



Die Entwicklung sprachdiagnostischer Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen einer Weiterbildung*

The development of language assessment competencies in an advanced training module for early childhood professionals

Tobias Ruberg & Monika Rothweiler

Zusammenfassung

Hintergrund und Fragestellung: Sprachbeobachtung gilt als wesentliche Voraussetzung für eine gezielte Sprachförderung. Die vorliegende Studie untersucht, inwiefern frühpädagogische Fachkräfte den grammatischen Entwicklungsstand ein- und mehrsprachiger Kinder einschätzen können und ob sie diese Kompetenzen ggf. im Rahmen einer Weiterbildung erwerben bzw. erweitern können.

Methodik: Untersucht wurden 15 Erzieherinnen und Erzieher, die an einer einjährigen Weiterbildung teilnahmen sowie eine Kontrollgruppe von 13 Erzieherinnen und Erziehern, die im Untersuchungszeitraum an keiner Weiterbildung teilnahmen.

Unmittelbar vor Beginn der Weiterbildung sowie nach Abschluss der Weiterbildung wurden das Wissen über Sprache, das Können im Bereich Sprachbeobachtung sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen im Bereich Sprachbeobachtung erhoben.

Ergebnisse: Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte ihre eigenen Fähigkeiten im Bereich Sprachbeobachtung vor und nach Abschluss der Weiterbildung gut einschätzen. Allerdings waren nur die weitergebildeten Fachkräfte nach Abschluss der Weiterbildung in der Lage, den grammatischen Entwicklungsstand von Kindern anhand relevanter Kategorien einzuschätzen und ihr Wissen über Sprache zu verbessern.

Schlussfolgerungen: Grundlegende Kompetenzen im Bereich Sprache und Sprachbeobachtung können somit selbst bei erfahrenen frühpädagogischen Fachkräften nicht vorausgesetzt, aber im Rahmen einer umfangreichen Weiterbildung erworben werden. Um den Kompetenzzuwachs in diesem Bereich zu evaluieren, sind Selbsteinschätzungen ungeeignet.

Schlüsselwörter

Frühpädagogik, Erzieherinnen, Weiterbildung, Sprachdiagnostik, Grammatik

Abstract

Background and Aims: Language assessment is seen as a prerequisite for systematic language support. The present study investigates whether early childhood educators can assess the grammatical development of monolingual and bilingual children and whether they can expand their skills in language assessment during an advanced training.

Methods: We investigated 15 early childhood educators who participated in an advanced training for one year and a control group of 13 early childhood educators who did not participate in any advanced training during the investigation period.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

We examined the linguistic knowledge, the skills in language assessment and self-evaluation of skills in the field of language assessment before and after the advanced training.

Results: The results show that the professionals judged their skills in language assessment as good before and after the advanced training. In contrast, only the trained professionals were able to assess children's grammatical development on the basis of relevant linguistic features after the training and to expand their linguistic knowledge.

Conclusions: Basic linguistic knowledge and skills in language assessment cannot be presupposed even for experienced childhood educators. But such knowledge and skills can be acquired through an extensive training. Self-evaluation is not an appropriate method to measure the growth of competencies in this field.

Keywords

early childhood education, early childhood professionals, advanced training, language assessment, grammar

1 Einleitung

Gute Sprachkompetenzen im Deutschen gelten als eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg. Ein gewisser Teil der Kinder verfügt jedoch bei Schuleintritt nicht über die für einen erfolgreichen Schulbesuch notwendigen Kompetenzen im Deutschen. Dies kann unterschiedliche Gründe haben wie einen späten Erwerbsbeginn im Deutschen und dadurch eine kürzere Erwerbsdauer, ungünstige Erwerbsbedingungen (zu wenig oder qualitativ nicht hinreichender Input) oder eine Sprachentwicklungsstörung.

Um diese Kinder möglichst frühzeitig fördern zu können, ist es wichtig, dass frühpädagogische Fachkräfte sprachliche Probleme dieser Kinder frühzeitig erkennen und differenzieren, um entweder eine gezielte Sprachförderung oder ggf. eine weitere diagnostische Abklärung durch Sprachtherapeuten sowie eine anschließende Sprachtherapie in die Wege zu leiten. Außerdem wird in den letzten Jahren verstärkt der Anspruch formuliert, dass sowohl ein differenziertes sprachbildendes Erziehverhalten wie auch eine qualitativ hochwertige Sprachförderung linguistisch basiert sein muss (Hendler, Mischo, Wahl & Strohmmer, 2011, Hopp, Thoma & Tracy, 2010, List, 2010, Ruberg & Rothweiler, 2012). Die These ist, dass ohne entsprechende Kompetenzen, d.h. ohne Wissen über Sprache und Spracherwerb sowie ohne angeleitete Praxis in Sprachdiagnostik und Sprachförderung ein kompetentes Handeln nicht erwartbar sei. Die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für den Elementarbereich wird diesem Anspruch erst nach und nach gerecht und entsprechende Ausbildungsmaterialien stehen erst im begrenzten Umfang zur Verfügung (s. Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen, 2017). So wird beispielsweise im Hamburger Bildungsplan für die Fachschulausbildung frühpädagogischer Fachkräfte der Erwerb von Kenntnissen über grundlegende sprachwissenschaftliche Beschreibungskategorien, über den kindlichen Spracherwerb und über Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Sprachkompetenz erst seit 2007 explizit verlangt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2002, 2007). Es ist also zu fragen, inwieweit erfahrene, aber vor mehr als 10 Jahren ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte über die notwendigen Kompetenzen für die Beurteilung der kindlichen Sprachentwicklung verfügen.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die sowohl das sprach(erwerbs)theoretische, also linguistische Wissen, als auch die Umsetzung in die pädagogische Praxis vermitteln. Die der hier vorgestellten Studie zugrundeliegende einjährige Weiterbildung konzentrierte sich auf Wissensvermittlung und Praxistransfer. Die Studie geht der Frage nach, inwiefern frühpädagogische Fachkräfte über linguistische und spracherwerbsbezogene Kenntnisse verfügen und für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstands ein- und mehrsprachiger Kinder nutzen, und ob sie diese Kompetenzen ggf. im Rahmen einer Weiterbildung erwerben bzw. erweitern können. Die Kompetenzen der Erzieherinnen wurden ermittelt und parallel dazu wurden sie hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung zu diesen Kompetenzen befragt. Selbsteinschätzungen werden häufig für die Kompetenzermittlung genutzt, wobei ihre Zuverlässigkeit fraglich ist (s.u. Abschnitt 2).

Wir konzentrieren uns in der hier vorgestellten Auswertung zur diagnostischen Kompetenz der Fachkräfte auf den Bereich Grammatik, da gerade diese sprachliche Domäne in der Erzieherausbildung lange Jahre nicht berücksichtigt wurde, aber für die Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes von zentraler Bedeutung ist (Hopp et al., 2010). Zudem halten Erzieherin-

nen den Bereich Grammatik für besonders schwierig und die Beschäftigung damit wird, wenn möglich, vermieden oder ist sogar angstbesetzt, wie eine informelle Befragung der Teilnehmer vor dem Start unseres Weiterbildungsmoduls ergab.

2 Stand der Forschung

2.1 Linguistisches Wissen als Professionswissen für ErzieherInnen

Für den Elementar- und Primarbereich wird in Bezug auf verschiedene Fachdisziplinen diskutiert, inwieweit konkretes Fachwissen eine zentrale Komponente professioneller Kompetenz, d. h. eine Voraussetzung für kompetentes pädagogisches Handeln darstellt. Nach Baumert & Kunter (2006, S. 481) gehört zur professionellen Kompetenz u. a. spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales Wissen, d. h. Wissen und Können (s. dazu auch Post, Kastens & Lipowsky, 2013). Die in der Mitte der 2000er Jahre durchgeführte Coactiv-Studie untersuchte verschiedene Aspekte der Lehrerkompetenz und ihre Bedeutung für das unterrichtliche Handeln von Mathematiklehrkräften. Als zentral für die Lernerfolge der Schüler erwies sich die kognitive Aktivierung, die direkt vom fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte abhängig war, das wiederum direkt mit dem Fachwissen zusammenhing. Baumert & Kunter (2006, S. 496) fassen zusammen, dass sich „das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften und – vermittelt über das fachdidaktische Wissen – auch das Fachwissen als wichtige Prädiktoren für eine kognitiv herausfordernde und gleichzeitig konstruktive Unterstützung gewährende Unterrichtsführung“ erwiesen. Ebenfalls für den Bereich Mathematik (in der Primarstufe) befinden Wittmann, Levin & Bönig (2016), dass pädagogische Fachkräfte sowohl über deklaratives elementarmathematisches wie auch über mathematikdidaktisches Wissen verfügen müssen, um in ihrem Arbeitsalltag mathematische Lehr-Lern-Prozesse anleiten und unterstützen zu können. Die Ergebnisse ihrer Studie ergaben, dass „unzureichende elementarmathematische und mathematikdidaktische Kenntnisse den Weg zu einer adäquaten Lernbegleitung [...] verschließen [...]“ (Wittmann et al., 2016, S. 215).

Für den Elementarbereich gibt es zurzeit noch keine vergleichbaren Studien, die die Wirksamkeit linguistischen und spracherwerbstheoretischen Fachwissens auf kompetente und erfolgreiche Sprachbeobachtung/Sprachdiagnostik sowie Sprachbildung und Sprachförderung von pädagogischen Fachkräften belegen würden.

