

Deutsches Jugendinstitut [Hrsg.]
**Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 225 S. - (Sprache. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Deutsches Jugendinstitut [Hrsg.]: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 225 S. - (Sprache. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285819 - DOI: 10.25656/01:28581

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285819>

<https://doi.org/10.25656/01:28581>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Sprachliche Bildung

Grundlagen für die
kompetenzorientierte
Weiterbildung

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Redaktion: Hans Rudolf Leu, Tina Friederich, Angelika Diller
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Fotos: © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-022-6

Sprachliche Bildung

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die *Wegweiser Weiterbildung* der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) werden im Aufgabenfeld „Qualifizierungsbereiche und Kompetenzen“ entwickelt. Sie geben Orientierung für die Konzeption qualitativ hochwertiger und kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote in unterschiedlichen Qualifizierungsbereichen. Die *Wegweiser Weiterbildung* haben die Aufgabe, Qualitätskriterien themenspezifisch zu beschreiben und Anregungen für die konkrete Gestaltung von Weiterbildungsangeboten zu geben.

Die Ziele von WiFF, in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft zu mehr Transparenz, mehr Qualität und mittelfristig zu mehr Durchlässigkeit beizutragen, spiegeln sich auch in der Konzeption der *Wegweiser Weiterbildung* wider: Als fachlicher Maßstab zur Beurteilung von Weiterbildungsangeboten auf inhaltlicher, struktureller und didaktischer Ebene können sie genutzt werden, um Angebote miteinander zu vergleichen (Transparenz), konzeptionell und praktisch zu verbessern (Qualität) sowie kompetenzorientiert und damit in einer mittelfristigen Perspektive anschlussfähig zu gestalten (Durchlässigkeit).

Die *Wegweiser Weiterbildung* sind das Ergebnis eines mehrstufigen diskursiven Prozesses. Ihre Entwicklung wird von einer Expertengruppe begleitet, in der Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung sowie Fachpolitik gemeinsam Qualitätskriterien für die Weiterbildung in einem bestimmten Qualifizierungsbereich diskutieren. Zusätzlich fließt das Wissen von weiteren externen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern aus der Aus- und Weiterbildung in die *Wegweiser Weiterbildung* ein, an die Expertisen zu spezifischen Fragestellungen in Auftrag gegeben werden.

Der vorliegende *Wegweiser Weiterbildung* „Sprachliche Bildung“ nimmt den Weiterbildungsbedarf der Fachkräfte im Kontext der Sprachlichen Bildung und Förderung im Alltag von Kindertageseinrichtungen zum Ausgangspunkt und soll verdeutlichen, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte benötigen, um eine fachlich angemessene und auf die Situation ausgerichtete Förderung zu gestalten.

Wir danken allen, die an der Entstehung dieses *Wegweisers Weiterbildung* beteiligt waren, ganz herzlich.

Dieser Dank geht zunächst an die Mitglieder der Expertengruppe „Sprachförderung“ – Prof. Dr. Helga Andresen, Prof. Dr. Ursula Bredel, Prof. Dr. Iris Füssenich, Prof. Dr. Barbara Gasteiger-Klicpera, Dr. Karin Jampert, Christa Kieferle, Dr. Holger Küls, Prof. Dr. Gudula List, Toni Mayr, Dorothee Michel-Steinmann und Prof. Dr. Monika Rothweiler. Über den Zeitraum eines Jahres hat die Expertengruppe an der Entstehung des *Wegweisers Weiterbildung* mitgearbeitet und diese inhaltlich unterstützt.

Für die Erstellung des Teils C „Qualitätskompetenzorientierter Weiterbildung“ möchten wir uns bei Tobias Ruberg und Dr. Karin Jampert bedanken, die ihr Expertenwissen

und ihre Erfahrung aus ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung haben einfließen lassen. Ebenfalls bedanken wir uns bei den Autorinnen und Autoren der weiterführenden Expertisen. Sie haben zentrale Fragestellungen unter einer Weiterbildungsperspektive bearbeitet und die Erkenntnisse zum Qualifizierungsbereich „Sprachliche Bildung“ sehr bereichert.

Besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Gudula List für das Verfassen des fachwissenschaftlichen Hintergrunds und für ihre kompetente Beratung und Unterstützung des gesamten mit der Erstellung des *Wegweisers Weiterbildung* verbundenen Arbeitsprozesses.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und hoffen, dass die folgenden Seiten viele hilfreiche und anregende Hinweise für die Praxis von Weiterbildung geben.

München, im Mai 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

	Einführung in den Wegweiser Weiterbildung	9
A	Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund	13
	1 Die fachpolitische Diskussion zur Sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich Tina Friederich	18
	2 Frühpädagogik als Sprachförderung – Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte Gudula List	21
B	Kompetenzorientierte Weiterbildung	63
	1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	68
	2 Das Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“	71
C	Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung	93
	1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	98
	2 Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Tobias Ruberg	100
	3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung	114
	3.1 Beispiel A: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik Tobias Ruberg	114
	3.2 Beispiel B: Sprachliche Bildung und Förderung bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren Karin Jampert	176
D	Literatur- und Medienempfehlungen	209
	1 Literatur zu einzelnen Themen	214
	2 Medien	220
	3 Weiterbildungskonzepte zur Sprachförderung	221
	Ausblick: Fach- und berufspolitische Perspektiven	223
	Beteiligte Expertinnen und Experten	225

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

In der Debatte um die Qualität frühkindlicher Bildung nimmt die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Stellung ein. Das erweiterte Aufgabenspektrum und die gestiegenen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen und ihr Fachpersonal sind nicht allein auf der Basis eines einmal erworbenen Ausbildungsstands zu realisieren, sondern erfordern zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen: Zur Bewältigung der komplexen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen bedarf es einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte unter verbesserten Rahmenbedingungen sowie einer systematischen Personalentwicklung durch die Träger.

Seit vielen Jahren hat die Fachöffentlichkeit Kritik an der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft formuliert. Kritisiert wird insbesondere, dass der Markt der frühpädagogischen Weiterbildungsangebote unübersichtlich und wenig transparent ist:

Als Anbieter treten neben Einrichtungsträgern kommerzielle und private Anbieter, freie Weiterbildungsträger, Berufsverbände, Gewerkschaften und öffentliche Jugendhilfeträger sowie Fachschulen auf.

Die *begriffliche Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung* ist nicht eindeutig geregelt. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden als „Fortbildung“ oft Veranstaltungen bezeichnet, die ein thematisch eingegrenztes Thema in ein- bis zweitägigen Seminaren behandeln. Hingegen werden Veranstaltungen als „Weiterbildung“ bezeichnet, die längerfristig angelegt sind, auf den Erwerb neuer Kompetenzen abzielen und mit einem Abschluss oder Zertifikat enden. WiFF verwendet „Weiterbildung“ als Oberbegriff, unter den sowohl

die kurzzeitigen als auch die längerfristigen Angebote fallen.

Die *Pluralität von Angeboten und Anbietern* ist Ausdruck fachpolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert und es gibt keine auf Länderebene zentral gesteuerte Struktur wie im Ausbildungssystem. Dementsprechend ist auch die inhaltliche Gestaltung sehr heterogen, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Ebenso fehlen verbindliche Regelungen über Anerkennungsverfahren.

Der *zeitliche Umfang der Maßnahmen* und auch die *Abschlüsse* sind nicht geregelt. Diese Heterogenität führt dazu, dass es weder eine Garantie auf die Qualität der Angebote noch auf die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe gibt. Dadurch wird der Wert von Weiterbildung für die Fachkräfte erheblich geschmälert.

Im Zuge der kritischen Diskurse und des gestiegenen Stellenwertes der Weiterbildung wurden in den letzten Jahren vielfältige Reformbestrebungen initiiert. Entscheider und Verantwortungsträger reagieren mit unterschiedlichen Maßnahmen auf die wachsenden Qualifizierungsbedarfe, die auch von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) in mehreren Dokumenten unterstrichen wurden. Die Länder haben Weiterbildungsmaßnahmen zur Umsetzung ihrer Orientierungsrahmen und Bildungsvereinbarungen entwickelt und initiiert. Sowohl die Ausbildungsorte – Berufsfachschulen, Fachschulen/Fachakademien und Hochschulen – als auch berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsinstitutionen unterschiedlichster Träger haben ihre Angebote und ihre Angebotsstrukturen ausgeweitet und weiterentwickelt.

Orientierung für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft zu verbessern – diese allgemeine Zielsetzung von WiFF ist auch für die *Wegweiser Weiterbildung* leitend.

Qualitätskriterien, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, geben Impulse für mehr *Qualität*. Diese Kriterien zeigen auf, was eine gute Weiterbildung in dem jeweiligen Qualifizierungsbereich ausmacht und erlauben die Identifizierung von *good practice*. Zugleich erleichtern sie den Vergleich unterschiedlicher Angebote und tragen so zu mehr *Transparenz* auf dem Weiterbildungsmarkt bei. Mit der Kompetenzorientierung, die in der vorliegenden Form als Grundlage für die Modularisierung der Weiterbildungsangebote genutzt werden kann, wird schließlich der Forderung nach Orientierung an nationalen und internationalen bildungspolitischen Vorgaben und damit in einer weiteren Perspektive nach mehr *Durchlässigkeit* im Bildungssystem Rechnung getragen.

Zentraler Ansatzpunkt für die Verbesserung der Qualität ist die Umsetzung von *Kompetenzorientierung* in den Weiterbildungsangeboten. Die Idee der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsprozessen ist nicht neu, hat sich jedoch in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft noch nicht durchgesetzt. Mit ihrer exemplarischen Umsetzung von Kompetenzorientierung verstehen sich die *Wegweiser Weiterbildung* als Wegbereiter für diesen Prozess.

Wegweiser Weiterbildung für verschiedene Zielgruppen

Da die *Wegweiser Weiterbildung* einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Praxis leisten möchten, richten sie sich in erster Linie an Anbieter sowie an Referentinnen und Referenten von Weiterbildungsangeboten.

Mit der themenspezifischen Entwicklung von fachlich fundierten Qualitätskriterien und exemplarischen Umsetzungen erhalten *Weiterbildungsanbieter* sowie *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildner* einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Sie erhalten darüber hinaus eine Grundlage für die Einschätzung der Qualität ihrer Angebote.

Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen*, *Fachberatungen* und den potenziellen *Teilnehmenden* von Weiterbildungen liefern die Wegweiser einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können. Beide Adressaten können darüber hinaus einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den Wegweisern formulierten Qualitätskriterien eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Aufbau der Wegweiser Weiterbildung

Der *Wegweiser Weiterbildung* hat vier Bestandteile, an denen verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: Die Mitglieder der Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft und aus der Praxis von Weiterbildung sowie das WiFF-Redaktionsteam.

Die Bestandteile sind:

- ein fachwissenschaftlicher Überblick (Teil A),
- eine Einführung in die Kompetenzorientierung mit Kompetenzprofil (Teil B),
- ein Teil zur Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote (Teil C),
- ein Teil mit Empfehlungen für Literatur und Medien sowie weitere Quellen für Weiterbildungsanbieter (Teil D).

Dieser Aufbau nimmt auf die Qualitätsanforderungen an frühpädagogische Weiterbildungsangebote Bezug: Weiterbildung soll wissenschaftlich fundiert sein, sie soll kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden sowie den Theorie-Praxis-Transfer garantieren. Dies setzt voraus, dass Fachkräfte in der Weiterbildung den Stand der Fachliteratur kennen, sich bei ihren Angeboten auf aktuelle Veröffentlichungen stützen und auf weitere Medien und Ressourcen für die Durchführung zurückgreifen können.

Vor diesem Hintergrund wird im fachwissenschaftlichen Teil A ein Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion und der Fachdiskussion gegeben. Dieser Teil stellt die Grundlage für die folgenden Kapitel dar und dient damit als Bezugspunkt für die wissenschaftliche und fachliche Fundierung von Weiterbildungsangeboten.

Teil B gibt zunächst eine Einführung in den Diskussionsstand zur Kompetenzorientierung und begründet deren Bedeutung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem Kompetenzprofil, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was

Fachkräfte „können müssen“, um konkrete *Handlungsanforderungen* im pädagogischen Alltag zu bewältigen. Das Kompetenzprofil versteht sich als Empfehlung für die durch die Weiterbildung zu vermittelnden Inhalte.

Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von Weiterbildungsangeboten. Im Kapitel 1 (Teil C) werden Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter thematisiert, die in Kooperation mit der *Werkstatt Weiterbildung* formuliert wurden. Dieses Kapitel beinhaltet themenübergreifende Empfehlungen bzw. Qualitätskriterien für die Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen (Verweis auf die Veröffentlichung). Vor diesem Hintergrund werden im Kapitel 2 (Teil C) themenspezifische Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für den Qualifizierungsbereich *Sprachliche Bildung* formuliert. Daran anknüpfend wird im Kapitel 3 (Teil C) im Rahmen einer durchstrukturierten Weiterbildungseinheit mit Tagesplänen, Arbeitsblättern sowie Literatur- und Medienhinweisen beispielhaft aufgezeigt, wie ein Ausschnitt aus dem Kompetenzprofil in einer Weiterbildung umgesetzt werden kann. Für dieses Kapitel konnten erfahrende Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gewonnen werden, die die Qualitätsanforderungen an Weiterbildungen aus ihrer Sicht beschreiben.

Teil D gibt einen Überblick über Literatur- und Medienempfehlungen zum jeweiligen Qualifizierungsbereich. Das Literatur- und Quellenverzeichnis soll eine rasche fachlich fundierte Orientierung bieten. Hier finden sich auch die WiFF-Expertisen, die zusätzlich zur fachwissenschaftlichen Vertiefung erarbeitet wurden. Sie dienen als Hintergrundinformationen oder zur Schließung von Forschungslücken.

Abschließend werden im Ausblick Entwicklungsbedarfe und fachpolitische Forderungen formuliert.

A | Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund



A

Inhalt

1	Die fachpolitische Diskussion zur Sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich	Tina Friederich	18
2	Frühpädagogik als Sprachförderung – Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte	Gudula List	21
	Vorbemerkung		21
2.1	Grundlagenwissenschaftliche Forschung zum kindlichen Spracherwerb		23
2.1.1	Laute, Prosodie und sprachförderliche Interaktion im ersten Lebensjahr		23
2.1.2	Mehrsprachigkeit		24
2.1.3	Lernprozesse beim Erwerb der Lautsysteme und basaler morphosyntaktischer Regeln in den Primärsprachen		26
2.1.4	Wörter, Formeln und ihre Bedeutungen		28
2.1.5	Spracherwerb im Zusammenhang von kognitiver und sozialer Entwicklung		30
2.1.6	Entwicklungsfördernde Aktivitäten und Interaktionen in den Einrichtungen für das Sprachenlernen		33
2.2	Diagnostische Instrumente zur Ermittlung des Sprachstands		36
2.2.1	Tests		36
2.2.2	Screenings (Filter- oder Aussiebverfahren)		38
2.2.3	Informelle Verfahren zur Sprachstandserhebung		39
2.3	Konzepte zur kontinuierlichen Beobachtung und Sprachförderung		44
2.3.1	Beobachtungsverfahren		44
2.3.2	Verfahren der Sprachförderung		45
2.4	Zu Problemen der Evaluation von Sprachförderung		50

2.5	Fazit – Anforderungen der Qualifizierung zur Erstellung von Materialien für die Aus- und Weiterbildung	53
2.5.1	Fachliche Kompetenzen und die Fähigkeit der Umsetzung in professionelle Praxis	53
2.5.2	Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprachdiagnostik und Sprachförderung	56
2.5.3	Kenntnisse über die Möglichkeiten interner Evaluationen und Bereitschaft zur Mitwirkung	56
3	Literatur	57
4	Verzeichnis der erwähnten diagnostischen Instrumente und Förderkonzepte	61



Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für gute Weiterbildung ist, dass ein Angebot sich auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik gründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren und neue Erkenntnisse aus der Forschung sowie aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und vermitteln zu können.

Im folgenden Teil zum fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Hintergrund für das Thema *Sprachliche Bildung* wird der Stand der fachpolitischen, der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Im Anschluss daran werden daraus Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte abgeleitet.

Das Kapitel 2 in Teil A dieses *Wegweisers Weiterbildung* ist bereits in der Reihe *WiFF Expertisen* (Band 2) erschienen.

1 Die fachpolitische Diskussion zur Sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich Tina Friederich

Das Thema *Sprachliche Bildung und Förderung* hat in den letzten Jahren in der Frühpädagogik eine große Bedeutung erlangt. Die Ergebnisse internationaler Bildungsstudien wie PISA und IGLU hatten auf die besondere Bedeutung von sprachlichen Fähigkeiten für den späteren Bildungserfolg hingewiesen. Die Beherrschung der Landessprache gilt als Voraussetzung für die Teilhabe am sozialen Leben sowie für beruflichen Erfolg. Eine möglichst früh einsetzende sprachliche Bildung und Förderung soll daher zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe führen und helfen, mögliche Sprachentwicklungsstörungen rechtzeitig zu erkennen. Um eine möglichst breite Zielgruppe zu erreichen, sind Angebote zur Kindertagesbetreuung, die mit entsprechend qualifiziertem Personal ausgestattet sind, dafür der geeignete Ort.

Auch die Bildungspläne und Bildungsprogramme der Bundesländer tragen diesem Ziel Rechnung, auf die sprachliche Bildung und Förderung einzugehen und deren Bedeutung zu betonen. Dabei wird der Fokus auf die ganzheitliche Unterstützung der Sprachentwicklung aller Kinder im Alltag gelegt; in einigen Bundesländern werden ergänzende Fördermaßnahmen für bestimmte Zielgruppen gefordert (Ruberg, Teil C/Kapitel 2, S. 100). Bislang ist die frühpädagogische Praxis nur unzulänglich auf die sprachliche Bildung und Förderung der Kinder im Elementarbereich vorbereitet. Aus diesem Grund wurden zahlreiche Weiterqualifizierungsmaßnahmen durchgeführt, Sprachförderprogramme initiiert und auch externe Expertinnen und Experten eingesetzt, um eine fachlich kompetente Sprachförderung zu gewährleisten.

Neben der Qualifizierung von Fachkräften und der sprachlichen Bildung und Förderung der Kinder wurde mit den Sprachstandserhebungen der Blick auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder gelenkt. Die *Kultusministerkonferenz* (KMK) und das *Forum Bildung* forderten die Entwicklung von

geeigneten Erhebungsverfahren, um den Sprachentwicklungsstand der Kinder zu bestimmen und daran anknüpfend eine passgenaue Förderung anzuschließen. Dies hat zur Entwicklung zahlreicher Sprachstandserhebungsverfahren geführt, die sich in ihrer Zielsetzung, ihrer Zielgruppe und in der Erfassung des jeweiligen Bereiches von Sprache zum Teil stark unterscheiden (Lisker 2011).

Auch die Form der Förderung wird ganz unterschiedlich gehandhabt. Das Spektrum an sprachlicher Bildung und Förderung reicht von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in der Kindertageseinrichtung durch die dort anwesenden frühpädagogischen Fachkräfte bis hin zu ausgewiesenen Förderstunden für eine bestimmte Zielgruppe, die von einschlägigen Fachkräften durchgeführt werden z.B. von Logopäden oder Sprachförderkräften (Sens 2007, S. 275).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die zuständigen Ministerien in den Bundesländern die Bedeutung von sprachbildenden und sprachförderlichen Angeboten im Elementarbereich erkannt haben, sich in ihrer Vorgehensweise jedoch stark voneinander unterscheiden. Aus diesem Grund wird in den folgenden Abschnitten der fachpolitische Diskurs in Bezug auf die Aspekte Sprachstandserhebung, Sprachentwicklungsbegleitung, additive Sprachfördermaßnahmen und die Qualifizierung der Fachkräfte knapp dargestellt.

Fast alle Bundesländer führen vor dem Eintritt in die Schule Sprachstandserhebungen bei den Kindern durch. Hintergrund für diese Maßnahme ist die Verpflichtung der Bundesländer im *Nationalen Integrationsplan* (Die Bundesregierung 2007), Verfahren zur Sprachstandsfeststellung und zur Sprachbeobachtung einzusetzen und bei Bedarf eine Förderung anzuschließen (Lisker 2010, S. 8). Die länderspezifische Umsetzung der Verpflichtung hat zu einer großen Heterogenität an Verfahren der Sprachstandserhebung geführt, aber auch zu einer unterschiedlichen Handhabung von Aspekten wie

Zielgruppe der Erhebung, Verpflichtungsgrad der Teilnahme und Konsequenzen der Ergebnisse.

Aktuell sind in 14 Bundesländern 17 verschiedene Verfahren im Einsatz. Dabei geht die Entwicklung hin zu zeitsparenden Screeningverfahren, an die falls erforderlich ein Sprachtest zur eingehenderen Diagnose angeschlossen wird. Ein Vergleich der Ergebnisse aus den Sprachstandserhebungen der einzelnen Länder ist aufgrund der unterschiedlichen Verfahren sowie der divergierenden Rahmenbedingungen, unter denen sie durchgeführt werden, kaum möglich.

Generell gilt, dass Kinder, bei denen aufgrund einer Sprachstandserhebung oder einer Sprachstandsbeobachtung Förderbedarf festgestellt worden ist, zusätzliche Sprachförderung erhalten (Lisker 2010, S. 8). Einige Bundesländer gehen dabei den Weg einer „additiven“ Sprachförderung und haben dafür landeseigene Programme ins Leben gerufen, wie z.B. *Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder in Baden-Württemberg*, der *Bremer Sprachschatz in Bremen* oder das *Landessprachförderprogramm in Rheinland-Pfalz*.

Es gibt aber auch Sprachförderkurse, die außerhalb oder in Kooperation mit der Kindertageseinrichtung, die das Kind besucht, durchgeführt werden (*Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein*) und zwischen drei und 18 Monaten dauern können. Andere Bundesländer sehen von additiven Sprachfördermaßnahmen ab und fördern die Kinder ausschließlich integriert im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen (z.B. *Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen*).

Die Verfahren für Sprachentwicklungsbegleitung, die für alle Kinder konzipiert sind, orientieren sich nicht an dem punktuell durch ein Sprachstandserhebungsverfahren ermittelten Sprachstand, sondern sehen eine kontinuierliche Begleitung der sprachlichen Entwicklung des Kindes vor. Aufgrund von wiederholt eingesetzten Beobachtungsverfahren werden Rückschlüsse auf die von den Kindern benötigte Förderung gezogen. Die Förderung selbst erfolgt dann ganzheitlich orientiert im Alltag in der Kindertageseinrichtung und

wird von den frühpädagogischen Fachkräften selbst durchgeführt. Auch bei diesem Teil der Sprachbildung und Sprachförderung ist ein uneinheitliches Vorgehen in den Bundesländern zu beobachten. Während in manchen Bundesländern die frühpädagogischen Fachkräfte auf diese Aufgabe gezielt vorbereitet werden, beispielsweise im Rahmen von Weiterbildungen zum Bildungsplan, gibt es andernorts speziell ausgebildete Sprachförderkräfte oder einzelne Mitglieder des Kita-Teams, die sich auf diesem Gebiet weitergebildet haben, um die Sprachförderung durchzuführen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Vorgehensweise der Bundesländer aufgrund der föderalen Struktur in der Bundesrepublik Deutschland sehr heterogen ist, obwohl Einigkeit in dem Ziel besteht, die sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich zu verankern. Entscheidend für die Qualität der sprachlichen Bildung und Förderung der Kinder ist neben den Maßnahmen und Programmen die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte. Bisher spielt sie im Rahmen der Breitbandausbildung der Fachkräfte keine besondere Rolle. Dies führt zu einer Verlagerung des Themas in die Fort- und Weiterbildung. In einigen Bundesländern wurden gezielt Fortbildungsprogramme für Sprachförderkräfte entwickelt, beispielsweise in *Rheinland-Pfalz* oder in *Bayern*.

Aber auch freie Weiterbildungsanbieter haben sich des Themas angenommen und bieten Kurse nach unterschiedlichen Konzepten an (z.B. *KonLab, DJI Sprachförderkonzept, Delfin*). Einschlägige Expertinnen und Experten weisen darauf hin, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung sehr komplex ist und Fachwissen sowie das Wissen um dessen Anwendung erforderlich macht. Kurzzeitige Weiterbildungsmaßnahmen greifen hier zu kurz und können die Fachkräfte nicht auf die Anforderungen im Alltag vorbereiten.

Im folgenden Kapitel 2 wird von Gudula List das für frühpädagogische Fachkräfte erforderliche Fachwissen zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern im Elementarbereich zusammenfassend aufgezeigt.

Literatur

- Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung/Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin
- Lisker, Andrea (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache/details-sprachfoerderung/artikel/zu-qualifikationsanforderungen-an-fruehpaedagogische-fachkraefte-im-arbeitsfeld-sprachfoerderung.html
- Sens, Andrea (2007): Zusammengestellt und kommentiert: Die Schwerpunkte der Länder zur Sprachförderung im Elementarbereich. In: Jampert, Karin u. a. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Berlin/Weimar

2 Frühpädagogik als Sprachförderung

Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte

Gudula List

Vorbemerkung

Im Bereich *Spracherwerb – Sprachstandserhebung – Sprachförderung* (sowie in anderen Qualifizierungsbereichen) sollen alle frühpädagogischen Ausbildungsebenen mit Kenntnissen, Informationen und Materialien versorgt werden, die dem „aktuellen Stand von Wissenschaft und Fachdiskurs“ entsprechen. Demnach sind Handreichungen und Empfehlungen für die Praxis zu entwickeln, die den „neuen fachlichen Herausforderungen der Frühpädagogik“ gerecht werden (siehe Grundsatzverlautbarung zur *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF), des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* BMBF und der *Robert Bosch Stiftung* in Zusammenarbeit mit dem *Deutschen Jugendinstitut* DJI).

In diesem Kapitel werden wichtige Erkenntnisse der Grundlagenwissenschaften zum kindlichen Spracherwerb (Entwicklungspsychologie und Sprachwissenschaft) beschrieben, ferner wird exemplarisch und nach Kriterien sortiert die unübersichtliche Landschaft der in der Praxis üblichen diagnostischen Instrumente der Sprachstandserhebungen und der Sprachförderangebote betrachtet. Diese Darstellung dient dazu, ausgewählte Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele als Maßstäbe des Wissens und Handelns der Fachkräfte für Weiterbildungen im Bereich der Sprachlichen Bildung vorzustellen.

Sprachliche Bildung steht für eine Querschnittsaufgabe der Einrichtungen. Der im Folgenden verwendete Begriff *Sprachförderung* meint nicht nur das Training sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, sondern bezieht auch die individuelle Unterstützung und Förderung ein, und zwar in Form professioneller Anregungen zur Gestaltung von Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie innerhalb von Kindergruppen, die Heranwachsende in die

Lage versetzen, Lernprozesse und Problemlösungen in Eigenaktivität auszuführen.

Die Ergebnisse und Methoden der Grundlagenwissenschaften zu Prozessen des Spracherwerbs sind jeweils vielfältig differenziert: Sie setzen unterschiedliche Akzente und sind verschiedenen Konzeptionen von *Sprache* verpflichtet. Dementsprechend bietet die einschlägige Forschung ein schwer überschaubares Spektrum von zunächst *unsortierten* Aussagen an, die nicht ohne Weiteres in die Praxis zu übertragen sind. Deshalb müssen zuerst verlässliche Informationen ausgewählt und systematisiert werden. Differenzen, Widersprüchlichkeiten sowie die begrenzte Reichweite einzelner Aussagen sollen dabei kenntlich bleiben. Mit anderen Worten: der „aktuelle Stand von Wissenschaft und Fachdiskurs“ ist vielgestaltig, eine Tatsache, die gegenüber den Anwendern nicht völlig geglättet werden darf. Die zu entwickelnden Materialien für die Praxis sind dann in einer *anderen Form* zu verfassen als im Sprachgebrauch der Wissenschaften – und damit auch im Sprachgebrauch dieses Kapitels.

Als Markenzeichen für eine Selbstreflexion gilt innerhalb der Wissenschaften der Grundsatz, dass einzelne Erkenntnisse immer im Gefüge von Vorannahmen und Bedingungen zu verorten sind, und demnach ihre Anwendbarkeit auf veränderte Bedingungsgefüge jeweils neu zu bedenken ist. Entsprechende Anforderungen an Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle werden auch an Fachkräfte im Bildungswesen gestellt – nur auf andere Handlungs- und Wissensformen bezogen: Die Reflexion auf das eigene Tun ist immer als ein bedeutsamer Teil der pädagogischen Aufgabe zu verstehen.

Die Perspektiven für den Bereich der Sprache in der Frühpädagogik sind weit zu öffnen, um einen Tunnelblick allein auf die verbalen Äußerungen von Kindern zu vermeiden und die eigene Kommunikationspraxis gegenüber Kindern und in Kindergrup-

pen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf das Entwicklungsgeschehen insgesamt zu durchschauen. Dem eigenen Kommunikations- und Sprachverhalten kommt dabei eine Vorbildfunktion zu, sowohl im Hinblick auf Korrektheit, als auch auf Diskursfähigkeit und Angemessenheit der Sprachstile in der Interaktion mit Kindern, Familienangehörigen und im Team.

Zur Gliederung

Im Kapitel 2.1 werden entlang dem kindlichen Entwicklungsverlauf aktuelle linguistische und entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse vorgestellt, soweit sie für die Elementarpädagogik relevant sind.¹

In den Kapiteln 2.2 und 2.3 werden exemplarisch einige im Gebrauch befindliche *sprachdiagnostische Instrumente* sowie Beispiele von *Sprachförderangeboten* jeweils nach bestimmten Grundsatzfragen besprochen: Welche Informationen benötigt die Praxis, um anhand der Menge an Verfahren beurteilen zu können, was sie im Einzelnen zu leisten imstande sind und was nicht?

Im Kapitel 2.4 werden in Rückbezug auf die in den Kapiteln 2.2 und 2.3 behandelten Instrumente die Probleme der *Evaluation* von Sprachförderung angesprochen.

Das Kapitel 2.5 zeigt als Fazit in systematischer Form Aspekte auf, die im Licht vorliegender Forschung sowie im Hinblick auf die Anforderungen der Praxis essenziell erscheinen und daher als *Kriterien* für die Herstellung und Implantierung qualifizierender Materialien für die Aus- und Weiterbildung infrage kommen. In den Teilen zuvor sind diese Gesichtspunkte aus den Zusammenhängen hergeleitet und dort bereits explizit als *Merkposten* markiert worden.

1 Auf den Einbezug neurolinguistischer/neuropsychologischer Forschungsergebnisse wird dabei ausdrücklich verzichtet. Zweifellos fördern die Neurowissenschaften in ihren Forschungslaboratorien wichtige Erkenntnisse auch über die kindliche Entwicklung zu Tage. Diese Erkenntnisse betreffen einstweilen aber vorrangig die Mikroebene intra- und interzellulärer Prozesse und die Funktionen von Neurotransmittern und anderen Botenstoffen zwischen den Synapsen; sie können jedoch bisher keine unmittelbare Relevanz für pädagogisches Handeln beanspruchen. Auch die gewiss interessanten Nachweise aus bildgebenden Tomografen und elektrischen Ableitungen über die im Lauf des Spracherwerbs stattfindende Verlagerung von gesamt-cerebralen Aktivitäten in die (meist) linke Hemisphäre, und dort über die Differenzierung in vordere und hintere Bereiche des Cortex, sind für die Fragestellungen dieser Expertise wenig ergiebig. Dieser Vorbehalt bei der Übermittlung von Aussagen aus der Hirnforschung an die Praxis rechtfertigt sich auch dadurch, dass aktuell viel populäres Schrifttum über hirngerechtes Lernen oder Neurolidaktik kursiert, das sich gern als naturwissenschaftlich begründet ausgibt und damit Laien und pädagogische Fachkräfte gleichermaßen in ungerechtfertigte Gewissheiten versetzen kann – was seriöse Neurologen ähnlich einschätzen (Das Manifest 2004).

2.1 Grundlagenwissenschaftliche Forschung zum kindlichen Spracherwerb²

2.1.1 Laute, Prosodie und sprachförderliche Interaktion im ersten Lebensjahr

Die frühe Sprachwahrnehmung und die vorlexikalische Lautproduktion von Säuglingen hat jüngst viel Aufmerksamkeit in der Forschung gefunden, insbesondere im Zusammenhang mit bereits im ersten Lebensjahr angebahnten Vorbereitungen auf später greifende Wahrnehmungen sprachstruktureller Art (Juszyk 1997).

Säuglinge stellen sich früh auf rhythmische und intonatorische Merkmale der Sprachen ein, die sie alltäglich umgeben, und tun dies auch produktiv kund, sobald sie mit dem *kanonischen* Lallen beginnen, indem sie sich aktiv mit rhythmischen Silbenwiederholungen in die Melodien einschalten, die auf sie zukommen. Im Effekt scheint sie dies mit der Möglichkeit auszustatten, sich auf lexikalische und syntaktische Muster und Wortstellungsgewohnheiten in ihren Sprachen zu präparieren.

Für die Praxis der frühen Pflege und förderlichen Begleitung ist in diesem Zusammenhang besonders die *Art und Weise der dyadischen Interaktion* mit kleinen Kindern von Bedeutung. Ein rhythmisch authentisch vorgebrachtes Sprachangebot im direkten und nahen Kontakt, das Kindern Zeit für die eigenen Artikulationen einräumt, sie erweiternd aufgreift und zurückspielt, verhilft offenbar kleinen Kindern, solche durchaus bereits „sprachlich“ zu nennenden Interaktionen auszubauen. Ab etwa 18 Monaten werden sie sich mehr und mehr mit Inhalten anreichert an ihnen beteiligen.

Da die meisten Erwachsenen die für ihre Lebenswelten gültigen Normen über fürsorglichen Umgang mit Kindern internalisiert haben, verfügen sie über eine intuitive Begabung, Babys ganz früh in Dialoge einzubinden und, begleitet von intensivem nonverbalem Verhalten, die erforderliche sprachliche Anregung kindgerecht anzubieten: mit gedämpftem Sprechtempo, vielen Wiederholungen, deutlicher aber natürlicher Sprachmelodie und lebhaften Betonungen.

Diese Art der Ansprache wird oft *motherese* oder *kindgerichtete* Sprache genannt und ist in westlichen Kulturkreisen sehr verbreitet. Sie scheint dem kindlichen Spracherwerb zugutezukommen und die Interaktionsfreude anzuregen. Kleine Kinder profitieren (zumindest in der ersten Lebensperiode) bei ihrer sozialen und sprachlichen Entwicklung von einer intensiv *kindgerichteten verbalen und nonverbalen dyadischen Interaktion* mit Betreuungspersonen. Allzu *mütterliche* Adaptation an kleine Kinder kann jedoch auch Unterforderung bedeuten – insbesondere mit steigendem Alter und wachsendem Interesse der Kinder am direkten Gegenüber sowie an Kommunikations- und Handlungssituationen insgesamt (Barton/Tomasello 1994).

Der Spracherwerb ist von Beginn an im Gange. Dennoch wird dieses Kapitel sich auf das Alter ab dem zweiten Lebensjahr konzentrieren, da Erhebungen des Sprachstands und systematische Sprachförderung im Allgemeinen erst ab diesem Alter, meist dem dritten oder vierten Lebensjahr, einsetzen. Für die ersten Monate ist die Unterstützung des Spracherwerbs derart eng mit körperlicher Nähe in der dialogischen Beziehungspflege verwoben, sodass dieses Thema für das Personal in Krippen am besten als Bestandteil eines eigenen Ausbildungskomplexes verhandelt wird, wie dies in der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) vorgesehen ist.

2 Mit bibliografischen Nachweisen wird in dieser Expertise zurückhaltend umgegangen, da in Fachkreisen die Kenntnis grundlegender Fachliteratur vorausgesetzt werden darf. Verwiesen wird vorzugsweise auf solche Publikationen, die sich für eine Einarbeitung in Empfehlungen an die Praxis eignen.

2.1.2 Mehrsprachigkeit

Das Aufwachsen von Kindern in mehrsprachigen Umgebungen ist weltweit keineswegs der Ausnahmefall, obgleich man dies so wahrnehmen könnte, wenn man die Forschungslage anhand der vorliegenden Literatur zum kindlichen Spracherwerb betrachtet. Die verfügbaren Studien beziehen sich nämlich überwiegend auf das *einsprachige* Kind. Zudem gibt es in der Spracherwerbsforschung eine Dominanz der englischsprachigen Literatur (auch außerhalb des englischen Sprachraums).



Wird in der Spracherwerbsforschung kindliche Mehrsprachigkeit behandelt, dann findet man vor allem Dokumentationen über Kinder, die in mehrsprachigen Familien aufwachsen und von Anfang an mehr oder weniger systematisch in unterschiedlichen Sprachen angesprochen werden, das heißt, sie genießen einen mehrfachen simultanen Erstspracherwerb. Diese Berichte stammen häufig von linguistischen oder psychologischen Fachleuten, die den Spracherwerb ihrer eigenen Kinder oder den von Kindern beschreiben, die ihnen gut vertraut sind. Dabei bringen sie der Mehrsprachigkeit dieser Kinder ein ausgeprägtes Interesse entgegen. Man darf diese Situation unumwunden privilegiert nennen. Mehrsprachiges Aufwachsen von Anfang an muss keine Überforderung bedeuten, insbeson-

dere wenn es ausdrücklich begrüßt und gefördert wird. Falls dennoch Probleme auftauchen, etwa die zeitweilige Verweigerung einer der Sprachen durch das Kind, müssen die Gründe hierfür im sozialen und motivationalen Bereich gesucht werden, und nicht in einer prinzipiellen Beschränkung der Lernfähigkeit.

Als eine besonders wichtige Herausforderung wird nun aber von der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) der Bedarf an Sprachdiagnostik und Sprachförderung für die große Zahl der Kinder eingeschätzt, die mit der deutschen Sprache erst dann intensiver in Berührung kommen, wenn sie Krippen und Kindergärten besuchen, also bei Kindern, die zu Hause wenig oder kein (oder fehlerhaftes) Deutsch angeboten bekommen. Für sie muss in vorschulischen Einrichtungen das Möglichste getan werden, um frühe Mehrsprachigkeit zu fördern und so den Erwerb der für das Fortkommen der Kinder unabdingbar wichtigen Landessprache zu unterstützen. Die bildungspolitische Brisanz liegt auf der Hand: Kinder dürfen beim Eintritt in die Schule nicht von vornherein im Nachteil sein, und Bildungsdefizite dürfen den Wohlstand der Bevölkerung insgesamt nicht gefährden.

Die Situation von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, in denen häufig auch nach langer Aufenthaltsdauer nicht hinreichend über die deutsche Sprache verfügt wird, ist eine völlig andere als die des simultanen Erstspracherwerbs in einem eher bildungsbeflissenen Milieu. Denn hier kommen Faktoren ins Spiel, die den Erwerb des Deutschen beeinflussen können, beispielsweise: Ökonomische Verhältnisse, die häusliche Mitgift an Vorbild und Bildungsangeboten, Erziehungsziele und Erziehungsstile, Geschlecht oder die Position in der Geschwisterreihe. Für die einsprachige Entwicklung liegen viele Daten zu einigen dieser Einflussfaktoren vor, und für die eher privilegierte Mehrsprachigkeit von Anfang an gibt es immerhin die erwähnten Dokumentationen.

Die empirische Forschung der kindlichen Sprachentwicklung unter Bedingungen der Migration steckt dagegen hierzulande noch in den Anfängen (Jeuk 2003). Sie wird vielen Parametern gerecht werden müssen, und zwar weit über bislang vor-

herrsche sprachimmanente Aspekte hinaus (Rothweiler 2006; Haberzettl 2005).

Obwohl also die Erkenntnislage über den vor-schulischen Erwerb des Deutschen durch Migrantenkinder als hinzukommender Sprache noch nicht befriedigend ist, muss die Spracherwerbsforschung sich schon jetzt bereitfinden, die Praxis mit entsprechendem Wissen auszustatten, das nützlich und anwendbar in die Didaktik des Elementarbereichs eingebracht werden kann. Zwangsläufig muss dabei vor allem auf den Erkenntnissen aus der (üppig bestückten) internationalen Spracherwerbsforschung aufgebaut werden, die sich überwiegend mit zunächst einsprachigen Kindern befasst hat. In den nachfolgenden Kapiteln wird dies deutlich werden (vgl. ausführlicher hierzu List 2007).

Mit Blick auf Kinder aus immigrierten Familien kann es durchaus sachdienlich sein, sich zunächst auf Erkenntnisse zu beziehen, die über den einsprachigen Erwerb vorliegen, denn auch diese Kinder kommen keineswegs sprachlos in die Einrichtungen. Sie haben sich, ebenso wie Kinder, die mit einer deutschen Variante als Erstsprache aufwachsen, in ihren ersten Monaten und Jahren auf implizite (d.h. ohne bewusste Aufmerksamkeit auf das Lernen gerichtete) Weise bereits grundlegende Sprachhandlungsfähigkeiten angeeignet und Erfahrungen darüber gemacht, wie Sprache eingesetzt wird – dass man damit nämlich Wünsche äußern, Einverständnis herbeiführen, Widerspruch leisten, Erklärungen erhalten kann. Und sie haben, wie alle Kinder, mit Sprache ihre ersten Beziehungen gestaltet und damit begonnen, sich mithilfe der Sprache in der nahen Umwelt zu orientieren.

Dies alles weiter zu pflegen, wird ihnen niemand verwehren wollen. Allein deswegen wäre es unsinnig, andere Familiensprachen als Deutsch in den Einrichtungen nicht willkommen zu heißen. Es geht bei der hinkommenden Sprache ja nicht um etwas von Grund auf Neues, sondern eher um das Finden und Beherrschenlernen von funktionellen Entsprechungen in einem anderen Medium. Dabei muss die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass bereits zuverlässig eingeübte Gewohnheiten des Verstehens und des Redens dem Erwerb des neuen Mediums sowohl zugutekommen wie ihm auch hinderlich sein können – insbesondere wegen formal-grammatischer Unterschiede.

Es geht also weniger darum, bis zu welchem Alter ein Kind eine hinzukommende Sprache *genau wie die erste* erwerben kann, das heißt, von Grund auf und womöglich schneller – sondern eher um die folgende Frage: Inwieweit können implizite Lernprozesse, die jeden frühen Spracherwerb beherrschen, mobilisiert werden, um die bereits angebahnte Sprachfähigkeit mit einem weiteren System anzureichern, bevor ab dem Alter von etwa drei, vier Jahren stärker aufmerksamkeitsgelenkte und auch bewusster auf Sprachen ausgerichtete Lernprozesse hinzutreten?

Wegen der Vielfalt an zu berücksichtigenden Faktoren ist es schwer möglich, für den Erwerb des Deutschen als hinzutretender weiterer Sprache einheitliche Entwicklungsverläufe für verschiedene Ausgangssprachen zu liefern. Für Erzieherinnen und Erzieher sollten jedoch Übersichten über die besonderen *Stolpersteine* des Deutschen zugänglich gemacht werden, die auch Kontraste des Deutschen zu stark vertretenen Migrantensprachen enthalten.

MERKPOSTEN 1

Selbstverständlich sind dabei strikte Festlegungen, die womöglich an fixen Altersstufen ausgerichtet sind, zu vermeiden, denn Kinder können sich in der Zeitstrecke



ihrer Entwicklung sehr verschieden verhalten (Rothweiler/Ruberg 2011).

Krippen und Kindertagesstätten können die Förderung von Mehrsprachigkeit nicht allein schultern. Es ist notwendig, dass die Einrichtungen den Kontakt zu den *Elternhäusern* der Kinder suchen (Ulich u.a. 2005), um möglichst intensiv die Kooperation mit den Familienmitgliedern zu pflegen:

MERKPOSTEN 2

- Kooperation heißt, ein Verständnis für die dringende Erfordernis des Deutschlernens zu wecken und zugleich die Versicherung zu vermitteln, dass die häusliche Kommunikation in der Familiensprache respektiert wird.
- Kooperation heißt aber auch, dass die Familien die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder aktiv unterstützen und sich auch selbst in dieser Hinsicht befleißigen, ferner dass sie gut informiert werden über das, was in den Einrichtungen geschieht, beispielsweise über Interaktions- und Erziehungsstile, die dort im Vordergrund stehen, aber auch über die Inhalte und Tätigkeiten im Kita-Alltag.

Mehrsprachigkeit stellt sich im frühen Alter nicht durch Unterricht oder als abstraktes *Sprache lernen* ein, sondern entsteht in der Einrichtung sowie zu Hause – wenn die Sprachen an für die Kinder interessante Themen gebunden und für das Miteinander-Spielen und Miteinander-Handeln bedeutsam sind. Nicht zu unterschätzen ist insbesondere das Lernen von anderen Kindern gerade für jene, die eine weitere Sprache zeitversetzt hinzu erwerben. Auch hier gibt es große Unterschiede zwischen Kindern in Temperament und sozialer Zugewandtheit. Natürlich spielt auch die sprachliche Zusammensetzung der Kindergruppen eine große Rolle: Wo nicht genügend Kinder da sind, die andere in die deutsche Sprache hineinziehen, kann sich eine Anschlussmotivation, die dem Sprachenlernen zugutekommt, schwerlich entwickeln. **MERKPOSTEN 3**

Mehrsprachigkeit muss in Kindergruppen nicht als Ballast empfunden werden (Jampert 2002) – im Gegenteil: es kann äußerst anregend sein, die von den Kindern mitgebrachten Sprachen zur Geltung zu bringen, nicht nur weil Wertschätzung von

kindlichem Sprachbesitz in jedem Fall geboten ist, sondern auch, weil es *allen* Kindern, auch denjenigen, die von Hause aus mit der Verkehrssprache aufwachsen, Anregung bietet, über Sprachen nachzudenken, mit ihnen zu spielen und *quersprachige Neugier* zu entwickeln (List/List 2004). Das bedeutet, dass Kinder, aufmerksam auf unterschiedliche Medien geworden, davon profitieren können, um die Sprachen zu unterscheiden, zwischen ihnen zu wechseln und zu lernen, quer durch sie hindurch zu fragen und zu handeln.

Kinder gehen in der Regel ungeniert, produktiv und spielerisch nicht nur mit der eigenen, sondern auch mit anderen Sprachen um, ohne dass sie dabei durch *sanktionierendes Lehren* gestört sein wollen. Unter guten Bedingungen lassen sich schon früh metasprachliche Kompetenzen anbahnen, wenn Sprachen nicht nur als Medien für den Transport von Inhalten erlebt werden, sondern auch das Interesse an ihrer Formenvielfalt erwacht. Für die Hinführung zur Schrift kann dies eine gute Vorbereitung sein (Füssenich 2011). **MERKPOSTEN 4**

2.1.3 Lernprozesse beim Erwerb der Lautsysteme und basaler morphosyntaktischer Regeln in den Primärsprachen

Fachkräfte, die frühen kindlichen Spracherwerb begleiten, benötigen Informationen über die Art der Lernprozesse, die jedoch nicht für alle Bereiche der Sprachen in gleichem Maße gelten:

Kinder erwerben in ihren Primärsprachen im Laufe der Zeit nebenbei (implizit) *Lautsysteme*, d.h. sie verfügen dann über Gesetzmäßigkeiten, die für prosodische (metrisch-rhythmische), phonetische (lautbildende) und phonologische (bedeutungsmäßige Funktionen der Laute) gelten. Dies trifft auch für grundlegende *grammatische* Regeln der Wortstellung in Sätzen und sprachenspezifisch gültige Regelungen für Genus, Numerus, Artikelgebrauch und Flexionen. Diese Erwerbsprozesse werden allein durch die Wahrnehmung und die Verarbeitung der Sprachen angeregt, die in ihrer Nähe an sie gerichtet werden sowie durch das

eigene Tun, d.h. durch ihre Artikulationen, die sie daraufhin selbst produzieren. Diese Prozesse (evolutionär gesichert und damit zuverlässig) setzen schon in frühestem Alter ein und entwickeln sich bis ins Vorschulalter hinein in typischen Verläufen, wenn auch keineswegs nach immer gleichem Zeitplan (vgl. Kapitel 2.1.1).

Für den primären Spracherwerb gibt es keine *leichten* und *schwierigeren* Sprachen. Alle Kinder, die hören können und keine schwerwiegenden organischen Schäden haben, lernen diese Grundzüge der in ihrer Umgebung bestehenden Lautsprachen. Um ein solches Lernen in Gang zu bringen, sind die jeweiligen Sprachangebote eine notwendige Bedingung, jedoch spielen dabei nicht unbedingt Reichhaltigkeit oder die Nähe zu hochsprachlichen Normen eine Rolle.

Die Lernprozesse der Lautsysteme sowie der basalen syntaktischen Regeln in Primärsprachen, benötigen im Prinzip also keine zusätzliche Förderung, solange gewährleistet ist, dass die Kinder in Sprachkontakte und gemeinsame Handlungen eingebunden werden. Andere Bereiche sprachlicher Kompetenzen – wie Wortschatz, dialogische Qualitäten, formal und inhaltlich komplexes Argumentieren, Erzählfähigkeiten, Variationen im Sprachgebrauch, Subtiles Verstehen – sind dagegen entschieden auf reichhaltige Anregungen und Lerngelegenheiten angewiesen.

Fachkräfte müssen in drei Richtungen gut mit Informationen versorgt werden:

Formen von Entwicklungsverläufen

Diese Formen gestalten sich nicht kontinuierlich im Sinne von beständiger Zunahme an Quantität und Korrektheit.

Lautsysteme sind in den Sprachen unterschiedlich, überall jedoch werden typische Verkürzungen, Ersetzungen und Vertauschungen beobachtet, die mit der noch geringen Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und nicht zuletzt mit den noch in der Entwicklung befindlichen organischen Voraussetzungen (Kehlkopfausbildung, Zungenstellung, Zahnbildung) zusammenhängen. Diese Entwicklungsmuster sind für viele Sprachen bekannt. Für das Deutsche müssen sie für Fachkräfte in mög-

lichst einfacher Form verfügbar gemacht werden.

MERKPOSTEN 5

Erzieherinnen und Erzieher benötigen Informationen über Entwicklungsverläufe im natürlichen Erwerb der basalen Grammatik des Deutschen.

MERKPOSTEN 6

Für die *Wortstellung in Sätzen* und vor allem für *morphologische Besonderheiten* (mit komplizierten Pluralbildungen und Flexionen) fallen Entwicklungsmuster auf, die U-förmig verlaufen. Das heißt: Kinder in jüngerem Alter benutzen durchaus *korrekte Formen*, die sie geläufig imitieren, zu einem späteren Zeitpunkt jedoch – und zwar auf der (nicht bewussten) Suche nach Regeln – können sie so lange Übergeneralisierungen produzieren, bis sie im Regelgebrauch sicherer werden (beispielsweise: Schühe statt Schuhe, gegesst statt gegessen). Solche völlig normalen Verläufe müssen Fachkräfte kennen, damit sie die Kinder mit den nötigen Rückmeldungen versorgen, aber nicht als *Fehler* registrieren, was im Grunde genommen Anzeichen für produktives Lernen sind.

Auffälligkeiten: Verzögerungen und Störungen der Entwicklung

Auch wenn im Regelfall die basalen Erwerbsprozesse unauffällig verlaufen, gibt es doch bei einem kleinen Teil der Kinder (die Angaben schwanken in der Literatur zwischen 5 und 15 Prozent) Auffälligkeiten, die auf eine ernsthafte *Verzögerung* oder *Störung der Entwicklung* hindeuten. Fachkräfte sollten solche Signale im Sinne einer möglichst frühen Erkennung von Problemen wahrnehmen, um mit den Eltern Kontakt aufzunehmen und sich gegebenenfalls medizinischen Beistandes zur Abklärung organischer Verursachungen oder professioneller sprachheiltherapeutischer bzw. logopädischer Hilfe zu versichern, da Regeleinrichtungen für diese Art Diagnostik und für eine Therapie nicht zuständig sind. Dabei ist ein enger Kontakt zwischen den Institutionen therapeutischer Maßnahmen und der Kindertageseinrichtung notwendig und wünschenswert.

Für die Sensibilisierung in diesem Bereich sind klare Handreichungen erforderlich. **MERKPOSTEN 7**

Förderung von Kindern mit Deutsch als hinzukommende Sprache

Kinder, die Deutsch erst in den Kindertageseinrichtungen regelmäßiger kennenlernen, die Anfänge des Erwerbs von Lautsystem und Grammatik jedoch bereits in einer anderen Sprache erfahren haben, bedürfen der besonderen Förderung beim Deutscherwerb speziell in diesen Bereichen (vgl. *Merkposten 1*). Im Vorschulalter kann eine solche Förderung *keine Lehre* sein. Allerdings ist es unabdingbar, dass Fachkräfte ein *explizites Wissen* über Typologien von Sprachen sowie speziell über die Lautstrukturen und die Grammatik des Deutschen ausbilden. **MERKPOSTEN 8**

Die geläufige und korrekte Verfügung über die deutsche Sprache reicht nicht aus, denn schließlich haben deutschsprachige Erzieherinnen und Erzieher die entsprechenden Regeln ihrer Primärsprache selbst auf implizite Weise gelernt, mit dem Effekt, dass sie diese Regeln nicht notwendigerweise selbst erklären können. Sie benötigen demnach ein explizites Wissen, um Kindern mit anderer Ausgangssprache den Zugang zum Deutschen zu erleichtern.

Phonetik (Lautbildung), *Phonologie* (bedeutungsmäßige Funktion der Laute) und *Syntax* (Satzbau, Satzlehre) sind traditionelle Domänen der klassischen formalen Linguistik. Das gilt auch für die *Semantik* (Bedeutung sprachlicher Zeichen) und *Pragmatik* (Sprachliches Handeln), doch diese beiden Bereiche sind in Systemen komplizierter darzustellen. Daher weisen die linguistische Spracherwerbsforschung und ihre Anwendungen besondere Stärken in den formal-strukturellen Bereichen auf. So lässt sich deutlich an den später zu behandelnden sprachdiagnostischen Instrumenten ebenso wie an vielen Sprachförderprogrammen ablesen, dass – abgesehen vom Lexikon – meist die sprachstrukturellen Elemente im Vordergrund stehen.

Dieser Tatbestand bringt gewisse Konflikte für die Praxis in den Einrichtungen mit sich und erklärt die verbreitete Skepsis insbesondere gegenüber Sprachstandserhebungen:

Einerseits sind die Fachkräfte mit Blick auf die Notwendigkeit einer Sprachförderung bei den ihnen anvertrauten Kindern alarmiert. An-

dererseits sind gerade die sprachstrukturellen *Anfangseigenschaften* für Kinder mit Deutsch als Erstsprache nicht das eigentliche Problem. So richtet sich die besorgte Aufmerksamkeit insbesondere auf diejenigen Kinder, die Deutsch als hinzukommende Sprache erwerben. Zur Beurteilung ihrer sprachlichen Kompetenzen sind jedoch die gebräuchlichen diagnostischen Verfahren eingeschränkt geeignet, denn sie überprüfen zumeist ausschließlich die Fähigkeiten im Deutschen. Damit liegt die Gefahr eines verzerrten Eindrucks über den Entwicklungsstand und die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes nahe, was bei Fachkräften zu unangemessenem pädagogischem Handeln führen könnte.

