

Ulrike Hartmann
Marcus Hasselhorn
Andreas Gold

Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern

Forschungsergebnisse des
Frankfurter IDeA-Zentrums



Verlag W. Kohlhammer

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2006). *Siebter Familienbericht: Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015a). Pressemitteilung vom 11.11.2015 zum Thema »Gute Kinderbetreuung«. Zugriff am 04.01.2016 unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015b). *Gemeinsame Erklärung »Investitionen in frühe Bildung lohnen sich«*. Zugriff am 04.01.2016 unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/erklarung-investitionen-fruehe-bildung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). (2009). *Integration in Deutschland: Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring*. Berlin.
- Dippelhofen-Stiem, B. (2012). Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In L. Fried, B. Dippelhofen-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegler (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 129–161). Weinheim: Beltz.
- Europäische Kommission (2011). *Mitteilung der Kommission vom 17. Februar 2011: Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen*. Zugriff am 04.01.2016 unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:52011DC0066>.
- Giesel, K. D. (2007). *Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 268–288). Weinheim: Beltz.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland: eine Bilanz empirischer Studien* (S. 181–197). Weinheim: Juventa Verlag.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Mierendorff, J. (2014). Childhood Studies. Anregungen für die kindheitspädagogische Professionsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 24–35). Weinheim: Beltz Juventa.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Rauschenbach, T. (2011). Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & Leu, H. R. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013). Die Akademisierungsfraße der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 104–120). Weinheim: Beltz Juventa.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. & Van Laere, K. (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final Report*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. ASH Berlin.

22 Sprachförderung – Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich

Anja Müller, Petra Schulz, Sabrina Geyer und Katinka Smits

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht die Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. Das Thema der Sprachförderung hat seit den PISA-Ergebnissen von 2001 immer mehr an Bedeutung gewonnen, so dass die Dokumentation und Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern mittlerweile zu

den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte zählen. Im IDeA-Projekt PROfessio wurde untersucht, über welche Sprachförderkompetenzen die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verfügen und inwieweit sich diese Kompetenzen im Rahmen einer Fortbildungsreihe erweitern lassen.

22.1 Sprachförderung als Herausforderung für pädagogische Fachkräfte

Sprachförderung ist ein Kernthema der deutschen Bildungs- und Integrationspolitik. Die PISA-Studie wie auch viele andere Studien belegen einen Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und ihrem Bildungserfolg in der Schule (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Vor allem mit Blick auf Kinder und Jugendliche, die Deutsch nicht als Muttersprache (DaM) sondern als Zweitsprache (DaZ) erwerben, wurde in den letzten Jahren eine effektive und institutionsübergreifende Sprachförderung gefordert. Ziel der Förderung ist die Stärkung der Sprachfähigkeiten der Kinder im Elementarbereich, um die ungleichen sprachlichen Startbedingungen der Kinder bei Schuleintritt zu verringern. Nach dem Übergang zur Schule soll Sprachförderung zum Abbau von Sprach- und Leistungsdefiziten beitragen (Britz, 2006). Entsprechend groß sind daher die Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte, die sich im

Rahmen ihrer Tätigkeit mit der Aufgabe der Sprachförderung auseinandersetzen. Im Gegensatz zur Sprachtherapie wird Sprachförderung nicht von Kinder- und Jugendärzten verordnet. In der Regel treffen die pädagogischen Fachkräfte der Bildungs- und Betreuungsinstitutionen selbst die Entscheidung über einen möglichen Förderbedarf. Die Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte liegen folglich darin festzustellen, ob ein Kind Sprachförderbedarf hat und wie ggf. eine adaptive, d. h. an die Bedarfe des Kindes ausgerichtete Förderung, aussieht. Aktuell gibt es zahlreiche Empfehlungen für Verfahren zur Einschätzung und zur Förderung der Sprachfähigkeiten von Kindern (für einen Überblick siehe Lisker, 2010; Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnauer, 2007; Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Die Entscheidung, welches Verfahren zur Sprachstandserhebung geeignet ist und welche Förderung sich entsprechend daraus ableiten

lässt, erfordert die Berücksichtigung zahlreicher Aspekte. So muss die pädagogische Fachkraft beispielsweise beachten, ob das Verfahren zur Sprachstandserhebung für Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Muttersprache gleichermaßen geeignet ist oder ob die Förderschwerpunkte eines Programms dem tatsächlichen Förderbedarf des Kindes entsprechen. Hinzu kommt, dass die Verfahren zur Sprachstandserhebung hinsichtlich ihres methodischen Vorgehens sehr unterschiedlich sind und nicht alle die Ableitung von Förderinhalten vorsehen (vgl. Schulz, Kersten & Kleissendorf, 2009). Auch die Auswahl eines geeigneten Sprachförderprogramms ist ein anspruchsvoller Prozess, unterscheiden sich doch die aktuellen Programme erheblich in Aufbau, Förderschwerpunkten und Umfang (Müller, 2014).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass sich das angestrebte Kompetenzprofil pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich im letzten Jahrzehnt erweitert hat.

22.2 Forschungsstand zur Sprachförderkompetenz

Im Folgenden werden ausgehend von der Begriffsbestimmung von Sprachförderkompetenz Studien vorgestellt, die das Wissen und Handeln sowie die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften untersuchten.

Definition von Sprachförderkompetenz

Als zentrale Dimensionen des Kompetenzbegriffes gelten das Wissen und das Handeln einer Sprachförderkraft (Fried & Briedigkeit, 2008; Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Müller, 2014). Angelehnt an Shulman (1986) und Baumert und Kunter (2006) nennt Müller

Um den Herausforderungen der Sprachförderung gerecht werden zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte spezielle Sprachförderkompetenzen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Bereich der Sprachförderung von zentraler Bedeutung. Im Projekt PROFessio wurde Professionalisierung als Prozess definiert, der bei einer Berufsgruppe mit der Entwicklung von Professionalität verknüpft ist (Mieg, 2005; Nitel, 2000). Bei Professionalität handelt es sich um »[...] eine Kompetenz, die sich situativ immer wieder neu als berufliche Leistung hat zu bewähren und weiterzuentwickeln hat.« (Gieseke, 2010, S. 243). Entsprechend ermöglicht Professionalität flexibles Handeln auf Grundlage eines wissenschaftlich fundierten Grundlagenwissens (ebd.). Demnach bezieht sich das Konzept der Professionalisierung im Rahmen von PROFessio auf das Vorhandensein und die Erweiterung von Sprachförderkompetenzen.

