

Abschlussbericht

der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2
im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift



Claudia Wirts, Anne-Kristin Cordes, Franziska Egert, Sina Fischer,
Nesiré Kappauf, Julia Radan, Julia Quehenberger, Erik Danay,
Verena Dederer, Fabienne Becker-Stoll

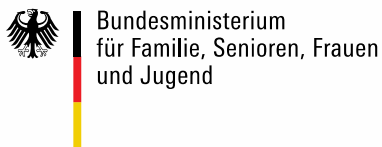
Zitiervorschlag: Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J., Quehenberger, J., Danay, E., Dederer, V., Becker-Stoll, F. (2019). Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter:
<https://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/biss-e.php>

Förderkennzeichen:

BiSS-E1: BIS.00.00001.15

BiSS-E2: BIS.00.00005.15

Gefördert vom



Unter Mitarbeit von:

Andrea Steeger

Dank

Wir bedanken uns bei allen Verbundkoordinator*innen, Einrichtungsleitungen, Fachkräften und Sprachberater*innen, die uns im Rahmen der BiSS-E-Projekte unterstützt haben, für ihre Bereitschaft, die zusätzliche Arbeit auf sich zu nehmen, um wissenschaftliche Erkenntnisse möglich zu machen und für die zahlreichen inspirierenden Ideen, Anregungen und Praxiseindrücke.

Herzlich bedanken möchten wir uns auch bei unseren ehemaligen Projektmitarbeiter*innen Karin Reber und Susanne Dobliger sowie unseren studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften und Forschungspraktikant*innen, die großen Anteil am Gelingen der BiSS-E-Projekte hatten.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abstract	5
1 Die Projekte BiSS-E1 und BiSS-E2	6
1.1 Fragestellungen und Ziele der Projekte	6
1.2 Stichprobenbeschreibung	8
1.3 Erhebungsinstrumente	10
1.3.1 Erfassung der Interaktionsqualität	10
1.3.2 Erfassung der sprachlichen Bildungsaktivitäten und tagesaktueller Bedingungsfaktoren ..	12
1.3.3 Paper-Pencil-Fragebögen	13
2 Theoretischer Hintergrund	14
2.1 Effektivität von Fortbildung	14
2.1.1 Fort- und Weiterbildungseffekte	14
2.1.2 Metaanalyse zur Weiterbildungswirkung auf Interaktionsqualität	15
3 Ergebnisse	17
3.1 Interaktionsqualität (CLASS)	17
3.1.1 Interaktionsqualität Krippenalter (CLASS Toddler)	17
3.1.2 Interaktionsqualität Kindergartenalter (CLASS Pre-K)	17
3.1.3 Diskussion: Interaktionsqualität	21
3.2 Vertiefende Video- und Audioanalysen	22
3.2.1 Videoanalysen sprachlicher Anregung und Responsivität im Krippenalter (TILRS)	22
3.2.2 Videoanalysen zu sprachlicher Anregung in Bilderbuchsituationen (Kindergartenalter)	23
3.2.3 Audioanalysen Dialoge Freispielsituationen (Kindergartenalter)	27
3.3 Sprachliche Bildungsaktivitäten (Tablet-Fragebogen „SpraBi“)	32
3.3.1 Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten im Krippenalter	32
3.3.2 Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten im Kindergartenalter	33
3.3.3 Diskussion: Sprachliche Bildungsaktivitäten	34
3.4 Kompetenzen zur sprachlichen Unterstützungsplanung	35
3.5 Gestaltung pädagogischer Prozesse und Räume	36
3.5.1 Zusammenarbeit mit Eltern	36
3.5.2 Beobachtung und Dokumentation	37
3.5.3 Raumgestaltung und Material	39

3.6	Analysen zu potenziellen Bedingungsfaktoren	41
3.6.1	Schallpegelmessung	41
3.6.2	Emotionale Befindlichkeit der Fachkräfte	45
3.6.3	Bewertung der BiSS-Qualifizierungen und Teilnahmemotivation	47
3.7	Qualitative Teilstudie: Umgang mit neuem Wissen in Teams (Gruppendiskussionen) ..	51
3.7.1	Fragestellung und Ziele	51
3.7.2	Methode	51
3.7.3	Ergebnisse	53
3.7.4	Diskussion	59
4	Teilprojekte zur Qualitätsentwicklung	61
4.1	Qualifizierungsplattform „Fachlich fit: Sprachliche Bildung aus dem Effeff“	61
4.2	Filmbeispiele guter Praxis - Sprachliche Bildung im Kita-Alltag umsetzen	61
4.2.1	Hintergrund und Ziele	61
4.2.2	Methode und Vorgehen	61
4.3	App „Sprachspiele mit BiSS“	65
4.3.1	Hintergrund und Ziele	65
4.3.2	Aufbau und Funktionen	66
4.4	App „Sprabi - Sprachliche Bildung im Kita-Alltag reflektieren“	67
4.4.1	Hintergrund und Ziele	67
4.4.2	Wie funktioniert die App?	68
4.4.3	Hinweise zum Einsatz im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung	69
4.5	Feedbackkonzeption	70
4.5.1	Hintergrund und Ziele	70
4.5.2	Entwicklung und Aufbau des Konzeptes	70
4.5.3	Evaluation des Konzeptes	71
5	Schlussfolgerungen für Praxis und Administration	73
	Literaturverzeichnis	75
	Tabellenverzeichnis	79
	Abbildungsverzeichnis	80

Abstract

Die Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2 begleiteten im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) verschiedene Qualifizierungsprojekte in fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Brandenburg, Berlin) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wissenschaftlich. Im Rahmen des vorliegenden Abschlussberichts werden die Ergebnisse der summativen Erfassung der Qualifizierungseffekte und eine Prüfung des Einflusses von Bedingungsfaktoren vorgestellt. Ergebnisse der Prätestungen und Einmalerhebungen (Bayern und Leipzig (1. Qualifizierungsrunde)) sind im Zwischenbericht (Wirts et al., 2018) dargestellt. Um die Implementierung der Forschungsergebnisse in die Praxis zu unterstützen, entstanden zudem in beiden Projekten auch Qualifizierungsmaterialien (Filmbeispiele guter Praxis, SpraBi-App, App „Sprachspiele mit BiSS“, Feedbackkonzept „Fachlich fit mit Videofeedback“), die kostenfrei über die Qualifizierungsplattform www.fachlich-fit.de oder über die Playstores zur Verfügung stehen.

Ergebnisse: Die BiSS-E-Studien zeigen auch nach den Qualifizierungen insbesondere im Bereich der Lernunterstützung der Kinder und bezüglich der Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit sowie phonologische Bewusstheit & Schrift, aber auch bezüglich Beobachtung und Dokumentation noch deutliche Diskrepanzen zwischen der angestrebten Umsetzung, die in den Bildungsplänen der Bundesländer zum Ausdruck kommt, und der realen Umsetzung im Kita-Alltag. Veränderungen der Praxis durch die BiSS-Qualifizierungen sind v.a. bezüglich der dialogischen Gestaltung von Bilderbuchbetrachtungen und beim Einsatz individualisierter Beratungsformate zur Qualifizierung zu beobachten. Bei festgelegten Fortbildungscurricula zeigen sich z.T. sogar negative Kompetenzverläufe für gute Starter.

1 Die Projekte BiSS-E1 und BiSS-E2

Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) erging seitens des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend der Auftrag zu zwei Evaluationsstudien an das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). Die Evaluationsstudien begleiteten Qualifizierungsmaßnahmen zur alltagsintegrierten sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen in BiSS-E1: Bayern, Sachsen (1. Qualifizierungsrunde) und Baden-Württemberg BiSS-E2: Sachsen (2. Qualifizierungsrunde), Berlin und Brandenburg.

Eine genauere Beschreibung der Qualifizierungskonzepte, des Evaluationsdesigns und der eingesetzten Instrumente findet sich im Zwischenbericht (Wirts et al., 2018).

1.1 Fragestellungen und Ziele der Projekte

Die Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2 verfolgten im Kontext der Evaluation drei zentrale Ziele:

1. Erfassen der Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung in den BiSS-Kitas (formative Evaluation)
2. Summative Evaluation und Untersuchung des Einflusses von Bedingungsfaktoren auf die alltagsintegrierte Sprachbildung in den BiSS-Kitas
3. Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung

Die Wahl dieser Schwerpunkte zielte darauf ab, Forschung und Praxis zu alltagsintegrierter Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen untersuchen und nachhaltig zu fördern. Der Anspruch geht damit insofern über eine einfache Evaluation hinaus, als nicht nur verschiedene Rückmeldeformate im Rahmen des formativen Evaluationsauftrags für Verbünde, Fachkräfte und Sprachberater*innen umgesetzt wurden, sondern auch auf Basis der Ergebnisse Qualifizierungsmaterialien erarbeitet wurden, um den Wissenstransfer in die Praxis zu unterstützen.

Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse zur Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung (Status Quo) finden sich im Zwischenbericht der BiSS-E-Projekte (Wirts et al., 2018). Die summative Evaluation und Untersuchung des Einflusses von Bedingungsfaktoren auf die alltagsintegrierte Sprachbildung sowie die Unterstützung der Qualitätsentwicklung sind zentrale Themen des vorliegenden Abschlussberichts. In Kapitel 3 werden die Ergebnisse der summativen Evaluation dargestellt, Kapitel 4 beschäftigt sich mit den Teilprojekten zur Qualitätsentwicklung.

Summative Evaluation und Untersuchung des Einflusses von Bedingungsfaktoren auf die alltagsintegrierte Sprachbildung

Zentrale Fragestellungen im Rahmen der summativen Evaluattion und Untersuchung von Bedingungsfaktoren waren:

- *Zeigen sich Veränderungen nach den BiSS-Qualifizierungen bezüglich der **Interaktionsqualität** und der **Umsetzung sprachlicher Bildungsaktivitäten**?*
- *Zeigen sich Veränderungen nach den BiSS-Qualifizierungen bezüglich der **Kompetenzen zur sprachlichen Unterstützungsplanung** bei den Fachkräften?*
- *Zeigen sich Veränderungen nach den BiSS-Qualifizierungen in der **Gestaltung der Lernumgebung** (Beobachtung und Dokumentation, Raumgestaltung, Zusammenarbeit mit Eltern)?*
- *Welche **Bedingungsfaktoren** beeinflussen den **Qualifizierungserfolg**?*
- *Welche **Bedingungsfaktoren** beeinflussen die **Interaktionsqualität** im Kita-Alltag?*
- *Welche **Bedingungsfaktoren** beeinflussen die **Umsetzung sprachlicher Bildungsaktivitäten** im Kita-Alltag?*

Materialien zur Implementierungsunterstützung alltagsintegrierter Sprachbildung

Im Rahmen der BiSS-E-Projekte wurde die Qualifizierungsplattform „**Fachlich Fit - Sprachliche Bildung aus dem Effeff**“ konzipiert, auf der Materialien zur Qualifizierungsunterstützung für Kita-Teams und die frühpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung kostenfrei bereitgestellt werden.

- *App und Internetanwendung „Sprachspiele mit BiSS“ zur Unterstützung pädagogischer Fachkräfte bei der Auswahl geeigneter Sprachspiele und Sprachaktivitäten im Kita-Alltag und der Verbindung zwischen Beobachtung, Dokumentation und Planung pädagogischer Aktivitäten*
- *App „SpraBi - Sprachliche Bildung reflektieren“ zur Unterstützung der Implementierung von Qualifizierungszielen im Bereich alltagsintegrierter Sprachbildung durch unkomplizierte Reflexion und Protokollierung sprachlicher Bildungsaktivitäten*
- *Feedbackkonzept: „Fachlich fit mit Videofeedback – Sprachliches Interaktionsverhalten in der Kita reflektieren“, ein Konzept mit Arbeitsmaterialien zur Vorbereitung und Durchführung von Feedback*
- *Filmbeispiele guter Praxis „Sprachliche Bildung im Kita-Alltag umsetzen“, Filmbeispiele aus der Praxis mit Expertenkommentierung und Begleitmaterialien*
- *Qualifizierungskonzepte kriteriengeleitet auswählen, ein Leitfaden für Träger, Leitungen, Fort- und Weiterbildungsanbieter*innen im Kita-Bereich*

Alle Materialien sind kostenfrei online verfügbar unter: www.fachlich-fit.de

1.2 Stichprobenbeschreibung

Verbünde

Tabelle 1: Übersicht zur im Bericht einbezogenen Prä-Post-Stichprobe aus BiSS E1 und BiSS E2

Verbünde	BiSS E1 Verbünde	BiSS E2 Verbünde	Anzahl Kitas	Anzahl Fachkräfte
Baden-Württemberg:				
Waiblingen	1		3	6
Mannheim	1		7	16
Sachsen (2. Welle)				
		1	3	14
Berlin				
		1	7	16
Brandenburg				
		1	19	39
GESAMT	2	3	39	91

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die im vorliegenden Abschlussbericht einbezogenen Verbünde der Prä-Post-Stichprobe. In einem weiteren Verbund in Sachsen und in drei bayerischen Verbänden war die Qualifizierung zum Startzeitpunkt der wissenschaftlichen Begleitung bereits so weit fortgeschritten, dass hier keine Prätestungen mehr möglich waren, in diesen vier Verbänden wurden nur Posttestungen durchgeführt. Im Rahmen des Abschlussberichts werden lediglich Ergebnisse aus der Prä-Post-Stichprobe dargestellt, zentrale Ergebnisse der Einmalerhebungen finden sich im Zwischenbericht der BiSS-E-Projekte (Wirts et al., 2018).

Qualifizierungskonzepte

In den wissenschaftlich begleiteten Verbänden wurden sehr unterschiedliche Qualifizierungskonzepte im Rahmen von BiSS umgesetzt. Die evaluierten Qualifizierungsmodule mit festgelegtem Weiterbildungscurriculum fanden alle über einen längeren Zeitraum mit mehreren Fortbildungseinheiten statt, die Stundenzahl variierte zwischen 26 und 70 Stunden. Die Qualifizierungen mit individueller Beratung waren zeitlich nach individuellem Bedarf der Fachkräfte abgestimmt und differierten von 50 Minuten bis zu 13 Stunden im Umfang. Eine genauere Beschreibung der in die Evaluation einbezogenen Qualifizierungskonzepte findet sich bei Wirts et al. (2018).

Kindertageseinrichtungen

Insgesamt haben 91 Fachkräfte aus 39 Kindertageseinrichtungen an zwei Messzeitpunkten teilgenommen. Von einer Einrichtung liegen nicht zu beiden Messzeitpunkten Angaben zu strukturellen Merkmalen vor, weshalb nur die Daten von 38 Einrichtungen in der Auswertung berücksichtigt werden konnten.

Der überwiegende Teil ist in kommunaler (N=21) bzw. freier oder kirchlicher (N=15) Trägerschaft. Jeweils eine Einrichtung hat einen privat-gewerblichen oder sonstigen Träger. Bis auf eine Einrichtung

(reiner Kindergarten) sind alle Kitas altersübergreifend organisiert (also keine reinen Krippen oder Kindergärten). Insgesamt 16 dieser Einrichtungen arbeiten teilweise altersgemischt (z.B. Nestgruppen oder Aktivitäten wie Morgenkreis getrennt) und 9 durchgehend altersgemischt, während deutlich weniger Leitungen altershomogene Gruppen (N=8) in der Betreuung angeben. Über die Hälfte der Einrichtungen (N=22) organisiert ihre pädagogische Arbeit überwiegend in Stammgruppen. In 14 Kitas findet offene Arbeit statt (überwiegend offen: N=8; ausschließlich offen: N=6).

Im Durchschnitt wurden zum ersten Messzeitpunkt ca. 109 Kinder (SD=54,77) in einer Einrichtung betreut. Die Anzahl der Kinder streut dabei recht stark zwischen 17 und 210 Kindern pro Kita. Ca. 26% der Kinder hatten einen Migrationshintergrund (SD=25,77), wobei auch hier relativ große Unterschiede zwischen den Einrichtungen vorlagen (Min.=0%; Max.=96%). Durchschnittlich wurden pro Kita von den Kindern ca. 8 verschiedene Sprachen gesprochen (SD=6,77).

Pädagogische Fachkräfte

Fachkräfte

Einbezogen in die hier dargestellten Prä-Post-Analysen wurden nur Fachkräfte, von denen zu beiden Messzeitpunkten Daten vorlagen. Von den insgesamt 91 einbezogenen Fachkräften waren 92% weiblich, 13% haben einen Migrationshintergrund, knapp 8% sind mehrsprachig aufgewachsen. 14% haben einen akademischen Abschluss (z.T. zusätzlich zur Ausbildung als Erzieherin). 14% sind in (stellvertretender) Leitungsverantwortung. 57% der befragten Fachkräfte gaben an, einen bestimmten Zuständigkeitsbereich oder eine Zusatzqualifikation zu haben (u.a. Gesundheitsfachkraft, Integrationsfachkraft, Bewegungserzieher*in, Spracherzieher*in, Vorschulbetreuung).

Verfügungszeit – Zeit für mittelbare Aufgaben

Die vertraglich vereinbarte Verfügungszeit liegt im Schnitt bei 1,4 Stunden pro Woche, die reale sogar etwas höher (1,9 Std/W), allerdings geben die Fachkräfte im Durchschnitt an, mindestens 4,3 Stunden zu benötigen, um die anfallenden mittelbaren pädagogischen Aufgaben bewältigen zu können. Nach Angabe der Fachkräfte erledigen sie diese aktuell zusätzlich in ihrer Freizeit (2,3 Std/W) und in der eigentlich für die Kinder vorgesehenen Zeit (2,2 Std/W). Addiert man die aktuell anfallenden Zeiten, liegen die Fachkräfte mit ihrem Wunsch nach mindestens 4,3 Stunden Verfügungszeit (der Wunsch entspricht ziemlich genau der Summe aus realer Verfügungszeit und aufgewendeter Freizeit (=4,2 Std/W)) noch unter den aktuell real anfallenden Zeiten für mittelbare pädagogische Aufgaben. Um auch die Zeiten mit den Kindern von diesen Tätigkeiten frei zu halten, wären demnach mindestens 6,5 Stunden pro Woche (reale Verfügungszeit + Freizeit + Kinderzeit = realer Gesamtbedarf).

Personelle Ressourcen

Nach Angabe der befragten Leitungen liegt der Fachkraft-Kind-Schlüssel im Krippenbereich durchschnittlich bei 1:5, im Kindergartenalter bei 1:8 (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: *Fachkraft-Kind-Schlüssel*

Altersgruppe	N	M	Min.	Max.	SD
Krippenalter 0-3 Jahre	38	4,80	2,50	8,00	1,41
Kindergartenalter 3-6 Jahre	43	8,42	3,40	22,75	3,20

Zusätzlich wurden die Fachkräfte nach der Anzahl der Kinder befragt, für die sie zuständig sind und mit wie vielen Kolleginnen sie diese Zuständigkeit teilen. Diese Zahlen bilden (über den Fachkraft-Kind-Schlüssel hinaus) ab, wie z.B. in altersgemischt arbeitenden Einrichtungen die Personalressourcen verteilt sind.

Tabelle 3: Fragen zur personellen Ressourcenaufteilung

<i>A10: Wie viele Kinder betreuen Sie derzeit in Ihrer Gruppe? Wenn keine Gruppenstruktur besteht: Wie viele Kinder betreuen Sie in der Regel gleichzeitig (z.B. in Ihrem Funktionsraum)?</i>
<i>A11: Wie viele PädagogInnen (inklusive Ihnen und ggf. Berufspraktikant*in) sind in Kernzeiten in Ihrer Gruppe anwesend? Wenn keine Gruppenstruktur besteht: Wie viele Pädagog*innen sind in Kernzeiten gemeinsam mit Ihnen für die Betreuung der unter A10 genannten Kinder zuständig?</i>

Im Mittel betreuen die Fachkräfte 15 Kinder zusammen mit einer weiteren Kollegin (1:7,5). Erstaunlicherweise geben die Fachkräfte, die schwerpunktmäßig Krippenkinder betreuen, zwar an mit mehr Kolleginnen zusammen zu arbeiten (Krippe: 2,7 FK/ Kiga: 1,8 FK) sie sind aber durchschnittlich für 14 Kinder zuständig, was nur leicht unter dem Schnitt der Kolleginnen liegt, die ihren Arbeitsschwerpunkt im Kindergartenalter haben (Zuständigkeit: 17 Kinder). Die geringen Unterschiede können vermutlich dadurch erklärt werden, dass fast alle beteiligten Kitas in breiter Altersmischung arbeiten und daher in vielen Gruppen sowohl Kinder im Kindergartenalter als auch Krippenkinder betreut werden. Von den v.a. mit Krippenkindern arbeitenden Fachkräften gaben 39% an, auch Dreijährige und 6% auch Kinder von vier bis sechs Jahren in ihrem Zuständigkeitsbereich zu betreuen. Umgekehrt waren es bei den Fachkräften mit Schwerpunkt Kindergartenalter 20%, die auch ein- bis zweijährige Kinder betreuten.

1.3 Erhebungsinstrumente

Die verwendeten Erhebungsinstrumente und die Prüfung ihrer psychometrischen Eigenschaften wurden bereits im Zwischenbericht zu den Projekten BiSS-E1 und BiSS-E2 (Wirts et al, 2018) ausführlich dargestellt, daher erfolgt hier nur eine kurze Instrumentenbeschreibung.

1.3.1 Erfassung der Interaktionsqualität

Die Interaktionsqualität im Alltag wurde auf Basis von Audio- und Videoaufnahmen (Analyseschemata siehe Kap. 4.1) sowie Live-Beobachtungen (5 Einheiten à 20 min., Beobachtungszeitraum ca. 4 Stunden) anhand der CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) für das Kindergartenalter bzw. der CLASS Toddler (La Paro, Hamre & Pianta, 2012) für das Krippenalter eingeschätzt. Die Verfahren CLASS Pre-K und Toddler arbeiten mit einer 7-stufigen Beobachtungsskala und sind konzipiert für die Beobachtung der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. Werte von 1 bis 2 auf der siebenstufigen Skala der CLASS indizieren ein niedriges Niveau der Interaktionsqualität in den einzelnen Dimensionen, Werte von 3 bis 5 ein mittleres Niveau und Werte von 6 bis 7 ein hohes Niveau.

CLASS Pre-K

Die CLASS Pre-K ist für die Beobachtung von Kita-Settings mit dem Altersschwerpunkt 3-6 Jahre (Kindergartenalter) konzipiert. Das Beobachtungsverfahren untergliedert Interaktionsqualität in der Kita in drei große Qualitätsbereiche (Domänen), die wiederum je drei bis vier separat einzuschätzende Qualitätsdimensionen enthalten:

1. Emotionale Unterstützung (Positives Klima, Negatives Klima, Feinfühligkeit, Orientierung am Kind)
2. Organisation des Kita-Alltags (Verhaltensmanagement, Beschäftigungsgrad der Kinder, Lernarrangement)
3. Lernunterstützung (Kognitive Anregung, Feedbackqualität, Unterstützung sprachlichen Lernens)

Die Interrater-Reliabilität der CLASS PRE-K wurde anhand von 68 Situationen berechnet und zeigt eine zufriedenstellende bis gute Übereinstimmung (ICC (oneway, Durchschnittmaß)) für alle Domänen: Emotionale Unterstützung (ICC=.72), Organisation des Kita-Alltags (ICC=.77), Lernunterstützung (ICC=.81).

CLASS Toddler

Die CLASS Toddler ist für die Beobachtung von Kita-Settings mit dem Altersschwerpunkt 15-36 Monate (Krippenalter) konzipiert. Mit der CLASS Toddler werden folgende Aspekte von Interaktionsqualität erfasst, die – angepasst an die Bedürfnisse der unterschiedlichen Altersgruppen – auf dem gleichen zugrunde liegenden Modell von Interaktionsqualität basieren:

- Unterstützung von Emotion und Verhalten (Dimensionen: positives Klima, negatives Klima, Feinfühligkeit, Orientierung am Kind, Verhaltensunterstützung)
- Begleitende Lernunterstützung (Dimensionen: Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen, Feedbackqualität, Unterstützung sprachlichen Lernens)

Die Beobachterübereinstimmung für die CLASS Toddler zeigt zufriedenstellende bis gute Werte (ICC (oneway, Durchschnittmaß)): Unterstützung von Emotion und Verhalten (ICC=.59), Begleitende Lernunterstützung (ICC=.72).

Audio- und Videoanalysen

Vertiefend zu den im Rahmen der CLASS-Beobachtung erhobenen Daten erfolgte anhand der Videodaten von Bilderbuchsituationen und Audiodaten von Freispielsituationen eine detaillierte linguistische Analyse der sprachlichen Handlungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Transfereffekte der implementierten Konzepte der alltagsintegrierten Sprachförderung wurden auf Ebene der Fachkräfte vor allem bei den eingesetzten Sprachförderstrategien angenommen, da diese zentrale Bestandteile fast aller evaluierten Weiterbildungskonzepte darstellen. Eine genauere Beschreibung der eingesetzten Analyseverfahren findet sich im jeweiligen Unterkapitel.

1.3.2 Erfassung der sprachlichen Bildungsaktivitäten und tagesaktueller Bedingungsfaktoren

Tabletfragebogen SpraBi

Der Tabletfragebogen „SpraBi“ erfasst die Häufigkeit und Art sprachlicher Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag tagesrückblickend per Selbsteinschätzung. Um verlässliche Daten zu gewinnen, wurde der Tabletfragebogen über einen Zeitraum von vier Wochen eingesetzt, mit dem Ziel, den Alltag anhand mehrerer Messzeitpunkte möglichst gut zu erfassen. Basierend auf einem möglichst breiten Sample des Kita-Alltags sollen Daten darüber gewonnen werden, wann und ob Sprach- und Literacyunterstützung erfolgreich implementiert wird und welche möglichen strukturellen und psychologischen Faktoren dafür Facilitatoren darstellen. Unter anderem erfasst der SpraBi-Tabletfragebogen folgende Bereiche:

Rahmenbedingungen des Tages:

- *Tagesaktuelle Stimmung Fachkraft*
- *Tagesform Kinder*
- *Zeit für organisatorische Tätigkeiten*
- *Fehlpersonal*
- *Tagesbesonderheiten*
- *Tagesfazit Sprach- und Literacyanregung*
- *Themen des Tages*

Sprachförderliche Aktivitäten des Vormittags:

- **Bilderbuch-Aktivitäten:** z.B. *Bilderbuch anschauen, dialogische Bilderbuchbetrachtung, Bilderbuchkino, Märchen vorlesen*
- **Gesprächsrunden oder Erzähl-Aktivitäten:** z.B. *Morgenkreis, vom Wochenende erzählen, Märchen erzählen, Geschichten, Erlebnisse erzählen, ...*
- **Aktivitäten zur phonologischer Bewusstheit und Schrift:** z.B. *Kinder diktieren, Schreibaktivitäten, über Buchstaben/Schrift sprechen, Spiele zu Schreiben und Lesen, Sprachspiele wie Reimen, Anlaute hören, Wortgrenzen entdecken, ...*
- **Aktiv begleitete Spiel-Aktivitäten:** z.B. *Gemeinsam mit Kindern bauen, Einkaufen oder Frisör spielen, Regelspiele, Kniereiter, ...*

- **Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit:** z. B. mehrsprachiges Vorlesen, Begrüßung in Familiensprache, Thematisierung von Mehrsprachigkeit in Projekten, mehrsprachiges Singen, ...
- **Aktivitäten zur Bildungssprache:** z.B. Fachwörter erklären, bewusst komplexe Satzstrukturen einsetzen, formale Aspekte von Sprache besprechen z.B. Sie/Du, Gesprächsregeln
- **Kommunikativ genutzte Pflege-Aktivitäten:** z.B. Wickeln, Waschen, Baden, ...
- **Anzahl der Einzelgespräche** mit Kindern von über 3 Minuten (bzw. mindestens 4 Sprecherwechseln)

Es zeigte sich eine zufriedenstellende (> .4) bis gute (> .6) Übereinstimmung von Fachkraft- und Erheber*inneneinschätzungen (vgl. Cicchetti und Sparrow, 1981) für folgende sprachliche Aktivitäten: Bilderbuchaktivitäten, Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Schrift, begleitete Spielaktivitäten und Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit (ICC= .58 bis .81). Bei zusätzlicher Berücksichtigung der prozentualen Übereinstimmung mit Within-One-Kriterium wird deutlich, dass Fachkraft- und Raterurteil oftmals nur einen Punkt divergieren, so zeigen auch die Einschätzungen der Erzählaktivitäten mit 76,7% Within-one-Übereinstimmung eine akzeptable Abbildung der realen Aktivitätenanzahl, die Aktivitäten zur Bildungssprache immerhin 73,3%, aber die Anzahl der Einzelgespräche zeigen hingegen nicht nur unzureichende ICC-Ergebnisse, sondern liegen mit einer Within-One-Übereinstimmung von 46,7% auch diesbezüglich nicht im akzeptablen Bereich. Diese Items bedürfen somit einer erneuten Überarbeitung. Für die Kommunikativ genutzten Pflegeaktivitäten liegen keine Daten zur Reliabilität vor, da in der Überprüfungsstudie keine Daten im Krippenbereich erhoben wurden, für den das Item konzipiert wurde.

Eine überarbeitete Version des SpraBi-Fragebogens und weitere Informationen zu Konzeption und Gütekriterien finden sich bei Wirts, Reber & Gonzales-Campos (2020).

1.3.3 Paper-Pencil-Fragebögen

Zusätzlich zu den oben genannten Instrumenten wurden Fragebögen für die Leitungen, beteiligten Fachkräfte und Sprachberater*innen eingesetzt, um Informationen zu Aspekten in den Bereichen der Struktur- und Orientierungsqualität sowie zu den BiSS-Qualifizierungen zu erheben. Nähere Angaben zu den Fragebögen vgl. Wirts et al. (2018).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Effektivität von Fortbildung

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Theorie- und Forschungslage zum Themenbereich der Fort- und Weiterbildung gegeben und dann vertieft, die im Rahmen einer Metaanalyse entstandenen, Befunde zur Weiterbildungswirkung auf die Interaktionsqualität im frühpädagogischen Kontext dargestellt.