Demnach sind den pädagogischen Fachkräften Informationen über mehrsprachige Kompetenzen im Zusammenhang mit dem kognitiven und sozialen Entwicklungsstand zur Verfügung zu stellen.

MERKPOSTEN 9

2.1.4 Wörter, Formeln und ihre Bedeutungen

Mit Beginn des zweiten Lebensjahres produzieren Kinder in der Regel erste *Wörter*, die jedoch nicht der Erwachsenensprache entsprechen müssen, denn auch *Protowörter* (Urwörter) wie beispielsweise *mimi* (für Milch) gelten als Wörter, wenn sie über Situationsgrenzen hinaus einen stabilen Bezug zu dem „Gemeinten“ haben.

Die Entdeckung, dass Dinge, Personen und Handlungen *einen Namen haben*, steht am Anfang des Aufbaus eines individuellen Lexikons, der lebenslang anhält, denn sowohl der allgemeine Sprachwandel wie die persönliche Ausdehnung der Interessen verlangen nach immer neuen lexikalischen Elementen:

- Kinder benennen zuerst die vertrauten Menschen und die Gegenstände oder Tätigkeiten, die für sie von Bedeutung sind.
- Später lernen Kinder, dass ein Ding nicht nur *einen* Namen haben kann (Auto, Volvo, PKW),
- ein und derselbe Name für Verschiedenes stehen kann (Bank, Hof),

- Wörter willkürliche (*arbiträre*) Vereinbarungen unter Sprachgemeinschaften sind.

Das Registrieren und Zählen der unterschiedlichen Wörter (*tokens*), die Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr aktiv produzieren, hat sich in der Vergangenheit zu einem prominenten Feld für die Beurteilung des Stands der Sprachentwicklung ausgebildet. So ist beispielsweise *die Zahl 50* (um 18 Monate) zur magischen Ziffer geworden, die einen normalen Entwicklungsverlauf verspricht, oder – wenn sie unterschritten wird – erste Alarmzeichen anklingen lässt (Grimm 2003).

Fraglos müssen Kinder einen hinreichenden Bestand an Wörtern zur Verfügung haben, um sich auf diesem Hintergrund schneller noch mehr Wörter anzueignen und damit Aussagen hervorzubringen. Worterwerb und syntaktische Entwicklung stehen also in einer engen Beziehung zueinander. Daher kann es sinnvoll sein, die Aufmerksamkeit auf den Umfang des in den ersten Jahren zunehmenden Vokabelschatzes zu richten. Jedoch verfolgen Kinder bei der Zuordnung von Sprache und Welterfahrung nicht nur die Strategie, sich einzelne lexikalische Einheiten anzueignen und diese miteinander zu kombinieren, sie nehmen auch kompakte Wendungen (Formeln) auf, die sie aufschnappen und auf ihre Weise verkürzen:

guck-ma-hier – verkürzt auf uckma;
magst-ne-banane – nane;
komm-ma-her – komma.

Vor Jahrzehnten wurde in der Spracherwerbsforschung bereits darauf hingewiesen (Peters 1983; Nelson 1973), dass die erhöhte Aufmerksamkeit auf einzelne *Wörter* den Blick auf das Spektrum der kindlichen Erwerbsstrategien verengen könnte und womöglich mit der Auswahl der Probanden-Kinder sowie mit den angewandten Forschungsmethoden zu tun hat. Die für viele Folgeforschungen maßgeblichen frühen Dokumentationen (Brown 1958) über den lexikalischen Erwerb beruhen nämlich zumeist auf Beobachtungen von erstgeborenen Kindern aus

bildungsinteressiertem Milieu, wo Eltern gerade gegenüber dem ersten Kind zu einem *referenziellen Stil* tendieren, indem sie Sprache als Mittel einsetzen, um Einzelheiten der kindlichen Wahrnehmungswelt deutlich artikuliert und wiederholend zu benennen und damit die Kinder zur Imitation gut verständlicher Einzelwörter (oder Fragmenten hiervon) anzuregen, die sich entsprechend leichter transkribieren lassen als die weniger gut verständlichen Formeln, die als Gestalten wahrgenommen und produziert werden.



Diesen formelhaften Sprachgebrauch hat man *expressiv* oder *holistisch* genannt; er wird möglicherweise verstärkt von jüngeren Geschwistern angewandt, die die Gespräche der Erwachsenen mit ihren älteren Geschwistern verfolgen – vielleicht auch insgesamt eher von Eltern, die nicht besonders auf den Einzel-Worterwerb ihrer Kinder konzentriert sind, sondern Sprache von vornherein stärker als Mittel der sozialen Regulierung (Fragen, Verbote, Zurechtweisungen usw.) einsetzen.

In ihrem Spracherwerb müssen Kinder beides bewältigen:

- Zergliederung von Äußerungen in Einzelelemente, die variabel verfügbar und regelgerecht kombiniert werden müssen, um allmählich sicheres Verstehen und *kreative* kompositorische Sprachproduktionen zu leisten.

- Formelhafte Komplexe, die später auch idiomatische Wendungen einschließen („Wie geht’s denn immer“; „Jetzt reicht’s mir aber“; „Er hat sie über den Tisch gezogen“) – ein bedeutsamer Teil erwachsener Sprachverfügung, der den *nativen Sprecher* kenntlich macht, indem die Wendungen genau in der konventionalisierten Form benutzt werden müssen (man trifft die Bedeutung nicht, wenn man sagt „Er hat sie über einen Tisch gezogen“).

Erzieherinnen und Erzieher sollten Kenntnis über die unterschiedlichen Strategien beim Erwerb der lexikalischen Systeme haben, um sie in der Interaktion aufgreifen und anreichern zu können.

MERKPOSTEN 10

Gerade für Kinder, die dem Deutschen als neue Sprache begegnen, können situationsangemessene Formeln wichtig sein. Diese Kinder erfassen

die Handlungskontexte in den entsprechenden Situationen, können sich schon mit geringen Mitteln kommunikativ bewähren und gewöhnen sich überdies in die Lautmelodie der neuen Sprache ein.

Für den lexikalischen Erwerb ist jedoch nicht die wachsende Zahl der verfügbaren Einzelwörter und Formeln an sich maßgeblich, sondern der Gewinn

an *Bedeutungen*, das heißt an Repräsentationen von Inhalten und Gebrauchskontexten, der dem sprachlichen Handeln zugrunde liegt (Füssenich/Geisel 2008; Füssenich 2002; Levy/Nelson 1994). Hierfür wiederum ist die kontinuierliche *Erweiterung* mit Erfahrung und Wissen im Lauf der Entwicklung entscheidend.

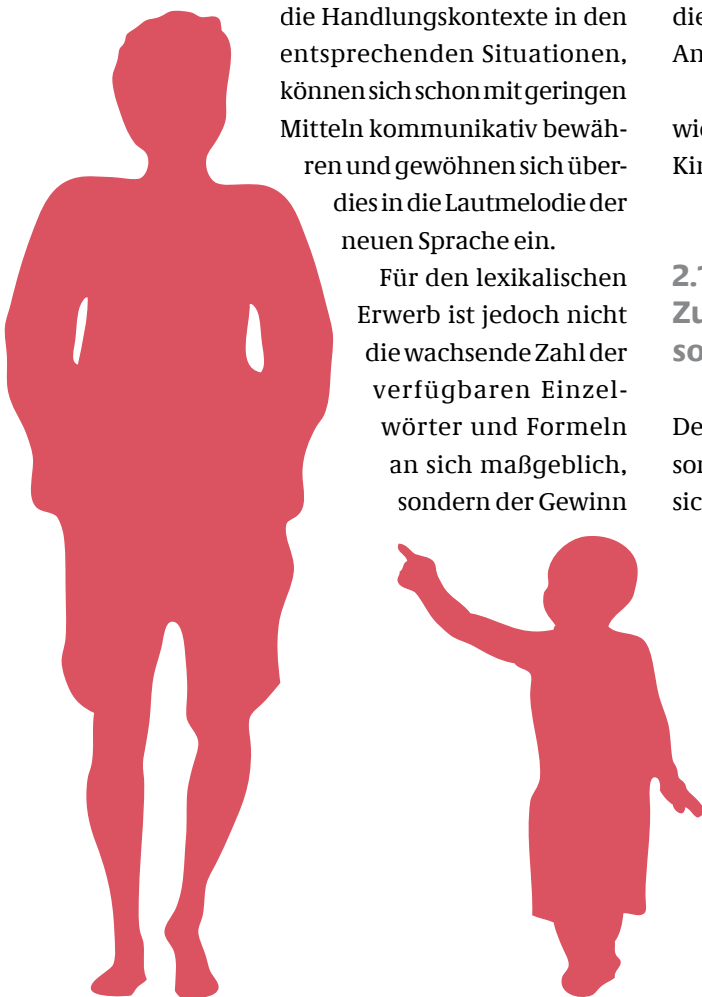
Die Frage ist also nicht so sehr: Wann äußert ein Kind ein Wort? – sondern eher: Wie verändert sich die Bedeutung, die ein Kind mit Wörtern verbindet in Richtung auf die Vielfalt an Aspekten und Konnotationen, über die Erwachsene verfügen können? Es ist ein langer Weg von *Papa* als einem der ersten Wörter bis zum Verständnis von Verwandtschaftsbeziehungen und kulturellen Rollenerwartungen. Und: In welcher Weise treibt die Entwicklung von Wörtern und ihren Bedeutungen die Verstehensleistungen und die syntaktischen Ausdrucksmöglichkeiten voran? Und umgekehrt: Wie verhelfen die wachsenden syntaktischen Möglichkeiten zur Anreicherung der mentalen Repräsentationen?

Solche Fragen zu bearbeiten stellt ein besonders wichtiges Terrain der sprachlichen Anregungen im Kindergartenalter dar (List 2010). **MERKPOSTEN 11**

2.1.5 Spracherwerb im Zusammenhang von kognitiver und sozialer Entwicklung

Der Spracherwerb von Kindern steht nicht für sich, sondern spielt sich in Wechselwirkung mit anderen sich entwickelnden Kapazitäten ab, wie

- Wahrnehmung,
- Einordnung und Bewerten von Gegenständen, Lebewesen und Ereignissen,
- Aushandeln und Ausführen von Intentionen zusammen mit anderen Menschen,
- Erkennen der Bedürfnisse und Motive anderer,
- Einsicht in Abläufe und Begründungen für Geschehnisse,
- Aneignung von Symbolen für Kategorien und Klassen in der wahrgenommenen und vorgestellten Welt.



Erzieherinnen und Erzieher sollten zumindest in Umrissen über diese Zusammenhänge informiert werden. Mit einer undeutlichen Aufforderung, sich auf *Ganzheitlichkeit* einzulassen, ist die Aufgabe, Spracherwerb im Kontext der kindlichen Entwicklung *insgesamt* zu fördern, nicht einzulösen.

In der internationalen Kognitions- und Sprachpsychologie werden die Wechselwirkungen des Spracherwerbs mit der geistigen und sozialen Entwicklung untersucht und diskutiert. Mit Blick auf die Sprachförderung im Vorschulalter erscheinen vor allem drei Aspekte als bedeutsam:

Der Zusammenhang mit der Gedächtnistätigkeit

Ohne implizite Aktivierung oder explizite Vergegenwärtigung von Erfahrungen ist kein Handeln möglich, auch kein sprachliches Handeln.

Der gesamte kindliche Entwicklungsgang basiert auf der Ausbildung der verschiedenen Gedächtnistypen, die unter anderem für die Entstehung des *Bewusstseins* und für die Ausbildung von *Selbstkonzepten* entscheidend sind. Die entsprechende Forschungsliteratur ist jedoch nicht leicht zugänglich (populäre Schriften sind wenig verlässlich; seriöse und zugleich leserfreundliche Lektüren wie beispielsweise Welzer 2005 können in der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern kaum verpflichtend eingesetzt werden).

Erzieherinnen und Erzieher benötigen keine Detailkenntnisse über die verschiedenen miteinander interagierenden Gedächtnissysteme (wie *prozedurales* Gedächtnis für routinierte Handlungsfolgen, *episodisches* Gedächtnis für Selbsterlebtes, *semantisches* Gedächtnis für im weitesten Sinne medial vermitteltes Wissen). Sie brauchen auch keine spezifischen Kenntnisse über die Beiträge der Neuropsychologie und Neuropathologie, die solche Unterscheidungen von Gedächtnistypen erst begründet haben. Sie sollten sich jedoch bewusst sein, wie wichtig für Kinder die Gespräche sind über das, was sie selbst mit anderen erlebt haben. Und sie sollten den Stellenwert des Weltwissens einschätzen können, das (beispielsweise beim Bilderbuchanschauen oder bei Phantasiespielen) an sie herangetragen wird, denn dieses wird mit

dem eigenen Erfahrungsschatz verflochten und zu vielfältigen Wissensstrukturen ausgebaut

Der Zusammenhang mit der Ausbildung von Kooperativität und Sozialkompetenz

Die Entwicklung vom noch ganz auf das eigene Erleben konzentrierten Kleinkind zum Vorschulkind, dass sich in Gemeinschaften einzufügen beginnt und kulturell angepasste Verhaltensweisen ausbildet, verlangt die Ausbildung *sozialer Kognitionen* (Tomasello 2008/2009; Astington 1993/2000): Die eigene Perspektive auf das Geschehen muss geöffnet werden, um Wünsche, Bedürfnisse und Erfahrungen anderer Menschen mit einzubeziehen. Damit ist mehr gemeint als allein das *Mitempfinden*, das man bereits bei kleinen Kindern beobachten kann. Es geht um das Begreifen, wie andere zu ihrem Wissen und zu ihren Einstellungen gelangen und wie sich ihr Handeln hieraus begründet. Dies wiederum ist der Boden, auf dem sich eine immer genauere Reflexion auf das entwickeln kann, was das eigene Ich ausmacht und wie sich das eigene Handeln erklären lässt.

Die psychologische Forschung über diese verzweigte und komplizierte Entwicklungsaufgabe wird in der letzten Zeit vielfach mit dem schwierig zu übersetzenden Terminus *theory of mind* verknüpft, der jedoch zu vage gefasst ist und der bis zum Überdruß mit den immer gleichen experimentellen Aufgaben zur Berücksichtigung des „falschen Glaubens“ eines Gegenübers verbunden wird. In Wahrheit hängt hiervon die Herausbildung der Person insgesamt mit ihrer Handlungsfähigkeit in sozialen, kulturell geprägten Kontexten ab. Diese Entwicklung ist intensiv mit dem Spracherwerb ab etwa vier Jahren verwoben und markiert ein echtes Arbeitsfeld für Sprachanregung und Sprachförderung im Kindergarten (sowie darüber hinaus).

Fachkräfte werden nicht in die Verästelungen der Forschung einsteigen, aber sie müssen in ihrer Arbeit realisieren, wie intensiv der Erkenntnisgewinn der Kinder mit der zunehmenden Verfügung über sprachliche Mittel (verstehend und produzierend) zusammenhängt. So sind in diesem Zusammenhang beispielsweise Nebensatzkonstruktionen wichtige Signale:

„Ich glaub, sie ist traurig, weil Peter ihr Lieblingsbuch genommen hat.“

„Ich krieg nasse Füße, das kommt daher, dass morgens noch Tau auf der Wiese ist.“

Auch Vorformen solcher Äußerungen („Sie weint, der Peter hat das Buch genommen.“) müssen auf dem Weg zu elaborierteren Formen ernst genommen und erweitert werden. Nicht zuletzt kommen hier die subtilen Wortbedeutungen ins Spiel, die Nuancen eines Wortfelds bezeichnen (beispielsweise die Unterschiede zwischen *wissen* – *glauben* – *meinen*); erst die Verfügung hierüber verleiht der Sprachkompetenz die eigentliche *systemische* Qualität.

Der Zusammenhang von Antizipationsfähigkeit, Handlungsplanung und Handlungskontrolle mit der Entwicklung der inneren Sprache

Nach Vygotskijs Vorstellungen über die kindliche Entwicklung (1934/2002) gilt für alle höheren geistigen Funktionen das Gesetz der allmählichen Verinnerlichung von äußerer, zunächst gemeinsam mit anderen verrichteter Tätigkeit. So liegt der Ursprung des Sprechens in konkreten gemeinsamen Handlungen, die allmählich durch verbale Anteile ergänzt und ersetzt werden (beispielsweise das Zeigen auf Dinge, denen die geteilte Aufmerksamkeit gilt). Das *Selbstständig Werden*, die Möglichkeit also, nachzudenken und planvoll selbsttätig zu handeln, beruht darauf, dass Vorgänge, die zunächst mit Unterstützung abliefen und interaktionell organisiert waren, zunehmend in Gedanken vorbereitet und bewerkstelligt werden (Deplazes 2006; Lee/Smagorinsky 2000; Moll 1990).

Mit der Weiterentwicklung der verbalen Kompetenzen erringt ein Kind allmählich die Fähigkeit, auch mit sich selbst zu kommunizieren. Zunächst geschieht dies hörbar und lässt sich beobachten, wenn Kinder ihre Handlungen sprachlich kommentieren und damit beginnen, Absichten zu formulieren. Dieses nur der Form nach äußere, aber funktionell bereits mit dem Denken verknüpfte Sprechen steht für den Übergang zur inneren Sprachform.

Ihr ist zu verdanken, dass sich, beginnend mit der Vorschulzeit, Begriffs- und Vorstellungswelten entwickeln, die über die aktuelle Situation hinausweisen, mit denen Zustände und Geschehnisse nicht nur so wahrgenommen werden, wie sie sich der Anschauung bieten, sondern auch daraufhin bedacht werden können, wie sie zustande kamen und wie sie sich verändern können.

Fachkräfte sollten über Grundzüge dieser Entwicklungen informiert sein, nicht zuletzt um ihre eigene Funktion in den „Zonen der nächsten Entwicklung“ einschätzen und Kinder auf dem Weg zum selbstständigen Denken begleiten zu können.

MERKPOSTEN 12

Die hier angedeuteten Vorgänge sind im Kindergartenalter bedeutsam für die Anreicherung der bis dahin vorherrschenden impliziten Lernstrategien, die zunächst einmal ganz ohne Reflexion für die Einübung des konkreten und sozialen Handelns im Hier und Jetzt gesorgt haben und zum Teil auch weiterhin sorgen werden. In diesem Alter beginnen Kinder mit mentalen Repräsentationen von Dingen auch dann umzugehen, wenn sie nicht zugegen sind und sich Ereignisse vorzustellen, die sie selbst noch nicht erlebt haben, Sprache beginnt über die schon eingespielten kommunikativen Dienste hinaus neue, sozialisatorische wie individualisierende Funktionen zu übernehmen, die künftig manifest werden.

Spätestens ab dieser Zeit kann sich aus entwicklungspsychologischer Sicht Sprachförderung nicht allein auf *Verbales* beziehen – in der Annahme, der allmähliche Zugewinn an sprachlichen Mitteln in Richtung auf Normen-Erwartungen könne mit einem isolierenden Blick allein auf das Kind sowie auf sein Sprechen und seine Reaktionen auf das Sprechen anderer beobachtet und wenn nötig durch Training verstärkt werden. Nur in ganz wenigen Materialien zur *Sprachförderung* (wie: *Kinder-Sprache stärken* 2009) ist ein derart weites Spektrum sprachlicher Funktionen im Blick, indem sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen zusammengebunden gefördert werden. In der *Sprachstands-Diagnostik* bleiben diese Dimensionen fast gänzlich unberührt (vgl. dazu Kapitel 2.3 und 2.4).

2.1.6 Entwicklungsfördernde Aktivitäten und Interaktionen in den Einrichtungen für das Sprachenlernen

Kinder spielen und handeln nicht miteinander, um Sprachen zu lernen, sondern sie erweitern ihre Sprachfähigkeiten, indem sie Fantasie entwickeln, mit ihren erwachsenen Bezugspersonen kooperieren, Pläne schmieden, Probleme erkennen und gemeinsam lösen. Fachkräfte sind dazu aufgerufen, in den Einrichtungen Aktivitäten und Interaktionen anzuregen und zu begleiten, in denen sich diese Entwicklungsprozesse entfalten können. Grundlegende Qualifikationen hierfür sind *Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit* im Team sowie mit den Kindern (Leu u.a 2007, Modul: Der Austausch mit Kindern) und eigene *vorbildhafte sprachliche Fähigkeiten* vonseiten der Fachkräfte in Dialog und Diskurs, mit denen kindliche Äußerungen angeregt, aufgegriffen und erweitert werden, was die Kinder auch zu Fragen, Verständnissicherungen und Erklärungsversuchen ermuntert. **MERKPOSTEN 13**

Von früh an sind für kindliches Lernen die Wiederholungen geregelter Abfolgen und Alltagsroutinen konstitutiv. Jerome Bruner (1983/2002) hat dies als Eingewöhnung in *Formate* (Interaktionsrituale) beschrieben, anhand derer die Erwachsenen ihre Kinder mit kulturellen Gewohnheiten vertraut machen. In den Einrichtungen sollten die Fachkräfte solche *Alltags- und Organisationsformate*, die viel mit den Regelungen in Gruppen zu tun haben, für alle verbindlich machen: Sich Verabschieden von den Personen, die die Kinder bringen; Begrüßung in den Gruppen; Essgewohnheiten; Abläufe von Spielen; Aufräumen und Ausruhen. Dadurch werden nicht zuletzt die Kinder zu sozialer Kooperation angeregt.

MERKPOSTEN 14

Aus der Arbeit der pragmatischen Fachrichtungen der Spracherwerbsforschung liegen auch für das Vorschulalter Erkenntnisse über zahlreiche Muster interaktiven Sprachhandelns vor: Frage – Antwort, Aufforderung – Widerspruch, Ersuchen um Kooperation – Bitte und Entsprechung, Tadel – Rechtfertigung (Kraft/Meng 2009; Kraft 1995; Redder 1987).

Auch die Konversations- und Diskurslinguistik liefert wichtiges Material zum Evozieren von

Gesprächen (Hausendorf/Quasthoff 1996). Diese Forschungen sollten für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften so aufbereitet werden, dass konkrete Anregungen für den Kita-Alltag systematisch abrufbar werden, denn Erzieherinnen und Erzieher benötigen Handreichungen, die sie zu fantasiereicher Gestaltung von Situationen befähigen, in denen Kinder untereinander oder zusammen mit den Fachkräften *Standardmuster interaktiver Handlungen* durchspielen und sprachlich erfolgreiches Handeln einüben können. **MERKPOSTEN 15**



Für Vorschulkinder ist das Spiel die vorherrschende Tätigkeit. Demnach haben die pädagogischen Fachkräfte die sich entwickelnden *Spielformate* systematisch zu durchschauen und zu fördern.

MERKPOSTEN 16

Beim gemeinsamen Spielen entwickeln sich Kooperativität, Fantasie und Sprache im Verbund (Andresen 2005; Vygotskij 1973/1981). Als besonders bedeutsam für die Ausbildung und das interaktive Ausleben von Fantasiewelten gelten *Symbolspiele*, *Rollenspiele* und *Regelspiele* (Andresen 2002; Oerter 1999).

Ab dem vierten Lebensjahr werden vor allem Rollenspiele zur bevorzugten Spielform unter Kindern und sind fester Bestandteil des Kindergartenalltags. Im Rollenspiel zeigt sich die in der Entwicklung befindliche Symbolfähigkeit. Sie äußert sich nicht

nur darin, dass für Objekte und Handlungen Stellvertreter ausgehandelt und akzeptiert werden, sondern auch darin, dass Interaktionen mit gemeinsam beratenen und erfundenen Bedeutungen gefüllt im Vorgriff auf das Zurechtfinden in der Erwachsenenwelt spielerisch Handlungsroutinen erprobt und die Angemessenheit von Gedanken, Äußerungen oder Verweigerungen eingeübt werden (Andresen 2010).

Wenn diese Spiele als Anlass für die Sprachförderung wahrgenommen werden sollen, dann kommt es nicht nur darauf an, dem verbalen Austausch zu folgen und ihn anzuregen, denn im interaktiven Fantasienspiel ist das, was *nicht* gesagt wird, ähnlich wichtig wie Geäußertes. Die Fachkräfte sollten demnach Deutungsverfahren zur Verfügung haben, um interpretieren zu können, was in den Köpfen der Kinder vorgeht oder was ein Kind beispielsweise bei mitspielenden Kindern als bekannt voraussetzt und deshalb gar nicht erst äußert. Sie sollten auch explizit für sich deuten können, welches Rollenwissen sich bei Kindern offenbart, wenn sie sich gegenseitig Regieanweisungen geben. Die Verbalität ist dabei nicht nur im Hinblick auf Zielerreichung und Angemessenheit hin zu beobachten und zu bewerten, sie muss mit Blick auf die Förderung sozial-kognitiver Leistungen auch als Symptom für konzeptuelle Leistungen verstanden werden, die dem Geäußerten zugrunde liegen.

Textkompetenz und *Erzählfähigkeit* entwickeln sich im späteren Vorschulalter und bedürfen der Anregung und Unterstützung in den Einrichtungen, denn in ihnen offenbaren sich wachsende Weltkenntnisse ebenso wie die zunehmende Berücksichtigung der Verständnismöglichkeiten bei den Zuhörern. Es gibt reichhaltig wissenschaftliche Untersuchungen über Monologe und Geschichten von Kindern im Hinblick auf lineare und hierarchische Wohlgeformtheit (ihre *Geschichtengrammatik*). Auch die Etappenfolge kindlicher Erzählfähigkeit ist substanziell empirisch festgehalten, was beispielsweise den Zusammenhang sowie die interne temporale und kausale Struktur der Narrationen betrifft, die sich zunehmend den Erwachsenenmodellen angleichen (Becker 2001; Boueke u.a. 1995).

Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die jeweiligen Besonderheiten von Texttypen (beispielsweise Tatsachenberichte mit fiktiven Erzählungen zu kontrastieren). In jüngerer Zeit werden insbesondere die Funktionen von Erzählungen über selbst Erlebtes erforscht. Jerome Bruner (1990/1997) hat mit seinem Team eine ganze Forschungsrichtung angestoßen, die als *narrative Psychologie* bezeichnet wird (Brockmeier 2001):

Dabei wird die Person als ein sich im Lebenslauf veränderndes erzählendes Ich begriffen, die sich für ihr Selbstverständnis einen sinnvollen Zusammenhang im kulturellen Kontext schafft, indem sie anderen ihre Geschichte erzählt, und diese dabei immer wieder neu nach Alltäglichem und Besonderem (dem jeweils Erzählwürdigen) gewichtet, bewertet und verfasst.

Für diesen Zusammenhang ist besonders relevant, dass die Entstehung der Autobiografie als konstruktive *gemeinschaftliche* Leistung von Kindern mit ihren Betreuern aufgefasst wird, bei der zunächst die Erwachsenen die Regie führen (Nelson/Fivush 2004). Die Kinder kommen erst im Vorschulalter langsam in den Stand, ihre explizierbaren Selbstkonzepte zu entwickeln. Das unterstreicht den Stellenwert, der – neben der Entwicklung fiktiver Erzählfähigkeit – dem Reden über selbst Erlebtes für die gesamte Entwicklung von Kindern zukommt.

Das Personal in vorschulischen Einrichtungen muss Kompetenzen ausbilden, um die verschiedenen Typen von Erzählungen (informative Berichte, erzählte Fiktion, selbstbezogene Erinnerung) durch anregende Situationen und Materialien in Gang zu bringen und durch Nachfragen und Ergänzungen zu fördern. **MERKPOSTEN 17**

Seit einiger Zeit wird vordringlich für Vorschuleinrichtungen die Bildungsaufgabe akzentuiert, die Kinder für *Literalität* zu sensibilisieren – das heißt, alles, was über das sprachliche Handeln in der unmittelbaren Kommunikation hinausreicht:

- Dekontextualisierte, nicht nur auf Inhalte, sondern auch auf Formelemente der Sprachen gerichtete Aufmerksamkeit
- Neugier auf Schrift
- Erkunden der vielfachen Funktionen der Schrift.

Um Kindern *vor* dem gezielten Erwerb von Lesen und Schreiben gezielt Anregungen geben zu können, ist die Präsenz von Buchstaben sowie von Schrift- und Bilderbüchern in den Einrichtungen nicht mehr wegzudenken. Insbesondere die Aktivitäten des *gemeinsamen Lesens* von Bilder- geschichten und des *Erzählens* von Geschichten zu Bildern sowie der Kommunikation über allge- genwärtige Schrift im Alltag sind hier förderlich. Ebenso gilt es, die eigenen motorischen Leistungen der Kinder beim Malen und Zeichnen (und das Darüber Reden) anzuregen sowie Buchstaben (in unterschiedlichen Sprachen) *malen* zu lassen.

MERKPOSTEN 18

Dazu gibt es international hinreichend Literatur – angefangen von Ferreiro/Teberosky 1979, die den Beginn der *pre-school-literacy*-Bewegung markie- ren, bis zu den deutschsprachigen Studien, die sich unmittelbar für die Aus- und Weiterbildung anbieten (Füssenich/Geisel 2008; Andresen 2005; Ulich 2003).

Aktivitäten, die zum *Lesen* und *Schreiben* und *Darüber Reden* hinführen, sind Schritte zu einem *metasprachlichen Bewusstsein*, an die in der Grund- schule angeknüpft werden kann. Dies ist auch ein Feld, über das die Kooperation mit den Eltern gesucht werden muss, denn bekanntlich sind die Ausstattung mit Schriftlichem, die Praxis des Um- gangs mit Büchern sowie die Anregung der Kinder in diesen Bereichen von Familie zu Familie unter- schiedlich (Elfert/Rabkin 2007). Zur Qualifikation des Fachpersonals in diesem Bereich gehört nicht zuletzt der eigene Umgang mit Literalität.



2.2 Diagnostische Instrumente zur Ermittlung des Sprachstands

Über die im deutschen Sprachraum verwendeten Sprachstandserhebungen liegen umfangreiche Referate und Beurteilungen vor, wobei insbesondere die Expertisen von Fried (2004) und Ehlich u.a. (2007/2005) zu erwähnen sind. Ihnen ist zu verdanken, dass die in den letzten Jahren zunehmend unübersichtliche Landschaft der Verfahren abgebildet, wenn auch noch nicht hinreichend *geordnet* worden ist. Eine Würdigung dieser Expertisen ist unter dem speziellen Gesichtspunkt der Kinder mit Migrationshintergrund unmittelbar nach deren Erscheinen vorgelegt worden (Gogolin u.a. 2005). Darüber hinaus gibt es einen Leitfaden von Kany/Schöler (2007), in dem auch allgemeine diagnostische Probleme verhandelt werden.

In diesem Kapitel kann es nicht darum gehen, die angeführten Berichte zu aktualisieren oder ihnen eine weitere Bestandsaufnahme hinzuzufügen. Im Folgenden werden vielmehr Gesichtspunkte herausgearbeitet, die in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern vermittelt werden müssen, um Entscheidungen für den Einsatz solcher Instrumente anzuleiten und Interpretationen der jeweiligen Befunde zu erleichtern. Daher werden lediglich Beispiele für *Typen der Verfahren* gegeben, deren Einzelheiten in der angeführten Literatur ausgebreitet sind.³

Erzieherinnen und Erzieher müssen in den Stand gesetzt werden, zwischen den Kategorien und Leistungen von *Tests*, *Screenings* und eher *informellen Sprachstandserhebungen* zu unterscheiden und ihre jeweilige Aussagekraft einzuschätzen.

MERKPOSTEN 19

Eine über die genannten Kategorien hinweg unterschiedslose Verwendung des Wortes „Test“ kann nur in eine Orientierungslosigkeit führen.⁴

2.2.1 Tests

Testkonstruktion und Testpraxis werden von der Psychodiagnostik als von ihr professionell zu verwaltende Bereiche aufgefasst. In diesem engeren Sinne sind Tests zwar ein unentbehrliches Instrument der Diagnostik, jedoch nur bedingt für eine Anwendung im Kita-Alltag geeignet. Einige *Grundprinzipien* der Konstruktion und Interpretation von Tests im Unterschied zu anderen Formen der Feststellung von Kompetenzen sollten dem Fachpersonal jedoch im Umriss verdeutlicht werden.

Bei den *Tests* kann von folgenden Konstanten ausgegangen werden:

- Allgemein gesprochen ist das Interesse der Psychologie zwar auf Individualität ausgerichtet, dennoch wird die Person stets dann in Bezugsrahmen verortet, wenn es darum geht, Leistungen oder Eigenschaften *quantitativ* zu bestimmen. Deshalb spielen Normen eine große Rolle, um die Position eines Einzelnen im Vergleich zu Bezugsgruppen festzumachen.
- Mit Tests wird angestrebt, für Konstrukte, die nicht direkt beobachtbar sind (wie Intelligenz oder Leistungsbereitschaft) Kennwerte zu finden, die sich durch beobachtbares Verhalten operationalisieren und an ihm ablesen lassen. Dabei herrscht Konsens darüber, dass das Hauptproblem der Testtheorie darin besteht, die Gültigkeit (*Validität*) eines Messinstruments zu bestimmen – neben der Absicherung der Unabhängigkeit von Testergebnissen von der Person, die das Verfahren mit einem Probanden

3 Für die Verfahren werden im Text nur Abkürzungen und Kurztitel benutzt; die detaillierten bibliografischen Nachweise finden sich im Anschluss an das Literaturverzeichnis: Verzeichnis der erwähnten diagnostischen Instrumente und Förderkonzepte in alphabetischer Reihenfolge der Titel, S. 61.

4 Dabei ist zu bedenken, dass die diagnostische Fachsprache enge Grenzen zieht, die erst einmal respektiert werden sollten. Der Alltagssprachliche Gebrauch des Wortes Test überdehnt diesen Bereich bei Weitem. In der Praxis, die mit Sprachstandserhebungen umgeht, können Differenzierungen bei der Einschätzung einzelner Verfahren nur hilfreich sein.

durchführt (*Objektivität*) und der *Reliabilität*, also der Zuverlässigkeit, dass bei wiederholten Messungen keine unterschiedlichen Werte erzielt werden. Damit soll abgesichert werden, dass ein Test tatsächlich misst, was er zu messen verspricht. Häufig gilt als Ausweis für *Validität* eine befriedigende Korrelation mit anderen Messinstrumenten, die vergleichbare Konstrukte mit anderen Mitteln prüfen, was natürlich die Gefahr einer Selbstbestätigungsschleife mit sich bringen kann.

- Ansonsten sind *Tests* jedoch *harte Instrumente* in dem Sinne, dass sie langwierige Prozesse der repräsentativen Datenerhebung, der wiederholten Analyse und Selektion ihrer Aufgaben sowie der Erstellung von Normen mittels statistischer Verfahren durchlaufen. Dank der hohen Anforderungen, die in methodischer Hinsicht an einen Test gestellt werden, ist sichergestellt, dass damit – vorausgesetzt er wird professionell nach den Instruktionen durchgeführt, und die Testperson ist nicht in irgendeiner Weise indisponiert – tatsächlich für den entsprechenden Ausschnitt von Fähigkeiten oder Eigenschaften der *Standort einer Person* im Vergleichsrahmen bestimmt werden kann. Eben dies ist durch Verfahren gewährleistet, mit denen statistisch abgesicherte *Normen* für Subpopulationen oder Altersspannen erarbeitet werden.

In Deutschland sind zur Ermittlung des Stands der Sprachentwicklung vor der Schule nur wenige derart methodisch anspruchsvolle Verfahren im Einsatz, genau genommen weniger als ein Dutzend (Kany/Schöler 2007, S. 120–146):

- Tests zur Erfassung von Ausschnitten der Sprachproduktion und Sprachrezeption: Wortschatz (AWST 3–5), Lautbildung (LBT), Lautunterscheidung (LUT).
- Tests zur Prüfung des Spektrums von Leistungen: HSET, SETK 2, SETK 3-5 (von dem eine Kurzform SSV existiert), KISTE oder die Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen von Kauschke/Siegmüller. Diese Verfahren verstehen sich nicht nur als Leistungsprüfungen, sondern auch als förderdiagnostische Instru-

mente, d.h. sie liefern im Ergebnis Profile, die für ein Individuum jeweils erwartungsgemäß unter- oder überdurchschnittliche Leistungen in Teilbereichen ausweisen. Sie können damit Hinweise auf jene Bereiche geben, in denen ein Förderbedarf besteht.

Da diese Tests jedoch fast ausschließlich strukturell-linguistische Kennwerte ermitteln, können ihre Ergebnisse auch lediglich Hinweise auf entsprechende Defizite geben. Bei aller methodischen Verlässlichkeit von Tests wird daher für die Praxis nach der Validität solcher Werte als Stellvertreter für jene *komplexe Sprachkompetenz* zu fragen sein, auf deren Förderung in den Einrichtungen die Bemühungen gerichtet sind. Diese Frage spielt auch in die später zu behandelnde Problematik von Evaluationen der Förderarbeit hinein.

Pädagogisches Fachpersonal, das mit den Ergebnissen solcher psychologischer Tests umgeht, muss die methodischen *Prinzipien* (und nicht die Details) standardisierter Tests mit vollziehen können. Eine verkürzte Kritik, das heißt, ein Vorbehalt gegenüber dieser oder jener Testaufgabe, ist bei allem, was während einer soliden Testentwicklung geleistet wurde, unangebracht. Denn Tests gehen von einer *Normalverteilung* der Kennwerte aus. Das bedeutet, dass viele Positionen sich um einen Mittelpunkt sortieren, und sich gegen die beiden Enden der Verteilung immer weniger Positionen befinden. Diese Praxis hat eine lange Tradition und kann viel Plausibilität für sich beanspruchen. Im Leistungsspektrum müssen eben *alle*, von sehr geringen bis zu weit überdurchschnittlichen Aufgabenerfüllungen Platz haben. Gegenüber der immer wieder in der Praxis zu hörenden Befürchtung, bestimmte Aufgaben eines Prüfverfahrens seien für eine Kindergruppe oder ein konkretes Kind „zu schwer“, kann zumindest bei standardisierten Tests gelassen entgegnet werden.

Eine andere in der Praxis häufig vorgebrachte Sorge ist die, dass einem Kind ein „Fehler“ angekreuzt wird, wenn es zum Beispiel im HSET mit kleinen Holzfiguren den Auftrag nicht der Anweisung entsprechend ausführt: „Die Mutter wird von dem kleinen Kind gewaschen“ – es sei doch seinen Erfah-

rungen gefolgt, dass eher umgekehrt kleine Kinder von ihren Müttern gewaschen werden. Natürlich ist es völlig richtig, dass ein 40 Monate altes Kind mit seiner Aufgabenerfüllung erfreulicherweise eine Menge von dem offenbart, was es über seinen Alltag bereits weiß. Aber es geht in diesem Untertest um etwas anderes, nämlich um die Entschlüsselung einer syntaktischen Struktur, und niemand erwartet, dass Kinder dieses Alters sich in diesem Untertest schon regelmäßig so verhalten, wie es die Testkonstruktion als „richtig“ im Sinne hat.

Eine wichtige Einschränkung, die bisher für alle standardisierten Tests zur Sprachentwicklung gilt, muss allerdings gegenüber dem Fachpersonal verdeutlicht werden: Alle diese Tests sind für *einsprachig* mit Deutsch aufwachsende Kinder *normiert* worden. Keines der Verfahren kann für sich beanspruchen, die *sprachliche Kompetenz* von Kindern zu messen, die mehr als eine Sprache praktizieren und womöglich im Deutschen noch ungenügende Praxis haben.

Sprachentwicklungstests sind daher, gerade wenn sie sorgfältig normiert wurden, im Grunde genommen wenig brauchbar für Kinder, die eine andere Familiensprache als Deutsch in die Einrichtungen mitbringen. Zumindest dürfen die Testergebnisse bei diesen Kindern nicht unangemessen interpretiert werden. Um beim Beispiel aus dem HSET zu bleiben:

Ein Kind mit anderer als deutscher Familiensprache wird unter Umständen viel hartnäckiger bei der „falschen“ Aufgabenausführung bleiben (also zeigen, wie die Mutter das Kind wäscht), weil es möglicherweise nur einzelne Wörter, nicht aber die syntaktische Struktur verstanden hat, und durch seine Reaktion nicht nur Weltwissen kundgibt, sondern für sich eine eigene (deutsche) Aussage zu konstruieren versucht.

2.2.2 Screenings (Filter- oder Aussiebverfahren)

Diese Verfahren werden benutzt, um zeitökonomisch und flächendeckend Kinder „heraus zu sieben“, die eine ungünstige Prognose für spätere Leistungensignalisieren. Streng genommen sollten nur solche Verfahren *Screenings* genannt werden, die methodische Ansprüche erfüllen, wie sie auch für Tests gelten (Kany/Schöler 2007, S. 146–157).⁵ So sollten beispielsweise die in ihnen enthaltenen Aufgaben einer intensiven Prüfung im Hinblick auf Schwierigkeit und Trennschärfe unterworfen worden sein, damit ein auch statistisch begründeter Verlass auf die *Schnittstelle* gegeben ist, die zwischen altersgemäßer Entwicklung und Förderbedarf trennt.

Screenings dürfen im Grunde nicht für sich allein stehen: Sie verlangen entweder eine anschließende genauere Diagnostik bei denjenigen Kindern, denen ein Risiko attestiert wird (beispielsweise die Durchführung des SETK 3–5 oder anderer Instrumente, wenn die Screening-Kurzform SSV Entsprechendes ergeben hat) oder nach Fördermaßnahmen, die gezielt für den Bereich entwickelt wurden, auf den die schlechte Prognose hinweist.

Im Folgenden werden typische Screeningsverfahren erwähnt, die diesen klassischen Kriterien genügen:

- Das *Bielefelder Screening* zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC) ist für das letzte Kindergartenjahr vorgesehen und dient der Feststellung von Risikokindern sowie von gezielten Fördermaßnahmen vor Schuleintritt. Dafür stehen die *Würzburger Trainingsprogramme* (Hören, Lauschen, Lernen) zur Verfügung, die in engem Zusammenhang mit BISC entwickelt wurden.
- HASE ist ein mit geringem Zeitaufwand und computerunterstützt durchführbares Screening der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit,

5 Auch hier findet man (wie im Fall von Tests) verbreitet einen lockeren alltagssprachlichen Gebrauch vor, denn manche der informellen Verfahren zur Sprachstandserhebung geben sich ebenfalls als Screenings aus.

das ebenfalls der Prognose von Schwierigkeiten beim kommenden Schriftspracherwerb dient. Auch hier werden die *Würzburger Trainingsprogramme* als ein Folgeangebot für Risikokinder empfohlen.⁶

Die Beispiele zeigen, dass für standardisierte Screenings zwei miteinander zusammenhängende Merkmale gelten:

- Standardisierte Screenings richten sich in der Regel auf einen *engen* Ausschnitt des Leistungsprofils und beanspruchen eine *prognostische* Aussage für einen anderen, wiederum *eingegrenzten* Leistungsbereich.
- Standardisierte Screenings weisen auf die Notwendigkeit von Folgeuntersuchungen oder Folgeförderung hin, was angesichts der Enge eines Leistungsbereichs auch *gezielt* geschehen kann.

Für viele informelle Sprachstandserhebungen, die „Screenings“ genannt werden, gelten genau diese Kennzeichen aber nicht, denn sie zielen meist auf ein *breiteres* Spektrum an sprachlichen Leistungen ab und können daher Empfehlungen für eine Förderung keineswegs so gezielt aussprechen wie

testtheoretisch bewährte Instrumente. Sie nehmen indessen die typische Leistung standardisierter Screenings für sich in Anspruch, nämlich trennen zu können zwischen unauffälliger Entwicklung und Förderbedarf.

In diesem, politisch ja ausdrücklich unterstützten Zweck liegt die hauptsächliche *Problematik vieler Sprachstandserhebungen*: Sie sind vielfach nicht fachgerecht konstruiert und führen dennoch zu weitreichenden Entscheidungen.

2.2.3 Informelle Verfahren zur Sprachstandserhebung

Diese Verfahren machen den Hauptanteil der Instrumente aus, die in der Praxis Anwendung finden. Informelle Verfahren sind solche, die wesentliche testkonstruktive Gütekriterien nicht aufweisen und daher keine statistisch gesicherten Normierungen vorlegen können. Sie sind damit in gewisser Weise „freier“ in ihrer Gestaltung und bieten dementsprechend insgesamt ein buntes Angebot.

Die Aufgaben, die diese Verfahren enthalten, stehen jedoch keineswegs von vornherein überzeugender da, was das ökologisch valide Verhältnis zu den Kompetenzen betrifft, über die sie Aussagen machen wollen, als die erwähnten Tests und Screeningverfahren, die immerhin wenigstens rechnerisch abgesichert sind. Denn informelle Verfahren spiegeln jene Plausibilitäten wider, die für die Konstrukteure maßgeblich waren, sie stehen also für deren Verständnis (und ihren Sachverstand), welche Sprachleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung verfügbar sein sollten. Im Grunde ist diese Lage für die Praxis nicht unkomfortabel, denn sie bietet den Einrichtungen eine breite Palette zur Auswahl an. Vielerorts werden jedoch bestimmte Verfahren verpflichtend gemacht, sodass von den Einrichtungen selbst wenig Einfluss auf die Konsequenzen genommen werden kann, die aus den Ergebnissen gezogen werden.

Gerade bei den verbindlich gemachten Sprachstandserhebungen ist es demnach wichtig, dass über ihre Aussagekraft und die Beziehungen zu der in den Einrichtungen praktizierten Förderpraxis

6 Dieses Verfahren stellt über seinen Hauptzweck hinaus eine Entscheidungshilfe in Aussicht, die mehrsprachige Kinder betrifft, die zunächst der Risikogruppe zugeordnet wurden: Sie können möglicherweise in solche unterteilt werden, die eine Sprachentwicklungsstörung befürchten lassen und einer Therapie zugeführt werden müssten (die Störung würde dann alle Sprachen betreffen), und in solche, die lediglich einen Förderbedarf wegen unzureichender Deutschkenntnisse haben. Diese Erwartung der Testentwickler stützt sich darauf, dass etwa die Hälfte der Testaufgaben entweder das Nachsprechen von Kunstwörtern (wie PUKAWORE) verlangen oder die Wiedergabe von einfachen Zahlenfolgen (zwischen 1 und 10), die auch bei Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in Deutsch vorausgesetzt werden. Um diesen zusätzlichen Vorteil des HASE zu begründen, müsste geprüft werden, was bei allen Tests, die mit Kunst- oder Zauberwörtern arbeiten, zu problematisieren wäre: Nicht-Wörter, also solche, denen keine einzelsprachliche Bedeutung zugeordnet werden kann, sind ja keineswegs „Neutren“, denn sie werden in der Regel mit den Intonationskonturen vorgegeben, die sich nach den Testsprachen richten. Theoretisch ist das ein interessantes Thema. In die Praxis spielt es nur insoweit hinein, als bei Sprachstandserhebungen eine gewisse Skepsis angebracht ist, ob Kunstwörter tatsächlich im Hinblick auf die auditive Wahrnehmung als universell gelten können.

Klarheit besteht. Deshalb werden im Folgenden einige Punkte allgemeiner Art angeführt, die für die Beurteilung solcher Verfahren in Frage kommen:

MERKPOSTEN 20

- Wurde das Instrument bei einer hinreichend großen Zahl von Kindern erprobt? Diese Voraussetzung ist von erheblicher Bedeutung, denn man sollte davon ausgehen dürfen, dass im Laufe dieses Prozesses Korrekturen und Revisionen erfolgt sind. Damit wäre zumindest eine Annäherung an die bei standardisierten Tests und Screenings obligatorische Aufgabenanalyse gegeben.
- Sind die Bewertungskriterien für die Einschätzung von Sprachleistungen eindeutig? Auf der Basis von Einschätzungen wie „nie – manchmal – häufig – immer“ kann kein von der durchführenden Person unabhängiges Ergebnis erwartet werden.
- Liegen genaue und gut verständliche Durchführungs- und Auswertungsanweisungen vor? Dieses Kriterium ist entscheidend für die Vertrauensbildung bei den anwendenden Personen in der Praxis. Zumindest näherungsweise könnte dies das Gütekriterium der Objektivität kompensieren, das für standardisierte Verfahren verpflichtend ist, denn präzise Anweisungen verhelfen dazu, die Abhängigkeit von den jeweils Durchführenden zu verringern.
- Ist das Verfahren zeitökonomisch vertretbar und lässt sich seine Handhabung durch eine zumutbare Maßnahme an die Durchführenden vermitteln? Auch dies ist wesentlich für die Akzeptanz durch die Praxis.
- Inwieweit berücksichtigt das Verfahren die Mehrsprachigkeit von Kindern, die die deutsche Sprache zeitversetzt erwerben? Damit ist bekanntlich ein besonders heikler Punkt angesprochen.

Von vielen Trägerschaften werden bestimmte Sprachstandserhebungen verbindlich vorgeschrieben, in anderen Fällen können die Einrichtungen selbst entscheiden, welche Instrumente sie verwenden.

Bei denjenigen Verfahren, die selbst angewandt werden, muss unbedingt Routine in der Durchführung, Auswertung und Interpretation gefordert werden sowie die strikte Einhaltung der jeweiligen Anweisungen. **MERKPOSTEN 21**

Im Folgenden wird (stellvertretend für die unübersichtliche Vielfalt) nur eine Auswahl von vier Verfahren in Umrissen vorgestellt, die auf diese Fragen unterschiedlich reagieren. Zwei davon (DELFIN 4 und LiSeDaZ) sind in der weiter oben genannten Übersichtsliteratur noch nicht besprochen worden. Sortiert werden sie hier im Hinblick auf den *Zeitpunkt*, zu dem ihre Durchführung empfohlen wird, denn dieser ist ausschlaggebend für die Konsequenzen einer nachfolgenden Förderung.



Zeitpunkt: kurz vor Schulbeginn Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Bayern-Hessen-Screening-Modell für Schulanfänger

Dieses Verfahren bildet in vielen Punkten einen Kontrast zu gängigen Sprachstandserhebungen und lässt bei den anderen Beispielen deren Merkmale deutlich hervortreten. Das Verfahren hat den Termin des Einschulungsgesprächs als einheitlichen Anlass für die Durchführung und ist für die Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache als klar definierte Zielgruppe gedacht. Im Blick steht allein die deutsche Sprache, die Mehrsprachigkeit bei den Kindern bleibt unberücksichtigt.

Das *Bayern-Hessen-Screening* besteht aus mehreren Teilen, in denen mit dem Kind Gespräche geführt und Spiele gemacht werden. Wenn ein Kind sich bereits bei den ersten Teilen als sprechfreudig in Deutsch erweist, müssen nicht alle Teile durchgeführt werden. Die Ökonomie der Durchführung ist somit gut gewährleistet. Die Beurteilung zielt ganz pragmatisch und kurzfristig auf die Empfehlung: entweder für die Einweisung in eine Regelklasse oder für eine Regelklasse mit mehr oder weniger Förderauflagen, bzw. nach Abklärung einer Entwicklungsstörung (meist bei wenigen Kindern) für den Besuch einer separaten Deutschlernklasse.

Bei diesem Verfahren werden lediglich Anregungen für die Gespräche gegeben und es bestehen keine Auflagen, auf bestimmte sprachliche Aspekte zu achten oder Inkorrektheiten zu registrieren; allein die Sprech- und Kommunikationsbereitschaft werden beurteilt, die jedoch durchaus auch Anzeichen für die Stimmungslage in der Situation oder für überdauerndes generelles Temperament sein könnten. Detaillierte Auswertungsanleitungen werden demzufolge nicht gebraucht. Fördermaßnahmen werden, wo sie nötig erscheinen, zur Auflage gemacht, in der Durchführung jedoch *den Schulen* überlassen, sodass ein Zusammenhang der Erhebung mit Folgerungen für die Art der Sprachförderung nicht besteht.

Zeitpunkt: Letztes Kindergartenjahr *HAVAS-5: Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen*

Die Besonderheit dieses Verfahrens besteht darin, dass es dezidiert die Mehrsprachigkeit der Kinder einbezieht. Die Autoren empfehlen es zwar auch für Kinder mit deutscher Erstsprache, jedoch liegt das Material für Kinder, deren Familiensprache Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch ist, auch in diesen Sprachen vor und wird in den Fällen in jeweils beiden Sprachen durchgeführt. So kann eine umfassende Beschreibung der sprachlichen Qualifikation in dem Bereich, den das Verfahren prüft, gelingen.

Das Material besteht aus einer Bilderfolge, zu der die Kinder im Gespräch mit der Erzieherin bzw.

dem Erzieher eine Geschichte erzählen sollen. Es ist nicht unumstritten, ob diese Aufgabe für Fünfjährige angemessen ist, die sich ja im Allgemeinen noch am Anfang des Erwerbs der selbstständigen Erzählkompetenz befinden, und demzufolge eine große Variationsbreite zu erwarten ist. Durchführende sind hier die Personen, die mit den Kindern vertraut sind. Sie sollen möglichst auch selbst die Auswertungen vornehmen.

Die Erhebung dauert nicht länger als 15 Minuten, doch die Auswertung der Tonbandprotokolle ist recht aufwendig. Sie soll narrative Gesichtspunkte wie die Nennung der Akteure und die Beschreibung des Geschehens differenziert bewerten, aber auch sprachstrukturelle Werte wie Stellung des Verbs im Satz, Verbindung von Sätzen, Präpositionen und Wortschatz aufzeichnen. Die Anleitungen zur Auswertung sind ausführlich und mit Beispielen versehen. Es bedarf jedoch einer intensiven Schulung, um sie *geläufig* anzuwenden. Das Verfahren wurde an einer großen Zahl von Kindern erprobt, und auch in den Schulungen ist damit kontinuierlich gearbeitet worden.

Aus HAVAS-5 resultiert ein individuelles Profil, von dem die Autoren sich verlässliche Informationen für eine gezielte Förderung versprechen. Hier muss man allerdings einschränkend feststellen, dass für Fünfjährige, mit denen das Verfahren durchgeführt wird, wenig Zeit im Kindergarten verbleibt, um eine Förderung individuell den Erwartungen entsprechend zu leisten. Vielerorts ist es das letzte Kindergartenjahr, das für zusätzlich benötigte Sprachschulung bei den Kindern vorgesehen ist. In diesen Fällen handelt es sich zwar weniger, wie bei HAVAS-5 angestrebt, um *individuelle* Förderung sprachlicher Kompetenzen, sondern eher um ein einheitliches Training in bestimmten Bereichen grammatischer Schwierigkeiten des Deutschen. Auch für solche Fälle muss angemerkt werden, dass das letzte Jahr im Kindergarten für eine erfolgreiche Förderung kaum ausreichend erscheint. Vertretbar dürfte das späte Eingreifen wohl wirklich nur bei der Folgeförderung nach Durchführung der oben beschriebenen („harten“) standardisierten Screenings sein, die sich ganz gezielt auf diejenigen Teilkompetenzen richten,

deren prognostische Aussagekraft für schulische Leistungen erwiesen ist.