So haftet dem Transfer des Anspruchs auf Fachwissen als Basiskompetenz in den Bereich der Sprachförderung noch der Status des Hypothetischen an. Diese „Hypothese“ wird allerdings mittlerweile von zahlreichen Akteuren im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung vertreten (u. a. Gold & Schulz, 2014, Hopp et al., 2010, List, 2010, Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2009, Tracy, Ludwig & Ofner, 2010, Ruberg, 2011, vgl. auch Kucharz, 2018). Die Ergebnisse aus anderen Fachdisziplinen legen nahe, dass Basisfachwissen, hier also Wissen über Sprache und über den kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb, notwendig ist, um in einem diagnostischen Prozess die individuellen Sprachentwicklungsstände von Kindern ermitteln und daran anschließend, d. h. den natürlichen Sprachentwicklungsschritten folgend, die Sprachförderziele definieren zu können. Zudem müssen Sprachfördermaßnahmen auch Bedingungen des sprachlichen Lernens an sich berücksichtigen (z. B. ob und ggfs. wofür explizite Korrekturen wirksam sein können). So sollte eine Person, die die sprachliche Entwicklung fördern soll, den Aufbau und das Funktionieren von Sprache und zentrale Erwerbsschritte im kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb kennen und einschätzen können. Hendler et al. (2011) beispielsweise definieren im Bereich Sprache sechs Wissensgebiete für elementarpädagogische Fachkräfte, nämlich Grundbegriffe der Sprachwissenschaft, Strukturen der deutschen Sprache, Unterschiede zwischen stark vertretenen und der deutschen Sprache, Schritte der kindlichen Sprachentwicklung (für die Sprachstandsfeststellung), Sprachdiagnostik (Verfahren kennen), Sprachförderung (Konzepte kennen und anwenden können).

2.2 Sprachdiagnostische Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte sollten über diagnostische Kompetenzen verfügen und diese Kompetenzen vor allem für einen differenzierenden, adaptierenden Unterricht (z. B. Praetorius, Lipowsky & Karst, 2012) bzw. für individuell abgestimmte Förderung im Elementarbereich einsetzen. Die Feststellung und Beurteilung des individuellen Sprachentwicklungsstands eines Kindes ist eine zentrale Voraussetzung für ein sprachpädagogisches Angebot, das gezielt auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt ist. Im frühpädagogischen Kontext wird in diesem Zusammenhang der Begriff „Sprachdiagnostik“ häufig abgelehnt. Stattdessen wird davon gesprochen, dass frühpä-

dagogische Fachkräfte die Sprachentwicklung der Kinder beobachten und dokumentieren und/oder Verfahren zur Sprachstandsfeststellung durchführen sollen. Allerdings stellen Beobachtung und Dokumentation an sich schon diagnostische Tätigkeiten dar (Kany & Schöler, 2007). Je stärker diese Tätigkeiten standardisiert sind, umso eindeutiger handelt es sich hierbei um diagnostisches Handeln. Wir verstehen im Folgenden unter Sprachdiagnostik jegliches diagnostische Handeln, also sowohl die Durchführung von Sprachbeobachtungen als auch die Durchführung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung mit Hilfe informeller oder standardisierter Verfahren (vgl. Kany & Schöler, 2007).

Um diagnostische Verfahren durchführen zu können, wie auch für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, müssen frühpädagogische Fachkräfte über die relevanten Begriffe zur Beschreibung kindlicher Äußerungen verfügen. Das Erwerbsziel für die Kinder ist, sich inhaltlich und grammatisch korrekt ausdrücken zu können, um erfolgreich zu kommunizieren. Daher müssen die Fachkräfte nicht nur auf den Wortschatz und die Aussprache der Kinder achten, sondern sie benötigen für die Einschätzung des sprachstrukturellen Bereichs Kenntnisse über Wortarten, Satzglieder, grammatische Merkmale, Flexion und Satzstruktur. All diese Begrifflichkeiten werden in gängigen Sprachstandsfeststellungsverfahren verwendet und müssen von pädagogischen Fachkräften verstanden werden.

Eine Fragebogenerhebung von Fried (2007) deutet darauf hin, dass sich frühpädagogische Fachkräfte nicht ausreichend auf das Aufgabenfeld Sprachdiagnostik vorbereitet fühlen. Zwar sahen 74% der Befragten Sprachdiagnostik als genuinen Bestandteil von Sprachförderung in Kitas an, allerdings gab etwa jede zweite befragte Person an, nicht über genügend Erfahrung für die selbstständige Durchführung sprachdiagnostischer Verfahren zu verfügen und sich unwohl zu fühlen, wenn von ihr die Durchführung von Sprachdiagnostik verlangt wird. Nur etwa jede vierte befragte Person hatte sich überhaupt schon intensiv mit einem Verfahren zur Sprachdiagnostik auseinandergesetzt und nur 16% der Befragten gaben an, ein gutes Verfahren von einem schlechten unterscheiden zu können. Neugebauer (2010) stellt dagegen in einer Studie mit Sprachförderkräften aus dem Programm „Sag mal was“ fest, dass die meisten der befragten Sprachförderkräfte der Ansicht sind, dass sie Verfahren zur Sprachstandserhebung auf den individuellen Einzelfall bezogen anwenden können (63%) und dass die Auswertung der Ergebnisse solcher Verfahren für sie kein Problem darstelle (62%). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Evaluationsstudien im Rahmen des Programms „Sag mal was“, die eine Wirksamkeit der Sprachförderung nicht belegen konnten (s. o.), vermutet Neugebauer allerdings, dass die Sprachförderkräfte nicht in der Lage sind, ihre fachlichen Kompetenzen und die Qualität ihrer Arbeit im Bereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung realistisch einzuschätzen. In einer Studie von Gold & Schulz (2014) gaben immerhin fast die Hälfte der Kita-Leitungen von 209 Einrichtungen in Frankfurt an, die Sprachförderkräfte seien auf Durchführung von Sprachstandserhebungen kaum bis gar nicht vorbereitet.

Welche Rolle ein Mangel an linguistischem Basiswissen für diese Ergebnisse spielt, ist offen. Die Ergebnisse einer Reihe von Studien aus den Arbeitsgruppen von Tracy und Schulz legen einen Zusammenhang nahe. So zeigen die Studien, dass das Wissen über Sprache und Spracherwerb insgesamt bei pädagogischen Fachkräften eher gering ausgeprägt ist (z. B. Müller, Geist & Schulz, 2013, Thoma & Tracy, 2012, Roth, Hopp & Thoma, 2015), wobei das Wissen von Fachkräften, die in ihren Einrichtungen für die Sprachförderung zuständig sind, größer ist als bei den übrigen Fachkräften (Roth et al., 2015).

2.3 Qualität von Weiterbildungen

Die Themen Beobachtung und Dokumentation sowie Sprachförderung gehören aktuell zu den Top-Themen bundesweit angebotener Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte¹ (Behr & Walter 2010), so dass man daraus schließen kann, dass in diesen Bereichen nicht nur ein tatsächlicher Qualifizierungsbedarf, sondern auch ein Bedürfnis nach Qualifizierung seitens der Fachkräfte besteht. Ausgehend von dem Anspruch, dass eine Qualifizierungsmaßnahme in diesem Bereich das zum Professionswissen gehörige linguistische Wissen vermitteln sollte, stellt sich die Frage nach der Qualität von Fort- und Weiterbildungsangeboten für frühpädagogische Fachkräfte. Das Angebot an Weiterbildungen ist vielfältig im Hinblick auf Angebotsformate, Inhalte, Methoden und die Qualifikation der Dozenten. Im Rahmen unterschiedlicher Programme wie „Profis in Kitas“ oder der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ wurde der

¹ Unter diesen Begriff fassen wir sowohl pädagogische Fachkräfte im sogenannten U3-Bereich als auch elementarpädagogische Fachkräfte.

Versuch unternommen, übergeordnete Qualitätskriterien für Weiterbildungsmaßnahmen in der Frühpädagogik zu etablieren. Verbindliche Standards fehlen jedoch bislang.

Kompetenzen werden in der Früh- und Elementarpädagogik meist als Fähigkeiten oder Leistungsdispositionen verstanden, die eine erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen ermöglichen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). In diesem Sinne steht in Weiterbildungen nicht die Aneignung von Wissen im Vordergrund. Vielmehr sollen die Fachkräfte durch eine Weiterbildung in die Lage versetzt werden, praxisrelevante Handlungsanforderungen wie die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung von Kindern besser zu meistern (vgl. WiFF, 2011). Man spricht von Output-zentrierter Kompetenzorientierung. Ein diesem Ansatz verpflichtetes Programm müsste den angezielten Kompetenzzuwachs der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungen nach Abschluss der Weiterbildung überprüfen, was allerdings in den meisten Fällen nicht geschieht (Baumeister & Grieser, 2011).

In der Regel wird nur die subjektive Wahrnehmung des Kompetenzzuwachses in Form von Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemessen. Selbsteinschätzungen sind jedoch für die Messung von Kompetenzzuwächsen grundsätzlich problematisch, da in Abhängigkeit von dem individuellen Kompetenzniveau die Gefahr der Über- oder Unterschätzung besteht (Hendler et al., 2011, Neugebauer, 2010). So zeigen Kruger & Dunning (1999) in einer Reihe von Untersuchungen, dass Personen mit einer sehr geringen Kompetenz in einem bestimmten Bereich dazu neigen, ihre Kompetenz in diesem Bereich massiv zu überschätzen. Bis zu einem gewissen Grad nimmt die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung mit zunehmender Kompetenz zu, nimmt allerdings bei sehr hoher Kompetenz wieder ab.

Ausgehend von diesen Ergebnissen muss man fordern, dass Fort- und Weiterbildungen durch objektivere Messungen der Kompetenzen – insbesondere des Wissens und der Fertigkeiten – vor und nach Abschluss der Weiterbildung evaluiert werden. Für die Messung von Wissen und Fertigkeiten in den Bereichen Sprache, Sprachbeobachtung und Sprachförderung wurden im deutschsprachigen Raum die Verfahren SprachkoPF (Thoma & Tracy, 2013) und FRESKO-F (vgl. Hendler et al., 2011) entwickelt. Effekte von Weiterbildungen auf die sprachförderrelevante Interaktion können beispielsweise mit der Dortmunder Ratingskala DO-RESI (Fried & Briedigkeit, 2008) erfasst werden.

