

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

München : Deutsches Jugendinstitut 2016, 141 S. - (Sprache. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [Hrsg.]: Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2016, 141 S. - (Sprache. WiFF Wegweiser Weiterbildung; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285223 - DOI: 10.25656/01:28522

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285223>

<https://doi.org/10.25656/01:28522>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Inklusive Sprachliche Bildung

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung



Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV11XX gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Zitiervorschlag: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2016): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11. München

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John, München
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Fotos: © Felix Krammer
Druck: Henrich Druck+Medien GmbH, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-192-6

Inklusive Sprachliche Bildung

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, Ihnen den WiFF Wegweiser Weiterbildung *Inklusive Sprachliche Bildung* vorlegen zu können. Der Wegweiser ist eine überarbeitete Version des ersten WiFF Wegweisers Weiterbildung *Sprachliche Bildung*, der um den Bezug zur Debatte um Inklusion erweitert wurde. Ziel war es, die sprachliche Bildung aller Kinder in Kindertageseinrichtungen (Kitas) und damit die Vielfalt der Sprach(en)aneignung in den Blick zu nehmen. Das Kompetenzprofil Sprachliche Bildung wurde hinsichtlich der Merkmale Mehrsprachigkeit, Migration und Behinderung zum vorliegenden Kompetenzprofil Inklusive Sprachliche Bildung erweitert.

Seit dem Erscheinen des Wegweisers Weiterbildung *Sprachliche Bildung* im Jahr 2011 hat sich die wissenschaftliche, aber auch die fachpolitische Diskussion vertieft und eine Überarbeitung des Wegweisers notwendig gemacht. Mit der zunehmenden Bedeutung der Themenbereiche Mehrsprachigkeit und Inklusion hat auch die alltagsintegrierte sprachliche Bildung gegenüber der Unterstützung durch Sprachförderprogramme an Relevanz gewonnen. Die Debatte über Verfahren zur Sprachstandserhebung wird kontrovers geführt, und differenzierte Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Programmen, Verfahren und Weiterbildungen erweitern den Blick.

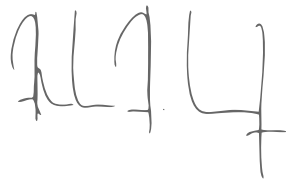
Sprachliche Bildung erweist sich damit im letzten Jahrzehnt als verantwortungsvolle Aufgabe für frühpädagogische Fachkräfte. Sprache ist für den Menschen eine grundlegende Methode der Weltaneignung und zentral für seine Identitätsbildung. Daher dürfen Kinder in der Kita nicht zum Verstummen gebracht werden, indem bestimmte Sprachen ausgeblendet werden. Ein sensibles Eingehen der pädagogischen Fachkraft auf die Sprach(en)aneignung der ihr anvertrauten Kinder kann diese nicht nur positiv beeinflussen, sondern gilt generell als wichtiger Gradmesser für die pädagogische Qualität ihres Handelns.

Unsere Arbeit am Wegweiser Weiterbildung *Inklusive Sprachliche Bildung* wurde durch eine Expertengruppe fachlich beratend begleitet. Vor allem die Ausrichtung des Wegweisers, die begleitende Expertise von Argyro Panagiotopoulou, das Kompetenzprofil und die Medienempfehlungen waren Gegenstand der Gruppendiskussion. Wir möchten uns bei allen Mitgliedern der Expertengruppe herzlich für ihre Mitarbeit und ihr Engagement bedanken: Prof. Dr. Timm Albers (Universität Paderborn), Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Universität zu Köln), Prof. Eva Briedigkeit (Fachhochschule Südwestfalen), Prof. Dr. Solveig Chilla (PH Heidelberg), Prof. Dr. Annick De Houwer (Universität Erfurt), Prof. Dr. em. Iris Füssenich (PH Ludwigsburg), Dr. Anne-Katharina Harr (Institut für Deutsch als Fremdsprache, LMU München), Christa Kieferle (Staatsinstitut für Frühpädagogik, München), Prof. Dr. Jens Kratzmann (Universität Eichstätt-Ingolstadt), Dr. Melanie Kuhn (Université de Fribourg, Schweiz), Prof. Dr. Drorit Lengyel (Universität Hamburg), Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou (Universität zu Köln), Prof. Dr. em. Hans H. Reich (Universität Koblenz-Landau), Prof. Dr. Claudia Riehl (Institut für Deutsch als Fremdsprache, LMU München) und

Prof. Dr. Stephan Sallat (Universität Leipzig). Insbesondere danken wir allen Autorinnen und Autoren, die mit ihrem jeweiligen Kapitel einen wichtigen Beitrag zur Entstehung des Wegweisers geleistet haben.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele anregende Hinweise für die Weiterbildung in der Praxis!

München, im Dezember 2016

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Anke König'.

Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Tina Friederich'.

Dr. Tina Friederich
Wissenschaftliche Referentin

Der WiFF Wegweiser Weiterbildung – Kurzer Leitfaden zur Nutzung

Der Wegweiser Weiterbildung bietet wissenschaftsbasiert Orientierung für die Konzeption und Umsetzung kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildungen.

An wen richtet sich der Wegweiser Weiterbildung?

Der Wegweiser richtet sich an Weiterbildungsreferentinnen und -referenten sowie Weiterbildungsträger. Außerdem bietet er Anregungen für alle, die in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte tätig sind.

Worum geht es im Wegweiser Weiterbildung?

Der Wegweiser behandelt zentrale frühpädagogische Themen und zeigt exemplarisch auf, wie Weiterbildungen didaktisch kompetenzorientiert gestaltet werden können.

Wie ist der Wegweiser Weiterbildung aufgebaut?

Grundlage des Wegweisers sind Handlungsanforderungen. Das sind regelmäßig wiederkehrende (Bildungs-)Situationen, in denen frühpädagogische Fachkräfte professionell handeln müssen. Der Wegweiser gliedert sich in vier Teile:



Teil A – Handlungsanforderungen im Überblick

- Begründet die Handlungsanforderungen wissenschaftlich und gibt damit einen fachlichen Überblick.
- Legt die Grundlage für Teil B.



Teil B – Kompetenzprofil

- Führt in die Kompetenzorientierung ein.
- Beschreibt ein detailliertes Kompetenzprofil zum jeweiligen Thema.



Teil C – Umsetzungsbeispiel

- Erläutert die didaktische Umsetzung kompetenzorientierter Weiterbildungen.
- Beschreibt anhand ausgewählter Handlungsanforderungen exemplarisch eine Weiterbildungseinheit.
- Gibt Hinweise zum Transfer des Gelernten in den Praxisalltag.



Teil D – Medienempfehlungen

- Empfiehlt und kommentiert weiterführende Literatur, Filme, Web-Links und Materialien.

Inhaltsverzeichnis

	Thematische Einführung: Inklusive Sprachliche Bildung	11
	Die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte	16
A	Handlungsanforderungen Inklusive Sprachliche Bildung im Überblick	21
	A Handlungsfeld Kind	24
	B Handlungsfeld Eltern	41
	C Handlungsfeld Team	43
	D Handlungsfeld Einrichtung/Träger	45
	E Handlungsfeld Sozialraum	47
B	Kompetenzprofil Inklusive Sprachliche Bildung	55
	1 Kompetenzorientierung	58
	2 Das Kompetenzprofil Inklusive Sprachliche Bildung	63
C	Umsetzungsbeispiel	91
	1 Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung	94
	2 Umsetzungsbeispiel	102
	3 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	120
D	Medienempfehlungen	131
	Literatur	134
	Filme	139
	Links und Materialien	140
	Die Expertengruppe Inklusive Sprachliche Bildung	142

Thematische Einführung: Inklusive Sprachliche Bildung

Tina Friederich und Anke König

Inklusive Sprachliche Bildung führt zwei hochrelevante Diskurslinien der aktuellen Bildungsdebatte zusammen: Inklusion und sprachliche Bildung. Beide Themen haben für den Bereich der Kindertageseinrichtungen eine herausgehobene Bedeutung, um diese als demokratische Bildungsorte¹ für alle Kinder auszubauen. Brisanz erhalten Inklusion und sprachliche Bildung durch ihre hohe bildungspolitische Bedeutung im Rahmen derzeitiger Veränderungsprozesse in der Gesellschaft. Denn beide Diskurslinien zielen darauf ab, Möglichkeiten für Bildungsteilhabe und Partizipation zu stärken sowie Barrieren bisheriger normativer Ordnungen des Gesellschaftssystems (Vielgliedrigkeit des Bildungssystems, Zugänge zu Bildungseinrichtungen, Monolingualität der Institutionen etc.) in Frage zu stellen (Prengel 2016). Mit der Zusammenführung beider Diskurslinien werden disziplinäre Zugänge gebündelt und sprachliche Bildung unter dem Anspruch von Inklusion diskutiert.

Die Bedeutung von Inklusion für die sprachliche Bildung

Mit Inklusion wird seit der Ratifizierung der VN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland im Jahr 2009 die Teilhabe von Menschen mit Behinderung verbunden. Diese Perspektive ist jedoch zu kurz gefasst, werden die Dokumente der Vereinten Nationen (VN) der letzten Jahre zu Inklusion berücksichtigt. Dort wird Inklusion als Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft verstanden. Gefordert wird der Abbau von Barrieren in der Gesellschaft,

die Menschen von der Teilhabe ausschließen oder daran hindern. Dazu zählen insbesondere Menschen, die z.B. eine andere kulturelle Herkunft, eine Behinderung, eine andere sexuelle Orientierung haben oder einer anderen Religionsgemeinschaft als die Mehrheit der Menschen eines Landes angehören. Dieses Inklusionsverständnis vertritt auch die UNESCO (Lindmeier/Lütje-Klose 2015). Bildung gilt als wesentlicher Faktor, um Partizipation in spätmodernen Gesellschaften für alle Individuen zu verwirklichen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Das Recht auf Bildung ist daher wesentlicher Bestandteil der Menschen- und Kinderrechte (König 2014; Krappmann 2011).

Kindertageseinrichtungen sind ein Teilbereich des Bildungssystems, der zur Teilhabe an der Gesellschaft beiträgt (Prengel 2016). Die Kita ist der erste außerfamiliäre Bildungsort und unterstützt Eltern in der Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder. Damit erfüllen Kindertageseinrichtungen einen doppelten Teilhabeauftrag: Zum Einen ermöglichen sie die Teilhabe von Eltern, weil diese ihrer Erwerbstätigkeit nachgehen können, und zum Anderen geht es um die Bildungsteilhabe und Partizipation der Kinder selbst. Damit haben Kindertageseinrichtungen das Potenzial, einen wichtigen Beitrag zur Inklusion in Deutschland zu leisten, wenn diese eine vorurteilsbewusste Institutionskultur pflegen und die Möglichkeiten von Bildungsteilhabe und Partizipation unterstützen. In der WiFF Expertise von Annika Sulzer und Petra Wagner *Inklusion in Kindertageseinrichtungen* (2011) werden die Kompetenzen konkretisiert, über die frühpädagogische Fachkräfte verfügen müssen, um ein vorurteilsbewusstes Bildungskonzept umzusetzen.

1 Als demokratische Bildungsorte werden die Orte verstanden, die alle Kinder – unabhängig von ihren familiären oder persönlichen Voraussetzungen – besuchen und die einen Beitrag zu ihrer Bildung leisten (s. ausführlich Prengel 2016).

Sprachliche Bildung und Partizipation

Die Aneignung von Sprache ist Voraussetzung für Partizipation – sowohl an Bildung als auch an der Gesellschaft. In den ersten Lebensjahren stellt sie eine der zentralen Entwicklungsaufgaben dar. Mit Sprache werden die interaktionalen Bezüge, die über Blickkontakt und Zeigegeste gelenkt werden, erweitert. Der Gegenstand, auf den sich die gemeinsame Aufmerksamkeit von Kindern und Erwachsenen bzw. Gleichaltrigen richtet (*joint attention*), wird kommentiert und in der Folge auch außerhalb des Handlungszusammenhangs bezeichnet. Sprache ermöglicht es, Gedanken in Worte zu fassen, auf Dinge aufmerksam zu machen und diese mit anderen zu teilen. Auf diese Weise entstehen soziale Situationen, die Perspektivenübernahme und Gedankenaustausch anregen und dazu beitragen, dass junge Kinder Teil der jeweiligen Gemeinschaft werden. Sprach(en)aneignung ist daher eng verknüpft mit der kognitiven und sozialen Entwicklung (für eine differenzierte Auseinandersetzung vgl. List 2011; Weinert 2007).

Die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Kinder stellt eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte dar, weil sie mit der Gesamtentwicklung der Kinder eng zusammenhängt und deren Identitätsbildung wesentlich beeinflusst. Zudem bildet die Sprache die Grundlage für den Wissensaufbau und damit für die Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Domänen wie z.B. auch die der naturwissenschaftlichen Bildung.

Bildungspolitische Bedeutung Inklusiver Sprachlicher Bildung

Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen erfährt auch bildungspolitische Resonanz. Das zeigt sich an Maßnahmen zur Sprachbildung und -förderung auf Bundes- und Landesebene sowie der Verankerung des Bildungsbereichs Sprache

in den unterschiedlichen Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder. Auffallend ist dabei jedoch, dass die Begriffe Sprachbildung und -förderung unterschiedlich verwendet werden und mit verschiedenen Zielsetzungen verbunden sind (Kammermeyer/Roux 2013). Die bildungspolitischen Maßnahmen richten ihr Augenmerk derzeit verstärkt auf die Aneignungsprozesse, die nicht der Norm entsprechen. Dabei geraten vorrangig mehrsprachige Kinder und Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen in den Fokus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Diese einseitige Perspektive blendet den weitreichenden Einfluss von Sprach(en)aneignung auf die Entwicklung der Kinder aus und berücksichtigt nicht den Zusammenhang zur Teilhabe an Bildung und Gesellschaft. Fragen der Identitätsbildung sowie der kognitiven und sozialen Bedeutung von Sprache treten in den Hintergrund und reduzieren damit den Blick auf das Kind.

Mehrsprachigkeit als Herausforderung für die sprachliche Bildung

Wirkfaktoren gelingender Sprachbildung sind eng mit der Frage der pädagogischen Qualität verbunden. Diese werden heute auf der Ebene der Prozessqualität im Alltag des pädagogischen Handlungsraums verortet und weisen im Bereich der sprachlichen Bildung auf die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte hin, eine sprachanregende Lernumwelt zu gestalten. Das *language modeling*, d.h. der sensitive Einsatz von Sprachförderstrategien (z.B. durch Gespräche, Fragen, Wiederholungen, Erweiterungen; s. Kammermeyer/Roux 2013) ist hierfür unerlässlich.

Bisher wurden diese Unterstützungsstrategien insbesondere mit Fokus auf monolinguale Kinder herausgearbeitet, d.h. es fehlen noch pädagogische Handlungsstrategien für den Alltag, um auch mehrsprachige Kinder in Interaktionssituationen gut zu unterstützen. Insbesondere ethnografische Studien haben in den letzten Jahren auf die Dominanz einer monolingualen Haltung in den Bildungseinrichtun-

gen hingewiesen. Mit den Begriffen Quersprachigkeit und Translanguaging wird gezeigt, dass sich Teilhabeprozesse von Kindern und Erwachsenen erhöhen, wenn diese mehrere Sprachen und somit das volle Potenzial ihrer Ausdrucksmöglichkeiten nutzen können und damit nicht Teile ihrer Identität ausblenden (vgl. hierzu u.a. Panagiotopoulou 2016). Aber auch bei Kindern, deren Sprach(en)aneignung verzögert ist oder die Sprachstörungen entwickelt haben, werden die Perspektiven häufig auf sprachstrukturelle Aspekte verengt und Teilhabe an Bildung somit stark beschränkt (für eine vertiefte Auseinandersetzung vgl. S. 66 ff./Kompetenzprofil/A Handlungsfeld Kind in der Gruppe). Iris Füssenich und Mathias Menz (2014) machen darauf aufmerksam, dass Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen häufig mit anderen Schwierigkeiten zusammenhängen, die aufgedeckt werden müssen. Der pädagogische Blick in der Kita kann helfen, Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zu identifizieren und mit anderen Entwicklungsbereichen in Zusammenhang bringen.

Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familie

Eine zentrale Aufgabe von frühpädagogischen Fachkräften ist der Aufbau einer Kooperation zwischen den Bildungsorten Familie und Kindertageseinrichtung. Die Familie ist der erste Bildungsort des Kindes und wirkt nachhaltiger als institutionelle Bildungsangebote. Mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung werden Eltern und Kinder mit neuen Erwartungshaltungen konfrontiert, die es wechselseitig zwischen allen Akteurinnen und Akteuren auszubalancieren gilt. Daher ist eine gute Zusammenarbeit Voraussetzung, um für das Kind Bildungschancen zu schaffen. Hierbei sind unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und Informationen der Eltern für die Gestaltung einer anregungsreichen Lernumwelt zu nutzen. Dies ist eine zentrale Handlungsanforderung, die bislang noch zu wenig Beachtung findet (für eine vertiefte Auseinandersetzung vgl. S. 81 f./Kompetenzprofil/B Handlungsfeld Eltern).

Kooperation mit anderen Institutionen

Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern kann die Kooperation mit fachübergreifenden Institutionen und Fachkräften zusätzliche Unterstützung bieten. Dadurch besteht die Möglichkeit, den Handlungsbedarf mit weiteren Expertinnen und Experten zu reflektieren (Zollinger 2010). Aus inklusiver Perspektive sollte bei Schwierigkeiten in der Sprach(en)aneignung kein Wechsel der Kindertageseinrichtung notwendig sein. Vielmehr müsste gemeinsam ein abgestimmtes Förderkonzept entwickelt werden, das die pädagogische Verantwortung der Kita für das Wohlergehen des Kindes betont, angemessene Sprachunterstützungsmaßnahmen benennt und diese gemeinsam mit Expertinnen und Experten umsetzt (für eine vertiefte Auseinandersetzung vgl. S. 87 ff./Kompetenzprofil/E Handlungsfeld Sozialraum). Ebenso wenig darf der Übergang in die Schule dabei aus dem Blick geraten. Dieser muss durch Kooperationen unterstützt werden, um eine kontinuierliche sprachliche Bildung zu gewährleisten.

Förderliche Rahmenbedingungen für eine hochwertige Bildungsarbeit

Team, Leitung und Träger der Kita unterstützen die inklusive Bildungsarbeit. Hier liegen die zentralen Ressourcen, um sich kritisch mit normativen Verfahren der sprachlichen Bildung, der eigenen Handlungspraxis und der Konzeption auseinanderzusetzen und unter dem Anspruch von Inklusion gemeinsam zu reflektieren (für eine vertiefte Auseinandersetzung vgl. S. 83 f. und S. 87 ff./Kompetenzprofil/C Handlungsfeld Team und E Handlungsfeld Einrichtung/Träger).

Chancengerechtigkeit durch Inklusive Sprachliche Bildung

Der Wegweiser Weiterbildung *Inklusive Sprachliche Bildung* macht deutlich, dass sprachliche Bildung und Inklusion miteinander verwoben sind und die gemeinsame Bearbeitung notwendig ist, wenn die Chancengerechtigkeit in und durch Bildung Ziel von Bildungseinrichtungen sein soll. Anhand von Handlungsanforderungen, denen frühpädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung Inklusiver Sprachlicher Bildung unterliegen, wird gezeigt, welche Kompetenzen hierfür erforderlich sind. Denn die frühpädagogischen Fachkräfte mit ihren Kompetenzen sind gemäß den vorliegenden Forschungsbefunden von zentraler Bedeutung für die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder (Kammermeyer/Roux 2013).

Mittlerweile liegen auch einige Studien vor, die zeigen, dass insbesondere die täglichen Interaktionssituationen und die dort eingesetzten Sprachförderstrategien die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen können (z.B. Simon/Sachse 2011; Albers 2009; König 2009). Damit wird unterstrichen, wie wichtig eine Grundlagen vermittelnde Ausbildung und daran anschließende Weiterbildungen der pädagogischen Fachkräfte sind. Vor diesem Hintergrund dient dieser Wegweiser dazu, transparent zu machen, wie anspruchsvoll und voraussetzungsreich Inklusive Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen ist und zeigt Wege auf, wie die Fachkräfte ihre Kompetenzen in Weiterbildungen weiterentwickeln können, um die Kinder adäquat in ihrer Sprach(en)-aneignung zu unterstützen.

Literatur

Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-

gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Füssenich, Iris/Menz, Mathias (2014): Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie: Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in der Kita. Berlin

Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 515–528

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden

König, Anke (2014): Bildungsteilhabe im Sinne der Kinderrechte aus interaktionistischer Perspektive. Empirische Einblicke in die Bildungsorte Familie und Kindergarten. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, S. 173–182

Krappmann, Lothar (2011): Frühkindliche Bildung – ein Menschenrecht. Vortrag. https://www.youtube.com/watch?v=EiVbOoj5_So&feature=player_embedded (Zugriff: 15.07.2016)

Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 26. Jg., H. 51, S. 7–16

List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 11. München

Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München

Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München

Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster

Simon, Stephanie/Sachse, Steffi (2011): Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? In: Empirische Pädagogik, 25. Jg., H. 4, S. 462–480

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

Weinert, Sabine (2007): Spracherwerb. In: Haselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen, S. 221–231

Zollinger, Barbara (2010): Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 6. München

Die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Tina Friederich

Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte ist seit vielen Jahren Thema der wissenschaftlichen Diskussion. Professionalisierung wird dabei häufig mit Qualifizierung gleich gesetzt. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung lebenslangen Lernens und des gesellschaftlichen Wandels, der auch Qualifikationen schnell veralten lässt, kann jedoch eine Qualifikation nicht alleiniger Maßstab für das professionelle Handeln von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sein (Thole/Polutta 2011).

Diese Perspektive wird auch von verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen geteilt, die unter Professionalisierung sowohl Aus- als auch Weiterbildung verstehen (z.B. in der Sozialen Arbeit Schulze-Krüdener 2012; in der Erwachsenenbildung Kraft u.a. 2009 und Vogel 1997; in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Berkemeyer u.a. 2011, Hascher 2011, Lipowsky 2011, Terhart 2011 und Huber 2009; s. im Überblick Friederich im Erscheinen). Somit kann auch für die frühpädagogischen Fachkräfte angenommen werden, dass eine einmal absolvierte Ausbildung nicht lebenslang professionelle Praxis sichert. Dennoch wird die Weiterbildung im Kontext von Professionalisierung als direkte Personalentwicklungsstrategie noch vernachlässigt, obwohl Weiterbildung in der Praxis der Kindertageseinrichtung – zumindest was den Besuch von Veranstaltungen angeht – eine herausgehobene Rolle spielt (Viernickel u.a. 2013; Beher/Walter 2010). Dies hängt auch mit der heterogenen Verwendung des Professionalisierungsbegriffs zusammen, die auf unterschiedliche Theoriebezüge verweist.

Bezugnehmend auf interaktionistische Professionstheorien (Everett Hughes, Fritz Schütze), die davon ausgehen, dass sich die Professionalität von Fachkräften in ihrem Handeln zeigt, wird Professionalisierung als Weg zur Professionalität verstanden. Eine Ausbildung ist Voraussetzung für den Zugang zu einer Tätigkeit und soll professionelles Handeln anbahnen. Aber nicht nur durch die Ausbildung

wird das Handeln der Fachkräfte beeinflusst, sondern auch von deren Erfahrungen (Dippelhofer-Stiem 2012) und den Rahmenbedingungen, die sie für ihr Handeln vorfinden.

Professionelles Handeln findet als Interaktion statt, die in der Kita vorrangig zwischen Fachkräften und Kindern abläuft. Interaktionen sind von Unwägbarkeiten gekennzeichnet, da sie situativ erfolgen und damit Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten unterliegen, die sich in unterschiedlichen Handlungsalternativen zeigen und sehr schnell abgewogen werden müssen (Schütze 1992). Dieses Verständnis von Professionalität ist auch auf frühpädagogisches Handeln übertragbar (z.B. Nentwig-Gesemann 2012) und verweist darauf, dass im Handeln Kompetenzen von Individuen zum Ausdruck kommen, die diese in verschiedenen Zusammenhängen erworben haben. Der Umgang mit Ungewissheit in Interaktionen ist somit ein Kern professionellen Handelns frühpädagogischer Fachkräfte (Nentwig-Gesemann 2007; Ebert 2006) und erfordert von Seiten der Professionellen weitreichende Kompetenzen. Diese dienen dazu, in den realen Interaktionssituationen flexibel zu reagieren und gegebenenfalls auch handeln zu können, wenn nicht ausreichend Wissen zur konkreten Anforderung vorliegt (Dewe u.a. 2011).

Damit wird deutlich, dass professionelles Handeln ein Zusammenspiel von Erfahrung, Wissen, Fertigkeiten, Routinen, sozialen Kompetenzen und Analysefähigkeiten ist. Dieter Nittel knüpft an das interaktionistische Professionalitätsverständnis an und konkretisiert Professionalität als eine „besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung“ (Nittel 2004, S. 350). Diese Beschreibung bezieht sich sowohl auf die Qualität des Handelns einer Person als auch auf die Qualität des Ergebnisses des Handelns (ebd.). In Kindertageseinrichtungen werden Dienstleistungen für Familien erbracht, und die frühpädagogischen Fachkräfte sind mit

ihren Kompetenzen von zentraler Bedeutung für die Qualität (Kluczniok/Roßbach 2014; Tietze u.a. 2013), denn diese beeinflussen mit ihrem Handeln die Entwicklung und Bildung der jungen Kinder. In alltäglichen sozialen Handlungssituationen müssen frühpädagogische Fachkräfte die Fähigkeit und Bereitschaft zeigen, sensitiv und responsiv zu handeln (König/Viernickel 2016).

Die Professionalität der Fachkräfte hängt von deren Kompetenzen ab und bestimmt weitgehend die Qualität in den Einrichtungen. Offen ist jedoch noch, wie diese Professionalität angebahnt werden kann. Da das Handeln in Kindertageseinrichtungen nur bedingt planbar ist, müssen Handlungsrouinen und -reaktionen so verinnerlicht werden, dass sie spontan abrufbar sind. Die Professionstheorien bieten nur wenige Anhaltspunkte, wie Professionalität vorbereitet werden kann. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass eine akademische Ausbildung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Professionalität leistet. Die Forschungsbefunde hierzu sind für frühpädagogische Fachkräfte allerdings uneinheitlich (Early u.a. 2007; Kelley/Camilli 2007; Sylva u.a. 2004); dennoch gelten wissenschaftliches Wissen, Reflexion und die angemessene Übertragung von Theorie auf konkrete Praxisanforderungen als zentrale Bedingungen für Professionalität (Dewe/Otto 2011). Hinzu kommen die Rahmenbedingungen, die das Entwickeln von Kompetenzen ermöglichen oder unterbinden. Hierzu zählen in Kindertageseinrichtungen die Strukturen, die Leitung, das Team sowie die anwesenden Kinder und ihre Familien, aber auch regelmäßige Weiterbildungen.

Weiterbildungen gelten in allen erziehungswissenschaftlichen Berufen als wichtig für die Aufrechterhaltung der Professionalität der Fachkräfte. Tatsächlich knüpft Weiterbildung jedoch nur selten an der Ausbildung und Berufspraxis an, ist kaum systematisch angelegt und wird von heterogenen Weiterbildungsträgern angeboten (Behr/Walter 2010; Friederich im Erscheinen). Insbesondere sozialpädagogische Ausbildungen, zu denen auch die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher gehört, sind grundsätzlich breit angelegt, da die späteren Einsatzfelder sehr heterogen sind und

eine Weiterqualifizierung erfordern (Thole 2005). In diesem Sinn gehört die Weiterbildung neben der Ausbildung zwingend zur Professionalisierung. Aber auch diese Perspektive greift zu kurz, da Qualifikationen oder Zertifikate allein professionelles Handeln nicht sicherstellen können (Thole/Polutta 2011). Abhilfe könnte die Orientierung an Kompetenzen bieten, die das individuelle Vermögen von Personen beschreiben, in Situationen professionell zu handeln, unabhängig davon, wo und wie diese Kompetenzen erworben wurden.

Tatsächlich lässt sich laut Dieter Nittel (2002) Professionalität, bezogen auf eine Person, mit Kompetenzen beschreiben, da sie sich analytisch in Disposition (Voraussetzungen) und Performanz (Handeln in der aktuellen Situation) zerlegen lassen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die bisherigen Arbeiten zur Kompetenzentwicklung zeigen, dass für die Anbahnung von Kompetenzen sowohl die Motivation der Individuen als auch die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung sowie die Berufspraxis mit den dort vorhandenen Strukturen und Teammitgliedern eine Rolle spielen (Gerstenmaier/Mandl 2010; Gnahs 2010).

Peter Dehnbostel (2008) hat ein theoretisches Modell beruflichen Lernens entwickelt. Er geht davon aus, dass sich die berufliche Handlungskompetenz aus einem Zusammenspiel der bislang individuell erlangten beruflichen Handlungskompetenz (z.B. durch Ausbildung, Schule oder eine andere Erwerbstätigkeit) und den jeweiligen Arbeits- und Handlungsbedingungen entwickelt. Somit haben die Rahmenbedingungen, unter denen berufliches Handeln erfolgt, Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung. Peter Dehnbostel nimmt an, dass nach längerer Erwerbstätigkeit die „Strukturen und Gegebenheiten die Kompetenzentwicklung und das berufliche Handeln“ (ebd., S. 54) prägen. Diese fächert Peter Dehnbostel in Lern-, Arbeits- und Unternehmenskultur, Lernpotenziale der Arbeit sowie Entwicklungs- und Aufstiegswege auf. Damit weist er darauf hin, dass die Kompetenzentwicklung vielfältigen Einflüssen ausgesetzt ist und von den Möglichkeiten der Entwicklung, die die Organisation sowohl in der täglichen Arbeit als auch in der Kultur und durch gezielte Angebote

bietet, abhängt. Außerdem muss die Motivation für eine Entwicklung gegeben sein, die z.B. durch Entwicklungs- und Aufstiegswege angeregt werden kann. Peter Dehnbostel betont jedoch, dass „die Selbststeuerung des Lernens bei der Kompetenzentwicklung des Einzelnen und von sozialen Gruppen im Mittelpunkt steht“ (ebd., S. 56). Damit verweist er auf die Annahmen des situierten Lernens und Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener.

Weiterbildung ist in diesem Tableau der Faktoren ein relevantes Element für die Kompetenzentwicklung. Eine Metaanalyse von Carl J. Dunst, Carol M. Trivette und Deborah W. Hamby (2010) konnte zeigen, dass spezifische Charakteristika von Weiterbildungen dazu beitragen, den Outcome auf Seiten der Teilnehmenden zu steigern. Die relevanten Faktoren hierfür waren die Einführung in den Inhalt der Weiterbildung, die Darstellung der Relevanz des Wissens und Könnens für die Praxis, das Einüben und die Nutzung des Wissens und Könnens, die Evaluation des Ergebnisses, die Reflexion des Lernfortschritts sowie die Schlussfolgerungen daraus und die Einbettung des neu Gelernten in ein übergeordnetes Schema oder Konzept (ebd., S. 95). Alle sechs Charakteristika erwiesen sich als signifikant relevant für den Lernerfolg der Weiterbildungsteilnehmenden.

Allerdings genügt es nicht, dass frühpädagogische Fachkräfte die Möglichkeit haben, an Weiterbildungen teilzunehmen, die diese Merkmale aufweisen, sondern auch in den Einrichtungen selbst muss eine Lernkultur gegeben sein, die Weiterentwicklungen zulässt (s. Rieke Hoffer auf S. 120 ff.). Weiterbildung gilt es daher, stärker als bisher als Kerninstrument der Personalentwicklung wahrzunehmen. Die Weiterentwicklung individuellen fachlichen Wissens und der Fertigkeiten als auch die Reflexion von Rahmenbedingungen und des Handelns sowie die Berücksichtigung von sozialen Kompetenzen scheinen notwendig zu sein, um eine ganzheitliche, berufliche Kompetenzentwicklung zu unterstützen und Professionalität zu sichern (Friederich u.a. 2016). Fähigkeit und Bereitschaft der Fachkräfte und die Handlungsanforderungen in der Kita müssen hier als Ausgangspunkt für die berufliche Weiterentwicklung genutzt werden.

Eine kompetenzorientierte Weiterbildung kann diese komplexe Entwicklung anstoßen, indem sie am Individuum ansetzt, die Reflexion von Handlungen unterstützt, die Komplexität der Aufgaben nicht aus dem Blick verliert und sowohl die Weiterentwicklung des Wissens und der Fertigkeiten als auch der personalen Kompetenzen für das konkrete Handeln der Fachkräfte in der Praxis unterstützt (s. hierzu ausführlich Jelena Kovačević und Regine Schelle auf S. 94 ff.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sowohl Aus- und Weiterbildung als auch die Rahmenbedingungen des Handelns in der Praxis relevant für die Professionalisierung der Fachkräfte sind.

Literatur

- Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München
- Berkemeyer, Nils/Järvinen, Hanna/Otto, Johanna/Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 225–247
- Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 1131–1142
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Aufl. Weinheim/München
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Liegle, Ludwig/Honig, Michael Sebastian (Hrsg.): Päd-

- agogik der frühen Kindheit (Bachelor/Master). Weinheim/Basel, S. 129–162
- Dunst, Carl J./Trivette, Carol M./Hamby, Deborah W. (2010): Meta-analysis of effectiveness of four adult learning methods and strategies. In: *International Journal of continuing education & lifelong Learning*, H. 3, S. 91–112
- Early, Diane M./Maxwell, Kelly L./Burchinal, Margaret R./Alva, Soumya/Bender, Randall H./Bryant, Donna u.a. (2007): Teachers' Education, Classroom Quality and Young Childrens Academic Skills: Results from Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, H. 78, S. 558–580
- Ebert, Sigrid (2006): *Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik*. Freiburg im Breisgau
- Friederich, Tina (im Erscheinen): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim/Basel
- Friederich, Tina/Meyer, Anita/Schelle, Regine (2015): Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker-Stoll, Fabienne/Cloos Peter (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt: Inklusion (Materialien zur Frühpädagogik, Band 18)*. Freiburg im Breisgau, S. 23–57
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, Band 19. München
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (2010): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 169–178
- Gnahn, Dieter (2010): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld
- Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Helga/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/München, S. 542–571
- Huber, Stephan G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembiell, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel, S. 451–463
- Kelley, Pamela/Camilli, Gregory (2007): The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programs: A Meta-analysis. National Institute for Early Education Research (NIEER) Working Paper. New Brunswick
- Klucznik, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 17/6, S. 145–158
- König, Anke/Viernickel, Susanne (2016): Editorial. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. In: *Frühe Bildung*, H. 5/1, S. 1–2
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea Maria (2009): *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld
- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Helga/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/München, S. 511–541
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): *Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen*. In: *Sozial extra*, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2012): *Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, Band 24. München

- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253–286
- Nittel, Dieter (2004): Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, H. 3, S. 342–357
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132–170
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführen-des Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 1067–1081
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 202–224
- Thole, Werner (2005): „Wir können uns auch gar keine jugendarbeitsspezifische Ausbildung leisten ...“. Beobachtungen zum Feld der Fort- und Weiterbildung. In: Thole, Werner/Degener, Claudia/Küster, Ernst-Uwe (Hrsg.): Professionalisierung und Studium: die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen. Wiesbaden, S. 131–151
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen in der Sozialen Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 104–121
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard u. a. (Hrsg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Hrsg. v. Paritätischer Wohlfahrtsverband GEW. <https://www.gew.de/ta-rif/tvoed/sue/hintergrund/studien-schluessel-guter-bildung-anforderungen-und-rahmenbedingungen-der-bildungsarbeit-in-tageseinrichtungen-fuer-kinder/> (Zugriff: 25.3.2016)
- Vogel, Norbert (1997): Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt – Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 79–90

A | Handlungsanforderungen
Inklusive Sprachliche Bildung im Überblick



A

Inhalt

A	Handlungsfeld Kind in der Gruppe	24
A1	Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen	24
A2	Jedes Kind in der Vielfalt seiner sprachlichen Kompetenzen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen	26
A3	Als Gesprächspartner/in und angemessenes sprachliches Modell agieren	27
A4	Das kommunikative Handeln jedes Kindes beobachten, dokumentieren, einschätzen und im Sinne von Inklusion weiter verfolgen	28
A5	Die Inklusive Sprachliche Bildung gemäß den Interessen der Kinder planen und die Gruppenaktivitäten hierauf beziehen	30
A6	Kommunikation bei und zwischen den Kindern anbahnen, ihre Fortsetzung anregen und unterstützen sowie weitere Kinder einbeziehen	32
A7	Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder	34
A8	Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten	36
A9	Literacy im Alltag anbahnen	37
A10	Im Alltag auf Anzeichen verzögerter oder gestörter Sprach(en)aneignung reagieren	39
A11	Verschiedene Verfahren der Sprachstandserhebung kennen, anwenden, auswerten und interpretieren können	40
B	Handlungsfeld Eltern	41
B1	Gemeinsam mit den Eltern die sprachliche Bildung gestalten	41
B2	Mit Eltern über die Wahrnehmung von Förder- und Therapieangeboten beraten	42
C	Handlungsfeld Team	43
C1	Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Qualifikationen im Team	43
C2	Mit sprachdiagnostischen Verfahren und deren Ergebnissen kritisch umgehen, darüber reflektieren und Förderungen beraten sowie durchführen	44
D	Handlungsfeld Einrichtung/Träger	45
D1	Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung in der Konzeption der Kita theoriegestützt verankern	45
D2	Ressourcen und Strukturen für nachhaltige Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung in der Kita nutzen und einfordern	46
E	Handlungsfeld Sozialraum	47
E1	Mit anderen Institutionen und Fachkräften zusammenarbeiten	47
E2	Mit Schulen im Umfeld für eine durchgängige Inklusive Sprachliche Bildung kooperieren	48

Vorbemerkung

Der nachfolgende Text dient dazu, die von den Expertinnen und Experten herausgearbeiteten Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils mit der fachwissenschaftlichen Diskussion zu verbinden und zu begründen. Hierzu wird sowohl auf Expertisen zurückgegriffen, die bereits im Rahmen der WiFF erschienen sind, als auch auf weitere fachwissenschaftliche Veröffentlichungen.

Dadurch erhält der Teil A im Vergleich zu den vorherigen Auflagen der WiFF Wegweiser Weiterbildung eine neue Systematik. Das hat den Vorteil, den Zusammenhang zwischen Kompetenzprofil und Teil A deutlicher herzustellen. Allerdings führt diese Entscheidung dazu, dass fachliche Zusammenhänge analytisch aufgelöst und die fachlichen Begründungen relativ kurz dargestellt werden. Diesem Problem wird mit Verweisen entgegengetreten, um zu zeigen, wie die verschiedenen Handlungsanforderungen ineinandergreifen, sowie mit Literaturhinweisen für ein vertieftes Studium.

Die Handlungsanforderungen Inklusive Sprachliche Bildung sind entwickelt worden auf der Basis der Handlungsanforderungen aus dem WiFF Wegweiser Weiterbildung Band 1, *Sprachliche Bildung* (2011), sowie den Rückmeldungen aus der Expertengruppe Inklusive Sprachliche Bildung.