Die beeindruckende Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei HAVAS-5 legt im Prinzip eine Folgeförderung in *allen* Sprachen der Kinder nahe, wo die Profile entsprechende Hinweise geben. Dies aber ist in der Regel von den Institutionen kaum zu leisten. Falls die Durchführung des Verfahrens in der Familiensprache eines Kindes lediglich aufzeigen sollte, dass seine Deutschkenntnisse stark von den Kapazitäten in der Familiensprache abweichen, müsste dann aus Gründen der Praktikabilität diskutiert werden, ob nicht (wie immer verlässliche) Auskünfte des Elternhauses hinreichen könnten, um einzuschätzen, dass die erste Sprache keine Auffälligkeiten zeigt. Dann wäre man darin bestärkt, sich um eine intensive Förderung des Deutschen zu bemühen.

*Zeitpunkt: zwei Jahre vor der Einschulung
Delfin 4 (seit März 2007 in Nordrhein-
Westfalen verbindlich vorgeschrieben)*

Ein erheblicher Vorteil dieses Verfahrens liegt zunächst beim früheren Zeitpunkt sowie bei den klar definierten Folgerungen für die Förderung bis zum Schuleintritt. Die Schuladministration in *Nordrhein-Westfalen* verfährt am striktesten in den gesetzlichen Vorschriften zu den Fragen,

- wann welche Untersuchungsteile von wem durchgeführt werden müssen,
- wie die Auswertung zu geschehen habe,
- wie die Elternhäuser informiert und zur Teilnahme verpflichtet werden.

Es gibt zwei Stufen und Termine, die für das ganze Bundesland gelten: Der erste Teil ist ein virtueller „Besuch im Zoo“, der mit vier Kindern, die nacheinander an die Reihe kommen, von einer Erzieherin bzw. von einem Erzieher durchgeführt wird. Die Kinder müssen Handlungsanweisungen folgen, Kunstwörter nachsprechen, Bildbeschreibungen angeben und Sätze nachsprechen. Das Protokoll führt eine Lehrerin oder ein Lehrer der Grundschule. Danach werden Punkte für jeden Untertest bestimmt, die in *Standardwerte* umgerechnet und zusammen addiert werden.



Diese Werte sind, da alle Vierjährigen im Land einbezogen waren, aufgrund einer großen Zahl errechnet worden – was jedoch nicht bedeutet, dass dieses Verfahren im strikten Sinne als normiert gelten kann. Für die Umrechnung in *Standardwerte* liegen zwei verschiedene Bewertungstabellen vor, mit einem Schnitt exakt beim vierten Geburtstag („vor vier Jahren, nach vier Jahren“). Diese schlichte Zweiteilung kann man als eine recht rigide Maßnahme ansehen.

Im Ergebnis besagt die Durchführung von *Delfin 4* für Kinder, die „im grünen Bereich liegen“, dass keine weiteren Folgerungen anstehen. Kinder, die im „gelben Bereich abschneiden“, müssen, damit es zu einer Entscheidung kommen kann, einzeln in einem zweiten Durchgang erneut geprüft werden, der Folgendes enthält: Bilder nach Begriffen aussortieren, Sätze nachsprechen, Pluralformen bei „Unsinnswörtern“ bilden. Diejenigen Kinder, die im „roten Bereich liegen“, erhalten ohne Verpflichtung zum zweiten Teil eine Bescheinigung der Notwendigkeit einer zusätzlichen Sprachförderung, für die das Land Mittel zur Verfügung stellt.

Im Unterschied zum *Bayern-Hessen-Screening*, das sprachliche Korrektheit im Deutschen gar nicht einbezieht, und im Unterschied zu HAVAS-5, das dies sehr vorsichtig tut, richten sich die zu vergabenden Punktwerte bei *Delfin 4* ganz strikt nach der formal-linguistischen Korrektheit der deutschen Hoch- und Schriftsprache. Undeutliche oder nur verschwommen wahrnehmbare Äußerungen werden schlecht bewertet. Das ist bei Vierjährigen pro-

blematisch, insbesondere bei Kindern mit anderer Ausgangssprache als Deutsch. Die Mehrsprachigkeit von Kindern spielt bei diesem Verfahren keine Rolle.

Ein beträchtlicher Vorteil der Vorgehensweise in *Nordrhein-Westfalen* liegt dagegen darin, dass ein umfängliches Handbuch für Folgeförderung vorliegt, das kostenlos an die Einrichtungen verteilt wurde. Eine Passung von Sprachstandserhebung und nachfolgender Förderpraxis ist hier gegeben.

*Zeitpunkt: Ab dem dritten Lebensjahr
LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstands-
erhebung – Deutsch als Zweitsprache*

Dieses von der *Landesstiftung Baden-Württemberg* in Auftrag gegebene Verfahren entstand an den Universitäten Frankfurt am Main und Mannheim; nach einer Erprobung an zahlreichen Kindergärten und Grundschulen in beiden Städten werden die Ergebnisse gegenwärtig systematisiert. Eine Normierung ist im Gang, daher könnte dieses Verfahren in Zukunft tatsächlich *Testqualität* erhalten. Im Internet ist das Verfahren bereits ausführlich vorgestellt. Intention ist die frühzeitige Erfassung förderungsbedürftiger Kinder, vor allem mit Deutsch als Zweitsprache, sowie eine differenzierte Feststellung des individuellen Förderbedarfs. Nach einer Schulung kann das Verfahren von Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern in etwa 30 Minuten durchgeführt werden.

Die Erhebung möchte der „Komplexität des Systems Sprache“ gerecht werden, einsprachige und mehrsprachige Kinder in ihren unterschiedlichen Bedürfnissen berücksichtigen und ausdrücklich eine Orientierung an der Schriftsprache vermeiden. Dabei wird mit hübsch gezeichneten Szenen gearbeitet, auf die Kinder (im Sprachproduktions- teil) Fragen beantworten sollen, beispielsweise: „Warum macht der Hund ein so trauriges Gesicht?“; Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen werden dabei besonders herausgefordert.

Die kindlichen Äußerungen werden mit Blick auf Satzstruktur, Flexion, Wortbildung, Genus, Kasus sowie auf pragmatische Angemessenheit bewertet. Im Teil zum „Verstehen“ sollen die Kinder durch ihre Äußerungen und durch Zeigen kundtun, dass sie Fragen und Aussagen verstanden haben (beispiels-

weise durch *W-Fragen*: „Wem helfen die Kinder aus der Tonne?“) oder definite und indefinite Artikel und Negationen verstehen. Unterschiedliche Entwicklungsprofile für deutschsprachige Kinder sowie für Kinder mit anderer Ausgangssprache, die aus größeren Stichproben gewonnen wurden, lassen Ableitungen für individuelle Förderinhalte gewinnen.

Als Beispiele wurden hier mit Bedacht hinreichend unterschiedliche Sprachstandserhebungen ausgewählt, um zusammen mit den vorangestellten allgemeinen Kriterien für die Diskussion Anregungen zu Vertiefungen und Ergänzungen zu bieten.

2.3 Konzepte zur kontinuierlichen Beobachtung und Sprachförderung

Die Verfahren der durchlaufenden Beobachtung werden im Folgenden zusammen mit den Verfahren der Sprachförderung vorgestellt. Beide Verfahrensweisen sind langfristig angelegt und dienen nicht (wie die besprochenen Erhebungsinstrumente) einer punktuellen Entscheidung über Notwendigkeit, Sinnfälligkeit oder Beschaffenheit einer Fördermaßnahme – sie können vielmehr eng mit der Förderung verbunden werden.

2.3.1 Beobachtungsverfahren

Instrumente zur Beobachtung bieten den Vorteil, wesentlich mehr in den Blick zu nehmen als nur die Verbalität von Kindern. Andererseits sind sie keineswegs einfach zu handhaben, da Beobachtungen, die sich Erzieherinnen und Erzieher zunächst im Alltag selbstverständlich zutrauen, fehleranfällig sind.

Bei mangelnder Anweisung besteht die Tendenz, dass Verfahren der Beobachtung unstrukturiert erfolgen und daher subjektive und selektive Wahrnehmungen als objektiv registriert werden (Erdfelder 1994). Aus diesem Grunde werden im Folgenden einige Gesichtspunkte bzw. Fragestellungen allgemeiner Art besonders hervorgehoben, die für die Beurteilung der Qualität der Verfahren relevant sind: **MERKPOSTEN 22**

- Wie erschöpfend und überzeugend, dabei knapp und handhabbar, sind die Beobachtungsrichtlinien formuliert? Hiermit steht und fällt jegliche Vergleichbarkeit und angenäherte Objektivität der Daten.
- Wie weit öffnet sich die Beobachtungsperspektive über die verbale Produktion hinaus auf das nonverbale und interaktive Handeln der Kinder?

- Wie präzise sind die Hinweise auf die Zusammenhänge von Sprache, Handlung und kognitiver Kompetenz?
- Welche Beachtung erfahren die Familiensprachen der Kinder?
- Werden die Elternhäuser mit einbezogen bzw. an der Erstellung der Daten beteiligt?
- Beziehen die Beobachtenden ihr eigenes Verhalten mit ein? Das ist bei teilnehmender Beobachtung eher selbstverständlich als bei nichtteilnehmender Beobachtung, aber auch dort von Belang.
- Wie weit sind die Kinder selbst als Konstrukteure der Beobachtungsprotokolle berücksichtigt?

Bei denjenigen Verfahren, die in den Einrichtungen eingesetzt werden, müssen die Fachkräfte mit der Durchführung, Dokumentation und Interpretation vertraut sein. Kooperationen im Team sind gerade beim Einsatz von Beobachtungsverfahren unbedingt erforderlich. **MERKPOSTEN 23**

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Verfahren vorgestellt, die auf beispielgebende Instrumente verweisen und jeweils einige der angeführten Kriterien erfüllen:



- *SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*
- *SELDAK – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*

Diese vom *Institut für Frühpädagogik* in München (IFP) entwickelten Verfahren haben inzwischen große Verbreitung in mehreren Bundesländern gefunden. Das gilt insbesondere für SISMIK, das eigens für die Beobachtung von Migrantenkindern zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt konzipiert worden ist, das heißt für Kinder, die in ihren Familien nicht mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen.

Bei der Beobachtung werden die Familiensprachen „im Ansatz berücksichtigt“, das bedeutet: die Erzieherinnen und Erzieher müssen diese Sprachen nicht selbst beherrschen, jedoch Informationen über die Kommunikationsgewohnheiten in den Familien einholen und im Kita-Alltag beobachten, in welchem Maß und bei welchen Gelegenheiten die von zu Hause mitgebrachten Sprachen eingesetzt werden. Das Hauptaugenmerk liegt bei der Beobachtung einer (zwar skalierten aber nicht eindeutigen) Registrierung der Sprachgewohnheiten von Kindern im Deutschen hinsichtlich linguistischer Kriterien, jedoch insbesondere im Hinblick auf Sprachlern-Motiviertheit und pragmatische Angemessenheit.

SISMIK wurde in großem Ausmaß bundesweit erprobt und liegt seit 2003 als ausführlicher und solide erarbeiteter Beobachtungsbogen mit einem gut verständlichen Begleitheft vor. Das Verfahren versteht sich nicht als bloße Anleitung zur gezielten Beobachtung der Kinder in den gängigen Sprachlernsituationen des Kindergartenalltags, sondern will zugleich als Schulung der Aufmerksamkeit vonseiten der Erzieherinnen und Erzieher wahrgenommen werden.

SISMIK bietet den Fachkräften die Möglichkeit, beim angeleiteten Beobachten das eigene Verhalten zu reflektieren; außerdem kann dieses Verfahren als Anregung für die Kommunikation unter Kolleginnen und Kollegen aufgefasst werden, um zu einer „gemeinsamen Sprache für das ganze Team“ finden zu können. Das Verfahren erfüllt damit den Anspruch, die kontinuierliche Aufzeichnung der

Entwicklung einzelner Kinder mit einer reflektierten Schwerpunktbildung in der Förderpraxis zu verbinden. Über diese sinnvollen Einsatzmöglichkeiten hinaus sind SISMIK und SELDAK jedoch nicht als Instrumente der Sprachstandserhebung zu verstehen.

Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten: Spracherwerb beobachten, dokumentieren, fördern

Dieses im Rahmen der *Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport* entwickelte, erprobte und seit 2006 vorliegende Verfahren enthält zwar weniger ausführliche Beobachtungshinweise als SISMIK, löst aber den Anspruch ein, „Teil der Bildungsbiografie“ eines Kindes zu sein, die kontinuierlich über die Kindergartenzeit durch regelmäßige *Bildungsinterviews* erhoben wird. Das Sprachlerntagebuch konzentriert sich auf den Erwerb des Deutschen als Erst-, Zweit- oder Drittsprache mit der explizit gemachten Einschränkung, dass hiermit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern nur ein Teil der gesamten Sprachkompetenz abgebildet wird. Zur Mitarbeit der Familienangehörigen wird gezielt aufgefordert.

Die Besonderheit besteht darin, dass der Dokumentationsteil nicht nur mit *Mein Sprachlerntagebuch* überschrieben ist, sondern tatsächlich viel Raum lässt für die Eigenproduktion (in Worten und Bildern) der Kinder selbst. Das Tagebuch löst damit durchaus einen Besitzerstolz auf ein eigenes Werk aus. Für die Kooperation zwischen Kita und Grundschule ist von der *Berliner Senatsverwaltung* die *Lerndokumentation Sprache* als Fortsetzung entwickelt worden.

2.3.2 Verfahren der Sprachförderung

Sprachförderung ist inzwischen im Kindergartenalltag präsent – bzw. zumindest ein Thema, auch wenn bislang die Zusammenhänge zwischen Sprachstandserhebungen und Sprachförderung theoretisch noch nicht befriedigend geklärt sind.

MERKPOSTEN 24

Keineswegs sind alle Konzepte (wenn man sie als solche einschätzen darf) soweit explizit verfügbar, dass man genaueren Einblick nehmen kann. Unter den mittlerweile publizierten Verfahren gibt es erhebliche Akzent- sowie Qualitätsunterschiede. In dem hilfreichen Kompendium von Jampert u.a. (2007/2005) werden mehr als 25 verschiedene Maßnahmen nach einem einheitlichen Besprechungsraster (Konzeption, Grundlagen, Durchführung) ausführlich vorgestellt und gewürdigt.

Zur Ortung und Bewertung von Sprachförderkonzepten werden im Folgenden einige Aspekte aufgeführt: **MERKPOSTEN 25**

– *Institutioneller Aspekt*

Geschieht die Förderung eingebettet in das Tagesgeschehen der Einrichtung (mit Konzentration auf einzelne, einige oder alle Kinder einer Gruppe) oder wird sie separat und räumlich getrennt in Einzel- oder Gruppenförderung außerhalb des Tagesgeschehens organisiert?

Mischformen und Abstufungen sind dabei möglich, beispielsweise das Verfahren nach der Regel des *Mittelpunktkindes* (Reich 2008, S. 65 f.), die vorsieht, dass einzelne Kinder innerhalb der Gruppe jeweils besondere Zuwendung und Sprechanregung erhalten, hierfür jedoch nicht aus der Gemeinschaft herausgenommen werden.

– *Personaler Aspekt*

Wird die Sprachförderung durch externe Fachkräfte durchgeführt oder durch die Erzieherinnen und Erzieher der Einrichtung selbst?

Wenn letzteres der Fall ist: Welche besondere Schulung erhalten die Durchführenden im Hinblick auf das jeweils vorgesehene Programm?

– *Inhaltlicher Aspekt*

Werden Fachkräfte für einen engeren Ausschnitt der Deutschförderung geschult? Oder wird die Sprachförderung als Interaktion breiter angelegt, sodass eine Reflexion der Erzieherinnen und Erzieher über ihre eigene Rolle herausgefordert ist und Sprachförderung zu einer Anregung und Begleitung der Entwicklung insgesamt werden kann?

Diese Fragestellungen überkreuzen sich insofern, als eine von der Gruppe getrennte Einzelförderung oder eine entsprechende Förderung weniger Kin-

der (oder auch eine Maßnahme für die gesamte Gruppe, die zeitlich vom sonstigen Kita-Geschehen separat geschieht) eher dazu tendieren können, sich auf die Produktion und Rezeption von Schwierigkeiten der deutschen Sprache zu konzentrieren. Eine in den Alltag eingebettete Förderung jedoch ermöglicht mehr Spielraum für die Beachtung von *Sprache in Handlungszusammenhängen*.

Im Kapitel 2.1 wurde ausgeführt, dass aus spracherwerbstheoretischer Sicht manches für ein Verständnis von Sprachförderung im Sinne der zweiten Alternative spricht – zumal wohl nur in diesem Fall eine Sprachförderung die Chance mit sich bringt, zugleich als eine Art Weiterbildung im Sinne komplexer Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte zu wirken.⁷ Unter dem Druck der bildungspolitischen Situation herrscht jedoch bei vielen Trägerschaften eher eine Tendenz zu gezielten (nur scheinbar ökonomischen, weil preiswerten) *rein linguistisch* orientierten Trainingsverfahren vor. Damit mag zwar ein enger Bezug zwischen einer eigens für eine Fördermaßnahme ausgewählten Sprachstandserhebung gegeben sein. Eine komplexe Entwicklungsförderung wird damit aber nicht geleistet.

Diese widersprüchliche Lage verursacht bei Fachleuten in der Praxis vielfach Irritation, mit der sie sich allein gelassen fühlen. Dies aber muss thematisiert werden. Materialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung können dazu verhelfen, die unterschiedlichen Förderungskonzepte mitsamt ihren jeweiligen Hintergründen systematisch aufzuklären. **MERKPOSTEN 26** Nur auf diese Weise kann zur Qualifikation selbstständig verantworteter pädagogischer Praxis beigetragen werden.

Im Folgenden werden exemplarisch vier Konzepte besprochen, wobei sich jeweils zwei im Hinblick auf die vorangestellten Gesichtspunkte deutlich unterscheiden.

⁷ Hans H. Reich (2008) sowie Rosemarie Tracy und Vytautas Lemke (2009) verfolgen bei aller Konzentration auf Sprachstrukturen im Wesentlichen diese Perspektive und bieten gute Hinweise auf sprachpädagogisches Handeln und Fördern.

Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern

Dieses Programm wurde von dem Schweizer Linguisten Zvi Penner entwickelt und in der vom Autor gegründeten Firma *Kon-lab GmbH* hergestellt. Es ist auch in Deutschland verbreitet.

Der Autor betrachtet sein Programm unter Verweis auf die nativistisch ausgerichtete *generative Spracherwerbstheorie* als theoretisch begründet. Er geht darüber hinaus von der problematischen Voraussetzung aus, dass Migrantenkinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen sich in ihren Defiziten direkt mit solchen deutschsprachig aufwachsenden Kindern vergleichen lassen, die unter einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung leiden. Entsprechend sind die Übungen eng an *sprachtherapeutische* Maßnahmen angelehnt. Sie bemühen sich jedoch nicht wie diese um einen kommunikativen Alltagsbezug, sondern wollen ausdrücklich jene abstrakteren Kompetenzen trainieren, die für ein situationsunabhängiges Sprechen erforderlich sind und die von fremdsprachigen Kindern ohne gezielte Intervention nicht erworben werden könnten (Penner 2003, S. 6).

Das Programm erscheint einerseits durch multimediale Materialvielfalt attraktiv, andererseits zielt es eng auf bestimmte formale Gesichtspunkte der Sprachbeherrschung ab, deren Auswahl wenig überzeugend begründet wird. Das auf etwa ein Jahr angelegte Programm sieht drei- bis fünfmal pro Woche Übungen von circa zehn bis 15 Minuten vor, die abgetrennt vom übrigen pädagogischen Geschehen entweder mit einzelnen Kindern oder mit der ganzen Gruppe (in dem Fall also nicht nur mit Migrantenkindern) durchgeführt werden sollen. Der individuelle Kenntnisstand im Deutschen wird dabei nicht berücksichtigt.

Drei Module bauen dabei aufeinander auf:

- Unter *lexikalischem Wissen* wird die Wahrnehmung von Wortgrenzen und Veränderungen von Wörtern, beispielsweise bei der Pluralbildung verstanden, die auf der Verarbeitung des deutschen Sprachrhythmus beruht. In diesem Sinne werden drei Monate lang Silbenstruktur, Betonungsmuster und Wortbildung eingeübt.

- Das zweite Modul umfasst bis zu sechs Monaten und soll die *Basisgrammatik* der deutschen Sprache erschließen. Damit sind vor allem die grammatischen Funktionen von Artikeln und die Zweitstellung des gebeugten Verbs im Hauptsatz gemeint.
- Mit dem dritten Modul stehen für den Rest der Förderzeit Beziehungen zwischen *Grammatik und Satzbedeutung* im Vordergrund, wie Aktiv-Passivformen, zeitliche Abfolgen, Referenzen auf Bestimmtes und Allgemeines sowie Präpositionen.

Das Material ist nicht im Buchhandel, sondern nur direkt über Bestellung im Internet (www.bildung-von-anfang-an.de) vom Autor zu erhalten; hierzu gehört auch das Handbuch, das als unübersichtlich kritisiert wird (Kany 2007, S. 790). Erzieherinnen und Erzieher, die das Programm anwenden, erhalten kostenpflichtige Schulungen zu den einzelnen Modulen.

Deutsch für den Schulstart

Dieses Förderprogramm hat einige Gemeinsamkeiten mit dem Programm von Zvi Penner: Beide Programme sind *linguistisch* orientiert und zielen allein auf produktive und rezeptive *verbale* Fähigkeiten ab. Sie sind ausdrücklich für *Migrantenkinder* entwickelt. Sie setzen auf implizite Lernprozesse nach dem Muster der frühen Stadien des Erstspracherwerbs, bemühen sich jedoch um die Förderung von eher kontextunabhängiger Sprache, wie sie im Schulalter gefordert wird.

Deutsch für den Schulstart wurde im *Seminar für Fremdsprachenphilologie* der Universität Heidelberg von Erika Kaltenbacher und Hana Klages für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund entwickelt. Es versteht sich als Vorbereitung auf die Schule im letzten Kindergartenjahr und sieht auch die Möglichkeit vor, die Förderung in den ersten Schuljahren fortzuführen.

Das Curriculum basiert auf jahrelanger sprachdiagnostischer und linguistisch orientierter Spracherwerbsforschung der Autorinnen (Kaltenbacher/Klages 2007; Kaltenbacher 1990) und kann durch die in den wissenschaftlichen Publikationen

ausgewiesene Systematik ebenso überzeugen wie durch Anschaulichkeit des Materials, die in der Internetvorstellung an Beispielen illustriert werden (www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/index.html).

Anders als bei Zvi Penner (*Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*, 2003) wird dem unterschiedlichen Sprachstand der Kinder bei Beginn der Förderung durch verschiedene Einstiegsphasen Rechnung getragen. Es handelt sich um ein Intensivprogramm von mindestens fünf Stunden wöchentlich. Damit soll kompensiert werden, dass Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an zugewanderten Kindern nicht nur wenig, sondern auch vielfach fehlerhaftes Deutsch von anderen Kindern hören (Kaltenbacher/Klages 2006, S. 81). Es ist verdienstvoll, dies hervorzuheben, denn selten wird dieses Problem angesprochen, obgleich es zu den gravierenden und unbewältigten Rahmenbedingungen vieler Einrichtungen zählt.

Das Programm ist nicht öffentlich einsehbar, sondern kann wie das von Zvi Penner nur direkt bei den Autorinnen im Internet bestellt werden. Die Beschreibung dort ist jedoch ähnlich ausführlich wie die des *Kon-Lab*, sodass hier näher darauf eingegangen werden kann.

Insgesamt sind bei diesem Programm 500 Spiele entwickelt worden, die fünf Förderbereiche abdecken:

- *Wortschatz* – dabei wird insbesondere auf die systemischen Vernetzungen (Wortfelder, Begriffshierarchien, Wortbildung) Wert gelegt wird.
- *Grammatik* – dabei werden bevorzugt solche Bereiche geübt, die Migrantenkindern besondere Probleme bereiten können (wie Satzstrukturen mit unterschiedlichen Positionen des Verbs und Konjugationen von Verben und Genusformen).
- *Text* – durch Geschichten, Beschreibungen, Anweisungen sollen die Kinder mit unterschiedlichen Texttypen bekannt gemacht werden.
- *Phonologische Bewusstheit* – entsprechende Übungen sollen auf das Lesen- und Schreibenlernen vorbereiten.
- *Mathematische Vorläuferfertigkeiten* wie Zählfähigkeit, Kenntnis räumlicher und kausaler Beziehungen werden mit passendem Spielmaterial

angebahnt. Informationen und Materialien über die Elternarbeit gehören zum Materialpaket.

Die Anweisungen zu den Spielen und Übungen sind, wie man den Beispielen im Internet entnehmen kann, offenbar so ausführlich und mit genauen Vorschlägen für die Redeanteile der Förderkräfte ausgestattet, dass der Umgang mit dem Material gut angeleitet erscheint. Erzieherinnen und Erzieher, die das Material erwerben, werden zur Teilnahme an einer Wochenendschulung durch die Autorinnen verpflichtet. Es besteht auch die Möglichkeit einer kostpflichtigen Praxisbegleitung.

Im Unterschied zu diesen linguistischen Programmen sind die beiden im Folgenden darzustellenden Projekte *pädagogisch* und *entwicklungspsychologisch* orientiert. Sie richten sich (wenn auch mit besonderem Augenmerk auf Kinder aus zugewanderten Familien und deutschsprachig aufwachsende Kinder aus wenig anregenden Verhältnissen) auf Entwicklungsförderung für *alle* Kinder in der Einrichtung und fordern ausdrücklich die Selbstbeobachtung und Dokumentation der Durchführenden.

Ein Unterschied zwischen beiden Projekten besteht darin, dass das zunächst beschriebene Programm von Elke Schlösser ganz auf situations-eingebettete *Alltagskommunikation* abgestellt ist, während das zweite, ein Projekt des *Deutschen Jugendinstitutes* (DJI), darüber hinaus auf jene sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten abzielt, die *explizite* Handlungsplanung und sprachliche Begründung verlangen, also über verbales erfolgreiches Handeln im unmittelbar gegebenen Situationskontext hinausreichen. In dieser Hinsicht weist das DJI-Projekt Berührungen mit den beiden linguistisch orientierten Konzepten auf, die ebenfalls auf Bildungssprache hin arbeiten.

Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder

Das Programm von Elke Schlösser entstand im Rahmen der Tätigkeit der *Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen* (Düren)

und ist nach längerer Erprobung in einer Vorbereitungsgruppe 2001 veröffentlicht worden (Schlösser 2004). Es ist aus der Praxis heraus entwickelt und beansprucht keine spracherwerbstheoretisch oder linguistisch fundierten Grundlagen.

Langfristig versteht Elke Schlösser die Arbeit mit dem Konzept als eine Art im Team organisierter, aus pädagogischem Alltagshandeln gewonnener Weiterbildung von Fachkräften. Sie werden ausdrücklich aufgefordert, die Anregungen des Programms eigenständig zu nutzen, Ideen und Variationen einzubringen und mit dem Programm zu experimentieren. Die Förderung soll einen festen Platz im Kita-Alltag haben und wöchentlich ein- bis zweimal in möglichst kleinen Gruppen etwa eine halbe Stunde lang stattfinden.

Der Grundwortschatz sowie die Erweiterung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit im Deutschen stehen im Vordergrund. Das Material besteht aus Bausteinen, die Themen aus der Lebenswelt der Kinder darstellen, wie Familie, die eigene Person, Kindergarten, Stadtteil, Kranksein, Essen und Trinken. Sie sind einheitlich aufgebaut nach den jeweiligen sprachlichen *Zielen* (Wortschatz und Aussagen), nach der Art und Weise der *Umsetzung* (Gedichte, Lieder, Fingerspiele, Gruppengespräche usw.) sowie nach den jeweiligen *Materialien* und *Spielanregungen*.

Im Anschluss an jede Einheit ist eine Rückschau vorgesehen, die von den Erzieherinnen und Erziehern in *Reflexionsbögen* festgehalten wird, und in die Entwicklungsfortschritte der einzelnen Kinder eingetragen werden können; ferner lassen sich dabei Notizen und Bewertungen zur Durchführung vornehmen. Diese Dokumentationen sollen die Grundlage für Beratungen im Team und für Gespräche mit den Eltern sein.

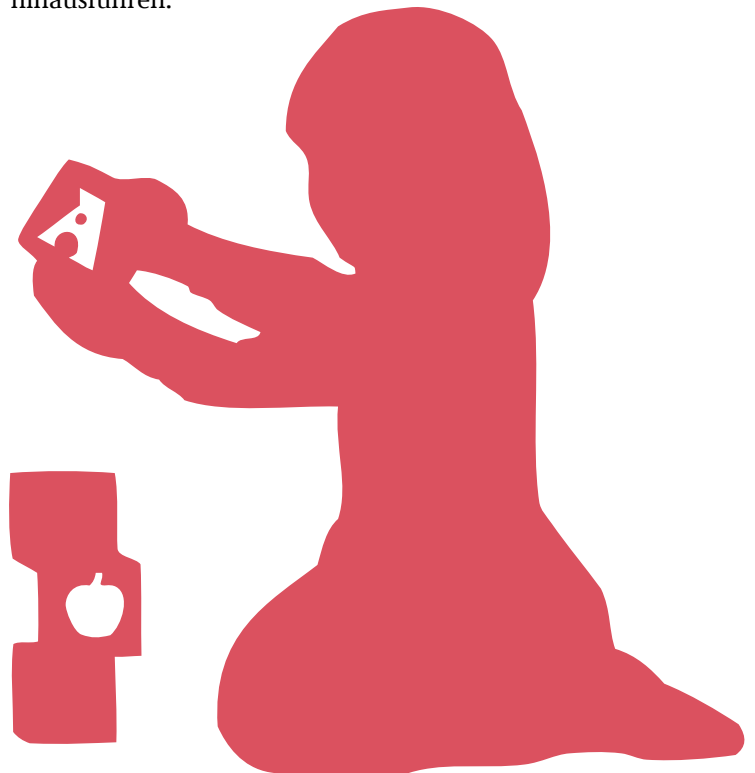
Die Anregung zur Zusammenarbeit mit Eltern ist ein besonderes Anliegen der Autorin. Sie möchte dies als Beitrag zur interkulturellen Verständigung verstanden wissen und sie hat dazu einen eigenen Band mit vielen Anregungen vorgelegt (Schlösser 2004).

Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial

Dieses Materialpaket ist 2009 erschienen (Jampert u.a. 2009) und von der *Arbeitsgruppe im Deutschen*

Jugendinstitut entwickelt worden, der bereits das umfangreiche Kompendium von Maßnahmen zur Sprachförderung zu verdanken ist (Jampert u.a. 2007/2005). Die Arbeitsgruppe hat vorbereitend zur Veröffentlichung des eigenen Materials einen Grundlagenband publiziert, in dem der konzeptionelle Rahmen für dieses Projekt dargelegt wird (Jampert u.a. 2006).

Deutlicher als bei anderen Maßnahmen wird hier sprachliche Förderung als *Querschnittaufgabe* für die pädagogische Arbeit während der gesamten Kindergartenzeit verstanden. Sprachförderung geschieht also nicht separat und berücksichtigt auch „nicht nur das wahrnehmbare sprachliche Verhalten von Kindern, sondern auch das Verständnis der Kinder davon, was sie tun und sagen“ (Jampert u.a. 2006, S. 13); der elementarpädagogische Zeitraum wird als Entwicklungsphase verstanden, „in der die Kinder mithilfe der Sprache ihr Handlungswissen erweitern um ein explizites Wissen, über das sie verbal Auskunft geben können“ (ebd.) und in der sie beginnen, sich der Sprache als Medium zur Symbolisierung zu bedienen, um sich Vorstellungswelten und Handlungsmöglichkeiten zu erschließen, die über den Kontext des bereits selbst Erfahrenen hinausführen.



Die Materialien sollen den Fachkräften systematische Anleitungen geben, um sowohl eher klassisches Bildungsgut in den Einrichtungen (Musik und Bewegung) als auch neue Herausforderungen für die pädagogische Arbeit (Medien, Naturwissenschaften) mit Sprachförderung zu verknüpfen. Sie sind das Ergebnis einer intensiven Zusammenarbeit mit der Schulung von Fachkräften in elf über die Bundesrepublik verteilten Kindertageseinrichtungen. Die fünf Hefte, die alle mit vielen Beispielen kindlicher Äußerungen, Fotos und anderen Dokumentationen aus dieser Arbeit ausgestattet sind, enthalten in ansprechender Form Informationen über Folgendes:

- Verlauf und Funktionen des kindlichen Spracherwerbs (Heft 1)
- Ausführliche Erläuterungen und systematische Anregungen zu den Sprachförderpotenzialen in den einzelnen Bildungsbereichen (Hefte 2a und 2b)
- Grundsätze der Förderung von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen (Heft 3)
- Orientierungsleitfäden, die als Beobachtungshilfen für sprachliche Bereiche (Laute und Prosodie, Wörter und Bedeutungen, Syntax und Morphologie) sowie für kognitive und kommunikative Leistungen organisiert sind und viele Beispiele aus der Praxiserfahrung enthalten (Heft 4).

Ähnlich wie das Förderkonzept von Elke Schlösser, jedoch mit deutlichem systematischem und theoretischem Hintergrund, lässt sich dieses Material als erfahrungsbasierte und fundierte Grundlage für eine im Team zu organisierende Form der Weiterbildung *qua reflektierter Tätigkeit* verstehen. Wie an dem Material eindrucksvoll abzulesen ist, hat es diese Funktion für die beteiligten Einrichtungen voll erfüllt.

Eine gute Vertrautheit mit dem Material sowie mit der Durchführung ist unerlässlich – nach welchen Konzepten Sprachförderung in den Einrichtungen auch immer durchgeführt wird. Anders als bei der Handhabung von Sprachstandserhebungen spielt bei der Förderung das Eingehen auf die individuellen Kinder eine große Rolle. Sprachförderung ist Teamleistung. **MERKPOSTEN 27**

2.4 Zu Problemen der Evaluation von Sprachförderung

Institutionen, die Sprachförderung durch finanzielle Zuwendungen ermöglichen, wollen (auch mit Blick auf finanzielle Etats und Steuermittel) in Erfahrung bringen, ob die Mittel *erfolgreich* eingesetzt werden. Ebenso möchten die pädagogischen Teams und Fachkräfte in den Einrichtungen einschätzen, ob ihre Arbeit den beabsichtigten Ertrag bringt. Dies sind Gründe für die Forderung nach *Evaluation*, die sich in *externe* (Durchführung mittels Prüfverfahren von nicht an der Förderung beteiligten Fachleuten) und *interne* Evaluationen (von den Einrichtungen selbst organisiert) einteilen lässt. Interne Evaluationen sollten durch übergeordnete Beratung und Supervision unterstützt werden (Gasteiger-Klicpera in Vorbereitung).

Externe wie *interne* Evaluationen sind gleichermaßen mit dem Problem konfrontiert, dass es sich bei Förderungen stets um geplante *Zusatzmaßnahmen* handelt, die in Entwicklungsvorgänge eingreifen, auf die neben der „natürlichen“ Weiterentwicklung mit dem Alter viele andere Einflüsse einwirken (wie Einflüsse häuslicher Art oder Einflüsse der praktisch-pädagogischen Durchführung von Maßnahmen im Kita-Alltag). Dieses Problem muss im jüngeren Kindesalter noch viel stärker berücksichtigt werden als im späteren Schulalter, wo ein Zuwachs an bestimmten Fachkompetenzen leichter den gezielten Einflüssen zum Beispiel eines Unterrichtskonzepts zugeordnet werden kann.

Externe Evaluationen

Aufgrund der Annahme, eine Evaluation durch Außenstehende sei zuverlässiger, wird häufig für externe Evaluationen plädiert, da sie mehr Objektivität als interne Evaluationen beanspruchen könnten. Diese Annahme ist nur dann berechtigt, wenn für Vorher-Nachher-Vergleiche von Leistungen Instrumente eingesetzt werden, die sich *tatsächlich* auf das beziehen, was die Fördermaßnahme intendiert und beinhaltet hat.

Externe Evaluationen können nur dann gut begründet werden, wenn sie wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, also eine Kontrolle zumindest der wichtigsten Variablen garantiert ist. Hierzu gehören nicht zuletzt die Vergleichbarkeit der Durchführung der Förderung und der Rahmenbedingungen in den Einrichtungen.

Sinnvoll können solche *extern* durchgeführten Evaluationen dort sein, wo es bei der Förderung um eingegrenzte sprachstrukturelle Formen geht (wie Pluralbildung, Artikel oder Aktiv-Passiv-Formen der deutschen Sprache). Allerdings würde sich eine solche Evaluation dem Vorwurf des tautologischen Vorgehens aussetzen, wenn sie sich auf die Registrierung des Zuwachses an genau den eingeübten Formen selbst beschränken sollte. Man würde in einem solchen Fall abstraktere Prüfungen vor und nach der Förderung benutzen, also beispielsweise einen standardisierten Sprachentwicklungstest heranziehen, um festzustellen, ob ein längerfristig angelegtes Training bestimmter ausgewählter Formen „ausstrahlt“ auf allgemeiner definierte Kompetenzen, für die es altersmäßig differenzierte Normen gibt, mit denen sich ein „natürlicher“ Kompetenzfortschritt ausrechnen ließe.

Interne Evaluationen

Diese Form der Evaluation bieten sich für Maßnahmen an, die einen breiten, handlungsorientierten Ansatz der Sprachförderung verfolgen. Sie müssen nicht weniger aussagekräftig als *externe* sein, wenn sie sachgerecht durchgeführt werden. Die Planung und Durchführung einer solchen Evaluation, für die die Einrichtungen Anleitung und Unterstützung brauchen, stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar und kann sich keinesfalls damit begnügen, bloße Anmutungen der an der Förderung Beteiligten zu registrieren, dass sie gute Arbeit geleistet hätten.

Für solche Vorhaben gibt es *unerlässliche Voraussetzungen*: Zunächst einmal muss für das zu evaluierende Förderkonzept eine Verbindlichkeit für alle an der Durchführung Beteiligten herrschen, ferner muss die Transparenz über die Vorgehensweisen im Team gegeben sein. Die Entwicklungsvorgänge und der Zuwachs von Kompetenzen müssen von den

Beteiligten nachvollziehbar dokumentiert werden.

MERKPOSTEN 28

Wenn solche Grundvoraussetzungen bei der Durchführung einer Fördermaßnahme erfüllt sind, kann eine *interne Evaluation* in Form der *Analyse der Dokumentationen*, in Form *systematischer Befragungen* der Beteiligten (auch der Kinder und der Angehörigen) und in Form von gut angeleiteten *gegenseitigen Beobachtungen im Team* eine sehr sachgerechte Kontrolle leisten und Rückmeldungen erbringen, die der weiteren Arbeit zugutekommen. Anders als standardisierte Sprachentwicklungstests mit formalisierten Ergebniswerten, die nur indirekt auf Kompetenzkonstrukte hinweisen können, vermögen solche Evaluationen Fortschritte sichtbar zu machen, die unmittelbar die Entwicklung komplexerer Sprachhandlungskompetenzen betreffen.

Beispiel: Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder

Das seit 2002 von der *Landesstiftung Baden-Württemberg* geförderte Projekt hat zahlreiche Einrichtungen des Landes einbezogen und ihnen die Wahl gelassen (!), welche Förderkonzeption (eine eingeführte und publizierte oder eine eigenhändig zusammengestellte) sie über ein Jahr hinweg (mit insgesamt 120 Förderstunden) in Gruppen von jeweils acht Kindern durchführen möchten. Das Unternehmen wurde wissenschaftlich unter anderem von der *Pädagogischen Hochschule Weingarten* begleitet (erste Publikationen über deren externe Evaluation liegen vor: Gasteiger-Klicpera u.a. 2007; Knapp u.a. 2006).

Als grobe Einschätzung von Kompetenzveränderungen zwischen einem ersten und einem zweiten Zeitpunkt der Messung sind ein nichtsprachlicher Intelligenztest sowie der SSV eingesetzt worden (Sprachscreening für das Vorschulalter, das Aufgaben zur Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für Nichtwörter sowie Nachsprechaufgaben von Sätzen enthält). Es ergaben sich wenig interpretierbare Unterschiede zwischen den geförderten und einer Kontrollgruppe nichtgeförderter Kinder (Gasteiger-Klicpera u.a. 2007, S. 179). Das kann nicht verwundern (und sollte nicht zu verkürzten Schlüssen führen), denn

die Zusammenhänge zwischen der heterogenen Förderungspraxis in den einzelnen Einrichtungen und der Art der Überprüfung durch den SSV sind gänzlich undurchsichtig.

Über die bloße Testdurchführung hinaus wurden von der Arbeitsgruppe bei Teilstichproben noch weitere Beobachtungen und Analysen durchgeführt, von der Art, wie sie auch qualifizierte interne Evaluationen leisten können – unter anderem Videoanalysen von inszenierten Sprachlernsituationen, die ausgesprochen interessante Erträge versprechen (Knapp u. a. 2006, 103–113). Auch diese qualitativen Teile der Evaluation sind extern durch die wissenschaftliche Begleitung erfolgt und könnten Material erbringen, das zu Fortbildungszwecken geeignet ist. Es lässt sich aber fragen und diskutieren, ob nicht gerade *interne* Evaluationen (unter der Voraussetzung kompetenter Planung und Supervision), die direkt von den *Handelnden in der Praxis* realisiert werden, eine sinnvolle Möglichkeit bieten, um gut kommunizierbare und multiplizierbare Richtlinien und Maßnahmen zu erarbeiten. Solche Evaluierungsstrategien benötigen eine fachgerechte, beratende Begleitung von außen, weil kaum eine Einrichtung aus sich heraus in der Lage sein wird, entsprechende Vorbereitungen und Anleitungen zu entwickeln.

Im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) ließe sich ein *Pool von Prinzipien und Anleitungen* herstellen, aus dem die Einrichtungen sich bedienen könnten, um sich der Ergebnisse ihrer Arbeit zu versichern.

Für die Einübung der Fachkräfte in solche Verfahren müssten entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten vorgesehen werden. Im Endeffekt ist es schließlich die kontinuierlich kooperative und reflektierte *Arbeit in den Einrichtungen selbst*, die in die allgemeine und professionelle Verbesserung der Sprachförderung einmünden muss.

Bezogen auf die in Kapitel 2.3 besprochenen Förderinstrumente, lässt sich sagen, dass die enger linguistisch orientierten Programme (von Penner und Kaltenbacher/Klages) am ehesten geeignet wären, durch eine *externe Evaluation* mit standardisierten Tests für linguistische Teilkompetenzen überprüft zu werden. Solche Evaluationen zielen

auf die Bewertung der *Instrumente*, können jedoch plausibel nur dann aussagekräftig sein, wenn garantiert ist, dass die *Durchführung der Sprachförderung* in den untersuchten Gruppen vergleichbar ist. Bei aufwendig angelegten Evaluationen (beispielsweise Hofmann u. a. 2008), bei denen die Wirkung von spezifischer Sprachförderung (*Programm von Zvi Penner, Deutsch für den Schulstart und LiSe-DaZ*) mit der Wirkung unspezifischer Förderung verglichen wurde, ist dies zum Teil berücksichtigt worden: Zumindest für die Durchführung mit den drei spezifischen Verfahren war immerhin sichergestellt worden, dass die beteiligten Erzieherinnen und Erzieher an einer Weiterbildung für das jeweilige Programm teilgenommen hatten. Dennoch räumen die Autorinnen und Autoren ein, dass es in Zukunft um genauere Untersuchung von Rahmenbedingungen in den Einrichtungen sowie von Vermittlungsmethoden und fachlicher Förderkompetenz der Erzieherinnen und Erzieher gehe (ebd. S. 297 f.).

Den Intentionen der beiden anderen geschilderten Verfahren würden externe Evaluationen kaum gerecht werden. Elke Schlösser (2004) versteht Selbstkontrolle bei den Fachkräften als Bestandteil der Förderung; sie hat zwar deren Rückmeldungen ausgewertet, um das Verfahren zu modifizieren und anzureichern, doch die Autorin würde dies vermutlich nicht als *Evaluation* verstehen. Das Konzept ist außerdem zu bewusst auf die Variabilität bei der Durchführung und Eigeninitiative der Fachkräfte angelegt, als dass ein einheitlicher Maßstab für seine Bewertung möglich wäre. Für das DJI-Projekt, das wesentlich systematischer gestaltet ist und pädagogische Maßnahmen sehr präzise anleitet, wäre eine gründlich geplante und ausformulierte Anleitung zur *internen* Evaluation durch die Einrichtungen dagegen gut denkbar.

Bei solchen internen Evaluationen der praktischen Arbeit müsste auf den vielfach berufenen Vergleich einer *Experimentalgruppe* mit einer *Kontrollgruppe* verzichtet werden. Ein solcher Vergleich kann nur sinnvoll sein, wenn es um eine externe Evaluation von Instrumenten bei konstanter Durchführung und gut kontrollierter Gruppenzusammensetzung geht. Der methodische Grundsatz von

parallelisierten *Experimental- und Kontrollgruppen* hat seinen Platz in experimentellen Forschungssituationen, in denen (durch strenge Auswahl von Stichproben, Aufgaben und anderen Bedingungen) möglichst viele mutmaßliche Einflussfaktoren unter Kontrolle stehen, um die Wirkung einiger gesteuerter (unabhängiger) Variablen auf wenige *abhängige Kennwerte* zu ermitteln. Für den Kindergartenalltag erscheint dies ganz unmöglich, da es hier um eine kontinuierliche Beobachtung sowie um die fördernde Begleitung und Beeinflussung von Kompetenzerweiterungen auf breiter Basis geht.

2.5 Fazit – Anforderungen der Qualifizierung zur Erstellung von Materialien für die Aus- und Weiterbildung

Im Folgenden werden die bisher notierten *Merkposten* nach Themenkomplexen sortiert, zusammengefasst und mit Rückverweisen auf die entsprechenden Ausführungen im Text versehen.

Um die weiteren Diskussionen in der Expertengruppe über Inhalte und Formen der zu erstellenden Qualifikationsmaterialien anzuregen, werden sie mit Blick auf erwartbare fachliche Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern umformuliert. Die praktische Umsetzung des stichpunktartig aufgelisteten Fachwissens ist jedoch stets auf persönliche Kompetenzen angewiesen – wie Interaktions- und Teamfähigkeit, Selbstbeobachtung sowie die Bereitschaft, die eigene pädagogische Arbeit zu reflektieren.

2.5.1 Fachliche Kompetenzen und die Fähigkeit der Umsetzung in professionelle Praxis

Wissen über Sprachen

- Grundwissen über Sprachtypologien sowie explizite Kenntnisse über die phonetisch/phonologischen und syntaktisch/morphosyntaktischen Systeme des Deutschen (Merkposten 8, S. 28) sind unabdingbar und müssen der Praxis in kompakter Form zur Verfügung gestellt werden, vor allem (aber nicht nur), um Kindern mit einer anderen Ausgangssprache den Zugang zum Deutschen zu erleichtern und ihnen über „Stolpersteine“ bei der Entwicklung hinwegzuhelfen.
- Kenntnisse über die wichtigsten Kontraste des Deutschen zu Lautsystemen und Grammatiken von im Kindergarten stark vertretenen Migrantensprachen sind erforderlich (Merkposten 1, S. 25), um besonders hartnäckige Lernschwie-

rigkeiten zu erkennen und zu überbrücken. Dabei ist es wichtig, zu unterscheiden zwischen Vorkommnissen, die in der Entwicklung zeitweise auch bei deutschsprachigem Hintergrund auftreten (beispielsweise Auslassungen von Artikeln) und solchen, die bei Kindern mit anderer als deutscher Ausgangssprache strukturell bedingt sein können.

Wissen über die kindliche Entwicklung sprachlicher Strukturen

- Erforderlich sind Kenntnisse über den Verlauf der phonetischen/phonologischen Entwicklung im Deutschen mit seinen typischen (normalen) Stadien der Verkürzung und Vertauschung. Sie sind zum Teil den sich noch entwickelnden Artikulationsorganen und der noch geringen Kapazität des Arbeitsgedächtnisses geschuldet (Merkposten 5, S. 27), zum Teil auch der komplizierten Lautung (etwa Konsonantenhäufungen) des Deutschen. Nur auf dem Hintergrund entsprechenden Wissens kann eine unauffällige Entwicklung gefördert und Sensibilität für besondere Vorkommnisse entwickelt werden, die einer sprachtherapeutischen Begutachtung und notfalls einer von außen zu leistenden Therapie bedürfen (Merkposten 5, S. 27 und Merkposten 7, S. 27).
- Die Schritte und Verläufe bei der Entwicklung der *syntaktischen und morphosyntaktischen Regelsysteme* des Deutschen müssen bekannt sein (Merkposten 6, S. 27), um adäquate Rückmeldungen zu geben (statt expliziter Fehlerkorrektur: richtigstellende Erweiterung, Rückfragen, was gemeint sei). Dazu müssen den Fachkräften Informationen zur Verfügung stehen ebenso zur Entwicklung der Lautsysteme, um Auffälligkeiten zu registrieren, die auf ernsthafte Störungen hinweisen und therapiebedürftig sein könnten (Merkposten 7, S. 27).
- Kenntnisse über Strategien beim *lexikalisch/semantischen* Erwerb sind erforderlich, um sowohl die Flüssigkeit und Funktion *holistischer Erwerbsstrategien* zu würdigen und anzuregen sowie zugleich durch Angebote von Variationen innerhalb von Äußerungen die zergliedernden

Strategien des Verstehens und der Ausdrucksfähigkeit zu fördern (Merkposten 10, S. 30).

- Aufmerksamkeit auf die *Veränderungen von Bedeutungen* der Wort- und Satzebene im Laufe der Entwicklung ist geboten (Merkposten 11, S. 30). Sie verhilft zum Verständnis dessen, was Kinder meinen mit dem, was sie sagen, und ermöglicht die Unterstützung bei der semantischen Entwicklung, die wiederum zur Triebkraft für den Ausbau syntaktischer Fähigkeiten werden kann.

Wissen über die Entwicklung kindlicher Sprachhandlungsfähigkeit

- Fachkräfte brauchen *explizite Kenntnisse über die Formate*, die für die Organisation des Alltags in der Einrichtung maßgeblich sind, sowie Routine bei ihrer Sicherstellung im sozialen Miteinander (Merkposten 14, S. 33). Sie müssen wissen (und mit diesem Wissen umgehen können), dass Kinder auf geregelte Abläufe des Alltagsgeschehens angewiesen sind, um sich im (gegenüber dem engeren Familienkreis) erweiterten sozialen Rahmen zurechtzufinden.
- Für den Erwerb von *Dialog- und Diskursfähigkeiten* ist die Eingewöhnung in Standardmuster interaktiver Handlungen erforderlich: Sprecherwechsel bei Fragen, Auffordern, Erklären, Rechtfertigen, Widerspruch einlegen (Merkposten 15, S. 33). Entsprechende Vorgaben der pragmatischen Fachrichtungen müssen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte ausgearbeitet werden.
- Die Entwicklung der *Erzählfähigkeit* macht in der späteren Vorschulzeit große Fortschritte, wenn sie kompetent angeregt wird. Dies ist ein vorrangiges Aufgabenfeld in den Einrichtungen, denn hiermit wird die mentale Konstruktion von zeitlichen und kausalen Ereignisfolgen ebenso befördert wie die empathische Einfühlung in die eingeführten Akteure sowie die Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen des Verstehens der Zuhörer. Erzieherinnen und Erzieher müssen zum Erzählen kompetent anregen können, passende Materialien bereitstellen, adäquate Rückfragen platzieren und entsprechende Rückmeldungen geben können. Sie müssen auch zur Beachtung der jeweiligen Besonderheiten von

Texttypen (Tatsachenberichte, fiktive und autobiografische Erzählungen) auffordern können (Merkposten 17, S. 34).

- Die sich entwickelnde *Textfähigkeit* führt zu dekontextualisierter Sprache hin und stellt damit einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Literalität dar (Merkposten 4, S. 26). Erzieherinnen und Erzieher müssen es verstehen, Anreize zu geben für das Interesse an weiteren als nur den mündlichen symbolischen Medien (Merkposten 18, S. 35). Das Betrachten von Bilderbüchern sowie das gemeinsame Erzählen über deren Inhalte, überhaupt der Umgang mit Schriftlichem (wie Bücher, Zeitungen, Reklame, Schriftzüge des eigenen Namens) gehören zu jenen Aktivitäten in den Einrichtungen, die der Motivierung zum späteren systematischen Lernen von Lesen und Schreiben dienen. Dies ist ein Feld, das in besonderer Weise gute Kontakte zu den häuslich Verantwortlichen nahelegt, denn Kitas müssen manches kompensieren, was zu Hause nicht genügend zur Verfügung steht, und sie können vieles leisten, um Eltern zur Mitarbeit anzuregen.

Entwicklungspsychologisches Wissen

- Die *Zusammenhänge des Spracherwerbs mit anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung* müssen in Grundzügen vertraut sein, insbesondere die Verbindungen zwischen der Entwicklung von Kognition und Gedächtnistätigkeit mit dem Spracherwerb, die Verbindungen zwischen
Spracherwerb
und

sozialer Entwicklung sowie die sich entwickelnden Funktionen der äußeren und inneren Sprache für das Denken (Merkposten 12, S. 32). Wenn Erzieherinnen und Erzieher sich allein auf die äußere Seite der Sprache von Kindern konzentrieren, droht die Unterstützung des Spracherwerbs zum Training zu werden. Fördern lässt sich die kindliche Gesamtentwicklung nur dann, wenn die Sprache der Kinder im Kontext ihrer Handlungen und Interaktionen genau beobachtet und interpretiert wird, und die Verarbeitung sprachlicher Anregungen durch die Kinder sensibel registriert und aufgegriffen wird. Ohne zumindest grundlegendes entwicklungspsychologisches Wissen kann das nicht geleistet werden.

- Entwicklungspsychologisches Wissen ist insbesondere unentbehrlich, um die geistigen und sozialen Kapazitäten von Kindern einzuschätzen, die eine andere Sprache als Deutsch in die Einrichtungen mitbringen. Nur so können falsche Rückschlüsse von noch unzureichendem Deutsch auf den Entwicklungsstand der Kinder insgesamt verhindert werden (Merkposten 9, S. 28).
- In der Vorschulzeit ist das *Spiel* die dominante *Tätigkeit*, die Entwicklung vorantreibt. Spielkompetenz entfaltet sich systematisch zu immer komplexeren Formen (Merkposten 16, S. 33). Zu Hause und in den Einrichtungen steht das Spielen zwar schon immer im Vordergrund.

