



Gleiche Chancen für alle Kinder
– von Anfang an.



Sprachbildung gemeinsam gestalten

Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung für
Kitas und den Übergang in die Grundschule

Impressum

Herausgeberin

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)

Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin

Telefon: 030-25 7676 – 0

Telefax: 030-25 7676-10

www.dkjs.de

Text

EduCert GmbH, Dr. Daniel Schmerse

Mit Ergänzung von:

nifbe, Carolin Eckrodt

Redaktion

DKJS, Anna Bachem, Natascha Berger, Svenja Butzmühlen, Linda Polónyi, Anne Stienen

Stiftung Mercator, Ina Bömelburg

Wir danken den Mitgliedern des Beratungsgremiums von „Bildung braucht Sprache“ für die Unterstützung und die zahlreichen Hinweise.

Lektorat

Beate Krol, Katharina Zink

Fotografien

DKJS / P. Chiussi: Seiten 18, 24, 27

DKJS / M. Heller: Titel sowie Seiten 31, 35 und 41

DKJS / R. Herschler: Seite 13

DKJS / D. Misztal: Seiten 9, 43, 48, 52 und 56

Layout und Satz

sinnwerkstatt Medienagentur GmbH

Druck

LASERLINE Druckzentrum Berlin KG

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH 2016

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Sprachbildung gemeinsam gestalten: Die Handlungsfelder8

Handlungsfeld 1: Sprache und sprachliche Vielfalt	9
Handlungsfeld 2: Meilensteine der ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklung.....	18
Handlungsfeld 3: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung.....	27
Handlungsfeld 4: Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse.....	35
Handlungsfeld 5: Literacy und Schriftspracherwerb	43
Handlungsfeld 6: Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang	52

Kapitel 2: Qualitätsentwicklung Schritt für Schritt 63

Kapitel 3: Werkzeugkoffer für Ihren Qualitätsentwicklungsprozess 70

Spinnenmatrix.....	71
Checklisten	72
Zielvereinbarung	88
Ergebnissicherung	89
Literaturverzeichnis.....	98
Methodenkarten.....	103

Gebrauchsanweisung

Für wen ist dieses Handbuch?

Mit dem Jahr 2016 endet das Modellprogramm „Bildung braucht Sprache“. Von den Erfahrungen und Erkenntnissen aus der gut zweieinhalbjährigen Praxisphase des Programms können Kitas und Schulen auch darüber hinaus profitieren. Dieses Handbuch richtet sich sowohl an die teilnehmenden Einrichtungen als auch an pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Leitungen anderer Kitas und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und bundesweit. Insbesondere sind kooperierende Kita-Schule-Teams bzw. Tandems angesprochen. Auch Fachberaterinnen und Fachberater und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren können das Handbuch nutzen.

Wie werden Berufsbezeichnungen verwendet?

Mit „pädagogische Fachkräfte“ sind hier alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Kindertageseinrichtung und dem Nachmittagsbereich einer Offenen Ganztagsgrundschule gemeint, zum Beispiel Erzieherinnen und Erzieher, Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger, Sprachförderkräfte, Ergänzungskräfte, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger etc. Mit „Lehrkräften“ sind hier alle Lehrerinnen und Lehrer von Grundschulen gemeint.

Dieser Leitfaden stellt Gestaltungsideen zur Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen und im Übergang zur Grundschule zur Verfügung, die für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte von Bedeutung sind und von ihnen für ihren spezifischen Kontext angepasst werden können. Daher werden hier mit der Bezeichnung „Pädagoginnen und Pädagogen“ Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtung und Offener Ganztagsgrundschule zusammengefasst.

Wozu dient es?

Das Handbuch ist als Leitfaden für die Praxis angelegt. Eine detaillierte Schritt-für-Schritt-Anleitung, zahlreiche Anregungen für die Praxis und direkt einsetzbare Arbeitsvorlagen helfen Ihnen, einen Qualitätsentwicklungsprozess zum Thema „Sprachbildung und -förderung“ anzustoßen und umzusetzen.

Wie ist das Handbuch aufgebaut?

Der Leitfaden gliedert sich in drei Kapitel:

- In Kapitel 1 lernen Sie sechs Handlungsfelder sprachlicher Bildung kennen.
- Kapitel 2 führt den Qualitätsentwicklungsprozess in fünf Schritten auf.
- In Kapitel 3 befinden sich Materialien und Arbeitsvorlagen, die Sie für den Qualitätsentwicklungsprozess benötigen.

Der Leitfaden hat entsprechend dem Modellprogramm „Bildung braucht Sprache“ zwei Schwerpunkte:

- Übergang von der Kita in die Grundschule
- Kooperation mit Eltern

Diese beiden Themen spielen im gesamten Leitfaden eine bedeutende Rolle. Zudem nimmt das Handlungsfeld 6 „Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang“ die beiden Schwerpunkte noch einmal genau in den Blick.

Für die Navigation durch den Leitfaden und eine gute Übersicht dienen zudem die folgenden Icons:



hebt nützliche Linktipps zum jeweiligen Thema hervor.



kennzeichnet passende Literaturtipps – von Kinderbüchern bis hin zu Fachliteratur.



verweist auf den Werkzeugkoffer (Kapitel 3). Dort finden Sie Materialien wie Checklisten oder Arbeitsvorlagen.



deutet auf Methodenkarten mit passenden methodischen Anregungen hin. Diese befinden sich am Ende der Broschüre.

Vorwort Dr. Heike Kahl/ Winfried Kneip

Liebe Leserinnen und Leser,

Sprache ist eine der wichtigsten Grundlage für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. Das Fundament für den Erwerb von Sprache sowie für alle wichtigen Lernprozesse wird bereits in der frühen Kindheit gelegt – in der Familie, aber auch in der Kindertageseinrichtung (Kita) und Grundschule.

Kitas und Schulen haben einen gesetzlichen Bildungsauftrag, der die kontinuierliche Förderung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder beinhaltet und an ihren Stärken ansetzt. Die beiden Institutionen tragen gemeinsam die Verantwortung für einen gelingenden Übergang der Kinder von der Kita in die Grundschule und streben konstruktive Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern an.

Doch wie kann eine wirkungsvolle sprachliche Bildung von Kindern im pädagogischen Alltag gelingen? Wie lässt sich ein möglichst nahtloser Übergang der sprachlichen Bildung von der Kita in die Grundschule gestalten, so dass die Kinder wenig Brüche und Unsicherheiten erleben? Wie kann eine sprachliche Bildung in Deutsch und den Herkunftssprachen mehrsprachiger Kinder erfolgen? Und wie gelingt eine aktive Beteiligung und Mitwirkung der Eltern am sprachlichen Bildungsprozess ihrer Kinder? Dies sind die zentralen Fragestellungen, zu deren Beantwortung das Modellprogramm „Bildung braucht Sprache“, ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator, einen Beitrag geleistet hat. Über dreißig Kitas und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen haben gemeinsam mit fachlich versierten Praxisbegleiterinnen und begleitet durch Wissenschaftler des Berliner Instituts EduCert über drei Jahre daran gearbeitet.

Ihre Erkenntnisse zugänglich zu machen und auf weitere Regionen zu übertragen, ist Ziel dieses Leitfadens. Er reflektiert das zugrundeliegende Bildungsverständnis und zeigt Anforderungen an die Rahmenbedingungen auf. Eine detaillierte Schritt-für-Schritt-Anleitung, zahlreiche Anregungen für die Praxis und direkt einsetzbare Arbeitsvorlagen ermöglichen den Transfer in den pädagogischen Alltag. So kann dieser Leitfaden für Kitas und Schulen Anlass und Begleiter sein, um Qualitätsentwicklungsprozesse zur sprachlichen Bildung anzustoßen und weiterzuentwickeln.

Unser Dank gilt dem Beratungsgremium des Modellprogramms für seine fachlichen und weitsichtigen Einschätzungen in strategischen Fragen der Programmgestaltung, namentlich dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, den Landschaftsverbänden Westfalen-Lippe und Rheinland, der Bezirksregierung Köln, der Freien Wohlfahrtspflege NRW, den kommunalen Spitzenverbänden NRW, der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) sowie der EduCert GmbH.

Dr. Heike Kahl (Geschäftsführerin Deutsche Kinder- und Jugendstiftung)

Winfried Kneip (Geschäftsführer Stiftung Mercator)

Vorwort Prof. Dr. Wolfgang Tietze

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

vor Ihnen liegt die Handreichung „Sprachbildung gemeinsam gestalten. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung für Kitas und den Übergang in die Grundschule“.

Übergänge im Bildungswesen sind traditionell neuralgische Punkte. Nicht von ungefähr stellte der Deutsche Bildungsrat¹ am Ende der ersten großen Reformphase des deutschen Bildungswesens seinen letzten umfassenden Bericht unter den Leitgedanken der Übergänge. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt Kinder und Eltern, viele davon mit anderer Herkunftssprache als Deutsch, sowie die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen, vor besondere Herausforderungen. Dies gilt insbesondere auch für die sprachliche Bildung des Kindes, bei der das Kind im Übergang zur Bildungssprache und im Hinblick auf die Grundschule unterstützt werden sollte.

Das Modellprogramm „Bildung braucht Sprache“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator wurde in vier nordrhein-westfälischen Regionen durchgeführt: In den Städten Bonn, Herten, Mühlheim an der Ruhr und dem Landkreis Warendorf und richtete sich an Netzwerke aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die sich lokal zusammen gefunden hatten. Jedes dieser vier Netzwerke wurde von jeweils einer Praxisbegleiterin begleitet, die ihrerseits in regelmäßig stattfindenden, von EduCert® angeleiteten, Fachsalons sich austauschten und weiterbildeten.

Die vorliegende Handreichung ist aus dieser praktischen Arbeit entstanden. Sie richtet sich an Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Grundschulbereich, besonders an solche, die im Übergangsbereich arbeiten. Sie ist praxisnah angelegt, fasst den wissenschaftlichen Erkenntnisstand im zentralen Bereich zusammen und verweist über Links auf weiterführende Literatur. Besonders hervorzuheben für die praktische Arbeit sind der Werkzeugkoffer mit Materialien, Checklisten und Arbeitsvorlagen sowie die Methodenkarten mit entsprechenden praktischen Anregungen.

Das Projekt „Bildung braucht Sprache“ wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Damit spiegelt auch die vorliegende Handreichung verschiedene landesspezifische Bedingungen. Die Problemstellung, für die diese Handreichung eine praxisnahe Hilfe bereitstellen will, ist jedoch in den meisten Bundesländern ähnlich. Ich bin daher sicher, dass die Handreichung „Sprachbildung gemeinsam gestalten“ auch in zahlreichen anderen Kontexten auf großes Interesse stoßen wird und wünsche ihr eine nachhaltige Verbreitung.

Prof. Dr. Wolfgang Tietze (Geschäftsführer EduCert® GmbH)

Berlin, im November 2016

¹Deutscher Bildungsrat: Die Bildungskommission: Bericht 1975. Entwicklungen im Bildungswesen. Stuttgart 1975

KAPITEL 1

SPRACHBILDUNG GEMEINSAM GESTALTEN: DIE HANDLUNGSFELDER

Kinder sind reich an Selbstbildungspotentialen. Über ihren Körper entdecken Kinder ihre Umwelt. Sie erfahren sie über ihre Sinne und treten zuerst vor allem über Bewegungen und Handlungen mit ihr in Interaktion. Durch Nachahmen, Zuhören, Regeln Ableiten, Merken, Ausprobieren und Spielen eignen sie sich Sprachen an.

Durch die Gestaltung einer sprachanregenden Umgebung wird dieser Prozess bestmöglich begleitet und unterstützt. Eine solche Umgebung zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass viel mit den Kindern gesprochen wird und dass sie viel Zeit zum Sprechen erhalten. Dabei ist es sehr wirksam, die Freude und die Beteiligung der Kinder an Gesprächen anzuregen, indem Situationen und Themen aufgegriffen werden, die an den Ressourcen, Interessen und Lebenslagen der Kinder anknüpfen.

Über diese wichtige Grundlage hinaus gibt es eine Fülle kreativer Ideen, wie die Entwicklung der verschiedenen Aspekte von Sprache – Sprachverständnis, Wortschatz, Lautwahrnehmung (zum Beispiel phonologische Bewusstheit), Sprachmelodie, Grammatik, sprachliches Handeln (Pragmatik), Literacy, Mehrsprachigkeit, etc. – bei den Kindern unterstützt werden kann. Diese sprachanregende Umgebung zu gestalten, ist Aufgabe eines professionellen Kita- und Grundschul-Teams. In diesen Prozess sind die Eltern im Sinne der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einzubeziehen.

Dieser Leitfaden gibt Ihnen einen Einblick in die Möglichkeiten professioneller Unterstützung des kindlichen Sprachbildungsprozesses. Im Modellprogramm „Bildung braucht Sprache“ haben sich sechs Handlungsfelder herauskristallisiert, in denen es besonders auf gute Qualität der sprachlichen Bildung ankommt. Die sechs Handlungsfelder sprachlicher Bildung sind:

Handlungsfeld 1: Sprache und sprachliche Vielfalt

Handlungsfeld 2: Meilensteine der ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklung

Handlungsfeld 3: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Handlungsfeld 4: Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse

Handlungsfeld 5: Literacy und Schriftspracherwerb

Handlungsfeld 6: Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang

Zu diesen sechs Handlungsfeldern sprachlicher Bildung finden Sie in Kapitel 1 jeweils folgende Inhalte:
Fachliches Basiswissen: Zentrale Fragestellungen werden aus fachlicher Sicht beantwortet und mit Hintergrundwissen untermauert.

Qualitätskriterien: Konkrete, praxisnahe Kriterien zeigen, was gute Qualität in dem jeweiligen Handlungsfeld ausmacht.

Einblicke in „Bildung braucht Sprache“: Gute Beispiele aus dem Modellprogramm liefern Ihnen motivierende Impulse für den eigenen Qualitätsentwicklungsprozess.



حيث اراها من قوس
يا لحظني السعيد.
لقد عدت مره اخرى
الى المرعى القديم»

ويتجول الأنا هو أنا
بين العبدان الخضراء
لا يدور هنا او هناك
وذلك لأنكم تعلمون الان من هو.

يجرى الحيوان الملون نحو الحيوانات الأخرى
حينما يراها؛ ويقول:
«الآن، أنا أعرف من أنا!
هل تعرفونني؟
أنا هو أنا»

تفرح الحيوانات جميعها،
لا أحد يقول له:
«ماذا بعد؟»
الأغنام والماعز،
الخيول والبقر،
الكل يقول:
«أنت هو أنت!»

من اينجام تو اين سبزه زار
همونجایی که کلی گلهای رنگارنگ داره
من اينها رو قبلا ندیدم؟
چه خوشبختی بزركی
پس من برگشتم
به همون چمنزار قدیمی!»

من منم، توی علفزار قدم می زد
و ديگه دور خودت نمی گشت،
ديگه فهمیده بود
که کیه.

همون موقع دوان دوان رفت به طرف
حيوون های ديگه و گفت:
«خب الان من ديگه ميدونم کی هستم
منو نمی شناسيد؟
من منم ديگه ! منم من!»

همه حيوون ها خوشحال شدند
هیچ کس ديگه به اون نگفت «چه عجيب!»
بره و بز و
اسب و گاو
همه با هم گفتند:
«تو تویی ديگه!»

Ich bin hier – und diese Wiese,
wo die bunten Blumen stehn,
hab ich die nicht schon gesehen?
So ein Glück,
bin zurück
auf der alten Wiese!*

Zwischen hohen grünen Halmen
geht das ICH-BIN-ICH spazieren,
dreht sich nicht mehr hin und her,
denn es ist – ihr wisst schon, wer.

Sprache und sprachliche Vielfalt

- Wertschätzung von Mehrsprachigkeit
- Einbezug der Familiensprachen in den Kita- und Schulalltag
- Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Muttersprache und der Deutschkenntnisse

Fachliches Basiswissen

Was bedeuten Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt?

Sprachliche Vielfalt ist aus unserer Gesellschaft nicht mehr wegzudenken und auch in Kitas und Schulen allgegenwärtig. Immer mehr Menschen kommunizieren ganz selbstverständlich in mehreren Sprachen. Daher ist Mehrsprachigkeit auch für den persönlichen Bildungsweg und die berufliche Biografie von großer Bedeutung.

Vielfalt bedeutet allerdings nicht nur, dass Menschen an einem Ort verschiedene Sprachen sprechen. Auch „das Deutsche“ ist weitaus vielfältiger als seine „Standardvariante“. Wer einen regionalen Dialekt spricht, ist sich darüber meist sehr wohl bewusst. Neben Varietäten wie zum Beispiel der Jugendsprache zählen auch unterschiedliche Stile zur Vielfalt einer Sprache – die Schriftsprache etwa oder die Umgangssprache. Wir beherrschen also nie nur eine Variante, sondern immer mehrere, die wir je nach Situation wie ein Outfit auswählen und anpassen können. So leben und erfahren wir sprachliche Vielfalt nahezu jeden Tag: Sei es beim Plausch mit den Nachbarn, bei einem Vortrag vor Publikum oder in der SMS von Freunden.

Doch wer genau gilt eigentlich als mehrsprachig? Ist das nur, wer zwei oder mehr Sprachen perfekt – also auch in Schriftform – beherrscht? Oder reicht es schon, nur einige Wörter einer anderen Sprache zu kennen, um im Urlaub einen Kaffee zu bestellen? Eindeutig festlegen lässt sich die Fähigkeit der Mehrsprachigkeit nicht. Eine Person kann als mehrsprachig bezeichnet werden, wenn sie in den meisten Situationen ohne Weiteres von einer Sprache zu einer anderen umschalten kann (vgl. Riehl 2006). Die Erwerbsverläufe von Mehrsprachigkeit bei Kindern sind sehr verschieden. Rehbein & Griebhaber (1996) unterscheiden z.B. den simultanen Erwerb mehrerer

Sprachen (regelmäßiger Kontakt mit zwei oder mehr Sprachen ab der Geburt) von einem frühen sukzessiven Bilingualismus (Erwerbsbeginn der Zweitsprache liegt zwischen dem dritten und zwölften Lebensjahr) und einem späteren sukzessiven Bilingualismus (Erwerbsbeginn der Zweitsprache liegt in der Pubertät).

Für Kinder gehört Mehrsprachigkeit zum Alltag

Immer mehr Kinder in Deutschland wachsen mehrsprachig auf. Für sie ist es ganz normal, zwischen verschiedenen sprachlichen Umgebungen zu wechseln – zum Beispiel zwischen Kita und Elternhaus. Dabei erleichtern die Bezugspersonen den Eintritt in einen neuen Spracherwerbsprozess durch eine ausdrucksstarke Mimik und Körpersprache.

Den Kindern wird damit die Möglichkeit gegeben, auf ihren bestehenden sprachunabhängigen Kompetenzen aufzubauen, sich auszudrücken und zu beteiligen. In den Schulen und Kitas aus dem Programm „Bildung braucht Sprache“ wächst etwa jedes zweite Kind mehrsprachig auf. In seiner Familie wird also überwiegend mindestens eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Ebenso wie Sprecherinnen und Sprecher eines Dialekts sich mit ihrer Mundart verbunden fühlen, ist es auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Ihre Familiensprache ist ein wichtiger Teil ihrer Identität und Entwicklung. Sie ist die Sprache, mit der das Kind (zuerst) die Welt erkundet und die es ihm ermöglicht, Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle auszudrücken.

Die Familie und Bildungsinstitutionen haben insbesondere in den ersten Jahren einen großen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder. „Die Wert-



schätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit – vor allem in der Zusammenarbeit mit Eltern – ist ein wichtiger Bestandteil der Sprachentwicklung. Neben der Sprachkompetenz in deutscher Sprache ist Mehrsprachigkeit eine wesentliche Kompetenz, die als Leistung und Chance wertgeschätzt und begriffen wird“, heißt es beispielsweise in den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen (2016, S. 92).

Wie wirkt sich die Förderung der Muttersprache auf die Deutschkenntnisse aus?

Wissenschaftler diskutieren durchaus kontrovers, ob mehrsprachig aufwachsende Kinder leichter im deutschen Spracherwerb fortschreiten können, wenn die Kita bzw. Schule ihre Familiensprachen durch Förderprogramme oder durch Unterricht in der Erstsprache miteinbezieht. Einige Programme, in denen zum Beispiel die phonologische Bewusstheit in der türkischen Muttersprache der Kinder gefördert wurde, wirkten sich positiv auf diese Fähigkeit in der Zweitsprache Deutsch aus. Diese Transfereffekte zeigten sich auch umgekehrt, also von einer Förderung der Zweit- auf die Erstsprache (Souvignier et al., 2012).

Eine Studie aus der Schweiz von Moser et al. (2010) hat die Auswirkungen von Unterricht in der Erstsprache auf Wortschatz, Buchstabenkenntnis und erstes Lesen untersucht und konnte keine positiven Effekte der Erstsprachförderung feststellen. Ebenso zeigte die BiKS-Studie (Kratzmann et al., 2013), dass mehrsprachige Kinder ihren Deutsch-Wortschatz langsamer entwickeln, wenn ihre Erzieherinnen und Erzieher beispielsweise der Meinung waren, die Kinder müssten zunächst in ihrer Muttersprache gefördert werden, bevor sie Deutsch lernen.

Auch die Idee von der sogenannten „doppelten Halbsprachigkeit“ ist nach wie vor weit verbreitet – die Ansicht also, dass zweisprachig aufwachsende

Diese wertschätzende Haltung wird auch in vielen Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule deutlich. In Nordrhein-Westfalen heißt es dort explizit: „Die Lehrkräfte bringen den Kompetenzen in den Herkunftssprachen und den kulturellen Erfahrungen der Kinder Interesse und Wertschätzung entgegen“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule Nordrhein-Westfalen Heft 2012, S. 14).

Kinder keine der beiden Sprachen „richtig“ beherrschen. Dies ist jedoch ein Mythos und wissenschaftlich nicht haltbar (List, 2007; Wiese, 2010). Treten beispielsweise Sprachmischungen der Erst- und Zweitsprachen auf, deutet dies eher auf die Kompetenz zur sprachlichen Flexibilität hin als auf eine Überforderung der Kinder (Scharff Rethfeld, 2013).

Die Familiensprachen sollten unabhängig von der mehrdeutigen Forschungslage in den Kita- und Schulalltag einfließen. Die Kinder erfahren dadurch nicht nur eine Wertschätzung ihrer Erstsprachen, sondern auch ihrer Familie, ihrer Kultur und Lebenslage. Dies schafft ein Gefühl von Vertrautheit und Wohlbefinden. Die Erstsprache eines Kindes prägt nicht nur sein sprachliches Wissen, sondern auch sein Weltwissen, welches Gedanken, Erkenntnisse, innere Haltungen, Gefühle und kulturelle Einstellungen beinhaltet. Ihr sollte daher eine Bedeutung in der weiteren sprachlichen Entwicklung zugesprochen werden (Scharff Rethfeld, 2013). Gleichzeitig ist es wichtig, dass die Pädagoginnen und Pädagogen die Entwicklungsschritte im deutschen Spracherwerb in vielfältigen Situationen bewusst wahrnehmen, begleiten und unterstützen. Nur so kann das Kind mit seinem gesamten Sprachschatz wahrgenommen und angenommen werden.

Qualitätskriterien

Die Kita oder Schule ...

- ... macht die Familiensprachen der Kinder in den Räumen sichtbar und erlebbar. Im Eingangsbereich hängt zum Beispiel ein Plakat mit „Guten Morgen“ oder „Willkommen“ in den Familiensprachen der Kinder. Außerdem werden Bewegungsspiele aus unterschiedlichen Kulturen erfragt und gespielt, Geburtstagslieder in unterschiedlichen Sprachen gesungen, Bücher in mehreren Sprachen angeboten und gelesen oder beim gemeinsamen Kochen internationale oder regionale Spezialitäten zubereitet.
- ... verfügt dazu über eine Buch- und Lesecke für jede Klasse bzw. Gruppe. Dort haben die Kinder Zugang zu Bilderbüchern, Geschichten und Märchen in verschiedenen Sprachen.
- ... stellt außerdem allen Kindern Materialien wie Kinder- und Märchenbücher, Filme, Musik-CDs sowie Spiele in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.
- ... informiert zum Beispiel durch eine Tafel im Eingangsbereich über die Feiertage und Feste der verschiedenen Kulturen und wann diese gefeiert werden. Die Feste sollten nach Möglichkeit gemeinsam mit Eltern geplant und gestaltet werden.
- ... informiert über die mehrsprachigen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen. Auch diese können sich in einer Galerie im Eingangsbereich vorstellen.
- ... gibt Elterninformationen zur sprachlichen Bildung der Kinder auch in den Familiensprachen aus.

Die Pädagoginnen und Pädagogen ...

- ... achten bei Kindern, die noch am Anfang des deutschen Spracherwerbs stehen, auf eine ausdrucksstarke Körpersprache und Mimik. Außerdem verwendeten sie Fotos und Bilder, um Gesagtes zu verdeutlichen.
- ... begleiten Kinder mit beginnenden deutschsprachlichen Kenntnissen intensiv und signalisieren dadurch Sicherheit und Geborgenheit.
- ... bieten Situationen an, in denen Kinder auch auf ihren sprachunabhängigen Kompetenzen aufbauen können (zum Beispiel Bewegungsspiele) und ermöglichen dadurch Teilnahme und ein Gefühl von Zugehörigkeit.
- ... begegnen mehrsprachig aufwachsenden Kindern respektvoll und wertschätzend.
- ... respektieren, wenn Kinder sich untereinander in ihrer Familiensprache unterhalten. Sie üben keinen Druck auf die Kinder aus, sich immer auf Deutsch zu verständigen, ermuntern die Kinder jedoch, sich auf Deutsch zu verständigen, um andere Kinder nicht auszugrenzen.
- ... bringen den Sprachgebrauch der Familien gemeinsam mit den Kindern in die Klasse bzw. Gruppe ein. Dies gelingt zum Beispiel durch Sprach- und Fingerspiele oder Lieder in den Familiensprachen. Auch können die Kinder davon berichten, wie bestimmte Dinge bei ihnen zu Hause heißen oder wie es in der Familiensprache klingt, wenn man sich ärgert oder freut.
- ... bieten regelmäßig mehrsprachige Vorlese- und Medienangebote an, zum Beispiel Kinderfilme, Lieder und Hörspiele.
- ... planen gemeinsam mit den Eltern mehrsprachige Angebote – etwa persönlich bedeutsame Wörter in Deutsch und einer weiteren Sprache zu lernen, ein Lied in mehreren Sprachen zu singen oder ein Theaterstück in Deutsch und einer weiteren Sprache aufzuführen.
- ... organisieren gemeinsam mit den Eltern interkulturelle Abende oder Feste.
- ... laden Familienangehörige der Kinder in die Klasse bzw. Gruppe ein. In ihrer jeweiligen Familiensprache erzählen sie Märchen und Geschichten oder lesen aus Kinderbüchern vor.

Einblicke in „Bildung braucht Sprache“



» Von Aserbaidshanisch bis Russisch

Bei der Weihnachtsfeier der Kita Stadtpiraten erwartet die Kinder ein buntes Programm. Die Weihnachtsgeschichte von Karin und dem Nikolaus wird in drei Sprachen vorgelesen – auf Deutsch, Russisch und Aserbaidshanisch. Das Besondere dabei: Diesmal lesen nicht die Erzieherinnen vor, sondern die Eltern. Die Kinder lauschen gespannt und die Idee findet Anklang. Jede Woche möchten Eltern fortan mehrsprachig vorlesen. Und sie bringen viele verschiedene Sprachen mit, denn mehr als 90 Prozent der Kinder haben eine Zuwanderungsgeschichte. Der Anfang ist allerdings gar nicht so leicht. Für die meisten Eltern ist das Vorlesen ungewohnt. Doch ein gemeinsamer Besuch der Bücherei bringt das Projekt ins Rollen. Die Kinder finden es aufregend, die vielen Sprachen zu hören. Und sie sind richtig stolz, wenn Mama oder Papa in ihrer Familiensprache vorlesen.

Die deutsche Sprache besitzt nach wie vor einen hohen Stellenwert im Kita-Alltag. Manche Kinder können auf Deutsch nur „ja“ und „nein“ sagen, wenn sie in die Kita kommen. Innerhalb von wenigen Monaten erreichen sie ein gutes Sprachniveau. Die Muttersprachen der Kinder einzubinden, beeinträchtigt den deutschen Spracherwerb nicht! Im Gegenteil: Es bereichert die sprachliche Bildung aller Kinder.