A Handlungsfeld Kind in der Gruppe

A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen

Auftrag von Kindertageseinrichtungen ist es gemäß Sozialgesetzbuch VIII, die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern sicherzustellen. Um diesen Auftrag angemessen erfüllen zu können, müssen sich Kinder in Kindertageseinrichtungen wohlfühlen. Dies ist dann der Fall, wenn die fünf Grundbedürfnisse von Kindern erfüllt werden: Das Bedürfnis nach Geborgenheit und liebevollen

Beziehungen, nach Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, nach individuell zugeschnittenen und entwicklungsgerechten Erfahrungen sowie nach Grenzen und Strukturen (Fuhrer 2005). Diese Grundbedürfnisse werden von frühpädagogischen Fachkräften in Interaktionen mit dem Kind bearbeitet, das dadurch eine Bindung zur Fachkraft entwickelt (ebd.). Die Fachkraft gewährleistet dadurch Stressreduktion, Sicherheit, Zuwendung und Assistenz sowie Explorationsunterstützung des Kindes (Ahnert 2005). Bindung ist folglich eine wesentliche Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (Fuhrer 2005).



Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Qualität der Beziehung zwischen der Erzieherin oder dem Erzieher und dem Kind dessen kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung beeinflusst. Wichtige Faktoren für die Intensität der Bindung zum Kind waren die Sensitivität der Fachkraft, aber u.a. auch das Alter des Kindes, sein Geschlecht, die Ethnie sowie die Beziehung zu dessen Eltern (im Überblick Textor 2007). Robert C. Pianta u.a. (2007) beschreiben die Sensitivität bzw. Feinfühligkeit der Fachkräfte als eine zentrale Kategorie in Bezug auf

die emotionale Unterstützung der Kinder in institutionellen Räumen. Unter Feinfühligkeit werden das sensible Wahrnehmen der Bedürfnisse des Kindes sowie das prompte Reagieren verstanden. Das Kind erfährt dadurch ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeit und Verlässlichkeit. Diese Erfahrungen äußern sich darin, dass das Kind ausgeglichen ist, Interesse zeigt und sich auf Beziehungen zu anderen Kindern einlässt.

Gemäß dem Leuener Ansatz ist Wohlbefinden verbunden mit Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Durchsetzungsvermögen (Laevers 2009). Dieses Wohlbefinden bildet die Basis für die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften und den Rahmen für Bildungsprozesse, die durch die Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern, aber auch vom Kind ausgehend, angestoßen werden. Damit sind das Wohlbefinden aller Kinder und die Qualität ihrer Beziehung zu einer Fachkraft oder mehreren Fachkräften auch Grundvoraussetzung für Bildungsteilhabe. Denn empirische Befunde zeigen, dass Kinder dann gut lernen, wenn sie sich wohl und sicher fühlen. Neben einer vorbereiteten Lernumgebung sind dabei feinfühlig Interaktionspartnerinnen und -partner von entscheidender Bedeutung (Remsperger 2015). Insbesondere die „Assistenz“ und die „Unterstützung bei der Exploration“ sind wichtige Aspekte einer pädagogischen Beziehung zwischen Kind und Fachkraft, die den Wissenserwerb der Kinder unterstützen (Ahnert 2007, 2006). Weitere Studien weisen u.a. auf den Zusammenhang von Bindungserfahrungen und Sprachaneignung hin (Lohaus/Korntheuer/Lißmann 2010).

Das Wohlbefinden resultiert nicht nur aus dem Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit, das die Kinder entwickeln, sondern auch aus einem respektvollen Umgang miteinander, der auf der Anerkennung der Heterogenität der Kinder und ihrer Familien beruht (Prengel 2014). Dazu gehört die Wertschätzung ihrer kulturellen und sprachlichen Wurzeln. Denn „Sprachentwicklung, Selbstwertgefühl, Vertrauen und Sicherheit gehen Hand in Hand“ (Kieferle 2015, S. 136). Die Anerkennung ihrer Sprache(n) und deren Bedeutung für ihre Identität sowie der Kommunikation in der Familie sind wesentliche Voraus-

setzungen für eine gute (bilinguale) Entwicklung der Kinder. „Dies ist nicht gegeben, wenn Kinder oder ihre Eltern die Erfahrung machen, dass eine der beiden Sprachen als minderwertig oder gar als störend erlebt wird“ (Leyendecker u.a. 2015, S. 118; De Houwer 2013) oder überhaupt keine Beachtung findet. Ähnlich verhält es sich mit Kindern, die einen spezifischen sprachlichen Unterstützungsbedarf haben. Auch diese Kinder und deren Familien haben bereits Erfahrungen damit gemacht, nicht der Norm zu entsprechen. Sie wollen nicht auf ihren Unterstützungsbedarf reduziert werden, gleichzeitig aber die Förderung erhalten, die notwendig ist. Das Wohlbefinden des Kindes und seiner Familie in der Einrichtung sind daher wichtige Schritte, um die Bildung und Entwicklung des Kindes langfristig zu unterstützen.



Werner Knapp (2015) weist darauf hin, dass die Motivation, eine neue Sprache zu lernen, davon abhängt, ob das Kind „in eine soziale Gruppe integriert ist“, sowie aus den daraus resultierenden „kommunikativen Bedürfnissen“ entspringt (ebd., S. 47). Er zeigt auf, dass „vor allem bei kleinen Kindern [...] die emotionale Qualität der Beziehungen eine große Rolle“ (ebd.) spielt. Somit kommt der Bezugsperson und den Peers in der Einrichtung eine zentrale Stellung für den Zweitspracherwerb des Kindes zu. Die Bezugsperson und die Peers steuern den Zugang zum Zweitspracherwerb, indem dem Kind mehr oder weniger Input gegeben wird und

Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet werden. Es darf angenommen werden, dass ein Kind, das noch kein Deutsch spricht, aber eine gute Beziehung zur pädagogischen Fachkraft aufgebaut hat und von dieser in seinem Spracherwerb durch Zuhilfenahme verschiedener Kommunikationsmöglichkeiten unterstützt wird, auch in seiner kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung gefördert wird.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Laevers, Ferre (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Unter Mitarbeit von Els Vandebusch und Klara Schlömer. Wegberg
Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Weinheim
Ziegenhain, Ute/Fegert, Jörg (2014): Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen

A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner sprachlichen Kompetenzen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen

Alle Kinder sind stolz auf ihre erworbenen sprachlichen Fähigkeiten. Daher ist es wichtig, das erreichte Wissen und Können angemessen zu würdigen, um das Kind in seinem Lernprozess zu bestätigen und zu motivieren. Dies gilt für alle Kinder, ganz gleich, mit welchen Herausforderungen oder Merkmalen sie in die Kita kommen. Insbesondere bei mehrsprachigen Kindern oder solchen mit Sprachentwicklungsverzögerungen oder Sprachbehinderungen spielt die Wertschätzung ihrer Sprach(en)aneignung eine besonders wichtige Rolle.

Um sich ein Bild von den sprachlichen Kompetenzen des Kindes machen zu können, ist zunächst die Wahrnehmung des Kindes notwendig. Dabei geht es noch nicht um eine gezielte Beobachtung der Sprache, sondern um eine ganzheitliche Wahrnehmung

seiner familiären Situation, seiner Interessen, Beziehungen und seines Wohlbefindens. Erst auf der Basis dieser Gesamtbetrachtung können weitergehende Beobachtungen zur sprachlichen Entwicklung richtig eingeordnet werden. Denn auch Kinder mit einer „normalen“ sprachlichen Entwicklung können große Unterschiede im Entwicklungsstand zeigen (Szagun 2006). Problematisch ist es insbesondere, wenn mehrsprachige Kinder an monolingualen Erwartungshaltungen gemessen werden, die sie aufgrund ihrer unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen so nicht unbedingt erfüllen können (Lengyel 2012).



Wie Kinder und Eltern mit bereits festgestellten Sprachentwicklungsschwierigkeiten umgehen, gilt es feinfühlig wahrzunehmen. Hier ist es wichtig, sich sowohl in die Kinder als auch die Eltern hineinversetzen zu können sowie Sprachentwicklung und Sprachaneignung des Kindes sensibel anzusprechen. Aber auch mehrsprachige Kinder und Kinder mit einer anderen kulturellen Herkunft sind mit ihren Besonderheiten anzuerkennen. Diese Merkmale sind Teil ihrer Identität und eine Abwertung kann negative Auswirkungen auf ihr Selbstbild haben (Sulzer 2012; vgl. auch A1). Die Abwertung der Sprache oder Kultur wird von Kindern leicht als eine Abwertung ihrer Person betrachtet, die es zu vermeiden gilt. „Sprache und Identitätsentwicklung sind eng miteinander verknüpft, sodass ein Zurückweisen und Nicht-Beachten der Herkunftssprache des Kindes eine krisenhafte Störung in der Identitätsentwicklung zur Folge haben kann“ (Röhner

2005, S. 9). Eine abwertende Haltung gegenüber den sprachlichen und kulturellen Eigenheiten des Kindes kann unter Umständen auch dazu führen, dass sich Kinder weigern, ihre (Familien-)Sprache weiterhin zu benutzen oder gar ihre Familie verleugnen. Die Konsequenz kann eine Verschlechterung der Atmosphäre in der Familie sein, die sich ungünstig auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirkt und damit die Entwicklung des Kindes ungünstig beeinflusst. Nach Annika Sulzer und Petra Wagner (2011) ist die Erarbeitung einer wertebasierten Handlungskompetenz die Voraussetzung für das inklusive Handeln in Kitas, das Heterogenität als Bereicherung wahrnimmt und allen Kindern gerecht werden will. Hierunter fallen auch die Anerkennung und Wertschätzung von sprachlicher Vielfalt.

Wertschätzung können Fachkräfte zum Ausdruck bringen, indem sie Interesse für andere Kulturen und Sprachen zeigen, diese im Kita-Alltag sichtbar machen und indem sie den Namen des Kindes korrekt aussprechen. Ein vorurteilsbewusster Umgang mit den Eltern unterstützt die Zusammenarbeit mit den Familien und das Kind in seiner Identitätsentwicklung. Ein gelassener aber kompetenter Umgang mit Sprachenvielfalt sowie Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen und der Blick auf den besonderen Lernfortschritt des einzelnen Kindes tragen dazu bei, Kinder in ihrer individuellen Entwicklung anzuerkennen.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien
- Füssenich, Iris/Menz, Mathias (2014): Sprachliche Bildung. Sprachförderung. Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin
- Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

A3 Als Gesprächspartner/in und angemessenes sprachliches Modell agieren



Es wird davon ausgegangen, dass Kinder Sprache weitgehend durch Interaktionen mit Erwachsenen und älteren Kindern erwerben (Szagun 2006). Insbesondere in der Kommunikation mit Kindern unter drei Jahren verwenden Erwachsene eine vereinfachte, an das Kind gerichtete Sprache, die diesem die Sprach(en)aneignung erleichtert. Dabei spielen u.a. Vereinfachungen, kurze Äußerungen, Wiederholungen und langsames Sprechen eine besondere Rolle. Eine kindgerichtete Sprache ist zwar hilfreich, um Sprache zu erwerben, aber nicht notwendig. Sie ist jedoch förderlich, wenn Fragen und Erweiterungen (Reformulierungen, die kindliche Äußerungen aufgreifen, oder Expansionen, d.h. korrektere oder konkretere Formen der Äußerung) verwendet werden und Verben dem jeweiligen Personalpronomen angepasst wurden. Darüber hinaus haben sich positive Effekte auf die frühe Sprachentwicklung gezeigt, wenn den Themen des Kindes gefolgt und ein diskursiver Gesprächsstil gepflegt wird, der sich auf Objekte und Sachverhalte bezieht (ebd.). Zudem wird angenommen, dass eine kindgerichtete Sprache insbesondere für Kinder, deren Sprach(en)aneignung nicht störungsfrei verläuft, hilfreich ist. Auf diese Weise wird die oder der Erwachsene eine ideale Gesprächspartnerin oder ein idealer Gesprächspartner für alle Kinder.

Aber auch Kinder ab vier Jahren passen ihre Sprache intuitiv an die Möglichkeiten der Kommunikation mit jüngeren Kindern an. Vor diesem Hintergrund ist es auch Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte, die Kommunikation unter den Kindern und insbesondere zwischen jüngeren und älteren Kindern zu unterstützen, da sich dies positiv auf die Sprach(en)aneignung der Jüngeren auswirkt. Vor allem im Spiel können nebenbei sprachliche Impulse zwischen den Kindern die Sprach(en)aneignung anregen (Trautmann 2010).

Damit fungieren neben den Eltern sowohl frühpädagogische Fachkräfte als auch die Peers als sprachliches Modell und sind Teil der sprachförderlichen Lernumwelt des jungen Kindes. Lillian Fried und Eva Briedigkeit (2008) unterscheiden in der Dortmunder Ratingskala zur Erfassung Sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI) unter den Dimensionen „Organisation“, „Beziehung“, „Adaptive Unterstützung“ und „Kognitive Herausforderung“ zwischen der Prägnanz der Inputsprache und Impulsen zum sprachlichen Handeln. Der Aspekt Prägnanz wird konkretisiert als deutliche Aussprache, kongruentes Handeln (verbal-nonverbal), grammatisch komplexer Input und vielfältiger Wortschatz. Das sprachliche Handeln dagegen umfasst u. a. die Gesprächsförderung, die Verständnissicherung und die Anregung zur Kommunikation (Fried/Briedigkeit 2008, S. 20ff.).

Ob die Verwendung der Umgangssprache, Dialekte oder die Standardsprache für die Sprachunterstützung von besonderer Bedeutung sind, ist bis heute umstritten. Einige Studien weisen darauf hin, dass insbesondere Kinder mit Sprachförderbedarf und mehrsprachige Kinder von der Standardsprache stärker profitieren. Es gilt also abzuwägen, ob die Verwendung des Dialekts bzw. der Umgangssprache der Beziehung und Bindung zum Kind dient, da diese u. U. eine höhere Vertrautheit widerspiegelt oder die Standardsprache über ihre höhere Prägnanz die Sprachaneignung besser unterstützt. Dies gilt auch für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen.

Neben der Funktion als Gesprächspartnerin oder Gesprächspartner sind frühpädagogische Fachkräfte auch ein Modell für Kommunikation und Sprache. Die Art, wie Teammitglieder untereinander kom-

munizieren, ob sie einander höflich und freundlich zugewandt oder kurz angebunden sind und ob sie auf die Anliegen ihres Kommunikationspartners eingehen, zeigt Kindern, wie Sprache eingesetzt werden kann. Darüber hinaus lernen Kinder in der Interaktion mit frühpädagogischen Fachkräften Kommunikationsregeln, z. B. Begrüßung und Verabschiedung, wie auf Fragen reagiert wird, dass auf eine Äußerung eine Gegenäußerung im Wechsel erfolgt oder dass auf ein „Bitte“ ein „Danke“ folgt. Eine bedeutsame Rolle spielen dabei auch die Betonung und non-verbale Kommunikationsmittel wie Gestik, Mimik oder Gebärden (Reich 2008). Die indirekten Wirkungen des sprachlichen Vorbilds sowie der Kommunikation sind nicht zu unterschätzen, daher sollten sich Fachkräfte Zeit für Gespräche mit Kindern nehmen, deren Themen ernst nehmen und sich ihres Kommunikationsstils bewusst sein.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin

Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar/Berlin

Szgun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel

A4 Das kommunikative Handeln jedes Kindes beobachten, dokumentieren, einschätzen und im Sinne von Inklusion weiter verfolgen

Um einen Eindruck von der sprachlichen Entwicklung der Kinder zu gewinnen, ist es hilfreich, diese in ihrem kommunikativen Handeln zu beobachten. Es wird empfohlen, ein Beobachtungsinstrument zu nutzen, da auf diese Weise ein annähernd umfassendes sprachliches Bild systematisch erarbeitet werden kann. Es ist wichtig, verschiedene Beobachtungsverfahren zu kennen, um ein geeignetes für

das jeweilige Setting und die anwesenden Kinder auswählen zu können. Eine Beobachtung ist nicht mit einer Testung der Kinder in Bezug auf spezifische Sprachentwicklungsprozesse gleichzusetzen, da diese umfassender angelegt ist. Die Beobachtung erfolgt mit einer konkreten Zielsetzung und bietet, wenn sie systematisch mit Hilfe eines Instruments durchgeführt wird, den Vorteil, dass die Ergebnisse überprüfbar und im Team diskutierbar sind (Kucharz u.a. 2015). Damit wird gewährleistet, dass nicht die eigene Interpretation unreflektiert dominiert und Normvorstellungen vereinfacht übertragen werden. Eine Beobachtung kann auch erste Anhaltspunkte für mögliche Sprachauffälligkeiten liefern, die dann mit Hilfe von weiteren Instrumenten und unter Hinzuziehen von Experten weiterer Klärung bedürfen (Zollinger 2010).



Gudula List (2010) hat zusammengestellt, auf welche Kriterien bei der Auswahl von Beobachtungsinstrumenten geachtet werden sollte:

- Gibt es Beobachtungsrichtlinien, die eine objektive Beobachtung gewährleisten?
- Inwieweit wird auch das non-verbale und interaktive Handeln der Kinder berücksichtigt?
- Gibt es Hinweise auf die Zusammenhänge von Sprache, Handlung und kognitiver Entwicklung, und wie präzise sind diese?
- Werden die Familiensprachen der Kinder beachtet?
- Wird eine Rücksprache über die Beobachtung mit den Eltern empfohlen?
- Wird das eigene Verhalten der Beobachtenden berücksichtigt?
- Werden auch die Kinder als Konstrukteure ihrer Beobachtungsprotokolle berücksichtigt? (ebd.).

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass für mehrsprachige Kinder nicht die gleichen Maßstäbe angelegt werden können wie für Kinder mit einer Sprache. Für Kinder mit mehreren Sprachen fehlt aber häufig eine Bezugsnorm. Daher muss herausgearbeitet werden, ob die Auffälligkeiten dem Zweitspracherwerb geschuldet sind oder auf eine Verzögerung oder -behinderung hinweisen. Eines der Instrumente, das die Familiensprache berücksichtigt, ist z.B. die „Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache“ (LiSe-DaZ), welche das Normwerte für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ausweist (Lengyel 2012).

Um die Ergebnisse der Beobachtung angemessen interpretieren zu können, ist Wissen über die Sprachentwicklung unerlässlich (List 2010). Sprachwissenschaftliches und entwicklungspsychologisches Wissen bildet neben Wissen über die Lebenslage des Kindes die Grundlage für die Einordnung der Ergebnisse der Beobachtung. Hinzu kommen Grundkenntnisse zu Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen. Eine weitere wichtige Wissenskomponente betrifft die Quersprachlichkeit: Kinder, die mehrere Sprachen erwerben, mischen die Sprachen intuitiv, um sich mit ihren noch beschränkten Möglichkeiten ausdrücken zu können (vgl. auch Panagiotopoulou 2016). Die Sprachmischungen sind ein natürliches Phänomen, die nicht unterbunden werden sollten, da sie der Kommunikation dienen. Auch explizites Grammatikwissen der Fachkräfte kann helfen, die sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder zu unterstützen (List 2010). Dieses Fachwissen und die Kenntnis der Lebenssituation der einzelnen Kinder sind die Voraussetzungen dafür, die sprachliche Entwicklung von Kindern sensibel einschätzen zu können, das pädagogische Angebot auf den Entwicklungsstand auszurichten und auf diese Weise eine sprachförderliche Umgebung in der Kita zu planen und zu gestalten.

Ein Austausch im Team ist für die Einordnung und Interpretation der Beobachtungsergebnisse sowie die

kritische Bewertung der Beobachtungsinstrumente unerlässlich und bietet eine gute Grundlage zur Reflexion und Entwicklung von Angeboten. Über ihre Beobachtungen sollten die Fachkräfte auch mit den Eltern des Kindes sprechen, um sich mit ihnen über die sprachliche Entwicklung des Kindes auszutauschen. Eltern bringen häufig nochmals eine andere Perspektive auf ihr Kind ein, können Beobachtungsergebnisse gegebenenfalls sinnvoll ergänzen oder die Interpretation der Beobachtung verändern.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellungen bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 29. München

List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München

Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2009): Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin/Düsseldorf

Zollinger, Barbara (2010): Entwicklungsverzögerungen erkennen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 6. München

A5 Die Inklusive Sprachliche Bildung gemäß den Interessen der Kinder planen und die Gruppenaktivitäten hierauf beziehen

In Evaluationen zu Sprachförderprogrammen hat sich gezeigt, dass additive Sprachförderprogramme kaum die erwarteten Effekte erzielen und zumeist nur in einem eng gesteckten Rahmen wirksam sind (Lisker 2011). Daher hat sich mittlerweile die Auffassung durchgesetzt, dass eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung eine gute sprachliche Lernumwelt in der Kita für alle Kinder ermöglicht. Dies hat den Vorteil, dass sprachlich schwache Kinder von sprachlich starken Kindern

lernen können, aber auch, dass Interessen und Spiele der Kinder im Mittelpunkt stehen, über die die sprachliche Unterstützung erfolgt. Dies bedeutet für Kinder eine höhere Motivation, ihre sprachlichen Fähigkeiten auszubauen (Kucharz u.a. 2015). Zudem kann in einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung flexibel auf die sprachliche Heterogenität der Gruppe durch Individualisierung reagiert werden. In diesem Sinne ist eine sprachliche Bildung, die alle Kinder der Einrichtung mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslagen und mit ihren Bedürfnissen und Interessen anspricht und unterstützt, eine inklusive Sprachliche Bildung.



Voraussetzung für die Planung der Aktivitäten zur Inklusiven Sprachlichen Bildung ist die Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung der Sprach(en)aneignung der Kinder (vgl. A3). Auf dieser Basis sowie den Interessen der Kinder können konkrete Angebote geplant, gestaltet und durchgeführt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass alle Kinder angesprochen werden, aber auch das Verhältnis von Gruppe und Einzelinteressen in eine Balance zu bringen. Dies kann durch regelmäßige Reflexionen über die Interessen der Kinder und der Gruppe sowie Gespräche mit den Kindern erfolgen, sodass jedes Kind seine Interessen berücksichtigt fühlt. Die Fachkräfte haben dabei die Aufgabe, ihr theoretisches Wissen auf die Gruppensituation und das einzelne Kind zu beziehen, individuelle Ausprägungen einzuordnen und

abzuwägen, welcher Bedarf aktuell besteht. Dabei kann es zu Konflikten zwischen individuellen Bedürfnissen und Bedarfen der Gruppe kommen, die in zusätzlichen Kleingruppenangeboten aufgegriffen werden können.

Der Spracherwerb von Kindern dient nicht nur der Kommunikation, sondern erfüllt weitere wichtige Funktionen für die kognitive und soziale Entwicklung. Zudem steht er in Wechselwirkung mit

- der Entwicklung der Wahrnehmung,
- der Einordnung und Bewertung von Gegenständen, Lebewesen und Ereignissen,
- dem Aushandeln und Ausführen von Intentionen zusammen mit anderen Menschen,
- dem Erkennen der Bedürfnisse und Motive anderer,
- der Einsicht in Abläufe und Begründungen für Geschehnisse sowie
- der Aneignung von Symbolen für Kategorien und Klassen in der wahrgenommenen und vorgestellten Welt (List 2010).

„Wenn ein Kind die Sprache lernt, lernt es damit auch das Denken. Der Erwerb des Denkens und der Erwerb der Sprache hängen in einem wechselseitigen Prozess sehr eng zusammen und beeinflussen sich gegenseitig“ (Knapp 2015, S. 46). Werner Knapp führt als Beispiel an, dass z.B. die Verwendung des Wortes „dann“ den kognitiven Entwicklungsprozess illustriert und deutlich macht, dass Kinder zeitliche Abfolgen verstanden haben. Darüber hinaus hat Sprache auch eine emotionale Komponente: Die Erstsprache wird über die Eltern und mögliche Geschwister gelernt, sie besitzt deshalb für das Kind einen hohen emotionalen Stellenwert. Zudem können mit Hilfe der Sprache Gefühle und Werte mitgeteilt werden, weshalb Sprache auch eine große Bedeutung im Hinblick auf die Identitätsentwicklung des Kindes hat (ebd.). Gudula List (2011) hat in ihrer Expertise „Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen“ diesen Zusammenhang und seine Folgen für die Entwicklung ausführlich herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, dass die Sprach(en)aneignung eng mit der Entwicklung des Gedächtnisses sowie der Persönlichkeit zusammenhängt.

Wie jedoch ein Zweitspracherwerb in einer Institution auf die Entwicklung des Kindes Einfluss nimmt, ist weitgehend offen. Bekannt ist, dass Mehrsprachigkeit Teil der Identität des jungen Kindes ist und bei einer einseitigen Ausrichtung auf eine Sprache wertvolle Kommunikationsressourcen des Kindes unterbunden werden. Dieser Zusammenhang spricht dafür, den Familiensprachen auch in der Kita Raum zu geben. Ein weiterer Einflussfaktor sind Sprachhierarchien und das Prestige von Sprachen, die dazu führen können, dass Sprachen unterschiedlich wertgeschätzt werden. Dies gilt es zu vermeiden, um die Identitätsentwicklung des Kindes nicht zu beeinträchtigen (vgl. A2). Aber auch Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen sind mit ihren kommunikativen Möglichkeiten in die Gruppe einzubinden und ihre Interessen und Bedürfnisse zu berücksichtigen. Diese können sich abhängig vom konkreten Bedarf sehr unterschiedlich darstellen.



Der Spracherwerb wird maßgeblich von der Motivation, dem Sprachvermögen und dem Zugang bestimmt (Knapp 2015). Durch Nutzung der Möglichkeiten, die vor Ort gegeben sind, z.B. einer mehrsprachigen Fachkraft oder der Übersetzung

durch andere Kinder, aber auch durch passende Materialien und Spiele kann Kindern über die Zeit der Sprachlosigkeit hinweggeholfen werden. Das Ergebnis eines solchen Umgangs mit Mehrsprachigkeit kann sein, dass die Kinder weniger schnell die deutsche Sprache beherrschen, sie sich jedoch aufgrund ihrer verhinderten Sprachlosigkeit kognitiv und sozial besser entwickeln.

Insgesamt sollte geplanten Angeboten die gleiche Aufmerksamkeit zukommen wie spontanen Reaktionen und Aktionen. Denn sprachliche Bildung findet immer statt, auch unbewusst.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Best, Karin/Bosch, Kerstin/Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne (im Erscheinen): Praxismaterialien für eine durchgängige alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Schwerpunkt Altersgruppe 3–6. Berlin

List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 11. München

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

A6 Kommunikation bei und zwischen den Kindern anbahnen, ihre Fortsetzung anregen und unterstützen sowie weitere Kinder einbeziehen

Jedes Kind möchte sich mitteilen und an sozialer Interaktion partizipieren. Hierzu ist Sprache ein wichtiges Medium. Sprachliche Fähigkeiten ermöglichen Aushandlungs- und Austauschprozesse, die die Grundlage für die Weiterentwicklung der Kinder bilden. Auch für Kinder ist Sprache daher Mittel zum Zweck. Ziel ist es, miteinander in Kontakt zu treten und die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren. Es ist Aufgabe der Fachkräfte, Aktivitäten und Interaktionen anzuregen und zu begleiten, in denen sich Kommunikation und Austausch entfalten können. Gudula List (2010) hebt hervor, welches kognitive Potenzial in der Alltagssprache steckt, wenn die Gespräche mit Kindern Zugänge zu Fantasie- und Erkenntniswelten eröffnen.

Die Erzählfähigkeit von Kindern anzuregen, ist daher ein wichtiger Bereich der sprachbildenden Aktivitäten. Erzählen und Erinnern entwickeln sich in Abhängigkeit voneinander. Um Erlebtes zu berichten, müssen Kinder die Ereignisse strukturieren, Schwerpunkte setzen, eine Reihenfolge aufbauen und durchhalten. Untersuchungen zeigen, dass Erzählen dazu beiträgt, die sprachliche Entwicklung anzuregen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu unterscheiden und die eigene Identität zu konstruieren (Andresen 2011). Vor diesem Hintergrund ist die Anregung von Erzählungen in Kindertageseinrichtungen essenziell.

Neben Erzählungen sind auch Gespräche eine Basis für sprachliche Entwicklung. Über Dialoge, die an Interessen der Kinder anknüpfen, können sprachliche Anregungen platziert werden. Wichtig ist dabei eine Dialoghaltung bei den Fachkräften, die über ihre Beziehung zum Kind mit diesem ins Gespräch kommen. Notwendige Voraussetzung ist, dass sich die Fachkraft auf Augenhöhe mit dem Kind begibt. Damit ist sowohl gemeint, nicht von oben herab mit dem Kind zu sprechen, sich also buchstäblich auf Augenhöhe zu begeben, als auch das Kind mit seinen Themen und Anliegen ernst zu nehmen (Best u. a. 2011).





Auch wenn es im Rahmen der Gruppenaktivitäten nicht immer möglich sein wird, zu jeder Zeit jedem einzelnen Kind die ihm gebührende Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, so müssen doch immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen eben diese Zuwendung erfolgt. Darüber hinaus müssen Gespräche nicht immer in der Dyade stattfinden, sondern können auch in Kleingruppen oder Großgruppen geführt werden (Kucharz u.a. 2015). Besonders geeignet sind Situationen, in denen Kinder etwas mitteilen wollen, z.B. was sie erlebt haben, was sie über etwas denken, wie sie etwas sehen oder was sie sich wünschen.

Aber auch Bilderbuchbetrachtungen bieten gute Möglichkeiten, ins Gespräch zu kommen. Eine Methode dafür ist das Konzept des Dialogischen Lesens (Zevenbergen/Whitehurst 2003; s. auch Wegweiser Weiterbildung Band 4, *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft* 2011, S. 189), bei dem das Kind systematisch in das Lesen einbezogen wird. Ergänzend kann auf spezifische Sprachfördertechniken zurückgegriffen werden, um die Kinder im Spracherwerb zu unterstützen (z.B. korrekatives Feedback, Modellierung, Stimulierung).

Eine zentrale Anforderung an die Fachkräfte besteht darin, sich im Abwarten und Zuhören zu üben, um den Kindern genug Zeit und Raum zu gewähren, sich mit ihren eigenen Gedanken in das Gespräch einbringen zu können. Untersuchungen von Fördersituationen belegen immer wieder, dass die Fachkräfte dazu tendieren, den höchsten

Redeanteil für sich selbst zu beanspruchen (Briedigkeit 2011; Ricart Brede 2011). Das Kind kann jedoch nur Fortschritte machen, wenn es möglichst viel Gelegenheit hat zu sprechen. Für mehrsprachige Kinder kann es daher auch sinnvoll sein, ihr gesamtes sprachliches Repertoire auszuschöpfen, um zu erzählen und sich mitzuteilen, da sie aufgrund von Sprachhemmnissen ansonsten weniger kommunikativ sein könnten (Panagiotopoulou 2016). Studien zu mehrsprachigen Schulen in Belgien haben Hinweise in diese Richtung gefunden (Sierens/van Avermaet 2014). Denn „Mehrsprachigkeit stellt sich im frühen Alter nicht durch Unterricht oder als abstraktes Sprachelernen 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“ (List 2011, S. 10).

Weiterhin ist es von Bedeutung, wer mit dem Kind interagiert und wie, denn Kinder kommunizieren immer dann offen und ihren Möglichkeiten entsprechend, wenn sie eine gute Beziehung zu einer Person haben (vgl. A1). Auch der kulturelle Hintergrund oder sprachliche Kompetenzen haben Einfluss auf soziale Interaktionen. So zeigen Studien, dass Kinder seltener diejenigen Kinder zur Spielpartnerin oder zum Spielpartner wählen, deren oder dessen Sprachvermögen beeinträchtigt ist. Gleichzeitig wenden sich diese weniger eingebundenen Kinder häufiger an die Fachkräfte (Licandro/Lüdtke 2013). Die Fachkräfte haben daher die Aufgabe, auch den Kindern zu Interaktionen zu verhelfen, die sprachlich eingeschränkt sind, indem sie Spiele initiieren und Verbindungen für Kinder halten, die dazu noch nicht selbst in der Lage sind. Zudem ist darauf zu achten, dass die Kinder nicht beschämt werden, da dies nicht nur unangemessen ist, sondern auch die Kinder in ihren Bildungsprozessen beeinträchtigt (Prenzel 2013).

Neben den erwachsenen Bezugspersonen sind die Gleichaltrigen (Peers) für die Sprach(en)aneignung der Kinder bedeutsam. Sie sind ebenbürtige Partnerinnen und Partner und regen Kinder dazu an, andere Perspektiven einzunehmen, in Aushandlungsprozesse einzutreten oder im (Rollen-)Spiel Ideen zu entwickeln (Licandro/Lüdtke 2013). „Nicht

zu unterschätzen ist insbesondere das Lernen von anderen Kindern gerade für jene, die eine weitere Sprache zeitversetzt hinzuerwerben. 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“ (List 2010, S. 10).



Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel zwischen drei und sechs Jahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 10. München
- Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike (2013): Peer-Interaktionen – Sprachbildung in der und durch die Gruppe. Hildesheim
- List, Gudula (2010): „Bildungssprache“ in der Kita. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 185–196
- Nelson, Katherine (2006): Über Erinnerungen reden: Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des Gedächtnisses. In: Welzer, Harald/Markowitz, Hans J. (Hrsg.): Warum Menschen sich

erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart, S. 78–94

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen

A7 Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder

Um eine sprachliche Bildung eingebettet in den Alltag durchführen zu können, benötigen Fachkräfte Kompetenzen, um sowohl situativ als auch geplant und vorbereitet Fachwissen und Können anzuwenden. Dieses Fachwissen und Können wird in der Aus- und Weiterbildung idealtypisch angebahnt und angeeignet, damit es dann im Alltag situationsadäquat und spontan eingesetzt werden kann. Zudem bildet es die Grundlage für die Auswahl geeigneter Formate und Methoden und ist Hintergrundfolie für die Reflexion und Interpretation der Beobachtungen (vgl. A5). Diese Anforderungen stellen eine große Herausforderung für die Fachkräfte dar und erfordern umfassende Kompetenzen (List 2010).

Im Kita-Alltag treffen die Fachkräfte auf eine heterogene Gruppe von Kindern, die ganz unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen mitbringen. Die Herausforderung ist, für alle eine gleichermaßen anregende Umgebung zu bieten, die ihre sprachliche Entwicklung angemessen unterstützt und an den Interessen der Kinder anknüpft. Diese Aufgabe erfordert sowohl eine Einschätzung der sprachlichen Entwicklungsstadien der Kinder, als auch die daran anschließende adaptive Gestaltung von entsprechenden Anregungen, die sich an den Themen der Kinder orientieren. Unterschiedliche Studien zur Einschätzung der Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften im Kita-Alltag zeigen, dass die Fachkräfte zwar eine gute sozial-emotionale Beziehung zu den Kindern aufbauen, eine adaptive Unterstützung in Form sprachlich-kognitiver Herausforderung jedoch kaum beobachtet werden kann (Perren u.a. 2016; Fried 2013; Pianta/Hamre 2009). Dagegen ist der Kita-Alltag immer noch stark von Handlungsanweisungen geprägt (Briedigkeit 2011; Albers

2009; König 2009; Neubauer 1986; Barres 1973). Daher ist es notwendig, dass pädagogische Fachkräfte ihre eigenen Sprachförderstrategien (z.B. unterschiedliche Frageformen, Erweiterungen, Reformulierungen) regelmäßig hinterfragen und kontinuierlich weiterentwickeln. Durch den Einsatz von angemessenen Materialien (z.B. Bilderbücher, Handpuppen, Brettspiele) kann das pädagogische Handeln zusätzlich unterstützt werden. Um konkreten Sprachförderbedarfen gerecht zu werden, müssen Angebote gezielt geplant, dokumentiert und reflektiert werden. Pädagogische Angebote in der Kleingruppe können hier die Intensität der Unterstützung erhöhen, um spezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Die heterogene Kindergruppe bietet darüber hinaus die Chance, von Anfang an Erfahrungen mit Vielfalt zu machen und diese respektieren zu lernen und zu schätzen (Prenzel 2014). Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen in der Gruppe kann beispielsweise dazu beitragen, dass alle Kinder über Sprache nachdenken bzw. ihr Sprachbewusstsein erweitern und auf diese Weise schon früh metasprachliche Kompetenzen erwerben (Fredsted u.a. 2008). Die quersprachliche Neugier der Kinder trägt aber auch dazu bei, dass Sprachen wertgeschätzt werden. Belehrende Erwachsene sind in diesem Kontext wenig hilfreich, weil die spielerische Art des Umgangs mit Sprache auf diese Weise behindert wird und Barrieren im Kopf entstehen können, wenn der intuitive Gebrauch der unterschiedlichen Sprachressourcen in monolinguale Bahnen gelenkt wird. Gleichzeitig können aber auch bereits verinnerlichte Vorurteile oder abwertende Äußerungen bei Kindern in jungen Jahren zu Tage treten, auf die die Fachkräfte entsprechend reagieren müssen (Sulzer/Wagner 2011). Um alle Kinder mit ihrer ganzen Identität wahrzunehmen, darf keine Sprache in der Kita ausgeblendet werden.

Hierzu ist es notwendig, mit den Kindern in Kommunikation zu treten oder die Kommunikation zwischen Kindern zu unterstützen sowie als Sprachmodell zu agieren (vgl. A5 und A6). Fachkräfte müssen geeignete Kommunikationssituationen erkennen und ihre Handlungsfähigkeit so erweitern,

dass der Kita-Alltag eine anregende Sprachumwelt für alle Kinder bietet. Sie greifen Äußerungen der Kinder auf, knüpfen daran an und entwickeln diese weiter. Fachkräfte benötigen solides Fachwissen, verfügen über gute sprachpädagogische Handlungskompetenzen, wissen, wie sich Wortschatz und Grammatik entwickeln und kennen eine Reihe geeigneter Sprachförderstrategien wie die Technik der Modellierung (z.B. korrekatives Feedback, inhaltliche Erweiterung oder Erweiterung des Satzes) oder Fragen und Stimulierung (Kucharz u.a. 2015; Füsse- nisch/Menz 2014; Ruberg/Rothweiler 2012) sowie das für die Sprach- und Denkentwicklung förderliche handlungsbegleitende Sprechen (Reich 2008).



Die meisten Kinder erwerben Sprache nebenbei und problemlos; nur wenige Kinder haben Schwierigkeiten, die anhand von Beobachtung und Dokumentation festgestellt werden können, und benötigen zusätzliche Unterstützung bzw. gezielte Förderung (vgl. A10).

