

Positionspapier zur Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung in Bremen

-- Entwurf, Stand Februar 2019 --

Vorwort

Als Diskurspapier zum einen, aber auch als Handlungsempfehlung zum anderen, soll das vorliegende Papier als geeinte Grundlage für die weiteren Entwicklungen und Vorhaben im Bereich sprachliche Bildung und Sprachbildung dienen. Das Papier ist auf der Grundlage der wissenschaftlichen Begleitung des BISS-Verbundes im Lande Bremen, im Zeitraum 2014-2017 entstanden.

Das Thema durchgängige Sprachbildung und in diesem Zusammenhang der Bildungsplan 0-10 Jahre, sind für die weiteren Entwicklungen relevant, waren jedoch zu Zeitpunkt des Entstehens noch nicht konkretisiert. Der Bildungsplan 0-10 Jahre bildet die Klammer für die Arbeit in den Kitas und für den Übergang der Kinder in die Grundschule.

Die fachlichen Diskussionen und Konzeptentwicklungen und Abstimmungsprozesse werden derzeit in zwei unterschiedlichen Arbeitsgruppen wahrgenommen, der AG Sprache Bildungsplan 0-10 Jahre und der UAG Sprache nach §78.

Das Kapitel **Erforderliche Maßnahmen**, wird durch einen separaten Anhang ergänzt. Hier können aktuelle Maßnahmen, Vorhaben und Ressourcen dargestellt und Perspektiven aufgezeigt werden.

Ergänzungen der UAG Sprache §78 zur weiteren Befassung in der AG nach §78 SGB VIII Tagesbetreuung

Einleitung und Ausgangslage

Eine der größten Herausforderungen im Bereich der Bildung von Kindern und Jugendlichen ist die sprachliche Bildung. Sprache ist von zentraler Bedeutung für gesellschaftliche Teilhabe und für Bildungsprozesse. Einschränkungen in den sprachlichen Kompetenzen haben gravierende Auswirkungen sowohl für das betroffene Individuum als auch für die Gesellschaft insgesamt. Besonders gefährdet sind Kinder aus sozial benachteiligten Familien, eine Gruppe, zu der auch viele Kinder mit Migrationshintergrund zählen.

Bedarf in Bremen

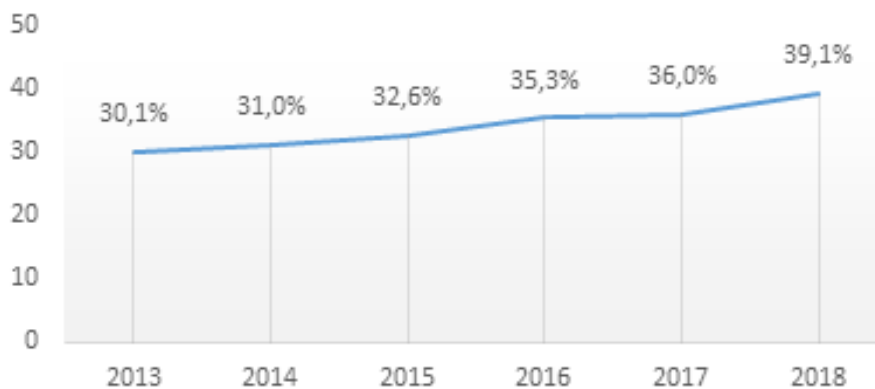
Ein erheblicher Anteil von Kindern verfügt vor der Einschulung nicht über hinreichende Sprachkompetenzen im Deutschen.

In der Stadtgemeinde Bremen wird bei der Sprachstandsfeststellung vor der Einschulung bei mehr als jedem drittem Kind ein Sprachförderbedarf festgestellt.¹

Ein Blick auf die Entwicklung der Förderbedarfszahlen lt. Sprachstandsfeststellung zeigt seit 2013 einen kontinuierlich Anstieg der Bedarfszahlen im städtischen Mittel (Grafik 1).

