga-kind.de/fk-102-fthenakis/> (Zugriff Juni 2016)
- Fthenakis, W. E. (2009): *Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit*. *Kinderzeit*, 3, 9-12.
- Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989): *Collaborative Problem Solving and Children's Planning Skills*. *Developmental Psychology*, 25 (1), 139-151.
- Gudehus, C. (Hrsg.) (2010): *Gedächtnis und Erinnerung*. Stuttgart: Metzler.
- Hansen, R. (2012): *Die Kinderstube der Demokratie – Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen*. *Jugendhilfe*, 1/2012 (S. 27-32). Verfügbar unter http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Demokratiebildung%20in%20Kitas.pdf (Zugriff am 29.10.16)
- Hansen, R. & Knauer, R. (2016): *Beschwerden erwünscht. Acht konzeptionelle Fragen zur Einführung von Beschwerdeverfahren für Kinder in Kitas*. Verfügbar unter: http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/TPS_5_16_Hansen_Knauer_Beschwerden.pdf (Zugriff am 29.10.16)
- Harley, K. & Reese, E. (1999): *Origins of Autobiographical Memory*. In: *Developmental Psychology*, 25 (5), 1338-1348.
- Hohmann, M., Weikart, D. P. & Epstein, A. S. (Hrsg.) (2008): *Educating young children. Active learning practises for preschool and child care programs* (3. Aufl.). Ypsilanti: High/Scope Press.
- Kammermeyer, G. (2006): *Kognitive Förderung*. In Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 181-187). Weinheim: Beltz.
- Kernthaler, I. (2002): *Demokratie im Kindergarten: Über Partizipationsmodelle in deutschen Kindergärten*. *beziehungsweise*, 2/2002, Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/694.html> (Zugriff am 28.10.16)
- König, A. (2007): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten*. Verfügbar unter www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/54/57 (Zugriff 2010)
- König, A. (2009): *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kontos, S. (1999): *Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play*, *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 363-382.
- Kreitler, S. & Kreitler, H. (1987): *Conceptions and processes of planning: the developmental perspective*. In Friedman, S., Scholnick, E. K., Cocking, R. R. (Hrsg.), *Blueprints for Thinking: The Role of Planning in Cognitive Development*. Cambridge University Press.

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

- May, U., Schulz, A. & Sydow, H. (1992): Zur Planungsfähigkeit im Alter von drei bis fünf Jahren, *Zeitschrift für Psychologie*, 200, 225-236.
- Minami, M. (2001): *Maternal Styles of Narrative Elicitation and the Development of Children's Narrative Skill: A Study on Parental Scaffolding*. In: *Narrative Inquiry*, 11 (1), 55-80.
- Myers, D. G. (2008): *Psychologie* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Nelson, K. (1986): *Event Knowledge – Structure and Function in Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik: Kognition. Verfügbar unter <http://lexikon.stangl.eu/240/kognition/> (Zugriff: 22.05.2016)
- Reese, E., Haden, C. A. & Fivush, R. (1993): *Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time*, *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Rogers, C. R. (2007): *Die nicht-direktive Beratung. Counselling and Psychotherapy*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sales, J., Fivush, R. & Peterson, C. (2003): *Parental Reminiscing About Positive and Negative Events*. *Journal of Cognition and Development*, 4 (2), 185-209.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993): *Significant benefits: The HighScope Perry Preschool study through age 27 (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 10)*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J. (2002): *How the HighScope Perry Preschool Project Grew: A Researcher's Tale*. *Research Bulletin, Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research*, June 2002, No. 32.
- Shouse, A. C. (2000): *Das High/Scope Vorschulcurriculum*. In Fthenakis, W. E. und Textor, M. R. (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 154-169). Weinheim: Beltz.
- Siegler, I. E. (2001): *Das Denken von Kindern*. München, Wien: Oldenbourg.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002): *Researching Effective pedagogy in the Early Years*. Research Report No. 356. Norwich: Queen's Printer.
- Sylva, K., Meluish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. Verfügbar unter <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf> (Zugriff am 14.05.2016).
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2007): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Viernickel, S. (2004): *In welchen Entwicklungsprozessen befinden sich Zweijährige und was brauchen sie? Berlin: Vortrag gehalten auf dem Fachtag „Was brauchen die Kleinen?“*, Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder Berlin-Brandenburg, 12. März 2004.
- Vogel, N. (2001): *Making the most of plan-do-review: The teacher's idea book: 5*. Michigan: High/Scope Press.
- Wehrl, K. & Zach, T. (2009): *Scaffolding und Reminiscing in der Mutter-Kind-Interaktion*. Diplomarbeit, Universität Wien. Verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/7042/1/2009-10-27_0305114.pdf (Zugriff: 2010, 05-06/2016)
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976): *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Wygotski, L. S. (1971): *Denken und Sprechen*. Frankfurt: S. Fischer Verlag.

