



C

Inhalt

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

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

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

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

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

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

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

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

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

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

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

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

Orientierungsqualität

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

Strukturqualität

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

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

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

Prozessqualität

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

Ergebnisqualität

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

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

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

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

2 Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Tobias Ruberg

2.1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

Ausgehend von Fragen der Angebotsplanung werden zunächst didaktische, methodische und

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

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

2.2 Weiterbildungsbedarf

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

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

2.2.1 Bestimmung der Handlungsanforderungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Einschätzung der Handlungskompetenzen

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

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

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

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

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

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

2.3 Lernziele

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

2.3.1 Didaktische Grundlagen

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

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

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

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

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

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

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

<p>de geht nicht kaputt. was is in die ecke? möchte noch mehr haben jetz. möchte feuerwehnr. = ich möchte feuerwehr du darfst das nich. fisch kommt hier rein. F. steckt den Fisch in einen Eimer hast du keine toilette mehr?</p>	<p><i>Erläuterung</i></p>
--	---------------------------

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2 Zielgruppenspezifische Bestimmung der Lernziele

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

forderliche Fachwissen über Sprache und Spracherwerb verfügt.

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

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

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

2.4 Inhalte

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Methoden

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

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

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

Lehr-Lernprozessen zum Thema Sprachförderung besonders beachtet werden müssen.

2.5.1 Problemorientiertes Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5.2 Fachsprache

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

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

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

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

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

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

2.6 Organisationsform

2.6.1 Angebotsform

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

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

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

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

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

2.6.2 Gruppengröße

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

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

2.6.3 Einbindung der Einrichtungen

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

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

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

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

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

mern die notwendige Zeit für Selbststudium und Praxisphasen einzuräumen.

2.6.4 Medien und Technik

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

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

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

2.6.5 Bescheinigung

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

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

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

2.7 Literatur

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

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

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

3.1 Beispiel A: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik

Tobias Ruberg

3.1.1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2 Zielgruppe

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

Die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfasst folgende Kriterien:

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

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

3.1.3 Zu erwerbende Kompetenzen

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

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

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

Die fröhpädagogische Fachkraft ...

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

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

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

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

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

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

begründete Auswahl einzelner Kompetenzbereiche notwendig.

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

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

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>2 Die frühpädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes.</h2>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
	<p>... setzt Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur kindlichen Sprachentwicklung ein.</p> <p>... identifiziert und analysiert Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.</p> <p>... beobachtet und dokumentiert (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf Strukturebenen.</p> <p>... beurteilt kindliche Äußerungen im sprachlichen Erwerbsprozess auf der morphosyntaktischen Ebene im Hinblick auf regelhafte Verläufe und dokumentiert ihre Beobachtungen.</p>	<p>... tauscht sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Veränderungsprozesse aus.</p>	<p>... reflektiert Normvorstellungen, die eigenen Beobachtungsmuster und Einstellungen bei der Beurteilung kindlicher Äußerungen.</p> <p>... reflektiert kritisch ihre Grundeinstellung zu Mehrsprachigkeit.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>3 Die frühpädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt didaktische Formate zur sprachförderlichen Organisation des Alltags.</p>	<p>... orientiert sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Sprachkompetenzen.</p> <p>... orientiert sich mit ihren sprachlichen Anregungen an den Entwicklungstheemen und Interessen der Kinder.</p>	<p>... reflektiert im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen.</p>	<p>... reflektiert, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominiert.</p>
<h3>6 Die frühpädagogische Fachkraft unterstützt mehrsprachige Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... besitzt Kenntnisse über die Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache und kann dies kommunizieren.</p>	<p>... nimmt kindliche Äußerungen im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweitsprache wahr und unterstützt die Erwerbsprozesse.</p>		

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

3.1.4 Gruppengröße

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

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

3.1.5 Zeitlicher Rahmen

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

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

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

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

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

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

3.1.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.7 Raumgestaltung, Umgang mit räumlichen Gegebenheiten

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

Zur Ausstattung des Seminarraums gehören:

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

3.1.8 Ablaufplan

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

Erster Tag

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf/Methode/Sozialform	Material/Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Tagesablauf				
	<p><i>Plenum</i> Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TN) erstellen Namensschilder für Tisch und Kleidung.</p> <p>TN und Dozentin/Dozent (D) stellen sich vor.</p> <p><i>Einzelarbeit</i> TN bearbeiten den ersten Teil des Reflexionsbogens (Fragen 1 bis 3).</p> <p>Parallel erstellen TN eine Adressliste.</p> <p><i>Plenum</i> D stellt den Tagesablauf vor.</p>	<p>Paketband Metaplankarten</p> <p>Reflexionsbogen</p> <p>Adressliste</p> <p>Flipchart mit Ablauf</p>	<p>Ankommen</p> <p>Transparenz des Lernprozesses</p> <p>Transparenz des Ablaufs und Orientierung</p>	15
Warm-up				
	<p><i>Plenum</i> TN stellen sich im Hinblick auf die Antworten numerisch aufsteigend in einer Reihe auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie viele mehrsprachige Kinder sind in meiner Gruppe? - Wie viele Sprachen sind in meiner Gruppe vertreten? - Wie viele Sprachen spreche ich? 		Kennenlernen der TN	10

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einstieg				50
Schritt 1: Problemstellung // Sozialkompetenz // TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der Veränderungsprozesse aus.	<p><i>Plenum</i> TN sehen einen kurzen Videoausschnitt des mehrsprachigen Kindes Mehmet.</p> <p><i>Kleingruppe</i> TN beschreiben und beurteilen den Sprachentwicklungsstand von Mehmet mithilfe von SISMIK, Teil „Satzbau, Grammatik“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie bewerten Sie den grammatischen Entwicklungsstand? - Ist die grammatische Entwicklung entwicklungsgemäß, verzögert oder auffällig? - Wo müsste eine gezielte Förderung ansetzen? <p><i>Plenum</i> Die einzelnen Kleingruppen tragen ihre Ergebnisse vor. D hält die Ergebnisse auf einem Plakat fest.</p>	<p>Video Mehmet (Ulich 2009, Begleit-DVD) Beamer Lautsprecher</p> <p>Arbeitsblatt 2: Mehmet SISMIK, Teil Satzbau und Grammatik (Ulich/Mayr 2003).</p> <p>Plakat: Sprachentwicklungsstand Mehmet</p>		

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

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 1: grammatische Grundbegriffe				
Schritt 1: Fokussierung auf Grammatik				
<p>// Wissen //</p> <p>TN haben ein grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Grammatik) und können hierüber explizit Auskunft geben.</p> <p>// Sozialkompetenz //</p> <p>TN tauschen sich im Team über die Strukturen von Sprache aus.</p>	<p><i>Partnerarbeit/ Plenum</i></p> <p>TN beantworten zu dem Kunstwortsatz „Die trulle Grett biggelt den lörigen Zachter“ folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer biggelt den lörigen Zachter? - Wen biggelt die trulle Grett? - Was tut die trulle Grett? - Wodurch konnten Sie diese Fragen beantworten? <p>TN beurteilen die Grammatikalität von Kunstwortsätzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wo liegt der Fehler? - Woran habe ich das erkannt? 	Arbeitsblatt 4: Alles Unsinn – oder doch nicht?	Zentrierung auf das Thema Grammatik. TN ohne Vorkenntnisse zum kindlichen Grammatikerwerb beurteilen kindliche Äußerungen häufig nach semantisch-lexikalischen und /oder pragmatisch-kommunikativen Aspekten, sodass zunächst eine Fokussierung auf den Bereich Grammatik notwendig ist. Kunstwortsätze eignen sich hierfür besonders, da sie keine Bedeutung haben.	20