¹ Datengrundlage: Deputationsvorlage G164-19 Sprachstandsfeststellung 2018, sprachliche Bildung und Sprachförderung im Kindergartenjahr 2018/19

Grafik 1. Sprachförderbedarfe [%] der Jahre 2013 bis 2018



Richtet man den Blick in einzelne Stadtteile, variieren die Anteile der Kinder, bei denen ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde, teilweise erheblich: Die Spanne der erfassten Sprachförderquoten im Jahr 2018 reicht von 12,5 % in Oberneuland und 66,9 % in Gröpelingen.

Damit rückt der Bildungsauftrag von Kitas verstärkt in den Fokus. Gefordert wird eine möglichst früh einsetzende sprachliche Förderung, um den Anteil von Kindern mit hinreichenden sprachlichen Fähigkeiten zum Schuleintritt zu erhöhen.

Die sprachliche Bildung und Förderung aller Kinder ist als gesetzlicher Auftrag und als elementarpädagogisches Handlungsfeld im Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (Freie Hansestadt Bremen 2004) verankert. Eine entscheidende Rolle kommt allerdings der Frage nach der Qualität von Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen zu, sowohl im Hinblick auf die genutzten Förderansätze und Fördermaterialien als auch auf die strukturellen Rahmenbedingungen und die fachlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte.

Daher wurde die Universität Bremen (Prof. Nickel, Prof. Rothweiler, Dr. Ruberg) durch die Senatorin für Kinder und Bildung in Bremen beauftragt, die Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung in 10 Bremer Kitas zu untersuchen, die sich als Verbund an der Bund-Länderinitiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS²) beteiligen, sowie auf der Basis der Ergebnisse Empfehlungen zur Optimierung zu geben. Außerdem hat sich ein Arbeitskreis aus Vertretern der Wissenschaft, Kita-Trägern, Fachschulen und der senatorischen Behörde für Kinder und Bildung gebildet, um auf Basis der Ergebnisse dieser Erhebung Perspektiven der sprachlichen Bildung in Bremen zu diskutieren. Das vorliegende Positionspapier ist das Ergebnis dieses Diskurses.

Entstehung des Positionspapiers

Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung – Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Der BiSS-Expertise folgend (Schneider et al. 2012: 23) definieren wir *Sprachbildung* als eine allgemeine Aufgabe der Bildungsinstitutionen, die alltagsintegriert erfolgt und sich an alle Kinder richtet. Unter *Sprachförderung* verstehen wir dagegen spezifi-

Was ist Sprachbildung, was ist Sprachförderung?

² Bremer Elementarverbund von 2014-2017

sche Maßnahmen zur Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs für Kinder mit einem besonderen sprachlichen Förderbedarf, die ergänzend (additiv) zu Maßnahmen der Sprachbildung durchgeführt werden. Sprachförderung erfolgt zwar oftmals in der Kleingruppe, kann aber auch thematisch und räumlich in den Kita-Alltag eingebunden und somit alltagsintegriert gestaltet werden. Relevant ist, dass Sprachförderung kompensatorische, Sprachbildung dagegen präventive, d.h. den Spracherwerb generell fördernde Ziele verfolgt. Beides ist wichtig, um einer Bildungsbenachteiligung aufgrund geringer Sprachkompetenzen entgegenzuwirken.

Auf einer übergeordneten Ebene bestehen die sprachlichen Bildungsziele im Erreichen einer sprachlichen Handlungskompetenz im Alltag sowie im Erwerb bildungssprachlicher Kompetenz. Alle Kinder verfügen über eine (angeborene) Fähigkeit zum Spracherwerb. Beginnt der Erwerb des Deutschen bis zum Alter von 4 Jahren, gleichen sich die Erwerbsverläufe ein- und mehrsprachiger Kinder in vieler Hinsicht (Chilla 2008, Rothweiler 2006, Thoma & Tracy 2006). Bei einem späteren Erwerbsbeginn verändern sich die Erwerbsverläufe. Beginnt der Erwerb bis zum siebten Lebensjahr, können Kinder in dieser Sprache eine *native-like competence* erwerben, auch wenn der Erwerbsverlauf von dem jüngerer Lerner abweichen kann (Hyltenstam & Abrahamsson 2003). Voraussetzung hierfür ist, dass die Kinder ein regelmäßiges, umfangreiches und vielfältiges sprachliches Angebot in der jeweiligen Sprache erhalten (vgl. Rothweiler & Ruberg 2014).