(2014) zwei zentrale Wissensbereiche der Sprachförderkompetenz: (1) Fachwissen, bestehend aus linguistischen Grundlagenkenntnissen, Wissen über den Erst- und Zweitspracherwerb, Kenntnissen über die Einschätzung des kindlichen Sprachstands und über die Gestaltung von Sprachförderung; (2) fachdidaktisches Wissen, d.h. Wissen über die Vermittlung des Förderinhalts an den Lerner. Dazu zählt im engeren Sinne auch Wissen über adäquate Methoden in Fördersituationen. Die zwei zentralen Handlungsbereiche sind nach Müller die Sprachstandserhebung und die Sprachförderung. Im Bereich Sprachstandserhebung umfasst das Handeln die Auswahl, Durchführung und Auswertung eines Verfahrens zur Erhe-

bung des Sprachstands sowie die Ableitung des Förderbedarfs. Dies wiederum bildet den Ausgangspunkt für das Handeln im Bereich Sprachförderung. Angelehnt an das Modell zur Unterrichtsplanung von Meyer (2009) charakterisiert Müller das Handeln in der Sprachförderung als klassischen Kreislauf: Ausgehend vom festgestellten Sprachförderbedarf des Kindes wird ein Förderziel abgeleitet und ein entsprechender Förderplan erstellt. Dazu passend werden Materialien und Methoden ausgewählt, die in der Fördersituation selbst eingesetzt werden. Schließlich findet eine Reflexion über das Erreichen des Förderziels sowie der verwendeten Materialien und Methoden statt. Somit bildet der Reflexionsprozess den Ausgangspunkt für die folgende Fördereinheit. Dabei werden das Wissen und die Handlungskompetenzen durch Disziplinen wie Pädagogik und Psychologie mit geprägt (Müller, 2014).

Studien zur Sprachförderkompetenz

Studien zur Sprachförderkompetenz untersuchten bislang einzelne Aspekte des Fachwissens oder der Handlungskompetenz. Dies trifft auch auf bisherige Studien zur Professionalisierung zu.

Studien zum Wissen pädagogischer Fachkräfte. Zum sprachlichen Fachwissen von pädagogischen Fachkräften liegen Ergebnisse aus Selbsteinschätzungen und aus Wissenstests vor. Mehrere Studien zur Selbsteinschätzung berichten, dass sich pädagogische Fachkräfte vor allem im Bereich der kindlichen Sprachentwicklung gut vorbereitet fühlen, jedoch nicht für die Aufgabe der Sprachstandserhebung (Fried, 2007; Gold & Schulz, 2014). Bei Versuchen zur Rekonstruktion des eigenen Handelns in der Sprachförderung zeigte sich, dass sich pädagogische Fachkräfte eher von ihrem erfahrungsbasierten Wissen leiten ließen und weniger von ihrem sprachlichen Fachwissen (Faas, 2013). Zudem grif-

fen die Fachkräfte eher auf ein globales Konzept von Sprache zurück und unterschieden in der Förderung nur selten hinsichtlich der verschiedenen sprachlichen Ebenen wie beispielsweise Phonologie und Syntax (Knopp, 2008). Untersuchungen, die das Fachwissen mit dem Wissenstest *SprachKoPF* (Thoma & Tracy, 2013) in den Bereichen *linguistische Grundlagen*, *(Zweit-)Spracherwerb*, *Sprachstandsdiagnostik* und *Sprachförderung* erfassten, fanden ein breites Leistungsspektrum für die Fachkräfte im Elementarbereich (u. a. Thoma, Ofner, Seybel & Tracy, 2011). Zudem lassen die Ergebnisse der SprachKoPF-Untersuchungen auf einen Zusammenhang zwischen der Aus- und Weiterbildung einer pädagogischen Fachkraft und ihrem Fachwissen schließen. Demnach erzielten Fachkräfte mit allgemeiner Hochschulreife deutlich bessere Ergebnisse im Wissenstest als Fachkräfte mit einem niedrigeren Schulabschluss (Thoma et al., 2011; Thoma & Tracy, 2013). Offen ist bislang, inwieweit es dem SprachKoPF-Wissenstest gelingt, das tatsächliche Fachwissen der Fachkräfte zu erfassen. So werden in SprachKoPF zwar die in den Kompetenzmodellen angenommenen Aspekte des Fachwissens berücksichtigt; jedoch ist unklar, ob die dazu ausgewählten Fragen die Kompetenz für diesen Wissensbereich adäquat abbilden. Aktuell stellt der SprachKoPF-Wissenstest das einzige standardisierte Verfahren zur Erfassung des sprachlichen Fachwissens von pädagogischen Fachkräften in der Sprachförderung dar.

Studien zum Handeln von pädagogischen Fachkräften in der Sprachförderung. Studien zum Handeln in der Sprachförderung untersuchten bislang ganz unterschiedliche Aspekte: (1) das Vorgehen bei der Erfassung des Sprachstandes, (2) das planende Handeln, d.h. das Vorgehen der Fachkraft bei der Vorbereitung der Fördermaßnahme, und (3) das sprachliche Handeln, d.h. die Sprache der Fachkräfte in der Fördersituation.

Studien zur Sprachstandserhebung berichten ein sehr heterogenes Vorgehen der

Fachkräfte bei der Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern (Kleissendorf & Schulz, 2010). Auch Studien zur Selbsteinschätzung zeugen von großen Unsicherheiten der pädagogischen Fachkräfte im Bereich der Sprachstandserhebung (Fried, 2007; Gold & Schulz, 2014; Kleissendorf & Schulz, 2010).

Studien, die das planende Handeln untersuchten, dokumentierten ebenfalls unterschiedliche Vorgehensweisen. Einige Fachkräfte formulierten konkrete Förderziele und griffen bei der Erfassung des Sprachstands stärker auf linguistische Kategorien (wie z. B. Verbstellung) zurück. Andere Fachkräfte dokumentierten dagegen den Sprachstand der Kinder unsystematisch oder gar nicht und betrachteten Sprache holistisch, ohne verschiedene linguistische Ebenen zu berücksichtigen (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Ofner & Thoma, 2014).