Um jedoch seinem Stellenwert für den Spracherwerb sowie für die soziale und kognitive Entwicklung gerecht zu werden und die Spielentwicklung kompetent zu beobachten und zu begleiten, brauchen Erziehe-



rinnen und Erzieher Einsichten insbesondere in die Funktionen von Fantasienspielen, Regelspielen und Rollenspielen.

2.5.2 Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprachdiagnostik und Sprachförderung

Sprachstandserhebungen

- Wissen über unterschiedliche Typen von Verfahren der *Sprachstandserhebung* mit ihren verschiedenen methodischen Voraussetzungen (Tests und Screenings im engeren Sinne, informelle Verfahren) muss ebenso vorausgesetzt werden (Merkposten 19, S. 36) wie die Kenntnis wichtiger Kriterien zur Beurteilung ihrer Stärken und Schwächen (Merkposten 20, S. 40).
- Bei den Verfahren zur Sprachstandserhebung, die in den Einrichtungen selbst durchgeführt werden, muss unbedingte *Sicherheit in der Durchführung, Auswertung und Interpretation* gefordert werden sowie die strikte Einhaltung der jeweiligen Anweisungen (Merkposten 21, S. 40).

Beobachtungsverfahren im Kita-Alltag

- Kenntnisse und eine gründliche Beschäftigung mit eingeführten *Beobachtungsverfahren* sowie Kriterien zur Beurteilung sind erforderlich (Merkposten 22, S. 44).
- Bei denjenigen Verfahren, die in der Einrichtung selbst eingesetzt werden, muss die Vertrautheit mit der Durchführung und Dokumentation vorausgesetzt werden. Kooperationen im Team sind hierfür unabdingbar (Merkposten 23, S. 44).

Maßnahmen zur Sprachförderung

- Erzieherinnen und Erzieher müssen einen Überblick über die wichtigen existierenden *Förderkonzepte* haben sowie über Kriterien zu ihrer Beurteilung verfügen (Merkposten 24, S. 45; Merkposten 25, S. 46).
- Die in der Einrichtung angewandten Fördermaßnahmen verlangen Routine bei der kompetenten Durchführung, Dokumentierung und Inter-

pretation. Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, auf Förderbedürfnisse einzelner Kinder individuell einzugehen (Merkposten 26, S. 46).

- Wo Sprachförderkonzepte, die in den Einrichtungen eingesetzt werden, in einem Bezug zu dort verwendeten Sprachstandserhebungen stehen, sind (im Team) dringend die Zusammenhänge zu reflektieren, die zwischen beidem bestehen, oder eben auch nicht erkennbar sind (Merkposten 24, S. 45; Merkposten 27, S. 50).

2.5.3 Kenntnisse über die Möglichkeiten interner Evaluationen und Bereitschaft zur Mitwirkung

- Erzieherinnen und Erzieher müssen bereit sein, die Wirkungen ihrer Arbeit begutachten zu lassen und sich selbstkritisch an internen Evaluationen zu beteiligen.
- Die Mitarbeit bei internen Evaluationen ist in besonderem Maße eine Teamleistung. Die wünschbare (und eigentlich unerlässliche) Unterstützung durch Supervision von außen kann nur wirken, wenn das ganze Team zur Kooperation bereit ist und absolute Verbindlichkeit herrscht (Merkposten 28, S. 51).

3 Literatur

- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen
- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart
- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. WiFF Expertisen, Band 10. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html
- Astington, Janet W. (1993): The child's discovery of the mind. Cambridge: Harvard UP (Dt.: Wie Kinder das Denken entdecken. München 2000)
- Barton, Michelle E./Tomasello, Michael (1994): The rest of the family: the role of fathers and siblings in early language development. In: Gallaway, Clare/Richards, Brian J. (Hrsg.): Input and interaction in language development. Cambridge: CUP, S. 109–134
- Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Bartmannsweiler
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München
- Brockmeier, Jens (Hrsg.) (2001): Narrative and identity. Biography, self and culture. Amsterdam: Benjamins
- Brown, Roger (1958): Words and things. New York: The Free Press of Glencoe
- Bruner, Jerome (1983): Child's talk: Learning to use language. New York: Norton (Dt.: Wie das Kind sprechen lernt, 2. Aufl. Bern 2002)
- Bruner, Jerome (1990): Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press (Dt.: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg 1997)
- Das Manifest (2004): Hirnforschung im 21. Jahrhundert. Elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung. In: Gehirn & Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung, H. 6, S. 30–35
- Deplazes, Adrian (2006): Inneres Sprechen. Vom Handeln zum sprachlichen Denken. Fallanalysen. Bern: Haupt
- Ehlich, Konrad u.a. (2005/2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/Berlin
- Elfert, Maren/Rabkin, Gabriela (Hrsg.) (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy: Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart
- Erdfelder, Edgar (1994): Erzeugung und Verwendung empirischer Daten. In: Herrmann, Theo/Tack, Werner H. (Hrsg.): Methodische Grundlagen der Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie B II, 1. Göttingen, S. 47–97
- Ferreiro, Emilia/Teberosky, Ana (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. English translation 1982: Portsmouth, N.H.: Heinemann
- Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. München. www.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf
- Füssenich, Iris (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München
- Füssenich, Iris/Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München
- Füssenich, Iris (2011): Vom Sprechen zur Schrift: Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF Expertisen,

- Band 9. München www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara (in Vorbereitung): Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Sprachförderung. Chancen und kritische Aspekte. Erscheint in der Reihe WiFF Expertisen, München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Patzelt, Doreen/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Vomhof, Beate (2007): Sprachförderung im Vorschulalter: Welche Kinder profitieren ausreichend und welche nicht? Bericht über erste Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Sprachförderung im Vorschulalter. In: Langen-Müller, Ulrike de/Maihack, Volker (Hrsg.): Früh genug – aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept? Köln, S. 165–183
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster
- Grimm Hannelore (2003): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. 2. bearb. Aufl. Göttingen
- Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellung in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen
- Hoffmann, Nicole/Polotzek, Silvana/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, S. 291–300
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007/2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. 2. bearb. Aufl. Weimar
- Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (unter Mitarbeit von Anne Sens) (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar
- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Anne/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechthild. (2009): Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial, 5 Hefte. Deutsches Jugendinstitut. Weimar
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zeitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migranten-Kinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Juszyk, Peter W. (1997): The discovery of spoken language. Cambridge, Mass: MIT Press
- Kaltenbacher, Erika (1990): Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie. Tübingen
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 80–97
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2007): Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau, S. 135–151
- Kany, Werner (2007): Sprachförderprogramme. In: Schöler, Hermann/Welling, Alfons (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen, S. 767–814
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2007): Fokus: Sprachstandsdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin
- Knapp, Werner/Vomhof, Beate/Gasteiger-Klicpera, Barbara/Kucharz, Diemut (2006): Sprachförderung für Vorschulkinder. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In: Ahrenholz, Bernt

- (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 98–114
- Kraft, Barbara (1995): Beobachtungen zum Erwerb kooperationsorganisierender Sprechhandlungen bei drei- bis sechsjährigen Vorschulkindern In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen, S. 38–63
- Kraft, Barbara/Meng, Katharina (2009): Gespräche im Kindergarten. Dokumente einer Längsschnittbeobachtung in Berlin-Prenzlauer Berg 1980–1983. Institut für Deutsche Sprache. Mannheim
- Lee, Carol D./Smagorinsky, Peter (Hrsg.) (2000): Vygotskian perspectives on literacy research. Constructive meaning through collaborative inquiry. Cambridge: CUP
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar
- Levy, Elena/Nelson, Katherine (1994): Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use. In: Journal of Child Language 21, S. 367–389
- List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf
- List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen – Folgerungen für die Entwicklungsförderung. WiFF Expertisen, Band 11. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html
- List, Günther/List, Gudula (2004): Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In: Quetz, Jürgen/Solmecke, Gert (Hrsg.): Brücken schlagen. Fächer – Sprachen – Institutionen. Berlin, S. 89–104
- Moll, Luis. C. (Hrsg.) (1990): Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology. Cambridge University Press
- Nelson, Katherine (1973): Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, serial no. 149, 1–2. Chicago: University of Chicago Press
- Nelson, Katherine/Fivush, Robyn (2004): The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. In: Psychological Review, H. 111, S. 486–511
- Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels: Ein handlungstheoretischer Ansatz. 3. Aufl. Weinheim
- Penner, Zvi (1999): Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Gebrauchsanweisungen für die BenutzerInnen. Schriftenreihe des Heilpädagogischen Seminars Zürich, 14 A. Luzern: Edition SZH/SPC
- Peters, Ann M. (1983): The units of language acquisition. London: Cambridge University Press
- Redder, Angelika (1987): Modalverben im kindlichen Diskurs. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Wortschatz-Erwerb. Bern: Lang, S. 30–58
- Reich, Hans H. (unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring) (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleo, Conxita (Hrsg.): Interfaces in multilingualism: acquisition, representation and processing. Amsterdam: Benjamins, S. 91–113
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache – Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. WiFF Expertisen, Band 12. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html
- Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster
- Tomasello, Michael (2008): The origins of human communication. Cambridge, Mass.: MIT Press (Dt.: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main 2009)

- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen
- Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark: Offensive Bildung. Berlin
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3, S. 6–18
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendiek, Monika (2005): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Aufl. Weinheim
- Vygotskij, Lew S. (1973): Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. (deutsch zuerst in): Ästhetik und Kommunikation 11, S. 16–37. Wieder abgedruckt in: Röhrs, H. (Hrsg.) (1981): Das Spiel – Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 129–146
- Vygotskij, Lew S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim (Original: 1934)
- Welzer, Harald (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München

4 Verzeichnis der erwähnten diagnostischen Instrumente und Förderkonzepte

Die Angaben sind uneinheitlich, da manche Verfahren nicht im offiziellen Verlagswesen erscheinen. Wo Anschaffungspreise ausfindig gemacht werden konnten, sind sie – unter Vorbehalt – angegeben.

AWSR 3-5 – Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (Kiese-Himmel, C.). 2. Aufl. Göttingen 1966: Testzentrale, € 148.–

BISC Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H.). 2. Aufl. Göttingen 2002: Hogrefe, € 138.–

Delfin 4 – Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern zwei Jahre vor der Grundschule (Fried, L.). Düsseldorf 2007: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Deutsch für den Schulstart (Kaltenbacher, E./Klages, H.). Heidelberg: Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie. Informationen unter: www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/index.html. Die Materialien (ca. € 120,-) sind nur direkt zu beziehen, und Schulungen (€ 120,-) nur durch die Autorinnen zulässig

HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik (Brunner, M./Schöler, H.). Wertingen 2001: Westra, € 98.–

HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (Reich, H.H./Roth, H.-J.). Hamburg 2004: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Hören, Lauschen, Lernen mit den Würzburger Trainingsprogrammen, 1 und 2 (Küspert, P./Schneider, W./Plume, E.). 5. Aufl. Göttingen 2006/2004: Vandenhoeck & Ruprecht € 108,50 / 145,90

HSET – Heidelberger Sprachentwicklungstest (Grimm, H./Schöler, H.). 2. Aufl. Göttingen, 1991: Hogrefe, € 242.–

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Bayern-Hessen-Screening-Modell für Schulanfänger. (Hölscher, P.) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur 2002

Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial, 5 Hefte (Jampert, K./Zehnbaier, A./Best, P./Sens, A./Leuckefeld, K./Laier, M.) Deutsches Jugendinstitut. Weimar: Verlag das netz 2009, € 29,90

KISTE – Kindersprachtest für das Vorschulalter (Häuser, D./Kasielke, E./Scheidereiter, U.). Göttingen 1994: Testzentrale, € 124.–

LBT – Lautbildungstest für Vorschulkinder (Fried, L.). Weinheim 1980: Beltz, € 59.–

LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (Schulz, P./Tracy, R./Wenzel, R.). Landesstiftung Baden Württemberg, Universitäten Frankfurt/M. und Mannheim

LUT – Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (Fried, L.). Weinheim 1980: Beltz, € 65.–

Mein Sprachlerntagebuch (Hogan, S. mit Mitarbeiterinnen). Berlin 2006: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern (Penner, Z.). Berg, Tg. Schweiz 2003: Konlab. Informationen unter: www.bildung-von-anfang-an.de. Die Materialien sind nur direkt im Internet zu bestellen und kosten ca. € 585.–, die Schulungen € 288.–

Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke, C./Siegsmüller, J.). Amsterdam: Elsevier, € 269.–

Sag mal was. Sprachförderung für Vorschulkinder. Landesstiftung Baden-Württemberg, Informationen unter: www.sagmalwas-bw.de

SELDAK – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Ulich, M./Mayr, T.). Staatsinstitut für Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau 2006: Herder, € 8,95

- SETK-2 – Sprachentwicklungstest für zwei- bis dreijährige Kinder (Grimm, H., Aktas, M./Frevert, S.). Göttingen 2000: Testzentrale, € 318.–
- SETK-3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (Grimm, H./Aktas, M./Frevert, S.). Göttingen 2001: Testzentrale, € 398.–
- SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertagesstätten. (Ulich, M./Mayr, T.). Staatsinstitut für Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau 2003: Herder, € 6,95
- SSV – Sprachscreening für das Vorschulalter (Grimm, H./Aktas, M./Frevert, S.). Göttingen 2003: Testzentrale, € 189.–
- Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder (Schlösser, E.). 6. Aufl. Münster: Ökotopia Verlag, € 35,80



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Das Verständnis von Kompetenzorientierung
in der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte | 68 |
| 2 | Das Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“ | 71 |

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich dabei an den aktuellen berufspolitischen Prozessen auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

Im Teil B wird begründet, warum der DQR als Grundlage für die Erarbeitung der themenspezifischen Kompetenzprofile ausgewählt wurde. Nach einer Einführung in die Handhabung des Kompetenzprofils folgt dieses in seiner ausführlichen Fassung.

Der Anspruch, frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, ist in Deutschland noch ein Novum. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann.

1 Das Verständnis von Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Die im Rahmen des DQR und EQR geführten Diskussionen verfolgen eine doppelte Zielsetzung. Mit diesen Instrumenten sollen europaweit außerhochschulisch und hochschulisch erworbene Abschlüsse sowie berufliche Kompetenzen vergleichbar gemacht werden. Kompetenzen werden so zu einer übergeordneten „Währung“ von Lernergebnissen, die in unterschiedlichen Systemen der Aus- und Weiterbildung, aber auch im Rahmen informeller Lernprozesse erworben werden. Das soll dazu beitragen, Bildungswege durchlässiger und anschlussfähiger zu machen.

Mit der Orientierung an Kompetenzen ist bei der Beschreibung und Planung von Bildungsprozessen ein Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung verbunden. Im Fokus stehen die Handlungskompetenzen, die von den Lernenden zu erwerben sind, um berufstypische Anforderungen zu bewältigen – und kein Kanon an Inhalten, der von den Lehrpersonen vermittelt wird.

Um die Vergleichbarkeit von Kompetenzen auf horizontaler und vertikaler Ebene zu sichern, müssen sie in einem Qualifikationsrahmen innerhalb des Bildungssystems bewertbar sein und eine Anerkennung bzw. Anrechnung auf horizontaler und vertikaler Ebene ermöglichen. Ein solcher Rahmen dient sowohl zur Orientierung bei der Formulierung von Kompetenzen in Studienmodulen als auch bei der Niveaubestimmung eines Studienganges im Rahmen der Akkreditierung (Fröhlich-Gildhoff u.a. in Vorbereitung).

Allerdings stehen die beiden Zielsetzungen in einem Spannungsverhältnis. Das Postulat der Vergleichbarkeit ganzer Ausbildungswege, möglichst auch noch auf internationaler Ebene, legt eine vergleichsweise allgemeine bzw. abstrakte Formulierung von Kompetenzen im Sinne eines Rahmens nahe, der Raum für unterschiedliche Formen der Ausgestaltung und Konkretisierung lässt. Das wiederum passt nicht zu dem Ziel, Kompetenzen möglichst präzise mit Bezug auf konkrete,

kontextspezifische Handlungsanforderungen zu bestimmen.

So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass bei Bestrebungen, bei denen die Vergleichbarkeit von Kompetenzen im Vordergrund steht, Berufs- bzw. Studienabschlüsse – letztlich entgegen der angestrebten Output-Orientierung – eine wichtige Rolle spielen. Dasspiegelt sich auch in der berufspolitisch geprägten Diskussion um den DQR, die sich zurzeit auf Fragen der korrekten Einstufung von Ausbildungs- und Studiengängen auf den sehr abstrakt formulierten Niveaustufen konzentriert.

Die von WiFF in den *Wegweisern Weiterbildung* entwickelten Kompetenzprofile legen den Akzent eindeutig auf die Seite einer möglichst differenzierten, an spezifischen Aufgaben und Handlungsanforderungen orientierten Bestimmung von Kompetenzen. Es geht hier nicht um Ausbildungs- bzw. Studiengänge, die als Ganzes ins Bildungssystem eingeordnet werden sollen, sondern um Weiterbildungen zu spezifischen Qualifikationsbereichen, für die es erheblichen Weiterbildungsbedarf gibt. Das ermöglicht einen hohen Konkretisierungsgrad, ist aber nicht mit Ansprüchen verbunden, wie sie an ein umfassendes Ausbildungskonzept bzw. einen Studiengang gestellt werden.

Ziel ist es, in den jeweiligen Qualifizierungsbereichen den mit der Output-Orientierung verbundenen Erwartungen möglichst umfassend Rechnung zu tragen. Die Orientierung an Kompetenzen soll dazu beitragen, dass das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen statt auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet wird. Es geht darum, sowohl die notwendige Eigenaktivität des Subjektes als auch die möglichen Veränderungen situativer Anforderungen zu beachten.

Mit Blick auf einen allgemeinen Kompetenzbegriff für Fachkräfte in der Frühpädagogik gilt (nach Fröhlich-Gildhoff u.a. in Vorbereitung) als übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung der *Erwerb von Kompetenzen*, die

pädagogische Fachkräften dazu befähigt, auf der Grundlage von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in „komplexen Situationen *selbst organisiert, kreativ und reflexiv* ‚Neues‘ zu schaffen“ sowie „aktuellen Herausforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“.

In ihrer Struktur orientieren sich die WiFF-Kompetenzprofile am DQR. Ein wichtiger Grund für diese Entscheidung ist seine politische Verbindlichkeit. Er ist am EQR ausgerichtet und soll dazu dienen, in Deutschland erworbene Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf ihre Einordnung im EQR auszustatten. Gemäß der Empfehlung des *Europäischen Parlaments und Rats* soll diese Maßnahme bis 2012 umgesetzt werden.

Allerdings bezieht sich die Orientierung am DQR lediglich auf dessen Struktur mit der Unterteilung von *Fachkompetenz* in *Wissen* und *Fertigkeiten* und von *Personaler Kompetenz* in *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*.⁸

In WiFF geht es vorrangig um eine möglichst präzise, an konkreten Handlungsanforderungen orientierte Bestimmung von Kompetenzen entlang dieser Strukturelemente. Auf die mit diesem Konkretisierungsgrad nur schwer (wenn überhaupt) vereinbare Einordnung und Einstufung von Kompetenzen in übergreifend vergleichende Niveaustufen wird hier verzichtet. Dabei hat die Differenzierung in Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz deutlich Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133; Erpenbeck/Rosenstiel von 2003, S. XV f.) und ist zumindest implizit auch in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte festzustellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. in Vorbereitung).

Als weitere Modifikation wurde diesen vier Spalten eine fünfte vorangestellt, die typische Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag von frühpädagogischen Fachkräften enthält, die sie professionell zu bewältigen haben. Mit diesen Handlungsanforderungen sollen alle für den jeweiligen Qualifikationsbereich wichtigen Anforderungen abgebildet werden. Dadurch wird eine besonders konkrete und situations- bzw. kontextspezifische Bestimmung von Kompetenzen möglich.

In der Spalte *Wissen* werden alle für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderlichen Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich Fertigkeiten durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus. Laut DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung (in Anlehnung an Edelmann/Tippelt 2007, S. 133) zu ergänzen um Fertigkeiten, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten.

Dabei ist die Abgrenzung zur Spalte *Sozialkompetenz* oft fließend. Laut DQR gehören dazu Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Ebenfalls (mit Bezug auf Edelmann/Tippelt) ist hier zu ergänzen, dass es auch um die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung, um Empathie, soziale Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosoziales Verhalten geht.

Die Spalte „Selbstständigkeit“ als zweite Komponente von Personaler Kompetenz bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als Personale Kompetenz bezeichnen. Dabei geht es auch um die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie um Strukturierungsfähigkeit und den Umgang mit Normen und Werten. Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung:

Es „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht) bewusst

8 In einer neueren Version des DQR wird der Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbstständigkeit“. Im WiFF-Kompetenzprofil wird an „Selbstkompetenz“ festgehalten, weil dieser kaum alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns und der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit“ wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, zit. nach Fröhlich-Gildhoff u. a. in Vorbereitung).

Die auf Handlungsanforderungen in bestimmten Qualifikationsbereichen bezogene Benennung von Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit, die zur professionellen Bewältigung typischer Situationen aus dem Arbeitsalltag erforderlich sind, ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenz, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010). Sie beziehen sich aber auch immer nur auf einzelne Qualifizierungssegmente, und nicht auf ganze Studien- bzw. Ausbildungsgänge. Nur solche Segmente können auch Gegenstand von Weiterbildungsveranstaltungen sein.

Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist auch nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung ausreicht, um alle dafür erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert aber eine gezielte Planung von Fortbildungen, weil die Liste der Handlungsanforderungen einen Überblick über das ganze Spektrum erforderlicher Kompetenzen gibt. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Dabei eignen sich die Handlungsanforderungen auch als Ausgangspunkt zur Modularisierung von Weiterbildungsangeboten.

Nachfrager von Weiterbildung erhalten mit dem Spektrum von Handlungsanforderungen einen Überblick über die in dem betreffenden Arbeitsfeld erforderlichen Kompetenzen, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Der Verzicht auf eine Einordnung der Kompetenzen in einen hierarchisch strukturierten Qualifikationsrahmen bedeutet keineswegs, dass das Ziel

einer Verbesserung der Anrechnungsfähigkeit von Weiterbildungen auf Ausbildungs- und Studiengänge aus dem Blick gerät. Die dazu vorliegenden Erfahrungen zeigen aber, dass dieses Ziel im Einzelnen am ehesten durch eine möglichst präzise und konkrete Beschreibung kontextbezogener Kompetenzen erreicht werden kann.

Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten in den DQR noch in einiger Ferne liegt, bedeutet die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (Hippel von/Grimm 2010).

Literatur

- Edelmann, Doris,/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (in Vorbereitung): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Erscheint in der Reihe WiFF Expertisen. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München
- Pasternack, Peer,/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2´10. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg

2 Das Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“

Das Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“ ist ein Instrument für die Konzeption und Umsetzung einer kompetenzorientierten Weiterbildung. Der Terminus „Sprachliche Bildung“ wurde von der Expertengruppe bewusst gewählt. Nach dem Verständnis der Expertengruppe betrifft *Sprachliche Bildung* alle Kinder einer Kindertageseinrichtung, unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten. Neben der Sprachlichen Bildung gibt es in Kindertageseinrichtungen auch gezieltere Formen der Sprachförderung, z.B. für Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Deutsch als Zweitsprache, die von entsprechend qualifizierten Fachkräften angeboten werden. Wenn hingegen Kinder spezifische Sprachstörungen oder Sprachauffälligkeiten aufweisen, ist eine Sprachtherapie bzw. logopädische Therapie erforderlich, die von einschlägigen Experten wie Sprachtherapeuten oder Logopäden durchgeführt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung hat die Expertengruppe gemeinsam zentrale Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte mit den zur sprachlichen Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen erforderlichen Kompetenzen erarbeitet. Dabei ist die besondere Bedeutung von Sprache sowohl in der Interaktion mit den Erwachsenen als auch mit den Gleichaltrigen zu beachten. Unter diesem Blickwinkel ist das Kompetenzprofil zu sehen und anzuwenden.

Das Kompetenzprofil wurde auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks (vgl. Teil A) in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess in der Expertengruppe „Sprachförderung“ erarbeitet. Die darin formulierten Handlungsanforderungen beziehen sich auf sprachbedeutsame Handlungssituationen, die sich den Fachkräften im Alltag stellen.

Ausgehend von den Handlungsanforderungen wurden in einem weiteren Schritt Kompetenzen erarbeitet, die wie oben beschrieben in die Dimensionen *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* nach dem Vorbild des DQR analytisch differenziert wurden.

In den Spalten *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* stehen Teilkompetenzen im Vordergrund, bei denen es um die Fähigkeit geht, soziale Beziehungen einzugehen und zu pflegen sowie die eigene Sichtweise und die eigenen Vorlieben zu reflektieren. Weil dies eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung zahlreicher unterschiedlicher Handlungsanforderungen ist, finden sich hier oft auch ähnliche Formulierungen. Sie werden aber im Hinblick auf die je besondere Handlungsanforderung spezifiziert. Dadurch wird auch deutlich, dass es bei aller Ähnlichkeit jeweils wichtige Unterschiede zwischen den Situationen bzw. Inhalten gibt, die zu beachten sind.

Die Expertengruppe geht davon aus, dass frühpädagogische Fachkräfte diese Kompetenzen für die Erfüllung ihres sprachbildenden Auftrages benötigen. Nicht unmittelbar auf die Praxis bezogen ist die erste Handlungsanforderung, die sich auf die Aneignung fachlicher Grundlagen bezieht. Da die fachliche Fundierung für die praktische Sprachbildungsarbeit unerlässlich ist, wurde diesem bedeutenden Punkt eine eigene Handlungsanforderung gewidmet. Damit stellen die Kompetenzformulierungen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar, auf die hin Angebote aufgebaut und didaktisch konzipiert werden sollen. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit in bestehenden Weiterbildungsangeboten zentrale Inhalte vermittelt werden. Dabei kann sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch fokussiert eine einzelne Handlungsanforderung mit den dazugehörigen Kompetenzen herangezogen werden, wenn es nur um einen thematischen Ausschnitt geht.

In diesem Sinne ist das Kompetenzprofil eine inhaltliche Grundlage für die Konzeption und Gestaltung eines Angebotes und kann als solche von *individuellen Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildnern* genutzt werden. *Träger von Weiterbildungsangeboten* finden in dem Kompetenzprofil eine Orien-

tierung für die Vergabe eines Auftrages an ihre *Referentinnen* und *Referenten*. Das Kompetenzprofil kann hier eine Grundlage für die inhaltliche und konzeptionelle Abstimmung oder eine Hilfestellung für die Planung langfristig angelegter, aufeinander aufbauender Weiterbildungseinheiten sein, in denen das gesamte Spektrum an Handlungsanforderungen abgedeckt werden soll. Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen* können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf im Team zu eruieren und dementsprechend Angebote zu suchen und zu buchen. Schließlich können sowohl *frühpädagogische Fachkräfte* als auch *Weiterbildnerinnen* und *Weiterbildner* das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, unterscheidet aber zwischen *Basiskompetenzen* und *vertiefenden Kompetenzen*. Mit dieser Differenzierung soll zum einen der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Weiterbildungsangebote in der Praxis unterschiedlich lang sind, zum anderen die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden sehr heterogen sein können. Die Unterscheidung zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen in einem Qualifizierungsbereich als Grundlagen zu vermitteln sind und welche darüber hinausgehen. Oft handelt es sich dabei um Kompetenzen, die erforderlich sind, wenn jemand in dem betreffenden Qualifizierungsbereich die Aufgabe hat, Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzuleiten.

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, in dem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabekatalog, sondern als Orientierungshilfe und Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

Die Handlungsanforderungen im Überblick

Aneignung sprachlicher Grundlagen	Seite
1 Die frühpädagogische Fachkraft erwirbt sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen.	74
Beobachtung und Dokumentation	
2 Die frühpädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes.	76
Gestaltung einer sprachanregenden Umwelt	
3 Die frühpädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt.	78
4 Die frühpädagogische Fachkraft agiert als sprachliches Vorbild.	81
5 Die frühpädagogische Fachkraft fördert kommunikative Interaktionen zwischen Kindern.	82
6 Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt mehrsprachige Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache.	83
7 Die frühpädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass Symbole und Schrift im pädagogischen Alltag eine wichtige Rolle spielen.	85
Einschätzung der Sprachentwicklung	
8 Die frühpädagogische Fachkraft ist sicher im Umgang mit Spracherhebungsverfahren (pädagogische Diagnostik).	86
9 Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Hinweise auf sprachliche Auffälligkeiten und kooperiert mit Eltern ⁹ sowie mit Expertinnen und Experten.	87
Sprachförderung	
10 Die frühpädagogische Fachkraft plant Sprachfördermöglichkeiten als Teil der Konzeption der eigenen Einrichtung und führt sie durch.	88
11 Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert die Wirkung der von ihr durchgeführten Maßnahmen.	89
Kooperation	
12 Die frühpädagogische Fachkraft arbeitet mit Eltern und anderen Bezugspersonen zusammen und berät sie.	90
13 Die frühpädagogische Fachkraft arbeitet mit anderen Institutionen und Fachkräften der Sprachförderung zusammen.	91
14 Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit der Schule.	92

9 Im Text sind mit dem Begriff „Eltern“ die verschiedenen Ausprägungen von Elternschaft gemeint wie z.B. Mütter, Väter, allein-erziehende Eltern, gleichgeschlechtliche Eltern, verheiratete und nicht verheiratete Eltern, Eltern von Adoptiv- oder Pflege-kindern, andere Personen, die die Elternrolle einnehmen usw.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen		Fertigkeiten
			Sozialkompetenz
			Selbstkompetenz
Aneignung sprachlicher Grundlagen			
1 Die frühpädagogische Fachkraft erwirbt sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen. (vgl. Merkposten 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... verfügt über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und kann hierüber explizit Auskunft geben. ... kennt die wichtigsten Kontraste des Deutschen zu den am häufigsten vertretenen Sprachen von Zuwanderern. ... verfügt über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse. ... kennt in Grundzügen die kindlichen Erwerbsprozesse der Dialog-, Diskurs- und Erzählfähigkeit.	... recherchiert und beschafft sich relevante Informationen. ... nimmt bei mehrsprachigen Kindern die sprachlichen Unterschiede zum Deutschen in kindlichen Äußerungen wahr.	... reflektiert im Team ihre Erfahrungen und Kenntnisse. ... tauscht sich im Team über die Strukturen von Sprache aus. ... kommuniziert mit Auszubildenden (Praxisanleitung), Eltern und Experten über fachliche Grundlagen. ... sucht den Kontakt zu Expertinnen und Experten.	... erfährt den Wissenserwerb als Beitrag zu ihrem persönlichen Wachstum. ... setzt sich kritisch mit dem eigenen Bild vom Kind und dem eigenen professionellen Selbstverständnis hinsichtlich der Strukturierung von Bildungsprozessen auseinander. ... erkennt die Familiensprachen der Kinder an und reflektiert die Besonderheiten des Aufwachsens mit mehreren Sprachen. ... erkennt den eigenen Weiterbildungsbedarf.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und der motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung und kann sich hierzu äußern. ... weiß um die Unterschiede von kontextgebundener und situationsübergreifender Sprache. ... verfügt über Wissen zur Bedeutung einer ganzheitlichen Sprachförderung im Alltag, die anknüpft an entwicklungspezifischen Bedürfnissen und Themen von Kindern sowie an deren jeweiliger Lebenssituation. ... kennt sich in der Spielentwicklung bei Kindern und ihrem Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung aus und kann dieses Wissen kommunizieren.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
 ... weiß zwischen den sprachlichen und funktionalen Unterschieden von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu unterscheiden.	 ... liest und beurteilt Fachtexte und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... nimmt in Äußerungen mehrsprachiger Kinder Übertragungen zwischen den Sprachen wahr und weiß mit Sprachmischungen umzugehen.	 ... diskutiert fachliche Inhalte mit Ausbildungsinstitutionen im Kontext der Praxisanleitung.	 ... zeigt fachliches Interesse und die Bereitschaft, sich mit schwierigen Texten auseinanderzusetzen.
Beobachtung und Dokumentation			
2 Die frühpädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes. (vgl. Merkposten 22, 23, 28, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
 ... kennt die wichtigsten Beobachtungsverfahren.	... setzt Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur kindlichen Sprachentwicklung ein.	... tauscht sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.	... reflektiert Normvorstellungen sowie die eigenen Beobachtungsmuster und Einstellungen bei der Beurteilung kindlicher Äußerungen.

 bedeutet vertiefte Kompetenz, die – zusätzlich zu den Basiskompetenzen – für die Anleitung von Kolleginnen bzw. Mitarbeiterinnen erforderlich ist.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Die frühpädagogische Fachkraft ...		... diskutiert und reflektiert insbesondere die in der Einrichtung verwendeten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Team. ... kommuniziert mit Eltern und anderen Bezugspersonen über ihre Beobachtungen.	... setzt sich mit der eigenen Sprachbiografie auseinander. ... überprüft die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team. ... ist sich ihrer Rolle als Beobachterin und die dadurch mögliche Beeinflussung bewusst. ... reflektiert kritisch ihre Grundeinstellung zu Mehrsprachigkeit.
	... identifiziert und analysiert Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. ... beurteilt kindliche Äußerungen im sprachlichen Erwerbsprozess auf der lexikalisch-semantischen Ebene im Hinblick auf regelhafte Verläufe und dokumentiert ihre Beobachtungen. ... nimmt kindliche Äußerungen im Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung wahr und dokumentiert dies. ... interpretiert das Spiel von Kindern im Kontext des Spracherwerbs und dokumentiert es. ... beobachtet und dokumentiert (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf Strukturebenen und pragmatische Angemessenheit.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Gestaltung einer sprachanregenden Umwelt			
3 Die frühpädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt. (vgl. Merkposten 14, 15, 16, 17, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt didaktische Formate zur sprachförderlichen Organisation des Alltags. ... besitzt Wissen über spezifische sprachförderliche Potenziale der unterschiedlichen elementarpädagogischen Bildungsbereiche. ... kennt die Bedeutung spezifischer Spielformate für sprachliche Lernprozesse. ... verfügt über Wissen zur anregungsreichen Gestaltung des Raumes und die Bereitstellung von Materialien und Medien sowie über Wissen zu Stereotypen bei der Auswahl von Materialien.	... nutzt alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur Sprachförderung und bezieht die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung des Alltags mit ein (Partizipation). ... stellt Rahmenbedingungen bereit, die Kinder zum sprachlichen Austausch miteinander motivieren. ... orientiert sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Sprachkompetenzen. ... erkennt, welche Abläufe aus sprachfördernder Sicht besonders sinnvoll sind und welche Situationen sich besonders für die Sprachförderung eignen.	... reflektiert regelmäßig im Team individuelle Stärken und Neigungen von Kindern. ... tauscht sich über die Zusammensetzung von Kleingruppen im Team aus. ... reflektiert im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen. ... regt die Erzählbarkeit von Kindern an und unterstützt sie.	... reflektiert ihre Beobachtungen bezüglich der Anknüpfung der sprachlichen Fördermaßnahmen an die Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder. ... reflektiert, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominiert. ... prüft, ob der Ablauf von Aktivitäten dem sprachlichen Verständnis der Kinder angemessen ist. ... reflektiert das sprachliche Förderpotenzial gewohnter und eingeschliffener Abläufe im Alltag. ... reflektiert eigene Kompetenzen und Stärken bezüglich des elementarpädagogischen Bildungskanon.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Die frühpädagogische Fachkraft ...			... ist sensibel bezüglich der Eigen- dynamik des Spiels von Kindern und reflektiert das eigene Verhalten zur Förderung und Interpretation des Spiels.
	... orientiert sich mit ihren sprachli- chen Anregungen an den Entwick- lungsthemen und Interessen der Kinder. ... gestaltet Aktivitäten und Angebote entwicklungsgemäß, d.h. differenzie- rend und variiert, sodass sprachli- che Fähigkeiten von Kindern stabili- siert und erweitert werden können. ... greift die Inhalte der kindlichen Sprachproduktionen auf und spiegelt bei formal abweichenden Äußerun- gen korrekte Formen zurück. ... wendet ein Repertoire an Metho- den an, um Sprachförderprozesse im Alltag zu begleiten und zu initiieren (z.B. Projektarbeit in Kleingruppen, ritualisiertes Handeln und Wiederho- lungen).		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
	... gibt gezielte Impulse und Anregungen in der Gruppe und bietet Routinen und Muster interaktiver Handlungen an. ... unterstützt die sprachliche Eigeninitiative und Motivation des Kindes. Dabei achtet sie neben der Erweiterung sprachlicher Kompetenzen auch auf die Stabilisierung und Festigung schon vorhandener sprachlicher Fähigkeiten.		
		 ... reflektiert regelmäßig im Team Möglichkeiten, Eltern in Förderaktivitäten mit einzubeziehen. ... reflektiert im Team über die eigene Vorgehensweise, um die spezifische Bildungsarbeit nicht mit Sprache zu überfrachten.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
4 Die frühpädagogische Fachkraft agiert als sprachliches Vorbild. (vgl. Merkposten 13, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt Interaktionsstile und deren Auswirkungen auf kindliches Verhalten und Erleben. ... ist sich der Wirkung von Stimme und nonverbalen Ausdrucksmitteln auf das kindliche Sprachverhalten bewusst und kennt Strategien, diese zur Geltung zu bringen.	... unterstützt bei den Kindern die Entwicklung des Zuhörens im Gespräch. ... erzählt selbst anregend und schafft erzählförderliche Situationen. ... erkennt Situationen, in denen gezielte sprachliche Interventionen (Erweiterungen, korrekatives Feedback) sinnvoll sind. ... kennt die Relevanz des aktiven Zuhörens und die Bedeutung der Verlangsamung des eigenen sprachlichen Handelns (Pausen, Kindern Zeit zum Nachdenken geben). ... geht bewusst mit strukturierten Ein- und Ausleitungen von Interaktionssituationen um. ... verhält sich in ihrem Gesamt ausdruck authentisch und ist in der Lage, ihr Repertoire an Ausdrucksmitteln gezielt einzusetzen, um Kinder im Dialog sprachlich anzuregen.	... analysiert und reflektiert im Team Interaktionssituationen und das dialogische Verhalten von Fachkräften (kompetenzorientierte Analyse). ... analysiert und reflektiert kompetenzorientiert im Team das nonverbale und stimmliche Sprachverhalten der Fachkräfte (kompetenzorientierte Analyse).	... hört selbst aktiv zu. ... reflektiert ihren eigenen Interaktionsstil und ihre Sprachgewohnheiten. ... reflektiert ihren eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
5 Die frühpädagogische Fachkraft fördert kommunikative Interaktionen zwischen Kindern. (vgl. Merkposten 10 und 13, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat Kenntnisse über Handlungsformate zwischen Kindern, die zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten beitragen, wie z.B. Konfliktsituationen, Aushandlungsprozesse oder Spielplanungen.	... fördert Aus- und Verhandlungsprozesse zwischen Kindern. ... erkennt und gestaltet Sprechanlässe im Gruppenalltag. ... organisiert Lernprozesse zwischen Kindern durch Kleingruppenarbeit und Projektarbeit. ... kann ihre Fähigkeiten zur Förderung des Spiels einsetzen. Sie fördert kooperative Spiele (auch Regelspiele) zwischen den Kindern. Sie unterstützt Rollenspiele zur Förderung eines dekontextualisierten und metasprachlichen Sprachhandelns. ... stärkt die Neugier der Kinder auf unterschiedliche Sprachen durch gemeinsame Aktivitäten.	... reflektiert das Interventionsverhalten von Fachkräften gegenüber Kindergruppen. ... regt Kinder zum Sprechen in der Gruppe an und fördert Sprechfreude in der Gruppe. ... kann Gruppenprozesse bezüglich der sprachlichen Aktivität einschätzen. ... schafft Voraussetzungen für eine Kultur des Zuhörens in der Kindergruppe.	... reflektiert das eigene Interventionsverhalten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
6 Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt mehrsprachige Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache. (vgl. Merkposten 1 und 3, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... verfügt über Wissen, wie sie mehrsprachigen Kindern den Zugang zur deutschen Sprache erleichtern kann. ... hat Kenntnisse über die Bedeutung der Familiensprachen für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und weiß, wie sie mitgebrachte sprachliche Fähigkeiten und kulturelle Erfahrungen von mehrsprachigen Kindern in die Sprachförderung einbeziehen kann. ... besitzt Kenntnisse über die Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache und kann dies kommunizieren.	... gibt Kindern authentische und strukturierte Rückmeldungen und setzt sprachliche Impulse zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache ein. ... nimmt kindliche Äußerungen im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweitsprache wahr und unterstützt die Erwerbsprozesse. ... wendet Strategien an, durch die Prozesse des Verstehens bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen unterstützt werden (u.a. bewusster Einsatz nonverbalen Handelns, Verknüpfung verbalen mit visuellen/ auditiven Informationen).	... kooperiert mit Eltern und anderen Bezugspersonen bei der Gestaltung mehrsprachiger Aktivitäten.	... entwickelt eine vorurteilsbewusste Betrachtung der Familiensprachen. ... bringt Neugier und Interesse an anderen Kulturen und Anerkennung für die Familiensprachen mit. ... reflektiert Stereotypen und Vorurteile im eigenen Denken und Handeln.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
	... sorgt für den Einsatz von mehrsprachigen Materialien (z.B. Bilderbücher, Lieder, Verse) und achtet darauf, dass die in der Einrichtung vertretene sprachliche Vielfalt sinnlich wahrnehmbar ist (z.B. mehrsprachige Plakate, Schriftzeichen, Begrüßungsformeln).		
		 ... reflektiert im Team eine vorurteilsbewusste Arbeit sowie eine positive Grundeinstellung zur Mehrsprachigkeit. ... kommuniziert mit dem Träger über Möglichkeiten einer multikulturellen Zusammensetzung des Teams.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
7 Die frühpädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass Symbole und Schrift im pädagogischen Alltag eine wichtige Rolle spielen. (vgl. Merkposten 4 und 18, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung von Symbolen und schriftlichen Zeichen für die sprachliche Entwicklung von Kindern. ... weiß über Symbole in verschiedenen Kulturen Bescheid. ... besitzt Wissen über die Bedeutung von Bilderbüchern und anderen schriftlichen und symbolischen Materialien für die Anbahnung dekontextualisierter Sprache.	... schafft eine Literalität fördernde Spiel- und Lernumgebung. ... bespricht vergangene und zukünftige Erlebnisse und Ereignisse mit dem Kind und regt damit planerisches und reflektierendes Sprachhandeln an.	... nimmt Kontakt mit den Eltern über ihren Umgang mit Symbolen und Büchern zu Hause auf.	... reflektiert das eigene Verhalten im Umgang mit Büchern und Medien.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Einschätzung der Sprachentwicklung			
8 Die frühpädagogische Fachkraft ist sicher im Umgang mit Spracherhebungsverfahren (pädagogische Diagnostik). (vgl. Merkposten 19, 20, 21, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat Kenntnisse über Sprachstandserhebungen und Diagnoseverfahren und weiß ihre Stärken und Schwächen einzuschätzen. ... hat gründliche Kenntnisse der Erhebungsverfahren, welche in der Einrichtung durchgeführt werden.	... schätzt Verfahren zur Sprachstandserhebung ein. ... führt Erhebungsverfahren der Einrichtung sicher durch, wertet sie aus und interpretiert die Ergebnisse.	... diskutiert die Ergebnisse von Verfahren der Sprachstandserhebung im Team. ... nimmt die Situationen und Bedürfnisse der Kinder wahr und kann professionell reagieren.	
 ... hat Kenntnisse über den Sinn und die Aussagekraft von Evaluationen und kann die Ergebnisse einschätzen.			 ... reflektiert Möglichkeiten der eigenen Weiterqualifizierung und Professionalisierung im Umgang mit Spracherhebungsverfahren.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 	
9 Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Hinweise auf sprachliche Auffälligkeiten und kooperiert mit Eltern sowie mit Expertinnen und Experten. (vgl. Merkposten 2 und 7, Teil A, Kapitel 2)				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... verfügt über Grundkenntnisse von Sprachauffälligkeiten. ... kann sie gegenüber Merkmalen des Zweitspracherwerbs abgrenzen. ... kennt die gesetzlichen Bestimmungen, wann eine Expertinperson hinzugezogen werden muss (auch Datenschutz).	... weiß, wie sie vorgehen muss, wenn sie sprachliche Auffälligkeiten vermutet. ... kommuniziert Beobachtungen an Eltern, begründet sie und erläutert die daraus resultierenden Schlussfolgerungen. ... zieht, gegebenenfalls entsprechende Expertinnen und Experten hinzu.	... bespricht im Team ihre Beobachtungen und Vermutungen. ... kann sich vorstellen, was Eltern bewegt. ... bespricht mit Eltern ihre Beobachtungen und klärt das weitere Vorgehen. ... plant gemeinsam mit den Eltern geeignete Unterstützungsmaßnahmen.	... reflektiert die Bedeutung von Sprachauffälligkeiten für das Kind und die Eltern. ... reflektiert die eigene Einstellung zu Behinderungen. ... ist sich bewusst, dass die Interpretation der Beobachtungsergebnisse individuell unterschiedlich sein kann. ... reflektiert mögliche eigene Vorurteile gegenüber den Eltern.	
			... tauscht sich mit Expertinnen und Experten zu ihren Beobachtungen aus.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
				
Sprachförderung				
10 Die frühpädagogische Fachkraft plant Sprachfördermöglichkeiten als Teil der Konzeption der eigenen Einrichtung und führt sie durch. (vgl. Merkposten 25, 26 und 27, Teil A, Kapitel 2)				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt Verfahren der Sprachförderung, die in der Einrichtung durchgeführt werden.	... gewährleistet eine sichere Durchführung, Dokumentation und Interpretation der eingesetzten Verfahren, die Kooperation im Team sowie die Weiterentwicklung der Sprachfördermaßnahmen in der Institution.	... sucht den Austausch und die Kontrolle im Team zur Angemessenheit der Förderkonzepte in Bezug auf einzelne Kinder und die Situation in der Einrichtung. ... kommuniziert verantwortungsvoll mit Eltern über die eingesetzten Verfahren.	... reflektiert ihre Kompetenzen im Sprachförderbereich. ... erkennt den eigenen Qualifikationsbedarf und zieht hieraus entsprechende Schlüsse.	
... hat Kenntnis über die Zusammenhänge von Sprachstandserhebungen und Sprachförderkonzepten.				
... verfügt über präzises Wissen der Verfahren der Sprachförderung, die in der Einrichtung durchgeführt werden.				
				
... hat einen Überblick über wichtige Sprachförderkonzepte und deren Zielsetzungen, Zielgruppen, Methoden sowie Rahmenbedingungen.	... entwickelt bei Förderbedarf (zusammen mit dem Team) einen Förderplan (Auswahl von an die jeweilige Entwicklung des Kindes angepassten Fördermaterials, Erstellen eines Zeitplans, methodische und didaktische Vorausplanung).	... wählt aus und beurteilt Sprachförderkonzepte in Abstimmung mit der eigenen pädagogischen Konzeption.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 	
11 Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert die Wirkung der von ihr durchgeführten Maßnahmen. (vgl. Merkposten 28, Teil A, Kapitel 2)				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... verfügt über Kenntnisse zur Evaluation von Fördermaßnahmen.	... ist in der Lage, die Effekte von Sprachfördermaßnahmen realistisch abzuschätzen.	... bespricht interne Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung und Evaluation im Team. ... arbeitet mit dem Team bei der Planung, Durchführung und internen Evaluation zusammen.	... reflektiert die Ergebnisse in Bezug auf das eigene Handeln.	
 ... kennt die Möglichkeiten und Grenzen von Evaluationen.	 ... beurteilt durchgeführte Sprachfördermaßnahmen im Sinne einer internen Evaluation.	 ... reflektiert prozessbegleitend mit dem Team.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
Kooperation			
12 Die frühpädagogische Fachkraft arbeitet mit Eltern und anderen Bezugspersonen zusammen und berät sie. (vgl. Merkposten 2, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat Wissen über Konzepte der Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf Sprachförderung, auch unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse von Kindern aus mehrsprachigen Familien und Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. ... verfügt über interkulturelle Kompetenz (Wissen über andere Kulturen, Regeln, Rituale etc.) und ist sich sicher in der Gesprächsführung mit Angehörigen.	... führt kooperativ und in gegenseitiger Wertschätzung Gespräche mit Eltern und Bezugspersonen, hört zu, vermittelt Informationen klar und gibt Rückmeldung. ... kann den Eltern den sprachlichen Entwicklungsverlauf des Kindes erläutern. ... bezieht Eltern in die Sprachförderarbeit der Einrichtung mit ein und vermittelt Ideen zur Sprachförderung zu Hause.	... reflektiert den Austausch mit den Eltern, das gegenwärtige sprachliche Verhalten und den allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes im Team. ... kann sich Perspektiven anderer Akteure (z.B. Eltern, Kooperationspartner, Experten, Jugendamt, Träger...) vorstellen und produktiv damit umgehen.	... reflektiert ihre eigene soziale Herkunft, sowie ihre Einstellung zu anderen Kulturen, Religionen und Lebensgewohnheiten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
13 Die frühpädagogische Fachkraft arbeitet mit anderen Institutionen und Fachkräften der Sprachförderung zusammen. (vgl. Merkposten 7, Teil A, Kapitel 2)			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... verfügt über Wissen hinsichtlich fachlicher Experten und deren Kompetenzen.	... erklärt und begründet gegenüber Vertretern anderer Institutionen, wie wichtig Sprachförderung ist und wie diese durchgeführt werden kann. ... schätzt die Möglichkeiten und Grenzen der Sprachförderung in der Kindertagesstätte ein. ... kommuniziert die nächsten Schritte für das individuelle Kind mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Fachdiensten.	... pflegt den Austausch mit Expertinnen und Experten über das gegenwärtige sprachliche Verhalten und den allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder.	... ist sich dessen bewusst, dass ihre Beobachtungen und Einschätzungen Auswirkungen auf den weiteren Bildungsvorlauf des Kindes haben können und geht damit verantwortungsvoll um. ... reflektiert ihre eigene Rolle in den Fallbesprechungen sowie die Rückmeldungen aus dem Team.
	... sucht Fachdienste auf und versteht Testergebnisse von Expertinnen und Experten. ... moderiert Fallbesprechungen, kann eigene Fälle systematisch darstellen.		... involviert Fachdienste als Partner in die Beobachtung und Diagnostik sowie in die Abstimmung von Förderplänen.
... besitzt Wissen über Methoden der Fallbesprechung.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
14 Die frühpädagogische Fachkraft kooperiert mit der Schule. (vgl. Merkposten 2, Teil A, Kapitel 2)				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt Formen und Ziele von Sprachförderung im schulischen Kontext und verfügt über Kenntnisse hinsichtlich Schuleingangsuntersuchungen. ... verfügt über Kenntnisse der aktuellen Diskussionen in der Grundschulpädagogik.	... präsentiert Beobachtungen professionell in mündlicher und schriftlicher Form. ... stellt ihre Maßnahmen in der Bildungsbegleitung der Kinder dar, begründet und hebt Stärken der Kinder hervor.	... pflegt die Zusammenarbeit mit Lehrkräften.	... vertritt selbstbewusst und professionell die Sichtweise der Kindertageseinrichtung gegenüber der Schule.	
+ ... weiß um die Aufgaben und die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Erzieherinnen und Erziehern in der Kooperation und hat Kenntnis der rechtlichen Rahmenbedingungen.	+ ... stellt die Bildungsentwicklung und die Kompetenzen eines Kindes dar und schlägt geeignete Möglichkeiten der weiteren Förderung vor.			



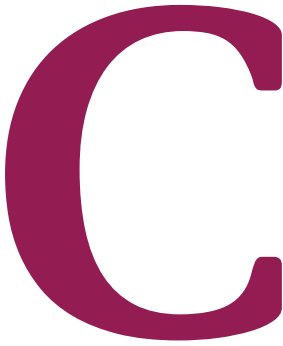
C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	98
2	Qualitätsanforderungen an Weiter- bildnerinnen und Weiterbildner Tobias Ruberg	100
2.1	Einleitung	100
2.2	Weiterbildungsbedarf	101
2.2.1	Bestimmung der Handlungsanforderungen	101
2.2.2	Einschätzung der Handlungskompetenzen	102
2.3	Lernziele	103
2.3.1	Didaktische Grundlagen	103
2.3.2	Zielgruppenspezifische Bestimmung der Lernziele	105
2.4	Inhalte	106
2.5	Methoden	107
2.5.1	Problemorientiertes Lernen	108
2.5.2	Fachsprache	109
2.6	Organisationsform	110
2.6.1	Angebotsform	110
2.6.2	Gruppengröße	110
2.6.3	Einbindung der Einrichtungen	110
2.6.4	Medien und Technik	111
2.6.5	Bescheinigung	112
2.7	Literatur	112

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung 114

3.1 Beispiel A: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik	
Tobias Ruberg	114
3.1.1 Einleitung	114
3.1.2 Zielgruppe	115
3.1.3 Zu erwerbende Kompetenzen	115
3.1.4 Gruppengröße	121
3.1.5 Zeitlicher Rahmen	121
3.1.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers	121
3.1.7 Raumgestaltung, Umgang mit räumlichen Gegebenheiten	123
3.1.8 Ablaufplan	123
3.1.9 Literatur	154
3.1.10 Arbeitsblätter	155
 3.2 Beispiel B: Sprachliche Bildung und Förderung bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren	
Karin Jampert	176
3.2.1 Einleitung	176
3.2.2 Zielgruppe	176
3.2.3 Gruppengröße	177
3.2.4 Themenspektrum	177
3.2.5 Zeitlicher Rahmen	185
3.2.6 Inhalt und Funktion der Hausaufgaben in der Praxisphase	185
3.2.7 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers	186
3.2.8 Raumgestaltung, Umgang mit räumlichen Gegebenheiten	186
3.2.9 Ablaufplan: „Entdeckungsreise in die Welt der Kindersprache“	187
3.2.10 Literatur und Filmmaterial	207



Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachpolitische und fachwissenschaftliche Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachpolitischer und fachwissenschaftlicher Hintergrund“, und im Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind. Sie allein reichen jedoch nicht aus. Vielmehr kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes sind Weiterbildungsanbieter sowie Referentinnen und Referenten der Weiterbildung zuständig. *Weiterbildungsanbieter* orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebotes und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung.

Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Referentinnen und Referenten*, die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in einer Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privat-gewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

Im folgenden Teil wird zunächst themenübergreifend auf Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter (Kapitel 1) eingegangen. Davon ausgehend beschreibt Tobias Ruberg themenspezifische Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (Kapitel 2). Es folgt ein dreitägiges kompetenzorientiertes Weiterbildungsangebot, das Tobias Ruberg zum Thema „Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik“ (Kapitel 3.1) konzipiert hat. Diese exemplarische Umsetzung bezieht sich auf einen thematischen Ausschnitt des Kompetenzprofils und behandelt ausgewählte Handlungsanforderungen.

Ein weiteres Weiterbildungsbeispiel zur „Sprachlichen Bildung und Förderung bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ beschreibt Karin Jampert in Kapitel 3.2.

Beide Autoren zeigen mit ihren Beispielen, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebotes genutzt werden kann, auch wenn wie in Beispiel B das angefragte Thema von der Struktur der Handlungsanforderungen abweicht. Ihre Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen basiert auf dem Kompetenzprofil, ist aber an den Titel des Angebotes angepasst und stellt so auch eine Ausdifferenzierung zu einem neuen Themenkomplex dar.

Die Umsetzung der Kompetenzanbahnung, wie sie in den Tagesplänen der Umsetzung ausgearbeitet ist, bezieht die Qualitätsanforderungen aus Kapitel 2 mit ein.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF Qualitätsanforderungen an Weiterbildungsanbieter erarbeitet, die unabhängig vom Gegenstand der Weiterbildung gelten. Sie hat sich dabei für eine Differenzierung nach Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität entschieden. Dies ist eine in den Qualitätsdiskursen der Tageseinrichtungen für Kinder bekannte und akzeptierte Differenzierung, die es ermöglicht, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Qualitätsanforderungen in den Blick zu nehmen. Diese Aspekte werden im Folgenden kurz dargestellt und sind ausführlich nachzulesen in den Empfehlungen der Autorengruppe WiFF/Werkstatt Weiterbildung e.V.: *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen und Standards*.¹⁰

Orientierungsqualität

beinhaltet, dass der Anbieter seine grundsätzlichen Orientierungen ausweist und beispielsweise in einem Leitbild sein fachpolitisches und pädagogisches Selbstverständnis, ideelle bzw. religiöse Werthaltungen sowie sein Verständnis über die Gestaltung von Weiterbildungsprozessen mit Erwachsenen beschreibt. Diese grundlegenden Orientierungen werden in den Ausführungen zur Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifiziert.

Strukturqualität

erfordert, dass die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit dem Träger der Tageseinrichtungen ermittelt und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durch-

führung des Weiterbildungsangebotes bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch von ihrem Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen beinhaltet die passende Raum- und Sachausstattung, den Einsatz von Medien etc. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsanbieter für die Auswahl der Referentinnen und Referenten sowie für die Gewährleistung ihrer fachlichen Eignung zuständig.

Prozessqualität

beinhaltet die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Menschen sich selbst bilden – das gilt für Kinder aber auch für Erwachsene. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass nachhaltige Veränderungen nur dann erzielt werden, wenn Teilnehmende sich auf Lernprozesse einlassen wollen und können. Deshalb sind Weiterbildungsprozesse so zu gestalten, dass die Teilnehmenden aktiv einbezogen sind und sich als Subjekte des Lernprozesses erleben. Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten. Das Anknüpfen an berufsbiografischen Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Ergebnisqualität

beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses: Was wurde erreicht und bewirkt? In jedem Fall gehört zu den angestrebten

¹⁰ Die Empfehlungen erscheinen im Sommer 2011 in der Reihe *WiFF Kooperationen*, Band 2: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

Ergebnissen, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen für die Gestaltung der fachlichen Arbeit erweitert haben.

Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt; somit können die Teilnehmenden den Referierenden ihre subjektive Einschätzung vermitteln. Aber erst im pädagogischen Alltagshandeln zeigen sich die Wirkungen. Deshalb müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickelt werden könnten. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass die Referentinnen und Referenten ihr eigenes Handeln reflektieren. Dabei berücksichtigen sie die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Träger. Sie setzen sich damit selbstkritisch auseinander und ziehen Konsequenzen für zukünftige Veranstaltungen.

2 Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Tobias Ruberg

2.1 Einleitung

Sprachförderung wird mittlerweile als Querschnittsaufgabe in allen Bildungsbereichen gesehen. Während in den Bildungsempfehlungen die ganzheitliche Förderung von Sprache im Alltag betont wird, weisen die Bildungsempfehlungen einiger Bundesländer explizit auch auf die Notwendigkeit hin, eine ganzheitliche Förderung durch gezielte Sprachfördermaßnahmen zu ergänzen (z.B. Freie und Hansestadt Hamburg 2005; Niedersächsisches Kultusministerium 2005). Als Grundlage wird in allen Bildungsempfehlungen die Reflexion der eigenen Sprachlichkeit, des eigenen Sprachverhaltens und des sprachlichen Angebotes im Kita-Alltag sowie die systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung durch frühpädagogische Fachkräfte gefordert (Jugendministerkonferenz / Kultusministerkonferenz JMK/KMK 2004, S. 6).

Für frühpädagogische Fachkräfte ergeben sich hieraus eine Reihe neuer Aufgaben. Fraglich ist jedoch, ob die frühpädagogischen Fachkräfte grundsätzlich über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um den an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden. So zeigt beispielsweise eine Untersuchung von Lilian Fried (2007), dass zwar knapp drei Viertel der von ihr befragten Erzieherinnen und Erzieher Sprachdiagnostik als genuinen Bestandteil von Sprachförderung ansehen, etwa die Hälfte der befragten Personen aber sich nicht in der Lage sieht, einen Sprachtest selbstständig durchzuführen. Viele frühpädagogische Fachkräfte fühlen sich hilflos im Umgang mit Kindern, die in ihrer Entwicklung auffällig sind und haben kaum Vorstellungen davon, wie sie diese Kinder gezielt in ihrer Sprachentwicklung unterstützen können.

Auch ein Blick auf die Ausbildungscurricula legt den Schluss nahe, dass die bislang in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte vermittelten Inhalte nicht ausreichend sind, um eine Handlungskompe-

tenz herzustellen, die den von den Bildungsplänen gestellten Anforderungen gerecht wird. So wird beispielsweise im *Hamburger Bildungsplan Fachschule für Sozialpädagogik* die Beobachtung und Dokumentation sowie die gezielte Förderung kindlicher Sprachentwicklung erst seit dem Jahr 2007 explizit erwähnt (Freie- und Hansestadt Hamburg 2007). Insofern ist davon auszugehen, dass derzeit ein umfassender Qualifizierungsbedarf in den Handlungsfeldern Sprachbeobachtung, Sprachdiagnostik und Sprachförderung besteht (Rothweiler u.a. 2010 a).

Veränderungen im Berufsbild frühpädagogischer Fachkräfte bedeuten auch Veränderungen in der beruflichen Weiterbildung. Es verwundert daher nicht, dass Sprachförderung, Beobachtung kindlicher Entwicklung und das Erkennen von Entwicklungsrisiken aktuell zu den Top-Themen in der beruflichen Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zählen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW 2007 a). Viele frühpädagogische Fachkräfte müssen sich dieses Praxisfeld neu erschließen – ebenso müssen sich die Weiterbildungsanbieter sowie Dozentinnen und Dozenten das Themenfeld Sprachförderung für die Zielgruppe frühpädagogische Fachkräfte aneignen.

Die vorliegende Expertise soll hierbei eine Hilfestellung bieten, indem grundlegende Aspekte der Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen im Qualifizierungsbereich Sprache thematisiert werden.

Das Anliegen dieses Kapitels ist hierbei nicht, allgemeine Qualitätskriterien für Weiterbildungen zu formulieren oder die Planung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in beruflichen Weiterbildungen umfassend zu diskutieren. Vielmehr werden hier praxisorientiert solche Aspekte angesprochen, die aus der Erfahrung in der Weiterbildung speziell für Weiterbildungsangebote im Qualifizierungsbereich Sprache relevant sind.

Ausgehend von Fragen der Angebotsplanung werden zunächst didaktische, methodische und

strukturelle Aspekte von Weiterbildungen im Bereich Sprache diskutiert. Diese betreffen vor allem Aspekte des Weiterbildungsbedarfs (Kapitel 2.2), Lernziele (Kapitel 2.3), Weiterbildungsinhalte (Kapitel 2.4), Methoden (Kapitel 2.5) sowie organisatorische Aspekte der Angebotsplanung (Kapitel 2.6).

Die im Kapitel 2 diskutierten Problemstellungen werden im Kapitel 3 exemplarisch am Beispiel von zwei Weiterbildungen zu den Themen *Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik* (Kapitel 3.1) und *Sprachliche Bildung und Förderung bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (Kapitel 3.2, von Karin Jampert) umgesetzt.

2.2 Weiterbildungsbedarf

Ausgangspunkt der Planung eines Weiterbildungsangebotes bildet eine differenzierte Analyse des Weiterbildungsbedarfs in frühpädagogischen Einrichtungen. Ein Qualifizierungsbedarf ergibt sich dann, wenn frühpädagogische Fachkräfte nicht in ausreichendem Maße über Handlungskompetenzen verfügen, die für die Erfüllung der an sie gestellten Handlungsanforderungen erforderlich sind.

Eine Bedarfsanalyse muss damit zwei Aspekte im Blick haben: Einerseits die Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte im Bereich Sprache und andererseits die Handlungskompetenzen der mit diesen Aufgaben betrauten Personen.

2.2.1 Bestimmung der Handlungsanforderungen

Grundsätzlich leiten sich die Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen aus dem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ab, der im *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* (JMK/KMK 2004) formuliert und in den Bildungs- und Erziehungsplänen der einzelnen Länder verbindlich umgesetzt wird. Die hieraus resultierenden Handlungsanforderungen im Bildungsbereich Sprache wurden durch die Expertengruppe „Sprachförderung“ der WiFF zusammengefasst (vgl. Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“; Teil B, S. 73).

Auch wenn die in den Bildungsplänen beschriebenen Anforderungen im Bildungsbereich Sprache prinzipiell für alle frühpädagogischen Fachkräfte gelten, stellen sich die einzelnen *Handlungsanforderungen* in der Praxis nicht gleichermaßen für alle frühpädagogischen Fachkräfte. Während in manchen Einrichtungen beispielsweise gezielte Sprachförderung als integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit aller frühpädagogischen Fachkräfte gesehen wird, werden in anderen Einrichtungen einzelne Personen zu Expertinnen und Experten benannt, die dann entweder die

gezielte Sprachförderung aller Kinder einer Einrichtung übernehmen oder die Sprachförderung innerhalb einer Einrichtung koordinieren sowie die Kolleginnen und Kollegen diesbezüglich beraten. Andere Einrichtungen wiederum stellen für die gezielte Sprachförderung stundenweise externe Sprachförderkräfte ein.

In einigen Bundesländern (wie beispielsweise *Niedersachsen*) ist die gezielte Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr nicht Aufgabe von Kindertagesstätten, sondern fällt in den Verantwortungsbereich der Grundschulen und wird von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. Ähnliches gilt für die Bereiche Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik.

Um eine größtmögliche Verbesserung der Handlungskompetenzen zu erzielen, ist es daher sinnvoll, die Zielgruppe einer Weiterbildung im Hinblick auf die Handlungsanforderungen im Praxisalltag so zu erfassen, dass das Weiterbildungsthema für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gleichermaßen von praktischer Relevanz sowie spezifisch auf die Zielgruppe ausgerichtet ist.

Frühpädagogische Fachkräfte, die in ihrem Alltag mit Sprachdiagnostik und gezielter Sprachförderung befasst sind, benötigen eine tiefer gehende Qualifizierung als solche, bei denen dies nicht der Fall ist. Frühpädagogische Fachkräfte, die in ihrer Einrichtung als Expertinnen und Experten für Sprachförderung beratend tätig sind oder als Multiplikatoren fungieren, benötigen noch weitergehende Kompetenzen, denn die Weitergabe neu erworbener Kenntnisse setzt eine tiefergehende Auseinandersetzung sowie eine umfassendere Durchdringung und Fundierung von Kenntnissen und Kompetenzen voraus als die direkte Umsetzung neu erworbener Kenntnisse in der Praxis (also Sprachdiagnostik und Sprachförderung).

Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Angebotsplanung, da mit den verschiedenen Funktionen unterschiedliche Handlungsanforderungen verbunden sind, die unter Umständen über das eigentliche Weiterbildungsthema hinausgehen, jedoch in der Weiterbildung zu berücksichtigen sind. Während bei reinen Praktikern der Erwerb und die Anwendung von Fachwissen

im Bereich Sprachförderung im Vordergrund stehen, wird von frühpädagogischen Fachkräften, die in ihren Einrichtungen als Experten oder als Multiplikatoren fungieren, erwartet, dass sie ihr in der Weiterbildung erworbenes Fachwissen ihren Kolleginnen und Kollegen in Form von Expertise zur Verfügung stellen oder unmittelbar an diese weitergeben.

Dies setzt nicht nur voraus, dass eine Person sich im Rahmen der Weiterbildung Wissen und Fertigkeiten zu einem bestimmten Themenkomplex angeeignet hat, sondern erfordert darüber hinaus auch die Fähigkeit, selbst Aneignungsprozesse zu initiieren. Hierzu muss eine frühpädagogische Fachkraft ihr fachliches Wissen versprachlichen sowie didaktisch und methodisch so aufbereiten, dass andere Personen ebenfalls in die Lage versetzt werden, sich dieses Wissen anzueignen.

Diese Fertigkeiten sind zunächst einmal unabhängig vom eigentlichen Weiterbildungsthema zu sehen, können jedoch keinesfalls vorausgesetzt werden und stellen erfahrungsgemäß ohne entsprechende Unterstützung eine Überforderung für die betroffenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar. Um dies zu vermeiden, müssen Weiterbildungen für Expertinnen und Experten sowie Multiplikatoren nicht nur Lernprozesse initiieren, sondern explizit auch Lehrprozesse thematisieren und entsprechende Materialien bereitstellen.

2.2.2 Einschätzung der Handlungskompetenzen

Ausschlaggebend für die Analyse des Weiterbildungsbedarfs ist außerdem die Frage, ob und in welchem Umfang die frühpädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung oder eines Trägers über die notwendigen Handlungskompetenzen verfügen, um die an sie gestellten Handlungsanforderungen im Bereich Sprachförderung zu bewältigen.

Aufschluss hierüber geben die Ergebnisse einer externen und/oder internen Evaluation, die im Rahmen der Qualitätssicherung pädagogischer Arbeit einer Einrichtung oder eines Trägers erfolgt (Gasteiger-Klicpera in Vorbereitung).

Da der Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen erst in jüngster Zeit verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet wird, mangelt es derzeit noch an Instrumenten zur differenzierten Erfassung der Handlungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Bildungsbereich Sprache.

Einen ersten Schritt in diese Richtung stellt die Entwicklung der Kindergarten-Skala KES-R (Tietze u. a. 2007) bzw. für den Bereich U3 die Krippenskala KRIPS-R (Tietze u. a. 2005) dar. Hierbei handelt es sich um Einschätzungsskalen für die Beurteilung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Erfasst wird eine Reihe von Qualitätsmerkmalen der Förderung kindlicher Entwicklung, die neben konzeptionellen und strukturellen Aspekten vor allem Aspekte der Interaktion im pädagogischen Alltag beinhalten. Einige dieser Merkmale beziehen sich auch auf den Bereich Sprache, bieten allerdings insgesamt zu wenige und undifferenzierte Hinweise auf die Qualität von Sprachförderung.

Spezifisch auf die Erfassung der Handlungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprachförderung ausgerichtet ist dagegen die *Dortmunder Ratingskala* zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktion DO-RESI (Fried/Briedigkeit 2008). In diesem Verfahren werden relevante Aspekte der Organisation von Sprachförderung, der Beziehung zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindern sowie der Einsatz von Techniken der adaptiven Unterstützung und sprachlichen Anregung im Alltag erfasst.

Neben einer systematischen Erfassung der Handlungskompetenzen bietet auch die Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte sowie der Leitungen und Fachberaterinnen bzw. Fachberater wichtige Anhaltspunkte zum Qualifizierungsbedarf in den einzelnen Handlungsfeldern. Die Einschätzung der unterschiedlichen Statusgruppen sollten daher bei der Analyse des Qualifizierungsbedarfs berücksichtigt werden.

2.3 Lernziele

Lernziele dienen vor allem der gezielten Planung und Strukturierung von Weiterbildungsangeboten und sind eine wesentliche Voraussetzung für die Qualitätssicherung. Die Lernziele einer Weiterbildung ergeben sich aus der Bedarfsanalyse sowie einer Analyse der Lernvoraussetzungen und müssen zielgruppenspezifisch festgelegt werden.

2.3.1 Didaktische Grundlagen

Bei der Festlegung der Lernziele ist zu berücksichtigen, dass die Aneignung von Wissen allein für den Erwerb praktischer Fertigkeiten nicht ausreichend ist (Gerstenmaier/Mandl 1995). Umgekehrt setzt die Aneignung praktischer Kompetenzen immer auch ein bestimmtes Wissen voraus. So erfordert beispielsweise die Handlungsanforderung, die Sprachentwicklung eines Kindes zu beobachten und zu dokumentieren, unter anderem die Fertigkeit, ein geeignetes Verfahren zur Sprachbeobachtung durchzuführen, auszuwerten und zu interpretieren.

Für die Durchführung einer Sprachbeobachtung und für die fachlich fundierte Interpretation ihrer Ergebnisse benötigen frühpädagogische Fachkräfte zudem grundlegende Kenntnisse über Sprache und Entwicklungsverläufe im kindlichen Spracherwerb. Dies lässt sich am Beispiel des Beobachtungsverfahrens SSMIK (Ulich/Mayr 2003) verdeutlichen. Hierbei handelt es sich um eine Reihe von Beobachtungsfragen, mit denen auf einer drei- bis vierstufigen Einschätzungsskala das kindliche Sprach- und Kommunikationsverhalten beurteilt werden sollen. Die Fragen zielen insbesondere auf das Kommunikationsverhalten, aber auch auf den Bereich Grammatik. So lauten beispielsweise die Fragen 3 bis 6 aus dem Teil „Satzbau, Grammatik“:

„3. Das Kind bildet Nebensätze, z.B. mit „weil“, „dass“, „wo“ oder „wenn“, Beispiel: „... weil der ist blöd“; „... der will, dass ich mein Stuhl gebe“

4. Das Kind verwendet Artikel, z.B. „das ist *ein* Haus“, „... ich gebe dir *das* Buch“

5. Wie geht das Kind mit dem Verb um, wird das Verb gebeugt? wenn es z.B. sagen will „ich spiele ...“ oder „du spielst ...“ oder „die spielen ...“
6. Im Hauptsatz steht das Verb an der richtigen Stelle, z.B. „der *macht* immer so“, „... ich *habe* Durst“, „... ich *muss* (auf die) Toilette“ (Ulich/Mayr 2003, S. 8)

Um diese Fragen beantworten zu können, müssen frühpädagogische Fachkräfte über die entsprechenden linguistischen Beschreibungskategorien verfügen. Sie benötigen Wissen über Wortarten, grammatische Merkmale wie Person, Numerus, Kasus und Genus, Wissen über Satztypen und Satzstruktur: Was ist ein Verb? Was ist ein Artikel? Was ist ein Hauptsatz, was ein Nebensatz? Was ist im Hauptsatz die richtige Stelle für das Verb und auf welches Verb kommt es hier an – auf das finite oder auf das infinite Verb?

Im Folgenden lesen Sie Äußerungen eines mehrsprachigen Kindes, das im Alter von 2;10 Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat und seit acht Monaten Deutsch erwirbt.

Äußerungen von Faruk	Erläuterung
de geht nicht kaputt.	
was is in die ecke?	
möchte noch mehr haben jetzt.	
möchte feuerwehrrn.	= ich möchte feuerwehr
du darfst das nich.	
fisch kommt hier rein.	F. steckt den Fisch in
	einen Eimer
hast du keine toilette mehr?	

Die Äußerungen von Faruk lassen sich mithilfe des SISMik-Bogens wie folgt beschreiben:

Faruk bildet nie Nebensätze. Die Artikel sind meist fehlerhaft bzw. werden ausgelassen. Er verwendet meistens korrekte Verbformen und in Hauptsätzen steht das Verb häufig an der richtigen Stelle.

Die Beantwortung dieser Fragen ist eine Sache, die Interpretation der Ergebnisse eine andere.

Was bedeutet es denn, wenn Faruk zwar meistens korrekte Verbformen bildet, das Verb in Hauptsätzen an die richtige Stelle stellt, er aber noch keine Nebensätze verwendet und die Artikel meistens fehlerhaft sind?

Ein- und mehrsprachige Kinder durchlaufen im Erwerb des grammatischen Systems definierte Phasen oder Meilensteine, die durch das Auftreten bestimmter grammatischer Strukturen gekennzeichnet sind (Chilla u.a. 2010; Rothweiler 2007). Die in den einzelnen Phasen auftretenden sprachstrukturellen Besonderheiten sind dabei keineswegs zufällig. Vielmehr konstruieren die Kinder auf Basis des Inputs sprachliche Regeln, die nach und nach zunehmend zielsprachlich ausdifferenziert werden. Die während der Sprachentwicklung auftretenden Zwischengrammatiken sind dabei Ausdruck einer aktiven Regelkonstruktion, die sich aus der Struktur der jeweiligen Zielsprache ableitet (Rothweiler/Ruberg 2011).

Ein zentraler Meilenstein im Erwerb des grammatischen Systems des Deutschen ist der Erwerb der Subjekt-Verbkongruenz und Verbzweitstellung. Sukzessiv bilinguale Kinder erreichen diese Entwicklungsstufe in der Regel innerhalb von sechs bis 18 Kontaktmonaten, spätestens jedoch nach 24 Kontaktmonaten. Faruk hat diesen Erwerbsschritt bereits nach acht Kontaktmonaten vollzogen und ist somit in seiner grammatischen Entwicklung den schnellen Lernern zuzurechnen, eine Entwicklungsverzögerung oder gar Entwicklungsstörung ist nicht gegeben.

Für diese Einschätzung benötigen frühpädagogische Fachkräfte ein Modell kindlicher Sprachentwicklung, vor dessen Hintergrund sie den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes bewerten können. Ohne ein solches Erwerbsmodell ist eine fundierte Interpretation der Ergebnisse der Sprachbeobachtung nicht denkbar.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Aneignung fachlicher Kompetenzen in einem bestimmten Handlungsfeld nicht ausschließlich durch die isolierte Aneignung von Wissen oder bestimmten Fertigkeiten erfolgen kann, sondern dass Wissen und Fertigkeiten in einem wechselseitigen Verhältnis stehen.

Daneben ist bei der Auswahl der Lernziele zu berücksichtigen, dass einzelne Handlungsanforderungen und damit auch die hierfür notwendigen Handlungskompetenzen aufeinander aufbauen. So bildet der Erwerb sprachwissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Grundlagen die Basis für eine differenzierte Sprachbeobachtung und Diagnostik. Eine gezielte Sprachförderung, die am Sprachentwicklungsstand eines Kindes anknüpft, setzt wiederum voraus, dass eine fröhpädagogische Fachkraft in der Lage ist, den Sprachentwicklungsstand eines Kindes einzuschätzen und vor dem Hintergrund eines Erwerbsmodells Förderziele zu formulieren, die für ein Kind in der Zone der nächsten Entwicklung liegen (Rothweiler u.a. 2010 a; Tracy/Lemke 2009).

Kompetenzorientierte Zugänge in der Weiterbildung müssen zudem berücksichtigen, dass Bildung ein berufsbiografischer Prozess ist, in dem die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten immer auch im Kontext individueller Vorerfahrungen, Werte und Haltungen eines Individuums erfolgt (Baumert/Kunter 2006). Wie sich dies auf die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten auswirken kann, zeigen die Ergebnisse aus der Evaluation einer Weiterbildung, die im Rahmen des DFG-Forschungsprojektes *Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen* durchgeführt wurde (Rothweiler u.a. 2010 b). Im Rahmen der Evaluation wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, typische Phänomene mehrsprachiger Kommunikation wie Sprachwechsel und Sprachmischung zu beschreiben, zu beurteilen und generelle förderliche und hinderliche Faktoren für den Spracherwerb zu nennen. Vor Beginn der Weiterbildung überwogen bei den meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmern negative Einschätzungen. So wurden Sprachmischungsphänomene überwiegend als ungünstig für den Spracherwerb des Deutschen genannt. Nach Abschluss der Weiterbildung konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Phänomene des bilingualen Erwerbs besser beschreiben und einschätzen. Die Beispiele von Sprachmischung wurden nicht mehr negativ beurteilt. Dennoch gab es Antworten, die zeigen, dass die Einstellung zur

Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Sprachpraxis bei einigen Personen von Vorbehalten geprägt war. So wurde das „Wechseln zwischen Sprachen“ immer noch als hinderlicher Faktor im Spracherwerb genannt und ebenfalls das Aufwachsen mit mehr als zwei Sprachen.

Bei der Beurteilung von Mehrsprachigkeit und Phänomenen des mehrsprachigen Sprachgebrauchs scheinen bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bisherige Überzeugungen zur Problemhaftigkeit von Mehrsprachigkeit einerseits und neu erworbenes Wissen über den kindlichen Zweitspracherwerb andererseits im Widerstreit zu stehen (Rothweiler u.a. 2010 b). Dies dokumentieren auch die Diskussionen der Teilnehmenden während der Weiterbildung. Ein solcher Konflikt lässt sich jedoch nicht allein durch eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit der Thematik lösen, sondern erfordert auch eine grundlegende Reflexion eigener Haltungen und Wertevorstellungen.

Weiterbildungen, die neben der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten auch auf die Aneignung von Selbstkompetenzen wie die Reflexion subjektiver Wertvorstellungen und der eigenen Lernhaltung abzielen, sind hier solchen Ansätzen vorzuziehen, die lediglich den Erwerb fachlicher Qualifikationen anstreben.

2.3.2 Zielgruppenspezifische Bestimmung der Lernziele

Für eine zielgruppenspezifische Bestimmung der Lernziele müssen die individuellen Lernvoraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit in die Angebotsplanung einbezogen werden. So kann – um beim obigen Beispiel zu bleiben – eine Weiterbildung zur Durchführung, Auswertung und Interpretation eines Verfahrens zur Sprachbeobachtung wie dem SISMIK-Bogen, in der nicht auch grundlegende Aspekte von Sprache und Spracherwerb thematisiert werden, nur dann in einem ausreichenden Maße die Aneignung fachlicher Kompetenzen im Bereich Beobachtung und Dokumentation kindlicher Sprachentwicklung befördern, wenn eine Person bereits über das er-

forderliche Fachwissen über Sprache und Spracherwerb verfügt.

Dies zeigen auch die Ergebnisse aus der Evaluation einer Weiterbildung, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zur *Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprache* durchgeführt wurde (Rothweiler u. a. 2010 b). Obwohl fast alle Teilnehmenden bereits Schulungen in der Durchführung von Verfahren zur Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik durchlaufen hatten, die auch relevante Kriterien für die Beurteilung der kindlichen Sprachentwicklung im Bereich Grammatik beinhalten, wendeten sie vor Beginn der Weiterbildung diese Kriterien in der Beurteilung kindlicher Äußerungen kaum an. Dagegen konnte nach Abschluss der Weiterbildung, in der relevante Grundlagen im Bereich Sprache und Spracherwerb thematisiert wurden, eine signifikante Verbesserung der Analysekompetenz festgestellt werden, die sich auch noch sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung als stabil erwies.

In einer Weiterbildung zum Thema „Beobachtung und Diagnostik kindlicher Sprachentwicklung“ für frühpädagogische Fachkräfte, die bereits in der Anwendung eines bestimmten Verfahrens zur Sprachbeobachtung geübt sind, aber nicht über die notwendigen Kenntnisse im Bereich Spracherwerb verfügen, werden die Lernziele demnach nicht in der Durchführung von Beobachtungsverfahren bestehen, sondern darin, sich grundlegendes Wissen über Sprache und Spracherwerb anzueignen und dieses Wissen in der Interpretation der Ergebnisse von Verfahren zur Sprachbeobachtung anzuwenden.

Über welche Lernvoraussetzungen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Einzelnen verfügen, wird sich in der Praxis häufig erst im Laufe der Weiterbildung herausstellen. Zeigt sich hierbei, dass die im Vorfeld formulierten Lernziele unrealistisch sind, weil die hierfür vorausgesetzten Teilkompetenzen nicht in ausreichendem Maße ausgebildet sind, ist im Laufe des Weiterbildungsprozesses in Abstimmung mit der Weiterbildungsgruppe eine flexible Anpassung bzw. Neubestimmung der Lernziele erforderlich.

2.4 Inhalte

Um die Anschlussfähigkeit einer Weiterbildung zu gewährleisten, sollte sie konzeptionell in ein umfassendes Weiterbildungsprogramm eingebettet sein, das eine inhaltliche Konsistenz aufweist. Dazu müssen die Träger und gegebenenfalls auch einzelne Einrichtungen in die Angebotsplanung mit einbezogen werden, um sicherzustellen, dass die Weiterbildungsinhalte mit den Konzepten der Kindertageseinrichtungen der Weiterbildungsteilnehmer kompatibel sind. Die Konzeptionsentwicklung der Einrichtungen kann hierbei durchaus auch Gegenstand der Weiterbildung sein. Ausgesprochen ungünstig für den Praxistransfer erweist es sich dagegen, wenn die Weiterbildungsinhalte im Widerspruch zu den Inhalten anderer Weiterbildungen oder zur Konzeption einzelner Einrichtungen stehen.

Insbesondere im Bereich Sprachförderung sind Konflikte dieser Art fast vorprogrammiert. Die Zahl veröffentlichter Sprachförderkonzepte, Sprachprogramme und Sprachmaterialien ist in den letzten Jahren sprunghaft angestiegen und das Angebot kaum noch zu überblicken (vgl. hierzu die Überblicksdarstellungen in Jampert u. a. 2007). Die angebotenen Programme, Konzepte und Materialien unterscheiden sich zum Teil erheblich darin, welche sprachlichen Ebenen und Strukturen gefördert werden und mit welchen Methoden dies geschieht. Dies liegt nicht zuletzt – sofern vorhanden – an den unterschiedlichen spracherwerbstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Hintergründen, die den einzelnen Sprachförderansätzen zugrunde liegen.

Hinzu kommt, dass sich im Bereich Sprachförderung in den letzten Jahren ein Markt eröffnet hat, der zunehmend auch durch kommerzielle Anbieter von Sprachförderprogrammen mit einem teilweise aggressiven Marketing bedient wird. Nicht immer sind die Methoden solcher Sprachförderprogramme kompatibel mit der in den Bildungsplänen vertretenen Auffassung kindlichen Sprachlernens und nie decken sie das gesamte Spektrum von Sprache ab, sondern nur bestimmte Teilbereiche. Auch wenn einige Anbieter von Sprachförderprogrammen dies versprechen:

Ein allumfassendes Förderprogramm, welches für jedes Kind die passende Förderung ermöglicht und hierfür alle notwendigen Materialien bereithält, gibt es nicht. Fast immer aber sind kommerzielle Sprachförderprogramme für die Einrichtungen mit hohen Kosten für Materialien und Schulungen verbunden.

Steht nun der in einer Weiterbildung vertretene Sprachförderansatz im Widerspruch zu dem in der Einrichtung einer frühpädagogischen Fachkraft verwendeten und unter Umständen teuer bezahlten Sprachförderprogramm, wird die Weiterbildung nur dann praxiswirksam werden können, wenn die frühpädagogische Fachkraft gegenüber ihrer Leitung begründen kann, warum sie das eingesetzte Sprachförderprogramm für ungeeignet hält und stattdessen einen anderen Ansatz bevorzugt, und wenn die Leitung dies unterstützt. Um hierbei Konflikten vorzubeugen, ist es notwendig, dass Weiterbildungsanbieter, Träger und Einrichtungen eine gemeinsame inhaltliche Basis finden und sich über grundlegende Prinzipien im Bereich Sprachförderung verständigen.

Dies bedeutet indes nicht, dass Weiterbildungen im Bereich Sprache die große Vielfalt an theoretischen, didaktischen und methodischen Ansätzen ausblenden sollen. Diese Vielfalt ist Realität und frühpädagogische Fachkräfte stehen täglich vor der Herausforderung, aus der Masse an Verfahren, Konzepten und Materialien zur Sprachbeobachtung und Sprachförderung diejenigen herauszufiltern, die ihnen als besonders geeignet erscheinen.

Aufgabe von Weiterbildung ist es, die frühpädagogischen Fachkräfte dahingehend zu professionalisieren, dass sie in der Lage sind, diesbezüglich eigenständige und begründete Handlungsentscheidungen zu treffen. Ohne eine sprachwissenschaftlich und pädagogisch basierte Kompetenz in den Bereichen Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung ist dies nicht zu leisten. Allerdings müssen auch die strukturellen Rahmenbedingungen in der Praxis so beschaffen sein, dass diese Kompetenz zur Entfaltung kommen kann.

2.5 Methoden

Die Vermittlung fachlicher, insbesondere linguistischer und sprachpädagogischer Inhalte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte stellt eine besondere Herausforderung dar. Viele frühpädagogische Fachkräfte haben in ihren eigenen Bildungskarrieren zwiespältige Erfahrungen mit dem Thema Sprache gemacht, sodass insbesondere die Auseinandersetzung mit linguistischen Inhalten von Vorbehalten geprägt ist.

Eine weitere Anforderung, die sich generell in der beruflichen Weiterbildung stellt, ist der Praxistransfer von Wissen und Fertigkeiten, die in formalisierten Bildungsprozessen erworben werden. Dass Methoden, die ausschließlich auf die Vermittlung von Wissen abzielen, nur bedingt praxiswirksam sind, ist nicht neu. Ein wesentliches Problem ist hierbei das Entstehen von „trägem Wissen“, d.h. von Wissen, das in realen Praxissituationen nicht zur Anwendung kommt. Andererseits führt auch die ausschließliche Vermittlung oder Einübung von Handlungsmustern nicht zu einer Verbesserung von Handlungskompetenzen (vgl. Kapitel 3.1). Gefordert sind daher Lehr-Lernkonzepte, die ausgehend von den individuellen Handlungserfahrungen frühpädagogischer Fachkräfte die Aneignung praktischer Fertigkeiten im Bildungsbereich Sprache mit der Aneignung eines hierfür notwendigen linguistischen Grundlagenwissens handlungsorientiert verknüpfen und den Transfer des im Rahmen der Weiterbildung erworbenen Wissens sowie der erworbenen Fertigkeiten in die Praxis unterstützen.

Ein Ansatz, der hierfür besonders geeignet erscheint, ist das *Konzept des problemorientierten Lernens*. Vorab sei angemerkt, dass neben problemorientierten Ansätzen noch eine Vielzahl weiterer geeigneter methodischer Konzepte existiert. Für welches methodische Vorgehen sich eine Dozentin bzw. ein Dozent entscheidet, ist letztlich auch abhängig von der pädagogischen Grundhaltung, der man sich verpflichtet fühlt, aber auch von dem jeweiligen individuellen Lehrstil. Am Beispiel des problemorientierten Lernens lassen sich jedoch grundlegende Aspekte verdeutlichen, die in der Gestaltung von

Lehr-Lernprozessen zum Thema Sprachförderung besonders beachtet werden müssen.

2.5.1 Problemorientiertes Lernen

Problemorientierten Ansätzen liegt ein konstruktivistisch geprägtes Verständnis von Lernen zugrunde. Lernen wird hier als aktiver und konstruktiver Prozess verstanden. Lernende konstruieren Wissen, indem sie neue Erfahrungen vor dem Hintergrund ihres Vorwissens, ihrer Erfahrungen und Überzeugungen interpretieren und hieraus gewonnene Informationen in bestehende kognitive Konzepte einbinden (Gerstenmeier/Mandl 1995).

Dies bedeutet, dass Lernsituationen so gestaltet sein müssen, dass sie eine aktive Beteiligung der Lernenden ermöglichen, an vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen anknüpfen sowie zu individuellen Problemlösungen herausfordern.

Ausgangspunkt problemorientierter Ansätze ist die Annahme, dass Lernen immer situiert, d.h. situations- und kontextgebunden erfolgt. Die Anwendung von Wissen wird demzufolge wesentlich durch die Situation geprägt, in der dieses Wissen erworben wurde. Als bestimmender Faktor für die Anwendung von Wissen in der Praxis wird hierbei die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungssituation gesehen. Nach dieser Annahme gelingt die Aneignung von Handlungskompetenzen besonders dann, wenn die Situation, in der Wissen erworben wird, alltäglichen Situationen, in denen das Wissen angewendet werden soll, möglichst ähnlich ist. Hieraus ergibt sich die Forderung nach Lernsituationen, die zum einen konkrete Problemstellungen aus dem sozialen Kontext der Lernenden reflektieren und zum anderen möglichst authentisch sind.

Authentizität lässt sich beispielsweise durch kurze Video- oder Tonbandaufnahmen von Kindern in natürlichen Kommunikationssituationen herstellen. Auch Transkripte kindlicher Äußerungen oder kleine Experimente, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmte Aspekte des Spracherwerbs unmittelbar selbst nachvollziehen können, eignen sich hierfür. Eine authentische Problemstellung aus dem Bereich Sprachbeobachtung/Sprach-

diagnostik könnte beispielsweise in der Aufgabe bestehen, auf Basis einer kurzen Videosequenz den Sprachentwicklungsstand eines mehrsprachigen Kindes mithilfe eines sprachdiagnostischen Verfahrens einzuschätzen und hieraus konkrete Sprachförderziele abzuleiten.

Daneben müssen situierte Lernumgebungen so gestaltet sein, dass bestimmte Inhalte in unterschiedlichen Kontexten präsentiert werden und die Lernenden neu erworbenes Wissen auf mehrere Kontexte anwenden, um zu verhindern, dass das erworbene Wissen an eine bestimmte Anwendungssituation gebunden bleibt und ein Transfer in die Praxis unterbleibt (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). So sollten beispielsweise die Inhalte der Weiterbildung immer an mehr als einem Fallbeispiel angewendet werden, wobei die unterschiedlichen Lernumgebungen zunehmend komplexer zu gestalten sind (Collins u.a. 1989).

Eine wichtige Funktion kommt hierbei auch Praxisphasen zu. Während Lernsituationen im Rahmen der Weiterbildung in der Regel eine mehr oder weniger starke didaktische Reduktion erfahren, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Anwendung der Inhalte im Feld mit der vollen Komplexität der Handlungsanforderungen konfrontiert.

Problemorientierte Ansätze betonen die Bedeutung sozialer Interaktion für Lernprozesse. Die Annahme, dass Wissen auf Basis individueller Vorerfahrungen aktiv konstruiert wird, impliziert, dass sich die Wissensbestände einzelner Individuen aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen voneinander unterscheiden. Dies macht es erforderlich, dass Angehörige einer Praxisgemeinschaft ihre Bedeutungskonzepte im Rahmen kommunikativer Prozesse abgleichen und in Einklang bringen.

Lernumgebungen sollten daher so gestaltet sein, dass sie kooperative Lernprozesse zwischen den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrenden ermöglichen. Hierfür eignen sich Lernformen wie Partner- oder Gruppenarbeit, wobei immer auch genügend Zeit für den kommunikativen Austausch eingeplant werden sollte.

Problemorientiertes Lernen setzt bei den Lernenden ein hohes Maß an Selbststeuerung des

eigenen Lernprozesses voraus. Ohne instruktionale Unterstützung kann dies (nach Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001) unter Umständen für Lernende eine Überforderung darstellen. Aufgabe einer Lehrperson ist es hierbei, neben der Schaffung einer problemorientierten und aktivierenden Lernumgebung die Lernenden in ihrem Lernprozess anzuleiten, zu unterstützen und beraten. Dies beinhaltet auch, dass das für bestimmte Problemlösungen erforderliche Wissen bereitgestellt wird und auch eine gezielte Instruktion nicht ausschließt, sofern diese an konkreten Praxisbeispielen erfolgt. So können beispielsweise linguistische Grundbegriffe oder Aspekte des kindlichen Spracherwerbs anhand kindlicher Äußerungen eingeführt werden.

2.5.2 Fachsprache

Ein besonderes Problem, das an dieser Stelle auch gesondert thematisiert werden soll, ist der Einsatz und die Vermittlung von Fachsprache. Wie jede andere Berufsgruppe benötigen auch frühpädagogische Fachkräfte für ihre Arbeit ein spezifisches Fachvokabular, um kindliche Entwicklungsprozesse präzise beschreiben zu können, aber auch, um den Informationsaustausch mit benachbarten Professionen wie der Medizin oder Logopädie optimal zu gestalten (vgl. Kapitel 3.1).

Im Bereich Sprachförderung handelt es sich hierbei neben Begriffen aus den Bezugswissenschaften Medizin und Psychologie vor allem um linguistische Fachtermini. Da in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte einer sprachwissenschaftlich basierten Professionalisierung im Bereich Sprachförderung erst in jüngster Zeit verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet wird, sind viele dieser Fachbegriffe für frühpädagogische Fachkräfte neu. Andere Fachtermini, insbesondere solche aus dem Bereich der Grammatik, sind zwar bekannt, jedoch infolge schlechter Erfahrungen im schulischen Deutsch- und Fremdsprachenunterricht negativ konnotiert. Dies erfordert ein äußerst behutsames Vorgehen bei der Einführung von Fachbegriffen.

Erfahrungsgemäß wird der Erwerb neuer Fachbegriffe dadurch unterstützt, dass die Begriffe

in konkreten Handlungssituationen eingeführt werden, die einen starken Praxisbezug aufweisen, beispielsweise in der Arbeit mit Transkriptionen kindlicher Äußerungen. Ein klassischer Grammatikunterricht dagegen ist nicht zielführend, sondern verstärkt womöglich eine bereits vorhandene negative Einstellung.

Ebenfalls förderlich wirkt es sich aus, wenn den Teilnehmerinnen und Teilnehmern deutlich wird, dass sich durch die Aneignung von Fachbegriffen ihre sprachliche Handlungsfähigkeit im beruflichen Kontext erweitert. So könnte beispielsweise ein Lernziel darin bestehen, Berichte von Logopädinnen und Logopäden besser zu verstehen. Des Weiteren sollten Fachbegriffe immer in einem kommunikativen Kontext eingeführt werden. Im Zentrum steht hierbei immer die Verständigung über Inhalte, nicht der sprachliche Ausdruck.

Um das Verständnis zu sichern, sollten Dozentinnen und Dozenten anfangs die verwendeten Fachbegriffe gleichzeitig immer auch umschreiben bzw. Synonyme verwenden. Auch implizite Sprachlehrstrategien wie Expansionen und Extensionen sprachlicher Äußerungen (Grimm 1999) unterstützen den Erwerb von Fachbegriffen.

2.6 Organisationsform

2.6.1 Angebotsform

Die Aneignung der von frühpädagogischen Fachkräften geforderten Kompetenzen lässt sich nicht uneingeschränkt im Rahmen externer Präsenzveranstaltungen unterstützen. Bereits erwähnt wurde die Bedeutung von Praxisphasen für die Aneignung und den Transfer fachlicher Kompetenzen. Praxisphasen sind daher ein unverzichtbarer Bestandteil beruflicher Weiterbildungen.

In umfassenderen Weiterbildungsangeboten sollten zudem im Wechsel mit theoretischen Anteilen mehrere Praxisblöcke eingeplant werden. Für einzelne Kompetenzbereiche sind den Möglichkeiten externer Weiterbildungen jedoch selbst dann Grenzen gesetzt, wenn entsprechende Praxisphasen eingeplant werden. Hierbei handelt es sich vor allem um solche Bereiche, die auf das Sprach- und Kommunikationsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte abzielen.

Die Aneignung von Fertigkeiten in diesen Bereichen erfordert neben Wissen über sprachanregende und sprachfördernde Kommunikationstechniken wie offene Fragen, korrekatives Feedback und Expansionen in hohem Maße auch eine Reflexion des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens, die möglichst zeitnah zu der jeweiligen Anwendungssituation erfolgen sollte.

In externen Weiterbildungen stellt sich hierbei das Problem der Authentizität der Anwendungssituation. Erfahrungsgemäß lassen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kaum auf inszenierte Anwendungssituationen ein, da diese als zu wenig authentisch empfunden werden. Die Reflexion des eigenen Sprachverhaltens in natürlichen Kommunikationssituationen mithilfe von Videoaufnahmen ist dagegen in externen Weiterbildungen kaum zeitnah zu realisieren. Erfolgversprechender erscheint hier ein „training on the job“, d.h. eine Angebotsform, in der die Vermittlung und Anwendung von Weiterbildungsinhalten unmittelbar am Arbeitsplatz erfolgt.

Ein gelungenes Beispiel dafür, wie ein solches Weiterbildungsdesign umgesetzt werden kann, ist das Projekt *Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung* (Beller u.a. 2006), das auf eine Verbesserung des Sprach- und Kommunikationsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte abzielt: Die Qualifizierungsmaßnahme erfolgte einmal wöchentlich über einen Zeitraum von 20 Wochen direkt am Arbeitsplatz, wobei geschulte Trainer und frühpädagogische Fachkräfte unter anderem mittels Videoaufnahmen ihr Sprach- und Kommunikationsverhalten in unterschiedlichen Alltagssituationen gegenseitig reflektierten. Ergänzend wurden extern zwei eintägige Gruppenfortbildungen angeboten, in denen die Vermittlung der notwendigen Grundlagen erfolgte.

2.6.2 Gruppengröße

Im Hinblick auf die Gruppengröße hat sich eine Teilnehmerzahl von 16 bis 18 als günstig erwiesen. Bei größeren Gruppen mit über 20 Personen ist eine individuelle Begleitung der Lernprozesse kaum noch zu leisten. Diese ist jedoch von großer Bedeutung, da sich Schwierigkeiten und Widersprüche bei der Aneignung und Anwendung von Weiterbildungsinhalten häufig erst im persönlichen Gespräch offenbaren und nur durch eine individuelle Betreuung aufzulösen sind.

Auch die Möglichkeiten unterschiedlicher Lernformen sind bei größeren Gruppen eingeschränkt. So stehen beispielsweise für die Kleingruppenarbeit häufig nicht die notwendigen Räumlichkeiten zur Verfügung und die Betreuung der einzelnen Kleingruppen kann nicht mehr angemessen gewährleistet werden, da sich die Betreuungszeit auf zu viele Gruppen verteilt.

2.6.3 Einbindung der Einrichtungen

Bei längerfristig angelegten Weiterbildungsprojekten ist zu berücksichtigen, dass Weiterbildungen für die Einrichtungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zunächst eine Ressourcenbelastung

darstellen. Die Teilnahme an einer Weiterbildung erfolgt in der Regel im Rahmen der regulären Arbeitszeit. Sofern die Weiterbildung nicht an speziellen Weiterbildungstagen stattfindet, an denen die Einrichtungen geschlossen haben, müssen die Einrichtungen die Arbeitskraft kompensieren.

Hinzu kommt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihren Einrichtungen Freiräume für das Selbststudium sowie für die Bearbeitung von Praxisaufgaben benötigen. Auch dies bedeutet eine zusätzliche Arbeitsbelastung innerhalb der Einrichtungen, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in dieser Zeit nicht für andere Aufgaben zur Verfügung stehen.

Ein umfassender Theorie-Praxis-Transfer kann nur gelingen, wenn das gesamte Team einer Einrichtung – einschließlich der Leitung – dies durch die Bereitstellung der hierfür notwendigen zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen unterstützt. Im Idealfall überwiegt dann für eine Einrichtung der Nutzen durch den Kompetenzzuwachs der pädagogischen Fachkräfte gegenüber dem Nachteil einer kurzfristigen Ressourcenbelastung. Dennoch ist für die Kolleginnen und Kollegen zunächst einmal nur die Belastung sichtbar, da der Nutzen durch den Kompetenzzuwachs der weitergebildeten Fachkraft zwangsläufig erst mit einer zeitlichen Verzögerung einsetzen kann.

Um sicherzustellen, dass die Teilnahme an der Weiterbildung sowie alle hiermit verbundenen Konsequenzen für die Arbeitsabläufe innerhalb einer Einrichtung vom gesamten Team mitgetragen werden, ist es sinnvoll, die Einrichtungen bereits im Vorfeld der Weiterbildung sowohl über den zu erwartenden Zeitaufwand für die Weiterbildung, d.h. Präsenzzeit, Selbststudium und Praxisphasen, zu informieren als auch für den Nutzen der Weiterbildung für die Einrichtung zu sensibilisieren. Dennoch ist es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht immer leicht, die für die Bearbeitung der Praxisaufgaben notwendigen zeitlichen Freiräume gegenüber ihren Vorgesetzten einzufordern. Hierbei hat es sich bewährt, die Leitungen durch Einladung zu einer Auftaktveranstaltung in die Weiterbildung einzubinden sowie sie dafür zu verpflichten, den Teilnehmerinnen und Teilneh-

mern die notwendige Zeit für Selbststudium und Praxisphasen einzuräumen.

2.6.4 Medien und Technik

Die Arbeit im Bildungsbereich Sprache macht den Einsatz bestimmter technischer Geräte notwendig. So erfordert die Beobachtung und Analyse kindlicher Äußerungen sowie sprachlicher Interaktion in Fördersituationen den Einsatz von Geräten zur Audio- und Videodokumentation. Die Verfügbarkeit dieser Geräte in den Einrichtungen kann jedoch nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden. So geben beispielsweise in einer Umfrage in Berliner Kindertageseinrichtungen etwa zwei Drittel aller befragten Erzieherinnen an, nicht über die notwendige technische Ausstattung zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung zu verfügen. In vielen Einrichtungen steht hierfür lediglich ein Fotoapparat zur Verfügung (GEW 2007b).

Die Ausstattung ist bei der Planung der Weiterbildung zu berücksichtigen. In der Ausschreibung der Weiterbildung ist aufzuführen, welche technischen Geräte wann für welche Tätigkeiten benötigt werden, damit die Einrichtungen diese gegebenenfalls noch rechtzeitig beschaffen können.

Auch der Umgang mit technischen Geräten wie Videokamera und Audiorecorder kann nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden. Erfahrungsgemäß ist jedoch bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Bereitschaft gegeben, sich mit deren Handhabung auseinanderzusetzen. Auch die Bereitschaft, sich hierbei gegenseitig zu unterstützen, ist in der Regel hoch. Es empfiehlt sich jedoch, zu Beginn der Weiterbildung einen gewissen Raum zu eröffnen, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, die gegenseitige Unterstützung zu organisieren.

2.6.5 Bescheinigung

Mit dem Ausbau frühpädagogischer Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen gewinnt die Anrechnung beruflicher Qualifizierung im Sinne einer vertikalen Bildungsdurchlässigkeit zunehmend an Bedeutung. Einige Hochschulen bieten gemäß des Beschlusses der *Kultusministerkonferenz (KMK) zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium* (KMK 2002) bereits die Möglichkeit, im Rahmen beruflicher Weiterbildungen erworbene Kompetenzen auf die Studienleistungen anzurechnen. Eine pauschale Anrechnung ist jedoch nur in Ausnahmefällen möglich, wenn beispielsweise ein Kooperationsvertrag zwischen Hochschule und Weiterbildungsanbieter geschlossen wurde.

In der Regel erfolgt die Anrechnung in einem individuellen Verfahren, das für die einzelnen Hochschulen unterschiedlich geregelt ist. Um die Gleichwertigkeit der in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen mit einzelnen Studienleistungen feststellen zu können, ist eine aussagekräftige Bescheinigung der besuchten Weiterbildungen notwendig, die Angaben zu Folgendem beinhaltet: Lernziele und übergeordneter Qualifizierungsrahmen, Weiterbildungsinhalte, Dauer und Zeitumfang, Gegenstand und Umfang der Praxisphasen sowie gegebenenfalls Evaluationsleistungen und Evaluationsergebnisse (z.B. Portfolio).

Des Weiteren ist eine Bescheinigung, in der die Lernziele und Inhalte der Weiterbildung transparent dokumentiert werden, hilfreich für die Konzeption und Gestaltung weiterführender Weiterbildungsangebote, zumal berufliche Weiterbildung ein kontinuierlicher Prozess ist. Weiterbildungen können die Aneignung spezifischer Handlungskompetenzen initiieren. Dieser Aneignungsprozess muss jedoch im Praxisalltag weitergeführt werden. Die hiermit verbundenen Handlungserfahrungen bilden gleichzeitig den Ausgangspunkt weiterführender Qualifizierungsbedürfnisse.

2.7 Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, S. 469–520
- Beller, Kuno (2007): Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin: Freie Universität Berlin. Erweiterte Fassung. www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-ANHANG-08-2006.pdf (14.02.2010)
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, New Jersey, S. 453–494
- Freie- und Hansestadt Hamburg (2007): Bildungsplan Fachschule für Sozialpädagogik (Zur Erprobung ab 1. August 2007). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport/Hamburger Institut für Berufliche Bildung
- Fried, Lilian (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. In: Sozial Extra, H. 5/6, S. 26–28
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008): Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin/Düsseldorf
- Gasteiger-Klicpera, Barbara (in Vorbereitung): Evaluation am Beispiel von Sprachförderung: Chancen und kritische Aspekte. Erscheint in der Reihe WiFF Expertisen, München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html
- Gerstenmeier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg. H. 6, S. 867–888
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007a): Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt am Main

- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007 b): Können die Qualitätsanforderungen in den Berliner Kindertagesstätten umgesetzt werden? Auswertung einer Umfrage der Fachgruppe Kindertageseinrichtungen der GEW Berlin. Berlin
- Grimm, Hannelore (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (Hrsg.) (2007) (2. Aufl.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). www.kmk.org (17.11.2010)
- Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. www.kmk.org (03.08.2007)
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Weidenmann, Bernd/Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 603–648
- Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus u. a. (Hrsg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart/Weimar, S. 103–135
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache – Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. WiFF Expertisen, Band 12. München
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias/Utecht, Dörte (2010 a): Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: Carle, Ursula/Wenzel, Diana (Hrsg.): Kooperation im Elementarbereich. Hohengehren
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias/Utecht, Dörte (2010 b): Bericht zum beendeten Transferprojekt T2. www.uni-hamburg.de/sfb538/projekt2.html
- Tietze, Wolfgang/Bolz, Melanie/Grenner, Katja/Schlecht, Daena/Wellner, Beate (2005): Krippen-Skala Revidierte Fassung (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin/Düsseldorf
- Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (2005): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3. Aufl. Berlin/Düsseldorf
- Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (2009): Sprache macht stark. Berlin/Düsseldorf
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

3.1 Beispiel A: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik

Tobias Ruberg

3.1.1 Einleitung

Eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte ist die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Sprachentwicklung sowie das Erkennen von Entwicklungsrisiken. Mittlerweile wird in allen aktuellen Bildungsplänen auf die Notwendigkeit systematischer Sprachbeobachtung als Voraussetzung für eine gezielte, am Sprachentwicklungsstand eines Kindes ansetzende Sprachförderung hingewiesen. Hierfür benötigen frühpädagogische Fachkräfte jedoch ein fundiertes Wissen über Sprache und Spracherwerbsverläufe von ein- und mehrsprachigen Kindern.