Schule stellt allerdings spezifische sprachliche Anforderungen, die über alltagssprachliche Sprachkompetenzen hinausgehen. Diese spezifischen sprachlichen Anforderungen werden häufig mit dem Begriff *Bildungssprache* bezeichnet (Gogolin & Lange 2011, Überblick s. Gantefort 2013). Unter Bildungssprache wird ein sprachliches Register verstanden, das in der Schulbildung ein Orientierungswissen verschafft und sich durch einen hohen Grad an konzeptioneller Schriftlichkeit auszeichnet. Hiermit verbunden sind bestimmte sprachliche Mittel wie ein umfangreicher und ausdifferenzierter Wortschatz bis hin zum Fachvokabular, komplexe Satzkonstruktionen, Passivkonstruktionen, Konjunktiv sowie komplexe Nominal- und Präpositionalkonstruktionen. Diese sprachlichen Mittel sind auch in der Alltagssprache vorhanden, aber sie kommen in bildungssprachlichen Kontexten häufiger vor, weshalb solche Kontexte Teil des pädagogischen Angebots elementarpädagogischer Einrichtungen sein sollten.

Modell für eine vorbereitete Sprachbildungsarbeit

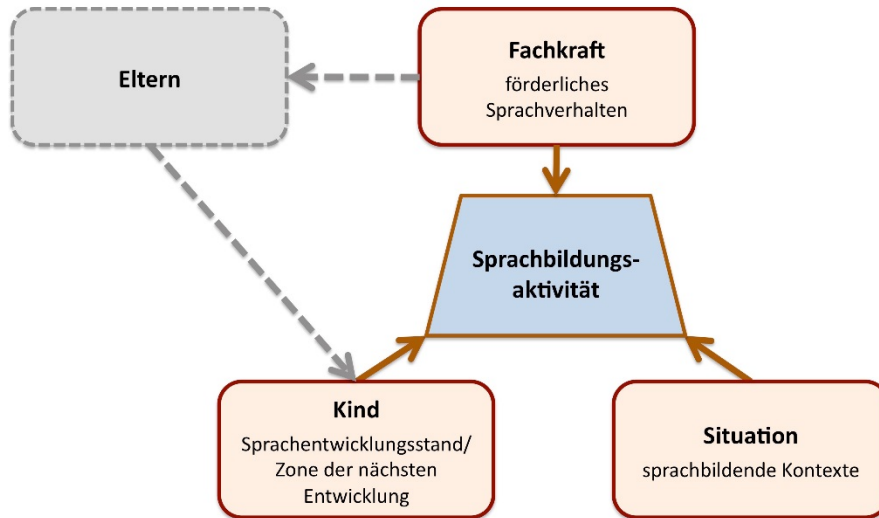
Die Planung und Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung sollte gezielt erfolgen, wobei unterschiedliche Dimensionen zu berücksichtigen sind (siehe Abbildung 1).

Sprachliche Bildungsziele

Was ist Bildungssprache?

Modell einer gezielten Sprachbildung und Sprachförderung

Abbildung 1: Modell der Planung und Umsetzung von Sprachbildung



Die **erste Dimension** ist der Sprachentwicklungsstand des Kindes, an den das sprachliche Angebot angepasst sein sollte. Zentral ist hierbei das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij 2003). Vygotskij bezeichnet hiermit „das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse“ (Vygotskij 2003: 83), an dem jegliche Förderung ansetzen müsse. Kinder erweitern ihr sprachliches System Schritt für Schritt. Ein Kind übernimmt neue Strukturen und Formen nur dann in sein Sprachsystem, wenn dieses System für die Aufnahme einer neuen Struktur bereit ist. Für ein Kind sind damit nicht alle Informationen im sprachlichen Angebot interessant, sondern nur solche, die es zum Erreichen des nächsten Entwicklungsschritts benötigt. Diese Informationen sollten dann im sprachlichen Angebot hochfrequent auftreten.

Sprachentwicklungsstand
der Kinder

Voraussetzung hierfür ist, dass der Sprachentwicklungsstand der Kinder **regelmäßig** ermittelt wird. Dies ist ein diagnostischer Prozess, der durch gezielte und kriteriengeleitete Sprachbeobachtungen im Alltag oder - bei Kindern mit einem vermuteten oder bereits festgestellten Förderbedarf - mit veröffentlichten Beobachtungs- oder Testverfahren erfolgen kann.

