

## 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“



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

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

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

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

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

### 2.3.2 Zielgruppenspezifische Bestimmung der Lernziele

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

forderliche Fachwissen über Sprache und Spracherwerb verfügt.

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

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

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

## 2.4 Inhalte

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

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

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

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

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

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

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

## 2.5 Methoden

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

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

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

Lehr-Lernprozessen zum Thema Sprachförderung besonders beachtet werden müssen.

### 2.5.1 Problemorientiertes Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.5.2 Fachsprache

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

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

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

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

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

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

## 2.6 Organisationsform

### 2.6.1 Angebotsform

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

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

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

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

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

### 2.6.2 Gruppengröße

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

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

### 2.6.3 Einbindung der Einrichtungen

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

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

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

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

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

mern die notwendige Zeit für Selbststudium und Praxisphasen einzuräumen.

## 2.6.4 Medien und Technik

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

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

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

### 2.6.5 Bescheinigung

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

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

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

## 2.7 Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, S. 469–520
- Beller, Kuno (2007): Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin: Freie Universität Berlin. Erweiterte Fassung. [www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-ANHANG-08-2006.pdf](http://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](http://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](http://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](http://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](http://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