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 10. München
Fasseing-Heim, Karin (2013): Förderung von Bilingualität. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris

(Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 529–542

List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München

Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 12. München

Ruberg, Tobias (2015): Zwei Sprachen im Kopf – Mehrsprachigkeit bei Kindern unter drei. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, H. 1, S. 6–10

A8 Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten

Neben der regelmäßigen spontanen Kommunikation und Interaktion mit Fachkräften und anderen Kindern regen gezielte sprachbildende Aktivitäten die Sprach(en)aneignung der Kinder durch geplante Kommunikation und Interaktion an. Hilfreich sind hier täglich wiederkehrende Anlässe wie z.B. die Begrüßung, der Morgenkreis, das gemeinsame Essen, das Händewaschen, der Sing- oder Erzählkreis, Rollenspiele und Hörspiele beim Ausruhen. Durch diese Aktivitäten lernen Kinder typische sprachliche Muster kennen (z.B. bei der Begrüßung, bei Dialogen), erweitern ihren Wortschatz und ihr Wissen und erfahren, wie man ein Gespräch führt, welche Gesprächsregeln in Gruppen gelten oder wie man sich aus einem Gespräch verabschiedet (List 2010). Im Kita-Alltag zeigen die Fachkräfte, wie ein Bilderbuch funktioniert, und stellen den Kindern unterschiedliche Textsorten wie Märchen, Witze, Reime oder Gedichte vor.

Vor allem aber findet sprachliche Bildung im Spiel statt, da für junge Kinder das Spiel die Form der Weltaneignung und des Lernens darstellt (Pramling Samuelsson 2009). Von besonderer Bedeutung sind hier Rollenspiele, in denen kreativ Rollen erprobt

werden können und Stellvertreter für reale Dinge benannt werden („Stell Dir vor, Du wärst ein Baum, die Mutter, das Kind“). In den Aushandlungsprozessen u.a. über Inhalt, Verlauf und Mitspielende üben die Kinder, andere Perspektiven einzunehmen und erfahren auf diese Weise, was die Gleichaltrigen denken, welche Vorstellungen und welches Wissen sie teilen (s. ausführlich Andresen 2011). Aber auch strukturierte Spiele bieten sprachbildende Möglichkeiten z.B. Fingerspiele, Kniereiterspiele, Kreisspiele sowie Sing- und Bewegungsspiele (Reich 2008). Vorlesesituationen eröffnen Erfahrungsräume, um sich über die Geschichten (in Bild und Wort) auszutauschen.

Mit der Methode des Dialogischen Lesens können Kinder insbesondere in ihren Sprachkompetenzen herausgefordert werden. Internationale Studien belegen positive Effekte in Kleingruppensettings auch für mehrsprachige Kinder und Risikokinder (Ennemoser u.a. 2015). Erzähl- und Gesprächskreise regen über konkrete thematische Anlässe Erzählungen der Kinder und den Austausch darüber an (vgl. A6).





Die anspruchsvollste Form sprachbildender Aktivitäten stellen das Produzieren eigener Texte in Form von Reimen, Quatschwörtern und -versen dar sowie die Entwicklung von Liedern und Theaterstücken. Hinzu kommen Aktivitäten, die an den Bildungsbereichen orientiert sind wie z.B. Experimente im Bereich naturwissenschaftlicher Bildung (Jampert u. a. 2006).

Beinahe jede Aktivität oder Situation lässt sich zur Sprachbildung nutzen. Studien belegen allerdings, dass bisher bei der Organisation von Sprachbildung und -förderung klassische Aktivitäten wie Vorlesen, Singen, Fingerspiele und Gesprächsrunden Vorrang haben und andere Anregungsformen, wie z.B. Bibliotheks-, Theater- und Museumsbesuche, wenig genutzt werden, um die Sprachpotenziale von Kindern zu erweitern und zu entfalten (Viernickel u. a. 2013).

Insgesamt ist es notwendig, den Kita-Alltag differenziert wahrzunehmen und die expliziten Möglichkeiten für Sprachbildungsprozesse für alle Kinder bewusst zu hinterfragen und daraufhin auch Routinen weiterzuentwickeln, um anregungsreiche Bildungswelten sowohl zu schaffen als auch aufrecht zu erhalten.

Bei allen sprachbildenden Aktivitäten ist darauf zu achten, ob alle Kinder von den Angeboten profitieren und welche Möglichkeiten ihnen eröffnet werden können, um ihre Sprach(en)aneignung anzuregen. Unterstützung erhalten die Kinder, die diese Erfahrungsräume noch nicht für sich

entdeckt haben, indem sie dazu konkret aufgefordert oder eingeladen werden oder ein spezieller Anlass geschaffen wird. In den Situationen muss sichergestellt werden, dass sich die Kinder durch Peers oder die Fachkraft sozial eingebunden fühlen, damit sie sich auch neuen Herausforderungen offen zuwenden können (vgl. A1). Die Interessen der Kinder finden hierbei Berücksichtigung, oder sie selbst können Themen einbringen, um einen Anreiz zur Teilnahme zu haben (Prenzel 2016). Aufgabe der Fachkräfte ist es, ihre Angebote und die Erfahrungsräume im Kita-Alltag an die (sprachlichen) Möglichkeiten der Kinder anzupassen, diese zu reflektieren und die Interessen der Kinder sensibel wahrzunehmen und aufzugreifen.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (2006): Sprachliche Bildung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaft und Medien? Weimar/Berlin

Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen

A9 Literacy im Alltag anbahnen

Kinder interessieren sich bereits weit vor ihrer Einschulung für Symbole und Schrift. Bereits Kleinkinder sind in der Lage, einprägsame Symbole wiederzuerkennen (z.B. das M von McDonalds). Es wird angenommen, dass Kinder dann Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb haben, wenn sie kaum Erfahrung mit Schrift machen (Füssenich 2011). Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist es daher, Kinder an Schrift heranzuführen, ohne jedoch schon gezielt einen Schriftspracherwerb anzuregen.

Dieser Bildungsbereich wird auch häufig mit dem Begriff Literacy oder Literalität umschrieben, da es um eine Sensibilisierung der Kinder für das Lesen und die Schrift geht. Die Förderung von Li-

teralität sollte möglichst früh ansetzen, da sie für den Bildungserfolg von Kindern entscheidend ist und auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt sein muss, um wirksam werden zu können (Juska-Bacher 2013). Zudem machen Kinder in ihren Familien sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Symbolen und Schrift, sodass die Kindertageseinrichtung hier ausgleichend wirken kann (Nickel 2013).

Studien weisen bisher darauf hin, dass die Schriftlichkeit im Rahmen von Sprachbildung in der Kita kaum eine Rolle spielt. So zeigt sich z.B. anhand von Tagebuchaufzeichnungen von frühpädagogischen Fachkräften, dass im Alltag der Einrichtungen die Förderung der mündlichen Sprache im Mittelpunkt steht (Clar/Kuger 2010). Auch mit der empirisch-quantitativen Studie von Wilfried Smidt (2012) wird offengelegt, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Schriftspracherwerb bzw. der Lesefähigkeit weniger Beachtung findet. Diese Befunde werden durch die ethnografische Studie von Wiebke Hortsch (2015) bestätigt. Hier wird herausgestellt, dass eine kontinuierliche, systematische vorschulische Auseinandersetzung aller Kinder mit Schrift und Sprache nicht beobachtet werden konnte und Bezüge zur Schriftsprache insbesondere über die Initiative der Kinder zum Gegenstand in den Einrichtungen werden.

Bücher sind ein Mittel, Literalität anzubahnen. Sämtliche Textsorten dienen dabei der Erweiterung von Mündlichkeit und regen ein sensibles Sprachbewusstsein an. Die Kinder machen durch sie die Erfahrung, dass Symbole Bedeutung transportieren können, die interindividuell verstanden werden. Auch aus diesem Grund ist das Vorlesen aus Büchern für junge Kinder wichtig und bildet die Basis für das eigene Lesen und den Schriftspracherwerb (Füssenich 2011). Ein weiterer Grund ist die Förderung dekontextualisierter Sprache, d.h. der Bezug auf Dinge und Ereignisse, die aktuell nicht sichtbar oder verfügbar sind. Jerome Bruner (2002) hat gezeigt, dass mit dem Vorlesen der „Beginn des Benennens“ von Dingen oder Lebewesen einhergeht. Gleichzeitig werden das Zuhören geschult und die Fähigkeit, aus Gehörtem Informationen zu ziehen. Daher sind Bücher im Alltag von Kindertageseinrichtungen wichtig. Bei der Auswahl der Literatur sollten auch

die Sprachen der mehrsprachigen Kinder berücksichtigt werden, um deutlich zu machen, dass ihre Sprache eine Rolle spielt und Schrift in jeder Sprache relevant ist. Damit werden auch metasprachliche Fähigkeiten gestärkt.



Das Spiel mit Sprache und Schrift befördert die Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten. Der Umgang mit Stiften und die Entwicklung eigener Schriftzeichen sind Mittel, diese Entwicklung zu unterstützen. Aber auch das gemeinsame Nachdenken über Sprache und Schrift dient der Vorbereitung auf den Erwerb von Lesen und Schreiben. Die Beschäftigung mit der Bedeutung von Wörtern, Fantasiewörtern oder Sprachspielen (ene, meene, miste ...) sind fruchtbare Methoden. In diesem Zusammenhang steht die Förderung der phonologischen Bewusstheit, durch die Kinder lernen, dass Wörter in Laute zerlegt werden können, und von der angenommen wird, dass sie den Erwerb der Schriftsprache begünstigt.

Im Alltag der Kita sollten Symbole und Schrift in mehreren Sprachen präsent sein. Dies kann über Plakate, Bücher, aber auch in Form von Materialien (z.B. Zeitungen) oder Medien (Computer, CD, Film) geschehen, um Kindern und Eltern zu verdeutlichen, dass ihre Sprachen bedeutsam sind. Auch Elternbriefe in verschiedenen Sprachen gehören dazu. Die unterschiedlichen Kulturen der Kinder sind dabei grundsätzlich mit zu berücksichtigen.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Füssenich, Iris (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 9. München

Kieferle, Christa (2009): Literacy in Kindertageseinrichtungen und Familie – sprachliche Entwicklung von Kindern in Theorie und Praxis. In: Becker-Stoll, Fabienne/Nagel, Bernhard (Hrsg.): Bildung und Erziehung und Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin, S. 90–105

Nickel, Sven (2014): Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, S. 645–657

A10 Im Alltag auf Anzeichen verzögerter oder gestörter Sprach(en)aneignung reagieren

Beobachtungen und Dokumentationen sowie sprachdiagnostische Verfahren (Beobachtungs- und Textverfahren) können frühpädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, die sprachlichen Fähigkeiten von jungen Kindern differenziert wahrzunehmen. Die subjektive Einschätzung von Eltern und Fachkräften wird durch die Verfahren erweitert. Eine solide Einschätzung, d.h. das Zusammenspiel von subjektiven Erfahrungen und objektiven Einschätzungen (ggf. durch diagnostische Verfahren weiterer Spezialistinnen und Spezialisten) ist zwingend notwendig, wenn die Sprachaneignung des Kindes in jungen Jahren als auffällig empfunden wird. Nicht bewusst wahrgenommene Sprachstörungen können sich langfristig negativ auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes auswirken (König 2014).

Zunächst gilt es zu klären, ob Auffälligkeiten im Rahmen der sprachlichen Entwicklung der Kinder eine Etappe darstellen, oder ob das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung stagniert und es einer eingehenderen Abklärung bedarf. Dazu benötigen

die frühpädagogischen Fachkräfte Wissen über Sprachauffälligkeiten und müssen diese auch bei mehrsprachigen Kindern einschätzen können. Liegt der Verdacht einer Auffälligkeit oder Störung vor, müssen weitere Diagnosen durch Sprachtherapeutinnen und -therapeuten oder Logopädinnen und Logopäden vorgenommen werden.



Im Rahmen einer inklusiven Sprachlichen Bildung sollte es möglich sein, spezifische Unterstützungsbedarfe der Kinder auch in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. Beispielsweise können logopädische, sprachtherapeutische oder heilpädagogische Angebote auch in den Räumen der Kita gemacht bzw. in den Alltag integriert werden. Dies hat den Vorteil, dass das Kind in seiner gewohnten Umgebung und Gruppe bleiben und eine kontinuierliche Strategie für die Unterstützung der Sprach(en)aneignung des Kindes entwickelt und verfolgt werden kann. Die für die Durchführung spezifischer Sprachförderung ausgebildeten Expertinnen und Experten können sowohl Teil des Teams sein als auch bei Bedarf als externes Personal zum Team hinzukommen. Dies stellt jedoch neue Anforderungen an die Kooperationskompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte, da sie sich auf eine Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen einlassen müssen, wenn sie Unterstützung für die sprachliche Bildung der Kinder organisieren. Darüber hinaus sollten den Fachkräften die Unter-

stützungsstrukturen bekannt sein, um zu wissen, welche Stellen sie ansprechen können bzw. auf welche sie zurückgreifen können.

Bei sprachlichen Auffälligkeiten oder Störungen ist die enge Zusammenarbeit mit den Eltern unerlässlich. Eltern sind sensibel anzusprechen, da mit Schwierigkeiten des Kindes immer auch eine persönliche Betroffenheit einhergeht. Die Unterstützung der Eltern in der Abklärung der Auffälligkeiten ist eine wichtige Hilfe für diese. Auch das Angebot, bei Bedarf die Fördermaßnahmen innerhalb der Kita durchführen zu können, stellt für viele Eltern eine Entlastung dar und wird sehr geschätzt. Der Datenschutz ist hierbei zu beachten.

Weist das Kind Sprachauffälligkeiten auf, kann diesen darüber hinaus mit einer Sprachförderung im Kita-Alltag begegnet werden. Dies kann sowohl im Rahmen einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung erfolgen als auch über evaluierte Sprachförderprogramme, um Kinder in ausgewählten Bereichen ihrer sprachlichen Entwicklung anhand eines vorgegebenen Fahrplans zu unterstützen. Auch wenn der Einsatz solcher Programme aufgrund der wenig überzeugenden Evaluationsergebnisse deutlich nachgelassen hat (Kammermeyer/Roux 2013), sind diese immer noch Bestandteil von Landesverordnungen sowie Alltag in den Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München
- König, Kathrin (2014): Störungen der Sprache und des Sprechens im frühen Kindesalter. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, S. 215–227
- Zollinger, Barbara (2010): Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 6. München

A11 Verschiedene Verfahren der Sprachstandserhebung kennen, anwenden, auswerten und interpretieren können



In den meisten Bundesländern ist die Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren in Kindertageseinrichtungen vorgesehen. Dabei wird eine große Zahl unterschiedlicher Verfahren genutzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Abhängig vom Bundesland müssen sich Fachkräfte also mit dem dort vorgesehenen Instrument genau auskennen, dieses gemäß dem Manual anwenden, auswerten und interpretieren können. Darüber hinaus sollten sie mit den Stärken und Schwächen des Instruments vertraut sein, da die Ergebnisse abhängig davon zu interpretieren sind (vgl. C2). Die Ergebnisse der Testungen sollten möglichst in einem Expertenkreis (Kita-Team, Kita-Leitung, Sprachexpertin oder -experte in der Einrichtung, externe Expertinnen oder Experten etc.) besprochen werden, um einseitige Auslegungen zu vermeiden.

Die Ergebnisse der Sprachstandserhebungsverfahren sollen Hinweise geben, ob sich das Kind gemäß den sprachlichen Entwicklungsnormen entwickelt und bei Auffälligkeiten Hinweise auf Förderung liefern. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die wenigsten Instrumente klare Hinweise zur Förderung geben und es keinen ausreichenden Bezug zwischen Diagnostik und Förderung gibt (Lisker 2011). Zumeist dienen die Erhebungen der

Ermittlung, wie viele zusätzliche Mittel die Kindertageseinrichtungen zur Finanzierung von Sprachförderung zugewiesen werden (Lengyel 2012).

Sprachstandserhebungsverfahren sind zumeist auf einsprachig aufwachsende Kinder ausgelegt und im Idealfall normiert. Damit ergibt sich jedoch ein Anwendungsproblem auf Kinder, die mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen (ebd.). Frühpädagogische Fachkräfte sollten daher genau im Blick haben, für welche Kinder welche Instrumente geeignet sind.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 29. München
Kany, Werner/Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin

Lebenslage, ihrer Herkunft und ihren Interessen gründet. Es geht um ein gleichberechtigtes Miteinander auf Augenhöhe, bei dem die Erfahrungen und das Wissen, das in der Familie vorhanden ist, ebenbürtig neben dem professionellen Wissen der Fachkraft stehen.

Es handelt sich um zwei ergänzende Perspektiven auf das Kind: einerseits eine subjektive, elterliche und liebevolle Perspektive, die viele Detailinformationen enthält und aus der häuslichen Umgebung stammt, und andererseits um eine theoriegesättigte Perspektive, die auf das jeweilige Kind hin angewendet und geprüft werden muss und aus dem Alltag der Institution gewonnen wurde. Die Zusammenführung der Perspektiven in Gesprächen ermöglicht eine erweiterte Perspektive auf die sprachliche Entwicklung und die Sprach(en)aneignung des jungen Kindes. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern oder/und Kindern mit Sprachförderbedarf bietet ein solch vertrauensvolles Verhältnis eine notwendige Grundlage, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

B Handlungsfeld Eltern

B1 Gemeinsam mit den Eltern die sprachliche Bildung gestalten

Eltern sind in der Regel die wichtigsten Bezugspersonen für ihre Kinder. Da Bildung insbesondere in jungen Jahren auf Beziehung beruht, ist die Familie als Bildungsort weit einflussreicher, als es Institutionen frühkindlicher Bildung sein können (Tietze u.a. 2013; The NICHD Early Child Care Research Network 2005). Daher ist es für frühpädagogische Fachkräfte unerlässlich, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern aufzubauen, um das Kind auch indirekt über die Eltern in seinem Bildungs- und Entwicklungsprozess unterstützen zu können (s. WiFF Wegweiser Weiterbildung Band 3, *Zusammenarbeit mit Eltern* 2011). Diese enge Zusammenarbeit erstreckt sich auch auf den Bereich der sprachlichen Bildung.

Voraussetzung für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist zunächst die grundsätzliche Wertschätzung der Familie, die auf der Kenntnis ihrer



Abgesehen von der Unterstützung der Sprach(en)aneignung in der Einrichtung besteht die Möglichkeit, gemeinsam mit den Eltern Strategien für die Förderung im familiären Kontext zu entwickeln. Neben dem Verleihen von Spielen und Büchern sind Beratungs- und Entwicklungsgespräche geeignet,

gezielt Hinweise für die Anregung der Sprach(en)-aneignung zu geben. Elternbildungsprogramme wie Rucksack, Hippy oder Opstapje können in Kooperation angeboten werden, wenn die Eltern der Kita eine entsprechende Zielgruppe darstellen. Darüber hinaus können Eltern in die sprachliche Bildung einbezogen werden, indem sie als Vorlesepaten gewonnen werden, ihre Familiensprache in der Einrichtung vorstellen oder an der Planung, Organisation und Durchführung von Maßnahmen beteiligt sind (Vomhof 2016). Dies wird bislang jedoch kaum praktiziert. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass die Kapazitäten von Eltern zur Mitarbeit begrenzt sein können.

Die Grundlage für eine kontinuierliche sprachliche Unterstützung bilden zumeist Elternabende, die über das Sprachbildungskonzept der Einrichtung informieren, sowie regelmäßige Gespräche mit den Eltern. Neben einem Eingangsgespräch und täglichen, kurzen Gesprächen sollten (idealerweise) im halbjährigen Rhythmus Gespräche über die (sprachliche) Entwicklung der Kinder stattfinden und dabei auch die Maßnahmen der sprachlichen Bildung und Förderung thematisiert werden. In diesem Gespräch informieren die Fachkräfte die Eltern, tauschen sich mit ihnen aus, verdeutlichen die sprachlichen Entwicklungsprozesse des Kindes, geben Anregungen für die Förderung zu Hause und weisen bei Bedarf sensibel auf zusätzliche Fördermöglichkeiten hin.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München
- Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmit, Christof (2013) (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden
- Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. Weinheim/Basel

B2 Mit Eltern über die Wahrnehmung von Förder- und Therapieangeboten beraten



Gibt es Hinweise auf einen Sprachförder- oder Therapiebedarf, besteht ein erster Schritt darin, einen Austausch mit den Eltern zu organisieren. Ziel des Austauschs ist es, in Erfahrung zu bringen, ob das Kind zu Hause sprachlich anders agiert als in der Einrichtung. Bestätigt sich die Diagnose eines spezifischen Förder- oder Therapiebedarfs, müssen die Eltern in einem Gespräch sensibel darüber informiert werden und beratend auf weitere Schritte hingewiesen werden. Die elterliche Einschätzung ist hierbei genauso zu berücksichtigen wie die der Expertinnen und Experten.

Weiterhin sollten die Fachkräfte die Strukturen der Sprachförderung und Sprachtherapie gut kennen und ggf. auf konkrete Institutionen verweisen können. Im Rahmen Inklusiver Sprachlicher Bildung stehen die Fachkräfte vor neuen Anforderungen. Bei ihnen laufen die Fäden der Bildungsbegleitung des Kindes zusammen, sie beraten die Eltern und koordinieren unterschiedliche Unterstützungsangebote (Sallat u.a. im Erscheinen). Bislang gibt es jedoch nur wenig Literatur oder Forschung hierzu.

Voraussetzung für die Beratung von Eltern ist, diese nicht abzuwerten und die Gründe für die sprachlichen Probleme des Kindes nicht automatisch bei den Eltern zu vermuten. Insbesondere bei Familien mit anderen kulturellen Wurzeln oder einer anderen Familiensprache als Deutsch könnte die „monolinguale Orientierung“ (Gogolin 2002,

S. 32) der Fachkräfte dazu führen, dass diese die Familienkultur als minderwertig einstufen, um ihre Arbeit zu legitimieren. Diese Einstellung negiert die Bedeutung der Familiensprache als Grundlage der Kommunikation in der Familie, über die Gefühle und Beziehung transportiert werden (De Houwer 2015).

Aber auch im Umgang mit Eltern, deren Kinder eine Spracherwerbsstörung aufweisen, ist besondere Sensibilität gefragt. Die Eltern sind unter Umständen emotional aufgewühlt, weil die Entwicklung ihres Kindes nicht erwartungsgemäß verläuft und zusätzliche Wege beschritten werden müssen (Herm 2012). Auch in solchen Fällen sind regelmäßige beratende Gespräche an der Tagesordnung.

die kindliche Sprach(en)aneignung sowie deren Störungen und die besonderen Herausforderungen für Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch. Darüber hinaus besitzen Fachkräfte ggf. unterschiedliche Qualifikationen (z.B. Erzieher/innen, Sprachheilpädagogen/-pädagoginnen) und Kompetenzen (z.B. Sprachkenntnisse, Zusatzausbildungen), die sich für die Arbeit nutzen lassen. Daher sollten die Fachkräfte sowohl ihre eigenen Kompetenzen genau kennen als auch die ihrer Kolleginnen und Kollegen, um miteinander zu kooperieren und diese gezielt in ihrer Arbeit nutzen zu können. Dabei gilt es auch, mehrsprachige Kompetenzen zu berücksichtigen, die in der Kommunikation mit mehrsprachigen Kindern und Familien hilfreich sein können.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmit, Christof (2013) (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 34. München

C Handlungsfeld Team

C1 Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Qualifikationen im Team

„Sprachförderung ist Teamleistung“ (List 2010, S. 30). Eine Inklusive Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen, die in den Alltag integriert ist und an den Interessen und Ausgangslagen der Kinder ansetzt, erfordert Fachkräfte, die sich auf ein gemeinsames Vorgehen verständigen und vor diesem Hintergrund die Inklusive Sprachliche Bildung planen und durchführen.

Da die Inklusive Sprachliche Bildung weder nur einzelnen Kindern zukommen noch auf eine einzelne Fachkraft konzentriert werden darf, benötigen alle Fachkräfte zumindest Grundkenntnisse über



Erhalten frühpädagogische Fachkräfte die Gelegenheit, sich über ihre Arbeit und ihre Kompetenzen auszutauschen, hat dies positive Auswirkungen auf die Prozessqualität der Einrichtung (Anders u.a. 2014; Viernickel u.a. 2013). Ein gemeinsam geteiltes Verständnis von Inklusiver Sprachlicher Bildung ist demnach hilfreich bei dessen Umsetzung. Die Fachkräfte benötigen also neben ihren Kompetenzen auch einen Rahmen, in dem sie sich über ihre Kompetenzen austauschen, sich gegenseitig informieren und gemeinsam planen und entwickeln können. Die Zusammensetzung des Teams und die dort vertretenden Einstellungen spielen dabei eine zentrale Rolle. Susanne Viernickel u.a. (2013) konnten zeigen, dass abhängig von der Orientierung des Teams Lernprozesse begünstigt oder unterdrückt

werden. Insbesondere wenn die Beziehungen im Team auf einer professionellen Basis definiert waren, „trägt eine Teamkultur, in der Raum und Zeit für den kritischen Diskurs vorhanden ist, zur Zufriedenheit und zum Zusammenhalt des Teams bei“ (ebd., S. 71). Voraussetzung hierfür ist jedoch eine professionelle Haltung, die auch eine „Offenheit für und Wertschätzung von Diversität“ (Nentwig-Gesemann u.a. 2012, S. 16) beinhaltet. Positiv wirkt sich zudem ein Leitungsverhalten aus, das professionelle Beziehungen und den Austausch unterstützt (Sylva u.a. 2004; Taggart u.a. 2000). Die Ergebnisse decken sich mit Annahmen aus der Erwachsenenbildung zum situierten Lernen. Dieses Konzept geht davon aus, dass sich individuelles Lernen in sozialen Kontexten abspielt und vom Lernklima abhängt (Lave/Wenger 1991). Das Wechselspiel zwischen der Entwicklung des Individuums und des Teams unter der Maßgabe professioneller Beziehungen führt unter günstigen Bedingungen zu dessen Weiterentwicklung und einer hohen Prozessqualität. Vor diesem Hintergrund ist das Team mit seinen Qualifikationen und Kompetenzen zentral für die Umsetzung einer inklusiven Sprachlichen Bildung.

gerichtete Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung der Kinder unterstützt (vgl. A5). Bei der Wahl eines geeigneten Instruments gilt es, sich institutionsweit auf eines oder mehrere Instrumente zu einigen. Diese Aufgabe obliegt dem Team zusammen mit der Leitung (und ggf. dem Träger). Das Ziel des Einsatzes eines Instruments ist es, objektive und vergleichbare Einschätzungen zum sprachlichen Entwicklungsstand zu erhalten.



Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o.J.): Ergebnisse der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Berlin

List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München

C2 Mit sprachdiagnostischen Verfahren und deren Ergebnissen kritisch umgehen, darüber reflektieren und Förderungen beraten sowie durchführen

Die pädagogische Diagnostik mit Spracherhebungsverfahren ist mittlerweile fester Bestandteil der Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte. Durch den Einsatz von solchen Verfahren wird die ziel-

Nach der Wahl des Verfahrens, die auch die Bestimmungen des jeweiligen Bundeslandes berücksichtigt, ist laut Gudula List unbedingt darauf zu achten, dass „Routine in der Durchführung, Auswertung und Interpretation gefordert werden sowie die strikte Einhaltung der jeweiligen Anweisungen“ (List 2010, S. 22). Entsprechend muss das gesamte Team mit den ausgewählten Verfahren vertraut sein und die Anforderungen der sachgemäßen Durchführung und Auswertung kennen (vgl. A11).

Darüber hinaus müssen den Fachkräften auch Schwächen und Stärken des Instruments geläufig sein, um die Ergebnisse, die durch das Verfahren gewonnen werden, richtig einschätzen zu können. Die Interpretation der Ergebnisse sollte auch nicht nur von einzelnen Teammitgliedern vorgenommen werden, sondern in Tandems oder im Team besprochen und auf diese Weise einer Überprüfung unterzogen werden. Um die Ergebnisse entwicklungsgerecht interpretieren zu können, ist Wissen über Spracherwerbsprozesse bei ein- und mehrsprachigen Kindern Voraussetzung (Kany/Schöler 2010).

Die Ergebnisse von Sprachstandserhebungsverfahren sollten nicht isoliert betrachtet, sondern in den Lebenskontext des Kindes eingebettet interpretiert werden (Dirim u.a. 2009). Hierzu ist ein Austausch mit den Eltern und ggf. weiteren Expertinnen und Experten sinnvoll, um die nächsten anstehenden Schritte zu besprechen und in einem individuellen Lernbegleitungsplan festzuhalten. Besonders relevant ist dies bei mehrsprachigen Kindern, über deren Sprachenverwendung nur die Eltern Auskunft geben können. Darüber hinaus kann im Rahmen des Übergangs in andere Bildungsinstitutionen ein Austausch mit der künftigen Lernbegleitung sinnvoll sein. Für diese Gespräche ist es hilfreich, einen Kriterienkatalog zugrunde zu legen, um sicherzustellen, dass alle relevanten Punkte angesprochen werden.

Möglicherweise bringen die Ergebnisse des Verfahrens sprachliche Auffälligkeiten ans Licht, die nicht im Rahmen einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung bearbeitet werden können, sondern gezielte Maßnahmen erfordern. Idealerweise liefert das Spracherhebungsverfahren bereits Hinweise zur Förderung. Andernfalls sind die Fachkräfte aufgefordert, nach Programmen oder Strategien zu suchen, die diesen Bedarf decken. Falls schwerwiegendere sprachliche Probleme aufgedeckt werden und auch bei Unsicherheiten sind immer die Eltern einzubeziehen und mit ihnen das weitere Vorgehen und das Hinzuziehen von Expertinnen und Experten zu erwägen. Durch diese sollte dann eine genauere Diagnostik vorgenommen werden (vgl. A10 und B2).

Die Ergebnisse der Sprachstandserhebung gehen sowohl in einen individuellen Lernbegleitungsplan für jedes Kind als auch in die Planung von zukünftigen Angeboten ein. Damit wird gewährleistet, dass die sprachliche Unterstützung im Alltag auf die Bedarfe der Kinder eingeht und diese aktiv in ihrer Sprach(en)-aneignung unterstützt werden (vgl. A7 und A8).

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2005) (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshin-

tergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Frankfurt

Lisker, Andrea (2013): Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. München
List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München

D Handlungsfeld Einrichtung/Träger

D1 Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung in der Konzeption der Kita theoriegestützt verankern



Die Konzeption der Kita ist der Ort, an dem zentrale pädagogische Werte und Ziele festgehalten werden und sich Fachkräfte wie Eltern einen Einblick in die Arbeit der Kita verschaffen können. Die Kon-

zeption bietet demnach auch Orientierung für die praktische Arbeit der Fachkräfte. Mittlerweile ist die Erarbeitung einer Konzeption in deutschen Kita-Teams selbstverständlich (Viernickel u.a. 2013), daher ist für eine nachhaltige Entwicklung der Einrichtung die Aufnahme des Ziels einer Inklusiven Sprachlichen Bildung in die Konzeption zentral. Eine Verständigung darüber, was Inklusive Sprachliche Bildung ist und wie diese in die Konzeption aufgenommen werden kann, wird zudem dazu beitragen, dass ein geteiltes Verständnis entsteht und die Zusammenarbeit erleichtert wird (vgl. C1). Zudem trägt dieses geteilte Verständnis zu einer höheren Prozessqualität in den Einrichtungen bei (Anders u.a. 2014).

Weiterhin ist die Konzeption Ausgangspunkt für die Planung, Gestaltung und Umsetzung Inklusiver Sprachlicher Bildung. Daher sollte das Konzept zur Inklusiven Sprachlichen Bildung in der Konzeption schlüssig und theoriebasiert dargelegt werden.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther/Tietze, Wolfgang u.a. (2014): Wissenschaftliche Evaluation der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“: Wie kann die sprachbezogene Prozessqualität effektiv gestärkt werden? Berlin

Staatsinstitut für Frühpädagogik (o.J.): Träger zeigen Profil. München

D2 Ressourcen und Strukturen für nachhaltige Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung in der Kita nutzen und einfordern

Professionelles Handeln erfordert Rahmenbedingungen, in denen dieses zur Entfaltung kommen kann. Dies trifft auch auf den Bereich der sprachlichen Bildung zu. Die Fachkräfte bringen mit ihren Kompetenzen die Voraussetzungen mit, die eine nachhaltige Inklusive Sprachliche Bildung erfordert. Ohne entsprechende Rahmenbedingungen

wie z.B. Zeit zum Austausch, zur Überarbeitung der Konzeption, Zeit mit dem einzelnen Kind oder zur Planung von Angeboten werden diese Kompetenzen jedoch nicht zum Tragen kommen. Erst ein Zusammenspiel aus Kompetenzen, die durch regelmäßige Qualifizierung aufrechterhalten und ausgebaut werden, und ausreichenden materiellen, finanziellen und immateriellen Ressourcen führt zu einer hochwertigen sprachlichen Bildung. Aufgabe der Fachkräfte ist es, diese Ressourcen, aber auch die eigenen Kompetenzen, immer wieder zu reflektieren und hierüber mit der Leitung zu kommunizieren, die wiederum gegenüber dem Träger bei Bedarf Ressourcen einfordert.

Grundsätzlich ist auf allen Seiten darauf zu achten, dass mit den vorhandenen Ressourcen verantwortungsbewusst umgegangen wird. Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass die einzelne Fachkraft mit ihren Kompetenzen einen hohen Einfluss auf die Qualität hat. Tatsächlich kann die Qualität in zwei Gruppen bei gleichen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich ausfallen. Ausschlaggebend sind „der Umgang mit den verfügbaren Ressourcen, insbesondere das Zeit- und Personalmanagement sowie die Umsetzung bestehender Qualitätsansprüche“ (Becker-Stoll/Wertfein 2013, S. 848). Zudem sind die Zusammenarbeit im Team und auch das Teamklima wichtige Bedingungen für gute pädagogische Praxis. Allerdings benötigt eine gute Zusammenarbeit im Team auch Zeit zur Entwicklung, die wiederum von den Bedingungen abhängt.



Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau

E Handlungsfeld Sozialraum

E1 Mit anderen Institutionen und Fachkräften zusammenarbeiten

Daniela Offer u.a. (2015) weisen darauf hin, dass das Wissen von Fachkräften sowie Expertinnen und Experten einen relevanten Einfluss auf die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen hat. Allerdings sei Wissen allein nicht entscheidend, sondern hänge mit dem Können zusammen. Erst die Kombination führe zu nachweisbaren Effekten bei den Kindern. Die Ergebnisse aus dem Projekt „Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“ (SprachKoPF) weisen darauf hin, dass alle pädagogischen Fachkräfte über ein Basiswissen zur Sprachentwicklung und Sprachbildung verfügen müssen. Spezifische Bedarfe erfordern jedoch auch gezielte Maßnahmen und Kompetenzen, über die Spezialistinnen und Spezialisten verfügen. Zentrale Aufgabe von frühpädagogischen Fachkräften ist es daher, diese und deren Institutionen zu kennen, um sie bei Bedarf empfehlen oder hinzuziehen zu können.

Insbesondere bei Kindern, die Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen aufweisen, gilt es neben den pädagogischen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte zusätzliche therapeutische Kompetenzen von Expertinnen und Experten heranzuziehen, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Im multiprofessionellen Team haben die Fachkräfte die pädagogische Verantwortung, die Sprach(en)aneignung der Kinder im Blick zu behalten. Vor diesem Hintergrund sind ein enger Austausch mit den Eltern, eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

und eine klare Aufgabenabgrenzung gefordert. Die frühpädagogischen Fachkräfte können Eltern zunächst Hilfestellung beim Finden geeigneter Institutionen bieten und Kontakte anbahnen (vgl. B2). Tatsächlich gibt es in Deutschland eine für Laien unüberschaubare Zahl an Institutionen und spezialisierten Personen, die bei sprachlichen Problemen unterstützen können (Sallat/Langen-Müller 2014). Auch wenn nur 5 bis 8 % aller Kinder im Vorschulalter Sprachentwicklungsstörungen aufweisen, ist es für diese umso wichtiger, rasch passende Unterstützung zu erhalten. Diese Unterstützung ist keine Aufgabe der Kindertageseinrichtung, sondern in der Regel Aufgabe von (Früh-)Förderzentren, in denen die Sprachtherapie durch Sprachheilpädagoginnen/-pädagogen und andere spezialisierte Fachkräfte (z.B. für Logopädie oder Physiotherapie) durchgeführt wird. Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren sollte jedoch über regelmäßige, durch die Kita organisierte Fallbesprechungen gewährleistet sein.



Weist das Kind dagegen eine Sprachentwicklungsverzögerung auf, können gezielte Fördermaßnahmen auch in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden. Ein Beispiel sind logopädische Angebote, die in den Kita-Alltag eingebettet sind und dort einzeln oder in der Kleingruppe von einer Logopädin oder einem Logopäden durchgeführt werden. Auch hier ist die Abstimmung mit dem Kita-Team notwendig, um den Alltag zu organisieren, aber auch, um das Kind

über das punktuelle Angebot hinaus zu unterstützen. Weisen mehrere Kinder spezifische Sprachentwicklungsverzögerungen auf, könnte auch auf Sprachförderprogramme zurückgegriffen werden. Die Anwendung der Programme kann sowohl von frühpädagogischen Fachkräften oder auch von Sprachförderkräften durchgeführt werden. Zur Durchführung der Programme gehört auch eine sorgfältige Dokumentation und Planung der nächsten Schritte sowie die Reflexion der Sprach(en)aneignungsprozesse der Kinder unter Einfluss des Programms.

Aufgrund der Veränderungen von Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Inklusion und der zunehmenden Auflösung von Sondereinrichtungen ist die Bildung von Netzwerken zentral, da die Expertinnen und Experten dezentral arbeiten. Den frühpädagogischen Fachkräften obliegt die pädagogische Verantwortung, Teil dieses Netzwerkes zu sein, um entweder direkt oder über die Eltern das Kind auch im Alltag in seiner Sprach(en)aneignung zu unterstützen. Dies erfordert auch die Entwicklung von neuen Routinen und Abläufen, um den Austausch zu koordinieren (Sallat u. a. 2014).

Unabhängig davon, welche Berufsgruppen im Team vertreten sind und welche Kompetenzen diese mitbringen, stellen die Abstimmung zwischen den Teammitgliedern, die Nutzung der unterschiedlichen Qualifikationen und die Reflexion der Zusammenarbeit einen unverzichtbaren Teil der Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte dar und dienen der Inklusiven Sprachlichen Bildung der Kinder (vgl. Cl).

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Kobelt Neuhaus, Daniela/Refle, Günter (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. München

Sallat, Stephan/Hofbauer, Christiane/Jurleta, Robert (erscheint 2017): Gestaltung von Inklusion an den Schnittstellen Sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen. München

Sallat, Stephan/Langen-Müller, Ulrike de (2014): Interdisziplinäre Versorgung sprachauffälliger und sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Kinder- und Jugendmedizin, H. 5, S. 32–43

Sallat, Stephan/Spreer, Markus/Glück, Christian W. (2014): Sprache professionell fördern: kompetent – vernetzt – innovativ. In: Dies. (Hrsg.): Sprache professionell fördern. kompetent – vernetzt – innovativ. Idstein, S. 14–27

E2 Mit Schulen im Umfeld für eine durchgängige Inklusive Sprachliche Bildung kooperieren



Im Hinblick auf eine durchgängige Inklusive Sprachliche Bildung ist eine Zusammenarbeit mit der vorausgegangenen und nachfolgenden Bildungseinrichtung notwendig. Studien zeigen, dass insbesondere dort die Zusammenarbeit gut funktioniert, wo persönliche Kontakte bestehen (Wildgruber/Griebel 2016). Auch die durchgängige Inklusive Sprachliche Bildung ist vermutlich davon abhängig, inwiefern

frühpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte zusammenarbeiten. Zwar werden die Institutionen durch Bildungspläne und bildungspolitische Dokumente zur Zusammenarbeit aufgefordert, jedoch scheitert diese häufig an konkreten Problemen wie z.B. der späten Festlegung der Erstlehrkraft. Nur in Einzelfällen, in denen mit Schwierigkeiten aufgrund der Befunde der Vorschuluntersuchung gerechnet wird, werden Übergänge gezielt gestaltet. Timm Albers und Michael Lichtblau (2014) weisen auf Selektionsrisiken beim Übergang von der Kita zur Grundschule hin, die auch sprachlichen Schwierigkeiten geschuldet sein können. Ein enger Austausch zwischen den Institutionen könnte in solchen Fällen Problemen entgegenwirken.