2.1.1 Fort- und Weiterbildungseffekte

Kapitelautorinnen: Nesiré Kappauf, Franziska Egert, Claudia Wirts

Metaanalysen und Primärstudien aus der Lern- und Trainingstransferforschung in der betrieblichen Weiterbildung zeigen, dass Weiterbildungsdesign und –inhalt Einflüsse auf den Transfererfolg in den Job haben. Aber auch Merkmale der Teilnehmer*innen und der Kontextbedingungen wirken sich auf den Weiterbildungserfolg aus. Die nachfolgenden Punkte sind Auszüge aus dem Leitfaden „Qualifizierungskonzepte kriteriengeleitet auswählen“ (Kappauf, Egert & Wirts, 2019), in dem sich weiterführende Tipps für Entscheidungsträger zur Auswahl von Qualifizierungsangeboten im frühpädagogischen Bereich finden. Ergebnisse aus dem frühpädagogischen Arbeitsfeld sind **farbig** hinterlegt, um sie gesondert hervorzuheben.

Positive Auswirkungen auf die Umsetzung des Gelernten an den Arbeitsplatz haben folgende Kriterien des Trainingsdesigns (Wie?):

- **Aufgabenbezogenes Lernen in kleinen Schritten** (Alvarez, Salas & Garofano, 2004)
- **Aktivierende Methoden** (wie Übungen und mentale Planungsprozesse) besser als passive Formate mit Vorträgen (Burke, 1997; Burke & Hutchins, 2007)
- **Feedback und Verhaltensmodellierung** (Alvarez et al., 2004; Lee & Kahnweiler, 2000) sowie Weiterbildungen mit **individuellen Unterstützungsformaten**, wie z.B. Coaching, Videofeedback (Werner, Linting, Vermeer & van IJzendoorn, 2016; Markussen-Brown et al., 2017; Egert, Eckhardt & Fukkink, 2017)
- **Kombination aus Kurs- bzw. Seminarelementen** (regelmäßige Einheiten) effektiver als reine Kurse (Egert & Dederer, 2018; Markussen-Brown et al., 2017)
- **Trainingsintensität** (Weiterbildungsstunden, Trainingsdauer und Frequenz) (Buysse, Winton & Rous, 2009), **allerdings im pädagogische Feld keine einfachen linearen Zusammenhänge mit dem Transfererfolg** (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018; Werner et al., 2016)

Der Trainingsinhalt (Was?) hat einen Einfluss auf die Anwendung am Arbeitsplatz:

- **Zusammenhang zwischen Trainingsinhalt und Arbeitsfeld** muss erkennbar sein, um neu erworbenes Können auch dort anzuwenden (Burke & Hutchins, 2007). Eine höhere Relevanz des Inhalts ist besser für den Transfer an den Arbeitsplatz (Lim & Morris, 2006; Rodriguez & Gregory, 2005).
- **Gut definierte Lernziele**, insbesondere gemeinsam erarbeitete und transparente Ziele (Brown, 2005; Kontoghiorghes, 2001; Taylor, Russ-Eft & Chan, 2005), unterstützen den Transfer.

Merkmale der Teilnehmer*innen (Wer?) bedingen den Transfer des Gelernten auf den Arbeitsplatz:

- **Selbstwirksamkeit** hängt mit der Performanz nach dem Training sowie der Verfestigung des Gelernten zusammen (Alvarez et al., 2004; Burke & Hutchins, 2007; Colquitt, LePine & Noe, 2000).
- Die **Motivation** der Teilnehmer*innen, **Kontrollüberzeugungen** (locus of control) und **Ängstlichkeit** zeigen kleinere Korrelationen mit Wissenserwerb und Performanz (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Colquitt et al., 2000).
- Personen mit viel **Vorwissen** profitieren insbesondere von festgelegten Curricula weniger oder zeigen z.T. sogar negative Entwicklungen ("expertise reversal effect") (Kalyuga, 2007).

Kontext- und Arbeitsbedingungen haben Einfluss auf den Weiterbildungserfolg (Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Blume et al., 2010; Colquitt, LePine & Noe, 2000):

- **Positives Arbeitsklima**
- **Unterstützung durch die/den Vorgesetzte*n als auch Kolleg*innen,**
- Lernende, die sich **mit dem Arbeitgeber identifizieren** und betrieblich engagiert sind, zeigen eine häufigere Anwendung des im Training gelernten Verhaltens im Arbeitskontext.
- Eine **systematische Karriereplanung** mit festgelegten Karrierezielen steht in Zusammenhang mit der Job-Performanz nach der beruflichen Weiterbildung.

2.1.2 Metaanalyse zur Weiterbildungswirkung auf Interaktionsqualität

Kapitelautorinnen: Franziska Egert und Verena Dederer

Die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kindertageseinrichtungen steht in Zusammenhang mit positiven Lernmöglichkeiten und kindlicher Entwicklung im Vorschulalter (Mashburn et al., 2008). Jedoch ist die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen, insbesondere im Bereich der sprachlichen und kognitiven Anregung, oftmals nur mittelmäßig (Pakarinen et al., 2010; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014). Seitens der Politik und Administration wurden deshalb viele Anstrengungen unternommen, die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen durch Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften zu optimieren. In der Praxis findet sich ein breites Spektrum an Qualifizierungsangeboten für frühpädagogische Fachkräfte, von kurzen Impuls-Workshops bis hin zu berufsbegleitenden und konsekutiven Studiengängen (Baumeister & Grieser, 2011). Die aktuelle Metaanalyse geht unter Einbezug von nationaler und internationaler Forschungsliteratur bis 2017 den folgenden Fragen nach:

- (1) *Wie kann die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen im Alltag von Kindertageseinrichtungen durch Weiterbildungen effektiv gesteigert werden?*
- (2) *Wie groß und robust ist der erwartbare Weiterbildungseffekt und wie hoch ist die Gefahr einer Publikationsverzerrung?*

- (3) *Von welchen forschungsmethodischen Aspekten könnte der Weiterbildungseffekt verzerrt werden?*
- (4) *Welche Formate und didaktische Prinzipien machen Weiterbildungen erfolgreicher bzw. wie müssen effiziente Weiterbildungen gestaltet sein?*
- (5) *Welchen Einfluss haben Kontextmerkmale und Rahmenbedingungen auf den Weiterbildungserfolg?*

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden in die Metaanalyse nur englisch- und deutschsprachige Evaluationsstudien eingeschlossen, die die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen mittels des Classroom Assessment Scoring Systems (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008) in Kindertageseinrichtungen erfassten. Voraussetzungen waren zum einen die Untersuchung von Fort- und Weiterbildungen für im Beruf stehende pädagogische Fachkräfte (Ausschluss von Ausbildung) und zum anderen die Bereitstellung statistischer Kennwerte zur Berechnung von Effektstärken.

Die systematische Literaturrecherche erfolgte in elektronischen Datenbanken (ERIC, PSYCINFO, SOCIndex, Proquest D&T und Dissertation Express) und manuell in renommierten Fachzeitschriften, Reviews und Literaturverzeichnissen relevanter Studien. Ergänzend wurde eine freie Suche in Internetsuchmaschinen durchgeführt. Insgesamt wurden 543 potentielle Referenzen gefunden und die Titel und Abstracts gescreent. Darauf aufbauend wurden 93 Volltexte analysiert und inhaltlich codiert. Nach Bündelung der Studien und Ausschluss von mangelhaften Untersuchungen fanden sich 15 Studien mit 18 verschiedenen Weiterbildungsmaßnahmen. Der gesamte Suchprozess und die inhaltliche Codierung erfolgten durch zwei unabhängige Gutachterinnen. Die Übereinstimmung war überwiegend zufriedenstellend. Es lagen Daten zur Berechnung von 115 Effektstärken vor. Dafür wurde das Effektmaß Hedges' g verwendet, das auch für kleine Stichproben korrigiert. Es erfolgte die Berechnung des Gesamteffekts durch ein Random-Effect-Model. Die Mehrebenenstruktur der Daten wurde berücksichtigt und die Effektstärken unter den Weiterbildungsmaßnahmen geschichtet. Die Berechnung erfolgt anhand der Comprehensive Meta-Analysis Software V3 (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2014).

Ergebnisse

Es ergab sich ein aggregierter Gesamteffekt von $g=0,42$ für die inkludierten Weiterbildungen. Die Qualität der Studien wurde als sehr hoch eingeschätzt und es fanden sich keine bedeutsamen Verzerrungen aufgrund von Untersuchungsmerkmalen (u.a. Randomisierung, externe Evaluation, Erfassung, Ausbildung) oder Kontextbedingungen (u.a. Träger und Gruppenzusammensetzung). Weiterbildungen mit intensiveren Gruppenformaten (Stunden pro Monat) und Maßnahmen mit Selbstreflexion erzielten signifikant höhere Werte. Insgesamt setzten die evaluierten Maßnahmen Empfehlungen aus bisherigen Forschungsbefunden in Bezug auf aktives Lernen, Praxisbezug und Reflexion prototypartig um, so dass von einem mittelgroßen Erwartungseffekt von $g'=0,36 - 0,45$ ausgegangen werden kann. Aus der Metaanalyse geht hervor, dass Weiterbildungen das Potential haben, die Fachkraft-Kind-Interaktionen systematisch zu verändern und die Qualität der emotions- und lernunterstützenden Erfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu steigern.

Weitere Informationen zur Metaanalyse finden sich online zum Nachlesen bei Egert & Dederer (2018).

3 Ergebnisse

3.1 Interaktionsqualität (CLASS)

3.1.1 Interaktionsqualität Krippenalter (CLASS Toddler)

Ergebnisse CLASS Toddler

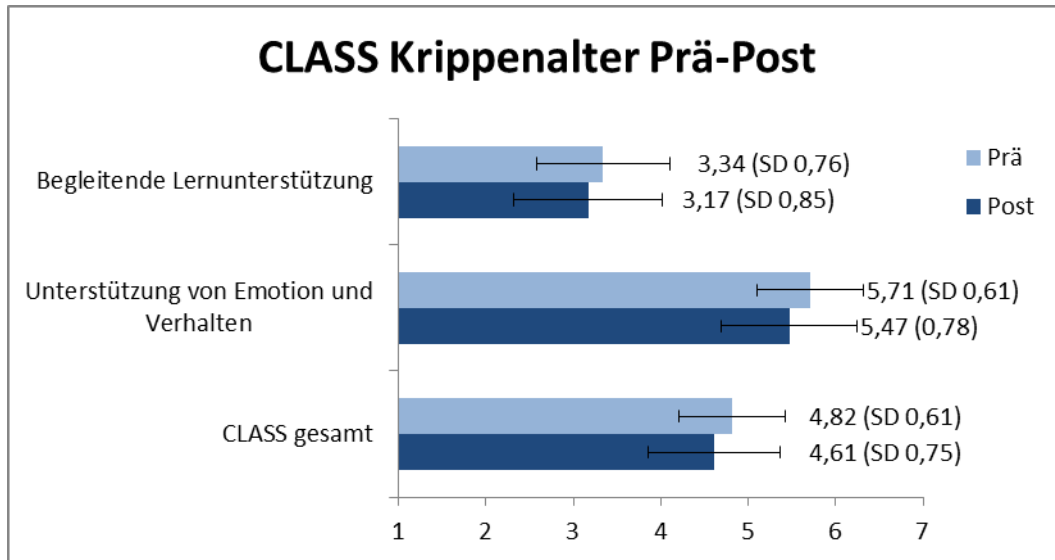


Abbildung 1: Prä-Post-Ergebnisse CLASS Toddler, Mittelwerte (N=30)

Während die Unterstützung von Emotion und Verhalten im Durchschnitt auf einem guten Qualitätsniveau angesiedelt ist, ist bei der Begleiteten Lernunterstützung noch deutliches Optimierungspotenzial zu erkennen. Betrachtet man die Dimension der Sprachlichen Lernunterstützung separat (T1: M: 3,70 (SD=0,91), T2: M=3,58 (SD=0,98)), da diese zentraler Zielbereich der BiSS-Qualifizierungen war, liegen die Werte zwar etwas über dem Durchschnittswert der Gesamtdomäne der Begleitenden Lernunterstützung insgesamt, es ergeben sich jedoch in diesem Bereich keine signifikanten Veränderungen. Auch insgesamt finden sich keine signifikanten Unterschiede vom Prä- zum Posttestzeitpunkt im T-Test.

Aufgrund der kleinen Stichprobengröße wurden für die Krippenstichprobe keine weiteren Einflussfaktoren geprüft.

3.1.2 Interaktionsqualität Kindergartenalter (CLASS Pre-K)

Ergebnisse CLASS Pre-K

Insgesamt konnte bei 52 Fachkräften, die auch zu T2 mit Kindern im Kindergartenalter arbeiteten die Interaktionsqualität zu beiden Messzeitpunkten beobachtet werden. Es ergaben sich keine signifikanten Veränderungen (T-Test) vom Prä- zum Posttestzeitpunkt im CLASS Gesamtscore oder den Domänen. Auch die Prüfung bezüglich Veränderung der Sprachlichen Lernunterstützung ergab keine signifikanten Effekte (T1: M=3,24 (SD=1,01); T2: M=3,12 (SD=0,78)), auch hier liegt der Mittelwert der Sprachlichen Lernunterstützung etwas über dem der Gesamtdomäne der Lernunterstützung.

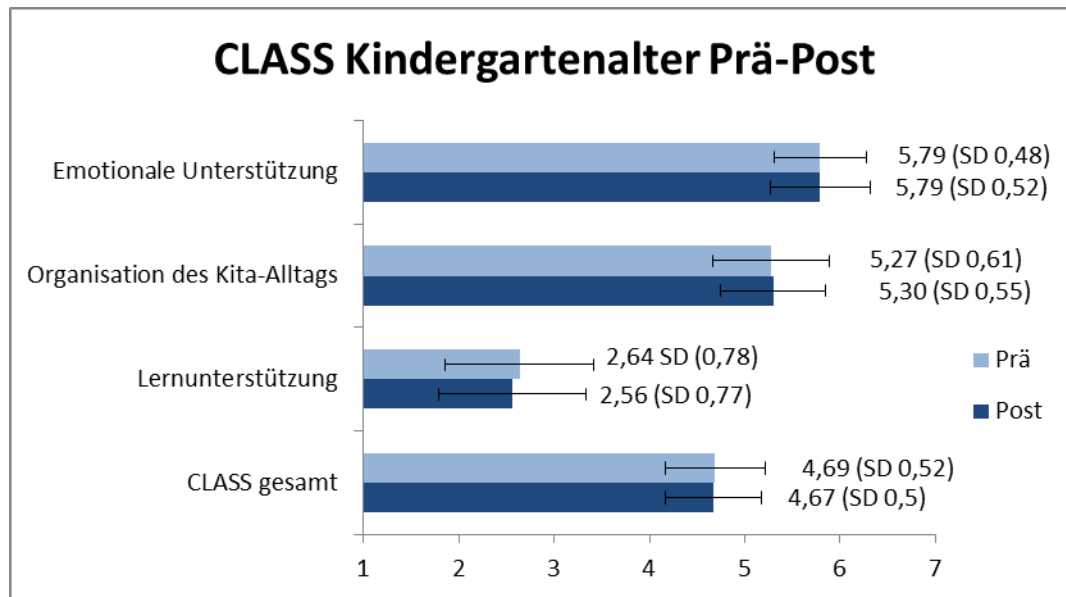


Abbildung 2: Prä-Post-Ergebnisse CLASS Pre-K, Mittelwerte (N=52)

Subgruppenanalysen

Qualifizierungskonzept

Die Verbundkoordinator*innen wurden nach den Fortbildungsmethoden befragt, die im Rahmen der BiSS-Qualifizierung eingesetzt wurden. 17 Fachkräfte erhielten eine individuelle, videogestützte Beratung, 28 eine Fortbildung mit festgelegtem Curriculum¹. Betrachtet man nun die Fachkräfte, die eine individuelle videogestützte Beratung erhielten (n=17) und diejenigen mit festgelegtem Weiterbildungscurriculum (n=28) getrennt, so zeigt sich, dass die Gruppe mit individueller Beratung signifikant positive Veränderungen zeigt, sowohl im CLASS-Gesamtscore, als auch in der Domäne Organisation des Kita-Alltags und tendenziell auch im Bereich der Lernunterstützung. Die Emotionale Unterstützung verbessert sich nur leicht, aber ebenfalls in positive Richtung. Betrachtet man die Einzeldimension der Sprachlichen Lernunterstützung, so zeigen sich auch hier signifikante Verbesserungen nur bei der Gruppe mit individueller Beratung.

Tabelle 4: festes Curriculum und individuelle Beratung im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K)

	M (SD) T1 festes Curriculum	M (SD) T2 festes Curriculum	M (SD) T1 Individuelle Beratung	M (SD) T2 Individuelle Beratung
Emotionale Unterstützung	5,83 (0,52)	5,68 (0,56)	5,71 (0,37)	5,90 (0,41)
Organisation des Kita- Alltags	5,40 (0,53)	5,25 (0,61)	4,89 (0,56)	5,30* (0,50)
Lernunterstützung	2,77 (0,88)	2,50 (0,89)	2,35 (0,45)	2,53 ⁺ (0,65)
CLASS gesamt	4,78 (0,54)	4,60 (0,54)	4,46 (0,35)	4,71* (0,46)
Dimension Sprachliche Lernunterstützung	3,47 (1,03)	2,94 (0,86)	2,80 (0,86)	3,26* (0,72)

** p ≤ .001, * p ≤ .05, + p ≤ .1

¹ In zwei dieser Verbünde war nach dem Evaluationszeitraum eine zusätzlich videogestützte Beratung geplant, mögliche Effekte konnten in BiSS-E aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit nicht mehr erfasst werden.

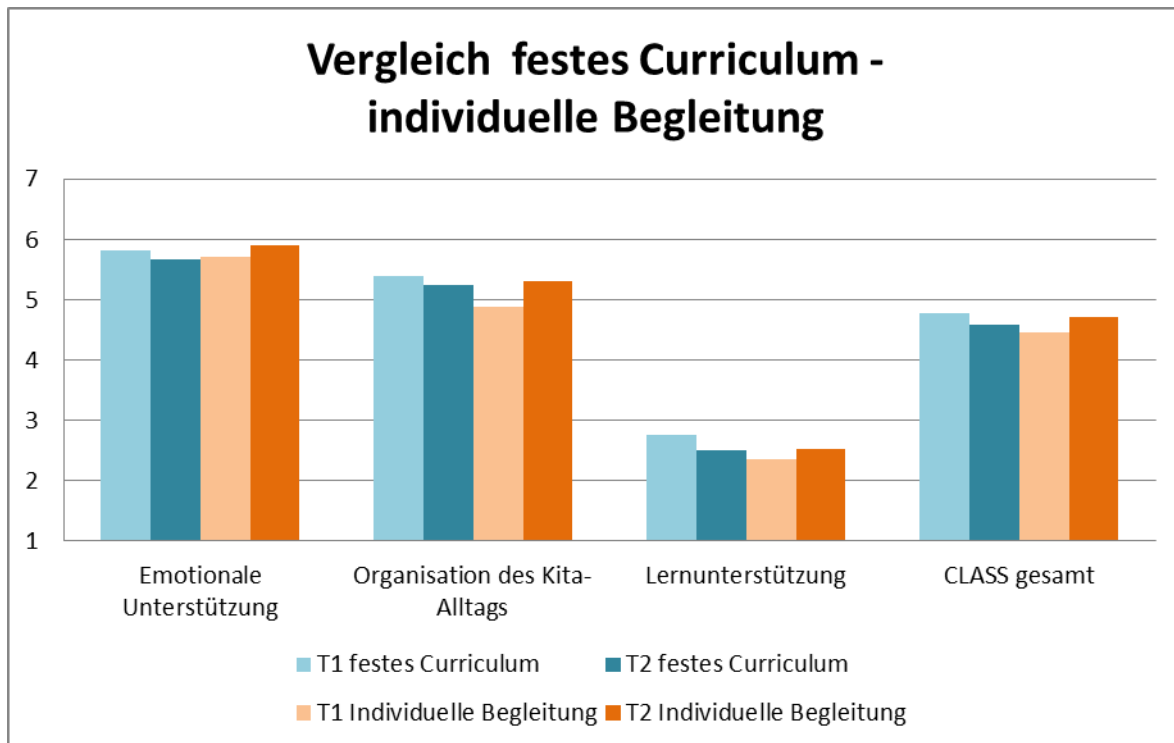


Abbildung 3: festes Curriculum und individuelle Beratung im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K)

Startkompetenzen

Bei genauerer Betrachtung der Startkompetenzen der Fachkräfte zeigt sich, dass diejenigen Fachkräfte, die zum Prätestzeitpunkt CLASS-Werte unterhalb des Medians erreicht haben, sich bezüglich des Fortschritts in der Interaktionsqualität signifikant von den Fachkräften unterscheiden, die bereits mit höherer Qualität (oberhalb des Medians) starteten ($F(1,48)=17,18, p<.01, \eta^2=.264$). Ein T-Test zeigte für die Gruppe der Low-Starter ($N=26$) einen signifikanten Qualitätszuwachs im CLASS-Gesamtscore und in allen Domänen. Im Gegensatz dazu zeigen die High-Performer ($N=26$) negative Entwicklungsverläufe, d.h. sie zeigen zum Posttestzeitpunkt signifikant schlechtere Ergebnisse als vor der Qualifizierung (vgl. Tabelle 5 5).

Tabelle 5: Low- und High-Starter im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K)

	M (SD) T1 Low-Starter	M T2 Low-Starter	M (SD) T1 High-Starter	M (SD) T2 Low-Starter
Emotionale Unterstützung	5,48 (0,28)	5,76* (0,47)	6,09 (0,31)	5,81* (0,58)
Organisation des Kita-Alltags	4,82 (0,43)	5,33** (0,53)	5,66 (0,43)	5,26** (0,59)
Lernunterstützung	2,08 (0,39)	2,38* (0,67)	3,23 (0,67)	2,76* (0,84)
CLASS gesamt	4,26 (0,28)	4,61** (0,49)	5,10 (0,33)	4,73** (0,53)
Dimension Sprachliche Lernunterstützung	2,51 (0,58)	2,98** (0,73)	3,97 (0,80)	3,27* (0,81)

** $p \leq .001$, * $p \leq .05$, + $p \leq .1$

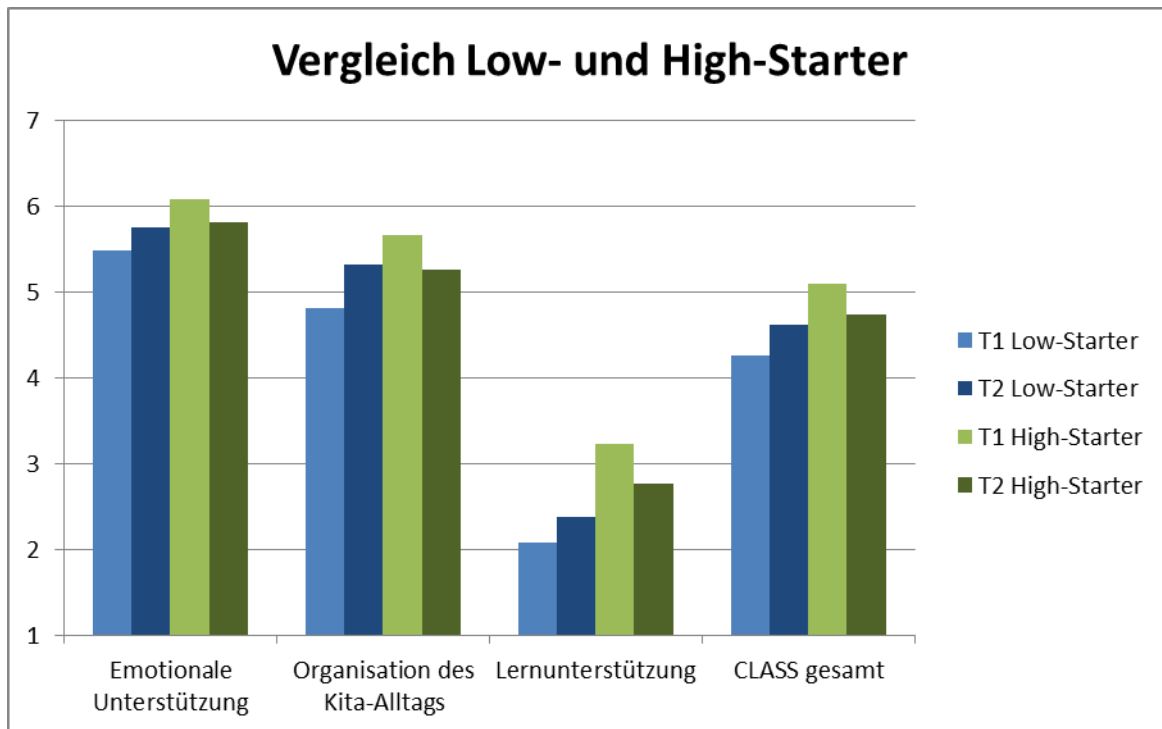


Abbildung 4: Low- und High-Starter im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K)

Startkompetenzen und Qualifizierungskonzept

Betrachtet man die Subgruppe mit individueller Beratung genauer, zeigen hier auch die High-Starter in allen Bereichen leichte Verbesserungen, die jedoch nicht signifikant werden (vgl. Abbildung 5). Da die Subgruppe aber sehr klein ist (N=6), sind diese Ergebnisse nur bedingt aussagekräftig.

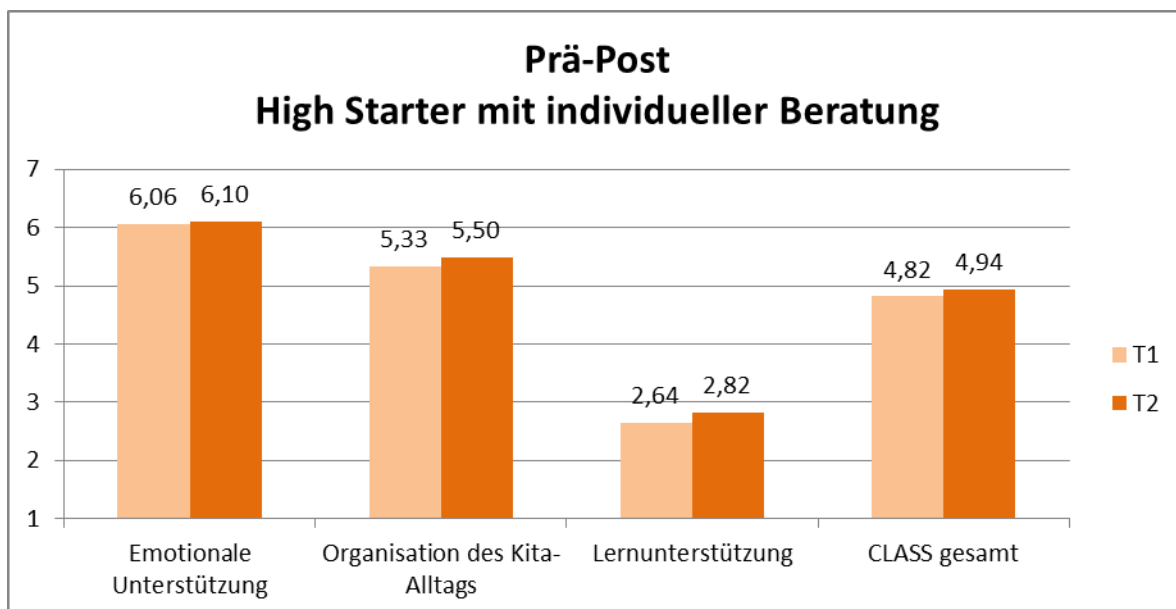


Abbildung 5: High-Starter mit individueller Beratung im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K)

3.1.3 Diskussion: Interaktionsqualität

In den Evaluationsdaten zur Interaktionsqualität zeigt sich ein „expertise reversal effect“, also eine Verschlechterung der guten Starter analog zu dem bei Kalyuga (2007) im Review dargestellten Phänomen in zahlreichen Studien. Kalyuga (2007) empfehlen als Ausweg eine Anpassung von Lerninhalten auf die Vorkenntnisse der Lerner*innen, wie sie in individuellen Formaten in der Regel passiert. Auch die Daten aus den BiSS-E-Evaluationen zeigen, analog zu zahlreichen Studien (u.a. Egert et al., 2017; Alvarez et al., 2004; Lee & Kahnweiler, 2000) eine Überlegenheit der individuellen Beratung gegenüber den Qualifizierungen mit festgelegtem Curriculum. Der in der Gesamtgruppe beobachtete „expertise reversal effect“ bleibt beim individuellen Training aus. Auch wenn aufgrund der kleinen Stichprobengröße die Aussagekraft der BiSS-Daten eingeschränkt ist, bestätigen die analogen Forschungsbefunde aus Metaanalysen die Befunde.

3.2 Vertiefende Video- und Audioanalysen

3.2.1 Videoanalysen sprachlicher Anregung und Responsivität im Krippenalter (TILRS)

Kapitelautorinnen: Verena Dederer und Franziska Egert

Um die Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften und Kindern unter drei Jahren vor und nach der Fortbildung näher zu betrachten, wurden Videos von Bilderbuchsituationen mithilfe der *Teacher Interaction and Language Rating Scale* (TILRS; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2000) ausgewertet. Insgesamt lagen von 10 Fachkräften aus drei Verbänden mit unterschiedlichen Qualifizierungsformaten jeweils ein Video vom ersten und vom zweiten Messzeitpunkt mit unter dreijährigen Kindern vor. Die TILRS wurde ursprünglich als Qualitätsentwicklungsinstrument im Coaching-Kontext entwickelt und bereits mehrfach erfolgreich zu Forschungszwecken eingesetzt (Degotardi, Torr & Nguyen, 2016; Girolametto & Weitzman, 2002). Anhand von 11 Items misst sie die Qualität der linguistischen Responsivität, die sich aus kindzentrierten Strategien, interaktionsfördernden Strategien und Sprachförderstrategien zusammensetzt. Sie bietet als Ergänzung zu Messungen der globalen Interaktionsqualität eine detailliertere sowie sprachspezifischere Perspektive auf die beobachteten Interaktionen. Werte von 1 bis 3 bedeuten einen seltenen Einsatz der Strategie und indizieren deutlichen Verbesserungsbedarf. Ein Wert von 4 deutet auf nötige Feinabstimmung des Einsatzes der Strategie hin und Werte von 5 bis 7 zeigen eine häufige Verwendung der Strategien ohne Optimierungsbedarf an².