Das sprachliche Handeln, d. h. die Sprache der Fachkräfte in der Fördersituation, wurde bis dato nur für ausgewählte Aspekte untersucht. Im Mittelpunkt bisheriger Studien stand die Frage nach der Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Modellierungs- und Sprachfördertechniken (Albers, 2009; Beckerle, Kucharz & Mackowiak, 2012; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Ricart Brede, 2011). Während sich in Studien zur alltagsintegrierten Förderung kaum Belege für den Einsatz entsprechender Techniken fanden (vgl. Albers, 2009), wurden sie in spezifischen Interaktionskontexten, wie dem Anschauen von Bilderbüchern, häufig dokumentiert (u. a. Ennemoser et al., 2013). Über die Strukturmerkmale der Sprache, also Aspekte wie Grammatikalität und die Verwendung verschiedener Satzarten, liegen bislang kaum Ergebnisse vor. Ricart Brede (2011), die das sprachliche Handeln in der vorschulischen Sprachförderung untersuchte, fand einen deutlich höheren Sprechanteil der Fachkräfte im Vergleich zu den Kindern. Laut Autorin bestanden die Äußerungen der Fachkräfte in etwa 40 Prozent aus unvoll-

ständigen Sätzen, Ellipsen und Satzfragmenten. Die Bedeutung dieser Ergebnisse ist jedoch unklar, da eine theoretische Fundierung dessen fehlt, was als zielführendes sprachliches Handeln angesehen werden kann.

Studien zur Professionalisierung. Die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in der Sprachförderung ist ebenfalls ein relativ junges Forschungsgebiet. In einer Studie zur linguistisch fundierten Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften zeigten Rothweiler, Ruberg und Utecht (2009) einen Wissenszuwachs der Fortbildungsteilnehmenden im Bereich Grammatik, welcher auch sechs Monate nach der Fortbildung noch messbar war. Außerdem gelang es den pädagogischen Fachkräften nach der Fortbildung, ihr Wissen bei der Analyse kindlicher Äußerungen anzuwenden. Hierbei nahmen sie vermehrt Bezug auf linguistisch relevante Kriterien wie Verbstellung, Verbflexion, Artikelverwendung oder Kasus und griffen seltener auf Aspekte zur kognitiven und sozialen Entwicklung zurück (Ruberg & Rothweiler, 2014). Kucharz, Mackowiak und Beckerle (2015) dokumentierten im Rahmen einer Fortbildungsreihe zur alltagsintegrierten Sprachförderung, dass die teilnehmenden Fachkräfte ihr eigenes Fachwissen zum Beispiel in Bezug auf die Planung ihrer Fördermaßnahmen im Anschluss an die Fortbildung als größer einschätzten. Zudem setzten die pädagogischen Fachkräfte nach der Intervention häufiger Sprachfördertechniken wie korrekatives Feedback oder Modellierungstechniken ein. Ob die angewendeten Techniken jeweils angemessen eingesetzt wurden, d. h. ob eine Anpassung der Techniken an den Sprachstand der zu fördernden Kinder erfolgte, bleibt hierbei offen.

Zusammenfassend lassen sich aus den bisherigen Studien zur Sprachförderkompetenz und zur Professionalisierung drei Forschungsdesiderate ableiten: Der erste Bereich umfasst die Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften. Bislang ist nur

unzureichend geklärt, über welches Fachwissen und über welche Handlungskompetenzen pädagogische Fachkräfte verfügen. Insbesondere die Frage, inwieweit die Sprache der Fachkraft an den Sprachstand des Kindes angepasst ist, ist ungeklärt. Der zweite Bereich umfasst die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften. Hier ist offen, ob das Fachwissen und die Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften erweiterbar sind und ob mit einer Erweiterung

des Fachwissens auch eine Veränderung des Handelns einhergeht. Schließlich ergibt sich auch für den Bereich der Konzeption von Fortbildungen ein Forschungsbedarf. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage nach einem adäquaten Fortbildungskonzept, das neben der Vermittlung von Fachwissen auch praktische Anteile beinhaltet. Diese Forschungsdesiderate bildeten den Ausgangspunkt für das Projekt PROFessio, das im Folgenden vorgestellt wird.

22.3 Untersuchung des Wissens und Handelns in der Sprachförderung: Das IDeA-Projekt PROFessio

Das Projekt PROFessio – *Wissen und Handeln in der Sprachförderung zwischen Kita und Grundschule* untersuchte das sprachliche Fachwissen und das sprachliche Handeln von pädagogischen Fachkräften, die im Elementar- und Primarbereich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern fördern. Zum einen wurde der Ist-Stand der Sprachförderkompetenz erfasst. Zum anderen wurde für eine Teilstichprobe auch die Professionalisierung des sprachlichen Fachwissens sowie des Handelns untersucht. Dazu nahmen die Fachkräfte an einer im Projekt konzipierten und durchgeführten Fortbildungsreihe mit videobasierter Supervision teil (für eine ausführliche Projektbeschreibung siehe Müller, Geist & Schulz, 2013). Im Mittelpunkt des Projekts PROFessio standen drei Fachkräftegruppen: Pädagogische Fachkräfte, die überwiegend mit Kindern im Alter von unter drei Jahren arbeiten (U3-Fachkräfte), pädagogische Fachkräfte, die in Kitas Sprachförderung in Kleingruppen durchführen (Kita-Fachkräfte), sowie Grundschullehrkräfte, die Sprachfördermaßnahmen für Kinder im Vorschulalter im Rahmen der *Hessischen Vorlaufkurse* anbieten. Folgende Fragen wurden in PROFessio untersucht:

1. Über welches sprachliche Fachwissen in den Bereichen linguistisches Basiswissen und praxisbezogenes Wissen ((Zweit-)Spracherwerb, Sprachstandserhebung und Sprachförderung) verfügen pädagogische Fachkräfte?
2. Welche Eigenschaften kennzeichnen das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in der Fördersituation?
3. Können das sprachliche Fachwissen sowie das sprachliche Handeln von pädagogischen Fachkräften durch eine Fortbildung mit videobasierter Supervision erweitert werden?