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

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>Schritt 2: Einführung des topologischen Feldermodells</p> <p>// Wissen //</p> <p>TN verfügen über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen von Sprache (Grammatik) und können hierüber explizit Auskunft geben.</p>	<p><i>Einzelarbeit</i></p> <p>TN bilden aus vorgegebenen Wörtern verschiedene Varianten eines Satzes.</p> <p><i>Plenum</i></p> <p>D pinnt die einzelnen Satzkonstituenten des Satzes unsortiert an die Tafel.</p> <p>TN bilden durch Satzumstellung Varianten des Satzes.</p> <p>D stellt Frage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was verändert sich, was verändert sich nicht (Verbstellung)? <p>Ausgehend von den beiden feststehenden Verbpositionen wird das topologische Feldermodell entwickelt: linke Satzklammer, rechte Satzklammer, Mittelfeld, Vorfeld, vor dem Vorfeld (in dieser Reihenfolge).</p> <p><i>Partnerarbeit</i></p> <p>TN ordnen vorgegebene Sätze in das Topologische Feldermodell ein.</p> <p><i>Plenum</i></p> <p>TN vergleichen Ergebnisse (Moderation durch D).</p> <p>D trägt Sätze an der Tafel in das topologische Feldermodell ein.</p>	<p>Arbeitsblatt 6: Topologische Felder</p> <p>Beschriftete Moderationsskizzen: der FC St. Pauli; hat; gestern; zum wiederholten Mal; den DFB-Pokal; gewonnen.</p> <p>Arbeitsblatt 6: Topologische Felder</p>	<p>Ein zentraler Entwicklungsschritt im kindlichen Spracherwerb ist der Erwerb der Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz.</p> <p>Bei Kindern, die bis zum Alter von vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, ist der Erwerb der Verbzweitstellung mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz gekoppelt. Infinitive Verben in Zweitstellung treten im ungestörten Erwerb selten auf.</p> <p>Kinder mit einer SSES vollziehen diesen Entwicklungsschritt stark verzögert.</p> <p>Zudem finden sich bei diesen Kindern vermehrt infinitive Verben in Zweitstellung. Wissen über die Satzstruktur und die Stellung finiter und infinitiver Verben ist daher notwendig, für die Einschätzung des Sprachentwicklungsstands und für das Erkennen von Entwicklungsrisiken.</p> <p>Als Grundlage für die Analyse der Satzstruktur dient das Topologische Feldermodell.</p>	105

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 3: Erarbeitung morphosyntaktischer Strukturmerkmale (Verbstellung, Verflexion)				
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.</p> <p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.</p>	<p><i>Kleingruppe</i></p> <p>TN übertragen vorgegebene Äußerungen aus den einzelnen Entwicklungsphasen von Simone in das topologische Feldermodell. D stellt Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was können Sie in den einzelnen Entwicklungsphasen über die Stellung der Verben herausfinden? - Was können Sie über die Beugung der Verben herausfinden? Welche Beugungsendungen finden Sie bei Verben in der linken Satzklammer und bei Verben in der rechten Satzklammer? Sind diese korrekt? - Erkennen Sie eine Entwicklung? <p><i>Plenum</i></p> <p>Jede Gruppe trägt die Ergebnisse einer Phase vor. D ergänzt die genannten Merkmale der einzelnen Phasen auf den jeweiligen Plakate und erläutert ungefähre Richtwerte, in welchem Alter einsprachige Kinder die einzelnen Phasen spätestens erreicht haben sollten.</p>	<p>Arbeitsblatt 7: Auf dem Weg zur Satzstruktur: Phasen des Spracherwerbs</p> <p>Plakate: Phasen des Spracherwerbs</p>	<p>Häufig interpretieren TN umgangssprachlich gebräuchliche Realisierungen finiter Verben wie is(t) oder geh(e) als Fehler. Kinder erwerben eine Sprache auf Basis des sprachlichen Inputs. Das sprachliche Angebot, welches Kinder erhalten, ist in der Regel umgangssprachlich geprägt. Grundlage für die Bewertung von Kindersprache ist daher immer die Umgangssprache.</p> <p>Visualisierung</p> <p>Um Entwicklungsverzögerungen im Erwerb der Satzstruktur einsprachiger Kinder zu erkennen, benötigen TN Richtwerte, in welchem Alter ein Kind eine bestimmte Phase spätestens erreicht haben sollte.</p>	
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Theorie-Praxis-Transfer: Praxisaufgabe				
Schritt 1: Beschreibung der Praxisaufgabe				
// <i>Fertigkeiten</i> // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf Strukturebenen.	<p><i>Kurzvortrag / Plenum</i></p> <p>TN bekommen die Aufgabe, von einem mehrsprachigen Kind in ihrer Gruppe eine circa 20-minütige Sprachaufnahme anzufertigen und diese zu transkribieren.</p> <p>D thematisiert folgende Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl des Kindes - Gestaltung der Situation - Umgang mit der Technik - Transkription von Sprachaufnahmen 	Beamer	Die Beurteilung des grammatischen Entwicklungsstandes auf Basis einer Sprachbeobachtung erfordert zunächst Übung in der Analyse kindlicher Äußerungen anhand von Transkriptionen. Sprachbeobachtungen, die nicht auf Basis von Transkriptionen erfolgen, führen bei ungetübten Personen erfahrungsgemäß zu keinem validen Ergebnis.	40
Schritt 2: Organisation gegenseitiger Unterstützung				
	<p><i>Plenum</i></p> <p>D erfragt, über welche technische Ausstattung und Erfahrung im Umgang mit Audiorecordern/Videokameras die TN verfügen und bittet die TN um gegenseitige Unterstützung.</p> <p><i>Gruppe</i></p> <p>TN organisieren gegenseitige Unterstützung und verabreden ggf. Treffen zur gemeinsamen Bearbeitung der Praxisaufgabe. Kopien der zu Beginn erstellten Adressenliste werden verteilt.</p>	Adressliste	Nicht alle Einrichtungen verfügen über Geräte zur Dokumentation kindlicher Sprachentwicklung (Videokamera, Audiorecorder). Auch verfügen in der Regel nicht alle TN über Erfahrungen im Umgang mit diesen Geräten. TN organisieren gegenseitige Unterstützung (Verleih von Geräten, Anleitung im Umgang mit Geräten) und vereinbaren ggf. gemeinsame Treffen.	

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

Zweiter Tag

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

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Wiederholung	<p><i>Kleingruppe</i> D stellt Impulsfrage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was ist mir vom letzten Weiterbildungstag besonders in Erinnerung geblieben? - Welche Erwartungen habe ich an den heutigen Weiterbildungstag? <p>TN schreiben ihre Ergebnisse auf Metaplankarten.</p> <p><i>Plenum</i> Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse vor und pinnen Metaplankarten an eine Stellwand.</p>	Metaplankarten	Wiederholung und Festigung der Inhalte vom Vortag	20

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einstieg				
Schritt 1: Problemstellung				
// <i>Sozialkompetenz</i> // TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.	<p><i>Kleingruppe</i></p> <p>TN bearbeiten nochmals das Transkript von Mehmets. D stellt Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreiben Sie die Satzstruktur von Mehmet's Äußerungen! - Beschreiben Sie die Verflexion in Mehmet's Äußerungen! - Welcher Phase würden Sie Mehmets zuordnen? - Wie bewerten Sie den Sprachentwicklungsstand von Mehmets? 	Arbeitsblatt 2: Mehmets Arbeitsblatt 3: Beobachtungsergebnisse Mehmets		30
Schritt 2: Problemdefinition und Sammlung von Problemaspekten				
// <i>Selbstkompetenz</i> // TN erkennen eigenen Weiterbildungsbedarf.	Welche Informationen fehlen Ihnen noch?			