„So ermöglichen wir den Eltern den Zugang zum Buch“, erklärt Praxisbegleiterin Sylvia Siems. „Sie werden angeregt, sich mit dem Medium Buch und dem Vorlesen auch zu Hause zu beschäftigen. Erst wenn die Eltern Spaß am Lesen und Vorlesen gewonnen haben, können sie diese Freude am Buch auch ihren Kindern weitergeben.“

Kita Stadtpiraten, Herten

» Die Sonne lacht in vielen Sprachen

Draußen regnet es in Strömen, aber an der Eingangstür der Kita Stadtpiraten werden die Eltern und Kinder mit strahlendem Sonnenschein begrüßt. „HERZLICH WILLKOMMEN“ steht in der Mitte einer großen Sonne aus Pappe. Auf ihren hellen Sonnenstrahlen ist der gleiche Gruß in 17 verschiedenen Sprachen zu lesen, darunter Qoş keldiñizder (Kasachisch), دیدم آشوخ / Khosh Amadid (Persisch), добредојде / dobrodojde (Mazedonisch). „Wir wollen die vielen Familiensprachen der Kinder in unserer Kita sichtbar machen“, berichtet die stellvertretende Leiterin Leyla Karadeniz, denn von 25 Kindern bringen 17 ihre eigenen Familiensprachen mit.

Bei der Gestaltung der Sonne halfen alle mit: Unterstützt von den pädagogischen Fachkräften bastelten und bemalten die Kindern den Türschmuck. Die Eltern übersetzten die Begrüßung in die verschiedenen Sprachen. Nicht nur den Kindern hat das Projekt viel Freude bereitet. „Es war großartig, wie engagiert sich die Eltern eingebracht haben! Dadurch sind viele Gespräche entstanden und wir konnten auch mit Eltern, die nur wenig Deutsch sprechen, in einen vertrauensvollen Kontakt kommen und die Beziehung zueinander vertiefen“, erinnert sich Leyla Karadeniz begeistert.

Kita Stadtpiraten, Herten

» „Kannst du auch auf Arabisch zählen?“

Im Albis Haus für Kinder schmücken bunte Zahlen das Treppenhaus. Unter den großen Ziffern von 0 bis 10 sind die Zahlen in neun verschiedenen Sprachen aufgelistet. „Eins, zwei, drei“, hört man ein Kind leise murmeln, während es an der Zahlenwand vorbeiläuft.

Doch die Zahlenkärtchen laden nicht nur die Kinder zum Abzählen ein, sondern ermutigen auch die Eltern zum Austausch mit ihren Kindern: „Kannst du auch auf Arabisch zählen?“, „Wie alt bist du, zeig mal!“

Die pädagogischen Fachkräfte nutzen die Karten für ganz verschiedene Sprechanlässe. „Während der Fußball-EM haben wir zum Beispiel gefragt, wie Deutschland gegen Italien gespielt hat. Auf diese Frage wussten fast alle Kinder eine Antwort“, erzählt die Heilpädagogin der Städtischen Kindertageseinrichtung, Regina Sachs-Niesmann, lachend.

Städt. Kindertageseinrichtung Albis Haus für Kinder, Mülheim a. d. Ruhr



» Vertrauen und Verständigung

Wenn Eltern erst wenig Deutsch sprechen, braucht es kreative Formen der Verständigung. In der Kita Regenbogenland haben sich die pädagogischen Fachkräfte einiges einfallen lassen – für die tägliche Kommunikation ebenso wie für ein vertrauensvolles Miteinander. Im Alltag nutzen sie häufig Visualisierungen, Fotokarten oder mehrsprachige Aushänge. Oft verständigen sie sich auch gut mit Gesten oder kleinen Zeichnungen. Außerdem sind in der Kita Regenbogenland mehrsprachige Mitarbeiterinnen tätig. Sie helfen bei Gesprächen und vermitteln als Vorbilder ganz nebenbei die vielen Vorteile von Mehrsprachigkeit. Um ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufzubauen, gibt es außerdem niedrigschwellige Angebote wie einen Nähkurs für Mütter oder gemeinsame Feste verschiedener Kulturen.

Visualisierung hilft auch in der Schule: Die Gemeinschaftsgrundschule Medinghoven hat ihre Klassenbibliotheken mit Bildwörterbüchern ausgebaut und verwendet im Unterricht verstärkt Piktogramme, Bildkarten und Stundenbilder. So werden die Kinder unterstützt, die Deutsch als Zweitsprache lernen.

Kindertagesstätte Regenbogenland, Mülheim a. d. Ruhr
Gemeinschaftsgrundschule Medinghoven, Bonn

» Kalimera! Guten Morgen! Günaydin!

Sofia und Georgia sind die besten Freundinnen. Auch wenn sie sich jeden Tag in der Kita sehen, haben sie sich immer viel zu erzählen. Den ganzen Tag lang erfreuen sich die pädagogischen Fachkräfte des Familienzentrums St. Antonius an ihrem fröhlichen Geplapper – nur verstehen können sie es nicht. Denn am liebsten unterhalten sich Sofia und Georgia auf Griechisch. „Noch vor einiger Zeit hätten wir den Kindern gesagt, sie sollen nur auf Deutsch miteinander reden. Früher war man der Meinung, dass das besser für die Kinder sei“, erklärt Birgit Altegör, Leiterin des Familienzentrums. Seit der Teilnahme am Programm Bildung braucht Sprache hat sich die Einstellung zur Mehrsprachigkeit jedoch gewandelt. „Das Programm Bildung braucht Sprache war wie eine Feder, die uns wachgekitzelt hat. Heute weiß mein Team, wie wichtig die Wertschätzung und Förderung aller Herkunftssprachen für die Kinder und ihre Zukunft ist“, betont Birgit Altegör. Morgens begrüßen die pädagogischen Fachkräfte die Mädchen mit „Kalimera!“. Und nur in Gruppensituationen bitten sie die beiden, auf Deutsch zu sprechen, damit alle sie verstehen. Aber eigentlich machen das die Kinder bereits ganz automatisch.

Familienzentrum St. Antonius, Herten



Literaturtipps

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012

tinyurl.com/Richtlinien-NRW

Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen – Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an

tinyurl.com/Bildung-NRW

Elke Montanari, Argyro Panagiotopoulou: **Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung**

Auswahl mehrsprachiger Bilder- und Kinderbücher

Paul Friester, Philippe Goosens: **Heule Eule**. Kinderbuch mit MP3-Hörbuch in acht Sprachen zum Download.

Silvia Hüsler: **Kinderverse aus vielen Ländern**. In 42 Sprachen mit deutscher Übersetzung und Aussprachehilfe, mit Audio-CD.

Ulrike Rylance, Karolin Przybill: **Pia sucht eine Freundin**. Deutsch-Englisches Kinderbuch mit Leserätsel.

Christiane Strauss, Ebru Cihan: **Meine Wörter reisen/Kelimelerin Yolculuğu**. Deutsch-türkisches Wörterbuch für kleine Kinder

Walid Taher: **Mein neuer Freund, der Mond**. Arabisches Kinderbuch mit deutscher Übersetzung

Philipp Winterberg, Nadja Wichmann: **Bin ich klein? Ez bicuk im?** Deutsch-Kurdisches Kinderbuch sowie 120 weitere Übersetzungen



Linktipps

Mehrsprachige Bilder- und Kinderbuchverlage

Beispielsweise bei diesen Verlagen finden Sie viele mehrsprachige Bilder- und Kinderbücher:

www.anadolu-verlag.de

www.oenelverlag.com

www.bilingus.de

www.talisa-verlag.de

www.edition-bilibri.com

www.tamakai-books.de

www.edition-lingua-mundi.com

www.le-matou.de

Kostenloser mehrsprachiger Buchdownload

Auf dieser Internetseite können Sie kostenlos mehrsprachige Bilderbücher gestalten und downloaden:

www.bilingual-picturebooks.org

Praktische Arbeitshilfe zur Umsetzung von mehrsprachigen Vorleseangeboten

Eine praktische Arbeitshilfe finden Sie in der Broschüre „Vorleseangebote mehrsprachig gestalten“ vom Verband bi-nationaler Familien und Partnerschaften: tinyurl.com/Vorlesen-mehrsprachig



Elterninfobrief zur Mehrsprachigkeit in mehreren Sprachen

Das Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtung in Sachsen (LakoS) stellt einen Elterninfobrief zur Mehrsprachigkeit in mehreren Sprachen zur Verfügung:

tinyurl.com/Elterninfos-mehrsprachig-1

Informationen und Tipps rund um das Thema Mehrsprachigkeit

Das Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft Berlin (ZAS) hat wichtige Informationen und Tipps rund um das Thema Mehrsprachigkeit in drei Infoflyern zusammengestellt. Diese sind jeweils auf Deutsch, Türkisch und Russisch verfügbar: tinyurl.com/Elterninfos-mehrsprachig-2



Meilensteine der ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklung

- typische Entwicklungsschritte im Spracherwerb
- Besonderheiten beim Erwerb einer Zweitsprache
- sprachanregendes Verhalten



Fachliches Basiswissen

Wie verläuft die Sprachentwicklung bei einsprachig aufwachsenden Kindern?

Ob „Bagger fahren!“ oder „Kuchen essen!“ – die ersten Wortkombinationen von Kindern sind kurz; und oft fehlen Elemente. Dies ist durch den Umstand bedingt, dass Kinder sich Sprache in der körperlichen Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und materiellen Umwelt aneignen. Sie erwerben dabei zunächst die Begriffe, die sie selbst durch Ausprobieren und Imitieren erfahren haben und die für sie sinnvoll erscheinen. Dennoch sind schon die frühen Wortkombinationen meistens grammatikalisch korrekt. Denn wenn Kinder im Spracherwerb fortschreiten, ahmen sie nach, was sie gehört haben („Möchtest du Kuchen essen?“; „Lisa möchte auch gern Kuchen essen!“; „Ich möchte keinen Kuchen essen.“). Die meisten Kinder erwerben eine grundlegende Grammatik innerhalb von vier Jahren. In der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres (30. bis 36. Lebensmonat) stellen viele Kinder in Hauptsätzen ein gebeugtes Verb an die zweite Stelle („Der fährt los.“; „Ich kann schon klettern“). Auch beugen die meisten Kinder Verben korrekt – also passend zum Subjekt. Die „Du-Form“ erlernen sie typischerweise zuletzt („du geh-st“).

Übergangsformen sind ganz normal

Unabhängig davon, welche sprachlichen Kompetenzen in den Blick genommen werden, ist davon auszugehen, dass Kinder mit zunehmendem Alter ihr sprachliches Repertoire weiter entwickeln und ausdifferenzieren. Dabei erscheint insbesondere die grammatikalische Entwicklung für den Erwachsenen von Rückschlägen oder sogar „Fehlern“ gekennzeichnet zu sein. Dies ist aber nur augenscheinlich der Fall und dadurch bedingt, dass Kinder neu erlernte grammatische Regeln zunächst nur schrittweise anwenden, bevor sie sie konstant richtig einsetzen können. Beispielsweise fällt auf, dass der Plural plötzlich nur noch bei einigen Wörtern richtig

gebildet wird. So mag ein Kind zum Beispiel zum Wort „Schuh“ die richtige Pluralform bilden können („Schuhe“). Das Wort Keks hingegen erhält die gleiche Pluralendung auch dann nicht, wenn das Kind von mehreren Keksen spricht („zwei Kekse“).

Auch die korrekte Verb-Endung nutzen Kinder nur in bestimmten Situationen. Dies liegt daran, dass Kinder diese Regeln unbewusst erwerben: Zunächst sprechen sie einige Formen auswendig nach, dann erkennen sie erste Regeln und übertragen diese auf alle Wörter (Übergeneralisierungen). Es entstehen normale Übertragungen, die der Erwachsene vielleicht als Rückschläge oder Fehler in der sprachlichen Entwicklung interpretiert. Diese Übergeneralisierungen stellen jedoch wichtige Entwicklungsschritte dar. Zu einem späteren Zeitpunkt verwenden Kinder aufgrund von Regeldifferenzierung und Analogiebildung dann nur noch die korrekten Formen (Kany & Schöler, 2010).

Im Folgenden werden einige Entwicklungsschritte bestimmten Altersgrenzen zugeordnet. Dabei handelt es sich lediglich um Orientierungswerte, nicht um festgelegte Normen: Ab vier Jahren beherrschen viele Kinder Nebensätze sicher, die von einer Konjunktion (weil, wenn, dass) eingeleitet werden. Das gebeugte Verb steht dabei immer am Ende („wenn die gefüttert werden“; „dass der da raus kann“). Typisch für Vierjährige ist eine entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeit: Es ist also normal, wenn Kinder sich verhaspeln. Dabei wiederholen sie entweder Satzteile („Ich hab, ich hab, ich hab ...“), Wörter oder Silben („ei-ei-ei-ne Blume“). Wenn diese Phase länger als ein halbes Jahr andauert, kann es zu einer Redeflussstörung kommen – also zum Stottern. Im sechsten Lebensjahr beherrscht der Großteil der Kinder Pluralformen mit den folgenden Endungen



meistens korrekt: -e, -en, -er, -s sowie Umlaute. Vereinzelt können noch Übergeneralisierungen auftreten: Eine Regel wird – wie beschrieben – also auch auf Worte angewandt, bei denen sie nicht gilt. Die Mehrzahl von Buch lautet dann zum Beispiel „Büchers“. Viele Kinder in diesem Alter sind bereits weitestgehend sicher in der Bildung des Partizips. Dies

beherrschen sie auch bei unregelmäßigen Verben („Ich bin gesprungen“). Sie können nun in der Regel alle Laute des Deutschen aussprechen – einschließlich dem „Sch“. Ausgenommen ist die Phase, in der die Kinder die vorderen Milchzähne verlieren. Hier können erneute undeutliche Formen von bestimmten Lauten, zum Beispiel „f“ und „s“ vorkommen.

Welche typischen Übergeneralisierungen treten in der Sprachentwicklung auf?

Wie schon zuvor beschrieben, setzen Kinder Übergeneralisierungen im Verlauf ihres Spracherwerbs ein. Das ist ganz normal. Diese sollten als kreative Sprachformen angesehen werden und zeigen an, dass das Kind eine Regel gerade entdeckt und ausbildet. Oft folgen sie auf eine Phase, in der das Kind die Regel korrekt anwendet. Wird sie dann auf andere Bereiche bzw. Wörter inkorrekt übertragen, wird die Regel „überstrapaziert“, es kommt zu den benannten Übergeneralisierungen. Folgende Übergeneralisierungen treten häufiger auf: Beispielsweise bilden Kinder den Plural von Wörtern auf -er (zum Beispiel Eimer, Computer oder Leiter) zumeist durch ein -s am Ende des Wortes. Aus einem Eimer werden zwei Eimers, aus einem Computer werden zwei Computers. Der Grund dafür ist einfach: Wörter, die

auf ein unbetontes -a enden, erhalten im Plural ein -s (zum Beispiel Oma – Omas, Papa – Papas etc.). Wörter auf -er und Wörter auf -a werden zwar nicht gleich geschrieben, aber gleich ausgesprochen. Für Kinder ist es deshalb logisch, diese Wörter auch gleich zu behandeln – also mit demselben Pluralmarker -s zu versehen. Wenn eine Regel unzuverlässig ist oder wenn sie nur für wenige Wörter oder Situationen gilt, brauchen Kinder länger, um sie richtig anzuwenden. Auch bei sehr komplexen Regeln halten sich Übergeneralisierungen mitunter hartnäckig: „Gegangen“ bleibt lange „gegeht“ (Partizipbildung). Schlecht hörbare grammatische Unterschiede führen ebenfalls oft zu inkorrekten Übertragungen: „dem“ und „den“ können Kinder zum Beispiel nur schwer unterscheiden.

Welche Besonderheiten treten bei Kindern auf, die Deutsch als Zweitsprache erwerben?

Aussprache

Zweisprachig aufwachsende Kinder können ihre beiden Sprachen nicht unbedingt gleich gut sprechen. Entscheidend ist, wie viel Kontakt sie mit der jeweiligen Sprache haben. Dabei gibt es immer Unterschiede: Eine Sprache sprechen sie öfter als die andere. Auch fühlen sie sich einer der beiden Sprachen meist stärker verbunden.

Die Entwicklung der Aussprache verläuft im Wesentlichen wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern. Die

Kinder erarbeiten sich Wörter schrittweise – Laut für Laut. Manchmal lassen sie Laute von deutschen Wörtern aus und ersetzen sie durch Laute der Familiensprache. Oder sie verändern Wörter so, wie sie es von ihrer Familiensprache her kennen. Im Türkischen zum Beispiel gibt es am Wortanfang keine aufeinanderfolgenden Konsonanten. Außerdem müssen alle Vokale innerhalb eines Wortes harmonisieren, also ähnlich klingen. So kommt es zum Beispiel vor, dass Kinder mit türkischer Muttersprache das Wort Brot als „Borot“ aussprechen oder das Wort Brief in „Birif“ umwandeln.



Wortschatz

In der Zweitsprache Deutsch kennen zweisprachig aufwachsende Kinder meist weniger Wörter als jene Kinder, die nur mit der deutschen Sprache aufwachsen. Um den Wortschatz zweisprachiger Kinder korrekt zu beurteilen, sollte daher der gesamte Wortschatz gemessen werden - also von beiden Sprachen (Hoff & Core, 2015). Dieser ist oft größer als der von einsprachig aufwachsenden Kindern. Das kann durchaus von Vorteil sein. Erwerben Kinder beispielsweise ein neues deutsches Wort, fällt es ihnen leichter, dessen Bedeutung zu verstehen, wenn sie ein entsprechendes Wort aus ihrer Familiensprache kennen. Lücken im Wortschatz werden - ähnlich wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern am Beginn des Spracherwerbs - aber auch oft mit Umschreibungen oder Vielzweck-Ausdrücken wie „machen“ oder „tun“ gefüllt.

Grammatische Regeln erlernen mehrsprachige Kinder ebenso wie einsprachig aufwachsende Kinder, also in der gleichen Reihenfolge und mit denselben Strategien. Nach sechs Kontaktmonaten mit der Zweitsprache äußern sie ebensolche Wortkombinationen wie einsprachige Kinder im Alter von eineinhalb bis zwei Jahren: „auch trinken“, „Ball haben“, etc. Diese Phase dauert bei zweisprachig aufwachsenden Kindern jedoch wesentlich kürzer an. Nach zwölf Kontaktmonaten sprechen sie Sätze

wie „Der Junge will Prinzessin holen“. Das gebeugte Verb „will“ steht dabei korrekt an zweiter Stelle, das ungebeugte Verb „holen“ am Satzende. Nach 24 Kontaktmonaten bilden etwa 60 Prozent der zweisprachigen Kita-Kinder Nebensätze. Zum Zeitpunkt der Einschulung sind es ca. 90 Prozent (Schulz & Tracy, 2011).

Satzbau

Kommen Kinder erst spät, also etwa ab dem fünften Lebensjahr, in Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch, treten weitere Besonderheiten auf. Diese Kinder erschaffen häufig Zwischenstrukturen. So stellen sie zum Beispiel ungebeugte Verben an die zweite Stelle eines Satzes: „Ihr können mit mir kommen“. Gebeugte Verben wiederum erscheinen am Satzende: „Ich ein Kind bist“ oder „Was die Mama einkauft?“. Typisch sind zudem sogenannte Verbdriftsätze - die Verben stehen also fälschlicherweise an dritter Stelle im Satz: „Dann der Frosch geht weg“. Auch „Ich habe gesehen die Batterie“ oder „Die Junge geht machen ein Schneemann“ sind typische Satzbauten. Solche Sätze kommen häufig bei Kindern mit russischer oder polnischer Erstsprache vor. Dabei folgen ein gebeugtes und ein ungebeugtes Verb direkt aufeinander. Im Unterschied dazu bilden die beiden Verben im deutschen Sprachgebrauch eine Satzklammer, sie umschließen also das Objekt (die Batterie bzw. den Schneemann).

Was bedeutet es, wenn Kinder Elemente zweier Sprachen kombinieren?

Bei jüngeren mehrsprachig aufwachsenden Kindern kommt es häufig zum sogenannten „Code-Mixing“. Dabei kombinieren die Kinder Elemente beider Sprachen in einer Äußerung. Mit Englisch und Deutsch aufwachsende Kinder erschaffen beispielsweise häufig Wortkombinationen wie „der dog“ oder „Ich cover michself up“ (Tracy, 2005). Gelegentlich

nutzen die Kinder Code-Mixing, wenn sie Wörter in der Zweitsprache nicht kennen. Dies ist jedoch ein Übergangsphänomen und bezieht sich meist nur auf einzelne Worte. Es handelt sich dabei keineswegs um eine „Sprachverwirrung“. Vielmehr sollte Code-Mixing als ein Zeichen hoher sprachlicher Sensibilität verstanden werden (De Houwer, 2005).



Was sind typische Stolpersteine für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache?

Die folgenden grammatischen Bereiche stellen für frühe Zweitsprachlernerinnen und Zweitsprachler eine besondere Herausforderung dar:

Die vier Fälle

Bis zur Einschulung können Kinder mit Deutsch als Zweitsprache häufig nur zwei Fälle korrekt anwenden: den Nominativ (Wer oder was?) und den Akkusativ (Wen oder was?). Einsprachig aufwachsende Kinder verwenden zu diesem Zeitpunkt bereits den Dativ (Wem?). Dabei kommt es noch häufig zu Übergangsformen zum Beispiel „mit den Ball“. Im Verlauf der Grundschulzeit erwerben sie zusätzlich noch den Genetiv (Wessen?).

Geschlecht

Ebenfalls fällt es zweisprachig aufwachsenden Kindern bis ins Grundschulalter schwer, Wörter eindeutig dem männlichen, weiblichen und sächlichen Geschlecht zuzuordnen. So heißt es dann „die Auto“ oder „eine Löffel“. Vor allem bei Adjektiven dauert es lange, bis sie dem Geschlecht entsprechend angepasst werden: „Ein große Auto“.

Artikel

Wenn Artikel in der Familiensprache nicht vorkommen – etwa bei Russisch oder Türkisch – lassen Kinder sie auch im Deutschen manchmal aus: „auf Baum“. Diese Phase kann lange andauern. Auch nach etwa 24 Kontaktmonaten lassen die Kinder noch rund zehn Prozent der Artikel wegfallen (Rueberg, 2013).

Präpositionen

Häufig lassen zweisprachige Kinder die Präpositionen im Satz aus: „Wir gehen Zoo“. Zunächst erlernen die Kinder Präpositionen wie „in“, „auf“ und „unter“. Später erst folgen „neben“, „hinter“ und „vor“. Dies liegt daran, dass letztere je nach räumlicher Perspektive des Sprechers bzw. Hörers unterschiedlich sein können. Was für den einen Gesprächsteilnehmer zum Beispiel „vor“ dem Tisch ist, kann für den anderen „dahinter“ liegen – je nachdem, wo beide stehen.



Qualitätskriterien

Die Pädagoginnen und Pädagogen ...

- ... kennen die wichtigsten sprachlichen Meilensteine bei einsprachig aufwachsenden Kindern.
- ... wissen, in welchen Schritten Kinder mit einer anderen Familiensprache Deutsch lernen.
- ... verfügen über Grundkenntnisse von Sprachauffälligkeiten im Kindesalter, wie zum Beispiel Redeflussstörungen, Mutismus und Sprachentwicklungsstörungen. Diese können sie von Merkmalen unterscheiden, die typischerweise beim Lernen der Zweitsprache auftreten.
- ... erfragen und dokumentieren Hintergrundinformationen der Familie, die in Bezug auf Sprache bedeutsam sind – zum Beispiel Fragen zu den Sprach- und Sprechgewohnheiten in der Familie.
- ... tauschen sich regelmäßig mit den Eltern über die Sprachentwicklung ihres Kindes aus und ermuntern die Eltern, in der Erstsprache auf den Sprachgebrauch bei ihren Kindern zu achten und diesen zu unterstützen.
- ... besprechen im Team regelmäßig beobachtete Veränderungen in der Sprachentwicklung einzelner Kinder. Auch planen sie gemeinsam, wie sie die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder im nächsten Entwicklungsschritt unterstützen können.



Einblicke in „Bildung braucht Sprache“



» Viele Schritte auf dem Weg zur Sprache

Fast die gesamte Wand nimmt der Zeitstrahl zur Sprachentwicklung von Kindern in der Turnhalle des Elisabeth-Kindergartens ein. Kein Wunder: Denn zwischen den ersten Wochen im Mutterleib und dem 14. Lebensjahr liegen enorm viele Entwicklungsschritte. Der Zeitstrahl soll den Eltern vor Augen führen, was die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung alles leisten. „Es geht nicht darum, Druck auszuüben oder zu messen, was ein Kind können müsste“, erklärt Ursula Steinhorst, Sprachförderkraft der Kita. „Wichtig ist vielmehr, dass Eltern schauen können, wo ihr Kind steht und wobei sie es ermutigen können.“ Ab sofort kommt der Zeitstrahl bei Eltern-Nachmittagen zum Einsatz – zum Beispiel wenn es darum geht, deutlich zu machen, welche individuellen Kompetenzen das Kind hat und wie Förderkonzepte im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule weitergeführt werden. Aber auch in Einzelgesprächen mit Eltern ist er eine große Hilfe. So führte er der Mutter eines Kindes mit Sprachverzögerung bildhaft vor Augen, welche großen sprachlichen Fortschritte ihr Kind bereits gemacht hat.

Elisabeth-Kindergarten, Warendorf



» Ein Karton voll Geschichte

„Was macht die Maus?“ heißt das Kinderbuch, das sich die Kinder der Städtischen Kita Kleiner Wirbelwind heute ausgesucht haben. Im Halbkreis sitzen sie auf dem Boden und blicken gespannt auf ihre Erzieherin, die die Erzählrunde dialogisch gestaltet.

Auf dem Boden steht ein bunter Karton, in dem sich verschiedene Gegenstände befinden: eine Stoffmaus, ein Stück Käse, ein Topf, ein Sieb und ein kleiner Handspiegel. Da es sich um ein Bilderbuch ohne Text handelt, wird die Geschichte von einem Lied- bzw. Sprechtext begleitet. „Ich bin die kleine Maus (2x klatschen) und wohn’ im Mäusehaus (2x klatschen)“, hallen die hellen Kinderstimmen aus dem Gruppenraum. Im Anschluss an die Geschichte fragt Erzieherin Janina Matern die Kinder, was die Maus auf ihrem Weg alles entdeckt hat. Zur Visualisierung der Entdeckungen setzt sie die Utensilien aus dem Erzählkarton ein.

„Bücher mit Materialien zu kombinieren und Geschichten zu visualisieren, unterstützt das kognitive Verständnis und regt den gemeinsamen Dialog mit den Kindern an“, erklärt Praxisbegleiterin Ursula Günster-Schöning. Sie hat die Idee mit dem Erzählkarton in das Team gebracht. „Dabei werden nicht nur die Spiel- und Sprachfreude geweckt. Der Erzählkarton regt auch die Phantasie der Kinder an, füllt Wörter mit Bedeutungen und fördert das soziale Miteinander.“ Die Erzählkartons lassen sich je nach Alter, Thema und Anlass bestücken. Zum Buch „Hase Emil malt Eier an“ passen zum Beispiel Plastikeier, Pinsel, Wasserfarben und ein Stoffhase. „Der Bauernhof“ kann mit Fotos von Traktoren und Baggern, Stoff- und Playmobilfiguren begleitet werden.

Städtische Kita Kleiner Wirbelwind, Mülheim a. d. Ruhr

» Theater aus Papier

Ganz stolz tritt Milan mit seinem gemalten Bild in die Mitte. Die Erzieherin Manuela Lohmann hilft ihm dabei, es auf der geschmückten Papierbühne anzubringen. Nun sieht es aus, als würde Milans kleine gemalte Spinne im Theater auftreten. Die anderen Kinder sitzen im Kreis um das so entstandene Erzähltheater herum und warten gespannt. „Ich erzähle die Geschichte so“, beginnt Milan, aus seiner Erinnerung zu erzählen. Am Tag zuvor haben die Kinder der Kita Stadtpiraten die Geschichte von der kleinen Spinne Otto vorgelesen bekommen. Anschließend haben sie ein Bild dazu gemalt. Im Erzähltheater stellt nun jedes Kind vor, wie es die Geschichte erlebt und aufs Papier gebracht hat.

„Früher haben die Kinder nicht viel zu ihren Bildern gesagt“, berichtet Manuela Lohmann, „wir mussten häufig nachfragen: Was ist da zu sehen auf deinem Bild? Und was passiert da?“ Mit dem Erzähltheater, das die pädagogischen Fachkräfte in einer Teamberatung mit ihrer Praxisbegleiterin Sylvia Siems kennengelernt und ausprobiert haben, ist das anders. Dass ihre Bilder, Geschichten und Erlebnisse eine Bühne bekommen, erfüllt die Kinder mit Stolz und motiviert zum Sprechen. „Die Kinder erzählen jetzt viel mehr“, stellt Manuela Lohmann fest. Eine richtige Erzählkultur hat sich in der Kita etabliert, die erfrischend und ansteckend wirkt.

