

Katrin Alt

Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern

Eine empirische Untersuchung in der Vorschule

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 46



Verlag Barbara Budrich



Katrin Alt
Sprachbildung im philosophischen
Gespräch mit Kindern

Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von

Uwe Hericks

Ingrid Kunze

Matthias Trautmann

Band 46

Katrin Alt

Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern

Eine empirische Untersuchung
in der Vorschule

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2019 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2321-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1472-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Danksagung	9
Einleitung	10

I Sprachbildung im philosophischen Gespräch

1 Sprachförderung, Sprachbildung, Bildungssprache	16
1.1 Sprachförderung	16
1.2 Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen	17
1.3 Sprachbildung	18
1.4 Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachbildung	19
1.5 Bildungssprache	22
1.6 Dialogisches Lesen als sprachbildendes Prinzip	26
1.7 Zusammenfassung	31
2 Das Sprachhandeln von Kindern	32
2.1 Phonologisch-phonetische Sprachfähigkeiten	36
2.2 Semantisch-lexikalisches Sprachwissen	37
2.3 Morphologisch-syntaktisches Sprachwissen	38
2.4 Schlussfolgerungen für diese Untersuchung	40
3 Das Sprachhandeln von Pädagog*innen und Lehrkräften	41
3.1 Interaktion in Abhängigkeit von Kultur, Familie und Situation	43
3.2 Sprechstile, Sprachlehrstrategien und Fragen	46
3.2.1 Sprechstile und Sprachlehrstrategien	48
3.2.2 Bedeutung von Fragetypen für die Interaktion	50
3.3 Schlussfolgerungen für diese Untersuchung	53
4 Philosophieren mit Kindern	54
4.1 Historische Entwicklung, Konzepte und Grundlagen	55
4.2 Philosophieren mit Kindern anhand von Bilderbüchern	58
4.3 Ziele, Kriterien und Methoden philosophischer Gespräche	63
4.4 Forschungsbefunde zum Philosophieren mit Kindern	68

4.5	Forschungsbefunde zum Philosophieren mit Kindern – Sprachbildung	70
4.5.1	Diskursive Fähigkeiten	71
4.5.2	Argumentative Fähigkeiten	75
4.5.3	Morphologisch-syntaktische Fähigkeiten	76
4.5.4	Zusammenfassung zu Forschungsbefunden und Forschungsdesiderata	79
4.6	Philosophieren mit Kindern als sprachbildendes Prinzip (Zusammenfassung)	80
5	Fragestellungen	81

II Empirischer Teil

6	Umsetzung der Studie	85
6.1	Design der Studie	86
6.1.1	Beschreibung der Messzeitpunkte	88
6.1.2	Beschreibung des Interventionsprogrammes	89
6.1.3	Die verwendeten Bilderbücher für die dialogischen Bilderbuchbetrachtungen und die philosophischen Gespräche	90
6.2	Feldzugang	93
6.2.1	Sprachlicher Bildungsauftrag in Hamburger Vorschulklassen	93
6.2.2	Auswahl der beiden Vorschulklassen	94
6.3	Stichprobenbeschreibung	96
6.4	Erhebungsmethoden	97
6.4.1	Befragung der Lehrerinnen: Fragebogen	97
6.4.2	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (HAVAS 5) – Beschreibung des Instruments	98
6.4.3	Gesprächsdaten (Inhaltsanalyse)	105
7	Methodisches Vorgehen zur Auswertung und Analyse	105
7.1	Auswertung, Analyse und Datenbasis des Fragebogens	106
7.2	Auswertung, Analyse und Datenbasis des HAVAS 5	106
7.3	Auswertung, Analyse und Datenbasis der Gesprächsdaten (Inhaltsanalyse)	107

7.3.1 Kriterien zur Analyse des Sprachhandelns der Kinder	109
7.3.2 Kriterien zur Analyse des Sprachhandelns der Vorschullehrerin	112

III Ergebnisse

8 Ergebnisse der Befragung der Vorschullehrerinnen	116
8.1 Berufsbiographischer und pädagogischer Hintergrund der Vorschullehrerinnen und Daten zur Klassenzusammensetzung	116
8.2 Der sprachliche Hintergrund der Kinder	117
8.3 Pädagogische Arbeit in der Vorschulklasse	118
8.4 Zusammenfassung	119
9 Ergebnisse Havas 5	119
9.1 Pretest	120
9.2 Posttest	121
9.3 Vergleich und Analyse der Daten zum zweiten Messzeitpunkt	121
10 Auswertungsergebnisse der Gespräche (Inhaltsanalyse)	124
10.1 Auswertungsergebnisse der philosophischen Gespräche	124
10.1.1 Sprachhandeln der Kinder im philosophischen Gespräch	124
10.1.2 Sprachhandeln der Vorschullehrerin im philosophischen Gespräch	126
10.2 Auswertungsergebnisse der dialogischen Bilderbuchbetrachtungen	129
10.2.1 Sprachhandeln der Kinder in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung	129
10.2.2 Sprachhandeln der Vorschullehrerin in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung	131
10.3 Vergleich der Ergebnisse philosophischer Gespräche mit denen der dialogischen Bilderbuchbetrachtung	133
10.3.1 Sprachhandeln der Kinder im Vergleich	134
10.3.2 Sprachhandeln der Vorschullehrerin im Vergleich der beiden Situationen	137
11 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse	140

12 Reflexion der methodischen Anlage der Untersuchung	142
---	-----

IV Abschließende Betrachtung und Ausblick

Literaturverzeichnis	149
Tabellenverzeichnis	163
Anhang	165

Danksagung

Ich danke Sven, Anouk und Maya für die Unterstützung im Alltag in den kleinen und den großen Dingen. Vielen lieben Dank an Imke Hoffmann und Rosmarie Alt für die wertvollen Korrekturen. Ohne die Unterstützung des empirischen Vorhabens durch die beiden Vorschullehrerinnen und ihrer beiden Klassen, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Der Dank geht auch an Swantje Haderer für statistische Beratungen sowie an Anna Petersen für die Intercoderrealitätsprüfung. Zuletzt ein riesengroßer und herzlicher Dank an Kerstin Michalik, ohne ihre fachliche, konstruktive und persönliche Beratung wie Unterstützung wäre diese Arbeit so nicht zustande gekommen.

Einleitung

Sprachliche Fähigkeiten sind nicht nur für den schulischen Erfolg, sondern auch für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen von großer Bedeutung. Während wir in vielen Situationen mit einfachen Alltagssprachlichen Fähigkeiten zurechtkommen, brauchen wir im Beruf, ebenso wie im Privaten, in politischen Diskussionen oder Gesprächen mit fachspezifischen Inhalten komplexe sprachliche Mittel, um am Diskurs mit nachvollziehbaren Argumentationen teilhaben zu können. Die Fähigkeiten, die eigene Meinung zu äußern, sich zu positionieren und dafür zu argumentieren, sind bereits im Vorschulalter wichtige Entwicklungsaufgaben, die wiederum mit linguistischen Grundfähigkeiten eng verknüpft sind. Nebensatzstrukturen, die durch Konnektoren eingeleitet werden, weiterentwickelter Verbformen (zum Beispiel die des Konjunktivs) sowie eine ausdifferenzierte Begriffsbildung müssen sich Kinder erst nach und nach aneignen. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten gilt es, in Kindertagesstätten und Grundschulen zu unterstützen.

Die bislang für Kinder im Vorschulalter entwickelten Sprachförderprogramme zielen oft auf die reine Wortschatzerweiterung, zum Teil auf die phonologisch-phonetische Entwicklung (Würzburger Trainingsprogramm¹) und teilweise auch auf die Unterstützung von morphologisch-syntaktischen Strukturen (KonLab²) ab. So stehen zumeist isolierte Bereiche im Fokus der Programme und nur selten wird eine umfassende Förderung der Gesprächsfähigkeit (diskursive und argumentative Fähigkeiten) in den Blick genommen. Bislang konnten keine oder nur geringe positive Effekte dieser Programme³ nachgewiesen werden. Nachweislich förderlich wirken sich dialogische Bilderbuchbetrachtungen auf den kindlichen Spracherwerb im frühen Kindesalter aus (Mol/Bus/de Jong/Smeets 2008; Mol/Bus/de Jong 2009) und es gibt erste Ergebnisse für gelingende Interaktionstrainingseinheiten für Erzieher*innen (Beller/Beller 2009; Simon/Sachse 2011). Der alltagsintegrierten Sprachförderung wird inzwischen eine hohe Bedeutung beigemessen, gleichwohl deren Wirksamkeit sich empirisch ebenfalls nur schwer nachweisen lässt. Unstrittig ist allerdings inzwischen, dass der Spracherwerb im „sozial-kommunikativen Kontext“ stattfinden sollte (Albers 2009) und die Diskursqualität eine wesentliche Rolle spielt. So fordert König, dass mehr sich „dialogisch-entwickelnde Interaktionen“ und „lang andauernde Interaktionen“ in der Kita stattfinden

-
- 1 Das Würzburger Trainingsprogramm wurde entwickelt von Petra Küspert und Wolfgang Schneider.
 - 2 Das Programm KonLab (Konstanzer Labor) wurde von Zvi Penner (2002, 2003) entwickelt.
 - 3 Die Wirksamkeit verschiedener Sprachförderprogramme wird in Kapitel 1.2 dargestellt.

müssen, da diese die Kinder besonders motivieren, sich Sprache anzueignen (König 2006, 225). Der Begriff der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2010) umschreibt den Anschluss der sprachlichen Bildungsarbeit an Fachinhalte. Eine sinnvolle Forderung, da damit nicht nur der sozial-kommunikative Nutzen sichergestellt wird, sondern sich auch das sprachlich-kognitive Niveau erhöht. Neben den klassischen Sprachlehrstrategien zur Förderung auf sprach-formaler Ebene wird inzwischen auch sprachlich-kognitiven Förderstrategien, wie zum Beispiel der „thematischen Weiterführung“, dem „persönlichen Bezug“ und dem „sustained shared thinking“, also dem gemeinsamen geteilten Nachdenken, eine große Bedeutung für die sprachliche Bildungsarbeit beigemessen (Röhner/König/Hövelbrinks/Archie 2015).

Das Philosophieren mit Kindern ist ein Gesprächsprinzip, das diese Anforderungen in besonderem Maße erfüllt. Der sozial-kommunikative Kontext wird berücksichtigt, denn es handelt sich hierbei um inhaltlich offene, wenig vorstrukturierte Gespräche⁴, in die Kinder sich mit ihren Fragen, Vorstellungen und Einstellungen einbringen können. Philosophische Gespräche sind immer sich „dialogisch-entwickelnde Gespräche“, da es um den Austausch und das Reflektieren von Meinungen und Argumenten geht. Diese zu formulieren, erfordert ein vertieftes Nachdenken. Damit entsprechen diese Gespräche in weiten Teilen dem Prinzip des „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford 2009), also dem geteilten, gemeinsamen Nachdenken, als Grundlage für die versprachlichte Auseinandersetzung.

Seit einigen Jahren findet das Philosophieren mit Kindern, wenn auch noch langsam, Verbreitung in den Bildungsplänen der Grundschulen und Kindertagesstätten. Bislang fehlt es aber noch an Forschungsergebnissen zu den Wirkungen dieses Bildungs- und Unterrichtsprinzips. Untersuchungen aus dem internationalen Raum zeigen, dass Kinder, die regelmäßig philosophieren, ihre Redeanteile im Unterricht steigern (Thompson/DuPuis 1979, Daniel/Lafortune/Pallascio/Schleifer 1999, Trickey 2007) und auch der Anstieg argumentativer Fähigkeiten (Niklasson/Ohlsson/Ringborg 1996, Trickey 2007) konnte nachgewiesen werden. Mit den Argumentationsfähigkeiten steigt auch die Verwendung von Konnektoren (Schleifer/Courtemanche 1996, Gholamhossein/Siamak 2010) und die Qualität der Dialoge entwickelt sich, von anekdotisch-monologischen Gesprächsbeiträgen hin zu mehr dialogisch-kritischen Beiträgen (Daniel et al. 1999, Daniel/Delsol 2005).

4 Hiermit sind Gespräche gemeint, die nicht in erster Linie geführt werden, um bestimmte Sprachfähigkeiten des Kinder herauszufordern, sondern Gespräche, die einen zentralen Inhalt haben (zum Beispiel die Frage, ob Glück haben und glücklich sein das Gleiche sind). Primär geht es also um den Austausch zu diesen (inhaltlich offenen) Fragen und weniger um den Gebrauch einer formal-korrekten Sprache. Dieser „offene Inhalt“ führt zu einem vertieften Nachdenken und dieses wiederum zu einem besonders komplexen Sprachgebrauch, wie weiter im dritten Kapitel ausgeführt wird.

Auch im Bereich des sprachlichen Handelns von Lehrkräften gibt es erste Ergebnisse. So zeichnen sich philosophische Gespräche durch einen erhöhten Anteil von offenen Fragen im Unterricht aus (Trickey 2007) und es konnte eine Beförderung der Kommunikation in Bezug auf eine verbesserte Interaktion durch philosophische Fragen der Lehrkräfte festgestellt werden (Gholamhossein/Siamak 2010).

In dieser Arbeit sollen die Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf die Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter untersucht werden. Kinder entwickeln Sprache und Gesprächsfähigkeiten in der Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern. Das sprachliche Handeln der Lehrkraft oder der pädagogischen Fachkraft zum Beispiel in Bezug auf das „Niveau der Fragestellung“ ist für die Qualität der Antworten der Kinder entscheidend (de Boer 2015, 225). Im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen daher zwei voneinander abhängige Aspekte:

1. Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf die kindliche Sprachentwicklung.
2. Besonderheiten des Sprachhandelns der Vorschullehrkräfte und Kinder in philosophischen Gesprächen im Vergleich mit anderen dialogischen Gesprächen.

Nach Scholl, Nichols und Burgh (2008) sind philosophische Unterrichtsgespräche bislang noch nicht ausreichend hinsichtlich ihres Potenzials für die Entwicklung einer interaktiven und interresponsiven Klassengemeinschaft untersucht. In der philosophischen Gesprächsgemeinschaft sehen die Autor*innen das Potenzial, die traditionell in der Schule stark verankerten Gesprächsmuster (Initiation-Response-Evaluation) hin zu einer komplexeren, interaktiven Community zu entwickeln (vgl. Scholl/Nichols/Burgh 2008, 1). Das von den Autor*innen beschriebene Gesprächsmuster der Initiierung des Gesprächs durch die Lehrkraft, Antwort der Schüler*innen und der darauf folgenden bewertenden Rückmeldungen durch die Lehrkraft ist auch in deutschen Klassenräumen und Kindertagesstätten nach wie vor weit verbreitet. Diese Form des Gesprächs ist in der Regel stark durch Erwachsene geleitet und entspricht damit eher monologischen und horizontalen Gesprächsstrukturen. In der deutschsprachigen Literatur wird zur Beschreibung von idealen Gruppengesprächen die Terminologie des dialogischen und vertikalen Gesprächs genutzt (vgl. Ritterfeld 2000b, Albers 2009).⁵ Das Frageverhalten der Vorschullehrerin⁶ steht deshalb in dieser Untersuchung im Zentrum der Betrachtung. Eines der wichtigsten Ziele des Philosophierens mit Kindern ist es, dialogische Gesprächsstrukturen zu entwickeln, in denen sich die Kinder im Gespräch direkt aufeinander beziehen. Die Gesprächsleitung verhält sich zurückhaltend und

5 Zu den Begriffen „vertikales“ und „horizontales“ Gespräch mehr in Kapitel 1.2.

6 Da es sich bei den beiden Pädagoginnen dieser Untersuchung um Frauen handelt, wird keine Genderanpassung verwendet, wenn von diesen beiden Frauen gesprochen wird.

bewertet die Äußerungen der Kinder nicht. Um der Spezifität des sprachlichen Handelns in philosophischen Gesprächen nachzugehen, wird hier ein Vergleich mit einer anderen dialogischen Gesprächssituation, einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung, angestellt. Die leitende Frage der Untersuchung lautet, ob und inwiefern sich das Sprachhandeln der Vorschullehrerin in zwei verschiedenen dialogischen Situationen (philosophisches Gespräch zu einem Bilderbuch und dialogische Bilderbuchbetrachtung) unterscheidet.

Das Interventionsprogramm dieser Studie besteht aus 21 philosophischen Gesprächen, die über einen Zeitraum von einem halben Jahr auf der Grundlage von Bilderbüchern stattfanden. Drei philosophische Gespräche und zwei dialogische Bilderbuchbetrachtungen (als Vergleichssituationen) der gleichen Kindergruppe wurden transkribiert und anhand vorher deduktiv festgelegter a-priori-Kategorien (Kuckartz 2016, 176) inhaltsanalytisch mit Hilfe des Programmes MAXQDA© ausgewertet. Die Daten zum Sprachstand der Kinder wurden im Versuchs-/Kontrollgruppendesign erhoben. Die Feststellung des Sprachstandes der Kinder (n=39) erfolgte vor Beginn der philosophischen Gespräche anhand des Hamburger Verfahrens zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger (HAVAS 5) (Reich/Roth 2004). Am Ende der Untersuchung fand eine erneute Prüfung des Sprachstandes statt. Die Sprachdaten wurden gruppenbezogen mithilfe von SPSS© ausgewertet und im Vorher/Nachher sowie im Versuchs-/Kontrollgruppenvergleich einander gegenübergestellt. Die Auswertung der Sprachprofilanalysebögen (HAVAS 5) zeigt, inwiefern durch regelmäßige philosophische Gespräche Kinder der Versuchsgruppe, im Vergleich zur nicht philosophierenden Kontrollgruppe, ihre sprachlichen Fähigkeiten bezüglich der Verwendung von Konnektoren (Satzverbindungsstufen), der Nutzung von komplexen Formen und Stellungen von Verben (z.B. Nutzung des Konjunktivs) und dem Gesprächsverhalten der Kinder im Allgemeinen (ausgewertet anhand verschiedener Beobachungskriterien) steigern können.

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist, ob das philosophische Gespräch die Sprachbildung der Kinder besonders unterstützt. So wird ergänzend zu den Sprachtestungen der Frage nachgegangen, ob sich das Sprachhandeln der Kinder im Vergleich mit einer anderen dialogischen Gesprächssituation⁷ unterscheidet und ob sich das Sprachhandeln der Vorschullehrerin in Abhängigkeit von der Situation (philosophisch/nicht philosophisch) unterschiedlich darstellt. Zur Beantwortung dieser Frage wird die Auswertung von insgesamt fünf Gesprächen hinsichtlich des Sprachhandelns der Kinder (zum Teil orientiert an den Stufen des HAVAS 5 und weiteren eigens dafür entwickelten Kriterien) und das Sprachhandeln der Vorschullehrerin (zum Beispiel hinsichtlich ihres Frageverhaltens) im Vergleich der beiden verschiedenen Gesprächs-

7 Hier erfolgt der Vergleich gruppenintern.

situationen (philosophisches Gespräch versus dialogische Bilderbuchbetrachtung) dargestellt. Diese Daten werden quantitativ ausgewertet.

Zur Bearbeitung dieser Fragen und Bildung dafür relevanter Kategorien wird zunächst der theoretische Rahmen zu den Themen Sprachförderung, Sprachbildung, Bildungssprache und des dialogischen Lesens als didaktisches Prinzip aufgearbeitet und dargestellt (Kapitel 1). Sprachliche Entwicklungsaufgaben der 5-6 Jährigen und erste Zusammenhänge zum Prinzip des Philosophierens mit Kindern werden im Kapitel 2 (Das Sprachhandeln von Kindern) beschrieben. Es folgen Forschungsergebnisse zum Sprachhandeln von Vorschulpädagog*innen und Lehrkräften in Kapitel 3. Hier werden relevante Kriterien zur Beschreibung eines sprachfördernden Interaktionsverhaltens zusammengefasst. Kapitel 4 stellt den Ansatz des Philosophierens mit Kindern vor, dafür werden neben seiner historischen Entwicklung, Ziele und Methoden vorgestellt. Besondere Beachtung findet hier das Konzept des *Philosophierens mit Kindern anhand von Bilderbüchern* (Haynes/Morris 2012), da das Medium Bilderbuch die Basis für das Interventionsprogramm dieser Studie bildet. Der Forschungsstand zum Philosophieren mit Kindern als sprachbildendes Prinzip schließt das Kapitel ab (Kapitel 5) und mündet in die Darstellung der Fragestellungen (Kapitel 6) dieser Untersuchung.

Der empirische Teil dieser Arbeit beschreibt die Umsetzung. Dafür werden das Forschungsdesign, das Interventionsprogramm und das methodische Vorgehen dargelegt. Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse präsentiert. Zunächst werden Daten zur Umsetzung der pädagogischen Arbeit in den beiden Vorschulklassen, zum sprachlichen Hintergrund der teilnehmenden Kinder und zu berufsbiographischen Daten der beiden Vorschullehrerinnen beschrieben. Dem folgen die Ergebnisse der HAVAS 5- Testung sowie die Auswertung der Gesprächstranskripte. Im letzten Kapitel (12) erfolgen dann die Zusammenfassung der Ergebnisse, eine abschließende Betrachtung und der Ausblick für zukünftige Forschungen sowie eine kritische Diskussion der Erhebungsmethoden.

I Sprachbildung im philosophischen Gespräch

Die schlechten Ergebnisse Deutschlands in der ersten PISA Studie im Jahr 2000 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2001) führten zu einer verstärkten Forderung nach Unterstützung der Sprach- und darauf aufbauend der Lesekompetenzen. Die starken Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Bildungserfolg der Kinder im deutschen Schulsystem wurden über PISA aufgedeckt und die Diskussion entfacht, wie eine Annäherung in Richtung Chancengleichheit erfolgen kann. Sowohl im Bereich der Kindertagesstätten als auch im schulischen Bereich wurden Sprachdiagnoseverfahren entwickelt, um den Förderbedarf von Kindern früher festzustellen, und es wurden zahlreiche Sprachförderprogramme entwickelt. Damit einher ging die Entwicklung erster Forschungsarbeiten zur Evaluierung dieser Programme (Hoffmann/Polotzek/Roos/Schöler 2008; Wolf/Stanat/Wendt 2011) und zur kritischen Überprüfung der Validität von Sprachdiagnoseverfahren (Lengyel 2012; Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013). Heute wird vor allem der alltagsintegrierten Sprachbildung in Kindertagesstätten und der fachintegrierten Sprachbildung im schulischen Bereich große Beachtung geschenkt. Die Entwicklung einer Förderung in der Kleingruppe hin zu einer Sprachbildung für alle Kinder wurde stark durch die Inklusionspädagogische Debatte beeinflusst. So sollen Kinder, im Sinne der allgemeinen Teilhabe, nicht mehr für die Förderung von der Gruppe separiert, sondern möglichst im Gruppenraum durch zusätzliche Kräfte unterstützt werden. Studien zur Wirksamkeit dieser Art der Förderung stehen weitgehend aus, da sie konzeptionell nur schwerlich umzusetzen ist. Konzepte für die sprachbildende Arbeit mit größeren Gruppen fehlen, die Deutschdidaktik liefert erste Ansätze und Ideen für die didaktische Umsetzung (literarische Gespräche, dialogisches Lesen, Einsatz des Kamishibais zur Förderung von Erzählfähigkeiten im Klassenraum, Lese-Hör-Kisten⁸). Auch für die Verknüpfung der Sprachbildung mit Inhalten und Methoden des Fachunterrichts gibt es erste vielversprechende Modelle, z.B. für den Sachunterricht (Quehl/Trapp 2013), und auch schon erste Forschungsergebnisse.⁹ Das Philosophieren mit Kindern wurde im internationalen Rahmen bereits auf sein Potenzial für die Entwicklung von Gesprächsfähigkeiten untersucht, im 4. Kapitel dieser Arbeit werden diese Ergebnisse vorgestellt. Das besondere Potenzial

8 Die Lese-Hör-Kisten wurden durch Petra Hüttis-Graff (Universität Hamburg) entwickelt.

9 Ergebnisse zur Wirksamkeit des dialogischen Lesens finden sich in Kapitel 1.6, Ergebnisse zur alltagsintegrierten Sprachbildung in Kapitel 1.4 und zum Sprachhandeln von Kindern im Sachunterricht in Kapitel 1.4, 1.5 sowie in Kapitel 2 und 3.