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 3: Lernzielbestimmung				
// <i>Selbstkompetenz</i> // TN erkennen eigenen Weiterbildungsbedarf.	<p><i>Plenum</i></p> <p>Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse vor. TN erkennen, dass sie für die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes noch Wissen über Entwicklungsphasen und über Hinweise auf Erwerbsprobleme mehrsprachiger Kinder benötigen.</p> <p>D ergänzt ggf. die Lernziele auf dem Plakat „Lernziele“.</p>	Plakat: Lernziele	Transparenz des Lernprozesses	
Erarbeitungsphase 1: Erwerb der Satzstruktur durch mehrsprachige Kinder				
Schritt 1: Reflexion der Praxisaufgabe				
// <i>Fertigkeiten</i> // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen.	<p><i>Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - TN berichten von ihren Erfahrungen aus der Praxisphase. - D stellt Impulsfragen: <ul style="list-style-type: none"> - Nach welchen Kriterien wurde das Kind ausgewählt? - Nach welchen Kriterien wurde die Situation gestaltet? - Welche Probleme ergaben sich während der Sprachaufnahme? - Welche Probleme ergaben sich bei der Transkription? 		Visualisierung	20
Pause				
				15

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 2: Einstieg in die Analyse der Satzstruktur				
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen.</p>	<p><i>Kurzvortrag</i></p> <p>D demonstriert Analyse der Satzstruktur am Beispiel eines kurzen Transkripts. Hierbei beschreibt sie detailliert ihr Vorgehen und begründet die einzelnen Analyseschritte unter Bezugnahme auf das Phasenmodell. Das Ausfüllen der Analysebögen erfolgt am OHP. Das Transkript wird über den Beamer oder einen zweiten OHP projiziert.</p> <p>D hält die einzelnen Analyseschritte auf einem Plakat fest.</p>	<p>Beamer</p> <p>OHP</p> <p>Arbeitsblatt 8: Analysebogen Satzstruktur</p> <p>Arbeitsblatt 9: Checkliste Satzstruktur</p>	<p>Modellhafte Demonstration und Begründung der Analyseschritte</p> <p>Einige Verfahren zur Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik sind im Hinblick auf den Erwerb der Satzstruktur zu undifferenziert. TN benötigen dann für die Einschätzung des grammatischen Entwicklungsstandes zusätzliche Informationen. Hierbei ist ein systematisches Vorgehen nach definierten Kriterien erforderlich.</p>	70
Schritt 3: Analyse der Satzstruktur mehrsprachiger Kinder				
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.</p>	<p>Einzel-/Partnerarbeit</p> <p>TN analysieren ihre Transkripte im Hinblick auf die Satzstruktur und Subjekt-Verb-Kongruenz nach dem gleichen Vorgehen wie D:</p> <ol style="list-style-type: none"> Mehrkonstituentenäußerungen markieren. Mehrkonstituentenäußerungen in das topologische Feldermodell eintragen. Ist die linke Satzklammer obligatorisch besetzt? Welche Elemente besetzen die linke Satzklammer: Vollverben, Formen von sein/haben, Modalverben? 	<p>Eigene Transkripte</p> <p>Arbeitsblatt 8: Analysebogen Satzstruktur</p> <p>Arbeitsblatt 9: Checkliste Satzstruktur</p>		

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

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

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 2: Erkennen von Sprachentwicklungsproblemen				
Schritt 1: Richtwerte für den Erwerb der Satzstruktur durch mehrsprachige Kinder				
<p>// Wissen //</p> <p>TN besitzen Kenntnisse über die Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache und können dies kommunizieren.</p>	<p><i>Kurzvortrag</i></p> <p>D thematisiert folgende Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spracherwerbsmodi - Erwerb der Satzstruktur durch sukzessiv bilinguale Kinder (inklusive ungefähre Richtwerte) - Erwerb der Satzstruktur im kindlichen Zweitspracherwerb - Zweitspracherwerb Erwachsener - kritische Periode <p>D ergänzt auf Plakat „Erwerbsphasen“ Richtwerte für den Erwerb der einzelnen Phasen durch sukzessiv bilinguale Kinder.</p>	<p>Beamer</p> <p>Plakate: Erwerbsphasen</p>	<p>Für das Erkennen von Entwicklungsrisiken reicht es nicht aus, den Sprachentwicklungsstand eines Kindes vor dem Hintergrund eines Entwicklungsmodells zu bestimmen, sondern die TN müssen den sprachlichen Entwicklungsstand auch dahingehend bewerten, ob dieser sich in einem erwarteten Rahmen bewegt oder deutlich davon abweicht. Dies wiederum erfordert einen Referenzrahmen für ein- bzw. mehrsprachige Kinder.</p>	20
Pause				15

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

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

Dritter Tag

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

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

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 1: Artikelwerb				
Schritt 1: Fokussierung auf Artikelmorphologie				
<p>// Wissen //</p> <p>TN verfügen über grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Grammatik) und können hierüber explizit Auskunft geben.</p>	<p><i>Kleingruppe</i></p> <p>TN diskutieren über ein Transkript, in dem es zu erheblichen Missverständnissen durch wechselnde Kasuskontexte kommt. D stellt Impulsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was läuft hier schief? - Warum kommt es zu den Missverständnissen? <p>TN erstellen ein Flexionsparadigma für die definiten Artikel.</p> <p>D stellt Impulsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vergleichen Sie Form und Funktion der Artikel: Finden Sie eindeutige Markierungen? - Stellen Sie Vermutungen an: Wie können Kinder dieses System erwerben? 	Arbeitsblatt 11: Der, die, den – oder was?	Zentrierung auf grammatische Kategorien Kasus und Genus. Fehler in der Artikelmorphologie werden von frühpädagogischen Fachkräften häufig als besonders auffällig wahrgenommen. Oftmals ist ihnen jedoch nicht bewusst, worin genau der Fehler in der Artikelwahl besteht. Für die Auswahl des Förderziels ist es jedoch entscheidend, zu beurteilen, ob falsche Artikelverwendungen durch Fehler im Kasus- oder Genussystem zurückzuführen sind.	55

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>Schritt 2: Stufen des Artikelwerb</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // TN beobachten und dokumentieren (schriftlich., visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf die Strukturebenen.</p>	<p><i>Kleingruppe</i> TN bearbeiten vier kurze Transkripte aus unterschiedlichen Entwicklungsphasen eines einsprachigen Kindes. Leitfragen für die Bearbeitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verwendet das Kind Artikel? - Verwendet das Kind verkürzte Artikelformen, z.B. de oder e? - Verwendet das Kind vollständige Artikelformen, z.B. der, die, das? - Verwendet das Kind die Artikelformen korrekt? - Finden Sie eindeutige Akkusativformen (z.B. den, einen)? Werden diese korrekt verwendet? - Finden Sie eindeutige Dativformen (z.B. dem, einem)? Werden diese korrekt verwendet? <p><i>Plenum</i> Kleingruppen stellen Ergebnisse vor. D ergänzt die genannten Merkmale auf den Plakaten zu den Erwerbsphasen.</p>	<p>Arbeitsblatt 12: Artikelwerb</p> <p>Plakate: Erwerbsphasen</p>	<p>Auch für den Erwerb des Kasusystems lässt sich eine gestufte Erwerbsabfolge feststellen. Zu Beginn des Spracherwerbs fehlen Kasusmarkierungen vollständig. In Phase IV treten erste kasusmarkierte Formen auf. Allerdings kommt es hierbei noch häufig zu Fehlern durch Übergeneralisierungen von Nominativformen auf Akkusativ- und Dativkontexte. In Phase V wird das Kasus- und Genusssystem vollständig ausdifferenziert. Kenntnisse dieser Entwicklungsabfolge – Artikelauslassung, kasusneutrale Markierung, Akkusativ, Dativ – sind notwendig für die Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes und für die Ableitung von Förderzielen.</p> <p>Visualisierung</p>	15
Pause				15