Zur Effektivität von Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte gibt es nur wenige empirische Befunde. Fukkink & Lont (2007) kommen in einer Metaanalyse von 15 internationalen Studien zur Wirksamkeit spezifischer Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte in unterschiedlichen Bereichen (u. a. auch zum Sprachverhalten pädagogischer Fachkräfte) zu dem Schluss, dass spezifische Weiterbildungen die Kompetenzen der Fachkräfte verbessern können, wenngleich nicht alle Weiterbildungen effektiv waren, insbesondere dann nicht, wenn die Weiterbildungen nicht über ein festgelegtes Curriculum verfügten und Teil großangelegter Weiterbildungsprogramme waren.

Für den deutschsprachigen Raum zeigen Roth et al. (2015) und Böhm, Stelter & Jungmann (2017), dass umfangreiche Weiterbildungen über etwa ein Jahr die Sprachförderkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte verbessern können. Roth et al. stellen einen Zuwachs des sprachförderrelevanten Wissens fest (erhoben mit SprachkoPF), wobei der Kompetenzzuwachs größer war, wenn die Erzieherinnen in ihrer Einrichtung schwerpunktmäßig als Sprachförderkräfte eingesetzt waren. Böhm et al. (2017) finden positive Effekte auf das sprachförderrelevante Wissen (gemessen mit Teilen des FESKO-F) und auf die sprachförderliche Interaktion im Rahmen von Bilderbuchbetrachtungen (Böhm et al., 2017).

3 Qualifizierungsmodul Sprache

Im Folgenden stellen wir Ergebnisse aus dem von der DFG geförderten Projekt „Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen“² vor (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2014). In diesem Projekt entwickelten wir in Kooperation mit der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH³ und den drei staatlichen

2 Es handelt sich um ein Transferprojekt im Sonderforschungsbereich 538 „Mehrsprachigkeit“ der Universität Hamburg (2007–2010), Leitung Prof. Dr. Monika Rothweiler, wissenschaftlicher Mitarbeiter Tobias Ruberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin Dörte Utecht. Wir bedanken uns an dieser Stelle bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Unterstützung dieses Projekts. Weitere Informationen unter www.uni-hamburg.de/sfb538/projekt2.html.

3 Der Kita-Träger Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH firmiert mittlerweile unter dem Namen Elbkinder – Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH.

Fachschulen für Sozialpädagogik in Hamburg ein Aus- und Fortbildungsmodul, das frühpädagogische Fachkräfte in den relevanten Praxisbereichen Sprachdiagnostik/Sprachbeobachtung und Sprachförderung linguistisch fundiert qualifizieren sollte. In die Konzeption des Moduls wurden sprachwissenschaftliche Grundlagen und aktuelle Erkenntnisse zum frühen (Zweit)Spracherwerb integriert. Ausgehend von Ergebnissen zu Kompetenzstudien im Bereich Mathematik (s. o.) basierte die Konzeption des Weiterbildungsmoduls auf der Annahme, dass grundlegende linguistische Kenntnisse zu Sprache und Spracherwerb die Basis für professionelles pädagogisches Handeln von Erzieherinnen im Bereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung/Sprachbildung darstellen müssen. Das Qualifizierungsmodul wurde im Jahr 2008⁴ als einjährige Weiterbildung im Umfang von 88 Unterrichtsstunden (UE) durchgeführt. Die Unterrichtseinheiten wurden durch Praxisphasen im Umfang von ca. 50 Stunden ergänzt, in denen die frühpädagogischen Fachkräfte die Inhalte der Weiterbildung in der Praxis erprobten.

Inhalte des Qualifizierungsmoduls waren Grundlagen von Sprache und Kommunikation (4 UE), der kindliche Spracherwerb in den Bereichen Phonetik/Phonologie (4 UE), Semantik/Lexikon (8 UE) und Morphologie/Syntax (16 UE), Sprachentwicklung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit (4 UE), Sprachentwicklungsstörungen (Schwerpunkt grammatische Entwicklungsstörungen, 4 UE), Sprachanalyse (12 UE, davon 8 UE grammatische Analyse), Sprachdiagnostik (8 UE), Sprachförderung (12 UE) sowie Vorbereitung und Präsentation der Sprachförderprojekte (16 UE).

Im Grammatikmodul wurden der Erwerb der Haupt- und Nebensatzstruktur, der Verbflexion und der Artikelflexion (Kasus, Genus) durch ein- und mehrsprachige Kinder vor dem Hintergrund des Phasenmodells nach Clahsen (1988) und des Meilensteinmodells nach Tracy (2008) thematisiert. In dem Modul zur Sprachanalyse erhoben die frühpädagogischen Fachkräfte selbstständig Sprachdaten von Kindern, die im Hinblick auf eine Reihe sprachlicher und sprachstruktureller Aspekte ausgewertet wurden, um dann den Sprachentwicklungsstand in den Bereichen Grammatik, Aussprache und Wortschatz zu bewerten. Diese Analysen bildeten die Basis für ein Sprachförderprojekt, in dem individualisierte Sprachfördereinheiten entwickelt, durchgeführt und dokumentiert wurden.

Relevante Teile des Konzepts und des Materials wurden für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen zu einem Lehr- und Arbeitsbuch ausgearbeitet und 2013 veröffentlicht (s. Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen, 2017). Die Vermittlung der Inhalte und die Schulung der Fähigkeiten in den Bereichen Sprachbeobachtung und diagnostik sowie Sprachförderung erfolgte durchgehend praxis- und problemorientiert, so dass das in allen genannten Inhaltsbereichen vermittelte linguistische Wissen nie losgelöst von der praktischen Anwendung vermittelt wurde (vgl. Ruberg, 2011a, b). Linguistisches Grundlagenwissen, insbesondere grammatisches Wissen, wurde hierbei nur ausnahmsweise an sich vermittelt, grundsätzlich aber in der Auseinandersetzung mit den Sprachdaten von Kindern.

4 Fragestellungen und Hypothesen

Die auf die Umsetzung dieses Weiterbildungskonzepts bezogene Evaluation zielte auf die Beantwortung der folgenden Fragen, die über ein Prä-/Postdesign bearbeitet wurden:

1. Wie schätzen die frühpädagogischen Fachkräfte ihre sprachdiagnostischen Kompetenzen ein?
2. Sind die Fachkräfte in der Lage, den Sprachentwicklungsstand von Kindern anhand relevanter Entwicklungsmerkmale einzuschätzen? Der Fokus liegt hierbei auf dem Bereich der Grammatik.
3. Verfügen die Fachkräfte über das für die Beurteilung des grammatischen Entwicklungsstands notwendige sprachstrukturelle Wissen?

Vor dem Hintergrund der Befunde von Müller et al. (2013), Thoma & Tracy (2012) sowie Roth et al. (2015) erwarten wir, dass die Teilnehmer vor Beginn der Weiterbildung über ein geringes Wissen über Sprache (s. 3.) und Spracherwerb verfügen und daher den Sprachentwicklungsstand kaum anhand relevanter Entwicklungsmerkmale einschätzen (s. 2.).

4 Die Weiterbildung liegt also bereits 8 Jahre zurück. Studien zu Effekten von Weiterbildungen (bezogen auf die Erzieher und/oder die Kinder) sind nach wie vor rar, so dass die Ergebnisse dieser Studie zur aktuellen Diskussion über die Gestaltung von Weiterbildungen für Erzieher im Bereich Sprache beitragen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Neugebauer (2010) zur Nichtverlässlichkeit der Selbsteinschätzung zur Verwendung von Sprachstandsverfahren erwarten wir, dass die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung (s. 1.) nicht mit der Fähigkeit zur Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes übereinstimmen (s. 2.).

5 Methode

5.1 Studiendesign

Die Studie wurde als Interventionsstudie mit einer Untersuchungsgruppe (U) und einer Kontrollgruppe (K) durchgeführt, um Qualifizierungseffekte auf die Weiterbildung zurückführen zu können.

Die Datenerhebung erfolgte in einem Prä-/Postdesign mit einer Follow-up-Erhebung sechs Monate nach Abschluss der Intervention, so dass es in der Untersuchungsgruppe drei und in der Kontrollgruppe zwei Erhebungszeitpunkte gab. In der Untersuchungsgruppe wurden unmittelbar vor Beginn der Weiterbildung (U1) sowie unmittelbar nach Abschluss der Weiterbildung (U2) und zusätzlich ein drittes Mal ein halbes Jahr nach Ende der Weiterbildung (U3) Daten erhoben, um die langfristige Wirksamkeit von Effekten zu prüfen. In der Kontrollgruppe wurden jeweils gleichzeitig vor der Weiterbildung der Untersuchungsgruppe und danach Daten erhoben (K1 und K2). Auf einen dritten Erhebungszeitpunkt wurde hier verzichtet, da aufgrund der fehlenden Intervention keine Veränderungen erwartet wurden.

5.2 Probanden

An der Studie nahmen insgesamt 28 Erzieherinnen und Erzieher der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH teil (s. Anm. 2). Die Probanden der Untersuchungsgruppe nahmen an der einjährigen Qualifizierungsmaßnahme teil. Die Probanden der Kontrollgruppe sollten erst im Anschluss an den Untersuchungszeitraum an der Weiterbildung teilnehmen und besuchten während des Untersuchungszeitraums keine Weiterbildung.