Wie in Tabelle 6 ersichtlich, liegt der Gesamtwert der TILRS zum ersten Messzeitpunkt bei $M=3,94$ ($SD=0,68$). Die Qualität der linguistischen Responsivität in dieser Teilstichprobe ist somit insgesamt als mittelmäßig einzuschätzen. Im Vergleich zu den kindzentrierten Strategien ($M=4,53$, $SD=1,08$), die am höchsten ausfallen und im oberen mittleren Qualitätsbereich liegen, fallen die interaktionsfördernden Strategien ($M=3,60$, $SD=1,00$) und die Sprachförderstrategien ($M=3,60$; $SD=1,09$) niedriger aus. Sie liegen im unteren mittleren Qualitätsbereich, was auf einen gewissen Optimierungsbedarf hindeutet. Eine genauere Betrachtung der einzelnen Items zeigt, dass die Strategien *Dem Kind Folgen*, *Auf Augenhöhe sein* und *Vielfalt an Benennungen* am häufigsten angewendet werden und von (mittlerer bis) hoher Qualität zeugen. Die Qualität der Items *Zum Dialog anregen* und *Themen ausbauen* hingegen liegt im niedrigen Bereich und zeigt deutlichen Verbesserungsbedarf.

Ein Prä-Post-Vergleich der einzelnen Items, Subskalen und des Gesamtwertes ergibt keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 6: Prä-Post-Analysen Video (TILRS)

	Prä		Post		p
	M	SD	M	SD	
Kindzentrierte Strategien	4,53	1,08	4,63	0,97	0,71
Warten und Zuhören	3,90	1,73	3,60	1,51	0,54

² Für eine detaillierte Beschreibung siehe Qualifizierungsarbeit im Rahmen des Projektes (Dederer, 2018)

	M	SD	M	SD	p
Dem Kind folgen	4,50	1,27	4,80	1,03	0,28
Auf Augenhöhe sein	5,20	1,03	5,50	0,85	0,47
Interaktionsfördernde Strategien	3,60	1,00	3,63	0,91	0,90
Vielfalt an Fragen	3,80	1,48	3,80	1,40	1,00
Zum Dialog anregen	3,10	1,60	3,10	1,20	1,00
Die Gruppe im Blick	3,78	1,39	4,00	1,56	1,00
Sprachförderstrategien	3,60	1,09	3,57	0,73	0,91
Vielfalt an Benennungen	4,70	1,42	4,90	1,20	0,76
Erweiterungen	3,70	1,42	3,40	1,17	0,62
Themen ausbauen	2,40	1,07	3,10	1,20	0,13
Gesamtwert	3,94	0,68	3,91	0,88	0,85

3.2.2 Videoanalysen zu sprachlicher Anregung in Bilderbuchsituationen (Kindergartenalter)

Kapitelautorinnen: Nesiré Kappauf und Claudia Wirts

Stichprobe und Methode

Im Rahmen der BiSS-E-Projekte wurden zudem Prä-Post-Analysen von Videos aus Bilderbuchsituationen durchgeführt. Von der Arbeit mit 3-6-jährigen Kindern wurden von zehn Fachkräften Prä- und Postvideodaten mit Hilfe des Programms INTERACT (Version 15, Mangold, 2015) am Video codiert. Die Fachkräfte stammten aus 6 Kindertageseinrichtungen in zwei Verbänden, deren Qualifizierungen mit festgelegtem Curriculum arbeiteten. Die Fachkräfte waren im Durchschnitt 36,7 Jahre alt (SD=8,56) und 9 von 10 weiblich. Von jeder Fachkraft wurden pro Testzeitpunkt 10 Minuten einer videografierten Bilderbuchbetrachtung analysiert (die Zeiten für organisatorische Tätigkeiten, z.B. Vorbereitung oder Unterbrechungen, wurden dabei zur besseren Vergleichbarkeit nicht codiert). In einem Fall lagen nur 8 Minuten Video vor, hier wurde über Skalierung der Daten die Vergleichbarkeit hergestellt.

Alle hier einbezogenen Verbände haben sich den Einsatz sprachförderlicher Interaktionsstrategien sowie die stärkere Dialogorientierung bei Bilderbuchsituationen als Ziel der BiSS-Qualifizierungen gesetzt. Für die Analysen wurden daher vor allem diese beiden Aspekte codiert. Die Dialogorientierung wurde dabei über die Codierung von Redeanteilen der Kinder und Fachkräfte sowie der Vorleseanteile erfasst. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Codes zu den Redeanteilen.

Tabelle 7: Übersicht Codes Redeanteile

Codes Redeanteile	Codes Redeanteile akkumuliert
Fachkraft spricht	Redeanteil Fachkraft
Fachkraft liest	Redeanteil Fachkraft
Kind spricht	Redeanteil Kinder
mehrere Kinder sprechen parallel	Redeanteil Kinder

Zur Analyse der sprachförderlichen Strategien wurde in Anlehnung an Dannenbauer (1994), Beckerle (2017) sowie Siraj-Blatchford & Manni (2008) folgendes Codierschema entwickelt:

Tabelle 8: Übersicht Codes Sprachförderliche Strategien

Strategie	Zusatz
Offene Fragen	mit / ohne Antwortmöglichkeit
Geschlossene Fragen	mit / ohne Antwortmöglichkeit
Ja-Nein-Fragen	mit / ohne Antwortmöglichkeit
Aufforderungen zum Sprechen	
Selftalk	
Paralleltalk	
Wiederholung der kindlichen Äußerung	mit / ohne Korrektiv
Erweiterung	mit / ohne Korrektiv
Anknüpfen an kindl. Äußerungen	

Reliabilitätsprüfung

25% der Videos wurden doppelt codiert, die Retest-Reliabilität, berechnet mittels Cohens Kappa, lag für alle Einzelvideos im guten bis sehr guten Bereich (0,74-0,93), und insgesamt im sehr guten 0,82 Bereich. Die prozentuale Übereinstimmung der Codierungen liegt mit 88% (alle Videos) ebenfalls im sehr guten Bereich.

Ergebnisse

Die Ergebnisse in Bezug auf die Dialogorientierung zeigen eine signifikante Zunahme des kindlichen Redeanteils, eine entsprechend signifikante Abnahme des Redeanteils der Fachkräfte insgesamt (FK spricht + FK liest vor), sowie eine signifikante Reduktion des Vorleseanteils (vgl. Tabelle 9 und Abbildung 6).

Tabelle 9: Mittelwerte der Gesprächsanteile Prä-Post

	M Prä (Sek./10 Min)	SD Prä	M Post (Sek./10 Min.)	SD Post
Fachkraft spricht	241	115	303	101
Fachkraft liest vor	181	141	103	135
Kinder sprechen	189	83	222	108

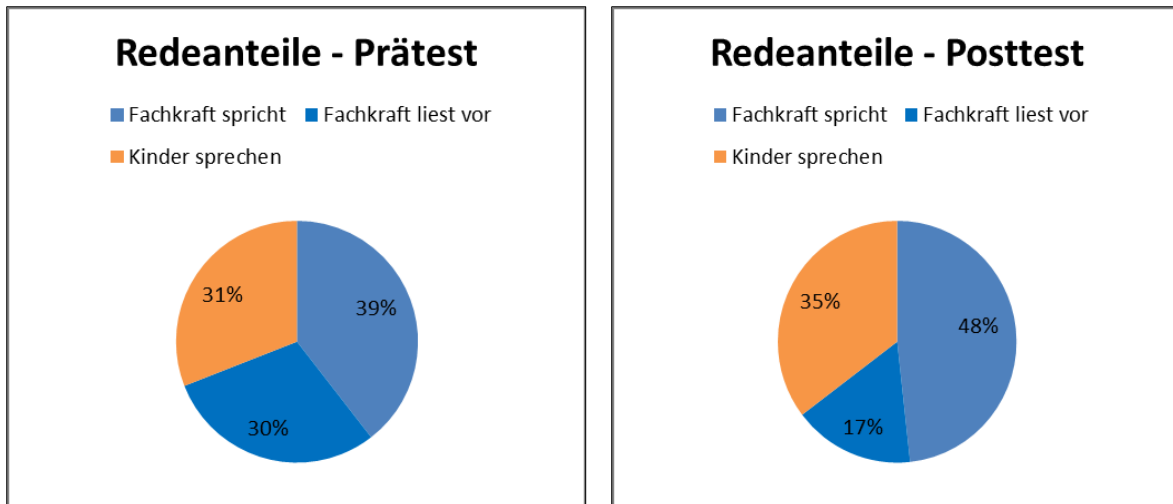


Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Gesprächsanteile Prä-Post

Die Analyse der sprachförderlichen Strategien (vgl. Abbildung 7 und Abbildung 8) ergab eine Zunahme bei den Fragen sowie eine Abnahme bei den weiteren Strategien. Die Unterschiede bei der Häufigkeit der Fragen und weiteren sprachanregenden Strategien zwischen Prä- und Postzeitpunkt wurden allerdings nicht signifikant.

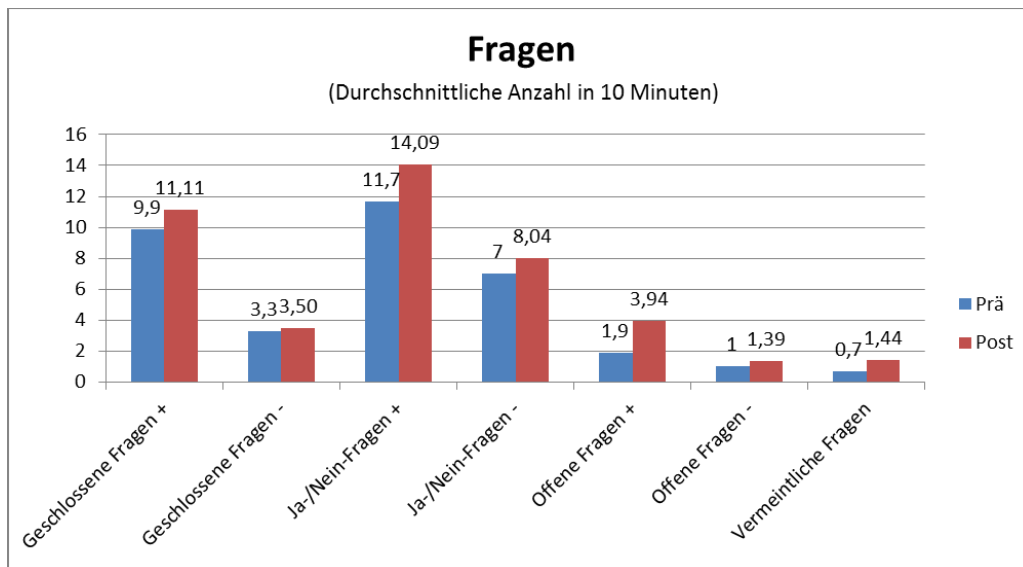


Abbildung 7: Mittelwerte Fragen Prä-Post (+ mit Antwortmöglichkeit, – ohne Antwortmöglichkeit)

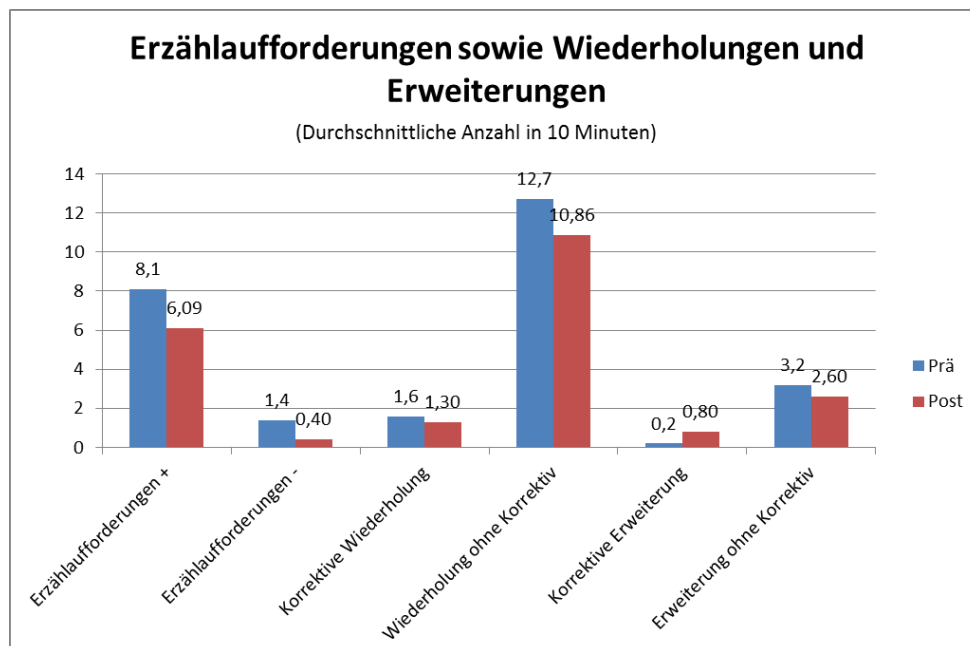


Abbildung 8: Mittelwerte weitere sprachunterstützende Strategien Prä-Post (+ mit Antwortmöglichkeit, – ohne Antwortmöglichkeit)

Diskussion: Videoanalysen Kindergartenalter

Die Ergebnisse der Videoanalysen zeigten bei der Verwendung sprachunterstützender Strategien keine signifikanten Unterschiede, auch wenn die Fragen in den Bilderbuchbetrachtungen tendenziell zunahmen. Allerdings zeigte sich eine signifikante Abnahme des Vorleseanteils und, vermutlich darüber bedingt, eine Zunahme des Redeanteils der Kinder in den untersuchten Bilderbuchbetrachtungen von T1 zu T2. Da die Analysen nur Verbände mit festgelegtem Weiterbildungscurriculum einbezogen, wäre eine mögliche Erklärung, dass Veränderungen sich eher in den Bereichen zeigen, die sehr einfach kognitiv zugänglich sind und im Alltag weniger komplexe Anpassungen des Alltagshandelns nötig machen (Vorlesen reduzieren), was in diesen Fortbildungsformaten eventuell leichter vermittelbar ist, als komplexe Verhaltensänderungen (z.B. Interaktionsqualität).

3.2.3 Audioanalysen Dialoge Freispielsituationen (Kindergartenalter)

Kapitelautorinnen: Anne-Kristin Cordes und Julia Radan

Stichprobe und Methode

Für die vorliegende Analyse wurden je zwei Aufnahmen von 14 Fachkräften (Daten aus zwei Verbänden mit festgelegtem Weiterbildungscurriculum) zufällig ausgewählt, die von den Erheber*innen als Freispiel kodiert worden waren, d.h. in denen Kinder freie Spielauswahl hatten. Pro Fachkraft wurden jeweils eine Freispielsituation zu T1 und eine zu T2 eingeschlossen. Die analysierten Freispielsituationen bilden typische Situationen im Freispiel ab (4x künstlerisches Gestalten, 3x Rollenspiele, 3x Regelspiele, 2x Turnen, 2x gemischte Inhalte). Alle Aufnahmen entstanden in den jeweiligen Arbeitsstätten der Fachkräfte unter Alltagsbedingungen. Sie wurden fachkraftbezogen per Funkmikrofon aufgezeichnet.

Fachkräfte (13 weiblich, 1 männlich) waren durchschnittlich 35 Jahre (SD=10.03) alt und verfügten über 8,5 Jahre Berufserfahrung (SD=8.41). Zwölf Fachkräfte verfügten über eine Fachschulausbildung, zwei über ein Studium. Durchschnittlich waren 7,5 Kinder (Range=3-13) zwischen drei und sechs Jahren in den aufgenommenen Situationen anwesend. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder waren mit einer mittleren Redebeitragslänge von 3,64 Wörtern altersgemäß und vergleichbar mit Daten aus der Literatur (Behrens, 2006; Kupietz, 2013).

Die Aufnahmen wurden nach den GAT2-Konventionen im Programm f4 transkribiert (Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann & Bergmann, 2009) und in MAXQDA12 kodiert. Kodiert wurden:

- *Redebeteiligung von Fachkraft und Kindergruppe (Anzahl der gesprochenen Wörter, Anzahl der Redebeiträge, Länge der Redebeiträge)*
- *Gesprächsinitiative (Initiator*in des Gesprächs)*
- *Gesprächslänge der einzelnen im Freispiel geführten Gespräche (Anzahl der Redebeiträge)*
- *Gesprächszweck der einzelnen im Freispiel geführten Gespräche (nach Kannengieser & Tovote, 2015)*
- *Grammatische Diversität und Komplexität der Fachkraftsprache (im Sinne Griebhabers Profilanalyse (2005))*
- *Verwendung von Sprachfördertechniken durch Fachkräfte*

Ein Viertel der Transkripte wurde doppelt kodiert. Die Interrater-Reliabilität lag zwischen 0.75 und 0.92 (Cohens Kappa) und war somit ausreichend bis hervorragend.

Ergebnisse

Redebeteiligung

Sowohl zu T1 als auch zu T2 produzierten Fachkräfte etwa 70% der gesprochenen Wörter in den Freispielsituationen, die Kindergruppen hingegen ungefähr 30%. Dieser signifikante Unterschied blieb von T1 zu T2 bestehen. Betrachtet man die Verteilung der produzierten Redebeiträge, so zeigt sich,

dass die Kindergruppe etwa 55% der Beiträge äußerte, Fachkräfte hingegen ungefähr 45%. Auch dieser Unterschied ist signifikant und unterlag keiner bedeutsamen Veränderung von T1 zu T2. Die mittlere Äußerungslänge, d.h. die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Redebeitrag, war bei Fachkräften mit über neun Wörtern signifikant höher als bei Kindern mit etwa mehr als drei Wörtern. Wiederum ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten. Weitere Analysen zu T1 finden sich bei Cordes, Radan und Wirts (2019).

Gesprächsinitiative

Sowohl zu T1 als auch zu T2 hielt es sich etwa die Waage, wer Gespräche initiierte. Zu T1 initiierten Kinder etwas mehr als die Hälfte der Gespräche mit zwei oder mehr Sprecherwechseln, zu T2 die Fachkräfte. Der Unterschied war nicht signifikant.

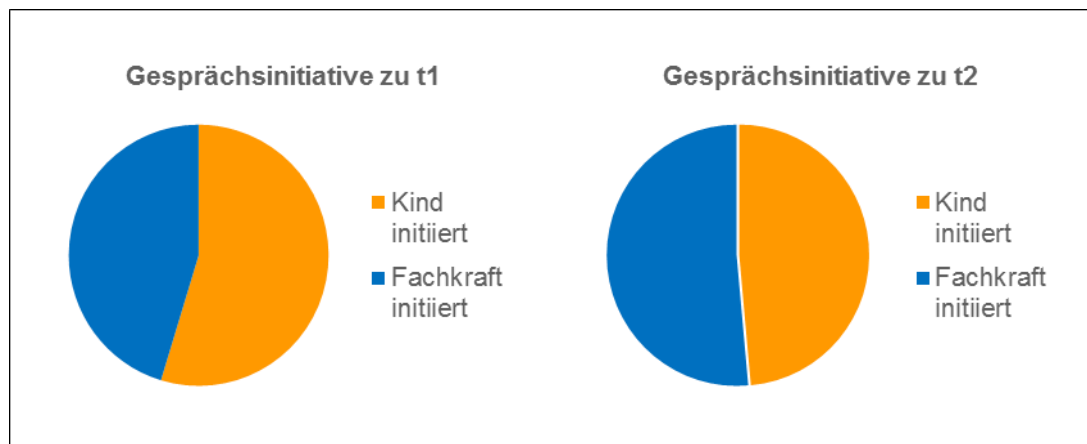


Abbildung 9: Gesprächsinitiativen von Kindern und Fachkräften zu t1 und t2

Gesprächslänge

Die durchschnittliche Gesprächslänge lag zwischen 6 und 8 Redebeiträgen pro Gespräch. Zu T2 waren Gespräche signifikant länger als zu T1. Berücksichtigt man die Initiative, so zeigt sich, dass nur fachkraftinitiierte Gespräche zu T2 signifikant länger waren als zu T1. Bei den Kindergruppen fanden sich keine Unterschiede.

Gesprächszweck

In den polyadischen Gesprächen im Freispiel zu T1 und T2 fanden sich recht ähnliche Verteilungen der Gesprächszwecke wie auch Kannengieser und Tovote (2015) sie für Dyaden im Verlauf eines Vormittags berichten. Tabelle 10 berichtet die Verteilungen zu T1 und T2. Interaktionen zur sprachlichen Handlungssteuerung waren am häufigsten, gefolgt von expressiven, teilnehmenden Interaktionen und organisatorischen Interaktionen. Seltener fanden sich Interaktionen zur Erfüllung eines Anliegens, zur Informationsweitergabe, zum kognitiven Austausch sowie zur Regulierung. Andere Gesprächszwecke kamen fast nie vor. Die Verteilungen von T1 und T2 weisen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen auf.

Tabelle 10: Verteilung der Interaktionsarten auf die Gespräche (nach Kannengieser & Tovote, 2015)

Interaktionsart	Anzahl Gespräche zu T1	Anzahl Gespräche zu T2
Interaktionen zwecks sprachlich gesteuerten Handelns	21%	19%
expressive, teilnehmende Interaktionen	20%	18%
organisatorische Interaktionen	14%	15%
Interaktionen zur Erfüllung eines Anliegens	12%	9%
Interaktionen zur Informationsweitergabe	10%	11%
Interaktionen zwecks kognitiven Austauschs	8%	6%
regulierende Interaktionen	7%	11%
ritualisierte Interaktionen	2%	2%
Interaktionen zwecks Koordination mit Dritten	2%	0%
Interaktionen zwecks Abfrage oder Nachsprechen	1%	0%
subtile zweckfreie Interaktionen	1%	4%
Interaktionen zwecks Textdarbietung	0%	0%
unklar	1%	5%

Grammatische Diversität und Komplexität der Fachkraftäußerungen

Tabelle 11 zeigt die Verteilung der einzelnen Äußerungen auf die unterschiedlichen Profilstufen nach Grieshaber (2005). Etwa ein Drittel der Fachkraftäußerungen sind Stufe 1 zuzuordnen, welche bruchstückhafte Äußerungen, aber auch verkürzte Äußerungen ohne Verben umfasst. Ungefähr 15% der Äußerungen sind einfache Sätze mit finitem Verb (Stufe 1), etwa 7% einfache Sätze mit zweiteiligem Verb (Stufe 2). Gut ein Drittel sind Inversionen (Stufe 3). Dazu gehören Fragen, Aussagesätze und Aufforderungen, bei denen das Subjekt nach dem finiten Verb auftritt. Nebensätze mit Verbendstellung umfassen 6% der Äußerungen. Komplexere Äußerungen finden sich nicht. Die Verteilung bleibt zwischen T1 und T2 sehr stabil.

Tabelle 11: Grammatische Diversität und Komplexität nach Grieshaber (2005) für Fachkräfte

Profilstufen (nach Grieshaber, 2005)	Fachkräfte	
	T1	T2
Stufe 0: Bruchstückhafte Äußerungen	37%	38%
Stufe 1: Finites Verb in einfachen Äußerungen	15%	14%
Stufe 2: Separierung finiter und infiniter Verbeile	7%	7%
Stufe 3: Subjekt nach finitem Verb	35%	35%
Stufe 4: Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung	6%	6%
Stufe 5: Insertion eines Nebensatzes	0 %	0%
Stufe 6: Erweitertes Partizipialattribut in einer Nominalkonstruktion	0 %	0%

Betrachtet man die grammatische Komplexität von Fachkräften und Kindern, so zeigt sich, dass diese miteinander korrelieren ($r=0,88$, $p<0,01$). Es besteht somit ein Zusammenhang zwischen der Komplexität von Fachkraft- und Kindäußerungen.

Verwendung von Sprachfördertechniken

Insgesamt setzten Fachkräfte zu T1 874 und zu T2 916 Sprachfördertechniken ein, d.h. 62-65 Techniken pro 10 Minuten (T1: $M=62,43$, $SD=22,73$; T2: $M=65,43$, $SD=20,36$). Zu den untersuchten Techniken gehören *Fragetechniken* (offene Fragen, geschlossene Fragen, Ja-Nein-Fragen und vermeintliche Fragen), *kommunikationsunterstützende Techniken* (Anknüpfen an Äußerungen eines Kindes, Aufforderungen zum Sprechen) und *Modellierungstechniken* (Wiederholungen und Erweiterungen von Kindäußerungen mit und ohne Korrekturen).

Fragetechniken machten gut die Hälfte der in den zehnminütigen Aufnahmen verwendeten Sprachfördertechniken aus. Je knapp ein Viertel der Techniken entfiel auf kommunikationsunterstützende Techniken und auf Modellierungstechniken. Die Häufigkeiten blieben von T1 zu T2 weitestgehend konstant.

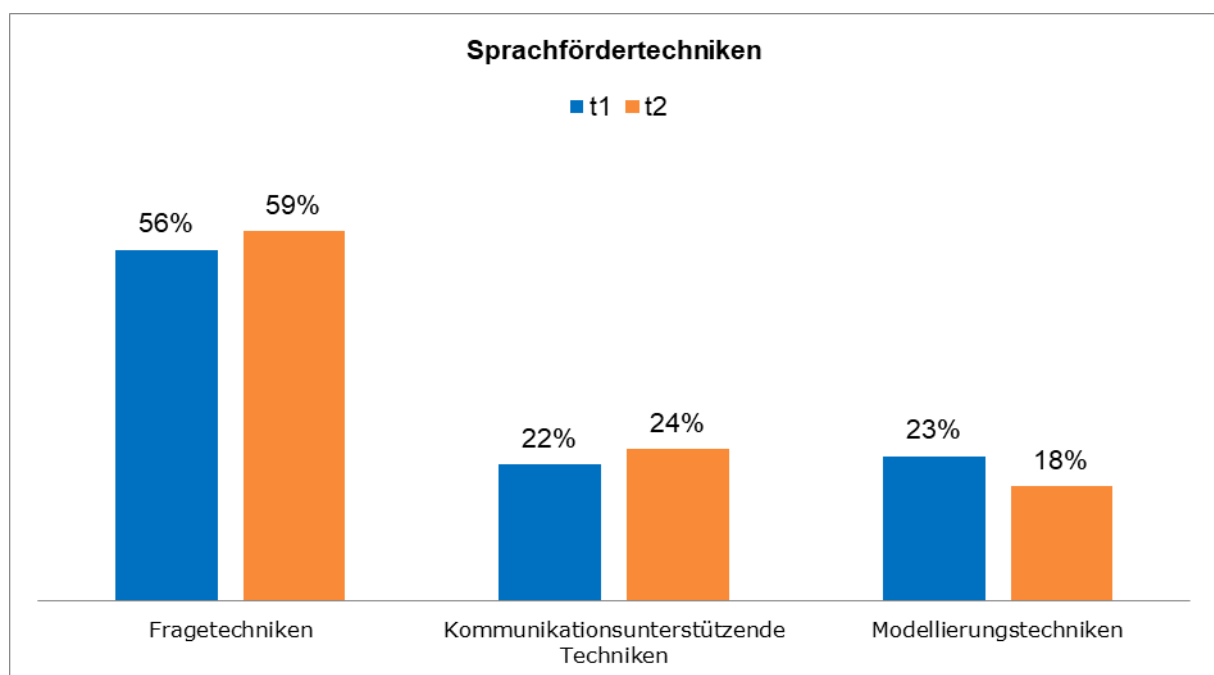


Abbildung 10: Vorkommen von Sprachfördertechniken in der Fachkraftsprache zu T1 und T2

Betrachtet man die Verwendung von Fragetechniken genauer (vgl. Abbildung 11), so zeigt sich, dass offene Fragen im Freispiel sehr selten vorkommen. In 17 der 28 zehnminütigen Aufnahmen fanden sich gar keine, nur eine oder zwei offene Fragen. Geschlossene Fragen machten zwischen einem Viertel und einem Drittel aller Fragen aus. Die deutlich häufigste Frageform waren geschlossene Fragen mit 56% bis 62%. Vermeintliche Fragen traten kaum auf. Die Verteilung blieb weitgehend stabil.

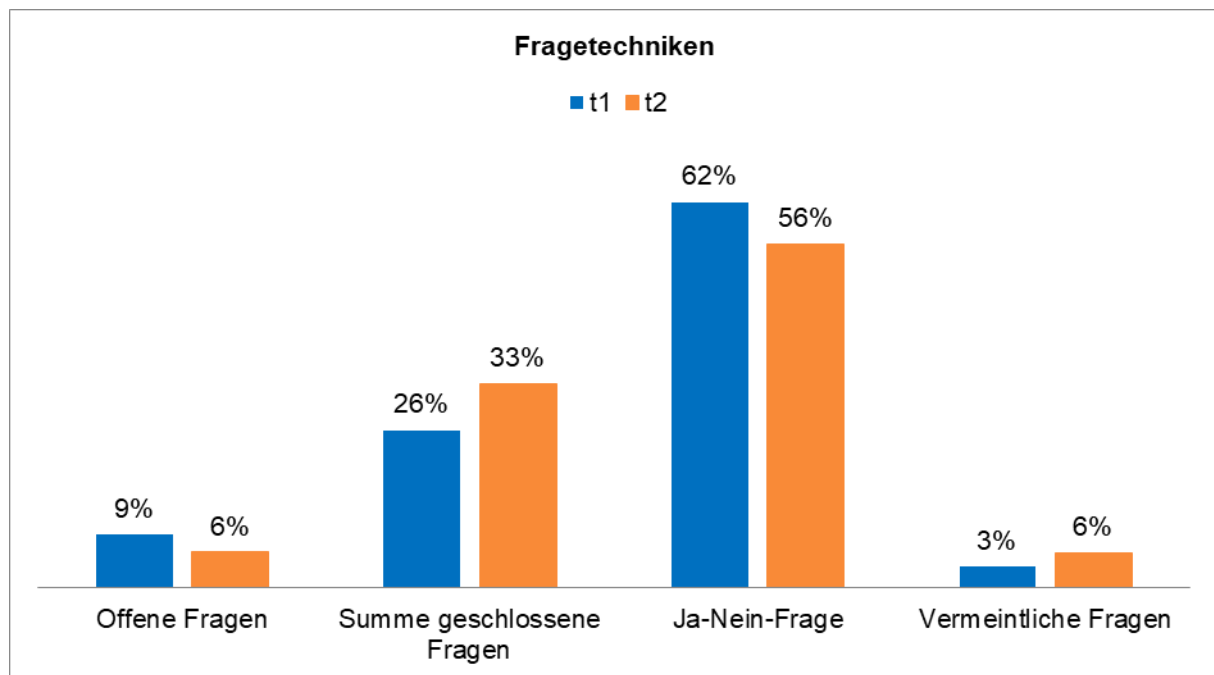


Abbildung 11: Vorkommen der einzelnen Fragetechniken in der Fachkraftsprache zu t1 und t2.

Diskussion: Audioanalysen

Die Analyse belegt, dass Fachkräfte Gespräche im Freispiel im Kindergarten häufig sprachlich leiten, was sich in ihrem deutlich hohen Redeanteil zeigt. Trotzdem ist die Gesprächsinitiative zwischen Fachkräften und Kindern nahezu ausgeglichen. Die grammatische Komplexität der Fachkraftsprache ist eher niedrig. Freispielgespräche umfassen sechs bis acht Beiträge und fallen somit eher kürzer aus. Inhaltlich geht es vorrangig um die Verhaltenssteuerung, die emotionale Unterstützung der Kinder und organisatorische Aspekte. Nur selten kommt es zu intensiveren gemeinsamen Denkprozessen (vgl. Cordes et al., 2019). Sprachfördertechniken kommen recht häufig zum Einsatz. Den Fokus legen Fachkräfte hier auf das Stellen von Fragen, insbesondere allerdings das Stellen von weniger sprachanregenden Ja-Nein-Fragen.

Veränderungen von T1 zu T2 fanden sich kaum. Die Fachkraftsprache blieb weitgehend stabil. Ein möglicher Fortbildungseffekt ist die Erhöhung der Länge der fachkraftinitiierten Gespräche zu T2. Zu bedenken ist jedoch, dass es weiterhin erstrebenswert wäre, dass Fachkräfte auch aus Kindinitiativen erfolgreich längere Gespräche entwickeln.

3.3 Sprachliche Bildungsaktivitäten (Tablet-Fragebogen „SpraBi“)

Der Tabletfragebogen „SpraBi“ wurde den Fachkräften über einen Zeitraum von 4 Wochen nach den Live-Erhebungszeitpunkten zur Dokumentation der sprachlichen Bildungsaktivitäten zur Verfügung gestellt, mit der Bitte diesen mindestens 3x pro Woche auszufüllen.

Aufzeichnungen, deren ID nicht korrekt zuzuordnen war, wurden entfernt, ebenso doppelte Eintragungen für den gleichen Tag, hier wurde die Eintragung mit den geringeren Missinganteilen gewertet. Insgesamt füllten 101 Fachkräfte den Tabletfragebogen zu T1 aus und 87 zu T2. Davon konnten Daten von 75 Fachkräften (die zu beiden Zeitpunkten mit der gleichen Altersgruppe arbeiteten) in die für Krippen- und Kindergartenalter separat ausgewerteten Prä-Post-Analysen einbezogen werden. Bezüglich der Teilnahmequote gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen Pre-K und Toddler zu den beiden Testzeitpunkten.

Die Fachkräfte machten zu T1 im Schnitt 12,13 Eingaben (SD= 5,08), und zu T2 10,23 Eingaben (SD=4.75). Vergleicht man die Fachkräfte, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, so zeigt sich, dass durchschnittlich 2,3 Eingaben weniger am zweiten Messzeitpunkt getätigt wurden. Dieser Unterschied wird statistisch signifikant ($t(172)=3,24, p=.001$).

Für jeweils mindestens 10 Tage liegen Eingaben von über 50% der teilnehmenden Fachkräfte vor, der Datensatz wurde daher auf die ersten 10 Eingaben pro Fachkraft begrenzt. Daten von Tag 1 wurden nicht berücksichtigt, da an diesem Tag der Tabletfragebogen eingeführt und die Angabe von den Erheber*innen begleitet wurde. In den endgültigen Datensatz flossen somit Daten von Tag 2-10 ein. Damit wurden für die Prä-Post-Analysen Durchschnittswerte pro Fachkraft berechnet. Die Normalverteilungsprüfung der Daten (Shapiro-Wilk Test) ergab keine Normalverteilung, so dass die nachfolgend dargestellten Prä-Post-Gruppenvergleiche mittels Wilcoxon signed-rank Test berechnet wurden.

3.3.1 Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten im Krippenalter

29 Fachkräfte, die zu beiden Messzeitpunkten mit Kindern im Krippenalter arbeiteten, füllten zu T1 und T2 den Tabletfragebogen SpraBi aus. Die Prä-Post-Analysen (Wilcoxon signed-rank) bezüglich der Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten im Alltag zeigten keine signifikanten Veränderungen vom Prä- zum Posttestzeitpunkt.

Tabelle 12: Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten am Vormittag (Krippenalter) (N=29)

Sprachliche Bildungsaktivitäten Krippe	Prä				Post			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Bilderbuch-Aktivität	1,09	0,93	0,00	3,50	0,78	0,69	0,00	3,00
Gesprächsrunde oder Erzähl-Aktivität	0,69	0,58	0,00	2,22	0,76	0,50	0,00	2,00
phonologische Bewusstheit oder Schrift	0,06	0,13	0,00	0,56	0,04	0,16	0,00	0,78
Aktiv begleitete Spiel-Aktivität	1,70	1,56	0,00	5,89	1,79	1,60	0,00	6,67
Aktivität im Bereich Bildungssprache	0,11	0,23	0,00	0,78	0,21	0,55	0,00	3,00

	Prä		Post		Prä		Post	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Anzahl Einzelgespräche ³	2,30	1,54	0,00	5,00	2,93	1,95	0,00	7,88
Kommunikativ genutzte Pflege-Aktivität ⁴	2,79	2,52	0,11	12,00	2,48	2,42	0,00	12,20

Eine vertiefende Analyse der **Art des Bilderbucheinsatzes** ergab eine signifikante Zunahme ($p < .05$) des Anteils von dialogisch gestalteten Bilderbuchaktivitäten von T1 (35%) zu T2 (48%) im Vergleich mit Mischsituationen und vorwiegendem Vorlesen.

3.3.2 Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten im Kindergartenalter

46 Fachkräfte, die zu beiden Messzeitpunkten mit Kindern im Kindergartenalter arbeiteten, füllten zu T1 und T2 den Tabletfragebogen SpraBi aus. Die Prä-Post-Analysen (Wilcoxon signed-rank) bezüglich der Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten im Alltag zeigten keine Veränderungen von Prä- zum Posttestzeitpunkt, einzige Ausnahme waren die Gesprächsaktivitäten, die signifikant abnahmen ($p < .05$).

Tabelle 13: Häufigkeiten sprachliche Bildungsaktivitäten am Vormittag (Kindergartenalter) (N=46)

Sprachliche Bildungsaktivitäten Kiga ⁵	Prä				Post			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Bilderbuch-Aktivität	0,56	0,48	0,00	1,89	0,52	0,48	0,00	2,11
Gesprächsrunde oder Erzähl-Aktivität	1,00	0,65	0,33	3,67	0,81	0,69	0,00	3,44
phonologische Bewusstheit oder Schrift	0,19	0,21	0,00	,78	0,29	0,42	0,00	2,00
Aktiv begleitete Spiel-Aktivität	1,03	0,80	0,00	3,78	0,89	0,77	0,00	3,22
Aktivität im Bereich Mehrsprachigkeit	0,13	0,19	0,00	,78	0,14	0,29	0,00	1,60
Aktivität im Bereich Bildungssprache	0,19	0,22	0,00	,89	0,24	0,38	0,00	1,78
Anzahl Einzelgespräche ³	3,24	1,88	0,33	9,22	3,18	2,37	0,00	11,50

³ Die Reliabilität des Items ist kritisch

⁴ Es liegen keine Daten zur Reliabilität des Items vor

⁵ Die Items zu kommunikativ genutzten Pflegeaktivitäten wurden für den Krippenbereich konzipiert und werden daher hier nicht berichtet.

Subgruppenanalysen

Eine differenziertere vergleichende Analyse von Fachkräften mit niedrigem und hohem Startniveau ergab keine signifikanten Unterschiede vom Prä- zum Posttestzeitpunkt bezüglich der Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten. Hinsichtlich der Häufigkeit der sprachlichen Bildungsaktivitäten zeigten sich auch in der Gruppe mit individueller Beratung keine signifikanten Unterschiede bezüglich Prä- und Posttestzeitpunkt, was jedoch erwartungskonform ist, da dies nicht Ziel der Beratungen war.

3.3.3 Diskussion: Sprachliche Bildungsaktivitäten

Bezüglich der Sprachlichen Bildungsaktivitäten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede vor und nach der BiSS-Qualifizierung, weder in der Gesamtgruppe noch in Subgruppenanalysen.

Die Daten zeigen allerdings zu beiden Messzeitpunkten ein sehr niedriges Häufigkeitsniveau bei einzelnen Aktivitäten. Insbesondere Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Schrift und zum Themenbereich Mehrsprachigkeit wurden nur sehr selten berichtet. Diese Befunde bestätigen andere Studienergebnisse zu sprach- und literacybezogenen Qualität in Kitas (Kuger & Lehrl, 2013; Kuger, Roßbach & Weinert, 2013). Als Erklärung dafür wird oftmals ein Mangel an Weiterbildungen und Supervision vermutet. Da sich durch die BiSS-Qualifizierungen keine Veränderungen diesbezüglich ergeben haben, muss auch in diesem Bereich zukünftig bei der Konzeption von Fort- und Weiterbildungsangeboten noch stärker auf die Implementierungsebene geachtet werden, denn reine Wissensvermittlung hat oftmals zu wenig Einfluss auf die Umsetzung insbesondere komplexerer Wissensinhalte in Alltagssituationen (vgl. Kap. 2.1).

Die signifikante Zunahme des Anteils von dialogisch gestalteten Bilderbuchaktivitäten nach den BiSS-Qualifizierungen bestätigt das Ergebnis der Videoanalysen zur Abnahme des Rede- und Vorleseanteils der Fachkräfte (vgl. S.23). Hier kann vermutet werden, dass aufgrund der sehr einfach kognitiv zugängigen Techniken (Vorlesen reduzieren) in umschriebenen Situationen (Bilderbuchbetrachtungen) die Implementierung leichter gelingt als bei komplexeren Inhalten.

Weitere Auswertungen zur Art und Gestaltung der Bildungsaktivitäten finden sich bei Egert, Quehenberger, Dederer & Wirts (2018; Kindliche Initiativenübernahme) und Wirts, Egert & Reber (2018; Art der Aktivitäten, Zusammenhänge mit Tagesstrukturen und emotionaler Befindlichkeit).

3.4 Kompetenzen zur sprachlichen Unterstützungsplanung

Vignette zur Sprachförderplanung⁶

Zur Erfassung sprachförderrelevanten Könnens wurde die in Abbildung 124 dargestellte Vignette zur spezifischen Sprachförderplanung von Mischo, Hendler, Wahl & Strohmmer (2011) eingesetzt. Bei der verwendeten Vignette handelt es sich um die Beschreibung kindlicher Äußerungen und Rahmeninformationen, zu denen die Fachkräfte aufgefordert sind, zu dokumentieren und zu begründen, wie sie in den beschriebenen Situationen handeln würden, um die kindliche Sprachentwicklung zu fördern.

- 8) Mehmet ist 6 Jahre alt. Seine Muttersprache ist Türkisch. Erst mit Eintritt in den Kindergarten begann Mehmet Deutsch zu lernen. Bald wird Mehmet eingeschult. Bei der Verwendung von Artikeln hat er noch große Schwierigkeiten. Er sagt z.B. „*die Mann*“ und „*das Ball*“.

Wie würden Sie die Sprache des Kindes fördern, damit es sicherer im Umgang mit Artikeln wird? Bitte beschreiben Sie 3 konkrete Fördermöglichkeiten, die Sie für die Förderung der korrekten Verwendung von Artikeln für besonders geeignet halten. Bitte begründen Sie, warum Sie die jeweilige Förderungsmaßnahme für besonders geeignet halten.

Abbildung 12: Vignette 8 (Mischo et al., 2011)

Die Auswertung der Vignetten erfolgte über ein dreistufiges Codiersystem aus dem Forschungsprojekt AVE (Mischo et al., 2011). Das Codiersystem umfasst konkrete Ankerbeispiele und Kriterien für die Zuordnung der offenen Antworten der Fachkräfte, die dann einer der drei Codierungen (0, 1 oder 2) zugeordnet wurden. Die Codierungen wurden als ordinale Daten in die Auswertung einbezogen.

Zur Absicherung der Codierungen und Prüfung der Interrater-Reliabilität wurden alle Vignetten durch zwei geschulte Personen unabhängig doppelt kodiert, die Intra-Klassen-Korrelation (ICC) lag mit 0.78 (single measure) im guten Bereich.

Ein Vergleich der Kompetenz zur Sprachförderplanung der Fachkräfte vor und nach den BiSS-Qualifizierungen (T-Test) zeigte keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 14: Verteilung der Sprachförderplanungskompetenz

	Häufigkeit T1	Häufigkeit T2
0 = keine oder unpassende Förderidee	40	35
1 = 1-2 passende Förderideen (mangelnde Begründung)	36	29
2 = mind. 2 passende Förderideen mit Begründung	9	9

⁶ Gesamtgruppe Krippen- und Kindergartenalter

3.5 Gestaltung pädagogischer Prozesse und Räume

3.5.1 Zusammenarbeit mit Eltern⁷

Angaben der Leitungen: Information über BiSS-Projekt

Ein Großteil der Leitungen (86%) gaben an, dass die Eltern zu T2 über den aktuellen Stand des Projektes informiert wurden. Die Einrichtungen nutzten zur Information der Eltern offizielle BiSS-Materialien (T1: 55, T2: 68%), Elternabende (T1: 68%, T2: 50%) oder Infoaushänge (T1: 47%, T2: 50%) und Elterngespräche (T1: 37%, T2: 55%).

Angaben der Fachkräfte: Thematisierung von Sprache und Literacy

Informationen zum Thema Sprache erhielten die Eltern nach Angabe der Fachkräfte am häufigsten in Elterngesprächen und in Tür- und Angelgesprächen. Es folgen Info-Veranstaltungen und gemeinsame Projekte mit Eltern. Am seltensten finden sich eine Hospitation der Eltern bei Aktivitäten zur sprachlichen Bildung und spezielle Angebote für mehrsprachige Familien. Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Prä- und Posttestzeitpunkt (T-Test).

Tabelle 15: Elterninformation Sprache Prä-Post (T1: N=89, T2: N=83)

	T1	T2
Sprache wird thematisiert über Elterngespräche (z.B. über die sprachliche Entwicklung und Bildung des Kindes)	97,8%	98,8%
Sprache wird thematisiert über Tür- und Angelgespräche (z.B. über die sprachliche Entwicklung und Bildung des Kindes)	79,8%	77,1%
Sprache wird thematisiert über Informationsveranstaltungen für Eltern zur sprachlichen Entwicklung und Bildung von Kindern (z.B. Elternabende)	50,6%	56,6%
Sprache wird thematisiert über gemeinsame Projekte (z.B. Eltern lesen vor, Eltern-Kind-Nachmittag, Bibliothekbesuch).	49,4%	39,8%
Sprache wird thematisiert über Informationsmaterial für Eltern zur sprachlichen Entwicklung und Bildung von Kindern (z.B. Broschüren)	39,3%	43,4%
Sprache wird thematisiert über Materialien für die Eltern zur sprachlichen Bildung ihres Kindes zu Hause (z.B. Bücher oder Spiele zum Ausleihen)	29,2%	36,1%
Sprache wird thematisiert über eine Lesecke für Eltern und Kinder zur eigenständigen Nutzung.	24,7%	27,7%
Sprache wird thematisiert über eine Hospitation der Eltern bei Aktivitäten zur sprachlichen Bildung in der Kita.	14,6%	14,5%
Sprache wird thematisiert über spezielle Angebote für mehrsprachige Familien.	12,2%	15,7%
Sprache wird thematisiert über Sonstiges	9,0%	14,5%

⁷ Gesamtgruppe Krippen- und Kindergartenalter, Angaben aus dem Paper-Pencil-Fragebögen für Leitungen & Fachkräfte

3.5.2 Beobachtung und Dokumentation⁸

Einstellungen zu Beobachtung und Dokumentation

Die Prä-Post-Vergleiche (T-Test) zum Themenbereich Beobachtung und Dokumentation zeigen keine signifikanten Unterschiede bezüglich Einstellungen oder Beobachtungstransfer vor und nach der BiSS-Qualifizierung. Es zeigt sich jedoch zu beiden Zeitpunkten eine sehr positive Einstellung der Fachkräfte zu Beobachtung, bei den positiven Aussagen (Aussage 1.1 - 1.3) mit einem Mittelwert über 3 und bei den negativen (Aussage 1.4. - 1.5) unter 2 (auf einer Likert-Skala von 1=stimme gar nicht zu bis 4=stimme voll zu). Genauere Aufschlüsselungen und weitere vertiefende Analysen (Prätest-Daten Kindergartenbereich) finden sich bei Wirts, Fischer und Cordes (im Druck).

Tabelle 16: Einstellungen zu Beobachtung Prä-Post

	T1			T2		
	N	M	SD	N	M	SD
1.1 Beobachtung hilft mir dabei, die Kinder besser einzuschätzen.	86	3,53	0,70	83	3,54	0,70
1.2 Beobachtung unterstützt meine pädagogische Arbeit.	86	3,51	0,64	83	3,57	0,57
1.3 Beobachtung ist mir für meine Arbeit wichtig.	87	3,47	0,66	82	3,5	0,65
1.4 Beobachtung kostet mich Zeit, die ich lieber anders in meine Arbeit investieren würde.	86	1,86	0,87	81	1,94	0,98
1.5 Beobachtung empfinde ich als unnötige Arbeit.	86	1,35	0,65	82	1,28	0,57

Alle Fachkräfte (N=86) gaben zu T1 und T2 an, Beobachtungen durchzuführen. Die meisten Fachkräfte verwenden vier bis fünf verschiedene Beobachtungsarten bzw. -verfahren (vgl. Tabelle 17).

⁸ Gesamtgruppe Krippen- und Kindergartenalter, Angaben aus dem Paper-Pencil-Fragebogen für Fachkräfte

Tabelle 17: Wie viele verschiedene Beobachtungsarten bzw. -verfahren setzen die befragten Fachkräfte ein?

Anzahl verwendeter Beobachtungsarten/-verfahren	T1 (N=89)		T2 (N=86)	
	Häufigkeit	Gültige Prozent	Häufigkeit	Gültige Prozent
0	0	0	1	1,2
1	1	1,3	4	1,2
2	2	2,6	6	4,7
3	15	19,5	24	7,0
4	25	32,5	18	27,9
5	21	27,3	15	20,9
6	8	10,4	10	17,4
7	4	5,2	6	11,6
8	1	1,3	1	7,0
9	0	0	1	1,2

Da zum Einsatz der einzelnen Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden zu T2 deutlich weniger Daten vorlagen als zu T1, wurden, um die deskriptiven Ergebnisse für die Prä-Post-Analysen vergleichbar zu halten, nachfolgend nur noch Daten von Fachkräfte einbezogen, von denen zu beiden Messzeitpunkten Angaben zu Beobachtungsmethoden vorlagen (N=77).

Die Ergebnisse werden differenziert nach folgenden Kategorien dargestellt, um die Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu erhöhen:

1. *Verschriftung freier Beobachtungen und Portfolio (keine Vorgaben, wie beobachtet wird)*
2. *Beobachtungskonzept (Konzept, nach dem bei der Beobachtung vorgegangen wird, z.B. Bildungs- und Lerngeschichten oder stärker strukturierte Verfahren)*
3. *Stärker strukturierte Beobachtungsverfahren (Beobachtungsverfahren, bei denen die Beobachtungssiteme vorgegeben sind, z.B. seldak, sismik, Berliner Sprachlerntagebuch, Grenzstein der Entwicklung)*

94,7% der einbezogenen Fachkräfte setzten zu T1 mindestens ein **Beobachtungskonzept** ein, zu T2 waren es 92,0%. Der Unterschied wird im Proportionstest (χ^2) nicht signifikant. Betrachtet man nur die **stärker strukturierten** Beobachtungsverfahren (u.a. seldak & sismik, Berliner Sprachlerntagebuch, Grenzsteine der Entwicklung) separat, ergibt sich zu T1 eine Einsatzhäufigkeit von 79,2%, zu T2 von 74,0%, dieser Unterschied wird ebenfalls nicht signifikant.

Am häufigsten werden zu beiden Messzeitpunkten **Portfolios** (T1 & T2: 94,3%) und die **Verschriftung von situativen Beobachtungen** (T1: 92,9%, T2: 78,9%) eingesetzt. Von den Beobachtungskonzepten sind die Bildungs- und Lerngeschichten das am häufigsten eingesetzte

Konzept (T1: 73,4%, T2: 72,1%), eigene Verfahren setzten zu T1 80,3% der befragten Fachkräfte ein, zu T2 nur noch 68,7%. Der Einsatz der stärker strukturierten Verfahren variiert regional sehr stark, am häufigsten wird seldak & sismik⁹ eingesetzt (T1: 29,3%, T2: 35,4%). Die einzigen signifikanten Unterschiede im Proportionstest (χ^2) auf Verfahrensebene sind ein Rückgang der situativen Beobachtungsverschriftungen ($p < .05$) und des Einsatzes eigener Beobachtungsverfahren ($p < .05$).

Vertiefende Auswertungen zum Themenbereich Beobachtung und Dokumentation finden sich bei Wirts, Fischer & Cordes (im Druck).

3.5.3 Raumgestaltung und Material¹⁰

Die Raumgestaltung veränderte sich nach Angaben der beteiligten Leitungen nicht bedeutsam vom Prä- zum Posttestzeitpunkt. Einbezogen wurden Daten von Leitungen, die zum Prä- und Posttest die Angaben zur Raumgestaltung und Material zu mindestens 75% ausgefüllt hatten (N=32). Erfragt wurden Angaben zu Räumen bzw. abgegrenzten Bereichen für Förderung/Therapien, Kleingruppenarbeit, Elterngespräche, Lesen/Bilderbuchbetrachtung, Musik, Literacy-Center, Schreibwerkstatt, Rollenspiele, Bibliothek. Einzig das Vorhandensein eines Literacy-Centers wurde deutlich häufiger angegeben (Prä: n=20, Post: n=24), insbesondere stieg die Anzahl der Leitungen, die angaben, es existiere ein abgegrenzter Bereich für ein Literacy-Center (T1: n=13, T2: n=25), ein separates Zimmer hierfür existiert hingegen nur selten (vgl. Tabelle 18). Am häufigsten verfügen die einbezogenen Kitas über Räume für Kleingruppenaktivitäten und Elterngespräche sowie für die individuelle Förderung von Kindern, am seltensten sind separate Räume für Literacy-Center, Leseaktivitäten und Schreibwerkstatt (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Separate Räume zu T1 (N=32)

	Ja T1	%
Gibt es ein separates Zimmer für Elterngespräche oder Elterncafés?	27	84,38
Gibt es ein separates Zimmer für die individuelle Förderung von Kindern (z.B. Logopädie)?	25	78,13
Gibt es ein separates Zimmer, in dem man sich mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen für Aktivitäten zurückziehen kann?	25	78,13
Gibt es ein separates Zimmer für Rollenspiele?	13	40,63
Gibt es ein separates Zimmer für Bücher (für alle Kinder, z.B. Bibliothek)?	11	34,38
Gibt es ein separates Zimmer für Musik?	7	21,88
Gibt es ein separates Zimmer für ein Literacy-Center?	5	15,63
Gibt es ein separates Zimmer für Leseaktivitäten?	4	12,50
Gibt es ein separates Zimmer für eine Schreibwerkstatt?	1	3,13

⁹ Da seldak und sismik ergänzende Verfahren für ein- bzw. mehrsprachige Kinder sind, werden diese als Gesamtpaket betrachtet (die Verwendung eines der Verfahren für alle Kinder ist im Gegensatz zu den anderen Verfahren nicht möglich)

¹⁰ Gesamtgruppe Krippen- und Kindergartenalter, Angaben aus dem Paper-Pencil-Fragebogen für Kita-Leitungen

Genauer befragt wurden die Leitungen auch zum Buchbestand und dem Umgang mit Büchern. Es zeigte sich eine signifikante Zunahme der Bücher insgesamt (Wilcoxon signed-rank), andere Veränderungen waren nicht auf statistisch bedeutsamem Niveau ($p < .05$) zu erkennen (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Deskriptive Bücher (Prä-Post)

	T1				T2			
	N	M	Min.	Max.	N	M	Min.	Max.
Anzahl Bücher								
Anzahl der Bücher für Kinder (insgesamt)	27	238,26	12	800	26	321,04*	30	1000
Anzahl der mehrsprachigen Bücher	24	9,17	0	40	27	12,07	0	50
5-stufige Items (sehr wenige/keine=1 – (fast) alle=5)								
Bücher befinden sich auf Augenhöhe der Kinder	28	4,46	3	5	26	4,23	3	5
Bücher sind für Kinder jederzeit und ohne Hilfe von Erwachsenen zugänglich	29	4,41	3	5	29	4,14	3	5
Bücher sind in offenen Regalen untergebracht	29	4,72	2	5	30	4,53	3	5
Bücher werden regelmäßig auf ihren Zustand hin überprüft.	29	4,62	2	5	30	4,33	1	5
3-stufiges Item (nein=0, unregelmäßig=1, regelmäßig=2)								
Bücher werden ausgewechselt.	28	1,57	1	2	29	1,38	1	2

Zu T1 besitzen 5 Kitas nach Angabe der Leitungen gar keine mehrsprachigen Bücher (diese Einrichtungen betreuen aber zu T1 auch keine mehrsprachigen Kinder), zu T2 geben dies weiterhin 5 Kitaleitungen an, auch wenn zwei der Kitas inzwischen 6-7 mehrsprachige Kinder betreuen.

Positiv ist zu bemerken, dass in allen teilnehmenden Kitas die Mehrzahl der Bücher (Min.=3) für die Kinder jederzeit zugänglich und zumindest ein Teil der Bücher (Min.=2) in allen Kitas in offenen Regalen untergebracht sind.

3.6 Analysen zu potenziellen Bedingungsfaktoren

3.6.1 Schallpegelmessung¹¹

Kapitelautor*innen: Erik Danay und Claudia Wirts

Aufgrund der Überlegung, dass Hintergrundlautstärke und Grundpegel einen Einfluss auf sprachlichen Austausch, Interaktion und letztlich somit auch die Interaktionsqualität haben, aber auch die Interaktionsqualität die Lautstärke der Kindergruppe beeinflussen kann, wurde bei einer Subgruppe von Fachkräften bei vorliegendem Einverständnis parallel zu den CLASS-Cycles eine Schallpegelmessung durchgeführt.

Vorgehen und technische Beschreibung

Zur Maximierung der Vergleichbarkeit war es notwendig, Aufnahmegeräte zu verwenden, die vergleichbare Eingangssensitivität besitzen. Im vorliegenden Falle fiel die Wahl auf iPads („Air“ der ersten Generation). Um auch Resonanz und Frequenzbereiche der Räume erfassen zu können, wurden nicht die integrierten Mikrophone eingesetzt, sondern spezifische Messmikrophone, die einen identischen Frequenzverlauf und entsprechende Sensitivität aufweisen. Hierzu fiel die Wahl auf das micW i436, welches kalibriert ist. Zusammen mit einer entsprechenden App lassen sich hier Raummessungen durchführen, welche vergleichbar sind.

Im Einzelnen verliefen die Messungen so, dass die Erheber*innen das iPad mit dem aufgesteckten Mikrophon im Raum platzierten und zu Beginn der Erhebung die Aufnahme starteten. Die große Variabilität der Räumlichkeiten ließ leider nicht zu, die Geräte an einem vordefinierten Ort aufzustellen, um noch besser vergleichbare Daten zu erhalten.

Ergebnisse

Dynamikumfang

Insgesamt liegen 116 Aufnahmen von 28 Fachkräften vor, aus sechs verschiedenen Verbänden.

Der Dynamikumfang war im Schnitt 20dB (SD=2,97dB, Median=21dB), wobei der kleinste gefundene Dynamikumfang 9dB betrug, der größte 25dB. In Anbetracht dessen, dass normale Gespräche im Schnitt 60-70dB laut sind, also im Bereich von 10 dB schwanken (Chasin, 2012), sind hier Lautstärkeunterschiede festzustellen, die ein normales Gespräch weit überschreiten.

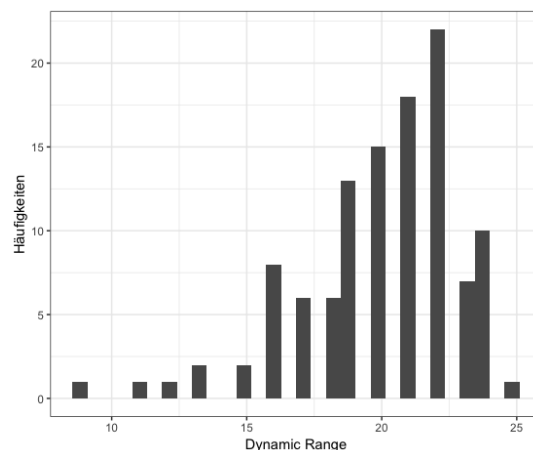


Abbildung 13: Dynamikumfang

¹¹ Gesamtgruppe Krippen- und Kindergartenalter

Grundpegelunterschiede

Neben dem Dynamikumumfang wurde auch der jeweilige Grundpegel gemessen, ausgedrückt im Abstand vom Maximalpegel, der bei dem verwendeten Mikrophon bei ca. 103dB liegt. Davon aus gemessen war der durchschnittliche Lautstärkepegel -26,4dB (SD=3,4dB, Median = -27,1dB), also ca. 77dB, was einer relativ lauten Umgebung entspricht (zum Vergleich: bei ca. 80dB liegt z.B. ein klassischer Rasenmäher, ein Streitgespräch, aber auch Klavierspiel). Das Minimum betrug -32dB, das Maximum -14,8dB (vgl. Abbildung 14).

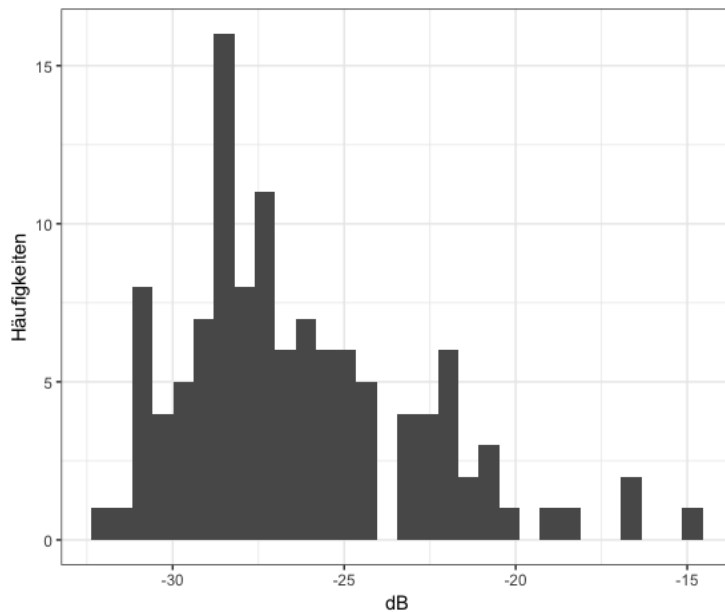


Abbildung 14: Grundpegelunterschiede

Situationsunterschiede

Vergleicht man drei klassische Situationstypen – Freispiel drinnen (n=26), Essenssituation (n=21), Bilderbuchbetrachtungen (n=28) – so zeigen sich kleine Unterschiede, die zwar nicht signifikant werden (Gründe hierfür: primär die mangelnde Standardisierung bei der Aufnahme in unterschiedlichen Räumen), aber dennoch bestimmte Hinweise geben, dass es situationsgebundene Unterschiede gibt (vgl. Abbildung 15 und 16).

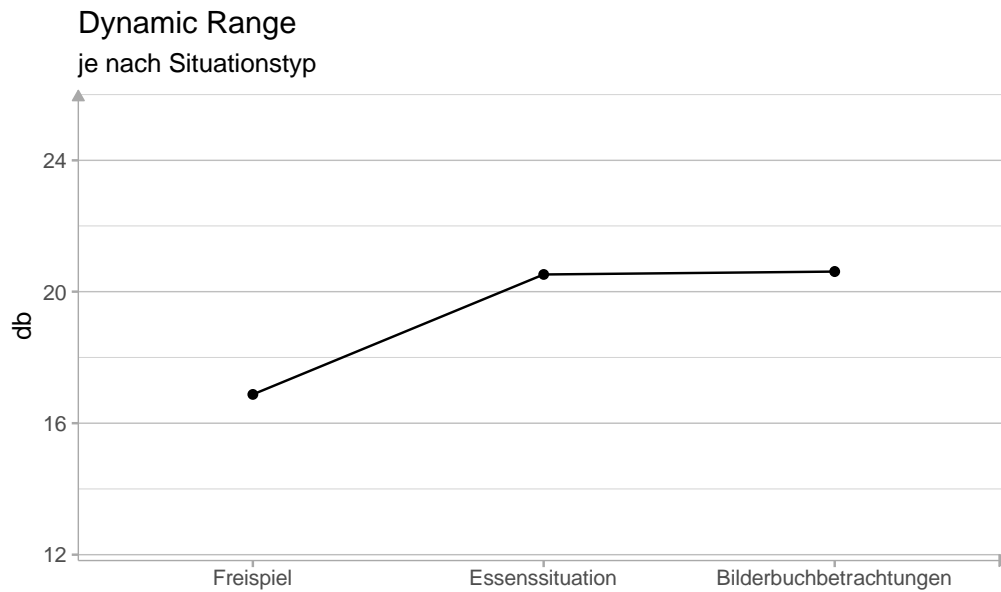


Abbildung 15: Dynamikumfang nach Situation

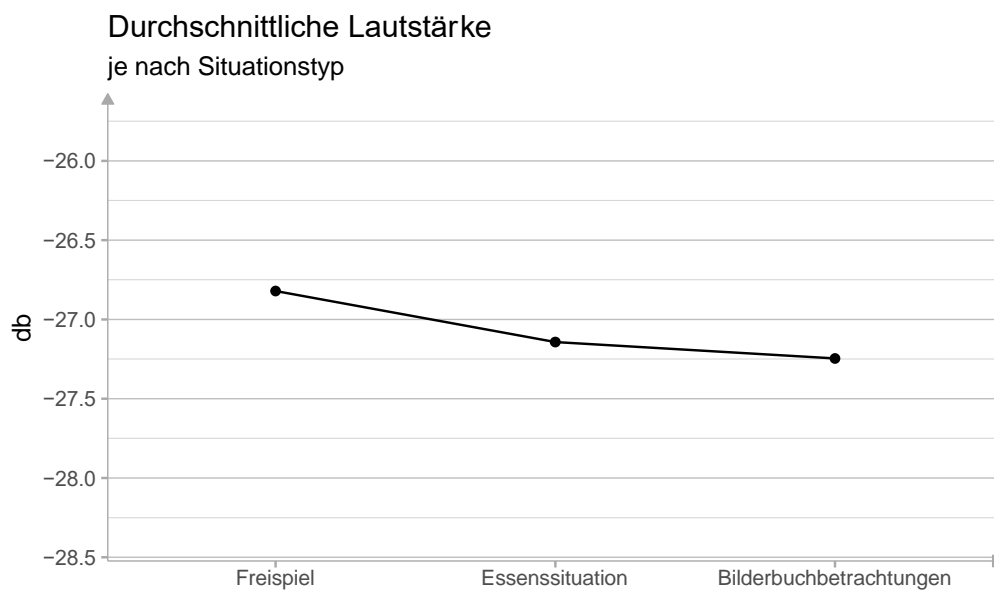


Abbildung 16: Durchschnittliche Lautstärke nach Situationen

Wie aus den Abbildungen ersichtlich gibt es sichtbare Unterschiede zum Freispiel, diese werden aber nicht signifikant (Dynamic Range: $F(2,71)=1.09$, n.s., $\eta^2=.03$; Durchschnittliche Lautstärke: $F(2,71)=0.43$, n.s., $\eta^2=.01$), allerdings liegt beim Dynamikumfang mit η^2 von 3% ein kleiner Effekt vor, d.h. 3% der Unterschiede sind erklärbar über die Situation.

Zusammenhänge von Interaktionsqualität und Schallpegel

Um die Hypothese zu prüfen, ob die Interaktionsqualität die Lautstärke beeinflussen kann, wurden zwei CLASS-Dimensionen von Interaktionsqualität betrachtet, die hypothetisch einen Einfluss auf die Lautstärke haben könnten: Das Verhaltensmanagement (effektiver Umgang mit Konflikten, erfolgreiche Regelkommunikation) und die Schaffung eines positiven Klimas in der Gruppe (positive, respektvolle Kommunikation). Betrachtet man die Interaktionsqualität in den verschiedenen Situationen, ergeben sich mittlere Zusammenhänge von positivem Klima und Verhaltensmanagement mit der durchschnittlichen Lautstärke für das Freispiel, kleinere für Bilderbuchbetrachtungen, jedoch zu vernachlässigende für die Essenssituationen.

Tabelle 20: Pearson Korrelationen zwischen CLASS-Dimensionen und Audiomaßen

	Freispiel		Essenssituationen		Bilderbuchbetrachtungen	
	Dynamic Range	Lautstärke	Dynamic Range	Lautstärke	Dynamic Range	Lautstärke
Positives Klima	0,09	-0,58**	0,12	-0,12	0,30	-0,31
Verhaltensmanagement	-0,11	-0,46*	-0,14	0,15	0,27	-0,30

** $p \leq .001$, * $p \leq .05$

Diskussion: Schallpegelmessung

Insgesamt zeigen sich eine relativ hohe durchschnittliche Lautstärke im Kita-Alltag und starke Lautstärkeschwankungen. Erwartungsgemäß ist die durchschnittliche Lautstärke in Freispiel- höher als in Essens- und Bilderbuchsituationen.

Die Prüfung von Zusammenhängen zwischen den Interaktionsqualitätsdimensionen „Positives Klima“ und „Verhaltensmanagement“ und der Lautstärke in der Situation zeigte signifikante Zusammenhänge für Freispielsituationen und kleinere Effekte in die gleiche Richtung für Bilderbuchbetrachtungen. Eine Erklärung könnte sein, dass die Kompetenz der Fachkraft, ein positives Klima zu schaffen, oder gutes Verhaltensmanagement umzusetzen, einen positiven Einfluss auf die Lautstärkereduktion hat. Dass sich der Effekt am deutlichsten im Freispiel zeigt, könnte dadurch bedingt sein, dass die durchschnittliche Lautstärke im Freispiel besonders hoch ist (vgl. Abbildung 18). Weitere Forschung, die insbesondere die Einflüsse der Raumakustik noch stärker kontrolliert, muss zeigen, ob diese Hinweise auf die Zusammenhänge von Interaktionsqualität und (situativer) Lautstärke und die vermutete Richtung des Einflusses (positiver Einfluss von Fachkraftinteraktion auf Lautstärke) sich bestätigen lassen. Die BiSS-E-Studien können hierzu nur erste Hinweise liefern.

3.6.2 Emotionale Befindlichkeit der Fachkräfte¹²

Stimmung der Fachkräfte (Krippenalter)

Die Fachkräfte wurden an jedem Eingabetag mit dem tabletgestützten Fragebogen auch zu ihrer emotionalen Befindlichkeit befragt. Hierzu wurde erhoben, in welchem Maß sie sich bekümmert, entspannt, energiegeladen, nervös oder lustlos fühlten (Skala von 0 bis 5). Insgesamt waren die am stärksten ausgeprägten Gefühlslagen die Unbekümmertheit und Energiegeladenheit, die negativ konnotierten Gefühlslagen wurden insgesamt als weniger stark ausgeprägt beschrieben (vgl. Abbildung 17).

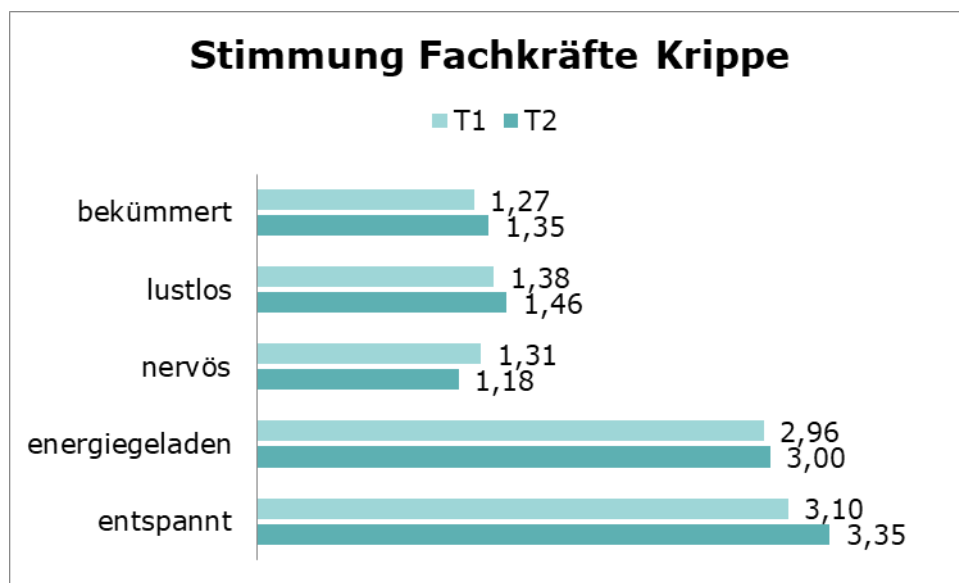


Abbildung 17: Emotionale Befindlichkeit am Eingabetag - Krippenbereich (N=29)

Es fanden sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Gefühlsausprägungen zwischen T1 und T2, außer bezüglich der Entspannung, die zu T2 als signifikant höher ausgeprägt beschrieben wurde ($p < .05$).

Emotionale Befindlichkeit der Fachkräfte (Kindergartenalter)

Auch die im Kindergartenbereich tätigen Fachkräfte zeigten durchschnittlich eine eher hohe Ausprägung positiver Emotionen und eine niedrige bei den negativen (vgl. Abbildung 13). Im Gegensatz zum Krippenbereich ging allerdings die Energiegeladenheit von T1 auf T2 signifikant zurück ($p < .05$) und die Bekümmertheit nahm signifikant zu ($p < .05$) (T-Test).

¹² Angaben aus dem tagesaktuellen Online-FB „SpräBi“

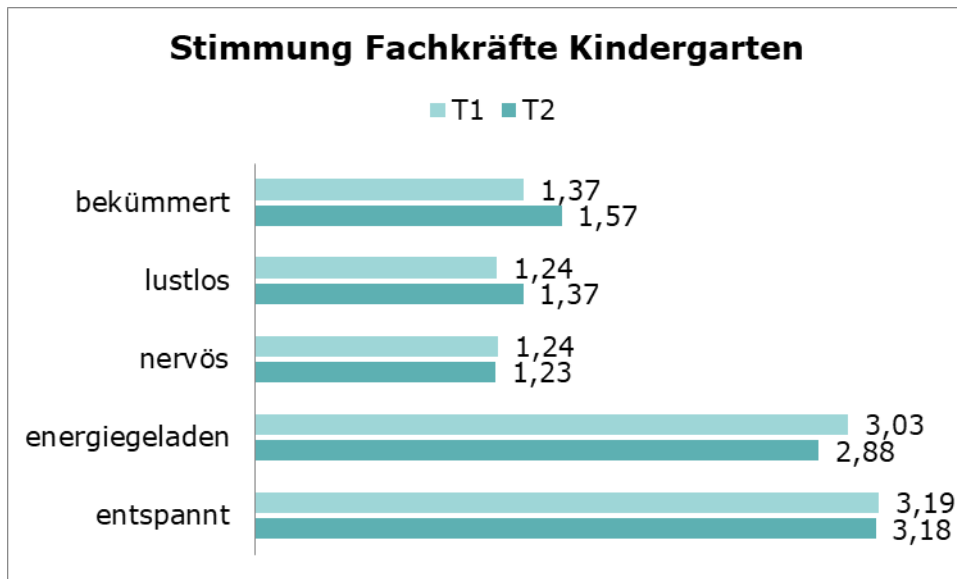


Abbildung 18: Emotionale Befindlichkeit am Eingabetag - Kindergartenbereich (N=46)

Zusammenhänge mit sprachlichen Bildungsaktivitäten

In der Gesamtgruppe zeigt sich ein homogenes Bild der Zusammenhänge von der Anzahl an Bildungsaktivitäten und der tagesaktuellen Befindlichkeit der Fachkräfte. Sind die negativen Emotionen (bekümmert, lustlos, nervös) stärker ausgeprägt, finden weniger Bildungsaktivitäten statt. Sind die Fachkräfte entspannter oder energiegeladener, finden auch häufiger Bildungsaktivitäten statt. Dies zeigt sich für alle untersuchten Aktivitäten bis auf die Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit, die allgemein nur sehr selten vorkommen, und die negativen Stimmungen scheinen sich etwas weniger auf die Anzahl begleiteter Spielaktivitäten auszuwirken.

Tabelle 21: Zusammenhänge tagesaktuelle Häufigkeit Bildungsaktivitäten – Stimmung Fachkräfte

Stimmung	Bilderbuch-Aktivität	Gesprächsrunde oder Erzähl-Aktivität	Aktivität zu phonologischer Bewusstheit oder Schrift	Aktiv begleitete Spiel-Aktivität	Aktivität im Bereich Mehrsprachigkeit
bekümmert	-0,152**	-0,091**	-0,102**	-0,010	0,063*
lustlos	-0,182**	-0,125**	-0,142**	-0,078**	0,033
nervös	-0,086**	-0,077**	-0,040	-0,020	0,042
entspannt	0,127**	0,101**	0,102**	0,102**	-0,051
energiegeladen	0,055*	0,070*	0,054*	0,093**	0,017

** p ≤ .001, * p ≤ .05

Diskussion: Emotionale Befindlichkeit

Insgesamt geben die beteiligten Fachkräfte mehrheitlich positiv geprägte Stimmungen im Alltag an. Dies verändert sich leicht von T1 zu T2, im Kindergartenbereich ging die Energiegeladenheit und die Bekümmertheit nahm signifikant zu, während im Krippenbereich die Entspannung zunahm. Die Gesamtbetrachtung der erhobenen Aspekte zeigt aber keine eindeutige Richtung der Veränderung, ohne Replikation in anderen Stichproben sind die Unterschiede daher nur mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Zusammenhangsanalysen zeichnen hingegen ein sehr homogenes Bild, das zeigt, dass die Stimmung der Fachkräfte sich auf die Anzahl der begleiteten Aktivitäten auswirkt.

3.6.3 Bewertung der BiSS-Qualifizierungen und Teilnahmemotivation¹³

Die Fortbildungsmotivation der Fachkräfte wurde in Anlehnung an Rzejak et al. (2014) 6-stufig erfasst. Am stärksten ausgeprägt waren die soziale Interaktion und die Entwicklungsorientierung als Grund an der BiSS-Qualifizierung teilzunehmen. Externale Erwartungsanpassung und Karriereorientierung spielten eine untergeordnete Rolle (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Fortbildungsmotivation zur BiSS-Qualifizierung

Fortbildungsmotivation	N	M	SD	Min	Max
Soziale Interaktion	80	4,33	1,08	1,00	6,00
Externale Erwartungsanpassung	81	1,84	0,83	1,00	5,00
Karriereorientierung	81	2,34	1,08	1,00	5,50
Entwicklungsorientierung	80	4,94	0,83	2,50	6,00

Ebenfalls wurde erfragt, wie stark das Team sich mit der BiSS-Qualifizierung identifiziert und diese umsetzt. Die Auseinandersetzung im Team und die Umsetzung liegen auf der Skala von 1-4 durchschnittlich im oberen mittleren Bereich. Die Bereitschaft zur Umsetzung und die Überzeugung von den Inhalten erhalten durchschnittlich etwas höhere Zustimmungswerte von den Fachkräften (vgl. Tabelle 23).

¹³ Gesamtgruppe Krippen- und Kindergartenalter, Angaben aus dem Paper-Pencil-Fragebogen für Fachkräfte

Tabelle 23: Verankerung der BiSS-Inhalte im Team

	N	M	SD	Min	Max
Wie stark hat sich das Gesamtteam mit den Themen und Inhalten des BiSS-Projekts auseinander gesetzt?	79	2,56	0,90	1,00	4,00
Wie sehr ist das Gesamtteam von den Themen und Inhalten des BiSS-Projekts überzeugt?	76	2,75	0,83	1,00	4,00
Wie hoch ist die Bereitschaft des Gesamtteams, Veränderungen im Rahmen von BiSS mitzutragen/mitzugestalten?	75	2,91	0,81	1,00	4,00
Wie stark sind die Inhalte der BiSS-Fortbildungen in die Arbeit des Gesamtteams bisher eingeflossen?	76	2,53	0,76	1,00	4,00

Die Zufriedenheit mit der Fortbildung wurde mit Hilfe einer adaptierten Skala von Grohmann und Kauffeld (2013) in 6 Bereichen erfasst (Skala: 0%=0 bis 100%=10). Während die Zufriedenheit mit der Fortbildung in den Einzelbereichen von Spaß bis Wissenserwerb und hin zur Anwendbarkeit der Inhalte sehr hoch ist, fällt die Einschätzung zur Veränderung auf Einrichtungsebene sehr gering aus (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Zufriedenheit mit der BiSS-Qualifizierung

Fortbildungszufriedenheit im Bereich	N	M	SD	Min	Max
Spaß / allg. Zufriedenheit	82	7,96	2,56	0,50	10,00
Brauchbarkeit: nützlich für die Arbeit	82	7,84	2,62	0,00	10,00
Wissen: viel gelernt	82	7,03	2,73	1,00	10,00
Anwendungsbezug: Inhalte häufig in Arbeit angewendet	82	7,57	2,28	1,00	10,00
Individueller Erfolg: durch Anwendung Arbeitsweise verändert	81	6,33	3,02	0,00	10,00
Globale Veränderungen auf Einrichtungsebene	82	3,89	3,09	0,00	10,00

Zusammenhänge mit Interaktionsqualität und sprachlichen Bildungsaktivitäten

Korrelationsanalysen zwischen den Veränderungen im Bereich der Interaktionsqualität (CLASS Pre-K, Differenzen T2-T1) und der Fortbildungsbewertung durch die Fachkräfte zeigen signifikant weniger negative Interaktionen (Negatives Klima) bei höherer Zufriedenheit/Spaß mit der BiSS-Fortbildung und höherer Einschätzung der Brauchbarkeit der FoBi-Inhalte, während sich signifikant schlechtere Lernarrangements im Zusammenhang mit einer höheren Einschätzung der Wissensvermittlung in der Fortbildung zeigten.

Tabelle 25: Zusammenhänge zwischen Interaktionsqualitätsveränderung und Fortbildungsmotivation und Fortbildungszufriedenheit (N=48)

CLASS Pre-K Differenz T2-T1	Motivation Externale Erwartungsanpassung	Motivation Entwicklungsorientierung	Bewertung Zufriedenheit	Bewertung Brauchbarkeit	Bewertung Wissen
Positives Klima	-0,284	0,123	-0,076	-0,045	-0,088
Negatives Klima (recodiert)	-0,343*	0,150	0,350*	0,306*	0,193
Feinfühligkeit	-0,128	-0,002	-0,110	-0,081	-0,234
Orientierung am Kind	-0,352*	-0,031	-0,131	-0,124	-0,212
Verhaltensmanagement	-0,029	0,252	0,103	0,101	-0,001
Beschäftigungsgrad der Kinder	0,110	-0,037	-0,056	-0,059	-0,065
Lernarrangement	-0,214	0,046	-0,184	-0,200	-0,319*
Kognitive Anregung	0,067	0,088	-0,013	0,038	-0,027
Feedbackqualität	-0,022	0,135	0,159	0,199	-0,001
Unterstützung sprachlichen Lernens	-0,021	0,304*	0,196	0,208	0,001
Domäne: Emotionale Unterstützung	-0,327*	0,053	-0,061	-0,044	-0,168
Domäne: Organisation des Kita-Alltags	-0,069	0,098	-0,078	-0,088	-0,186
Domäne: Lernunterstützung	0,008	0,212	0,138	0,177	-0,010
CLASS gesamt	-0,138	0,143	0,013	0,033	-0,127

** p ≤ .001, * p ≤ .05, die weiteren Motivations- und Bewertungskategorien zeigten keine signifikanten Zusammenhänge

Diskussion: Motivation und Bewertung Qualifizierungen

Die befragten Fachkräfte zeigen eine hohe Zufriedenheit mit den BiSS-Qualifizierungen bei gleichzeitig niedriger Einschätzung der Veränderung auf Einrichtungsebene. Gleichzeitig geben sie aber an, dass die Bereitschaft zur Umsetzung und die Überzeugung von den Inhalten im Gesamtteam hoch sind. Bei der Motivation zur Teilnahme spielten v.a. Kriterien aus dem Bereich der sozialen Interaktion und der Entwicklungsorientierung eine Rolle.

Der Zusammenhang zwischen Transfererfolg und einer höheren Zufriedenheit und Brauchbarkeitseinschätzung der Fortbildungsinhalte ist ein mit zahlreichen Studien kongruenter Befund (u.a. Burke & Hutchins, 2007; Lim & Morris, 2006; Rodrigez & Gregory, 2005). Der negative Zusammenhang mit der Einschätzung der Wissensvermittlung lässt sich evtl. analog dazu erklären, da stark auf theoretische Inhalte ausgerichtete Fortbildungskonzeptionen ggf. weniger Praxisbezug aufweisen. Diese Befunde der Korrelationsanalysen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da es sich um kleine Effekte handelt, die v.a. auf Einzeldimensionsebene auftreten und es sich daher auch um Artefakte in der vorliegenden Stichprobe handeln kann. Weitere Forschung muss zeigen, ob sich insbesondere die negativen Zusammenhänge mit der Wissensvermittlung in anderen Stichproben replizieren lassen.

3.7 Qualitative Teilstudie: Umgang mit neuem Wissen in Teams (Gruppendiskussionen)

Kapitelautorinnen: Sina Fischer und Claudia Wirts

3.7.1 Fragestellung und Ziele

Die qualitative Teilstudie setzt sich mit der Frage auseinander, wie Kitateams mit neuem Wissen umgehen. Dabei geht es um das Thema, was die Fachkräfte eigentlich als Wissenszuwachs einordnen und inwieweit neues Wissen, beispielsweise durch die Teilnahme an Fortbildungen, für das gesamte Kita-Team oder Teile davon transparent gemacht wird. Aber auch strukturelle Merkmale, die förderlich oder hinderlich für den Austausch im Team sein können, werden beleuchtet. Das sind beispielsweise festgelegte Zeitslots, die zum Austausch über Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung stehen oder die technische Ausstattung der Einrichtung.

Ziel der Studie ist es, mithilfe von Fallanalysen verschiedene Typen von Teams herauszuarbeiten, die unterschiedlich mit der Weitergabe von neuem Wissen umgehen. Diese sollen Hinweise darauf geben, welche verschiedenen Formen es unter Kita-Teams gibt, mit Wissen umzugehen und neues Wissen innerhalb der Einrichtung weiterzugeben. Dabei sollen unterschiedliche Haltungen von ganzen Einrichtungsteams herausgearbeitet werden und die Einschätzungen der Leitungskräfte, die anhand von Einzelinterviews erhoben wurden, einbezogen werden.

3.7.2 Methode

Für die Gruppendiskussionen (Kühn & Koschel, 2011) wurden aus den Projekteinrichtungen aus BiSS-E1+E2 acht zufällig ausgewählte Kitateams mithilfe eines Interviewleitfadens zu verschiedenen Aspekten von Wissenstransfer befragt. Die Gruppendiskussionen wurden transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) sowie einzelne Aspekte auch inhaltsanalytisch ausgewertet. Außerdem wurden Interviews mit den Einrichtungsleitungen durchgeführt, die ebenfalls transkribiert und inhaltsanalytisch (Mayring, 2010) ausgewertet wurden.

Die Studienkonzeption wurde inspiriert von den Gruppendiskussionen der Studie „Schlüssel zu guter Bildung“ (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013) zur Einführung von Bildungsprogrammen und dem unterschiedlichen Umgang der Teams mit den damit verbundenen (neuen) Anforderungen. Die Gruppendiskussionen der BiSS-E-Studien nehmen den Umgang mit neuem Wissen in verschiedenen alltagsrelevanten Themenbereichen in den Blick. Im Mittelpunkt stehen dabei die zentralen Interaktions- und Kommunikationspraktiken der Teammitglieder (vgl. Nentwig-Gesemann, 2006). So können kollektive Gruppenmeinungen beleuchtet und gemeinsame Erfahrungshintergründe bearbeitet werden.

Die Themenbereiche orientieren sich an einem Diskussionsleitfaden. Dabei können einzelne Frageblöcke von der Diskussionsleiterin initiiert werden, an sich besteht aber große Offenheit bezüglich der Themen, die von den Diskutant*innen eingebracht werden. Der Methode liegt zugrunde, dass die Kommunikation der Gruppenmitglieder von einer möglichst großen Selbstläufigkeit gekennzeichnet sein sollte. Die Diskussionsleiterin nimmt sich mit ihren Themen und Fragestellungen zurück und greift dann ein, wenn sich keine Selbstläufigkeit einstellt. Die Daten werden anschließend transkribiert und nach der Dokumentarischen Methode Bohnsack et al. (2013) ausgewertet. Dazu wird zunächst ein thematischer Verlauf gezeichnet und Passagen mit erhöhter Diskussionsdichte zur

Auswertung herangezogen. Die qualitative Auswertung erfolgt im Team und geht nach den Schritten von Bohnsack et al. (2013) vor: formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Fallzusammenfassungen, Typenbildung. Alle Codierungen wurden von zwei geschulten Personen unabhängig durchgeführt, um die Auswertungsqualität zu sichern.