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

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

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>Schritt 2: Ansätze für die Förderung</p> <p>// <i>Wissen</i> // TN kennen didaktische Formate zur sprachförderlichen Organisation des Alltags.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> // TN reflektieren im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // TN reflektieren, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominieren.</p>	<p>TN finden sich in Kleingruppen mit gemeinsamen Förderzielen zusammen. D stellt Impulsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie kann ich durch mein eigenes Sprachverhalten das Kind in seinem Spracherwerb unterstützen? - Achten Sie auf Ihr eigenes Sprachverhalten in der Sprachaufnahme: Was habe ich gut gemacht? Auf was möchte ich in Zukunft stärker achten? - Wo bieten sich im Alltag Anlässe für den Gebrauch der Struktur, die ich fördern möchte (z.B. in Spielen, Rollenspielen, im Morgenkreis, beim Essen)? <p>TN halten die Ergebnisse der Diskussion stichwortartig fest. Nach 30 Minuten werden die Gruppen gemischt. TN berichten, zu welchen Ergebnissen sie in ihren jeweiligen Gruppen gekommen sind.</p>		<p>Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik dienen nicht nur dazu, Sprachentwicklungsprobleme zu identifizieren. Sie bilden auch die Grundlage von Förderentscheidungen.</p> <p>Die TN erkennen, dass eine gezielte Förderung im Alltag am Sprachentwicklungsstand des Kindes ansetzt und das Kind im Erwerb solcher Strukturen unterstützt, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen.</p> <p>Eine wichtige Funktion kommt hierbei dem Sprachverhalten frühpädagogischer Fachkräfte zu. Intuitive Sprachlehrstrategien sind den TN zwar häufig bekannt, werden im Praxisalltag jedoch kaum eingesetzt.</p> <p>Die TN reflektieren daher auf Basis ihrer Transkripte ihr eigenes Sprachverhalten im Hinblick auf den Einsatz solcher Sprachlehrstrategien.</p>	
Pause				15

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

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

3.1.9 Literatur

Grundlagen der Grammatik

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

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

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

Spracherwerb

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

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

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

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

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

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

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

Sprachförderung

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

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

Weiterbildungsmaterialien

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

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

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

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

3.1.10 Arbeitsblätter

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

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

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

Troisdorf: Bildungsverlag Eins

ISBN 978-3-427-04624-0

Die Verwendung erfolgt mit freundlicher Genehmigung durch den Bildungsverlag Eins.

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

Reflexion des eigenen Lernprozesses

Einschätzung der Relevanz des Themas, eigene Interessen

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

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

3. Welche Fragen habe ich an das Thema?

Lernergebnisse

4. Was sind für mich die wichtigsten Lernergebnisse?

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

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

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

Transfer in die eigene Praxis

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

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

10. Welche Fragen sind offen geblieben?

Mehmet

Lesen Sie die folgenden Äußerungen von Mehmet!¹²

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

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

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

Alles Unsinn – oder doch nicht?



Aufgabe

Lesen Sie bitte den folgenden Unsinnsatz:

- a. Die trulle Grett biggelt den lörigen Zachter.

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

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



Aufgabe

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

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

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

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

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

Simone auf dem Weg zur Satzstruktur

Aufgabe

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

Phase I

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

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

¹³ Daten nach Max Miller. Quelle: Childes.

Phasen II/III

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

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

Phase IV

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

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

Phase V

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

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

Topologische Felder

Aufgabe

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

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

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

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

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

Auf dem Weg zur Satzstruktur: Phasen des Spracherwerbs



Aufgabe

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

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

Phase I:

Jacke.

Knopf.

Runter.

Jacke an.

Buch.

Ab.

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

Phase II/III:

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

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

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

	vor dem Vorfeld	Vorfeld	linke Satzklammer Verbzweitposition	Mittelfeld	rechte Satzklammer Verbendposition
Si 2;1			Is	Maxe Maxe auch.	
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					
Si 2;1					

Phase IV:

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

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

Du sollst Stall baun.

	vor dem Vorfeld	Vorfeld	linke Satzklammer Verbzweitposition	Mittelfeld	rechte Satzklammer Verbendposition
Si 2;4		Heiß	is	das.	
Si 2;4					
Si 2;4					
Si 2;4					
Si 2;4					
Si 2;4					
Si 2;4					

Phase V

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

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

Da is doch die Gans.
 Die macht heia.

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

Analysebogen Satzstruktur

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

Checkliste Satzstruktur¹⁴

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

¹⁴ in Anlehnung an Clahsen (1986).

Devran

Erstsprache Türkisch, Erwerbsbeginn (3;0)

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

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

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

Der, die, den – oder was?



Aufgabe

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

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



Aufgabe

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

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

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

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

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

Artikelerwerb

Aufgabe

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

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

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

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

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

¹⁵ Daten nach Max Miller. Quelle: Childes.

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

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

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

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

Karin Jampert

3.2.1 Einleitung

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

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

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

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

sprachlichen Aneignungsprozesses von allen Kindern im Zentrum.

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

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

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

3.2.2 Zielgruppe

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

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

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

3.2.3 Gruppengröße

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

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

3.2.4 Themenspektrum

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

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

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

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

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

Handlungsanforderung 4: Die pädagogische Fachkraft agiert als sprachliches Vorbild.

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

1. Qualifizierung für eine theoriegestützte Wahrnehmung von Kindersprache

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Gestaltung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>2 Die frühpädagogische Fachkraft beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes.</h2>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ... identifiziert und analysiert Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern. ... nimmt kindliche Äußerungen im Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung wahr und dokumentiert dies. ... interpretiert das Spiel von Kindern im Kontext des Spracherwerbs und dokumentiert es. ... beobachtet und dokumentiert (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf Strukturebenen und pragmatische Angemessenheit. 	<p>... tauscht sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.</p>	<p>... überprüft die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>3 Die frühpädagogische Fachkraft plant und gestaltet im Kita-Alltag theoriegestützt eine sprachlich anregende Umwelt.</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt didaktische Formate zur sprachförderlichen Gestaltung des Alltags. ... verfügt über Wissen von spezifischen sprachförderlichen Potenzialen der unterschiedlichen elementarpädagogischen Bildungsbereiche. ... verfügt über Wissen zur anreicherungsgestaltung des Raumes und die Bereitstellung von Materialien und Medien sowie über Wissen zu Stereotypen bei der Auswahl von Materialien. 	<ul style="list-style-type: none"> ... nutzt alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur Sprachförderung und bezieht die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung des Alltags mit ein (Partizipation). ... stellt Rahmenbedingungen bereit, die Kinder zum sprachlichen Austausch miteinander motivieren. ... orientiert sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Kompetenzen. ... erkennt, welche Abläufe aus sprachfördernder Sicht besonders sinnvoll sind und welche Situationen sich besonders für die Sprachförderung eignen. ... orientiert sich mit ihren sprachlichen Anregungen an den Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert regelmäßig im Team individuelle Stärken und Neigungen von Kindern. ... reflektiert im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert ihre Beobachtungen bezüglich der Anknüpfung der sprachlichen Fördermaßnahmen an die Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder. ... reflektiert, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominiert. ... prüft, ob der Ablauf von Aktivitäten dem sprachlichen Verständnis der Kinder angemessen ist. ... reflektiert das sprachliche Förderpotenzial gewohnter und eingeschliffener Abläufe im Alltag.

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>4 Die frühpädagogische Fachkraft agiert als sprachliches Vorbild.</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... ist sich der Wirkung von Stimme und nonverbalen Ausdrucksmitteln auf das kindliche Sprachverhalten bewusst und kennt Strategien, diese zur Geltung zu bringen.</p>	<p>... kennt die Relevanz des aktiven Zuhörens und die Bedeutung der Verlangsamung des eigenen sprachlichen Handelns (Pausen, Kindern Zeit zum Nachdenken geben).</p> <p>... verhält sich in ihrem Gesamt-ausdruck authentisch und ist in der Lage, ihr Repertoire an Ausdrucksmitteln gezielt einzusetzen, um Kinder im Dialog sprachlich anzuregen.</p>	<p>... analysiert und reflektiert im Team das nonverbale und das stimmliche Sprachverhalten der Fachkräfte.</p>	<p>... reflektiert ihren eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck.</p>

3.2.5 Zeitlicher Rahmen

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

Diese Fortbildungseinheit könnte folgende Themenfelder ergänzen und vertiefen:

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

3.2.6 Inhalt und Funktion der Hausaufgaben in der Praxisphase

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

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

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

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

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

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

3.2.7 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

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

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

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

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

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

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

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

3.2.8 Raumgestaltung, Umgang mit räumlichen Gegebenheiten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erster Tag

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Tagesablauf				
	Begrüßung durch Referentin (R) Informationen zum Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ Ablauf der Fortbildung	<i>Plenum</i>	Stuhlkreis mit Tischen Namensschilder anfertigen	15
Warm-up				
	Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TN) lernen sich kennen Nicht nur Kinder sind Sprachlerner, sondern auch die Fachkräfte: z. B. Aussprache nicht-deutscher Vornamen und Familiennamen	<i>Plenum</i> Begrüßungsbeispiel: Begrüßungsformeln verteilen; TN gehen im Raum herum, begrüßen sich gegenseitig mit ihrer Begrüßungsformel und stellen sich vor (Name, Kita); TN mit derselben Begrüßungsformel finden sich in Sprachgruppen zusammen.	Begrüßungsformeln in vier bis fünf unterschiedlichen Sprachen	15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Einstieg	<p><i>Wie Kleinkinder kommunizieren?</i></p> <p><i>Darum geht es:</i></p> <p>Relevanz der nonverbalen Sprache</p> <p>Aufmerksamkeit für individuelle Sprachpersönlichkeiten</p> <p>Unterschiedliches Sprachverhalten von Kindern je nach Dialogpartner/Situation</p>	<p><i>Einzelarbeit</i></p> <p>Erfahrungen der TN</p> <p>TN halten schriftlich ihre Erfahrungen zu folgenden vier Fragen fest:</p> <p>Wie/Wann/Wo/Warum kommunizieren Kinder?</p> <p>Auswahl und Zuordnung von mitgebrachten Praxisdokumentationen</p> <p><i>Plenum</i></p> <p>Zusammenführung der Anmerkungen: erste Differenzierung des sprachlichen Verhaltens von Kindern</p>	<p>Schaubild gestalten:</p> <p>Pro Frage ein großes Plakat mit den Anmerkungen der TN</p>	35
	<p><i>Grundlegende Prinzipien</i></p> <p>Implizites Lernen</p> <p>Interdisziplinärer Blick auf Sprache, Kompetenzorientierung, Alltagsintegrierte Sprachbildung Sprachförderung als Querschnittaufgabe</p>	<p><i>Plenum</i></p> <p>PowerPoint-gestützter Input und Ton-Bild-Schau zur beispielhaften Veranschaulichung der Sprachförderarbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint-Präsentation - Ton-Bild-Schau - Büchertisch mit Projektveröffentlichungen 	25
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Wissen// TN verfügen über grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben.</p> <p>//Wissen// TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.</p>	<p>Kindersprache verstehen <i>Sprachentwicklung: Prosodie & Laute</i></p> <p>Kindliche Sprachlernstrategien im Bereich Prosodie & Laute Erläuterung des Orientierungsleitfadens Prosodie & Laute</p> <p><i>Darum geht es:</i> Prosodie – der Türöffner für Kinder in die Sprache hinein Babbeln ist nicht gleich babbeln Laute & Lautkombinationen die die deutsche Sprache kennzeichnen Schrittweise Annäherung an schwierige Laute und komplexe Lautverbindungen</p>	<p><i>Plenum</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint-Präsentation mit Film-/ Hör-Dokumentationen - Handout - Orientierungsleitfaden Prosodie & Laute - Fachliteratur 	30
<p>//Fertigkeiten// TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern</p>	<p>Kindersprache entdecken: <i>Analyse & Interpretation von Sprachdokumentationen</i> zum Bereich Prosodie & Laute</p>	<p><i>Arbeitsgruppen</i> (mit 5 bis 6 TN):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Theoriegestützte Analyse, Einordnung und Interpretation sprachlicher Phänomene aus dem Bereich Prosodie & Laute - Einbezug von Praxisdokumentationen der TN <p><i>Plenum</i> Zusammenführung der AG-Ergebnisse und Klärung von Fragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblätter mit Sprachbeispielen aus dem Bereich Prosodie & Laute - Orientierungsleitfaden Prosodie & Laute - Sprachbeobachtungen der TN 	30

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Fertigkeiten// TN orientieren sich mit ihren sprachlichen Anregungen an den Entwicklungsthemen der Kinder</p> <p>TN unterstützen die sprachliche Eigenaktivität und Motivation des Kindes. Dabei achten sie neben der Erweiterung sprachlicher Kompetenzen auch auf die Stabilisierung und Festigung schon vorhandener sprachlicher Fähigkeiten.</p>	<p>Kindersprache unterstützen und fördern: <i>Beispielhafte Erprobung einer Sprachförderaktivität im Bereich Prosodie & Laute</i></p> <p>Erarbeitung einer Geschichte nur mit Lauten, Tönen und Geräuschen Reflexion: Inwiefern profitieren Kinder von dieser Aktivität? Präsentation der Geschichte und gemeinsame Auswertung im Plenum</p> <p><i>Relevanz für die Förderung:</i> Laute und Geräusche haben Bedeutung; Spiel mit Mundwerkzeugen, Lautfolgen, handlungsbegleitendes Lautieren, vor sich hin summen/brummen, lautmalrischen Produktionen sind Bestandteil des kindlichen Spracherwerbs. Unterstützung durch die Fachkraft stärkt den Lauterwerb und trainiert die Mundwerkzeuge von Kindern.</p>	<p><i>Arbeitsgruppen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung einer Geschichte mit Lauten & Geräuschen - Geschichte mit Aufnahmegerät und Mikro aufnehmen und anschließend auf Laptop überspielen - Reflexion der Förderaktivität anhand von Fragen; wichtige Stichwörter fürs Plenum festhalten <p><i>Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Präsentation der Geschichten (TN müssen erraten, was dargestellt wurde); entweder digital einspielen oder alternativ dazu die Geschichte hinter einer Stellwand live darbieten - Zusammenführung der AG-Diskussionen auf Wandtafel - Brainstorming: weitere Idee der TN zur Förderung in diesem Sprachbereich 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblätter mit dem Arbeitsauftrag und Reflexionsfragen - Orientierungsleitfaden Prosodie & Laute - Aufnahmegeräte mit Mikro - Wandtafel 	40
Mittagspause				60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Wissen// TN verfügen über grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben.</p> <p>//Wissen// TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und über das Spektrum individueller Aneignungsprozesse.</p>	<p>Kindersprache verstehen <i>Sprachentwicklung:</i> <i>Wörter & Wortbedeutung</i> Kindliche Sprachlernstrategien im Bereich Wörter & Wortbedeutung Erläuterung des Orientierungsleitfadens Wörter & Wortbedeutung</p> <p><i>Darum geht es:</i> Übergang vom Laut zum Wort Wort ist nicht gleich Wort: Inhalts- und Funktionswörter Wortklassen/ Worthierarchien Inhaltsseite des Worts: Wortbedeutung Wortbedeutungen von Kindern und Erwachsenen unterscheiden sich Worterwerb ist ein langwieriger Prozess</p>	<p><i>Plenum</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen - Orientierungsfaden Wörter & Wortbedeutung - Handout - Fachliteratur 	30
<p>//Fertigkeiten// TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.</p>	<p>Kindersprache entdecken: <i>Analyse & Interpretation von Sprachdokumentationen</i> zum Bereich Wörter & Wortbedeutung</p>	<p><i>Arbeitsgruppen</i> (mit 5 bis 6 TN):</p> <ul style="list-style-type: none"> - theoriegestützte Analyse, Einordnung und Interpretation sprachlicher Phänomene aus dem Bereich Wörter & Wortbedeutung - Einbezug der Praxisdokumentationen der TN <p><i>Plenum</i> Zusammenführung der AG-Ergebnisse und Klärung von Fragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblätter mit Sprachbeispielen aus dem Bereich Wörter & Wortbedeutung - Orientierungsfaden Wörter & Wortbedeutung - Sprachbeobachtungen der TN 	30
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Wissen// TN verfügen über Wissen über spezifische sprachförderliche Potenziale der unterschiedlichen elementarpädagogischen Bildungsbereiche.</p> <p>//Fertigkeiten// TN gestalten Aktivitäten und Angebote entwicklungsgemäß, d.h. differenzierend und varierend, sodass sprachliche Fähigkeiten von Kindern stabilisiert und erweitert werden können.</p> <p>//Sozialkompetenz// TN reflektieren im Team, welche Bildungsaktivitäten sich besonders und auf welche Weise zur Sprachförderung eignen.</p>	<p><i>Kindersprache im Rahmen musikalisch/rhythmischer Aktivitäten unterstützen und fördern:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welches Repertoire an Liedern kennen TN? - Welche Bedeutung haben Wiegenlieder? Welche anderen Lieder/Verse eignen sich für Kleinkinder? <p><i>Fragenstellungen für die AGs:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche sprachlichen Potenziale enthalten die Kinderlieder/Verse – Unterschiede entdecken? - Was ist bei der Gestaltung und Durchführung musikalischer Aktivitäten zu beachten (u.a. Entwicklungsstand der Kinder, Tempo, Gruppengröße)? - Welche Variationsmöglichkeiten gibt es und welche sprachlichen Aspekte lassen sich dadurch betonen? 	<p><i>Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming zu Liedern/Versen, die TN kennen und im Alltag nutzen - Zwei bis drei Lieder gemeinsam singen - Austausch zur Bedeutung von Wiegenliedern und von Versen für Kleinkinder <p><i>Arbeitsgruppen (mit 4 bis 5 TN)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pro Arbeitsgruppe zwei bis drei Lieder/Verse nach Wahl der TN sprachlich analysieren - Gemeinsame Reflexion anhand der Fragestellungen - Erprobung von Variationen der Lied-/Versegestaltung unter sprachförderlichen Aspekten <p><i>Plenum</i></p> <p>Präsentation von Liedern/Versen und gemeinsame Auswertung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auswahl an Liedern/Versen mitbringen (auch aus anderen Sprachen) - Arbeitsblätter mit Arbeitsauftrag und Fragestellungen - Wandtafel „Ideenbörse“ – Lieder und Verse von TN aufschreiben lassen 	50