Projektstruktur

Zur Beantwortung der Fragen wurden quantitative und qualitative Methoden eingesetzt. Das sprachliche Fachwissen wurde mit dem Instrument SprachKoPFv06.1 (Thoma & Tracy, 2013) erfasst. Der standardisierte Wissenstest erhebt anhand von 55 Items das sprachliche Fachwissen von pädagogischen Fachkräften in Bezug auf zwei Wissensbereiche: Linguistisches Basiswissen und praxisbezogenes Wissen be-

stehend aus Fragen zum Spracherwerb (inklusive Mehrsprachigkeit), zur Sprachdiagnostik und zur Sprachförderung. Die Sprache der pädagogischen Fachkräfte in der Fördersituation wurde mittels Videoaufnahmen erfasst. Zur Analyse des sprachlichen Handelns wurden die Transkripte der Fördersequenzen in Bezug auf strukturelle Eigenschaften der Sprache der Fachkräfte (z. B. Grammatikalität, syntaktische Komplexität) sowie die Reaktion der Fachkräfte auf nicht-zielsprachliche Äußerungen der Kinder untersucht. Darüber hinaus wurde überprüft, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte ihre Sprache an den Sprachstand der Kinder in ihrer Fördergruppe anpassen. Dazu wurden die sprachlichen Fähigkeiten ausgewählter Kinder aus den Sprachfördergruppen erfasst. Für die Kinder unter drei Jahren wurde hierzu der Elternfragebogen ELFRA-2 eingesetzt (Grimm & Doil, 2006), für die Kinder ab drei Jahren der standardisierte Sprachtest LiSe-DaZ[®] (Schulz & Tracy, 2011). Die Erfassung des sprachlichen Fachwissens und des sprachlichen Handelns wurden durch ein leitfadengestütztes Interview mit den Fachkräften ergänzt. Mit diesem Interview, das verschiedene Themen wie zum Beispiel das Vorgehen bei der Sprachstandserhebung und Sprachförderung abdeckte, wurden weitere Erkenntnisse vor allem zur Selbsteinschätzung des eigenen Wissens und Handelns sowie zur Rekonstruktion des Handelns gewonnen. Darüber hinaus wurden sowohl von Fachkräften als auch für die teilnehmenden Kinder umfassende Hintergrundvariablen zu relevanten Einflussfaktoren erfragt, zum Beispiel Variablen zur Aus- und Fortbildung der Fachkräfte und Daten zur Spracherwerbsbiographie der Kinder.

Die Fragestellungen des Projekts wurden in zwei Teilstudien untersucht: Das Fachwissen und die sprachliche Handlungskompetenz der Fachkräfte aus dem U3-Bereich wurden in einer Querschnittsuntersuchung dokumentiert (Geyer, 2016). Die Sprach-

förderkompetenz der Kita-Fachkräfte und der Grundschullehrkräfte sowie die Frage nach der Professionalisierung wurden im Rahmen eines Längsschnitts untersucht. Dazu wurden die teilnehmenden Fachkräfte in eine Experimentalgruppe (EG), bestehend aus Kita-Fachkräften und Grundschullehrkräften, und eine Wartekontrollgruppe (KG), bestehend aus Kita-Fachkräften, unterteilt. Aus projektinternen Gründen wurden beide Gruppen getrennt voneinander rekrutiert. Das sprachliche Fachwissen sowie das sprachliche Handeln der Fachkräfte aus der Experimentalgruppe wurden zu insgesamt vier Erhebungszeitpunkten erfasst (► Abb. 22.1). Zwischen den Testzeitpunkten nahmen die Fachkräfte an zwei Fortbildungsphasen teil, die sich über einen Zeitraum von zehn Monaten erstreckten. Der Sprachentwicklungsstand der Kinder wurde zum ersten sowie in der Experimentalgruppe erneut zum vierten Testzeitpunkt mit LiSe-DaZ erfasst. Die Fachkräfte der Wartekontrollgruppe nahmen an dem ersten und zweiten Testzeitpunkt teil. Die Fortbildung, welche identisch zur Fortbildung der Experimentalgruppe war, wurde den Fachkräften nach dem zweiten Testzeitpunkt angeboten.

Insgesamt nahmen 75 pädagogische Fachkräfte (74 Frauen) am Projekt teil: 30 U3-Fachkräfte, 35 Kita-Fachkräfte und 10 Grundschullehrkräfte. Zudem wurden die sprachlichen Fähigkeiten von 88 Kindern erfasst: 23 Kinder aus dem U3-Bereich (Durchschnittsalter: 2;2 Jahre) und 65 Kinder, die in Kita oder Grundschule an einer vorschulischen Sprachförderung teilnahmen (Durchschnittsalter: 5;5 Jahre; 21 = DaM, 7 = Bilingual²⁷, 37=DaZ).

27 Ein bilingualer Erwerbstyp liegt vor, wenn das Kind von Geburt an zwei Sprachen erwirbt bzw. der Erwerbsbeginn der zweiten Sprache vor dem vollendeten 2. Lebensjahr liegt (z. B. Schulz & Grimm, 2012).