Ergänzend wurden die Leitungsinterviews inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2010). Anspruch der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, einen einzelnen Fall im Gesamten zu betrachten und auch komplexe Kommunikationsvorgänge und Bedeutungsgehalte in die Analyse einzubeziehen. Der interpretative Charakter der Analyse kennzeichnet die Offenheit, mit der der*die Forscher*in an das Material herangeht und daher keine a priori formulierten Hypothesenkonstrukte überprüfen oder widerlegen, sondern einzelnes Fallmaterial nachvollziehen möchte (Jenkner, 2007).

Stichprobe

Nach der Ziehung einer Zufallsstichprobe aus den Projekteinrichtungen wurde der Erstkontakt telefonisch über die Leitung aufgenommen. Diese wurde über Vorgehen, Themen und Zielsetzungen der Studie informiert, bevor bei Zustimmung ein Termin in der Kita vereinbart wurde und die Gespräche durchgeführt wurden. Die Stichprobe setzt sich aus acht Einrichtungen aus den an der BiSS-Evaluation beteiligten Kitas zusammen. Die Größe der Diskussionsgruppe variiert je nach Einrichtung zwischen zwei und neun (1x2, 1x3, 1x4, 1x5, 1x7, 1x8, 2x9) Personen. Bevorzugt beteiligen sich die Fachkräfte an der Diskussion, die an den BiSS-Fortbildungen teilgenommen haben. Die Einrichtungsleitung war aus methodischen Gründen nicht bei der Diskussion anwesend und wurde in einem separaten Interview zu den gleichen Themenblöcken befragt. Somit setzt sich die Datengrundlage aus acht Gruppendiskussionen und acht Leitungsinterviews zusammen.

Instrument - Interviewleitfaden

Die Diskussionen wurden mithilfe eines Leitfadens geführt, der drei verschiedene Themenblöcke in den Blick nimmt. Der erste Fragenblock bezieht sich auf Wissen, das in der Regel in der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern erworben wurde. Es geht dabei um die **Teilnahme an Fortbildungen und deren Vor- und Nachbereitung** und um das Hinzuziehen von externen Stellen oder Kooperationspartnern zu bestimmten pädagogischen Themen und Fragestellungen. Der zweite Fragenblock setzt sich mit der Form der **Wissenserweiterung** auseinander, **die innerhalb der Einrichtung passiert**. Der Fokus liegt hierbei auf dem Austausch im Team zu pädagogischen Fragestellungen, kollegialer Beratung oder Strukturen, die es ermöglichen, dass einzelne Fachkräfte „Expertinnen“ für bestimmte Themen darstellen (Bsp. Sprachfachkraft, Fachkraft für Inklusion etc.). Die Brücke zum dritten Fragenblock, dem **selbstgeneriertem Wissen** schlägt die Frage nach gemeinsamer Vor- und Nachbereitung von Elterngesprächen im Team und die Frage, inwieweit die Fachkräfte den Informationsaustausch, der im Elterngespräch stattfindet als Wissenszuwachs einordnen. Außerdem bezieht der letzte Frageblock sich auf Wissen, das die Fachkräfte auf individueller Ebene erwerben und fragt nach eigener Literaturrecherche und dem Umgang mit Internet und Suchmaschinen im Kitaalltag, bezieht aber auch neue Erkenntnisse durch Beobachtung und Dokumentation mit ein.

Die verschiedenen Themenblöcke dienen als Leitfaden für die Diskussion und das Leitungsinterview. Bringen die Fachkräfte eigene Themen ein oder sprechen sie Inhalte bereits im Vorfeld an, kann darauf im Sinne der reflexiven Auswertung mit der Dokumentarischen Methode flexibel reagiert werden.

3.7.3 Ergebnisse

Fortbildungsauswahl

Im Allgemeinen erfolgt die **Auswahl der Themen** laut den Fachkräften über das eigene Interesse. Aus den Leitungsinterviews geht hervor, dass Leitungen hin und wieder Themen vorschlagen, die für die Einrichtung relevant sind oder für bestimmte Mitarbeiter*innen bestimmte Themen forcieren. Dennoch fühlen sich die Fachkräfte frei in der Auswahl der Themen bzw. fühlen sich lediglich durch äußere Rahmenbedingungen (Zeitmangel, Personalnotstand) eingeschränkt. Die Interessen werden manchmal im Vorfeld vom Fachamt oder der Leitung abgefragt. Bei manchen Einrichtungen gibt der Träger auch Themen oder Fortbildungen vor oder macht Vorschläge.

Drei Teams zeigten eine **koordinierte Auswahl von Fortbildungen mit Teamabstimmung und Trägerimpulsen (Typ1: Strukturierte Teams)**, wie folgendes Diskussionsbeispiel zeigt:

Ee03, S. 3-4

S8: Also vorgegeben werden uns, oder die Möglichkeit hat jeder, an fünf Fortbildungen im Jahr teilzunehmen. [...]

S8: Und nach meiner Meinung suchen wir die nach unserem eigenen Interesse nach unserem Bildungsbereich [aus], wo wir vielleicht auch drin sind. Wer im Kreativ-Bereich ist oder ich in der Mathematik-Ecke, war auch schon zu Mathematik-Fortbildungen. ODER man hat, so wie ich, Ausbildung von Praktikanten als Aufgabe hier im Haus, dann gehe ich zu diesem Thema... [...]

S5: Aber gleichzeitig gibt es ja bestimmte Fortbildungen, die von der Stadt [=Träger] vorgeschrieben sind, was wir mit der Bindung hatten. [...]

S7: Vorgegebene Fortbildungen, die jeder Erzieher im Haus besucht [...]

S7: Es gibt pädagogische Tage dann noch, also die bei uns auch zählen, wo dann unser Haus geschlossen ist und wo wir als Team hier im Haus, für zwei Tage [...] zu ausgewählten Themen, die WIR uns setzen oder was jetzt gerade aktuell ist [arbeiten]. War das letzte Mal Sprachbildung.

S6: [...] wir haben so ein fertiges Programm für das ganze Jahr und da sind SÄMTliche Themen drin. Und wenn Sie vorhin gefragt haben, wie kommen unsere Wünsche zum Ausdruck, also da wird auch regelmäßig abgefragt, ob quasi ein Thema besteht, wo KEINE Fortbildung dazu angeboten wird. [...]

S8: Aber man kann auch zu anderen Fortbildungen gehen, [...]

S7: Also da muss man dann einen Antrag stellen und das ist auch meistens genehmigt [...]

Vier Teams beschrieben eine eher **unsystematische, individuelle Auswahl mit Leitungsmoderation (Typ 2a: Schwach strukturierte Teams)**:

Dp03, S3-4

S4: Also wir sind da frei. Wir haben am Anfang dieses Fortbildungsheft, wir dürfen uns nach Interessen auswählen. Und danach werden wir natürlich auch von der Leitung angesprochen, wenn irgendwas ist wo sie sagt "Ah da ist noch ein Platz frei, da könnten wir noch hingehen.", oder sie sagt "Das wäre doch jetzt mal was für dich.", dann kommt sie auf einen noch zu. Und natürlich hat man in gewissen Rollen, Sonderrollen, immer Pflichtveranstaltungen, die man dann auch besuchen muss. Aber [...] eigene Bedürfnisse und die werden eigentlich schon versucht wahrzunehmen, oder?

S2: Ja auf jeden Fall.

S1: Ja, genau

Ein weiteres Einrichtungsteam zeigte zwar sehr ähnliche Strukturen bezüglich der individuellen Auswahl mit Teamabstimmung, berichtete aber von geringer Trägerunterstützung (**Typ 2b: Schwach strukturiertes Team mit geringer Trägerunterstützung**) bei gleichzeitig hohen Anforderungen. In diesem Team war auch die Einstellung zu Fortbildungen insgesamt nicht so durchgängig positiv, wie in den anderen Teams.

Gp12, S. 2-4

S1: *Im Krippenbereich ist es relativ schwierig, gute Fortbildungen zu finden. Es ist einfach viel zu wenig. Wir kümmern uns selber drum, dann kommen Angebote [vom Träger], von der Volkshochschule und dann wird eben geschaut, zu wem was passt.*

I: *Mhm (zustimmend).*

S1: *So läuft das ab. Also man kann selbstverständlich privat immer selber noch Sachen machen die man möchte, aber 40 Stunden im Jahr sind*

S3: *Pflicht. [...]*

S3: *Dann gibt es natürlich Fortbildungen, die kosten natürlich sagen wir mal im Spielraum zwischen 100 und 200 Euro und der Arbeitgeber hat sich nicht mit dran beteiligt und ich meine, das überlegt man sich natürlich, ne. Gibt man jetzt das Geld aus? Ist das sinnvoll? [...]*

S1: *Ich meine, es waren zehn Euro und es war auch okay, aber wenn eine ist mit 50, 60 Euro überlegst du dir dann schon. Aber letztendlich wird es doch irgendwo abverlangt. Man muss eben die 40 Stunden bringen, egal wie.*

In der Zusammenschau zeigt sich, dass die Fortbildungen meist nach individuellen Interessen der Fachkräfte ausgewählt werden (Typ 2a&b) und die Teilnahme von der Leitung koordiniert wird, in einzelnen Einrichtungen stimmen sich die Teams über Themen und Teilnahme systematisch ab (Typ1). Der Träger bringt meist Vorschläge in Form von Fortbildungskatalogen oder Jahresthemen ein. Die Trägerunterstützung wird sehr unterschiedlich erlebt, von hoher Unterstützung (Typ 1) bis hin zu negativ erlebten Pflichtvorgaben bei privater Finanzierung (Typ 2b).

Transfer der Fortbildungsinhalte ins Team

In allen acht Gruppendiskussionen wurden **Formate des Austausches** nach einer Fortbildung, an der eine oder mehrere Personen teilgenommen haben, diskutiert. Dabei ist es sehr unterschiedlich, wie die Einrichtungen den Austausch im Team strukturieren.

Die **Strukturierten Teams** (Typ 1) berichteten auch bezüglich der Austausch- und Transferformate von strukturierteren Lösungen. Beispielweise gibt es häufig eine knappe Zusammenfassung der Inhalte im Großteam, im Kleinteam wird aber ausführlicher über das Thema der Fortbildung gesprochen. Dies wird von den betreffenden Teams positiv bewertet. In den Teams des Typ 1 gibt es Expert*innen/Multiplikator*innen für bestimmte Themen, die im Team eine besondere Rolle und die Aufgabe der Wissensweitergabe haben oder beispielsweise erfolgt in einer Einrichtung die inhaltliche Vertiefung nach einer Fortbildung über eine Aufarbeitung in verschiedene AGs, die wiederum nach Interessen gewählt werden und sich längerfristig mit dem Thema beschäftigen können. Dies wird sehr positiv bewertet, da die einzelne Fachkraft sich nicht mit jedem Thema/ Bildungsbereich intensiv auseinandersetzen muss, sondern eine Art „Arbeitsteilung“ besteht. Die jeweiligen Themen können nach Aussage der Fachkräfte nach Interessen und Stärken ausgewählt werden.

Fp23, S. 6

S3: *Alle Kollegen vom Träger, die dabei waren, werden sich dann regelmäßig zu dieser Kita-AG Sprache zusammenfinden. Also/ das wird dann gleich als Gruppe, die an der Weiterbildung teilgenommen hat, [...] bestehen bleiben und dann weiter arbeiten. [...]*

Ee02, S. 7

S3: *[...] ich habe dann mit der Einrichtungsleitung, nachdem letztes Jahr dann die letzte Fortbildung von der Stadt [=Träger] war, bin ich dann zu ihr und habe gesagt „Also ich muss das jetzt/ das ist alles noch frisch, ich muss das jetzt irgendwie weitergeben. Weil das wird kommen, dass die Stadt das auch erwartet und verlangt und dass alle das wissen sollen und klar, am besten noch können wahrscheinlich. [...] Ich habe das halt versucht, zusammenzufassen und habe das halt in zwei Teams [...], in zwei kleinen Teams [weitergegeben].*

In den **schwach strukturierten Teams** (Typ 2a und 2b), stehen für die Informationsweitergabe aus Fortbildungen ans Team meist einige Minuten während der nächsten Teambesprechung zur Verfügung, um den Rest des Teams kurz über die neuen Inhalte zu informieren, aber ohne feste Strukturen.

Dp05, S.3

I: *Okay. Und nach einer Fortbildung, haben Sie da noch mal Zeit die Inhalte ins Team zu bringen oder noch mal was nach zu besprechen?*

B1: *Also das kommt jetzt darauf an. Eigentlich schon. Also wenn wir jetzt selber sagen, die Fortbildung war jetzt so wichtig und interessant, dass wir es vorstellen möchten - den Rahmen haben wir immer.*

Gp22, S. 8

I: *[...] gibt es Zeiten im Team in denen man die Themen nochmal aufgreifen kann? In denen man dann die Kollegen informieren kann über Inhalte die vielleicht für alle interessant sind?*

S3: *Einmal im Monat bei der pädagogischen Beratung.*

S1: *Und bei Bedarf.*

S3: *In Mittagspausenzeiten ja so was. Man sieht sich ja auch immer. Also so im Alltag wenn man jetzt eine Weiterbildung, dann fragt man "wie war's?". Und dann erzählt man schon untereinander. Oder, wenn man so mal zusammensitzt so im Alltag ist das auf jeden Fall möglich.*

Es wird zudem bemängelt, dass dieses Format häufig nicht genug Zeit für einen detaillierten Austausch bietet und Angebote, wie das Durchsehen oder Verteilen mitgebrachter Unterlagen häufig nicht angenommen werden.

Gp22, S. 4

S4: *[...] Und das dann rüberzubringen - für die Kollegen, ist schwierig. Erstens ist es ein Zeitfaktor, denn ich kann nicht eine Fortbildung von 8 Stunden dann plötzlich innerhalb von 10 Minuten an andere weitergeben.*

Eine Einrichtung entwickelt aktuell Transferstrukturen und das Team berichtet von der Idee, immer mindestens zwei Fachkräfte in eine Fortbildung zu schicken, damit diese zukünftig als Team leichter als Multiplikator*innen fungieren können, da nicht alle Fachkräfte die Multiplikator*innenaufgabe gut erfüllen könnten. Diese Einrichtung weist bezüglich der Transferstrukturen sowohl Merkmale von Typ 1 als auch in Ansätzen von Typ 2a auf.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den **Strukturierten Teams (Typ 1)**, die Weitergabe von Wissensinhalten aus Fortbildungen nicht nur mehr Raum erhält, sondern auch stärker strukturell unterstützt wird, z.B. über die Zuweisung von Multiplikatoren-/Expertenrollen, Arbeitsgruppen und Austauschformaten über die Einrichtungen hinaus, während die **Schwach strukturierten Teams (Typ 2)** oft über sehr begrenzte Zeit für den Austausch und weniger strukturierte Austauschformate in den Gruppendiskussionen berichten.

Rolle des Trägers

Teams, die von inhaltlicher Unterstützung bei Fortbildungsangeboten/-empfehlungen durch den Träger berichten, berichten auch von strukturiertem Transfer im Team (fester Bestandteil in Teamsitzungen, Multiplikatoren-/Expertenrolle, AGs). Das Team, das von extrem niedriger Trägerunterstützung berichtet (Pflicht 40h, aber meist privat finanziert), zeigt als einziges Team negative Einstellungen zu Fortbildungen (Typ 2b).

Der Träger scheint eine moderierende Rolle bezüglich der Fortbildungsplanung und des Transfers sowie der Einstellungen zu Fortbildungen einzunehmen. Wo er sich unterstützend in die Fortbildungsplanung einbringt, verläuft die Auswahl von Fortbildungen und der Transfer im Team strukturierter und wird als effektiver beschrieben (Typ 1). Dies könnte dadurch begründet sein, dass einzelne Träger ein besseres Qualitätsmanagement betreiben und es dadurch den Leitungen und Teams leichter gelingt, effektive Strukturen zu etablieren.

Teilnehmer*innenkreis von Fortbildungen

Weiterhin wurde in den meisten Kitas das Thema der **Teilnehmenden** diskutiert, ob jeweils nur eine oder mehrere Fachkräfte an einer Fort- oder Weiterbildung teilnehmen, und wie dadurch der Transfer des Wissens ins Team beeinflusst wird. In manchen Kitas nehmen mindestens zwei Fachkräfte an der gleichen Fortbildung teil, um im Anschluss gemeinsam als Multiplikator*innen auftreten zu können. Die Fachkräfte betonen immer wieder, dass es wünschenswert wäre, gemeinsam auf die Fortbildungen zu gehen, häufig aber Zeit- und Personalmangel dazu führen, dass nur eine Fachkraft gehen kann. Unabhängig von den Strukturtypen werden in drei Einrichtungen **Teamfortbildungen** erwähnt oder diskutiert. Eine Einrichtung setzt sich mit diesem Thema neu auseinander und sammelt aktuell Erfahrungen. Zwei weitere Einrichtungen thematisieren ebenfalls Teamfortbildungen und betonen die Vorteile, dass das ganze Team auf demselben Stand ist. Dies wäre wünschenswert, aber sei aus Ressourcengründen nicht immer möglich.

Qualitätseinschätzung von Fortbildungsangeboten

Einige Kita-Teams haben die **Inhalte von Fortbildungen** kritisiert. Diese seien manchmal nicht praxisnah genug oder hielten keine neuen Inhalte bereit. Diese Fachkräfte äußern den Wunsch, aktuelle Themen, die „unter den Nägeln brennen“ aufzugreifen (z.B. Umgang mit Kindern mit Fluchterfahrungen (KWG, gp12)). Außerdem wünschen sie sich, dass die Dozent*innen noch mehr auf Augenhöhe mit den Fachkräften agieren.

Die Teams nennen viele Merkmale zur Bewertung von Fortbildungen, die sich auch in der Forschung als wichtige Faktoren für den Transfer bestätigen (vgl. Kapitel 1).

Tabelle 26: Bewertungskriterien für Fortbildungen

Positive Bewertung von...	Negative Bewertung von...
Begeisternde, neue Inhalte	Zu wenig neue Inhalte
Gute Didaktik/ Dozent*innen	Dozent*innen/ Inhalte praxisfern
Selbst ausprobieren, persönliche Relevanz, Praxisorientierung	Zu viel Theorie oder nur Fallbeispiele
Team Fortbildungen, mind. zu zweit teilnehmen hilft bei Transfer	Einzelfortbildungen
Expert*innensystem im Team	
Kontrolle durch Träger hilft beim Dranbleiben	Kontrolle durch Träger bedingt auch Beschäftigung mit eigentlich bekanntem Wissen
	Private Finanzierung

Einsatz digitaler Medien

Wissen, das auf individueller Ebene generiert wird, bezieht sich zum einen auf Beobachtungen, die auch unabhängig vom Austausch im Team, zu neuen Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes führen können. Zum anderen thematisieren die Fachkräfte die Möglichkeit, sich in Fachliteratur und durch Internetrecherchen neue Informationen zu verschiedenen Themen anzueignen. Durch die Selbstläufigkeit in den Gruppengesprächen bezog sich der zweite Aspekt sehr häufig auf den Einsatz von neuen Medien und stellt auch in der Auswertung den Schwerpunkt dar. Dabei wird deutlich, dass die Fachkräfte häufig nicht über einen hinreichenden Zugang zu Hardware und Internetverbindung verfügen und den Wunsch nach digitalen Medien äußern, um deren Vorteile im Kita-Alltag nutzen zu können. Sowohl die Leitungsinterviews, als auch die Gruppendiskussionen geben Hinweise darauf, dass es von der Leitungsebene häufig (N=4) nicht gewünscht wird, dass die Fachkräfte im Gruppenalltag internetfähige Geräte verwenden. Viele Fachkräfte berichten gleichzeitig von positiven Erfahrungen, die sie mit den Tablets (mit Internetzugang) gemacht haben, die ihnen im Zuge des Projektes für vier Wochen zur Verfügung gestellt wurden.

Die einzelnen Diskussionsschwerpunkte sind sehr unterschiedlich gelagert. Im Folgenden werden verschiedene Gesprächsverläufe skizziert und die Haltungen von Teams und Einrichtungsleitungen, die in den Interviews zum Ausdruck gekommen sind, beschrieben. Fokus dieser Teilauswertung ist der Umgang mit digitalen Medien und die Möglichkeit, sich mit Hilfe derer für die pädagogische Arbeit hilfreiche Informationen zu beschaffen:

In einer Einrichtung wird das Tablet häufig genutzt, um Kinder zu beobachten. Die Bild- und Tonaufnahmen werden im Elterngespräch verwendet. Die Fachkräfte suchen häufig online nach Fachartikeln zu pädagogischen Themen, weil im Kita-Alltag weder genug Zeit, noch eine hinreichende technische Ausstattung vorhanden ist, findet dies häufig zuhause statt. Die Leitung dieser Einrichtung schätzt die Situation ähnlich ein, sie weiß, dass ihre Mitarbeiterinnen sich häufig in ihrer Freizeit online mit pädagogischen Themen auseinandersetzen. In der Einrichtung besteht zwar die Möglichkeit, am PC und im Internet zu arbeiten, die Rahmenbedingungen sind aber häufig nicht passend, sodass die Mitarbeiterinnen vor der Herausforderung stehen, die Arbeit mit neuen Medien adäquat in den Einrichtungsalltag zu integrieren.

In einer weiteren Kita äußern die Fachkräfte den Wunsch, internetfähige Geräte in den Arbeitsalltag integrieren zu dürfen. Sie berichten, dass sie in ihrer Freizeit häufig auf Foren und Online-Communities zurück greifen, um nach praktischen Anregungen für die Arbeit mit den Kindern oder nach Fachartikeln zu pädagogischen Themen zu

suchen und sich mit anderen Fachkräften auszutauschen. In der Arbeit mit den Kindern wurde das Tablet, das den Fachkräften im Rahmen des Projektes für einige Wochen zur Verfügung stand, häufig benutzt, beispielsweise wurden Kurzfilme gedreht, Bilderbuch-Apps verwendet oder im Garten Tierarten bestimmt. Außerdem würden die Fachkräfte das internetfähige Tablet gerne dazu nutzen, um Eltern während der Anfangsphase Fotos ihrer Kinder zu schicken, um Fortschritte in der Eingewöhnung zu dokumentieren. Für die Leitung scheinen diese Themen keine Rolle zu spielen, sie betont lediglich, dass die Fachkräfte das Internet Zuhause nutzen könnten. Die Fachkräfte dieser Einrichtung sehen (zum Teil) das Potenzial von digitalen Medien im Arbeitsalltag. Es scheint die größte Herausforderung darin zu bestehen, die divergierenden Haltungen der Fachkräfte und der Einrichtungsleitung aufzudecken und zu bearbeiten.

In einer dritten Kita sind sich Leitung und Fachkräfte einig, dass weder die Tablets, die im Rahmen des Projektes über mehrere Wochen zur Verfügung standen, noch ein Computer in der Einrichtung eine Rolle in der pädagogischen Arbeit spielen. Einzelne Fachkräfte nutzen hin und wieder privat Suchmaschinen, um sich über pädagogische Themen zu informieren. Weder die technischen und zeitlichen Ressourcen noch das Interesse der Mitarbeiterinnen sind in dieser Einrichtung gegeben, um sich aktiv mit digitalen Medien auseinanderzusetzen.

Obwohl die Auseinandersetzung mit der Digitalisierung in der Kita einen sehr unterschiedlichen Stellenwert in den befragten Teams einnimmt, so wurde das Thema doch in allen Einrichtungen selbstläufig angesprochen. In sieben der acht Gruppendiskussionen äußerten die Fachkräfte eine Haltung, die als technikaffin (3 Teams:) bis neutral (4 Teams) gegenüber neuen Medien bezeichnet werden kann und nur eine Einrichtung zeigte eine ablehnende Haltung gegenüber Digitalisierung in der Einrichtung.

Beobachtung und Dokumentation

Zum Themenbereich des Beobachtungstransfers wurden die Teams dazu befragt, wie die Fachkräfte mit Beobachtungs- und Dokumentationsergebnissen umgehen bzw. welche pädagogischen Konsequenzen sie aus den Ergebnissen ziehen.

Im Zusammenhang mit Beobachtung und Dokumentation formulierten die Fachkräfte in den Gruppeninterviews in zwei Einrichtungen den Wunsch, Dokumentationen nur für Kinder mit Auffälligkeiten (Zuordnung soll nach subjektivem Eindruck geschehen) durchzuführen.

Gp22, S.7

S2: *Diese Schreiberei und das alles ..., wenn man das so einordnen kann, dass man das hauptsächlich bei Kindern macht, die für uns sprachauffällig sind, wo wir ein komisches Bauchgefühl haben, sagen „hier stimmt irgendwas [nicht]“, wir sind keine Diagnostiker, wir sind auch keine Ärzte und keine Logopäden. Aber wenn wir das Gefühl haben, da stimmt was nicht, und wir uns dann diesen Bogen zu Gemüte ziehen und den durcharbeiten, dann ist das sicherlich ein gutes Hilfsmittel. Wenn aber gesagt wird, man soll das für JEDES KIND DER GRUPPE machen, obwohl ich weiß bei dem Kind ist eigentlich alles mehr oder weniger im grünen Bereich, ... dann ist es Quatsch.*

Zum Thema, was regelmäßige Beobachtung und Dokumentation erschwert, nannten sechs Teams Personal- und Zeitmangel als am häufigsten auftretende Schwierigkeiten. Hier differenzierten die Fachkräfte zwischen zu hohen Kinderzahlen (es sei schwierig, alle Kinder gleich zu beachten) und dem hohen Zeitaufwand durch das Ausfüllen der Beobachtungsbögen und durch tagesaktuelle Hürden (wenn mehr los ist und die Kinder herausfordernder sind, bliebe weniger Zeit für Beobachtung und Dokumentation). Fachkräfte in fast allen Teams bestärkten, bestätigten und ergänzten sich in diesem Themenbereich gegenseitig, was auf eine hohe Übereinstimmung der Fachkräfte in diesem Bereich hindeutet.

Die Analysen der Gruppendiskussionen zur Verwendung der Beobachtungsergebnisse bestätigten den Austausch mit Eltern als häufigste Transferverwendung. Alle acht Teams thematisierten, dass die

Ergebnisse für den alltäglichen Austausch mit den Eltern oder für Elterngespräche verwendet werden. Die Fachkräfte aus vier der acht Einrichtungen berichteten von wöchentlichen Treffen im (Klein-) Team, um die Beobachtungen aus der Woche zusammenzuführen oder um Beobachtungen zusammenzutragen, die für ein Entwicklungsgespräch mit den Eltern genutzt werden sollten. Die Hälfte der Teams sprach darüber, dass sie die Beobachtungen für die Planung pädagogischer Angebote nutzten. Diese orientierte sich meistens an den beobachteten Interessen der Kinder, aus denen hin und wieder Projekte entstanden. In Einzelfällen wurde, allerdings nur auf Nachfrage, auch die Nutzung zur individuellen Planung unter Einbezug des Entwicklungsstands der Kinder thematisiert, aber auch Schwierigkeiten, den Transfer zu gestalten, wie folgendes Zitat zeigt:

Gp22, S.7

S2: Aber dass das [Beobachtungsbogen] so für Kinder gut [...] als Hilfsmittel ist: Hier muss ich mal ein bisschen mehr nachfragen, oder wo klemmt es denn hier nun genau? Oder wo könnte ich dann mir noch andere Hilfe her holen auf welchem Gebiet? Dann sind die Bögen sicherlich gut. Haben nur einen Nachteil jetzt wieder, was wir auch festgestellt haben: Wenn ich dann weiß in welcher Gruppe das Kind landet, und dann? Was passiert dann? Dann weiß ich das, mhm gut. Was mache ich denn dann? Dann fehlt [...] das Weiterführende. [...]

In keinem Team wurde eine schriftliche Unterstützungsplanung erwähnt. Der Beobachtungstransfer wurde von den Teams eher als intuitiver Prozess verstanden und nicht als systematischer ggf. schriftlicher Planungsprozess. Damit wird deutlich, dass Beobachtung zwar als Instrument zur Generierung von neuem Wissen eingesetzt wird, dieses Wissen aber in den meisten Fällen eher oberflächlich und nicht für die individuelle Unterstützungsplanung genutzt wird.

3.7.4 Diskussion

Bei der Analyse der Gruppeninterviews zeigten sich in den Themenblöcken 1. Fortbildungsauswahl und 2. Transfer der Inhalte ins Team sehr unterschiedliche Strukturen in den Einrichtungen. Drei Teams berichteten von gut etablierten und inhaltlich begründeten Strukturen zur Auswahl von Fortbildungen und zum Transfer der Inhalte ins Team (Typ 1: Strukturierte Teams) und vier Teams fokussierten stark auf individuelle Interessen und berichteten häufig von Zeitmangel für Berichte in Teamsitzungen zu Fortbildungsinhalten (Typ 2a: Unsystematische Teams). Bis auf eine Einrichtung mit sehr niedriger Trägerunterstützung (Typ 2b) zeigten sich alle Einrichtungsteams aufgeschlossen für Fortbildungen und bewerteten diese grundsätzlich positiv. Bei den Strukturierten Teams zeigte sich durchweg eine hohe Präsenz des Trägers bezüglich Fortbildungsangeboten, Auswahl und Erwartungen an die Weitergabe von Inhalten in die Teams. Weitere Forschung sollte genauer beleuchten, wie diese Gleichzeitigkeit begründet ist, ob die strukturierten Teams eher den Träger einbeziehen, oder ob ein „strukturierender“ Träger die Organisation der Strukturierung von Fortbildungsauswahl und Wissensweitergabe in den Teams positiv beeinflusst (z.B. über Qualitätsmanagementvorgaben).

Die interviewten Teams stehen Teamfortbildungen und der Teilnahme mehrerer Kolleg*innen an Fortbildungen sehr positiv gegenüber, dies deckt sich mit der Forschung zu Transfereffekten ebenso wie die von den Fachkräften genannten Aspekte zur Qualitätseinschätzung von Fortbildungen. Hier stellt sich zukünftig insbesondere die Aufgabe für Leitungen, Träger und politisch Verantwortliche, diese Qualitätsmerkmale effektiver Fort- und Weiterbildung auch seitens der Fortbildungsanbieter*innen einzufordern bzw. sicherzustellen, dass die Fort- und Weiterbildung diesen Qualitätsanforderungen genügt, bevor sie in Fortbildungskataloge aufgenommen oder Fachkräften die

Teilnahme empfohlen wird (vgl. dazu auch den Leitfaden *Qualifizierungskonzepte kriteriengeleitet auswählen* (Kappauf, Egert & Wirts, 2019)).

Ein weiteres wichtiges Thema der Qualitätsentwicklung stellt der Zugang zu digitalen Medien im Rahmen der pädagogischen Arbeit dar. Die Gruppendiskussionen zeigen eine grundsätzlich neutrale bis aufgeschlossene Haltung der Teams gegenüber dem Einsatz digitaler Medien v.a. für die mittelbare pädagogische Arbeit, die technische Ausstattung hingegen ist häufig mangelhaft, was auch die schriftlichen Befragungen im Rahmen der BiSS-E-Studien bestätigen (Fischer, Kappauf & Wirts, 2017).

4 Teilprojekte zur Qualitätsentwicklung

4.1 Qualifizierungsplattform „Fachlich fit: Sprachliche Bildung aus dem Effeft“

Konzeption: Anne-Kristin Cordes und Claudia Wirts

Die Qualifizierungsplattform wurde für die Verwendung durch Kita-Teams und die frühpädagogische Aus-, Fort und Weiterbildung konzipiert. Unter www.fachlich-fit.de finden sich eine Sammlung mit Filmbeispielen guter Praxis & Begleitheft (s.u.), kurze Fachtexte zu allen Themen der Filmbeispiele und weitere Materialien sowie Links zu allen im Rahmen der BiSS-E-Projekte entwickelten Qualifizierungstools (SpraBi-App, Sprachspiele-App, Feedbackbroschüre (s.u)). Die Qualifizierungsplattform führt die in BiSS-E-Projekten entwickelten Tools zur Qualifizierung zusammen und ermöglicht einen niedrigschwelligen und kostenfreien Zugang zu den Materialien. Die Qualifizierungsplattform wird über die BiSS-Projektlaufzeit hinaus durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik inhaltlich gepflegt und verwaltet.

Die Plattform ist online unter www.fachlich-fit.de oder über die Seite des IFP www.ifp.bayern.de zu finden.

4.2 Filmbeispiele guter Praxis - Sprachliche Bildung im Kita-Alltag umsetzen

Konzeption: Sina Fischer und Claudia Wirts

4.2.1 Hintergrund und Ziele

Im Rahmen des Projektes BiSS-E1 sollen Filmbeispiele guter Praxis sprachanregendes Interaktionshandeln von pädagogischen Fachkräften sichtbar machen. Die Filmsequenzen sollen vor allem Bereiche des pädagogischen Alltags zeigen, die aufgrund der ersten Ergebnisse aus den BiSS-E-Projekten noch in sehr geringem Maß für alltagsintegrierte sprachliche Bildung genutzt werden und didaktisch so aufbereitet werden, dass sie ein hohes Lernpotenzial für Praktiker*innen haben.

Die Filmsequenzen sollen den Praxistransfer der wissenschaftlichen Evaluationserkenntnisse aus den BiSS-E-Projekten in Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten unterstützen.

Das Filmmaterial soll das Potenzial von Alltagssituationen in Bezug auf sprachunterstützendes Interaktionshandeln in Kindertagesstätten hervorheben und zugleich Motivation sein, das sprachförderliche Potenzial verschiedener Alltagssituationen zu nutzen. Dabei sollen konkrete Handlungsanweisungen exemplarisch aufzeigen, wie Alltagssituationen sprachanregend gestaltet und genutzt werden können und Anregungen und Hinweise für die konzeptionelle Weiterentwicklung von (sprachanregender) Alltagsgestaltung in Kitas angeboten werden.

4.2.2 Methode und Vorgehen

Gemeinsam mit der Filmfirma AV1 Pädagogikfilme wurden in zwei Kindertagesstätten sieben Sequenzen gedreht und ein Begleitmanual dazu entwickelt, um den Einsatz der Filme didaktisch zu unterstützen.

Die Auswahl der Szenen und Themen basiert auf den Erkenntnissen der BiSS-E-Prätestdaten. Für die Filmsequenzen wurden Themen ausgewählt, die im Alltag selten vorkamen (Aktivitäten in den

Bereichen Mehrsprachigkeit, phonologische Bewusstheit/ Umgang mit Schrift), Situationen, in denen die sprachliche Lernanregung niedrig war (Garten, Essenssituationen), sowie drei Themen mit hohem Optimierungspotenzial (Dialogische Bilderbuchbetrachtung, Längere Dialoge, Beobachtung und Dokumentation). Diese Themenbereiche werden in den Filmsequenzen dargestellt, um eine Verbesserung der Interaktionsqualität im Kita-Alltag zu unterstützen.

Der Film beinhaltet sieben Einzelsequenzen aus Kita-Alltagssituationen als positive Beispiele der Umsetzung. Die Gesamtlänge des Films beträgt ca. 35 Minuten, die einzelnen Sequenzen umfassen zwischen vier bis fünf Minuten. Die Inhalte werden im Film in knapper, verständlicher Form auch theoretisch aufgearbeitet, indem die Fachkräfte ihr Handeln beschreiben und reflektieren und Expert*innen aus dem IFP weiteren Input zu den verschiedenen Themen geben. Zudem werden in einem Begleitheft zum Film Reflexionsfragen zum Film und zur eigenen Kita-Praxis sowie Praxistipps bereitgestellt. Das Begleitheft ist analog zu den Filmsequenzen in sieben Themenbereiche gegliedert. Diese Kapitel stehen für jede Filmsequenz auch einzeln zum Download zur Verfügung. Zusätzlich gibt es auf der Qualifizierungsplattform zu jedem Filmthema einen kurzen Fachtext mit theoretischem Hintergrundwissen und dem aktuellen Forschungsstand zu den betreffenden Themen.

Zielgruppe sind pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern im Alter von 0-6 Jahren arbeiten, sowie Schüler*innen von Fachakademien für Sozialpädagogik und (früh)pädagogischen Studiengängen. Außerdem sollen Fort- und Weiterbildner*innen mit den Materialien angesprochen werden, um dieses für Ihre Qualifizierungen zu verwenden.

Auswahl von Themen

Folgende Situationen und Themen wurden aufgrund der Erkenntnisse aus den Prätest-Daten der BiSS-E-Studien als Filminhalte umgesetzt:

Essenssituationen sprachanregend gestalten

Der Fokus liegt auf häufigen Dialogen über kindliche Themen in einer gut organisierten Essenssituation, in der die Fachkraft mit einigen Kindern in Ruhe am Tisch sitzt und Zeit für Dialoge hat. Die Prätest-Daten der BiSS-E-Studien zeigen, dass Essenssituationen signifikant niedrigere Interaktionsqualität aufweisen als andere Alltagssituationen in der Kita (vgl. dazu auch Ergebnisse der BIKE-Studie (Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016)). Erste qualitative Analysen geben Hinweise darauf, dass eine hohe selbständige Beteiligung der Kinder und damit Entlastung der Situation von organisatorischen Anforderungen für die Fachkräfte sowie eine klare Zuständigkeit der Fachkräfte, indem sie mit am Tisch sitzen, zu einer höheren Interaktionsqualität führen.

Sprachanlässe im Garten nutzen

Die Fachkraft bietet den Kindern die Möglichkeit zur Interaktion in verschiedenen Situationen im Garten an, es ergeben sich anhand der von den Kindern initiierten Themen längere Dialoge und Lernunterstützung. Die Ergebnisse der BiSS-E-Studien und der BIKE-Studie zeigen für Gartensituationen zwar eine hohe emotionale Unterstützung, jedoch geringe Lernunterstützung (Wildgruber et al., 2016). Viele Situationen im Garten lassen sich aber gerade für entdeckendes Lernen und Sprachanregung gut nutzen, da v.a. in der warmen Jahreshälfte die Gartenzeit einen großen Teil des Kita-Tages einnimmt, wäre eine Nutzung der Zeit auch für sprachanregende Interaktionen wünschenswert.

Bilderbücher dialogisch betrachten

Die pädagogische Fachkraft begleitet eine dialogische Bilderbuchbetrachtung mit einer Kleingruppe. Der Fokus liegt auf häufigen Gesprächen mit und zwischen den Kindern und offenen Fragen.

Das erhebliche sprachliche Bildungspotenzial von dialogischer Bilderbuchbetrachtung (vgl. What Works Clearinghouse, 2007, What Works Clearinghouse, 2015) wird aktuell noch zu selten genutzt (vgl. Kap. 3.3) und nachgewiesenermaßen sprachentwicklungsförderliche Interaktionsstrategien in den meisten Kitas noch nicht auf hohem Qualitätsniveau umgesetzt (vgl. Wildgruber et al., 2016; Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2017).

Mehrsprachigkeit unterstützen

Der Anteil an Familien mit Migrationshintergrund hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Fast 50% der Kinder bringen eine oder mehrere andere Sprachen mit in die Kitas und kommen teilweise erstmals hier mit der deutschen Sprache in Kontakt. Wichtig im Umgang mit dieser Situation ist in erster Linie die gegenseitige Wertschätzung. Für alle Kinder ist es hilfreich, die Vielfalt an Sprachen kennenzulernen und mit neuen Sprachen in Kontakt zu kommen. Die Kinder mit noch geringen sprachlichen Kompetenzen im Deutschen können sich in mehrsprachigen Aktivitäten als sprachlich kompetent erleben. Dies lässt sich in Alltagssituationen, wie dem Morgenkreis oder in Essenssituationen, aber auch z.B. durch den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern (z.B. als App oder als Audioaufnahme von den Eltern gelesen) gut umsetzen. In der Filmsequenz thematisiert die Fachkraft mit den Kindern auf spielerische Art und Weise Mehrsprachigkeit und andere Sprachen. Von den in den BiSS-E-Projekten erfassten sprachlichen Bildungsaktivitäten sind Aktivitäten im Bereich der Mehrsprachigkeit die seltensten (vgl. Kap. 3.3).

Längere Dialoge anregen

Die FK bietet den Kindern die Möglichkeit zur Interaktion an, indem sie sich aktiv an deren Spiel beteiligt. Durch das Aufgreifen der kindlichen Themen ergeben sich längere Gespräche. Auch das Freispiel wird für Lern- und Sprachanregung von vielen Fachkräften nur selten genutzt (vgl. Wildgruber et al., 2016). Zudem finden längere Gespräche mit einzelnen Kindern nur selten statt (vgl. Kapitel 3.3 Sprachliche Bildungsaktivitäten). Gerade das Freispiel birgt aber hervorragende Möglichkeiten für alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Lernbegleitung (vgl. dazu auch Ergebnisse der BIKE-Studie Wildgruber et al., 2016).

Thematisierung von Schrift und phonologischer Bewusstheit

Kinder interessieren sich schon früh für Schrift, sie erkennen Buchstaben und Wörter wieder und können so beispielsweise ihren Namen „lesen“ und „schreiben“. Wichtig ist, dass die Kinder bereits früh mit Buchstaben in Berührung kommen, um so die Funktionen und den Aufbau von Schrift kennen zu lernen. Das frühe Interesse an Büchern und Schrift ist ein guter Prädiktor für die spätere Lesekompetenz (Scarborough, Dobrich & Hager, 1991). Zu erkennen, wie Laute und Buchstaben aufeinander bezogen sind, ist ein wesentlicher Baustein auf dem Weg zum kompetenten Leser und Schreiber. Phonologische Bewusstheit ist für Kinder wichtig, um Sprache unabhängig von ihrem Inhalt analysieren zu können (z.B. Wortgrenzen, Silben oder Anfangslaute erkennen). Trotzdem sind Aktivitäten im Bereich phonologischer Bewusstheit und Schrift und die bewusste Verwendung von Bildungssprache im Kita-Alltag nur sehr selten zu finden (vgl. Kap. 3.3).

Beobachtung und Dokumentation zur Unterstützung des Spracherwerbs

Die Beobachtung und Dokumentation verschiedener Bildungsbereiche unterstützt Fachkräfte dabei, genau hinzusehen, wo das einzelne Kind gerade steht, wo seine Stärken liegen, für welche Themen es sich interessiert und in welchen Bereichen es noch Unterstützung braucht. Daraus lassen sich gezielte pädagogische Aktivitäten ableiten, die durch ihre Passgenauigkeit hohe pädagogische Qualität versprechen. Sowohl Portfolios als auch strukturierte Beobachtungsbögen eignen sich sehr gut für den Austausch mit den Erziehungsberechtigten. Das Portfolio als „Ich-Buch“ hat für das Kind eine sehr große Bedeutung, weil es die Inhalte selbst gestalten kann. Das gemeinsame Betrachten und Beschriften von Fotos des Kindes, die es in schönen Situationen zeigt, regt dazu an, das Erlebte sprachlich zu reproduzieren und fördert die Sprechfreude. Die Daten zeigen jedoch, dass die Fachkräfte nur in seltenen Fällen pädagogische Konsequenzen aus Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse ziehen. Diese Ergebnisse zeigen sich auch in den Gruppendiskussionen zum Umgang mit Beobachtung und Dokumentation.

Produktionsprozess

Mitte September 2017 wurde die Firma AV1 Pädagogikfilme beauftragt, die Dreharbeiten und die Bearbeitung des Filmmaterials durchzuführen. Es wurden drei Kindertageseinrichtungen in drei verschiedenen Bundesländern angefragt, wovon zwei Einrichtungen ihr Mitwirken zugesagt haben. Kita 1 liegt in Bayern (München) und steht unter der Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins. Hier wird eine Erzieherin in das Projekt einbezogen, die besonders im Bereich der sprach- und denkanregenden Fragen im Zuge einer Bilderbuchbetrachtung positiv aufgefallen ist.

Kita 2 liegt in Brandenburg (Cottbus) unter der Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbandes. Hier konnten eine Erzieherin im U3-Bereich in der sprachanregenden Gestaltung von Freispielsituationen und eine männliche Fachkraft im Kindergarten im Bereich der Bilderbuchbetrachtung besonders hohe Werte bei der Interaktionsbeobachtung mit der CLASS Pre-K und der CLASS-Toddler erzielen.

Durch die Arbeit mit den beiden Einrichtungen aus München und Cottbus konnte eine große Vielfalt an Geschlecht, Themen, Altersgruppe und Region abgedeckt werden und so eine große Bandbreite an Beispielen guter Praxis dargestellt werden. Als Expertinnen zu den verschiedenen Themen wurden wissenschaftliche Mitarbeiterinnen aus dem Staatsinstitut für Frühpädagogik einbezogen, die ihre Expertise zu den jeweiligen Themenbereichen in Form von Interviews und Statements einbringen konnten.

Die Dreharbeiten fanden im Herbst (Oktober und November) statt, anschließend wurde in einem interdisziplinären Team vorausgewähltes Videomaterial gesichtet, um besonders sprachanregende Situationen zu identifizieren und geeignete Szenen auszuwählen. Während zwei Schnittagen bei der Filmfirma in Kaufungen wurden die Szenen thematisch sortiert, durch Interviewausschnitte ergänzt und in einem Grobschnitt zu einem Gesamtkonzept verbunden. Der Feinschnitt wurde von der Filmfirma angefertigt, bevor der Film Anfang des kommenden Jahres durch das IFP abgenommen wurde. Parallel wurde ein Begleitheft zur DVD erstellt, das die wichtigsten Inhalte zu den verschiedenen Situationen übersichtlich und praxisnah darstellt. Außerdem wurden Reflexionsfragen zum Film und zur eigenen Praxis sowie Praxistipps entwickelt, die beim Betrachten des Videomaterials und für die Umsetzung in die eigene Praxis hilfreich sein können.

Die Filmsequenzen mit Begleitheft und die Fachtexte sind online unter www.fachlich-fit.de zum kostenfreien Download verfügbar.

4.3 App „Sprachspiele mit BiSS“

Konzeption: Claudia Wirts, Sina Fischer, Andrea Steeger und Susanne Doblinger

4.3.1 Hintergrund und Ziele

Sprachliche Kompetenzen sind Schlüsselkompetenzen, die die Basis für andere Entwicklungs- und Bildungsprozesse darstellen und wesentlich zum Schul- und Bildungserfolg von Kindern beitragen. Die Sprachentwicklung verläuft dabei sehr individuell und in den verschiedenen Bereichen der sprachlichen Kompetenzen oft unterschiedlich schnell. Im Kontext der Betreuung von Kindern ist es deshalb wichtig, die sprachliche Entwicklung eines Kindes von Anfang an im Blick zu haben und regelmäßig gezielt zu beobachten (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011). In allen Bundesländern werden pädagogischen Fachkräften verschiedene entwicklungsbegleitende Verfahren an die Hand gegeben, die die regelmäßige Beobachtung eines jeden Kindes in den Fokus stellen und die Grundlage für pädagogisches Handeln bieten. Ziel ist es, das einzelne Kind durch bestimmte Angebote und sprachliche Anregungen, die auf Grundlage der Beobachtung genau auf seinen Entwicklungsstand abgestimmt sind, gezielt zu unterstützen (Bunse & Hoffschmidt, 2008; Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011). Während die pädagogischen Fachkräfte bei der Entwicklungsbeobachtung durch die jeweiligen Verfahren relativ genau angeleitet werden, gestaltet sich der Schritt der pädagogischen Umsetzung sehr komplex und individuell. Zum Prätest-Zeitpunkt gaben in den BiSS-E-Studien 17% der befragten Fachkräfte im Kindergartenbereich an, Erkenntnisse aus der Beobachtung der Kinder nur selten oder manchmal für die pädagogische Planung zu nutzen. Knapp 21% der Fachkräfte nutzen die Beobachtungsergebnisse nie, selten oder nur manchmal, um für einzelne Kinder individuelle Schritte und Ziele abzuleiten (vgl. Wirts, Fischer & Cordes, im Druck). Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit Kita-Teams legen nahe, dass in der Praxis hauptsächlich die Verwendung für Elterngespräche etabliert ist und weniger die Nutzung zur pädagogischen Planung (vgl. Wirts, Fischer & Cordes, im Druck).

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung des Projekts BiSS-E2 wurde daher eine Android-App und Internet-Anwendung für Kindertageseinrichtungen entwickelt, die pädagogischen Fachkräften einen einfachen Zugang zu vielfältigen Spielideen zur sprachlichen Bildung von Kindern ermöglicht und ihnen durch geeignete Filterfunktionen die Suche nach **individuell passenden** Spielen u.a. über ausgewählte Beobachtungsverfahren und sprachliche Kompetenzbereiche erleichtert. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollen dadurch unterstützt werden, aus Beobachtungsergebnissen geeignete pädagogische Schritte für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung abzuleiten.

Technische Spezifikation: Die Applikationen ist für Desktop-Browser und Android-Mobilgeräte (Tablet und Smartphone) nutzbar. Die Inhalte liegen jeweils in einer Datenbank, die fortlaufend gepflegt werden kann (Inhalte erstellen, erweitern, verändern, löschen). Dazu wird ein Service-Layer auf einem Server installiert, der permanent über das Internet erreichbar ist und der sowohl von der Android App als auch der Webanwendung genutzt werden kann, um auf die Inhalte der Datenbank zuzugreifen. Somit kann der gleiche Datenpool von beiden Frontends genutzt und eine gemeinsame Funktionalität (Suche, Zuordnung, Verschlagwortung, Kategorisierung, ...) an zentraler Stelle implementiert werden. Die inhaltliche Betreuung nach Projektabschluss wird durch das IFP übernommen.

4.3.2 Aufbau und Funktionen

Die Applikationen bieten eine Sammlung an Ideen zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern in verschiedenen Teilbereichen von Sprache.

Die Browseranwendung für PC und die Android-App, die auf Tablet oder Handy heruntergeladen werden kann, bieten pädagogischen Fachkräften verschiedene Zugänge zur Spiele- und Aktivitätenauswahl:

1. **Suche über Beobachtungsverfahren:** Wurde ein strukturiertes Beobachtungsverfahren durchgeführt und sucht die Fachkraft gezielt nach Unterstützungsmöglichkeiten für ein bestimmtes Kind? Dann kann sie über die Rubrik „Beobachtungsverfahren“ die Sprachbereiche auswählen, die gezielt unterstützt werden sollen.
2. **Suche über sprachliche Bildungsbereiche:** Hat die Fachkraft in freier Beobachtung oder mit einem nicht aufgeführten Beobachtungsverfahren sprachliche Bildungsbereiche identifiziert, die sie gezielt unterstützen möchte? Dann kann sie über die verschiedenen Rubriken sprachlicher Bildungsbereiche (Sprache verstehen & zuhören, Sprache verwenden, Frühe Literacy, Wortschatz, Grammatik) gezielt Spiele und Aktivitäten zur Unterstützung dieser Kompetenzbereiche auswählen.
3. **Suche über Themen und Interessen:** Hat ein Kind oder eine Kindergruppe besondere Interessen, über die ein positiver Zugang zu sprachlicher Bildung gut möglich wäre (z.B. Fahrzeuge, Fantasiegeschichten...) oder ist in der Kita gerade ein bestimmtes Thema aktuell? Dann bietet die Rubrik „Themen & Interessen“ einen guten Einstieg in die Spielesuche.

Zudem ist es möglich die Spiele nach Zielgruppe (Alter, Sprachanfänger mit Deutsch als Zweitsprache) oder Gruppengröße zu filtern. Verschiedene Icons kennzeichnen die Eignung für Kinder mit Behinderung, Kleinstkinder (0-2 Jahre), Schul- und Vorschulkinder sowie mehrsprachige Spiele und Aktivitäten.

Zusätzlich wurde eine Pdf-Vorlage zur gezielten Planung und Dokumentation sprachlicher Bildungsaktivitäten entwickelt, in der die Fachkraft ihre geplanten Sprachförderaktivitäten eintragen und deren Umsetzungserfolg dokumentieren kann. Die Pdf-Vorlage lässt sich am PC oder auch ausgedruckt für die Planung und Dokumentation verwenden und steht unter www.sprachspiele-biss.de zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Die Internet-Anwendung ist unter www.sprachspiele-biss.de zu finden, die Android-App kann im Google-Playstore kostenlos heruntergeladen werden.

4.4 App „SpraBi - Sprachliche Bildung im Kita-Alltag reflektieren“

Konzeption: Claudia Wirts, Nesiré Kappauf und Sina Fischer

4.4.1 Hintergrund und Ziele

Die SpraBi-App wurde entwickelt, um den Transfer von Aus-, Fort- und Weiterbildungsinhalten im Bereich alltagsintegrierter Sprachbildung in die Praxisumsetzung zu unterstützen. Sie ist ebenfalls im Kontext der Teamentwicklung oder im Rahmen der persönlich motivierten Selbstreflexion gut einsetzbar. Die Inhalte basieren auf dem Forschungsfragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten (vgl. Wirts, Reber & Gonzales-Campos, 2020), der im Rahmen der BiSS-E-Projekte entwickelt wurde.

Betrachtet man die Forschungslage zum Transfer von Qualifizierungsinhalten, so gibt es starke Hinweise auf die Notwendigkeit, auch den Transfer in die praktische Umsetzung im Arbeitsalltag bei der Fortbildungskonzeption zu berücksichtigen, da sich dieser nicht automatisch einstellt, denn Wissen ist nicht gleich Handeln (vgl. auch Kap. 1.1).

- *Definierte und transparente Lernziele zeigen positive Zusammenhänge mit dem Umsetzungserfolg im Job (Brown, 2005; Kontoghiorghes, 2001; Taylor et al., 2005).*
- *Aktivierende Methoden sowie eine Unterstützung vor Ort (z.B. Zieldefinitionen, Aktionspläne, Hausaufgaben, Reflexionsunterstützung) begünstigen den Praxistransfer (Egert, 2015).*

Die SpraBi-App kann zur Unterstützung des Transfers spezifischer Qualifizierungsinhalte genutzt werden. Sie unterstützt Zielklarheit und Transparenz von Lernzielen und wirkt aktivierend durch die Reflexion der Umsetzung des Gelernten im Alltag. Daher wird erwartet, dass eine Selbstreflexion von Qualifizierungsinhalten mit Hilfe der SpraBi-App deren Transfer in die Praxis unterstützen kann.

Inhalte

Die SpraBi-App beinhaltet zum einen typische **sprachliche Bildungsaktivitäten** aus dem Kita-Alltag (u.a. Bilderbuchbetrachtung, Mehrsprachigkeit thematisieren, Umgang mit Schrift), zum anderen **sprachförderliche Strategien** (u.a. (offene) Fragen, korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen, vielfältiger Wortschatz), die wichtige Aspekte sprachlicher Bildung sind. Die sprachlichen Bildungsaktivitäten können mit der App sowohl hinsichtlich ihrer Häufigkeit als auch ihrer Qualität eingeschätzt werden.

Sprachliche Bildungsaktivitäten: Häufigkeiten und/oder Einzelaktivität analysieren

- *Bilderbuchbetrachtungen*
- *Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit*
- *Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit*
- *Aktivitäten zum Umgang mit Schrift*
- *Aktiv begleitete Spielaktivitäten*
- *Gesprächs- oder Erzähl-Aktivitäten*

Sprachanregende Strategien: Häufigkeiten

- Offene Fragen
- Korrekatives Feedback
- Pausen machen und Abwarten
- Handlungsbegleitendes Sprechen
- Vielfältige Sprache einsetzen
- Denkanregungen und Irritationen

Bei den Bildungsaktivitäten können nicht nur Häufigkeiten erfasst, sondern auch Einzelaktivitäten genauer betrachtet werden. Wählt man „Einzelaktivität analysieren“, werden potenziell relevante situative Bedingungen erfasst: Wie viele Kinder waren beteiligt? Wie viele sprachförderbedürftige Kinder haben teilgenommen? Von wem ging die Initiative zur Aktivität aus? Wie stark waren die Kinder sprachlich beteiligt? Zusätzlich wird erfasst, wie zufrieden die Fachkraft mit dem Erfolg der Aktivität bezüglich der Unterstützung der Sprach- und Literacyentwicklung der Kinder war. Diese Angaben werden in jeweils einem eigenen Verlaufsdiagramm zusammengeführt, um es der Fachkraft zu erleichtern, das Gelingen der Aktivität (Fazit und Sprachaktivität der Kinder) mit den situativen Bedingungsfaktoren abzugleichen (z.B. Gelingen mir Bilderbuchbetrachtungen schlechter, wenn zu viele Kinder beteiligt sind? Gelingen Situationen besser, wenn die Kinder sie selbst initiiert haben? Sind die Kinder in einer Kleingruppe sprachlich aktiver?) oder eigene Zielstellungen zu prüfen (Sind sprachförderbedürftige Kinder häufig genug einbezogen? Begleite ich jeden Tag mindestens eine Bilderbuchbetrachtung in einer Kleingruppe?).

4.4.2 Wie funktioniert die App?

1. Projekt anlegen: Zunächst legen Sie ein Projekt an, in dem Sie für die geplante Dokumentation einen Projektnamen vergeben.

2. Auswahl von Zielbereichen: Im nächsten Schritt erfolgt die Auswahl der persönlichen oder in der Fortbildung besprochenen Zielbereiche (sprachliche Bildungsaktivität und/oder Strategie). Nehmen Sie sich nicht mehr als drei Aspekte gleichzeitig vor, um den Transfer in den Alltag zu erleichtern. Zusätzlich können Sie eine Situation (z.B. Vormittag, Nachmittag, Freispiel...) angeben, in der Sie die Dokumentation regelmäßig durchführen wollen. Das hilft, die protokollierten Daten vergleichbar zu halten.

Wenn Sie eine sprachliche Bildungsaktivität auswählen, können Sie die Häufigkeit und/ oder verschiedene Qualitätsfaktoren dokumentieren. Wollen Sie mehr als eine Aktivität pro Tag vertieft dokumentieren, legen Sie am besten ein Qualitäts- und ein Häufigkeitsprojekt getrennt voneinander an.

Reicht Ihnen die vertiefte Qualitätsauswertung an einer beispielhaften Aktivität, geht dies auch in einem gemeinsamen Projekt zusammen mit der Häufigkeitsdokumentation.

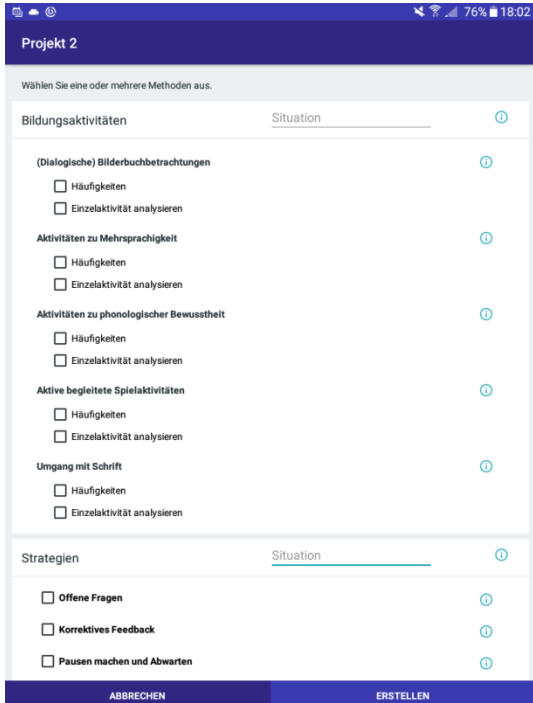


Abbildung 19: Auswahl von Zielbereichen

Wird z.B. die **Aktivität** Bilderbuchbetrachtung ausgewählt, können Sie dokumentieren, wie viele Bücher dialogisch gelesen wurden und/ oder wie einzelne Situationen gestaltet waren (u.a. Anzahl der Kinder, Anzahl der Kinder mit sprachlichem Unterstützungsbedarf, Wie gut ist die Situation gelungen?...).

Werden **sprachförderliche Strategien** thematisiert, so sollte die Dokumentation sich immer auf spezifische und nicht zu lange Zeiträume beziehen (z.B. Wie viele offene Fragen haben Sie **beim Essen** eingesetzt?). Dies erfolgt am besten über eine Videoaufnahme, anhand derer Sie Ihre eigene Umsetzung der Zielstrategien gut nachvollziehen können. Alternativ kann auch eine Kollegin oder ein Kollege Ihre Umsetzung der Strategie in der Situation direkt protokollieren und anschließend in die App eingeben.



Abbildung 20: Verlaufsdiagramme SprBi-App

3. Auswertung: Im Anschluss an die Dokumentation erhalten Sie eine Übersicht über Ihre Eingaben in grafischer Form. Die Grafiken lassen sich als pdf exportieren (über Menü) und so auch speichern und drucken, so dass der Transfererfolg von Aus- Fort- und Weiterbildungsinhalten oder persönlichen Zielen auch gemeinsam mit Kolleg*innen oder Fortbildner*innen ausgewertet werden kann.

4.4.3 Hinweise zum Einsatz im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung

Wird die App im Rahmen einer Qualifizierung genutzt, um den Transfer der Qualifizierungsinhalte in die Praxis zu unterstützen, bietet es sich an, gemeinsam mit den teilnehmenden Fachkräften Reflexionsinhalte passend zu den vermittelten Qualifizierungsinhalten auszuwählen und dafür ein „Projekt“ in der SprBi-App anzulegen. Mehr als drei Zielbereiche gleichzeitig zu reflektieren ist nicht empfehlenswert, da hierdurch die Fokussierung auf die neuen Verhaltensweisen in der Praxisumsetzung nur schwer möglich ist.

Werden sowohl Bildungsaktivitäten als auch Strategien betrachtet, empfiehlt sich das Anlegen getrennter Projekte, da eine Protokollierung und Reflexion sprachförderlicher Strategien, im Gegensatz zu den Bildungsaktivitäten, nur in umgrenzten Sequenzen gut gelingt. Das heißt, dass man diese z.B. nicht über den kompletten Vormittag hinweg beobachten sollte, sondern z.B. nur während Bilderbuchbetrachtungen. Vergleichbare Daten, um auch individuelle Fortschritte gut abbilden zu können, erhält man, wenn die protokollierten Situationen möglichst ähnlich sind (z.B. immer beim Essen, bei Bilderbuchbetrachtungen). Hierzu kann in jedem Projekt die Reflexionssituation individuell benannt werden. Für die Reflexion des Einsatzes sprachförderlicher Strategien eignen sich Videoaufnahmen der Zielsituationen, die im Nachhinein von der Fachkraft selbst reflektiert werden können, oder eine zeitgleiche Protokollierung der Zielstrategien durch ein*e Kolleg*in. Die Reflexion der Bildungsaktivitäten kann hingegen gut auch im Tagesrückblick erfolgen.

Die SprBi-App steht zum kostenlosen Download im Google-Playstore (Android) und im Apple Store (iOS) zur Verfügung.

4.5 Feedbackkonzeption

Konzeption: Nesiré Kappauf (unter Mitarbeit von Sina Fischer und Claudia Wirts)

4.5.1 Hintergrund und Ziele

Mit dem Ziel die Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtungen möglichst gut zu unterstützen, wurde allen an der BiSS-E-Evaluation teilnehmenden Fachkräften eine individuelle Rückmeldung angeboten. Da für die Rückmeldungen im Projekt verschiedene Rahmenbedingungen gegeben waren (Anzahl der Beobachtungen, Video von Bilderbuchbetrachtung), bestand die Rückmeldung aus unterschiedlichen Modulen, welche individuell zusammengestellt bzw. angepasst wurden. Alle Fachkräfte erhielten sowohl direkt im Anschluss an die Hospitation eine persönliche Kurzurückmeldung als auch nach Abschluss der Evaluation im jeweiligen Verbund eine zusammengefasste schriftliche Rückmeldung basierend auf den von uns durchgeführten Beobachtungen des pädagogischen Alltags der Fachkräfte mithilfe des Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Sofern eine Videoaufnahme während der Hospitation angefertigt wurde, bestand zusätzlich die Möglichkeit einer vertieften Rückmeldung. Angelehnt an Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Weiterbildungs- bzw. Feedbackforschung (z.B. Ditton & Müller, 2014; Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2007) wurde hierfür ein Konzept entwickelt, mithilfe dessen gemeinsam mit den Erzieher*innen anhand von Videoaufnahmen das sprachliche Interaktionsverhalten reflektiert werden kann. Das Konzept „Fachlich fit mit Videofeedback“ wurde für die Rückmeldungen in den BiSS-E-Projekten entwickelt und im Rahmen eines Dissertationsprojektes evaluiert (Kappauf, 2018a). Mit der Broschüre soll allen potenziellen Feedbackgeber*innen (Coaches, Berater*innen, Fortbildner*innen, Wissenschaftler*innen) ein detailliertes Konzept an die Hand gegeben werden, mit dem sie ressourcenschonend Feedbackgespräche durchführen können. Voraussetzung ist Erfahrung und Qualifikation im Bereich der (kollegialen) Beratung und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept. Das Konzept eignet sich für Feedback an frühpädagogische Fachkräfte, die mit Kindern im Krippen- oder Kindergartenalter arbeiten, mit leichter Modifikation auch für den frühen Hortbereich.

4.5.2 Entwicklung und Aufbau des Konzeptes

Grundpfeiler des Konzeptes

Nach (Ditton & Müller, 2014) sollte Feedback so übermittelt werden, dass eine Verknüpfung der Feedbackinhalte zum vorherigen Verhalten und somit eine Reflektion des eigenen Handelns möglich ist. Zudem kann und sollte in einem einzelnen Feedbackgespräch immer nur eine begrenzte Menge an Inhalt effektiv thematisiert werden (Shute, 2008). Die Rückmeldung der Beobachtungsergebnisse basiert daher auf Videoaufnahmen, die während der Hospitation von einer Bilderbuchbetrachtung angefertigt wurden und bezieht sich auf das sprachunterstützende Interaktionsverhalten. Während des Feedbacks werden einzelne Szenen gemeinsam mit der Fachkraft angeschaut und reflektiert.

Um personale und finanzielle Ressourcen zu schonen, fanden die Feedbackgespräche online mithilfe einer Videokonferenzsoftware statt. Die Fachkräfte benötigten dazu einen PC mit stabiler Internetverbindung. Ein Headset sowie eine Webcam wurden Ihnen zur Verfügung gestellt.

Die 4 Bausteine des Feedbackkonzepts

Das Feedback-Konzept lehnt sich an das Modell von Hattie & Timperley (2007) an. Demnach müssen während eines Feedbacks 3 grundlegende Fragen beantwortet werden: „Where am I going?“, „How am I going?“ und „Where to next?“. In Anlehnung daran besteht das Feedbackkonzept hauptsächlich aus 3 Bausteinen:

- Baustein 1: Um den Fachkräften die Erfolgskriterien für sprachunterstützendes Interaktionsverhalten zu verdeutlichen, werden zunächst die zugrunde liegenden Indikatoren guter sprachlicher Lernunterstützung beschrieben.
- Baustein 2: Anhand von konkreten Verhaltensbeispielen aus der gezeigten Videosequenz wird gemeinsam mit der Fachkraft reflektiert, an welchen Stellen das sprachunterstützende Interaktionsverhalten bereits gut gelingt und an welchen Stellen noch Optimierungspotenzial besteht.
- Baustein 3: Sobald Optimierungspotenzial identifiziert wird, wird zusammen mit der Fachkraft erarbeitet, wie eine positive Umsetzung noch besser gelingen kann.

Da verschiedene Studien zeigen, dass Zielsetzungsmaßnahmen den Effekt von Feedback steigern (z.B. Kluger & DeNisi, 1996), gibt es zusätzlich einen vierten Baustein, in dem am Ende des Feedbackgespräches mit der Fachkraft konkrete Ziele schriftlich festgehalten werden.

Technische Umsetzung

Für die technische Umsetzung des Online-Feedbacks wurde eine umfangreiche Recherche und Testung von potenziellen Softwarelösungen vorgenommen. Da die Software einen sehr hohen Datenschutz garantieren und spezielle technische Voraussetzungen (z.B. Abspielen von Videosequenzen während des Videogespräches) erfüllen muss, gab es nur eine sehr geringe Auswahl an möglichen Programmen. Eine Möglichkeit der technischen Umsetzung stellt der kostenfreie Virtuelle Treffpunkt der Plattform Sprachkitas dar. Da der Virtuelle Treffpunkt der Sprachkita-Plattform Google Chrome als Browser voraussetzt, was nicht in allen Kitas möglich ist, und eine Webcam-Übertragung während dem Abspielen der Videosequenzen nicht möglich ist, wurde stattdessen die kostenpflichtige Software „vitero“ (2016) für die im Projekt stattfindenden Feedbackgespräche eingesetzt.

4.5.3 Evaluation des Konzeptes

Im Rahmen eines Dissertationsvorhabens (Kappauf, 2018a) wurden die Effekte des Feedbackkonzeptes evaluiert. An der Studie nahmen insgesamt 96 pädagogische Fachkräfte teil, die mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren arbeiten. Bei allen Fachkräften wurde im Abstand von ca. vier Wochen jeweils eine Videoaufnahme während einer Bilderbuchbetrachtung gemacht. Die Hälfte der Fachkräfte hat zwischen den beiden Videoaufnahmen an einem online-basierten Feedbackgespräch teilgenommen, bei dem die erste Videoaufnahme hinsichtlich der sprachlichen Anregung nach dem hier vorgestellten Konzept reflektiert wurde. Alle anderen Fachkräfte haben nach der zweiten Aufnahme eine kurze individuelle Rückmeldung ohne Videofeedback erhalten (Kontrollgruppe). Die an dem Feedback teilnehmenden Fachkräfte haben dieses insgesamt sehr positiv bewertet. Die positive Wirkung des Feedbacks zeigte sich auch in ihrem sprachlichen Interaktionsverhalten, während der Bilderbuchbetrachtung. Die Qualität der sprachlichen Anregung,

welche unter anderem mit dem „Classroom Assessment Scoring System“ (Pianta et al., 2008) erfasst wurde, war nach dem Feedback signifikant höher als davor. Vertiefte Videoanalysen zeigten zudem, dass die Fachkräfte nach dem Feedback bedeutend mehr Fragen stellten, häufiger die Äußerungen der Kinder wiederholten und erweiterten und konsequenter mit ihren Äußerungen an die Äußerungen der Kinder anknüpften. In der Kontrollgruppe wurden hingegen keine Veränderungen beobachtet. Weitere Informationen zur Studie finden sich bei Kappauf (2018).

Das Feedbackkonzept steht zum kostenfreien Download unter www.fachlich-fit.de zur Verfügung.

5 Schlussfolgerungen für Praxis und Administration

Die BiSS-E-Studien zeigen zwar positive Fortbildungseffekte bei der dialogischen Gestaltung von Bilderbuchbetrachtungen, die sich sowohl in der Selbstreflexion (SpraBi-Fragebogen), als auch in den Videoanalysen zeigen, doch insbesondere im Bereich der Lernunterstützung der Kinder und bezüglich der Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit sowie phonologische Bewusstheit & Schrift, aber auch bezüglich Beobachtung und Dokumentation zeigen sich auch nach den Qualifizierungen noch deutliche Diskrepanzen zwischen der angestrebten Umsetzung, die in den Bildungsplänen der Bundesländer zum Ausdruck kommt, und der realen Umsetzung im Kita-Alltag. Um hier eine Annäherung zu erreichen und hohe Qualität sicherzustellen, müssen zum einen die Rahmenbedingungen verändert werden. So sind im Kita-Bereich immer noch sehr geringe oder sogar keine Vor- und Nachbereitungszeiten üblich (vgl. Wertfein, Wildgruber & Wirts, 2015, Viernickel et al., 2013), so dass anspruchsvolle Dokumentation und Planung häufig in der Freizeit geleistet werden muss oder eben nicht umgesetzt wird. Zum anderen ist in vielen Ausbildungsinstitutionen die individuelle Unterstützungsplanung noch kein Thema, sondern nur allgemeines Wissen zu sprachförderlichen Aktivitäten. Auch die Kinderanzahl ist ein wichtiges Thema, denn je weniger Kinder an einer Aktivität teilnehmen, desto qualitativ hochwertiger kann sie umgesetzt werden. Dabei ist nicht der Fachkraft-Kind-Schlüssel der entscheidende Faktor, sondern die Binnenorganisation (Egert, Quehenberger, et al., im Druck): Z.B. Wie viele Kinder nehmen an der Bilderbuchbetrachtung teil und muss sich die Fachkraft gleichzeitig um die anderen Kinder der Gruppe kümmern oder übernimmt das ein*e Kolleg*in? Eine solche Entlastung gelingt natürlich nur, wenn auch genügend Kolleg*innen da sind, die sich um die anderen Kinder kümmern können – je besser der Schlüssel, desto mehr Kinder können profitieren. Doch letztlich kommt es darauf an, wie gut die Interaktionsqualität und die Bildungsaktivitäten sind, denn nur mehr ist nicht besser.

Daher muss die Fort- und Weiterbildungsdidaktik besonders in den Blick genommen werden. So zeigen die Ergebnisse der BiSS-E-Evaluation, dass trotz aufwändiger und oft teurer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit sinnvoll ausgewählten Inhalten nur geringe Veränderungen in der Praxis erreicht werden konnten. Zwar ergaben Feinanalysen von Videos aus Bilderbuchbetrachtungen eine Reduzierung des Redeanteils der Fachkräfte und eine damit einhergehende Steigerung des Redeanteils der Kinder, was als positiv für das Sprachlernen angesehen wird, aber schon in Freispielsituationen zeigte sich diesbezüglich keine Veränderung mehr. Hier waren lediglich die fachkraftinitiierten Gespräche zu T2 signifikant länger als zu T1. Von einer automatischen Übertragung veränderter Verhaltensweisen auf andere als in der Fort-/Weiterbildung behandelten Situationen kann somit nicht ausgegangen werden. Weiterhin ergaben sich weder bezüglich des Einsatzes sprachförderlicher Interaktionsstrategien noch hinsichtlich der Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten oder der Umsetzung von Beobachtung und Dokumentation Unterschiede vor und nach den Qualifizierungen, auch wenn alle diese Bereiche zentrale Ziele der BiSS-Qualifizierungen darstellten.

Bei der Betrachtung einzelner Subgruppen zeigte sich jedoch eine signifikante Verbesserung in mehreren Bereichen der Interaktionsqualität in der Gruppe, die eine individualisierte längere Videoberatung erhielt. Auch profitierten insbesondere Fachkräfte mit niedrigen Startkompetenzen im Bereich der Interaktionsqualität mehr von den Qualifizierungen als die bereits guten Starter (diese zeigten z.T. sogar negative Entwicklungen bei Teilnahme an Fortbildungen mit festgelegten Curricula).

Aus diesen Ergebnissen allein kann aufgrund der kleinen Stichprobe und der sehr unterschiedlichen Qualifizierungen keine Praxisempfehlung abgeleitet werden. Die Ergebnisse bestätigen aber, was

Metaanalysen über zahlreiche Studien hinweg ebenfalls herausfanden: Fort- und Weiterbildung wirkt dann besonders gut und schafft es, Verhaltensänderungen im Kita-Alltag zu bewirken, wenn sie individualisiert ist und die Inhalte sehr nah an der Praxis ausgerichtete kleinschrittige Übungen oder individualisiertes Feedback beinhalten. Solche individualisierten Konzeptionen verhindern, dass gute Fachkräfte verunsichert werden und sorgen gleichzeitig dafür, dass die Kolleg*innen mit hohem Lernbedarf konkrete Unterstützung bei der Verhaltensänderung erhalten.

Insgesamt ist daher die Empfehlung, lieber individualisierte Fortbildungsformate auszuwählen, auch wenn es teurer und daher vielleicht nicht gleichzeitig für alle Teammitglieder möglich ist, als für viele rein wissensorientierte Fortbildungsformate, die kaum Effekte auf das Handeln im Alltag mit den Kindern haben. Außerdem sind Teamfortbildungen über einen längeren Zeitraum (noch besser: Teamcoaching), die sich besser an den realen Gegebenheiten vor Ort orientieren können, erfolgversprechender als Einzelfortbildungen (zumindest, wenn das Ziel komplexere Verhaltensänderungen sind und nicht der Umgang mit der neuen Computersoftware).

Um die Umsetzung dieser Erkenntnisse für die Praxis und die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu erleichtern, wurden die in Kapitel 3 ausführlicher dargestellten Qualifizierungsmaterialien entwickelt, die unter www.fachlich-fit.de bzw. in den Playstores kostenlos zum Download bereitgestellt werden:

- *Filmbeispiele guter Praxis mit Begleitheft und Fachtexten zum Einsatz für die Teamarbeit in der Kita, sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung (praxisnah die eigene Arbeit reflektieren).*
- *Android-App und Internetanwendung „Sprachspiele mit Biss“ – v.a. für die Praxis entwickelt, um die individuelle pädagogische Planung sprachlicher Bildung zu unterstützen, aber auch für Aus-Fort- und Weiterbildung einsetzbar, um Planungsprozesse (z.B. anhand verschiedener Beobachtungsinstrumente) zu üben.*
- *Android- und iOS-App „SpraBi - Sprachliche Bildung im Kita-Alltag reflektieren“: Mit der App können (angehende) Fachkräfte die praktische Umsetzung von Inhalten im Themenbereich sprachlicher Bildung aus Aus-, Fort- und Weiterbildung (am besten begleitet durch Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen) im Alltag selbst protokollieren, reflektieren und in der Lerngruppe diskutieren.*
- *Das Konzept „Fachlich fit mit Videofeedback“ soll beratungserfahrenen Fachberater*innen, Sprachförderkräften und Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen ermöglichen, sprachförderliches Interaktionsverhalten so vermitteln, dass es hohe Chancen auf eine Verhaltensänderung im Alltag hat. Das Konzept wurde evaluiert und basiert auf wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zur Wirkforschung von Fortbildungen.*

Wir hoffen, mit den BiSS-E- Projekten dazu beitragen zu können, dass die gute Arbeit in Kindertageseinrichtungen noch besser wird und insbesondere die Kinder erreicht, die besonderer Unterstützung bedürfen. Daher geht es uns besonders um die kindgerechte individuelle Planung und gute Interaktionen im Alltag, die durch die Erkenntnisse und Qualifizierungsmaterialien aus den BiSS-E-Projekten im Rahmen von Qualifizierungen noch effektiver gestaltet werden können.

Literaturverzeichnis

- Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3 (4), 385–416.
- Baumeister, K. & Grieser, A. (2011). *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote*. WiFF-Studien: 10. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Baumeister_Grieser_pdf.pdf
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzeptes“*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Behrens, H. (2006). The input–output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes*, 21 (1-3), 2–24.
- Blume, B. D., Ford, K. J., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J. & Rothstein, H. (2014). *Comprehensive meta-analysis (CMA) (Version 3) [Computer software]*. Englewood, NJ: Biostat.
- Brown, T. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer of training intervention: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (3), 369–387.
- Bunse, S. & Hoffschildt, C. (2008). *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich* (2. Aufl.). München: Olzog. Verfügbar unter <http://www.olzog.de>
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *American Journal of Public Health*, 6 (3), 263–296.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: A test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8 (2), 115–128.
- Buysse, V., Winton, P. J. & Rous, B. (2009). Reaching Consensus on a Definition of Professional Development for the Early Childhood Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (4), 235–243. <https://doi.org/10.1177/0271121408328173>
- Chasin, M. (2012). Music and the problem with hearing aids. SIG 6. *SIG 6 Perspectives on Hearing and Hearing Disorders: Research and Diagnostics*, 16 (2), 55–63.
- Cicchetti, D. V., & Sparrow, S. A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: Applications to assessment of adaptive behavior. *American Journal of Mental Deficiency*. 86(2), 127-137.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A metaanalytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678–707.
- Cordes, A.-K., Wirts, C. & Radan, J. (2019). Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*, 8 (4), 200–205.
- Dannenbauer, F. M. (1994). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (2. Aufl., S. 123–203). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dederer, V. (2018). *Interaktionsqualität und spracherwerbsförderliches Verhalten von pädagogischen Fachkräften mit Kindern unter drei Jahren* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). München.
- Degotardi, S., Torr, J. & Nguyen, N. T. (2016). Infant-toddler educators' language support practices during snack-time. *Australian Journal of Early Childhood*, 41 (4), 52–62.
- Ditton, H. & Müller, A. (2014). *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (1. Aufl.). Münster: Waxmann Verlag GmbH. Verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1549529

- Egert, F. & Dederer, V. (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität.*, Staatsinstitut für Frühpädagogik. Zugriff am 16.01.2019. Verfügbar unter https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/metaanalyse_interaktionsqualität_egert_dederer_2018_final.pdf
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes.* Dissertation. Bamberg: University of Bamberg Press. Zugriff am 22.11.2017. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1081935197/34>
- Egert, F., Eckhardt, A. G. & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung*, 6 (2), 58–66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Egert, F., Fukkink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes.
- Fischer, S., Schauland, N. & Wirts, C. (2017). Digitale Medien im Kita-Alltag – Möglichkeiten der Nutzung im frühpädagogischen Kontext. *BiSS-Journal*, 6, 22-26. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-6-mai-2017-1.pdf>
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions with Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33 (4), 268–281.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2000). *Teacher Interaction and Language Rating Scale*. Ontario: The Hanen Centre.
- Grießhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Universität Münster. Verfügbar unter <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/profilanalyse-azm-05.pdf>
- Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17 (2), 135–155.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jenkner, J. (2007). *Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring*. Pädagogische Hochschule Freiburg. Verfügbar unter: <https://quasus.ph-freiburg.de/3-die-qualitative-inhaltsanalyse-nach-mayring/>
- Kannengieser, S. & Tovote, K. (2015). Sprachförderung in der Spielgruppe – Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), 57–74.
- Kappauf, N. (2018a). Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften: Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback. München: LMU. Verfügbar unter <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/23596/>
- Kappauf, N. (2018b). Fachlich fit mit Videofeedback – Sprachliches Interaktionsverhalten in der Kita reflektieren (unter Mitarbeit von S. Fischer und C. Wirts). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter <https://ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/videofeedback.php>
- Kappauf, N., Egert, F. & Wirts, C. (2019). *Qualifizierungskonzepte kriteriengeleitet auswählen. Ein Leitfaden für Träger, Leitungen, Fort- und Weiterbildungsanbieter*innen im Kita-Bereich*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter www.fachlich-fit.de
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. S. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance. A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – A US case study. *International Journal of Training and Development*, 5 (4), 248–260.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-16921-7>

- Kupietz, M. (2013). Untersuchung von Schulungseffekten auf das Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In Kurtenbach, S & I. Bose (Hrsg.), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 51–66). Frankfurt: Peter Lang.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing.
- Lee, C. D. & Kahnweiler, W. M. (2000). The effect of a mastery learning technique on the performance of a transfer of training task. *Performance Improvement Quarterly*, 13 (3), 125–139.
- Lim, D. H. & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Resource Development Quarterly*, 17 (1), 85–115.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Blese, D., Højen, A. & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children. A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. M. et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79, 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G./ Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mischo, C., Hendler, J., Wahl, S. & Stroemer, J. (2011). *Vignetten zur Sprachförderung. Projekt AVE - Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung* (rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55674, Orig.-Ausg., S. 159–182). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kuiru, N., Siekkinen, M., Rasku, Puttonen, Helena et al. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21 (1), 95–124.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K. CLASS Pre-K* (7. Aufl.). Baltimore: Paul Brookes.
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.). (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (Fachwissen Kita, 1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rodriguez, C. M. & Gregory, S. (2005). Qualitative study of transfer of training of student employees in a service industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 29 (1), 42–66.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., Hager, M. (1991). Preschool Literacy Experience and Later Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (8), 508-511.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. & Bergmann, P. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. Zugriff am 23.11.2017. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28 (1), 5–22.
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F. & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90 (4), 692–709.

- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (Forschungsbericht, 1. Auflage). Berlin: Der Paritätische Wohlfahrtsverband; Diakonie; GEW. Verfügbar unter <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schlüssel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html>
- Vitero (2016). Web Conferencing und Live E-Learning Software. Stuttgart: Vitero GmbH.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J. & van IJzendoorn, M. H. (2016). Do Intervention Programs in Child Care promote the Quality of Caregiver-Child Interactions? A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Prevention Science*, 17, 259–273. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7>
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf.
- What Works Clearinghouse (2007). *Dialogic Reading* (WWC Intervention Report. Early Childhood Education). Zugriff am 21.11.2017. Verfügbar unter https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_dialogic_reading_020807.pdf
- What Works Clearinghouse (2015). *Shared Book Reading* (WWC Intervention Report. Early Childhood Education). Zugriff am 21.11.2017. Verfügbar unter https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_sharedbook_041415.pdf
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5 (4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Radan, J., Reber, K. et al. (2018). *Zwischenbericht zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*, Staatinstitut für Frühpädagogik. Zugriff am 16.01.2019. Verfügbar unter https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/biss-e_zwischenbericht_final.pdf
- Wirts, C., Fischer, S. & Cordes, A.-K. (im Druck). Umsetzung von Beobachtung, Dokumentation und Planung von sprachlicher Bildung im Kita-Alltag. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (Bildung durch Sprache und Schrift, Bd. 5). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wirts, C., Reber, K. & Gonzales-Campos, D. (2020). Sprachliche Bildung in der Kita reflektieren (SpraBi). In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-) sprachlicher Bildung* (S. 55–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wirts, C., Wertfein, M. & Wildgruber, A. (2017). Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklung und ihre Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog* (S. 61–74). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zur im Bericht einbezogenen Prä-Post-Stichprobe aus BiSS E1 und BiSS E2	8
Tabelle 2: Fachkraft-Kind-Schlüssel	9
Tabelle 3: Fragen zur personellen Ressourcenaufteilung	10
Tabelle 4: festes Curriculum und individuelle Beratung im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K)	18
Tabelle 5: Low- und High-Starter im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K)	19
Tabelle 6: Prä-Post-Analysen Video (TILRS)	22
Tabelle 7: Übersicht Codes Redeanteile	24
Tabelle 8: Übersicht Codes Sprachförderliche Strategien	24
Tabelle 9: Mittelwerte der Gesprächsanteile Prä-Post.....	24
Tabelle 10: Verteilung der Interaktionsarten auf die Gespräche (nach Kannengieser & Tovote, 2015)	29
Tabelle 11: Grammatische Diversität und Komplexität nach Grieshaber (2005) für Fachkräfte	29
Tabelle 12: Häufigkeiten sprachlicher Bildungsaktivitäten am Vormittag (Krippenalter) (N=29)	32
Tabelle 13: Häufigkeiten sprachliche Bildungsaktivitäten am Vormittag (Kindergartenalter) (N=46)	33
Tabelle 14: Verteilung der Sprachförderplanungskompetenz.....	35
Tabelle 15: Elterninformation Sprache Prä-Post (T1: N=89, T2: N=83).....	36
Tabelle 16: Einstellungen zu Beobachtung Prä-Post.....	37
Tabelle 17: Wie viele verschiedene Beobachtungsarten bzw. -verfahren setzen die befragten Fachkräfte ein? ..	38
Tabelle 18: Separate Räume zu T1 (N=32).....	39
Tabelle 19: Deskriptiva Bücher (Prä-Post)	40
Tabelle 20: Pearson Korrelationen zwischen CLASS-Dimensionen und Audiomaßen.....	44
Tabelle 21: Zusammenhänge tagesaktuelle Häufigkeit Bildungsaktivitäten – Stimmung Fachkräfte	46
Tabelle 22: Fortbildungsmotivation zur BiSS-Qualifizierung	47
Tabelle 23: Verankerung der BiSS-Inhalte im Team	48
Tabelle 24: Zufriedenheit mit der BiSS-Qualifizierung	48
Tabelle 25: Zusammenhänge zwischen Interaktionsqualitätsveränderung und Fortbildungsmotivation und Fortbildungszufriedenheit (N=48)	49
Tabelle 26: Bewertungskriterien für Fortbildungen	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prä-Post-Ergebnisse CLASS Toddler, Mittelwerte (N=30).....	17
Abbildung 2: Prä-Post-Ergebnisse CLASS Pre-K, Mittelwerte (N=52).....	18
Abbildung 3: festes Curriculum und individuelle Beratung im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K).....	19
Abbildung 4: Low- und High-Starter im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K).....	20
Abbildung 5: High-Starter mit individueller Beratung im Prä-Post-Vergleich (CLASS Pre-K)	20
Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Gesprächsanteile Prä-Post.....	25
Abbildung 7: Mittelwerte Fragen Prä-Post (+ mit Antwortmöglichkeit, – ohne Antwortmöglichkeit).....	25
Abbildung 8: Mittelwerte weitere sprachunterstützende Strategien Prä-Post (+ mit Antwortmöglichkeit, – ohne Antwortmöglichkeit)	26
Abbildung 9: Gesprächsinitiativen von Kindern und Fachkräften zu t1 und t2.....	28
Abbildung 10: Vorkommen von Sprachfördertechniken in der Fachkraftsprache zu t1 und t2	30
Abbildung 11: Vorkommen der einzelnen Fragetechniken in der Fachkraftsprache zu t1 und t2.	31
Abbildung 14: Vignette 8 (Mischo et al., 2011)	35
Abbildung 15: Dynamikumfang.....	41
Abbildung 16: Grundpegelunterschiede	42
Abbildung 17: Dynamikumfang nach Situation	43
Abbildung 18: Durchschnittliche Lautstärke nach Situationen	43
Abbildung 12: Emotionale Befindlichkeit am Eingabetag - Krippenbereich (N=29)	45
Abbildung 13: Emotionale Befindlichkeit am Eingabetag - Kindergartenbereich (N=46)	46
Abbildung 19: Auswahl von Zielbereichen.....	68
Abbildung 20: Verlaufsdigramme SpraBi-App	69