Die Rekrutierung der Probanden erfolgte durch eine trägerinterne Ausschreibung. Aus dem Bewerberpool wurden die Teilnehmer der Weiterbildung wie der Kontrollgruppe nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- staatliche Anerkennung und mindestens zweijährige Berufspraxis,
- möglichst einschlägige Vorerfahrungen im Bereich Sprache (Fortbildungen usw.),
- möglichst Erfahrungen in der praktischen Arbeit zum Themenbereich Sprachförderung.

Die Untersuchungsgruppe bestand zu den Zeitpunkten U1 und U2 aus 15 Probanden (14 weiblich, 1 männlich). Zum Zeitpunkt U3 bestand die Untersuchungsgruppe nur aus 12 Probanden, da drei Weiterbildungsteilnehmerinnen aus unterschiedlichen Gründen (Arbeitsplatzwechsel, Krankheit) nicht an der Evaluation teilnehmen konnten. Die Kontrollgruppe bestand zu beiden Zeitpunkten aus 13 Probanden (alle weiblich).

Den Auswahlkriterien entsprechend handelt es sich bei den Probanden beider Gruppen um erfahrene Erzieherinnen und Erzieher. Die Dauer der Berufstätigkeit betrug in der Untersuchungsgruppe zu Beginn der Untersuchung durchschnittlich 16,5 Jahre (SD=8,93 Jahre) und in der Kontrollgruppe 19,15 Jahre (SD=11,16 Jahre). Die meisten Probanden hatten bereits praktische Erfahrung im Bildungsbereich Sprache: 21 von 28 Probanden (73 % in Gruppe U, 77 % in Gruppe K) gaben an, Erfahrungen im Bereich Sprachbeobachtung zu haben. Sechzehn von 28 Probanden (60 % in Gruppe U, 54 % in Gruppe K) hatten Erfahrung mit Verfahren zur Sprachstandsfeststellung und 22 von 28 Probanden (87 % in Gruppe U, 69 % in Gruppe K) hatten Erfahrung im Bereich Sprachförderung. Zudem hatten alle Probanden der Kontrollgruppe sowie 12 von 15 Probanden der Untersuchungsgruppe bereits Weiterbildungen im Bereich Sprachbeobachtung und/oder Sprachstandsfeststellung besucht. Im Hinblick auf verschiedene Aspekte der Berufs- und Praxiserfahrung unterscheiden sich Untersuchungs- und Kontrollgruppe nicht signifikant voneinander. Das galt z. B. im Hinblick auf die Dauer der Berufstätigkeit (Mann-Whitney, $Z=.631$, $p=.528$), Erfahrung mit Sprachbeobachtung ($Z=1.102$, $p=.271$), Erfahrung mit Verfahren zur Sprachstandsfeststellung ($Z=.185$, $p=.854$) oder Erfahrung mit Sprachförderung ($Z=.826$, $p=.409$). Inwiefern dies auch auf die fachlichen Kompetenzen zutrifft, wird in Abschnitt 6 (Ergebnisse) berichtet.

5.3 Instrumente

Für die Evaluation der Weiterbildung wurden zwei Fragebögen konzipiert und eingesetzt: Ein Fragebogen zu Hintergründen und Einstellungen (HinEin) und ein Fragebogen, der sprachbezogenes fachliches Wissen und Kompetenzen im Bereich Sprachbeobachtung testet (Kompetenzfragebogen, KomFra)⁵. Diese Fragebögen wurden nicht im Hinblick auf Validität und Reliabilität geprüft, so dass das Erhebungsverfahren einen informellen Status hat. Mittlerweile gibt es standardisierte Verfahren zur Erhebung der fachlichen Kompetenzen in den Bereichen Sprache, Sprachdiagnostik und Sprachförderung, deren Testgüte geprüft ist (z. B. SprachKopf, Thoma & Tracy 2013; vgl. dazu auch Tracy, Schulz, & Voet Conelli, 2018). Diese waren jedoch zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht veröffentlicht.

Der Fragebogen HinEin enthält Fragen zum Aus- und Weiterbildungsstand und zu Vorerfahrungen sowie Fragen, bei denen die Probanden auf einer vierstufigen Likert-Skala ihre Kompetenzen im Bereich Sprachdiagnostik sowie den Weiterbildungsbedarf und -erfolg einschätzen sollen.

Im Kompetenzfragebogen müssen insgesamt 23 Fragen beantwortet bzw. Aufgaben gelöst werden. Die Überprüfung des Wissens über Sprache und Sprachstruktur erfolgt über einen Text, in dem für einzelne Wörter die Wortart bzw. für Wortgruppen die Satzgliedfunktion bestimmt sowie insgesamt fünf Nebensätze identifiziert werden müssen. In einer weiteren Aufgabe müssen elf Bezeichnungen für grammatische Merkmale aus einer ungeordneten Menge den entsprechenden Merkmalskategorien Genus, Kasus, Numerus und Person zugeordnet werden.

Die Fertigkeiten in der Analyse und Beurteilung von Kindersprache werden mit einem Vignettest erhoben. Die Fachkräfte müssen auf Basis von vier kurzen Transkripten kindlicher Äußerungen (4 bis 7 Kindäußerungen pro Transkript) eine Einschätzung des Sprachentwicklungsstands abgeben und ihre Einschätzung begründen. Zwei Transkripte stammen von einem unauffällig entwickelten einsprachig deutschen Kind aus zwei unterschiedlichen Entwicklungsphasen. Außerdem gibt es ein Transkript eines unauffällig entwickelten sukzessiv mehrsprachigen Kindes sowie ein Transkript eines einsprachig deutschen Kindes mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Exemplarisch sind die Kindäußerungen aus einem Transkript (einsprachiges Kind, 1;10 Jahre) in (1) dargestellt.

- (1) Simone: Saft habe.
 Simone: Bonbon Saft habe.
 Simone: Glas gebe, Mama. Saft habe.
 Simone: Max auch Saft habe?

(Daten nach Miller, 1976, Quelle CHILDES, MacWhinney, 2000)

Die Probanden erhalten zu diesen Transkripten Angaben zur Ein- bzw. Mehrsprachigkeit, zum Alter sowie bei dem mehrsprachigen Kind zur Kontaktdauer im Deutschen. Sie erhalten keine Informationen darüber, ob es sich um ein typisch entwickeltes oder sprachentwicklungsgestörtes Kind handelt. Die Beurteilung der Transkripte soll zeigen, inwieweit die Probanden in der Lage sind, die für eine Sprachanalyse wichtigen Kategorien für ihre Analyse zu berücksichtigen und ob sie in der Lage sind, den Sprachstand auf dieser Basis korrekt einzuschätzen.

Die Fragebogenerhebung wurde als Paper-pencil-Test und in der Gruppe durchgeführt. Die Bearbeitungsdauer war nicht limitiert und betrug zwei bis drei Stunden.

5.4 Datenanalyse

Die Daten des Fragebogens zu Hintergründen und Einstellungen wurden in Excel eingegeben. Für die qualitative Auswertung des Kompetenzfragebogens wurden die Antworten der Probanden mit Hilfe von MAXQDA kodiert und ausgewertet. Die Ergebnisse aus beiden Fragebögen wurden deskriptiv statistisch und mit Hilfe nichtparametrischer Tests statistisch in SPSS ausgewertet (Wilcoxon Test und Mann-Whitney Test).

⁵ Beide Fragebögen wurden mit drei Erzieherinnen aus anderen Einrichtungen pilotiert, und die Auswertung der Antworten wurde im Team detailliert besprochen.

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse aus der Erhebung zur subjektiven Einschätzung, dann die Ergebnisse zu den sprachanalytischen Kompetenzen vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse beider Fragebögen aufeinander bezogen.

6.1 Subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Bereich Sprachdiagnostik

Der Fragebogen zu Hintergründen und Einstellungen (HinEin) beinhaltete sechs Fragen zur subjektiven Einschätzung der eigenen sprachdiagnostischen Kompetenzen. Diese Fragen bezogen sich

- a) auf die Kenntnis und Durchführung von Verfahren zur Sprachdiagnostik (differenziert nach Sprachbeobachtung und Sprachstandsfeststellung),
- b) auf die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes ein- bzw. mehrsprachiger Kinder und damit auf die Interpretation diagnostischer Verfahren sowie
- c) auf die Identifizierung von Risiken im kindlichen Spracherwerb wie individuelle Problemlagen oder die Notwendigkeit therapeutischer Intervention (s. Tab. 1).