Die **zweite Dimension** bildet die Situation, in der Sprachbildungs- und -förderaktivitäten eingebettet sind. Um Kindern im Alltag bzw. in speziellen Fördersituationen ein differenziertes, am Sprachentwicklungsstand ansetzendes sprachliches Angebot bieten zu können, müssen Alltagssituationen auf ihr sprachbildendes Potential hin analysiert werden (vgl. Sterner et al. 2014). Jede Situation beinhaltet ein sprachliches Potential. Es geht um den Wortschatz, um grammatische Strukturen und sprachliche Handlungen, die durch eine Situation nahe gelegt werden. Eine Analyse des sprachlichen Potentials bildet die Grundlage für die Schaffung passgenauer Sprachbildungs- und Fördersituationen. Es geht darum, dass das sprachliche Potential einer gegebenen Situation ermittelt und für solche Kinder genutzt wird, die vor dem Hintergrund ihres aktuellen Sprachentwicklungsstands hiervon profitieren können – oder dass auch Situationen zur Sprachförderung geschaffen werden, die ein großes Sprachpotential im Hinblick auf bestimmte Förderziele bieten.

Sprachbildungskontext

Die **dritte Dimension** bildet das Handeln der Fachkraft. Sie muss einerseits den Bedarf des sprachlichen Angebots einschätzen und am Entwicklungsstand des Kindes ausrichten können (s. erste Dimension), und sie muss das sprachliche Potential einer konkreten Alltagssituation so in ein sprachliches Angebot übersetzen, dass ein Kind dieses optimal für die Erweiterung seiner Sprachkompetenzen nutzen kann. Hierbei spielen Sprachlehrstrategien wie handlungsbegleitendes Sprechen, korrekatives Feedback, Erweiterungen, thematische Fortführungen, Umformungen und Fragestrategien eine wichtige Rolle, um sprachliche Formen und Strukturen zu präsentieren, Kinder zum Sprechen anzuregen und ihnen eine Rückmeldung über ihre eigenen Äußerungen zu geben.

Handeln der Fachkraft

Viele Erwachsene setzen Sprachlehrstrategien zwar intuitiv in der Kommunikation mit **einzelnen** Kindern ein. In der Kommunikation mit **mehreren** Kindern werden Sprachlehrstrategien allerdings auch von frühpädagogischen Fachkräften kaum oder nur in bestimmten Situationen (z.B. Bilderbuchbetrachtung) eingesetzt (Albers et al. 2009). Insofern erfordert der Einsatz von Sprachlehrstrategien - aber auch die Umsetzung des sprachlichen Potentials von Alltagssituationen generell - ein hohes Maß an Reflexion des eigenen Sprachverhaltens.

Eine **vierte Dimension** bildet die Zusammenarbeit mit den Eltern. Durch Beratung der und Kooperation mit Eltern können Fachkräfte darauf hinwirken, die Spracherwerbsbedingungen der Kinder (sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache) außerhalb der Kita zu verbessern. Eine solche Kooperation kann sich beispielsweise auf den familiären Sprachgebrauch (z.B. personen- und situationsabhängige Sprachenwahl), das Sprachverhalten der Eltern (z.B. Auswahl und Vorlesen von Bilderbüchern) oder im Falle vermuteter Spracherwerbsprobleme auf eine Beratung zur Inanspruchnahme therapeutischer Angebote beziehen (vgl. Buschmann 2011). Grundlage einer solchen Zusammenarbeit bildet eine differenzierte Beobachtung des Sprachentwicklungsstands und des Sprachentwicklungsverlaufs sowie der Erwerbsbedingungen des jeweiligen Kindes.