Hilfreich ist, wenn die frühpädagogische Fachkraft die Formen und Ziele schulischer sprachlicher Bildung kennt und auf Augenhöhe mit der Lehrkraft kommunizieren kann. Dadurch werden die Beobachtungen und Erfahrungen aus der Kindertageseinrichtung auch von Seiten der Lehrkraft ernst genommen und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass an die bisherige Arbeit angeknüpft und diese weitergeführt wird. Auch Wissen über Schuleingangsuntersuchungen und das Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung sind hierbei hilfreich, um den Argumenten der Lehrkraft bei Bedarf etwas entgegenzusetzen zu können. Ein selbstbewusstes Auftreten sowie Offenheit gegenüber der Institution Schule sowie der Lehrkraft dient der Interessenvertretung des Kindes und der Anerkennung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Darüber hinaus kann der Einsatz eines individuellen Förder- und Entwicklungsplan (IEP), der in der Kita entwickelt und von der Schule weitergeführt wird, helfen, die Kooperation zwischen Kita und Schule zu erleichtern. Der IEP macht die Stärken und Schwächen des einzelnen Kindes transparent und begleitet kontinuierlich dessen Entwicklung (Albers/Lichtblau 2014).

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41. München
Wildgruber, Andreas/Griebel, Wilfried (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 44. München

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 9–54
- Ahnert, Lieselotte (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit, H. 6, S. 18–23
- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin u.a., S. 31–41
- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn
- Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41. München
- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther/Tietze, Wolfgang u.a. (2014): Wissenschaftliche Evaluation der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“: Wie kann die sprachbezogene Prozessqualität effektiv gestärkt werden? Berlin
- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 10. München

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Barres, Egon (1973): Erziehung im Kindergarten. Weinheim u.a.
- Becker-Stoll, Fabienne/Wertfein, Monika (2013): Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 845–856
- Best, Petra/Bosch, Kerstin/Jampert, Karin/Zehnbaue, Anne (im Erscheinen): Praxismaterialien für eine durchgängige alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Schwerpunkt Altersgruppe 3–6. Berlin
- Best, Petra/Laier, Mechthild/Jampert, Karin/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin (2011): Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Berlin/Weimar
- Briedigkeit, Eva (2011): Institutionelle Überformungen sprachlicher Handlungsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. In: Empirische Pädagogik, Jg. 25, H. 4, S. 499–517
- Bruner, Jerome S. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern u.a.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o.J.): Ergebnisse der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Berlin
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien
- Clar, Svenja/Kuger, Susanne (2010): Förderung früher Schriftsprach- und Mathematikkenntnisse im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme der Aktivitäten, die Erzieherinnen zur Förderung nutzen. In: KiTa spezial, H. 1, S. 18–21
- DeHouwer, Annick (2013): Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. In: International Journal of Bilingualism, doi:10.1177/1367006913489202
- DeHouwer, Annick (2015): Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen – die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen, S. 113–125
- Dirim, Inci/Lütje-Klose, Birgit/Willenbring, Monika (2009): Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, S. 11–26
- Ennemoser, Marco/Lehnigk, Monja/Hohmann, Elena/Soulemanou, Pepouna (2015): Wirksamkeit eines Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung der Förderpotenziale des Dialogischen Lesens. In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (Hrsg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster, S. 137–153
- Fasseing-Heim, Karin (2013): Förderung von Bilingualität. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 529–542
- Fried, Lilian (2013): Frühkindliche Diagnostik domänenspezifischer Entwicklung – am Beispiel des naturwissenschaftlichen Entwicklungsbereichs. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 831–843
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin
- Fredsted, Elin/Kühl, Karoline/Westergaard, Astrid (2008): Sind zwei Sprachen besser als eine? In: Funke, Reinold/Jäkel, Olaf/Januscheck, Franz (Hrsg.): Denken über Sprechen: Facetten der Sprachbewusstheit. Flensburg, S. 51–71
- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München
- Füssenich, Iris (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. Weiterbil-

- dungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 9. München
- Füssenich, Iris/Menz, Mathias (2014): Sprachliche Bildung. Sprachförderung. Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin
- Fuhrer, Urs (2005): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. unveränd. Aufl. Münster
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2005) (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Frankfurt am Main
- Herm, Sabine (2012): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen: Das Praxisbuch zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Hortsch, Wiebke (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Bad Heilbrunn
- Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar/Berlin
- Juska-Bacher, Britta (2013): Leserelevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 485–500
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 515–528
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin
- Kieferle, Christa (2015): Unterstützung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen, S. 126–140
- Knapp, Werner (2015): Grundlagen der Sprachentwicklung: Zweitspracherwerb. In: Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Beckerle, Christine (Hrsg.): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim/Basel, S. 44–53
- Kobelt Neuhaus, Daniela/Refle, Günter (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. München
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- König, Anke (2014): Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Weinheim u.a.
- König, Kathrin (2014): Störungen der Sprache und des Sprechens im frühen Kindesalter. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, S. 215–227
- Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Beckerle, Christine (Hrsg.) (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim/Basel
- Laevers, Ferre (Hrsg.) (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Wegberg
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge
- Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 29. München
- Leyendecker, Birgit/Willard, Jessica/Caspar, Ulrike (2015): Die Bedeutung der Muttersprache in zugewanderten Familien für die Eltern-Kind-Beziehung. In: Otyakmaz, Berrin Özlem/Karakasoglu, Yasemin (Hrsg.): Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und

- Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung. Berlin, S. 111–124
- Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike (2013): Peer-Interaktionen – Sprachbildung in der und durch die Gruppe. Hildesheim
- Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. München
- Lisker, Andrea (2013): Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. München
- List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München
- List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 11. München
- Lohaus, Arnold/Korntheuer, Petra/Lißmann, Ilka (2010): Bindung und die Entwicklung von Sprache und Kognition als Voraussetzung für den Bildungserwerb. In: Spiel, Christiane/Sober, Barbara/Wagner, Petra/Reimann, Ralph (Hrsg.): Bildungspsychologie. Göttingen, S. 40–49
- Nelson, Katherine (2006): Über Erinnerungen reden: Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des Gedächtnisses. In: Welzer, Harald/Markowitz, Hans J. (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart, S. 78–94
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2012): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München
- Neubauer, Elfriede C. (1986): Erziehverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte. Bergheim/Österreich
- Nickel, Sven (2013): Der Erwerb von Schrift in der frühen Kindheit. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 501–514
- Nickel, Sven (2014): Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, S. 645–657
- Ofter, Daniela/Roth, Christine/Thoma, Dieter (2015): Sprachförderkompetenz im Elementarbereich. Empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (Hrsg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster, S. 27–46
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München
- Perren, Sonja/Frei, Doris/Herrmann, Sandra (2016): Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. In: Frühe Bildung, 5. Jg., H. 1, S. 3–12
- Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K. (2009). Measurement and improvement of teacher-child interactions: Implications for policy and accountability frameworks of standardized observation. In: Sykes, Gary/Schneider, Barbara/Plank, David N. (Hrsg.): Handbook of education policy research. New York, S. 652–660
- Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./La Paro, Karen M. (2007): Classroom Assessment Scoring System (CLASS K-3). Baltimore
- Pramling Samuelsson, Ingrid (2009): Lernen und Lernprozess in der Frühpädagogik. In: Becker-Stoll, Fabienne/Nagel, Bernhard (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin, S. 28–45
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen
- Prengel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und

- pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar/Berlin
- Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster
- Remsperger, Regina (2015): Auf das Wie kommt es an! Interaktionsgestaltung in lebenslangen Prozessen. In: Betrifft Kinder, H. 11–12, S. 26–29
- Ricart Brede, Julia (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Freiburg im Breisgau
- Röhner, Charlotte (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/München
- Ruberg, Tobias (2015): Zwei Sprachen im Kopf – Mehrsprachigkeit bei Kindern unter drei. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, H. 1, S. 6–10
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Stuttgart
- Sallat, Stephan/Langen-Müller, Ulrike de (2014): Interdisziplinäre Versorgung sprachauffälliger und sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Kinder- und Jugendmedizin, H. 5, S. 32–43
- Sallat, Stephan/Spreer, Markus/Glück, Christian W. (2014): Sprache professionell fördern: kompetent – vernetzt – innovativ. In: Dies. (Hrsg.): Sprache professionell fördern. kompetent – vernetzt – innovativ. Idstein, S. 14–27
- Sallat, Stephan/Hofbauer, Christiane/Jurleta, Robert (im Erscheinen): Gestaltung von Inklusion an den Schnittstellen Sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen. München
- Sierens, Sven/Avermaet, Piet van (2014): Language diversity in education: evolving from multilingual education in functional multilingual learning. <https://biblio.ugent.be/publication/4284796> (Zugriff: 22.07.2016)
- Smidt, Wilfried (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. Münster
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (o.J.): Träger zeigen Profil. München
- Sulzer, Annika (2012): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 34. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward C./Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda/Elliott, Karen (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Roßbach, Hans Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 154–167
- Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim/Basel
- Taggart, Brenda/Sylva, Kathy/Siraj-Blatchford, Iram/Melhuish, Edward C./Sammons, Pam/Walker-Hall, James (2000): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 5 – Characteristics of the Centres in the EPPE Sample: Interviews. London
- Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html (Zugriff: 09.08.2016)
- The NICHD Early Child Care Research Network (2005): Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. New York
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel,

- Gabriele/Kalicki, Bernhard u. a. (2013) (Hrsg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin
- Trautmann, Caroline (2010): Altersspezifische Sprachaneignung von 0 bis 3 Jahren. München
- Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2009): Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin/Düsseldorf
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau
- Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. Weinheim/Basel
- Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Weinheim
- Wildgruber, Andreas/Griebel, Wilfried (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 44. München
- Zevenbergen, Andrea A./Whitehurst, Grover J. (2003): Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Kleeck, Anne van/Stahl, Steven A./Bauer, Eurydice B. (Hrsg.): On Reading Books to Children: Parents and Teachers. Mahwah u. a., S. 177–202
- Ziegenhain, Ute/Fegert, Jörg (2014): Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Anne-dore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszüge. Opladen
- Zollinger, Barbara (2010): Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 6. München

B | Kompetenzprofil Inklusive Sprachliche Bildung



B

Inhalt

1	Kompetenzorientierung	58
1.1	Kompetenzprofile – eine Chance für soziale Berufe	58
1.2	Impuls des Deutschen Qualifikationsrahmens – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile	58
1.3	Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile	59
1.4	Kompetenz und Bildung – kein Gegensatz	61
2	Das Kompetenzprofil Inklusive Sprachliche Bildung	63
2.1	Die Handhabung des Kompetenzprofils	63
2.2	Das Kompetenzprofil	64

1 Kompetenzorientierung

Jelena Kovačević

1.1 Kompetenzprofile – eine Chance für soziale Berufe

Der Weiterbildungsbereich wird regelmäßig wie andere Bildungsbereiche auch mit neuen pädagogischen Ideen und didaktischen Konzepten aus der Wissenschaft, Bildungspolitik und -praxis konfrontiert. Ein Beispiel dafür sind die verschiedenen Konzepte von Kompetenz und Empfehlungen zur Kompetenzorientierung. Aber inwiefern bereichern Kompetenzprofile die Praxis der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte?

Für soziale Berufe wie den der Erzieherin und des Erziehers bergen Kompetenzprofile das Potenzial, die unterschiedlichen Facetten ihres Berufsprofils sichtbar zu machen. Sie zeigen detailliert die Vielschichtigkeit dieses Berufs auf, der maßgeblich auf professioneller sozialer Interaktion basiert und seine Aufgaben in der Interaktion realisiert. Welche Ressourcen (z.B. welches Wissen) dafür notwendig sind, ist integrativer Bestandteil eines Kompetenzprofils. Kompetenzprofile können – neben Ausbildungslehrplänen, Anforderungsprofilen und anderen Dokumenten – somit zur Klarheit über Handlungsanforderungen und die dafür notwendigen Kompetenzen in einem Beruf beitragen. Diese Klarheit zu verstärken, ist angesichts der nach wie vor weit verbreiteten Geringschätzung der anspruchsvollen Tätigkeit in allen Care-Berufen wichtig (König 2016; Frieze 2010). Auch heutzutage erleben Erzieherinnen und Erzieher, dass die Herausforderungen ihrer professionellen sozialen Interaktionstätigkeit unterschätzt werden (Spieß/Storck 2016; Hipp u.a. 2015). Wer ein Kompetenzprofil in die Hand nimmt, wird in systematischer Form eines Besseren belehrt: Die Berufstätigkeit in Kindertageseinrichtungen ist höchst anspruchsvoll und erfordert vielfältige Kompetenzen, um Handlungsanforderungen zu bewältigen.

Kompetenzprofile zeigen also das idealtypische situationsbezogene Handeln im Beruf der

frühpädagogischen Fachkraft auf. Für die Gestaltung beruflicher Weiterbildungsangebote sind sie ebenso von großem Gewinn: Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erhalten wichtige Impulse, um spezifische Weiterbildungen anzubieten, welche die berufliche Handlungsfähigkeit der Fachkräfte stärken. So können Kompetenzprofile auch hier zur Klarheit über Ziele von beruflichen Weiterbildungen mit Blick auf die Berufspraxis der Teilnehmenden beitragen. Die generalistisch angelegte Fachschulausbildung – die theoretisch für alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert – kann zudem über berufliche Weiterbildung, die den Fokus auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung legt, gezielt vertieft werden (König/Buschle im Erscheinen). Die Bildungs- und Berufsbiografie einer Fachkraft gewinnt auf diese Weise an frühpädagogischem Profil.

1.2 Impuls des Deutschen Qualifikationsrahmens – Grundlage der WiFF-Kompetenzprofile

Die Kompetenzprofile werden als Herzstück der Wegweiser Weiterbildung veröffentlicht und entstehen im Rahmen des Projekts „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF), dessen Start 2009 zeitlich zusammenfiel mit dem Erstentwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR). Angestoßen von Diskussionen um den Erstentwurf des DQR nimmt das Projekt Bezug auf das DQR-Kompetenzverständnis, welches im Folgenden noch näher erläutert wird. Die Besonderheiten des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung und der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte werden bei Erstellung jedes Kompetenzprofils berücksichtigt (Leu/Kalicki 2014).

Der DQR ist ein bildungspolitisches Instrument, in dem verschiedenste Bildungsabschlüsse in acht

Kompetenzniveaustufen eingeordnet werden, um damit Transparenz zu schaffen und die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem zu erhöhen. Mit einem einheitlichen Begriff – dem Kompetenzbegriff – wird im DQR beschrieben, was in den jeweiligen Bildungseinrichtungen in Deutschland gelernt werden sollte (BMBF/KMK 2016). Auf dieser Grundlage wurden der Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieherin und zum staatlich anerkannten Erzieher an Fachschulen und -akademien für Sozialpädagogik sowie das früh- bzw. kindheitspädagogische Bachelor-Studium an Hochschulen auf dem gleichen Niveau als gleichwertig eingestuft (Niveau 6). Das traditionelle Denkmuster, demzufolge ein Unterschied zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten einer beruflich und einer hochschulisch (aus-)gebildeten Fachkraft besteht, wird dadurch aufgeweicht. Die Weiterentwicklung des DQR ist jedoch längst nicht beendet; mit ihm gehen noch zahlreiche unbeantwortete Fragen einher (Funk 2011, z.B. zur Bedeutung informeller erworbener Kompetenzen). Dennoch hat der DQR einen deutlichen Impuls gesetzt, das Verhältnis der verschiedenen Bildungsgänge in Deutschland zueinander zu überdenken und mit einem Kompetenzstrukturmodell Ziele eines Bildungsgangs beschreibbar zu machen. Genau diesen Impuls hat die WiFF aufgegriffen und für die Entwicklung von Kompetenzprofilen für den berufsbezogenen Weiterbildungsbereich genutzt.

1.3 Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Wie Kompetenz definiert wird, kann sich jeweils gravierend unterscheiden. Verschiedenste Kompetenzkonzepte und -modelle sind bislang entwickelt worden (Friederich/Schelle 2015; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Die WiFF-Kompetenzprofile lehnen sich dabei an ein sogenanntes Kompetenzstrukturmodell an, wie es im DQR Anwendung findet. Diese Modelle machen deutlich, aus welchen Dimensionen sich berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt.

Leitend in den WiFF-Kompetenzprofilen ist das allgemeine Kompetenzverständnis des DQR, wonach Kompetenz als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ definiert ist (AK DQR 2011, S. 4). Mit anderen Worten: Es genügt nicht die Fähigkeit, etwas tun zu können; man muss auch willens sein, es umzusetzen. Kenntnisse und Fertigkeiten – also fachliche Kompetenzen – sollen ebenso wie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten (personale Kompetenzen) entwickelt und eingesetzt werden. Dabei soll reflektiert und verantwortungsbewusst gegenüber der sozialen Umwelt gehandelt werden.

Abbildung 1: Kompetenzmatrix der WiFF-Kompetenzprofile in Anlehnung an den DQR

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

In Anlehnung an das Kompetenzstrukturmodell im DQR und fachwissenschaftliche Theorien beinhalten diese Dimensionen im Einzelnen Folgendes:

- *Wissen* umfasst die Kenntnis von bereichsspezifischen wissenschaftsbasierten Theorien, Grundsätzen, Gesetzen sowie Fakten u.Ä., beispielsweise in Bezug auf die Organisation Kita, pädagogische Konzepte, frühkindliche Entwicklungsprozesse, die Lebenswelten von Kindern und Eltern und den jeweiligen Bildungsgegenstand (z.B. Naturwissenschaft) (Faas 2013; AK DQR 2011).
- *Fertigkeiten* sind die Fähigkeiten, dieses Wissen durch Denken und Handeln in der Berufspraxis u.a. in der Interaktion mit den Kindern anzuwenden. Dabei geht es auch darum, Probleme auf kreative Weise zu lösen (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).
- *Sozialkompetenz* zeigt sich in der empathischen Zusammenarbeit mit Anderen (z.B. Kolleginnen und Kollegen). Die Beweggründe der Anderen sollten nachvollzogen, die eigenen artikuliert werden. Sozialkompetenz ist zudem die Fähigkeit, das eigene Arbeitsfeld verantwortungsbewusst mitzugestalten (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).
- *Selbstkompetenz* führt zu der Herausbildung eines Bewusstseins über die eigene Identität. Mit Bezug auf Werte und Normen sollte verantwortungsbewusst gehandelt werden. Dazu gehören die Fähigkeit zur Reflexion sowie die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).

Dies sind die vier Säulen des Kompetenzmodells, auf dem der DQR und die WiFF-Kompetenzprofile basieren (AK DQR 2011). Ganz im Bild eines von Säulen getragenen Gebäudes sind alle vier Säulen gleichermaßen grundlegend: Wissen beispielsweise ist nicht wichtiger als Selbstkompetenz, und ohne Fertigkeiten ist Sozialkompetenz unvollständig. Professionelle berufliche Handlungskompetenz zeigt sich im Ineinandergreifen aller vier Kompetenzdimensionen. Aus diesem Grund sollten alle Dimensionen in Weiterbildungen von frühpädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden.

Die DQR-Systematik der vier Kompetenzdimensionen erleichtert die Handhabung der Kompetenz-

profile. Die Trennlinien zwischen den Dimensionen sind jedoch nicht immer scharf: So können sich insbesondere Fertigkeiten und Sozialkompetenzen überschneiden, da in beiden Fällen auf die Interaktion (mit den Kindern, den Kolleginnen und Kollegen oder anderen Personen) abgehoben wird.

Was unter Sozial- und Selbstkompetenz verstanden wird, variiert in Forschung und Praxis. In der vierten Kompetenzdimension, der Selbstkompetenz, wie es in den WiFF-Kompetenzprofilen heißt, wird von der aktuell gültigen DQR-Bezeichnung abgewichen: Während im letzten Entwurf des DQR (2011) nicht mehr wie im Erstentwurf (2009) von „Selbstkompetenz“, sondern von „Selbstständigkeit“ als eigener Kompetenzdimension die Rede ist, behält WiFF die vorige Bezeichnung bei. „Selbstkompetenz“ schließt verschiedene selbstbezogene Fähigkeiten ein, ohne die Selbstständigkeit hervorzuheben.

Weitere Gliederungen erleichtern die Handhabung der WiFF-Kompetenzprofile und zeigen den Kontext der Kompetenzanwendung:

- Die WiFF-Kompetenzprofile legen den Fokus auf einzelne *Themenbereiche* der frühpädagogischen Berufspraxis, wie etwa *Inklusion* oder *sprachliche Bildung*, und listen die aus Sicht der WiFF-Expertengruppe hierfür notwendigen Kompetenzen auf. Kein Kompetenzprofil steht somit für sich allein; sie ergänzen einander und zeigen die gesamte Breite der Aufgaben im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Darüber hinaus stellen sie die Entwicklung von Diskursen dar: Der erste Wegweiser Weiterbildung konzentrierte sich auf die Weiterbildung im Bereich *Sprachliche Bildung* (erschieden 2011); der Wegweiser Weiterbildung zu *Inklusiver Sprachlicher Bildung* spiegelt fünf Jahre später einen fortgeschrittenen Diskurs, indem der Zusammenhang zwischen Sprache und Inklusion hervorgehoben wird.
- Jedes Thema bzw. jede Aufgabe wird wiederum in einzelnen *Handlungsfeldern* verwirklicht. Die Handlungsfelder benennen in der Regel die Interaktionspartner und -partnerinnen der Fachkraft: Kind, Gruppe, Eltern, Team, Einrichtung/Träger, Sozialraum.
- In jedem Handlungsfeld stellen sich der Fachkraft *Handlungsanforderungen*: Dies sind Situationen, die

im beruflichen Alltag wiederkehrend und somit gewissermaßen typisch sind. Die WiFF-Kompetenzprofile beschreiben Kompetenzen, die zur Bewältigung dieser Handlungsanforderungen in den jeweiligen Handlungsfeldern notwendig sind.

Welche Kompetenzen dies sind, wird in einzelnen Expertengruppen in Verantwortung der WiFF diskutiert und ausgewählt. Diese Expertengruppen bestehen in der Regel aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaft, -politik und -praxis.

Abbildung 2: Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A Handlungsfeld			
A1 Handlungsanforderung			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung	... Kompetenzbeschreibung

In den Kompetenzprofilen der WiFF werden Kompetenzen beschrieben, die nicht alle umfassend im Rahmen einer einzelnen Weiterbildung angebahnt werden können. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner stehen vor der pädagogischen Aufgabe der didaktischen Reduktion. Sie müssen Schwerpunkte setzen und Handlungsanforderungen sowie die dafür notwendigen Kompetenzen auswählen, die sich für die Teilnehmenden als zentral herausstellen und deren (Weiter-)Entwicklung in der betreffenden Weiterbildungsveranstaltung und in Bezug auf die anwesenden Fachkräfte realistisch ist.

1.4 Kompetenz und Bildung – kein Gegensatz

Die WiFF-Kompetenzprofile nutzen ein Kompetenzmodell und setzen eine kompetenzorientierte Didaktik voraus. Durch diese kompetenzorientierte Ausrichtung ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass es in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen auch um Bildung gehen soll. Wenngleich seit den 1990er Jahren viel über Kompetenzen diskutiert wird (Rosendahl/Wahle 2015; Schiersmann 2007), bleibt Bildung ein übergreifendes Ziel aller pädagogischen Teilbereiche (Gruschka 2015; Erpenbeck

2014; Frank 2013). Anders als manche Kompetenzkonzepte in anderen Bereichen zielen die WiFF-Kompetenzprofile nicht ausschließlich darauf, bei den pädagogischen Fachkräften Kompetenzen für die gestiegenen beruflichen Anforderungen zu fördern (ein einfaches Verständnis von Kompetenzorientierung). Vielmehr sollen die WiFF-Kompetenzprofile auch die Selbstständigkeit, das Einnehmen anderer Perspektiven sowie Mitbestimmungs- und Kritikfähigkeit der Fachkräfte anregen (ein Verständnis von Kompetenzorientierung, das Bildung einschließt).

Der Bildungs- und der Kompetenzbegriff stellen das Individuum in den Mittelpunkt: Von diesem selbst geht sein Lernprozess aus. Demnach müssen auch in der kompetenzorientierten beruflichen Weiterbildung die Lernenden im Mittelpunkt stehen (Arnold/Erpenbeck 2014). Diese sind Ausgangspunkt für die Wahl des Wissens, der Fertigkeiten, der Sozial- und Selbstkompetenz, die in einer Weiterbildung angeregt werden. Wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner die WiFF-Kompetenzprofile nutzen können, um diese didaktische – nicht unbedingt neue – Herkulesaufgabe leichter angehen zu können, und wie sich die Didaktik durch eine kompetenzorientierte Sicht auf Lehren und Lernen ändert, dazu werden in Teil C1 des vorliegenden *Wegweisers Weiterbildung* konkrete didaktische Prinzipien vorgestellt.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin
- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 77. Baltmannsweiler
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (BMBF/KMK) (2016): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. DQR-Portal. www.dqr.de (Zugriff: 31.03.2016)
- 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 (2014): Stichwort „Kompetenzen“. In: DIE Zeitschrift, Ausgabe III, S. 20f.
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Frank, Stephen (2013): Kompetente Bildung oder eingebaute Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 20, S. 2–7
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2015): Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 40–64
- Friese, Marianne (2010): Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – wem sorgt für wen? Opladen/Berlin/Toronto, S. 47–68
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Funk, Eberhard (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Ziel ist die Anerkennung von Kompetenzen, egal ob sie durch formelles oder informelles Lernen erworben wurden. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 3, S. 95–100
- Gruschka, Andreas (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Opladen/Berlin/Toronto
- Hipp, Lena/Kelle, Nadiya/Ouart, Lydia-Maria (2015): Nicht überall gleich geschätzt. Für die unterschiedliche Bezahlung von sozialen Dienstleistungsberufen gibt es viele Ursachen. In: WZB-Mitteilungen, Nr. 149, S. 14–17
- König, Anke (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim/Basel, S. 80–92
- König, Anke/Buschle, Christina (im Erscheinen): Hoffnungsträger Weiterbildung. Analysen und Diskussion. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen/Berlin/Toronto
- Leu, Hans Rudolf/Kalicki, Bernhard (2014): Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, S. 191–205
- Rosendahl, Anna/Wahle, Manfred (2015): Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 29, S. 1–23
- Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- Spieß, Katharina C./Storck, Johanna (2016): Fachkräfte in der frühen Bildung – Erwerbssituation, Einstellungen und Änderungswünsche. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research. Berlin

2 Das Kompetenzprofil Inklusive Sprachliche Bildung

2.1 Die Handhabung des Kompetenzprofils

Die interdisziplinär zusammengesetzte Expertengruppe Inklusive Sprachliche Bildung erarbeitete in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess die Handlungsanforderungen des vorliegenden Kompetenzprofils. Dabei diente das Kompetenzprofil Sprachliche Bildung (2011) als Orientierung. Unter dem Anspruch von Inklusion wurden die Handlungsanforderungen und Kompetenzfacetten erweitert und geschärft. Im Folgenden wird dargelegt, wie das Kompetenzprofil zu lesen und einzusetzen ist.

Lesart

Die Handlungsanforderungen beschreiben zentrale, wiederkehrende Situationen im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte in der Umsetzung Inklusiver Sprachlicher Bildung. Die einzelnen Kompetenzfacetten Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz sind in Bezug auf die jeweilige Handlungsanforderung spaltenweise zu lesen. Um Redundanzen zu vermeiden, schließt sich ein Lesen der Kompetenzfacetten von links nach rechts (zeilenweise) aus. In Abhängigkeit der Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte und deren Kompetenzen ergibt sich ein individuelles Weiterbildungsprofil für die jeweilige Fort- bzw. Weiterbildung.

Basiskompetenzen und vertiefende Kompetenzen

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, unterscheidet aber zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen, die in den nachfolgenden Übersichtstabellen durch ein „+“ gekennzeichnet sind. 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. Weiterbildungen sollten an den Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und abhängig davon und von der Dauer der Weiterbildung deren Kompetenzentwicklung anregen. Die vertiefenden Kompetenzen bieten hier Anregung. Die Differenzierung soll aber auch der Tatsache Rechnung tragen, dass sich die Kompetenzen sowohl an Fachkräfte richten, die in den Gruppen arbeiten, als auch an solche, die leitende Tätigkeiten ausüben.

Kompetenzen = konkrete Lernziele

Die Kompetenzformulierungen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar. Die Angebote können darauf hin ausgerichtet und didaktisch konzipiert werden. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit die bestehenden Weiterbildungsangebote zur Entwicklung zentraler Kompetenzen beitragen. Hierfür können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

Zielgruppen

Für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist das Kompetenzprofil ein Instrument, mit dem Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert konzipiert und umgesetzt werden können. Träger von Weiterbildungsangeboten können sich an dem Kompetenzprofil orientieren, wenn sie einen Auftrag an ihre Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vergeben. Aber auch Träger von Kindertageseinrichtungen können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf zu bestimmen und dementsprechend Angebote auszuwählen. Schließlich können Kita-Leitungen das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil als Qualitätsentwicklungsinstrument

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, um die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu

verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabenkatalog, sondern als Qualitätsentwicklungsins-

trument, von dem aus die Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte orientiert an Wissenschaft und Praxis vorgenommen werden kann.

2.2 Das Kompetenzprofil

Die Handlungsanforderungen im Überblick

A	Handlungsfeld Kind in der Gruppe	Seite
A1	Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen	66
A2	Jedes Kind in der Vielfalt seiner sprachlichen Kompetenzen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen	66
A3	Als Gesprächspartner/in und angemessenes sprachliches Modell agieren	68
<i>Wahrnehmen und Beobachten</i>		
A4	Das kommunikative Handeln jedes Kindes beobachten, dokumentieren, einschätzen und im Sinne von Inklusion weiter verfolgen	69
<i>Planen</i>		
A5	Die Inklusive Sprachliche Bildung gemäß den Interessen der Kinder planen und die Gruppenaktivitäten hierauf beziehen	71
<i>Interaktion</i>		
A6	Kommunikation bei und zwischen den Kindern anbahnen, ihre Fortsetzung anregen und unterstützen sowie weitere Kinder einbeziehen	73
A7	Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder	75
A8	Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten	76
<i>Sprachliche Förderung</i>		
A9	Literacy im Alltag anbahnen	78
A10	Im Alltag auf Anzeichen verzögerter oder gestörter Sprach(en)aneignung reagieren	78
A11	Verschiedene Verfahren der Sprachstandserhebung kennen, anwenden, auswerten und interpretieren können	80
B	Handlungsfeld Eltern	
B1	Gemeinsam mit den Eltern ² die sprachliche Bildung gestalten	81
B2	Mit Eltern über die Wahrnehmung von Förder- und Therapieangeboten beraten	82

2 Mit Eltern sind sowohl die leiblichen als auch Adoptiv- und Pflegeeltern gemeint sowie andere Bezugspersonen des Kindes, die dessen Bildung aktiv mitgestalten.

C Handlungsfeld Team

- | | | |
|----|---|----|
| C1 | Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Qualifikationen im Team | 83 |
| C2 | Mit sprachdiagnostischen Verfahren und deren Ergebnissen kritisch umgehen, darüber reflektieren und Förderungen beraten sowie durchführen | 83 |

D Handlungsfeld Einrichtung/Träger

- | | | |
|----|---|----|
| D1 | Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung in der Konzeption der Kita theoriegestützt verankern | 85 |
| D2 | Ressourcen und Strukturen für nachhaltige Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung nutzen und einfordern | 86 |

E Handlungsfeld Sozialraum

- | | | |
|----|---|----|
| E1 | Mit anderen Institutionen und Fachkräften zusammenarbeiten | 87 |
| E2 | Mit Schulen im Umfeld für eine durchgängige Inklusive Sprachliche Bildung kooperieren | 88 |

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz*	 Selbstkompetenz
A Handlungsfeld Kind in der Gruppe			
A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen			
Die fröhpädagogische Fachkraft ...	... weiß, wie wichtig es für die Entwicklung und Bildung des Kindes ist, sich wohl zu fühlen.	... baut eine Beziehung zum Kind durch emotionale Nähe, Fürsorge, Herausforderung und Förderung von Autonomie auf. ... signalisiert Offenheit und Freundlichkeit gegenüber Eltern und Kindern.	... tauscht sich mit den Eltern und Kollegen/-innen über das Wohlbefinden des Kindes aus. ... reflektiert die Interaktionen mit dem Kind unter der Perspektive seines Wohlbefindens. ... ist sich bewusst, dass ihr eigenes Wohlbefinden Auswirkungen auf die Verhaltensregulation der Kinder hat.
A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner sprachlichen Kompetenzen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen			
Die fröhpädagogische Fachkraft ...	... kennt den Zusammenhang zwischen sprachlicher Entwicklung und Identitätsentwicklung. ... weiß, wie heterogen die Sprach(en)-aneignung von Kindern ist.	... zeigt ihre Wertschätzung gegenüber den Äußerungen des Kindes und seinem individuellen Fortschritt. ... bezieht die Familiensprachen in die sprachliche Bildung mit ein.	... reflektiert regelmäßig im Team individuelle Stärken und Interessen von Kindern. ... reflektiert im Team die Vielfalt der Familien in der Kita. ... reflektiert die Besonderheiten des Aufwachsens mit mehreren Sprachen oder einer Sprachentwicklungsstörung.

* Sozialkompetenz wird verstanden als Team-, Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt das Verhältnis von Sprache und Wissen (innere Repräsentationen). ... hat Kenntnisse über die Bedeutung der Familiensprachen für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder. ... weiß um die Bedeutung einer Sprachentwicklungsstörung oder -behinderung für Eltern und Kind.	... nimmt Abweichungen und Besonderheiten in den sprachlichen Äußerungen wahr, reagiert wertschätzend und unterstützend, versteht und interpretiert diese im Rahmen des Entwicklungsprozesses. ... bringt die Sprachenvielfalt der Kinder im Alltag zur Geltung. ... spricht die Namen aller Kinder korrekt aus. ... erkennt ggf. den Zusammenhang zwischen Besonderheiten der Sprachaneignung und familiärem Hintergrund.	... reflektiert im Team den Umgang mit Kindern und Eltern.	... zeigt Neugier und Interesse an allen Familien, Kulturen und Familiensprachen und reflektiert den eigenen Umgang damit. ... entwickelt eine vorurteilsbewusste Betrachtung der Familiensprachen. ... respektiert die familiären Sprach(en)welten.
+	+	+	+
		... reflektiert im Team eine vorurteilsbewusste Arbeit in Bezug auf Mehrsprachigkeit sowie Sprachentwicklungsstörungen und -verzögerungen. ... kommuniziert mit dem Träger über Möglichkeiten einer multikulturellen Zusammensetzung des Teams.	



Die in der Spalte „+“ aufgeführten Kompetenzen sind vertiefende Kompetenzen, die auf den Basiskompetenzen aufbauen. Diese Unterscheidung zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen als Grundlage anzubieten sind und welche darüber hinausgehen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A3 Als Gesprächspartner/in und angemessenes sprachliches Modell* agieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt Interaktionsstile (z.B. kindgerechte Sprache) und deren Auswirkungen auf kindliches Verhalten und Erleben. ... ist sich der Wirkung von Stimme und non-verbalen Ausdrucksmitteln auf das kindliche Sprachverhalten bewusst und kennt Strategien, diese zur Geltung zu bringen. ... weiß, wie sie sich Kindern als Gesprächspartner/in anbieten und agieren kann (z.B. geduldig Äußerungen abwarten). ... kennt verschiedene Kommunikationsmittel (Sprache, Gebärden, Gestik, unterstützte Kommunikation ...), die an die Bedürfnisse der Kinder anknüpfen.	... bietet sich als Gesprächspartner/in an und hat Zeit für Gespräche. ... zeigt sich freundlich und interessiert an den Äußerungen der Kinder und reagiert kongruent auf diese. ... erzählt selbst anregend und schafft erzählförderliche Situationen. ... hört aktiv zu und wartet ab, fragt nach und gibt Kindern Zeit zu antworten. ... greift Anliegen der Kinder auf und geht sprachlich ausführlich und verständnisvoll auf diese ein. ... kommuniziert diskriminierungssensibel. ... reagiert angemessen auf die Äußerungen des Kindes.	... analysiert und reflektiert im Team Interaktionssituationen und das dialogische Verhalten der Teammitglieder. ... analysiert und reflektiert kompetenzorientiert im Team das non-verbale und stimmliche Sprachverhalten der Teammitglieder.	... reflektiert ihren eigenen Interaktionsstil und ihre Sprachgewohnheiten. ... reflektiert ihren eigenen verbalen und non-verbalen Ausdruck. ... reflektiert, inwiefern mit jedem Kind regelmäßig kommuniziert wird.