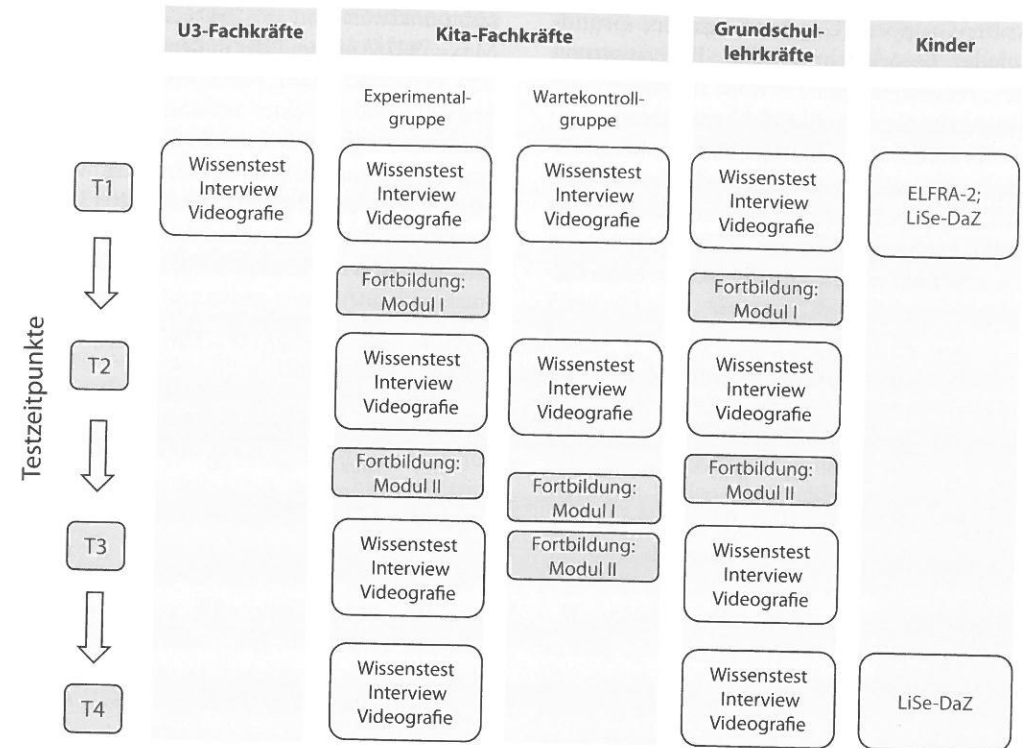


Abb. 22.1: Projektstruktur PROFessio

Die im Rahmen der Längsschnittstudie durchgeführte Fortbildungsreihe setzt sich aus zwei Modulen zusammen (Geyer & Müller, 2015). Das erste Modul umfasst insgesamt drei Fortbildungseinheiten zu den Themen linguistische Grundlagen, (Zweit-) Spracherwerb, Sprachstandserhebung und Sprachförderung. Eine Fortbildungseinheit erstreckte sich jeweils über eineinhalb Tage. Der Fokus der Fortbildungseinheiten lag auf der Wissensvermittlung, welche mittels Videobeispielen und praktischen Übungen gestaltet wurde. Die Inhalte der einzelnen Fortbildungseinheiten im Modul 1 wurden ausgehend von den Ergebnissen der ersten Datenerhebung konzipiert und waren somit auf das Vorwissen der Teilnehmenden abgestimmt. Im zweiten Modul der Fortbildungsreihe stand die Reflexion von Sprachförderung in Kleingruppen im Vordergrund. Hier

wurden zunächst Videoausschnitte von externen pädagogischen Fachkräften und später auch eigene Videoausschnitte analysiert und reflektiert. Ziel war es, dass sich die Fachkräfte aktiv mit ihren sprachlichen Äußerungen und ihrem eigenen Handeln auseinandersetzen, eigene subjektive Theorien reflektieren sowie neu erworbenes theoretisches Wissen mit Formen praktischer Umsetzung integrieren (vgl. Krammer & Reusser, 2005).

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Projektergebnisse in Bezug auf die drei oben aufgeführten Fragestellungen (sprachliches Fachwissen, sprachliches Handeln, Professionalisierung) berichtet. Für die Frage nach dem Wissen der Fachkräfte wurden die Daten aller drei Fach-

kräfte-Gruppen (U3, Kindergarten, Grundschule) berücksichtigt. Zur Beantwortung der Fragestellungen 2 und 3 wurden die Daten der Kita-Fachkräfte herangezogen.

Sprachliches Fachwissen. Die Grundlage für die Ergebnisse zum sprachlichen Fachwissen der 75 Fachkräfte bilden die Daten aus dem SprachKoPF-Fragebogen (Thoma & Tracy, 2013). Im Durchschnitt erzielten die Fachkräfte einen Ge-

samtpunktwert von .37 (SD=.22; Min=.02; Max=.92). Aufgrund der in der Testkonstruktion berücksichtigten Ratekorrektur erhalten Teilnehmende bei einer vollständig zufälligen Beantwortung aller Fragen ein Gesamtergebnis von 0. Maximal kann ein Ergebnis von 1 erreicht werden (Thoma & Tracy, 2013). Die Ergebnisse der drei untersuchten Fachkräfte-Gruppen sind in Tabelle 22.1 dargestellt.

Tab. 22.1: Ergebnisse von *SprachKoPF_{v06.1}* getrennt nach Fachkräfte-Gruppen (*M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Min* = Minimum; *Max* = Maximum)

	Gesamtscore				Linguistisches Wissen				Praxisbezogenes Wissen			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
U3-Fachkräfte (<i>n</i> = 30)	.39	.21	.02	.74	.38	.22	-.03	.79	.40	.22	-.15	.78
Kita-Fachkräfte (<i>n</i> = 35)	.29	.17	.04	.62	.27	.19	-.03	.64	.36	.19	-.03	.71
Grundschullehrkräfte (<i>n</i> = 10)	.62	.23	.25	.92	.63	.24	.21	.94	.58	.20	.26	.84

Die Unterschiede in den Gesamtpunktwerten zwischen den drei Fachkräftegruppen sind statistisch bedeutsam. Die Grundschullehrkräfte verfügen über ein größeres Fachwissen als U3-Fachkräfte, die wiederum einen höheren Gesamtpunktwert erreichen als die Kita-Fachkräfte der Stichprobe. Die große Leistungsbreite bei den Ergebnissen verdeutlicht gleichzeitig die große Heterogenität innerhalb der Fachkräftegruppen. Der Vergleich zwischen linguistischem und praxisrelevantem Wissen ergab keinen Unterschied innerhalb der Gruppe der U3-Fachkräfte. Die Kita-Fachkräfte verfügen über ein höheres praxisrelevantes Wissen, während die Grundschullehrkräfte ein höheres linguistisches Wissen zeigten (für einen ausführlichen Vergleich der Kita-Fachkräfte und der Lehrkräfte siehe Müller, Geyer & Smits, 2015).

Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Die Frage, welche Merkmale das Handeln von pädagogischen Fachkräften in der Sprachförderung kennzeichnen, wurde in PROfession auf drei Ebenen bearbeitet. Zum einen stand das sogenannte planende Handeln der Fachkräfte im Fokus. Hierbei ging es um die Frage, wie pädagogische Fachkräfte den Schritt von der Sprachstandserhebung zur konkreten Formulierung eines Förderziels bewältigen. Der zweite Untersuchungsaspekt bezog sich auf strukturelle Merkmale der Sprache der Fachkräfte in der Fördersituation. Schließlich wurde untersucht, inwieweit die Sprache der Fachkraft an den Sprachstand der Kinder angepasst war. Im Folgenden werden für diese drei Ebenen die zentralen Ergebnisse für den ersten Erhebungszeitpunkt skizziert.