Zusammenarbeit mit Eltern

Eine Sprachbildungsarbeit nach diesem Modell muss vorbereitet sein

- a) im Hinblick auf die sprachlichen Bedürfnisse von Kindern - Grundlage hierfür bilden Informationen aus einer Sprachbeobachtung,
- b) im Hinblick auf die Gestaltung von Sprachbildungssituationen - Grundlage hierfür bildet eine Analyse des sprachlichen Potentials von Alltagssituationen und
- c) im Hinblick auf das Sprachverhalten der Fachkraft in konkreten Sprachbildungssituationen - Grundlage hierfür bildet eine Reflexion des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens.
- d) im Hinblick auf die Beratung und Kooperation von Eltern - Grundlage hierfür bildet eine differenzierte Beobachtung des Sprachentwicklungsverlaufs und eine Analyse der Erwerbsbedingungen des jeweiligen Kindes.

Voraussetzung für Sprachbildung und Sprachförderung: Vorbereitung

Aktivitäten zur Sprachbildung und Sprachförderung sind nicht per se wirksam. Die wenigen Studien zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprach-

Voraussetzung für Sprachbildung und Sprachförderung: Linguistische Basierung

förderung legen nahe, dass diese Maßnahmen häufig wenig oder gar nicht effektiv sind (für einen Überblick siehe Lisker 2011; Schneider et al. 2012). Daher wird der Anspruch formuliert, dass sowohl ein differenziertes sprachbildendes Erziehverhalten wie auch eine qualitativ hochwertige Sprachförderung linguistisch basiert sein müssen. Ohne fachliche Kompetenzen, d.h. ohne ein grundlegendes Wissen und grundlegende Fertigkeiten in den Bereichen Sprache, Spracherwerb, Sprachbeobachtung und Sprachbildung/-förderung ist eine wirksame Sprachbildung/-förderung nicht erwartbar (Gold und Schulz 2014, Hopp et al. 2010, List 2010, Rothweiler et al. 2009, Ruberg & Rothweiler einger./2017).

Eine zentrale Voraussetzung für eine vorbereitete Sprachbildungsarbeit ist zudem, dass den Fachkräften kontinuierlich ausreichend zeitliche und materielle Ressourcen für die Vor- und Nachbereitung von Sprachbildungsaktivitäten zur Verfügung stehen. Dazu zählen auch die zeitliche und räumliche Möglichkeit zum kollegialen Austausch und zu Fallbesprechungen sowie die Anleitung dieser Kooperation.

Voraussetzung für Sprachbildung und Sprachförderung: Zeitliche und materielle Ressourcen

Evaluation der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung in Bremen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Verbunds aus zehn Kitas, die sich an der Bund-Länderinitiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) beteiligen, wurde eine Fragebogenerhebung mit 120 Fachkräften und zehn Leitungskräften durchgeführt, in der insbesondere Informationen über strukturelle Rahmenbedingungen und fachliche Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf alltagsintegrierte Sprach- und Literacybildung erhoben wurden.

Evaluation von Sprach- und Literacybildung im Kita-BiSS-Verbund Bremen

Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen, dass Sprach- und Literacybildung strukturell in den Einrichtungen verankert ist. Für die Vor- und Nachbereitung sowie für die Durchführung von Sprachbildungsaktivitäten ist Zeit eingeplant, die auch überwiegend zu diesen Zwecken genutzt wird. Vollzeitkräften steht im Durchschnitt eine halbe Stunde pro Woche für die Vor- und Nachbereitung von Sprachbeobachtung und von Angeboten zur Sprach- und Literacybildung zur Verfügung. Für die konkrete Durchführung von Sprachbeobachtung und Sprachbildungsangeboten wenden Vollzeitkräfte pro Woche durchschnittlich knapp eine Stunde auf, pro Gruppe werden durchschnittlich 2,7 Stunden pro Woche aufgewendet.

zeitliche und materielle Ressourcen im Kita-BiSS-Verbund Bremen

Die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen werden von den Fachkräften und von den Leitungskräften als gut eingeschätzt. Demnach verfügen die Einrichtungen über ausreichend Materialien zur Sprach- und Literacybildung und es gibt ausreichend Räume für Angebote in Kleingruppen.

Die meisten Fachkräfte (85%) sehen Sprachbildung als ihre Aufgabe an und fühlen sich dieser Aufgabe auch überwiegend gewachsen. Anders ist dies im Hinblick auf die Sprachförderung, hier geben 40% der Fachkräfte an, dies sei nicht Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. Sie fühlen sich von ihrer Kita-Leitung in ihren Sprachbildungsaktivitäten überwiegend unterstützt und es gibt in den Einrichtungen und auf Trägerzebene Ansprechpartner für Fragen zur Sprachbildung.