Für die Messung wurde eine vierstufige Likert-Skala mit den Kategorien „trifft in vollem Umfang zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft weniger zu“ und „trifft nicht zu“ eingesetzt. Für die statistische Auswertung wurden die Antwortkategorien Zahlenwerten von 1 bis 4 zugeordnet (1=trifft in vollem Umfang zu, 4=trifft nicht zu). Ein Mittelwert von $M=2.5$ ($M=2.3$ bis $M=2.7$) liegt genau auf der Mitte der Skala, zeigt also weder Zustimmung noch Ablehnung an. Ein Mittelwert von $M<2.3$ bedeutet Zustimmung, liegt der Wert bei $M<1.5$ wird er als volle Zustimmung interpretiert; umgekehrt bedeutet ein Wert von $M>2.7$ Ablehnung und ein Wert von $M\geq 3.5$ vollständige Ablehnung. Tab. 1 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tab. 1: Selbsteinschätzung diagnostischer Kompetenz (M=Mittelwert, SD=Standardabweichung)

	U ₁	U ₂	U ₃	K ₁	K ₂
F1: Fühlen Sie sich der Durchführung von Sprachbeobachtung gewachsen?	M=1.73 SD=.704	M=1.33 SD=.488	M=1.25 SD=.452	M=1.23 SD=.439	M=1.62 SD=.650
F2: Fühlen Sie sich der Durchführung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung gewachsen?	M=1.87 SD=.743	M=1.79 SD=.802	M=1.75 SD=.866	M=1.77 SD=.439	M=1.77 SD=.725
F3: Die Sprachentwicklung eines einsprachigen Kindes einzuschätzen, bereitet mir keine Probleme.	M=1.73 SD=.594	M=1.73 SD=.458	M=1.33 SD=.492	M=1.77 SD=.599	M=1.77 SD=.439
F4: Die Sprachentwicklung eines mehrsprachigen Kindes einzuschätzen, bereitet mir keine Probleme.	M=2.13 SD=.640	M=1.73 SD=.458	M=1.73 SD=.647	M=2.23 SD=.832	M=2.15 SD=.555
F5: Ich kann individuelle Probleme im Spracherwerb erkennen.	M=2.00 SD=.655	M=1.80 SD=.414	M=1.75 SD=.452	M=1.85 SD=.376	M=1.92 SD=.494
F6: Zu erkennen, ab wann ein Kind Sprachtherapie benötigt, fällt mir schwer.	M=2.93 SD=.799	M=3.13 SD=.516	M=3.50 SD=.522	M=2.92 SD=.760	M=2.85 SD=.801

Erste Erhebung: Die Probanden der Untersuchungsgruppe fühlten sich zum ersten Erhebungszeitpunkt der Durchführung von Sprachbeobachtung und Sprachstandsfeststellungsverfahren und der Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes überwiegend gewachsen, sowohl für ein- wie für mehrsprachige Kinder als auch bezogen auf das Erkennen individueller Probleme (vgl. F1 bis F6). Dasselbe gilt für die Probanden der Kontrollgruppe, die sich der Durchführung von Sprachbeobachtung sogar in vollem Umfang gewachsen fühlten. Dies ist der einzige Punkt, in dem es einen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen gab (U₁ vs. K₁: Mann-Whitney; $Z=2.049$; $p<.05$). Hier schätzten sich die Probanden der Kontrollgruppe etwas kompetenter ein als die Probanden der Untersuchungsgruppe.

Zweite Erhebung: An der insgesamt sehr positiven Selbsteinschätzung der sprachdiagnostischen Kompetenzen änderte sich auch zum zweiten Untersuchungszeitpunkt nur wenig. Die Probanden der Untersuchungsgruppe fühlten sich unmittelbar nach Abschluss der Weiterbildung bei der Durchführung von Sprachbeobachtung signifikant kompetenter als vor Beginn der Weiterbildung (U₁ vs. U₂: Wilcoxon; $Z=2.121$; $p<.05$) und gaben an, sich nun in vollem Umfang dieser Aufgabe gewachsen zu fühlen. Tendenziell glaubten sie auch bei der Beurteilung der Einschät-

zung des Sprachentwicklungsstands mehrsprachiger Kinder zum zweiten Erhebungszeitpunkt nun weniger Probleme zu haben (U1 vs. U2: Wilcoxon; $Z=1.732$; $p=.083$). In allen übrigen Bereichen zeigten sich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen.

Die Probanden der Kontrollgruppe fühlten sich zum zweiten Zeitpunkt bei der Durchführung von Sprachbeobachtung deutlich weniger kompetent als zum ersten Zeitpunkt (Wilcoxon; $Z=1.890$; $p=.059$) und gaben nun an, sich dieser Aufgabe nicht in vollem Umfang, sondern nur überwiegend gewachsen zu fühlen. In allen übrigen Bereichen zeigten sich erwartungsgemäß keine Veränderungen vom ersten zum zweiten Zeitpunkt.

Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe ließen sich zum zweiten Untersuchungszeitpunkt lediglich bei der Einschätzung des Sprachentwicklungsstands mehrsprachiger Kinder feststellen. Hier fühlten sich die Probanden der Untersuchungsgruppe signifikant kompetenter als die Probanden der Kontrollgruppe (Mann-Whitney; $Z=2.032$; $p<.05$). In allen anderen Bereichen waren keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe feststellbar, auch nicht in der Kompetenzeinschätzung für die Durchführung von Sprachbeobachtung, bei der sich beide Gruppen zum ersten Zeitpunkt noch signifikant unterschieden hatten.

Dritte Erhebung: In der Untersuchungsgruppe wurde eine dritte Datenerhebung ein halbes Jahr nach Abschluss der Weiterbildung durchgeführt. Hierbei zeigte sich, dass die bessere subjektive Einschätzung der Kompetenzen bei der Durchführung von Sprachbeobachtung verglichen mit dem ersten Erhebungszeitpunkt nicht mehr statistisch bedeutsam war (Wilcoxon; $Z=1.414$; $p=.157$), obwohl sich die Probanden durchschnittlich kompetenter einschätzten als zum ersten und zum zweiten Zeitpunkt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Selbsteinschätzungen zum dritten Erhebungszeitpunkt deutlich heterogener ausfielen als in den beiden ersten Erhebungen (zwei Probanden fühlten sich in diesem Punkt sogar weniger kompetent als zum ersten Zeitpunkt) und dass zum dritten Zeitpunkt von drei Teilnehmerinnen keine Daten vorlagen. Die Teilnehmerinnen der Weiterbildung fühlten sich sowohl unmittelbar nach Abschluss der Weiterbildung bei der Einschätzung des Sprachentwicklungsstands mehrsprachiger Kinder kompetenter als vor der Weiterbildung, und das galt auch noch zum dritten Erhebungszeitpunkt (Wilcoxon; $Z=1.667$; $p=.096$). Zudem fühlten sich die Probanden der Untersuchungsgruppe zum dritten Zeitpunkt auch bei der Einschätzung des Sprachentwicklungsstands einsprachiger Kinder tendenziell kompetenter als vor Beginn der Weiterbildung (Wilcoxon; $Z=1.667$; $p=.096$).

6.2 Sprachanalytische Kompetenzen

Analyse und Bewertung von Kindersprache

Um den Kompetenzzuwachs im Bereich Sprachdiagnostik objektiv zu messen, sollten die frühpädagogischen Fachkräfte vier kurze Transkripte kindlicher Äußerungen analysieren, den Sprachstand einschätzen und diese Einschätzung begründen. Die Transkripte lassen aufgrund der geringen Anzahl von Äußerungen keinerlei Schlüsse auf den Wortschatz der jeweiligen Kinder zu und es kommen keine phonologischen Prozesse vor, so dass sie keine Rückschlüsse auf die phonetisch-phonologische Entwicklung zulassen. Die Probanden wurden nicht explizit darauf hingewiesen, den grammatischen Entwicklungsstand zu beurteilen, d.h. sie mussten selber entscheiden, dass für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstands grammatische Kategorien relevant sind.

Die Äußerungen weisen typische Merkmale für verschiedene Phasen der grammatischen Entwicklung von Kindern auf. Die grammatischen Entwicklungsschritte (nach dem Phasenmodell von Clahsen, 1988), die sich anhand der Ausschnitte erkennen lassen und die im Rahmen der Weiterbildung als relevante Kriterien zur Beurteilung vermittelt wurden, sind die Verwendung bzw. Auslassung von Artikeln (Art), die Kasusmarkierung an Artikeln, die Verbstellung (Ver), die Markierung von Subjekt-Verb-Kongruenz an finiten Verben (SVK) und die Satzklammer, d.h. die Besetzung beider Verbpositionen (SK). Diese Kategorien sind im kindlichen Spracherwerb des Deutschen für die Beurteilung der Sprachentwicklung von Bedeutung (Clahsen, 1988, Chilla, Rothweiler & Babur, 2010, Ruberg & Rothweiler, 2012, Tracy, 2008) und werden in normierten Grammatiktests zum Deutschen und auch in aktuellen Sprachstandsverfahren wie HAVAS-5 (Reich & Roth, 2004), LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) oder Sismik (Ulich & Mayr, 2003) berücksichtigt.

Für die Analyse der diagnostischen Kompetenzen wurde überprüft, inwiefern die frühpädagogischen Fachkräfte diese Kategorien für die Beurteilung der Transkripte nutzen, wobei die Kate-

gorie Kasus in der folgenden Darstellung der Ergebnisse nicht berücksichtigt wird, da sie in den Transkripten nur in einer Äußerung relevant war und insgesamt von den Probanden nicht berücksichtigt wurde. Darüber hinaus wurde überprüft, inwiefern die Probanden sich hierbei explizit auf ein theoretisches Modell kindlicher Sprachentwicklung (The) beziehen (z. B. auf das Phasenmodell von Clahsen, 1988 oder das Meilensteinmodell von Tracy, 2008). Für die quantitative Analyse wurde nicht berücksichtigt, wie häufig eine Person eine Kategorie nutzt, sondern lediglich, ob sie eine Kategorie überhaupt nutzt. Abb. 1 zeigt die Ergebnisse dieser Auswertung. Tab. 2 zeigt die Ergebnisse der statistischen Auswertung.

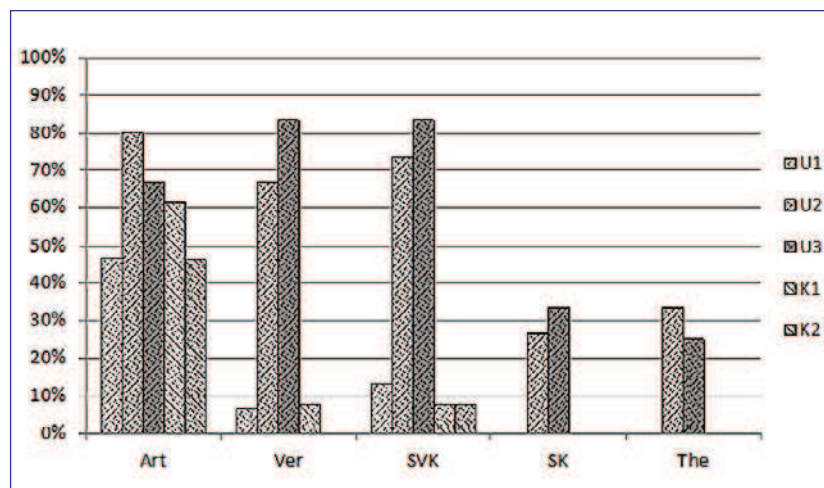


Abb. 1:
Analysekompetenz

Tab. 2: Gruppenvergleiche Analysekompetenz

	U1 vs. U2 ^a	U1 vs. U3 ^a	U2 vs. U3 ^a	K1 vs. K2 ^a	U1 vs. K1 ^b	U2 vs. K2 ^b
Art	Z=2.236 p<.05	Z=1.000 p=.317	Z=1.414 p=.157	Z=.707 p=.480	Z=.773 p=.440	Z=1.831 p=.067
Ver	Z=2.714 p<.01	Z=3.00 p<.01	Z=1.000 p=.317	Z=1.000 p=.317	Z=.103 p=.918	Z=3.606 p<.01
SVK	Z=3.000 p<.01	Z=3.000 p<.01	Z=.577 p=.564	Z=.000 p=1.000	Z=.473 p=.636	Z=3.437 p<.01
SK	Z=2.000 p<.05	Z=2.000 p<.05	Z=.000 p=1.000	Z=.000 p=1.00	Z=.000 p=1.000	Z=1.975 p<.05
The	Z=2.236 p<.05	Z=1.732 p=.083	Z=.577 p=.564	Z=.000 p=1.000	Z=.000 p=1.000	Z=2.255 p<.05

^aWilcoxon, ^bMann-Whitney

Vor der Weiterbildung bezogen sich nur sehr wenige Probanden auf die relevanten sprachlichen Kategorien zur Beurteilung kindlicher Äußerungen. Lediglich die Artikelverwendung wurde häufig für die Beurteilung der Äußerungen genutzt (von 47% der Probanden in der Untersuchungsgruppe und von 62% der Probanden in der Kontrollgruppe). Verbstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz wurden kaum, die Satzklammer und ein theoretisches Modell gar nicht genannt. Wie die Beispiele⁶ (2a) bis (2e) verdeutlichen, orientierten sich die frühpädagogischen Fachkräfte vielmehr bei der Beurteilung des sprachlichen Entwicklungsstandes an allgemeinen Kriterien wie der kognitiven oder sozialen Entwicklung des Kindes (2a, 2b), bezogen sich auf Aspekte der sprachlichen Entwicklung, die auf Basis der Transkripte gar nicht beurteilt werden können wie Wortschatz und Aussprache (2c, 2d), oder auf sehr unspezifische und wenig aussagekräftige grammatische Aspekte wie die Vollständigkeit bzw. Korrektheit von Äußerungen (2e).

(2a) 13sus: Spricht immer noch nicht in Ichform (sagt zu sich die)

(2b) 15chr: kann die Sprache für seine Zwecke nutzen, sich mitteilen; kann Bedürfnisse äußern.

6 Die Beispiele entsprechen in der Schreibung der Probanden in den Fragebögen.

- (2c) 15chr: geringer Wortschatz (besteht aus Substantiven kaum Verben)
 (2d) 16ger: Verschlucken von Buchstaben/undeutliche Aussprache
 (2e) 05bir: Das Kind hat eindeutig Probleme beim Spracherwerb! Es spricht keine grammatikalisch korrekten Sätze.

Zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe gibt es zum ersten Zeitpunkt keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tab. 2). Die Probanden der Untersuchungsgruppe nutzten alle Kategorien nach Abschluss der Weiterbildung signifikant häufiger (s. Tab. 2), während es in der Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Zeitpunkt erwartungsgemäß zu keiner signifikanten Veränderung in der Anwendung linguistisch relevanter Kriterien kommt, zudem unterschieden sich Untersuchungs- und Kontrollgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant in der Verwendung der Kategorien Verbstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Satzklammer und theoretisches Modell zur Beschreibung ihrer Beobachtungen (s. Tab. 2).

Die Steigerung der Analysekompetenz in der Untersuchungsgruppe erwies sich in weiten Teilen als stabil. Es gibt keine signifikanten Unterschiede in der Untersuchungsgruppe zwischen dem 2. und dem 3. Erhebungszeitpunkt (s. Tab. 2). Sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung wandten die Probanden der Untersuchungsgruppe weiterhin signifikant häufiger die Kriterien Verbstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz und Satzklammer an als zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Grammatisches Wissen

Eine wesentliche Voraussetzung für die Beurteilung des grammatischen Entwicklungsstands von Kindern auf der Basis linguistisch relevanter Kategorien, wie sie im vorigen Abschnitt genannt wurden, ist, dass die beurteilende Person über ein sprachstrukturelles Wissen verfügt, das es ihr erlaubt, diese Kategorien in sprachlichen Äußerungen zu identifizieren. Um beispielsweise die Flexion von Verben im Hinblick auf Subjekt-Verb-Kongruenz beurteilen zu können, muss eine Person in der Lage sein, die Wortart Verb und das Subjekt eines Satzes bestimmen zu können, und sie muss die für die Subjekt-Verb-Kongruenz relevanten grammatischen Merkmalskategorien Person und Numerus an Subjekt und Verb identifizieren können. Zudem benötigt eine Person Wissen darüber, in welcher Position Verben mit dem Subjekt kongruieren müssen, was wiederum Wissen über die Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen und damit Wissen über unterschiedliche Satztypen erfordert. Um die Flexion von Artikeln beurteilen zu können, muss eine Person die Wortart Artikel bestimmen können und die für die Artikelflexion relevanten Kategorien Kasus, Numerus und Genus identifizieren können.

Mit Hilfe des Kompetenzfragebogens wurde zunächst ermittelt, ob die frühpädagogischen Fachkräfte insgesamt elf verschiedene grammatische Merkmale den grammatischen Kategorien Genus, Kasus, Numerus und Person zuordnen können (also ob sie z. B. Femininum als Genusmerkmal oder Genitiv als Kasus erkennen). Des Weiteren mussten die Probanden in einem Text insgesamt fünf Nebensätze entdecken sowie zwei Subjekte, einen Artikel und ein Verb bestimmen. Abb. 2 zeigt für die jeweiligen Gruppen den Anteil korrekter Lösungen, Tab. 3 zeigt das Ergebnis der statistischen Analyse.

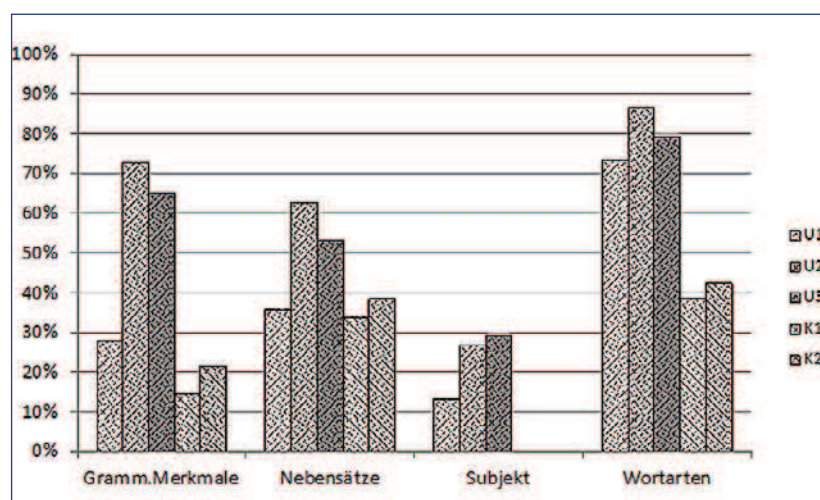


Abb. 2: Grammatisches Strukturwissen

Tab. 3: Gruppenvergleiche grammatisches Strukturwissen

	U1 vs. U2 ^a	U1 vs. U3 ^a	U2 vs. U3 ^a	K1 vs. K2 ^a	U1 vs. K1 ^b	U2 vs. K2 ^b
Gramm. Merkmale	Z=3.308 p<.01	Z=2.675 p<.01	Z=.717 p=.474	Z=1.786 p=.074	Z=2.169 p<.05	Z=3.142 p<.01
Nebensätze	Z=2.159 p<.05	Z=.994 p=.320	Z=1.265 p=.206	Z=.398 p=.690	Z=.143 p=.886	Z=2.375 p<.05
Subjekt	Z=2.000 p<.05	Z=1.890 p=.059	Z=.577 p=.564	Z=.000 p=1.00	Z=1.673 p=.094	Z=2.779 p<.01
Wortarten	Z=1.190 p=.234	Z=1.000 p=.317	Z=1.000 p=.317	Z=.447 p=.655	Z=1.975 p<.05	Z=2.719 p<.01

^aWilcoxon, ^bMann-Whitney

Zum ersten Zeitpunkt war der Anteil korrekt zugeordneter grammatischer Merkmale, identifizierter Nebensätze und korrekt bestimmter Subjekte sowohl in der Untersuchungs- als auch in der Kontrollgruppe gering. In der Kontrollgruppe wurde nicht ein einziges Subjekt korrekt bestimmt. Hier war zudem auch der Anteil korrekt bestimmter Wortarten gering. Die Zuordnung grammatischer Merkmale und die Bestimmung der Wortarten gelang in der Untersuchungsgruppe signifikant besser als in der Kontrollgruppe, bei der Identifizierung von Nebensätzen und Subjekten zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildung ihr grammatisches Wissen im Vergleich zu ihrem Wissen vor der Weiterbildung gesteigert. Der Zuwachs war bei der Zuordnung grammatischer Merkmale, der Identifizierung von Nebensätzen und Bestimmung von Satzsubjekten signifikant. Bei der Bestimmung von Wortarten war der Zuwachs nicht signifikant, allerdings erreichte die Untersuchungsgruppe in diesem Bereich bereits vor der Weiterbildung gute Werte. In der Kontrollgruppe blieb das grammatische Wissen dagegen im Vergleich zum ersten Zeitpunkt unverändert, es gab in keinem Bereich einen signifikanten Zuwachs. Hingegen unterschieden sich die Untersuchungs- und die Kontrollgruppe zum zweiten Zeitpunkt in allen überprüften Bereichen des grammatischen Wissens signifikant.

Der Wissenszuwachs in der Untersuchungsgruppe blieb auch sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung stabil. Es gibt keine signifikanten Unterschiede in der Untersuchungsgruppe zwischen dem 2. und dem 3. Erhebungszeitpunkt (s. Tab. 3).

7 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte erstens, wie die frühpädagogischen Fachkräfte ihre sprachdiagnostischen Kompetenzen einschätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte bereits vor Beginn der Weiterbildung ein sehr positives Bild ihrer eigenen diagnostischen Kompetenzen hatten. Auf diese Einschätzung hatte die Weiterbildung keinen Einfluss. Lediglich im Hinblick auf die Beurteilung des Sprachentwicklungsstands ein- und mehrsprachiger Kinder fühlten sich die Probanden der Untersuchungsgruppe nach Abschluss der Weiterbildung tendenziell etwas sicherer als vorher.

Zweitens wurde untersucht, inwiefern die Fachkräfte tatsächlich in der Lage sind, den grammatischen Sprachentwicklungsstand von Kindern anhand relevanter Entwicklungsmerkmale einzuschätzen. Die Auswertung der Vignettentests zeigt, dass vor Beginn der Weiterbildung in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe erwartungsgemäß nur sehr wenige Probanden den Entwicklungsstand anhand relevanter Entwicklungsmerkmale einschätzten. Hierbei ergaben sich keine statistischen Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe.

Durch die Weiterbildung kam es in der Untersuchungsgruppe zu einem signifikanten Zuwachs in der Nutzung der Kriterien Artikelverwendung, Verbstellung, Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz für die Einschätzung des kindlichen Sprachstands. Zudem bezogen sich nun einige Probanden explizit auch auf ein theoretisches Erwerbsmodell. Die Probanden der Untersuchungsgruppe nutzten diese Kategorien zum zweiten Zeitpunkt auch häufiger als die Probanden der Kontrollgruppe, in der keine Veränderung der Analysekompetenz feststellbar war. Der Wissenszuwachs in der Untersuchungsgruppe war auch sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung noch nachweisbar, wenn auch nicht für alle Kategorien.

Drittens wurde untersucht, inwiefern die Fachkräfte über das für die Beurteilung des grammatischen Entwicklungsstands notwendige sprachstrukturelle Wissen verfügen. Diesbezüglich zeigte sich ebenfalls erwartungsgemäß, dass sowohl die frühpädagogischen Fachkräfte der Untersuchungs- wie auch der Kontrollgruppe zum ersten Untersuchungszeitpunkt kaum in der Lage waren, Bezeichnungen für grammatische Merkmale den entsprechenden Kategorien Genus, Kasus, Numerus und Person zuzuordnen, Subjekte zu bestimmen und Nebensätze zu identifizieren. Den Probanden der Kontrollgruppe bereitete auch die Bestimmung der Wortarten Verb und Artikel Schwierigkeiten.

Durch die Weiterbildung kam es in der Untersuchungsgruppe – anders als in der Kontrollgruppe – zu einem signifikanten Zuwachs in der Kenntnis grammatischer Kategorien und der Fähigkeit, Subjekte und Nebensätze zu identifizieren.

Die Ergebnisse zu den Fertigkeiten bei der Einschätzung des Sprachentwicklungsstands und zum sprachstrukturellen Wissen vor der Weiterbildung stehen im Einklang mit Ergebnissen der Studien von Müller et al. (2013), Thoma & Tracy (2012) sowie Roth et al. (2015), wonach frühpädagogische Fachkräfte häufig über ein geringes Wissen über Sprache und Spracherwerb verfügen.

Bemerkenswert ist, dass fast alle Probanden bereits Weiterbildungen zu Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik besucht hatten. Da in vielen sprachdiagnostischen Verfahren auch die grammatische Entwicklung überprüft wird, wäre zu erwarten gewesen, dass die frühpädagogischen Fachkräfte aufgrund ihrer Weiterbildungserfahrung zumindest in Ansätzen über zentrale Entwicklungsschritte in der grammatischen Entwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder informiert sind, diese identifizieren können und über ein entsprechendes grammatisches Basiswissen verfügen. Über die Gründe, warum dies nicht der Fall ist, lässt sich nur spekulieren. So wäre es denkbar, dass die grammatische Entwicklung in bisherigen Weiterbildungen zu oberflächlich thematisiert wurde. Hiergegen spricht allerdings, dass 13 Probanden angaben, bereits Weiterbildungen zu dem sprachdiagnostischen Verfahren HAVAS-5 (Reich & Roth, 2004) besucht zu haben, in denen ein Schwerpunkt im Bereich des Grammatikerwerbs liegt. Wir vermuten, dass sowohl die Dauer wie auch der methodische Zugang der praxisorientierten Vermittlung unserer Weiterbildung besonders geeignet waren, die entsprechenden Kompetenzen im Bereich Sprachdiagnostik auszubilden. So zeigen Baumeister und Grieser (2011) in einer Analyse des Weiterbildungsangebots von knapp 8.700 Weiterbildungsangeboten im gesamten Bundesgebiet, dass der überwiegende Teil der Weiterbildungen (88 %) einen Umfang von ein bis drei Tagen hat. In einem solchen Angebotsformat ist eine praxisorientierte Vermittlung und Erprobung der Weiterbildungsinhalte nur schwer möglich. So belegen die Autoren dieser Studie, dass nur bei etwa 8 % der Weiterbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte die Umsetzung der präsentierten Inhalte in Form einer praktischen Tätigkeit gefordert wird. In Fortbildungsreihen ist eine praktische Umsetzung etwas häufiger (33 %) und erfolgt meist in Form von Praxisphasen zwischen den Kursblöcken. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass gerade solche Praxisphasen wichtig sind, um den Transfer des in der Weiterbildung erworbenen Wissens in die Praxis zu gewährleisten und die Entstehung von „trägem Wissen“ zu vermeiden (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Insofern interpretieren wir diesen engen Praxisbezug mit umfangreichen Praxisphasen als einen zentralen Grund für den nachhaltigen Kompetenzzuwachs der Untersuchungsgruppe in unserer Studie.

Neben dem Umfang einer Weiterbildung gehen wir davon aus, dass auch das für eine kompetente Analyse von Kindersprache erforderliche Grundlagenwissen über Grammatik vermittelt werden muss. Wie unsere Ergebnisse zeigen, kann dieses Grundlagenwissen selbst bei erfahrenen Sprachförderkräften nicht vorausgesetzt werden. Die Vermittlung von grammatischen Konzepten und Zusammenhängen – auch wenn eine solche Vermittlung indirekt in der Auseinandersetzung mit dem kindlichen Spracherwerb erfolgt – ist jedoch wichtig, um überhaupt eine Kompetenz in diesem Bereich zu erlangen (vgl. Hopp et al., 2010, Rothweiler et al., 2009). Auch hier ist eine anwendungs- und problemorientierte Vermittlung wichtig, um die Entstehung von trägem Wissen zu vermeiden. Ein sprachanalytischer Zugang, wie er in dieser Weiterbildung gewählt wurde, erscheint uns hierfür besonders geeignet. Diesen Aspekt werten wir als zweiten relevanten Grund für den nachhaltigen Kompetenzzuwachs in unserer Weiterbildung.

Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung diagnostischer Kompetenzen vor Beginn der Weiterbildung stehen in einem auffälligen Kontrast zu den diagnostischen Kompetenzen und dem grundlegenden Wissen im Bereich Grammatik, die sich aus der Bearbeitung der Sprachstandsaufgaben und dem Grammatiktest vor der Weiterbildung ergaben. Die positive Selbsteinschätzung vor Be-

ginn der Weiterbildung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Probanden bereits praktische Erfahrung im Bereich Sprachdiagnostik haben und an Weiterbildungen in diesem Bereich teilgenommen haben. Hinzu kommt, dass sich die Fragen zur Selbsteinschätzung der diagnostischen Kompetenzen auf sprachdiagnostische Kompetenzen im Allgemeinen und nicht spezifisch auf Sprachdiagnostik im Bereich Grammatik beziehen. So sind sich die Probanden ihrer geringen Kompetenzen im Bereich Sprachdiagnostik und hier insbesondere im Bereich der Grammatik möglicherweise nicht bewusst.

Kruger & Dunning (1999) zufolge neigen Personen mit einer sehr geringen Kompetenz in einem Bereich dazu, ihre Kompetenz in diesem Bereich massiv zu überschätzen. Die Autoren vermuten, dass Personen mit geringen Kompetenzen nicht über die erforderlichen metakognitiven Fähigkeiten verfügen, um ihre eigene Inkompetenz wahrzunehmen, und dass sie nur unzureichend in der Lage sind, ihre eigenen Kompetenzen mit denen anderer Personen zu vergleichen. Bezogen auf die Untersuchungs- und Kontrollgruppe vor der Weiterbildung handelt es sich also um eine Gruppe mit geringer Kompetenz in den überprüften Aspekten, die in der Selbsteinschätzung zu einer Überschätzung der eigenen Kompetenz führt. Nach den Leistungssteigerungen in den geprüften Bereichen durch die Weiterbildung ergibt sich keine signifikante Veränderung in der Selbsteinschätzung. Mit Bezug auf Kruger und Dunning (1999) nehmen wir an, dass die positive Selbsteinschätzung vor der Weiterbildung eine Selbstüberschätzung war und durch die gesteigerte Kompetenz nach der Weiterbildung realistischer ist.