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p><i>//Wissen//</i> TN sind sich der Wirkung von Stimme und nonverbalen Ausdrucksmitteln auf das kindliche Sprachverhalten bewusst und kennen Strategien, diese zur Geltung zu bringen.</p> <p><i>//Fertigkeiten//</i> TN verhalten sich in ihrem Gesamtdruck authentisch und sind in der Lage, ihr Repertoire an Ausdrucksmitteln gezielt einzusetzen, um Kinder im Dialog sprachlich anzuregen.</p> <p><i>//Selbstkompetenz//</i> TN analysieren und reflektieren im Team das nonverbale und das stimmliche Sprachverhalten der Fachkräfte.</p>	<p><i>Dialoghaltung und Interaktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Herausforderungen für die Interaktion mit Kleinkindern - Sensibilisierung für die beziehungsstiftende Bedeutung der Parameter von Stimme und nonverbalen Verhalten - Prinzip der Aufmerksamkeitsausrichtung am kindlichen (Sprach)Verhalten 	<p><i>Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming: Was ist besonders wichtig bei der Interaktion mit Kleinkindern? - Dialogorientierter Input - Interaktionsübungen (z.B. Kommunizieren Rücken an Rücken) - Analyse von Filmbeispielen zur Aufmerksamkeitsausrichtung und zum Dialogverhalten von Fachkräften 	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint-Präsentation - Filmbeispiele aus dem Haenen Programm (Kanada) - Handout - Fachliteratur 	<p>45</p>
Reflexion und Abschluss				10

Zweiter Tag

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Tagesablauf				
<p>//Selbstkompetenz//</p> <p>TN reflektieren, in welchem Ausmaß Kinder zu Wort kommen bzw. wie stark sie selbst die Interaktionssituationen sprachlich dominieren.</p>	<p><i>Einstieg:</i></p> <p>Sensibilisierung für die <i>Wechelseitigkeit im Dialog</i> (steuern und gesteuert werden) Bewegungsspiel</p>	<p><i>Plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rhythmisches Bewegungsspiel, bei dem Fachkräfte sich im musikalisch vorgegebenen Wechsel gegenseitig imitieren (paarweise Durchführung) - Auswertung und Reflexion zur Gestaltung und Durchführung dieser Aktivität mit Kleinkindern 	<p>Spielerläuterung & Musik zum Spielablauf</p>	15
<p>//Wissen//</p> <p>TN verfügen über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben.</p> <p>//Wissen//</p> <p>TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.</p>	<p>Kindersprache verstehen Sprachentwicklung: <i>Grammatik: Wortbildung</i> Kindliche Lernstrategien im Bereich Grammatik Erläuterung des Orientierungsleitfadens Grammatik (Teil Wortbildung)</p> <p><i>Darum geht es:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung von Regeln - Wortbildungsmechanismen in der deutschen Sprache - Relevanz des Verbs - Kindliche Lernstrategie der Übergeneralisierung 	<p><i>Plenum</i></p> <p>Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN</p> <p><i>Murmelngruppen</i> im Plenum (2 bis 3 TN):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortbildung – was lässt sich mit Wortbildungsmechanismen aus „Sprache“ konstruieren? - Regelmäßige und unregelmäßige Verben – vorgegebene Geschichte in andere Zeiten versetzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Power-Point-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen - Handout - Orientierungsleitfaden - Grammatik - Fachliteratur - Kurzgeschichte für die Übung mit regelmäßigen und unregelmäßigen Verben 	40

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Fertigkeiten// TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.</p>	<p>Kindersprache entdecken <i>Analyse & Interpretation einer Sprachdokumentation zu allen sprachstrukturellen Bereichen</i></p>	<p><i>Arbeitsgruppen</i> (mit 5 bis 6 TN): – Theoriegestützte Analyse, Einordnung und Interpretation sprachlicher Phänomene aus allen strukturellen Sprachbereichen</p> <p><i>Plenum</i> Zusammenführung der AG – jede Arbeitsgruppe ist zuständig für einen Sprachbereich, die anderen AGs ergänzen</p>	<p>– Transkript einer Gesprächssequenz zwischen einem Erwachsenen und einem zweijährigen Kind</p> <p>– Orientierungsleitfäden Prosodie & Laute, Wörter & Wortbedeutung und Grammatik (Wortbildung)</p>	50
Pause				
<p>//Fertigkeiten// TN orientieren sich bei der Förderung im Alltag an mündlichen Kompetenzen. TN erkennen, welche Abläufe aus sprachförderlicher Sicht besonders sinnvoll sind und welche Situationen sich besonders für die Sprachförderung eignen.</p>	<p>Kindersprache unterstützen und fördern <i>Unterstützung im Regelerwerb: Wann macht ein ganzer Satz Sinn?</i> Modellierungstechniken Unterscheidung mündlicher und schriftlicher Situationen Authentizität des sprachlichen Handelns der Fachkraft Erzählbereitschaft von Kindern erkennen und nutzen</p>	<p><i>Plenum</i> Erfahrungsaustausch und Input: Förderung grammatikalischer Fähigkeiten im Alltag</p>	<p>Power-Point-Präsentation: Förderbeispiele – kurze dialogische Sprachsequenzen</p>	20

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Wissen// TN verfügen über Wissen zur Bedeutung einer ganzheitlichen Sprachförderung im Alltag, die anknüpft an entwicklungspezifischen Bedürfnissen und Themen von Kindern sowie an deren Lebenssituation.</p> <p>//Selbstkompetenz// TN reflektieren das sprachliche Förderpotenzial gewohnter und eingeschliffter Abläufe im Alltag.</p>	<p>Einführung des <i>Analyse- und Reflexionsbogens „Sprachliche Potenziale des Krippenalltags nutzen“</i></p> <p><i>Darum geht es:</i> Merkmale der Situation Sprachverhalten Kind Sprachverhalten Fachkraft Reflexionsfragen</p>	<p><i>Plenum</i> Filmbeispiel gemeinsam analysieren</p>	<p>Filmbeispiel Portfolio-Gesprächssituation</p> <p>Analysebogen „Sprachförderliche Potenziale des Krippenalltags nutzen“</p>	40
Mittagspause				
<p>//Wissen// TN verfügen über Wissen zur Bedeutung einer ganzheitlichen Sprachförderung im Alltag, die anknüpft an entwicklungspezifischen Bedürfnissen und Themen von Kindern sowie an deren Lebenssituation.</p> <p>TN kennen didaktische Formate zur sprachförderlichen Gestaltung des Alltags.</p>	<p><i>Sprachliches Potenzial von Standardsituationen im Krippenalltag analysieren und reflektieren</i></p> <p>Analyse von Filmdokumentationen zu den Standardsituationen: Wickeln, Essen, Anziehen</p> <p><i>Fragstellungen für die AGs:</i> Welche sprachförderlichen Möglichkeiten bietet die jeweilige Situation? Welche positiven Anregungen bietet das Beispiel? Was ließe sich evtl. verändern?</p>	<p><i>Arbeitsgruppen</i> Jede Arbeitsgruppe analysiert eine Filmsequenz mithilfe des Analysebogens Gruppe A: Wickelsituation Gruppe B: Essenssituation Gruppe C: Anziehsituation</p> <p><i>Plenum</i> Präsentation und Zusammenführung der Ergebnisse</p>	<p>Filmbeispiele: Wickeln, Essen und Anziehen</p> <p>Analysebogen: „Sprachförderliche Potenziale des Krippenalltags nutzen“</p> <p>Flipcharts in den Arbeitsgruppen, um Ergebnisse festzuhalten</p>	60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>TN verfügen über Wissen zur anregungsreichen Gestaltung des Raumes und zur Bereitstellung von Materialien und Medien sowie über Wissen zu Stereotypen bei der Auswahl von Materialien.</p> <p>//<i>Sozialkompetenz</i>// TN reflektieren im Team individuelle Stärken und Neigungen von Kindern.</p> <p>//<i>Selbstkompetenz</i>// TN reflektieren ihre Beobachtungen bzgl. der Anknüpfung der sprachlichen Fördermaßnahmen an die Entwicklungsthemen der Kinder.</p> <p>TN prüfen, ob der Ablauf von Aktivitäten dem sprachlichen Verständnis der Kinder angemessen ist.</p>			Plakat für die Zusammenfassung im Plenum	60
	Stimmübungen: Pflege der eigenen Stimme als ein wichtiges Arbeitsmittel	<i>Plenum</i>		15
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Wissen// TN haben Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und der motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung und können sich hierzu äußern.</p> <p>//Fertigkeiten// TN interpretieren das Spiel von Kindern im Kontext des Spracherwerbs und dokumentieren es.</p>	<p>Kindersprache verstehen Sprachentwicklung: <i>Zusammenhang von Sprache und Denken</i> Erläuterung des Orientierungsleitfadens Sprache und Denken</p> <p><i>Darum geht es:</i> Welt erkunden beginnt mit Mund und Händen Triangulation: Aufbruch in die Dreidimensionalität Ausräumen und Einräumen: die Welt wird geordnet und sortiert Objektpermanenz und Guck-guck-Spiele Von der Faszination des Tätigseins zum zielgerichteten Handeln – Handeln und Sprache werden bedeutsam Die Deutungsmacht von Sprache entdecken</p>	<p><i>Plenum</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Power-Point-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen - Handout - Orientierungslauf - Leitfaden Sprache und kindliches Denken - Handout - Fachliteratur 	45
<p>//Fertigkeiten// TN nehmen kindliche Äußerungen im Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung wahr und dokumentieren dies.</p>	<p>Kindersprache entdecken <i>Entwicklungssprung zwischen zwei und drei Jahren im Denken und im Sprechen</i> Was passiert in dieser kurzen Zeitspanne im Bereich Sprache & Denken? Bedeutung einer entwicklungsangemessenen Förderung</p>	<p><i>Plenum</i> Analyse von zwei Filmbeispielen eines Kindes, die im Abstand von circa sechs Monaten aufgenommen wurden</p>	Zwei Filmsequenzen	20

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
	<p><i>Hausaufgaben und Kooperationen</i> Sprachdokumentationen zu allen Bereichen Einen Sprachbereich auswählen, der intensiver bearbeitet wird</p> <p>Absprache, wer welche Förderaktivität erproben wird: Standardsituation wie Wickeln oder Essen oder Aktivität im Bereich Musik, gestalterisches Arbeiten ... Bearbeitung entlang des Analyse- und Reflexionsbogens</p>	<p><i>Plenum</i> Die TN wählen sich aus den vier Sprachbereichen einen aus, mit dem sie sich intensiver befassen und bilden dazu Untergruppen: Sprachgruppe Prosodie & Laute Sprachgruppe Wörter & Wortbedeutung Sprachgruppe Grammatik Sprachgruppe Sprache & Denken</p> <p>Die Gruppen vereinbaren Formen der Zusammenarbeit und Unterstützung (E-Mail-Kontakt, Telefon, Besuche in den Kitas ...)</p> <p>Die TN wählen einen Förderbereich aus und bilden dazu Untergruppen (z.B. Gruppe Wickeln, Gruppe Musik ...), maximal vier Gruppen ... Die Gruppen vereinbaren Formen der Zusammenarbeit und Unterstützung (E-Mail-Kontakt, Telefon, Besuche in den Kitas ...)</p>	Arbeitsblatt mit detaillierten Angaben zu den Hausaufgaben	30
	<p><i>Feedbackrunde:</i> Rückmeldungen, offene Fragen, Wünsche für den dritten Tag</p>	<p><i>Plenum</i></p>		15
Reflexion und Abschluss				
10				

Dritter Tag

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden /Sozialform	Material /Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Einstieg				
	<i>Ankommen</i> Stimmübungen: Pflege der eigenen Stimme als wichtigem Arbeitsmittel	<i>Plenum</i>		15
Warm-up				
	<i>Blitzlichter:</i> Das spannendste, freudigste, interessanteste, erfolgreichste Erlebnis beim Beobachten; Nachdenkenswerteste, schwierigste, irritierende Erfahrungen	<i>Plenum:</i> TN wählen zwei Kärtchen und berichten kurz von Beispielen zu zwei Aspekten (z.B. freudiges und irritierendes Erlebnis)	Wandtafel Kärtchen mit den Aspekten	15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Fertigkeiten// Die TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.</p> <p>//Sozialkompetenz// TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.</p> <p>TN reflektieren im Team ihre Erfahrungen und Kenntnisse.</p> <p>//Selbstkompetenz// TN überprüfen die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team.</p>	<p>Kindersprache theoriegestützt wahrnehmen <i>Erfahrungen mit der Beobachtung und Dokumentation von Kindersprache</i> <i>Präsentation eines Sprachbereichs</i></p> <p><i>Darum geht es:</i> Vorgehen in der Arbeit mit den Orientierungsleitfäden: In welchen Situationen? Welche Kinder? Welche sprachlichen Aspekte konnten gut/nicht so gut wahrgenommen werden? (Beispiele) Erfahrungen in der Kooperation mit der Kollegin: Transfer der Inhalte Arbeit mit den Orientierungsleitfäden Beobachtungen und Erkenntnisse zum Sprachbereich, die für Fachkräfte besonders wichtig sind</p>	<p><i>Arbeitsgruppen:</i> Die TN finden sich zu den von ihnen gewählten Sprachbereichen zusammen: Arbeitsgruppe Prosodie & Laute Arbeitsgruppe Wörter & Wortbedeutung Arbeitsgruppe Grammatik: Wortbildung Arbeitsgruppe Sprache & Denken</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblatt mit den Fragestellungen und dem Auftrag für die AGs - Orientierungsleitfäden - Sprachdokumentationen der TN: Schriftliches Material, ggf. Film- und Höraufnahmen - Wandtafel, um Präsentation im Plenum vorzubereiten 	60
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Fertigkeiten// Die TN identifizieren und analysieren Strukturen und Bedeutungen in Äußerungen von Kindern.</p> <p>//Sozialkompetenz// TN tauschen sich im Team regelmäßig über Beobachtungen der kindlichen Sprache und der sprachlichen Veränderungsprozesse aus.</p> <p>//Selbstkompetenz// TN überprüfen die eigenen Wahrnehmungen der sprachlichen Entwicklung jedes einzelnen Kindes durch Reflexion im Team.</p>	<p><i>Präsentation der AG Ergebnisse</i></p> <p>Darum geht es: Erfolge & Hürden beim Beobachten und Dokumentieren Erfahrungen mit dem Transfer an die Kollegin/Kolleginnen Darstellung des Sprachbereichs: Was kennzeichnet den Sprachbereich (u.a. Fachbegriffe erläutern) und was haben wir bei unseren Kindern entdeckt anhand von Beispielen?</p>	<p><i>Plenum</i></p> <p>a) Gemeinsame Besprechung der Erfahrungen beim Beobachten und Dokumentieren sowie beim Transfer ins Team</p> <p>b) Jede Arbeitsgruppe stellt ihren Sprachbereich entlang der Fragestellungen vor. Die anderen Fachkräfte können ihre Erfahrungen ergänzen und nachfragen.</p>		60
<p>//Wissen// TN verfügen über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben.</p> <p>//Wissen// TN verfügen über Kenntnisse des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprachstrukturen und des Spektrums individueller Aneignungsprozesse.</p>	<p>Kindersprache verstehen Sprachentwicklung <i>Grammatik: Satzbau</i> Kindliche Lernstrategien im Bereich Grammatik Erläuterung des Orientierungsleitfadens Grammatik (Teil Satzbau)</p> <p><i>Darum geht es:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Stellung des Verbs im Satz - Unterschied: Aussagesatz, Fragesatz, Befehl - Von rechts nach links – wie bei Kindern ein Satz entsteht (Meilensteine) 	<p><i>Plenum:</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN</p> <p>Übungen zur Stellung der Wörter im Satz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Power-Point-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen - Handout - Orientierungsleitfaden - Grammatik - Fachliteratur 	30
Mittagspause				60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase /Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>//Wissen// TN verfügen über grundlegendes Wissen bezüglich der Strukturen der deutschen Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und können hierüber explizit Auskunft geben.</p> <p>TN haben Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und der motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung und können sich hierzu äußern.</p>	<p>Kindersprache verstehen Sprachentwicklung: <i>Sozial-kommunikative Entwicklung</i> kindliche Lernstrategien im sozial-kommunikativen Bereich Erläuterung des Orientierungsleitfadens Kommunikation</p> <p><i>Darum geht es:</i> Von Anfang an im Dialog Triangulation: sich über etwas austauschen Macht der Wörter in der Interaktion Wer bin ich? Vom Ich zum Du</p>	<p><i>Plenum:</i> Dialogorientierter Input unter Einbezug der Kenntnisse und Erfahrungen der TN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Power-Point-Präsentation mit Film-/Hör-Dokumentationen - Handout Orientierungsleitfadensozial-kommunikative Entwicklung - Fachliteratur 	45
<p>//Fertigkeiten// TN nutzen alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur Sprachförderung und beziehen die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung des Alltags mit ein (Partizipation).</p> <p>TN stellen Rahmenbedingungen bereit, die Kinder zum sprachlichen Austausch miteinander motivieren.</p>	<p>Kindersprache fördern <i>Das sprachliche Potenzial im Krippenalltag entdecken und nutzen – die Erfahrungen der TN</i></p> <p><i>Darum geht es:</i> Rahmenbedingungen sowie pädagogische und sprachförderliche Ziele Sprach-Verhalten der Kinder Sprach-Verhalten der Fachkraft Reflexionsfragen und Schlussfolgerungen für eine sprachförderliche Gestaltung des Krippenalltags</p>	<p><i>Arbeitsgruppen</i> Die TN finden sich zu den gewählten Situationen oder Aktivitäten in AGs zusammen, z.B.: - Arbeitsgruppe Wickeln - Arbeitsgruppe Anziehsituation - Arbeitsgruppe musikalische Aktivität ...</p> <p><i>(Pause findet im Rahmen der AG statt)</i></p>	Analyse- und Reflexionsbogen „Sprachförderliche Potenziale des Krippenalltags nutzen“ Dokumentationsmaterial der TN, ggf. Film-/Höraufnahmen Wandtafel zur Vorbereitung der Präsentation im Plenum	60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
<p>TN wenden ein Repertoire an Methoden an, um Sprachförderprozesse im Alltag zu begleiten und zu initiieren (z.B. Projektarbeit in Kleingruppen, ritualisiertes Handeln, Wiederholungen).</p> <p>//Selbstkompetenz// TN reflektieren ihren eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck.</p>				
<p>//Fertigkeiten// TN nutzen alltägliche Situationen (wie Essen und Anziehen) zur Sprachförderung und beziehen die Kinder aktiv in die Organisation und Gestaltung des Alltags mit ein (Partizipation).</p> <p>TN stellen Rahmenbedingungen bereit, die Kinder zum sprachlichen Austausch miteinander motivieren.</p> <p>//Selbstkompetenz// TN reflektieren ihren eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck</p>	<p><i>Präsentation der AG-Ergebnisse zur alltagsintegrierten Sprachförderung</i></p> <p><i>Darum geht es:</i> Waren die Rahmenbedingungen und der Ablauf dem sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder angemessen? Konnten die Kinder sich aktiv einbringen? Waren sie über- oder unterfordert in der Situation? Hat die Fachkraft verbale und nonverbale Handlungsmöglichkeiten genutzt? Hat die Fachkraft sich am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus orientiert? Was ließe sich ggf. anders gestalten (Orientierung am Kind/an Kindern, Tempo, Material...?) Welche Variationen wären in der Situation möglich und sprachlich anregend?</p>	<p><i>Plenum</i></p> <p>a) gemeinsame Besprechung der Erfahrungen mit Videoaufnahmen sowie beim Transfer ins Team</p> <p>b) Jede Arbeitsgruppe stellt ihre Alltagssituation entlang der Fragestellungen vor. Die anderen Fachkräfte können eigene Erfahrungen einbringen und nachfragen.</p>	<p>Vorbereitete Wandzeitung Gegebenenfalls: Film-/Hörmaterial der TN</p>	60

Zu erwerbende Kompetenzen	Phase/Ablauf	Methoden/Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Reflexion und Abschluss	<p><i>Abschließende Fragen</i></p> <p>Was nehme ich mit in die Kita/Krippe? Was behalte ich auf alle Fälle bei? Wo setze ich Schwerpunkte?</p> <p><i>Verabschiedung mit Sprach-Spielereien</i></p>	<i>Plenum</i>	Auszüge aus: Christian Morgenstern „Das große Lalulá“	15

3.2.10 Literatur und Filmmaterial

- Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern (amerik. Originalausgabe: 1983)
- Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2000): *Forschergeist in Windeln*. München
- Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Zehnbauer, Anne (2011): *Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei (Arbeitstitel)* (im Erscheinen; Verlag das netz)
- Jampert, Karin/Sens, Andrea (2010): *Sprache als Tor zur Welt*. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola: *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik*. Stuttgart
- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechtild (2009): *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial*. Weimar/Berlin
- König, Anke (2010): *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Troisdorf
- Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (2010): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren*. München
- Papoušek, Mechtild (1994): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort*. Bern
- Reimann, Bernd (2009): *Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren*. Berlin/Düsseldorf
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. bearb. Auflage. Weinheim/Basel
- Thanner, Verena/Schattel, Diana (2010): *Alltag in der Krippe. Eine Einladung zu sprachlicher Bildung*. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, Heft 7, S. 26–29
- Tracy, Rosemary/Lemke, Vytautas (Hrsg.) (2009): *Sprache macht stark*. Berlin
- Ward, Sally (2008): *BabySprache – BabyTalk*. Frankfurt am Main (engl. Originalausgabe 2000)
- Zollinger, Barbara (1996): *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Paul Haupt

Filmmaterial

- Hanen Early Language Program (2002): *Learning Language and Loving It. Teaching Tape*. Toronto Canada
- DJI Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“: *Filmdokumentationen aus Projekteinrichtungen (geplante Veröffentlichung einer Buchveröffentlichung mit DVD im Sommer 2011)*