* Modell wird hier verstanden als beispielhaftes Verhalten, an dem sich die Kinder orientieren können, ohne es nachahmen zu müssen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... nutzt Wortwitz, Fantasiewörter, einen variationsreichen Wortschatz und hat eine klare Aussprache. ... verhält sich in ihrem Gesamt- druck authentisch und ist in der Lage, ihr Repertoire an Ausdrucksmitteln gezielt einzusetzen, um Kinder im Dialog sprachlich anzuregen.		
Wahrnehmen und Beobachten			
A4 Das kommunikative Handeln jedes Kindes beobachten, dokumentieren, einschätzen und im Sinne von Inklusion weiter verfolgen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt die wichtigsten Beobachtungs- verfahren. ... besitzt Kenntnisse über die Erwerbs- prozesse in einer oder mehreren Sprachen. ... verfügt über Grundkenntnisse zu Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen.	... setzt Beobachtungs- und Dokumen- tationsverfahren zur Einschätzung individueller Sprachaneignungs- prozesse angemessen ein. ... achtet bei der Beobachtung der Kinder auf eine angemessene Einschät- zung (z.B. Mehrsprachigkeit, Sprach- entwicklungsverzögerungen).	... tauscht sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Verände- rungsprozesse aus. ... diskutiert und reflektiert insbeson- dere die in der Einrichtung verwendete Beobachtungs- und Dokumentati- onsverfahren im Team.	... reflektiert Normvorstellungen, die eigenen Beobachtungsmuster und Einstellungen bei der Beurteilung kindlicher Äußerungen. ... setzt sich mit der eigenen Sprach- biografie auseinander.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt Phänomene von Quersprachlichkeit. ... weiß, welche Dokumentationsformen sich für die unterschiedlichen Settings und Kinder eignen.	... dokumentiert (schriftlich, Video, Audio) und bewertet die Ergebnisse bezogen auf Strukturebenen und pragmatische Angemessenheit. ... identifiziert und analysiert Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. ... schätzt kindliche Äußerungen im sprachlichen Erwerbsprozess auf allen Ebenen im Hinblick auf individuelle und regelhafte Verläufe ein. ... bringt kindliche Äußerungen in Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung. ... interpretiert das Spiel von Kindern im Kontext des Spracherwerbs. ... zieht auf der Basis der Beobachtungen Schlussfolgerungen für die Planung Inklusiver Sprachlicher Bildung.	... kommuniziert mit Eltern und anderen Bezugspersonen über ihre Beobachtungen. ... reflektiert im Team den Unterstützungsbedarf auf der Basis der Beobachtung und Dokumentation.	... 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, Behinderung und benachteiligten Lebenslagen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
Planen			
A5 Die Inklusive Sprachliche Bildung gemäß den Interessen der Kinder planen und die Gruppenaktivitäten hierauf beziehen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... verfügt über Grundkenntnisse der kindlichen Sprach(en)aneignung und der individuellen Ausprägungen. ... verfügt über Grundkenntnisse der Sprachebenen (Pragmatik, Semantik, Syntax, Phonologie, Morphologie). ... hat Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und der motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung. ... kennt die Bedeutung einer ganzheitlichen sprachlichen Bildung im Alltag. ... verfügt über Wissen zur anregungsreichen Gestaltung des Raumes und Bereitstellung von Materialien und Medien sowie über Stereotypen bei der Auswahl von Materialien.	... Orientiert sich bei der Planung an den Beobachtungsergebnissen (Entwicklung, Interessen, Aktivitäten und Ausdrucksformen der Kinder und der Gruppe) und balanciert sie mit den Interessen einzelner Kinder aus. ... nutzt ihr Wissen für die Planung und begründet Angebote und Handlungen hiermit. ... plant Aktivitäten und Angebote entwicklungsgemäß, d.h. differenzierend und variierend, sodass sprachliche Fähigkeiten von Kindern stabilisiert und erweitert werden. ... orientiert sich bei der Planung der sprachlichen Anregungen an den Bedürfnissen, Interessen und Lebenssituationen der Kinder und knüpft daran an.	... plant im Team die Inklusive Sprachliche Bildung der Einrichtung. ... nutzt das Team zum Austausch und zur Reflexion über die sprachliche Entwicklung aller Kinder. ... tauscht sich im Team über die Planung und Gestaltung der sprachlichen Bildung aus und reflektiert diese auf Angemessenheit hin. ... reflektiert im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur sprachlichen Bildung eignen. ... kooperiert mit Eltern und anderen Bezugspersonen bei der Gestaltung sprachbildender Aktivitäten.	... setzt sich kritisch mit dem eigenen Bild vom Kind und dem eigenen professionellen Selbstverständnis hinsichtlich der Strukturierung von Bildungsprozessen auseinander. ... reflektiert ihre Beobachtungen bzgl. der Anknüpfung der sprachlichen Bildung an die Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder. ... prüft, ob der Ablauf von Aktivitäten der sprachlichen Entwicklung der Kinder angemessen ist. ... reflektiert das sprachliche Bildungspotenzial gewohnter und eingeschliffter Abläufe im Alltag.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... hat Kenntnisse über Sprachhierarchien, Macht von Sprachen und Prestige. ... kennt die Bedeutung des Spiels für eine sprachanregende Lernumwelt. ... weiß um das spezifische sprachförderliche Potenzial der unterschiedlichen elementarpädagogischen Bildungsbereiche.	... setzt entwicklungsangemessene Materialien (z.B. Bilderbücher, Lieder, Verse) ein und achtet darauf, dass die in der Einrichtung vertretene sprachliche Vielfalt wahrnehmbar ist (z.B. mehrsprachige Plakate, Schriftzeichen, Gebärd). ... verändert bei Bedarf auf der Basis von Reflexion Abläufe und Routinen der sprachlichen Bildung. ... plant die individuelle Unterstützung einzelner Kinder im Rahmen des Freispiels. ... stellt Materialien bereit, die an Interessen der Kinder anknüpfen und zur Kommunikation und Interaktion herausfordern.	... reflektiert regelmäßig im Team Möglichkeiten, Eltern in Sprachbildungsaktivitäten mit einzubeziehen. ... tauscht sich im Team über die Zusammenarbeit von Kindergruppen aus. ... reflektiert das Angebot der sprachlichen Bildung im Team in Bezug auf die Interessen des Kindes und der Gruppe.	... reflektiert eigene Kompetenzen und Stärken bzgl. des elementarpädagogischen Bildungskanons und erkennt ggf. eigenen Weiterbildungsbedarf. ... reflektiert ihre eigene Planung und Sprachbildungspraxis.
... kennt die sprachlichen und funktionalen Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.	... liest und beurteilt Fachtexte und wendet ihr Wissen praxisorientiert an. ... leitet neue Mitarbeiter/innen für die Inklusive Sprachliche Bildung an.	... diskutiert fachliche Inhalte mit Ausbildungsinstitutionen im Kontext der Praxisanleitung. ... reflektiert im Team die Vorgehensweise der Einrichtung, um die Bildungsarbeit angemessen zu gestalten.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
Interaktion			
A6 Kommunikation bei und zwischen den Kindern anbahnen, ihre Fortsetzung anregen und unterstützen sowie weitere Kinder einbeziehen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt in Grundzügen die kindlichen Erwerbsprozesse der Dialog-, Diskurs- und Erzählfähigkeit. ... weiß um die Unterschiede von kontextgebundener und situationsübergreifender Sprache (Dekontextualisierung). ... kennt den Zusammenhang zwischen sozialer und sprachlicher Interaktion. ... hat Kenntnisse über Handlungsformate zwischen Kindern, die zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten beitragen, wie z.B. Aushandlungsprozesse, Spielplanungen und Problemlösungsprozesse. ... kennt quersprachliche Methoden.	... unterstützt gezielt Kinder mit geringeren sprachlichen Kompetenzen sowohl in ihrer sprachlichen als auch sozialen Interaktion. ... regt die Erzähltätigkeit von Kindern an und unterstützt sie. ... stellt offene Fragen, erklärt Wörter und Begriffe, regt Kinder zur Verbalisierung ihrer Gefühle an, verbindet Themen und greift Kommentare der Kinder auf. ... stellt Rahmenbedingungen bereit, die Kinder zum sprachlichen Austausch miteinander motivieren.	... tauscht sich im Team über das Kommunikationsverhalten der Kinder untereinander aus. ... tauscht sich im Team über die Unterstützung der Kommunikation der Kinder aus. ... etabliert mit dem Team Verfahren in der Einrichtung, um die Kommunikation zwischen den Kindern zu unterstützen (z.B. Patenschaften). ... reflektiert das Interventionsverhalten von Fachkräften im Team gegenüber Kindergруппen. ... informiert Eltern über die Bedeutung der Gleichaltrigen-Kommunikation.	... reflektiert, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominiert. ... reflektiert die Einschließungs- und Ausgrenzungsmechanismen in der Kindergruppe und wie diese durch sprachliche Unterstützung verändert werden können. ... reflektiert das eigene Kommunikationsverhalten mit Teammitgliedern. ... reflektiert Stereotypen und Vorurteile im eigenen Denken und Handeln. ... reflektiert das eigene Interventionsverhalten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt die Bedeutung der Kommunikation mit Gleichaltrigen insbesondere im Hinblick auf Ein- und Ausschlussmechanismen.	... nimmt die Verteilung kommunikativer Rollen in der Kindergruppe wahr und erkennt deren Bedeutung für die Inklusive Sprachliche Bildung. ... organisiert Sprachlernprozesse zwischen Kindern durch Peer-Tutoring, Kleingruppen- und Projektarbeit. ... regt das Sprechen der Kinder an und fördert die Sprechfreude in der Gruppe. ... unterstützt bei den Kindern die Entwicklung des gegenseitigen Zuhörens im Gespräch. ... fördert Aus- und Verhandlungsprozesse zwischen Kindern. ... interveniert angemessen auf sprachliche Ausgrenzung.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A7 Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß, wie Kinder in verschiedenen sprachlichen Entwicklungsstadien unterstützt werden können. ... kennt verschiedene Methoden, mit denen die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützt werden kann. ... verfügt über Wissen, wie sie die Sprach(en)aneignung erleichtern kann. ... weiß, wie bei spezifischen Unterstützungsbedarfen weiter vorgegangen werden muss. ... weiß, wie Formate (z.B. Bilderbuchlesen) für die sprachliche Bildung genutzt werden können. ... kennt Translanguaging als sprachpädagogischen Ansatz für alle Kinder.	... erkennt geeignete Kommunikationssituationen und nutzt diese für gezielte sprachliche Interventionen (Erweiterungen, korrekatives Feedback). ... wendet Strategien an, durch die Verstehensprozesse bei Kindern unterstützt werden (u.a. bewusster Einsatz non-verbalen Handelns, Verknüpfung verbaler mit visuellen/auditiven Informationen). ... gibt Kindern authentische und strukturierte Rückmeldungen und nutzt sensibel quersprachliche Methoden zur Unterstützung der Sprach(en)aneignung. ... nimmt in Äußerungen mehrsprachiger Kinder Übertragungen zwischen den Sprachen wahr und erlaubt, mit Sprachmischungen als natürlichem Phänomen gelungener Mehrsprachigkeit umzugehen.	... tauscht sich im Team über Möglichkeiten der Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Kinder aus. ... hospitiert bei Kollegen/-innen und berät sich mit diesen. ... tauscht sich mit Kollegen/-innen aus und zieht sie hinzu, um spezifische Unterstützungsbedarfe zu erkennen und zu unterstützen. ... arbeitet mit Kollegen/-innen in der Unterstützung der sprachlichen Bildung eng zusammen. ... kooperiert mit Fachdiensten.	... reflektiert das eigene Unterstützungsverhalten und mögliche Anpassungen. ... reflektiert eigene Grenzen und Möglichkeiten der Unterstützung der Inklusiven Sprachlichen Bildung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 ... kennt Instrumente und Möglichkeiten der Unterstützung des kommunikativen Handelns (z. B. unterstützte Kommunikation, Translanguaging).	 ... unterstützt aktiv eine gelebte Mehrsprachigkeit sowie verschiedene Kommunikationsformen. ... recherchiert und beschafft sich bei Bedarf weitere relevante Informationen. ... unterstützt im Spiel und durch Spiel die sprachliche Bildung aller Kinder.		
A8 Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß, welche Kinder über welche sprachlichen Kompetenzen verfügen. ... kennt die Bedeutung spezifischer Spielformate für sprachliche Lernprozesse. ... kennt sich in der Spielentwicklung bei Kindern und ihrem Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung aus.	... nutzt alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur sprachlichen Interaktion und bezieht die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung ein (Partizipation). ... nutzt unterschiedliche Sozialformen für sprachbildende Aktivitäten (Einzelsprache, Gruppenarbeit, Erzählkreis etc.). ... versteht es, sprachanregende Spiele zu initiieren und unterstützend zu begleiten.	... tauscht sich mit Kollegen/-innen über didaktische Formate und Settings sowie deren Potenziale aus. ... achtet systematisch auf den Einbezug aller Kinder und insbesondere solcher, deren sprachliche Kompetenzen der Unterstützung bedürfen.	... reflektiert sprachbildende Aktivitäten auf ihre Bedeutung und Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder hin. ... ist sensibel bzgl. der Eigendynamik des Spiels von Kindern und reflektiert das eigene Verhalten zur Förderung und Interpretation des Spiels. ... reflektiert den Einbezug der Kinder.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
... kennt didaktische Formate der regelmäßigen Sprachbildung (z.B. 1:1-Situationen, Kleingruppen, Vorlese-situationen, Erzählkreise, u.v.m.). ... kennt die Bedeutung von Sprache für Teilhabe und Partizipation in der Kita.	... orientiert sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Sprachkompe-tenzen. ... kommuniziert mit Eltern und dem Team über Inklusive Sprachliche Bildung. ... erkennt, welche Abläufe aus sprach-licher Sicht besonders sinnvoll sind und welche Situationen sich besonders eignen. ... wendet ein Repertoire an Methoden an, um Sprachbildungsprozesse im Alltag zu begleiten und zu initiieren (z.B. Projektarbeit in Kleingruppen, rituali-siertes Handeln und Wiederholungen). ... gibt gezielte Impulse und Anregun-gen und bietet Routinen und Muster interaktiver Handlungen an. ... unterstützt die sprachliche Eigenin-itiative und Motivation des Kindes und achtet dabei neben der Erweiterung sprachlicher Kompetenzen auch auf die Stabilisierung und Festigung schon vorhandener sprachlicher Fähigkeiten.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
Sprachliche Förderung			
A9 Literacy im Alltag anbahnen			
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. ... kennt die Bedeutung von Bildern, Büchern und anderen schriftlichen und symbolischen Materialien für die Anbahnung dekontextualisierter Sprache.	... schafft eine Literalitätsförderliche Spiel- und Lernumgebung. ... bespricht vergangene und zukünftige Erlebnisse und Ereignisse mit dem Kind und regt damit planerisches und reflektierendes Sprachhandeln an. ... schafft und nutzt unterschiedliche Zugänge zu Symbolen und Schrift.	... tauscht sich mit den Eltern über ihren Umgang mit Symbolen und Büchern zu Hause aus. ... reflektiert im Team den Umgang mit Symbolen und Schrift in der Einrichtung.	... reflektiert das eigene Verhalten im Umgang mit Büchern und Medien. ... reflektiert den Einsatz von Symbolen und Schrift im Alltag.
A10 Im Alltag auf Anzeichen verzögerter oder gestörter Sprach(en)aneignung reagieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... verfügt über Grundkenntnisse zu Sprachauffälligkeiten.	... erkennt sprachliche Auffälligkeiten des Kindes. ... zieht bei Bedarf entsprechende Experten/-innen hinzu.	... bespricht und reflektiert im Team ihre Beobachtungen und Vermutungen. ... nimmt die Perspektive der Eltern ein.	... reflektiert die Bedeutung von Sprachauffälligkeiten für das Kind und die Eltern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 Wissen ... weiß Sprachauffälligkeiten voneinander abzugrenzen und auch im Kontext von Mehrsprachigkeit einzuordnen. ... weiß, wie sie vorgehen muss, wenn sie sprachliche Auffälligkeiten vermutet. ... kennt die gesetzlichen Bestimmungen und weiß, wann Experten/-innen hinzugezogen werden müssen (auch Datenschutz).	 Fertigkeiten ... plant und fördert sprachlich auffällige Kinder durch Einzelgespräche und Gruppenangebote. ... führt bei Bedarf vorgeschriebene Sprachfördermaßnahmen durch.	 Sozialkompetenz ... kommuniziert sensibel Beobachtungen an Eltern, begründet sie und erläutert die daraus resultierenden Schlussfolgerungen. ... plant gemeinsam mit den Eltern geeignete Unterstützungsmaßnahmen für das Kind. ... kooperiert mit externen Sprachförderkräften, um die Sprachförderung des Kindes im Alltag zu unterstützen. ... tauscht sich mit Experten/-innen zu ihren Beobachtungen aus.	 Selbstkompetenz ... reflektiert die eigene Einstellung gegenüber Behinderungen. ... ist sich bewusst, dass die Interpretation der Beobachtungsergebnisse individuell unterschiedlich sein kann. ... reflektiert mögliche eigene Vorurteile gegenüber den Eltern.
			
	... entwickelt bei Förderbedarf zusammen mit den Fachdiensten im Team einen Förderplan (Auswahl von Fördermaterial, das an die jeweilige Entwicklung des Kindes angepasst ist, Erstellen eines Zeitplans, methodische und didaktische Vorausplanung).		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
A11 Verschiedene Verfahren der Sprachstandserhebung kennen, anwenden, auswerten und interpretieren können			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt verschiedene Sprachstandserhebungsverfahren sowie deren Stärken und Schwächen.	... wendet das Sprachstandserhebungsverfahren der Einrichtung sicher an.	... tauscht sich über die Anwendung, Auswertung und Interpretation des Verfahrens im Team aus.	... reflektiert den Einsatz, die Bedeutung und die Ergebnisse des Verfahrens.
... verfügt über präzises Wissen über Sprachstandserhebungen, die in der Einrichtung durchgeführt werden.	... wertet das Erhebungsverfahren der Einrichtung sicher aus und interpretiert die Ergebnisse.		
... kennt die Problematik der Messinstrumente bei mehrsprachigen Kindern.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
B Handlungsfeld Eltern			
B1 Gemeinsam mit den Eltern die sprachliche Bildung gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... verfügt über Wissen zur kulturellen Herkunft von Kindern und ihren Familien sowie deren soziale Lage. ... kennt den Stand der sprachlichen Entwicklung des Kindes genau. ... verfügt über Wissen zu Konzepten der Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf Sprachbildung und -förderung, auch unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse der Kinder. ... kennt Möglichkeiten der Kommunikation (schriftlich, mündlich, telefonisch, mit Dolmetscher/in ...).	... führt kooperativ und in gegenseitiger Wertschätzung Gespräche mit Eltern und Bezugspersonen. ... hört genau zu, vermittelt Informationen klar und gibt Rückmeldung zur sprachlichen Entwicklung des Kindes. ... bezieht Eltern in die Sprachbildungsarbeit der Einrichtung ein und vermittelt Ideen zur Sprachförderung zu Hause. ... erläutert Eltern die Bedeutung des Zusammenhangs von Sprache und Identitätsentwicklung. ... nutzt das sprachliche Potenzial der Eltern für die Bildungsarbeit.	... reflektiert im Team den Austausch mit den Eltern, das sprachliche Verhalten und den allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes. ... geht vorurteilsbewusst auf die Familien zu. ... versetzt sich in andere Akteure (z. B. Eltern, Kooperationspartner, Experten, Jugendamt, Träger) hinein und erschließt sich dadurch neue Perspektiven. ... spricht mit Eltern über die Sprach-erziehung in der Familie und stimmt sich mit diesen in Bezug auf die Sprachbildung in der Kita ab. ... vermittelt Eltern das Konzept inklusiver Sprachlicher Bildung der Einrichtung.	... reflektiert ihre eigene soziale Herkunft sowie ihre Einstellung zu anderen Sprachen, Kulturen, Religionen und Lebensgewohnheiten. ... reflektiert ihren Umgang mit Eltern.

Fachkompetenz			Personale Kompetenz		
	Wissen		Fertigkeiten		Sozialkompetenz
				... kommuniziert verantwortungsvoll mit Eltern über die eingesetzten Verfahren.	Selbstkompetenz
B2 Mit Eltern über die Wahrnehmung von Förder- und Therapieangeboten beraten					
Die frühpädagogische Fachkraft ...					
... weiß, wie sie auf Eltern zugeht und ins Gespräch kommt.	... wendet Gesprächstechniken an.	... berät Eltern in Bezug auf Förder- und Therapieangebote.	... berät sich im Team vor und nach Gesprächen mit Eltern.	... reflektiert das Gespräch mit den Eltern.	
... kennt Gesprächstechniken.	... informiert sich vor dem Gespräch explizit im Hinblick auf die Bedarfe und Möglichkeiten für die Förderung des Kindes.		... berät sich mit Experten/-innen und Sprachförderkräften in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern.		
... kennt Förder- und Therapieangebote.	... berät Eltern in Bezug auf Förder- und Therapieangebote.	... ist sensibel in Bezug auf die spezifischen Anliegen der Eltern.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen		Fertigkeiten
	Sozialkompetenz		Selbstkompetenz
C Handlungsfeld Team			
C1 Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Qualifikationen im Team			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt die eigenen Kompetenzen.	... nutzt die Kompetenzen von Teammitgliedern und kooperierenden Experten/-innen für die tägliche Arbeit.	... sucht den Kontakt zu Experten/-innen.	... reflektiert eigene Kompetenzen vor dem Hintergrund der Kompetenzen der anderen Teammitglieder sowie kooperierender Experten/-innen.
... kennt die unterschiedlichen Kompetenzen der Teammitglieder sowie kooperierender Experten/-innen.		... berücksichtigt auch mehrsprachige Kompetenzen sowie weitere Kommunikationsmittel (z.B. Gebärdensprache) von Teammitgliedern für die Unterstützung inklusiver Sprachlicher Bildung.	... ist offen für Kritik, Anregungen und neue Ideen.
		... tauscht sich mit Teammitgliedern und Experten/-innen über deren jeweilige Kompetenzen aus.	
C2 Mit sprachdiagnostischen Verfahren und deren Ergebnissen kritisch umgehen, darüber reflektieren und Förderungen beraten sowie durchführen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung der gemeinsamen Analyse und Reflexion der sprachdiagnostischen Verfahren und deren Ergebnisse für eine angemessene Einschätzung des Kindes.	... schätzt Verfahren zur Sprachstandserhebung kritisch ein.	... tauscht sich im Team über Sprachstandserhebungsverfahren aus.	... reflektiert für sich die Bedeutung von Sprachdiagnostikverfahren sowie die daraus folgenden Konsequenzen für die Kinder.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt Bestimmungen des jeweiligen Bundeslandes sowie Programme und Instrumente der sprachlichen Bildung, die in der Einrichtung durchgeführt werden. ... hat Kenntnis über die Zusammenhänge von Sprachstandserhebungen und Sprachbildungskonzepten. ... weiß, worauf zu achten ist, wenn standardisierte Verfahren genutzt werden. ... weiß, wie wichtig der Austausch über Beobachtungen, Eindrücke und Ergebnisse ist. ... kennt Konzepte und Programme, die dem jeweiligen Förderbedarf entsprechen.	... unterscheidet zwischen standardisierten und nicht-standardisierten Verfahren. ... gewährleistet eine sichere Durchführung, Dokumentation und Interpretation der eingesetzten Verfahren, die Kooperation im Team sowie die Weiterentwicklung der Sprachfördermaßnahmen in der Institution. ... stimmt sich mit dem Team über Vorgehensweisen der Sprachstandserhebung, sprachlichen Bildung und Förderung ab. ... kennt Wege, sich Einblicke in den Entwicklungsstand der Familiensprache zu verschaffen. ... setzt Förderkonzepte im Anschluss an die Ergebnisse der Erhebungsverfahren um.	... diskutiert und reflektiert die Durchführung und die Ergebnisse von Sprachstandserhebungsverfahren sowie die daraus folgenden Konsequenzen für das Team. ... entwickelt im Team Förderkonzepte auf der Basis der Ergebnisse der Erhebungsverfahren und Beobachtungen. ... reflektiert im Team die sprachliche Bildung und Förderung, die an die Ergebnisse der Sprachstandserhebungen anknüpft.	... reflektiert Vorgehensweisen, Beobachtungen und Ergebnisse der sprachlichen Bildung und Förderung. ... reflektiert Möglichkeiten der eigenen Weiterqualifizierung im Umgang mit Sprachförhebungsverfahren.
+	+	+	+
... hat Kenntnisse über den Sinn und die Aussagekraft von Evaluationen und kann die Ergebnisse einschätzen.			... reflektiert die Kompetenzen des Teams im Hinblick auf Sprachförhebungsverfahren und Sprachförderkonzepte.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
D Handlungsfeld Einrichtung/Träger			
D1 Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung in der Konzeption der Kita theoriegestützt verankern			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung der Konzeption für die Planung, Gestaltung und Umsetzung Inklusiver Sprachlicher Bildung und Förderung im Alltag der Kita.	... bringt ihr Wissen und ihre Erfahrung aus der Inklusiven Sprachlichen Bildung in die Weiterentwicklung der Konzeption ein. ... plant und gestaltet auf der Basis der Konzeption und ihres Wissens eine sprachlich anregende Umgebung und Angebote zur Inklusiven Sprachlichen Bildung.	... reflektiert im Team über die Konzeption sowie das Konzept Inklusiver Sprachlicher Bildung der Einrichtung. ... sucht den Austausch und die Kontrolle im Team zur Angemessenheit der Bildungs- und Förderkonzepte in Bezug auf einzelne Kinder und die Situation in der Einrichtung. ... reflektiert im Team das Verständnis des Trägers zur Inklusiven Sprachlichen Bildung.	... reflektiert eigenes Handeln auf der Basis der Konzeption. ... reflektiert das Konzept der Inklusiven Sprachlichen Bildung im Hinblick auf die Lage der Einrichtung und der anwesenden Kindern. ... reflektiert ihre Kompetenzen für die Inklusive Sprachliche Bildung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 ... vertritt die Konzeption gegenüber dem Träger der Einrichtung. ... hat einen Überblick über wichtige Programme und deren Zielsetzungen, Zielgruppen, Methoden sowie Rahmenbedingungen.	 ... organisiert die Er- und Überarbeitung der Konzeption. ... wählt Programme aus und beurteilt diese in Abstimmung mit der eigenen pädagogischen Konzeption.	 ... tauscht sich mit dem Team über die Entwicklung und Überarbeitung der Konzeption aus.	 ... reflektiert den Entwicklungs- und Überarbeitungsprozess.
D2 Ressourcen und Strukturen für nachhaltige Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung nutzen und einfordern			
Die frühpädagogische Fachkraft...			
... weiß um die Bedeutung ausreichender Ressourcen und regelmäßiger Qualifizierung für eine nachhaltige Inklusive Sprachliche Bildung.	... geht mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen verantwortungsvoll um.	... reflektiert im Team die Ressourcen für die Inklusive Sprachliche Bildung. ... tauscht sich im Team über den Bedarf an Ressourcen aus.	... reflektiert die Ressourcen und den eigenen Umgang mit ihnen.
 ... weiß um die Bedeutung ausreichender Ressourcen und regelmäßiger Qualifizierung für eine nachhaltige Inklusive Sprachliche Bildung.	 ... fordert gegenüber dem Träger ausreichend Ressourcen für die Inklusive Sprachliche Bildung.	 ... reflektiert mit dem Team die Ressourcen und notwendige Veränderungen für die Umsetzung Inklusiver Sprachlicher Bildung.	 ... reflektiert die eigenen Möglichkeiten, Ressourcen einzufordern und deren Verwendung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
E Handlungsfeld Sozialraum			
E1 Mit anderen Institutionen und Fachkräften zusammenarbeiten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt andere Institutionen, die für die Unterstützung der Sprach(en)aneignung des Kindes hilfreich sein könnten z.B. Logopädie, Sprachtherapie, Beratungsstellen. ... kennt Experten/-innen mit verschiedenen fachlichen Kompetenzen und weiß, wann und wie diese hinzuzuziehen sind.	... vertritt gegenüber Vertretern/-innen anderer Institutionen die Inklusive Sprachliche Bildung und Förderung in der eigenen Einrichtung. ... schätzt die Möglichkeiten und Grenzen der Sprachförderung in der Einrichtung ein. ... organisiert regelmäßige Fallbesprechungen für eine abgestimmte Unterstützung des Kindes mit allen Beteiligten. ... erarbeitet die nächsten Schritte für das individuelle Kind mit dem Team und Fachdiensten.	... pflegt den Austausch mit Experten/-innen über das gegenwärtige sprachliche Verhalten und den allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder. ... reflektiert im Team die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Experten/-innen.	... ist sich bewusst, dass ihre Beobachtungen und Einschätzungen Auswirkungen auf den weiteren Bildungsweg des Kindes haben können und geht damit verantwortungsvoll um. ... reflektiert ihre eigene Rolle in den Fallbesprechungen sowie die Rückmeldungen aus dem Team.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 ... kennt Methoden der Fallbesprechung.	 ... sucht Fachdienste auf und versteht Testergebnisse von Experten/-innen. ... moderiert Fallbesprechungen und kann eigene Fälle systematisch darstellen.	 ... involviert Fachdienste als Partner in die Beobachtung, Diagnostik und Abstimmung von Förderplänen.	 ... reflektiert die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Fachkräften.
E2 Mit Schulen im Umfeld für eine durchgängige Inklusive Sprachliche Bildung kooperieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt Formen und Ziele von sprachlicher Bildung und Förderung im schulischen Kontext und verfügt über Kenntnisse hinsichtlich Schuleingangsuntersuchungen. ... ist informiert über aktuelle Diskussionen zur sprachlichen Bildung in der Grundschulpädagogik. ... kennt das Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung und kooperiert entsprechend.	... präsentiert Beobachtungen in mündlicher und schriftlicher Form. ... stellt ihre Maßnahmen in der Bildungsbegleitung der Kinder dar, begründet und hebt Stärken der Kinder hervor. ... sichert die Anschlussfähigkeit zur Schule. ... vertritt selbstbewusst und professionell die Sichtweise der Kindertageseinrichtung gegenüber der Schule.	... reflektiert die Zusammenarbeit mit der Schule im Team. ... tauscht sich regelmäßig mit Lehrkräften aus. ... steht Anregungen offen gegenüber.	... reflektiert die Zusammenarbeit mit der Schule.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
 ... verfügt über Wissen zu den Aufgaben und der Rolle von Lehrkräften sowie Erziehern/-innen in der Kooperation und ist über die rechtlichen Rahmenbedingungen informiert.	 ... stellt die Bildungsentwicklung und die Kompetenzen eines Kindes dar und schlägt geeignete Möglichkeiten der weiteren Förderung vor.		

C | Umsetzungsbeispiel



C

Inhalt

1	Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung	94
1.1	Einleitung	94
1.2	Grundlagen und Vorgehen	95
1.3	Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung	96
1.4	Didaktisches Prinzip: Reflexionsorientierung	97
1.5	Didaktisches Prinzip: Komplexitätsorientierung	98
1.6	Didaktisches Prinzip: Performanzorientierung	98
1.7	Fazit und Ausblick	99
2	Umsetzungsbeispiel	102
2.1	Einleitung	102
2.2	Auswahl aus dem Kompetenzprofil und Format der Weiterbildungseinheit	103
2.3	Didaktische Methoden der Weiterbildung – am Beispiel	104
3	Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	120
3.1	Einleitung	120
3.2	Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis	120
3.3	Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung	121
3.4	Die Rolle der Kita-Leitung für die Unterstützung des Transfers	126
3.5	Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer	127

1 Didaktische Prinzipien für eine kompetenzorientierte Weiterbildung

Jelena Kovačević und Regine Schelle

1.1 Einleitung

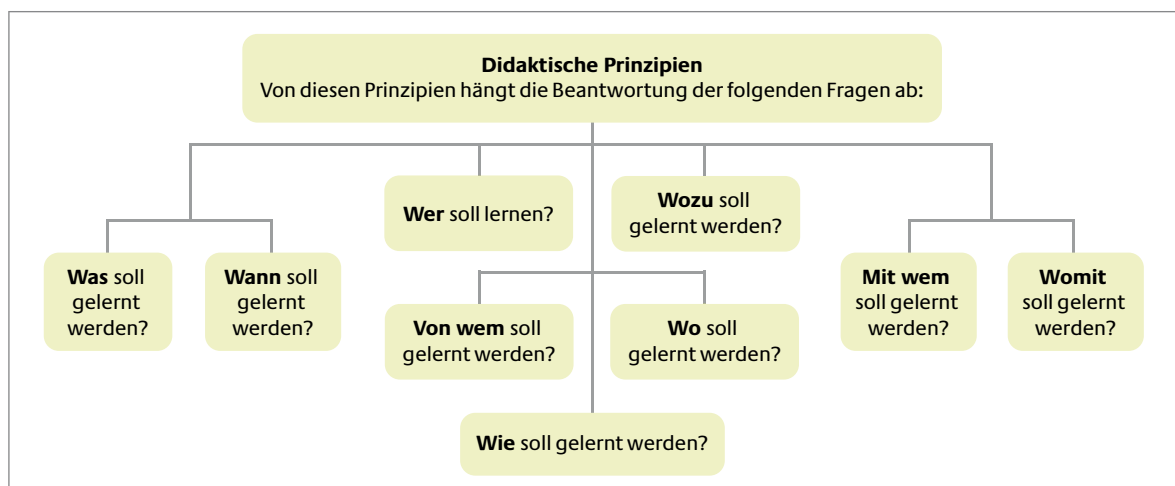
In den letzten Jahren sind viele neue Dokumente – von Kompetenzprofilen zu Qualifikationsrahmen – erarbeitet worden, die beschreiben, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte während der Aus- und Weiterbildung bzw. während eines Studiums entwickeln sollen. Diese Dokumente zeigen sehr konkret auf, welche Ergebnisse am Ende eines Bildungswegs stehen sollen. Auch die WiFF-Kompetenzprofile beschreiben Entwicklungsziele für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Die Diskussion um Kompetenzorientierung wird von Qualifikationsrahmen, Curricula, Kompetenzprofilen und anderen Dokumenten dominiert (Gillen 2013). Fragen, die sich damit beschäftigen, welche Auswirkungen solche Formulierungen von Kompetenzen auf die konkrete Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse haben, kommen dabei zu kurz. Es fehlen didaktische Leitlinien, die die Orientierung an Kompetenzen bei allen didaktischen Fragestellungen unterstützen (Frank/Iller 2013).

Aus diesem Grund hat die WiFF vier didaktische Prinzipien für die Arbeit mit den WiFF-Kompetenzprofilen in der frühpädagogischen Weiterbildung entwickelt. Diese didaktischen Prinzipien sind:

- Subjektorientierung,
- Reflexionsorientierung,
- Komplexitätsorientierung sowie
- Performanzorientierung.

Bei der Umsetzung dieser Prinzipien in der Weiterbildungspraxis ist die Frage nach dem „Wie“, also nach der Methode, nur eine von vielen didaktischen Fragestellungen (Jank/Meyer 2014; Schüßler 2011): Didaktik beantwortet unterschiedlichste Fragen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die alle wie bei einem Mobile miteinander verbunden sind und in eine Balance gebracht werden müssen. Die didaktischen Fragen werden in unterschiedlichen Arbeitsphasen der Weiterbildung beantwortet.

Abbildung 1: Mobile der didaktischen Fragen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Jank/Meyer 2014; Schüßler 2011

Damit das Mobile der didaktischen Fragen in Balance gebracht werden kann, benötigt es Prinzipien. Jede Weiterbildnerin und jeder Weiterbildner folgt bestimmten didaktischen Prinzipien während seiner Lehrtätigkeit, auch wenn sie vielen Lehrenden nicht bewusst sind. Solche Prinzipien haben sich im Laufe der eigenen Bildungsbiografie und beruflichen Weiterqualifizierung sowie durch eigene Erfahrungen verfestigt (Schüßler 2011). Diese Prinzipien beeinflussen den Umgang der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners mit den didaktischen Fragestellungen und schlussendlich auch die Umsetzung in der Weiterbildungsveranstaltung.

Wie aber können in den unterschiedlichen Arbeitsphasen die didaktischen Fragestellungen kompetenzorientiert beantwortet werden? Welche Prinzipien müssen leitend sein, damit das Mobile in eine „kompetenzorientierte Balance“ gebracht wird? Um diese Fragen aufzugreifen, plant die WiFF ein umfassendes Arbeitsbuch zum Thema Kompetenzorientierte Didaktik, das als Begleitbuch zu allen WiFF Wegweisern in der Weiterbildung Tätigen bei der Arbeit mit den Kompetenzprofilen Unterstützung bietet.

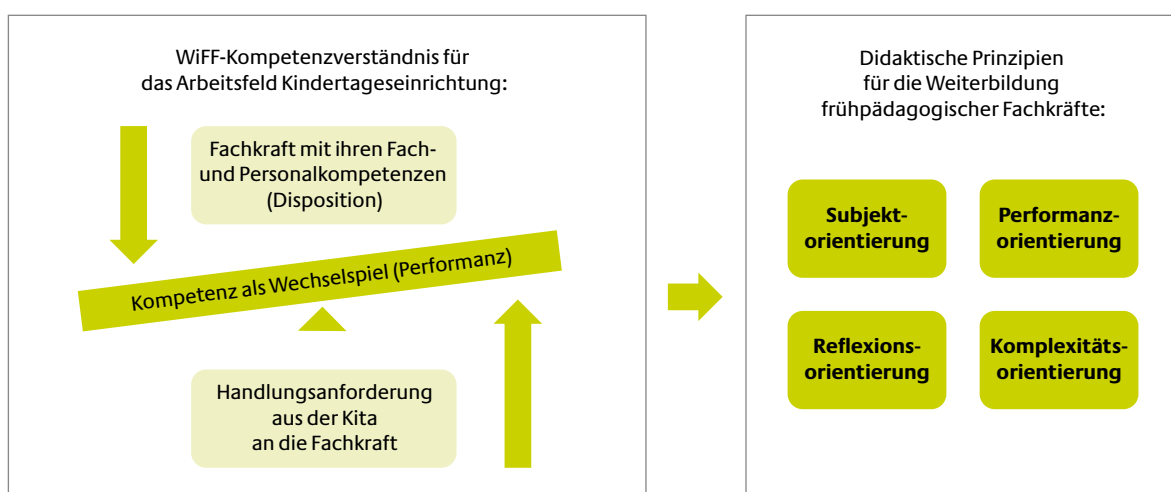
In einem ersten Schritt wurden die oben genannten vier didaktischen Prinzipien entwickelt, die für die Arbeit mit den WiFF-Kompetenzprofilen entscheidend sind und so kompetenzorientierten Weiterbildungen ein erkennbares Profil geben.

1.2 Grundlagen und Vorgehen

Die didaktischen Prinzipien, die in drei Workshops mit Expertinnen und Experten aus der Aus- und Weiterbildungspraxis sowie der Forschung diskutiert wurden, bauen auf drei Grundlagen auf:

- Zum ersten basieren die Prinzipien auf einem breiten Didaktikverständnis aus der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung, das über die Frage der Methodik hinausgeht (Arnold 2012; Siebert 2012).
- Zum zweiten gründen sie auf einem Verständnis davon, wie Erwachsene lernen und welche Besonderheiten der beruflichen Kompetenzentwicklung sich im Arbeitsfeld Kita zeigen (vgl. z.B. Friederich/Schelle 2015; Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015; Baethge 2013). Dabei wird vor allem auf die sozialkonstruktivistische Lerntheorie und Erkenntnisse der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zurückgegriffen, die die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit erwachsener Menschen betont (Faustich 2012).
- Zum dritten ist vor allem das WiFF-Verständnis von Kompetenz für die Entwicklung der Prinzipien grundlegend. Dies veranschaulicht die folgende Abbildung:

Abbildung 2: WiFF-Kompetenzverständnis als eine Grundlage der Prinzipien



Quelle: Eigene Darstellung

Das Wechselspiel zwischen der Fach- und Personalkompetenz sowie Handlungsanforderungen an die Fachkraft in der Berufspraxis lässt sich anhand eines Beispiels veranschaulichen: Die Gruppe einer Kita unternimmt einen Ausflug in einen Wald. Die Fachkraft wird von mehreren Kindern gefragt, warum das Moos an den Bäumen nur an einer Seite zu finden sei. Sie wird mit einer konkreten Handlungsanforderung aus ihrer Praxis konfrontiert. Jetzt kommt es darauf an, wie sie ihre entwickelte Fach- und Personalkompetenz (Disposition) zeigen kann und so in der Lage ist, auf diese Anforderung kompetent zu reagieren. Erst in dieser konkreten Situation zeigt sich, ob die Fachkraft wirklich über entsprechende Kompetenzen verfügt und wie sie diese in der Situation einsetzt (Performanz).