Bei der Planung von Angeboten zur Sprachbildung und -förderung nutzen die Fachkräfte meist keine bestimmten Materialien, Konzepte oder Programme. Die Fachkräfte sind zwar über Materialien und Konzepte zur Sprachbildung/Sprachförderung informiert, 64% der Fachkräfte haben auch mindestens ein bestimmtes Material/Konzept/Programm schon einmal verwendet, aber nur 32% verwenden ein solches regelmäßig.

Einsatz von Materialien, Konzepten und Programmen im Kita-BiSS-Verbund Bremen

Die Ergebnisse legen allerdings nahe, dass Sprachbildung und Sprachförderung in den Einrichtungen wenig gezielt erfolgt. So zählen zwar fast alle Fachkräfte Sprachbeobachtung zu ihren Aufgaben, und 98% haben schon einmal Sprachbeobachtungen durchgeführt, 50% der Fachkräfte tun dies regelmäßig. Die Sprachbeobachtung erfolgt allerdings überwiegend ohne den Einsatz von Beobachtungs- oder Testverfahren. Die Fachkräfte kennen kaum solche Verfahren oder wenden diese regelmäßig an. Das bekannteste Verfahren ist der CITO-Sprachtest, der im Rahmen der vorschulischen Sprachstandserhebung durch Grundschullehrkräfte durchgeführt wird. Darüber hinaus kennen nur 43% der Fachkräfte ein weiteres Verfahren, 21% haben ein solches Verfahren schon einmal eingesetzt, 10% setzen ein solches Verfahren regelmäßig ein.

Einsatz von Verfahren zur gezielten Sprachbeobachtung im Kita-BiSS-Verbund Bremen

Die Fachkräfte fühlen sich der Aufgabe, den Sprachentwicklungsstand ein- und mehrsprachiger Kinder einzuschätzen, überwiegend gewachsen. Die Ergebnisse zeigen aber, dass sie kaum über grundlegende Beschreibungskategorien von Sprache und kindlichen Äußerungen verfügen und den Entwicklungsstand ein- und mehrsprachiger Kinder kaum anhand entwicklungsrelevanter Merkmale einschätzen.

Fertigkeiten der Fachkräfte bei der Einschätzung des Sprachentwicklungsstands im Kita-BiSS-Verbund Bremen

Eine gezielte, am Sprachentwicklungsstand ansetzende Unterstützung des Spracherwerbs setzt voraus, dass die Fachkräfte in der Lage sind, den Sprachentwicklungsstand der Kinder einzuschätzen und dies auch regelmäßig tun. Da die Fachkräfte kaum Verfahren zur Sprachbeobachtung einsetzen und nicht in der Lage sind, den Sprachentwicklungsstand ohne den Einsatz solcher Verfahren zu bestimmen, ist davon auszugehen, dass der Sprachentwicklungsstand der Kinder bei der Planung und Durchführung von Angeboten zur Sprachbildung und Sprachförderung nicht ausreichend berücksichtigt wird und Angebote zur Sprachbildung und -förderung wenig gezielt erfolgen.

Hinsichtlich der Umsetzung von Angeboten zur Sprachbildung und -förderung legen die Ergebnisse nahe, dass die Fachkräfte Sprachlehrstrategien nicht bewusst einsetzen. So können die Fachkräfte im Durchschnitt nur eine sprachförderliche Verhaltensweise benennen, am häufigsten wurde hier das korrektive Feedback genannt.

Einsatz sprachförderlicher Verhaltensweisen im Kita-BiSS-Verbund Bremen

Wie Sprachbeobachtung und die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes zählen die befragten Fachkräfte auch die alltagsintegrierte Sprachbildung zu ihren Aufgaben, aber sie verfügen nur über begrenzte Kenntnisse, diese Aufgaben zu erfüllen. Die insgesamt geringen fachlichen Kompetenzen sind erwartbar, da nach Angaben der Fachkräfte in der Ausbildung ein Schwerpunkt auf der Aneignung unspezifischer praktischer Kompetenzen und weniger auf der Aneignung eines linguistisch fundierten Wissens über Sprache und Spracherwerb oder auf der systematischen Beobachtung und gezielten Förderung der Sprachentwicklung lag. Zudem haben nur drei von fünf Fachkräften in den letzten 10 Jahren Weiterbildungen im Bereich der Sprach-