Kita Stadtpiraten, Herten



» Sprachbildungsstrategien im Testdurchlauf

Mit Sprache zu spielen macht Spaß – mit Sprachbildungsstrategien ebenso! Die Praxisbegleiterin in Hertens brachte ihren Kita-Teams deshalb einen Stapel Karten mit. Auf jeder Karte stand eine Sprachbildungsstrategie, zum Beispiel „Handlungen mit Sprache begleiten“ oder „offene Fragen stellen“. Jede pädagogische Fachkraft zog sich eine Karte aus dem Stapel. In den folgenden Wochen beschäftigten sie sich intensiv mit der gezogenen Sprachbildungsstrategie. „Sprachliche Kommunikation läuft oft unbewusst ab. Daher ist es interessant, sich bewusst auf eine Sprachbildungsstrategie zu konzentrieren und das eigene Sprachverhalten dahingehend zu reflektieren“, sagt Sylvia Siems.

Als die Kita-Teams bei der nächsten Teamberatung wieder zusammensaßen, war die Spannung groß. Welche Karte jeder gezogen hatte, war nämlich geheim geblieben. So war es allen Teammitgliedern möglich, ihre Sprachbildungsstrategie ganz in Ruhe auszuprobieren. Nun lüfteten sie das Geheimnis und berichteten sich gegenseitig von ihren Erfahrungen. „Es zeigte sich, dass das eigene Sprachverhalten viel deutlicher wahrgenommen wurde und die Reflektion half, mehr Sprachanlässe zu schaffen“, berichtet Sylvia Siems zufrieden.

Netzwerk Hertens



Literaturtipps

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012

tinyurl.com/Richtlinien-NRW

Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen– Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an

tinyurl.com/Bildung-NRW

Rosemarie Tracy: **Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können**



Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

- sprachanregendes Kommunikationsverhalten
- Methoden zur Reflexion des sprachpädagogischen Handelns
- sprachliche Anbahnung mathematischer Grundlagen



Fachliches Basiswissen

Was ist mit alltagsintegrierter sprachlicher Bildung gemeint?

Wenn wir von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung reden, ist Folgendes gemeint: Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen und begleiten alle Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung – und zwar in all jenen Situationen, in denen Kommunikation im Kita-Alltag eine Rolle spielt. Hierzu zählen insbesondere tägliche Routinen und Rituale wie zum Beispiel die Begrüßung, der Morgenkreis, Pflegesituationen und Mahlzeiten. Auch Spiele und Gespräche sowie Angebote und geplante Aktivitäten gehören dazu.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung richtet sich an Kinder aller Altersgruppen. Sie kann dabei sowohl in der gesamten Kindergruppe stattfinden als auch für kleinere Gruppen oder auch einzelne Kinder ausgerichtet werden. Ausgangspunkt ist stets das Interesse und der individuelle Entwicklungsstand des einzelnen Kindes. Damit trägt sie dem Umstand Rechnung, dass sich Kinder Sprache vor allem in für sie sinnvollen Dialogen und Situationen aneignen.

Alltagsintegrierte Sprachbildung schließt zusätzliche Sprachfördermaßnahmen nicht grundsätzlich aus. Allerdings können diese niemals die alltagsintegrierte Sprachbildung ersetzen, da sie sich durch vorgegebene Materialien und Zeiten nicht nach dem Kommunikationsbedürfnis des Kindes richten, sondern eher ein von der natürlichen Kommunikation losgelöstes Einüben bestimmter Kompetenzen verfolgen. Die Wirksamkeit dieses Einübens wurde zuletzt mehrfach widerlegt. Dennoch können Kita und Grundschule auch Maßnahmen zusätzlich zur

alltagsintegrierten Sprachbildung anbieten, mit denen in der Vergangenheit gute Erfahrungen gesammelt wurden.

Sprachsensibler Unterricht in der Schule

Auch in der Grundschule wird sprachliche Bildung idealerweise kontinuierlich in den (Fach-)Unterricht integriert. Die Lehrkräfte lenken den Blick auf die Unterschiede zwischen „Bildungssprache“ und „Allgemeinsprache“ und führen die Schülerinnen und Schüler an die fachliche Kommunikation heran. Dafür bauen sie in ihrem Unterricht Phasen ein, in denen die Kinder Fachbegriffe und fachsprachliche Strukturen erlernen. Methodisch unterstützen die Lehrkräfte dies zum Beispiel durch Wortgeländer, Ideennetze, Bildergeschichten, Strukturdiagramme, thematische Wortfelder, Satzanfänge oder Satzmuster.

Sie planen außerdem, wann Alltagsintegrierte Sprachbildung bei der Aneignung von Inhalten sinnvoll ist und bieten den Schülerinnen und Schülern einen reichhaltigen Wortschatz und abwechslungsreiche Sprachstrukturen an. Die Lehrerinnen und Lehrer sind ein Sprachvorbild und die Sprachbildung ist ein durchgängiges Element des Unterrichts. Der Unterricht ist so geplant, dass er die unterschiedlichen Sprachstände der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und zahlreiche Sprech- und Schreibgelegenheiten zur Erprobung ihrer Sprachfähigkeiten bereitstellt (vgl. beispielsweise Referenzrahmen Schulqualität Nordrhein-Westfalen 2015, S. 33).

Welches Sprach- und Kommunikationsverhalten wirkt sich positiv auf die sprachliche Entwicklung aus?

Eine sprachanregende Umgebung bietet Kindern viele Anregungen und Anlässe zum Sprechen. Dabei

können sowohl Situationen eine Rolle spielen, die von den Kindern gestaltet, als auch Anlässe, die von



den Pädagoginnen und Pädagogen bewusst geschaffen wurden. Wichtig ist die Qualität der sprachlichen Angebote und Interaktionen. Im Folgenden sind Beispiele für sprachanregendes und sprachhemmendes Kommunikationsverhalten aufgeführt. Wenn es den Pädagoginnen und Pädagogen gelingt, die Interaktion anregend zu gestalten, unterstützt dies sowohl die Wortschatzentwicklung als auch das Erwerben der Grammatik.

Beispiele für sprachanregende Verhaltensweisen

- geteilte Aufmerksamkeit herstellen
- Handlungen/Absichten des Kindes sowie eigene Handlungen/Absichten sprachlich ausdrücken bzw. begleiten
- angemessenes Sprechtempo verwenden
- Äußerungen eines Kindes erweitern und umformulieren
- Bedeutungszusammenhänge eines Wortes erklären und verdeutlichen

- verschiedene Satzkonstruktionen verwenden und Satzmuster variieren
- offene Fragen verwenden (ggf. an die Fähigkeiten eines Kindes anpassen: offen > teiloffen)
- gemeinsame Denkprozesse anstoßen
- korrekatives Feedback verwenden
- dem Kind ausreichend Zeit zum Antworten geben
- Gespräche zwischen Kindern anstoßen
- Wortspiele von Kindern aufgreifen

Beispiele für sprachhemmende Verhaltensweisen

- rhetorische Fragen verwenden
- explizit korrigieren
- ironische Bemerkungen machen
- häufig auffordern und befehlen (direktives Kommunikationsverhalten)

Welche Methoden zur Reflexion des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens gibt es?

Wie man mit den Kindern spricht und kommuniziert, kann man nur schwer selbst beobachten. Folgende Methoden haben sich zur Reflexion des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens bewährt:

- gezielte Beobachtung und Rückmeldung durch Kolleginnen und Kollegen – etwa mit einem Beobachtungsbogen wie zum Beispiel LISKIT - Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen (Mayr, et al. 2013), „Sternstunden durch den Tag“ (Stadt Dortmund & Fabido, 2014) oder den im Programm „Bildung braucht Sprache“ entwickel-

ten Bogen „Eigenes Sprachverhalten im Dialog reflektieren“ (<http://bildung-braucht-sprache.de>)

- Selbstevaluationsinstrumente wie zum Beispiel Checklisten
- Beobachtung per Video – zur Selbstausswertung oder Besprechung im Team, zum Beispiel nach SPIN (www.spindeutschland.de) oder GInA (Weltzien, 2014)
- Supervision und Coaching durch außenstehende Expertinnen und Experten bzw. eine Praxisbegleitung



Wie können mathematische Kompetenzen sprachlich angebahnt werden?

Im Übergang von der Kita in die Grundschule spielt die Anbahnung grundlegender mathematischer Fähigkeiten eine wichtige Rolle, zum Beispiel indem Mengen und Verhältnisse mit Adjektiven wie kleiner

und größer oder lang und kurz beschrieben werden. Zudem können Mengen verglichen werden: Sind zum Beispiel in einer Schachtel gleich viele Murmeln, weniger oder mehr als in der anderen? Auch



geometrische Formen (quadratisch, rund, eckig, dreieckig) zu kennen und Objekte zu kategorisieren fällt in diesen Bereich. Hierfür müssen die Kinder bereits einiges beherrschen – von den entsprechenden Adjektiven und Mengenausdrücken bis hin zu den Steigerungsformen. Sprachliche Bildung kommt auch dann zum Tragen, wenn es um das Prinzip des Zählens geht, also darum, dass jede Zahl ihren

Vorgänger und Nachfolger hat. Um dies zu verstehen, müssen Kinder sich den Zahlenraum vorstellen sowie Präpositionen und Richtungen (vor, hinter, nach) beschreiben können. Hierfür sind Rollen- und Bewegungsspiele hilfreich, die „Vorgänger“ und „Nachfolger“ veranschaulichen und benennen. Auch im Mathematikunterricht können Schlüsselbegriffe spielerisch beleuchtet und gefestigt werden.

Qualitätskriterien

Die Pädagoginnen und Pädagogen ...

- ... regen die Kinder zu Interaktion und Kommunikation untereinander an.
- ... erweitern die Spielideen der Kinder und sprechen mit ihnen über Spiel- und Gestaltungsideen.
- ... begleiten das Rollenspiel der Kinder sprachlich und beziehen aktuelle Themen und Interessen der Kinder mit ein.
- ... kennen zahlreiche Sprachspiele wie zum Beispiel Abzählreime, Fingerspiele, Zungenbrecher, Rätsel, Knireiter, Verse und Reime.
- ... lesen täglich in unterschiedlichen Situationen vor: mit einzelnen Kindern, in kleinen oder größeren Gruppen, während des Freispiels, vor dem Schlafen oder zur Erweiterung einer Aktivität.
- ... sind mit der Methode des dialogischen Lesens vertraut.
- ... ermöglichen eine altersgemäße Mitsprache der Kinder im Alltag.
- ... stellen offene Fragen, mit denen sie die Kinder zum Sprechen auffordern. Bei Bedarf verwenden sie Alternativfragen, damit die Kinder aus einem sprachlichen Angebot auswählen können.
- ... geben kindliche Äußerungen in veränderter Form wieder, um den Schatz an sprachlichen Strukturen der Kinder zu bereichern. Von Übergangsformen geprägte Äußerungen der Kinder wiederholen sie in korrigierter Form – ohne die Kinder explizit auf die von ihnen verwendeten Übergangsformen hinzuweisen (korrekatives Feedback).
- ... kommunizieren in ermutigender und positiver Weise mit den Kindern. Sie erweitern die kindlichen Äußerungen und geben den Kindern Zeit zum Antworten.
- ... bereichern die Ausdrucksfähigkeit der Kinder, indem sie neue Begriffe einführen und diese in verschiedenen Sätzen wiederholen. Sie drücken die kindlichen sowie die eigenen Absichten und Handlungen sprachlich aus.

Jede Gruppe bzw. Klasse ...

- ... verfügt mindestens über zwei altersgemäße Bücher pro Kind. Auch zweisprachige Bilder- und Kinderbücher sind vorhanden. Alle Bücher sind in gutem Zustand und den ganzen Tag über zugänglich.
- ... hat eine Bücherecke. Die Bücher werden in regelmäßigen Abständen ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrechtzuerhalten.

Einblicke in „Bildung braucht Sprache“



» Stadt auf dem Plan

„Das ist ja ganz nah bei mir!“ Voller Vorfreude stellt ein Kind der Kita Abenteuerland fest, wie kurz sein zukünftiger Schulweg ist. Gemeinsam blicken die ABC-Kinder auf einen großen Stadtplan und tauschen sich über Entfernungen, Wege und Richtungen aus. Dieses Projekt zur Anregung der Sprechfreude und zum Kennenlernen der Schulleiterin wurde im Rahmen der Schulvorbereitung von der Kita Abenteuerland und der Marienschule gemeinsam konzipiert und durchgeführt. Auf dem Stadtplan haben die Kinder mit Papierhäusern markiert, wo die Kita ist und wo jedes Kind wohnt.

Auf kleinen Plänen hat jedes Kind seinen alltäglichen Weg zur Kita eingezeichnet. Nun geht es um die Schule. Elisabeth Ewers, die Schulleiterin der kooperierenden Grundschule, ist zu Besuch und fügt dem Plan ein weiteres Papierhaus hinzu. Sofort kommen die Kinder mit ihr ins Gespräch: Wer hat den kürzesten Weg, wer wohnt am weitesten entfernt? Und welche Kinder könnten vielleicht gemeinsam zur Schule laufen? Ganz alltagsnah schafft es das Projekt, die Kinder zum Sprechen anzuregen und sie gleichzeitig auf den Übergang von der Kita in die Schule vorzubereiten. „Sprachbildung bedeutet zuallererst, miteinander ins Gespräch zu kommen und zu sprechen“, erklärt Marlies Altfrohne, Leiterin der Kita Abenteuerland.

» Nur Mut: Positives Feedback verleiht neuen Schwung

Schaffe ich Sprachanlässe? Initiere ich Gespräche zwischen den Kindern? Gebe ich dem Kind Zeit, Worte zu finden und seine Gedanken auszusprechen? Das eigene Kommunikationsverhalten zu reflektieren, ist enorm wichtig für die pädagogische Arbeit. Sich selbst zu beobachten ist allerdings oft schwieriger als gedacht. „Die Reflektion des Sprachverhaltens erfordert Mut und Offenheit. Es braucht die Bereitschaft, seine unbewussten Muster zu beleuchten“, sagt Praxisbegleiterin Ursula Günster-Schöning.

Für die pädagogischen Fachkräfte der Kita St. Franziskus hat sie aus diesem Grund den Beobachtungsbogen „Das eigene Sprachverhalten im Dialog reflektieren“ mitgebracht. Mithilfe des Bogens können die Kolleginnen und Kollegen ihr Sprachverhalten gegenseitig beobachten und sich anschließend austauschen. Die pädagogischen Fachkräfte wissen, dass auch bei Erwachsenen Wertschätzung neuen Schwung verleiht und die eigene Entwicklung ankurbelt. Daher schauen sie bei der gegenseitigen Beobachtung ganz genau auf die Stärken und geben sich vorrangig positives Feedback. Sie besprechen gemeinsam Fragen wie: Was ist mir gut gelungen? Welche Ideen und Ziele habe ich für die Zukunft? Auf Wunsch bekommt man auch konstruktive Anregungen. „Eine Rückmeldung über das, was man gut macht, motiviert ungemein, davon noch mehr zu machen!“, sagt Erzieherin Karin Vennemann mit einem Strahlen. „Die gegenseitige Reflektion wurde vom Team gut aufgenommen“, berichtet Martina Frölich, Leiterin der Kita. „Es herrscht eine sehr vertrauensvolle Stimmung, in der die Einschätzungen der anderen nicht als Bewertung verstanden werden, sondern als hilfreiche Anregungen für die eigene Arbeit.“

Kindergarten St. Franziskus, Enningerloh

» Mein Über-mich-Buch

„Laufhad!“ ruft Tom laut und zeigt auf ein Foto, das ihn in voller Fahrt auf seinem roten Laufrad zeigt. „Ja, da bist du Laufrad gefahren“, antwortet die Leitung der Kita Regina Sachs-Niesmann. „Laufhad defahn!“ gibt Tom strahlend zurück. Tom sitzt auf dem Boden in der Kita Albis Haus für Kinder und blättert in seinem Über-mich-Buch, ein kleines Heft, das die individuellen Stärken und Interessen des Kindes versammelt. Er hat es sich selbstständig aus dem Regal genommen – die Bücher sind darin so aufgestellt, dass die Kinder die Vorderseite sehen können. Toms Heft ist bereits prall gefüllt mit Fotos, selbst gemalten Bildern und kleinen, von der Erzieherin geschriebenen Kommentaren. Regelmäßig bespricht Regina Sachs-Niesmann mit ihm, wie das Buch weiter gefüllt werden soll. Das Fachkräfte-Team der Kita Albis Haus hat die Über-mich-Bücher für alle Kinder eingeführt und empfindet sie als äußerst bereichernd. „Die Kinder lieben die Bücher. Es entstehen damit viele Sprachimpulse, die von den Kindern selbst ausgehen!“, erklärt Regina Sachs-Niesmann. Oft setzt sie sich dazu und greift die Erzählimpulse der Kinder sensibel auf. Mithilfe der Über-mich-Bücher entspannt sich ein angeregter Dialog, der den Kindern vielfältige Möglichkeiten bietet, von sich zu erzählen und von dem, was ihnen wichtig ist. Dabei reflektieren sie ihre Erlebnisse, strukturieren ihre Gedanken, formen Sätze und bilden ihr Selbstwertgefühl aus. Wenn die Kinder älter sind und der Platz in dem kleinen, für unter dreijährige Kinder handlicheren Heft nicht mehr ausreicht, wird das Über-mich-Buch in den großen Portfolio-Ordner integriert.

Städt. Kindertagesstätte Albis Haus für Kinder, Mülheim a. d. Ruhr



» Wie im echten Restaurant

Heute schmeckt das Mittagessen in der Kita St. Franziskus besonders gut, denn es findet als Picknick im Garten statt. Alle Kinder sind an der Planung und Durchführung des Picknicks beteiligt: Worauf haben wir Appetit? Was kann man gut im Garten essen? Soll das Essen auf großen Platten serviert werden oder bereiten wir für jedes Kind ein kleines Paket vor? Immer wieder wünschen sich die Kinder einen besonderen Rahmen für das Mittagessen. Das kann wie heute ein Picknick sein, aber auch ein Buffet, eine Essensausgabe oder Tischdecken aus Zeitungspapier. Die Kinder entscheiden dabei alles mit. Und sie übernehmen Verantwortung: Sie decken zum Beispiel den Tisch oder geben das Essen aus. Dadurch entstehen vielfältige Gespräche rund um Nahrungsmittel und deren Zubereitung, um Geschmack und Mengen: „Was gibt es heute?“, „Du kannst zwischen Brokkoli-Auflauf und Kürbissuppe wählen.“, „Wie viel möchtest du?“

Seit einigen Wochen gibt es in der Kita auch einen Gaststätten-Tisch, der edel gedeckt ist mit Blumen und Servietten. An diesem Tisch bedient die Kita-Leitung. Die Kinder spielen die feinen Gäste eines guten Restaurants. Sie waschen sich die Hände mit Duftseife, essen mit Messer und Gabel, trinken aus langstieligen Gläsern. Dabei versuchen sie, möglichst wenig zu kleckern und unterhalten sich höflich wie feine Damen und Herren. „Die Kinder haben sehr viel Freude an diesem Rollenspiel“, erzählt Kita-Leiterin Martina Frölich. Auch Köchin Karin Grabe ist begeistert: „Es landet kaum noch Essen auf dem Boden.“ Ein besonderer Höhepunkt im Rahmen dieses Projekts wird der Besuch einer echten Gaststätte.

Kindergarten St. Franziskus, Enningerloh

» Von A bis Z: Sprache ist fast überall

„Wo steckt überall Sprache drin?“, fragt Praxisbegleiterin Ursula Günster-Schöning in die Teamrunde der Kita Regenbogenland. Auf dem Tisch hat sie große Holzbuchstaben ausgelegt. Im ersten Moment sind die Erzieherinnen irritiert. Dann beginnt eine von ihnen: „In P wie Portfolio!“, wirft sie in die Runde. „Auch in D wie Dialogisches Lesen!“, weiß eine andere. „Ja selbst mit W wie Wasser können Sprachanlässe geschaffen werden“, ruft eine dritte. Die pädagogischen Fachkräfte stellen fest: In ganz vielen Spielen und Materialien steckt Sprache drin! Denn auch Spiele, die scheinbar nichts mit Sprache zu tun haben, können die Kinder zum Sprechen anregen. Kartons oder ein Kriechtunnel können zum Beispiel dazu dienen, Präpositionen zu erforschen: Wo haben die Kinder sich versteckt? Mal in, mal hinter und mal unter den Kartons. Dem Team tut es gut, einmal zu sehen, was sie bereits alles leisten und welche Möglichkeiten sie den Kindern tagtäglich und manchmal unbewusst bieten. Um sich dieser vielfältigen Sprachbildungsmöglichkeiten bewusst zu werden und diese gezielt einsetzen zu können, ist die Assoziationsmethode „A bis Z“ sowohl für Kita-Fachkräfte als auch für Grundschul-Lehrkräfte sehr hilfreich. Dabei sucht sich jeder Pädagoge und jede Pädagogin einen Buchstaben aus und überlegt sich ein sprachanregendes Spiel oder Material, das mit diesem Buchstaben beginnt. Wichtig ist vor allem eine sprachbegeisterte Einstellung und das Erkennen und Nutzen des spezifischen Sprachpotentials der einzelnen Spiele.

Kindertagesstätte Regenbogenland, Mülheim a. d. Ruhr



Literaturtipps

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012

tinyurl.com/Richtlinien-NRW

Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen – Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an

tinyurl.com/Bildung-NRW

Zimmer, Renate: **Handbuch Sprache und Bewegung: Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita.**



Linktipps

Praxisbeispiele für die Sprachbildung in Mathematik

Aus dem FörMig-Projekt (Gogolin & Lange, 2010) entwickelten sich zahlreiche Praxisbeispiele für die Sprachbildung in Mathematik. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2013) stellt eine Auswahl in einer Broschüre online zur Verfügung:

tinyurl.com/Sprachbildung-Mathe

Arbeitsmaterial: Assoziationsmethode zu sprachanregenden Spielen und Materialien von A bis Z

Die Assoziationsmethode zu sprachanregenden Materialien von A bis Z finden Sie online unter:

<http://bildung-braucht-sprache.de>



Beobachtung und Dokumentation

sprachlicher Bildungsprozesse in der Kita

- Nutzen der Dokumentation sprachlicher Bildung
- Abgrenzung zwischen Beobachtung und Diagnostik
- Einflussfaktoren im Beobachtungsprozess

Fachliches Basiswissen

Warum ist es sinnvoll, sprachliche Bildungsprozesse zu beobachten und zu dokumentieren?

Kindliche Bildungsprozesse zu beobachten und zu dokumentieren, hat einen großen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit. Die Sprache ist dabei in den letzten Jahren besonders in den Fokus gerückt. Beobachtung und Dokumentation zeigen, welche Kinder besondere Unterstützung in ihrer sprachlichen Entwicklung benötigen und welche Fortschritte sie gemacht haben. Dadurch lässt sich auch ableiten, wie Kinder am besten begleitet und unterstützt werden können:

Durch die Beobachtung aktueller Entwicklungsschritte erkennen die Pädagoginnen und Pädagogen, welche Begleitung derzeit sinnvoll ist und welche Situationen geschaffen werden können, um den nächsten Entwicklungsschritt anzubahnen. Bildungsdokumentationen haben für nahezu alle Bereiche pädagogischen Handelns eine große Relevanz. Von großem Nutzen sind sie u.a. für die folgenden Aspekte.

Reflexion und Planung des eigenen pädagogischen Handelns

- Reflexion der eigenen sprachpädagogischen Angebote
- Abstimmung von Sprachbildungsangeboten auf die Interessen einzelner Kinder
- Planung gezielter Sprachbildungsangebote im Alltag

Was gehört zu einem Beobachtungssystem in der Kita?

Ganz egal, wofür die pädagogischen Fachkräfte die Beobachtungen nutzen möchten – Ziel ist es immer, die pädagogische Arbeit bestmöglich zu planen. Dennoch gibt es kein Verfahren, das allen

Zusammenarbeit mit Eltern

- Beobachtungen in Entwicklungsgespräche einbeziehen – die eigenen und die der Eltern
- Eltern in die Gestaltung der Dokumentation (zum Beispiel von Portfolios) einbinden
- Eltern über den Verdacht auf eine Verzögerung der Sprachentwicklung bzw. über Sprachauffälligkeit informieren und beraten

Zusammenarbeit von Kita und Grundschule

- Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften zu Themen und Interessen der einzelnen Kinder. Grundlage dafür ist das Einverständnis der Eltern
- gemeinsame Elternberatungen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, zum Beispiel zur Anbahnung erster schriftsprachlicher Fähigkeiten und zur Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule

Fachlicher Austausch im Team

- Austausch über den sprachlichen Entwicklungsstand einzelner Kinder
- Erstellung individueller Bildungs- und Förderpläne für einzelne Kinder
- Planung von Angeboten für Kinder mit besonderem sprachlichem Förderbedarf

Ansprüchen gerecht werden kann. Verfahren, die ausschließlich Sprache in den Blick nehmen, zeigen nicht auf, wie ein Kind Herausforderungen und Schwierigkeiten standhält. Mit Screenings oder



Testungen, die Auffälligkeiten in der Entwicklung aufdecken und meist nur einmalig eingesetzt werden, lassen sich weder Aussagen über den Prozess der Sprachentwicklung noch über individuelle Interessen der Kinder treffen. Vor diesem Hintergrund schlagen Viernickel & Völkl (2009) eine bewusste Kombination von Beobachtungsverfahren auf Grundlage eines Dreisäulenmodells vor. Dabei legen die in den letzten Jahren gewonnenen Erkenntnisse aus Praxis und Wissenschaft nahe, dass vor allem die Säulen 1 und 2 im Kita-Alltag präsent sein sollten. Die dritte Säule sollte nur bei besonderem Bedarf im Kita-Alltag zum Tragen kommen und lässt sich eher in die sprachtherapeutische bzw. logopädische Praxis verorten.

Säule 1: Aktivitäten und Bildungsprozesse

Ziel: Pädagogische Fachkräfte sollen individuelle Interessen, Themen und Bedürfnisse der Kinder beobachten und dokumentieren.

Verfahrensbeispiele:

- Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007)
- Leuener Engagiertheitsskala (Laevers, 2007)

Säule 2: Kompetenzen

Ziel: Pädagogische Fachkräfte sollen Kompetenzen der Kinder – bezogen auf einzelne Entwicklungsbereiche – kontinuierlich beobachten und dokumentieren. Mittlerweile sprechen nahezu alle Bundesländer in ihren Bildungsplänen dem Thema „Beobachtung und Dokumentation“ im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ eine bedeutende und vorrangige Rolle zu. In Nordrhein-Westfalen stehen den Kitas unter Berücksichtigung der verschiedenen Altersstufen (mit absichtlicher Überschneidung: U3: 1;0 – 3;11 Jahre; Ü3: 3;0 – 6;11 Jahre) unterschiedliche Verfahren zur entwicklungs- und prozessbegleitenden Beobachtung zur Auswahl. Folgende Verfahren sind zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen für Kinder im Elementarbereich verbindlich:

- liseb, sismik und seldak
U3: liseb – Literacy und Sprachentwicklung beobachten (Mayr, Kieferle & Schauland, 2014)
Ü3: sismik - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Ulich & Mayr, 2008)
Ü3: seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Ulich & Mayr, 2006)
- oder BaSiK
U3 & Ü3: BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (Zimmer, 2014)

Außerdem können die Kitas, die in den vergangenen Jahren bereits nach dem Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ des Deutschen Jugendinstituts geschult worden sind, auch die zugehörigen Beobachtungsbögen für den U3-Bereich nutzen. Für Ü3 muss eine zusätzliche Auswahl aus sismik & seldak oder BaSiK getroffen werden.

Säule 3: Entwicklungsauffälligkeiten

Ziel: Bei besonderem Bedarf können zusätzliche Verfahren zur Überprüfung des individuellen Sprachstands zum Einsatz kommen. Dabei empfiehlt sich bei jüngeren Kindern der Einsatz von Elternfragebögen, um die sprachliche Entwicklung des Kindes in seinem ersten Spracherwerbsort zu berücksichtigen, der Familie. Bei Kindern, die die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben, ist darauf zu achten, dass ein Verfahren dies in Anwendung und Auswertung berücksichtigt. Folgende Verfahren werden empfohlen:

Verfahrensbeispiele für den Entwicklungsbereich Sprache:

- Elternfragebögen ELFRA (Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern)
- ELAN-R (Eltern antworten. Fragebögen zur Früherkennung von Risikokindern – revidierte Fassung)



- LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache)
- BISC (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten)

Darüber hinaus können weitere Verfahren eingesetzt werden, mit denen in der Vergangenheit gute Erfahrungen gesammelt wurden. Diese Verfahren sind nur als ergänzend zu betrachten, der Einsatz von prozessbegleitenden Beobachtungsverfahren hat Vorrang. Mittlerweile gibt es für den Bereich

„Kommunikation, Sprache und Literacy“ auch Verfahren, die inhaltlich als entwicklungsbegleitendes Beobachtungsinstrument angelegt (Säule 2), gleichzeitig aber auch mit Normdaten hinterlegt sind (Säule 3). Mit dem Verfahren BaSiK (Zimmer, 2014) lässt sich beispielsweise eine Einteilung der sprachlichen Kompetenzen in „überdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „unterdurchschnittlich“ vornehmen – jeweils gemessen am Alter und differenziert nach „Deutsch als Muttersprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“.

Was unterscheidet ein Beobachtungsverfahren von einer Diagnostik?

Kurz gesagt: Beobachtungsverfahren dienen pädagogischen Zielstellungen – Diagnostiken dienen therapeutischen Zielstellungen. Pädagoginnen und Pädagogen haben also nicht die Aufgabe, klinische Urteile abzugeben! Die Einarbeitung in Screening- oder Testverfahren (Säule 3) ist meist sehr aufwendig, sodass abgewogen werden sollte, ob der Bedarf diese Einarbeitung rechtfertigt.

Bei einem Verdacht auf Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung, der sich auch schon durch die Verwendung von Beobachtungsverfahren ergeben kann, müssen entsprechend andere Professionen hinzugezogen werden. Entsprechend informieren pädagogische Fachkräfte die Eltern über einen Verdacht hinsichtlich sprachauffälligen Verhaltens ihres Kindes.

Logopäden oder andere Sprachtherapeuten klären im Rahmen einer Diagnostik ab, ...

- ... ob eine Sprachentwicklungsstörung (SES) vorliegt – oder nicht.
- ... welche Ursachen der SES zugrunde liegen.
- ... ob es sich um eine spezifische SES handelt oder um eine SES, die im Rahmen eines anderen Krankheitsbildes auftritt (Komorbidität). Dies kann zum Beispiel eine sensorische Beeinträchtigung des Gehörs sein.
- ... welches Profil die SES hat: Welche sprachlichen Ebenen sind betroffen und in welchem Ausmaß?
- ... ob eine logopädische Behandlung sinnvoll ist und welche therapeutischen Maßnahmen hinzukommen. Dazu führen die Sprachtherapeuten gegebenenfalls eine interdisziplinäre Diagnostik mit Fachärzten für kindliche Hörstörungen (Pädaudiologen), Kinderärzten oder Psychologen durch.

Welche Einflussfaktoren spielen bei der Beobachtung und Beurteilung sprachlicher Kompetenzen eine Rolle?

Aus der Forschung wissen wir, dass die Persönlichkeit der beobachtenden Person einen gewissen Einfluss auf die Beobachtung hat. Dadurch kann es

zu Verzerrungen kommen, die man allgemein auch als Beobachtungsfehler bezeichnet und auf die es zu achten gilt. Im Folgenden sind vier Typen häufig



auftretender Faktoren anhand von ausgewählten Beispielen zur Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten veranschaulicht.

Der Positionseffekt

Der erste und der letzte Eindruck wiegen schwerer als alles, was dazwischen geschieht. Sie möchten zum Beispiel während einer Bilderbuchbetrachtung auf die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes achten. Zu Beginn stellen Sie eine offene Frage: „Was passiert denn hier?“. Diese kann das Kind spontan nicht beantworten. Während der Buchbetrachtung beschreibt das Kind mehrere Szenen sprachlich sehr differenziert. Die unbeantwortete Frage vom Beginn ist Ihnen jedoch noch präsent, weil der erste Eindruck mehr Gewicht hat. Wird dieser nun bei der Beobachtung besonders stark miteinbezogen, kommt ein schlechteres Ergebnis heraus.

Der Erwartungseffekt

Unsere Vorerfahrungen und Erwartungen prägen, was wir sehen. Sie beobachten zum Beispiel die Sprachentwicklung eines dreijährigen Mädchens. Dessen älterer Bruder war ebenfalls in Ihrer Gruppe, als er drei Jahre alt war. Zu diesem Zeitpunkt konnte er bereits komplexe Sätze bilden: „Der Junge weint, weil er hingefallt ist“. Seine Schwester beschreibt eine ähnliche Szene nun so: „Der weint. Der fällt hin.“ In Ihrer Beobachtung halten Sie nun fest, dass der zweite Satz („Der fällt hin“) die Begründung des ersten liefert („Der weint“). Daraus ziehen Sie den Schluss, dass das Mädchen Zusammenhänge in komplexen Sätzen ausdrücken kann. Mit der Erinnerung an die sprachlichen Fähigkeiten des Bruders beobachten Sie diese unter Umständen auch bei dem Mädchen – obwohl es in seiner Entwicklung noch nicht so weit ist.

Der Haloeffekt

Wir neigen dazu, von einer festgestellten Eigenschaft auf eine andere zu schließen. Sie beobachten

zum Beispiel die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes mit Deutsch als Zweitsprache. Von seinem starken Akzent schließen Sie darauf, dass sein Wortschatz eher gering ist und seine grammatischen Fähigkeiten unzureichend sind. Dabei haben Sie diese gar nicht beobachtet. Auch das Gegenteil kann der Fall sein: Spricht ein Kind „akzentfrei“, werden Sie es vielleicht in seinem aktiven Wortschatz überschätzen. Ein Kind „mit starkem Akzent“ hat möglicherweise bereits einen größeren Wortschatz, wird aber unterschätzt. Hier lohnt der genaue Blick, denn die phonologischen und lexikalischen Fähigkeiten bei Zweitsprachlernern können sich unterschiedlich voneinander entwickeln bzw. sind sie abhängig vom zeitlichen Beginn des Zweitspracherwerbs (Dimroth, 2007; Tracy, 2007).

Die Aktivierung sozialer Kategorien

Stereotype Vorstellungen von einer (sozialen) Gruppe beeinflussen, was wir beobachten. So kann zum Beispiel Folgendes passieren: Sie finden heraus, dass ein fünfjähriger Junge nur wenig Interesse an Büchern und Schriftsprache hat. Unbewusst lassen Sie sich dabei von der Vorstellung leiten, dass Jungen sich weniger fürs Lesen interessieren als Mädchen. Dabei unterschätzen Sie das Interesse des Jungen womöglich. Denn vielleicht sind es die Themen der Bücher oder die mit Schriftzeichen versehenen Objekte im Gruppenraum, die der Junge nicht so spannend findet wie etwa die Mädchen der Gruppe.



Qualitätskriterien

Die Pädagoginnen und Pädagogen ...

- ... beobachten regelmäßig und systematisch die sprachliche Aktivität jedes einzelnen Kindes in verschiedenen Spiel-, Lern- und Alltagssituationen.
- ... nehmen wahr, in welchen Situationen, zu welchen Themen und in Anwesenheit welcher Personen die Kinder aktiv kommunizieren.
- ... beobachten, über welche Inhalte einzelne Kinder miteinander kommunizieren.
- ... achten bei mehrsprachigen Kindern darauf, in welchen Situationen sich die Kinder aktiv einbringen und in welchen Situationen sie sich sprachlich zurückziehen.
- ... kennen erprobte Beobachtungsverfahren für den Bildungsbereich Sprache und setzen diese ein.
- ... nutzen die Entwicklungsbeobachtungen für die Planung, Abstimmung und Reflexion alltagsintegrierter Sprachbildungsangebote.
- ... erstellen auf Grundlage der Beobachtung und Dokumentation individuelle Bildungs- und Förderpläne für einzelne Kinder.
- ... sind sich der Subjektivität ihrer Beobachtungen und ihrer Auswirkungen bewusst, reflektieren diese kritisch und versuchen, sie zu minimieren, zum Beispiel indem der erste Eindruck bewusst mit anderen abgeglichen wird.
- ... beziehen Eltern in die Gestaltung von Bildungsdokumentationen (z. B. Portfolio-Arbeit) ein.
- ... beziehen die Sicht der Eltern auf die Sprachentwicklung und Informationen über die familiäre Sprachpraxis ein.
- ... berichten den Eltern in Entwicklungsgesprächen von ihren Beobachtungen und tauschen sich darüber partnerschaftlich mit ihnen aus.

Einblicke in „Bildung braucht Sprache“



» Mit offenen Augen und Ohren

„Natürlich haben wir vorher schon die Sprachentwicklung beobachtet. Aber nun hören und schauen wir noch genauer hin. Und wir lernen viel dazu“, sagt Anja Sczyrba, Erzieherin im Hertener St. Antonius-Haus. Seit Sommer 2015 arbeitet das ganze Kita-Team mit den BaSiK-Beobachtungsbögen. Von Phonetik bis Literacy werden darin alle Bereiche der Sprache aufgegriffen. „Uns gefällt daran vor allem, dass der BaSiK-Bogen so ausführlich ist. Weil darin so viele Sachen abgefragt werden, muss man einfach genauer beobachten. Und zum Ankreuzen gibt es nicht nur ‚Das Kind kann ...‘ oder ‚Das Kind kann nicht ...‘, sondern mehrere Abstufungen.“

Ob Steigerungsformen oder die Benennung von Körperteilen: Manche Punkte aus dem Beobachtungsbogen greifen die Erzieherinnen spielerisch im Kita-Alltag auf, um die Kompetenz der Kinder einschätzen zu können – und die Sprachentwicklung zu unterstützen. So dürfen die Kinder im Morgenkreis schnell, schneller und am schnellsten hüpfen. Oder sie winken einander mit der linken oder rechten Hand zu. „Manchmal merke ich, wie die Kinder innerhalb einer Woche schon wieder was dazugelernt haben“, sagt Anja Sczyrba. „Auch wenn man das Kreuzchen schon gemacht hat, muss man also weiter ein offenes Ohr haben.“ Manche Kreuzchen macht sie daher erst mal nur mit dem Bleistift.

Familienzentrum St. Antonius-Haus, Herten



Literaturtipps

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012

tinyurl.com/Richtlinien-NRW

Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen – Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an

tinyurl.com/Bildung-NRW

Hans R. Leu, Katja Flämig et al.: **Bildungs- und Lerngeschichten; Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen**

Sybille Haas: **Das Lernen feiern. Lerngeschichten aus Neuseeland**

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: **Das Bildungsbuch. Dokumentieren im Dialog**



Literacy und Schriftspracherwerb

- Begrifflichkeiten Literacy und Schriftspracherwerb
- Phonologische Bewusstheit



Fachliches Basiswissen

Was versteht man unter dem Begriff „Literacy“?

Lesen, Schreiben, den Sinn eines Textes oder einer Erzählung verstehen: Der Begriff „Literacy“ umfasst sämtliche Erfahrungen, die Kinder in der Buch-, Schrift- und Erzählkultur unserer Gesellschaft sammeln. Der Begriff „Literacy“ kommt ursprünglich aus

dem anglo-amerikanischen Raum. Da es im Deutschen keine eindeutige Entsprechung gibt (Ulich, 2003), wird er auch im deutschsprachigen Raum weitestgehend verwendet. Gelegentlich wird er mit „Literalität“ übersetzt.

Literacy und Schriftspracherwerb: Wo liegt der Unterschied?

Literacy

Bereits im Alter zwischen zwei und drei Jahren beginnen Kinder, sich die Schriftkultur zu erschließen. Sie imitieren das Bücherlesen, sprechen Verse nach, bemerken Buchaufschriften oder erkennen bestimmte Bücher und schauen sie sich an. Im Alter zwischen drei und vier Jahren erkennen viele Kinder bereits Schriftbilder in ihrer Umgebung und die Buchstaben ihres eigenen Namens. Auch ahmen sie häufig das Schreiben nach, wenn sie spielen (Bowman et al., 2000).

Spätestens zu diesem Zeitpunkt stellen Kinder sich folgende Fragen:

- Wie funktionieren Lesen und Schreiben?
- Welche Buchstaben gibt es?
- Wozu dient Schrift im Alltag?

Vereinfacht gesagt, zielt das Ermöglichen von Literacy-Erfahrungen darauf ab, die Kinder beim Beantworten dieser Fragen zu unterstützen. Die Kinder eignen sich dabei Folgendes an:

- Konzeptuelles Wissen über Schrift: Wozu dienen Schrift, Lesen und Schreiben?
- Prozedurales Wissen: Wie funktionieren Lesen und Schreiben?
- Meta-sprachliches Wissen: Aus welchen kleineren Einheiten bestehen Wörter? Und wie bilden Wörter größere Einheiten wie Sätze oder Texte?

Im Rahmen der Literacy-Entwicklung erwerben Kinder verschiedene weitere Kompetenzen – von motorischen Fähigkeiten (zum Beispiel die Verfeinerung des Griffs und der Stiftführung) über das Erkennen von Buchstaben bis hin zur phonologischen Bewusstheit. Sie verstehen, wie Laute und Buchstaben zueinander stehen und speichern bereits einige „Wortbilder“ ab, die sie dann auf Anhieb erkennen. Aus Sicht des Kindes gibt es keine klare Trennung zwischen Literacy-Bildung in der Kita und dem formalen Schriftspracherwerb in der Schule. Am besten können die Pädagoginnen und Pädagogen die Kinder auf diesem Weg begleiten, indem sie ihre Lernangebote dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes anpassen. Dabei sollten sie auch an die Lebenswelt und die alltäglichen Erfahrungen der Kinder anknüpfen (Ulich 2003, Füssenich & Geisel, 2008). In der Auseinandersetzung mit Schrift erweitern sich zudem die Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache, zum Beispiel Entwicklung in der Erzählfähigkeit oder die Auseinandersetzung mit bestimmten grammatischen Formen, die in der gesprochenen Sprache kaum verwendet werden, wie zum Beispiel die Präteritum-Form unregelmäßiger Verben (zum Beispiel „Der kleine Vogel flog von Baum zu Baum“).



Schriftspracherwerb

Dem „Zwei-Routen-Modell“ nach (Coltheart, 1978) erfolgen Lesen und Schreiben stets über mindestens zwei Verarbeitungswege. Auf einem direkten Weg – der lexikalischen Route – wird ein bereits bekanntes Wort als „Wortbild“ erfasst und verarbeitet. Bei längeren Wörtern kann dies auch ein Teil eines Wortes sein. Dem gegenüber steht die Verarbeitung unbekannter Wörter auf indirektem Weg – der sublexikalischen oder phonologischen Route. Neue Wörter oder Pseudowörter wie „LIFOPE“ lesen bzw. schreiben wir demnach Buchstabe für Buchstabe. Dabei wenden wir die Regeln zur Übersetzung von Lauten in Schriftzeichen oder andersherum an. Nahezu alle Kinder durchlaufen eine Phase, in der sie sich Buchstabe für Buchstabe vortasten. Geübte Leser verwenden schließlich den direkten Verarbeitungsweg.

Der Schriftspracherwerb ist also charakterisiert durch den Übergang von einer indirekten zu einer direkten Verarbeitung (Scheerer-Neumann, 1998). Um dies zu unterstützen, müssen Pädagoginnen und Pädagogen erkennen, welche Strategien ein Kind gerade anwendet und welcher Entwicklungsschritt als nächstes folgt. Auch wenn theoretische Modelle wie das „Zwei-Routen-Modell“ nicht immer exakt in die Praxis übertragbar sind (Kirschhock, 2004), können sie doch eine Orientierungshilfe für die Anbahnung des Schriftspracherwerbs liefern. Es ermöglicht eine individuelle Einschätzung des Entwicklungsstandes unabhängig von Alter und anderen Faktoren.

Was ist Phonologische Bewusstheit und warum spielt sie beim Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle?

Voraussetzung für den Erwerb von Schriftsprache sind sogenannte Vorläuferfähigkeiten, für die es allerdings keine einheitliche Definition gibt. Heute geht man davon aus, dass isolierte Teilleistungen wie das Erkennen oder Kopieren von Wortbildern nicht notwendigerweise zu den entscheidenden Vorläufern des Schriftspracherwerbs zählen. Vielmehr sind Buchstabenkenntnis und vor allem metasprachliche Fähigkeiten von zentraler Bedeutung, zum Beispiel die Erkenntnis, welche Funktion Schrift besitzt, die Einsicht, dass die Verbindung von sprachlicher Form und inhaltlicher Bedeutung beliebig (arbiträr) ist sowie das Wissen, dass größere sprachliche Einheiten wie Worte aus kleineren Einheiten (Silben und Laute) aufgebaut sind. Dieses Wissen bezeichnet man als phonologische Bewusstheit und unterscheidet dabei zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinn.

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich noch nicht auf die Wahrnehmung einzelner Laute, sondern auf die rhythmischen Einheiten der Sprache wie Silben und Reime. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne beschreibt die Wahrnehmung einzelner Laute (Phoneme) eines Wortes, zum Beispiel an welcher Position im Wort ein bestimmtes Phonem auftaucht, ob zwei Worte „am Anfang“ gleich klingen oder welche Laute aufeinander folgen.

Bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten sind auch Schriftkenntnisse hilfreich für die Kinder, d. h. Einsicht in die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben. Dabei gelingt es Kindern anfangs besser, solche Laute zu erkennen, bei denen der Höreindruck länger dauert. So können lange Vokale zu Beginn des Erwerbs der phonologischen Bewusstheit besser wahrgenommen werden als kurze



Vokale, Fließlaute (l, r) besser als Zischlaute (f, s) und diese wiederum besser als Verschlusslaute (p, t, k). Laute am Anfang eines Wortes sind für Kinder zudem oft einfacher zu erkennen als Laute in der Mitte eines Wortes und Einzelkonsonanten besser als Konsonanten in Clustern, wie zum Beispiel das „p“ in Prinzessin. Allerdings sei erwähnt, dass es aus Sicht der Kinder so etwas wie Vorläuferfähigkeiten eigentlich überhaupt nicht gibt. Kinder durchlaufen auf ihrem Weg zur Schrift vielmehr bestimmte Stufen, die auch die individuellen Erwerbsprozesse eines Kindes widerspiegeln.

Auf Grundlage der wissenschaftlich erforschten Entwicklungsschritte beim Schriftspracherwerb lernen Kinder in der Grundschule, Wörter auf die enthaltenen Laute hin abzuhören und lautgetreu zu verschriften. Inzwischen enthalten viele Lehrwerke – selbst die klassischen Fibellehrgänge – eine Anlauttabelle als Kernstück einer Methode, die selbstän-

diges Schreiben von Beginn an ermöglicht. In der Schule lernen Schülerinnen und Schüler das Schreiben und (Recht-)Schreiben in einem aktiven, durch Beispiel, Reflexion und Anleitung unterstützten Prozess. Die Schülerinnen und Schüler werden auf diesem Weg befähigt, sich von Beginn der Grundschulzeit an (mit Hilfe der Anlauttabelle) schriftlich zu äußern, und zeigen im Bereich Schreiben in aller Regel eine hohe Lernmotivation. Auf der Grundlage der Laut-Buchstaben-Zuordnung erwerben sie Einsichten in die Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung. Durch den vielfältigen Umgang mit Wörtern, durch Vergleichen, Nachschlagen (Wörterbücher) und Anwenden von Regeln erwerben sie Rechtschreibstrategien, mit deren Hilfe sie Gesprochenes und Gedachtes verschriftlichen. Über verschiedene Arbeitstechniken entwickeln sie ein Rechtschreibgespür und übernehmen Verantwortung für eigene Texte.

Wie kann man die Phonologische Bewusstheit spielerisch im Alltag unterstützen?

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn, also die Wahrnehmung sprachrhythmischer Eigenschaften, lässt sich spielerisch zum Beispiel durch Spiele zur Silbengliederung sowie durch Sprachspiele mit Reimwörtern anbahnen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2005). Silbengliederung durch Klatschen, Hüpfen oder „Silbentänzen“ sind Beispiele, die man leicht auch mit großen Gruppen von Kindern umsetzen kann. Beim Silbentänzen beispielsweise stehen die Kinder im Kreis, die Pädagogin, bzw. der Pädagoge nennt ein Wort und klatscht die Silben dazu. Anschließend wiederholen die Kinder die Silben und gehen bei jeder Silbe einen Schritt nach rechts und schwingen mit den Armen mit. Schließlich bringen Kinder selbst Wörter in den Tanz ein. Idealerweise nutzt man hierfür längere, das heißt dreisilbige Wörter wie Krokodil, Paprika, Elefant, etc.

Auch Reimspiele, das heißt das Erkennen und Produzieren von Reimwörtern, sind wichtige Erwerbsformate für Kinder, um ihr meta-sprachliches Wissen zu entwickeln. Für eine große Kindergruppe können zum Beispiel verschiedene Gegenstände im Kreis ausgelegt werden, wobei für jedes Kind mindestens ein Gegenstand vorhanden ist. Nachdem die Gegenstände benannt worden sind, beginnt die Reimsuche, indem die Pädagogin, bzw. der Pädagoge ein Wort nennt, zu dem es ein Reimwort bei den Gegenständen im Kreis gibt: zum Beispiel „Ich habe eine Hupe und (Name eines Kindes) hält eine...“. Das angesprochene Kind nennt das Reimwort, holt sich den Gegenstand (Lupe) aus dem Kreis und legt ihn vor seine Füße oder unter seinen Stuhl. Anschließend wird ein Impuls für die nächste Reimsuche gegeben und am Schluss alle Reimpaare noch einmal vorgestellt.



Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn lässt sich spielerisch zum Beispiel durch das Erkennen und Vergleichen von Anlauten von Wörtern oder Anlauten von einzelnen Silben unterstützen (später auch Auslaute). Dabei geht es vor allem um das Identifizieren von Phonemen, indem entweder ein Wortpaar verglichen wird („Klingen Lupe und Licht am Anfang gleich?“) oder ein Einzellaute erkannt werden soll. In Bewegungsspielen können z. B. ähnlich klingende Wörter (z. B. Minimalpaare) lustvoll mit Bewegungsabläufen bzw. Körperpositionen verbunden werden. Die Kinder dürfen dann z. B. der Reihe nach die unterschiedlichen Wörter ausrufen und die dazu passende Körperposition ausführen

(z. B. klein machen bei dem Wort „Maus“, klatschen bei dem Wort „Applaus“). Wichtig ist es zu beachten, dass Kinder die Laute nur dann erkennen, wenn der Einzellaute so ausgesprochen wird, wie er klingt und nicht so, wie er im Alphabet benannt wird. Falls das Kind bereits zu Hause den Buchstabennamen gelernt hat, kann man es zunächst für sein Wissen loben („Toll, dass du schon weißt, wie der Buchstabe heißt“) und mit ihm in einem weiteren Schritt ausprobieren, wie der Buchstabe klingt. Bezieht man die Interessen der Kinder mit ein (z. B. Dinosaurier) können auch andere Laute und Buchstaben lustvoll erlebt werden.

Qualitätskriterien

- Jede Gruppe bzw. Klasse verfügt über eine Buch- und Lesecke zum Anschauen und Vorlesen von Bilderbüchern, Geschichten und Märchen.
- Die Buch- und Lesecke ist für alle Kinder frei zugänglich und ausreichend groß. So kann sie auch von mehreren Kindern gleichzeitig und gemeinsam mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen genutzt werden.
- Die eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente zur Sprachentwicklung berücksichtigen den Bereich Literacy.
- Die Kinder erleben, dass die Pädagoginnen und Pädagogen im Alltag schreiben. Dies können zum Beispiel die Namen der Kinder auf ihren Bildern, auf Geburtstagskarten oder der Bildungsdokumentation sein. In der Grundschule können die Lehrkräfte mit den Schülern und Schülerinnen einen Briefwechsel anregen.
- Die Kinder erfahren im Alltag, dass Schriftsprache und Symbole zur Kommunikation dienen. Hierfür gibt es zum Beispiel beschriftete Bilder und Piktogramme.

Die Pädagoginnen und Pädagogen ...

- ... verbinden kindliche Äußerungen mit geschriebener Sprache.
- ... machen die Kinder innerhalb und außerhalb der Einrichtung auf Buchstaben und Symbole aufmerksam und erläutern deren Bedeutung.
- ... begleiten erste Schreibversuche bei Kindern (auch Fantasieschrift).
- ... lesen mit den Kindern gemeinsam Bücher. Dabei wird vor allem das dialogische Lesen eingesetzt, um die Kinder sprachlich zu beteiligen und das Weitererzählen von Geschichten zu unterstützen.

- ... machen gemeinsam mit den Kindern Reim- und Lauschspiele (dabei sollte sich an den Interessen der Kinder orientiert werden).
- ... planen und initiieren Literacy-Angebote für die Familien.
- ... organisieren gemeinsam als Kita und Grundschule Vorlese-Projekte von Schulkindern für zukünftige Schulkinder.
- ... schaffen Situationen, die die Schreibmotivation der Kinder fördern.

Einblicke in „Bildung braucht Sprache“



» Kinder lesen Kindern vor

Was machen Grundschulkindern Woche für Woche in der Kita Am Domhof? Sie bringen Bücher mit und lesen den Kita-Kindern vor! Aufregend ist es für die Kleinen – und mindestens ebenso aufgeregt sind die Großen. Denn Lesen können sie noch gar nicht lange: Sie besuchen die angrenzende Grundschule und befinden sich selbst noch im Lernprozess. Die siebenjährige Belsem besucht die Klasse 2a. Sie hat sich das Kinderbuch „Wo ist dein Besen, kleine Hexe?“ ausgesucht und liest es vier Kindern der Bibergruppe vor. Andächtig lauschen sie Belsem und werfen neugierige Blicke auf die Bilder des Buchs. Für die Kita-Kinder ist es nicht nur bereichernd, durch andere Kinder an Bücher und Geschichten herangeführt zu werden. Gleichzeitig verlieren sie auch die Scheu vor der Schule und erfahren, was sie dort Tolles lernen werden. Auch die Großen profitieren von den Lese-Besuchen: Sie trainieren das Vorlesen und übernehmen Verantwortung für Jüngere.

Kita Am Domhof und Katholische Grundschule am Domhof, Bonn



» Wenn Wörter sichtbar werden

„Das bin ich!“, ruft ein Kita-Kind voller Stolz. Dabei zeigt es auf ein Poster, auf dem mit großen Lettern der Name „Iven“ steht. Zusammen mit den Namen der anderen Kinder hängt es an der Wand des Gruppenraumes. Die Kinder sammeln sich häufig davor, um ihre Namen zu betrachten. In der Kita Kleiner Wirbelwind ist Sprache nicht nur hörbar, sondern auch sichtbar. Um das kindliche Interesse an Schrift und lautlichen Mustern von Sprache zu wecken, wurden sämtliche Räume sprachlich anregend gestaltet.

Bereits bei der Garderobe im Eingangsbereich empfängt die Kinder ein selbst gestaltetes Plakat. Mit den Wörtern „Mütze“, „Jacke“ und „Schuhe“ sowie den dazu passenden Bildern hilft es den Kindern dabei, ihre Kleidungsstücke an der richtigen Stelle im Regal einzuordnen. Auch in der Küche, im Waschraum und an den vollen Spielboxen hängen beschriftete Bilder, die Orientierung bieten und den Kindern die Schriftsprache näher bringen.

Kindertagesstätte Kleiner Wirbelwind, Mülheim a. d. Ruhr

» Lieblingsplatz Lesecke

Bunte weiche Sitzkissen, indirektes Licht und Grünpflanzen: Ach, so schön ist's in der Kita Panama. Sogar kleine Lichterketten schmücken die vielen gemütlichen Ecken, in denen die Kinder es sich bequem machen können – zum Kuscheln, zum Träumen und vor allem zum Bücher Anschauen. „Uns ist es wichtig, dass die Kinder immer freien Zugang zu den Büchern haben“, betont Christina Kamburg, Leiterin der Kita Panama. „Die Geschichten sollen ihren Alltag bereichern. Deshalb stellen wir eine große Auswahl an Büchern zur Verfügung, darunter auch mehrsprachige.“

Auch in der DRK Bewegungskita stehen immer viele Bücher bereit. Besonders viel Wert wird auf die kindgerechte Präsentation der Bücher gelegt: Manche befinden sich in einer Kiste, manche auf einer Leiste in Augenhöhe der Kinder. Einzelne legen die pädagogischen Fachkräfte morgens auf den Tischen aus. „Wichtig ist, dass die Kinder die Vorderseite der Bücher sehen können wie in einer Ausstellung und nicht nur die Buchrücken wie in einer Bibliothek“, erklärt Gisela Jordan, stellvertretende Leiterin der DRK Bewegungskita. „Früher wurde die Lesecke kaum genutzt, heute gehört sie zu den Lieblingsplätzen der Kinder.“ Für die Kinder ist es inzwischen selbstverständlich, sich ein Buch zu nehmen und ihre eigene Geschichte dazu zu erzählen. „Wir Erzieherinnen sind dann die Zuhörer“, berichtet Katrin Rehmann aus dem Panama-Team.

Kindertagesstätte Panama, Mülheim a. d. Ruhr
DRK Bewegungskita, Herten

» Was Schule ist? Tafel, Kreide ... Schrift!

Die Kinder des Kindergarten St. Marien sind schon sehr neugierig auf die Schulzeit. Sie können es kaum erwarten, alles über die Schule zu erfahren. Mit dem Foto-Buch „Schule“ haben sie die Möglichkeit dazu. Sie lernen Gegenstände kennen, denen sie in der Schule begegnen werden. Neben den Fotos von Tafel und Kreide stehen die Bezeichnungen der Gegenstände in großen Druckbuchstaben. So lernen die Kinder auch gleich die passenden Wortbilder kennen. Über das Buch hinaus bietet die Kita den Kindern vielfältige Möglichkeiten, mit Wörtern und dem Schreiben experimentell umzugehen: Sie können Wörter abschreiben, nachstem-peln, nachlegen, auf der Schreibmaschine tippen und Buchstaben mit Sandförmchen formen.

Kindergarten St. Marien, Warendorf

» Montag, Dienstag, Wörtertag

Ob an Nummernschildern, Litfaßsäulen, Geschäften, Straßenschildern oder Hauseingängen: Überall gibt es Buchstaben, Zahlen und Zeichen zu entdecken. An ihrem „Wörtertag“ sind die Kinder der Kita Panama deshalb in der Stadt unterwegs. Was sie dort gemeinsam entdecken, halten sie mit dem Fotoapparat fest. Zurück in der Kita befassen sie sich mit Buchstaben- und Zahlenspielen, die sie zum Teil selbst mit den pädagogischen Fachkräften gebaut haben. Hier gibt es zum Beispiel Schuhkartondeckel, die mit Sand gefüllt sind. Darin können die Kinder mit den Fingern Zeichen malen – unter anderem auch welche, die sie vorher in der Stadt gesehen haben. Weitere Kartons sind mit Würfeln oder Buchstaben aus Pappe gefüllt. Im Kartondeckel ist eine bestimmte Anordnung der Buchstaben oder Würfelbildern zu sehen, die die Kinder nun im Karton nachlegen. Ihre selbstgebauten Spiele nehmen die Kinder bei ihrer Einschulung in die Erich-Kästner-Grundschule ebenso mit wie ihre Literacy-Erfahrung aus den „Wörtertagen“ – als Teil einer gelungenen Übergangsgestaltung.

Kindertagesstätte Panama und Erich-Kästner-Grundschule, Mülheim a. d. Ruhr

» Wörter aus dem Sack

Jeden Morgen freuen sich die Kinder der Elefantengruppe darauf, in den Wortschatzsack zu greifen. Malte zieht das Bild einer Birne, Medea eine Erdbeere, Ali eine Banane. Zurzeit beschäftigen sich die Kinder der Kita Abenteuerland mit dem Obst, das sie zum Frühstück essen. Um die Freude der Kinder am Benennen zu unterstützen, haben die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe gemeinsam mit ihrer Praxisbegleiterin Ursula Günster-Schöning den Wortschatzsack eingeführt. In Form von Fotokarten befinden sich jeweils sechs Begriffe passend zu aktuellen Themen und Projekten darin. Allmorgendlich greifen sich die Kinder nacheinander die sechs beschrifteten Fotokarten heraus, benennen das Bild und sprechen darüber. „Die Kinder lieben dieses Ritual und innerhalb kürzester Zeit kennen alle die Begriffe“, erzählt Erzieherin Britta Schulte. Für die Eltern hängt sie die Begriffsbilder auch neben der Garderobe aus. „So sehen die Eltern, mit welchen Begriffen sich ihre Kinder zurzeit beschäftigen und können mit ihnen darüber ins Gespräch kommen“.

Kindertagesstätte Abenteuerland, Telgte



Literaturtipps

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 12

tinyurl.com/Richtlinien-NRW

Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen – Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an

tinyurl.com/Bildung-NRW

Mechthild Dehn, Daniela Merklinger: Erzählen, vorlesen, zum Schmökern anregen

Maren Elfert, Gabriele Rabkin: **Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung**

Gabriele Rabkin: **Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft**



Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang

- Anregungen für einen gelingenden Übergang
- Inhalte einer Kooperationsvereinbarung
- Hinweise zur Gestaltung von Elterngesprächen



Fachliches Basiswissen

Was braucht es, damit der Übergang gelingt?

In der kindlichen Entwicklung sind Übergänge keine Ausnahmen, sondern der Normalfall. Ob vom Krabbeln zum Laufen, vom Einzel- zum Geschwisterkind oder vom großen Kind zum Teenager – jeder Übergang bringt mehr Möglichkeiten, aber auch mehr Unsicherheiten mit sich. Um diese zu bewältigen, erhalten die Kinder zunächst vor allem Unterstützung von ihrer Familie. Beim Übergang von der Kita in die Schule kommt zur individuellen Ebene des Kindes und der Familien jedoch auch die Ebene institutioneller Systeme hinzu. Wie gut Kinder den Übergang in die Schule meistern, hängt deshalb von einigen Faktoren ab: Wie passen sich die Eltern der neuen Situation an? Wie sind die Beziehungen zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen von Kita und Grundschule? Wie stellen sich Kita, Grundschule und Familie aufeinander ein? Um dem Kind eine fortlaufend gute Entwicklung zu ermöglichen, sollten diese drei Akteure zuverlässig zusammenarbeiten. Ausgangspunkt für eine gelungene Übergangsgestaltung sind dabei die Stärken, Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes. Denn Lernen ist in erster Linie ein eigenaktiver Prozess, der von den Kindern selbst ausgeht.

Aus der Perspektive des Kindes

Jedes Konzept zur Übergangsgestaltung sollte in erster Linie das Kind im Blick haben. Im Fokus stehen dabei die Fragen, wie das Kind seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann, welche Unterstützung es benötigt und in welcher Form es am Übergang teilhaben kann. Die „Eingewöhnung“ in der Grundschule ist für Kinder wesentlich leichter, wenn Kita und Grundschule zusammenarbeiten. Denn so lernt das Kind frühzeitig die Lehrkräfte sowie ältere Schülerinnen und Schüler kennen. Auch sind ihm das Schulgebäude, die Tagesabläufe, Pausensituationen und das Unterrichtsgeschehen nicht mehr

fremd. Bei gemeinsamen Projekten und Besuchen sollten Wünsche und Interessen der Kinder erfragt und berücksichtigt werden. Die Kinder haben so die Möglichkeit, auf vielfältige und interaktive Weise zu erfahren, wie das Schulleben aussieht. Idealerweise lernen sie dabei auch von Kindern, die den Übergang bereits gemeistert haben. Die Lehrkräfte erleichtern das Ankommen in der ungewohnten Situation, indem sie jedem Kind fürsorglich und empathisch begegnen.

Aus der Perspektive der Eltern

Die Eltern eng und vertrauensvoll in die Gestaltung des Übergangs einzubinden, gibt den Kindern Sicherheit und Vertrauen. Eltern kennen die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Kinder meist am besten. Dieses Wissen sollten Kita und Schule nach Möglichkeit berücksichtigen. Gerade wenn es sich um das erste Kind handelt, sind viele Eltern verunsichert, was sie beim Schuleintritt des Kindes erwartet. Sie suchen nach Orientierung, wollen keine Fehler machen und möchten wissen, wie sie zu einem gelungenen Übergang beitragen können. Kita und Schule können hier Hilfestellungen geben, indem sie die Eltern zu ihren Informationsbedarfen befragen und diese in Veranstaltungen thematisieren.

Auch in die Bildungsdokumentation sollten Eltern nach Möglichkeit einbezogen werden. Der Informationsfluss an die Eltern ist ein zentraler Aspekt für den Übergang. Damit die Eltern gut informiert sind, ist es wichtig, frühzeitig mit ihnen über gesetzliche Regelungen wie das Schulgesetz sowie geplante Elternveranstaltungen ins Gespräch zu kommen. Um Klarheit und Orientierung zu bieten, ist es wichtig, dass sich Schulen und Kitas abstimmen und eine gemeinsame Linie verfolgen. In der Regel führen die beiden Institutionen gemeinsam Elternveranstal-



tungen zum Thema Übergang durch. Noch vor den Anmeldegesprächen für die Schule können Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte gemeinsame Gespräche mit den Eltern (und Kindern) anbieten oder individuelle Übergangsgespräche vereinbaren. So erhalten Eltern und Kinder die Gelegenheit, die zukünftigen Klassenleitungen schon frühzeitig kennenzulernen. Nach vier bis sechs Schulwochen kann ein weiterer Termin dazu dienen, die ersten Erfahrungen ausführlich zu besprechen.

Aus der Perspektive von Kita und Schule

Damit eine Kooperation zwischen Kita und Schule gelingt, sollten beide Institutionen den pädagogischen Alltag der jeweils anderen kennen. Auch ist es wichtig, den Bedürfnissen und Ansichten der Kooperationspartner interessiert und aufgeschlossen zu begegnen. Sinnvoll hierfür sind sowohl gegensei-

tige Hospitationen als auch gemeinsame Fort- und Weiterbildungen. Für einen gelungenen Übergang bietet es sich an, Informationsveranstaltungen für Eltern gemeinsam durchzuführen. Videos oder Fotos helfen, die folgenden Themen zu veranschaulichen: Wie werden die in der Kita angestoßenen Bildungsprozesse in der Schule weitergeführt und kontinuierlich begleitet? Was wird das Kind in der Schule erleben – gerade in der ersten Zeit? Welche Angebote erwarten das Kind gegebenenfalls in der Ganztagschule? Darüber hinaus sollten sich die Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen darüber austauschen, wie jedes einzelne Kind schwierige Situationen bewältigt und was ihm dabei hilft. Auch Risikofaktoren können gemeinsam erkannt werden, um diesen möglichst rechtzeitig entgegenzuwirken. Grundlage für diesen Austausch ist das Einverständnis der Eltern.

Welche Bedeutung hat die Bildungsdokumentation für den Übergang?

Die in der Kindertageseinrichtung begonnene Bildungsdokumentation bietet dem Kind und seinen Eltern einen Überblick über die vielfältigen Stärken, Interessen und Entwicklungsverläufe des Kindes. Sind Eltern damit einverstanden, können sie gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften und den Lehrkräften ein Gespräch über die Entwicklung ihres Kindes führen.

Die Bildungsdokumentation kann dabei eine wertvolle Gesprächsgrundlage sein, da sie die bereits erworbenen Kompetenzen und die individuellen Selbstbildungspotentiale des Kindes zeigt. Wenn Lehrkräfte über die Stärken und persönlichen Interessen ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler informiert sind und ein differenziertes Bild von ihnen gewonnen haben, können sie diese Informationen für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und für die Planung motivierender Lernmöglichkeiten nutzen. Auch ist es wichtig, dass der Entwicklungsverlauf über die Kita und Grundschule hinaus nachvollzieh-

bar ist. Hierfür stimmen beide Institutionen jene Informationen miteinander ab, auf deren Grundlage sie die Entwicklung einschätzen (Strätz, 2000). Wichtig: Der Informationsaustausch über das einzelne Kind muss immer mit den Eltern abgesprochen werden. Sie entscheiden, ob und welche Informationen weitergegeben werden dürfen. Kita-Fachkräfte, Eltern und zukünftige Lehrkräfte sollten sich deshalb überlegen, in welcher Form die Kinder ihre Fähigkeiten, Talente und Stärken zeigen können und wie diese dokumentiert werden, beispielsweise durch Portfolios. In der Grundschule gewinnen neben pädagogischer Diagnostik und Zeugnissen Beobachtungen und Dokumentationen von Lernprozessen im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern immer mehr an Bedeutung. Ein Portfolio in der Grundschule kann eine individuelle und selbst erstellte Dokumentation von Lerninhalten und Lernwegen sowie eine Grundlage für Reflexion und gemeinsame Entwicklungsgespräche zwischen Lehrkraft und Schüler oder Schülerin darstellen.



Welche Bedeutung hat die Zusammenarbeit mit den Eltern?

Mütter und Väter sind Experten für ihre Kinder – sie kennen ihre Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Entwicklungen in der Regel am besten. Gerade beim Übergang von der Kita in die Grundschule spielen die Eltern eine besondere Rolle, denn sie sind für das Kind die wichtigsten Bezugspersonen bei der Bewältigung der Übergangssituation. Daher ist es besonders wichtig, dass die Fach- und Lehrkräfte eine verlässliche Partnerschaft zu den Eltern aufbauen. Um Missverständnissen oder Unsicherheiten vorzubeugen, muss die pädagogische Arbeit transparent sein – und nach Möglichkeit von den Eltern aktiv mitgestaltet werden. Solche Missverständnisse

können zum Beispiel entstehen, wenn den Eltern nicht klar ist, was sich hinter Beobachtung und Dokumentation verbirgt. Sie fragen sich möglicherweise, ob ihr Kind bewertet wird und was mit den Dokumentationsbögen geschieht. Viele Eltern fragen sich zudem, wie die Kita die Kinder auf die Schule vorbereitet. In gemeinsamen Veranstaltungen oder individuellen Übergangsgesprächen, bei denen Kita und Schule ihr Konzept zur Kooperation darlegen und erläutern, können Fach- und Lehrkräfte dieses Thema aufgreifen. So entsteht eine vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Qualitätskriterien

Die Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen ...

- ... schließen schriftliche Kooperationsvereinbarungen und schaffen so einen verbindlichen Rahmen für ihre Zusammenarbeit.
- ... benennen feste Ansprechpersonen in beiden Institutionen, also eine Kooperationslehrkraft oder einen Übergangsbeauftragten.
- ... informieren sich gegenseitig über ihre Bildungsinhalte, -methoden und -angebote.
- ... führen regelmäßig Gespräche oder führen gemeinsam Konferenzen zur Gestaltung des Übergangs durch.
- ... hospitieren in der jeweils anderen Institution.
- ... besuchen gemeinsame Fort- und Weiterbildungen zu Themen der Übergangsgestaltung oder ausgewählten Themen in einzelnen Bildungsbereichen.
- ... bieten gemeinsame Informationsveranstaltungen für Eltern an, zum Beispiel Elternabende oder -nachmittage vor der Anmeldung zur Grundschule.
- ... führen gemeinsame Einschulungsgespräche mit den Eltern und ggf. dem Kind.
- ... initiieren, planen und setzen gemeinsame Projekte, Aktionen und Veranstaltungen von und mit Schulkindern und künftigen Schulkindern um.
- ... tauschen sich über Maßnahmen zur sprachlichen Bildung sowie über geeignete Beobachtungsinstrumente für die Sprachentwicklung aus.
- ... stimmen ihre Maßnahmen zur sprachlichen Bildung miteinander ab, um eine durchgängige Sprachbildung zu ermöglichen.

Einblicke in „Bildung braucht Sprache“



» Kitas und Schule ziehen an einem Strang

„Wo steckt im Übergang von der Kita in die Grundschule überall Sprache drin? Und wer macht hier vor Ort eigentlich was?“ Diese Fragen kommen bei den ersten „Campustreffen“ in Bonn-Mehlem auf den Tisch. Initiiert durch das Programm „Bildung braucht Sprache“ treffen sich hier regelmäßig Leitungs- und Fachkräfte aus drei Kitas und einer Grundschule. Alle liegen direkt am Domhof – wie auf einem Campusgelände. Auch eine Elternbegleiterin ist mit dabei. Am Anfang geht es vor allem darum, sich kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen. Damit die Treffen ergiebig sind, einigt sich die Gruppe auf einen Kodex: Es braucht feste Ansprechpartner, regelmäßige Termine und eine konkrete Tagesordnung.

„Irgendwann wurde allen klar: Es sind nicht meine und deine Kinder, sondern unsere Kinder“, sagt Maria Gorius von der Stadt Bonn, die die Treffen gemeinsam mit der Praxisbegleiterin Jutta Kind-Kolb moderiert. Mittlerweile arbeitet die Gruppe gemeinsam an einem Konzept für den Übergang. Aus jedem Treffen gehen konkrete Absprachen hervor. Beispielsweise wird die Kita nun informiert, wenn Briefe an die Eltern der künftigen Schulkinder verschickt werden. Die Kita-Fachkräfte können bei den Eltern nachfragen, ob sie den Brief erhalten haben. Schon solche Kleinigkeiten signalisieren den Eltern, dass die Kitas und die Grundschule an einem Strang ziehen. Auch gegenseitige Hospitationen zählen zu den festen Verabredungen. Für alle Beteiligten steht jetzt schon fest: Wir machen weiter – auch nach dem Abschluss von „Bildung braucht Sprache“!

Monti-Häuschen, Kindertagesstätte Am Domhof,
Arche Noah und Kath. Grundschule Am Domhof, Bonn



» Eine Erzählkultur aufbauen

Heute machen sich die Kita-Kinder der Kita Kleiner Wirbelwind zusammen mit ihren Erzieherinnen Janina Matern und Kerstin Heinzinger auf den Weg zur Grundschule am Dichterviertel. Dort werden sie von den Grundschulkindern und der Schulleiterin Nicola Küppers begrüßt. Nach einer gemeinsamen Spielzeit auf dem Schulgelände beginnen die Kita-Kinder mit ihrer Präsentation zum Thema „Farben“. Das ist sehr aufregend und die erste Scheu muss überwunden werden. Dann geht es besser und macht sogar richtig Spaß! Die Schulkinder hören gespannt zu. Engagiert erläutern die Kleinen, was sie in der Kita alles ausprobiert und erlebt haben. Nach der Präsentation können die Schulkinder eine positive Rückmeldung geben oder Fragen stellen. Das nehmen sie sehr ernst. Die Kita-Kinder sind sichtlich stolz. Im Anschluss an die Präsentationen können die Schulkinder das mitgebrachte Puste- und Murrel-Labyrinth und den Farbkreis ausprobieren. Die Kita-Kinder erklären, wie es funktioniert. Nach den Kita-Kindern kommen die Schulkinder an die Reihe und stellen ihre Ergebnisse aus der Projektwoche zum Thema „Niki de Saint Phalle und die Nanas“ vor. Sie sind sehr engagiert und ziehen die Kita-Kinder in ihren Bann. Am Ende verteilen sie Arbeitsmaterialien, welche die Kinder mit in die Kita nehmen dürfen. Die Arbeitsmaterialien erinnern die Kita-Kinder an die spannende Präsentation der Schulkinder und regen sie zum Sprechen über das Gehörte an. Darüber hinaus regen die Arbeitsmaterialien Schulfertigkeiten wie Stiftführung, Formwahrnehmung, Musterfortführung, Schneiden und Falten an. Zu guter Letzt laden die Schulkinder die Kita-Kinder zum gemeinsamen Waffelessen ein. Gestärkt geht es dann für die Kita-Kinder wieder zurück zur Kita Kleiner Wirbelwind! Ein erlebnisreicher Ausflug mit wertvollen Erfahrungen in der Schule geht zu Ende. Die Kinder, die ab Sommer 2016 zur Schule am Dichterviertel gehen, freuen sich jetzt schon sehr auf die Schule.

Kita Kleiner Wirbelwind &
Grundschule am Dichterviertel, Mülheim a. d. Ruhr

» Eine Kooperationsvereinbarung schließen

Um einen gelungenen Übergang von der Kita in die Grundschule zu ermöglichen, arbeiten in Warendorf alle zusammen. Sechs Einrichtungen haben ihr Kooperationsvorhaben verbindlich festgehalten. Sie einigten sich auf gemeinsame Ziele sowie auf Maßnahmen, um diese zu erreichen. Außerdem vereinbarten sie, wer anfallende Kosten – zum Beispiel für Elternveranstaltungen – übernimmt, wie oft sie gemeinsame Teamtreffen einrichten und wo diese stattfinden. Das Herzstück der Kooperationsvereinbarung ist der dazugehörige Kooperationskalender mit festgelegten Terminen für gemeinsame Aktionen, die regelmäßig jedes Jahr stattfinden. So laden die sechs Einrichtungen zum Beispiel jeden September die Eltern der zukünftigen Schulkinder zu einer Informationsveranstaltung ein. Im Oktober gibt es immer ein Teamtreffen und im November die offizielle Schulanmeldung der Eltern. Der Januar und Februar sind gefüllt mit Hospitationen und weiteren Eltern- und Beratungsgesprächen und ab April finden gemeinsame Besuchstage der Kita- und Schulkinder statt. Im neuen Schuljahr treffen sich die Einrichtungen erneut und reflektieren das vergangene Jahr: Welche Aktionen wurden gut angenommen? Was können wir nächstes Jahr anders machen? Mit neuem Schwung geht der Kooperationskalender dann in die nächste Runde.

Familienzentrum Warendorf-Nord, Teresa- Kindergarten, Elisabeth- Kindergarten,
Evangelischer Kindergarten, Josefschule, Jakobus Kindergarten, Kita Kunterbunt, Warendorf



» Eine farbenfrohe Übergangsgestaltung

„Was habt ihr heute alles über Farben herausgefunden?“ fragt Ulla Steinhorst, Erzieherin des Elisabeth-Kindergartens in Warendorf. „Die sind wichtig für die Welt!“ ruft ein Kind. „Wenn man die Farben mischt, sieht das ganz schön aus“, fügt ein zweites hinzu. Ulla Steinhorst steht im Klassenraum der 1b der Josefschule und moderiert eine Gesprächsrunde. Zusammen mit den ältesten Kita-Kindern besucht sie heute die benachbarte Grundschule. Seit zwei Jahren bieten die Einrichtungen regelmäßige Forscherstunden für Kita- und Grundschulkindern an.

Heute können die kleinen Forscher das Thema „Farben“ entdecken und an verschiedenen Stationen selbstständig ausprobieren: Die Kinder können Regenbogen legen, Farben auf einem Leuchttisch mischen, Farbkreisel herstellen und Farben auf einer sich drehenden Scheibe ineinander verlaufen lassen. Viele tolle Regenbogenbilder, Kreisel und Farbschleuderbilder entstehen. Und nachdem 90 Minuten wie im Flug vergangen sind, treffen sich die Kinder zum Abschluss der gemeinsamen Aktion wieder im Gesprächskreis. Die Kinder reflektieren nun gemeinsam, was sie am Vormittag erlebt und herausgefunden haben.

Zum Abschluss bekommt jedes Kind ein Forscherblatt für sein Experimentierbuch, auf dem alle Experimente abgebildet sind. So können die Kinder im Nachgang über ihre Entdeckungen sprechen. Barbara Schoppmann, Leiterin des Elisabeth-Kindergarten, und Barbara Weber, Leiterin der Josefschule, erklären, was sie mit den Forscherstunden erreichen wollen: „Die zukünftigen Schulkinder lernen das Gebäude, die Abläufe, einige Regeln und die Lernmöglichkeiten der Grundschule kennen. Während des Experimentierens kommen die Kinder untereinander in den Austausch und werden durch die Fach- und Lehrkräfte durch offene Fragen gezielt zum Sprechen angeregt. Die Reflexionsrunde zum Schluss dient ebenfalls dem Verbalisieren von Gefühlen und Kennenlernen von pragmatischen Satzstrukturen bei Fragen, Vermutungen und Erklärungen.“ Das Experimentierbuch nehmen die Kinder später mit in die Schule und führen es dort fort. „So wird der Übergang vom Kindergarten in die Schule durch ein fortlaufendes Projekt fließend gestaltet“, sagt Lehrerin Alexandra Frohne.

Elisabeth-Kindergarten & Josefschule, Warendorf



» Großer und kleiner Elternabend

Larissa ist zwar erst vier, dennoch ist es ihrer Mutter wichtig, sich darüber zu informieren, was sie und Larissas Kita ihrer Tochter in den kommenden zwei Jahren mit auf den Weg geben können, damit sie sich später in der Schule gut zurecht findet. Diese Frage beschäftigt viele Eltern. Deshalb hat die Marien-Grundschule Telgte alle Eltern der Stadt mit vierjährigen Kindern zu einem großen Elternabend eingeladen, bei dem es genau um dieses Thema geht.

Um mit den Eltern möglichst anschaulich ins Gespräch zu kommen, haben sich die Leitungen aller Telgter Grundschulen und Kindertageseinrichtungen ein Konzept für diesen Elternabend ausgedacht: Es gibt bunte Schaubilder, interaktive Stationen und praktische Tipps für Zuhause. Dennoch ist das Thema Schule für die Eltern noch weit weg. Wie gut, dass es in der Kita Abenteuerland ein Jahr vor der Einschulung der Kinder noch einen kleinen Elternabend gibt. Hier sitzen alle in gemütlicher Runde zusammen und tauschen sich aus – mit einfachen Worten und vielen Beispielen. Dass regelmäßiges Vorlesen gut für die kindliche Sprachbildung ist, wissen die meisten Eltern schon. „Doch dass mein Sohn, der noch gar nicht lesen kann, mir ein Bilderbuch „vorliest“, indem er mir die Geschichte erzählt und ich ihm Fragen dazu stelle, finde ich eine tolle Anregung!“, berichtet ein Vater begeistert. „Es ist wichtig, dass die Eltern bei diesen Themen mit den Erzieherinnen und Erziehern zusammen sind, die sie bereits kennen und denen sie vertrauen“, betont Marlies Altfrohne, Kita-Leiterin der Kita Abenteuerland.

Bei dieser Gelegenheit werden den Eltern auch die Kooperationsprojekte zwischen Kita und Grundschule vorgestellt. „Wie schön, dass meine Tochter schon mit den Erzieherinnen in die Schule geht und dort alles kennenlernt, bevor sie nächstes Jahr ein richtiges Schulkind wird“, freut sich die Mutter der fünfjährigen Selma.

Marien-Grundschule Telgte
Kita Abenteuerland, Telgte

» Wie gelingt eigentlich eine gute Kooperation?

Die Kita des Familienzentrums und die Grundschule Medinghoven sind ein gutes Beispiel dafür, wie Kita und Schule erfolgreich zusammenarbeiten können, um die Sprachbildungsprozesse von Kindern alltagsintegriert zu unterstützen. Die Einrichtungen befinden sich unter einem Dach; daher gab es bereits einen guten Kontakt zwischen Kita- und Schulleitung. Praxisbegleiterin Jutta Kind-Kolb, die den Kooperationsprozess begleitete, stellte bei einem Besuch der einzelnen Kita-Gruppen zunächst fest, welche Methoden zur alltagsintegrierten Sprachbildung die Kita-Fachkräfte bereits verwenden. Außerdem unterstützte sie die Kita-Fachkräfte dabei, sich gegenseitig mit ihren Ideen zu inspirieren. „Auffallend in diesem Team ist eine große Methodenvielfalt sowie eine Offenheit, sich konstruktiv auseinanderzusetzen“, hob Jutta Kind-Kolb anerkennend hervor.

Wichtig war, dass zu den im Rahmen der Kooperation stattfindenden Teamtagen der Kita auch die Schulsozialpädagogin als Bindeglied und Koordinatorin, sowie eine Mitarbeiterin des Nachmittagsbereichs der Offenen Ganztagschule eingeladen wurden. Bei einem dieser Treffen entstand dann die Idee zu einem gemeinsamen Fachtag sowie anschließender multiprofessioneller Kleingruppenarbeit. „Ohne Bildung braucht Sprache wären wir nicht so schnell zu einem solch intensiven, fachlichen Austausch gekommen“, berichtet Karin Solzbacher, Kita-Leiterin des Familienzentrums Medinghoven. Die aus dem Fachtag entstandenen Kleingruppen setzten sich jeweils aus einem Mitarbeiter oder einer Mitarbeiterin aus Offener Ganztagschule, dem Nachmittagsbereich der OGS sowie aus der Kita zusammen. Im April 2016 stellten sie ihre Ergebnisse in großer Runde vor und legten gemeinsam mit allen Beteiligten weitere Vorgehensweisen fest.

Seitdem gibt es beispielsweise für institutionenübergreifende Regeln vereinheitlichte Zeichen in Form von akustischen Signalen, visuellen Symbolen und Gesten. Dazu gehören zum Beispiel der Klangstab als Zeichen für die Bitte um Aufmerksamkeit und Zuhören oder Piktogramme für die Visualisierung des Tagesablaufs. Außerdem gibt es einen gemeinsamen Pool an sprachanregenden Liedern und Spielen, die den Kindern den Übergang von der Kita in die Offene Ganztagsgrundschule erleichtern. Weiterhin wurden in beiden Institutionen bereits existierende Kommunikationsformate noch einmal in den Fokus gerückt: Das Kinderparlament, der Klassenrat, Erzählkreise, Kleingruppen, Arbeitsgemeinschaften und individuelle Gespräche zwischen Kindern und ihrer Fach- oder Lehrkraft. Verabredungen zum eigenen Sprachverhalten rundeten den intensiven fachlichen Austausch ab: Fach- und Lehrkräfte achten nun verstärkt darauf, ihr Interesse, ihre Wertschätzung und ihre Gesprächsbereitschaft den Kindern aktiv zu signalisieren. Sie fragen mehr nach und geben den Kindern mehr Zeit für Diskussion und Reflexion.

Weiterhin gibt es eine gemeinsame Dokumentation der Ergebnisse, die allen und insbesondere neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Verfügung steht. Damit die Kooperation weiter wachsen kann, gibt es eine Lenkungsgruppe aus Kita-Leitung, Schulleitung und Sozialpädagogin für die Schuleingangsphase, die für die Weiterentwicklung des begonnen Prozesses verantwortlich ist.