Im Folgenden wird die Umsetzung einer kompetenzorientierten Weiterbildung vorgestellt, die das Ziel verfolgt, frühpädagogische Fachkräfte durch die Aneignung grundlegender Kenntnisse über Sprache und Spracherwerb in die Lage zu versetzen, die sprachlichen Fähigkeiten ein- und mehrsprachiger Kinder im Bereich Grammatik zu analysieren und hinsichtlich ihres Sprachstandes sowie im Hinblick auf Auffälligkeiten einzuschätzen. Den Bezugsrahmen der zu erwerbenden Handlungskompetenzen bildet das Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“ (Teil B).

Wie bereits im vorangehenden Kapitel ausgeführt ist die Aneignung fachlicher Kompetenzen als aktiver Konstruktionsprozess zu verstehen, der auf der Basis von Vorwissen, Überzeugungen und Werthaltungen der einzelnen Personen erfolgt. Diese

Grundannahme impliziert, dass Lehr-Lernprozesse nur zu einem gewissen Grad planbar sind.

Zum einen wird in der Regel erst im Laufe einer Weiterbildung deutlich werden, über welche Lernvoraussetzungen die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen, was eine flexible Anpassung der Verlaufsplanung erfordert.

Zum anderen unterscheiden sich nicht nur die einzelnen Individuen einer Weiterbildungsgruppe im Hinblick auf ihr Vorwissen, ihre Vorerfahrungen und Einstellungen, sondern auch die Dozentinnen und Dozenten. Jede Lehrperson hat ihre eigenen Interessensschwerpunkte, ihren eigenen Lehrstil sowie eigene bewährte Lehrmaterialien. Insofern werden unterschiedliche Lehrpersonen im Hinblick auf die Konzeption und Umsetzung von Weiterbildungen zu einem umschriebenen Themenbereich unterschiedliche Vorgehensweisen wählen.

Die in dieser Expertise vorgestellte Weiterbildung beschreibt nur eine von vielen Herangehensweisen an das Thema Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. Das Anliegen dieser Expertise ist daher nicht, die Planung und Gestaltung einer Weiterbildung einschließlich der Lehr-Lernprozesse im Detail zu beschreiben. Ziel der Expertise ist vielmehr, einige der in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Überlegungen zur Kompetenzorientierung, Konzeption und Gestaltung von Weiterbildungen im Qualifizierungsbereich Sprache exemplarisch zu verdeutlichen.

Hierfür werden zunächst einige konzeptionelle und organisatorische Aspekte wie die Auswahl der Zielgruppe (Kapitel 3.1.2), die zu erwerbenden Kompetenzen (Kapitel 3.1.3), die Gruppengröße (Kapitel 3.1.4), der zeitliche Rahmen (Kapitel 3.1.5), die Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers (Kapitel 3.1.6) und die Raumgestaltung (Kapitel 3.1.7) thematisiert. Anschließend wird der Ablauf der Weiterbildung in Form eines Ablaufplans dargestellt (Kapitel 3.1.8). Die im Ablaufplan erwähnten Arbeitsblätter

befinden sich in Kapitel 3.1.10 und stehen unter www.weiterbildungsinitiative/materialien zum Download zur Verfügung.¹¹

3.1.2 Zielgruppe

Die Weiterbildung richtet sich an fröhpädagogische Fachkräfte, die in ihrer praktischen Arbeit mit Sprachbeobachtung und Sprachförderung befasst sind, jedoch auch unsicher sind bei der Einschätzung und Interpretation des Sprachentwicklungsstandes ein- und mehrsprachiger Kinder, beim Erkennen von Entwicklungsrisiken sowie bei der Bestimmung von Förderzielen auf Basis von Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik.

Die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfasst folgende Kriterien:

- Berufsabschluss *Staatlich anerkannte Erzieherin* oder höher,
- mindestens zweijährige Berufspraxis,
- Erfahrung in der praktischen Arbeit zum Themenbereich Sprachförderung,
- Erfahrung im Umgang mit Verfahren zur Sprachbeobachtung,
- Bereitschaft, praktische Aufgabenstellungen zwischen den einzelnen Weiterbildungstagen in der Einrichtung durchzuführen.
- Die Teilnahme an der Weiterbildung sowie die Bearbeitung der Praxisaufgaben werden durch die KiTa-Leitung und das Team der Teilnehmerinnen und Teilnehmer *aktiv* unterstützt und als wichtiger Teil der Qualitätsentwicklung innerhalb der Einrichtung gesehen.
- Die Bearbeitung der Praxisaufgaben wird in einem Umfang von mindestens sechs Stunden im Rahmen der regulären Arbeitszeit ermöglicht.

3.1.3 Zu erwerbende Kompetenzen

Für die Konzeption der Weiterbildung ist die Annahme leitend, dass Unsicherheiten in der Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes ein- und mehrsprachiger Kinder sowie in der Ableitung von Förderzielen auf Basis von Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik aus unzureichendem Wissen über Sprache und sprachliche Entwicklungsverläufe ein- und mehrsprachiger Kinder resultieren.

Ziel der Weiterbildung ist es daher, das sprachpädagogische Handeln fröhpädagogischer Fachkräfte in den Praxisbereichen Sprachbeobachtung/Sprachdiagnostik und Sprachförderung durch die Aneignung sprachwissenschaftlicher Grundlagen und aktueller Erkenntnisse zum Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder zu professionalisieren.

Der inhaltliche Schwerpunkt liegt hierbei im Bereich der Grammatik. Angestrebt wird somit eine Steigerung der Handlungskompetenzen im Bereich der folgenden Handlungsanforderungen (vgl. Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“, Teil B):

Die fröhpädagogische Fachkraft ...

- erwirbt sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen (Handlungsanforderung 1).
- beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes (Handlungsanforderung 2).
- plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt (Handlungsanforderung 3).
- unterstützt mehrsprachige Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache (Handlungsanforderung 6).
- erkennt Hinweise auf sprachliche Auffälligkeiten und kooperiert mit Eltern sowie mit Expertinnen und Experten (Handlungsanforderung 9).

Wie bereits in den vorangehenden Kapiteln dargestellt, bauen die Handlungskompetenzen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern teilweise aufeinander auf. So bilden sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen die Basis für die Beobachtung und Dokumentation

¹¹ Die Weiterbildungsmaterialien entstanden im Rahmen des von der DFG geförderten Transferprojekts „Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen“ unter der Leitung von Monika Rothweiler am Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit“ der Universität Hamburg. Ich bedanke mich an dieser Stelle bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die freundliche Unterstützung dieses Projekts.

der sprachlichen Entwicklung eines Kindes. Handlungskompetenzen in diesen beiden Bereichen sind wiederum eine wesentliche Voraussetzung für Planung von Sprachfördermöglichkeiten, für die Unterstützung mehrsprachiger Kinder im Erwerb der deutschen Sprache sowie für das Erkennen von Hinweisen auf sprachliche Auffälligkeiten.

In einer Weiterbildung zur Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung von Kindern muss daher entweder sichergestellt werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die notwendigen Handlungskompetenzen in der basalen Handlungsanforderung *Erwerb sprachwissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Grundlagen* verfügen, oder aber die Aneignung dieser Kompetenzen muss ebenfalls Gegenstand der Weiterbildung sein. Hinzu kommt, dass sich frühpädagogischen Fachkräften die Notwendigkeit der Aneignung sprachwissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Grundlagen nur dann erschließt, wenn diese unmittelbar mit den praxisrelevanten Handlungsfeldern Sprachdiagnostik und Sprachförderung verknüpft werden.

Insofern sollte eine Weiterbildung im Bereich Sprache sich nicht auf die Aneignung von Handlungskompetenzen in einem isolierten Handlungsfeld beschränken, sondern immer mehrere Handlungsfelder miteinander verknüpfen, wenn gleich diese unterschiedlich stark gewichtet sein können. So beschränken sich beispielsweise in der hier dargestellten Weiterbildung die Lernziele im Bereich Sprachförderung auf die Bestimmung der Förderziele auf Basis einer Sprachbeobachtung. Aspekte der Planung und Umsetzung konkreter Fördermaßnahmen werden dagegen nur am Rande thematisiert.

Die erforderlichen *Handlungskompetenzen* frühpädagogischer Fachkräfte bezogen auf die einzelnen Handlungsanforderungen umfassen mehrere Teilkompetenzen, wie sie im Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“ (Teil B) formuliert werden. Die Aneignung aller notwendigen Teilkompetenzen innerhalb eines Handlungsfelds ist im Rahmen einer Weiterbildung aufgrund zeitlicher Beschränkungen in der Regel nicht möglich. Daher ist eine im Hinblick auf das Weiterbildungsthema

begründete Auswahl einzelner Kompetenzbereiche notwendig.

Im Rahmen der hier dargestellten Weiterbildung werden nur solche Teilkompetenzen berücksichtigt, die im Hinblick auf die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes ein- und mehrsprachiger Kinder im Bereich der Grammatik sowie für die Ableitung von Förderzielen relevant sind.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die einzelnen Teilkompetenzen, die dem Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“ (Teil B) entnommen sind.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
1 Die frühpädagogische Fachkraft erwirbt sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen.				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... verfügt über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Grammatik) und kann hierüber explizit Auskunft geben.		... tauscht sich im Team über die Strukturen von Sprache aus.	... erkennt eigenen Weiterbildungsbedarf.	
... verfügt über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.				

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
				
2 Die frühpädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes.				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
	... setzt Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur kindlichen Sprachentwicklung ein. ... identifiziert und analysiert Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. ... beobachtet und dokumentiert (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf Strukturebenen. ... beurteilt kindliche Äußerungen im sprachlichen Erwerbsprozess auf der morphosyntaktischen Ebene im Hinblick auf regelhafte Verläufe und dokumentiert ihre Beobachtungen.	... tauscht sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Veränderungsprozesse aus.	... reflektiert Normvorstellungen, die eigenen Beobachtungsmuster und Einstellungen bei der Beurteilung kindlicher Äußerungen. ... reflektiert kritisch ihre Grundeinstellung zu Mehrsprachigkeit.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
3 Die frühpädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt didaktische Formate zur sprachförderlichen Organisation des Alltags.	... orientiert sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Sprachkompetenzen. ... orientiert sich mit ihren sprachlichen Anregungen an den Entwicklungstheorien und Interessen der Kinder.	... reflektiert im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen.	... reflektiert, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominiert.	
6 Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt mehrsprachige Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... besitzt Kenntnisse über die Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache und kann dies kommunizieren.	... nimmt kindliche Äußerungen im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweitsprache wahr und unterstützt die Erwerbsprozesse.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
9 Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Hinweise auf sprachliche Auffälligkeiten und kooperiert mit Eltern sowie mit Expertinnen und Experten.			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... verfügt über Grundkenntnisse von Sprachauffälligkeiten. ... kann sie gegenüber Merkmalen des Zweitspracherwerbs abgrenzen.	... weiß, wie sie vorgehen muss, wenn sie sprachliche Auffälligkeiten vermutet. ... zieht, ggf. entsprechende Expertinnen und Experten hinzu.		

3.1.4 Gruppengröße

Methodisch wird für die kompetenzorientierte Weiterbildung ein problemorientiertes Vorgehen gewählt, d.h. die Inhalte werden stets anwendungs- bzw. problemorientiert vermittelt. Dies setzt ein hohes Maß an Individualisierung der Lernprozesse voraus. So erfolgt die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten in den Bereichen Spracherwerb und Sprachbeobachtung unter anderem anhand konkreter Fallbeispiele aus den Gruppen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Ein solches Vorgehen erfordert jedoch eine intensive Begleitung, da individuelle Schwierigkeiten und Widersprüche bei der Aneignung und Anwendung der Weiterbildungsinhalte häufig nur im persönlichen Gespräch zu lösen sind. Eine individuelle Betreuung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist bei einer Gruppengröße von mehr als 16 Personen schwierig und bei mehr als 20 Personen nicht mehr zu leisten.

3.1.5 Zeitlicher Rahmen

Die Weiterbildung umfasst drei Präsenztage sowie eine Praxisphase im Umfang von mindestens sechs Stunden. Die Veranstaltung ist als Eins-plus-zwei-Angebot konzipiert. Die Praxisphase liegt zwischen dem ersten und zweiten Präsenztage. Die letzten beiden Präsenztage finden möglichst an zwei unmittelbar aufeinanderfolgenden Tagen statt.

Für die Bearbeitung der Praxisaufgabe benötigen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausreichend Zeit. Zwischen dem ersten und zweiten Präsenztage sollte daher mindestens ein Zeitraum von drei Wochen liegen.

Der Schwerpunkt der Veranstaltung liegt auf der Aneignung von Kompetenzen im Bereich Sprachbeobachtung und hier vor allem im Bereich der Grammatik. Die Beobachtung kindlicher Sprachentwicklung ist jedoch kein Selbstzweck, sondern dient primär als Grundlage für eine gezielte, am Sprachentwicklungsstand eines Kindes ansetzende Sprachförderung. Da sich die Weiterbildung an frühpädagogische Fachkräfte richtet, die noch nicht über

die notwendigen Kompetenzen in der Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes ein- und mehrsprachiger Kinder verfügen, solche Kompetenzen jedoch die Grundlage für eine gezielte Sprachförderung bilden, ist davon auszugehen, dass bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Bereich Sprachförderung ebenfalls ein Qualifizierungsbedarf besteht.

Aspekte der Planung und Gestaltung gezielter Sprachförderangebote können in dieser Veranstaltung aufgrund der zeitlichen Beschränkung jedoch nur am Rande thematisiert werden. Die Veranstaltung sollte daher in ein längerfristiges Weiterbildungsprojekt eingebunden sein, das anschlussfähige Veranstaltungen im Bereich Sprachförderung mit dem Schwerpunkt gezielte Förderung des Grammatikerwerbs vorsieht.

Des Weiteren sollte ein solches Weiterbildungsprojekt auch Angebote zur Sprachbeobachtung und Sprachförderung in anderen sprachlichen Entwicklungsbereichen beinhalten, um eine einseitige Fokussierung auf den Bereich Grammatik zu vermeiden.

3.1.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Für das methodische Vorgehen ist die Annahme leitend, dass die Aneignung von Handlungskompetenzen besonders dann gelingt, wenn die Situation, in der Wissen erworben wird, alltäglichen Situationen, in denen das Wissen angewendet werden soll, möglichst ähnlich ist. Lernen sollte daher in Handlungssituationen eingebettet sein, die möglichst authentische Problemstellungen aus dem sozialen Kontext der Teilnehmerinnen und Teilnehmer darstellen.

Eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte im Bildungsbereich Sprache ist die *Beobachtung und Dokumentation kindlicher Sprachentwicklung* (vgl. Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“, Teil B). Frühpädagogische Fachkräfte sollten den grammatischen Entwicklungsstand eines Kindes mithilfe eines Verfahrens zur Sprachbeobachtung einschätzen und auf Basis der Ergebnisse konkrete Förderziele ableiten können.

Das Verfahren, welches derzeit die größte Verbreitung im Elementarbereich erfährt und daher den meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmern bekannt sein dürfte, ist das Verfahren *SISMIK–Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen* (Ulich/Mayr 2003). Dieses Verfahren berücksichtigt zwar relevante Bereiche der kindlichen Grammatikentwicklung, stellt diese jedoch nicht in einen erwerbslogischen Zusammenhang. So ist der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz mit dem Erwerb der Verbzweitstellung im deutschen Hauptsatz verbunden, und der unvollständige Erwerb dieser Formen und Strukturen gilt als ein Hinweis auf eine *Spezifische Sprachentwicklungsstörung* (Clahsen 1988). Beide sprachliche Phänomene werden mit SISMIK jedoch getrennt voneinander abgefragt und nicht im Zusammenhang betrachtet. Auch die Reihenfolge der überprüften grammatischen Strukturen entspricht nicht der erwerbslogischen Abfolge im kindlichen Spracherwerb. Beispielsweise thematisiert Frage 3 im Beobachtungsteil „Satzbau und Grammatik“ den Erwerb von Nebensätzen, während die nachfolgenden Fragen 5 und 6 auf den Erwerb der Hauptsatzstruktur zielen. Der Erwerb von Nebensätzen erfolgt im kindlichen Spracherwerb jedoch erst, nachdem die Hauptsatzstruktur erworben wurde (Chilla u.a. 2010; Rothweiler 2007; Tracy 2007, 2002).

Sollen frühpädagogische Fachkräfte auf Basis dieser Beobachtungsfragen den Sprachentwicklungsstand mehrsprachiger Kinder bestimmen und konkrete Förderziele ableiten, benötigen sie Kenntnisse über den Verlauf des Grammatikerwerbs mehrsprachiger Kinder. Zudem müssen sie über die notwendigen linguistischen Beschreibungskategorien verfügen, um die Fragen beantworten zu können (vgl. Teil C, Kapitel 2). Da solche Inhalte bislang in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte nur unzureichend berücksichtigt wurden, ist davon auszugehen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über dieses Wissen nicht verfügen.

Aus diesen Überlegungen leitet sich die Annahme ab, dass die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes mehrsprachiger Kinder mithilfe des Verfahrens SISMIK sowie die Ableitung konkreter

Förderziele auf Basis der Beobachtungsergebnisse ein hinreichend authentisches und komplexes Problem darstellt, dessen Lösung ohne die Aneignung zusätzlicher Handlungskompetenzen nicht gelingen kann. Diese Problemstellung bildet den Ausgangspunkt der Weiterbildung und dient der transparenten Begründung der Lernziele und Inhalte der Weiterbildung.

Um eine situierte und authentische Lernumgebung zu schaffen, erfolgt die Aneignung und Anwendung von Wissen immer anhand von Beispielen kindlicher Äußerungen. Auf Basis ausgewählter Transkripte von Kindern in unterschiedlichen Phasen des Grammatikerwerbs werden zunächst die zentralen Merkmale der einzelnen Erwerbsphasen ein- und mehrsprachiger Kinder erarbeitet. Um zu vermeiden, dass das hierbei erworbene Wissen auf den Kontext beschränkt bleibt, in dem das Wissen erworben wurde, erfolgt die Anwendung auf weitere Fallbeispiele. In einer Praxisphase erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Aufgabe, von einem Kind ihrer Gruppe eine circa zwanzigminütige Sprachaufnahme anzufertigen und diese zu transkribieren. Die angefertigte Transkription bildet die Grundlage für eine differenzierte Sprachstandanalyse im Rahmen der Weiterbildung.

Die Komplexität der Handlungsanforderung im Rahmen der Weiterbildung wird schrittweise gesteigert. Während die in der Weiterbildung eingesetzten Transkripte anfangs noch stark didaktisch aufbereitet sind und das Äußerungsmaterial so ausgewählt ist, dass entwicklungsrelevante Merkmale unmittelbar deutlich werden, wird diese didaktische Reduktion zunehmend zurückgenommen. So werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beispielsweise in der Analyse ihrer selbst angefertigten Transkripte häufig mit Äußerungen konfrontiert werden, die keine eindeutige Interpretation und damit unterschiedliche Analysemöglichkeiten erlauben. So ließe sich in der Äußerung „*das is spiel*.“ das Wort *is* als Hilfsverb (ist) oder als Pronomen (ich) interpretieren. Ebenso könnte es sich bei *spiel* um ein Verb oder ein Nomen handeln. Je nach Betrachtungsweise gelangt man hierbei zu völlig unterschiedlichen Bewertungen der Satzstruktur. Interpretiert man *is* als Pronomen und *spiel* als

Verb, besetzt in der Äußerung ein infinites Verb die rechte Satzklammer. Interpretiert man dagegen *is* als Hilfsverb und *spiel* als Nomen, besetzt ein finites Verb die linke Satzklammer.

Solche Überlegungen, die bei der Analyse didaktisch nicht aufbereiteter Transkripte kindlicher Äußerungen notwendigerweise angestellt werden müssen, erfordern den Einsatz bzw. die Ausbildung individueller Problemlösungsstrategien und einen flexiblen Umgang mit dem neu erworbenen Wissen.

Die Praxisaufgabe dient nicht nur dazu, einen ausreichenden Praxisbezug der Weiterbildungsinhalte herzustellen. In der Regel werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer solche Kinder für die Sprachbeobachtung auswählen, bei denen sie Probleme in der Sprachentwicklung vermuten. Indem sie unter Anleitung den Sprachentwicklungsstand dieser Kinder differenziert analysieren und bewerten, gewinnen sie Sicherheit über den Sprachentwicklungsstand der Kinder und erhalten die Gelegenheit, in der Gruppe und im Austausch mit der Lehrperson weitere Schritte zu erörtern, wie das Kind in seiner Sprachentwicklung unterstützt werden kann.

Durch diese Arbeit an konkreten Fällen aus den Einrichtungen kann das in der Weiterbildung erworbene Wissen unmittelbar in den Praxisalltag der Einrichtungen zurückfließen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lage sind, die Ergebnisse der Sprachbeobachtung und Förderplanung an ihr Team bzw. an die Eltern der Kinder zu kommunizieren. Um dies zu gewährleisten, werden in der Weiterbildung wiederholt Phasen eingeplant, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum einen die Ergebnisse ihrer Sprachstandanalyse schriftlich dokumentieren und zum anderen innerhalb der Gruppe ihre Einschätzung im Hinblick auf den Sprachentwicklungsstand und die Förderziele mündlich begründen.

3.1.7 Raumgestaltung, Umgang mit räumlichen Gegebenheiten

Der Seminarraum ist ausreichend groß und bietet jeder Person einen Arbeitsplatz mit Tisch. Da in der Veranstaltung zahlreiche Kleingruppenarbeitsphasen vorgesehen sind, sollten zudem mindestens zwei weitere, separate Arbeitsräume bzw. Sitzcken zur Verfügung stehen.

Zur Ausstattung des Seminarraums gehören:

- Laptop mit USB-Anschluss, VGA-Ausgang, Audioausgang, DVD-Laufwerk, Präsentationsprogramm (Powerpoint o.ä.) und Multimediaprogramm
- Beamer
- Lautsprecher
- Overheadprojektor (OHP)
- Projektionsfläche
- vier Stellwände
- Tafel/Whiteboard/Flipchart
- Moderationsmaterial (Metaplankarten, Stifte, Kreide/Boardmarker, Nadeln, Kreppband)
- Packpapier für Plakate.

3.1.8 Ablaufplan

Der folgende Ablaufplan stellt einen Vorschlag zur Konzipierung einer Weiterbildung im Themenfeld Sprachliche Bildung dar. Die einzelnen Weiterbildungseinheiten bieten eine Orientierung zur inhaltlichen und zeitlichen Ausgestaltung. Da zu erwarten ist, dass die fachlichen Kompetenzen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr unterschiedlich sind, müssen Inhalte, Ablauf und zeitliche Strukturierung gegebenenfalls im Laufe der Weiterbildung angepasst werden.

Erster Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/Sozialform	Material/Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Tagesablauf				
	<i>Plenum</i> Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TN) erstellen Namensschilder für Tisch und Kleidung. TN und Dozentin/Dozent (D) stellen sich vor. <i>Einzelarbeit</i> TN bearbeiten den ersten Teil des Reflexionsbogens (Fragen 1 bis 3). Parallel erstellen TN eine Adressliste. <i>Plenum</i> D stellt den Tagesablauf vor.	Paketband Metaplankarten Reflexionsbogen Adressliste Flipchart mit Ablauf	Ankommen Transparenz des Lernprozesses Transparenz des Ablaufs und Orientierung	15
Warm-up				
	<i>Plenum</i> TN stellen sich im Hinblick auf die Antworten numerisch aufsteigend in einer Reihe auf: – Wie viele mehrsprachige Kinder sind in meiner Gruppe? – Wie viele Sprachen sind in meiner Gruppe vertreten? – Wie viele Sprachen spreche ich?		Kennenlernen der TN	10

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode/ Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einstieg				50
Schritt 1: Problemstellung				
// Sozialkompetenz // TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der Veränderungsprozesse aus.	Plenum TN sehen einen kurzen Videoausschnitt des mehrsprachigen Kindes Mehmet.	Video Mehmet (Ulich 2009, Begleit-DVD) Beamer Lautsprecher		
	Kleingruppe TN beschreiben und beurteilen den Sprachentwicklungsstand von Mehmet mithilfe von SISMIK, Teil „Satzbau, Grammatik“ – Wie bewerten Sie den grammatischen Entwicklungsstand? – Ist die grammatische Entwicklung entwicklungsgemäß, verzögert oder auffällig? – Wo müsste eine gezielte Förderung ansetzen?	Arbeitsblatt 2: Mehmet SISMIK, Teil Satzbau und Grammatik (Ulich/ Mayr 2003).		
	Plenum Die einzelnen Kleingruppen tragen ihre Ergebnisse vor. D hält die Ergebnisse auf einem Plakat fest.	Plakat: Sprachentwicklungsstand Mehmet		

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 2: Problemdefinition und Sammlung von Problemaspekten				
// <i>Selbstkompetenz</i> // TN erkennen eigenen Weiterbildungsbedarf.	<i>Kleingruppe</i> TN erhalten eine Zusammenfassung der Beobachtungsergebnisse auf Basis von SISMIK, Teil Satzbau und Grammatik. TN diskutieren: - Beantwortet dieser Bericht wirklich Ihre Fragen? - Welche Fragen bleiben offen? - Welche Informationen würden Sie sich noch wünschen?	Arbeitsblatt 3: Beobachtungsergebnisse Mehmet		
Schritt 3: Lernzielbestimmung				
	<i>Plenum</i> Kleingruppen tragen ihre Ergebnisse vor. TN erkennen, dass sie für die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes Wissen über Grammatik, über Entwicklungsphasen ein- und mehrsprachiger Kinder und über Hinweise auf Erwerbsprobleme benötigen. D hält die Lernziele auf einem Plakat fest.	Plakat: Lernziele	Transparenz des Lernprozesses Visualisierung	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 1: grammatische Grundbegriffe				
Schritt 1: Fokussierung auf Grammatik				
// Wissen // TN haben ein grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Grammatik) und können hierüber explizit Auskunft geben. // Sozialkompetenz // TN tauschen sich im Team über die Strukturen von Sprache aus.	<i>Partnerarbeit/ Plenum</i> TN beantworten zu dem Kunstwortsatz „Die trulle Grett biggelt den lörigen Zachter“ folgende Fragen: - Wer biggelt den lörigen Zachter? - Wen biggelt die trulle Grett? - Was tut die trulle Grett? - Wodurch konnten Sie diese Fragen beantworten? TN beurteilen die Grammatikalität von Kunstwortsätzen: - Wo liegt der Fehler? - Woran habe ich das erkannt?	Arbeitsblatt 4: Alles Unsinn – oder doch nicht?	Zentrierung auf das Thema Grammatik. TN ohne Vorkenntnisse zum kindlichen Grammatikerwerb beurteilen kindliche Äußerungen häufig nach semantisch-lexikalischen und /oder pragmatisch-kommunikativen Aspekten, sodass zunächst eine Fokussierung auf den Bereich Grammatik notwendig ist. Kunstwortsätze eignen sich hierfür besonders, da sie keine Bedeutung haben.	20

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 2: Einführung grammatischer Begriffe				
//Wissen// TN haben ein grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Grammatik) und können hierüber explizite Auskunft geben.	<i>Kurzvortrag</i> D verdeutlicht am Beispiel der Kunstwortsätze: – Wörter haben grammatische Eigenschaften. – Wortarten: Verb, Artikel, Nomen – grammatische Kategorien: Kasus, Genus, Person, Numerus – Satzglieder – Funktionen im Satz werden durch Wortstellung und/oder Flexion angezeigt.	Beamer	Wissen über Wortarten, Satzglieder, Verbstellung, Flexion und grammatische Kategorien bildet die Grundlage für die Wahrnehmung und Beschreibung der grammatischen Entwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder.	
Pause				15
Schritt 3: Anwendung grammatischer Begriffe bei der Beschreibung kindlicher Äußerungen				
//Fertigkeiten// TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.	<i>Kleingruppe</i> TN beschreiben nochmals die Äußerungen von Mehmet, wobei der Fokus auf der Grammatik liegt: – Welche Strukturen bildet Mehmet korrekt? – Welche Fehler macht Mehmet und worin genau liegen die Fehler? <i>Plenum</i> Kleingruppen tragen Ergebnisse vor. D hält zentrale Aussagen schriftlich auf einem Plakat fest.	Arbeitsblatt 2: Mehmet Plakat: Sprachentwicklungsstand Mehmet	Falls TN Übergeneralisierungen in der Partizipienbildung (genehmte, ausgezählt, reingeht) als Flexionsfehler interpretieren, wird thematisiert, dass Partizipien nicht mit dem Subjekt kongruieren und dass die korrekte Partizipform lexikalisch gelernt werden muss. Zur Verdeutlichung werden die TN gebeten, das Partizip des Verbs „dingen“ zu bilden. Die TN werden unterschiedliche Antworten geben (gedingt, gedangt, gedungen). Korrekte Form laut Duden: gedungen (seltener: gedingt).	25

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 2: Erwerb der Satzstruktur durch einsprachige Kinder				
Schritt 1: Erarbeitung oberflächlicher Strukturmerkmale (Wortarten, Satztypen, Äußerungslänge)				
// Wissen // TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.	<i>Kleingruppe</i> TN bearbeiten in Kleingruppen vier kurze Transkripte aus unterschiedlichen Entwicklungsphasen eines einsprachigen Kindes und fassen charakteristische Merkmale der einzelnen Entwicklungsphasen zusammen. <i>Plenum</i> Jede Gruppe trägt die Ergebnisse einer Phase vor. Die Ergebnisse werden im Plenum ergänzt. D hält die genannten Merkmale der einzelnen Phasen auf jeweils einem Plakat fest.	Arbeitsblatt 5: Simone auf dem Weg zur Satzstruktur Plakate mit den Überschriften: Phase I Phasen II/III Phase IV Phase V. Gliederungspunkte: Äußerungslänge; Wortarten; Satztypen; Satzbau.	Um den Sprachentwicklungsstand ein- und mehrsprachiger Kinder einschätzen zu können, benötigen frühpädagogische Fachkräfte ein Modell kindlicher Sprachentwicklung. Für den Entwicklungsreich Grammatik wird hier das Phasenmodell nach Clahsen (1986) eingeführt. Neben dem Phasenmodell wird in der Literatur häufig auch auf das Meilensteinmodell von Tracy (2007) Bezug genommen, das in seinen Kernaussagen mit dem Phasenmodell weitgehend übereinstimmt und als absolut gleichwertig zu betrachten ist Visualisierung Lernzielsicherung	45
Mittagspause				60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 2: Einführung des topologischen Feldermodells				105
// Wissen // TN verfügen über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen von Sprache (Grammatik) und können hierüber explizit Auskunft geben.	<i>Einzelarbeit</i> TN bilden aus vorgegebenen Wörtern verschiedene Varianten eines Satzes. <i>Plenum</i> D pinnt die einzelnen Satzkonstituenten des Satzes unsortiert an die Tafel. TN bilden durch Satzumstellung Varianten des Satzes. D stellt Frage: – Was verändert sich, was verändert sich nicht (Verbstellung)? Ausgehend von den beiden feststehenden Verbpositionen wird das topologische Feldermodell entwickelt: linke Satzklammer, rechte Satzklammer, Mittelfeld, Vorfeld, vor dem Vorfeld (in dieser Reihenfolge). <i>Partnerarbeit</i> TN ordnen vorgegebene Sätze in das Topologische Feldermodell ein. <i>Plenum</i> TN vergleichen Ergebnisse (Moderation durch D). D trägt Sätze an der Tafel in das topologische Feldermodell ein.	Arbeitsblatt 6: Topologische Felder Beschriftete Moderationsskizzen: der FC St. Pauli; hat; gestern; zum wiederholten Mal; den DFB-Pokal; gewonnen. Arbeitsblatt 6: Topologische Felder	Ein zentraler Entwicklungsschritt im kindlichen Spracherwerb ist der Erwerb der Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz. Bei Kindern, die bis zum Alter von vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, ist der Erwerb der Verbzweitstellung mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz gekoppelt. Infinite Verben in Zweitstellung treten im ungestörten Erwerb selten auf. Kinder mit einer SSES vollziehen diesen Entwicklungsschritt stark verzögert. Zudem finden sich bei diesen Kindern vermehrt infinite Verben in Zweitstellung. Wissen über die Satzstruktur und die Stellung finiter und infinitiver Verben ist daher notwendig, für die Einschätzung des Sprachentwicklungsstands und für das Erkennen von Entwicklungsrisiken. Als Grundlage für die Analyse der Satzstruktur dient das Topologische Feldermodell.	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 3: Erarbeitung morphosyntaktischer Strukturmerkmale (Verbstellung, Verbflexion)				
// <i>Fertigkeiten</i> // TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. // <i>Wissen</i> // TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.	<i>Kleingruppe</i> TN übertragen vorgegebene Äußerungen aus den einzelnen Entwicklungsphasen von Simone in das topologische Feldermotiv. D stellt Leitfragen: - Was können Sie in den einzelnen Entwicklungsphasen über die Stellung der Verben herausfinden? - Was können Sie über die Beugung der Verben herausfinden? Welche Beugungsänderungen finden Sie bei Verben in der linken Satzklammer und bei Verben in der rechten Satzklammer? Sind diese korrekt? - Erkennen Sie eine Entwicklung? <i>Plenum</i> Jede Gruppe trägt die Ergebnisse einer Phase vor. D ergänzt die genannten Merkmale der einzelnen Phasen auf den jeweiligen Plakate und erläutert ungefähre Richtwerte, in welchem Alter einsprachige Kinder die einzelnen Phasen spätestens erreicht haben sollten.	Arbeitsblatt 7: Auf dem Weg zur Satzstruktur: Phasen des Spracherwerbs Plakate: Phasen des Spracherwerbs	Häufig interpretieren TN umgangssprachlich gebräuchliche Realisierungen finiter Verben wie is(t) oder geh(e) als Fehler. Kinder erwerben eine Sprache auf Basis des sprachlichen Inputs. Das sprachliche Angebot, welches Kinder erhalten, ist in der Regel umgangssprachlich geprägt. Grundlage für die Bewertung von Kindersprache ist daher immer die Umgangssprache. Visualisierung Um Entwicklungsverzögerungen im Erwerb der Satzstruktur einsprachiger Kinder zu erkennen, benötigen TN Richtwerte, in welchem Alter ein Kind eine bestimmte Phase spätestens erreicht haben sollte.	
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Theorie-Praxis-Transfer: Praxisaufgabe				
Schritt 1: Beschreibung der Praxisaufgabe				
// <i>Fertigkeiten</i> // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf Strukturebenen.	<i>Kurzvortrag / Plenum</i> TN bekommen die Aufgabe, von einem mehrsprachigen Kind in ihrer Gruppe eine circa 20-minütige Sprachaufnahme anzufertigen und diese zu transkribieren. D thematisiert folgende Aspekte: - Auswahl des Kindes - Gestaltung der Situation - Umgang mit der Technik - Transkription von Sprachaufnahmen	Beamer	Die Beurteilung des grammatischen Entwicklungsstandes auf Basis einer Sprachbeobachtung erfordert zunächst Übung in der Analyse kindlicher Äußerungen anhand von Transkriptionen. Sprachbeobachtungen, die nicht auf Basis von Transkriptionen erfolgen, führen bei ungeübten Personen erfahrungsgemäß zu keinem validen Ergebnis.	40
Schritt 2: Organisation gegenseitiger Unterstützung				
	<i>Plenum</i> D erfragt, über welche technische Ausstattung und Erfahrung im Umgang mit Audiorecordern/Videokameras die TN verfügen und bittet die TN um gegenseitige Unterstützung. <i>Gruppe</i> TN organisieren gegenseitige Unterstützung und verabreden ggf. Treffen zur gemeinsamen Bearbeitung der Praxisaufgabe. Kopien der zu Beginn erstellten Adressenliste werden verteilt.	Adressliste	Nicht alle Einrichtungen verfügen über Geräte zur Dokumentation kindlicher Sprachentwicklung (Videokamera, Audiorecorder). Auch verfügen in der Regel nicht alle TN über Erfahrungen im Umgang mit diesen Geräten. TN organisieren gegenseitige Unterstützung (Verleih von Geräten, Anleitung im Umgang mit Geräten) und vereinbaren ggf. gemeinsame Treffen.	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Sicherung /Evaluation				
	<i>Kurzvortrag /Plenum</i> D fasst die zentralen Ergebnisse des Tages anhand der erstellten Plakate kurz zusammen. TN gleichen die Inhalte des ersten Tages mit den Lernzielen ab. Welche Lernziele wurden bereits erreicht?	Plakat: Sprachentwicklungsstand Mehmet Plakate: Phasen des Spracherwerbs Plakat: Lernziele	Transparenz des Lernprozesses	10
Reflexion und Abschluss				
	<i>Plenum</i> Feedback-Runde zum ersten Weiterbildungstag (Blitzlicht).			10

Zweiter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Begrüßung				
	<i>Plenum</i> TN erstellen Namensschilder für Tisch und Kleidung. Begrüßung der TN. D stellt den Tagesablauf vor. TN können den Tagesablauf bei Bedarf ändern.	Paketband Metaplankarten Flipchart mit Ablauf	Ankommen Transparenz des Ablaufs und Orientierung	10
Warm-up				
	<i>Plenum</i> TN teilen sich in zwei Gruppen. Erste Gruppe sitzt im Kreis. Jede TN hält eine Karte mit Begriffen vom Vortag. Zweite Gruppe läuft um Kreis herum. D spielt Musik. Wenn Musik aufhört, bleiben TN der zweiten Gruppe vor TN der ersten Gruppe stehen und erklären den jeweiligen Begriff. Anschließend erfolgt ein Wechsel der Gruppen.	Metaplankarten mit Fachbegriffen: Phase I Phasen II/III Phase IV Phase V Satzklammer Subjekt-Verb-Kongruenz infinite Verben, finite Verben	Wiederholung und Festigung der Inhalte vom Vortag	15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Wiederholung				
	<i>Kleingruppe</i> D stellt Impulsfrage: - Was ist mir vom letzten Weiterbildungstag besonders in Erinnerung geblieben? - Welche Erwartungen habe ich an den heutigen Weiterbildungstag? TN schreiben ihre Ergebnisse auf Metaplankarten. <i>Plenum</i> Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse vor und pinnen Metaplankarten an eine Stellwand.	Metaplankarten	Wiederholung und Festigung der Inhalte vom Vortag	20

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einstieg				
Schritt 1: Problemstellung				
<i>// Sozialkompetenz //</i> TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.	<i>Kleingruppe</i> TN bearbeiten nochmals das Transkript von Mehmet. D stellt Leitfragen: - Beschreiben Sie die Satzstruktur von Mehmet's Äußerungen! - Beschreiben Sie die Verbflexion in Mehmet's Äußerungen! - Welcher Phase würden Sie Mehmet zuordnen? - Wie bewerten Sie den Sprachentwicklungsstand von Mehmet?	Arbeitsblatt 2: Mehmet Arbeitsblatt 3: Beobachtungsergebnisse Mehmet		30
Schritt 2: Problemdefinition und Sammlung von Problemaspekten				
<i>// Selbstkompetenz //</i> TN erkennen eigenen Weiterbildungsbedarf.	Welche Informationen fehlen Ihnen noch?			

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 3: Lernzielbestimmung				
// <i>Selbstkompetenz</i> // TN erkennen eigenen Weiterbildungsbedarf.	<i>Plenum</i> Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse vor. TN erkennen, dass sie für die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes noch Wissen über Entwicklungsphasen und über Hinweise auf Erwerbsprobleme mehrsprachiger Kinder benötigen. D ergänzt ggf. die Lernziele auf dem Plakat „Lernziele“.	Plakat: Lernziele	Transparenz des Lernprozesses Visualisierung	20
Erarbeitungsphase 1: Erwerb der Satzstruktur durch mehrsprachige Kinder				
Schritt 1: Reflexion der Praxisaufgabe				
// <i>Fertigkeiten</i> // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen.	<i>Plenum</i> – TN berichten von ihren Erfahrungen aus der Praxisphase. – D stellt Impulsfragen: – Nach welchen Kriterien wurde das Kind ausgewählt? – Nach welchen Kriterien wurde die Situation gestaltet? – Welche Probleme ergaben sich während der Sprachaufnahme? – Welche Probleme ergaben sich bei der Transkription?			
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 2: Einstieg in die Analyse der Satzstruktur // <i>Fertigkeiten</i> // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen.	<i>Kurzvortrag</i> D demonstriert Analyse der Satzstruktur am Beispiel eines kurzen Transkripts. Hierbei beschreibt sie detailliert ihr Vorgehen und begründet die einzelnen Analyseschritte unter Bezugnahme auf das Phasenmodell. Das Ausfüllen der Analysebögen erfolgt am OHP. Das Transkript wird über den Beamer oder einen zweiten OHP projiziert. D hält die einzelnen Analyseschritte auf einem Plakat fest.	Beamer OHP Arbeitsblatt 8: Analysebogen Satzstruktur Arbeitsblatt 9: Checkliste Satzstruktur	Modellhafte Demonstration und Begründung der Analyseschritte Einige Verfahren zur Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik sind im Hinblick auf den Erwerb der Satzstruktur zu undifferenziert. TN benötigen dann für die Einschätzung des grammatischen Entwicklungsstandes zusätzliche Informationen. Hierbei ist ein systematisches Vorgehen nach definierten Kriterien erforderlich.	70
Schritt 3: Analyse der Satzstruktur mehrsprachiger Kinder // <i>Fertigkeiten</i> // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen. // <i>Fertigkeiten</i> // TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.	Einzel-/Partnerarbeit TN analysieren ihre Transkripte im Hinblick auf die Satzstruktur und Subjekt-Verb-Kongruenz nach dem gleichen Vorgehen wie D: a) Mehrkonstituentenäußerungen markieren. b) Mehrkonstituentenäußerungen in das topologische Feldermodell eintragen. c) Ist die linke Satzklammer obligatorisch besetzt? d) Welche Elemente besetzen die linke Satzklammer: Vollverben, Formen von sein/haben, Modalverben?	Eigene Transkripte Arbeitsblatt 8: Analysebogen Satzstruktur Arbeitsblatt 9: Checkliste Satzstruktur		

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
// Fertigkeiten // TN nehmen kindliche Äußerungen im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweitsprache wahr und unterstützen die Erwerbsprozesse.	e) Verbflexive in der linken Satzklammer farbig markieren: Rot = nicht kongruent zum Subjekt, Grün = kongruent zum Subjekt. f) Welche Beugungsendungen/ Flexive produziert das Kind? g) Sind die Verben in der linken Satzklammer immer kongruent zum Subjekt? h) Welche Satztypen produziert das Kind (Hauptsätze/Nebensätze?) i) Schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse. Sofern einzelne TN kein eigenes Transkript mitgebracht haben, wird ihnen ein Transkript zur Verfügung gestellt. D betreut den Analyseprozess der einzelnen TN und leistet ggf. gezielte Hilfestellung. Des Weiteren werden die einzelnen TN aufgefordert, ihre Denkprozesse und Problemlösestrategien zu artikulieren.	Reserve: Transkripte „Ilayda“ aus: Reich (2008). Büchertisch mit vertiefender Literatur		
Mittagspause				60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material/Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Fortsetzung Schritt 3: Analyse der Satzstruktur mehrsprachiger Kinder				
	Fortsetzung der Analyse		<i>Didaktische Reserve:</i> Je nach Komplexität der kindlichen Äußerungen werden die TN unterschiedlich schnell mit der Analyse fertig sein. Für diese TN werden zusätzliche Übungsstranskripte bereitgehalten. Zudem wird ein Büchertisch mit vertiefender Literatur zu den einzelnen Themen aufgebaut.	60
Schritt 4: Präsentation der Ergebnisse				
// Sozialkompetenz // TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.	<i>Kleingruppe</i> TN stellen ihre Kinder und Analyseergebnisse in der Kleingruppe vor. D stellt Impulsfrage: Ist das Phänomenmodell auch auf den sukzessiv bilingualen Erwerb anwendbar?			

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 2: Erkennen von Sprachentwicklungsproblemen				
Schritt 1: Richtwerte für den Erwerb der Satzstruktur durch mehrsprachige Kinder				
// Wissen // TN besitzen Kenntnisse über die Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache und können dies kommunizieren.	<i>Kurzvortrag</i> D thematisiert folgende Aspekte: - Spracherwerbsmodi - Erwerb der Satzstruktur durch sukzessiv bilinguale Kinder (inklusive ungefähre Richtwerte) - Erwerb der Satzstruktur im kindlichen Zweitspracherwerb - Zweitspracherwerb Erwachsener - kritische Periode D ergänzt auf Plakat „Erwerbsphasen“ Richtwerte für den Erwerb der einzelnen Phasen durch sukzessiv bilinguale Kinder.	Beamer Plakate: Erwerbsphasen	Für das Erkennen von Entwicklungsrisiken reicht es nicht aus, den Sprachentwicklungsstand eines Kindes vor dem Hintergrund eines Entwicklungsmodells zu bestimmen, sondern die TN müssen den sprachlichen Entwicklungsstand auch dahingehend bewerten, ob dieser sich in einem erwarteten Rahmen bewegt oder deutlich davon abweicht. Dies wiederum erfordert einen Referenzrahmen für ein- bzw. mehrsprachige Kinder.	20
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 2: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen // Wissen // TN verfügen über Grundkenntnisse von Sprachauffälligkeiten. // Wissen // TN können Sprachauffälligkeiten gegenüber Merkmalen des Zweitspracherwerbs abgrenzen.	<i>Partnerarbeit</i> TN tragen die Äußerungen eines Kindes mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung in das topologische Feldermodell ein und diskutieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum ungestörten Spracherwerb. <i>Plenum / Kurzvortrag</i> TN fassen ihre Ergebnisse zusammen. Der ergänzt diese in einem Kurzvortrag zu SSES.	Arbeitsblatt 10: Devran Beamer	Neben Entwicklungsverzögerungen können Erwerbsprobleme auch durch eine Sprachentwicklungsstörung bedingt sein. Die TN kennen und erkennen Hinweise auf eine SSES. Sie kennen aber auch die Grenzen ihres Aufgabenbereichs. Sie wissen, dass Diagnostik und Therapie von Sprachentwicklungsstörungen nicht in den Aufgabenbereich von Erzieherinnen und Erziehern fallen.	40
Schritt 3: Vorgehen bei Verdacht auf Sprachentwicklungsprobleme // Fertigkeiten // TN wissen, wie sie vorgehen müssen, wenn sie sprachliche Auffälligkeiten vermuten. // Fertigkeiten // TN ziehen ggf. entsprechende Experten hinzu.	<i>Plenum</i> TN diskutieren, wie sie vorgehen, wenn sie bei einem Kind Hinweise auf Sprachentwicklungsprobleme beobachten. D dokumentiert die Vorgehensweise an der Tafel. Sofern die TN aus einer Stadt/einem Landkreis kommen, wird eine Liste herangezogen, in der die TN Einrichtungen angeben, die Unterstützung bei Sprachentwicklungsproblemen bieten (Beratungsstellen, Logopädinnen, Ärztinnen). Die Liste wird durch D um Adressen und Telefonnummern ergänzt und am nächsten Weiterbildungstag allen TN zur Verfügung gestellt.	Tafel Liste: Ansprechpartner bei Verdacht auf Sprachentwicklungsproblemen		

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Sicherung /Evaluation				
<i>// Sozialkompetenz //</i> TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus. <i>// Fertigkeiten //</i> TN beurteilen kindliche Äußerungen im sprachlichen Erwerbsprozess auf der morphosyntaktischen Ebene im Hinblick auf regelhafte Verläufe und dokumentieren ihre Beobachtungen.	<i>Plenum</i> TN schreiben zwei für den Sprachentwicklungszustand ihres Kindes charakteristische Äußerungen auf eine Moderationskarte. TN ordnen die Äußerungen einer Phase zu (Stellwände) und begründen kurz ihre Entscheidung. Sie geben eine Einschätzung darüber ab, ob eine Spracherwerbsproblematik im Bereich der Grammatik vorliegt.	4 Stellwände mit Beschriftung: Phase I Phase II/III Phase IV Phase V Stecknadeln Moderationskarten	Evaluation der Lernzuwächse	30
Reflexion und Abschluss				
	<i>Plenum</i> Feedback-Runde zum zweiten Weiterbildungstag (Blitzlicht).			15

Dritter Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Begrüßung				
	<i>Plenum</i> Begrüßung der TN. D stellt den Tagesablauf vor. TN können den Tagesablauf bei Bedarf ändern. D verteilt die am zweiten Tag erstellte Liste der Ansprechpartner bei Verdacht auf Sprachentwicklungsproblemen.	Flipchart mit Ablauf Liste: Ansprechpartner bei Verdacht auf Sprachentwicklungsproblemen	Ankommen Transparenz des Ablaufs und Orientierung	10
Warm-up				
	<i>Plenum</i> D teilt TN in zwei Gruppen. TN der ersten Gruppe erhalten Karten, auf denen jeweils eine bestimmte Phase steht, z.B. Phase II/III. TN der zweiten Gruppe erhalten Karten, auf denen jeweils mehrere, für eine bestimmte Phase typische Äußerungen stehen, z.B. auch „puppa habe“. TN laufen durch den Raum. TN der ersten Gruppe halten ihre Karten hoch, TN der zweiten Gruppe sprechen laut die Äußerungen auf ihren Karten. Immer zwei TN aus jeweils einer Gruppe finden sich zu Paaren (Phase – Äußerung) zusammen.	Metaplankarten	Wiederholung und Festigung der Inhalte vom Vortag	10

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einstieg				
Schritt 1: Problemstellung				
// Sozialkompetenz // TN tauschen sich im Team über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.	<i>Kleingruppe</i> - TN bearbeiten das Transkript von Mehmet. D stellt Leitfragen: - Verwendet Mehmet Artikel? - Sind die Artikel korrekt? - Wie bewerten Sie dies? Ist der Artikelwerb entwicklungsgemäß, verzögert oder auffällig? - Wo müsste eine gezielte Förderung ansetzen?	Arbeitsblatt 2: Mehmet Arbeitsblatt 3: Beobachtungsergebnisse Mehmet		15
Schritt 2: Problemdefinition und Sammlung von Problemaspekten				
// Selbstkompetenz // TN erkennen eigenen Weiterbildungsbedarf.	Welche Informationen fehlen Ihnen für die Beantwortung dieser Fragen?			
Schritt 3: Lernzielbestimmung				
	<i>Plenum</i> Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse vor. TN erkennen, dass sie für die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes noch Wissen über Stufen des Artikelerwerbs und über Hinweise auf Erwerbsprobleme mehrsprachiger Kinder benötigen. D ergänzt ggf. die Lernziele auf dem Plakat „Lernziele“.	Plakat: Lernziele	Transparenz des Lernprozesses Visualisierung	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 1: Artikelerwerb				
Schritt 1: Fokussierung auf Artikelmorphologie				
// Wissen // TN verfügen über grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Grammatik) und können hierüber explizit Auskunft geben.	<i>Kleingruppe</i> TN diskutieren über ein Transkript, in dem es zu erheblichen Missverständnissen durch wechselnde Kasuskontexte kommt. D stellt Impulsfragen: - Was läuft hier schief? - Warum kommt es zu den Missverständnissen? TN erstellen ein Flexionsparadigma für die definiten Artikel. D stellt Impulsfragen: - Vergleichen Sie Form und Funktion der Artikel: Finden Sie eindeutige Markierungen? - Stellen Sie Vermutungen an: Wie können Kinder dieses System erwerben?	Arbeitsblatt 11: Der, die, den – oder was?	Zentrierung auf grammatische Kategorien Kasus und Genus. Fehler in der Artikelmorphologie werden von frühpädagogischen Fachkräften häufig als besonders auffällig wahrgenommen. Oftmals ist ihnen jedoch nicht bewusst, worin genau der Fehler in der Artikelwahl besteht. Für die Auswahl des Förderziels ist es jedoch entscheidend, zu beurteilen, ob falsche Artikelverwendungen durch Fehler im Kasus- oder Genussystem zurückzuführen sind.	55

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/ Sozialform	Material/Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 2: Stufen des Artikelwerb // Fertigkeiten // TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. // Fertigkeiten // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich., visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen.	<i>Kleingruppe</i> TN bearbeiten vier kurze Transkripte aus unterschiedlichen Entwicklungsphasen eines einsprachigen Kindes. Leitfragen für die Bearbeitung: - Verwendet das Kind Artikel? - Verwendet das Kind verkürzte Artikelformen, z.B. de oder e? - Verwendet das Kind vollständige Artikelformen, z.B. der, die, das? - Verwendet das Kind die Artikelformen korrekt? - Finden Sie eindeutige Akkusativformen (z.B. den, einen)? Werden diese korrekt verwendet? - Finden Sie eindeutige Dativformen (z.B. dem, einem)? Werden diese korrekt verwendet? <i>Plenum</i> Kleingruppen stellen Ergebnisse vor. D ergänzt die genannten Merkmale auf den Plakaten zu den Erwerbsphasen.	Arbeitsblatt 12: Artikelwerb Plakate: Erwerbsphasen	Auch für den Erwerb des Kasusystems lässt sich eine gestufte Erwerbsabfolge feststellen. Zu Beginn des Spracherwerbs fehlen Kasusmarkierungen vollständig. In Phase IV treten erste kasusmarkierte Formen auf. Allerdings kommt es hierbei noch häufig zu Fehlern durch Übergeneralisierungen von Nominativformen auf Akkusativ- und Dativkontexte. In Phase V wird das Kasus- und Genusssystem vollständig ausdifferenziert. Kenntnisse dieser Entwicklungsabfolge – Artikelauslassung, kasusneutrale Markierung, Akkusativ, Dativ – sind notwendig für die Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes und für die Ableitung von Förderzielen. Visualisierung	15
Pause				

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/Sozialform	Material/Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 3: Analyse Artikel // Fertigkeiten // TN nehmen kindliche Äußerungen im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweitsprache wahr und unterstützen die Erwerbsprozesse. // Fertigkeiten // TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. // Fertigkeiten // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen.	<i>Plenum</i> D stellt modellhaft das Vorgehen der Analyse am Beispiel eines kurzen Transkripts vor. Hierbei beschreibt sie detailliert ihr Vorgehen und begründet die einzelnen Analyseschritte unter Bezugnahme auf das Phasenmodell. Das Ausfüllen der Analysebögen erfolgt am OHP. Das Transkript wird über den Beamer oder einen zweiten OHP projiziert. D hält die einzelnen Analyseschritte auf einem Plakat fest. <i>Einzel-/Partnerarbeit</i> TN analysieren ihre Transkripte im Hinblick auf den Erwerb des Artikelsystems nach dem gleichen Vorgehen wie D: - Alle Äußerungen mit Nomen suchen. - Bestimmung des Kasuskontextes (Nominativ, Akkusativ, Dativ). - Verwendet das Kind Artikel? - Welche Artikelformen verwendet das Kind (verkürzte Artikelformen, Nominativformen, eindeutige Akkusativformen, eindeutige Dativformen)? - Verwendet das Kind die Artikel korrekt? Wenn nein, vermuten Sie einen Kasus- oder Genusfehler? - Schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse.	Beamer OHP Arbeitsblatt 13: Analysebogen Artikel Eigene Transkripte Arbeitsblatt 13: Analysebogen Artikel	Modellhafte Demonstration und Begründung der Analyseschritte Einige Verfahren zur Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik sind im Hinblick auf den Erwerb von Kasus und Genus zu undifferenziert. TN benötigen dann für die Einschätzung des grammatischen Entwicklungsstandes zusätzliche Informationen. Hierbei ist ein systematisches Vorgehen nach definierten Kriterien erforderlich.	85

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	D betreut den Analyseprozess der einzelnen TN und leistet ggf. gezielte Hilfestellung. Des Weiteren werden die einzelnen TN aufgefordert, ihre Denkprozesse und Problemlösungsstrategien zu artikulieren.			
Schritt 4: Präsentation der Ergebnisse				
// Sozialkompetenz // TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Veränderungsprozesse aus.	<i>Kleingruppe</i> TN stellen ihre Kinder und Analyseergebnisse in der Kleingruppe vor.			
Schritt 5: Einordnung der Stufen des Artikelerwerbs in das Phasenmodell				
// Wissen // TN besitzen Kenntnisse über die Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache.	<i>Kurzvortrag</i> D thematisiert folgende Aspekte: – Erwerb von Kasus und Genus monolingualer Kinder – Erwerb von Kasus und Genus sukzessiv bilingualer Kinder – Einordnung der Erwerbsstufen in das Phasenmodell	Beamer		
Mittagspause				60

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material/Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 2: Sprachbeobachtung als Ausgangspunkt von Förderentscheidungen				
Schritt 1: Bestimmung von Förderzielen				
// <i>Fertigkeiten</i> // TN orientieren sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Sprachkompetenzen. // <i>Fertigkeiten</i> // TN orientieren sich mit ihren sprachlichen Anregungen an den Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder.	<i>Partnerarbeit</i> TN schreiben zwei Äußerungen, die repräsentativ für den Erwerb der Satzstruktur und für den Artikelerwerb sind, auf eine Metaplankarte. D stellt Impulsfrage: Welche Struktur sollte Ihr Kind nach dem Phasenmodell als nächstes erwerben? <i>Plenum</i> TN ordnen ihre Äußerungen einer Phase zu (Stellwände), begründen kurz ihre Entscheidung und formulieren als Förderziel, welche Struktur für das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung liegt.	Metaplankarten Stellwände mit Überschriften: Phase I Phase II/III Phase IV Phase V	Aufgrund der gestuften Abfolge im Erwerb des grammatischen Systems lassen sich bei Kenntnis des grammatischen Entwicklungsstandes eines Kindes gewisse Vorhersagen darüber treffen, welche Strukturen das Kind als nächstes erwerben wird und den Ausgangspunkt einer gezielten Sprachförderung bilden. TN bestimmen auf Basis der Analyse des grammatischen Entwicklungsstandes Förderziele, die für das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Evaluation der Lernzuwächse	75

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 2: Ansätze für die Förderung // Wissen // TN kennen didaktische Formate zur sprachförderlichen Organisation des Alltags. // Sozialkompetenz // TN reflektieren im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen. // Selbstkompetenz // TN reflektieren, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominieren.	TN finden sich in Kleingruppen mit gemeinsamen Förderzielen zusammen. D stellt Impulsfragen: - Wie kann ich durch mein eigenes Sprachverhalten das Kind in seinem Spracherwerb unterstützen? - Achten Sie auf Ihr eigenes Sprachverhalten in der Sprachaufnahme: Was habe ich gut gemacht? Auf was möchte ich in Zukunft stärker achten? - Wo bieten sich im Alltag Anlässe für den Gebrauch der Struktur, die ich fördern möchte (z.B. in Spielen, Rollenspielen, im Morgenkreis, beim Essen)? TN halten die Ergebnisse der Diskussion stichwortartig fest. Nach 30 Minuten werden die Gruppen gemischt. TN berichten, zu welchen Ergebnissen sie in ihren jeweiligen Gruppen gekommen sind.		Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik dienen nicht nur dazu, Sprachentwicklungsprobleme zu identifizieren. Sie bilden auch die Grundlage von Förderentscheidungen. Die TN erkennen, dass eine gezielte Förderung im Alltag am Sprachentwicklungsstand des Kindes ansetzt und das Kind im Erwerb solcher Strukturen unterstützt, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Eine wichtige Funktion kommt hierbei dem Sprachverhalten frühpädagogischer Fachkräfte zu. Intuitive Sprachlehrstrategien sind den TN zwar häufig bekannt, werden im Praxisalltag jedoch kaum eingesetzt. Die TN reflektieren daher auf Basis ihrer Transkripte ihr eigenes Sprachverhalten im Hinblick auf den Einsatz solcher Sprachlehrstrategien.	
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Sicherung /Evaluation				60
<i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren Normvorstellungen, die eigenen Beobachtungsmuster und Einstellungen bei der Beurteilung kindlicher Äußerungen. <i>// Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren kritisch ihre Grundeinstellung zu Mehrsprachigkeit.	<i>Kleingruppe</i> TN bearbeiten nochmals das Arbeitsblatt 3 „Beobachtungsergebnisse Mehmet“ und anschließend die Fragen 4 bis 9 des Reflexionsbogens. Jede Gruppe hält zentrale Ergebnisse der Diskussion auf Metaplankarten fest. <i>Plenum</i> Kleingruppen tragen ihre Ergebnisse vor. Metaplankarten werden an Stellwänden befestigt. D vergleicht Lernergebnisse mit den zu Beginn der Weiterbildung formulierten Lernzielen. D vergleicht Aussagen zur Bewertung des Sprachentwicklungsstands von Mehmet mit den Einschätzungen der TN zu Beginn der Weiterbildung. D stellt Impulsfrage: Was hat sich an meiner Einstellung zu Mehrsprachigkeit geändert? D stellt vertiefende Literatur zu den einzelnen Themen der Weiterbildung bzw. zu offen gebliebenen Fragen vor und verweist auf weiterführende Weiterbildungsangebote.	Arbeitsblatt 3: Beobachtungsergebnisse Mehmet Arbeitsblatt 1: Reflexion des eigenen Lernprozesses (Fragen 4 bis 9) Metaplankarten Stellwände Plakat: Lernziele (Erster Tag) Plakat: Einschätzung Mehmet (Erster Tag)	Transparenz des Lernprozesses Reflexion des eigenen Lernprozesses	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf / Methode / Sozialform	Material / Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Reflexion und Abschluss				
	<i>Plenum ohne D</i> TN schätzen auf einer Skala von -5 bis +5 ein, inwiefern die Weiterbildung ein wirk-samer Beitrag zur Qualifizierung ihrer Arbeit war. Hierzu kleben sie Punkte auf ein vorbereitetes Plakat. Bevor die TN ihre Einschätzung vorneh-men, verlässt D den Raum.	Plakat mit einer Skala von -5 (trifft nicht zu) bis +5 (trifft zu). Überschrift: Die Weiterbildung war ein wirksamer Beitrag zur Qualifizierung meiner Arbeit. Klebepunkte		30
	<i>Plenum mit D</i> Feedback-Runde			

3.1.9 Literatur

Grundlagen der Grammatik

Meibauer, Jörg/Demske, Ulrich/Geilfuß-Wolfgang, Jochen/Pafel, Jürgen/Ramers, Karl-Heinz/Rothweiler, Monika/Steinbach, Markus (Hrsg.) (2006): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart/Weimar: Metzler

Musan, Renate (2008): Satzgliedanalyse. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Wöllstein, Angelika (2010): Topologisches Satzmodell. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Spracherwerb

Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München

Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Philadelphia: Benjamins.

Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg, S. 80–97

Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus (Hrsg.), Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart/Weimar, S. 103–135

Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache – Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. WiFF Expertisen, Band 12. München

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Tracy, Rosemarie (2002): Themenschwerpunkt Spracherwerb – Deutsch als Erstsprache, Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Universität Mannheim. www.schulebw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf (26.1.2011)

Sprachförderung

Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (2009): Sprache macht stark. Berlin/Düsseldorf

Grimm, Hannelore (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen (insbesondere die Seiten 39–53)

Weiterbildungsmaterialien

Reich, Hans H. (unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring) (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Weimar (Begleit-CD)

Ruberg, Tobias/Utecht, Dörte/Rothweiler, Monika (in Vorbereitung, 2012): Spracherwerb und Sprachförderung in Unterricht und Weiterbildung. Troisdorf

Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau

Ulich, Michaela (2009): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau

3.1.10 Arbeitsblätter

- Arbeitsblatt 1: Reflexion des eigenen Lernprozesses
- Arbeitsblatt 2: Mehmet
- Arbeitsblatt 3: Beobachtungsergebnisse Mehmet
- Arbeitsblatt 4: Alles Unsinn – oder doch nicht? *
- Arbeitsblatt 5: Simone auf dem Weg zur Satzstruktur *
- Arbeitsblatt 6: Topologische Felder *
- Arbeitsblatt 7: Auf dem Weg zur Satzstruktur: Phasen des Spracherwerbs *
- Arbeitsblatt 8: Analysebogen Satzstruktur
- Arbeitsblatt 9: Checkliste Satzstruktur *
- Arbeitsblatt 10: Devran
- Arbeitsblatt 11: Der, die, den – oder was? *
- Arbeitsblatt 12: Artikelerwerb *
- Arbeitsblatt 13: Analysebogen Artikel *

Bei den mit * gekennzeichneten Arbeitsblättern handelt es sich um Auszüge aus dem voraussichtlich 2012 erscheinenden Lehrwerk:

Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (in Vorbereitung): Spracherwerb und Sprachförderung – Arbeitsbuch.

Troisdorf: Bildungsv Verlag Eins

ISBN 978-3-427-04624-0

Die Verwendung erfolgt mit freundlicher Genehmigung durch den Bildungsv Verlag Eins.

Die Arbeitsblätter sind auch unter www.weiterbildungsinitiative/materialien als Download erhältlich.

Reflexion des eigenen Lernprozesses

Einschätzung der Relevanz des Themas, eigene Interessen

1. Wie vertraut bin ich schon mit diesem Thema? Welches Vorwissen habe ich bereits?

2. Wo könnte Wissen zu diesem Thema in meiner Arbeit nützlich sein?

3. Welche Fragen habe ich an das Thema?

Lernergebnisse

4. Was sind für mich die wichtigsten Lernergebnisse?

5. Woran werden meine Kolleginnen merken, dass ich diese Weiterbildung besucht habe?

6. Woran werden die Kinder merken, dass ich diese Weiterbildung besucht habe?

7. Was hat sich an meiner Einstellung zu Mehrsprachigkeit geändert?

Transfer in die eigene Praxis

8. Gibt es eigene Beispiele aus der Praxis, die das Vermittelte bestätigen oder ihm widersprechen?

9. Wo sehe ich Anwendungsmöglichkeiten, wo Schwierigkeiten, das Gelernte in der Praxis umzusetzen?

10. Welche Fragen sind offen geblieben?

Mehmet

Lesen Sie die folgenden Äußerungen von Mehmet!¹²

- Wie bewerten Sie den grammatischen Entwicklungsstand?
- Ist die grammatische Entwicklung entwicklungsgemäß, verzögert oder auffällig?
- Wo müsste eine gezielte Förderung ansetzen?

Nr.	Äußerung	Kommentar
1	ich hab eine picknick gemach.	
2	in de Berg war auch.	
3	und da haben wir in de berg gekrabbelt.	
4	haben wir eine dicke fette ... eine Hase gesehen.	
5	in der hand war ein karotte.	
6	und ne karotte ist auch ein eis.	
7	ich hab ein zocke ausgezieht.	
8	und da hab ich fuß reingetut.	
9	ich habe in de wald eins zwei gesehen.	
10	ich weiß das schon.	
11	schlangen essen nicht.	
12	weil schlangen sind giftig.	
13	schlangen können sie nich essen.	
14	weil sie sind giftig.	

¹² Daten aus: Ulich, Michaela (2009): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder.

Beobachtungsergebnisse Mehmet

Sehr geehrte Frau Meyer,

auf Ihre Anfrage hin habe ich am 6.12.2010 mit Sismik den grammatischen Entwicklungsstand des Kindes Mehmet erhoben. Mehments Erstsprache ist Türkisch. Mehmet ist 6 Jahre alt und erwirbt seit etwa 6 Monaten Deutsch.

Mehmet verwendet selten/nie Einwortsätze. Er reiht nie einfach nur Wörter aneinander. Er bildet bereits Nebensätze. Die Artikel sind meist fehlerhaft. Mehmet verwendet meist korrekte Verbformen und das Verb steht in Hauptsätzen häufig an der richtigen Stelle. Er verwendet selten Konstruktionen mit Modal- und Hauptverb. Wenn Mehmet einen Nebensatz mit „weil“ bildet, steht das gebeugte Verb nie am Satzende. Nebensätze mit dass, wenn, ob, damit, wo oder der bildet Mehmet nicht.

Ich hoffe, ich konnte damit Ihre Fragen beantworten.

Schönen Gruß,

Klaus der Nikolaus.

Beantwortet dieser Bericht wirklich Ihre Fragen? Welche Fragen bleiben offen? Welche Informationen würden Sie sich noch wünschen? Formulieren Sie Lernziele für diese Weiterbildung!

[illegible]

Alles Unsinn – oder doch nicht?



Aufgabe

Lesen Sie bitte den folgenden Unsinnsatz:

- a. Die trulle Grett biggelt den lörigen Zachter.

Vermutlich können Sie sich nicht viel darunter vorstellen, was dieser Satz bedeuten könnte. Dies ist auch nicht verwunderlich, denn die meisten Wörter in diesem Satz sind erfunden. Versuchen Sie dennoch, die folgenden Fragen zu beantworten. Diskutieren Sie: Woran haben Sie das erkannt?

- b. Wer biggelt den lörigen Zachter?
 c. Wen biggelt die trulle Grett?
 d. Was tut die trulle Grett?



Aufgabe

Lesen Sie die folgenden Sätze und beschreiben Sie, worin genau die Fehler liegen und woran Sie dies erkannt haben!

1. *Vor der Sier rudelst die gautsche Zwieke den trudigen Knink.*

2. *Der karde Grolch nicht tespern zinder über die Muhr.*

3. *Den Quett dirkelt heute angeblich vor das Knulpe herum.*

4. *Wenn knorkelt die Wür, gimmelndie Tinden in der Bulte.*

Simone auf dem Weg zur Satzstruktur



Aufgabe

Im Folgenden lesen Sie vier kurze Transkripte aus unterschiedlichen Entwicklungsstufen des monolingualen Kindes Simone.¹³ Versuchen Sie eine erste Einschätzung! Erkennen Sie eine Entwicklung?

Phase I

Simone (1;9), Max (Vater) und Horst (Erwachsener) wollen Spazieren gehen.

	Person		Anmerkung
1	Max	Jetzt woll'n wer 's Jäckchen anzieh'n. So.	
2	Simone	Jacke.	
3	Max	Jacke. Ne?	
4	Simone	Jacke an.	
5	Max	Jacke, Jacke an. Ne? Jacke an. (zu Horst:) Haste gehört? Hm?	Max zieht Simone die Jacke an.
6	Horst	Hm. Jacke an.	
7	Simone	Knopf.	
8	Max	Knopf is das. Knopf.	Max macht die Knöpfe zu.
9	Horst	Was is'n das?	
10	Simone	Buch. Buch.	Simone berührt das Telefonbuch, blättert darin.
11	Max	Moment! Gleich is fertig. Gleich is fertig. Nur 'n Momentchen noch. Ne? Kleines Momentchen nur. Und dann können wir schon geh'n. Ne? Das hier auch zumachen. Ttt. Nich so ungeduldig.	
12	Simone	Runter.	Drückt Maxs Hände weg.
13	Horst	Gucke mal, des hat doch der Maxe prima gemacht.	
14	Max	So.	
15	Simone	Runter.	Steigt von Maxs Schoß runter.
16	Horst	So.	
17	Simone	Ab.	
18	Max	So, jetzt/So jetzt Anorak anzieh'n!	
19	Simone	Nein.	

¹³ Daten nach Max Miller. Quelle: Chiles.

Phasen II/III

Simone (2;1) und Max (Vater) kneten eine Puppe.

	Person		Anmerkung
1	Max	Solln wer mal n bisschen an der Tafel malen?	
2	Simone	Ja.	Geht zur Tafel hin und nimmt Kreide.
3	Simone	Mein.	
4	Simone	Is Maxe Maxe auch.	Gibt Maxe die Knetmone.
5	Simone	Puppa habe.	
6	Simone	Maxe auch Puppa habe.	
7	Max	Danke!	
8	Simone	Mone auch Puppa habe.	
9	Simone	Mone auch Balla.	
10	Simone	Puttemacht.	
11	Max	Was suchste denn?	
12	Simone	xxx.	(unverständlich) Sucht ein Stück Kreide für Max.
13	Max	Ist kein Stückchen Kreide für Maxe da. Ein Zweites?	
14	Simone	Zweites.	(Imitation)
15	Max	Nicht? Gut. Dann mache wer mal das auseinander, machen wir zwei! Maxe macht da zwei draus. Guck! Eins für Mone!	Bricht die Kreide auseinander.
16	Simone	Einse Mone.	(Imitation)
17	Max	Und für wen ist das?	
18	Simone	Maxe.	
19	Max	Für mich, ne? So! Jetzt können wir mal ein bisschen hier malen!	
20	Simone	Ja!	
21	Max	Tun wer mal ein bisschen malen! Hoi!	
22	Simone	Das ander male.	Nimmt Max die Kreide weg.

Phase IV

Simone (2;4), Max (Vater), Maria (Mutter) und Tobias (Bruder) sitzen am Esstisch.

	Person		Anmerkung
1	Simone	Ich will nich mehr esse.	
2	Max	Willst nich mehr essen?	
3	Simone	Nein.	
4	Max	Magste die Banane nich?	
5	Simone	Nein.	
6	Max	Is die nich gut? Is die nich gut?	
7	Simone	Der spuckt.	Zeigt auf Tobias.
8	Max	He?	
9	Maria	Der spuckt hier immer aus, ne?	
10	Max	Der spuckt.	
11	Simone	Der spuckt hier immer aus.	
12			
13	Max	Ja. Gucke mal!	
14	Simone	Der spuckt hier immer aus.	
15	Maria	Aber des fin/is ganz toll. Der macht das gerne mit 'm Löffel.	
16	Simone	Der spuckt hier immer aus.	
17	Max	Was spuckt der denn aus? Was isst 'n der? Kartoffelbrei?	
18	Simone	Ja.	
19	Max	Isst der Tobias Kartoffelbrei?	
20	Maria	Gucke mal.	
21	Simone	Ja.	
22	Max	Nee. Was is 'n das?	
23	Maria	Mmm. Das is xxx.	(unverständlich)
24	Simone	mmm namnam.	
25	Max	Das ist Pfirsich mit Apfel. Kompott. Der isst was gutes. Ne?	
26	Simone	Der isst was gutes.	

Phase V

Simone (2;10) und Max (Vater) betrachten das Bilderbuch von Peter mit der Gans.

	Personen		Anmerkung
1	Simone	Oh.	
2	Max	Oh!	
3	Simone	Der Peter weint ganz doll.	
4	Simone	Der Peter weint da.	
5	Max	Warum weint 'n der Peter so?	
6	Simone	Weil er ganz dolle weint.	
7	Simone	Wo die/die Elle/Wo die Ente is.	
8	Max	Warum weint der?	
9	Simone	Weil die Ente weg is.	
10	Max	Die is weg?	
11	Simone	Mhm. Die wird geschlachtet.	
12	Max	Hm. Die wird geschlachtet?	
13	Simone	Ja.	
14	Max	Darum weint der Peter.	
15	Simone	Ja.	
16	Max	Hm.	
17	Simone	Guck mal.	
18	Simone	Da is doch die Gans.	Zeigt auf die Gans.
19	Max	Aah ja. Was macht 'n die da grade?	
20	Simone	Die macht heia.	

Topologische Felder



Aufgabe

- a. Der folgende Satz ist durcheinandergeraten. Korrigieren Sie ihn! Wie viele Lösungsmöglichkeiten finden Sie?

DFB-Pokal hat wiederholten der zum gestern FC St. Pauli gewonnen
den Mal

- b. Tragen Sie die folgenden Sätze in das topologische Feldermodell ein!

1. Der FC St. Pauli hat gestern zum wiederholten Mal den DFB-Pokal gewonnen.
2. In einem spannenden Spiel setzten sich die Kiezkicker gegen den FC Bayern durch.
3. Damit setzt der Club seine Siegesserie fort.
4. Und in der Bundesliga stehen die Hamburger weiter auf Platz 1.
5. Ein Vereinssprecher sagte,
6. dass die Mannschaft die Meisterschaft gewinnen kann.

	Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
1	Der FC St. Pauli	hat	gestern zum wiederholten Mal den DFB-Pokal	gewonnen.
2				
3				
4				
5				
6				

Auf dem Weg zur Satzstruktur: Phasen des Spracherwerbs



Aufgabe

Ordnen Sie die Äußerungen von Simone in das topologische Feldermodell ein!

- Was können Sie in den einzelnen Entwicklungsphasen über die Stellung der Verben herausfinden?
- Was können Sie über die Beugung der Verben herausfinden? Welche Beugungsendungen finden Sie bei Verben in der linken Satzklammer und bei Verben in der rechten Satzklammer? Sind diese korrekt?
- Erkennen Sie eine Entwicklung?

Phase I:

Jacke.

Knopf.

Runter.

Jacke an.

Buch.

Ab.

	vor dem Vorfeld	Vorfeld	linke Satzklammer Verbzweit- position	Mittelfeld	rechte Satzklammer Verbend- position
Si 1;9				Jacke.	
Si 1;9					
Si 1;9					
Si 1;9					
Si 1;9					
Si 1;9					

Phase II/III:

Is Maxe Maxe auch.
Maxe auch Puppa habe.
Das ander male.

Maxe auch hinsetzen.
Maxe noch mehr Küche habe.
Maxe auch Apfel mach.

Da is eins Balla.
Vöglein singt was.
Da muss des aufmale.

	vor dem Vorfeld	Vorfeld	linke Satzklammer Verbzweit-position	Mittelfeld	rechte Satzklammer Verbend-position
Si 2;1			Is	Maxe Maxe auch.	
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					

Phase IV:

Heiß is das.
Des is heiß.
Will nich mehr esse.

Der spuckt hier immer aus.
Der isst was gutes.
Mach mal auf.

Du sollst Stall baun.

	vor dem Vorfeld	Vorfeld	linke Satzklammer Verbzweit-position	Mittelfeld	rechte Satzklammer Verbend-position
Si 2;4		Heiß	is	das.	
Si 2;4					
Si 2;4					
Si 2;4					
Si 2;4					
Si 2;4					
Si 2;4					

Phase V

Der Peter weint ganz doll.
 Der Peter weint da.
 Weil er ganz doll weint.

Wo die Ente is.
 Weil die Ente weg is.
 Die wird geschlachtet.

Da is doch die Gans.
 Die macht heia.

	vor dem Vorfeld	Vorfeld	linke Satzklammer Verbzwei- position	Mittelfeld	rechte Satzklammer Verbend- position
Si 2;10		Der Peter	weint	ganz doll.	
Si 2;10					
Si 2;10					
Si 2;10					
Si 2;10					
Si 2;10					
Si 2;10					
Si 2;10					

Analysebogen Satzstruktur

Name des Kindes: _____ Alter: _____ Datum: _____ UntersucherIn: _____					
Nr.	vor dem Vorfeld	Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

Checkliste Satzstruktur¹⁴

Das Kind verwendet keine Verben.	☐	►	Phase I
In Hauptsätzen stehen Verben überwiegend	☐ in Endstellung ☐ in Zweitstellung		
In Endstellung stehen	☐ Verben und Verbpartikeln	►	Phase II/III
In Zweitstellung stehen	☐ Modalverben, Formen von „sein“, ☐ Verben mit den Flexionsendungen -t, -e, -(e)n, ohne Endung		
	☐ Verben mit der Flexionsendung –st ☐ Im Vorfeld stehen auch andere Elemente als Subjekte (– Adverbien: „ jetzt geht das.“ oder Objekte: „ den Hund will ich.“) ☐ Alle Verben in der linken Satzklammer sind korrekt gebeugt, d.h. kongruent zum Subjekt	►	Phase IV
	☐ Mehrere Verben in der linken Satzklammer sind nicht korrekt gebeugt, d.h. nicht kongruent zum Subjekt	⚠	abklären lassen!
Das Kind bildet Nebensätze.		►	Phase V

¹⁴ in Anlehnung an Clahsen (1986).

Devran

Erstsprache Türkisch, Erwerbsbeginn (3;0)

So maken das.
 Da Fahrrad dürfen nicht.
 So mak das.
 Ich haben orange.
 Und das haben sowas.
 Das nich passt.

Das ein filt (fehlt).
 Alle jetzt is.
 Und nochmal ich kann.
 Und da ham mak. (Und da ham macht)
 Da nich passt nich.
 Ferd auch da geht dwain. (Pferd auch da geht rein)

Nr.	vor dem Vorfeld	Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Der, die, den – oder was?



Aufgabe

Lesen Sie den folgenden Ausschnitt aus einer Unterhaltung zwischen einem Kind (E) und einem Erwachsenen (I) (aus Wegener 1995)! Was läuft hier schief?

E:	Die Affe nehm ich nicht mit.
I:	Die Affe ist bestimmt nicht richtig, weil es heißt ja nicht die Affe oder das Affe, sondern der Affe. Also?
E:	Der Affe nehm ich nicht mit.
I:	Der Affe geht auch nicht.
E:	Mhm. Was geht denn dann?
I:	Mit den . Also, sag noch mal.
E:	Den Affe fährt net mit oder so.
I:	Ja, dann musst du sagen der . Der Affe fährt nicht mit, aber den – mit mitnehmen –.
E:	Warum muss ich jetzt immer des ich machen?



Aufgabe

Ordnen Sie die Artikel in den folgenden drei Sätzen in die Tabelle ein! Vergleichen Sie Form und Funktion der Artikel: Finden Sie eindeutige Markierungen?
Stellen Sie Vermutungen an: Wie können Kinder dieses System erwerben?

Die Mutter gibt **dem** Kind **den** Löffel.

Der Vater gibt **der** Mutter **das** Messer.

Das Kind gibt **dem** Vater **die** Gabel.

Numerus:	Singular		
Genus Kasus	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Nominativ	der		
Akkusativ			
Dativ			

Artikelerwerb



Aufgabe

Im Folgenden lesen Sie Äußerungen aus unterschiedlichen Entwicklungsstufen des monolingualen Kindes Simone.¹⁵

Untersuchen Sie **die fett gedruckten Äußerungsteile**. Achten Sie auf folgende Aspekte:

- Verwendet das Kind Artikel?
- Verwendet das Kind verkürzte Artikelformen (*de* oder *e*)?
- Verwendet das Kind vollständige Artikelformen (*der, die, das*)?
- Verwendet das Kind die Artikelformen korrekt? Wenn nicht, welchen Fehler vermuten Sie (falsche Kasusform oder falsche Genusform)?
- Finden Sie eindeutige Akkusativformen (*den, einen*)? Werden diese korrekt verwendet?
- Finden Sie eindeutige Dativformen (*dem, einem*)? Werden diese korrekt verwendet?

Fassen Sie Ihre Ergebnisse zu einer kurzen Beschreibung der einzelnen Entwicklungsstufen zusammen!

Simone (1;10)		
Nr.	Äußerung	Kommentar
1	Lala habe.	
2	Bett habe.	
3	Bett aus.	
4	Tonband weg.	
5	noma Bärchen .	
6	Nagel bumm mach.	
7	Frosch AA mache.	

¹⁵ Daten nach Max Miller. Quelle: Chiles.

Simone (2;0/2;1)		
Nr.	Äußerung	Kommentar
8	schwups is Pflaume weg.	
9	wo is de Mama?	
10	hier is de Bonbon.	
11	de Mone (k)net was.	
12	das geht nich das Wecker.	
13	das geht nich der Wecker.	
14	kommt der Käse drauf.	
15	der Puppe die geht da auf.	
16	mit der Messer schneide.	

Simone (2;4/2;5)		
Nr.	Äußerung	Kommentar
17	wo is der Pulli?	
18	macht die Kind.	
19	macht das Kind.	
20	das is der Fuchs.	
21	hol die Lokomotive raus.	
22	Mone kriegt den Frosch.	
23	die Mone den Kopfkissen brauch.	
24	mit Strohalm.	

Simone (2;10/2;11)		
Nr.	Äußerung	Kommentar
25	weil die Ente weg is.	
26	weil der Papa sehr laut schreit.	
27	erstma das Buch angucken.	
28	Ich will die Katze kleben.	
29	soll auf den Nuckel.	
30	mach mal für den Tommy.	
31	die spielen mit der Gans.	
32	mit dem Eis.	
33	mit dem Löffel.	

Analysebogen Artikel

Name des Kindes: Alter: Datum: UntersucherIn:						
Äußerung	geforderter Artikel	realisierter Artikel	mehrdeutige Kasusmarkierungen (der, die, das, ein, eine etc.)	eindeutige Kasusmarkierungen Akkusativ (den, diesen, einen etc.) Dativ (dem, diesem, einem etc.)		Artikelanalyse: Artikel korrekt? (ja/nein) Wenn nein, vermuteter Fehler (Kasus? Genus?)

3.2 Beispiel B: Sprachliche Bildung und Förderung bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Karin Jampert

3.2.1 Einleitung

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sehen sich im Bereich einer professionellen sprachlichen Förderung großen Anforderungen gegenübergestellt. Sie müssen sich mit diversen Ansprüchen auf unterschiedlichen Ebenen (Politik, Träger, Kita-Leitung, Eltern) auseinandersetzen und sollen Erwartungen einlösen, für die sie bislang bei Weitem nicht ausreichend ausgebildet und qualifiziert wurden. Dies gilt ganz besonders für Fachkräfte, die im Kleinkindbereich tätig sind, da Qualifizierungsmaßnahmen für die Arbeit mit Kindern bis zum Alter von drei Jahren bislang in (West)-Deutschland ausgesprochen rar waren.

So ist der Themenbereich frühkindliche Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Fort- und Weiterbildung gegenwärtig stark nachgefragt und zahlreiche Fortbildungsanbieter versuchen dem großen Bedarf nachzukommen. Dabei setzen die angebotenen Qualifizierungskonzepte unterschiedliche Akzente in ihrer Zielsetzung und im Vorgehen (vgl. Kapitel 3.1 Beispiel A, S. 114).

Das im Folgenden dargestellte Fortbildungskonzept basiert sowohl auf dem am *Deutschen Jugendinstitut* (DJI) entwickelten Ansatz *Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei* (eine Veröffentlichung dazu erscheint 2011) als auch auf dem Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung“ der WiFF.

Das *Sprachförderkonzept* des DJI versteht sich als ein grundständiges Basiskonzept für die sprachpädagogische Arbeit in Krippen und Kindertageseinrichtungen, das sich an alle Fachkräfte einer Einrichtung wendet. Ausgangspunkt des Förderkonzepts sind nicht die sprachlichen Defizite von Kindern. Vielmehr steht die professionelle Unterstützung und Begleitung des ganz normalen

sprachlichen Aneignungsprozesses von allen Kindern im Zentrum.

Der Erwerbsprozess von Deutsch als Zweitsprache und das nonverbale Ausdrucksvermögen von Kindern sind als querliegende Themen immer mit im Blick.

Die hier beschriebene Weiterbildung setzt zwei inhaltliche Schwerpunkte, die eng miteinander verschränkt sind. Ziel ist, das sprachpädagogische Handeln der Fachkräfte sowohl auf dem Gebiet der Sprachwahrnehmung und Interpretation sprachlichen Verhaltens als auch im Bereich einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung zu professionalisieren. Denn nur in der Verschränkung beider Schwerpunkte, das heißt nur auf Basis einer theoriegestützten Wahrnehmung und Beobachtung des sprachlichen Erwerbsprozesses kann sprachliche Förderung gezielt, entwicklungsangemessen und situationsorientiert geplant und durchgeführt werden.

Die Weiterbildung ist kompetenzorientiert konzipiert, d.h. die Weiterbildung hat den Anspruch, bei frühpädagogischen Fachkräften Kompetenzen zu entwickeln und zu erweitern.

3.2.2 Zielgruppe

Zielgruppe der Fort- und Weiterbildung sind pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren arbeiten. Die Gruppe der Teilnehmenden kann bezüglich ihrer Erfahrungen mit Kleinkindern heterogen zusammengesetzt sein. Neben Fachkräften, die über langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit Kleinkindern verfügen, gibt es insbesondere in den westlichen Bundesländern viele Erzieherinnen und Erzieher, die kaum Erfahrungen mit der Altersgruppe der Kinder bis zu drei Jahren haben. Auch Berufsanfängerinnen, die gerade ihre Ausbildung abgeschlossen haben, bringen in der Regel wenig Wissen und Erkenntnisse zu dieser Altersgruppe mit. Die Teilnahme von Fachkräften mit Berufspraxis im Kleinkindbereich wirkt sich positiv aus, da sie mit ihren praktischen Erfahrungen dazu beitragen, die handlungsrelevante Orientierung der Weiterbildung sicherzustellen.

Mit dem bundesweiten Ausbau der Plätze für die Jüngsten öffnen viele Kitas, die traditionell nur die Altersgruppe von drei bis sechs Jahren aufgenommen haben, nunmehr ihre Gruppen auch für die Zweijährigen. Viele Fachkräfte stehen dadurch vor ganz neuen Anforderungen. Denn Erfahrungen und Kompetenzen in der Sprachförderarbeit mit älteren Kindern stellen durchaus eine gute Voraussetzung dar, sind jedoch keinesfalls eins zu eins auf die sprachpädagogische Arbeit mit jüngeren Kindern übertragbar.

Sprachliche Erwerbsprozesse sowie die sprachlichen Bedürfnisse und Handlungsmöglichkeiten von Kindern in den ersten drei Lebensjahren unterscheiden sich ganz deutlich von den sprachlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Somit erfordert eine professionelle sprachliche Bildungsarbeit mit Kleinkindern spezifische Wissenskompetenzen und Fertigkeiten bei Fachkräften.

3.2.3 Gruppengröße

Eine individualisierende, auf die Praxiserfahrungen der Teilnehmenden bezogene Arbeitsweise erfordert eine überschaubare Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern. So sollte die maximale Gruppengröße bei 20 Fachkräften liegen. Um weitgehend allen Teilnehmenden die Chance zur aktiven und regen Beteiligung zu ermöglichen, wäre allerdings eine Anzahl von 15 Personen bei einer Referentin bzw. einem Referenten optimal.

Aufgrund der Themenvielfalt und einer dynamischeren und abwechslungsreicheren Gestaltung ist alternativ eine Besetzung mit zwei Referentinnen bzw. Referenten günstiger, bei dann max. 25 Teilnehmenden im Kurs. Dadurch lassen sich parallele Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Themen durchführen, sodass beispielsweise ein deutlich breiteres Spektrum von Fördermöglichkeiten im Bildungsalltag behandelt werden kann.

3.2.4 Themenspektrum

Die Fortbildung vermittelt den Teilnehmenden sprachwissenschaftliches und entwicklungspsychologisches Basiswissen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Darauf aufbauend hat die Fortbildung zum Ziel, Fachkräfte für eine differenzierte Wahrnehmung und die Dokumentation der Kindersprache zu qualifizieren sowie gemeinsam mit ihnen zu erarbeiten, wie sich eine in den Alltag integrierte sprachliche Bildung und Förderung planen, gestalten und umsetzen lässt.

Die Sprache der Kinder ist ein faszinierendes, zugleich aber auch ein ausgesprochen komplexes Fortbildungsthema, das zu einem hohen Grad Fachwissen erfordert. Alle Fachkräfte verfügen zwar über kommunikative Fähigkeiten und haben ein implizites Sprachgefühl für die Regeln ihrer Muttersprache. Schwierig wird es aber dann, wenn es darum geht, das sprachliche Verhalten von Kindern differenziert wahrzunehmen, fachlich zu interpretieren und einzuordnen sowie gezielt und systematisch zu unterstützen und zu fördern.

Hier setzt die Fortbildung an, für deren Konzeption folgende Fragestellungen leitend sind:

1. Was müssen Fachkräfte wissen, um kindliche Ausdrucksfähigkeiten sensibel wahrzunehmen und sie theoriegeleitet zu interpretieren?
Handlungsanforderung 1: Die frühpädagogische Fachkraft erwirbt sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen.
2. Wie lässt sich der sprachliche Aneignungsprozess von Kindern entwicklungsangemessen begleiten?
Handlungsanforderung 2: Die pädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung der Kinder.
3. Wie lassen sich Alltagssituationen (Standardsituationen und Aktivitäten) gezielt und systematisch für die sprachliche Bildungsarbeit nutzen?
Handlungsanforderung 3: Die pädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt.

4. Wie lassen sich Dialoge und Interaktionen mit Kindern professionell gestalten?

Handlungsanforderung 4: Die pädagogische Fachkraft agiert als sprachliches Vorbild.

Orientiert an diesen Fragestellungen wurde das folgende Themenspektrum anhand der Handlungsanforderungen für die Fortbildung erarbeitet. Die Handlungsanforderungen werden jedoch nicht vollständig abgearbeitet, sondern zentrale, für das Fortbildungsthema besonders relevante Kompetenzen herausgegriffen, die im Rahmen der Fortbildung erarbeitet werden.

1. Qualifizierung für eine theoriegestützte Wahrnehmung von Kindersprache

Handlungsanforderung 1: Die frühpädagogische Fachkraft erwirbt sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen.

Ein zentraler Bestandteil der Fortbildung besteht darin, Fachkräften Wissen zum kindlichen Spracherwerb und Sprachverhalten zu vermitteln. Charakteristisch für das Konzept ist dabei der weite Blick auf die Sprache der Kinder. Er vereint sprachwissenschaftliche Erkenntnisse zur Entwicklung der sprachlichen Strukturen (Erwerb von Prosodie und Lauten, von Wörtern und Wortbedeutungen, von grammatischen Regeln) mit entwicklungspsychologischem Wissen zum kindlichen Spracherwerb, das heißt mit der sozial-kommunikativen Funktion von Sprache und der Verbindung von Sprache mit dem kindlichen Denken.

Entscheidend für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist die Berücksichtigung aller Ausdrucksmittel der Kinder, insbesondere auch ihrer nonverbalen Kommunikation.

Ziel ist es, Fachkräfte für eine theoriegestützte und differenzierende Wahrnehmung und Beobachtung des kindlichen Sprachverhaltens und der Veränderungsprozesse im Spracherwerb kompetenzorientiert zu qualifizieren. Dieses Wissen ist die Grundlage für eine gezielte und systematische sprachpädagogische Arbeit sowie für die bewusste Reflexion dieser Arbeit im Team.

2. Qualifizierung zur Beobachtung, Dokumentation und Reflexion der eigenen Sprachbildungsarbeit

Handlungsanforderung 2: Die pädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung der Kinder.

Eine zielgerichtete und an der kindlichen Entwicklung orientierte Sprachförderung beruht darauf, dass Fachkräfte das sprachliche Handeln der Kinder sensibel wahrnehmen und dokumentieren. Die Beobachtung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten von Kleinkindern umfasst neben der verbalen Sprache unbedingt auch die nonverbalen Ausdrucksformen. Eine nachhaltige Veränderung des sprachlichen Alltags beruht darauf, dass Fachkräfte über die Fähigkeit zu einer kompetenzorientierten Reflexion verfügen. Damit lässt sich bewusst nachvollziehen, welche Veränderungsprozesse sich positiv auf das sprachliche Handeln von Kindern und Fachkräften auswirken und inwiefern weiterer Handlungsbedarf besteht.

Neben der Reflexionsfähigkeit im Team erweist sich auch die Kompetenz zur Präsentation der eigenen Sprachbildungsarbeit als entscheidend für die Ausbildung eines professionellen sprachpädagogischen Handelns. So geht es bei der Fortbildung auch darum, mit Fachkräften Situationen zu erproben, die sie dabei unterstützen, ihr sprachpädagogisches Vorgehen in der Öffentlichkeit anschaulich und nachvollziehbar zu präsentieren und Sicherheit in diesen Situationen zu gewinnen (z.B. bei Elterngesprächen, gegenüber Kolleginnen, in Arbeitskreisen oder gegenüber Lehrkräften).

3. Gestaltung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit

Handlungsanforderung 3: Die pädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt.

Der frühkindliche Spracherwerb ist ein impliziter Lernprozess. Die kindliche Motivation zum Spracherwerb ist eng verbunden mit Dialogen mit Bezugspersonen, mit Interaktionen mit anderen Kindern sowie mit alltäglichen Tätigkeiten und

spielerischen Aktivitäten. Sprachliche Bildung und Förderung wird bei der Fortbildung deshalb als Querschnittsthema und Querschnittsaufgabe des pädagogischen Alltags vermittelt, die alle Fachkräfte betrifft. Damit sind Fachkräfte zugleich selbst Expertinnen und Experten im sprachlichen Qualifizierungsprozess, denn ihre Praxiserfahrungen, ihre Erkenntnisse aus dem alltäglichen Handeln und ihr methodisches Know-how sind wichtige Bestandteile einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit.

Eine alltagsintegrierte Sprachbildung verlangt von Fachkräften ein in hohem Maße professionelles Handeln und ist nicht zu verwechseln mit einer unspezifischen und beliebigen Förderung. Vielmehr benötigen Fachkräfte neben einer theoriegesicherten Sensibilität für Sprachentwicklungsprozesse ein fundiertes Know-how zu den sprachlichen Potenzialen, die der Alltag bietet und die sich im Bildungskanon der Elementarpädagogik entdecken lassen. Die hohe Anforderung an Fachkräfte besteht darin, sprachliche Bildungsarbeit als roten Faden im Blick zu haben, ohne die Bedürfnisse und Themen der Kinder ständig unter Sprachförderaspekten zu subsumieren.

Für eine sprachförderliche Gestaltung von alltäglichen Situationen und Bildungsaktivitäten (wie Wickeln, Essen, Bewegungsaktivitäten oder musikalische Angebote) benötigen Fachkräfte darüber hinaus methodisch-didaktische Kompetenzen. Denn die Gruppengröße und die Zusammensetzung von Kleingruppen sowie die Gestaltung des Ablaufs von Angeboten (z.B. Tempo der Durchführung, Raum zum selbstständigen Handeln von Kindern) wirken sich auf Prozesse des Verstehens sowie auf die Chancen einer sprachlich aktiven Beteiligung von Kindern aus.

Ziel der Fortbildung ist es, das implizite sprachliche Know-how von Fachkräften bewusst zu machen, sodass sie das sprachliche Potenzial von Situationen und Aktivitäten im Alltag erkennen und diese gezielt und systematisch nutzen und gestalten können. Dabei geht es auch darum, dass Fachkräfte sich selbst, den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern entsprechend, als sprachliches

Vorbild einbringen (z.B. der Aufmerksamkeitsausrichtung des Kindes folgen; angemessener Wechsel von sprachlicher Zurückhaltung und Aktivität).

4. Qualifizierung zur professionellen Gestaltung von Dialogen und Interaktionen **Handlungsanforderung 4: Die pädagogische Fachkraft agiert als sprachliches Vorbild.**

Eine Besonderheit der pädagogischen Situation in der Krippe besteht in der engen Beziehung zwischen Kind und Fachkraft. Je jünger die Kinder sind, desto stärker sind sie auf dialogische Situationen mit Erwachsenen angewiesen, in denen Kind und Erwachsener sich gegenseitig sprachlich stimulieren. Die aus der Erforschung von Mutter-Kind-Interaktionen abgeleiteten Strategien von Müttern zur sprachlichen Anregung ihrer Kinder lassen sich allerdings nicht eins zu eins in den institutionellen Kontext übertragen. Fachkräfte müssen ihre Aufmerksamkeit auf viele Kinder verteilen und die Beziehung zu den einzelnen Kindern beruht auf ihrer Profession und nicht auf einer natürlichen familiären Bindung.

Für die Entwicklung einer professionellen Dialoghaltung im Bereich der Arbeit mit Kindern in diesem Alter benötigen Fachkräfte bewährte Interaktionsstrategien, die auch im institutionellen Alltag umsetzbar sind. Das heißt, es gilt herauszuarbeiten, über welche Mittel und Kompetenzen zur Gestaltung von Dialogen und Interaktionssituationen Fachkräfte verfügen (Stimme, Körpersprache und Mimik sowie verbale Modellierungsstrategien), und gemeinsam mit Fachkräften zu reflektieren, wie diese Mittel für die Sprachbildung der Kinder im institutionellen Kontext entwicklungsangemessen und situationsgemäß eingesetzt werden können.

Die besondere Anforderung für Fachkräfte besteht darin, theoriegestützt ein sprachlich reflektiertes und zugleich authentisches Sprachhandeln zu entwickeln, das der jeweiligen Situation angemessen ist.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 	
1 Die frühpädagogische Fachkraft erwirbt sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen.				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... verfügt über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und kann hierüber explizit Auskunft geben. ... verfügt über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse. ... hat Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und der motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung und kann sich hierzu äußern. ... verfügt über Wissen zur Bedeutung einer ganzheitlichen Sprachförderung im Alltag, die anknüpft an entwicklungspezifischen Bedürfnissen und Themen von Kindern sowie an deren jeweiliger Lebenssituation.		... reflektiert im Team ihre Erfahrungen und Kenntnisse.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
2 Die frühpädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes.			
Die frühpädagogische Fachkraft ...		... tauscht sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.	... überprüft die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team.
... identifiziert und analysiert Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. ... nimmt kindliche Äußerungen im Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung wahr und dokumentiert dies. ... interpretiert das Spiel von Kindern im Kontext des Spracherwerbs und dokumentiert es. ... beobachtet und dokumentiert (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf Strukturebenen und pragmatische Angemessenheit.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
3 Die frühpädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt.				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt didaktische Formate zur sprachförderlichen Gestaltung des Alltags. ... verfügt über Wissen von spezifischen sprachförderlichen Potenzialen der unterschiedlichen elementarpädagogischen Bildungsbereiche. ... verfügt über Wissen zur anregungsreichen Gestaltung des Raumes und die Bereitstellung von Materialien und Medien sowie über Wissen zu Stereotypen bei der Auswahl von Materialien.	... nutzt alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur Sprachförderung und bezieht die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung des Alltags mit ein (Partizipation). ... stellt Rahmenbedingungen bereit, die Kinder zum sprachlichen Austausch miteinander motivieren. ... orientiert sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Kompetenzen. ... erkennt, welche Abläufe aus sprachfördernder Sicht besonders sinnvoll sind und welche Situationen sich besonders für die Sprachförderung eignen. ... orientiert sich mit ihren sprachlichen Anregungen an den Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder.	... reflektiert regelmäßig im Team individuelle Stärken und Neigungen von Kindern. ... reflektiert im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen.	... reflektiert ihre Beobachtungen bezüglich der Anknüpfung der sprachlichen Fördermaßnahmen an die Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder. ... reflektiert, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominiert. ... prüft, ob der Ablauf von Aktivitäten dem sprachlichen Verständnis der Kinder angemessen ist. ... reflektiert das sprachliche Förderpotenzial gewohnter und eingeschliffener Abläufe im Alltag.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
	... gestaltet Aktivitäten und Angebote entwicklungsgemäß, d.h. differenzierend und variierend, so dass sprachliche Fähigkeiten von Kindern stabilisiert und erweitert werden können. ... wendet ein Repertoire an Methoden an, um Sprachförderprozesse im Alltag zu begleiten und zu initiieren (z.B. Projektarbeit in Kleingruppen, ritualisiertes Handeln, Wiederholungen). ... unterstützt die sprachliche Eigenaktivität und Motivation des Kindes. Dabei achtet sie neben der Erweiterung sprachlicher Kompetenzen auch auf die Stabilisierung und Festigung schon vorhandener sprachlicher Fähigkeiten.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 	
4 Die frühpädagogische Fachkraft agiert als sprachliches Vorbild.				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... ist sich der Wirkung von Stimme und nonverbalen Ausdrucksmitteln auf das kindliche Sprachverhalten bewusst und kennt Strategien, diese zur Geltung zu bringen.	... kennt die Relevanz des aktiven Zuhörens und die Bedeutung der Verlangsamung des eigenen sprachlichen Handelns (Pausen, Kindern Zeit zum Nachdenken geben). ... verhält sich in ihrem Gesamt-ausdruck authentisch und ist in der Lage, ihr Repertoire an Ausdrucksmitteln gezielt einzusetzen, um Kinder im Dialog sprachlich anzuregen.	... analysiert und reflektiert im Team das nonverbale und das stimmliche Sprachverhalten der Fachkräfte.	... reflektiert ihren eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck.	

3.2.5 Zeitlicher Rahmen

Da die Fortbildung die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und Fertigkeiten anbietet, kann sie als eigenständige Fortbildung angeboten werden. Darüber hinaus lässt sie sich auch als ein grundlegender Baustein in einen größeren Fortbildungszyklus integrieren.

Diese Fortbildungseinheit könnte folgende Themenfelder ergänzen und vertiefen:

- Zusammenarbeit mit Eltern: *Handlungsanforderung 12: Die frühpädagogische Fachkraft arbeitet mit Eltern zusammen und berät sie.*
- Sprachbiografische Aspekte, das Aufwachsen mit mehreren Sprachen und der sukzessive Erwerb der deutschen Sprache: *Handlungsanforderung 6: Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt mehrsprachige Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache.*
- Spracherwerbsstörungen: *Handlungsanforderung 9: Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Hinweise auf sprachliche Auffälligkeiten und kooperiert mit Eltern sowie mit Expertinnen und Experten.*
- Vertiefende Einheiten zur Verknüpfung von Sprache mit Bildungs- und Entwicklungsthemen von Kleinkindern (z.B. Musik, Bewegung oder gestalterische Aktivitäten).

3.2.6 Inhalt und Funktion der Hausaufgaben in der Praxisphase

Alle Fachkräfte sollen zu den verschiedenen Sprachbereichen (Prosodie und Laute, Wörter und Wortbedeutung, Grammatik, sozial-kommunikatives Handeln sowie Verbindung von Sprache und Denken) anhand der Orientierungsleitfäden¹⁶ Sprachbeobachtungen dokumentieren und interpretie-

ren. Dies stabilisiert das Wissen der Fachkräfte und sichert die Nachhaltigkeit des Wissenstransfers. Wichtig dabei ist, tatsächlich die originale Äußerung von Kindern festzuhalten und keine (unbewussten) Berichtigungen vorzunehmen.

Darüber hinaus sollen sich die Fachkräfte jeweils *einen Sprachbereich auswählen*, mit dem sie sich intensiver auseinandersetzen wollen (d.h. mehrere Sprachdokumentationen bei unterschiedlichen Kindern, in unterschiedlichen Situationen, Nachbereitung der Arbeitsunterlagen, Fachliteratur heranziehen). Diesen ausgewählten Sprachbereich sollten sie in der Praxisphase einer Kollegin ihres Teams vermitteln. Dazu gehört, anhand von Beobachtungen zu erläutern, worum es geht, Veränderungen im Spracherwerbsverlauf darzulegen, Fachwortschatz einzubringen und zu erklären sowie Ideen für eine gezielte Förderung in diesem Bereich zu entwickeln. Dies schult die Fähigkeit zur Präsentation der eigenen sprachpädagogischen Arbeit.

Ein dritter Arbeitsauftrag für die Praxisphase besteht darin, gemeinsam mit einer Kollegin *eine Fördereinheit zu planen und durchzuführen* (maximal zwei bis drei Kinder, Standardsituation oder Bildungsaktivität). Diese Einheit soll anschließend anhand von Leitfragen zum sprachlichen Verhalten von Kindern und Fachkraft analysiert und reflektiert werden. Ziel ist, zu erarbeiten, wie das sprachförderliche Potenzial der Situation genutzt wurde und welche Variationsmöglichkeiten es gibt. Am besten gelingt dies, wenn Fachkräfte eine Videoaufnahme erstellen können. Alternativ kann man ein Tonaufnahmegerät mitlaufen lassen. In jedem Fall sollte eine schriftliche Dokumentation erfolgen, die möglichst getreu nonverbale und verbale Äußerungen von Kindern sowie das Verhalten der Fachkraft festhält. Auch dieser Arbeitsauftrag erfolgt in Kooperation mit einer Kollegin, sodass auch darüber ein Transfer der Fortbildungsinhalte in das Team erfolgen kann.

Anzustreben ist, dass sich die Teilnehmenden der Fortbildung zu Tandems oder Kleingruppen zusammenschließen, um sich auszutauschen und gegenseitig bei den Hausaufgaben zu unterstützen.

¹⁶ Alle genannten Instrumente werden in folgendem Praxismaterial zur Verfügung gestellt: Jampert, K./Thanner, V./Schattell, D./Sens, A./Zehnbauer, A.: „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ (Arbeitstitel); erscheint voraussichtlich im Sommer 2011 beim Verlag das netz.

3.2.7 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Erfolg, Nachhaltigkeit und Praxisrelevanz von Fort- und Weiterbildungen beruhen darauf, dass der Transfer von Wissen in enger Anbindung an die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgt. Dafür muss ein zielgruppenspezifischer Wissenstransfer erfolgen, der durchgängig mit Beobachtungen und Erfahrungen der Praktikerinnen und Praktiker in ihrem sprachlichen Alltag verbunden wird. Ein wichtiger Schritt beim Wissenstransfer besteht darin, das zu vermittelnde Wissen so aufzubereiten, dass Fachkräfte die theoretischen Erkenntnisse im sprachlichen Handeln ihrer Kinder wiederentdecken können.

Um die Verschränkung von Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten sind die Fachkräfte von Beginn an als Expertinnen und Experten für die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit anzusprechen und einzubeziehen. Fachkräfte müssen Anknüpfungspunkte finden zwischen den neuen Inhalten der Fortbildung und ihren alltäglichen Erfahrungen. Dann kann es gelingen, die Theorie fruchtbar zu machen für die eigene Praxis sowie einen Bezug herzustellen zwischen theoretischen Erkenntnissen zur Sprachentwicklung und dem, wie der Spracherwerbsprozess sich konkret bei einzelnen Kindern im Alltag darstellt.