Um diese Kompetenz bei den Teilnehmenden zu fördern, werden im Folgenden die vier didaktischen Prinzipien für die Umsetzung von Weiterbildungen näher erläutert und durch Beispiele veranschaulicht. Die Prinzipien sind eng miteinander verwoben und bedingen einander.

1.3 Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung

Eine kompetenzorientierte Didaktik zeichnet sich dadurch aus, dass der bzw. die Lernende im Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen steht. Mit diesem didaktischen Prinzip wird der Eigensinn wertgeschätzt, mit dem jede Einzelne bzw. jeder Einzelne ihr bzw. sein Leben aus dem eigenen Erfahrungsraum heraus selbst bestimmt (Wrana 2015).

Lernprozesse werden angeregt, wenn neue Erfahrungen, die zum Beispiel im Rahmen einer Weiterbildung gemacht werden, an vorhandene Erfahrungen und Deutungsmuster anschließen. Erwachsene haben durch eine Vielzahl an Erfahrungen eine einzigartige Persönlichkeit entwickelt und verfügen über ein großes Maß an Vorwissen und Routinen (Schüßler 2008). Deutungen von Fachkräften, die bereits über einen längeren Zeitraum in einer Kindertageseinrichtung tätig sind, sind stärker mit ihrer beruflichen Identität verwoben als bei Personen, die sich noch in

der Ausbildung befinden. Der Lernprozess ist also abhängig von individuellen Vorerfahrungen.

Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ist es demnach beispielsweise, den Lernenden während einer Veranstaltung verschiedene und vielfältige Anschlussmöglichkeiten an berufsbio-graphische Vorerfahrungen zu ermöglichen (ebd.).

Dazu genügt es nicht, die Erwartungen an die Weiterbildung, den beruflichen Kontext oder die Lernstile der Teilnehmenden wahrzunehmen. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollten sich auf die Teilnehmenden einlassen und versuchen, ihre Perspektiven zu verstehen (Schüßler 2008; Siebert 2003): Wie sehen sie ihre Wirklichkeit? Was ist ihnen wichtig? Wie deuten sie Situationen? Was sind ihre Bewertungsmaßstäbe? Die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden sollte die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrungen kritisch hinterfragen. Wenn es der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner gelingt, Anschlussmöglichkeiten an diese Vorerfahrungen und Sichtweisen der Teilnehmenden herzustellen, wird damit eine gute Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen weiterentwickeln.

Erwachsene steuern ihren Lernprozess in hohem Maße selbst. Der Weg einer sinnvollen didaktischen Herangehensweise ist es daher, Anschlüsse an die Selbststeuerung zu schaffen und auf die Denk- und Handlungslogiken der Teilnehmenden einzugehen. Dies sollte nicht zu der didaktischen Schlussfolgerung führen, gänzlich auf instruktionale Aktivitäten zu verzichten (Siebert 2012; Faulstich/Zeuner 2010; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Selbstgesteuertes Lernen macht die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner nicht zur unbeteiligten Moderatorin bzw. zum unbeteiligten Moderator. Vielmehr sollten sie ihre Perspektiven dialogisch in die Weiterbildung einbringen, sodass sich ein wechselseitiges Verständnis entwickeln kann und die unterschiedlichen Perspektiven die Diskussion bereichern.

Die Herausforderung besteht darin, die Momente der Fremd- und Selbststeuerung sinnvoll miteinander zu verbinden (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997): Wer trifft Entscheidungen über den Lernprozess? Wer schlägt Themen vor? Wer bewertet Diskussi-

onsbeispiele? Alle diese Prozesse sollten weder von einer Seite noch von der anderen dominiert werden. Da es sich jedoch nicht um zufällige Begegnungen handelt, übernimmt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die Führungsverantwortung für das Weiterbildungsgeschehen, das didaktisch gestaltet sein sollte. Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildungsforschung zeigen: Je weniger Lernerfahrung die Teilnehmenden haben und je unbekannter das Themengebiet für diese ist, desto mehr Leitung und Beispielvorgaben durch die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner sind notwendig (Siebert 2003). Dabei steht die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vor der Herausforderung, die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden mit einem Gesamtbedürfnis der Gruppe auszubalancieren. Es gehört zu den Aufgaben der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu akzeptieren, dass sie nicht auf alle Bedürfnisse der Teilnehmenden gleichermaßen eingehen können.

1.4 Didaktisches Prinzip: Reflexionsorientierung

In der Wissenschaft wird angenommen, dass sich die individuelle berufliche Handlungskompetenz einer frühpädagogischen Fachkraft aufbauend auf Reflexionsprozessen entwickelt, die sich aus deren Erfahrungswissen sowie theoretischem Wissen speisen (Cloos u.a. 2015; Thole u.a. 2015; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Daher ist die reflexive Verarbeitung der Erfahrungen, die während einer Weiterbildung gemacht werden, für kompetenzorientierte Didaktik zur Umsetzung der WiFF-Kompetenzprofile leitend. In der Weiterbildung können unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden: So können beispielsweise neue Wissensinhalte erworben werden oder sich neue Perspektiven auf die eigene Persönlichkeit eröffnen.

Kompetenzen entwickeln sich dann nachhaltig, wenn eine lernende Person während einer Weiterbildung „Differenzerfahrungen“ (Schüßler 2008, S. 7) macht. Das heißt, dass „vertraute Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster“ (ebd., S. 6), mit denen die Fachkraft bisher den pädagogischen Alltag bewältigte, in Frage gestellt werden. Dabei führt

aber nicht jede dieser Irritationen zu nachhaltigem Lernen. Die Fachkraft muss zunächst diese Irritation erkennen und als Auslöser für Entwicklungsprozesse werten. Ingeborg Schüßler spricht von einer „lernförderlichen Verarbeitung von Irritation“ (ebd., S. 7). Eine solche Verarbeitung setzt unter anderem voraus, dass die Fachkraft die Irritationen an bisher gemachte Erfahrungen anknüpfen oder ihre emotionalen Erfahrungen während der Weiterbildung reflektieren kann (Schüßler 2008). Reflexionsorientierung ist somit wichtig, um die Entwicklung von fachlichen und personalen Kompetenzen der Teilnehmenden anzuregen. Reflektiert werden sollten nicht alleine die eigene Persönlichkeit, sondern auch strukturelle Faktoren, die das eigene Leben und berufliches Handeln beeinflussen (Lash 1994; Derschau 1976). Welche Erwartungen hat die Gesellschaft an KITAS? Unter welchen Arbeitsbedingungen ist man tätig? Mit wem kooperiert man im Sozialraum? Impulse zur Reflexion durch die Weiterbildnerin bzw. durch den Weiterbildner sollten breit angelegt sein.

Ein mögliches didaktisches Konzept für die Anregung der Reflexion des eigenen Lernprozesses und eigener Erfahrungen ist die sogenannte Metakognition (Siebert 2012). Grundsätzlich geht es bei der Metakognition darum, die Teilnehmenden bei der Versprachlichung ihrer (emotionalen) Erfahrung zu unterstützen. Mit diesem Impuls stärkt man die metakognitiven Fähigkeiten der Weiterbildungsteilnehmenden, die es ihnen ermöglichen, die eigenen Routinen, Problemlösungsstrategien und Fähigkeiten während ihrer Berufspraxis konstant zu reflektieren (Arnold 2012b). Lernende sollen durch diese reflexiven Prozesse zu einer „analysierenden und erkennenden Distanz zu sich selbst gebracht werden“ (ebd., S. 49). Teilnehmende einer kompetenzorientierten Weiterbildung reflektieren nicht nur Differenzerfahrungen, sondern auch ihren eigenen Kompetenzentwicklungsprozess: Sie erweitern ihre metakommunikativen Fähigkeiten, erkennen damit besser eigene Lernbarrieren und Lernstile, können den eigenen Entwicklungsprozess planen und organisieren (Siebert 2012). Das sind zentrale Voraussetzungen für einen selbstorganisierten Entwicklungsprozess, der für die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz Voraussetzung ist.

1.5 Didaktisches Prinzip: Komplexitätsorientierung

Um Kompetenzen möglichst konkret abzubilden, ist es wichtig, sie in unterschiedlichen Dimensionen beschreibbar zu machen. Gleichzeitig findet aber die Entwicklung dieser Kompetenzen nicht in solchen getrennten Dimensionen statt (Leu 2014; Dehnbostel 2012; Bootz/Hartmann 1997). Dieses Dilemma einer kompetenzorientierten Weiterbildung – auf der einen Seite konkrete, systematisierte Kompetenzbeschreibungen in unterschiedlichen Dimensionen und auf der anderen Seite die Anregung einer komplexen Kompetenzentwicklung – gilt es, immer wieder zu reflektieren und aufeinander zu beziehen. Das Prinzip der Komplexitätsorientierung einer kompetenzorientierten Didaktik greift dieses Dilemma auf und betont die Komplexität der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.

Berufliche Handlungskompetenz kann die Fachkraft entwickeln, wenn die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses der Komplexität von Lernprozessen gerecht wird: Das Wissen, die Fertigkeiten und die Sozial- sowie Selbstkompetenz sollten gleichermaßen gefördert werden. Sowohl die Festlegung der Kompetenzentwicklungsziele als auch die Auswahl der Lehrinhalte sowie der Methoden orientieren sich idealerweise am didaktischen Prinzip der Komplexitätsorientierung.

In der Forschung und Praxis gibt es unterschiedliche Ansichten, ob vor allem das Fachwissen oder insbesondere die Sozial- und Selbstkompetenz für die berufliche Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte von Bedeutung sind. Die Komplexitätsorientierung hebt das Zusammenspiel zwischen den gleichrangigen Kompetenzdimensionen hervor: Allein das Fachwissen in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen auf den unterschiedlichen Ebenen zu stellen, ist zu kurz gegriffen. Es geht beispielsweise in der Mikrodidaktik nicht darum, Lehrinhalte oder Methoden auszuwählen, die bewirken, „fachsystematisches Wissen zusammenzufassen“, sondern es geht um die Auswahl von Lehrinhalten, „die einen Wissensaufbau und die Entwicklung von

Handlungsfähigkeit (resp. Urteilsfähigkeit) anregen“ (Frank/Iller 2013, S. 37). Im Zentrum didaktischer Überlegungen sollten auch nicht ausschließlich die erforderlichen Sozial- und Selbstkompetenzen der Fachkraft stehen. Denn das Erlangen von Wissen ist ebenso Voraussetzung für die Entwicklung spezifischer beruflicher Sozial- und Selbstkompetenz: Die Anwendung wissenschaftsbasierten Wissens sollte eine Grundlage des beruflichen Handelns sein (Faulstich 2002). Es geht darum, die Komplexität der einzelnen Dimensionen, aus denen sich berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt, gleichermaßen und ausgewogen zu berücksichtigen.

1.6 Didaktisches Prinzip: Performanzorientierung

Kompetenzorientierung zielt darauf ab, das berufliche Handeln der einzelnen Fachkräfte langfristig zu verändern. Ziel einer Weiterbildung ist es also nicht allein, die Fähigkeit zu beruflichem Handeln zu legen (Disposition), sondern die Umsetzung dessen in der Praxis anzubahnen (Performanz). Erst dann kann von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Das Prinzip der Performanzorientierung schärft den Blick bei allen didaktischen Entscheidungen auf das, was sich im beruflichen Handeln der Fachkräfte in der Praxis verändern soll.

Ausgangspunkt für alle didaktischen Planungen sind demnach nicht die Lehrinhalte und Themen einer Weiterbildung (Inputsteuerung), sondern das berufliche Handeln der Fachkraft in der Praxis (Outcomesteuerung): Welche Veränderungen im Handeln der Fachkraft sollen beobachtbar werden? Welche berufliche Handlungskompetenz ist dafür entscheidend? Dies kann auch als Weiterentwicklung der Lernzielorientierung verstanden werden (Arnold 2012a). Ein Trugschluss wäre aber anzunehmen, dass eine konsequente Performanzorientierung die Auseinandersetzung mit Themen, Lehrinhalten und deren didaktischer Aufbereitung überflüssig werden lässt. Inhalte einer Weiterbildung verlieren nicht an Bedeutung. Sie werden aber bewusst erst dann ausgewählt, wenn klar ist, welchen

Kompetenzerwerb sie unterstützen sollen. Damit verändert sich die gesamte didaktische Gestaltung der Weiterbildung. Denn die einzelnen Schritte auf den unterschiedlichen Ebenen, wie die Bedarfsanalyse, die Programmplanung etc., stehen in enger Wechselwirkung miteinander. Die Qualität einer Weiterbildung hängt von der „Stimmigkeit“ der Entscheidungen auf den unterschiedlichen Ebenen und von der konsequenten Umsetzung ab. Es reicht also nicht aus, allein die Ziele einer Weiterbildung als „Kompetenzen“ zu formulieren, die damit verbundenen didaktischen Fragestellungen hingegen nicht kompetenzorientiert zu behandeln.

In der Phase der konkreten Angebotsgestaltung sollten beispielsweise Methoden nach dem Prinzip der Performanzorientierung ausgewählt werden. Soll sich das Handeln in der Praxis nachhaltig verändern, sind die Aneignung, Erprobung und Anwendung von Problemlösungen notwendig, die das Selbstwirksamkeitserleben der Fachkräfte positiv beeinflussen und so deren Kompetenzreife anstoßen. Rolf Arnold bezeichnet diesen Prozess als „innere Bewegung“ der Fachkräfte (Arnold 2012b, S. 26). Diese wird angeregt, wenn während einer Weiterbildungsveranstaltung Theorien, empirische Ergebnisse mit Fragestellungen aus der Praxis sowie Handlungen mit deren Reflexion eng miteinander verzahnt werden.

Das gelingt, wenn Praxis als gleichberechtigter Ort der Kompetenzentwicklung wahrgenommen und Handlungserfahrungen aus der Praxis im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltung reflektiert werden (Nentwig-Gesemann 2007).

Die Performanzorientierung setzt jedoch noch einen weiteren Akzent in der Weiterbildung: Wenn das Ziel einer Weiterbildung „kompetentes Handeln ist, dann ist Transfer nicht mehr nur ein Anhängsel an eine Lehrveranstaltung, sondern ein wesentlicher Teil des Lehr-/Lernprozesses“ (Frank/Iller 2013, S. 39). Kompetenzorientierte Didaktik lässt sich „an der Reichweite erkennen“ (ebd.), weil es nicht nur um den Lernprozess geht, der sich in den Räumen der Veranstaltung abspielt, sondern bis in die berufliche Praxis hineinreicht. Der Transfer einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist in der Performanz erkennbar: Die Teilnehmenden zeigen in ihrem beruflichen Handeln neue, weiterentwickelte Kompetenzen.

1.7 Fazit und Ausblick

Will man Weiterbildung kompetenzorientiert anlegen, sind in allen Arbeitsphasen die folgenden vier didaktischen Prinzipien relevant: Subjektorientierung, Reflexionsorientierung, Komplexitätsorientierung sowie Performanzorientierung.

Die WiFF-Kompetenzprofile unterstützen die Umsetzung der Prinzipien in vielerlei Hinsicht: Sie sind wichtige Reflexionsgrundlage, zum Beispiel für die Bedarfsermittlung oder die Festlegung von Zielen für die individuelle Kompetenzentwicklung, ermöglichen eine gute Übersicht über die Bedeutung aller vier Kompetenzdimensionen oder geben Impulse, sich konkret an Anforderungen aus der Praxis zu orientieren. Die WiFF-Kompetenzprofile sind also mehr als eine Sammlung reiner Kompetenzbeschreibungen. Sie sind entscheidendes didaktisches Mittel und stellen eine Brücke dar zwischen den Bemühungen, Kompetenzen als Lernergebnisse zu beschreiben und diese dann auch didaktisch und methodisch umzusetzen.

Entscheidend für die Umsetzung kompetenzorientierter Didaktik ist, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bereit dafür sein müssen, sich auf eine sozialkonstruktivistische Lernkultur einzulassen und das Verständnis ihrer eigenen Rolle im Prozess der Kompetenzentwicklung zu reflektieren.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner benötigen dafür auf der strukturellen Ebene entsprechende Rahmenbedingungen sowohl in der Organisation, der sie möglicherweise als hauptamtlich Tätige angehören, als auch im gesamten Weiterbildungsbereich (Frank/Iller 2013; Reischmann 2004). Bislang vermisst man allerdings eine breite Diskussion darüber, welche Dauer, welche Teilnehmerzahl oder Räumlichkeiten ideale Voraussetzungen dafür sind, eine kompetenzorientierte Veranstaltung zu konzipieren und durchzuführen. Auch die erforderliche Vor- und Nachbereitungszeit, die aktuell zumeist nicht vergütet wird, muss aus diesem Blickwinkel betrachtet werden. Diese Fragen wird eine eigene WiFF Expertise beantworten, die sich damit auseinandersetzen wird, welche Rahmenbedingungen für kompetenzorientierte Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte notwendig sind.

Literatur

- Arnold, Rolf (2012a): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 2, S. 45–48
- Arnold, Rolf (2012b): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler
- Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI Fachforum Bildung und Erziehung. Band 10. München, S. 101–129
- Bootz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm (Zugriff: 19.11.2015)
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitungen in Teamgesprächen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 144–163
- Dehnbostel, Peter (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In: Barre, Kirsten/Hahn, Carmen (Hrsg.): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Hamburg, S. 9–31
- Derschau, Dietrich von (1976): Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik – Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Dissertation. Gersthofen
- Faulstich, Peter (2002): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. Bonn
- Faulstich, Peter (2012): Wie lernen Erwachsene? In: Education permanente, Dossier, Innovative Didaktik, H. 3, S. 10–12
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christiane (2010): Erwachsenenbildung. Bachelor, Master. Weinheim/Basel
- Frank, Stephan/Iller, Carola (2013): Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip, In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung, 36. Jg., H. 4, S. 32–45
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2015): Kompetenzorientierung – Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/München, S. 40–64
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gillen, Julia (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 24, S. 1–14
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. 11. Aufl. Berlin
- Kraft, Susanne (2009): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 405–426
- Lash, Scott (1994): Reflexivity and its Doubles. Structure, Aesthetics, Community. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge, S. 110–174
- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente

- frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenzen von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans-Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 48–68
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz Emanuel/Mandl, Heinz u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie Bd. 4. Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355–403
- Reischmann, Jost (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. Bamberg
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, 5. Jg., H. 2, <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> (Zugriff: 08.06.2015)
- Schüßler, Ingeborg (2011): Methoden der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaften 2. Paderborn, S. 449–461
- Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim
- Siebert, Horst (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Aufl. Augsburg
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn/Rißmann, Michaela/Wedtstein, Maria (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans-Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 124–143
- Wrana, Daniel (2015): Subjekt. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 34–41

2 Umsetzungsbeispiel

Hans H. Reich

2.1 Einleitung

Die Sprach(en)aneignung der Kinder anregend und unterstützend zu begleiten, ist eine grundlegende und durchgängige Bildungsaufgabe des Elementarbereichs. Um diese Aufgabe zu erfüllen, benötigen die frühpädagogischen Fachkräfte eine Vielfalt von Kompetenzen: fachliches Wissen, fachpraktische Fertigkeiten, soziale und personale Qualifikationen. Ziel der Weiterbildung zum Thema Inklusive Sprachliche Bildung ist es, diese Kompetenzen auf die individuelle sprachliche Bildung der Kinder unter den Bedingungen der Sprachenvielfalt zu beziehen. Grundlage ist das Kompetenzprofil im vorliegenden Wegweiser.

Die Aufgaben der sprachlichen Bildung im Elementarbereich umfassen die helfende und anregende Beteiligung an der alltäglichen Kommunikation, die geplanten sprachbildenden Aktivitäten, mit denen regelmäßig alle Kinder angesprochen werden, und die zusätzlichen sprachfördernden Aktivitäten für Kinder mit entsprechendem Bedarf. Hinzu kommen die Anschlüsse an ggf. erforderliche sprachtherapeutische Maßnahmen. Die Bewältigung dieser Aufgaben lebt nicht nur von der Zuwendung zum Kind und von den abrufbaren sprachlichen Fähigkeiten der Fachkräfte, sondern bedarf auch professioneller Planung und Reflexion. Professionalität ist hierbei an drei Grundsätzen festzumachen, die über verbreitete Alltagsverständnisse von Sprachbildung hinausweisen: Inklusion, Mehrsprachigkeit und Orientierung am sprachlichen Können.

Orientierung am sprachlichen Können überwindet das Denken in den Kategorien „richtig“ und „falsch“, das sich im Alltag nur allzu oft einstellt, wenn es um die Beurteilung des Sprechens von Kindern geht. An seine Stelle tritt im professionellen Denken das Registrieren von Entwicklungen, von Stufen der Sprach(en)aneignung, von kommunikativem Handeln. Die Nähe der Erzieherin bzw. des Erziehers zum Kind bewährt sich dann in differenzierten positiven Urteilen. In der

Weiterbildung kann eine solche Umstellung durch die eingehende gemeinsame Beschäftigung mit kindlichen Äußerungen herbeigeführt oder wenigstens angebahnt werden, wenn diese konsequent und ausschließlich unter der Fragestellung erfolgt, was das Kind mit seiner sprachlichen Äußerung will und was es dazu schon an sprachlichen Mitteln zur Verfügung hat.

Professioneller Umgang mit *Mehrsprachigkeit* bedeutet, sich frei gemacht zu haben von dem Gedanken, nur das Deutsche sei das Medium für sprachliche Bildung. Eine professionelle Haltung wird demgegenüber alle Sprachenkenntnisse eines Kindes selbstverständlich wertschätzen; sie wird die Vielfalt der Sprachen in der Gruppe realistisch wahrnehmen und ihnen im Alltag der Einrichtung Raum geben. Weiterbildung kann die manchmal vorhandene Scheu vor unbekannten Sprachen durch biografisches Lernen abbauen, sie kann Möglichkeiten der Einbeziehung von Familiensprachen in die pädagogischen Aktivitäten aufzeigen und bewusst machen, wie unbefangen die Kinder selbst mit der Vielfalt der Sprachen umgehen.

Inklusion ist ein vielseitiger Begriff, dessen Inhalt sich in unterschiedlicher Weise konkretisiert, je nachdem, welche Unterschiede, welche Differenzlinien beim pädagogischen Handeln ins Auge gefasst werden (Prenzel 2014). Angewendet auf Sprache, bedeutet inklusives pädagogisches Denken, die Sprach(en)aneignung nicht nur als Leistung des einzelnen Kindes zu sehen, sondern auch als „Leistung im Miteinander“. Das sprachpädagogische Bemühen richtet sich dann darauf, Bedingungen und Gewohnheiten zu schaffen, die eine möglichst ungehinderte Beteiligung von Kindern verschiedener sprachlicher Voraussetzungen an der Kommunikation in der Einrichtung gestatten. Demgemäß richtet sich auch die professionelle Sprachbeobachtung nicht nur auf Äußerungen einzelner Kinder, sondern auch auf den sprachlichen Umgang der Kinder miteinander. In der Weiterbildung kann diese Aufmerksamkeitsrichtung durch die

Analyse authentischer Gruppensituationen, etwa anhand von Videoaufnahmen, angebahnt bzw. veranschaulicht werden. Neben der Fragestellung, was das einzelne Kind will und kann, tritt dann die Fragestellung, ob und wie die Äußerungen der Kommunikationspartner oder -partnerinnen sein Sprechen und Verstehen anregen oder blockieren.

Anhand einer ausgewählten Handlungsanforderung aus dem Kompetenzprofil werden im Folgenden Schritte einer möglichen Weiterbildung dargestellt, die als Anregungen für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gedacht sind, und darum, wenn sie zur Anwendung kommen, selbstverständlich an die jeweils gegebenen Bedingungen angepasst werden müssen.

2.2 Auswahl aus dem Kompetenzprofil und Format der Weiterbildungseinheit

Die dargestellte Weiterbildungseinheit bezieht sich auf das Handlungsfeld A: „Kind in der Gruppe“ und darin im Besonderen auf die Handlungsanforde-

rung A8: „Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und dabei auf den Einbezug einzelner Kinder achten“. Der Grundsatz der Inklusion ist in dieser Formulierung bereits fest eingebunden. In der Weiterbildung kommen der Grundsatz der Mehrsprachigkeit (mit den unter A2 und A3 genannten diesbezüglichen Kompetenzen) sowie der Grundsatz der Orientierung am sprachlichen Können (mit den unter A4 und A7 genannten diesbezüglichen Kompetenzen) hinzu. Vorausgesetzt werden Kompetenzen der Erhebung und Einschätzung des jeweiligen Standes der Sprachenaneignung im Sinne der Handlungsanforderung A3, da sich die sprachbildenden Aktivitäten an den schon verfügbaren sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ausrichten sollen. Die Weiterbildungseinheit steht also in Zusammenhang mit einer Reihe weiterer Einheiten, in denen diese Kompetenzen entwickelt und vertieft werden, und sie steht nicht am Anfang dieser Reihe.

Handlungsanforderungen der Weiterbildung im Überblick:

Handlungsanforderungen und Kompetenzen der Weiterbildung im Überblick

A8: Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten

Grundsatz der Mehrsprachigkeit

A2/Fertigkeit: ... bezieht die Familiensprachen in die sprachliche Bildung mit ein.

A2/Selbstkompetenz: ... zeigt Neugier und Interesse an allen Familien, Kulturen und Familiensprachen und reflektiert den eigenen Umgang damit.

C1/Sozialkompetenz: ... berücksichtigt auch mehrsprachige Kompetenzen sowie weitere Kommunikationsmittel (z.B. Gebärden) von Teammitgliedern für die Unterstützung inklusiver Sprachlicher Bildung.

Grundsatz der Orientierung am sprachlichen Können

A5: Die inklusive Sprachliche Bildung gemäß den Interessen der Kinder planen und die Gruppenaktivitäten hierauf beziehen

A7: Adaptive Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder

Vorausgesetzte übergreifende Handlungsanforderung:

A4: Das kommunikative Handeln jedes Kindes beobachten, dokumentieren, einschätzen und im Sinne von Inklusion weiter verfolgen

In der Weiterbildungseinheit sollen gemäß dem didaktischen Prinzip der Kompetenzorientierung Wissen und Fertigkeiten, soziale und personale Kompetenzen erworben werden, die für die Bewältigung von berufspraktischen Aufgaben qualifizieren. Veränderungen hin zu qualifizierter Praxis sind der Maßstab, an dem sich der Erfolg der Weiterbildung bemisst. Die angemessene Grundstruktur ist demgemäß der Kreislauf von Reflexion laufender Praxis, Entwürfen künftiger Praxis, Umsetzung der Entwürfe und Reflexion ihres Gelingens. Optimal ist es, wenn die Weiterbildung die Praxis der Teilnehmenden unmittelbar begleiten kann. Das wird aber nur selten der Fall sein. Normalerweise kommen Formate zum Tragen, bei denen Teilnehmende aus verschiedenen Einrichtungen außerhalb ihres Arbeitsplatzes zusammenkommen. Bei diesen Formaten wird der Kreislauf über verschiedene Lernorte und Lernzeiten geführt und als Abfolge von Reflexion und Entwurf in der Weiterbildung – Erprobung und Dokumentation in der Praxis – Bericht und Reflexion in der folgenden Weiterbildung organisiert. Dies ist auch das Muster, das dem folgenden Beispiel zugrunde liegt. Vorgesehen sind vier eintägige Sitzungen, zwischen denen jeweils einige Wochen Zeit für Erprobungen mit Dokumentation, ggf. auch mit Treffen von Teilgruppen, liegen.

Inklusive Sprachliche Bildung fordert von der frühpädagogischen Fachkraft eine stete Balance zwischen den sprachlichen Selbstbildungskräften des einzelnen Kindes und den Sprachbildungskräften der Gruppe in der Kita. Jedes Kind sollte sich Sprache gemäß seinem Entwicklungsstand aneignen können, dazu braucht es aber – unerlässlich – den sozialen Kontakt mit anderen. Ein Kind eignet sich Sprache an, indem es sich dafür interessiert, was andere sagen, indem es hinhört und mehr und mehr davon versteht, indem es das Gehörte und Verstandene mit dem, was es schon weiß und kann, in Verbindung bringt, indem es selber ausprobieren, was es aufgenommen hat, und erfährt, wie es damit bei anderen ankommt. Sprachliche Bildung ermöglicht das kommunikative Miteinander und achtet zugleich darauf, dass jedes Kind zu seinem Recht kommt. Für die Praxis der frühpädagogischen Fachkraft bedeutet dies, die aktuellen sprachlichen

Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes zu kennen und zu wissen, wie es anzusprechen ist, gleichzeitig aber auch zu wissen, wie Gruppenaktivitäten zu gestalten sind, damit solche Ansprachen möglich werden. In der Weiterbildung wird sinnvollerweise zuerst der individuelle Bedarf des einzelnen Kindes angesprochen und danach die Gestaltung von Gruppenaktivitäten. Die zentrale Form dafür ist das gemeinsame Planen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

2.3 Didaktische Methoden der Weiterbildung – am Beispiel

Die im Folgenden exemplarisch dargestellte Weiterbildungseinheit ist, wie bereits angedeutet, keine Anfangs- oder Einstiegseinheit. Sie versteht sich als Teil eines umfassenderen Weiterbildungsangebots, geht also davon aus, dass die Teilnehmenden sich kennen, auch über ihre sprachbiografischen Hintergründe zumindest ungefähr Bescheid wissen und sich bereits mit Sprachentwicklung und Sprachbeobachtung von Kindern beschäftigt haben.

Die folgende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über die Einheit insgesamt:

Zielsetzung und Grundstruktur der Weiterbildungseinheit

Zu erwerbende Handlungsanforderung	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
A8: Regelmäßige sprachbildende Aktivitäten durchführen und auf den Einbezug einzelner Kinder achten	Ausgehend von Beobachtungen zu Sprache und Kommunikation einzelner Kinder werden sprachbildende Aktivitäten geplant, erprobt und reflektiert. Erster Tag: Abstimmung von sprachbildenden Aktivitäten auf das individuelle Sprachenprofil eines Kindes Zweiter Tag: Differenzierung und Variation von Routinen im Bereich der sprachlichen Bildung Dritter Tag: Nähere Bearbeitung eines Aufgabenfeldes der sprachlichen Bildung Vierter Tag: Bearbeitung weiterer Aufgabenfelder der sprachlichen Bildung	Die Rückbindung der Überlegungen zur Sprachbildung an die konkreten Sprachenprofile einzelner Kinder erlaubt ein offenes Herangehen an das Thema. Unterschiedliche berufliche Erfahrungen können ohne weitere Vorgaben eingebracht und diskutiert werden. Insofern dient die Weiterbildungseinheit auch den Sozialkompetenzen, die im Kompetenzprofil unter den Handlungsanforderungen A4 und A5 enthalten sind. Durch die Beispiele aus der Praxis erhalten die verwendeten Allgemeinbezüge eine anschauliche empirische Füllung. Ein Beispiel für einen solchen Weg von der Beobachtung eines Kindes hin zu Entscheidungen über seine sprachliche Bildung bieten Ocak/Spaerke 2010, S. 701–703.

1. Tag: Abstimmung von sprachbildenden Aktivitäten auf ein individuelles Sprachenprofil

Am ersten Tag der Weiterbildungseinheit wird an konkreten Beispielen geübt und bewusst gemacht, wie sprachbildende Aktivitäten vom Sprachenprofil einzelner Kinder her ausgewählt, angepasst und kombiniert werden können. Das Erstellen von Sprachenprofilen selbst ist nicht Gegenstand der vorliegenden Weiterbildungseinheit. Es wird vor- ausgesetzt, dass sich die Teilnehmenden die Fähigkeit, Kinder zu beobachten und ihre Beobachtungen in Worte zu kleiden, bereits angeeignet haben.

Zu erwerbende Handlungsanforderung	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die Weiterbildungseinheit orientiert sich durchgehend an der Handlungsanforderung A8. Eigens aufgeführt werden in dieser Spalte einzelne und bei anderen Handlungsanforderungen verzeichnete Kompetenzen. Es wird vorausgesetzt, dass die Teilnehmenden bereits über die Fähigkeit verfügen, kindliche Sprache zu beobachten und zu dokumentieren.	Im Vorfeld hat die Weiterbildnerin/der Weiterbildner dafür gesorgt, dass jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer Sprache und Kommunikation eines Kindes beobachtet hat und darauf vorbereitet ist, seine Beobachtungen in Form eines Sprachenprofils (selbstverständlich unter Wahrung der Anonymität des Kindes) in der Weiterbildung vorzustellen. Diese Sprachenprofile können bei mehreren Gelegenheiten für die Zwecke der vorliegenden Weiterbildungseinheit genutzt werden.	Sollte eine gemeinsame Schulung mit einem bestimmten sprachdiagnostischen Verfahren stattgefunden haben, kann die Vorstellung von Sprachenprofilen als weitere Erprobung der dabei vermittelten Kompetenzen verstanden werden. Bringen die Teilnehmenden Kenntnisse unterschiedlicher Verfahren mit, stellt dies eine Gelegenheit dar, die Verfahren kritisch miteinander zu vergleichen und die sprachdiagnostischen Kompetenzen zu vertiefen. In diesem Falle kann der Einstieg entsprechend breiter gestaltet werden. Vergleichende Übersichten über sprachdiagnostische Verfahren für den Elementarbereich finden sich bei Lisker 2011, S. 30–59, und Kany/Schöler 2007, S. 118–189.
Abfolge der Arbeitsschritte		
Die frühpädagogische Fachkraft orientiert sich bei der Planung der sprachlichen Anregungen an den Bedürfnissen, Interessen und der Situation der Kinder und knüpft daran an (A5, Fertigkeit).	Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer stellt ein Kind vor und berichtet, was über Sprache und Kommunikation dieses Kindes zu sagen ist. Schriftliche Notizen und andere Unterlagen können selbstverständlich verwendet werden.	Es ist von Vorteil, wenn zwei oder mehr Teilnehmende das betreffende Kind kennen und die Präsentation gemeinsam übernehmen.

Zu erwerbende Handlungsanforderung	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert im Team den Unterstützungsbedarf auf der Basis von Beobachtung und Dokumentation (A4, Sozialkompetenz).	Die übrigen Teilnehmenden stellen Fragen, um mehr über das Kind zu erfahren und dadurch weitere Anhaltspunkte für Vorschläge zu seiner sprachlichen Bildung zu gewinnen. Mit Blick auf die folgende Phase kann die Weiterbildnerin/der Weiterbildner ergänzende oder weiterführende Fragen stellen.	Die Teilnehmenden versuchen, sich ein Bild von dem Kind zu machen und bringen dabei ihre beruflichen Erfahrungen ein. In der Regel sind sie dazu recht motiviert und gewinnen ein zunehmend persönliches Interesse an dem „vorgestellten“ Kind. Die gemeinsame Konzentration auf diesen einen Fall schafft eine Atmosphäre der kooperativen Aufgabenlösung.
	Die Teilnehmenden formulieren und diskutieren Vorschläge zur weiteren sprachlichen Bildung des Kindes: Wo steht es, wenn man die sprachlichen und kommunikativen Gesichtspunkte einzeln durchgeht? Was müsste man noch in Erfahrung bringen? Was sind die nächsten Ziele? Welche davon sind vordringlich? Welche Situationen, welche Sozialformen, welche Themen und Methoden sind am ehesten erfolgversprechend? Mit Metaplan-Karten wird ein Raster der Gesichtspunkte erstellt, die im Gespräch als relevant für die sprachliche Bildung genannt werden. Die Teilnehmenden bilden dabei Oberbegriffe zu den vorgeschlagenen konkreten Bildungsaktivitäten.	Ziel ist es, Aktivitäten zu benennen, die zum vorgestellten und in der Diskussion ergänzten Sprachenprofil des Kindes passen. Der Grundsatz der Orientierung am sprachlichen Können ist hier von besonderer Wichtigkeit. In der Diskussion kann eine Tendenz aufkommen, allgemeine Fördermethoden darzustellen und zu verteidigen, die sich bewährt haben und bekannt sind. Aufgabe der Weiterbildnerin/des Weiterbildners ist es in diesem Falle, auf der Rückbindung an das individuelle Sprachenprofil des Kindes zu bestehen. Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner achtet darauf, dass sprachsystematische Aspekte (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Sprechhandlungsmuster) und kommunikative Aspekte (sprachliches Handeln in der Gruppe, bevorzugte Kommunikationspartner/innen, bevorzugte Themen) gleichermaßen berücksichtigt werden. Bei mehrsprachigen Kindern sollte festgehalten werden, was über den Entwicklungsstand und die Nutzung der beteiligten Sprachen bekannt ist.

Zu erwerbende Handlungsanforderung	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft kennt verschiedene Methoden, mit denen die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützt werden kann (A7, Wissen).	Die Teilnehmenden entwerfen im Plenum, mit Unterstützung der Weiterbildnerin/des Weiterbildners, einen mittelfristigen Plan zur sprachlichen Bildung dieses Kindes und halten ihn in Stichworten fest.	
Die frühpädagogische Fachkraft überprüft die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team (A4, Selbstkompetenz).	In Kleingruppen wird jeweils ein weiteres Kind mit seinem Sprachenprofil vorgestellt. Das Profil wird ergänzt und ein Plan zur sprachlichen Bildung dieses Kindes entworfen. Profile und Sprachbildungspläne werden im Plenum präsentiert und diskutiert. Die Pläne werden ggf. aufgrund der Diskussion geändert.	
Praxisaufgabe		
Die Teilnehmenden erproben in der Praxis eine von ihnen geplante Einheit oder Sequenz sprachlicher Bildung unter dem Gesichtspunkt der individuellen Passung zu dem Sprachenprofil eines Kindes und dokumentieren diese Erprobung. Sie reflektieren den Verlauf und berichten darüber bei Beginn des nächsten Weiterbildungstages.		Es ist von Vorteil, wenn sich die Teilnehmenden in der Zeit zwischen den Weiterbildungssitzungen treffen, um sich über ihre Erfahrungen bei der Erprobung auszutauschen und ggf. offene Fragen an die Weiterbildnerin/den Weiterbildner formulieren.