Aus- und Fortbildungsstand im Kita-BiSS-Verbund Bremen

und Literacybildung besucht; bei diesen Personen betrug der Umfang der Fortbildungen durchschnittlich 6,6 Tage. In der Hälfte der Fälle lag der Fortbildungsumfang bei höchstens 4 Tagen, so dass davon auszugehen ist, dass es sich um kurzfristige Fortbildungsformate handelte.

Implikationen für eine Professionalisierung der pädagogischen Praxis

- Diese Befunde zeigen, dass die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte nicht ausreichend war, um die für eine qualitativ hochwertige (gezielte) Sprachbildung und Sprachförderung erforderlichen Kompetenzen auszubilden. **Hier besteht ein erheblicher Qualifizierungsbedarf.**
- Der Qualifizierungsbedarf ist **umfassend in Bezug auf die fachlichen Kompetenzen**, die für eine qualitativ hochwertige Sprachbildung und Sprachförderung als erforderlich erachtet werden. Er betrifft nicht nur einzelne Kompetenzbereiche. Den Fachkräften fehlen grundlegendes Wissen und grundlegende Fertigkeiten in den Bereichen Sprache, Spracherwerb, Sprachbeobachtung, Sprachbildung und Sprachförderung.
- Der Qualifizierungsbedarf ist **umfassend in Bezug auf die Zielgruppe**, d.h. er betrifft nicht nur einen Teil der Fachkräfte, sondern einen großen Teil der Fachkräfte der teilnehmenden Kitas.

umfassender
Qualifizierungsbedarf

Es muss betont werden, dass diese Ergebnisse nicht repräsentativ sind und daher nicht ohne Weiteres auf das gesamte Bundesland Bremen übertragbar sind. Allerdings handelt es sich bei den teilnehmenden Kitas um Einrichtungen, die aufgrund der Sozialstruktur der jeweiligen Einzugsgebiete von vielfachen Bildungsrisiken betroffen und durch die Teilnahme an weiteren Bundes- und Länderprogrammen (Frühe Chancen, Bücherkita) seit längerem mit dem Thema Sprachbildung befasst sind. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Situation in anderen Kitas im Land Bremen kaum günstiger ist.

Vor diesem Hintergrund sind nach unserer Einschätzung landesweite Maßnahmen erforderlich, um die Qualität der Sprachbildung und Sprachförderung in Bremer Kitas zu verbessern:

Erforderliche Maßnahmen

- Nötig sind flächendeckende Qualifizierungsmaßnahmen, welche die Aneignung grundlegender Basiskompetenzen (theoretisch und praktisch) in den Bereichen Sprache, Spracherwerb, Sprachbeobachtung, Sprachbildung ermöglichen. Die bestehenden Angebote sind nach unserer Einschätzung quantitativ nicht ausreichend, da sie ausgelastet sind und somit den aktuellen Bedarf nicht decken können. Zu prüfen wäre, inwiefern das bestehende Angebot auch inhaltlich erweitert werden muss.
- Empfohlen werden langfristige Fortbildungsformate mit begleiteten Praxiserprobungen, auch unter Berücksichtigung kollegialer Beratung und Fallbesprechungen, da solche Formate eher einen Kompetenzzuwachs bewirken und zu nachhaltigen Handlungsveränderungen führen.