Nur durch den Einbezug der Praxiserfahrungen der Teilnehmenden kann sich eine individualisierende Sprachförderkompetenz bei Fachkräften herausbilden, die sich durch ein differenzierendes, flexibles und variierendes sprachpädagogisches Handeln im Alltag auszeichnet und nicht durch ein striktes Abspulen eines vorgegebenen Programms. Dann kann es auch gelingen, dass Fachkräfte auf spontane Signale von Kindern im Alltag, die Erzähl- oder Dialogbereitschaft ausdrücken, gezielt und sprachlich motivierend eingehen können.

Die Konzeption der Fortbildungstage zielt darauf, den Theorie-Praxis-Transfer auf vielfältige Weise zu gestalten und anzuregen:

- Die Teilnehmenden sind aufgefordert, zur Vorbereitung auf die Fortbildung Dokumentationen (z.B. kurze Mitschriften, Fotos mit Kinderzitaten)

zum sprachlichen Verhalten von einem jüngeren und einem älteren Kind in unterschiedlichen Situationen mitzubringen.

- Die theoretischen Inputs zur Sprachentwicklung sowie zur Arbeitseinheit Interaktion sind mit Praxisbeispielen anschaulich aufbereitet (Filmausschnitte, Sprachtranskriptionen, Fotos), Fachwörter werden übersetzt bzw. gemeinsam besprochen. Um einzelne Aspekte zu veranschaulichen, gibt es immer wieder kleine Übungen/Murmelgruppen im Plenum.
- Bei den Übungseinheiten „Kindersprache entdecken“ sollen die Praxisbeispiele, die Fachkräfte mitgebracht haben, zur Analyse und Interpretation (mithilfe der Orientierungsleitfäden) einbezogen werden.
- Bei den Einheiten „Kindersprache fördern“ stehen die Erfahrungen der Fachkräfte mit der Gestaltung und Durchführung von Situationen und Aktivitäten im Zentrum. Daran anknüpfend geht es darum, beispielhaft zu erproben, wie sich sprachliche Aspekte gezielt im Rahmen des Alltags unterstützen und begleiten lassen. Mittels eines Fragerasters zum sprachlichen Verhalten von Kindern und Fachkraft können Praxiserfahrungen wiederum systematisch und kompetenzorientiert analysiert und ausgewertet werden.
- Der dritte Präsenztage steht hauptsächlich unter dem Motto der Reflexion der Erfahrungen in der Praxisphase: Austausch zwischen den Teilnehmenden, Präsentation ihrer Aufgaben, gegenseitige Anregungen und Ideen, Berichte über Erfolge und Schwierigkeiten bei der Arbeit mit den Projektinstrumenten und bei der konkreten Umsetzung sprachlicher Förderung im Alltag.

3.2.8 Raumgestaltung, Umgang mit räumlichen Gegebenheiten

Es sollte einen großen Plenumsraum mit Tischen geben, damit die Teilnehmenden sich schriftliche Notizen machen können. Der Raum sollte ausreichend Platz für Bewegungseinheiten mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bieten.

Zusätzlich zum Plenumsraum sollte es mindestens zwei bzw. drei weitere Arbeitsgruppenräume geben, in denen ungestört in Arbeitsgruppen gearbeitet werden kann. Die benötigte Anzahl der Gruppenräume hängt von der Anzahl der Teilnehmenden und von der Größe des Plenumsraumes ab.

Moderationskoffer und Flipcharts sowie Wandtafeln zum Aufhängen von Mitschriften und Arbeitsgruppenergebnissen sollten in allen Räumen vorhanden sein.

Da die Arbeit mit Filmmaterial für Sprachfortbildungen (insbesondere im Kleinkindbereich) unerlässlich ist, wird folgende technische Ausstattung benötigt:

- Laptop und Beamer mit Lautsprechern für das Plenum sowie für zwei weitere Gruppenräume, um auch in Arbeitsgruppen Filmausschnitte analysieren zu können.
- Aufnahmegerät mit Mikrofon sowie digitaler Fotoapparat für Arbeitsgruppen zur Erprobung sprachförderlicher Aktivitäten.

- einen abschließenden Präsenztage, dessen Schwerpunkt auf der Reflexion der Erfahrungen der Teilnehmenden liegt, der aber auch noch genutzt wird für weitere, vertiefende Inputs.

Der folgende Ablaufplan stellt einen Vorschlag zur Konzipierung einer Weiterbildung im Themenfeld Sprachliche Bildung dar. Die einzelnen Weiterbildungseinheiten bieten eine Orientierung zur inhaltlichen und zeitlichen Ausgestaltung. Vor dem Hintergrund heterogener Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mit ihren Fragen und Kompetenzen in die Gestaltung der Weiterbildung einzubinden sind, sollen sowohl die Erarbeitung der Inhalte als auch die zeitliche Strukturierung variabel gehandhabt werden. Möglicherweise ergibt sich aus der Weiterbildungssituation auch ein anderer Ablauf als hier vorgeschlagen.

3.2.9 Ablaufplan: „Entdeckungsreise in die Welt der Kindersprache“¹⁷

Das vorgegebene dreitägige Format sollte im Sinne einer Prozessbegleitung genutzt werden für:

- zwei Präsenztage am Anfang, um intensiv in die Thematik einzusteigen, mit einem Wechsel von Theorievermittlung (*Kindersprache verstehen*), Reflexionsphasen (*Kindersprache entdecken*) und Erprobungsphasen (*Kindersprache fördern*);
- eine anschließende Praxisphase von sechs bis acht Wochen, in der die Fachkräfte Hausaufgaben im Bereich der Sprachbeobachtung und Sprachdokumentation sowie sprachlicher Bildungs- und Förderaktivitäten planen, durchführen, dokumentieren und reflektieren;

¹⁷ Alle genannten Instrumente werden in folgendem Praxismaterial zur Verfügung gestellt: Jampert, K./Thanner, V./Schattell, D./Sens, A./Zehnbauer, A.: „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ (Arbeitstitel); erscheint voraussichtlich im Sommer 2011 beim Verlag das netz.

Erster Tag

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Tagesablauf				
	Begrüßung durch Referentin (R) Informationen zum Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ Ablauf der Fortbildung	<i>Plenum</i>	Stuhlkreis mit Tischen Namensschilder anfertigen	15
Warm-up				
	Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TN) lernen sich kennen Nicht nur Kinder sind Sprachlerner, sondern auch die Fachkräfte: z. B. Aussprache nicht-deutscher Vornamen und Familiennamen	<i>Plenum</i> Begrüßungsspiel: Begrüßungsformeln verteilen; TN gehen im Raum herum, begrüßen sich gegenseitig mit ihrer Begrüßungsformel und stellen sich vor (Name, Kita); TN mit derselben Begrüßungsformel finden sich in Sprachgruppen zusammen.	Begrüßungsformeln in vier bis fünf unterschiedlichen Sprachen	15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
Einstieg				
	<i>Wie Kleinkinder kommunizieren?</i> <i>Darum geht es:</i> Relevanz der nonverbalen Sprache Aufmerksamkeit für individuelle Sprachpersönlichkeiten Unterschiedliches Sprachverhalten von Kindern je nach Dialogpartner/Situation	<i>Einzelarbeit</i> Erfahrungen der TN halten schriftlich ihre Erfahrungen zu folgenden vier Fragen fest: Wie/Wann/Wo/Warum kommunizieren Kinder? Auswahl und Zuordnung von mitgebrachten Praxisdokumentationen <i>Plenum</i> Zusammenführung der Anmerkungen: erste Differenzierung des sprachlichen Verhaltens von Kindern	Schaubild gestalten: Pro Frage ein großes Plakat mit den Anmerkungen der TN	35
	<i>Grundlegende Prinzipien</i> Implizites Lernen Interdisziplinärer Blick auf Sprache, Kompetenzorientierung, Alltagsintegrierte Sprachbildung Sprachförderung als Querschnittaufgabe	<i>Plenum</i> PowerPoint-gestützter Input und Ton-Bild-Schau zur beispielhaften Veranschaulichung der Sprachförderung	– PowerPoint-Präsentation – Ton-Bild-Schau – Büchertisch mit Projektveröffentlichungen	25
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
<i>//Wissen//</i> TN verfügen über grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben. <i>//Wissen//</i> TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.	Kindersprache verstehen <i>Sprachentwicklung: Prosodie & Laute</i> Kindliche Sprachlernstrategien im Bereich Prosodie & Laute Erläuterung des Orientierungsleitfadens Prosodie & Laute <i>Darum geht es:</i> Prosodie – der Türöffner für Kinder in die Sprache hinein Babbeln ist nicht gleich babbeln Laute & Lautkombinationen die die deutsche Sprache kennzeichnen Schrittweise Annäherung an schwierige Laute und komplexe Lautverbindungen	<i>Plenum</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN	– PowerPoint-Präsentation mit Film-/ Hör-Dokumentationen – Handout – Orientierungsleitfaden Prosodie & Laute – Fachliteratur	30
<i>//Fertigkeiten//</i> TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern	Kindersprache entdecken: <i>Analyse & Interpretation von Sprachdokumentationen</i> zum Bereich Prosodie & Laute	<i>Arbeitsgruppen</i> (mit 5 bis 6 TN): – Theoriegestützte Analyse, Einordnung und Interpretation sprachlicher Phänomene aus dem Bereich Prosodie & Laute – Einbezug von Praxisdokumentationen der TN <i>Plenum</i> Zusammenführung der AG-Ergebnisse und Klärung von Fragen	– Arbeitsblätter mit Sprachbeispielen aus dem Bereich Prosodie & Laute – Orientierungsleitfaden Prosodie & Laute – Sprachbeobachtungen der TN	30

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
//Fertigkeiten// TN orientieren sich mit ihren sprachlichen Anregungen an den Entwicklungsthemen der Kinder TN unterstützen die sprachliche Eigenaktivität und Motivation des Kindes. Dabei achten sie neben der Erweiterung sprachlicher Kompetenzen auch auf die Stabilisierung und Festigung schon vorhandener sprachlicher Fähigkeiten.	Kindersprache unterstützen und fördern: <i>Beispielhafte Erprobung einer Sprachförderaktivität im Bereich Prosodie & Laute</i> Erarbeitung einer Geschichte nur mit Lauten, Tönen und Geräuschen Reflexion: Inwiefern profitieren Kinder von dieser Aktivität? Präsentation der Geschichte und gemeinsame Auswertung im Plenum <i>Relevanz für die Förderung:</i> Laute und Geräusche haben Bedeutung; Spiel mit Mundwerkzeugen, Lautfolgen, handlungsbegleitendes Lautieren, vor sich hin summen/brummen, lautmalerischen Produktionen sind Bestandteil des kindlichen Spracherwerbs. Unterstützung durch die Fachkraft stärkt den Lauterwerb und trainiert die Mundwerkzeuge von Kindern.	<i>Arbeitsgruppen</i> – Gestaltung einer Geschichte mit Lauten & Geräuschen – Geschichte mit Aufnahmegerät und Mikro aufnehmen und anschließend auf Laptop überspielen – Reflexion der Förderaktivität anhand von Fragen; wichtige Stichwörter fürs Plenum festhalten <i>Plenum</i> – Präsentation der Geschichten (TN müssen erraten, was dargestellt wurde); entweder digital einspielen oder alternativ dazu die Geschichte hinter einer Stellwand live darbieten – Zusammenführung der AG-Diskussionen auf Wandtafel – Brainstorming: weitere Idee der TN zur Förderung in diesem Sprachbereich	– Arbeitsblätter mit dem Arbeitsauftrag und Reflexionsfragen – Orientierungsleitfaden Prosodie & Laute – Aufnahmegeräte mit Mikro – Wandtafel	40
Mittagspause				60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
//Wissen// TN verfügen über grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben. //Wissen// TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und über das Spektrum individueller Aneignungsprozesse.	Kindersprache verstehen <i>Sprachentwicklung:</i> <i>Wörter & Wortbedeutung</i> Kindliche Sprachlernstrategien im Bereich Wörter & Wortbedeutung Erläuterung des Orientierungsleitfadens Wörter & Wortbedeutung <i>Darum geht es:</i> Übergang vom Laut zum Wort Wort ist nicht gleich Wort: Inhalts- und Funktionswörter Wortklassen/ Worthierarchien Inhaltsseite des Worts: Wortbedeutung Wortbedeutungen von Kindern und Erwachsenen unterscheiden sich Worterwerb ist ein langwieriger Prozess	<i>Plenum</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN	– PowerPoint-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen – Orientierungsleitfaden Wörter & Wortbedeutung – Handout – Fachliteratur	30
//Fertigkeiten// TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.	Kindersprache entdecken: <i>Analyse & Interpretation von Sprachdokumentationen</i> zum Bereich Wörter & Wortbedeutung	<i>Arbeitsgruppen</i> (mit 5 bis 6 TN): – theoriegestützte Analyse, Einordnung und Interpretation sprachlicher Phänomene aus dem Bereich Wörter & Wortbedeutung – Einbezug der Praxisdokumentationen der TN <i>Plenum</i> Zusammenführung der AG-Ergebnisse und Klärung von Fragen	– Arbeitsblätter mit Sprachbeispielen – aus dem Bereich Wörter & Wortbedeutung – Orientierungsleitfaden Wörter & Wortbedeutung – Sprachbeobachtungen der TN	30
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
//Wissen// TN verfügen über Wissen über spezifische sprachförderliche Potenziale der unterschiedlichen elementarpädagogischen Bildungsbereiche. //Fertigkeiten// TN gestalten Aktivitäten und Angebote entwicklungsgemäß, d.h. differenzierend und varierend, sodass sprachliche Fähigkeiten von Kindern stabilisiert und erweitert werden können. //Sozialkompetenz// TN reflektieren im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen.	<i>Kindersprache im Rahmen musikalisch/rhythmischer Aktivitäten unterstützen und fördern:</i> – Welches Repertoire an Liedern kennen TN? – Welche Bedeutung haben Wiegenlieder? Welche anderen Lieder/Verse eignen sich für Kleinkinder? <i>Fragenstellungen für die AGs:</i> – Welche sprachlichen Potenziale enthalten die Kinderlieder/Verse – Unterschiede entdecken? – Was ist bei der Gestaltung und Durchführung musikalischer Aktivitäten zu beachten (u.a. Entwicklungsstand der Kinder, Tempo, Gruppengröße)? – Welche Variationsmöglichkeiten gibt es und welche sprachlichen Aspekte lassen sich dadurch betonen?	<i>Plenum</i> – Brainstorming zu Liedern/Versen, die TN kennen und im Alltag nutzen – Zwei bis drei Lieder gemeinsam singen – Austausch zur Bedeutung von Wiegenliedern und von Versen für Kleinkinder <i>Arbeitsgruppen (mit 4 bis 5 TN)</i> – Pro Arbeitsgruppe zwei bis drei Lieder/Verse nach Wahl der TN sprachlich analysieren – Gemeinsame Reflexion anhand der Fragestellungen – Erprobung von Variationen der Lied-/Versegestaltung unter sprachförderlichen Aspekten <i>Plenum</i> Präsentation von Liedern/Versen und gemeinsame Auswertung	– Auswahl an Liedern/Versen mitbringen (auch aus anderen Sprachen) – Arbeitsblätter mit Arbeitsauftrag und Fragestellungen – Wandtafel „Ideenbörse“ – Lieder und Verse von TN aufschreiben lassen	50

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
//Wissen// TN sind sich der Wirkung von Stimme und nonverbalen Ausdrucksmitteln auf das kindliche Sprachverhalten bewusst und kennen Strategien, diese zur Geltung zu bringen. //Fertigkeiten// TN verhalten sich in ihrem Gesamt- ausdruck authentisch und sind in der Lage, ihr Repertoire an Ausdrucksmitteln gezielt einzusetzen, um Kinder im Dialog sprachlich anzuregen. //Selbstkompetenz// TN analysieren und reflektieren im Team das nonverbale und das stimmliche Sprachverhalten der Fachkräfte.	<i>Dialoghaltung und Interaktion</i> - Herausforderungen für die Interaktion mit Kleinkindern - Sensibilisierung für die beziehungsstiftende Bedeutung der Parameter von Stimme und nonverbalen Verhalten - Prinzip der Aufmerksamkeitsausrichtung am kindlichen (Sprach)Verhalten	<i>Plenum</i> - Brainstorming: Was ist besonders wichtig bei der Interaktion mit Kleinkindern? - Dialogorientierter Input - Interaktionsübungen (z.B. Kommunizieren Rücken an Rücken) - Analyse von Filmbeispielen zur Aufmerksamkeitsausrichtung und zum Dialogverhalten von Fachkräften	- PowerPoint-Präsentation - Filmbeispiele aus dem Haenen Programm (Kanada) - Handout - Fachliteratur	45
Reflexion und Abschluss				10

Zweiter Tag

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Tagesablauf				
//Selbstkompetenz// TN reflektieren, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominieren.	<i>Einstieg:</i> Sensibilisierung für die <i>Wechselfeitigkeits</i> im <i>Dialog</i> (steuern und gesteuert werden) Bewegungsspiel	<i>Plenum</i> - Rhythmisches Bewegungsspiel, bei dem Fachkräfte sich im musikalisch vorgegebenen Wechsel gegenseitig imitieren (paarweise Durchführung) - Auswertung und Reflexion zur Gestaltung und Durchführung dieser Aktivität mit Kleinkindern	Spielerläuterung & Musik zum Spielablauf	15
//Wissen// TN verfügen über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben. //Wissen// TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.	Kindersprache verstehen Sprachentwicklung: <i>Grammatik: Wortbildung</i> Kindliche Lernstrategien im Bereich Grammatik Erläuterung des Orientierungsleitfadens Grammatik (Teil Wortbildung) <i>Darum geht es:</i> - Bedeutung von Regeln - Wortbildungsmechanismen in der deutschen Sprache - Relevanz des Verbs - Kindliche Lernstrategie der Übergeneralisierung	<i>Plenum</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN <i>Murmelngruppen</i> im Plenum (2 bis 3 TN): - Wortbildung – was lässt sich mit Wortbildungsmechanismen aus „Sprache“ konstruieren? - Regelmäßige und unregelmäßige Verben – vorgegebene Geschichte in andere Zeiten versetzen	- Power-Point-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen - Handout - Orientierungsleitfaden - Grammatik - Fachliteratur - Kurzgeschichte für die Übung mit regelmäßigen und unregelmäßigen Verben	40

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<i>//Fertigkeiten//</i> TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.	Kindersprache entdecken <i>Analyse & Interpretation einer Sprachdokumentation zu allen sprachstrukturellen Bereichen</i>	<i>Arbeitsgruppen</i> (mit 5 bis 6 TN): – Theoriegestützte Analyse, Einordnung und Interpretation sprachlicher Phänomene aus allen strukturellen Sprachbereichen <i>Plenum</i> Zusammenführung der AG – jede Arbeitsgruppe ist zuständig für einen Sprachbereich, die anderen AGs ergänzen	– Transkript einer Gesprächssequenz zwischen einem Erwachsenen und einem zweijährigen Kind – Orientierungsleitfäden Prosodie & Laute, Wörter & Wortbedeutung und Grammatik (Wortbildung)	50
Pause				15
<i>//Fertigkeiten//</i> TN orientieren sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Kompetenzen. TN erkennen, welche Abläufe aus sprachförderlicher Sicht besonders sinnvoll sind und welche Situationen sich besonders für die Sprachförderung eignen.	Kindersprache unterstützen und fördern <i>Unterstützung im Regelerwerb: Wann macht ein ganzer Satz Sinn?</i> Modellierungstechniken Unterscheidung mündlicher und schriftlicher Situationen Authentizität des sprachlichen Handelns der Fachkraft Erzählbereitschaft von Kindern erkennen und nutzen	<i>Plenum</i> Erfahrungsaustausch und Input: Förderung grammatikalischer Fähigkeiten im Alltag	Power-Point-Präsentation: Förderbeispiele – kurze dialogische Sprachsequenzen	20

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
//Wissen// TN verfügen über Wissen zur Bedeutung einer ganzheitlichen Sprachförderung im Alltag, die anknüpft an entwicklungsspezifischen Bedürfnissen und Themen von Kindern sowie an deren Lebenssituation. //Selbstkompetenz// TN reflektieren das sprachliche Förderpotenzial gewohnter und eingeschlossener Abläufe im Alltag.	Einführung des <i>Analyse- und Reflexionsbogens „Sprachliche Potenziale des Krippenalltags nutzen“</i> <i>Darum geht es:</i> Merkmale der Situation Sprachverhalten Kind Sprachverhalten Fachkraft Reflexionsfragen	<i>Plenum</i> Filmbeispiel gemeinsam analysieren	Filmbeispiel Portfolio-Gesprächssituation Analysebogen „Sprachförderliche Potenziale des Krippenalltags nutzen“	40
Mittagspause				
//Wissen// TN verfügen über Wissen zur Bedeutung einer ganzheitlichen Sprachförderung im Alltag, die anknüpft an entwicklungsspezifischen Bedürfnissen und Themen von Kindern sowie an deren Lebenssituation. TN kennen didaktische Formate zur sprachförderlichen Gestaltung des Alltags.	<i>Sprachliches Potenzial von Standardsituationen im Krippenalltag analysieren und reflektieren</i> Analyse von Filmdokumentationen zu den Standardsituationen: Wickeln, Essen, Anziehen <i>Fragestellungen für die AGs:</i> Welche sprachförderlichen Möglichkeiten bietet die jeweilige Situation? Welche positiven Anregungen bietet das Beispiel? Was ließe sich evtl. verändern?	<i>Arbeitsgruppen</i> Jede Arbeitsgruppe analysiert eine Filmsequenz mithilfe des Analysebogens Gruppe A: Wickelsituation Gruppe B: Essenssituation Gruppe C: Anziehsituation <i>Plenum</i> Präsentation und Zusammenführung der Ergebnisse	Filmbeispiele: Wickeln, Essen und Anziehen Analysebogen: „Sprachförderliche Potenziale des Krippenalltags nutzen“ Flipcharts in den Arbeitsgruppen, um Ergebnisse festzuhalten	60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
TN verfügen über Wissen zur anregungsreichen Gestaltung des Raumes und zur Bereitstellung von Materialien und Medien sowie über Wissen zu Stereotypen bei der Auswahl von Materialien. //<i>Sozialkompetenz</i>// TN reflektieren im Team individuelle Stärken und Neigungen von Kindern. //<i>Selbstkompetenz</i>// TN reflektieren ihre Beobachtungen bzgl. der Anknüpfung der sprachlichen Fördermaßnahmen an die Entwicklungsthemen der Kinder. TN prüfen, ob der Ablauf von Aktivitäten dem sprachlichen Verständnis der Kinder angemessen ist.			Plakat für die Zusammenfassung im Plenum	60
	Stimmübungen: Pflege der eigenen Stimme als ein wichtiges Arbeitsmittel	<i>Plenum</i>		15
Pause				
15				

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
//Wissen// TN haben Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Sprach-erwerb und der motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung und können sich hierzu äußern. //Fertigkeiten// TN interpretieren das Spiel von Kindern im Kontext des Sprach-erwerbs und dokumentieren es.	Kindersprache verstehen Sprachentwicklung: <i>Zusammenhang von Sprache und Denken</i> Erläuterung des Orientierungsleitfadens Sprache und Denken <i>Darum geht es:</i> Welt erkunden beginnt mit Mund und Händen Triangulation: Aufbruch in die Dreidimensionalität Ausräumen und Einräumen: die Welt wird geordnet und sortiert Objektpermanenz und Guck-guck-Spiele Von der Faszination des Tätigseins zum zielgerichteten Handeln – Handeln und Sprache werden bedeutsam Die Deutungsmacht von Sprache entdecken	<i>Plenum</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN	– Power-Point-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen – Handout – Orientierungsleitfaden Sprache und kindliches Denken – Handout – Fachliteratur	45
//Fertigkeiten// TN nehmen kindliche Äußerungen im Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung wahr und dokumentieren dies.	Kindersprache entdecken <i>Entwicklungssprung zwischen zwei und drei Jahren im Denken und im Sprechen</i> Was passiert in dieser kurzen Zeitspanne im Bereich Sprache & Denken? Bedeutung einer entwicklungsangemessenen Förderung	<i>Plenum</i> Analyse von zwei Filmbeispielen eines Kindes, die im Abstand von circa sechs Monaten aufgenommen wurden	Zwei Filmsequenzen	20

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden /Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
	<i>Hausaufgaben und Kooperationen</i> Sprachdokumentationen zu allen Bereichen Einen Sprachbereich auswählen, der intensiver bearbeitet wird Absprache, wer welche Förderaktivität erproben wird: Standardsituation wie Wickeln oder Essen oder Aktivität im Bereich Musik, gestalterisches Arbeiten ... Bearbeitung entlang des Analyse- und Reflexionsbogens	<i>Plenum</i> Die TN wählen sich aus den vier Sprachbereichen einen aus, mit dem sie sich intensiver befassen und bilden dazu Untergruppen: Sprachgruppe Prosodie & Laute Sprachgruppe Wörter & Wortbedeutung Sprachgruppe Grammatik Sprachgruppe Sprache & Denken Die Gruppen vereinbaren Formen der Zusammenarbeit und Unterstützung (E-Mail-Kontakt, Telefon, Besuche in den Kitas ...) Die TN wählen einen Förderbereich aus und bilden dazu Untergruppen (z.B. Gruppe Wickeln, Gruppe Musik ...), maximal vier Gruppen ... Die Gruppen vereinbaren Formen der Zusammenarbeit und Unterstützung (E-Mail-Kontakt, Telefon, Besuche in den Kitas ...)	Arbeitsblatt mit detaillierten Angaben zu den Hausaufgaben	30
	<i>Feedbackrunde:</i> Rückmeldungen, offene Fragen, Wünsche für den dritten Tag	<i>Plenum</i>		15
Reflexion und Abschluss				
				10

Dritter Tag

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden /Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Einstieg				
	<i>Ankommen</i> Stimmübungen: Pflege der eigenen Stimme als wichtigem Arbeitsmittel	<i>Plenum</i>		15
Warm-up				
	<i>Blitzlichter:</i> Das spannendste, freudigste, interessanteste, erfolgreichste Erlebnis beim Beobachten; Nachdenkenswert, schwierige, irritierende Erfahrungen	<i>Plenum:</i> TN wählen zwei Kärtchen und berichten kurz von Beispielen zu zwei Aspekten (z.B. freudiges und irritierendes Erlebnis)	Wandtafel Kärtchen mit den Aspekten	15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<i>//Fertigkeiten//</i> Die TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. <i>//Sozialkompetenz//</i> TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus. TN reflektieren im Team ihre Erfahrungen und Kenntnisse. <i>//Selbstkompetenz//</i> TN überprüfen die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team.	Kindersprache theoriegestützt wahrnehmen <i>Erfahrungen mit der Beobachtung und Dokumentation von Kindersprache</i> <i>Präsentation eines Sprachbereichs</i> <i>Darum geht es:</i> Vorgehen in der Arbeit mit den Orientierungsleitfäden: In welchen Situationen? Welche Kinder? Welche sprachlichen Aspekte konnten gut/nicht so gut wahrgenommen werden? (Beispiele) Erfahrungen in der Kooperation mit der Kollegin: Transfer der Inhalte Arbeit mit den Orientierungsleitfäden Beobachtungen und Erkenntnisse zum Sprachbereich, die für Fachkräfte besonders wichtig sind	<i>Arbeitsgruppen:</i> Die TN finden sich zu den von ihnen gewählten Sprachbereichen zusammen: Arbeitsgruppe Prosodie & Laute Arbeitsgruppe Wörter & Wortbedeutung Arbeitsgruppe Grammatik: Wortbildung Arbeitsgruppe Sprache & Denken	- Arbeitsblatt mit den Fragestellungen und dem Auftrag für die AGs - Orientierungsleitfäden - Sprachdokumentationen der TN: Schriftliches Material, ggf. Film- und Höraufnahmen - Wandtafel, um Präsentation im Plenum vorzubereiten	60
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
<i>//Fertigkeiten//</i> Die TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. <i>//Sozialkompetenz//</i> TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus. <i>//Selbstkompetenz//</i> TN überprüfen die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team.	<i>Präsentation der AG Ergebnisse</i> Darum geht es: Erfolge & Hürden beim Beobachten und Dokumentieren Erfahrungen mit dem Transfer an die Kollegin/Kolleginnen Darstellung des Sprachbereichs: Was kennzeichnet den Sprachbereich (u.a. Fachbegriffe erläutern) und was haben wir bei unseren Kindern entdeckt anhand von Beispielen?	<i>Plenum</i> a) Gemeinsame Besprechung der Erfahrungen beim Beobachten und Dokumentieren sowie beim Transfer ins Team b) Jede Arbeitsgruppe stellt ihren Sprachbereich entlang der Fragestellungen vor. Die anderen Fachkräfte können ihre Erfahrungen ergänzen und nachfragen.		60
<i>//Wissen//</i> TN verfügen über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben. <i>//Wissen//</i> TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.	Kindersprache verstehen Sprachentwicklung <i>Grammatik: Satzbau</i> Kindliche Lernstrategien im Bereich Grammatik Erläuterung des Orientierungsleitfadens Grammatik (Teil Satzbau) <i>Darum geht es:</i> – Stellung des Verbs im Satz – Unterschied: Aussagesatz, Fragesatz, Befehl – Von rechts nach links – wie bei Kindern ein Satz entsteht (Meilensteine)	<i>Plenum:</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN Übungen zur Stellung der Wörter im Satz	– Power-Point-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen – Handout – Orientierungsleitfaden – Grammatik – Fachliteratur	30
Mittagspause				60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
//Wissen// TN verfügen über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben. TN haben Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und der motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung und können sich hierzu äußern.	Kindersprache verstehen Sprachentwicklung: <i>Sozial-kommunikative Entwicklung</i> kindliche Lernstrategien im sozial-kommunikativen Bereich Erläuterung des Orientierungsleitfadens Kommunikation <i>Darum geht es:</i> Von Anfang an im Dialog Triangulation: sich über etwas austauschen Macht der Wörter in der Interaktion Wer bin ich? Vom Ich zum Du	<i>Plenum:</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN	– Power-Point-Präsentation mit Film-/ Hör-Dokumentationen – Handout Orientierungsleitfaden sozial-kommunikative Entwicklung – Fachliteratur	45
//Fertigkeiten// TN nutzen alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur Sprachförderung und beziehen die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung des Alltags mit ein (Partizipation). TN stellen Rahmenbedingungen bereit, die Kinder zum sprachlichen Austausch miteinander motivieren.	Kindersprache fördern <i>Das sprachliche Potenzial im Krippenalltag entdecken und nutzen – die Erfahrungen der TN</i> <i>Darum geht es:</i> Rahmenbedingungen sowie pädagogische und sprachförderliche Ziele Sprach-Verhalten der Kinder Sprach-Verhalten der Fachkraft Reflexionsfragen und Schlussfolgerungen für eine sprachförderliche Gestaltung des Krippenalltags	<i>Arbeitsgruppen</i> Die TN finden sich zu den gewählten Situationen oder Aktivitäten in AGs zusammen, z.B.: – Arbeitsgruppe Wickeln – Arbeitsgruppe Anziehsituation – Arbeitsgruppe musikalische Aktivität ... (Pause findet im Rahmen der AG statt)	Analyse- und Reflexionsbogen „Sprachförderliche Potenziale des Krippenalltags nutzen“ Dokumentationsmaterial der TN, ggf. Film-/Höraufnahmen Wandtafel zur Vorbereitung der Präsentation im Plenum	60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/ Medien	Zeit (in Min.)
TN wenden ein Repertoire an Methoden an, um Sprachförderprozesse im Alltag zu begleiten und zu initiieren (z.B. Projektarbeit in Kleingruppen, ritualisiertes Handeln, Wiederholungen). <i>//Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren ihren eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck.				
<i>//Fertigkeiten //</i> TN nutzen alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur Sprachförderung und beziehen die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung des Alltags mit ein (Partizipation). TN stellen Rahmenbedingungen bereit, die Kinder zum sprachlichen Austausch miteinander motivieren. <i>//Selbstkompetenz //</i> TN reflektieren ihren eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck	<i>Präsentation der AG-Ergebnisse zur alltagsintegrierten Sprachförderung</i> <i>Darum geht es:</i> Waren die Rahmenbedingungen und der Ablauf dem sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder angemessen? Konnten die Kinder sich aktiv einbringen? Waren sie über- oder unterfordert in der Situation? Hat die Fachkraft verbale und nonverbale Handlungsmöglichkeiten genutzt? Hat die Fachkraft sich am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus orientiert? Was ließe sich ggf. anders gestalten (Orientierung am Kind/an Kindern, Tempo, Material...?) Welche Variationen wären in der Situation möglich und sprachlich anregend?	<i>Plenum</i> a) gemeinsame Besprechung der Erfahrungen mit Videoaufnahmen sowie beim Transfer ins Team b) Jede Arbeitsgruppe stellt ihre Alltagssituation entlang der Fragestellungen vor. Die anderen Fachkräfte können eigene Erfahrungen einbringen und nachfragen.	Vorbereitete Wandzeitung Gegebenenfalls: Film-/Hörmaterial der TN	60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase / Ablauf	Methoden / Sozialform	Material / Medien	Zeit (in Min.)
Reflexion und Abschluss				
	<i>Abschließende Fragen</i> Was nehme ich mit in die Kita / Krippe? Was behalte ich auf alle Fälle bei? Wo setze ich Schwerpunkte? <i>Verabschiedung mit Sprach-Spielereien</i>	<i>Plenum</i>	Auszüge aus: Christian Morgenstern „Das große Lalulá“	15

3.2.10 Literatur und Filmmaterial

- Bruner, Jerome (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern (amerik. Originalausgabe: 1983)
- Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2000): Forschergeist in Windeln. München
- Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Zehnbauser, Anne (2011): Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei (Arbeitstitel) (im Erscheinen; Verlag das netz)
- Jampert, Karin/Sens, Andrea (2010): Sprache als Tor zur Welt. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola: Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart
- Jampert, Karin/Zehnbauser, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechthild (2009): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Weimar/Berlin
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf
- Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (2010): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. München
- Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern
- Reimann, Bernd (2009): Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren. Berlin/Düsseldorf
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. 2. bearb. Auflage. Weinheim/Basel
- Thanner, Verena/Schattel, Diana (2010): Alltag in der Krippe. Eine Einladung zu sprachlicher Bildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Heft 7, S. 26–29
- Tracy, Rosemary/Lemke, Vytautas (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark. Berlin
- Ward, Sally (2008): BabySprache – BabyTalk. Frankfurt am Main (engl. Originalausgabe 2000)
- Zollinger, Barbara (1996): Die Entdeckung der Sprache. Bern: Paul Haupt

Filmmaterial

- Hanen Early Language Program (2002): Learning Language and Loving It. Teaching Tape. Toronto Canada
- DJI Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“: Filmdokumentationen aus Projekteinrichtungen (geplante Veröffentlichung einer Buchveröffentlichung mit DVD im Sommer 2011)

D | Literatur- und Medienempfehlungen



D

Inhalt

1	Literatur zu einzelnen Themen	214
1.1	Zur kindlichen Entwicklung sprachlicher Strukturen des Deutschen	214
1.2	Zur Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit	215
1.3	Zur Verschiedenheit von Sprachen und zum Einfluss anderer Ausgangssprachen auf den Erwerb des Deutschen	215
1.4	Zu Besonderheiten beim mehrsprachigen Erwerb	216
1.5	Zu Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung	216
1.6	Zu den Zusammenhängen von Sprachenerwerb und der Ausbildung kognitiver und sozialer Fähigkeiten	217
1.7	Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie zum Schrifterwerb in seinen frühliteralen Stadien	217
1.8	Zur Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Bezugspersonen	218
1.9	Zu Sprachstandserhebungen und Sprachförderkonzepten	218
1.10	Zur Anregung und zum Einsatz von Methoden	219
2	Medien	220
3	Weiterbildungskonzepte zur Sprachförderung	221

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben.

Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* hinaus an den jeweiligen Qualifizierungsbereich anknüpfen. Für eine fachlich fundierte Orientierung sind die Literatur- und Medienempfehlungen nach *thematischen Aspekten* aufgeführt. Die Nutzung dieser Quellen verschafft vertiefende Informationen zu einzelnen Aspekten.

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe beratschlagt und verabschiedet. Die Expertengruppe hat bei der Auswahl der Literatur darauf geachtet, eine knappe Liste von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildungsanbieter sowie für die Referentinnen und Referenten der Weiterbildung geeignet sind.

Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im Winter 2010/2011 und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Dass Titel nicht aufgeführt sind, ist deshalb auch in keiner Weise als Bewertung zu verstehen.

1 Literatur zu einzelnen Themen

1.1 Zur kindlichen Entwicklung sprachlicher Strukturen des Deutschen

Phonetische, phonologische und prosodische Entwicklung:

- Hacker, Detlef (2002): Phonologie. In: Baumgartner, Stefan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Stuttgart: UTB, S. 13–62 (nur die Kapitel: 1.2.3–2.5, das sind die Seiten 22–35)
- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechtild (2009): Kinder-Sprache stärken! Heft 1: Wie kommt das Kind zur Sprache? Berlin/Weimar: Verlag das Netz, S. 20–37
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2010): Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2. bearb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 33–44

Syntaktische und morphosyntaktische Entwicklung:

- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechtild (2009): Kinder-Sprache stärken. Heft 1: Wie kommt das Kind zur Sprache? Berlin, Weimar: Verlag das Netz, S. 57–78
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 74–99

Entwicklung von Wortbedeutungen:

- Aitchison, Jean (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Niemeyer: Tübingen
- Hoffmann, Joachim (1996): Die Genese von Begriffen, Bedeutungen und Wörtern. In: Grabowski, Joachim/Harras, Gisela/Herrmann, Theo (Hrsg.): Bedeutung, Konzepte. Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 88–119
- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechtild (2009): Kinder-Sprache stärken! Heft 1: Wie kommt das Kind zur Sprache? Berlin, Weimar: Verlag das Netz, S. 38–56
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2010): Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2. bearb. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 46–54.

1.2 Zur Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit

- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. WiFFExpertisen, Band 10. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html
- Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber
- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechthild (2009): Kinder-Sprache stärken. Heft 1: Wie kommt das Kind zur Sprache? Berlin, Weimar: Verlag das Netz, S. 99–124
- Klann-Delius, Gisela (2005): Erzählen in der kindlichen Entwicklung. In: Wieler, Petra (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 13–27
- Winner, Anna (2007): Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahre. Berlin: Cornelsen

1.3 Zur Verschiedenheit von Sprachen und zum Einfluss anderer Ausgangssprachen auf den Erwerb des Deutschen

- Hoeness, Stefanie (2009): Kinder mit anderen Erstsprachen. Was bringen sie mit? Was muss man wissen, um sie zu fördern? In: Jampert, Karin u.a.: Kinder-Sprache stärken. Heft 3: Aufwachsen mit mehreren Sprachen. Berlin, Weimar: Verlag das Netz, S. 22–28
- Storn, Katja (2009): Der Einfluss der Erstsprachen auf den Zweitspracherwerb. In: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V. für den Trägerverband Förderung der Integration durch Fortbildung (Hrsg.): Sprache – Schlüssel zur Welt. Materialien zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz. Mainz. Modul 3. S. 1–18
- Bestelladresse:
Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz/
Landesarbeitsgemeinschaft e.V.
Welschnonnengasse 2–4
55116 Mainz

1.4 Zu Besonderheiten beim mehrsprachigen Erwerb

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache deutsch. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Lengyel, Drorit (2010): Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): Broschüre 12. Zum Preis von 1 € beziehbar über: dgs e.V. Goldammerstr. 34 12351 Berlin
- Montanari, Elke (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel
- Reich, Hans H. (2010): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann, Kap. 1, S. 9–23
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache – Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. WiFF Expertisen, Band 12. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 74–99

1.5 Zu Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung

- Iven, Claudia (2010): Stottern bei Kindern. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): Broschüre 8. Zum Preis von je 1 € beziehbar über: dgs e.V. Goldammerstr. 34 12351 Berlin
- Rausch, Monika (2009): Erkennen von Merkmalen, die auf Sprachverzögerungen/Sprachstörungen hindeuten können. Einblick in verschiedene Berufsfelder, die sich mit Auffälligkeiten oder Störungen in der kindlichen Sprache beschäftigen. In: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V. für den Trägerverband Förderung der Integration durch Fortbildung (Hrsg.): Sprache – Schlüssel zur Welt. Materialien zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz. Mainz. Modul 3. S. 19–71. Bestelladresse: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz/ Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Welschnonnengasse 2–4 55116 Mainz
- Schindler, Angelika (2005): Störungen des Spracherwerbs. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): Broschüre 3. Zum Preis von je 1 € beziehbar über: dgs e.V. Goldammerstr. 34 12351 Berlin
- Zollinger, Barbara (2010): Sprachverstehen – Entwicklungsverzögerungen erkennen. WiFF Expertisen, Band 6. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html

1.6 Zu den Zusammenhängen von Sprachenerwerb und der Ausbildung kognitiver und sozialer Fähigkeiten

- Astington, Janet W. (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. München: Reinhardt, Kap. 6–8, S. 92–153
- Garvey, Catherine (1978): Spielen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechthild (2009): Kinder-Sprache stärken! Heft 1: Wie kommt das Kind zur Sprache? Berlin, Weimar: Verlag das Netz, S. 99–124.
- Lang, Barbara/Andresen, Helga (2006): Entstehung von Sprachbewusstheit im Kontext von interaktiven Spielen zwischen Vorschulkindern. In: Bahr, Reiner/Iven, Claudia (Hrsg.): Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis und Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 117–129
- List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen – Folgerungen für die Entwicklungsförderung. WiFF Expertisen, Band 11. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html

Schwerpunkt: Kinder in den ersten drei Lebensjahren

- Karmiloff, Kyra/Karmiloff-Smith, Annette (2004): Everything your baby would ask if only babies could talk. Buffalo, N.Y.: Firefly
- Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.) (2010): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profi-wissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München: Reinhardt

1.7 Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie zum Schrifterwerb in seinen frühliteralen Stadien

- Andresen, Helga (2010): Literalitätserziehung in der Vorschule. In: Kämper van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/2. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 3–20
- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta, Kap. 8–9, S. 169–200
- Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Stuttgart: Klett/Kallmeyer
- Füssenich, Iris (2011): Vom Sprechen zur Schrift: Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF Expertisen, Band 9. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html
- Füssenich, Iris/Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. München/Basel: Reinhardt
- Rau, Marie Luise (2009): Literacy – Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag
- Wolf, Maryanne (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

1.8 Zur Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Bezugspersonen

- Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Sprache fördern im Kindergarten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim: Beltz, Kap. 6, S 141–155
- Schindler, Angelika (2005): Förderung des Spracherwerbs. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (Hrsg.): Broschüre 4. Zum Preis von je 1 € beziehbar über:
dgs e. V.
Goldammerstr. 34
12351 Berlin
- Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster: Ökotopia Verlag
- Szagun, Gisela (2007): Das Wunder des Spracherwerbs: so lernt Ihr Kind sprechen. Weinheim/Basel: Beltz

1.9 Zu Sprachstandserhebungen und Sprachförderkonzepten

- Jampert, Karin/Best Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Berlin/Weimar: Verlag das Netz.
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2010): Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2. bearb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, Kap.5–7, Kap. 8
- List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München, Kap. 2, S. 18–25, Kap. 3, S. 25–30. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html

1.10 Zur Anregung und zum Einsatz von Methoden

- Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Sprache fördern im Kindergarten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim: Beltz, Kap. 1, 4, 5. S 11–51, S. 91–139
- Schlösser, Elke (2001): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökotopia
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Reidelhuber, Almut (Hrsg.) (2005): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel: Beltz

2 Medien

- Hüsler, Silvia (2009): Kinderverse aus vielen Ländern (mit DVD). Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Jugendamt der Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2008): Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Hort (DVD in Deutsch und Türkisch). Oberursel: Finken
- Mutual Kompendium (2007): Eine Ressourcensammlung für den interkulturellen Dialog in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder. Graz
www.mutual-eu.com/NEWproducts.htm
- Oberhuemer, Pamela/Ulich, Michaela/Soltendiek, Monika (2007): Die Welt trifft sich im Kindergarten. 2. Aufl. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor
- Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Video, ca. 45 Minuten. Freiburg im Breisgau: Herder

3 Weiterbildungskonzepte zur Sprachförderung

Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechthild (Hrsg.) (2009): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Weimar/Berlin: Verlag das netz

Jugendamt der Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2008): SpiKi. Literacy-Center. Handlungsempfehlungen aus der Praxis – für die Praxis. Schorndorf: Dusyma
Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2009): Sprache – Schlüssel zur Welt. Materialien zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz. Mainz
Bestelladresse:

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz/
Landesarbeitsgemeinschaft e.V.
Welschnonnengasse 2–4
55116 Mainz.

Reich, Hans H. (unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring) (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar: Verlag das netz

Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytutas (Hrsg.) (2008): Sprache macht stark. Offensive Bildung. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor

Ausblick: Fach- und berufspolitische Perspektiven

Kindertageseinrichtungen sind zentrale Orte im Leben von Kindern und Wegbereiter für ihre zukünftige Entwicklung. Die Qualität der Einrichtungen wird in erheblichem Maße von der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte bestimmt. Sie haben eine Schlüsselfunktion bei der Gestaltung und der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Sie brauchen aber auch Weiterbildungsangebote, die ihre anspruchsvolle fachliche Tätigkeit im System der Tageseinrichtungen unterstützen.

An diesem Ziel orientiert sich der *Wegweiser Weiterbildung*. Mit der Verknüpfung von situationsbezogenen Handlungsanforderungen und Kompetenzen wird ein umfassender Bezugsrahmen gesetzt. Er berücksichtigt die Komplexität fachlichen Handelns und macht deutlich, dass in allen pädagogischen Handlungssituationen das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen erforderlich ist.

Der *kompetenzorientierte Weiterbildungsansatz* steht noch am Anfang. Die vorgestellten Überlegungen markieren den Beginn eines langen Entwicklungsprozesses, in dem noch viele Fragen offen sind, beispielsweise:

- Welche Veranstaltungsformate sind besonders geeignet um die Kompetenzorientierung umzusetzen?
- Wie lässt sich der Zugewinn an Kompetenzen überprüfen?
- Welche Qualifikationen brauchen Weiterbilderinnen und Weiterbildner, um mit diesem Ansatz arbeiten zu können?

Wir gehen davon aus, dass auch WiFF im weiteren Verlauf der Arbeit zur Klärung dieser wichtigen fachlichen Fragen beitragen kann. Allerdings reicht die Klärung fachlicher Fragestellungen allein nicht aus, um den gestiegenen Anforderungen zu entsprechen.

Damit Weiterbildung die hohen Erwartungen erfüllen kann, die mit ihr verbunden werden, ist es unabdingbar, dass sie auch in förderliche fach- und berufspolitische Rahmenbedingungen eingebettet

ist, mit denen auch Anliegen und Interessen der Fachkräfte berücksichtigt werden. Folgende Faktoren sind dabei von Bedeutung:

- Die regelmäßige Teilnahme an Weiterbildung, die Freistellung von der beruflichen Tätigkeit, eine mindestens teilweise Übernahme der Kosten und die Möglichkeit, auch längerfristige Angebote in Anspruch zu nehmen, müssen gewährleistet sein.
- Weiterbildung ist ein Instrument der Personalentwicklung, das sich nicht nur für Anstellungsträger, sondern auch für die Fachkräfte „rechnen“ muss, deshalb bedarf es veränderter tarifrechtlicher Regelungen, die kontinuierliche Weiterbildung honorieren.
- Längerfristige Weiterbildungen sollten auf einschlägig weiterführende Studiengänge angerechnet werden. Die zuständigen Akteure aus dem System berufsbegleitender Weiterbildung und den Hochschulen sollten dafür geeignete Anrechnungsverfahren entwickeln, wobei die Kompetenzorientierung, der auch in diesem Wegweiser gefolgt wird, die Verbindung der unterschiedlichen Systeme erleichtern kann.
- Ausbildungsinstitutionen, Weiterbildungsanbieter und Einrichtungsträger sollten auf regionaler Ebene ihre Angebote abstimmen mit dem Ziel, ein Netzwerk von Anbietern mit aufeinander abgestimmten Weiterbildungsangeboten zu entwickeln.

Weiterbildung ist bisher ein freiwilliges Angebot. Diese Freiwilligkeit ist im Zuge erforderlicher lebenslanger Lernprozesse zu hinterfragen. Anstellungsträger haben die Verpflichtung, Weiterbildung zu ermöglichen, und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben eine Verpflichtung, diese wahrzunehmen. Dabei geht es weniger um einen Weiterbildungszwang als vielmehr um einen Bewusstseinswandel für die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse.

Beteiligte Expertinnen und Experten

Spezifischer Ansatz von WiFF ist es, das Wissen und die Erkenntnisse über die zentralen Anliegen der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zusammenzutragen und aufzubereiten. Auch die Erarbeitung der *Wegweiser Weiterbildung* fand in enger Abstimmung mit Expertinnen und Experten aus dem frühpädagogischen Feld statt. Dazu wurden Expertengruppen einberufen, in denen Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung wissenschaftlich und fachlich fundierte Qualitätskriterien zu den einzelnen Qualifizierungsbereichen für die Weiterbildung entwickelt haben.

Die Expertinnen und Experten diskutierten den fachwissenschaftlichen Hintergrund, begutachteten erstellte Texte, entwickelten das Kompetenzprofil (weiter) und beratschlagten über die Expertisen, die im jeweiligen Qualifizierungsbereich in Auftrag gegeben wurden. Somit begleiteten die Expertinnen und Experten die Erstellung der *Wegweiser Weiterbildung* von Beginn an über die gesamte Bearbeitungsphase hinweg.

Mitglieder der Expertengruppe „Sprachförderung“

Prof. Dr. Helga Andresen (Universität Flensburg)

Prof. Dr. Ursula Bredel (Universität Köln)

Prof. Dr. Iris Füssenich (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Prof. Dr. Barbara Gasteiger-Klicpera (Universität Graz)

Dr. Karin Jampert (Deutsches Jugendinstitut; Gast)

Christa Kieferle (Staatsinstitut für Frühpädagogik, München)

Dr. Holger Küls (Berufsbildende Schule Walsrode)

Prof. Dr. Gudula List

Toni Mayr (Staatsinstitut für Frühpädagogik, München)

Dorothee Michel-Steinmann (Bertha-von-Sutter-Schule Ettlingen, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Karlsruhe)

Prof. Dr. Monika Rothweiler (Universität Bremen)

Tobias Ruberg (Universität Bremen; Gast)



Bitte unterstützen Sie uns mit Ihrem Feedback!

1

Zu welchem Personenkreis fühlen Sie sich zugehörig?

(Mehrfachnennungen sind möglich)

- | | |
|---|--|
| ☐ Mitarbeiter/in einer Kindertageseinrichtung | ☐ Weiterbildungsdozent/in |
| ☐ Leiter/in einer Kindertageseinrichtung | ☐ Weiterbildungsanbieter |
| ☐ Tagespflegeperson | ☐ Auszubildende/r, Student/in |
| ☐ Fachberater/in | ☐ Fachschullehrer/in, Fachschulleiter/in |
| ☐ Trägervertreter/in | ☐ Hochschullehrende/r |
| ☐ Referent/in in der Fachpolitik | ☐ Anderer Personenkreis: |
| ☐ Mitarbeiter/in eines Ministeriums | |

.....

2

Wie haben Sie von den WiFF Wegweisern Weiterbildung erfahren?

(Mehrfachnennungen sind möglich)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| ☐ WiFF-Homepage | ☐ Fachveranstaltung |
| ☐ Presse | ☐ Weiterbildung |
| ☐ Kolleg(inn)en | ☐ in der Ausbildung/im Studium |
| ☐ Vorgesetzte/r | ☐ Anderweitig: |

.....

3

Was erwarten Sie vorrangig vom vorliegenden WiFF Wegweiser Weiterbildung?

(Mehrfachnennungen sind möglich)

- ☐ Informationen über das Themenfeld „Sprachliche Bildung“
- ☐ Anregungen für meine fachliche Arbeit
- ☐ Anregungen für meine praktische Arbeit
- ☐ Nutzung im Rahmen einer Ausbildung/eines Studiums
- ☐ Nutzung für die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen
- ☐ Sonstiges:

.....

4 Welche Inhalte sind für Sie besonders interessant?

(Mehrfachnennungen sind möglich)

- ☐ Das Thema des vorliegenden Wegweisers
- ☐ Das Kompetenzprofil und die Kompetenzorientierung
- ☐ Die Qualität in der Weiterbildung
- ☐ Die Beispiele für die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen
- ☐ Die Literatur- und Medienempfehlungen

5 Haben Sie Kritik und/oder Anregungen zum Wegweiser Weiterbildung (zum Beispiel zur Konzeption, zu den Inhalten oder zum Layout)?



.....

.....

.....

6 Bieten Sie Weiterbildungen zum Thema „Sprachliche Bildung“ an?

- ☐ Ja, ich biete derartige Weiterbildungen an
- ☐ Nein, aber ich plane derartige Weiterbildungen
- ☐ Nein, derartige Weiterbildungen weder im Angebot noch in Planung

Kooperation mit WiFF

Wir suchen Weiterbildungsanbieter und -dozent(inn)en, die Interesse haben, die Arbeit und Erfahrungen mit den WiFF Wegweisern Weiterbildung zu reflektieren und zu bewerten. Sollten Sie Interesse an einer späteren Zusammenarbeit mit der WiFF haben, teilen Sie uns bitte Ihre Kontaktdaten mit:

Name Ihrer Einrichtung:

Ansprechpartner/in:

PLZ:

Ort:

E-Mail:

Telefon:

URL:

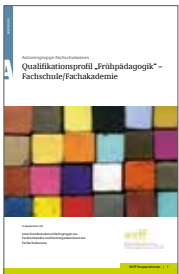
Datenschutzhinweis: Die erhobenen Daten werden vom Deutschen Jugendinstitut nur zu den genannten Zwecken und gemäß den Vorschriften des Bundesdatenschutzgesetzes verwendet. Ihre Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig und Ihre persönlichen Angaben werden nur in anonymisierter Form genutzt. Kontaktdaten werden unabhängig von Erhebungsdaten gespeichert.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Sie können Ihr Feedback als Scan per E-Mail übermitteln an: finsel@dji.de
oder schriftlich senden an: TU Dortmund, Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, WiFF,
Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
oder faxen an: 0231/755-5559
Rückfragen beantwortet gerne: Jan Finsel (Tel.: 0231/755-5539)

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
			
Band 13: Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel	Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen	Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung	Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
Zuletzt erschienen: Band 12: Monika Rothweiler/Tobias Ruberg: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache Band 11: Gudula List: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen Band 10: Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren Band 9: Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift Band 8: Jörg Maywald: Kindeswohlgefährdung	Zuletzt erschienen: Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern Band 7: Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten Band 6: Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte Band 5: Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen	Zuletzt erschienen: Band 1: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung	

Stand: Mai 2011

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut