
Zwischenbericht

zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der
Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift

Skalenprüfung und Zwischenergebnisse

Juli 2018



Claudia Wirts, Anne-Kristin Cordes, Franziska Egert, Sina Fischer, Julia Radan,
Karin Reber, Susanne Reichl, Nesiré Schauland, Julia Quehenberger, Erik Danay,
Fabienne Becker-Stoll

Zitiervorschlag: Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Radan, J., Reber, K., Reichl, S., Schauland, N., Quehenberger, J., Danay, E., Becker-Stoll, F. (2018). Zwischenbericht zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.ifp.bayern.de

Förderkennzeichen:

BiSS-E1: BIS.00.00001.15

BiSS-E2: BIS.00.00005.15

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Dank

Wir bedanken uns bei allen VerbundkoordinatorInnen, Einrichtungsleitungen, Fachkräften und SprachberaterInnen, 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 Projektmitarbeiterinnen Karin Reber und Susanne Doblinger (ehem. Reichl) sowie unseren HiWis und Forschungspraktikantinnen, die großen Anteil am Gelingen der BiSS-E-Projekte hatten und haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Theoretischer Hintergrund	5
1.1	Einsatz unterstützender Interaktionsstrategien im Kita-Alltag und Einflüsse auf die kindliche Entwicklung	5
1.2	Sprachliche Anregung im Kita-Alltag	5
1.3	Effekte von Fortbildungen zu alltagsintegrierter Sprachbildung in der Kita	6
2	Die Projekte BiSS-E1 und BiSS-E2	7
2.1	Fragestellungen und Ziele der Projekte	7
2.2	Stand der Evaluation	7
2.3	Methoden der Evaluation	9
2.3.1	Stichprobenbeschreibung	10
2.3.1.1	Verbünde	10
2.3.1.2	Kindertageseinrichtungen	10
2.3.1.3	Pädagogische Fachkräfte	11
2.3.2	Erhebungsinstrumente	11
2.3.2.1	Erfassung der Interaktionsqualität	12
2.3.2.2	Erfassung der sprachlichen Bildungsaktivitäten	16
2.3.2.3	Wissen und Kompetenzen im Bereich Sprache	20
2.3.2.4	Personenbezogene Merkmale	21
2.3.2.5	Leistungs- und Teamqualität	25
2.3.3	Weiterbildungskonzepte der beteiligten Verbünde	26
3	Erste Ergebnisse zur Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung	30
3.1	Ergebnisse zur Interaktionsqualität	30
3.1.1	Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität (Krippenalter)	30
3.1.2	Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität (Kindergartenalter)	30
3.1.3	Ist-Stand zur Interaktionsqualität nach der ersten BiSS-Qualifizierungsrunde	31
3.1.4	Aktueller Stand und erste Ergebnisse Audio- und Videoanalysen	33
3.2	Ergebnisse sprachliche Bildungsaktivitäten (Tablet-Fragebogen „SpraBi“)	34
3.2.1	Prätest-Ergebnisse zu sprachlichen Bildungsaktivitäten im Krippenalter	34
3.2.2	Prätest-Ergebnisse zu sprachlichen Bildungsaktivitäten im Kindergartenalter	35
3.2.3	Ist-Stand zu sprachlichen Bildungsaktivitäten nach der ersten BiSS-Qualifizierungsrunde	36

4	Aktueller Stand der Teilprojekte zur Qualitätsentwicklung und vertiefter Fragestellungen	38
4.1	Metaanalyse zu Effekten von Weiterbildungen auf das Interaktionsverhalten.....	38
4.2	Gruppeninterviews zum Wissenstransfer in Kita-Teams.....	38
4.3	App „Spielesammlung mit BiSS“	38
4.4	Online-basiertes Videofeedback.....	39
4.5	Filmbeispiele guter Praxis.....	39
4.6	Qualifizierungsplattform „Fachlich fit“	40
5	Diskussion und Ausblick.....	41
	Literaturverzeichnis	44
	Abbildungsverzeichnis.....	50
	Tabellenverzeichnis	51

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Einsatz unterstützender Interaktionsstrategien im Kita-Alltag und Einflüsse auf die kindliche Entwicklung

Zahlreiche Befunde zeigen, dass ein sprachunterstützendes Interaktionsverhalten im Kita-Alltag die sprachlichen Kompetenzen von Kindern positiv beeinflussen kann. Hierzu liegen zahlreiche Studien zu unterschiedlichen Aspekten von Interaktionen im Kita-Kontext vor. Im Folgenden sollen einige Forschungsergebnisse zu Aspekten sprachlichen Handelns beschrieben werden, für die Effekte bezüglich der kindlichen Entwicklung nachgewiesen werden konnten. So zeigte zum Beispiel der häufige Einsatz offener Fragen in Studien zur ErzieherIn-Kind-Interaktion einen positiven Zusammenhang mit der Sprachentwicklung der Kinder (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002), was auch in Studien zum Dialogischen Lesen bestätigt werden konnte (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994). Im Kita-Alltag kommen offene Fragen jedoch nur sehr selten zum Einsatz (Briedigkeit, 2011; König, 2009). Auch der Einsatz von Methoden, die höhere (kognitive) Denkprozesse der Kinder anregen, konnte in verschiedenen Studien mit gesteigerten sprachlichen Entwicklungszuwächsen bei den Kindern in Zusammenhang gebracht werden (Romberg, Carpenter & Dremock, 2005; Siraj-Blatchford et al., 2002; Taylor, Pearson, Peterson & Rodriguez, 2003; Wharton-McDonald, Pressley, Hampston & Hampston, 1998); auch hier spielten ko-konstruktive Dialogformen eine große Rolle. Allerdings kommen auch diese Dialogformen in der Kita-Praxis nur selten vor (Anders et al., 2012; König, 2009; Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Die Orientierung von Aktivitäten und Interaktionen an Interesse und Motivation der Kinder, z.B. die Balance der Verteilung von Initiativen zwischen Kindern und Erwachsenen (Siraj-Blatchford et al., 2002; Walsh et al., 2006) oder Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten (Siraj-Blatchford et al., 2002) zeigten positive Zusammenhänge mit kindlichen Kompetenzzuwächsen. Häufigere verbale Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind wirken sich ebenfalls förderlich auf die sprachliche Entwicklung (Carew, 1980; Howes & Rubenstein, 1985; McCartney, 1984; Melhuish, Lloyd, Martin & Mooney, 1990; Ruopp, Travers, Glantz & Coelen, 1979) sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Clarke-Stewart, 1987; Golden et al., 1978) aus.

1.2 Sprachliche Anregung im Kita-Alltag

In verschiedenen längsschnittlichen Studien wurden die Wirkungen der Qualität des Kindertageseinrichtungsbesuchs auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern nachgewiesen (Anders, 2013, Sylva, 2017). Empirische Studien belegen, dass insbesondere die Fachkraft-Kind-Interaktionen von zentraler Bedeutung für die Moderation kindlichen Lernens und kindlicher Entwicklung sind (Anders, 2013; Mashburn et al., 2008), auch unter Berücksichtigung von familiären Hintergrundfaktoren. Aber nicht bei allen Kindern kommt dabei die gleiche Interaktionsqualität an. Albers, Bendler, Lindmeier und Schröder (2013) fanden, dass Kinder mit niedriger Sprachkompetenz weniger sprachliche Anregung im Kita-Alltag und auch qualitativ schlechteren Input erhalten, obwohl insbesondere diese Kinder eine hohe Anregungsqualität bräuchten. Weiter zeigen nationale Befunde zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland, dass besonders im Bereich der Lernunterstützung, zu dem die sprachliche und kognitive Anregung sowie das Lernfeedback zählen, noch deutlicher Entwicklungsbedarf besteht (Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014; Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013).

1.3 Effekte von Fortbildungen zu alltagsintegrierter Sprachbildung in der Kita

Fortbildungen, die sprachförderliche Interaktionsstrategien thematisieren und damit qualitativ hochwertige sprachliche Bildung ermöglichen sollen, wurden im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren mehrfach evaluiert.

Die Studie von Buschmann und Jooss (2011) konnte zeigen, dass nicht die Fortbildungsinhalte allein ausreichen, denn diese wurden der Kontrollgruppe in einer eintägigen Fortbildung ebenfalls angeboten, sondern die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Interaktionsverhalten (u.a. mit Hilfe von Videoanalysen (Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel, 2013)) und eine längerfristige Begleitung der Umsetzung im Rahmen eines Coaching-Ansatzes notwendig sind.

Insbesondere das Heidelberger Interaktionstraining zur frühen Sprachförderung in Kitas (HIT – Buschmann, Jooss, Simon & Sachse, 2010; Buschmann et al., 2010; Simon & Sachse, 2011) sowie eine Kombination aus diesem Konzept und weiteren Fortbildungsbausteinen bei Jungmann, Koch und Etzien (2013) wurden bereits mehrfach mit positivem Ergebnis evaluiert.

Eine Metaanalyse von Egert (2015) stützt anhand englischsprachiger Studien die Befunde zur besonderen Effektivität von Weiterbildungen, die individuelle Unterstützung (u.a. durch Coaching, Feedback, Reflexion anhand von Videos) beinhalten, wie die oben genannten positiv evaluierten Konzepte.

Auch zum Fortbildungskonzept „Bewegte Sprache“ (Zimmer, 2009) zur integrierten Sprach- und Bewegungsförderung liegen erste Evaluationsdaten vor. In allen Studien zeigten sich signifikante Gruppenunterschiede zugunsten der Kinder der Interventionsgruppe, wenngleich nicht in allen gemessenen Sprachkompetenzbereichen. Es muss aber abgewartet werden, ob diese Befunde auch repliziert werden können.

2 Die Projekte BiSS-E1 und BiSS-E2

Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) werden vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) zwei Evaluationsstudien durchgeführt. Das erste Evaluationskonzept (BiSS-E1) hat den Schwerpunkt in der formativen Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen in Bezug auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen in Bayern, Sachsen (1. Qualifizierungsrunde) und Baden-Württemberg. Das zweite Projekt (BiSS-E2) umfasst eine formative und summativ Evaluation und bezieht Verbünde in Sachsen (2. Qualifizierungsrunde), Berlin und Brandenburg ein.

2.1 Fragestellungen und Ziele der Projekte

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

- *Erfassen der Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung in den BiSS-Kitas*
- *Untersuchung des Einflusses von Bedingungsfaktoren auf die alltagsintegrierte Sprachbildung in den BiSS-Kitas (Weiterbildungskonzepte, aber auch weitere potenzielle Bedingungsfaktoren)*
- *Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung*

Die Wahl dieser Schwerpunkte zielt darauf ab, Forschung und Praxis zu alltagsintegrierter Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen nachhaltig zu fördern. Der Anspruch geht damit insofern über eine einfache Evaluation der Bund-Länder-Initiative BiSS hinaus, als angestrebt wird, basierend auf erfolgreichen Implementierungsmaßnahmen und deren Bedingungsfaktoren, Interventionsstrategien und Unterstützungsmaterialien zu entwickeln, die eine Optimierung der künftigen Bildungsarbeit ermöglichen sollen (vgl. auch Kapitel 4 „Aktueller Stand der Teilprojekte“).

Zudem erhalten alle beteiligten Fachkräfte eine schriftliche persönliche Rückmeldung und, falls gewünscht, ein zusätzliches Online-Feedback, sofern eine Video-Aufnahme der Fachkraft vorliegt.

Die VerbundkoordinatorInnen erhalten eine anonymisierte Rückmeldung über den Implementierungsstand der verbundspezifischen Ziele im Bereich alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in den Einrichtungen ihres Verbundes und werden bei der prozessbegleitenden Optimierung der Qualifizierungsmaßnahmen durch Zwischenrückmeldungen unterstützt. In Absprache mit den VerbundkoordinatorInnen werden diese Ergebnisse auch für die beteiligten Kindertageseinrichtungen aufbereitet.

2.2 Stand der Evaluation

In allen beteiligten Verbänden aus Bayern (Regensburg, Würzburg, Augsburg), Baden-Württemberg (Mannheim und Waiblingen), Sachsen (Leipzig), Berlin und Brandenburg wurden Interviews mit den zuständigen VerbundkoordinatorInnen geführt. Außer in Brandenburg, wo die Einrichtungen zu Projektbeginn noch nicht feststanden, wurden auch Interviews mit allen beteiligten Einrichtungen geführt. Diese beinhalteten, neben der Erfassung struktureller Bedingungen der verschiedenen BiSS-Projekte (zeitlicher Rahmen, Qualifizierungskonzept), vor allem Fragen zu den inhaltlichen Zielsetzungen der Verbünde und beteiligten Einrichtungen. Um die Ziele der einzelnen Projekte möglichst passgenau evaluieren zu können, wurden die Evaluationsinstrumente anhand der in den Interviews erfassten Zielsetzungen spezifiziert.

Alle Erhebungen sind abgeschlossen. In Berlin, Brandenburg, Leipzig (2. Qualifizierungswelle), Waiblingen und Mannheim konnten Erhebungen vor und nach dem zu evaluierenden BiSS-Qualifizierungsmodul erfolgen, in den drei bayerischen Verbänden und in einem Verbund in Leipzig (1. Qualifizierungswelle) waren aufgrund der zu Evaluationsbeginn bereits weit fortgeschrittenen Qualifizierungen nur Post-Erhebungen möglich.

Tabelle 1: Übersicht zum Projektstand (Stand Juli 2018)

Bundesland/ Verbünde	Eingangs- interviews		Umsetzungsqualität und Bedingungsfaktoren		Rückmeldungen Verbünde		Rückmeldungen Fachkräfte	
	Ver- bund	Kitas	Prä	Post	Zwischen- RM	Post- RM	Schriftliches Feedback	Online Videofeedback
(E1) Baden- Württemberg Waiblingen Mannheim	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	auf Wunsch der FK
(E1) Bayern Augsburg Würzburg Regensburg	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	auf Wunsch der FK
(E2) Berlin	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	auf Wunsch der FK
(E2) Brandenburg	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	auf Wunsch der FK
(E1) Sachsen	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	auf Wunsch der FK
(E2) Sachsen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	auf Wunsch der FK

Rückmeldungen

Eine Zwischenrückmeldung an die VerbundkoordinatorInnen nach der Erhebung t1 erfolgte in allen Verbänden bis auf Brandenburg (hier konnte aufgrund der heterogenen Start- und Endzeiten der Beratungen kein Zwischenstand rückgemeldet werden). Eine Gesamtrückmeldung fand für alle beteiligten Verbände auf Ebene der Verbundkoordination statt, in einigen Verbänden wurden in Absprache mit den VerbundkoordinatorInnen auch die Ergebnisse an die Kitas von Seiten des BiSS-E-Teams rückgemeldet bzw. sind Termine in Leipzig (Kitaebene) und Brandenburg (Sprachberaterebene) geplant. Jede an der Evaluation teilnehmende Fachkraft erhielt zudem eine individuelle schriftliche Rückmeldung über ihre persönlichen Ergebnisse der CLASS-Beobachtung, sowie des Tablet-Fragebogens. Es wird zusätzlich ein individuelles Videofeedback für alle Fachkräfte angeboten, für die während der Hospitation eine Videografie erfolgte. Dieses findet aktuell nach persönlicher Terminabsprache statt.

2.3 Methoden der Evaluation

Die Erfassung der Interaktionsqualität erfolgt bei der Teilstichprobe mit bereits fortgeschrittener Qualifizierungsmaßnahme (Sachsen (1. Qualifizierungsrunde) und drei bayerische Verbände) einmalig im Querschnitt. Bei Verbänden, die noch nicht mit der Hauptqualifizierung begonnen haben, wird die Qualität jeweils vor und nach der Qualifizierung erfasst (vgl. summative Evaluation).

Formative Prozessbegleitung

Summative Evaluation, die rein darauf abzielt, den Wert einer Sache zu bestimmen, ist in vielen Fällen zu eng gefasst und ignoriert die Möglichkeit, dass durch eine offene Evaluation häufig erst Konsequenzen sichtbar werden, an die zu Beginn eines Programms bzw. einer Intervention gar nicht gedacht wurde. Insofern kann und sollte eine gute Evaluation sich dem zu evaluierenden Objekt auf unterschiedliche Weise nähern und idealerweise auch in unterschiedlichen Kontexten erfolgen. Gerade die differentielle Sichtweise auf alle beteiligten „Komponenten“ ergibt letztlich die Stärken eines Evaluationsprojekts (vgl. Windt, 2011).

Ziel soll es sein, eine umfassende „360°“ Evaluation zu erhalten, die kein monokausales, kausal-lineares Erklärungsmodell zu erhalten sucht, sondern ein systemisches Modell unter Einbezug der einzelnen Systemkomponenten aufstellt. Dies wiederum soll als mögliches Korrektiv dienen in Fällen, in denen die Implementierung noch nicht optimal verläuft.

Das bedeutet, dass die formative Evaluation dazu dienen soll, Rückmeldung an die Verbundkoordination zur Optimierung der eingesetzten Qualifizierungsmethoden zu geben, aber auch direkt an die Einrichtungen und Fachkräfte Beobachtungs- und Befragungsergebnisse zurückzuspielen, um diese bei der Implementierung zu unterstützen. Zudem ist geplant, Handlungsempfehlungen für zukünftige Entscheidungsprozesse zu Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich sprachlicher Bildung in der Frühpädagogik für Politik und Träger zu generieren.

Summative Evaluation

Die summative Evaluation ergänzt das oben beschriebene formative Design um einen Prä-Post-Vergleich. Bei Einrichtungen, die zum Evaluationsstart noch vor dem Beginn einer BiSS-Fortbildung stehen, werden vor und nach der Qualifizierungsmaßnahme Untersuchungen durchgeführt und Veränderungen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung im Abgleich mit den Zielen der Einrichtungen und Verbände erfasst.

2.3.1 Stichprobenbeschreibung

2.3.1.1 Verbünde

Tabelle 2: Übersicht zur Gesamtstichprobe in BiSS E1 und BiSS E2

Verbünde	BiSS E1 Verbünde	BiSS E2 Verbünde	Anzahl Kitas	Anzahl Fachkräfte
Baden-Württemberg:				
Waiblingen	x		3	6
Mannheim	x		7	18
Bayern:				
Augsburg	x		3	6
Würzburg	x		4	8
Regensburg	x		4	8
Sachsen (1. Welle)	x		2	7
Sachsen (2. Welle)		x	3	14
Berlin		x	8	17
Brandenburg		x	19	50
GESAMT	6	3	53	134

2.3.1.2 Kindertageseinrichtungen

Im Rahmen der BiSS-E-Projekte wurden Fachkräfte aus insgesamt 53 Kindertageseinrichtungen einbezogen. Der größte Teil hat entweder einen kommunalen (N=26) oder einen freien bzw. kirchlichen Träger (N=22). Vier Einrichtungen sind in privat-gewerblicher (N=1) oder sonstiger Trägerschaft (N=3). Dabei handelt es sich um vier reine Kindergärten und 49 altersgemischte Einrichtungen. Bei einer Einrichtung fehlen die Angaben der Leitung zu strukturellen Merkmalen und Bedingungen. Von den 49 altersgemischten Einrichtungen haben jeweils 13 Einrichtungen eine altersgemischte, 20 Einrichtungen eine teilweise altersgemischte Betreuung und 12 Leitungen gaben an, nach Altersgruppen getrennt zu arbeiten. Bei 60% (N=32) der Einrichtungen findet die pädagogische Arbeit überwiegend in Stammgruppen statt. In ca. einem Drittel der Einrichtungen ist die Betreuung der Kinder offen organisiert (überwiegend offen: N=10; ausschließlich offen: N=6). Durchschnittlich wurden zum Zeitpunkt der Erhebungen in den Einrichtungen ca. 100 Kinder betreut (SD=49,04), wobei die Einrichtungsgrößen stark variieren (Minimum=17 Kinder, Maximum=210 Kinder). Der auf Einrichtungsebene berichtete Betreuungsschlüssel liegt durchschnittlich bei 1:7,5. Er unterscheidet sich jedoch zwischen den betreuten Altersgruppen. Während im U3-Bereich im Durchschnitt ca. 5 Kinder von einer Fachkraft betreut werden, handelt es sich im Alter ab 3 Jahren um ca. 8 Kinder pro Fachkraft. Durchschnittlich 25,8% der Kinder in einer Einrichtung hatten einen Migrationshintergrund (SD=25,5), die mittlere Anzahl gesprochener Sprachen pro Kita betrug 7,5 (SD=6,4).

2.3.1.3 Pädagogische Fachkräfte

Die Personenstichprobe bestand aus 133 pädagogischen Fachkräften (davon 29 Einmalerhebungen (EE)) mit einem Durchschnittsalter von 36,88 (44,52) Jahren ($SD=10,36$, $EE: 10,92$). Von 2 Fachkräften wurde der Prätest-Strukturfragebogen nicht ausgefüllt. Der überwiegende Teil der Fachkräfte ist weiblich (90,4%, $EE: 89,7\%$). Die pädagogischen Fachkräfte hatten durchschnittlich 11,32 ($EE: 18,28$) Jahre ($SD=10,12$, $EE: 12,04$) Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft und arbeiteten im Schnitt ca. 6 ($EE:10$) Jahre ($M=5,66$; $SD=5,66$; $EE: M=10,71$; $SD=8,10$) in der aktuellen Kindertageseinrichtung. In unserer Stichprobe verfügen 14,4% ($EE:6,9\%$) der Fachkräfte über einen Hochschulabschluss. Insgesamt gaben 3,9 % ($EE: 24,1\%$) an, dass Sie derzeit die Leitung der Einrichtung innehaben und weitere 8,7% ($EE: 3,4\%$) waren stellvertretende Leitung. Mit 72,9% ($EE: 89,7\%$) betreute der größte Anteil der Fachkräfte überwiegend eine feste Kindergruppe. Die Fachkräfte betreuten dann je nach offener oder geschlossener Gruppenstruktur zwischen 6 ($EE: 12$) und 37 ($EE: 32$) Kindern ($M=15,79$; $SD=6,13$; $EE: M=21,14$; $SD=5,35$). Durchschnittlich arbeiten die Fachkräfte 35,81 ($EE: 33,64$) vertraglich vereinbarte Stunden in der Woche ($SD=4,23$; $EE: 5,47$). Lediglich 11,7%, ($EE: 6,9\%$) der Fachkräfte hatten einen Migrationshintergrund und nur 7,8 % ($EE: 3,4\%$) gaben an, mehrsprachig aufgewachsen zu sein.

2.3.2 Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der BiSS-Studien wurden unterschiedliche Aspekte auf Ebene der Fachkraft und der Kindertageseinrichtungen erfasst, um Zielbereiche der Qualifizierungsprogramme sowie deren möglicher Einflussfaktoren zu analysieren. Zur Erfassung der Qualifizierungsziele und -konzepte wurden die VerbundkoordinatorInnen über Ziele, Inhalte und Design der verbundspezifischen Weiterbildungen interviewt, in allen Verbänden (außer in Brandenburg, da hier die Kitas erst von den qualifizierten SprachberaterInnen akquiriert wurden) wurden zudem die Kitas gefragt, welche Zielbereiche im Rahmen der BiSS-Qualifizierung für sie besonders bedeutsam sind. Aus den Interviews wurden Zielbereiche extrahiert, die in die Konzeption des Tabletfragebogens zu sprachlichen Bildungsaktivitäten und die schriftlichen Fragebögen integriert wurden, um den Qualifizierungserfolg bezüglich der verbundspezifischen Ziele passgenau zu erfassen. Ein Überblick der erhobenen Konstrukte und Instrumente findet sich in Abbildung 1.

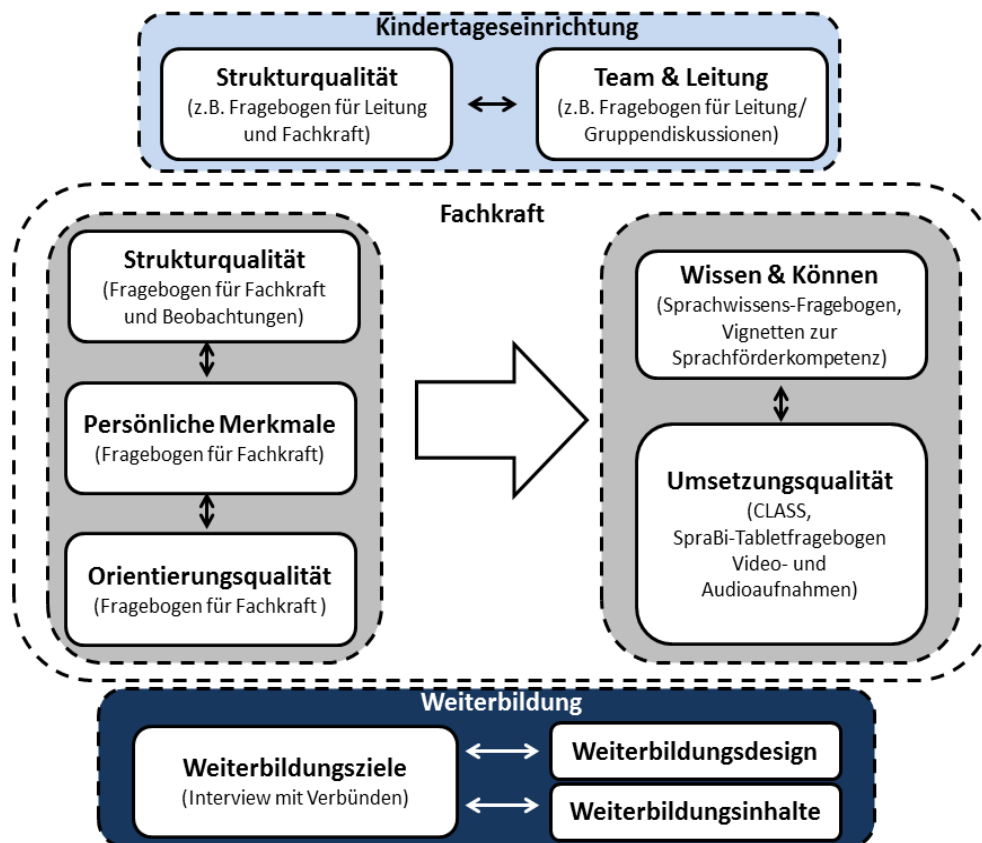


Abbildung 1: Überblick über die Erhebungsinstrumente der BiSS-E-Evaluationen

2.3.2.1 Erfassung der Interaktionsqualität

Die Interaktionsqualität im Alltag wird auf Basis von Audio- und Videoaufnahmen sowie Live-Beobachtungen (5 Einheiten à 20 min., Beobachtungszeitraum ca. 4 Stunden) anhand der CLASS Pre-K (Pianta, La Paro & Hamre, 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.

Die in US-amerikanischer Forschung herausgearbeitete Drei-Faktorenstruktur der CLASS-Pre-K (Pianta et al., 2008) sowie die Reliabilität des Verfahrens konnte auch für deutsche Kindertageseinrichtungen bestätigt werden (Suchodoletz et al., 2014). Die CLASS-Toddler wurde im deutschsprachigen Raum ebenfalls bereits erfolgreich eingesetzt (Bäuerlein, Rösler & Schneider, 2017; Bücklein, Hoffer & Strohmmer, 2017) und die Zwei-Faktoren Struktur empirisch bestätigt (Perren, Frei & Herrmann, 2016).

Studien aus den USA und Europa konnten darüber hinaus aufzeigen, dass hohe Qualität, gemessen mit der CLASS, auch mit höheren Fortschritten der Kinder im kognitiven, sprachlichen und sozio-emotionalen Entwicklungsbereich zusammenhing (z.B. Mashburn et al., 2008; Cadima, Leal & Burchinal, 2010). Die damit erfassten Maße der Fachkraft-Kind-Interaktion zeigten im Vergleich zu globalen Qualitätsmaßen wie ECERS-R die konsistentesten und stärksten Zusammenhänge zu

kindlichen Entwicklungsmaßen (z.B. Mashburn et al., 2008; Burchinal, Kainz & Cai, 2011). Studien zur prognostischen Validität der CLASS Toddler bezüglich kindlicher Entwicklung liegen derzeit nach Wissen der AutorInnen noch nicht vor.

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)

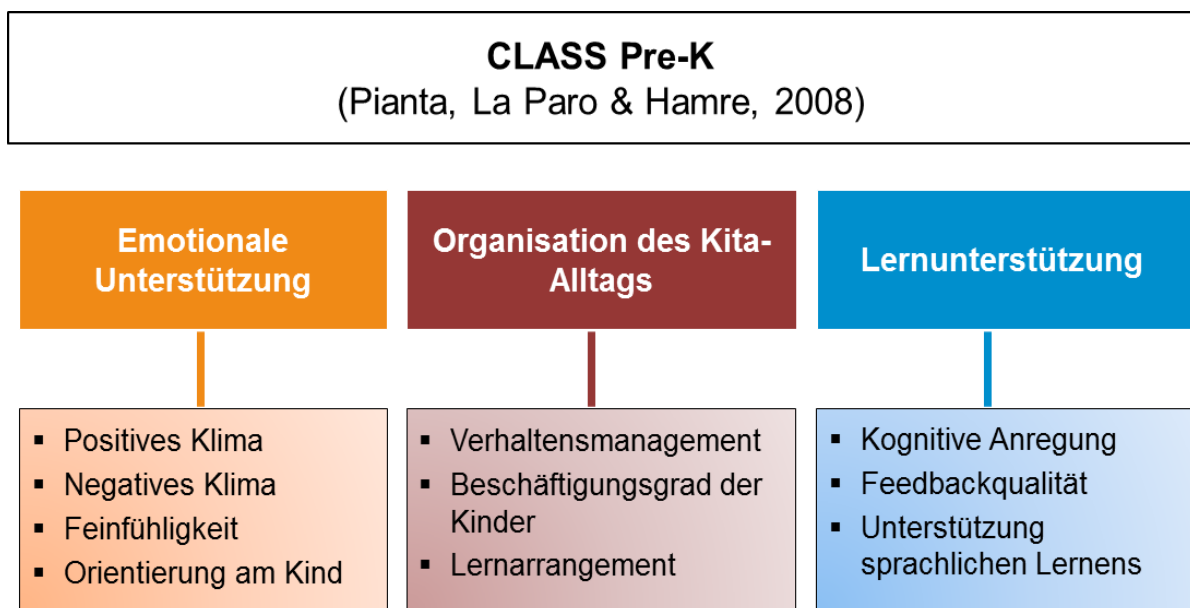


Abbildung 2: Qualitätsdomänen und Dimensionen der CLASS Pre-K

Die Interrater-Reliabilität der CLASS PRE-K wurde anhand von 68 Situationen berechnet (u.a. Videoaufzeichnungen von Bilderbuchaktivitäten und Doppel-Live-Ratings vor Ort). Die berechneten ICCs (oneway, Durchschnittmaß) sind sehr zufriedenstellend für die Domänen; mit einem ICC=.72 für Emotionale Unterstützung, ICC=.77 für Organisation des Kita-Alltags und ICC=.81 für Lernunterstützung. Die Übereinstimmung für das Item „Unterstützung sprachlichen Lernens“ war mit ICC=.75 ebenfalls gut und die Interrater-Reliabilität der anderen Items ist mit ICC von .54 bis .81 als überwiegend zufriedenstellend zu bewerten.

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)

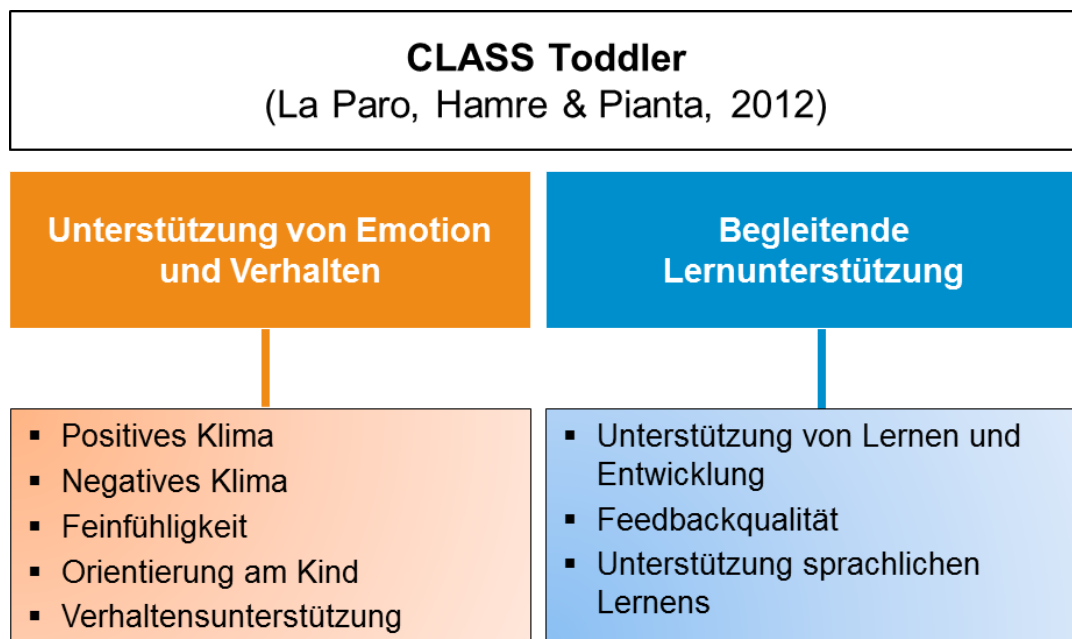


Abbildung 3: Qualitätsdomänen und Dimensionen der CLASS Toddler

Anhand von 52 Videos wurde die Beobachterübereinstimmung für die CLASS Toddler analysiert. Die ICCs (oneway, Durchschnittsmaß) sind für die Unterstützung von Emotion und Verhalten (ICC=.59) und für Begleitende Lernunterstützung (ICC=.72) als überwiegend zufriedenstellend zu interpretieren. Die Interrater-Reliabilität bei dem Item „Unterstützung sprachlichen Lernens“ war mit ICC=.67 als gut zu betrachten, während die ICC's bei den anderen Items von .31 (Negative Climate (allerdings mit einer 100% Übereinstimmung nach Within-One-Kriterium)) bis .70 (Unterstützung von Lernen und Entwicklung) variierten.

Audio- und Videoanalysen

Vertiefend zu den im Rahmen der CLASS-Beobachtung erworbenen Daten erfolgt 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 werden auf Ebene der Fachkräfte vor allem bei den eingesetzten Sprachförderstrategien angenommen, da diese zentrale Bestandteile fast aller evaluierten Weiterbildungskonzepte darstellen.

Zu den analysierten Strategien zur alltagsintegrierten Sprachunterstützung gehören u.a. der Einsatz von Sprachlehrstrategien wie korrekтивem Feedback, offenen Frageformen oder Wiederholungen und Erweiterungen kindlicher Äußerungen. Ein weiterer zentraler Aspekt der Sprachanalysen ist die Verteilung von Redeanteilen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, denn dialogische Interaktionen, die sich über mehrere Sprecherwechsel erstrecken, gelten als besonders sprachförderlich. Zudem sind Situationen, die als „sustained shared thinking“ (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) oder „redirects“ (Schuele, Rice & Wilcox, 1995) gewertet werden können von besonderem Forschungsinteresse. Die Audioanalysen der Freispielsituationen untersuchen Fachkraft- und Kindersprache zudem unter linguistischen Gesichtspunkten (u.a. lexikalische Diversität, syntaktische Komplexität, Dialogstruktur).

Die vertiefte Analyse der sprachlichen Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindergruppen erfolgt anhand von Transkripten der Audiomitschnitte (Freispielsituationen) und anhand von Videomitschnitten (Bilderbuchbetrachtungen). Dazu wurde ein detailliertes Codiersystem (Radan, Schauland & Wirts, 2017) erarbeitet, welches sich an evidenzbasierten Kriterien für die Analyse sprachförderlichen Handelns orientiert. Ein Fünftel der Interaktions- und linguistischen Analysen wird zur Überprüfung der Interraterreliabilität doppelt kodiert.

Die 28 Audiomitschnitte der CLASS-Beobachtungscycles werden mit f4 nach den GAT 2 Konventionen als Minimaltranskript (Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann & Bergmann, 2009) verschriftlicht. Die Analyse und Codierung der Transkripte erfolgt mit Hilfe der Software MAXQDA. Die Videodaten der 30 Bilderbuchsituationen werden mit Hilfe der Software Interact direkt am Video codiert. Die Analyse des sprachlichen Handelns der Fachkräfte konzentriert sich auf folgende Punkte:

- *Einsatz und Verwendung von sprachlichen Modellierungstechniken*
- *Wirksamkeit der Fragetechniken*
- *Redeanteile und Gesprächsdominanz*
- *Lexikalische Diversität*
- *Komplexität der verwendeten grammatischen Strukturen (Profilanalyse nach Grießhaber, 2005/2006)*
- *Entwicklung von Dialogstrukturen*

Die Analyse des sprachlichen Handelns der Kindergruppe fokussiert sich auf folgende Punkte:

- *Redeanteile und Gesprächsbeteiligung*
- *Lexikalische Diversität*
- *Komplexität der verwendeten grammatischen Strukturen (nach Grießhaber, 2005/2006)*

2.3.2.2 Erfassung der sprachlichen Bildungsaktivitäten

Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen (SpraBi)

Im Anschluss an die Hospitation mit der CLASS erfolgten ein kurzes Interview mit jeder Fachkraft und eine Einführung in den Tablet-Fragebogen. Die Fachkräfte wurden gebeten, den Tablet-Fragebogen vier Wochen im Anschluss an die Hospitationen auszufüllen. Ziel war eine Erfassung der sprachlichen Bildungsaktivitäten an mindestens drei Tagen pro Woche.

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 längeren Zeitraum 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. Da derart große Datenmengen per paper-and-pencil-Erhebung weder handhabbar noch motivational über mehrere Messzeitpunkte erfolgversprechend sind, wurde als Umsetzung ein Tablet-Fragebogen gewählt. Die Daten werden online ohne Verzögerung zum Datenserver kommuniziert. Jede teilnehmende Fachkraft bekam daher für die Dauer des Erhebungszeitraums von vier Wochen ein Projekt-Tablet zur Verfügung gestellt.

Überblick über den Tablet-Fragebogen „SpraBi“

Der Tablet-Fragebogen erfasst sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag. Die Grundstruktur des SpraBi zeigt Abbildung 4.

Der Erfassung der sprachlichen Bildungsaktivitäten gehen zwei Bereiche voraus, in denen organisatorische Aspekte sowie Rahmenbedingungen erfasst werden:

Im Bereich „**Identifikation**“ wird die Fachkraft über die Eingabe ihres anonymisierten Erheber-Codes identifiziert, so dass alle Einzelerfassungen eindeutig ihr als Person zuordenbar sind. Gleichzeitig werden vom System Metadaten wie Datum und Zeitstempel erfasst. Zusätzlich werden evtl. Ausfallzeiten mit Angabe des Grundes abgefragt („Heute konnte ich den Fragebogen nicht ausfüllen“ sowie Grund, z.B. Schließtag, Krankheit, Fortbildung/Teamtag).

Anschließend werden **Rahmenbedingungen** des Tages eingegeben.

Im Speziellen werden Stimmung und (physische) Befindlichkeit und eine Einschätzung der allgemeinen Befindlichkeit der Kinder abgefragt. Dies ist insofern wichtig, als bezogen auf Lewins Gleichung des Verhaltens (Lewin, 1963/2012), die momentane Stimmung sowohl die eigene Wahrnehmung und das eigene Verhalten beeinflussen, als auch jene des Gegenübers, da jede Person Teil der Situation ist (vgl. Mischel, 1968 und speziell z.B. Forgas, Joseph P. & Bower, Gordon H., 1987, Gendolla, 2000 und Clore, Schwarz & Conway, 1994). Ebenso hat die körperliche Befindlichkeit einen Einfluss darauf, wie sehr man eigene Ressourcen aktivieren kann bzw. wie "gut" man seine Arbeit erledigen kann (u.a. George & Brief, 1992).

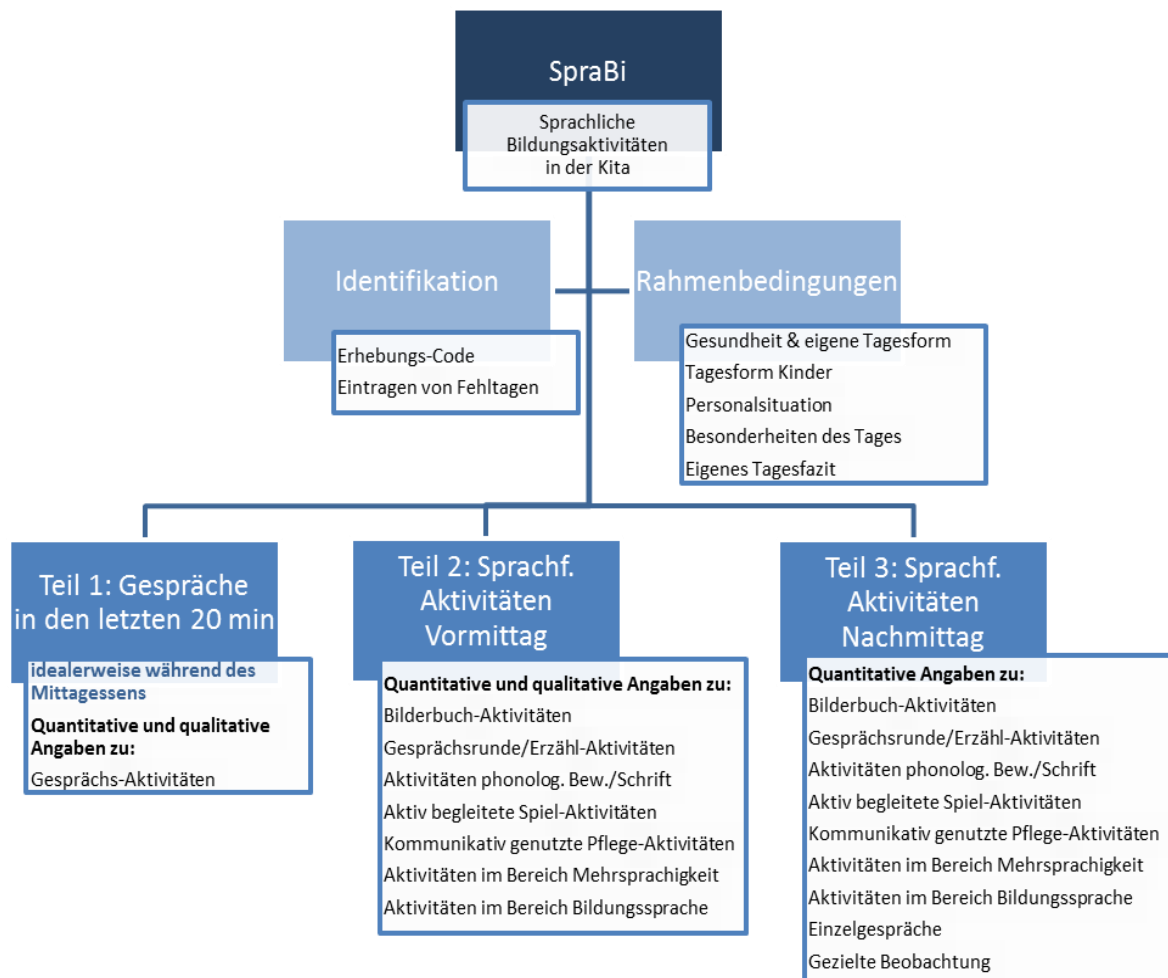


Abbildung 4: Struktur des tabletgestützten Fragebogens zu sprachlichen Bildungsaktivitäten „Sprabi“

Die Antwortmöglichkeiten sollten speziell im oberen Bereich gut differenzieren können, da anzunehmen ist, dass Fachkräfte bei starker Befindlichkeitseinschränkung (Krankheit etc.), eher selten arbeiten. Da der Abstraktionshorizont jeweils ein anderer war, wurde versucht, eine dem Item angepasste Antwortskala anzubieten, da dies den Antwortprozess erleichtert und dadurch validere Antworten bewirkt (Krosnick, 1999, Krosnick & Presser, 2010).

Zudem wurden Besonderheiten des Tages (z.B. Ferien, Eingewöhnungszeit), die Personalsituation in der unmittelbaren Arbeitsumgebung der Fachkraft, sowie Zeiten, die für organisatorische Tätigkeiten benötigt wurden erfragt, da diese Zeiten nicht für sprachliche Bildungsaktivitäten mit den Kindern genutzt werden können. Das letzte Item zum persönlichen Tagesfazit („Wie gut ist es Ihnen heute gelungen, die Kinder in ihrer Sprach- und Literacy-Entwicklung zu unterstützen?“: schlecht – optimal, einzuschätzen per Schieberegler, d.h. intervallskaliert) dient einerseits der Selbstreflexion, andererseits kann es mit der Durchführung sprachlicher Bildungsaktivitäten in Zusammenhang gebracht werden.

Der Hauptteil des Fragebogens zur Erfassung sprachlicher Bildungsaktivitäten gliedert sich in 3 Teile:

Teil 1 bezieht sich zunächst auf **Gespräche der letzten 20 Minuten**, die die Fachkraft vor Bearbeitung des Tablet-Fragebogens mit den Kindern geführt hat. Ziel dieses Abschnitts ist es, das Gesprächsverhalten der Fachkraft quantitativ und qualitativ zu erfassen. Dies kann nur präzise genug erfolgen, wenn die Erhebung unmittelbar nach der Situation erfolgt, da ganz genaue Angaben (z.B. Anzahl der beteiligten Kinder, Inhalte und Umsetzungsmerkmale der Gespräche) erfragt werden. Um die Vergleichbarkeit der Gesprächssituation zu gewährleisten, wurde außerdem ein Zeitraum von 20 Minuten gewählt, der auch den Erhebungscycles für die Beobachtungsdaten mit der CLASS entspricht, so dass diese Daten am Erhebungstag parallelisiert werden können. Die Fachkräfte wurden gebeten, die Zeitreihe idealerweise stets gleich nach dem Mittagessen auszufüllen, um eine hohe Anzahl vergleichbarer Situationen zu erfassen und Daten von Teilzeitkräften und Fachkräften aus Halbtageeinrichtungen vergleichbar zu halten. Da aus praktischen Gründen im Alltag jedoch nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass die Probanden den Fragebogen unmittelbar nach dem Mittagessen beantworten können, werden zusätzlich Informationen zum tatsächlichen Gesprächsrahmen der letzten 20 Minuten (z.B. Mittagessen, Brotzeit/Vesper, Bilderbuch-Aktivität, Garten) erhoben.

Teil 2 des „SpraBi“ fragt **sprachförderliche Aktivitäten des Vormittags** sowohl bezüglich der Häufigkeit als auch bezüglich der qualitativen Umsetzung ab: Folgende Aktivitäten wurden dabei erfasst:

- **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 zu phonologischer Bewusstheit oder 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, ...*
- **Kommunikativ genutzte Pflege-Aktivitäten:** z.B. *Wickeln, Waschen, Baden, ...*
- **Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit:** z. B. *mehrsprachiges Vorlesen, Thematisierung von Mehrsprachigkeit in Projekten, mehrsprachiges Singen, ...*
- **Aktivitäten im Bereich Bildungssprache:** z.B. *Fachwörter erklären, bewusst komplexe Satzstrukturen einsetzen, formale Aspekte von Sprache besprechen z.B. Sie/Du, Gesprächsregeln*

Wenn die Fachkräfte Aktivitäten in diesen Bereichen am Vormittag begleitet hatten, wurden mittels Filterführung pro Aktivitätsbereich jeweils beispielhaft für eine Situation nähere Angaben u.a. zur Anzahl der beteiligten Kinder, der Initiative zur Aktivität, der Dauer und zu bewusst eingesetzten Sprachförderstrategien erfragt.

Darüber hinaus wurden die Fachkräfte zur Anzahl der Kinder mit denen diese ein **Einzelgespräch von über 3 Minuten** (bzw. mindestens 4 Sprecherwechsel) im Laufe des Vormittags geführt haben

befragt und die Anzahl **gezielter Beobachtungen** (z.B. mit seldak, sismik oder freie Beobachtung) erfasst.

Der SpraBi-Fragebogen wurde in enger Abstimmung mit dem Praxisfeld entwickelt (Interviews mit den VerbundkoordinatorInnen und Kitas zu den in BiSS angestrebten Qualifizierungszielen) und die Inhalte theoretisch über Literaturrecherche abgesichert und erweitert (u.a. Shanahan & Lonigan, 2010; Whitehurst & Lonigan, 1998; Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011; Mayr, 2013, Jungmann, Morawiak & Meindl, 2015).

Im **dritten Teil** werden die Häufigkeiten der **sprachlichen Aktivitäten am Nachmittag** (i.d.R. des Vortags) analog zur Abfrage der Vormittagsaktivitäten, erfasst.

Prüfung des Tablet-Fragebogens „SpraBi“

In einem Prä-Post-Kontrollgruppen-Design wurden an einer gesonderten Stichprobe Gütekriterien und die Wirkung der Selbstreflexion des Tablet-Fragebogens „SpraBi“ (Egert, Quehenberger, Schauland & Wirts, 2018) zur Erfassung sprachlicher Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag untersucht. Dafür wurden 72 pädagogische Fachkräfte an zwei Vormittagen im Abstand von ca. vier Wochen von einer geschulten BeobachterIn in ihrem pädagogischen Alltag begleitet. Die BeobachterInnen schätzten dabei die Quantität und Qualität der sprachlichen Aktivitäten am Vormittag anhand des SpraBi-Fragebogens ein. Die Fachkräfte in der Interventionsgruppe (N=26) erhielten im Anschluss an die erste Hospitation ein Tablet und wurden gebeten, in den 4 Wochen bis zur zweiten Hospitation, an mindestens drei Tagen pro Woche, ebenfalls mithilfe des Tablet-Fragebogens, ihre sprachlichen Aktivitäten am Vormittag zu reflektieren. Da in der Interventionsgruppe zum Prä- und zum Postzeitpunkt sowohl die Fachkraft selbst als auch die geschulten BeobachterInnen die sprachlichen Aktivitäten am Vormittag mit dem Tablet-Fragebogen eingeschätzt haben, konnten zusätzlich Analysen hinsichtlich der Reliabilität und Validität vorgenommen werden.

Es zeigte sich eine befriedigende bis gute Übereinstimmung von Fachkraft- und Erhebereinschätzungen für folgende sprachliche Aktivitäten: Bilderbuchaktivitäten, Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Schrift, begleitete Spielaktivitäten und Aktivitäten zur Mehrsprachigkeit. Hier konnte eine zufriedenstellende bis gute Interrater-Reliabilität (ICC=.580 bis .813) gefunden werden. Bei der prozentualen Übereinstimmung wird deutlich, dass Fachkraft- und Raterurteil oftmals nur einen Punkt divergieren, so zeigen auch die Einschätzungen der begleiteten Spielaktivitäten mit 84,7% und Erzählaktivitäten mit 76,9% Within-one-Übereinstimmung eine akzeptable Abbildung der realen Aktivitätenanzahl. Die Aktivitäten zur Bildungssprache und die Anzahl der Einzelgespräche zeigen nicht nur unzureichende ICC-Ergebnisse, sondern liegen mit einer Within-One-Übereinstimmung von 69,2% bzw. 42,3% auch diesbezüglich nicht im akzeptablen Bereich. Diese Items bedürfen einer erneuten Überarbeitung, vermutlich ist die Protokollierung über den gesamten Vormittag aufgrund der Kürze der Ereignisse bei Bildungssprache und Einzelgesprächen in diesen beiden Bereichen sehr schwer valide zu erinnern. Die externen ErheberInnen schätzten aber, analog zu den Fachkräften, die Einzelgespräche als insgesamt häufigste sprachliche Bildungsaktivität ein.

Insgesamt zeigt sich aber, dass der SpraBi als Methode zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Häufigkeiten bestimmter sprachbezogener Bildungsaktivitäten eingesetzt werden kann. Eine Steigerung der Performanz, erfasst über die Häufigkeit des Vorkommens von sprachbezogenen

Bildungsaktivitäten zu Messzeitpunkt t1 und t2, lässt sich in der vorliegenden Stichprobe nicht finden, so dass Verzerrungen in Bezug auf die BiSS-Weiterbildungseffekte ausgeschlossen werden können.

Im Rahmen der Erhebungen meldeten Fachkräfte immer wieder zurück, dass sie durch den Einsatz des SpraBi zur Reflexion angeregt wurden und eine Weiternutzung wünschen. Der SpraBi wird daher 2018 überarbeitet, um ihn zum begleitenden Einsatz für Transferaufgaben im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen nutzen zu können. Eine weitere Studie zur Prüfung von Effekten dieser didaktisch aufbereiteten SpraBi-Version bezüglich der Unterstützung des Transfers von Wissensinhalten in die pädagogische Praxis im Rahmen konkreter Fort- und Weiterbildungsinhalte ist, falls zusätzliche finanzielle Ressourcen hierfür akquiriert werden können, geplant. Eine Programmierung als Internet-Anwendung oder App zur Unterstützung des Transfers von Fortbildungsinhalten ist geplant.

2.3.2.3 Wissen und Kompetenzen im Bereich Sprache

Fragebogen zum Sprachwissen

Der Sprachwissensfragebogen wird direkt nach der Hospitation von den pädagogischen Fachkräften ausgefüllt und von den ErheberInnen im Anschluss mitgenommen, um eine Recherche von Wissensinhalten zu vermeiden.

Der Fragebogen zum Sprachwissen (Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2012) wurde im Rahmen der BIKE-Studie (Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern) (Wertfein, Wirts & Wildgruber 2015) entwickelt und pilotiert. Im Rahmen der BiSS-E-Studien wird er an einer umfassenderen Stichprobe geprüft. Er umfasst zehn Fragen zur Einschätzung der Sprach- und Schriftsprachentwicklung vom Krippenalter bis zur Grundschulzeit. Beispiele kindlicher (Schrift-) Sprachäußerungen wurden zum Ausgangspunkt genommen, um das Sprachwissen der Fachkräfte zu erfassen. Die Antwortalternativen beinhalteten Items zu anwendungsbezogenem und theoretischem Sprachwissen sowie entsprechende Ablenker (vgl. Tabelle 1). Das anwendungsbezogene Sprachwissen bezieht sich auf die konkrete Frage nach der Einschätzung eines auffälligen oder unauffälligen Spracherwerbs, was für pädagogische Fachkräfte alltagsrelevantes Wissen darstellt. Theoretisches, abstraktes Sprachwissen setzt darüber hinaus auch die Kenntnis von Fachwortschatz voraus, wie dies i.d.R. über die bestehenden Verfahren zur Erfassung sprachförderrelevanten Wissens erhoben wird (u.a. Thoma & Tracy, 2012). Ausgehend von der Hypothese, dass anwendungsbezogene Wissensaspekte für die konkrete Umsetzung in der Alltagsinteraktion (Handeln) relevanter sind als theoretisches Wissen, wurde bei der Itemkonzeption darauf geachtet, dass die anwendungsbezogene Wissensabfrage nicht an spezifischem Fachwortschatz scheitert, wohingegen dieser in den theoriebezogenen Antworten bewusst eingesetzt wurde.

- *Anwendungsbezogenes Wissen: auf pädagogisch notwendige Kompetenzen bezogen, ohne Fachbegriffsverwendung*
- *Theoretisches Wissen: unter Verwendung von Fachbegriffen und Einbezug von sprachtheoretischen Wissensaspekten (in Anlehnung an SprachKoPF (Thoma & Tracy, 2012))*

Der kurze Fragebogen ist im geschlossenen Antwortformat mit Mehrfachantworten konzipiert und bezieht folgende Sprachkompetenzbereiche mit ein: Lexikon/Semantik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Schriftspracherwerb sowie den Themenbereich der Mehrsprachigkeit. Das Instrument ist als Kurzerhebungsverfahren im Rahmen umfassender Studien konzipiert, es erfasst nicht detailliert die

Kompetenzen der Fachkräfte in den genannten Einzelbereichen, sondern soll lediglich das Sprachwissen der Fachkräfte allgemein erfassen.

Vignette zur Sprachförderplanung

Zur Erfassung weiterer spezifischer sprachförderrelevanter Kompetenzen wurde eine Vignette (Vignette 8) zur Sprachförderung nach Mischo, Hendl, Wahl und Strohmayer (2011) eingesetzt. Vignetten beschreiben hypothetische, aber praxisnahe Situationen und werden in Befragungen als Stimulus eingesetzt, wobei die zu befragende Person gebeten wird, eine situationsentsprechende Handlungsweise anzugeben und diese auch zu begründen (Schnurr (2003)). Bei der eingesetzten Fallvignette handelt es sich um die Beschreibungen eines Kindes und seiner sprachlichen Schwierigkeiten. Die Fachkräfte werden aufgefordert, zu dokumentieren und zu begründen, wie sie die Sprachentwicklung des beschriebenen Kindes fördern würden. (vgl. Abbildung 5).

- 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 5: Vignette 8 "Artikel" (Mischo et al., 2011)

Die Auswertung der Vignette erfolgte über ein bereits erprobtes Kodiersystem aus dem Forschungsprojekt AVE¹ (Mischo et al., 2011). Das Kodiersystem umfasst konkrete Ankerbeispiele und Kriterien für die Zuordnung der offenen Antworten der Fachkräfte, die dann einer der drei Kodierungen (0, 1 oder 2) zugeordnet werden. Die Kodierungen wurden als ordinale Daten in die Auswertung einbezogen.

2.3.2.4 Personenbezogene Merkmale

In einem schriftlichen Fragebogen haben sowohl die teilnehmenden Fachkräfte als auch die Leitung der Kita Angaben zu ihrer Person sowie zu strukturellen Rahmenbedingungen gemacht.

Strukturelle Merkmale auf Einrichtungsebene

Strukturelle Merkmale und Organisation

Die Leitungen haben Angaben zur Altersgruppe der betreuten Kinder (Krippe, Kindergarten oder altersgemischte Einrichtung mit Kindern im Alter von ... bis ... Jahren), Altersmischung bei der Betreuung (getrennt, teilweise altersgemischt, altersgemischt), zu den Öffnungszeiten und zum Träger (kommunal, privat-gewerblich, frei oder kirchlich, anderer Träger) gemacht. Die personelle Situation in der Kita wurde anhand folgender Merkmale erfasst: a) Personalschlüssel (Anzahl der Kinder und Mitarbeiter pro Altersgruppe, die gestern oder am letzten „normalen“ Tag in der Einrichtung waren), b)

¹ AVE: „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen“

Häufigkeit der Unterstützung durch externes pädagogisches oder therapeutisches Personal („bei Bedarf“ bis „täglich“), c) Personalfuktuation (Anzahl der Mitarbeiter, die die Kita in den letzten 12 Monaten verlassen haben bzw. neu eingestellt wurden) und d) Unbesetzte Stellen (Anzahl der Stellen mit Stundenumfang, Anzahl der Monate, für die die Stellen unbesetzt sind, Gründe). In Bezug auf die räumlich materielle Ausstattung der Kita wurden die Leitungen nach dem Vorhandensein und den Nutzungsmöglichkeiten spezieller Räume (z.B. Literacy – Center oder Rollenspielraum) gefragt. Etwas detaillierter sollte, sofern vorhanden, der Buchbereich beschrieben werden (z.B. Anzahl der Bücher, Gestaltung etc.), da dessen Gestaltung Qualifizierungsziel in einzelnen Verbänden war. Das Konzept der Kita wurde auf organisatorischer Ebene (offene Arbeit vs. Arbeit in Stammgruppen) und auf pädagogischer Ebene (pädagogischer Ansatz, wie z.B. situationsorientiert, Waldorf-Pädagogik etc. und pädagogischer Schwerpunkt, wie z.B. Sprache und Literacy, Bewegung o.ä.) abgebildet.

Angaben zu Kindern und Personal

Die Leitungen haben die gesamte Kindergruppe in der Kita anhand folgender Merkmale beschrieben: a) Anzahl der Kinder pro Altersgruppe, b) Behinderung (Anzahl der Kinder mit/ohne Diagnose, Sprachbehinderung) und c) Migrationshintergrund und Sprache (z.B. Anzahl der Sprachen). Die Sprache der Kinder wurde auch von den Fachkräften auf Gruppen-Ebene eingeschätzt (Anzahl der Sprachen und Sprachniveau der Kinder: Anzahl der Kinder, die „noch nicht sprechen“, „nicht (Deutsch) sprechen mit Deutsch als Zweitsprache“ bzw. „Sprachanfänger“, „Sprachanfänger mit Deutsch als Zweitsprache“, „spracherfahren“ oder „redegewandt“ sind). Zu den Mitarbeitern haben die Leitungen folgende Angaben gemacht: a) Anzahl pro Altersgruppe, b) Qualifikation (Abschluss und Zusatzqualifikation), c) Arbeitszeit pro Woche und d) Verfügungszeit (Stunden pro Woche oder keine Regelung).

Strukturelle und personenbezogene Merkmale auf Fachkräftebene

Angaben zur Person

Die teilnehmenden Fachkräfte und Leitungen der Kitas wurden nach Alter und Geschlecht, ihrer Berufserfahrung in Jahren (allgemein und in dieser Kita) und ihrer Qualifikation gefragt. Die berufliche Qualifikation wurde über die beruflichen Abschlüsse sowie die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zum Thema Sprache und Interaktion in den letzten 12 Monaten erfasst. Bezüglich der Fort- und Weiterbildungen haben die Fachkräfte angegeben, welche Inhalte (offenes Antwortformat) und welchen zeitlichen Umfang (Stunden und Tage) diese hatten und ob Transfer- oder Übungsaufgaben stattgefunden haben (0=Nein, 1=Ja). Die Fachkräfte haben zusätzlich ausgefüllt, ob sie Migrationshintergrund haben und ob sie mehrsprachig aufgewachsen sind (ggf. Angabe der Sprachen).

Arbeitszeit

Die Arbeitszeit wurde in Form von Anzahl in Stunden pro Woche/Tag erfasst. Die Fachkräfte haben zusätzlich festgehalten, wie viele Stunden Verfügungszeit ihnen laut Vertrag und tatsächlich pro Woche zur Verfügung stehen und wie häufig sie Vor- und Nachbereitungen in ihrer Freizeit bzw. in der Betreuungszeit machen (1=seltener bis 4=jeden Tag). Hinsichtlich ihrer Freistellung konnten die Leitungen zwischen „nicht freigestellt“, „teilweise freigestellt, im Umfang von ... Stunden pro Woche“ und „zu 100 % freigestellt“ wählen.

Organisation und Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit

Die Fachkräfte sollten im Fragebogen angeben, ob sie a) für eine feste oder eine ständig wechselnde Gruppe von Kindern zuständig sind, b) wie viele Kinder sie durchschnittlich betreuen und wie viele PädagogInnen dafür verantwortlich sind, c) für welche Altersgruppe sie zuständig sind („von ... bis ... Jahren“), d) ob sie einen bestimmten Zuständigkeitsbereich haben (z.B. Sprachheilpädagogik, Vorschulerziehung etc.) und e) welche Funktionen sie in der Kita ausüben: (stellvertretende) Leitung, pädagogische Fachkraft (mit/ohne Gruppenleitung), pädagogische Zweit- oder Ergänzungskraft, Springerkraft etc. Außerdem wurden sie gebeten, ihre Zufriedenheit mit den räumlichen Bedingungen sowie ihre Einschätzung der Lautstärke / Lärmbelastung anzugeben.

Persönlichkeit

Die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkräfte wurde mittels einer Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K) von Rammstedt und John (2005) erhoben. Auf einer 5-stufigen Likertskala (1“ sehr unzutreffend“ bis 5 „sehr zutreffend“) schätzten die Fachkräfte ihre Persönlichkeit in den Dimensionen „Extraversion“, „Verträglichkeit“, „Gewissenhaftigkeit“, „Neurotizismus / geringe emotionale Stabilität“ und „Offenheit für neue Erfahrungen“ ein. Mit einer Gesamtzahl an 21 Items basieren alle Subskalen auf jeweils 4 Items mit Ausnahme der Offenheit (5 Items). Die internen Konsistenzen für das aktuelle Sample sind mit einem Cronbachs $\alpha=0.51$ Verträglichkeit, $\alpha=0.53$ für Gewissenhaftigkeit, $\alpha=0.65$ für Extraversion, $\alpha=0.67$ für Neurotizismus und $\alpha=0.58$ für Offenheit kaum akzeptabel und liegen somit deutlich unter den Werten, die von Rammstedt und John angegeben werden. Auch fallen die Mittelwerte für die einzelnen Skalen höher (bzw. niedriger für N) und die Standardabweichungen durchgehend niedriger aus. Es liegt also geringere Varianz vor und die Probanden haben extremere Werte ausgewählt. Die Skaleninterkorrelationen fallen mit Werten zwischen $|.13|$ und $|.38|$ ebenfalls leicht höher aus als in der Stichprobe von Rammstedt und John (2005).

Beruflicher Stress

Das Stresserleben der pädagogischen Fachkräfte in ihrem Berufsleben wurde anhand der Kurzskala des Effort-Reward Imbalance (ERI) at Work Questionnaire (Siegrist et al., 2004) erfasst. Für insgesamt 10 Items gaben die Fachkräfte auf einer 4-stufigen Likertskala den Grad ihrer Zustimmung zu Aussagen der beiden Skalen „Anstrengung“ und „Belohnung“ an (von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 4 „stimme voll zu“). Mit der Skala „Anstrengung“ (3 Items) werden fordernde Aspekte des Arbeitslebens erfasst, die Skala „Belohnung“ (7 Items) bezieht sich dagegen auf finanzielle und ideelle Entschädigungen für geleistete Arbeit. Um beruflichen Stress der Fachkräfte darüber hinaus im Sinne einer Gratifikationskrise zu erkennen, richtet sich der Fokus auf das Gleichgewicht bzw. Ungleichgewicht zwischen der geforderten „Anstrengung“ einerseits und der erfahrenen „Belohnung“ andererseits. Mittels Quotientenbildung wird der Summenwert der Skala „Anstrengung“ deshalb ins Verhältnis gesetzt zum Summenwert der Skala „Belohnung“. Die unterschiedliche Item-Anzahl der beiden Skalen wird durch den Korrekturfaktor 0,4286 ausgeglichen. Bei einem Quotienten gleich 1 kann von einem harmonischen Gleichgewicht zwischen wahrgenommener Anforderung und Belohnung ausgegangen werden. Je höher der Quotient, desto markanter fällt die Gratifikationskrise der betroffenen Fachkraft aus. Die interne Konstistenz der Skala Anstrengung beträgt in der vorliegenden Stichprobe $\alpha=0.57$, der für Belohnung $=0.73$ und liegt damit im inakzeptablen bis akzeptablen Bereich. Allerdings werden für 3-Item Skalen häufig so schlechte Werte erzielt. Die Interkorrelation zwischen den beiden Skalen beträgt $r=-.36$, so dass von einer gewissen Trennung der Konstrukte ausgegangen werden kann. Der Eri-Quotient (ERI-

Quotient=Summenscore Anstrengung / (Summenscore Belohnung * 0,4286)) liegt mit 1.165 leicht über 1, so dass dies innerhalb der Logik der Skala auf eine etwas zu geringe Anerkennung für die gebrachte Leistung hindeutet.

Arbeitszufriedenheit

Angelehnt an den Fragebogen "Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit" von Neuberger und Allerbeck (1978) werden versch. Aspekte der Arbeitszufriedenheit erfragt. Auf einer 7-stufigen Likertskala (von 1 „sehr unzufrieden“ bis 7 „sehr zufrieden“) gaben die befragten Fachkräfte ihre Zufriedenheit mit insgesamt 10 Aspekten von Arbeitszufriedenheit an, die mit jeweils einem Item erfragt wurden: Die Zufriedenheit mit der Arbeit insgesamt, mit den KollegInnenen, mit der/m Vorgesetzten, mit der Tätigkeit, mit den Arbeitsbedingungen, mit der Organisation und Leitung, mit den Entwicklungsmöglichkeiten, mit der Bezahlung, mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sowie mit dem Leben insgesamt. Entsprechend wurden keine Subskalen gebildet. Als globales Maß für die „allgemeine Arbeitszufriedenheit“ kann Item 1 herangezogen werden. Allerdings hängen die Items intern stark zusammen, was die interne Konsistenz von $\alpha=0.83$ und die mittlere Interitemkorrelation von $r=.33$ ausdrückt.

Selbstwirksamkeit

Zudem wurde die Kurzsкала zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU, Beierlein, Kemper, Kovaleva und Rammstedt, 2013) eingesetzt. Die ASKU-Kurzsкала stellt ein ökonomisches Kurzinstrument mit minimaler Bearbeitungszeit dar, das in Anlehnung an die ausführlichere Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) von Jerusalem und Schwarzer (1999) entwickelt wurde (Beierlein et al., 2013). Auf einer 5-stufigen Likertskala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“) gaben die pädagogischen Fachkräfte in 3 Items ihre stabile und kontextübergreifende Erwartungshaltung an, kritische Anforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können. Zur Skalenbildung wurde der Mittelwert über die 3 Items berechnet. Die ASKU Kurzsкала weist gute psychometrische Eigenschaften auf. Ihre Korrelation mit der 10 Items umfassenden SWE von Jerusalem und Schwarzer (1999) betrug in der Teststichprobe $r=.75$ ($p=.001$, Beierlein et al., 2013). In der vorliegenden Stichprobe ($n=80$) betrug die interne Konsistenz für die Kurzsкала Cronbachs $\alpha=.78$.

Berufsbezogene Persönlichkeit

Zur Erfassung berufsbezogener sozialer Kompetenzen wurden die Subskalen Sensitivität mit 12 Items und Soziabilität mit 15 Items aus dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung herangezogen (Hossiep und Paschen, 2003). Die Sensitivität beschreibt das Gespür für die Dynamik sozialer Situationen wie z.B. das Wahrnehmen von Emotionen und Konflikte sowie das Einstellen auf schwer zugängliche Personen. Die Soziabilität beinhaltet die Ausprägung einer wohlwollenden Rücksichtnahme und Bemühung ausgleichend und diplomatisch zu agieren. Die Fachkräfte schätzten auf einer 6-stufigen Skala (1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll zu“) ein, ob die Aussagen auf sie zutreffen. Die Autoren des Fragebogens berichteten als interne Konsistenzen für die Subskala Sensitivität Cronbachs $\alpha=.85$ bzw. für die Subskala Soziabilität Cronbachs $\alpha=.76$ (Hossiep und Paschen, 2003, S. 30). In der vorliegenden Stichprobe fanden sich geringere Werte von Cronbachs $\alpha=.68$ ($n=78$) für Sensitivität bzw. fast identische Werte für Soziabilität, Cronbachs $\alpha=.75$ ($n=70$).

Erziehungsziele

Ebenso wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten, Aussagen zu Erziehungszielen auf einer 6-stufigen Likertskala (1 „stimme nicht zu“ bis 6 „stimme völlig zu“) von Keller et al. (2006) zu beurteilen. Dabei wurden die Ausprägungen auf den Subskalen Prosoziales Verhalten (5 Items), Gehorsam (4 Items) und Autonomie (4 Items) untersucht. In Abhängigkeit vom kulturellen Kontext und Messzeitpunkt variierten die Werte für die interne Konsistenz in den Studien zwischen Cronbachs alpha $\alpha=.62$ und $.90$ (vgl. Keller, 2007, Keller et al., 2006). In der vorliegenden Stichprobe lag Cronbachs Alpha für Prosoziales Verhalten bei Cronbachs $\alpha=.81$ ($n=79$), für Gehorsam bei Cronbachs $\alpha=.83$ ($n=79$) und für Autonomie bei Cronbachs $\alpha=.73$ ($n=78$) und kann somit als ausreichend eingeschätzt werden.

2.3.2.5 Leistungs- und Teamqualität

In den Strukturbögen haben sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Leitungen Angaben zu Team- und Leitungsqualität gemacht. Dabei wurden sie zu inhaltlichen, sozialen und strukturellen Aspekten befragt. Mit dem Strukturbogen für Fachkräfte werden Daten zum Teamklima, Aktivitäten im Team, Themen von Teambesprechungen und Einschätzung der Einrichtungsleitung erhoben.

Teamklima

Die Fachkräfte wurden gebeten anhand von sieben Items das Teamklima in ihrer Einrichtung auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1=trifft nicht zu bis 5=trifft vollständig zu) einzuschätzen. Die verwendeten Skalen setzen sich aus der Prüfliste von Rudow (2001), dem Teamklima-Inventar von Brodbeck Anderson und West (2000) und den Skalen von Felfe, Schmook und Six (2005) zusammen und wurden von Schreyer et al. (2014) zu einer Liste von sieben Items modifiziert. Die Items fragen ab, ob das Team sich bei Problemen gegenseitig unterstützt, ob im Team effektiv zusammengearbeitet wird, ob gemeinsame Ziele verfolgt werden, ob der Umgangston freundlich ist, ob neue KollegInnen gut ins Team integriert werden, ob das Team neuen Anforderungen gegenüber aufgeschlossen ist und ob es im Team Spannungen oder Konflikte gibt. Nach Schreyer et al. (2014) beträgt die Skalenreliabilität $\alpha=.90$ ($N=6.350$). In der vorliegenden Stichprobe erreicht sie $\alpha=.89$.

Aktivitäten im Team

Nach (eigener) Übersetzung von zwölf Items zu Teamaktivitäten von Slot (2014) aus dem Niederländischen, geben die Fachkräfte auf einer sechsstufigen Antwortskala (1=fast nie, 2=weniger als 1x pro Monat, 3= 1x pro Monat, 4=2-3x pro Monat, 5=jede Woche, 6=2-4x pro Woche) an, ob und wie häufig verschiedene Aktivitäten im Team stattfinden. Die Aktivitäten beinhalten Beratung/Rücksprache mit einem Fachdienst, einer Fachberatung, o.ä., die Beratung/Rücksprache mit Teammitgliedern (einzeln oder gemeinsam), gemeinsames Auswählen und Erarbeiten von pädagogischen Aktivitäten oder Themen, inhaltliches Bewerten und Anpassen von Aktivitäten und Themen, gemeinsames Besprechen des Entwicklungsniveaus und des Sozialverhaltens der Kinder (z.B. innerhalb der Gruppen), gemeinsames Besprechen bzgl. der Kinder, die besondere Aufmerksamkeit und Zuwendung brauchen, sowie Supervision und Feedback (z.B. durch die Leitung, eine Fachberatung, einen externen Supervisor, o.ä.), gegenseitiges Hospitieren (z.B. in den Gruppen), voneinander Lernen und gegenseitiges Feedback, gemeinsame Fortbildungen im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, Fachbücher, Fachzeitschriften und Internetseiten mit Kollegen besprechen, die Ziele im Bereich Betreuung und Erziehung und den Umgang mit den Kindern

gemeinsam besprechen und die Ziele im Bereich Bildung und die Lernanregung der Kinder gemeinsam besprechen.

Eine faktorielle Untersuchung ergab, dass zwei Dimensionen (laut Parallelanalyse nach Horn, 1965) bzw. nur eine (nach dem MAP Test nach Velicer, 1976) hinter den Items stehen. Die zweifaktorielle Lösung (F1 7 Items, F2 5 Items, 45% Varianzaufklärung) erzielt eine gute Einfachstruktur, wobei jedoch Items 2 und 7 sehr niedrige Ladungen aufweisen (.34 bzw. .32). Die Faktoren korrelieren zu $r=.39$. Die interne Konsistenz der Dimensionen beträgt $\alpha=.89$ für F1, und $\alpha=.59$ für F2.

Themen in Teambesprechungen

Die Fachkräfte geben auf einer 5-stufigen Antwortskala (sehr selten/nie bis sehr oft/immer) die Häufigkeit an, mit der sie in Teambesprechungen verschiedene Themen besprechen. Die neun Items sind angelehnt an einen Fragenblock aus der Münchner Förderformel (Mayr, Reichl & Wienen, 2013). Einzelne Items wurden lediglich um eine Konkretisierung auf die alltagsintegrierte sprachliche Förderung ergänzt (z.B. Umformulierung des Items „darüber, wie wir pädagogische Angebote gestalten“ zu „darüber, wie wir Angebote zur (alltagsintegrierten) sprachlichen Förderung gestalten“ oder von „über die Entwicklung einzelner Kinder“ zu „über die sprachliche Entwicklung der Kinder“). Das Item „Wir sprechen über Materialien, die wir zur (alltagsintegrierten) sprachlichen Förderung der Kinder einsetzen (könnten)“ wurde neu hinzugefügt. Die Fachkräfte waren aufgefordert, die Themen ihrer Teambesprechung in einer Rangfolge der drei dominierenden Themen zu gewichten.

Einschätzung der Einrichtungsleitung

Die Einschätzung der Einrichtungsleitung erfolgt mit der Work Climate Questionnaire (Baard, Deci & Ryan, 2014), 15 Items mit einer 5-stufige Skala (trifft gar nicht zu bis trifft völlig zu). Die ins Deutsche übersetzten 15 Items zur Einschätzung der Leitung wurden bereits in der Krippenstudie „Kleine Kinder-großer Anspruch“ herangezogen (Wertfein, Müller & Kofler, 2012). Die interne Konsistenz ist mit $\alpha=.95$ als sehr hoch zu bezeichnen.

2.3.3 Weiterbildungskonzepte der beteiligten Verbände

Verbund Berlin

Die Weiterbildungsreihe „Fachprofil Sprache“, die vom Sozialpädagogischen Institut Berlin-Brandenburg von Januar bis Juli 2016 durchgeführt wurde, beinhaltete mehrere Blocktage (70 Stunden in 15 Weiterbildungstage/ 6 Blöcke). Zugelassen zum Kurs wurden nur pädagogische Fachkräfte, die vorab bereits einen Basiskurs Sprache (ca. 35 Std. / 5 Fortbildungstage à 7 Std) absolvierten. Dabei sollten die teilnehmenden Fachkräfte Referate in der Kleingruppe zu den folgenden Themen halten: (1) Raumgestaltung mit Blick auf Sprachförderung, (2) Entwicklung des Wortschatzes, (3) Nonverbale Kommunikation – Körpersprache, (4) Ideen zur Sprachförderung durch angeleitete Spiele, (5) Märchen zu Förderung der Sprachentwicklung von 4-6 Jahren, (6) Eine Beschwerde ist ein Geschenk, (7) Elternabend: Sprachentwicklung von 0-3 Jahre und Mehrsprachigkeit, (8) Elternabend zur alltagsintegrierten Sprachbildung und (9) Lerngeschichten. Weiter stand ein Weiterbildungstag unter dem Gesichtspunkt „Fachlicher Umgang und Einsatz mit Bilderbüchern und Kinderliteratur“ und beinhaltete den Besuch des Buchladens „Mundo Azul“. Darüber hinaus wurde eine Qualifizierungseinheit zum Thema „Mehrsprachigkeit“ angeboten. Zwei

Qualifizierungseinheiten wurden für Qualitätsentwicklung genutzt und die Fachkräfte erhielten neue Informationen zur Aktualisierung des Berliner Sprachlerntagebuchs sowie zum neuen trägerspezifischen Konzeptionsentwurf zum Thema Sprache. Während der Weiterbildung bestand auf freiwilliger Basis (nicht verpflichtend) die Möglichkeit eine Videobeobachtungsaufgabe durchzuführen. Dabei sollte die Fachkraft eine Videosequenz aus dem Kita-Alltag mitbringen, die dann im Kurs reflektiert wurde.

Verbund Brandenburg

Im Verbund Brandenburg wurde und wird im Rahmen der Sprachberatung das Konzept der videogestützten Interaktionsanalyse durchgeführt. Dazu wurden mehrere SprachberaterInnen anhand des Marte Meo Konzepts darin ausgebildet, videogestützte Beratung anzubieten. Die Beratung erfolgt basierend auf den Marte Meo Elementen (1) Leiten, (2) Folgen, (3) Aufmerksamkeitsfokus herstellen und halten, (4) Einbeziehung von allen, (5) Selbstleitung/Selbstfürsorge, (6) Signale lesen/Initiativen wahrnehmen und (7) Atmosphäre. In einem Zeitraum von ca. sechs Monaten sollen mindestens drei Videoberatungstermine stattfinden.

Verbund Mannheim

Die Qualifizierung in Mannheim wurde hauptsächlich vom Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung durchgeführt und hat sich aus folgenden Bausteinen zusammengesetzt: Zentrale Fortbildungen, Praxisaufgabe, Teamhospitationen sowie Inhouse-Teamfortbildung. Die zentralen Fortbildungen fanden zwischen Oktober 2015 und April 2016 statt und wurden in 3 Module untergliedert, welche jeweils an einem Tag behandelt wurden. Am ersten Fortbildungstag wurden grundlegende Aspekte von Sprache und Spracherwerb vermittelt. Fokus war hier, den TeilnehmerInnen die theoretischen Grundlagen von Sprache und Spracherwerb zu vermitteln. Im zweiten Modul standen die Handlungskompetenzen der TeilnehmerInnen in der Sprachförderung im Mittelpunkt. Anhand von zahlreichen Praxisbeispielen und Sprachförderübungen wurde das eigene Sprachverhalten, die Identifikation und das Schaffen geeigneter Kommunikationssituationen, sowie sprachanregende Strategien thematisiert. Am Schulungstag zu Modul 3 wurden Methoden erarbeitet, mithilfe derer man sprachförderliche Aktivitäten und Handlungskompetenzen im pädagogischen Alltag konkret umsetzen kann. Als Praxisaufgabe sollten sich die teilnehmenden Fachkräfte im ersten Quartal 2016 zu den im Verbund festgesetzten Zielen selbst einschätzen. Ein Schwerpunkt lag dabei auf der Sprachenvielfalt in der Einrichtung. Zudem hatten die Fachkräfte zwischen April und Juli 2016 die Möglichkeit, in anderen Kitas zu hospitieren, um besonders gelungene Beispiele alltagsintegrierter Sprachbildung kennenzulernen. Abschließend fand eine Inhouse-Teamfortbildung statt, um die vorher behandelten Themen zu vertiefen und offene Fragen zu klären.

Verbund Waiblingen

Mit einer Auftaktveranstaltung im Januar 2014 startete die Qualifizierung in Waiblingen. Es folgten vier Grundlagenseminare zwischen Mai und Juli 2014. In diesen setzten sich die TeilnehmerInnen mit grundlegenden Aspekten der deutschen Sprache, wie Phonologie, Grammatik, Wortschatz und Pragmatik, auseinander. Im Rahmen von drei weiteren Veranstaltungen, welche zwischen Oktober 2014 und Ende 2015 stattfanden, wurden die erarbeiteten Inhalte wiederholt und vertieft. Die pädagogischen Fachkräfte analysierten Sprachproben, beschäftigten sich mit Sprachlehrstrategien und reflektierten sich selbst als Kommunikations- und Sprachvorbild. Auch das Thema Diagnostik sowie mögliche „Förderschritte“ wurden in diesen Seminaren behandelt. Am Ende dieser

Qualifizierungsphase wurde didaktisches Material für die Multiplikation der Inhalte im Team und die praktische Umsetzung in den Kitas entwickelt. Die dabei erlernten Sprachprobenanalysen können in Sprachprobensprechstunden seit April 2015 trainiert werden. Parallel dazu wurde ab Mai 2015 ein Coaching für die einzelnen Fachkräfte angeboten. Seit Herbst 2016 finden professionelle Lerngruppen zu verschiedenen Themen, wie z.B. Interkulturelle Sensibilisierung und Mehrsprachigkeit, statt. Zudem gibt es in regelmäßigen Abständen Netzwerktreffen, bei denen die Möglichkeit zum Austausch besteht und das weitere Vorgehen geplant wird.

Verbund Leipzig

Im Verbund "Kindertageseinrichtungen des Amtes für Jugend, Familie und Bildung der Stadt Leipzig" werden Strategien zur alltagsintegrierten Sprachbildung an die pädagogischen Fachkräfte vermittelt und in den Kitas erprobt. Als Grundlage dient ein neu entwickeltes Curriculum zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung, in das Erfahrungen aus vorherigen Projekten eingeflossen sind.

Im Anschluss an die inhaltliche Schulung der Fachkräfte erhalten die ErzieherInnen und u. a. gezielte Unterstützung im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung und werden dazu angeleitet, ihr Interaktionsverhalten professionell zu reflektieren und ggf. zu modifizieren. In der Zusammenarbeit im BiSS-Verbund sollen insbesondere diese methodischen Kompetenzen gestärkt werden, um die Nachhaltigkeit der Sprachbildungsansätze zu gewährleisten. Die Qualifizierung wird vom Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS) durchgeführt. Sie umfasst sechs ganztägige Fortbildungstage zu den Themenbereichen Spracherwerb, Beobachtung und Dokumentation, kommunikative Grundhaltung und Dialog, Methoden alltagsintegrierter sprachlicher Bildung, Mehrsprachigkeit, Zusammenarbeit mit Familien sowie einen Praxisworkshop zur gemeinsamen Erarbeitung und Erprobung von Methoden alltagsintegrierter sprachlicher Bildung. Verbunden werden die einzelnen Fortbildungen durch Praxisaufgaben, die die Teilnehmer dabei unterstützen das neu Erlernte in der Praxis umzusetzen. Die erste Qualifizierungswelle fand von April 2014 bis April 2016 statt, die zweite Qualifizierungswelle von November 2015 bis Frühjahr 2017, beide Qualifizierungen wurden noch durch einen späteren Praxisworkshop zur Unterstützung der Nachhaltigkeit ergänzt.

Verbünde Augsburg, Würzburg und Regensburg

In den bayerischen Verbänden Augsburg, Würzburg und Regensburg untergliederte sich das Qualifizierungsangebot, das bis zum Zeitpunkt der Evaluation zwischen April 2014 und Februar 2016 stattgefunden hatte, in Fortbildungseinheiten für die pädagogischen Teams, Praxisaufgaben, die direkt in den Kitas durchgeführt wurden, sowie zwei Inhouse-Begleitungen. Darüber hinaus gab es Einheiten, die sich ausschließlich auf die Leitungsebene bezogen und die teilnehmenden Kita-Leitungen in die Planung des weiteren Vorgehens kontinuierlich miteinbezogen. In der ersten Fortbildungseinheit im Mai 2014 wurde der Fokus zunächst auf die Durchführung einer strukturierten Selbsteinschätzung zur Unterstützung von Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen anhand des Bogens LiSKit (Mayr, Simic & Kofler, 2018) gelegt. Weitere Kerninhalte der Fortbildung waren darüber hinaus die Durchführung einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung und die kollegiale Beobachtung. Die zweite Fortbildungseinheit widmete sich der Bearbeitung der strukturierten Beobachtungsbögen Seldak (Ulich & Mayr, 2006) und Sismik (Ulich & Mayr, 2003). Neben dem qualifizierten Ausfüllen des Bogens ging es dabei insbesondere um das Ableiten von Zielen und pädagogischen Maßnahmen für die individuelle Begleitung der Kinder. Die Beobachtungsbögen Liseb (Mayr, Kieferle & Schauland, 2014) und Perik (Mayr & Ulich, 2006), sowie ihr Zusammenspiel mit

Seldak und Sismik wurden in der dritten Fortbildungseinheit behandelt. Darüber hinaus stand das Thema „Literacy-Center in Kindertageseinrichtungen“ im Fokus des dritten Fortbildungstages. In der vierten Fortbildungseinheit ging es um gelingende Fachkraft-Kind-Interaktionen, sowie den Einsatz von Strategien um die Bildungssprache der Kinder zu stärken. In der fünften Fortbildungseinheit wurden schließlich die Themen Theater- und Rollenspiel, sowie das kompetente Begleiten von Konflikten zwischen Kindern behandelt. Zwischen den einzelnen Fortbildungseinheiten wurden viele der theoretisch behandelten Themen jeweils in einer Praxisaufgabe direkt in den Kitas eingeübt (Handreichung Vorkurs Deutsch, Dialogische Bilderbuchbetrachtung, Fachkraft-Kind-Interaktionen, LiSKit, Seldak/Sismik). In der ersten Inhouse-Begleitung wurden die pädagogischen Fachkräfte praxisnah dabei unterstützt, die Einschätzungsbögen LiSKit, Seldak und Sismik qualifiziert einzusetzen. Darüber hinaus wurden sie bei einer kollegialen Beobachtung und Feedback begleitet. Die zweite Inhouse-Begleitung stellte eine Videointeraktionsbegleitung durch das Fortbildungsinstitut DWRO Consult dar, in der die pädagogischen Fachkräfte individuelles Feedback anhand von zuvor videografierten Interaktionen erhielten.

3 Erste Ergebnisse zur Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung

3.1 Ergebnisse zur Interaktionsqualität

3.1.1 Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität (Krippenalter)

Zur Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung wurden 43 Fachkräfte mit der CLASS Toddler eingeschätzt, die Kinder im Krippenalter betreuen. Die CLASS Toddler teilt ebenfalls in drei Qualitätsbereiche ein (1-2 niedrige Qualität, 3-5 mittlere Qualität, 6-7 hohe Qualität). Im Krippenalter ist die Qualität der **Unterstützung von Emotionen und Verhalten** fast im guten Bereich mit einem Mittelwert von 5,73 (SD=0,59) angesiedelt. Es gelingt den pädagogischen Fachkräften gut ein positives Klima zu schaffen (M=5,62; SD=0,88). Die Fachkräfte sind feinfühlig (M=5,37; SD=0,83) und sie orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder (M=5,10; SD=0,86). Ein negatives Klima in der Gruppe bleibt weitestgehend aus (M=1,15; SD=0,29). Die Qualität der Verhaltensunterstützung mit einem Mittelwert von 5 (SD=0,81) ist ebenfalls als gut einzuschätzen.

Die Qualität der **begleitenden Lernunterstützung** liegt allerdings im unteren Mittelfeld (M=3,72; SD=0,71). Am niedrigsten ist die Qualität des individuellen Lernfeedbacks (M=2,68; SD=0,89), die sogar im niedrigen Qualitätsbereich liegt. Auch die Unterstützung sprachlichen Lernens (M=3,65; SD=0,86) und die Unterstützung von Lernen und Entwicklung (M=3,57; SD=0,88) liegen nur im unteren Mittelbereich.

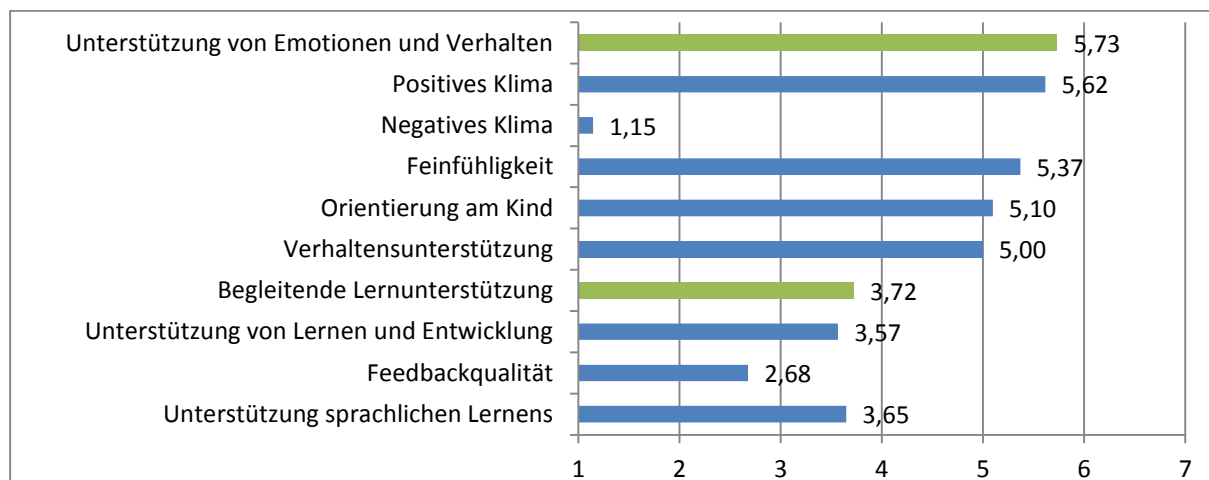


Abbildung 6: Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität im Krippenalter

3.1.2 Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität (Kindergartenalter)

Insgesamt wurde die Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung bei 62 Fachkräften eingeschätzt, die hauptsächlich Kinder ab drei Jahren betreuen. Die CLASS Pre-K teilt in drei Qualitätsbereiche ein (1-2 niedrige Qualität, 3-5 mittlere Qualität, 6-7 hohe Qualität). Die **Emotionale Unterstützung** liegt mit einem Durchschnittswert von 5,76 (SD=0,53) fast im Bereich der guten Qualität. Die pädagogischen Fachkräfte schaffen im Alltag ein positives Klima (M=5,62; SD=0,69), zeigen feinfühliges Verhalten den Kindern gegenüber (M=5,33; SD=0,88) und orientieren sich am Kind

und an dessen Bedürfnissen ($M=5,26$; $SD=0,75$). Verhaltensweisen von Seiten der Fachkraft, die ein negatives Klima ausmachen, wie z.B. Anschreien oder Sarkasmus, finden so gut wie nie statt ($M=1,19$; $SD=0,28$).

Auch die **Organisation des Kita-Alltags** ($M=5,22$; $SD=0,66$) liegt im oberen Mittelfeld. Die Fachkräfte haben ein effektives Verhaltensmanagement ($M=5,44$; $SD=0,77$) und schaffen es meist gut, den Alltag so zu strukturieren, dass ein hoher Beschäftigungsgrad der Kinder mit unterschiedlichen Aktivitäten mit nur wenigen Wartezeiten erreicht wird ($M=5,53$; $SD=0,76$). Die Qualität der Lernarrangements ($M=4,69$; $SD=0,93$) liegt mit Hinblick auf die Intentionalität von Aktivitäten und Unterschiedlichkeit von Materialien im mittleren Qualitätsbereich.

Mit einem Mittelwert von 2,61 ($SD=0,78$) liegt die Qualität der **Lernunterstützung** im niedrigen Bereich. Am wenigstens ist die Qualität zur kognitiven Anregung ausgeprägt ($M=2,01$; $SD=0,76$). Auch die Qualität des Feedbacks bezüglich individueller Lernprozesse der Kinder fällt gering aus ($M=2,55$; $SD=0,86$). Mit einem Mittelwert von 3,25 liegt die Unterstützung sprachlichen Lernens im unteren Mittelfeld. Die Standardabweichung von 1,04 deutet an, dass eine größere Varianz zwischen den Fachkräften in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung liegt.

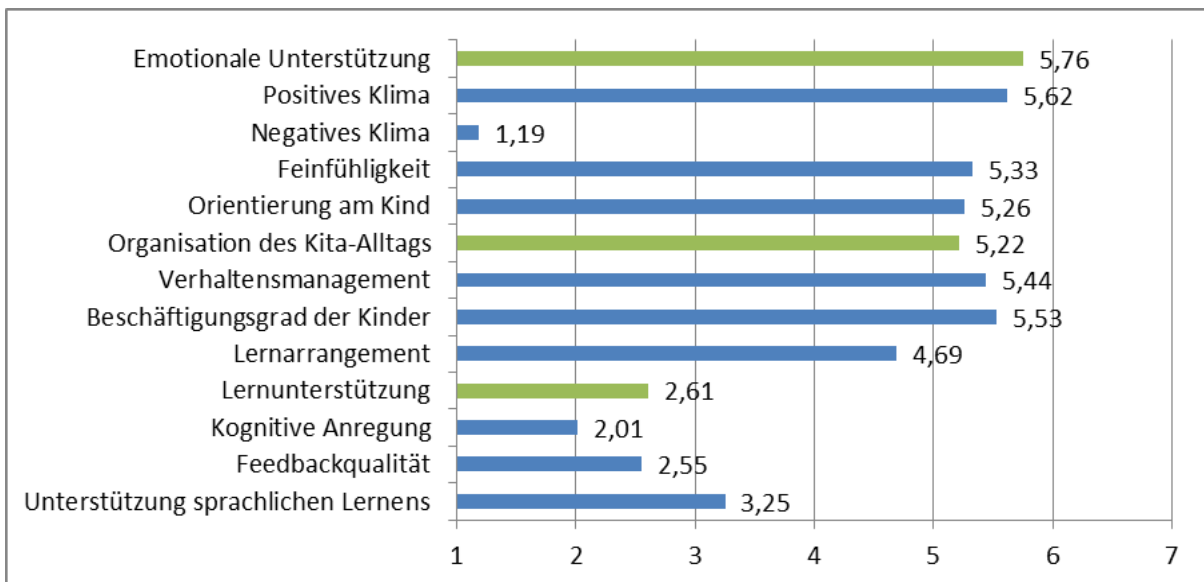


Abbildung 7: Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität im Kindergartenalter

3.1.3 Ist-Stand zur Interaktionsqualität nach der ersten BiSS-Qualifizierungsrunde

Bei den Verbänden, in denen eine Einmalerhebung stattfand, lief die BiSS-Qualifizierung bereits vor dem Studienbeginn an, so dass im Rahmen der BiSS-E1-Untersuchung der Ist-Stand nach der ersten Qualifizierungsrunde, ähnlich eines Posttests, erhoben wurde. Insgesamt wurde die Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung bei 25 Fachkräften mit der CLASS Pre-K eingeschätzt. Die CLASS Toddler wurde lediglich bei vier Fachkräften durchgeführt, die Kinder im Krippenalter betreuten. Diese werden im Zwischenbericht nicht dezidiert ausgewertet, um die Anonymität dieser Fachkräfte zu wahren. Die folgenden Deskriptiva beziehen sich daher auf 25 Fachkräfte, die Kinder ab drei Jahren betreuen.

Mit einem Durchschnittswert von 5,86 (SD=0,44) liegt die **Emotionale Unterstützung** fast im sehr guten Qualitätsbereich. Den pädagogischen Fachkräften gelingt es meist gut ein positives Klima (M=5,82; SD=0,77) im Alltag zu schaffen. Sie sind feinfühlig gegenüber den Kindern (M=5,39; SD=0,76) und orientieren sich am Kind und dessen Bedürfnissen (M=5,29; SD=0,62). Ausgedrückte Negativität (negatives Klima) ist kaum zu beobachten (M=1,08; SD=0,15).

Auch die **Organisation des Kita-Alltags** liegt im oberen Qualitätsmittelfeld (M=5,35; SD=0,66). Die Fachkräfte haben ein effektives Verhaltensmanagement (M=5,60; SD=0,87). Der Beschäftigungsgrad ist ebenfalls hoch (M=5,70; SD=0,76). Mit Hinblick auf die Intentionalität von Aktivitäten und Unterschiedlichkeit von Materialien liegt die Qualität der Lernarrangements (M=4,76; SD=0,70) im guten mittleren Qualitätsbereich.

Mit einem Mittelwert von 2,90 (SD=0,66) liegt die **Lernunterstützung** im niedrigen Bereich, knapp unterhalb der mittleren Qualität. Die Qualität zur kognitiven Anregung ist mit einem Mittelwert von 2,33 (SD=0,65) am wenigsten ausgeprägt. Die Qualität des Lernfeedbacks liegt mit einem Mittelwert von 2,84 (SD=0,90) im niedrigen Bereich, knapp unterhalb der mittleren Qualität. Die Unterstützung sprachlichen Lernens (M=3,53; SD=0,86) befindet sich am unteren Ende des mittleren Qualitätsbereichs.

Es zeichnen sich bei den meisten CLASS-PRE-K-Dimensionen (Kindergartenbereich) etwas höhere Werte bei der Umsetzungsqualität in den Verbänden nach der BiSS-Qualifizierung im Vergleich zu den oben genannten Prätest-Stichprobe aus den übrigen Verbänden (vor Qualifizierung) ab. Eine kausale Interpretation der Unterschiede lässt sich allerdings aufgrund des fehlenden Prätests nicht ableiten, da das Startniveau nicht bekannt ist.

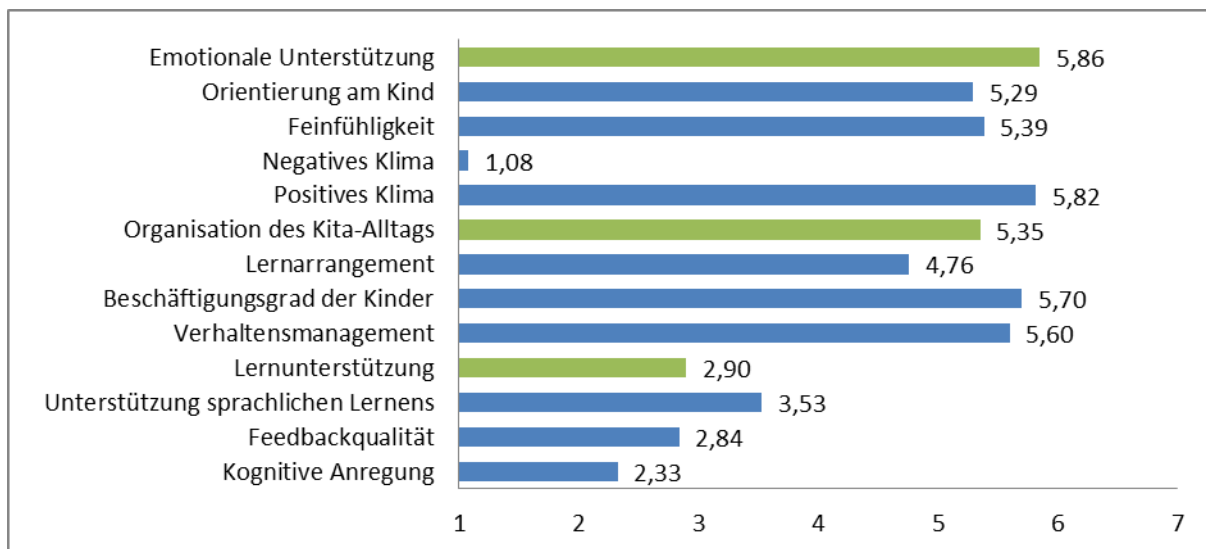


Abbildung 8: Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung (Kindergartenalter) in den Verbänden Augsburg, Regensburg, Würzburg und Leipzig (1. Welle) nach der ersten BiSS-Qualifizierungsrunde

3.1.4 Aktueller Stand und erste Ergebnisse Audio- und Videoanalysen

Ansprechpartnerinnen: Julia Radan und Dr. Anne-Kristin Cordes (Audioanalysen);

Dr. Claudia Wirts und Nesiré Schauland (Videoanalysen)

Audioanalysen

Insgesamt liegen zum Stand des Zwischenberichtes 28 zehninütige Transkripte der Audioaufnahmen von Freispielsituationen vor. Vierzehn Aufnahmen wurden bei den Prä-Testungen angefertigt, 14 bei den Post-Testungen, jeweils von den gleichen Fachkräften. Mit der Codierung und den linguistischen Analysen wurde bereits begonnen.

Erste Ergebnisse sprechen dafür, dass die pädagogischen Fachkräfte Kinder in gemeinsamen Gesprächen häufig zu Wort kommen lassen. Die Anzahl der Gesprächsbeiträge der Kinder ist höher als die der Fachkräfte. Gleichzeitig sind die Fachkraftbeiträge erheblich länger als die der Kinder. Die Anzahl der an einer Situation beteiligten Kinder scheint sich dabei auf die Dialogstruktur und die Gesprächsgestaltung auszuwirken. Zudem zeichnet sich ab, dass die durchschnittliche Länge der Dialoge stark variiert: Während in einigen Freispielsituationen kaum kurze Dialoge auftreten, finden sich diese in anderen Freispielsituationen fast ausschließlich. Hinsichtlich der grammatischen Komplexität weisen erste Analysen auf den stark mündlichen Charakter der Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern hin: Einfache Sätze sowie Frage- und Imperativformen treten weit häufiger auf als komplexere Strukturen wie z.B. Nebensatzkonstruktionen.

Videoanalysen

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung wurden bereits 18 Videoaufnahmen (Ziel N=22 von 11 Fachkräften) mit einem im Projekt entwickelten Kodierschema (Radan et al., 2017) analysiert, mit dem unter anderem der Einsatz von unterschiedlichen Fragetypen sowie Modellierungsstrategien (z.B. korrektive Wiederholung oder Erweiterung) erfasst wird. Zusätzlich wurde damit begonnen, die zehninütigen Sequenzen hinsichtlich der Redenanteile von Fachkraft und Kindern zu kodieren. Eine Auswertung der Daten ist noch nicht erfolgt.

Im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit (Baginski, 2017) wurde der Einsatz von sprachlichen Modellierungstechniken in Bilderbuchsituationen analysiert (N=16). Erste Ergebnisse zeigen: Der Redeanteil der Fachkraft liegt bei den Bilderbuchsituationen deutlich über dem Redeanteil der Kinder, diese Diskrepanz zu den analysierten Freispielsituationen ist aber vermutlich durch den Vorleseanteil erklärbar. Ergebnisse weiterer vertiefter Analysen mit differenziertem Kodierschema für beide Situationen bleiben daher abzuwarten. Des Weiteren setzen Fachkräfte zwar Modellierungstechniken ein (u.a. handlungsbegleitendes Sprechen, Wiederholungen, Erweiterungen, korrekatives Feedback), diese zeigen jedoch noch Optimierungsbedarf, vor allem im Bereich „längere Dialoge“, da diese in den analysierten dialogischen Bilderbuchbetrachtungen nicht erkennbar waren.

Vergleich zwischen Freispiel- und Bilderbuchsituationen

Neben der Analyse von Veränderungen im Prä-Post-Vergleich wird ein Vergleich der Interaktionsqualität zwischen verschiedenen Situationen angestrebt. Freispielsituationen, die einen wesentlichen Teil des Kitaalltages ausmachen, werden weniger als Lesesituationen dazu genutzt, die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder anzuregen (Wildgruber et al., 2016). Jungmann et al. (2013) konnten zeigen, dass die höhere Anzahl sprachanregender Verhaltensweisen in

Bilderbuchsituationen nach einer Fortbildung zur Verbesserung der Sprachfähigkeiten von Vorschulkindern beitragen. Das sprachanregende Fachkraftverhalten in Freispielsituationen veränderte sich durch die Fortbildung jedoch nicht maßgeblich und hatte somit auch keinen positiven Effekt auf die Kindersprache. Die Fortbildung fokussierte auf Bilderbuchsituationen, die Generalisierung der Strategien auf Freispielsituationen blieb also aus. Eine wirksame Umsetzung der BiSS-Qualifizierungen ließe somit eine Abnahme der Differenzen bezüglich des Einsatzes von Modellierungstechniken zwischen diesen Situationen erwarten.

3.2 Ergebnisse sprachliche Bildungsaktivitäten (Tablet-Fragebogen „SpraBi“)

3.2.1 Prätest-Ergebnisse zu sprachlichen Bildungsaktivitäten im Krippenalter

Insgesamt können Daten von 39 pädagogischen Fachkräften aus Kinderkrippen, die mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren arbeiten in die Datenanalyse miteingeschlossen werden. Die Daten wurden zwischen Herbst 2015 und Sommer 2017 erhoben. Die Fachkräfte machten im Mittel an 10,59 Tagen (SD=5,16) Angaben mithilfe des Tabletfragebogens (min=1, max=20). Da der erste Tableteintrag unter Supervision der ErheberInnen erfolgte, um die Fachkräfte in das Instrument einzuführen, wird dieser in den folgenden Analysen ausgeschlossen. Bei über 50 % der Stichprobe liegen bis zu 11 Eingaben des SpraBi vor. Um eine Verzerrung der Ergebnisse auszuschließen, wurden die Analysen auf die Eingabetage 2 bis 11 beschränkt. Für diese Auswahl liegen insgesamt 291 Eingaben vor, welche die Fachkräfte an durchschnittlich 7,86 Tagen (SD=3,06) an den Server gesendet haben.

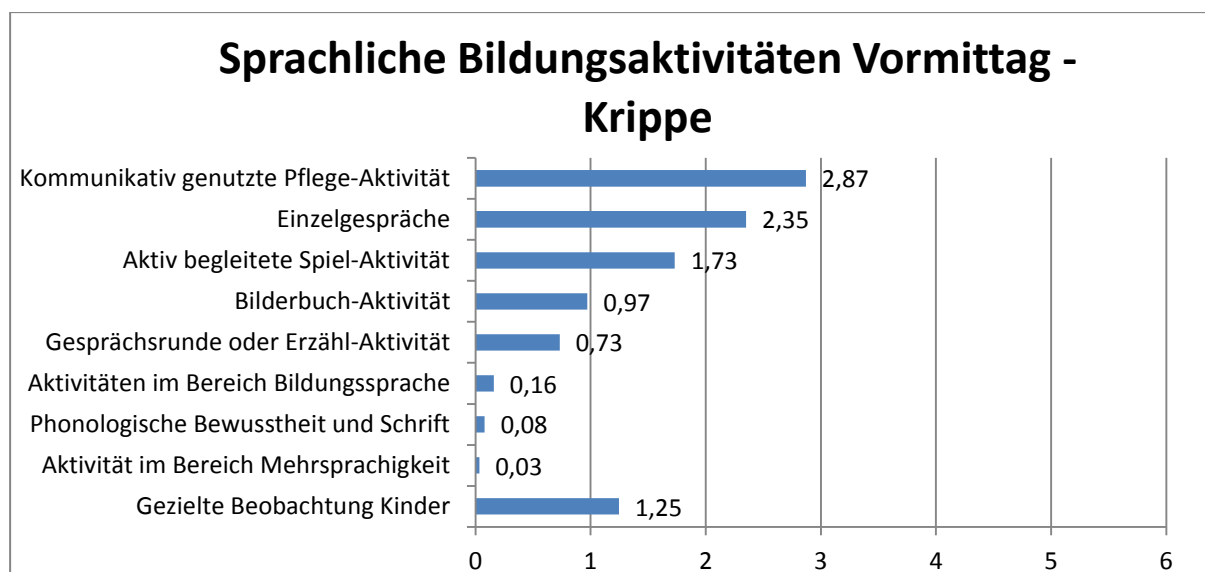


Abbildung 9: Deskriptive Daten zu sprachlichen Aktivitäten am Vormittag in der Kinderkrippe (N=291)

Im Krippenalter sind kommunikativ genutzte Pflegeaktivitäten die häufigste Angabe (M=2,87, SD=3,82) pro Vormittag. Es folgen Einzelgespräche² (M=2,35, SD=2,16) und aktiv begleitete Spielaktivitäten (M=1,73, SD=1,88). Am seltensten finden sich im Krippenbereich die Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit, hier sogar nur 0,03 (SD=0,18) am durchschnittlichen Vormittag, gefolgt von Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Schrift (M=0,08, SD=0,38) pro Vormittag) und Bildungssprache² (M=0,16, SD=0,43). Pro Vormittag begleiten Fachkräfte in der Kinderkrippe im Schnitt 6,58 (SD=5,53) sprachliche Aktivitäten aus durchschnittlich 2,72 (SD=1,3) der 6

² aufgrund der geringen Reliabilität des Items ist dieses Ergebnis nur als Tendenz zu interpretieren

Aktivitätsbereiche. Pro Vormittag werden durchschnittlich 1,25 Krippenkinder (SD=2,2) gezielt mit einem Beobachtungsverfahren oder frei beobachtet.

3.2.2 Prätest-Ergebnisse zu sprachlichen Bildungsaktivitäten im Kindergartenalter

Insgesamt können Daten von 63 pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen, die mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren arbeiten, in die Datenanalyse mit eingeschlossen werden. Die Daten wurden zwischen Herbst 2015 und Sommer 2017 erhoben. Die Fachkräfte machten im Mittel an 12,38 Tagen (SD=5,03) Angaben mithilfe des Tabletfragebogens (min=1, max=25). Der erste Tableteintrag erfolgte unter Supervision der ErheberInnen, um die Fachkräfte in das Instrument einzuführen und wird in den folgenden Analysen ausgeschlossen. Es zeigte sich eine geringe, jedoch signifikant negative Korrelation zwischen Anzahl der Tabletangaben und Summe der Aktivitäten ($r=-.115$, $p=.000$). Bei über 50 % der Stichprobe liegen bis zu 12 Eingaben des SpraBi vor. Um eine Verzerrung der Ergebnisse auszuschließen, wurden die Analysen auf die Eingabetage 2 bis 12 beschränkt. Für diese Auswahl liegen insgesamt 581 Eingaben vor, welche die Fachkräfte an durchschnittlich 9,37 Tagen (SD=2,44) an den Server gesendet haben.

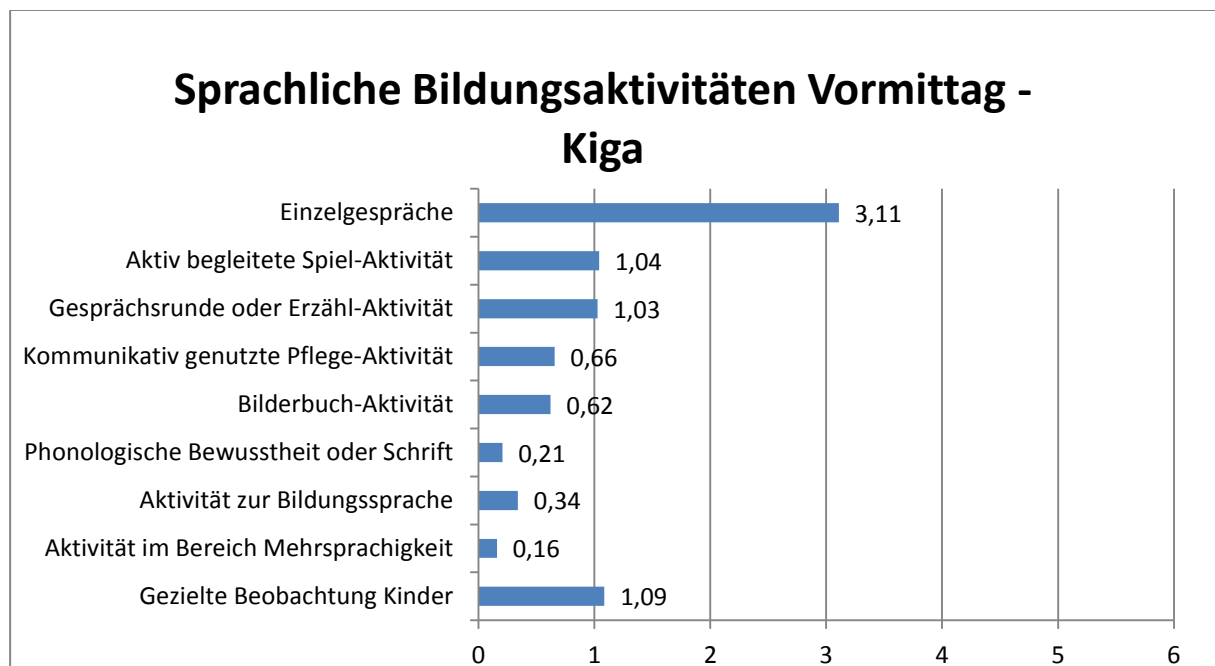


Abbildung 10: Deskriptive Daten zu sprachlichen Aktivitäten am Vormittag im Kindergarten (N=581)

Am häufigsten finden sich Einzelgespräche, von denen pro Vormittag durchschnittlich 3,11 (SD=1,01) Kinder profitieren. Dies bedeutet, dass von durchschnittlich 16,54 (SD=6,09) betreuten Kindern pro Fachkraft mit 3 Kindern längere Gespräche pro Vormittag geführt werden³. Aktiv begleitete Spielaktivitäten sind die zweithäufigsten Aktivitäten und werden pro Vormittag 1,04 (SD=1,54) mal begleitet. Hierunter fallen gemeinsame Regelspiele genauso wie begleitete Bau- oder Rollenspiele. Am häufigsten wurden Basteln und Malen in 16,7 % der Spielaktivitäten begleitet. Gesprächsrunden und Erzählaktivitäten finden am dritthäufigsten, durchschnittlich 1,03 (SD=1,29) pro Vormittag statt. Am seltensten finden sich Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit, durchschnittlich fanden solche Aktivitäten 0,16 (SD=0,50) statt. Hierunter fallen z.B. der Einbezug der Familiensprache der Kinder,

³ aufgrund der geringen Reliabilität des Items ist dieses Ergebnis nur als Tendenz zu interpretieren

z.B. in Begrüßungsrituale oder Schlüsselwortverwendung sowie die Thematisierung von Sprachen der Kinder in Liedern, Bilderbüchern oder im Gespräch. Es folgen Aktivitäten im Bereich phonologischer Bewusstheit und Schrift mit einem Vormittagsdurchschnitt von 0,21 (SD=0,48) und die bewusste Verwendung von Bildungssprache⁴ (z.B. bewusster Einsatz und Erläuterung schwieriger Wörter/ Fachwortschatz oder komplexerer Äußerungen (z.B. Nebensatzkonstruktionen, Passiv) sowie die Thematisierung formaler Aspekte von Sprache (z.B. Gesprächsregeln, Höflichkeitsformen in der Anrede, kontextabhängige Sprachverwendung)) mit 0,34 Vormittagsdurchschnitt (SD=1,14). Eine gezielte Beobachtung von Kindern (mit simik, seldak, oder freie Beobachtung) fand im Schnitt 1,09 (SD=2,51) mal statt.

3.2.3 Ist-Stand zu sprachlichen Bildungsaktivitäten nach der ersten BiSS- Qualifizierungsrunde

Ein Teil der für die Evaluation vorgesehenen Stichprobe hatte zu Beginn des Evaluationsprojektes bereits einen Großteil der BiSS-Qualifizierung absolviert. Diese Verbünde konnten daher nur noch zum Post-Zeitpunkt untersucht werden.

Die Daten von 29 Fachkräften wurden zwischen Februar 2016 und Mai 2016 erhoben. Die Fachkräfte machten im Mittel an 13 Tagen (SD=2,84) Angaben mithilfe des Tabletfragebogens (min=9, max=19). Da der erste Tableteintrag unter Supervision der ErheberInnen wurde auch hier aus den Analysen ausgeschlossen. Bei über 50 % der Stichprobe liegen bis zu 13 Eingaben des SpraBi vor. Um eine Verzerrung der Ergebnisse auszuschließen, wurden die Analysen auf die Eingabetage 2 bis 13 beschränkt. Für diese Auswahl liegen insgesamt 312 Eingaben vor, welche die Fachkräfte an durchschnittlich 11 Tagen (SD=1,64) an den Server gesendet haben.

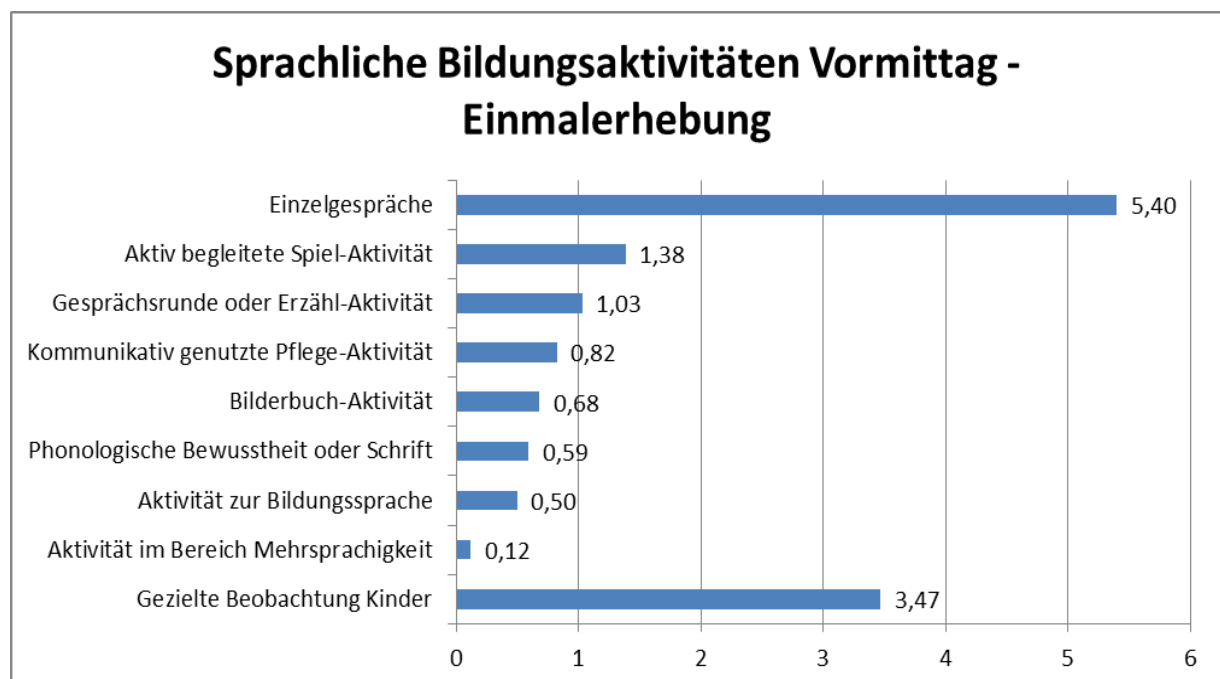


Abbildung 11: Sprachlichen Aktivitäten am Vormittag nach der ersten BiSS-Qualifizierungsrunde in Bayern und Leipzig (1. Welle) (N=312)

⁴ aufgrund der geringen Reliabilität des Items ist dieses Ergebnis nur als Tendenz zu interpretieren

In diesen Verbänden liegen die Werte in fast allen Bereichen (außer mehrsprachige Aktivitäten und Gesprächsrunden) tendenziell etwas höher als in den anderen Verbänden. Insbesondere die Anzahl an Einzelgesprächen (durchschnittlich fünf Kinder/Vormittag) ist höher. Diese Unterschiede sind jedoch nicht kausal vergleichend zu interpretieren, da keine Prätestdaten vorliegen, es sich um unterschiedliche Stichproben handelt und ein bereits höheres Startniveau der Verbände mit erfolgter Qualifizierung somit nicht auszuschließen ist.

4 Aktueller Stand der Teilprojekte zur Qualitätsentwicklung und vertiefter Fragestellungen

4.1 Metaanalyse zu Effekten von Weiterbildungen auf das Interaktionsverhalten

Ansprechpartnerin: Dr. Franziska Egert

Im Rahmen der Evaluationsstudien wurde eine Metaanalyse konzipiert, um die eigenen Studienergebnisse besser einordnen zu können. Die elektronische Suche erfolgte in den Datenbanken ERIC, PSYCINFO, SOCINDEX, ProQuest D&T und DISSEXPRESS und ergab 448 Treffer. Nach dem Titel- und Abstract-Screening wurden zunächst 81 Referenzen als relevant von beiden unabhängigen Reviewern eingeschätzt. Nach einem Qualitätsscreening anhand der Volltexte konnten 16 Studien mit suffizienten statistischen Daten für die Metaanalyse gewonnen werden. Aktuell erfolgt eine erweiterte inhaltliche Kodierung bezüglich Effektmoderatoren, um meta-analytisch zu prüfen, von welchen Bedingungen die Höhe des Weiterbildungseffektes abhängt.

4.2 Gruppeninterviews zum Wissenstransfer in Kita-Teams

Ansprechpartnerin: Sina Fischer

Die qualitative Teilstudie setzt sich mit dem Thema auseinander, wie Kita-Teams mit neuem Wissen umgehen. Dabei geht es um die Frage, was die Fachkräfte als Wissenszuwachs einordnen und inwieweit neues Wissen für das gesamte Team, oder Teile davon transparent gemacht werden. Ziel der Studie ist es, mithilfe von Fallanalysen verschiedene Typen von Teams herauszuarbeiten, die unterschiedlich mit der Weitergabe von neuem Wissen umgehen. Die Datenerhebung ist abgeschlossen. Dazu wurden mit 8 Kitateams Gruppendiskussionen geführt und die jeweilige Leitung in einem Einzelinterview zu den gleichen Themenbereichen befragt. Die Transkriptionsarbeiten sowie erste thematische Zuordnungen wurden bereits durchgeführt. Aktuell erfolgen detaillierte Analysen mit der Dokumentarischen Methode.

4.3 App „Spielesammlung mit BiSS“

Ansprechpartnerinnen: Dr. Claudia Wirts und Sina Fischer

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung des Projekts BiSS-E2 wurden eine Android-Applikation und eine Browser-Anwendung für Kindertageseinrichtungen entwickelt, die pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen sollen, aus Beobachtungsergebnissen geeignete pädagogische Schritte für die alltagsintegrierte Sprachbildung der Kinder abzuleiten. Die Anwendungen bieten hierfür verschiedene Zugänge: Über die Auswahl von sprachlichen Bildungsbereichen, eingesetzten Beobachtungsverfahren oder Interessen und Themen können gezielt Ideen für sprachliche Bildungsaktivitäten ausgewählt werden. Applikation und Browser-Anwendung sind bereits programmiert. Durch ein benutzerfreundliches Datenbanksystem sind viele Inhalte der App anpassbar- und auch längerfristig erweiterbar. Die Programmierung ist abgeschlossen, aktuell wird die in BiSS-E2 erarbeitete Spielesammlung gepflegt. Die Browser-Anwendung ist unter www.sprachspiele-biss.de, die Android-App im Google Playstore abrufbar.

4.4 Online-basiertes Videofeedback

Ansprechpartnerin: Nesiré Schauland

Angelehnt an Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Weiterbildungs- bzw. Feedbackforschung wurde ein Feedback-Konzept entwickelt, mithilfe dessen die in der Interaktionsbeobachtung mit der CLASS gewonnenen Ergebnisse an pädagogische Fachkräfte zurückgemeldet werden können. Dabei werden gemeinsam mit der Fachkraft Videosequenzen aus ihrem pädagogischen Alltag hinsichtlich ihres sprachförderlichen Verhaltens online mithilfe einer Videokonferenzsoftware reflektiert. Das Konzept sowie Materialien zur Durchführung online-basierter Videofeedbackgespräche werden voraussichtlich im Herbst 2018 veröffentlicht. Ergebnisse einer Evaluationsstudie⁵ im Kontrollgruppendesign belegen die Effektivität des Feedbacks (Schauland, 2018). Im Rahmen der BiSS-E-Projekte wird jeder teilnehmenden Fachkraft, von der eine Videoaufnahme vorliegt, ein online-basiertes Videofeedbackgespräch angeboten. Feedbackgespräche werden fortlaufend von geschulten ProjektmitarbeiterInnen durchgeführt.