Textor, M. R. (2000): Lew Wygotski – Der ko-konstruktivistische Ansatz. In Fthenakis, W. E. und Textor, M. R. (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 71-83). Weinheim: Beltz.

Textor, M. R. (2016): *High/Scope – ein frühpädagogischer Ansatz*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/144.html>

www.highscope.org (Zugriff: 04.-06.2016)

Copple, C. (2003): *Fostering young children's representation, planning, and reflection: A focus in three current early childhood models*, *Applied Developmentally Psychology*, 24, 763-771.

Epstein, A. S. (2003): *How planning and reflection develop young children's thinking skills*, *Young Children*, 58 (5), 28-36.

List, G. (2011): *Bedeutung der Interaktion für die sprachlich-geistige Entwicklung*. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter

http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_13591_List_Interaktion.pdf (Zugriff am 04.06.2016)

Rüschenbaum, H. W. (1979): *Zum Verhältnis von Sprechen, Denken und Interaktion*. Frankfurt a. M.: Lang.

6.3 Glossar

Kognition (aus dem Lateinischen für „erkennen“) bezeichnet das Denken im weiteren Sinne und schließt damit alle Denk- und Wahrnehmungsvorgänge und kognitiven Fähigkeiten ein. Unter Kognition sind unser Wissen, die Einstellungen, Wünsche und Überzeugungen sowie die Erinnerung, das Lernen und die Aufmerksamkeit zu verstehen. Zudem gehören das Urteilen, Vorstellen, Antizipieren, Planen, Problemlösen und die Meinungsäußerung dazu. Kognition umfasst alle Prozesse der mentalen Repräsentation und der Informationsverarbeitung. Informationen werden über die Sinne aufgenommen, sortiert, behalten und zur Entscheidungsfindung herangezogen. Kognition beschreibt also die Fähigkeiten des Menschen, die es ihm ermöglichen, sich in der Welt zu orientieren und sich an seine Umwelt anzupassen (vgl. Online-Enzyklopädie 2016; Zimbardo 1995).

Reminiscing Als Reminiscing bezeichnet man das gemeinsame Erinnern und Besprechen von (zusammen erlebten) Ereignissen. Reminiscing ist ein sozialer Prozess, der insbesondere in Familien häufig stattfindet. Ob beim Abendessen, vor dem Zu-Bett-Gehen oder beim Autofahren – Eltern schaffen die meisten Gelegenheiten, um mit ihren Kindern eine gemeinsame Geschichte aufzubauen, die für alle eine persönliche Bedeutung hat. Es wurde nachgewiesen, dass es unter-

Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern

von Verena Frech

schiedliche Stile und Unterstützungsgrade im Reminiscing gibt. Je nach Ausprägung hat es eine hohe positive Wirkung auf die kognitive, sprachliche und emotionale Entwicklung eines Kindes (vgl. Fivush 2008; Wehrl & Zach 2009).

Scaffolding Jerome Bruner nutzte den Begriff des Scaffoldings, um unterstützende Verhaltensweisen von Eltern in der Interaktion mit ihren Kindern zu beschreiben (vgl. Wood, Bruner und Ross 1976). Scaffolding bezeichnet eine Unterstützungsform, bei der Erwachsene den Kindern Hilfe bei Aufgaben anbieten, die diese noch nicht eigenständig bewältigen können. Zudem stellen sie ein Dialog-Modell zur Verfügung, anhand dessen das Kind lernen kann, seine Rolle im Dialog einzunehmen und auszufüllen (vgl. Nelson 1986).

Die Beschreibung des Scaffoldings erinnert an Lew Wygotskis Konzepte zur „Zone der nächsten Entwicklung“. Die Ähnlichkeiten waren jedoch zufälliger Natur – Bruner et al. nahmen mit ihren Ausführungen keinen Bezug auf Wygotskis Theorie.

„Zone der nächsten Entwicklung“ Wygotski verstand die „Zone der nächsten Entwicklung“ als Bereich zwischen dem Entwicklungsniveau, auf dem ein Kind eine Aufgabe mit der Hilfe eines Erwachsenen lösen kann und dem Entwicklungsniveau, auf dem das Kind die Aufgabe alleine löst (vgl. Kammermeyer 2006). Der Begriff geht auf die Erkenntnis zurück, dass Kinder zu differenzierten Denkprozessen im Stande sind, wenn sie bei der Bewältigung einer für sie schwierigen Aufgabe unterstützt werden (vgl. Siegler 2001). Lew Wygotski schlussfolgerte aus seinen Beobachtungen, dass Erwachsene diese Unterstützung nur anbieten können, wenn sie in der Interaktion die Kompetenzen und Interessen des Kindes erforschen beziehungsweise seine Möglichkeiten ermitteln, um herauszufinden, welche Entwicklungsschritte sich anbahnen. Darauf aufbauend lassen sich dann anregende Aufgaben entwickeln, die das Kind weder unter- noch überfordern (vgl. Textor 2000).

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Frech, V. (11.2016): Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern . Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