

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	Transparenz des Lernprozesses Visualisierung	

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Erarbeitungsphase 1: grammatische Grundbegriffe				
Schritt 1: Fokussierung auf Grammatik				
<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. Infinite 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 infinite Verben in Zweitstellung. Wissen über die Satzstruktur und die Stellung finiter und infinitiver Verben ist daher notwendig, für die Einschätzung des Sprachentwicklungsstands und für das Erkennen von Entwicklungsrisiken.</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 Feldermodeill. 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>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>Plakate: Phasen des Spracherwerbs</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				
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>TN beobachten und dokumentieren (schriftlich, visuell, audio) kindliche Sprache bezogen auf Strukturebenen.</p>	<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	<p>Die Beurteilung des grammatischen Entwicklungsstandes auf Basis einer Sprachbeobachtung erfordert zunächst Übung in der Analyse kindlicher Äußerungen anhand von Transkriptionen.</p> <p>Sprachbeobachtungen, die nicht auf Basis von Transkriptionen erfolgen, führen bei ungetübten Personen erfahrungsgemäß zu keinem validen Ergebnis.</p>	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	<p>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.</p>	

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
	Warm-up	<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>	Wiederholung und Festigung der Inhalte vom Vortag

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> TN bearbeiten nochmals das Transkript von Mehmet. 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 Mehmet zuordnen? - Wie bewerten Sie den Sprachentwicklungsstand von Mehmet? 	Arbeitsblatt 2: Mehmet Arbeitsblatt 3: Beobachtungsergebnisse Mehmet		30
Schritt 2: Problemdefinition und Sammlung von Problemaspekten				
// <i>Selbstkompetenz</i> // TN erkennen eigenen Weiterbildungsbedarf.	Welche Informationen fehlen Ihnen noch?			

Zu erwerbende Kompetenz	Ablauf /Methode /Sozialform	Material /Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Schritt 3: Lernzielbestimmung				
// <i>Selbstkompetenz</i> // TN erkennen eigenen Weiterbildungsbedarf.	<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 Phänomenmodell 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				
// Sozialkompetenz // 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				
// Wissen // TN besitzen Kenntnisse über die Erwerbsprozesse von Deutsch als Zweitsprache.	<i>Kurzvortrag</i> D thematisiert folgende Aspekte: – Erwerb von Kasus und Genus monolingualer Kinder – Erwerb von Kasus und Genus sukzessiv bilingualer Kinder – Einordnung der Erwerbsstufen in das Phasenmodell	Beamer		
Mittagspause				60

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

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>	<p>60</p>

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): SISMIC – 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.	