Entwicklung von Fortbildungsangeboten

Anreize für die Teilnahme an Fortbildungen

- Da der Fortbildungsstand im Themenfeld sprachlicher Bildung noch gering ist, sollten für die Einrichtungen Anreize geschaffen werden, um eine breite Qualifizierung zu ermöglichen, z.B. durch die Koppelung von Ressourcen an den Fortbildungsstand der Fachkräfte.
- Sprachbeobachtung als Grundlage für die Planung von Angeboten zur Sprachbildung und Sprachförderung sollte in den Einrichtungen stärker verankert werden. Sinnvoll wären diesbezüglich behördliche Vorgaben (bzgl. Verfahren, Durchführungshäufigkeit). Alternativ wäre die Entwicklung eines neuen Beobachtungsinstruments denkbar.
- Um den Qualifizierungsbedarf künftiger Fachkräfte zu vermindern, sollten die Themen Sprachbeobachtung, Sprachbildung und -förderung in der Ausbildung von ErzieherInnen stärker thematisiert werden. Dazu sollte die Aneignung von linguistischem Wissen über Sprache und Spracherwerb in die Ausbildung integriert werden. Aus- und Fortbildung sollten eng aufeinander abgestimmt sein, damit Fortbildungen zukünftig im Sinne eines Spiralcurriculums an die Ausbildungsinhalte anschließen können. Steuerungsmöglichkeiten bieten sich hier über die Vorgabe von Themen und Inhalten der (geplanten) zentralen Abschlussprüfung.

Veränderte Rahmenbedingungen für eine gezielte Sprachbeobachtung

Verbesserung der Ausbildung

Literatur

- Albers, T., Jungmann, T., & Lindmeier, B. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Zur Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Zugang zur Peerkultur in elementarpädagogischen Einrichtungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 202-212.
- Buschmann, A. (2011). *Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung: Trainermanual*. 2. Auflage. München: Urban und Fischer in Elsevier.
- Chilla, S. (2008). *Erstsprache, Zweitsprache, spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Freie Hansestadt Bremen (2004). *Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Elementarbereich*. Bremen: Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales.
- Gantefort, C. (2013). Bildungssprache - Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (71–105). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (107-127). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gold, A. & Schulz, P. (2014). *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main*. Frankfurt: Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Download: https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise_Gold_Schulz.pdf

[Abruf: 17.3.2016].

- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609-629.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in second language acquisition. In: Doughty, C., Long, M.H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (539-588). Oxford: Blackwell.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: WIFF/DJI.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2014). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. In: König, A., Friederich, T. (Hrsg.), *Inklusion und sprachliche Bildung*. (=Reihe: Perspektive Frühe Bildung) (248-274). München: Juventa.
- Rothweiler, M. (2006). The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (Ed.), *Interfaces in multilingualism. Acquisition, representation and processing* (91-113). Amsterdam: Benjamins.
- Rothweiler, M., Ruberg, T., & Utecht, D. (2009). Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbtheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: Carle, U., Wenzel, D. (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich* (111-122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (eingereicht/2017). Die Entwicklung sprachdiagnostischer Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen einer Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H., Roth, H., Rothweiler, M., & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS). (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>
- Sterner, F., Skolaude, D., Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2014): *Versuch macht klug - und gesprächig. Materialien zur Anregung und Unterstützung von Sprachbildungsprozessen im Kontext naturwissenschaftlichen Experimentierens (auf Basis der Experimentierstationen aus "Versuch macht klug")*. Hamburg: Elbkinder - Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (58-79). Freiburg: Fillibach.

Vygotskij, L. S. (2003). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit*, hrsg. von Joachim Lompscher, Berlin: Lehmanns Media.

Autor*innen:

Universität Bremen, Fachbereich 12 (im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des BISS Verbundes Bremen)

Prof. Sven Nickel

Prof. Monika Rothweiler

Dr. Tobias Ruberg

..mit fachlichen Beteiligung und Beratung durch die
AG Sprache:

Lisa Vaudlet, Fachberatung KiTa Bremen

Dr. Uta Lürßen, (Sprachheiltherapeutin, Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.)

Anke Bräuer Fachberatung Landesverband evangelischer Kindertageseinrichtungen für Kinder

Christiane Kleen, Fachberaterin Katholischer Gemeindeverband

Sabine Pregitzer, Senatorin für Kinder und Bildung

... unter Einbeziehung der Ergebnisse des *Expert*innen Workshops Sprachliche Bildung und Sprachförderung* (01.11.2016)

Teilnehmende Institutionen:

Universität Bremen

Senatorin für Kinder und Bildung (Abteilung 2 und 3)

Landesinstitut für Schule

Fachschulen für die Erzieher*innenausbildung

KiTa Bremen

Landesverband evangelischer Kindertageseinrichtungen

Katholischer Gemeindeverband

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

Magistrat Bremerhaven