Familienzentrum Medinghoven, Bonn
Gemeinschaftsgrundschule Medinghoven, Bonn



» Bücher und Spiele zum Ausleihen – direkt im Eingangsbereich

Einladend platziert, gleich im Eingangsbereich der Kindertagesstätte, befindet sich das große Regal mit den vielen Büchern und Spielen, daneben ein Stehtisch mit Kaffee und Wasser und der „Baum der Erkenntnis“. Dieser Sprüchebaum kam zuletzt dazu. Es ist ein großer Zweig mit vielen kleinen Spruchkärtchen. Eltern und Gäste der Kita können sich hier bedienen, sich etwas zum Schmuzzeln oder als Leitspruch für den Tag mitnehmen. Ebenso verhält es sich mit den Büchern. „Nehmen Sie sich ein Buch mit fürs Wochenende!“ – so werden die Eltern von den pädagogischen Fachkräften motiviert, sich an der großen Auswahl zu bedienen. Auch Spiele können ausgeliehen werden. „Viele Eltern unserer Kita haben keine altersangemessenen Bücher oder Spiele für ihre Kinder zuhause. Manche wissen gar nicht, dass es sinnvoll ist, mit Kindern zu spielen, ihnen vorzulesen und mit ihnen über Geschichten und Bilderbücher ins Gespräch zu kommen“, sagt Kita-Leiterin Martina Frölich. Daher begleitet die KitaPlus-Fachkraft der Einrichtung das morgendliche Stehcafé, lädt die Eltern ein, ein Buch oder Spiel auszuleihen, kommt mit ihnen ins Gespräch und erklärt, warum es sprachanregend ist, wenn Eltern den Kindern vorlesen, auch in ihrer Familiensprache. „Wir haben extra Bücher in verschiedenen Sprachen angeschafft. Uns ist es wichtig, dass Eltern mit ihren Kindern zu Hause etwas gemeinsam tun, nicht nur zusammen fernsehen. Da nehmen wir auch gern in Kauf, wenn ein Buch mal nicht den Weg zurück in unsere Einrichtung schafft.“, ergänzt Martina Frölich.

Kindertagesstätte St. Franziskus, Ennigerloh



Literaturtipps

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012

tinyurl.com/Richtlinien-NRW

Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen – Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an

tinyurl.com/Bildung-NRW

Melanie Eckerth, Petra Hanke: **Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule**

Matthias Paul Krause: **Elterngespräche Schritt für Schritt. Praxisbuch für Kindergarten und Frühförderung**

Irene M. Beier: **Mit Eltern im Gespräch. Ein Leitfaden für Krippe und Kita.**

Ulrike Lindner: **Klare Worte finden. Elterngespräche in der Kita**



Linktipps

Hinweise und Reflexionsfragen zur Gestaltung von Elterngesprächen

Zahlreiche Hinweise und Reflexionsfragen zur Gestaltung von Elterngesprächen finden Sie im Modul „Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern“ vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:

tinyurl.com/Beratung-Eltern

Handlungsempfehlungen zum Übergang von der Kita in die Grundschule

Die Jugend- und Familienministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz haben 2009 in einem gemeinsamen Beschluss zwölf Leitsätze und Handlungsempfehlungen für den Übergang von der Kita in die Grundschule festgehalten:

tinyurl.com/leitsaetze-uebergang (S. 5 f.)

KAPITEL 2

QUALITÄTSENTWICKLUNG

SCHRITT FÜR SCHRITT

Sie möchten die Qualität Ihrer pädagogischen Arbeit im Bereich der Sprachbildung und -förderung weiterentwickeln? In diesem Kapitel zeigen wir Ihnen, wie Sie den Weg Schritt für Schritt gehen können. Die Entwicklung der pädagogischen Qualität ist ein fortlaufender Prozess. Dafür eignet sich ein Entwicklungsverfahren in fünf Schritten (in Anlehnung an Tietze & Viernickel, 2013), das sich in Form eines sogenannten Qualitätskreises darstellen lässt (vgl. Abb.1). Diese Schritte werden jeweils anhand eines der sechs Handlungsfelder durchgeführt, die in Ka-

pitel 1 beschrieben sind. Nach und nach folgen die weiteren Handlungsfelder. Nachdem alle fünf Schritte in einem Handlungsfeld durchlaufen wurden, können sie wiederholt werden. Auch ist es möglich, zunächst nur einen Teil der Qualitätskriterien eines Handlungsfeldes zu bearbeiten. Ein weiterer Zyklus der Qualitätsentwicklung nimmt dann die nächsten Kriterien des gleichen Handlungsfeldes in den Blick.

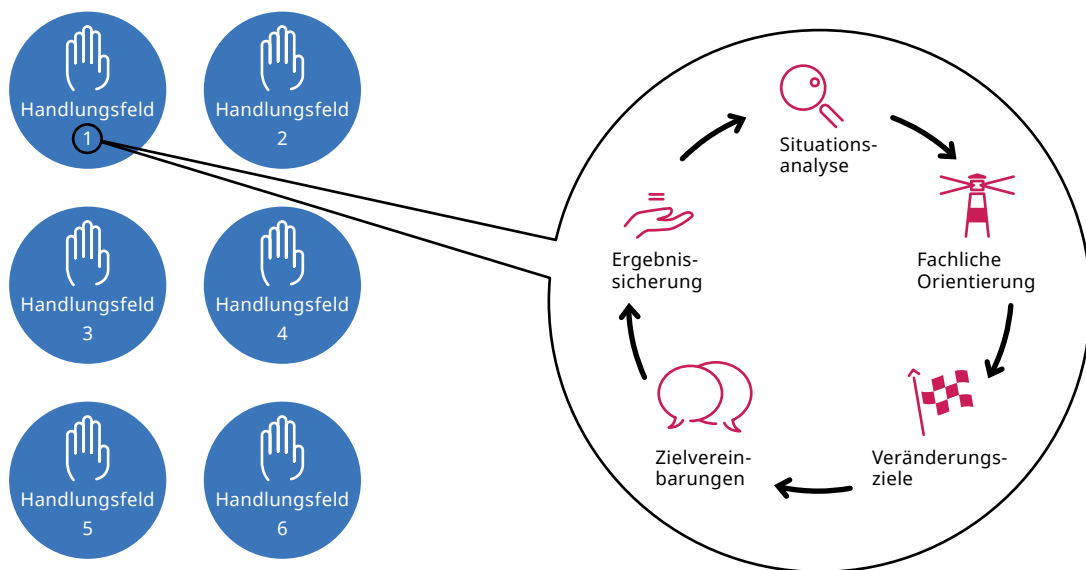


Abbildung 1. Qualitätsentwicklung als fortlaufender Prozess



Erste Einschätzung mit Spinnenmatrix

Was läuft bei Ihnen schon gut – und was wollen Sie ändern? Um einen Startpunkt für die Qualitätsentwicklung zu finden, hilft Ihnen die unten abgebildete „Spinnenmatrix“ (Abb. 2). Diese Matrix dient der Visualisierung: Sie zeigt Ihnen auf einen Blick, wie Sie den Ist-Stand Ihrer Kita oder Schule bezüglich der Qualitätskriterien in den sechs Handlungsfeldern einschätzen. Eine Kopiervorlage der Spinnenmatrix finden Sie im **Werkzeugkoffer**.



Die Spinnenmatrix können Sie im Team bearbeiten. Schätzen Sie zunächst ein, inwieweit Ihre Einrichtung die Anforderungen der sechs Handlungsfelder bereits erfüllt und übertragen Sie dies in die Matrix. Dabei gilt: 10 Punkte = 100 Prozent der Anforderungen erfüllt; 0 Punkte = 0 Prozent der Anforderungen erfüllt. Diskutieren Sie die Ergebnisse gemeinsam und entscheiden Sie sich für ein Handlungsfeld, mit dem Sie beginnen möchten.

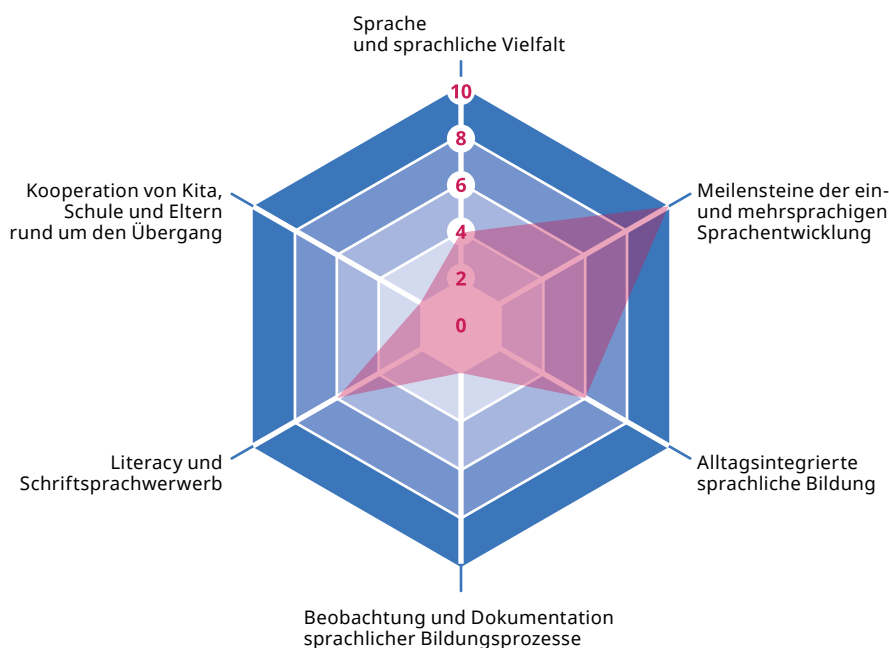


Abbildung 2. Spinnenmatrix zur Erfassung des gegenwärtigen Stands

Schritt 1: Situationsanalyse mittels Checklisten

Haben Sie sich für eines der sechs Handlungsfelder entschieden, können Sie mithilfe von Checklisten eine detaillierte Situationsanalyse erstellen. Die einzelnen Items der Checklisten bauen auf den Qualitätskriterien aus Kapitel 1 auf und orientieren sich in erster Linie an einschlägiger Fachliteratur wie dem Nationalen Kriterienkatalog (Tietze & Viernickel, 2013), den Qualitätsmerkmalen zur durchgängigen Sprachbildung (Gogolin et al. 2011) sowie an der DJI-Expertise von Füssenich (2011).

Was sind Checklisten?

Checklisten eignen sich dafür, die Ausgangslage in einem Handlungsfeld eigenständig zu erfassen. Anhand der Ergebnisse können Sie die aktuelle Qualität der Einrichtung bzw. der Kooperation zwischen Einrichtungen in dem entsprechenden Handlungsfeld beurteilen. Wichtig: Die Checklisten sind kein Instrument zum Vergleich von Personen oder Einrichtungen – Sie dienen ausschließlich der Selbstevaluation und Reflexion! Durch eine strukturierte



Herangehensweise helfen sie Ihnen auch dabei, die bereits gut gelingenden Punkte in Ihrer Arbeit und im Team herauszustellen.

Wie wird mit den Checklisten gearbeitet?

Die Checklisten umfassen praxisnahe Merkmale und sind einfach anzuwenden. Jedes Teammitglied erhält eine eigene Kopie der Checkliste, sodass alle

Beteiligten die Merkmale unabhängig voneinander einschätzen. Jedes Merkmal wird mit einer fünfstufigen Skala bewertet: Von „nein/noch nicht“ bis hin zu „ja/immer“ (siehe Abb. 3). Idealerweise sollte die Entscheidung für eine der fünf Antwortmöglichkeiten relativ zügig erfolgen. Gut ist auch, wenn das Kollegium die Checklisten möglichst in einem festgelegten Zeitrahmen ausfüllt – im Idealfall innerhalb

**Checkliste
Sprache und sprachliche Vielfalt**

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/selten	zum Teil	überwiegend	ja/immer
1 Die Familiensprachen der Kinder sind in der Kita/Schule sichtbar, zum Beispiel durch ein Plakat im Eingangsbereich oder die Beschriftung der Garderobenbildchen in Deutsch und der Familiensprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
2 Die mehrsprachigen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen sind in der Kita/Schule sichtbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
3 Jede Gruppe/Klasse verfügt über eine Buch- und Leseecke zum Anschauen und Vorlesen von Bilderbüchern, Geschichten und Märchen in verschiedenen Sprachen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
4 Allen Kindern stehen Materialien wie Kinderbücher, Filme, Musik-CDs oder Spiele in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
5 Im Eingangsbereich informiert eine Tafel über Feiertage und Feste der Kulturen, die in der Kita/Schule vertreten sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Qualitätsprofil					
Summe Qualitätsprofil für Sprache und sprachliche Vielfalt					

Abbildung 3. Beispiel einer ausgefüllten Checkliste durch eine Fachkraft.



einer Woche. Beachten Sie beim Ausfüllen, dass Sie nicht einschätzen, wie die Qualität sein sollte, sondern wie sie derzeit ist! Natürlich besteht auch die Gefahr, die Merkmale zu streng bzw. negativ zu bewerten. Bei der erstmaligen Anwendung passiert das häufig und ist ganz normal. Zusammengekommen werden die Checklisten dennoch ein aussagekräftiges Ergebnis liefern.

Besprechen Sie im Team, ob Sie die Checklisten anonym ausfüllen möchten. Sobald eine Kollegin dies wünscht, gilt es für das gesamte Team. Tipp: Statt des Namens kennzeichnen alle ihre Liste mit einem selbstgewählten Zeichen. Die Checklisten sind nicht zuletzt persönliche Dokumente und sollten auch so behandelt werden. Am Ende gehen sie also an die jeweilige Person zurück. Zunächst werden sie aber für die Erstellung des Qualitätsprofils bei der Leitung gesammelt – am besten in einer Kiste, damit sie nicht als lose Blattsammlung auf dem Schreibtisch für jeden sichtbar sind. Weitere Anregungen zur Arbeit mit den Checklisten finden Sie in den **Methodenkarten**.



Wie wird ein Qualitätsprofil erstellt?

Nimmt man die individuellen Einschätzungen aller Teammitglieder zusammen, erhält man das Qualitätsprofil. Es zeigt, wo das Team Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten sieht und dient als Ausgangspunkt für die Bestimmung von Qualitätszielen. Nachdem alle Teammitglieder ihre jeweilige Checkliste ausgefüllt haben, ist es Aufgabe der Leitung, das Qualitätsprofil zu erstellen. Dafür wird zusammengezählt, wie häufig jede Antwort im Team angekreuzt wurde. Die Zahlen werden zu jedem Merkmal in der Zeile „Qualitätsprofil“ eingetragen (siehe Abb. 4). Anschließend werden die Kreuze jeder Spalte addiert und am unteren Ende der Checkliste, in der Zeile „Summe Qualitätsprofil“, vermerkt. Zur Kontrolle: Die Summe aller eingetragenen

Zahlen muss immer die Gesamtzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ergeben.

Das Qualitätsprofil macht nun auf einen Blick sichtbar, wie das Team den Ist-Stand des jeweiligen Handlungsfeldes einschätzt. Übertragen Sie das Qualitätsprofil auf jeden eingereichten Bogen. So können alle Teammitglieder das Ergebnis einsehen. Für das nebenstehende Beispiel haben zehn Fachkräfte die Checkliste ausgefüllt. Beim ersten Merkmal haben sich fünf Fachkräfte für die Einschätzung „nein/noch nicht“ entschieden, nur ein Teammitglied für die Antwort „ja/immer“.

Insgesamt wurden diese beiden Optionen am häufigsten gewählt. Anhand des Qualitätsprofils können Sie leicht bestimmen, bei welchen Merkmalen die Einschätzungen des Teams weit auseinandergehen und bei welchen sich das Kollegium relativ einig ist. Für große Unterschiede kann es folgende Ursachen geben:

- Die Fachkräfte haben unterschiedliche Verantwortungsbereiche. Ist eine Kollegin zum Beispiel für die Abstimmung mit Lehrkräften verantwortlich, schätzt sie Fragen zur Kooperation mit der Schule womöglich anders ein als weniger beteiligte Teammitglieder.
- Die räumlichen und materiellen Bedingungen in den Gruppen unterscheiden sich.
- Die Arbeitsweisen der Kolleginnen und Kollegen sind sehr unterschiedlich.
- Die Einstellungen in pädagogischen Fragen sind verschieden.
- Begriffe oder Formulierungen werden unterschiedlich interpretiert.
- Einzelne Fachkräfte gehen sehr selbstkritisch mit sich um und unterschätzen ihre Arbeit.
- Einzelne Fachkräfte bewerten die eigene Arbeit ausschließlich positiv und vermeiden es, über eigene Schwachpunkte nachzudenken.



Merkmale	nein/noch nicht	weniger/selten	zum Teil	überwiegend	ja/immer
1 Die Familiensprachen der Kinder sind in der Kita/Schule sichtbar, zum Beispiel durch ein Plakat im Eingangsbereich oder die Beschriftung der Garderobenbildchen in Deutsch und der Familiensprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil	5	0	1	3	1
2 Die mehrsprachigen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen sind in der Kita/Schule sichtbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil	0	1	2	1	6
3 Jede Gruppe/Klasse verfügt über eine Buch- und Lesecke zum Anschauen und Vorlesen von Bilderbüchern, Geschichten und Märchen in verschiedenen Sprachen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil	0	0	0	3	7
4 Allen Kindern stehen Materialien wie Kinderbücher, Filme, Musik-CDs oder Spiele in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil	2	3	1	2	2
5 Im Eingangsbereich informiert eine Tafel über Feiertage und Feste der Kulturen, die in der Kita/Schule vertreten sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Qualitätsprofil	8	2	0	0	0
Summe Qualitätsprofil für Sprache und sprachliche Vielfalt	15	6	4	9	16

Abbildung 4. Beispiel eines ausgefüllten Qualitätsprofils.

Was folgt aus den Checklisten?

Nun gilt es, als Team die pädagogische Qualität zu beurteilen und daraus Aspekte für die Qualitätsentwicklung auszuwählen. Dafür betrachtet das Team das Qualitätsprofil gemeinsam unter folgenden Gesichtspunkten:

- Wo finden sich Bereiche mit hoher Qualität?
- Bei welchen Merkmalen scheint es kein gemeinsames Verständnis von Qualität zu geben?
- Wodurch kommt es zu unterschiedlichen Bewertungen? Sind verschiedene Ansichten vielleicht im Sinne der Vielfalt erwünscht?
- Wo gibt es einen Nachholbedarf an fachlicher Diskussion?



Schritt 2: Fachliche Orientierung

In dieser Phase beschäftigen Sie sich im Team intensiv mit ausgewählten inhaltlichen Fragen. Das Ziel: Einen Konsens über die angestrebte Qualität Ihrer Einrichtung. Außerdem entscheiden alle gemeinsam, auf welche Qualitätsmerkmale sich die Qualitätsentwicklung konzentrieren soll. Den Meinungs- und Erfahrungsaustausch zu bestimmten Qualitätsmerkmalen können Sie durch verschiedene Methoden anregen. Hierzu können Sie die **Methodenkarten** hinten in der Broschüre nutzen. Hilfreich sind unter anderem folgende Methoden:

- Antworten auf Fragen finden
- eine Situation aus der Sicht eines Kindes beschreiben

- eine Situation aus der Sicht von Eltern beschreiben
- Plus-Minus-Listen erstellen
- ein Meinungs-Barometer anlegen
- Für manche Themen muss sich das Team neues Fachwissen aneignen. Hierfür bietet es sich an, Fortbildungen zu besuchen oder externe Experten (Fachberatung, freie Fortbildner) einzuladen. Auch sollten Sie Fachliteratur und weitere Medien anschaffen und einsetzen. Das fachliche Basiswissen zu den sechs Handlungsfeldern finden Sie in Kapitel 1 dieses Buches.



Schritt 3: Erarbeitung von Qualitätszielen

Nun wird es konkret: Ausgehend von den ausgewählten Merkmalen des Handlungsfelds formulieren Sie gemeinsam eigene Qualitätsziele. Unterschieden werden dabei Erhaltensziele und Veränderungsziele:

- Erhaltensziele dienen der Qualitätssicherung.
- Veränderungsziele dienen der Qualitätsentwicklung.

Wichtig: Jedes Ziel – ob erhaltend oder verändernd – sollte so konkret wie möglich formuliert und überprüfbar sein! Auch für Außenstehende sollte erkenn-

bar sein, was das Ziel ist und woran zu erkennen ist, dass es erreicht wurde. Die Ziele beschreiben das wünschenswerte Ergebnis. Sie werden also immer in der Gegenwartsform formuliert, so als ob sie bereits Wirklichkeit sind. Formulierungen wie „könnte“, „müsste“, „sollte“ gehören nicht in Qualitätsziele. Als Leitprinzip für alle Ziele gilt: Was ist nach der Erreichung des Ziels besser für die Kinder? Für die Formulierung sind verschiedene Methoden wie zum Beispiel die „SMART-Formel“ hilfreich. Diese finden Sie in den **Methodenkarten**.



Schritt 4: Zielvereinbarungen

In diesem Schritt gilt es, die vereinbarten Qualitätsziele verbindlich festzuhalten. Zielvereinbarungen können vom gesamten Team oder einzelnen organisatorischen Einheiten abgeschlossen werden. Eine oder mehrere Zielvereinbarungen setzen einen Schlusspunkt hinter die Diskussion um Veränderungen innerhalb eines Bereichs. Die tragfähigsten Vereinbarungen sind Ergebnisse gemeinsamer Diskussionen. Wenn das gesamte Team oder mehrere

Personen beteiligt sind, sollten hauptverantwortliche Personen bestimmt werden. Diese prüfen:

- Welche Ziele aus einem oder mehreren Handlungsfeldern müssen koordiniert werden?
- Welches Ziel ist einem anderen eventuell übergeordnet, sodass es zuerst erreicht werden muss, bevor ein neuer Schritt getan wird?
- Welcher zeitliche Rahmen ist realistisch?

Auch die Planung der konkreten und überprüfbaren



Umsetzung gehört in die schriftliche Zielvereinbarung: Welche Schritte sind zur zum Erreichen der Ziele nötig? Dies umfasst zeitliche, organisatorische und inhaltliche Punkte sowie die jeweiligen personellen Verantwortlichkeiten. Sinnvoll kann hierfür

eine Aufgabenliste sein, die aufführt, was von wem bis wann erledigt wird. Im **Werkzeugkoffer** steht Ihnen eine Vorlage für die Zielvereinbarung zur Verfügung.



Schritt 5: Ergebnissicherung

Um einen Zyklus der Qualitätsentwicklung abzuschließen, muss überprüft werden, ob die Qualitätsziele verwirklicht worden sind. Bei umfangreichen und langfristigen Qualitätszielen ist die Ergebnissicherung laufender Bestandteil des Umsetzungsprozesses.

So können Schwierigkeiten frühzeitig erkannt und korrigiert werden. Die folgenden Leitfragen dienen zur Auswertung im Team. Im **Werkzeugkoffer** finden Sie zudem eine Kopiervorlage für die Ergebnissicherung.



Während der Umsetzung:

- Gibt es Hindernisse oder Einwände, mit denen wir nicht gerechnet haben?
- Weisen Schwierigkeiten auf eventuell nicht beachtete Bedürfnisse und Interessen von Kindern und anderen Beteiligten hin? Wenn ja, auf welche?
- Müssen wir unsere ursprüngliche Planung korrigieren? Wenn ja, wie?

Nach der Umsetzung:

- Entspricht das Ergebnis vollständig oder nur zum Teil der Zielvereinbarung?
- Welche Wirkungen sind darüber hinaus eingetreten?
- Was hat sich verbessert und für wen?
- Hat das Ergebnis eventuell Nachteile für einzelne Teammitglieder? Wenn ja, welche?
- Führt das Ergebnis zu neuen Anforderungen?

Bewertung der Zielerreichung:

- Wie betrachten wir die Situation jetzt?
- Welche neuen Qualitätsziele ergeben sich daraus?
- Ist es jetzt besser als vorher?



KAPITEL 3

WERKZEUGKOFFER FÜR IHREN

QUALITÄTSENTWICKLUNGSPROZESS

Im Prozess der Qualitätsentwicklung gibt es viel zu tun: den Status Quo einschätzen, Diskussionen führen, Entscheidungen fällen, Absprachen treffen. In diesem Werkzeugkoffer bieten wir Ihnen Checklisten, Methodenkarten und andere Arbeitsvorlagen, mit denen Sie den Qualitätskreislauf Schritt für Schritt durchlaufen können.

Spinnenmatrix S. 71

Diese Arbeitsvorlage eignet sich für eine grobe Einschätzung der Qualität Ihrer Einrichtung. Details zum Einsatz der Spinnenmatrix im Qualitätsentwicklungsprozess finden Sie in Kapitel 2.

Checklisten S. 72

Die Checklisten dienen der detaillierten Einschätzung des Ist-Zustandes Ihrer Einrichtung. Für jedes der sechs Handlungsfelder (Kapitel 1) gibt es jeweils eine Checkliste. Teilen Sie die Checklisten an alle Teammitglieder aus. Eine genaue Anleitung zur Nutzung der Checklisten finden Sie in Kapitel 2. In den Methodenkarten finden Sie weitere Ideen und Anregungen.

Zielvereinbarung S. 88

In dieser Arbeitsvorlage können Sie die Ergebnisse aus Schritt 4 des Qualitätsentwicklungsprozesses (Kapitel 2) festhalten.

Ergebnissicherung S. 89

Für Schritt 5 des Qualitätsentwicklungsprozesses (Kapitel 2) bietet sich diese Arbeitsvorlage zur Auswertung an.

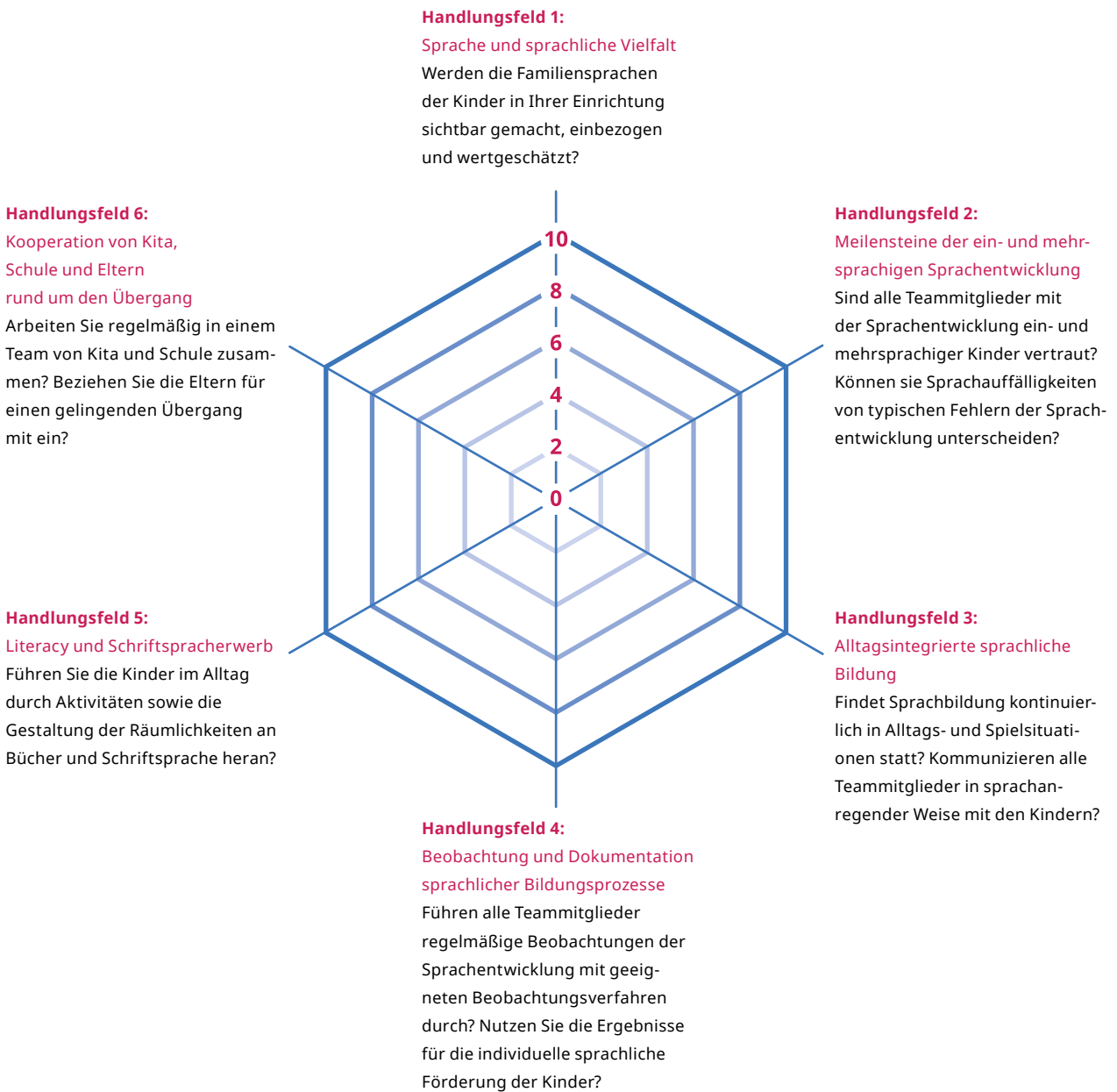
Methodenkarten S. 103

Für die Moderation von Gruppengesprächen, die Arbeit mit Checklisten und die fachliche Orientierung stellen wir Ihnen 16 methodische Anregungen zur Verfügung. Die Methodenkarten können Sie ausschneiden und auf diese Weise flexibel in Ihrem Arbeitsprozess einsetzen.