Welche Eigenschaften kennzeichnen das planende Handeln der Fachkräfte?

Die Ergebnisse zum planenden Handeln stützen sich auf Fragebogendaten sowie auf ein Leitfadeninterview. Der Fragebogen und das Leitfadeninterview wurden einige Tage vor der Videoaufnahme mit der Fachkraft durchgeführt. Im Fragebogen wurden neben biografischen Angaben auch Angaben zum Vorgehen in der Sprachförderung erfasst. Zudem wurden die Fachkräfte nach der Videoaufnahme gefragt, welches Förderziel der videografierten Fördermaßnahme zugrunde lag. Die Ergebnisse für eine erste Teilstichprobe (*n*=10 Kita-Fachkräfte) (für eine ausführliche Darstellung siehe Müller, Geyer & Smits, 2016a) zeigen, dass für die Zuweisung der Kinder zu einer Sprachfördergruppe fast ausschließlich der Sprachstand der Kinder und das Alter für die Fachkräfte ausschlaggebend sind. Jedoch gaben neun der zehn Fachkräfte an, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Rahmen des pädagogischen Alltags ohne eigene Dokumentationsbögen oder veröffentlichte Instrumente zu beobachten. Der Einsatz von standardisierten Verfahren wurde nur einzeln genannt. Keine Fachkraft erwähnte dabei, inwiefern die Ergebnisse ihrer Beobachtungen schriftlich festgehalten werden und ob diese für die weitere Planung von Fördermaßnahmen genutzt werden. Die Befragung der Fachkräfte nach dem Förderziel der videografierten Sprachfördermaßnahme ergab, dass keine der 10 Fachkräfte ein konkretes Ziel für die aufgenommene Förderung nennen konnte.

Welche strukturellen Merkmale weist die Sprache der Fachkräfte auf?

Die Sprache der Fachkräfte wurde anhand von Videoaufnahmen analysiert. Die Dauer der videografierten Fördermaßnahmen betrug zwischen 7 und 40 Minuten. Die Äuße-

rungen der Fachkräfte und der Kinder wurden zunächst transkribiert und anschließend nach einem im Projekt entwickelten, linguistisch fundierten Analyseraster ausgewertet (für eine ausführliche Darstellung des Analyserasters siehe Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014). Die Äußerungen wurden unter anderem in Bezug auf die Grammatikalität der Äußerungen analysiert (Müller et al., 2014; Müller, Geyer & Smits, 2016b). Die Ergebnisse für die 35 Kita-Fachkräfte zeigen, dass die Fachkräfte in der Fördersituation zu 99,4 Prozent grammatische Äußerungen produzieren. Mit einer Spanne von 98,1 bis 100 Prozent grammatikalisch korrekter Äußerungen bilden die Fachkräfte eine homogene Gruppe. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Sprache der Fachkräfte keinesfalls defizitär ist.

Inwieweit ist die Sprache der Fachkraft an den Sprachstand der Kinder angepasst? Für die Analysen zur Angemessenheit der Sprache sind prinzipiell das jeweilige Förderziel für eine konkrete Fördersituation sowie die Förderbedarfe der Kinder ausschlaggebend. Da keine der Fachkräfte zum ersten Erhebungszeitpunkt ein Förderziel für die videografierte Fördersituation benennen konnte, wurden für die Analyse der Angemessenheit die mit LiSeDaZ ermittelten Förderbedarfe der Kinder berücksichtigt. Für eine Teilstichprobe von 10 Fachkräften wurden Analysen zur sprachlichen Angemessenheit durchgeführt (Müller et al., 2016a). Alle Kinder aus den Sprachfördergruppen dieser 10 Fachkräfte wiesen einen Förderbedarf für das Verstehen von w-Fragen auf, wie zum Beispiel »Wo liegt denn der Spielstein?« oder »Wie fühlt sich denn der Regen an?«. Entsprechend wurde die Sprache der Fachkräfte mit Blick auf die Produktion von w-Fragen analysiert. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die Fachkräfte während der gesamten Fördermaßnahme durchschnittlich sieben Prozent w-Fragen äußerten, die an den Förderbedarf der Kinder

angepasst waren. Die Fachkräfte produzierten insgesamt zwar deutlich mehr Fragen, jedoch waren diese gemessen an dem Förderbedarf der Kinder entweder zu einfach (»Was ist das?«) oder zu komplex (»Welchen von den Steinen möchtest du denn haben?«). Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Sprache der Fachkräfte in diesem Fall nur bedingt an den Sprachstand der Kinder und ihren Förderbedarf angepasst ist.

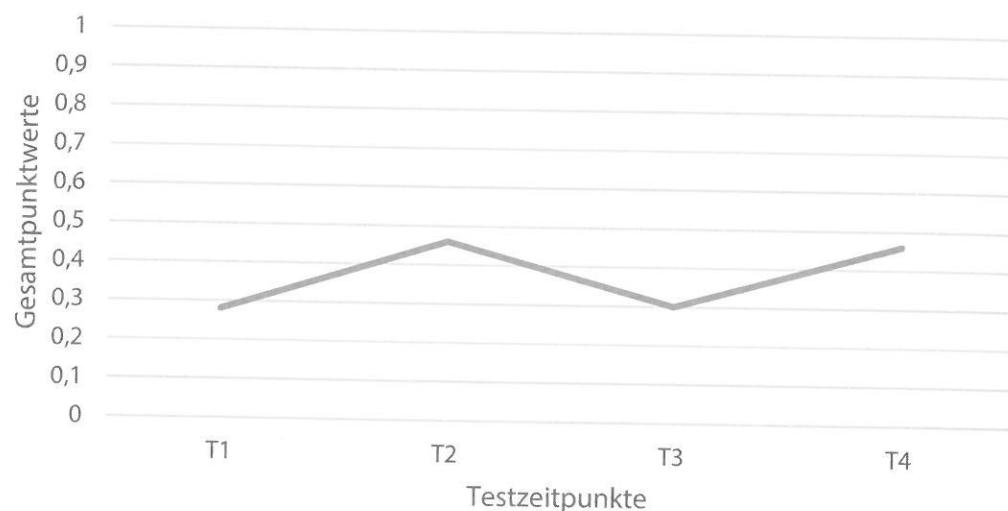


Abb. 22.2: Veränderung des sprachlichen Fachwissens für die Experimentalgruppe ($n = 5$)