2. Tag: Differenzierung und Variation von Routinen im Bereich der sprachlichen Bildung

Am zweiten Tag geht es exemplarisch um Routinen im Bereich der sprachlichen Bildung.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft verändert bei Bedarf auf der Basis von Reflexion Abläufe und Routinen der sprachlichen Bildung (A5, Fertigkeit).	Zwei Routinen werden herausgegriffen, um dieses Ziel zu konkretisieren: (1) die anregende Unterstützung des Kindes durch die Erzieherin/den Erzieher im Gespräch und (2) der Umgang mit Mehrsprachigkeit.	Beide Routinen haben engen Bezug zur Inklusiven Sprachlichen Bildung. Sie kennzeichnen – oft unbewusst – das sprachliche Klima einer Einrichtung. In beiden Fällen soll Reflexion in Gang gesetzt und dadurch eine Voraussetzung für mögliche Veränderung geschaffen werden.
Abfolge von Arbeitsschritten zum sprachenregenden Handeln im Gespräch		
Die frühpädagogische Fachkraft verhält sich in ihrem Gesamtausdruck authentisch und ist in der Lage, ihr Repertoire an Ausdrucksmitteln gezielt einzusetzen, um Kinder im Dialog sprachlich anzuregen (A3, Fertigkeiten).	Die Teilnehmenden erhalten eine Liste einschlägiger sprachlicher Handlungen und bewerten diese unter dem Gesichtspunkt, welche Formulierungen mehr, welche weniger Potenzial haben, die Kinder zu eigenem Sprechen anzuregen.	Eine Auflistung enthalten z.B. Kammermeyer u.a. 2014, S. 56–61 oder Reich 2008, beiliegende CD, S. 113–115.
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das Interventionsverhalten von Fachkräften im Team gegenüber Kindergruppen (A6, Sozialkompetenz).	Filmanalyse: Die Teilnehmenden betrachten einen Film zur sprachlichen Interaktion von Erzieher/in und Kind, in kleine Abschnitte unterteilt, und tauschen sich über ihre Wahrnehmungen und Bewertungen aus. Sie achten dabei insbesondere auf die sprachlichen Impulse der Erzieherin/des Erziehers. Sie ergänzen ihre Beobachtungen und Bewertungen aufgrund eigener praktischer Erfahrung.	Geeignet sind die Filmsequenzen aus den Büchern <i>Mit Kindern im Gespräch</i> (Kammermeyer u.a. 2014), beiliegende DVD, Sequenz <i>Pitschenass wird die Luzie</i> sowie <i>Lust auf Sprache</i> (Ulrich 2009), beiliegende DVD: Vorlesezone mit dem Mädchen Kübra.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das eigene Kommunikationsverhalten mit Teammitgliedern (A6, Selbstkompetenz).	Rollenspiel: Die Teilnehmenden bilden Dreier-Gruppen. Ein Gruppenmitglied spielt ein Kind, das stockend und in Kindersprache ein Situationsbild im Bilderbuch beschreibt. Ein zweites spielt eine Erzieherin, die die Äußerungen des Kindes aufgreift und weiterführt. Das dritte Mitglied beobachtet und notiert gelungene und weniger gelungene Beispiele. Danach wechseln die Rollen. Nach Abschluss berichten die Teilnehmenden im Plenum über ihre (Selbst-)Erfahrungen und bringen diese versuchsweise mit ihrer Praxis in Verbindung.	Beachtenswerte Gesichtspunkte: Redeanteile von „Erzieherin“ und „Kind“, erfolgreiche/erfolgreiche Impulse der „Erzieherin“, routinierte Formen der Interventionen/mögliche Alternativen.
Abfolge von Arbeitsschritten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit		
Die frühpädagogische Fachkraft entwickelt eine vorurteilsbewusste Betrachtung der Familiensprachen (A2, Selbstkompetenz).	Die Teilnehmenden füllen einzeln den Fragebogen „Gedanken zur Sprachförderung“ aus und nehmen dann gemeinsam im Plenum eine Auswertung vor.	Der Fragebogen ist zu finden in Reich 2008, beiliegende CD, S. 15 f.; Auswertung, ebd. S. 13 f.
Die frühpädagogische Fachkraft setzt sich mit der eigenen Sprachbiografie auseinander (A4, Selbstkompetenz).	Plenum zur Sprachenvielfalt in der Gruppe der Teilnehmenden: Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner beginnt nach kurzer Einführung des Themas mit der Möglichkeit, auch ohne persönliche Sprachenkenntnis Interesse für eine Sprache zu bekunden und setzt selbst eine solche Runde in Gang (z.B. „Kindergarten“ oder „Kaffee“ oder „Flüchtling“ in nicht-deutschen Sprachen). Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner und die übrigen Teilnehmenden fragen nach Aussprache oder Schreibung der Wörter, probieren sie aus, interessieren sich für kulturelle und geschichtliche Zusammenhänge. Mit gebotener Zurückhaltung fragen sie auch nach biografischem Erleben, das sich mit dem einen oder anderen Ausdruck verbindet. Die Runde endet „von allein“, ohne ausdrückliche Ausleitung.	Sprachenvielfalt ist heutzutage auf der Ebene der Fachkräfte des Elementarbereichs in so gut wie allen Weiterbildungsgruppen anzutreffen. Diese soll im Sinne einer Stärkung der Selbstkompetenz angesprochen werden. Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner fungiert in dieser Runde als Vorbild für sprachliche Neugier und angstfreien Umgang mit unbekannten Sprachen. Keinesfalls darf ein gezieltes Rundum-Abfragen daraus werden.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft hat Kenntnisse über die Bedeutung der Familiensprachen für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder (A2, Wissen).	Die Teilnehmenden tauschen sich über die Sprachenvielfalt an ihren Einrichtungen aus. Sie vergewissern sich, wie viel sie über die Verwendung der Sprachen in den Familien und in der Einrichtung tatsächlich wissen. Ggf. vereinbaren sie, Wissenslücken bis zum nächsten Weiterbildungstag zu schließen.	Die Wertschätzung der Familiensprachen wird von den Bildungsplänen aller Bundesländer gefordert. Das beinhaltet u.a. die Thematisierung von Sprachengebrauch und Spracherziehung in Aufnahme- und Entwicklungsgesprächen (B1, Sozialkompetenz), Beobachtungen in der Einrichtung beim Gespräch der Kinder untereinander und in Bring- und Abholsituationen, Nachfragen nach einzelnen Ausdrücken und das Bemühen um richtige Aussprache der Namen (A2).
Die frühpädagogische Fachkraft zeigt Neugier und Interesse an allen Familien, Kulturen und Familiensprachen und reflektiert den eigenen Umgang damit (A2, Selbstkompetenz).	Bei diesem Teilschritt können auch pädagogische Nachschlagewerke zu Herkunftssprachen eingeführt und exemplarisch genutzt werden, um z.B. Informationen zu weniger bekannten Sprachen einzuholen (Rolle: „linguistisches Auskunftsbüro“).	Empfehlenswerte Nachschlagewerke sind z.B. Krifka u.a. 2014; Schader 2011; Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (o.I.).
Die frühpädagogische Fachkraft bezieht die Familiensprachen in die sprachliche Bildung mit ein (A2, Fertigkeiten).	Die Teilnehmenden erörtern Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Sie erstellen eine Übersicht über Methoden der Anregung und Unterstützung (z.B. Symbole der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung, Mitwirkung von Eltern, herkunftssprachliche Elemente im Alltag und in sprachbildenden Angeboten, Einsatz von Medien und Materialien in einer oder mehreren Herkunftssprachen, die Erzieherin/der Erzieher in der Rolle von Informationsbedürftigen) mit Beispielen. Protokoll an Plakatwand.	Einschlägige Hinweise im Kompetenzprofil unter den Handlungsanforderungen A2 und A5. Konkrete Beispiele finden sich in Christmann 2011, S. 76, oder Protestantischer Kindergarten Regenbogen/Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter 2010, S. 62. Nicht-deutsche Sprachen zu verwenden, ist Teil der sprachlichen Freiheit der Kinder. Die frühpädagogischen Kräfte schaffen die Bedingungen dafür, dass sich diese Freiheit auch in der Einrichtung entfalten kann.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft berücksichtigt auch mehrsprachige Kompetenzen sowie weitere Kommunikationsmittel (z.B. Gebärdensprache) von Teammitgliedern für die Unterstützung inklusiver Sprachlicher Bildung (C1, Sozialkompetenz).	Eigens zu diskutieren und zu protokollieren sind die Rollen der zweisprachigen Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen.	Zu ermitteln, wie die sprachlichen Ressourcen im Team zu nutzen sind, ist eine Aufgabe der Leitung und des Teams insgesamt.

Praxisaufgaben: Themen zur Wahl		
- Dokumentation von Beobachtungen zur Kommunikation von Kindern in anderen Sprachen als Deutsch - Schilderung und Bewertung der Aufgaben einer zweisprachigen Fachkraft in der Einrichtung, Nutzung der nicht-deutschen Sprache - Internet-Recherche zu mehrsprachigen Bilderbüchern, kritische Auswahl, Aufbereitung des Ergebnisses für die Weitergabe - Internet-Recherche zu mehrsprachigen Audio- und Video-Materialien, kritische Auswahl, Aufbereitung des Ergebnisses für die Weitergabe	Jedes Thema kann auch von mehreren Teilnehmenden gemeinsam bearbeitet werden. Während der Weiterbildung muss Zeit für vorbereitende Selbstorganisation gegeben sein. Präsentation/Besprechung bei Beginn des nächsten Weiterbildungsstages.	

3. Tag:

Nähere Bearbeitung eines Aufgabenfeldes der sprachlichen Bildung

Am dritten Tag werden Sprachförderstrategien auf der Basis von Beobachtungen vertieft.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert sprachbildende Aktivitäten auf ihre Bedeutung und Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder hin (A8, Selbstkompetenz).	Definition und Konkretisierung des ausgewählten Aufgabenfeldes, Anwendung (und damit Entfaltung) des Inklusionsbegriffs, exemplarische Planung	Der Akzent liegt auf der inklusiven Gestaltung der Angebote – die Angebote selbst sind in aller Regel bekannt oder können durch Teilnehmende aus Erfahrung beschrieben werden.
Abfolge der Arbeitsschritte		
Die frühpädagogische Fachkraft kennt didaktische Formate der regelmäßigen Sprachbildung (A8, Wissen). Verschiedene Fertigkeiten aus A8 werden konkretisiert.	Plenum: Einteilung der sprachbildenden Aktivitäten in die drei Aufgabenfelder „Geplante sprachbildende Angebote“, „Interventionen im Alltag“ und „Begleitung des Spielens der Kinder“. Aufstellen einer Liste von Aktivitäten, die zum zweiten Aufgabenfeld gehören.	Plakatwand, Dokumentation zur Wiederverwendung im vierten Schritt.
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituation dominiert (A6, Selbstkompetenz).	Brainstorming: Was bedeutet Inklusion im Bereich der sprachlichen Bildung? Niederschrift auf Karten, Anbringen an Plakatwand und Sortieren durch die Teilnehmenden. Aufgreifen von Stichworten durch die Weiterbildnerin/den Weiterbildner für ein Gespräch im Plenum: Wodurch wird aktives Mitreden und aufmerksames Zuhören der Kinder in der Gruppe angeregt? Wie werden dabei Freiräume für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen geschaffen? Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner hebt die Begriffe für die von den Teilnehmenden genannten kommunikativen Techniken hervor und sorgt für ihre schriftliche Fixierung.	Die Funktion dieses offenen Einstiegs besteht darin, dass sich die Teilnehmenden gemäß dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung ihrer Sichtweisen und Bewertungen vergewissern, auf die sie die Entwicklungen ihrer Kompetenzen in der Weiterbildung beziehen. Kommunikative Verfahren wie spannende Unterbrechungen und Pausen, persönliche Zuwendung, Fragen in die Runde, Vermutungen zum Fortgang, Verwendung von Requisiten im Rollenspiel, Kinder in Erzähl- und Vorleserollen erscheinen dann nicht als „bloße Techniken“, sondern als sinnvolle Handlungen im Rahmen der sprachlichen Bildung.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	Kontrastive Darstellung an Plakatwand: Geschlossene und offene Formen sprachbildender Angebote (z.B. Bilderbuchbetrachtung, Erzählkreis, gemeinsames Experimentieren oder Konstruieren), Gegenüberstellung in Form einer Tabelle.	Erfahrungen der Teilnehmenden mit dialogischem Lesen, Mitmachgeschichten, „Rätselhaften Päckchen“ (Koenen 2009, S. 26–29), naturwissenschaftlichen und technischen Experimenten (Jampert u. a. 2015).
Die frühpädagogische Fachkraft orientiert sich bei der Planung an den Beobachtungsergebnissen und balanciert sie mit den Interessen einzelner Kinder aus (A5, Fertigkeiten).	Kleingruppen: Jede Gruppe plant nach eigener Entscheidung ein sprachbildendes Angebot. Sie stellt sich dazu eine Zielgruppe vor, deren sprachliche Zusammensetzung sie kurz charakterisiert, und wählt eine bestimmte sprachbildende Aktivität aus. Sie entscheidet über Thema, Ziel, Sozialform und Vorgehensweise bei der Aktivität und hält ihre Entscheidung zwecks späterer Präsentation auf Flip-Chart oder Plakat fest. Die Gruppe diskutiert Möglichkeiten der sprachlichen Aktivierung der Kinder unter besonderer Berücksichtigung eines der „vorgestellten“ Kinder.	
Praxisaufgabe		
Alle Teilnehmenden erproben eine der in der Weiterbildung geplanten sprachbildenden Aktivitäten in der eigenen Praxis und dokumentieren und reflektieren den Verlauf.	Präsentation/Besprechung bei Beginn des nächsten Schrittes in der Weiterbildung.	

4. Tag: Bearbeitung weiterer Aufgabenfelder der sprachlichen Bildung

Am vierten Tag werden weitere Aufgabenfelder bearbeitet, die durch ein geringeres Maß an Planbarkeit gekennzeichnet sind.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die frühpädagogische Fachkraft erkennt, welche Abläufe aus sprachlicher Sicht besonders sinnvoll sind und welche Situationen sich besonders eignen (A8, Fertigkeiten).	Es werden dreierlei Kommunikationssituationen herausgegriffen, um für unterschiedliche sprachbildende Potenziale zu sensibilisieren: Sprechen bei alltäglichen Verrichtungen in der Kita, Initiierung und Unterstützung sprachanregender Spiele und Begleitung von Symbol- und Rollenspielen.	Es geht darum, das Gespür der frühpädagogischen Fachkraft für die Situationen, in denen sie sprachbildend wirksam werden kann, zu stärken. (Es geht also nicht primär um Tipps für die Durchführung bestimmter Aktivitäten).
Abfolge von Arbeitsschritten zum Sprechen bei alltäglichen Verrichtungen		
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das sprachliche Bildungspotenzial gewohnter und eingeschliffener Abläufe im Alltag (A5, Selbstkompetenz).	Plenum: Definition des Aufgabenfeldes „Interventionen im Alltag“. Die Teilnehmenden benennen alltägliche Kita-Situationen, die sprachlich begleitet werden können; diese werden auf der Plakatwand notiert.	Zur Ergänzung der Plakatwand vgl. Kammermeyer u. a. 2014, S. 146.
Die frühpädagogische Fachkraft nutzt alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur sprachlichen Interaktion und bezieht die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung ein (A8, Fertigkeiten).	Galerie: Die Teilnehmenden fertigen zeichnerische und sprachliche Darstellungen je eines Beispiels (oder auch mehrerer Beispiele) an. Sprachliche Äußerungen erscheinen dabei in Sprechblasen oder als Kommentar. Jede Darstellung enthält Hinweise auf die Situation sowie (mindestens) je eine Kinderäußerung (evtl. auch non-verbaler Art) und eine Erwachsenenäußerung. Die Darstellungen werden präsentiert und einzeln besprochen sowie ggf. erweitert oder modifiziert. Falls erforderlich, sollte ein zweiter Durchgang mit weiteren Beispielen durchgeführt werden.	Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner achtet darauf, dass im Ergebnis nicht allein Korrekturen und Aufforderungen der Erzieherin/des Erziehers genannt werden, sondern eine Vielfalt von Initiativen der Kinder und Interventionen sichtbar wird, bei denen auf die am zweiten Weiterbildungstag erarbeiteten Strategien sprachanregenden Handelns zurückgegriffen werden kann. Anregungen in Form von Fallbeispielen bieten Best u. a. 2011, S. 142–148.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Abfolge von Arbeitsschritten zur Initiierung und Unterstützung sprachanregender Spiele		
Die frühpädagogische Fachkraft kennt die Bedeutung spezifischer Spielformate für sprachliche Lernprozesse (A8, Wissen).	Plenum: Definition des Aufgabenfeldes „Interventionen beim Spielen der Kinder“. Die Teilnehmenden benennen Spiele, die sie als sprachbildend einschätzen; dabei unterscheiden sie nach „angebotenen“, irgendwie regelgeleiteten Spielen und spontanen freien Spielen der Kinder (Anschieb in zwei oder drei Spalten). Sie benennen die sprachlichen Tätigkeiten, zu denen die Kinder angeregt werden.	Spiele können sehr viele pädagogische Funktionen haben. Nicht auf alle Funktionen kommt es hier an; es geht vorrangig um die Anregung von sprachlichen Tätigkeiten durch die betreffenden Spiele. (Im Vordergrund steht hierbei nicht, welche Spiele die Kinder gerne spielen und was sie davon haben; es geht lediglich um die Potenziale der Spiele für die sprachliche Bildung.)
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert sprachbildende Aktivitäten auf ihre Bedeutung und Unterstützung der Sprach(en)aneignung der Kinder hin (A8, Selbstkompetenz).	Kleingruppen: Jede Gruppe wählt ein Spiel, das sie vorstellt und analysiert: Wozu wird Sprache bei diesem Spiel gebraucht? Welche Anforderungen stellt es an die Sprache der Kinder? Welche Lernmöglichkeiten sind darin enthalten (insbesondere im Hinblick auf eines der „vorgestellten“ Kinder)? Welche sprachbildenden Handlungsmöglichkeiten hat dabei die Erzieherin/der Erzieher? Die Gruppen visualisieren ihre Ergebnisse und präsentieren sie im Plenum.	Bei der Auswahl schöpfen die Teilnehmenden aus ihren Erfahrungen, können sich aber auch Anregungen holen, z.B. bei Götte 2007, wo zahlreiche Bewegungsspiele, Wasserspiele, Spiele im Stuhlkreis, Kreisspiele und Spiele am Tisch beschrieben sind (Übersicht in den „Angeboten nach Tätigkeitsformen“, S. 295–297).
Abfolge von Arbeitsschritten zur Begleitung von Symbol- und Rollenspielen		
Die frühpädagogische Fachkraft ist sensibel bzgl. der Eigendynamik des Spiels von Kindern und reflektiert das eigene Verhalten zur Förderung und Interpretation des Spiels (A8, Selbstkompetenz).	Plenum: Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner spricht über die Bedeutung der Kind-Kind-Kommunikation und insbesondere des Rollenspiels für die Sprachentwicklung der Kinder und wirft die Frage nach der angemessenen Handlungsweise der Erzieherin/des Erziehers auf.	Im freien Rollenspiel sind die Kinder weitgehend „bei sich selber“ und können sich auch ohne das Zutun Erwachsener sprachlich entfalten (Andresen 2011, S. 14–16; 2002, S. 222–224). Die Frage stellt sich, ob überhaupt und, wenn ja, wie die Erzieherin/der Erzieher pädagogisch förderlich eingreifen kann und soll.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	Die Teilnehmenden füllen den Fragebogen „Meine eigene Rolle im Rollenspiel“ aus und identifizieren sich mit einer der vorgeschlagenen Rollen. Sie bilden „Grüppchen von Gleichgesinnten“ und diskutieren ihre Argumente im Plenum mit den anderen Kleingruppen (bei größeren Gruppen: fish bowl-Methode). Die Weiterbildnerin/der Weiterbildner fragt nach den erhofften sprachbildenden Wirkungen bei Kindern unterschiedlicher Voraussetzungen unter Berücksichtigung eines der „vorgestellten“ Kinder.	Anregungen hierzu bieten auch Kammermeyer u.a. 2014, S. 115, Auswertung S. 116.
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert das Interventionsverhalten von Fachkräften im Team gegenüber Kindergruppen (A6, Sozialkompetenz).	Die Teilnehmenden erarbeiten im Gespräch Möglichkeiten zurückhaltender und indirekter Begleitung von Rollenspielen.	Der Kita-Alltag steckt voller Sprache und damit auch voller Möglichkeiten sprachlicher Bildung. Jede Fachkraft hat aber auch das Recht, sich einmal aus der Kommunikation zurückzuziehen. Es kann entlastend wirken, Situationen zu benennen, in denen ein solcher Rückzug berechtigt, vielleicht sogar angebracht ist (vgl. Andresen 2011, S.16–19).
Abschluss des Moduls		
Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert eigene Kompetenzen vor dem Hintergrund der Kompetenzen der anderen Teammitglieder sowie kooperierender Experten/-innen (C1, Selbstkompetenz).	Die Teilnehmenden beurteilen ihren Lernprozess bei dem Modul in seiner Gesamtheit. Bei kleineren Gruppen kann dies Gesprächsweise im Plenum geschehen, bei größeren in der Form einer schriftlichen Reflexion der einzelnen Teilnehmenden.	Zentral ist die Frage: Woraus kann ich für mein berufliches Handeln Gewinn ziehen? Viele andere Fragen können daran anschließen, z.B.: Was möchte ich mir konkret vormachen? Wen kann ich um Rat fragen? Welche Reaktionen wird es darauf in unserer Einrichtung geben?

Nach Abschluss der Weiterbildung endet das Lernen der Teilnehmenden nicht, sondern wird in der täglichen Praxis fortgesetzt. Allerdings ist die Anwendung und Weiterentwicklung des Gelernten maßgeblich abhängig davon, wie der Transfer des neuen Wissens und Könnens bereits am Ende der Weiterbildung angebahnt wurde und wie die Leitung und das Team in der Einrichtung auf die neuen Impulse reagieren (vgl. dazu auch den einführenden Text zur Professionalisierung auf S. 16 ff.). Im folgenden Abschnitt wird auf die Bedingungen des Transfers des in der Weiterbildung Gelernten eingegangen.

Literatur

- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen
- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München
- Best, Petra/Laier, Mechthild/Jampert, Karin/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin (2011): Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Weimar/Berlin
- Christmann, Nadine (2011): Der Vielfalt(k)eine Chance geben – zur Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vor- und Grundschule. In: Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden, S. 73–83
- Götte, Rose (2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten. 9., vollständig überarb. Aufl. Berlin u. a.
- Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (2015): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? 2. Aufl. Weimar/Berlin
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/King, Sarah/Metz, Astrid (2014): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. Donauwörth
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Koenen, Marlies (2009): Sprache anfassen. Ein Werkstattbuch. Weimar/Berlin
- Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin/Heidelberg
- Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- Ocak, Sibel/Spaerke, Tatjana (2010): Sprache. In: Gawlitzek, Ira u. a. (Hrsg.): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin/Düsseldorf, S. 666–705
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (o.J.): Sprachensteckbriefe. Graz www.sprachensteckbriefe.at
- Prengel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Protestantischer Kindergarten Regenbogen/Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter (2010): Durchgängige Sprachförderung im Kindergarten „Regenbogen“. Landau
- Reich, Hans H., unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar/Berlin

Schader, Basil (Leitung) (2011): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich

Ulich, Michaela (2009): Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. (DVD). Freiburg

3 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis

Rieke Hoffer

3.1 Einleitung

Studien weisen darauf hin, dass oft nur ein geringer Teil der Inhalte von Weiterbildungen von den Teilnehmenden in die Praxis übertragen und in praktisches Handeln übersetzt wird (van Wijk u.a. 2008; Arthur u.a. 2003). Viele der bisher vorliegenden Untersuchungen, die Indikatoren für wirksame Weiterbildung herausstellen, wurden im Bereich der Wirtschaft durchgeführt, einige Studien auch im Bereich der Lehrerfortbildung. Mit gewissen Einschränkungen lassen sich diese Ergebnisse auf soziale Organisationen und – spezifischer – die Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte übertragen. Im vorliegenden Beitrag wird an diese Befunde angeknüpft. Darauf aufbauend werden praktische Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungen vorgestellt. Teile dieser Anregungen werden von Fachleuten aus der Weiterbildungslandschaft als Standards für die Qualität von Fort- und Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte vorgeschlagen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Die empirischen Befunde in diesem Beitrag unterstreichen diese Forderungen.

3.2 Transfer: Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis

Damit Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung der Praxis beiträgt, muss ein Übertrag – ein Transfer – des Gelernten in den Arbeitsalltag stattfinden. Fokus dieses Beitrags ist der sogenannte Lerntransfer, also der Transfer von „neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen Anwendungskontext“ (Hense/Mandl 2011, S. 250). Für Stefan Lemke (1995)

umfasst der Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung als psychosozialer Prozess nicht nur den Lernprozess und die Übertragung in den Arbeitskontext, mit dem häufig eine Generalisierung verbunden ist, sondern auch alle Maßnahmen vor, während und nach der Weiterbildung, die nötig sind, damit Veränderungen innerbetrieblich umgesetzt werden können. Charles Landert (1999) stellt die Nachhaltigkeit der Verhaltensänderung als ein wichtiges weiteres Kriterium für gelingenden Lerntransfer heraus. Das neu gelernte Verhalten oder die geänderte Einstellung muss demnach auch im Arbeitsalltag zuverlässig abrufbar sein. Erfolgreicher Lerntransfer stellt insofern eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass Weiterbildung nachhaltig wirksam ist (zu theoretischen Vorannahmen zur Wirksamkeit vgl. Kirckpatrick/Kirckpatrick 2006; zur Anwendung auf Lehrerfortbildung vgl. Lipowsky 2006).

Denkt man an den Bereich der kompetenzorientierten Weiterbildung als spezifische Form der Weiterbildung, gewinnt der Aspekt des Transfers eine besondere Bedeutung. Kompetenz wird verstanden als „Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen (Klieme u.a. 2007) und äußert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung in komplexen Handlungssituationen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006, zit. nach Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 14). Übertragen auf Weiterbildung und Transfer bedeutet dies, dass sich die während einer Weiterbildung erworbenen Dispositionen des Einzelnen erst in der praktischen Umsetzung als Kompetenzen zeigen. Erst wenn ein Lerntransfer stattfindet, also eine Umsetzung der erworbenen Kompetenzen in die Praxis, kann demnach von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Es wird deutlich, dass das Erlernen und der Erwerb von Wissen,

Fähig- und Fertigkeiten sowie Selbstkompetenz nicht ausreichend ist, damit eine Weiterbildung Wirkung zeigt – diese Grundlagen müssen auch im Arbeitsalltag in kompetentes Handeln umgesetzt werden. Dabei ist es entscheidend, dass der Kompetenzerwerb ein fortwährender Prozess ist, der in der Praxis unterstützt werden muss, damit er langfristig gelingen kann (zu Transfer in der Weiterbildung für die Frühpädagogik vgl. Bodenburg 2014; Gaigl 2014; Bekemeier 2011; Ostermayer 2010).

Die folgenden Abschnitte zeigen, welche Faktoren den Transfer fördern. Beispielhaft wird dargestellt, wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner diese umsetzen können.

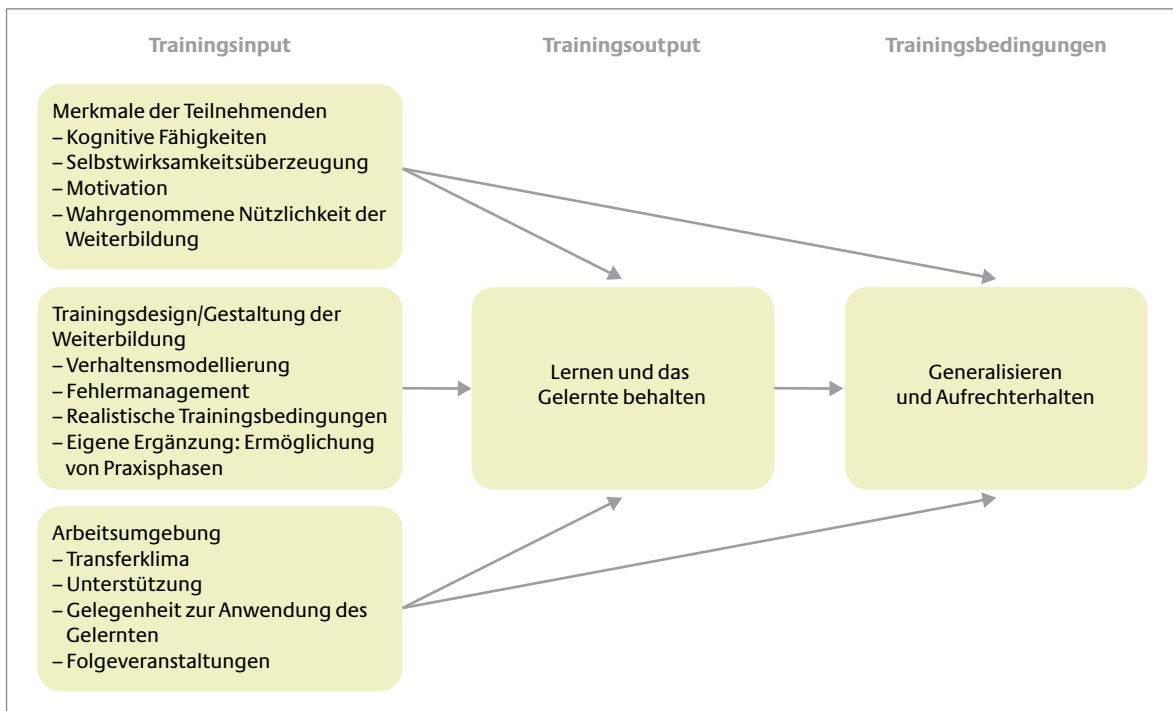
3.3 Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung

Welche Faktoren es sind, die eine Weiterbildung effektiv und den Transfer wahrscheinlicher machen, wurde in den letzten Jahren in etlichen Studien untersucht. Dabei wird deutlich, dass nicht nur wichtig ist, was während des Trainings geschieht, sondern dass sowohl das Geschehen davor als auch insbesondere das nach der Weiterbildung eine entscheidende Rolle spielen. Einig ist man sich auf Grundlage dieser Erkenntnisse, dass Weiterbildung somit weniger als einmaliges, abgeschlossenes Ereignis gelten kann, sondern vielmehr als systemisch verbunden mit den Rahmenbedingungen in der Arbeitsumgebung, den Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden und den Transferbedingungen (Grossman/Salas 2011) wahrgenommen werden muss – eine Perspektive, die an das Konzept des lebenslangen Lernens (z.B. Nittel u.a. 2014) anschließt. Dieses Konzept betont, dass Lernen niemals als in sich geschlossenes Ereignis stattfindet, sondern in organischer Verbundenheit mit der Umwelt kontinuierlich über die gesamte Lebensspanne weitergeführt wird.

3.3.1 Das Transfer-Modell von Baldwin und Ford

Ausgangspunkt der meisten empirischen Studien bildet das Transfermodell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford (Baldwin/Ford 1988), das, im Gegensatz zu anderen Modellen, bereits empirisch überprüft wurde.

Abbildung 1 zeigt ein von Rebecca Grossman und Eduardo Salas (2011) abgewandeltes Modell, in das überblicksartig die wissenschaftlich belegten Faktoren, die den Transfererfolg von Weiterbildungen beeinflussen, eingearbeitet sind. Vorgestellt werden in diesem Beitrag ausschließlich Faktoren, die sich durch viele Studien hindurch als relevant für den Transfer oder die Effektivität von Weiterbildungen gezeigt haben. Auf die einzelnen Faktoren wird in den folgenden Abschnitten genauer eingegangen.

Abbildung 1: Transfermodell

Quelle: Abgewandeltes Transfermodell nach Baldwin/Ford (1988). Als Unterpunkte sind die empirisch gesicherten Ergebnisse dargestellt (nach Grossman/Salas 2011, eig. Ergänzung).

Das Modell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford unterscheidet beim Trainingsinput zwischen drei Faktoren: den Merkmalen der Teilnehmenden, dem Trainingsdesign und der Arbeitsumgebung. Alle diese Faktoren beeinflussen das Lernen während und nach der Weiterbildungsveranstaltung direkt. Die Merkmale der Teilnehmenden und die Arbeitsumgebung haben darüber hinaus einen direkten Einfluss auf die Transferbedingungen und somit darauf, wie sehr das Gelernte generalisiert und aufrechterhalten wird.

Das Modell verdeutlicht, wie viele Faktoren den Prozess des Transfers beeinflussen. Weiterbilderinnen und Weiterbildner haben nur auf eine begrenzte Anzahl dieser Faktoren einen Einfluss. Sie profitieren jedoch davon, möglichst viel darüber zu wissen, wie Weiterbildung effizient wird, was sie selber dazu beitragen können und wo die Grenzen ihres Einflusses liegen. So können sie z.B. die Teilnehmenden sinnvoll beraten, wie sie die Lernergebnisse aus der Veranstaltung auf Dauer in der Praxis wirkungsvoll umsetzen können. Auch als

Argumentationshilfe für die Aushandlung der Rahmenbedingungen einer Weiterbildungsveranstaltung ist ein solches Wissen wertvoll. Im Folgenden werden die einzelnen Einflussfaktoren detaillierter vorgestellt und durch beispielhafte Umsetzungen in die Praxis der Leitungsqualifizierung ergänzt.

3.3.2 Empirisch fundierte Einflussfaktoren für den Transfererfolg

Vorgestellt werden hier empirisch sehr gut belegte Erkenntnisse, die beispielhaft auf die Planung von Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte übertragen werden. Bei einigen Beispielen wird von einer idealtypischen Weiterbildungsveranstaltung mit entsprechenden optimalen Rahmenbedingungen für den Transfer ausgegangen. Solche Weiterbildungsveranstaltungen sind in der frühpädagogischen Weiterbildung sicherlich nicht die Regel. Die Orientierung der folgenden Ausführungen an optimalen Rahmenbedingungen setzt somit Qua-

litätsstandards, die zur Reflexion und Weiterentwicklung der Weiterbildungspraxis dienen können. Die hier genannten Methoden sollten insofern als Anregung und Hilfsmittel verstanden werden, die in der Praxis individuell und kreativ abgewandelt werden müssen.

Individuelle Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden

Folgende Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden haben einen besonders großen Einfluss auf den Transfererfolg: die kognitiven Fähigkeiten, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation und die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme (Grossman/Salas 2011). Während die kognitiven Fähigkeiten wie z.B. die Intelligenz, die die Teilnehmenden mitbringen, zwar wichtig für den erfolgreichen Transfer der Weiterbildung (Blume u.a. 2010), jedoch kaum veränderbar sind, ist es für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in einem gewissen Rahmen möglich, die anderen Faktoren zu beeinflussen und so die Effektivität ihrer Weiterbildungsmaßnahme zu verbessern.

- *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*: Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine Aufgabe angemessen bewältigen zu können, korreliert mit dem Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz: Gehen die Teilnehmenden einer Weiterbildungsveranstaltung davon aus, dass sie bestimmte Kompetenzen erwerben und umsetzen können, wenden sie Gelerntes nach der Weiterbildung eher an (z.B. Blume u.a. 2010). Schon vor der Weiterbildung ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Teilnehmenden wichtig, da sie sich positiv auf die Motivation zur Teilnahme an der Weiterbildung auswirkt (z.B. Chiaburu/Marinova 2005).
- *Motivation*: Motivation meint, wie intensiv, fokussiert und nachdrücklich ein Mensch sich anstrengt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Robbins/Judge 2009, zit. nach Grossman/Salas 2011). Bei der Motivation wird unterschieden zwischen Motivation vor dem Training, Lernmotivation und Transfermotivation. Alle drei Varianten zeigen Auswirkungen darauf, wie erfolgreich der Transfer nach der Weiterbildung verläuft

(Burke/Hutchins 2007): Je größer die Motivation ist, desto aussichtsreicher verläuft der Transfer. Die Motivation der Teilnehmenden ist positiv mit den Lernergebnissen verknüpft (Klein u.a. 2006; Tracey u.a. 2001): Wenn die Teilnehmenden motivierter sind, lernen sie besser.

- *Wahrgenommene Nützlichkeit*: Die wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildungsmaßnahme bestimmt, ob die Teilnehmenden die Weiterbildung und die Kompetenzen, die sie erwerben sollen, als sinnvoll und anwendbar in ihrem Arbeitskontext erachten. Entscheidend ist es dafür auch, dass sie die Ziele, die mit der damit verbundenen Verhaltensänderung verfolgt werden, für wichtig und sinnvoll halten. Wenn die Teilnehmenden von der Nützlichkeit überzeugt sind, wenden sie die erworbenen Kompetenzen eher am Arbeitsplatz an (Chiaburu/Lindsay 2008; Burke/Hutchins 2007).

Für die Weiterbildung haben diese Ergebnisse verschiedene Implikationen. So lassen sich Selbstwirksamkeit, Motivation und wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildung z.B. erhöhen, indem die Teilnehmenden schon in der Planungsphase mit einbezogen werden: Die Teilnehmenden zeigen eine positivere Einstellung und eine größere Motivation, wenn sie selber Einfluss auf die Gestaltung der Weiterbildung nehmen können (Hicks/Klimoski 1987) oder die Veranstaltung selber ausgewählt haben (Baldwin u.a. 1991). Eine Verständigung über Ziele, Nutzen und geplante Ergebnisse einer Weiterbildung führt zu einer größeren Motivation, die wiederum den Lernprozess positiv beeinflusst und das Selbstwirksamkeitsgefühl erhöht (Noe/Colquitt 2002; Colquitt u.a. 2000). Gerade angesichts der großen Heterogenität im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der sehr unterschiedlichen strukturellen Bedingungen für jede Fachkraft, ist es wichtig, vor der Weiterbildung darüber Klarheit zu gewinnen, welche Ziele durch die Weiterbildung erreicht werden sollen, also welche Kompetenzen die Teilnehmenden durch die Teilnahme erwerben oder erweitern möchten. Der Träger sollte als Vorgesetzter bei den Absprachen zu Zielen und zu erwerbenden Kompetenzen so eng wie möglich ein-

gebunden werden, da er die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Transfer für die Fachkraft mitbestimmt. Genaue Vereinbarungen zu den Zielen mit den Teilnehmenden schon vor Beginn der Weiterbildung zu treffen und dabei den Träger einzubeziehen, wird auch von der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) als ein Indikator für eine angemessene Orientierungsqualität einer Weiterbildungsveranstaltung vorgeschlagen.

Dass die individuellen Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden eng mit Merkmalen ihrer Umgebung verbunden sind, zeigt z.B. der Befund, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eher eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen und motivierter sind, wenn sie ihr Arbeitsumfeld als unterstützend empfinden (Chiaburu/Marinova 2005; Maurer/Tarulli 1994; Noe/Wilk 1993). Als Unterstützung wurde es z.B. wahrgenommen, wenn sich Kolleginnen und Kollegen interessiert an den Inhalten der Weiterbildung zeigen oder bereitwillig Aufgaben übernehmen, damit die Weiterbildung besucht werden kann. Die wahrgenommene Unterstützung in der Organisation wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit aus, was wie oben bereits dargestellt, die Motivation zu lernen erhöht und dadurch ebenfalls positive Auswirkungen auf das Lernen während der Weiterbildung hat (Tracey u.a. 2001).

Gestaltung der Weiterbildung

Der didaktische und methodische Aufbau der Weiterbildung ist die unmittelbare Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner – und Grundlage dafür, dass ein Transfer in die Praxis gelingen kann: Ohne, dass etwas gelernt wurde, kann auch keine Übertragung ins Arbeitsumfeld stattfinden. Wissenschaftliche Untersuchungen dazu zeigen, dass insbesondere die folgenden vier methodisch-strukturellen Vorgehensweisen innerhalb einer Weiterbildungsveranstaltung sehr positive Lernergebnisse bei den Teilnehmenden zur Folge haben und die Kompetenzentwicklung anregen können: Behavior Modeling, die Verwendung realistischer Übungssituationen, Fehlermanagement sowie die Ermöglichung von Praxisphasen (vgl. auch hier die Forderungen der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

- *Behavior Modeling/Verhaltensmodellierung:* Die Verhaltensmodellierung basiert auf dem Prinzip des sozialen Lernens anhand von Modellen (Bandura 1977). Plakativ zusammengefasst funktioniert diese Methode nach dem Prinzip: „Sehen – Lernen – Selbermachen“ (vgl. auch die Methode des „Cognitive Apprenticeship“, Reich 2007). Empirischen Studien zufolge erweist sich diese Methode als besonders wirksam, wenn sowohl positive als auch negative Modelle gezeigt werden, die Teilnehmenden eigene Übungsszenarios entwickeln und sich selber Ziele setzen, auch die Vorgesetzten an der Weiterbildung teilnehmen und im Arbeitsumfeld die Anwendung des richtigen Verhaltens gelobt, während das falsche sanktioniert wird (Taylor u.a. 2005). Während der Weiterbildung Möglichkeiten anzubieten, ein gewünschtes Verhalten erst zu beobachten und dann selber zu üben, fördert demnach den Lernprozess und die Informationsaufnahme und wirkt sich positiv auf den Transferprozess aus (Grossman/Salas 2011).
- *Realistische Übungssituationen:* Wirklichkeitsnahe Übungssituationen in der Weiterbildung ermöglichen die Anwendung der Kompetenzen in der Praxis, was die Effektivität von Weiterbildung erhöht, wie empirische Studien zeigen (Burke/Hutchins 2007). Am weitesten geht dabei das sogenannte „On-the-job“-Training, bei dem der echte Arbeitsplatz zum Übungsort der Weiterbildung wird. Auch wenn ein solches Training nicht immer möglich ist, können bei Weiterbildungen Situationen geschaffen werden, die mit der Realität vergleichbar sind. Wenn dabei den Prinzipien der Stimulusvarianz gefolgt wird, also verschiedene Szenarien ausprobiert und unter verschiedenen Bedingungen geübt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten generalisiert und dann auch am Arbeitsplatz angewendet wird (Grossman/Salas 2011).
- *Fehlermanagement:* Bei der Strategie des Fehlermanagements wird in der Weiterbildung nicht nur thematisiert, ausprobiert und geübt, wie das richtige Verhalten aussieht, sondern auch besprochen, wie es eben nicht geht und welche Folgen ein „falsches“ Verhalten haben könnte. Die Teilnehmenden werden ermutigt, Fehler

zu machen, und es wird diskutiert, wie man mit diesen Fehlern produktiv umgehen könnte. Probleme, die durch Fehler in der Praxis entstehen und den Transfer behindern könnten, werden so schon während der Weiterbildung thematisiert, und es kann nach möglichen Lösungen gesucht werden. Dadurch erhöht sich auch die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme und ihrer Inhalte bei den Teilnehmenden (z.B. Burke/Hutchins 2007).

- *Ermöglichung von Praxisphasen:* Auch strukturelle Aspekte haben Einfluss auf den Transfererfolg. Ein empirisch gut belegter Faktor, der besonders in Bezug auf die Weiterbildungsplanung relevant ist, ist die positive Auswirkung von Folgeveranstaltungen nach der eigentlichen Weiterbildung. Die bisherige Praxisanwendung der in der Weiterbildung gelernten Kompetenzen wird hier z.B. reflektiert und durch Feedback ergänzt, was den weiteren Transfer positiv beeinflusst (Baldwin u.a. 2009).

Arbeitsumgebung nach der Weiterbildung

Empirisch belegt ist, dass der Transfer einer Weiterbildungsmaßnahme stark von den Möglichkeiten der Teilnehmenden abhängt, ihre neu erworbenen Kompetenzen bei der Arbeit anzuwenden. Wenn die Arbeitsumgebung hierzu weder anregt noch die Möglichkeit bietet, kann auch eine sehr gute Weiterbildung nichts bewirken (Grossman/Salas 2011).

- *Transferklima:* Der Begriff des Transferklimas umschreibt, ob die Anwendung erlernter Kompetenzen durch bestimmte Situationen in der Arbeitsumgebung eher gefördert oder gehemmt wird. Ein positives, idealtypisches Transferklima zeichnet sich dadurch aus, dass es Situationen gibt, die Anreize bieten, das Gelernte anzuwenden, und in denen sich einerseits durch die Anwendung des neu Erlernten tatsächlich etwas zum Positiven verändert und andererseits die Nicht-Anwendung negative Konsequenzen zeigt (Chiaburu/Marinova 2005; Smith-Jentsch u.a. 2001).
- *Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden:* Wenig überraschend ist es, dass die Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden, ebenfalls einen starken Zusammenhang mit gelingendem Transfer hat

(z.B. Clarke 2002). Insbesondere zu wenig Zeit, das Gelernte auch umzusetzen, wird zum Transferhindernis (Cromwell/Kolb 2004).

- *Unterstützung:* Eng verbunden mit dem Aspekt des Transferklimas ist die Unterstützung für die Weiterbildungsteilnehmenden am Arbeitsplatz (Salas u.a. 2006, zit. nach Grossman/Salas 2011). Unterstützung, von Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen, zeigt die stärkste Auswirkung darauf, ob der Transfer gelingt oder nicht (zur kollegialen Unterstützung vgl. Blume u.a. 2010). Darüber hinaus ist zentral, ob ein kollegialer Austausch mit Personen auf derselben Hierarchieebene im Alltag verankert ist. Den Transfer kann die Leitung der Einrichtung daher entscheidend unterstützen oder schwächen. Die Einrichtungsleitung kann die Beschäftigten beim Transfer unterstützen, indem sie
 - deren Bemühungen unterstützt;
 - ermutigt;
 - regelmäßig und direkt Feedback gibt;
 - sich selbst an der Weiterbildung beteiligt (Grossman/Salas 2011).

Exkurs: Evaluation und Transfer

Viele Weiterbildnerinnen und Weiterbildner führen nach ihrer Weiterbildung eine Evaluation durch, häufig mit einem Zufriedenheitsfragebogen. Oft möchten sie so einen ersten Eindruck darüber gewinnen, ob den Teilnehmenden das Seminar gefallen hat und diese etwas gelernt haben (z.B. Reischmann 2006). Dieser Fragebogen wird bezeichnenderweise oft als „HappySheet“ o.ä. bezeichnet, da die Weiterbildung in den meisten Fällen sehr positiv bewertet wird.

Tatsächlich hat die Transferforschung aufgezeigt, dass die Zufriedenheit weder mit dem Lern- noch mit dem Transfererfolg korreliert (Blume u.a. 2010; Goldsmith/Phelps 2007; Arthur u.a. 2003). Sogar ein gegenläufiger Effekt ist möglich (Kauffeld u.a. 2012): Eine Weiterbildung kann die Teilnehmenden an ihre Grenzen bringen, was mit erheblichen Anstrengungen und teilweise auch mit eher unangenehmen Erfahrungen verbunden sein kann. Direkt im Anschluss mag die Zufriedenheit mit einer solchen Weiterbildungsveranstaltung häufig auf einem niedrigen Niveau liegen. Allerdings können

gerade diese Erfahrungen eine tiefgehende Reflexion eigener eingefahrener Verhaltensmuster zur Folge haben und Verhaltensänderungen bewirken. Somit könnte der nachhaltige Transfererfolg einer eher negativ bewerteten Weiterbildung deutlich über dem einer positiv bewerteten liegen. Neben solchen Effekten werden positive Bewertungen nach Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis häufig aus Gefälligkeit gegeben und haben auch aus diesem Grunde wenig Aussagekraft (Besser 2004). Insgesamt weisen die hier vorgestellten zahlreichen Faktoren, die die Nachhaltigkeit und den Transfer von Weiterbildungen nachgewiesen beeinflussen, auf die große Komplexität des Themas hin. Dass sich diese nicht mit einem einzelnen Fragebogen erfassen lässt, ist klar. Es gibt jedoch z.B. von Simone Kauffeld vorgestellte Instrumente, die die Wirksamkeit von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen und eventuelle Hindernisse für den Transfer erfassen (Kauffeld 2010; zur Kompetenzmessung vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Durch ihre erhöhte Komplexität erfordern diese Instrumente eine intensive Beschäftigung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mit der Materie und sind weniger leicht zu handhaben als Fragebögen. Sie können jedoch Hinweise auf das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren geben und den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen erhöhen.

3.4 Die Rolle der Kita-Leitung für die Unterstützung des Transfers

Die Kita-Leitung hat in Bezug auf die Unterstützung des Transfers von Weiterbildungsmaßnahmen eine besondere Bedeutung. Sie ist für die Personalentwicklung aller ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie des gesamten Teams verantwortlich, entsprechend muss sie Kompetenzen, Potenziale und Bedarfe erkennen und in Mitarbeitergesprächen klären. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern müssen die entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen ausgewählt werden, um im nächsten Schritt das Veränderungspotenzial, das in den Weiterbildungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter liegt,

auch tatsächlich für die Einrichtung nutzbar zu machen. Dafür müssen Lerntransfer und Weiterlernen durch entsprechende Bedingungen am Arbeitsplatz ermöglicht werden (Gaigl 2014; Ostermayer 2010). So könnte die Kita-Leitung zum Beispiel eine systematische Verankerung fördern, indem in Teambesprechungen regelmäßig über die Inhalte von Weiterbildungen berichtet und eine „Kultur des Nachfragens“ auch in informellen Gesprächen von der Kita-Leitung gefördert wird. Hier sind die Leitungen für zwei Aufgaben verantwortlich: Sie fragen unterstützend und interessiert nach den Fortschritten und Ergebnissen der Weiterbildung, führen Feedbackgespräche und stellen den Fachkräften Gelegenheiten zur Verfügung, das Gelernte anwenden zu können. Dies wird als Unterstützung wahrgenommen, fördert aber auch eine Verankerung der Weiterbildungsinhalte im Arbeitsalltag. So fördern sie als Vorgesetzte den Transfer. Gleichzeitig ermutigen sie den kollegialen Austausch über diese Themen und schaffen so im Team ein transferförderliches Klima.

Um diese Aufgaben verantwortungsvoll übernehmen zu können, benötigen Kita-Leitungen Kompetenzen in der Personalführung und Schaffung einer lernförderlichen Umgebung. In der Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung bietet die doppelte Didaktik eine Möglichkeit, diese Kompetenzen anzubahnen. Die Weiterbildung dient als „didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden“ (Gaigl 2014, S. 34), d.h. die Interaktionen zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und teilnehmenden Kita-Leitungen haben Modellcharakter für die Interaktionen zwischen den Kita-Leitungen und den Beschäftigten in der Einrichtung (zur „Interaktionsorientierung“ vgl. Jaszus/Kül 2010, zit. nach Bodenbug 2014). Den Kompetenzen der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners kommt unter dieser Perspektive bei Weiterbildungen für Kita-Leitungen ganz besondere Bedeutung zu: Durch die Gestaltung ihrer Weiterbildung und ihre Interaktionen mit den Teilnehmenden beeinflussen sie nicht nur mit, wie gut der Transfer für die Teilnehmenden funktioniert, sondern können indirekt auch die Transferbedingungen für die Beschäftigten in der jeweiligen Kindertageseinrichtung verbessern.

Insgesamt wäre es wünschenswert, dass sich weitere Forschungsarbeiten den spezifischen Herausforderungen für Kita-Leitungskräfte beim Thema Transfer widmen würden, denn die allgemeinen Erkenntnisse lassen sich aufgrund der oben dargestellten spezifischen Situation nur begrenzt übertragen.

3.5 Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer

Die meisten Weiterbildungen, die frühpädagogische Fachkräfte besuchen, sind kurzfristige Angebote. Tatsächlich besuchen 89% der Kita-Leitungskräfte und 79% der frühpädagogischen Fachkräfte kurzfristige Veranstaltungen (Behr/Walter 2012). Unter solchen Bedingungen sind den Weiterbilderinnen und Weiterbildnern in der Umsetzung transferförderlicher Methoden deutlich Grenzen gesetzt. Denn um an den dargestellten Faktoren für einen erfolgreichen Transfer ansetzen zu können, sind über einen längeren Zeitraum angelegte und stark individualisierte, mit dem Träger eng abgestimmte Weiterbildungsformate erforderlich. Dass es im Vergleich zu anderen Themenfeldern mittlerweile eine größere Anzahl an längerfristigen und eher begleitenden Weiterbildungsformaten wie z.B. Supervisionen gibt, könnte darauf hindeuten, dass Weiterbildungsanbieter diese Problematik bereits erkannt haben und versuchen, ihr durch neue Formate entgegenzuwirken.

Einzelne Träger machen sich mit modularen Weiterbildungskonzepten für frühpädagogische Fachkräfte auf den Weg, in denen der Transfer bereits bei der Konzeption systematisch berücksichtigt wird. Um die Potenziale kompetenzorientierter Weiterbildung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen zur Entfaltung zu bringen, ist es notwendig, Transfer und Nachhaltigkeit schon bei der Konzeption von Weiterbildung systematisch zu berücksichtigen. Dazu sollten die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse ge-

nutzt und durch weitere Studien und Instrumente, die sich explizit auf Weiterbildungen im Bereich Frühpädagogik und deren spezifische Gegebenheiten beziehen, ergänzt werden.

Literatur

- Arthur, Winfred/Bennett, Winston/Edens, Pamela S./Bell, Suzanne T. (2003): Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. In: *Journal of Applied Psychology*, 88. Jg., H. 2, S. 234–245
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. In: *Personnel Psychology*, 41. Jg., H. 1, S. 63–105
- Baldwin, Timothy T./Magjuka, Richard J./Loher, Brian T. (1991): The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. In: *Personnel Psychology*, 44. Jg., H. 1, S. 51–65
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Besser, Ralf (2004): *Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern*. Weinheim/Basel
- Blume, Brian D./Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Huang, Jason L. (2010): Transfer of training:

- A meta-analytic review. In: *Journal of Management*, 36. Jg., H. 4, S. 1065–1105
- Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 7. München, S. 108–127
- Burke, Lisa A./Hutchins, Holly M. (2007): Training Transfer: An Integrative literature review. In: *Human Resource Development Review*, H. 6, S. 263–296
- Chiaburu, Dan S./Lindsay, Douglas R. (2008): Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. In: *Human Resource Development International*, 11. Jg., H. 2, S. 199–206
- Chiaburu, Dan S./Marinova, Sophia V. (2005): What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. In: *International Journal of Training and Development*, 9. Jg., H. 2, S. 110–123
- Clarke, Nicholas (2002): Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. In: *International Journal of Training and Development*, 6. Jg., H. 3, S. 146–162
- Colquitt, Jason A./LePine, Jeffrey A./Noe, Raymond A. (2000): Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. In: *Journal of Applied Psychology*, H. 85, S. 678–707
- Cromwell, Susan E./Kolb, Judith A. (2004): An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace. In: *Human Resource Development Quarterly*, 15. Jg., H. 4, S. 449–471
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen*, Band 2. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Eichin, Carolin/Röser, Claudia/Lau, Leonie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 7. München, S. 128–152
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten. Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 7. München, S. 34–53
- Goldschmidt, Pete/Phelps, Geoffrey (2007): Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? National Center of Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center of the Study of Evaluation (CSE), Graduate School of Education and Information Studies University of California, Los Angeles, USA
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: *International Journal of Training and Development*, 15. Jg., H. 2, S. 103–120
- Hense, Jan/Mandl, Heinz (2011): Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Unter Mitarbeit von Klaus Beck*. Wiesbaden, S. 249–263

- Hicks, William D./Klimoski, Richard J. (1987): Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. In: *Academy of Management Journal*, 30. Jg., H. 3, S. 542–552
- Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.) (2010): *Didaktik der Sozialpädagogik: Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht*. Stuttgart
- Kauffeld, Simone (2010): *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Heidelberg
- Kauffeld, Simone/Lorenzo, German/Weisweiler, Silke (2012): Wann wird Weiterbildung nachhaltig? Erfolg und Erfolgsfaktoren beim Lerntransfer. In: *Personal quarterly*, 64. Jg., H. 2, S. 10–15
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick James D. (2006). *Evaluating Training Programs*. 3. Aufl. San Francisco
- Klein, Howard J./Noe, Raymond A./Wang, Chongwei (2006): Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. In: *Personnel Psychology*, 59. Jg., H. 3, S. 665–702
- Klieme, Eckhard u.a. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Landert, Charles (1999): *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur
- Lemke, Stefan (1995): *Transfermanagement*. Göttingen/Seattle
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 51, S. 47–70
- Maurer, Todd J./Tarulli, Beverly A. (1994): Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. In: *Journal of Applied Psychology*, 79. Jg., H. 1, S. 3–14
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim/Basel
- Noe, Raymond A./Colquitt, Jason A. (2002): *Planning for Training Impact: Principles of Training Effectiveness*. In: Kraiger, Kurt (Hrsg.): *Creating, implementing, and managing effective training and development. State-of-the-art lessons for practice*. San Francisco, S. 53–79
- Noe, Raymond A./Wilk, Stefanie L. (1993): Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. In: *Journal of Applied Psychology*, 78. Jg., H. 2, S. 291–302
- Ostermayer, Edith (2010): *Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise*. Unveröffentlichtes Manuskript
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007): *Methodenpool*. www.methodenpool.uni-koeln.de (03.06.14)
- Reischmann, Jost (2006): *Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen*. Augsburg
- Robbins, Stephen P./Judge, Tim (2009): *Organizational behavior*. Essex, UK/Boston, USA
- Salas, Eduardo/Wilson, Katherine A./Priest, Heather A./Guthrie, Joseph W. (2006): Design, Delivery and Evaluation of Training Systems. In: Salvendy, Gavriel (Hrsg.): *Handbook of human factors*. New York, USA, S. 472–512
- Smith-Jentsch, Kimberly A./Salas, Eduardo/Branick, Michael T. (2001): To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. In: *Journal of Applied Psychology*, 86. Jg., H. 2, S. 279–292
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): *Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards*. München

- Taylor, Paul J./Russ-Eft, Darlene F./Chan, Daniel W. L. (2005): A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. In: Journal of Applied Psychology, 90. Jg., H.4, S. 692–709
- Tracey, J. Bruce/Hinkin, Timothy R./Tannenbaum, Scott/Mathieu, John E. (2001): The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. In: Human Resource Development Quarterly, 12. Jg., H. 1, S. 5–23
- Wijk, Raymond van/Jansen, Justin J. P./Lyles, Marjorie A. (2008): Inter- and Intraorganizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessments of its antecedents and consequences. In: Journal of Management Studies, H. 45, S. 830–853

D | Medienempfehlungen



D

Inhalt

Literatur	134
Bücher	134
Broschüren	138
Filme	139
Links und Materialien	140

Literatur

Bücher

Adler, Yvonne (2011): Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart

Dieses Buch beschreibt die Grundlagen des Spracherwerbs im Allgemeinen sowie im Fall von Mehrsprachigkeit. Zudem werden Möglichkeiten einer alltagsintegrierten Sprachförderung in Kindertagesstätten aufgezeigt.

Azun, Serap/Enslin, Ute/Henkys, Barbara/Krause, Anke/Wagner, Petra (2009): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls. Berlin: www.kinderwelten.net + Film von Roswitha Weck

Vorurteile und Diskriminierung, die in unserer Gesellschaft wirksam sind, machen auch vor Kindern nicht halt. Sie wirken sich auf die Entwicklung aus und werden schon von jungen Kindern wahrgenommen und gelernt. Das Buch und der begleitende Film zeigen Lernsituationen, in denen Kinder ermutigt und angeregt werden, ihre Gedanken zu äußern und übermittelte Normen in Frage zu stellen.

Busch, Albert/Stenschke, Oliver (2014): Germanistische Linguistik. Tübingen

Dieses Buch stellt eine gute Einführung in das Thema Sprache bzw. Linguistik dar. Es ist ansprechend aufgemacht und die Autoren bedienen sich einer klaren und gut verständlichen Sprache – auch für Nicht-Wissenschaftler/innen. Das Buch umfasst alle wichtigen Ebenen der Sprache (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Textlinguistik) und geht auch auf die verschiedenen theoretischen Ansätze ein.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart
Dieses grundlegende Einführungswerk unterscheidet drei theoretische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: eine Subjektperspektive (Sprachrepertoire), eine Diskursperspektive (Sprachideologien) und eine Raum-

perspektive (Sprachregime) und stellt diese elaboriert und auf Basis empirischer Studien dar. Allerdings bezieht sich dieses Grundlagenwerk nicht explizit auf die Frühpädagogik.

Chilla, Solveig/Haberzettl, Stefanie (2014): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit. München

Das Handbuch gibt einen gut lesbaren Überblick über klassische Forschungsergebnisse und den aktuellen Forschungsstand zu Schwerpunkten des Spracherwerbs bzw. Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Es informiert über den mehrsprachigen Erwerb im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter, Störungen des mehrsprachigen Erwerbs, Grundlagen der Therapie bei Mehrsprachigkeit sowie besondere Erwerbsbedingungen als Herausforderung für Diagnostik und Therapie.

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

Übersichtliche und verständliche Einführung; räumt mit Missverständnissen auf, besonders im Hinblick auf Störungen im Kontext von Mehrsprachigkeit

De Houwer, Annick (2009a): Bilingual First Language Acquisition. Bristol, UK

De Houwer, Annick (2009b): An Introduction to Bilingual Development. Bristol, UK

Die beiden englischen Bücher werden international als Lehrbücher für den Bereich Mehrsprachigkeit genutzt. Insbesondere der Band „An Introduction to Bilingual Development“ ist auch für Laien gut verständlich und bietet einen umfassenden Einblick in die sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern.

Ehlich, Konrad (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung

von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster, S. 33–50

Der Beitrag von Konrad Ehlich zeigt auf, auf welche Punkte bei Sprachstandsfeststellungsverfahren zu achten ist und benennt auch die Schwierigkeiten in der Erfassung des Sprachstandes bei Kindern mit Migrationshintergrund. Eine gute Grundlage für alle Fachkräfte, die sich mit diesen Verfahren beschäftigen.

Füssenich, Iris/Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift (mit Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ und Spiel „Ratgarten“). München/Basel

Dieses Buch stellt einen Zusammenhang zwischen dem Erwerb semantischer und literarischer Fähigkeiten (Literacy) dar. Es werden am Beispiel eines Bilderbuches [liegt der Veröffentlichung bei] die Funktion von Schrift, die Einsicht in den Aufbau der (Schrift-) Sprache, die Kenntnis von Begriffen sowie der Erwerb von Schriftkonventionen und -konzepten verdeutlicht. Anhand von Beobachtungsbögen können kindliche Fähigkeiten erfasst werden.

Füssenich, Iris/Menz, Mathias (2014): Sprachliche Bildung. Sprachförderung. Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin

Ausgehend von einem Leitfaden zur sprachlichen Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie wird der Blick auf biografische Daten von Kindern, auf pädagogische Fachkräfte sowie auf das einzelne Kind gerichtet. Durch die Erfassung der Sprach- und Bildungsbiografie von Kindern werden für jede ausgewählte Sprachebene Vorschläge für die Förderung und auch für die Sprachtherapie aufgezeigt. Ausgangspunkt für die Unterstützung von Kindern ist das Anknüpfen an Alltags- und Spielformate.

Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/King, Sarah/Metz, Astrid (2014): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. Donauwörth

Dieses Buch richtet sich an das pädagogische Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen und führt auf eine verständliche Weise in vorliegende Forschungsbefunde zu den Effekten sprachlicher Bildung und Förderung ein. Auf dieser Grundlage werden fundierte handlungspraktische Empfehlungen für eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung formuliert. Auf einer DVD befinden sich hilfreiche ergänzende Materialien.

Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2013): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen

Ein frühpädagogisch ausgerichtetes Buch, das die verschiedenen Aspekte, die die sprachliche Bildung mit sich bringt, aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Schwerpunkte sind Literacy, aber auch die Sprachentwicklungsbegleitung, Mehrsprachigkeit und der Zusammenhang mit Fragen der Qualität. Die kurzen Beiträge sind gut verständlich und leicht lesbar.

Kniffka, Gabriele/Sibert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. aktualisierte Auflage Stuttgart

Dieses Werk gibt nicht nur einen Überblick über die Zweitspracherwerbsforschung, sondern stellt auch Überlegungen zur Methodik und Didaktik von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an. Ein sehr gelungenes Kapitel ist das über Sprachstandserfassung und Sprachförderung bei Kindern mit DaZ. Insbesondere die Ausführungen zur interkulturellen Kommunikation sind auch für Erzieherinnen und Erzieher von Interesse.

List, Gudula (2015): Wie Kinder soziale Phantasie entwickeln. Ein Buch für alle, die mit Kindern leben. Tübingen

Das Buch stellt anschaulich und in verständlich geschriebener Form dar, wie sich die „theory of mind“ bei Kindern entwickelt, wie Literacy-Erfahrungen wichtig für sie werden und wie das alles mit der Sprachaneignung zusammenhängt. Eine entwicklungspsychologische Perspektive auf die kindliche Entwicklung sowie den Zusammenhang der Sprechen-Denken-Interaktion.

Montanari, Elke (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus (Sprach-Vermittlungen). Münster

Siebzehn mehrsprachige Kinder, die seit mindestens zwei Jahren eine Kindertagesstätte besuchen, werden bei ihrem Erwerb der deutschen Sprache beobachtet. Nach einem Überblick über die aktuelle Forschungssituation zur mehrsprachigen Aneignung sowie zu Determination und Genus in Deutsch, Albanisch, Englisch, Kroatisch, Kurdisch, Pandjabi, Polnisch, Romanes, Serbisch, Sizilianisch und Türkisch werden über einhundert Erzählungen und Diskurse aus einer funktional-pragmatischen Perspektive analysiert. Damit gibt das Buch praktische, wissenschaftlich reflektierte Einblicke in den Erwerb des Deutschen.

Piske, Thorsten (2013): Immersion für Kinder mit Lernschwierigkeiten und für Kinder nicht-deutscher Muttersprache: Chance oder Risiko. In: Steinlen, Anja K./Rhode, Andreas (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge. Berlin
Der Aufsatz betrachtet die Thematik der Immersion sehr differenziert und stellt dar, welche Schwierigkeiten sich beim Einsatz dieser Methode bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache und Kindern mit einem verminderten IQ ergeben können. Ganz konkret werden Hinweise auf Fragen wie „Sollten Kinder, die zu sogenannten ‚Risikogruppen‘ gehören, vom Immersionsunterricht ausgeschlossen werden?“ gegeben. Der Aufsatz bezieht sich jedoch nicht nur auf Kitas, sondern auch auf Schulen.

Reich, Hans H. (2009a): Sprachförderung im Kindergarten. Berlin

Das Buch beinhaltet Kapitel zu begrifflichen Klärungen, zur Konzeptentwicklung jenseits von strukturierten Sprachförderprogrammen, Materialien und Beispiele zur Umsetzung sprachlicher Bildung bzw. Förderung in der Kita. Eine Besonderheit stellen die ausführliche Darstellung der Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern sowie die enthaltenen Unterlagen für die Qualifizierung dar.

Reich, Hans H. (2009b): Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter (Interkulturelle Bildungsforschung). Münster

Die Sprachentwicklungen des Deutschen und der Familiensprachen Türkisch, Russisch, Polnisch und Portugiesisch bei Kindern im Alter von dreieinhalb bis fünfeinhalb Jahren stehen im Zentrum dieser Arbeit. Die Entwicklungen werden durch Sprachaufzeichnungen in unterschiedlichen Kindertagesituationen dokumentiert und anhand individueller Sprachenprofile und tabellarisch zusammengefasster Indikatoren näher analysiert. Auf diese Weise wird sowohl den gruppentypischen wie den individuellen Ausprägungen dieser Verläufe Rechnung getragen.

Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2015): Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen

Das Buch stellt einen Zusammenhang zwischen Inklusion und Partizipation anhand zahlreicher zentraler Themen her. Die sprachliche Bildung wird unter dem Aspekt Interkulturalität aufgegriffen und damit vor allem auf Mehrsprachigkeit bezogen. Aber auch grundlegende Aspekte wie die individuelle Differenzierung und die Bildungspartnerschaft werden aufgegriffen und mit Inklusion verknüpft.

Riehl, Claudia Maria/Blanco López, Julia (2015): Mehrsprachigkeit. Ein kurzer Überblick aus linguistischer Sicht. In: Informationen zur Deutschdidaktik, 39/4, Heft zur Sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, hrsg. v. Ursula Esterl und Georg Gombos, S. 19–28

Der Aufsatz gibt einen guten Überblick über die verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit und geht auf die Phänomene bilingualen Sprechens näher ein. Dabei wird darauf geachtet, dass die fachlich fundierten Ausführungen auch für Nicht-Linguisten verständlich sind.

Salem, Tanja/Neumann, Ursula/Michel, Ute/Do-butowitsch, Friederike (Hrsg.) (2013): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. FörMig Material Band 5. Münster *Die Etablierung von Sprachbildungsnetzwerken nach dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ ist das Thema dieses Buches, das als erster Teil einer zweibändigen Handreichung erscheint. Durch Kooperation und Vernetzung als Strukturprinzip sollen die Kontinuität der Sprachbildung an den Übergängen im Bildungssystem gesichert und die Zusammenarbeit verschiedener Instanzen initiiert und aufeinander abgestimmt werden – so die Grundidee. Dass dies möglich ist, zeigen die Erfahrungen nicht nur im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig), sondern auch in den sich anschließenden FörMig-Transferprojekten (2010–2013). Es wird aber auch deutlich, dass Netzwerkbildung in diesem Sinne im bundesdeutschen Bildungsbereich kein triviales Anliegen ist. Zahlreiche Hindernisse erschweren institutionenübergreifende Vernetzung. Die Beiträge in diesem ersten Teil erläutern die Bedingungen und Voraussetzungen für den Aufbau und die Etablierung von Sprachbildungsnetzwerken. Sie zeigen an Fallbeispielen aus Transferprojekten, welche Wege gefunden wurden, das Strukturprinzip in die Praxis umzusetzen.*

Schneider, Stefan (2015): Bilingualer Erstspracherwerb. München

Das Buch fasst den aktuellen Forschungsstand zum bilingualen Erstspracherwerb sehr gut und verständlich zusammen. Es werden verschiedene Positionen dargestellt und kritisch betrachtet. Darüber hinaus werden der Verlauf des bilingualen Spracherwerbs skizziert und Phänomene wie Sprachmischungen thematisiert. Auch wird der bilinguale Spracherwerb dem monolingualen gegenübergestellt, wobei jedoch der Abschnitt zu Sprachstörungen bei Bilingualismus sehr knapp ist.

Tracy, Rosemary (2009): Wie Kinder Sprachen lernen: und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Das Buch gibt aus linguistischer Perspektive einen Überblick über den Spracherwerb. Mehrsprachigkeit wird darin grundsätzlich positiv betrachtet, Besonderheiten des Spracherwerbs bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern werden aufgezeigt. Unterschieden wird zwischen simultanem Erwerb zweier Erstsprachen und dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, denen jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet ist. Verständlich geschrieben, mit vielen Beispielen, ist dieses Buch eine gute Einführung in die mehrsprachige Sprach(en)aneignung, die den Fokus auf die morphologisch-syntaktische und semantische Basisqualifikation legt.

Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Solten-diek, Monika (Hrsg.) (2010): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Dieser Band verbindet die interkulturelle Arbeit und die Sprachförderung miteinander. Nach einführenden Überlegungen zur Pädagogik der Vielfalt wird die Sprachentwicklung von Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, beschrieben. Anschließend werden handlungspraktische und zugleich reflexiv angelegte Vorschläge für die Förderung des Deutschen in der Kita, den Einbezug der Familiensprachen, die Elternarbeit und v.a. die (Selbst-)Evaluation der eigenen Praxis formuliert.

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra/Focali, Ergin (Hrsg.) (2009): Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf

Dieses Buch liefert Ideen und Hintergründe für die Fort- und Weiterbildung, aber auch für die Selbstreflexion pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Es basiert zum Teil auf dem Konzept der „Vorurteilsbewussten Erziehung“ nach Louise Derman-Sparks. Im Buch finden sich Anregungen für einen vorurteilsbewussten Umgang mit Kindern bis drei Jahren und deren Eltern.

Broschüren

Carls, Gudrun/Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): Den Übergang gestalten. Ein Praxisbaustein für die Kooperation von Kita und Schule. Berlin

<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Uebergang.pdf>

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011): Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung.

<http://li.hamburg.de/contentblob/4274138/data/pdf-mehrsprachigkeit-zur-entwicklung-von-sprachbewusstsein.pdf>

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2013): FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule. Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich.

<http://li.hamburg.de/contentblob/4268920/data/pdf-broschuere-durchgaengige-sprachbildung-foermig-transfer-hamburg-kita-grundschule.pdf>

Mehrsprache Kinderbücher. Diese Broschüre ist eine Gemeinschaftsproduktion von zahlreichen Verlagen. Erhältlich z.B. unter www.edition-bilibri.de

Liste kommentierter Kinderliteratur zum Thema Inklusion von Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck in: Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6. München, S. 182–185

Filme

Wie Kinder zur Schrift kommen. Sprachförderfilm 2. Ein Film von Kurt Gerwig. Fachliche Begleitung von Prof. Dr. Iris Füssenich: Online verfügbar unter: <https://paedagogikfilme.de>

Im Film wird dargestellt, dass Kinder bereits im Elementarbereich über schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen und sich für Schrift interessieren. Es wird deutlich, dass sie dabei an ihre mündliche Sprache anknüpfen und einen Bezug zur Schrift herstellen. Welche Unterstützung pädagogische Fachkräfte und Eltern Kindern geben können, die die Schrift noch nicht entdeckt haben, wird an umfangreichen Beispielen erläutert.

Szenen lässt sich die Beobachtung des Sprachverhaltens (z.B. im Team) gut einüben und diskutieren.

Wie Kinder zum Deutsch kommen. Sprachförderfilm 3. Ein Film von Kurt Gerwig. Fachliche Begleitung von Prof. Dr. Iris Füssenich: Online verfügbar unter: www-paedagogikfilme.de

Wie mehrsprachige Kinder Sprachen erwerben und welche Unterstützung sie dabei benötigen, ist Gegenstand des Films. Anhand von zahlreichen Beispielen wird Mehrsprachigkeit aus der Sicht von einzelnen Kindern, Eltern sowie von Mitarbeiterinnen aus Kindertageseinrichtungen beleuchtet. Kommentare aus der Wissenschaft begleiten die Darstellung.

Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Ein Film von Michaela Ulich, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Bayern, DVD, neue Auflage 2014, ca. 45 Minuten. Zu beziehen über Herder Verlag, Kundenservice-Center, Tel. 0761/2717440, Fax: 0761/2717360, E-Mail: kundenservice@herder.de

Der Film ist ein „Lehrfilm“ für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und für die Praxis. Er besteht aus 12 Szenen mit Kindern in verschiedenen pädagogischen Situationen. Dabei werden Aktivitäten rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur in den Mittelpunkt gerückt. Jede Szene steht für sich und kann einzeln bearbeitet werden (die Szenen sind jeweils 2 bis 6 Minuten lang). Anhand der einzelnen

Links und Materialien

Elternbriefe des Instituts für Frühpädagogik (IFP) in Bayern zum Thema Mehrsprachigkeit

Das IFP bietet Elternbriefe in zahlreichen Sprachen an, die erklären, wie sich das Kind sowohl die Familiensprache als auch Deutsch aneignen kann. Alle Briefe stehen zum kostenfreien Download bereit.

<http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/elternbriefe/index.php>

Expertisen der WiFF zur sprachlichen Bildung

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte bietet eine Reihe von Expertisen zum Thema „Sprachliche Bildung“, die einzelne Aspekte wissenschaftlich fundiert, aber gut lesbar aufbereitet darbieten.

<http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/category/11/>

Glossar Sprachliche Bildung

Viele Texte zur sprachlichen Bildung sind für Laien nur schwer verständlich, hinzu kommt die uneinheitliche Verwendung von Begriffen wie z.B. Sprachförderung. Anja Bereznai und Timm Albers schaffen mit diesem Glossar, das in der Online-Bibliothek des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Erziehung (nifbe) kostenfrei erhältlich ist, Abhilfe. Daneben findet sich in der Bibliothek noch weiteres, empfehlenswertes Material zur sprachlichen Bildung.

<https://www.nifbe.de/infoservice/online-bibliothek>

Literacy

Im Rahmen des Programms „PiK – Profis in Kitas“ sind diese hochschuldidaktischen Handreichungen zum Thema Sprach- und Literaturdidaktik für den Elementarbereich entstanden.

http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Nickel_Literacy.pdf

Die Expertengruppe Inklusive Sprachliche Bildung

Bei der inhaltlichen Erarbeitung des vorliegenden Wegweisers ließ sich WiFF von Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern beraten. Insbesondere in die Begutachtung begleitender Expertisen (Teil A) sowie in die Konzeption des Kom-

petenzprofils (Teil B) floss das Wissen der Expertinnen und Experten ein. Darüber hinaus empfahlen und kommentierten sie Literatur und Medien, die für die Gestaltung von Weiterbildungen hilfreich sind (Teil D).

Mitglieder der Expertengruppe Inklusive Sprachliche Bildung waren:

Prof. Dr. Timm Albers,
Universität Paderborn

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek,
Universität zu Köln, Direktor des Mercator-Instituts
für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Prof. Eva Briedigkeit,
Fachhochschule Südwestfalen

Prof. Dr. Solveig Chilla,
PH Heidelberg

Prof. Dr. Annick De Houwer,
Universität Erfurt

Prof. Dr. em. Iris Füssenich,
PH Ludwigsburg

Dr. Anne-Katharina Harr,
Institut für Deutsch als Fremdsprache, LMU München

Christa Kieferle,
Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Prof. Dr. Jens Kratzmann,
Universität Eichstätt-Ingolstadt

Dr. Melanie Kuhn,
Université de Fribourg, Schweiz

Prof. Dr. Drorit Lengyel,
Universität Hamburg

Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou,
Universität zu Köln

Prof. Dr. em. Hans H. Reich,
Universität Koblenz-Landau

Prof. Dr. Claudia Riehl,
Institut für Deutsch als Fremdsprache,
LMU München

Prof. Dr. Stephan Sallat,
Universität Leipzig, Vorsitzender von GisiKid

Wir danken den Expertinnen und Experten für ihre konstruktive Mitarbeit und ihre fachliche Begleitung!

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Sprache** sind bereits folgende Publikationen der WiFF kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die
Konzeption kompetenz-
orientierter Weiterbil-
dungen

Zuletzt erschienen:



Band 1
Sprachliche Bildung

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analy-
sen zu aktuellen Fragen
der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 46
Mehrsprachigkeit in der
Kindheit. Perspektiven
für die frühpädagogische
Praxis
Argyro Panagiotopoulou

Band 29
Sprachstandsfeststellung
bei mehrsprachigen Kin-
dern im Elementarbereich
Drorit Lengyel

Band 23
Evaluation und Qualitäts-
entwicklung im Kontext
frühpädagogischer
Interventionsprogramme:
Chancen und kritische
Aspekte
Barbara Gasteiger-Klicpera

Band 12
Der Erwerb des Deutschen
bei Kindern mit nichtdeut-
scher Erstsprache. Sprach-
liche und außersprachliche
Einflussfaktoren
*Monika Rothweiler/
Tobias Ruberg*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut