

A | Handlungsanforderungen  
Inklusive Sprachliche Bildung im Überblick





# A

## Inhalt

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

## Vorbemerkung

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

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

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

## A Handlungsfeld Kind in der Gruppe

### A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen

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

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



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

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

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

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

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



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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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



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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

### A3 Als Gesprächspartner/in und angemessenes sprachliches Modell agieren



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

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

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

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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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



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



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

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

- Wird das eigene Verhalten der Beobachtenden berücksichtigt?
- Werden auch die Kinder als Konstrukteure ihrer Beobachtungsprotokolle berücksichtigt? (ebd.).

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

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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Best, Karin/Bosch, Kerstin/Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne (im Erscheinen): Praxismaterialien für eine durchgängige alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Schwerpunkt Altersgruppe 3–6. Berlin
- List, Gudula (2011): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 11. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

zu unterschätzen ist insbesondere das Lernen von anderen Kindern gerade für jene, die eine weitere Sprache zeitversetzt hinzuerwerben. Auch hier gibt es große Unterschiede zwischen Kindern in Temperament und sozialer Zugewandtheit. Natürlich spielt auch die sprachliche Zusammensetzung der Kindergruppen eine große Rolle: Wo nicht genügend Kinder da sind, die andere in die deutsche Sprache hineinziehen, kann sich eine Anschlussmotivation, die dem Sprachenlernen zugutekommt, schwerlich entwickeln“ (List 2010, S. 10).



### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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







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

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

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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

### A9 Literacy im Alltag anbahnen

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

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

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

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

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

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



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

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

## Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München

König, Kathrin (2014): Störungen der Sprache und des Sprechens im frühen Kindesalter. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, S. 215–227

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

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



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

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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

## B Handlungsfeld Eltern

### B1 Gemeinsam mit den Eltern die sprachliche Bildung gestalten

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

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

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

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



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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmit, Christof (2013) (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden

Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. Weinheim/Basel

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



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

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

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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

## C Handlungsfeld Team

### C1 Anerkennung und Nutzung unterschiedlicher Qualifikationen im Team

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

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

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



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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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



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

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



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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

## D Handlungsfeld Einrichtung/Träger

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



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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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

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



## Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

## E Handlungsfeld Sozialraum

### E1 Mit anderen Institutionen und Fachkräften zusammenarbeiten

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

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

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



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

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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

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

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



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

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

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

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

## Literatur

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

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

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

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



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

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