Spinnenmatrix

Schätzen Sie auf dieser Skala ein, inwieweit Ihre Einrichtung die Anforderungen der sechs Handlungsfelder erfüllt: 0 = überhaupt nicht; 10 = voll und ganz.





Checkliste 1: Sprache und sprachliche Vielfalt 1/3

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
1 Die Familiensprachen der Kinder sind in der Kita/Schule sichtbar, zum Beispiel durch ein Plakat im Eingangsbereich oder die Beschriftung der Garderobenbildchen in Deutsch und der Familiensprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil (Summe der Kreuzchen im Team)					
2 Die mehrsprachigen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen sind in der Kita/Schule sichtbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
3 Jede Gruppe/Klasse verfügt über eine Buch- und Lesecke zum Anschauen und Vorlesen von Bilderbüchern, Geschichten und Märchen in verschiedenen Sprachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
4 Allen Kindern stehen Materialien wie Kinderbücher, Filme, Musik-CDs oder Spiele in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
5 Im Eingangsbereich informiert eine Tafel über Feiertage und Feste der Kulturen, die in der Kita/Schule vertreten sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
6 Elterninformationen zur sprachlichen Bildung der Kinder sind auch in deren Familiensprachen vorhanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
7 Ich begegne mehrsprachig aufwachsenden Kindern respektvoll und wertschätzend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
8 Ich achte darauf, dass ich mehrsprachig aufwachsende Kinder im Dialog nicht unterfordere und biete ihnen ein angemessen komplexes Sprachmodell an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
9 Ich respektiere es, wenn sich Kinder untereinander in ihrer Familiensprache verständigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 1: Sprache und sprachliche Vielfalt 2/3

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/selten	zum Teil	überwiegend	ja/immer
10 Um die deutsche Sprache zu fördern, vereinbare ich gemeinsam mit den Kindern Zeiten und Routinen, in denen deutsch gesprochen wird – zum Beispiel bei Gruppendiskussionen, wenn gemeinsam Entscheidungen getroffen werden, beim Vorlesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
11 Gemeinsam mit den Kindern bringe ich den Sprachgebrauch der Familien in das Gruppen-/Klassengeschehen ein. Dies geschieht zum Beispiel durch Sprach- und Fingerspiele oder Lieder in den Familiensprachen oder indem Kinder davon berichten, wie bestimmte Dinge bei ihnen zu Hause heißen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
12 Ich organisiere regelmäßig mehrsprachige Vorleseangebote mit ehrenamtlichen Vorlesepatinnen und -paten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
13 Ich organisiere regelmäßig mehrsprachige Vorlese- und Medienangebote mit Familienangehörigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
14 Gemeinsam mit Eltern plane ich mehrsprachige Angebote wie zum Beispiel ein besonderes Wort in zwei Sprachen zu lernen, ein Lied in zwei Sprachen zu singen oder ein Theaterstück in zwei Sprachen aufzuführen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
15 Ich gehe auf Eltern von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu. Ich vermittele ihnen, dass Mehrsprachigkeit unserer Kita/Schule als besondere Kompetenz angesehen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 1: Sprache und sprachliche Vielfalt 3/3

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
16 Ich dokumentiere, ob Kinder, die nur wenig deutsch sprechen, sich aktiv an den Gruppenaktivitäten beteiligen. Auch halte ich fest, ob und wie weit sie in der Gruppe/Klasse integriert sind und ob es bevorzugte Spiel- und Gesprächspartner gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
17 Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen reflektiere ich meine Einstellung zu Mehrsprachigkeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
18 Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen reflektiere ich die Ziele sprachlicher Bildung im Übergang von der Kita in die Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
Summe Qualitätsprofil für „Sprache und sprachliche Vielfalt“					



Checkliste 2: Meilensteine der ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklung 1/3

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/selten	zum Teil	überwiegend	ja/immer
1 Ich kenne die grundlegende Struktur der deutschen Sprache. Ich verfüge über grundlegendes Wissen zum Satzbau, zur Wortbildung und über das Lautsystem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil (Summe der Kreuzchen im Team)					
2 Ich kann die Struktur kindlicher Äußerungen analysieren – also Satzbau, Wortbildung und Lautsystem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
3 Ich kenne die wichtigsten Meilensteine der Sprachentwicklung bei einsprachig aufwachsenden Kindern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
4 Ich weiß, wie die sprachliche Entwicklung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verläuft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
5 Ich verfüge über Grundkenntnisse von Sprachauffälligkeiten im Kindesalter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
6 Ich kann zwischen Sprachauffälligkeiten und Merkmalen des Zweitspracherwerbs unterscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
7 Ich weiß, wie ich vorgehen muss, wenn ich eine Sprachauffälligkeit vermute.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
8 Ich tausche mich im Team regelmäßig über die Sprachentwicklung einzelner Kinder aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
9 Ich erfrage und dokumentiere Hintergrundinformationen der Familie in Bezug auf Sprache – zum Beispiel die Sprach- und Sprechgewohnheiten in der Familie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					

Checkliste 2: Meilensteine der ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklung 2/3

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/selten	zum Teil	überwiegend	ja/immer
10 Ich tausche mich regelmäßig mit den Eltern über die Sprachentwicklung ihres Kindes aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
11 Bei Bedarf vermittele ich den Eltern Kontakte zu Logopäden bzw. Sprachtherapeuten, zu Kinderärzten, Pädaudiologen, Kinder- und Jugendpsychologen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
12 In gemeinsamen Fortbildungen mit Lehrkräften/pädagogischen Fachkräften erweitere ich mein Wissen über Sprachentwicklungsprozesse im Vor- und Grundschulalter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
13 In gemeinsamen Fortbildungen mit Lehrkräften/pädagogischen Fachkräften erweitere ich mein Wissen über sprachpädagogische Prozesse in Kita und Grundschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
14 Ich erkenne Sprachmischungen und Sprachenwechsel als normale Schritte in der mehrsprachigen Entwicklung an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
15 Meine Kommunikation ist ermutigend und positiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
16 Ich lasse Kindern Zeit zum Antworten und erweitere die kindlichen Äußerungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
17 Damit die Kinder mich gut verstehen, spreche ich langsam, mit Betonung und mit Pausen vor wichtigen Begriffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 2: Meilensteine der ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklung 3/3

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
18 Ich erweitere den Wortschatz der Kinder, indem ich neue Begriffe einführe und diese in verschiedenen Sätzen wiederhole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
19 Ich drücke kindliche Absichten und Handlungen sprachlich aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
20 Ich äußere meine eigenen Absichten und begleite meine Handlungen sprachlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
21 Um Sprachanlässe zu schaffen, stelle ich offene Fragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
22 Ich verwende Alternativfragen, damit die Kinder aus einem sprachlichen Angebot auswählen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
23 Ich greife Äußerungen des Kindes auf und wiederhole sie in korrigierter Form (korrekatives Feedback).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
Summe Qualitätsprofil für „Meilensteine der ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklung“					



Checkliste 3: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung 1/2

Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
1 Ich nutze täglich Routine- und Pflegesituationen als Sprechanlässe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil (Summe der Kreuzchen im Team)					
2 Ich nutze täglich Spielsituationen, um mit den Kindern über ihre individuellen Interessen und Erlebnisse zu sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
3 Ich spreche verständlich. Ich vermeide Ironie und Mehrdeutigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
4 Zur Wortschatzerweiterung verwende ich eine Vielfalt an beschreibenden Wörtern (Benennen von Objekten; Beschreiben von Objekten; Zuordnen von Objekten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
5 Ich beteilige mich am Rollenspiel der Kinder, indem ich zum Beispiel am Spielzeugtelefon spreche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
6 Ich erweitere die Spielideen der Kinder und spreche mit ihnen über Spiel- und Gestaltungsideen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
7 Ich begleite das Rollenspiel der Kinder sprachlich: „Du hast eine leckere Pizza mit Tomaten, Schinken und Käse gebacken!“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
8 Ich beziehe aktuelle Themen und die Interessen der Kinder in das gemeinsame Spiel und gemeinsame Gespräche ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
9 Ich nutze Bilder, Geschichten und Ausflüge, um das Rollenspiel zu erweitern – zum Beispiel einen Besuch bei der Feuerwehr oder Polizei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 3: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung 2/2

Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/selten	zum Teil	überwiegend	ja/immer
10 Ich rege die Kinder zum Experimentieren mit Sprache und Stimme an, zum Beispiel mit Zungenbrechern oder durch Nonsens-Sätze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
11 Bei den Kleinstkindern und jüngeren Kindern setze ich Kinderreime, Sprach-, Sing- und Bewegungsspiele ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
12 Ich kenne und nutze verschiedene Sprachspiele wie Abzählreime, Fingerspiele, Zungenbrecher, Rätsel und Kniereiter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
13 Eine breite Auswahl an altersgemäßen Büchern ist den ganzen Tag über zugänglich. Dazu gehören z. B. Bücher über Menschen unterschiedlicher Herkunft, verschiedenen Alters und mit unterschiedlichen Fähigkeiten, außerdem Bücher mit Tieren und Natur. Auch vertraute Objekte und Tätigkeiten kommen in den Büchern vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
14 Die Bücher werden in regelmäßigen Abständen ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
15 In der Bücherecke befinden sich mehrsprachige Bilder- und Kinderbücher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
Summe Qualitätsprofil für „Alltagsintegrierte sprachliche Bildung“					



Checkliste 4: Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse 1/2

Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
1 Ich beobachte regelmäßig und systematisch die sprachliche Aktivität jedes einzelnen Kindes in verschiedenen Spiel-, Lern- und Alltagssituationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil (Summe der Kreuzchen im Team)					
2 Ich beobachte regelmäßig und systematisch, welche Sprache(n) jedes mehrsprachig aufwachsende Kind mit wem und in welcher Situation spricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
3 Ich nehme wahr, in welchen Situationen, zu welchen Themen bzw. in Anwesenheit welcher Personen die Kinder aktiv kommunizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
4 Ich beobachte, über welche Inhalte einzelne Kinder miteinander kommunizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
5 Ich achte bei mehrsprachigen Kindern darauf, in welchen Situationen sie sich aktiv einbringen und wann sie sich sprachlich zurückziehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
6 Ich beziehe die Entwicklungsbeobachtung und Bildungsdokumentation in die Entwicklungsgespräche mit den Eltern ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
7 Ich beziehe die Eltern in die Gestaltung der Bildungsdokumentationen ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
8 Ich informiere die Eltern regelmäßig und aktuell über die Entwicklungsfortschritte ihrer Kinder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
9 Ich nutze die Entwicklungsbeobachtungen, um alltagsintegrierte Sprachbildung zu planen, abzustimmen und zu reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 4: Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse 2/2

Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
10 Auf Grundlage der Beobachtung und Dokumentation erstelle ich individuelle Bildungs- und Förderpläne für einzelne Kinder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
11 Ich kenne die verschiedenen Ziele einer systematischen Beobachtung und Dokumentation, z.B. die Interessen des Kindes kennenlernen, seine Kompetenzen erfassen oder Entwicklungsrisikien erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
12 Für die verschiedenen Beobachtungsziele wende ich unterschiedliche Instrumente an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
13 Ich kenne die spezifische Ausrichtung von Screening-Instrumenten und kann diese im Rahmen eines integrierten Beobachtungssystems einordnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
14 Ich kenne die häufigsten Beobachtungsfehler und weiß, welche Auswirkungen sie haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
15 Ich versuche Beobachtungsfehler zu verringern, indem ich ihren Einfluss auf meine Tätigkeit kritisch reflektiere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
Summe Qualitätsprofil für „Beobachtung und Dokumentation“					



Checkliste 5: Literacy und Schriftspracherwerb 1/3

Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
1 Jede Gruppe verfügt über eine Buch- und Leseecke zum Anschauen und Vorlesen von Bilderbüchern, Geschichten und Märchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil (Summe der Kreuzchen im Team)					
2 Die Buch- und Leseecke ist für alle Kinder frei zugänglich und ausreichend groß. So kann sie auch von mehreren Kindern gleichzeitig und gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft genutzt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
3 Ich verbinde kindliche Äußerungen mit geschriebener Sprache. Ich schreibe beispielsweise Erzählungen der Kinder oder Nachrichten an die Eltern gemeinsam mit den Kindern auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
4 Die Kinder erleben, dass ich im Alltag schreibe – etwa Namen auf Bilder, Geburtstagskarten oder auch die Bildungsdokumentation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
5 Die Kinder erfahren, dass Kommunikation auch durch Schriftsprache und Symbole stattfindet, zum Beispiel in Form von beschrifteten Bildern und durch Piktogramme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
6 Ich baue vielfältige Erfahrungen mit Schrift und Symbolen in den pädagogischen Alltag ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
7 Ich mache die Kinder innerhalb und außerhalb der Einrichtung auf Buchstaben und Symbole aufmerksam und erkläre deren Bedeutung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
8 Ich unterstütze erste Schreibversuche der Kinder, zum Beispiel das Schreiben des Namens auf Bilder oder eines Einkaufszettels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 5: Literacy und Schriftspracherwerb 2/3

Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
9 Ich erstelle gemeinsam mit den Kindern Materialien wie eigene Bilderbücher, Mobiles, Fotogeschichten über Ausflüge oder Projekte und spreche darüber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
10 Ich lese mit den Kindern Bücher. Dabei nutze ich vorher angefertigte Wortkarten, auf die ich wichtige Wörter in Druckschrift geschrieben habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
11 Ich bespreche die Begriffe „lesen“, „schreiben“ und „malen“, damit die Kinder sie unterscheiden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
12 Ich mache gemeinsam mit den Kindern Lauschspiele und Lauschübungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
13 Ich mache gemeinsam mit den Kindern Reim- und Fingerspiele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
14 Ich wiederhole die Reim- und Fingerspiele in einer Kleingruppe von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
15 Ich benutze Lieder oder Fingerspiele für bestimmte Abläufe und für Zeiten, in denen Kinder warten – auf dem Weg in den Garten etwa oder bis alle angezogen sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
16 Ich lese Bücher vor, die Reime und Alliterationen enthalten. Auf diese Weise lenke ich das Interesse und die Aufmerksamkeit der Kinder auf Laute und Silben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 5: Literacy und Schriftspracherwerb 3/3

Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
17 Ich unterstütze die Kinder dabei, eigene Familienbücher mit ihren Eltern anzulegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
18 Ich organisiere Literacy-Angebote für die Familien, zum Beispiel die Ausgabe eines Lesekoffers oder den Einsatz der Eltern als Vorleserinnen und -leser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
19 Im Rahmen der Kooperation zwischen Kita und Grundschule organisiere ich, dass Schülerinnen und Schüler Vorschulkindern vorlesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
20 Die von mir eingesetzten Beobachtungsinstrumente zur Sprachentwicklung berücksichtigen auch die Literacy-Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
Summe Qualitätsprofil für „Literacy und Schriftspracherwerb“					



Checkliste 6: Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang 1/3

Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
1 Ich rege durch Projekte und Gespräche die Vorfreude und Neugier der Kinder bezüglich des Übergangs in die Grundschule an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil (Summe der Kreuzchen im Team)					
2 Ich kenne die Grundschule und die Lehrkräfte, die die Kinder meiner Gruppe besuchen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
3 Ich rege mit den Kindern Gespräche über das Thema Schule an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
4 In meiner Einrichtung gibt es ein schriftliches pädagogisches Konzept für die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
5 Mit den älteren Kindern mache ich einen Besuch bei einer Grundschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
6 Ich stelle den Eltern meine Entwicklungsdokumentationen zum Schuleintritt zur Verfügung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
7 Ich organisiere, dass alle zukünftigen Schulkinder ihre Grundschule kennenlernen können. Die Wünsche der Kinder werden dabei berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 6: Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang 2/3

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
8 Ich nehme regelmäßig an Treffen teil, in denen Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte die Gestaltung des Übergangs besprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
9 In gemeinsamen Fortbildungen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften erweitere ich mein Wissen über sprachpädagogische Prozesse in Kita und Grundschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
10 Für die Anmeldung zur Grundschule beraten wir die Eltern in einem Team aus pädagogischer Fachkraft und Lehrkraft. Gemeinsamen führen wir dafür Informationsabende durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
11 Im „Tandem“ aus pädagogischer Fachkraft und Lehrkraft führe ich im letzten Kita-Jahr Elterngespräche im Hinblick auf den Schuleintritt durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
12 Die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule ist in einer Kooperationsvereinbarung festgehalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
13 Beide Institutionen haben feste Ansprechpersonen für die Kooperation benannt – also eine Kooperationslehrkraft bzw. eine Übergangsbeauftragte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
14 Lehrkräfte der kooperierenden Grundschule besuchen die Kita-Gruppe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
15 Ich kenne die verschiedenen Ziele und Vorteile einer systematischen Beobachtung und Dokumentation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					



Checkliste 6: Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang 3/3

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte

Merkmale	nein/noch nicht	weniger/ selten	zum Teil	über- wiegend	ja/immer
16 Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte stimmen Maßnahmen zur sprachlichen Bildung im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
17 Mit Genehmigung der Eltern nutzen Kooperations-Teams aus Kita und Grundschule gemeinsam die Bildungsdokumentationen und Portfolios. Auch tauschen sie sich über Entwicklungsverläufe und individuelle Bildungsziele der Kinder im Übergang aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualitätsprofil					
Summe Qualitätsprofil für „Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang“					



Zielvereinbarung

Kopieren Sie diese Vorlage beliebig oft – je nach Anzahl der Ziele, die Sie erreichen möchten.

Unser Ziel Was wollen wir erreichen?	
Indikatoren Woran merken wir, dass wir unser Ziel erreicht haben?	A B C
Handlungsschritte Was unternehmen wir, um unser Ziel zu erreichen?	
Zeitplan Bis wann haben wir unser Ziel erreicht?	
Verantwortlichkeit Wer übernimmt die Verantwortung für die Erreichung unseres Ziels?	



Ergebnissicherung

Für pädagogische Fachkräfte und/oder Lehrkräfte. Nehmen Sie sich die Zielvereinbarung (S. 88) zur Hand und übertragen Sie die dort vereinbarten Ziele und Indikatoren in die folgende Tabelle. So können Sie den Prozess auswerten und überprüfen, inwiefern Sie Ihre Ziele erreicht haben.

<p>Unsere Ziele</p> <p>Tragen Sie hier die in der Zielvereinbarung festgehaltenen Ziele ein.</p>	<p>Ziel 1</p>	<p>Ziel 2</p>	<p>Ziel 3</p>
<p>Indikatoren</p> <p>Überprüfen Sie, ob die in der Zielvereinbarung festgelegten Indikatoren zutreffen.</p>	<p>A ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p> <p>B ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p> <p>C ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p>	<p>A ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p> <p>B ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p> <p>C ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p>	<p>A ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p> <p>B ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p> <p>C ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/></p>
<p>Zielerreichung</p> <p>Schätzen Sie ein, inwieweit die Ziele erreicht wurden. 0 = überhaupt nicht 5 = voll und ganz</p>	<p><input type="radio"/> 0</p> <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> <p><input type="radio"/> 3</p> <p><input type="radio"/> 4</p> <p><input type="radio"/> 5</p>	<p><input type="radio"/> 0</p> <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> <p><input type="radio"/> 3</p> <p><input type="radio"/> 4</p> <p><input type="radio"/> 5</p>	<p><input type="radio"/> 0</p> <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> <p><input type="radio"/> 3</p> <p><input type="radio"/> 4</p> <p><input type="radio"/> 5</p>

Wie betrachten wir die Situation jetzt?

Welche Schwierigkeiten haben sich ergeben und warum?

Wie können diese im weiteren Prozess vermieden werden?

Welche neuen Qualitätsziele ergeben sich aus dem Ergebnis?



Literaturverzeichnis

Kapitel 1: Sprachbildung gemeinsam gestalten

HF1: Sprache und sprachliche Vielfalt

Friester, P. / Goosens, Ph. (2011): Heule Eule. Zürich: NordSüd Verlag.

Gogolin, I./ Lange, I./ Hawighorst, B./ Bainski, C./ Heintze, A./ Rutten, S./ Saalman, W. (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann. Kostenloser Download unter: www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf.

Hüsler, S. (2009): Kinderverse aus vielen Ländern. Freiburg: Lambertus Verlag.

Kratzmann, J./ Lehl, S./ Ebert, S. (2013): Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Frühe Bildung, 2 (3) 2013, S. 133-143. Göttingen: Hogrefe.

List, G. (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI). Kostenloser Download unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf.
Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kinderbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Verlag Herder. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Bildung-NRW.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. Frechen: Ritterbach Verlag. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Richtlinien-NRW.

Montanari, E./ Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.

Moser, U./ Bayer N./ Tunger, V. (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, S. 631-648. Heidelberg: Springer VS.

Rehbein, J. und Grießhaber, W. (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K.(Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Reich, H. H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Berlin: verlag das netz.

Riehl, M (2006): Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. Kompetenzzentrum Sprachförderung - Newsletter Januar 2006. Kostenloser Download unter: http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfoerderung/BS_3/Artikel_Die_Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit.pdf

Rylance, U./ Przybill, K. (2014): Pia sucht eine Freundin. München: Hueber Verlag.

Scharff Rethfeld, W. (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme.

Souvignier, E./ Duzy, D./ Glück, D./ Pröscholdt, M. V./ Schneider, W. (2012): Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Effekte einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Förderung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44, 2012, S. 40-51. Göttingen: Hogrefe.

Strauss, Ch./ Cihan, E. (2007): Meine Wörter reisen/Kelimelerin Yolculuğu. Pulheim: SchauHoer Verlag.

Taher, W. (2009): Mein neuer Freund, der Mond. Berlin: Edition Orient.

Wiese, H./ Schroeder, Ch./ Zimmermann, M./ Krifka, M./ Gabriel, Ch./ Gogolin, I./ Klein, W./ Comrie, B./ Tomasello, M. (2010): Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. Potsdam. Kostenloser Download unter: www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf.

Wiese, H./ Mayr, K./ Krämer, P./ Seeger, P. (2014): Deutsch ist vielseitig: Aus- und Fortbildungsmodul zur Sprachvariation im urbanen Raum. Handbuch für die Konzeption von Fortbildungen und Anwendungseinheiten für den Schulunterricht und Kita-Alltag. Universität Potsdam, SFB 632 "Informationsstruktur", Projekt T1. Kostenloser Download unter: www.deutsch-ist-vielseitig.de.

Winterberg, Ph./ Wichmann, N. (2014): Bin ich klein? Ez bicuk im? Create Space.

HF2: Meilensteine der ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklung

Buschmann, A. (2011): Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. 2. Auflage. München: Urban & Fischer Verlag.

Dannenbauer, F. (2002): Die Therapie grammatischer Entwicklungsstörungen. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern, 5. Auflage, S. 136-161. Stuttgart: UTB.

De Houwer, A. (2005): Early bilingual acquisition: focus on morphosyntax and the Separate Development Hypothesis'. In: Kroll, J./de Groot, A. (Hrsg.): The Handbook of Bilingualism, S. 30-48. Oxford, U.K.: Oxford University Press.



Hoff, E./ Core, C. (2015): What clinicians need to know about bilingual development. In: Seminars in Speech and Language, 36 (2), S. 89-99. Stuttgart: Georg Thieme Verlag. Kostenloser Download unter: www.thieme-connect.de/products/ejournals/html/10.1055/s-0035-1549104.

Kany, W./ Schöler, H. (2010): Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kinderbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Verlag Herder. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Bildung-NRW.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. Frechen: Ritterbach Verlag. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Richtlinien-NRW.

Motsch, H. J. (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Ruberg, T. (2013): Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. Sprache, Stimme, Gehör. In: Zeitschrift für Kommunikationsstörungen, 37, S. 181-185. Stuttgart: Georg Thieme Verlag. Kostenloser Download unter: www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/sprachbepaed/SSG_2013_Ruberg.pdf.

Schulz, P./Tracy, R. (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.

Tracy, R. (2005): Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern. In: Guldiman, T./ Hauser, B. (Hrsg.): Bildung 4-bis 8-jähriger Kinder, S. 59-75. Münster: Waxmann.

Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Marburg: Verlag der Francke-Buchhandlung.

HF3: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Buschmann, A. (2011): Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. 2. Auflage. München: Urban & Fischer Verlag.

Fried, L./ Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Gogolin, I./ Lange, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material, Bd. 2. Münster: Waxmann.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2013): FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule. Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. Kostenloser Download unter: <http://li.hamburg.de/publikationen/4332738/durchgaengi-ge-sprachbildung>.

Mayr, T./ Hofbauer, Ch./ Kofler, A. / Simic, M. (2013): LISKIT. Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Verlag Herder.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Kostenlose Bestellung unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschueren-service/msw/referenzrahmen-schulqualitaet-nrw/2079>.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kinderbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Verlag Herder. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Bildung-NRW.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. Frechen: Ritterbach Verlag. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Richtlinien-NRW.

Stadt Dortmund/Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Kinder in Dortmund (FABIDO) (2014): Sternstunden durch den Tag. Alltagsintegrierte und systematische Sprachbildung. Kostenloser Download unter: www.dortmund.de/media/p/fabido_2/dl_fabido/FABIDO_Sternstunden.pdf.

Weltzien, D. (2014): Die Gestaltung von Interaktion in der Kita: Merkmale, Beobachtung, Reflexion. Weinheim: Beltz Juventa. Kostenloser Download: www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783779929994.pdf.

Zimmer, R. (2016): Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Verlag Herder.

HF4: Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse

Dimroth, Ch. (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Anstatt, T. (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung, S. 115-137. Tübingen: Attempto.

Geiling, U./ Liebers, K./ Prengel, A. (Hrsg.) (2015): Handbuch ILEA T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Schule. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Kostenloser Download unter: http://ilea-t.reha.uni-halle.de/das_handbuch_ilea_t/.



Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2008): Das Bildungsbuch. Dokumentieren im Dialog. Berlin: verlag das netz.

Haas, S. (2012): Das Lernen feiern. Lerngeschichten aus Neuseeland. Berlin: verlag das netz.

Häuser, D./ Jülich, B.-R. (2014): Meilenstein der Sprachentwicklung. Ein Beobachtungsinstrument. Berlin: verlag das netz.

Laevers, F. (Hrsg.) (2007): Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder LES K. 2. Auflage. Wegberg: Erfahrung und Lernen.

Leu, H.R./ Flämig, K./ Frankenstein, Y./ Koch, S./ Pack, I./ Schneider, K./ Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in der frühen Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Berlin: verlag das netz.

Mayr, T./ Kieferle, Ch. / Schauland, N. (2014): Liseb-2 Fortgeschrittene. Literacy und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern). Freiburg: Verlag Herder.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kinderbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Verlag Herder. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Bildung-NRW.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. Frechen: Ritterbach Verlag. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Richtlinien-NRW.

Schöler, H./ Brunner, M. (2008): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. 2. Auflage. Binswangen: Westra.

Tracy, R. (2007): Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung, S. 69-92. Tübingen: Attempto.

Tröster, H./ Flender, J. / Reineke, D./ Wolf, S. W. (2004): DESK 3–6 R. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten Revision. Göttingen: Hogrefe.

Ulich, M./ Mayr, T. (2006): seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg: Verlag Herder.

Viernickel, S./ Völkl, P. (2009): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg: Verlag Herder.

Zimmer, R. (2014): BaSiK U3 – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Verlag Herder.

HF5: Literacy und Schriftspracherwerb

Coltheart, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks. In Underwood, G. (Hrsg.): Strategies of Information Processing. London: Academic Press.

Bowman, B. T./ Donovan, M. S./ Burns, M. S. (Hrsg.) (2000): Eager to learn: Educating our preschoolers. Washington, DC: National Academy Press.

Dehn, M./ Merklinger, D. (Hrsg.) (2015): Erzählen – vorlesen – zum Schöckern anregen. Band 139 der Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband

Elfert, M./ Rabkin, G. (Hrsg.) (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen

Füssenich, I. (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WIFF-Expertise 9. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Füssenich, I./ Geisel, C. (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kirschhock, E.-M. (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kinderbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Verlag Herder. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Bildung-NRW.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. Frechen: Ritterbach Verlag. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Richtlinien-NRW.

Rabkin, G. (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis - für die Praxis. Stuttgart

Scheerer-Neumann, G. (1998): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? In: Balhorn, H./ Barnitzky, H./ Büchner, I./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1, S. 54-62. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.



Thomé, G. (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, 2. Auflage, S. 369-379. Paderborn: Schöningh.

Thomé, G. (1999): Orthographieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Ulich, M. (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, 2003, 3, S. 6-18. Freiburg: Verlag Herder

HF 6: Kooperation von Kita, Schule und Eltern rund um den Übergang

Beier I. M. (2009): Mit Eltern im Gespräch. Ein Leitfaden für Krippe und Kita. Seelze: Friedrich Verlag.

Eckerth, M./ Hanke, P. (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) / Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschluss der JFMK vom 05.06.2009 / Beschluss der KMK vom 18.06.2009. Kostenloser Download unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf.

Krause, M. P. (2013): Elterngespräche Schritt für Schritt. Praxisbuch für Kindergarten und Frühförderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Lindner, U. (2013): Klare Worte finden. Elterngespräche in der Kita. Mülheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kinderbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Verlag Herder. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Bildung-NRW.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013): Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschule. Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online unter: www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publikationen%20ab%202013/Koopordner_XII_ModulEltern.pdf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. Frechen: Ritterbach Verlag. Kostenloser Download unter: tinyurl.com/Richtlinien-NRW.

Strätz, R. (2000): Beratung von Eltern als gemeinsame Aufgabe – Gemeinsame Gestaltung des Übergangs Kindergarten – Grundschule.

Online unter: www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/strae_berat1.pdf.

Textor, M. R. (2013): Elternarbeit im Kindergarten: Ziele, Formen und Methoden. 2. Auflage. Norderstedt: Books on Demand.

Kapitel 2: Qualitätsentwicklung Schritt für Schritt

Tietze, W./ Viernickel, S. (Hrsg.)/Diettrich, I./ Grenner, K./Groot-Wilken, B./Sommerfeld, V./Hanisch, A. (2013): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog, 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Gogolin, I./ Lange, I./ Hawighorst, B./ Bainski, C./ Heintze, A./ Rutten, S./ Saalman, W. (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.

Füssenich, I. (2011): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. München: DJI WIFF-Expertise 9.



Das Modellprogramm „Bildung braucht Sprache“

„Bildung braucht Sprache“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator, in dem sich ausgewählte Teams aus Kindertageseinrichtungen modellhaft zu kompetenten Begleitern und Unterstützern des sprachlichen Bildungsprozesses der Kinder ihrer Einrichtungen weiterentwickelten und gemeinsam mit Grundschulen, Eltern und weiteren Partnern in ihrem Umfeld dafür sorgten, eine lebensweltbezogene, ganzheitliche und durchgängige Sprachbildung der Kinder zu ermöglichen. Die beiden Schwerpunktthemen des Programms waren eine gelungene Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule und die Zusammenarbeit mit Familien als Bildungspartnern bzw. Sprachexperten.

Insgesamt 16 Tandems aus Kitas und Grundschulen in vier Modellregionen Nordrhein-Westfalens erhielten durch das Programm von Mitte 2014 bis Ende 2016 regelmäßige Unterstützung vor Ort durch Praxisbegleiterinnen, gemeinsame Workshops rund um sprachliche Bildung, fachliche Impulse und Austausch auf Netzwerktreffen und bei Hospitationen sowie Finanzmittel für die Umsetzung konkreter Projekte. Zudem wurde das Programm durch den Wissenschaftspartner EduCert GmbH fachlich begleitet, der für die Anbindung an den aktuellen Wissenschaftsdialog und einen gelungenen Theorie-Praxis-Theorie-Transfer sorgte.

Die Praxisbegleitung

Die Praxisbegleitung vor Ort stellte das Kernstück des fachlichen Unterstützungsansatzes dar. Zu den Aufgaben der Praxisbegleitung in der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften zählten sowohl die Anregung fachlich-inhaltlicher Entwicklungsprozesse in Bezug auf sprachliche Bildung, als auch die Initiierung und Moderation eines Organisationsentwicklungsprozesses, der die Kooperation mit der Institution Schule einschloss.

Danksagung

Herzlich bedanken möchten wir uns an dieser Stelle bei allen, die aktiv an der Entwicklung und Erprobung und durch konstruktive Beratung an diesem Leitfaden mitgewirkt haben.

Ein besonderer Dank gilt den Praxisbegleiterinnen des Programms, Ursula Günster-Schöning, Jutta Kind-Kolb, Sylvia Siems sowie Katinka Smits. Sie haben die Kitas und Grundschulen durch die Programmlaufzeit intensiv begleitet, beraten und mit wertvollen Ideen unterstützt und ermutigt. Ebenfalls möchten wir uns bei den Pädagoginnen und Pädagogen der Kitas und Grundschulen von Herzen bedanken, die durch ihr großes Engagement und ihre Offenheit viele Entwicklungsschritte gemacht haben. Zahlreiche hervorragende Projekte und Methoden in den Bereichen Sprachbildung im Alltag, in der Erziehungspartnerschaft und der Übergangsgestaltung wurden und werden umgesetzt, die sowohl Kindern als auch Eltern spürbar zu Gute kommen. Ihre vielfältigen Ideen und Projekte finden sich in diesem Leitfaden exemplarisch in Praxiseinblicken wieder – als Anregung und Orientierungshilfe für andere Bildungseinrichtungen und Verantwortungsträger zur Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung.

Um die Qualität der pädagogischen Arbeit sowie das gesammelte Wissen über Methoden und Prozesse zu sichern, begleitete das Forschungs- und Entwicklungsinstitut EduCert GmbH das Programm, bei dem wir uns für die partnerschaftliche Zusammenarbeit bedanken wollen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der EduCert GmbH unterstützten die Praxisbegleiterinnen bei fachlichen Fragen rund um die Begleitung der Kita-Grundschul-Tandems. Diese Expertise findet sich zum einen in den Praxiseinblicken wieder. Zum anderen stellte das Team der Educert GmbH die Verknüpfung von im Programm gewonnenem Wissen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen sicher.

Für das Ziel, anschlussfähige Qualitätsentwicklungsprozesse zu gestalten, war auch das Engagement, die Beratung und Unterstützung vieler weiterer Akteure der beteiligten Modellkommunen entscheidend. Wir bedanken uns herzlich bei allen Akteuren des kommunalen Bildungsmanagements, die das Programm und dessen Verankerung vor Ort so tatkräftig unterstützt haben, insbesondere unseren Ansprechpartnerinnen Frau Böwing, Frau Gorius, Frau Knipping und Frau Siepermann sowie Frau Meyer-Knees.

Die Ausgestaltung des Modellprogramms „Bildung braucht Sprache“ wurde durch ein Beratungsgremium begleitet, in dem folgende Institutionen auf Landesebene vertreten waren:

- das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW (MFKJKS)
- das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW)
- die Freie Wohlfahrt NRW
- die Kommunalen Spitzenverbände NRW
- die Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe (LVR , LWL)
- die Bezirksregierung Köln
- die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunaler Integrationszentren (LaKI)
- das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)
- die EduCERT GmbH.



Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die Umsetzung eingebunden in die strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen, Schwerpunktsetzungen sowie bestehende und künftige Vorhaben des Landes Nordrhein-Westfalen erfolgte. Daher gilt auch ein besonderer Dank den Mitgliedern des Beratungsgremiums für den wertvollen Austausch und die Empfehlungen, Ideen und Anregungen zur nachhaltigen Ausgestaltung des Programms.

Nicht zuletzt möchten wir uns auch sehr herzlich bei der Stiftung Mercator für das Engagement im Themenfeld sprachlicher Bildung und den wertvollen fachlichen Austausch bedanken sowie für das Vertrauen in die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Kontaktliste der teilnehmenden Einrichtungen

Bonn, begleitet von Jutta Kind-Kolb

Monti-Häuschen
Tel.: 0228-858680
Ellesdorfer Str. 43
53179 Bonn

Familienzentrum Trinitatis
Tel.: 0228-9784040
Brahmsstr. 18
53121 Bonn

Verbund-Kindertagesstätte Am Domhof
Tel.: 0228-18458975
Friedrich-Bleek-Straße 1/ Oberastr. 11
53179 Bonn

GGs Matthias Claudius
Tel.: 0228-777042
Magdalenenstraße 6
53121 Bonn

KGS Am Domhof
Tel.: 0228-9538920
Friedrich-Bleekstr. 2-5
53179 Bonn

Städt. Familienzentrum Medinghoven
Tel.: 0228-964767870
Stresemannstr. 26
53123 Bonn

Stadthauskindertagesstätte
Tel.: 0228-774580
Berliner Platz 2
53111 Bonn

GGs Medinghoven
Tel.: 0228-964760
Stresemannstr. 26
53123 Bonn

KGS Marienschule
Tel.: 0228-777510
Heerstraße 92-94
53111 Bonn

Kindertagesstätte Arche Noah
Tel.: 0228-97463347
Domhofstrasse 49
53179 Bonn

Herten, begleitet von Sylvia Siems

Städt. Familienzentrum Sternschnuppe
Tel.: 0209- 1554015-11
Ringstr. 27
45701 Herten

Barbaraschule
Tel.: 02366-303817
Wallstr. 32
45701 Herten

Martinischule
Tel.: 02366-303910
Zur Baut 8
45701 Herten

Familienzentrum St. Antonius
Tel.: 02366-81028
Vitusstr. 16-20
45699 Herten

Grundschule Herten-Mitte
Tel.: 02366-303870
Vitusstraße 9 - 11
45699 Herten

DRK Bewegungskindergarten
Tel.: 02366-88141
Im Schlosspark 6-8
45699 Herten

Kindertagesstätte Stadtpiraten
Tel.: 02366-31600
Gartenstr. 58
45699 Herten

Katholischer Kindergarten St. Antonius
Tel.: 02366-37790
Haempenkamp 10
45699 Herten

Mülheim an der Ruhr, begleitet von Katinka Smits und Ursula Günster-Schöning

Kindertagesstätte Regenbogenland
Tel.: 0208-779813
Schlängelstr. 5
45476 Mülheim an der Ruhr

Kindertagesstätte Panama
Tel.: 0208-766912
Nordstr. 85
45475 Mülheim an der Ruhr

Gemeinschaftsgrundschule Styrum
Tel.: 0208-4554430
Augustastr. 92
45476 Mülheim an der Ruhr

Erich-Kästner-Schule
Tel.: 0208-4554970
Nordstr. 85
45475 Mülheim an der Ruhr

Städt. Kindertagesstätte Albis Haus für Kinder
Tel.: 0208-406637
Albertstraße 58
45476 Mülheim an der Ruhr

Städtische Kindertagesstätte Kleiner Wirbelwind
Tel.: 0208-9697523
Adolfstr. 89b
45468 Mülheim an der Ruhr

Städt. Gemeinschaftsgrundschule Brüder Grimm
Tel.: 0208-990810
Zastrowstr. 19-21 (Hauptgebäude)
45476 Mülheim an der Ruhr

GGs Am Dichterviertel
Tel.: 0208-448313
Bruchstr. 85
45468 Mülheim an der Ruhr

**Kreis Warendorf, begleitet von Ursula Günster-Schöning**

Elisabeth-Kindergarten

Tel.: 02581-2845

Mozartstraße 70

48231 Warendorf

Kindergarten St. Franziskus

Tel.: 02524-7733

Buchenweg 25

59320 Ennigerloh

Josefschule

Tel.: 02581-633250

Kapellenstr. 27

48231 Warendorf

Mosaikschule

Tel.: 02524-950931

Ludgerusstr. 1-3

59320 Ennigerloh

Kindergarten St. Marien

Tel.: 02581-1280

Grüne Stiege 7

48231 Warendorf

Kindertagesstätte Abenteuerland

Tel.: 02504-77139

Max-Planck-Straße 13

48291 Telgte

Overbergschule

Tel.: 02581-543330

Barentiner Straße 8

48231 Warendorf

Marienschule

Tel.: 02504-77351

Immenweg 10

48291 Telgte



Aufgaben der Moderation

Für eine gute Moderation sind einige Grundregeln zu beachten. Diese betreffen sowohl die Aufgaben des Moderators oder der Moderatorin als auch das Verhalten aller Teilnehmenden.



Blitzlicht

Mit dieser Methode kann die aktuelle Stimmung im Team erfasst werden, ohne diese zu bewerten oder zu diskutieren.



Kartenabfrage

Die Methode eignet sich dazu, offene Fragen zu erfassen, Probleme zu erkennen oder Ergebnisse zu strukturieren und veranschaulichen. Durch ein (halb-)anonymes Verfahren können auch ungewöhnliche Gedanken geäußert werden.



Brainstorming

Ziel der Methode ist es, innerhalb kurzer Zeit möglichst viele Ideen zu entwickeln. Bei der klassischen Form des Brainstormings werden die Ideen auf Zuruf gesammelt.



MODERATIONSMETHODE NR. 2

Zeit: einige Minuten

Material: Flipchart, Filzstifte, Karten

So geht's:

- Notieren Sie eine Leitfrage an der Pinnwand, auf einem Flipchart oder an der Tafel. Die Frage zielt darauf ab, Ideen, Vorschläge oder Meinungen der Teilnehmenden einzuholen.
- Alle Teilnehmenden halten ihre Antworten stichwortartig in Druckbuchstaben auf Karten fest. Dabei sollte nur eine Aussage pro Karte notiert werden. Kurz fassen: Auf eine Karte gehören höchstens fünf Wörter!
- Alle Karten werden vom Moderator eingesammelt, laut vorgelesen und an der Pinnwand befestigt.
- Anschließend können die Karten beliebig umgesteckt und sortiert werden. Indem Sie ähnliche Aussagen zusammen pinnen, werden Übereinstimmungen sichtbar.
- Diskutieren Sie gemeinsam, welche Konsequenzen für die weitere Arbeit zu ziehen sind.



MODERATIONSMETHODE NR. 4

Zeit: rund 20 Minuten

Material: Flipchart

So geht's:

- Geben Sie eine klare Fragestellung und klären Sie Verständnisfragen.
- Stellen Sie die folgenden Regeln des Brainstormings vor und schreiben sie in Kürze am Flipchart auf:
 1. Alle Teilnehmenden können und sollen ihrer Fantasie freien Lauf lassen!
 2. Jede Kritik oder Wertung der geäußerten Ideen wird auf eine nachfolgende Phase verschoben.
 3. Die Ideen anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer können und sollen aufgegriffen und weiterentwickelt werden.
 4. Es sollen möglichst viele Ideen in kurzer Zeit entstehen.
- Alle Teilnehmenden rufen dem Moderator der Runde nun ihre Ideen zu. Dieser hält sie am Flip-chart fest.
- Die optimale Brainstorming-Gruppe besteht aus fünf bis sieben Teilnehmenden. Größere Gruppen können in Kleingruppen unterteilt werden.



MODERATIONSMETHODE NR. 1

Tipps für eine gute Moderation:

- Steuern Sie den Prozess und bringen Sie das Gruppengespräch in Gang.
- Ermuntern Sie die Teilnehmenden, sich an der Diskussion zu beteiligen.
- Machen Sie deutlich, dass unterschiedliche Meinungen gelten dürfen.
- Unterstützen Sie Teilnehmende, die Schwierigkeiten beim Formulieren haben oder sich nicht trauen.
- Fördern Sie das gegenseitige Verständnis der Teilnehmenden.
- Bewerten Sie die Äußerungen der Teilnehmenden nicht.
- Achten Sie darauf, dass jeder zu Wort kommt.
- Hören Sie aufmerksam zu und haken Sie mit offenen Fragen nach bis alle Unklarheiten beseitigt sind.
- Informieren Sie die Teilnehmenden zuerst und lassen sie anschließend argumentieren.
- Den aktuellen Stand der Besprechung zusammenfassen
- Den roten Faden aufzeigen



MODERATIONSMETHODE NR. 3

Zeit: einige Minuten

So geht's:

- Stellen Sie eine (oder mehrere) klar formulierte Frage(n) an die Runde: Wie fühle ich mich gerade? Was geht mir durch den Kopf? Worauf oder worüber freue ich mich zurzeit?
- Jeder Teilnehmende beantwortet die Frage mit wenigen Worten. Pro Person sind ca. 15 bis 30 Sekunden vorgesehen.
- **Wichtig:**
 - Jeder spricht nur über sich und benutzt „ich“ statt „man“!
 - Es gibt keine Diskussion oder Stellungnahmen zu den Aussagen anderer Personen!

Varianten:

- In einer unerfahrenen Gruppe kann es hilfreich sein, die Fragestellungen in Form von Satzanfängen auf Karten zu schreiben und in der Runde auszuliegen. Wer an der Reihe ist, beginnt seine Aussage dann mit einem der Satzanfänge: „Ich fühle mich ...“, „Ich freue mich auf ...“, „Mich beschäftigt gerade ...“
- Ein Stimmungsbildzettel kann auch die Form eines „Wetterberichts“ annehmen: „Nach anfänglichem Nebel schnelles Aufklaren, um die Mittagszeit leichte Gewitterstimmung, jetzt sommerlich mild“



Mindmap

Eine Mindmap kann dabei helfen, komplexe Zusammenhänge zu veranschaulichen und Ideen, Problemstellungen, Projekte und Pläne zu strukturieren.

Visualisierung meint die optische Darstellung von gesprochenen Inhalten. Ein „optisches Protokoll“ veranschaulicht geäußerte Meinungen und Fakten. Die Inhalte einer Diskussion bleiben besser im Gedächtnis haften.



Das Wichtigste

Ziel dieser Methode ist, dass sich alle Teilnehmenden zu ausgewählten Merkmalen der Checklisten positionieren und so ein Hauptthema für den Entwicklungsprozess finden.

Mitte oder außen?

Die Methode dient dazu, im Team ein spontanes Meinungsbild zu ausgewählten Themen zu erstellen und ein Hauptthema für die Qualitätsentwicklung zu finden.

Material: Pinnwände und farbige Karten,
Ovale Papierstreifen, Wolken,
Selbstklebepunkte, Markierungsnadeln,
Filzstifte, Kleber, Schere, Krepp- und Packpapier

MODERATIONSMETHODE NR. 6



Mögliche visuelle Elemente:

- **Skalen:** Auf einer Skala von 1 bis 10 werden Einschätzungen gut sichtbar.
- **Koordinaten:** Bei zwei in Abhängigkeit zueinander stehenden Aspekten wird jede Meinung durch einen Punkt im Koordinatensystem (x,y) dargestellt.
- **Listen:** Aufgelistete Ideen oder Probleme können gewichtet werden.
- **Tabellen:** Fakten, Probleme, Meinungen und Ideen werden geordnet und miteinander verknüpft.
- **Bäume:** In einer Baumstruktur werden über- und untergeordnete Aspekte sichtbar.
- **Netze:** Eine Netzstruktur kann komplexe Zusammenhänge überschaubar machen.

Zeit: ca. 30 Minuten

METHODE ZUR ARBEIT MIT CHECKLISTEN NR.2



Material: Moderationskarten, Seite,
Ringe oder Flipchart mit
aufgezeichneten Kreisen

So geht's:

- Die Moderation liest ausgewählte Merkmale von einer Checkliste laut vor.
- Alle Teilnehmenden positionieren sich im Raum – je nachdem wie wichtig ihnen die Qualitätsentwicklung bei diesem Merkmal erscheint:
In der Mitte des Raumes stehen alle, die das Merkmal für sehr wichtig erachten,
je weiter nach außen sich jemand stellt, desto weniger relevant erscheint ihm das Thema.

Variante:

- Jeder Teilnehmende erhält fünf bis sechs Zettel mit jeweils einem Merkmal.
- Bauen Sie einen Kreis mit drei Ringen auf. In den mittlerigen Ring legen die Teilnehmenden die für sie wichtigsten Merkmale – weiter nach außen jeweils die weniger oder derzeit unwichtigen Merkmale.

Zeit: mind. 30 Minuten

MODERATIONSMETHODE NR.5



Material: DIN-A3-Blatt (oder größer)

So geht's:

- Schreiben Sie das übergeordnete Thema bzw. die Fragestellung quer in die Mitte des DIN-A3-Bogens.
- Sammeln Sie zwei bis vier zentrale Aspekte und ordnen Sie diese um den Mittelpunkt herum an. Es geht nicht um Vollständigkeit oder Trennschärfe!
- Linien zwischen dem Oberthema bzw. der Kernfrage und diesen Aspekten kennzeichnen einen Hauptast der Mindmap.
- Um die Mindmap entstehen zu lassen, sind alle Teilnehmenden dazu aufgerufen, ihre Gedanken so wie sie kommen in Stichworten zu notieren. Sie können sie jeweils einem Hauptast zuordnen – oder auch einen neuen Hauptast anlegen.
- Von den Hauptästen verästeln sich nach und nach Zweige und Nebenzweige. Jeder Ast und Zweig gehört dabei zu einem Schlüsselwort. Diese sollten möglichst aus einem einfachen Substantiv bestehen. Ein Hauptast mit Zweigen und Nebenzweigen wird als Komplex bezeichnet.

Zeit: ca. 30 Minuten

METHODE ZUR ARBEIT MIT CHECKLISTEN NR.1



Material: Moderationskarten, Flipchart,
Klebepunkte

So geht's:

- Nachdem das Qualitätsprofil erstellt wurde, wählt die Moderation pro Handlungsfeld fünf Merkmale von der Checkliste aus. Dies können zum Beispiel Merkmale sein, bei denen im Team besonders viel Handlungsbedarf gesehen wird oder bei denen die Einschätzungen weit auseinandergehen.
- Die Merkmale werden auf Karten geschrieben und auf dem Boden ausgelegt.
- Alle Teilnehmenden stellen sich zu dem Thema, das sie als Wichtigstes erachten.
- Im Anschluss können alle Teilnehmenden sich austauschen und diskutieren.

Variante:

- Die Merkmale werden am Flipchart festgehalten. Alle Teilnehmenden erhalten drei Klebepunkte, mit denen sie die für sie wichtigsten Themen markieren.



Überraschung

Um die Auswertung der Checklisten spannend zu gestalten, bietet sich ein Ratespiel an.

Perspektivwechsel

Für den Meinungs- und Erfahrungsaustausch zu dem im Team ausgewählten Qualitätskriterium bieten sich verschiedene aktivierende Aufgaben an.



Meinungsbarometer

Die Methode dient dazu, die im Team zu einem Thema vorherrschenden Meinungen sichtbar zu machen.

Umwelterkundung

Die Methode eignet sich dazu, die aktuelle Ausstattung der Einrichtung genau unter die Lupe zu nehmen und innerhalb des Kollegiums zu reflektieren.

METHODE ZUR FACHLICHEN ORIENTIERUNG NR.1



Mögliche Aufgaben:

- **Antworten auf Fragen finden:** Listen Sie Fragen auf, die sich zu einem Thema oder Merkmal ergeben und versuchen Sie, diese zu beantworten.
- **Beispiele suchen:** Überlegen Sie gemeinsam, ob es in letzter Zeit ein konkretes Beispiel für das anzustrebende Merkmal gab.
- **Aus Sicht des Kindes:** Versetzen Sie sich in die Lage eines Kindes aus Ihrer Einrichtung, für das ein bestimmtes Merkmal eine Rolle spielt. Was würde dem Kind helfen?
- **Aus Sicht der Eltern:** Nehmen Sie die Perspektive der Eltern ein. Was denken diese zu dem von Ihnen ausgewählten Thema?
- **Plus-Minus-Liste:** Sammeln Sie im Team Argumente, die für und die gegen ein bestimmtes Qualitätsziel sprechen. Stellen Sie die Argumente gegenüber.

Zeit: ca. 30 Minuten

METHODE ZUR FACHLICHEN ORIENTIERUNG NR.3



So geht's:

- Alle Gruppennmitglieder erkunden einen Raum der Einrichtung. Dies kann zum Beispiel der Raum eines Kollegen oder einer Kollegin, aber auch ein Gemeinschaftsraum, der Hof, Garten oder Eingangsbereich sein.
- Das Augenmerk liegt dabei auf einem ausgewählten Qualitätskriterium oder einem Themenkomplex.
- Der Raum wird genau untersucht und ein Erkundungsprotokoll angefertigt: Was ist vorhanden? Was fehlt? Wo gibt es Verbesserungspotenzial? Welche Änderungen bieten sich an?
- In der nächsten Teamrunde wird das Protokoll je nach erkundetem Raum mit dem entsprechenden Kollegen bzw. der Kollegin oder im gesamten Team besprochen.

Zeit: 15 Minuten
Material: Flipchart, Klebpunkte

METHODE ZUR ARBEIT MIT CHECKLISTEN NR.3



So geht's:

- Zu jedem auszuwertenden Merkmal schätzen die Teilnehmenden zunächst ein, wie hoch die Übereinstimmung im Team war.
- Dafür kleben sie jeweils einen Punkt auf eine am Flipchart gezeichnete Skala von 1 bis 10.
- Anschließend erfolgt die tatsächliche Auswertung.
- Mit einer Grafik können Sie anschaulich zeigen, wo Gemeinsamkeiten und große Abweichungen lagen.

Zeit: 10 Minuten

Material: Karten/Blätter, Kreide

METHODE ZUR FACHLICHEN ORIENTIERUNG NR.2



So geht's:

- Erstellen Sie auf dem Fußboden ein Barometer, indem Sie Karten ausgelegen oder auch mit Kreide zeichnen.
- Das Barometer ist auf einer Seite mit „Ja, ich stimme voll und ganz zu“, auf der anderen Seite mit „Nein, das finde ich überhaupt nicht“ markiert. Dazwischen kann es weitere Abstufungen geben.
- Zu jedem Diskussionspunkt positionieren sich die Teilnehmenden an die Stelle, die ihrer Haltung am ehesten entspricht.



Pro-Kontra-Diskussion

Bei strittigen Themen bietet sich der Austausch fachlicher Argumente in zwei Gruppen an. Voraussetzung ist immer eine intensive inhaltliche Beschäftigung mit dem Thema – zum Beispiel durch ein Referat eines Teammitglieds.



Expertinnen-Anhörung

Mit dieser Methode können Teammitglieder ihr gewonnenes Wissen ans Team weitergeben und Wissenslücken füllen.



Impulsplakate

Mit dieser Methode können Teammitglieder, die sich mit einem Thema intensiv auseinandergesetzt haben, das gesamte Team mit einbeziehen.



SMART-Formel

Die Formel führt auf, was ein Qualitätsziel inhaltlich und formal erfüllen muss, damit es „smart“ ist.

Zeit: ca. 1 Stunde

METHODE ZUR FACHLICHEN ORIENTIERUNG NR.5



So geht's:

- Wenn das Team Fortbildungsbedarf für sich erkennt, können einzelne Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter sich zu dem entsprechenden Thema weiterbilden. Dies kann zum Beispiel durch die Teilnahme an einer Fortbildung geschehen oder indem sie Fachliteratur lesen.
- Anschließend stellen sie dem Team ihr Wissen als Expertin oder Experte zur Verfügung.
- Hierfür bietet sich ein Impulsvortrag an, bei dem sie nach Möglichkeit auch Medien wie eine Präsentation, Fotos, Bilder oder Videos einsetzen.
- Das Team hat anschließend zehn Minuten Zeit, Fragen aufzuschreiben.
- Die Expertin bzw. der Experte erhalten die Karten und beantworten die Fragen für alle.

Variante:

- Das Team kann bereits im Vorfeld Fragen sammeln, deren Beantwortung dann als Teil des Impulsvortrags erfolgt.

METHODE ZUR ZIELFORMULIERUNG NR.1



Ein gutes Qualitätsziel ist ...

- ... **Spezifisch**: Das Ziel ist so konkret und greifbar wie möglich.
- ... **Messbar**: Es muss eindeutig überprüfbar sein, ob das Ziel erfüllt wurde.
- ... **Akzeptabel**: Jedes Teammitglied sollte hinter dem Ziel stehen und für sich und die eigene Arbeit einen Nutzen erkennen.
- ... **Realistisch**: Das Team muss in der Lage sein, das Ziel aus eigener Kraft zu erreichen. Das Ziel sollte also nicht an Bedingungen geknüpft sein, die das Team nicht beeinflussen kann.
- ... **Terminiert**: Stecken Sie für jedes Ziel einen genauen Zeitplan ab. Dabei wird festgelegt, wann welche Etappenziele oder Voraussetzungen erfüllt sind und bis wann das Qualitätsziel erreicht sein soll.

Zeit: ca. 1 Stunde

METHODE ZUR FACHLICHEN ORIENTIERUNG NR.4



So geht's:

- Zu einem ausgewählten Streitpunkt werden zwei Gruppen gebildet – eine argumentiert pro, die andere kontra.
- Die Gruppen bereiten sich fachlich auf ihre Position vor, sammeln und gewichten ihre Argumente und bereiten sich auch auf die möglichen Gegenargumente vor.
- Während des Streitgesprächs hört der Rest des Teams aufmerksam zu und diskutiert anschließend, welche fachlichen Argumente überzeugend waren.

Variante:

- Bei großen Gruppen schickt jede Gruppe eine beauftragte Gruppenvertretung in das Streitgespräch. Die anderen Gruppenmitglieder sitzen im Halbkreis hinter der Person. Sie können jederzeit ihre Plätze tauschen, wenn ihnen eine Idee oder ein wichtiges Argument einfällt.

Zeit: Eine Woche

METHODE ZUR FACHLICHEN ORIENTIERUNG NR.6



So geht's:

- Die Expertinnen oder Experten erstellen drei bis vier Plakate. Auf diesen notieren sie möglichst herausfordernde Kernaussagen, Fakten oder Meinungen, auf die sie bei ihrer Fortbildung oder Recherche gestoßen sind.
- Die Plakate hängen sie mit Ankündigung etwa eine Woche vor der Teamsitzung im Team-Raum aus.
- Alle Kolleginnen und Kollegen können nun ihre Kommentare und Ideen sowie weiterführende Gedanken auf die Plakate schreiben.
- Dabei können sie sich auch zu den Beiträgen der anderen Teammitglieder äußern.
- Die Expertinnen bzw. Experten werten die Plakate in der nächsten Team-Sitzung aus oder beziehen sie in ihr Referat zum Thema ein.