Die Fachkräfte erreichten zum ersten Testzeitpunkt (T1) im Schnitt einen Gesamtpunktwert von .28 ($SD = .21$); dieser stieg im Anschluss an das erste Fortbildungsmodul (T2) auf .46 ($SD = .22$). Zum dritten Testzeitpunkt (T3), ca. acht Wochen nach Abschluss des ersten Fortbildungsmoduls, wurde bei den Fachkräften ein niedrigerer Punktwert im Vergleich zum zweiten Testzeitpunkt verzeichnet. Hier erreichten die Fachkräfte einen Wert von .30 ($SD = .37$). Im Anschluss an das zweite Fortbildungsmodul (T4) zeigten die SprachKoPF-Ergebnisse einen erneuten Anstieg des sprachlichen Fachwissens. Der durchschnittliche Gesamtpunktwert lag hier

Professionalisierung. Zur Beantwortung der Frage zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte liegen bislang erste Ergebnisse zum sprachlichen Fachwissen von 10 Kita-Fachkräften vor (Geyer & Müller, 2015). Die Befunde der Testungen mit SprachKoPF_{v06.1} zeigen bei allen pädagogischen Fachkräften der Experimentalgruppe ($n=5$) im Verlauf der Fortbildungsreihe eine Erweiterung des sprachlichen Fachwissens (► Abb. 22.2).

bei .46 ($SD = .30$). Bei den Teilnehmerinnen der Wartekontrollgruppe ($n=5$) konnten zwischen der ersten und zweiten Testung keine Unterschiede im sprachlichen Fachwissen ausgemacht werden. Offen bleibt, ob der Anstieg des Fachwissens zu T4 in der Teilnahme der Fachkräfte an der videobasierten Supervision während des zweiten Fortbildungsmoduls begründet liegt oder es sich dabei um Langzeiteffekte der Teilnahme am ersten Fortbildungsmodul handelt.

In Bezug auf die Professionalisierung des Handelns in der Sprachförderung zeigen erste Ergebnisse, dass alle an der Fortbildung beteiligten pädagogischen Fachkräfte ab dem

zweiten Testzeitpunkt Förderziele formulieren, in welchen sie linguistische Kategorien verwenden sowie verschiedene sprachliche

Ebenen einbeziehen. Damit berücksichtigen die Fachkräfte einen zentralen Aspekt der Förderplanung.

22.4 Fazit und Implikationen für die pädagogische Praxis

Die bisherigen Ergebnisse aus dem Projekt PROfessio zeigen, dass es, bedingt durch die verstärkten Aufgaben in der Sprachförderung, einen Professionalisierungsbedarf für pädagogische Fachkräfte für den Bereich der Sprachförderung gibt. Die Ergebnisse zum sprachlichen Fachwissen und zum Handeln sprechen dafür, dass die Kompetenzen in beiden Bereichen weiter gestärkt werden sollten. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass es deutliche Unterschiede im sprachlichen Fachwissen zwischen den drei in PROfessio untersuchten Fachkräftegruppen gibt. Die Analysen zum Handeln zeigen deutliche Unsicherheiten im Bereich des planenden Handelns für die Gruppe der Kita-Fachkräfte. Es gelingt den Fachkräften nur bedingt, ihre Sprache am Sprachentwicklungsstand der Kinder auszurichten. Die bisherigen Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung deuten darauf hin, dass das Wissen und das Handeln der Fachkräfte im Rahmen einer Fortbildungsreihe erweitert werden können. Die Kombination aus theoretischen und praxisnahen Anteilen, konzipiert für mehrere Sitzungen über einen längeren Zeitraum hinweg, erweist sich als ein geeignetes Konzept für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften.

Die Ergebnisse belegen, dass die pädagogischen Fachkräfte mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in die Aufgabe der Sprachförderung gehen. Mit Blick auf den bestehenden Professionalisierungsbedarf sollte daher bei der Konzipierung der Fortbildungsangebote die notwendige Ver-

zählung von Theorie und Praxis noch stärker berücksichtigt werden. Entsprechend gilt es, nicht nur die Vermittlung von Wissen in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die Fachkräfte gezielt bei der Erweiterung ihrer eigenen Handlungskompetenz zu unterstützen. Die Vermittlung des Fachwissens sollte idealerweise darauf abzielen, neben den Inhalten in den einzelnen Kernbereichen vor allem die Bedeutung ihres Zusammenspiels für die Sprachförderung darzustellen. Die Stärkung der Handlungskompetenz kann auf drei Ebenen vorgenommen werden. Zum einen gilt es, die Fachkräfte in Bezug auf den Einsatz von Verfahren zur Sprachstandserhebung zu unterstützen. Zum anderen sollte das planende Handeln, also der Schritt von der Sprachstandserhebung hin zur konkreten Formulierung eines Förderziels, explizit thematisiert werden. Zusätzlich sollte das sprachliche Handeln der Fachkräfte in der konkreten Fördersituation stärker fokussiert werden. Der adäquate Einsatz von Input- und Modellierungstechniken steht hierbei im Mittelpunkt. Die Analyse und Reflexion der eigenen Förderung anhand von Video-Supervisionen bieten sich dazu an. Da Professionalisierung ein Prozess ist, sollten Fortbildungen nicht nur einmalig und punktuell angeboten werden. Das theoretische Modell zum Begriff der Sprachförderkompetenz zeigt, wie vielfältig die einzelnen Wissens- und Handlungsbereiche hier miteinander verknüpft sind. Daher bedarf es eines Fortbildungscurriculums, das aus mehreren Modulen besteht und den Fachkräften die Zeit

gibt, sich in Bezug auf ihre Sprachförderkompetenzen weiter zu entwickeln.