Letztlich bestätigen unsere Ergebnisse in Bezug auf Selbsteinschätzungen, dass diese zumindest im Bereich Sprachdiagnostik ungeeignet sind, um die Ausgangskompetenz, den Kompetenzzuwachs und damit auch den Erfolg von Weiterbildungen valide zu messen, obwohl das in Fortbildungen häufig so gemacht wird. Hierfür bedarf es anderer Instrumente (vgl. Thoma & Tracy, 2013).

Kucharz (2018) weist darauf hin, dass in dem bundesweit umfangreichen Fort- und Weiterbildungsangebot für frühpädagogische Fachkräfte im Bereich Sprache mittlerweile die Themen Erst- und Zweitspracherwerb, Meilensteine bzw. Stolpersteine in der Sprachentwicklung neben Sprachstandsfeststellungsverfahren, Sprachförderansätzen und weiteren Themen eine große Rolle spielen (Kucharz, 2018, S. 251). Allerdings ist nach wie vor offen, wie intensiv welche Bereiche bearbeitet werden müssen, damit der gewünschte Qualifikationseffekt eintritt. Obwohl die hier ausgewerteten Daten also bereits einige Jahre alt sind, können sie doch genau in dieser Diskussion einen wichtigen Impuls geben. Einerseits zeigt unsere Studie, dass eine umfangreiche und lang andauernde Fortbildung zu einer nachhaltigen Kompetenzsteigerung führt. Andererseits zeigen die Ergebnisse auch, dass die diagnostischen Fähigkeiten durch eine Schulung, die den kindlichen Spracherwerb mit der Vermittlung des linguistischen Basiswissens verbindet, das zum Verständnis von Erwerbsprozessen (besonders bzgl. sprachlicher Strukturen), notwendig ist, erfolgreich gesteigert werden können (vgl. dazu auch Hopp et al., 2010).

Für die Zukunft sind umfangreiche Studien mit großen Probandenzahlen notwendig, die nicht nur prüfen, welche Inhalte in Fortbildungen zum Thema Sprache besonders wichtig sind, sondern wie intensiv, umfangreich, praxisbezogen und langfristig Fortbildungen im Bereich Sprache angelegt sein müssen, damit sie zu einer nachhaltigen Kompetenzsteigerung bei den Fachkräften führen und wie oft und wann Auffrischkurse angeboten werden sollten. Von ganz besonderer Bedeutung wären Studien, die dann noch bei einer großen Zahl von Kindern prüfen, wie sich eine Kompetenzsteigerung bei den Fachkräften (und dann auch genau, in Bezug auf welche Kompetenzbereiche) auf den kindlichen Spracherwerb auswirkt.

In dieser Hinsicht ist die vorliegende Studie nur ein Anfang und gibt Denkanstöße. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ, da sie auf kleinen Fallzahlen basieren. Zudem waren die eingesetzten Erhebungsinstrumente noch nicht ausgereift und im Hinblick auf Objektivität und Validität nicht überprüft. So wäre es bspw. denkbar, dass den Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt 1 nicht klar war, mit welchem Fachwortschatz bzw. in welchen Kategorien sie die kindlichen Äußerungen im Vignettentest beurteilen sollten. Möglicherweise lag das Wissen zwar vor, sie haben es aber nicht eingesetzt, da erst durch die Fortbildung deutlich wurde, worauf Wert gelegt wird⁷. Und drittens waren sowohl die Kontroll- als auch Untersuchungsgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt zwar in vielen Aspekten vergleichbar, unterschieden sich jedoch teilweise hinsichtlich ihres grammatischen Vorwissens. Die Untersuchungsgruppe verfügte vor Beginn der Weiterbildung über ein größeres Wissen über grammatische Kategorien und Wortarten als die Kontrollgruppe. Es ist denkbar, dass dieses größere Vorwissen die Ausbildung der Analyse-

7 Wir danken einer anonymen Gutachterin/einem anonymen Gutachter für diesen Hinweis.

kompetenz begünstigt hat. In diesem Fall wären die Unterschiede zwischen Kontroll- und Untersuchungsgruppe nach Abschluss der Weiterbildung nicht ausschließlich auf die Weiterbildung selbst zurückzuführen, sondern auch auf Unterschiede in den Ausgangsbedingungen.

Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass die meisten Weiterbildungsteilnehmerinnen und teilnehmer zentrale fachliche Kompetenzen zur Analyse und Bewertung der grammatischen Entwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder erworben haben. Wir gehen daher davon aus, dass die Weiterbildung erfolgreich war und dazu beitragen konnte, dass die pädagogischen Fachkräfte nun besser in der Lage sind, den Sprachentwicklungsstand von Kindern einzuschätzen. Damit verfügen sie nun über eine wesentliche Voraussetzung, sprachliche Entwicklungsrisiken bei Kindern frühzeitig zu erkennen und gezielte, am Entwicklungsstand ansetzende Förderangebote zu initiieren.

Literatur

- Baumeister, K. & Grieser, A. (2011). *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote* (=WiFF Studien 10). München: WiFF/DJI.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Behr, K. & Walter, M. (2010). *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern* (=Wiff-Studien Nr. 6). München: WiFF/DJI.
- Böhm, J., Stelter, J. & Jungmann, T. (2017). Ergebnisevaluation. In T. Jungmann, & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S. 101-150). Wiesbaden: Springer.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2002). *Bildungsplan Fachschule für Sozialpädagogik (FSP). Zur Erprobung ab 1. August 2002*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2007). *Bildungsplan Fachschule für Sozialpädagogik (FSP). Zur Erprobung ab 1. August 2007*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Institut für Berufliche Bildung.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial Extra*, 5/6, 26-28.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (= WiFF Expertisen 19). München: WiFF/DJI.
- 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: 8.8.2018].
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S. & Strohmmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25, 518-542.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609-629.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2., erw. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Kucharz, D. (2018). Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, A. Wagner, S. Weber, & M. Haselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 249-261). Stuttgart, Kohlhammer.
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: WiFF/DJI.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The Database*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Müller, M. (1976). *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 491-497.
- Neugebauer, U. (2010). Keine Outcomes trotz Kompetenzüberzeugung? Qualifikationen und Selbsteinschätzungen von Sprachförderkräften in KiTa's. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 34-47.
- Post, S., Kastens, C. & Lipowsky, F. (2013). Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen. In F. Lipowsky, G. Faust & C. Kastens (Hrsg.), *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren* (S. 151-188). Münster: Waxmann.
- Praetorius, A.-K., Lipowsky, F. & Karst, K. (2012). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Aktueller Forschungsstand, unterrichtspraktische Umsetzbarkeit und Bedeutung für den Unterricht. In R. Lazarides, & A. Ittel (Hrsg.), *Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Implikationen für Theorie und Praxis* (S. 111-122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Roth, C., Hopp, H. & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 4, 218-225.
- 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. Koeppel, & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 111-122). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ruberg, T. (2011a). Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In WiFF/DJI (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (=WiFF-Wegweiser Weiterbildung 1) (S. 100-114). München: WiFF/DJI.
- Ruberg, T. (2011b). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung. Beispiel 1: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. In WiFF/DJI (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (=WiFF-Wegweiser Weiterbildung 1) (S. 100-114). München: WiFF/DJI.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruberg, T., Rothweiler, M. & Koch-Jensen, L. (2017). *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe* (2. überarb. Auflage). Köln: Bildungsverlag Eins.
- 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. 257-260). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2015). Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung im Kontext naturwissenschaftlicher Bildung – das Beispiel Versuch macht klug und gesprächig. *Praxis Sprache*, 4, 237-245.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2013). *Manual zu SprachKoPF v06.1. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarb. Auflage). Tübingen: Francke.
- Tracy, R., Ludwig, C. & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *Beiträge des 5. Workshops „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“* (S. 183-204). Freiburg: Fillibach.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF Sprachliche Kompetenz Pädagogischer Fachkräfte*. Mannheim: Universität Mannheim. Download: http://www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik_i/forschung/sprachkopf_bmbf/schlussbericht_sprachkopf1/schlussbericht_sprachkopf1_120831.pdf [8.8.2018]
- Tracy, R., P. Schulz, & Voet Conelli, B. (2018). Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, A. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 101-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011). *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (= WiFFWegweiser Weiterbildung 1). München: WiFF/DJI.
- Wittmann, G., Levin, A. & Bönig, D. (Hrsg.) (2016). *AnschlussM. Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*. München, New York: Waxmann.

Zum Autor/Zur Autorin

Vertr.-Prof. Dr. Tobias Ruberg ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik – Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Bremen und vertritt derzeit die Professur Inklusive Bildung und Kommunikationsbeeinträchtigungen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er arbeitet zu den Themen kindlicher (Zweit-)Spracherwerb, Spracherwerbsstörungen bei ein- und mehrsprachigen Kindern, Sprachbildung und -förderung.

Prof. Dr. Monika Rothweiler ist Professorin im Ruhestand für Inklusive Pädagogik/Sprachbehindertpädagogik an der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Spracherwerb unter besonderen Bedingungen (Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklungsstörungen, Schwerhörigkeit), Sprachbildung und -förderung.

Korrespondenzadresse

Dr. Tobias Ruberg
 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften
 Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
 D- 26111 Oldenburg
 tobias.ruberg@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Monika Rothweiler
 Universität Bremen
 FB12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
 Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik
 Postfach 330 440
 D- 28334 Bremen
 rothweil@uni-bremen.de