Literatur

- Albers, T. (Hrsg.). (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten: Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. doi:10.1007/s11618-006-0165-2.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beckerle, C., Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2012). Durchgängige Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Erste Videoanalysen im Projekt der Stadt Fellbach. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 115–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Britz, L. (2006). Bildungsbe(nach)teiligung von MigrantInnen. In L. Reiberg (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturellen sensiblen Berufsorientierung* (S. 18–32). Paderborn: Bonifazius Druck Buch Verlag.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239. doi:10.1024/1010-0652/a000109.
- Faas, S. (Hrsg.). (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (Hrsg.). (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen – Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial Extra*, 31(5), 26–28. doi:10.1007/s12054-007-0056-7.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (Hrsg.). (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms »Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder«*. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Geyer, S. (2016). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich. Eine empirische Untersuchung aus spracherwerbstheoretischer Perspektive*. Unveröffentlichte Dissertation. Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Geyer, S. & Müller, A. (2015). Wirksamkeit des Fortbildungskonzepts im Projekt »PROfessio – Wissen und Handeln in der Sprachförderung zwischen Kita und Grundschule«. Vortrag auf der Tagung »Individualisierung von Unterricht. Transformationen, Wirkungen, Reflexionen« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Schulpädagogik, Göttingen.
- Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klinkhardt UTB.
- Gold, A. & Schulz, P. (2014). *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main*. Zugriff am 26.05.2015 unter http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/-Expertise_Gold_Schulz.pdf.
- Grimm, H. & Doil, H. (Hrsg.). (2006). *ELFRA. Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629. doi:10.1007/s11618-010-0166-z.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnauer, A. (Hrsg.). (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen* (2., überarb. Aufl.). Weimar: Verlag das netz.
- Kleissendorf, B. & Schulz, P. (2010). Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 143–161). Freiburg: Fillibach.
- Knopp, M. (2008). Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (S. 271–288). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (Hrsg.). (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kindergarten und Grundschule*. Weimar: Beltz.
- Lisker, A. (Hrsg.). (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Meyer, H. (Hrsg.). (2009). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342–349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller, A. (2014). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheitspädagogische Beiträge. Kindheit und Profession – Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 66–83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8 (4), 487–493.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2015). Sprachförderung am Übergang Kindergarten und Grundschule: Gemeinsame Aufgabe – gemeinsame Qualifizierung? *Frühe Bildung*, 4 (1), 51–52. doi:10.1026/2191-9186/a000195.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016a). Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(1), 81–98.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016b). Sprachförderung im Elementarbereich – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung* (S. 133–148). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S. & Schulz, P. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In B. Lüdtke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Work-*
- shop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 247–262). Freiburg: Fillibach.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 04.11.2015 unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Qualitaet_Sprachstandsverfahren_Web.pdf.
- Nittel, D. (Hrsg.). (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ofner, D. & Thoma, D. (2014). Early childhood educators' abilities in planning language learning environments increase with pedagogical content knowledge relevant for language training. *European Journal of Applied Linguistics*, 2 (1), 121–143. doi:10.1515/eujal-2014-0001.
- Ricart Brede, J. (Hrsg.). (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachförderungssituationen*. Freiburg: Fillibach.
- 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 D. Wenzel, G. Koeppl & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 111–122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2014). Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für Erzieher/-innen – ein DFG- Transferprojekt. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 277–280). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In Drügh, H., Komfort Hein, S., Kraß, A., Meier, C., Rohowski, G., Seidel, R. & Weiß, H. (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155–172). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schulz, P. & Tracy, R. (Hrsg.). (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P., Kersten, A. & Kleissendorf, B. (2009). Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen

- Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29(2), 122–140.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi:10.3102/0013189x015002004.
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, 0 (1), 31–36. doi:10.1026/2191-9186/a000004.
- Thoma, D. & Tracy, R. (Hrsg.). (2013). *Manual zu SprachKoPF v06.1. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.

23 Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – Ein wichtiger Baustein für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Unterricht

Johanna Seiz, Annett Wilde, Anna-Theresia Decker und Mareike Kunter

Der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft ist ein fester Bestandteil des beruflichen Alltags von Lehrkräften. Der erfolgreiche Umgang mit dieser Heterogenität stellt jedoch für viele Lehrkräfte eine Herausforderung dar und einige geben an, mit dieser Aufgabe überfordert zu sein (Solzbacher, 2008). Im Rahmen der Lehrerbildung wird daher häufig gefordert, (angehende) Lehrkräfte besser darin zu schulen, Unterricht und Lernen speziell auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen anpassen zu können. Ein typischer Ansatz hierzu ist die Vermittlung von fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen. So können beispielsweise Lehrkräfte in Fortbildungen ihr Wissen über neue Unterrichtsmethoden oder Individualisierungsansätze für einen

erfolgreichen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft erweitern, wie dies zum Beispiel im IDEa-Projekt IGEL geschehen ist (► Kap. 15). Allerdings kennen sowohl alle in der Lehreraus- und fortbildung Tätige als auch Lehrkräfte selbst das Problem: Fortbildungen sind eine spannende Abwechslung und bieten neue Inhalte und Anregungen für den Unterricht – aber zu einer wirklichen Veränderung der Haltung und der eigenen Handlungspraxis führen sie nur selten. Denn über das in Fortbildungen erworbene Wissen hinaus ist es auch von Bedeutung, wie Lehrkräfte zu den neu erlernten Unterrichtsmethoden und Inhalten (z. B. kooperatives Lernen) stehen und welche Haltungen sie diesbezüglich vertreten. In der Forschung wird dafür der Begriff der »professionellen Überzeugungen« verwendet.

23.1 Überzeugungen als ein Baustein professioneller Kompetenz von Lehrkräften

Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften zu schulischen Themen oder zu Aspekten des Unterrichtens sind aus Sicht der Forschung wichtig, da sie einen Einfluss auf die beruflichen Handlungen und Entscheidungen einer Lehrkraft haben können. Lehrkräfte unterscheiden sich sowohl in der inhaltlichen Ausrichtung ihrer Überzeugungen, als auch darin, wie reflektiert und differenziert ihre Überzeugungen sind. Beispielsweise könnte eine Lehrkraft in Bezug auf die

Unterrichtsmethode Gruppenarbeit der Meinung sein, dass durch diese Methode immer das soziale Miteinander in der Klasse gestärkt wird und somit Gruppenarbeit relativ unreflektiert zu allen Gelegenheiten einsetzen. Eine andere Lehrkraft, die sich ausführlich mit dem Thema Gruppenarbeit auseinandergesetzt hat, könnte hingegen eine differenziertere Sichtweise aufweisen und der Meinung sein, dass Gruppenarbeit (Kooperatives Lernen) nur dann einen Effekt auf das