4.5 Filmbeispiele guter Praxis

Ansprechpartnerin: Sina Fischer

Im Rahmen des Projekts BiSS-E1 sollen Filmbeispiele guter Praxis sprachanregendes Interaktionshandeln von pädagogischen Fachkräften sichtbar machen. Die Filmsequenzen sollen vor allem Bereiche des pädagogischen Alltags zeigen, die bisher (s.o.) noch in sehr geringem Maß für alltagsintegrierte sprachliche Bildung genutzt werden. Diese werden in den Filmen mittels erläuternder Fachkraft- und ExpertInneninterviews didaktisch so ergänzt, dass sie ein möglichst hohes Lernpotenzial für PraktikerInnen haben. Die Bereitstellung erfolgt als DVD mit Begleitmanual (mit Infotexten, Reflexionsfragen und Praxistipps) und auf verschiedenen Foren und Homepages (z.B. www.ifp.bayern.de), um den Praxistransfer der wissenschaftlichen Evaluationserkenntnisse aus den BiSS-E-Projekten in Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten zu unterstützen.

In Zusammenarbeit mit AV1 Pädagogikfilme und zwei Kindertagesstätten aus Bayern und Brandenburg sind 2017 Filmsequenzen zu sieben Themenbereichen entstanden:

- *Bilderbücher dialogisch betrachten*
- *Essenssituationen sprachanregend gestalten*
- *Längere Dialoge anregen*
- *Sprachanlässe im Garten nutzen*
- *Mehrsprachigkeit unterstützen*
- *Beobachtung und Dokumentation zur Unterstützung des Spracherwerbs*
- *Thematisierung von Schrift und phonologischer Bewusstheit*

⁵ Die Evaluation erfolgte im Rahmen des Promotionsprojekts von Nesiré Schauland: „Sprachförderliches Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften- Video-Feedback als Unterstützungsmöglichkeit“

4.6 Qualifizierungsplattform „Fachlich fit“

Ansprechpartnerin: Dr. Anne-Kristin Cordes

Die in den BiSS-E-Projekten gewonnenen Erkenntnisse zur Umsetzungsqualität sprachlicher Bildung in Kindertagesstätten dienen als Grundlage der neu entwickelten Qualifizierungsplattform „Fachlich fit – Sprachbildung aus dem Effeff“. Die Plattform richtet sich an interessierte Fachkräfte, Einrichtungsleitungen und die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Sie unterteilt sich in die gleichen Sprachbildungsbereiche, die auch für die Filmbeispiele guter Praxis gewählt wurden:

- *Bilderbücher dialogisch betrachten*
- *Essenssituationen sprachanregend gestalten*
- *Längere Dialoge anregen*
- *Sprachanlässe im Garten nutzen*
- *Mehrsprachigkeit unterstützen*
- *Beobachtung und Dokumentation zur Unterstützung des Spracherwerbs*
- *Thematisierung von Schrift und phonologischer Bewusstheit*

Zu jedem Themenbereich finden sich ein Beispielfilm guter Praxis und ein passendes Begleitheft mit zusätzlichen Informationen, Impuls- und Reflexionsfragen zur Auseinandersetzung mit dem Film sowie Praxistipps und Literaturhinweisen. Zudem wird für jede Thematik ein kurzer Fachtext zu Verfügung gestellt, der die wichtigsten Aspekte darstellt. Daneben finden sich auf der Plattform weitere Materialien mit praxisnahen Anregungen zur Umsetzung sprachlicher Bildungsaufgaben.

„Fachlich fit“ dient somit der Bereitstellung geeigneter Schulungs- und Fortbildungsmaterialien für Sprachbildungsbereiche, in denen noch Optimierungspotenzial vorhanden ist. Ziel der Plattform ist, Fachkräfte bei der Umsetzung sprachanregender Strategien und Verhaltensweisen praxisnah zu unterstützen und dazu beizutragen, dass sprachanregendes Verhalten zur alltäglichen und selbstverständlichen Gewohnheit frühpädagogischer Fachkräfte wird. „Fachlich fit“ befindet sich derzeit im Aufbau und wird ab Spätsommer über www.ifp.bayern.de abrufbar sein.

5 Diskussion und Ausblick

Die BiSS-E-Projekte haben neben der Evaluation zum Ziel, die Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten auch für Administration und Praxis gewinnbringend aufzubereiten. Daher wurden die Prätestergebnisse der Studien herangezogen, um passgenaue Qualifizierungstools und Publikationen zu entwickeln. Diese direkte Transferleistung in Form von Rückmeldungen an alle Beteiligten und die Aufbereitung möglicher Qualifizierungsinhalte in Form von Feedbackkonzept, App und Internetanwendung sowie Filmmaterial und der Zusammenführung in der Qualifizierungsplattform sind wichtige Ziele der BiSS-E-Studien, die auch zukünftige Forschungsprojekte vermehrt mitdenken sollten, um den Transfer von Forschungsergebnissen in die pädagogische Praxis zu unterstützen.

Diskussion der Ergebnisse zur Interaktionsqualität

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass sich im Kita-Alltag der untersuchten Stichprobe die Interaktionsqualität, gemessen mit der CLASS Pre-K und CLASS Toddler, in den vier Dimensionen der Emotionalen Unterstützung auf einem relativ hohen Niveau befindet. Die CLASS Pre-K hat im Gegensatz zur CLASS Toddler einen dritten Qualitätsbereich „Organisation des Kitaalltags“. Auch in diesem Bereich zeigen die involvierten Fachkräfte ein relativ gutes Qualitätsniveau.

Im Bereich der „Lernunterstützung“ (CLASS Pre-K) und dem Bereich „Begleitende Lernunterstützung“ (CLASS Toddler) zeigt sich hingegen bei beiden Altersgruppen deutlich niedrigere Qualitätswerte.

Dieses Qualitätsprofil entspricht dem weiterer nationaler und internationaler Studien, in denen ebenfalls die Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen mit dem Instrument CLASS Pre-K (Kammermeyer et al., 2013; von Suchodoletz et al., 2014) bzw. CLASS Toddler (Slot, 2014; Perren et al., 2016) untersucht wurde.

Auch Ergebnisse von Studien, die mit anderen Forschungsinstrumenten Prozessqualität erfassten, bestätigen, dass die durchschnittliche Qualität gerade in für die Lernunterstützung relevanten Aspekten in deutschen Kitas gering ausgeprägt ist (z.B. Anders et al., 2012; Tietze et al., 2013; Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014).

Die hier vorgestellten Ergebnisse zur Interaktionsqualität beinhalten gemittelte Werte, es zeigt sich aber viel Varianz zwischen den Daten verschiedener Fachkräfte, einzelne Fachkräfte zeigten durchaus hohe Qualität im Bereich der Lernunterstützung. Zum anderen handelt es sich um die über alle Kinder in der Gruppe gemittelte Qualität. Ein Kind kann hierbei eine niedrigere Interaktionsqualität erfahren als ein anderes Kind und auch hier kann es systematische Unterschiede geben, z.B. zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013; Suchodoletz, Gunzenhauser & Larssen, 2015) oder bezüglich der sprachlichen Kompetenzen einzelner Kinder, wobei nach Albers et al. (2013) vor allem Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen die geringste sprachliche Anregungsqualität erhalten. In der pädagogischen Praxis und Weiterbildung gilt es deshalb sensibel zu sein für solche Unterschiede und durch regelmäßige Reflexion sicherzustellen, dass alle Kinder und insbesondere die Kinder mit sprachlichem Unterstützungsbedarf eine hohe Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung erhalten.

Die Dimension „Unterstützung sprachlichen Lernens“ beinhaltet u.a. verschiedene Methoden zur Sprachanregung (z.B. offene Fragen und passende Reaktionen auf kindliche Äußerungen) sowie Modellierungsstrategien (z.B. Wiederholung und Erweiterung kindlicher Äußerungen) und ein

reichhaltiges Sprachangebot. Um diese Kompetenzbereiche bei den Fachkräften effektiv zu unterstützen, wurde das oben kurz dargestellte onlinebasierte Videofeedback entwickelt. Eine ausführliche Handreichung zum Feedbackkonzept wird demnächst publiziert (Schauland, Fischer & Wirts, 2018).

Darüber hinaus wäre wünschenswert, dass pädagogische Fachkräfte für spezifische Sprachförderaufgaben mit einer Spezialisierung im Bereich sprachlicher Bildung aus- oder zumindest intensiv weitergebildet werden, um dem hohen Anspruch spezifischer sprachlicher Förderung bei Kindern mit erhöhtem sprachlichen Unterstützungsbedarf gerecht werden zu können. In der Initiative „Frühe Chancen“ (Anders, Roßbach & Tietze, 2014) wird auf solche zusätzlich oder grundständig qualifizierten Fachkräfte zur Unterstützung sprachlicher Bildung gesetzt. Auch Berichte aus inklusiv arbeitenden Kitas zeigen positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (Wirts, Wertfein, Wengert & Frank, 2015).

Diskussion zu Sprachlichen Bildungsaktivitäten

Zum Prätestzeitpunkt wurden in den BiSS-E-Stichproben relativ geringe Häufigkeiten von sprachlichen Bildungsaktivitäten während des Vormittages gefunden. Diese Befunde reihen sich in die Befundlage zur geringen sprach- und literacybezogenen Qualität in Kitas ein (Kuger, Lehl, Smidt, Grosse & Richter, 2013; Kuger, Roßbach & Weinert, 2013). Als Erklärung dafür wird oftmals der Mangel an Weiterbildungen und Supervision aufgeführt, die sich explizit mit Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag beschäftigen (Winton & Buysse, 2005). Hier bleibt abzuwarten, ob die BiSS-Qualifizierungen eine positive Entwicklung erreichen können. Die Ergebnisse der bereits geschulten Verbünde zeigen zwar etwas höhere Durchschnittswerte, eine kausale Interpretation der Unterschiede als Qualifizierungseffekt lässt sich aufgrund der fehlenden Erfassung der Interaktionsqualität vor der Qualifizierung bei den Einrichtungen mit Einmalerhebung aber nicht ableiten. Dass intensive, methodisch gut konzipierte Weiterbildungen v. a. bei individueller Unterstützung der Fachkräfte (z.B. durch Coaching) positive Effekte auf die Qualität der sprachlichen Anregung haben, zeigen die Metaanalysen von Egert (Egert, Eckhardt & Fukkink, 2017) und Markussen-Brown (Markussen-Brown et al., 2017), während Befunde zur Steigerung der Häufigkeit von sprach- und literacyanregenden Aktivitäten bislang nicht vorliegen.

Limitationen

Da die Stichprobe bezüglich der Einrichtungen aufgrund der beauftragten Evaluation festgelegt war und die Teilnahme der Fachkräfte freiwillig erfolgte, ist davon auszugehen, dass es sich möglicherweise um besonders motivierte Fachkräfte und Einrichtungen handelt, was auch den hohen Anteil der Fachkräfte mit akademischer Ausbildung erklären könnte.

Der Tablefragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten „SpraBi“ wurde im Rahmen der BiSS-E-Projekte konzipiert und erstmals eingesetzt. Einen methodischen Mehrwert bieten die mehrtägigen bzw. mehrfachen Erhebungen im Sinne von Multiple-Probe-Measures, die es ermöglichen, die Quantität und Qualität von pädagogischen Aktivitäten zuverlässiger darzustellen als dies Einmalerhebungen tun. Diskutiert werden sollte aber, dass die tabletgestützte Erhebung auf Selbsteinschätzungen basiert. Dies legt zunächst die Vermutung nahe, dass die Fachkräfte aus Gründen der sozialen Erwünschtheit möglicherweise verzerrt antworten. Um diese Verzerrung zu minimieren erfolgte die erste Einschätzung der Fachkräfte mit Hilfestellung eines geschulten externen Beobachters, der Hinweise bei Fehleinschätzungen gab. Die Daten aus der Instrumentenprüfung

legen jedoch nahe, dass eine systematische Überschätzung, im Sinne sozialer Erwünschtheit, nicht anzunehmen ist, da keine Überschätzungstendenzen im Vergleich mit den externen Ratings gefunden werden konnte, lediglich Probleme mit der Identifikation oder Erinnerung z.B. von bildungssprachlichen Aktivitäten oder Einzelgesprächen sind anzunehmen, da hier eher eine Unterschätzung seitens der Fachkräfte erfolgte. Die Ergebnisse der externen Ratings und auch weitere Studien von Tietze et al. (2013) und Kuger, Roßbach et al. (2013) lassen vermuten, dass die geringe Zahl von Sprach- und Literacy-Aktivitäten im Alltag die realen Bedingungen relativ gut abbilden.

Mit dem SpraBi Fragebogen konnten erstmals über einen längeren Zeitraum Daten zu Häufigkeiten und Inhalten von Literacy-Aktivitäten in deutschen Kindertageseinrichtungen gewonnen werden. Der Fragebogen wurde im Rahmen der BiSS-E-Studien konzipiert und erstmals erprobt. Zwar wurden die Inhalte theoretisch abgesichert und an einer kleinen Stichprobe geprüft, jedoch wäre wünschenswert, die Ergebnisse der Instrumentenprüfung noch an einer größeren Stichprobe replizieren zu können.

Ein ausführlicher Abschlussbericht zu den Ergebnissen der summativen Evaluation wird zum Projektende veröffentlicht.

Literaturverzeichnis

- Albers, T., Bendler, S., Lindmeier, B. & Schröder, C. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. Frühförderung interdisziplinär: Zeitschrift für Frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder; Organ d. Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V, 32 (4), 222–231. <https://doi.org/10.2378/fi2013.art13d>
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (Juni 2014). Wissenschaftliche Evaluation der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“: Wie kann die sprachbezogene Prozessqualität effektiv gestärkt werden? Zugriff am 23.05.2018. Verfügbar unter http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/FC_Ergebnisueberblick_om.pdf
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehr, S. et al. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. Early Childhood Research Quarterly, 27, 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. Journal of Applied Social Psychology, 34 (10), 2045–2068.
- Bäuerlein, K., Rösler, J. & Schneider, W. (2017). Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Krippe: Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Bindung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Froehlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln, S. 117–145). Wiesbaden: Springer.
- Baginski, N. (2017). *Modellierungstechniken pädagogischer Fachkräfte in einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2013). Kurzsкала zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU). *Methoden, Daten, Analysen*, 7 (2), 251–278. <https://doi.org/10.12758/mda.2013.014>
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal of Educational Research Online*, 5 (1), 3–33.
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster. Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 499–517.
- Brodbeck, F. C., Anderson, N. & West, M. A. (2000). *Teamklima-Inventar*. Göttingen: Hogrefe.
- Bücklein, C., Hoffer, R. & Strohmer, J. (2017). Interaktionsqualität in der Betreuung 1-3-jähriger – ein explorativ vergleichender Einsatz der Beobachtungsinstrumente GlnA und CLASS Toddler. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Froehlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln, S. 84–114). Wiesbaden: Springer.
- Burchinal, M., Kainz, K. & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow (Hrsg.), *Reasons to take stock and strengthen our measures of quality* (S. 11–31). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43 (2), 303–312.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das Heidelberger Trainingsprogramm. Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. L.O.G.O.S. *Interdisziplinär*, 18, 84–95.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48 (6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Carew, J. V. (1980). Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45 (6/7), 1–115.

- Clarke-Stewart, K. A. (1987). Predicting child development from child care forms and features. In D. Philipps (Hrsg.), *Quality in child care. What does research tell us?* (S. 21–42). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Clare, G. L., Schwarz, N. & Conway, M. (1994). Affective causes and consequences of social information processing. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Hrsg.), *Handbook of social cognition. Volume 1: Basic processes* (2nd edition, S. 323–418). New York: Psychology Press.
- 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.
- 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., Quehenberger, J., Schauland, N. & Wirts, C. (2018). Tabletgestützte Erhebung und Umsetzung sprachlicher Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag. *Empirische Pädagogik* (im Druck).
- Felfe, J., Schmook, R. & Six, B. (2005). *Skalen zur Erfassung von Commitment, Führung und kulturelle Wertorientierungen in Deutschland und China. Bericht 1*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Forgas, J. P. & Bower, G. H. (1987). Mood effects on person-perception judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (1), 53–60.
- Gendolla, G. H. (2000). On the impact of mood on behavior. An integrative theory and a review. *Review of General Psychology*, 4 (4), 378–408. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.4.378>
- George, J. M. & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good. A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112 (2), 310–329. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.310>
- Golden, M., Rosenbluth, L., Grossi, M., Policare, H., Freeman, H. & Brownlee, E. (1978). *The New York City Infant Day Care Study*. New York.
- Grießhaber, W. (2006). *Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Zugriff am 23.05.2018. Verfügbar unter <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>
- Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 2, S. 179–185.
- Horner, R. D. & Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technique: a variation on the multiple baseline. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 11 (1), 189–196. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-189>
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. BIP; Manual* (2., vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Howes, C. & Rubenstein, J. L. (1985). Determinants of toddlers' experience in day care: Age of entry and quality of setting. *Child Youth Care Forum*, 14 (2), 140–151. <https://doi.org/10.1007/BF01113407>
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). *SWE. Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung*. Zugriff am 30.05.2018. Verfügbar unter http://psymet03.sowi.uni-mainz.de/download/Lehre/SS2010/SPSSKurs/Termin_1/SWE_Beschreibung.pdf
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung: interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*, 2 (3), 110–121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000098>
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2015). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder; mit Online-Materialien* (Frühpädagogik, 1. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). *Was wirkt wie? Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz* (Abschlussbericht). Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H. et al. (2006). Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories. A Multicultural Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37 (2), 155–172. <https://doi.org/10.1177/0022022105284494>
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag* (VS Research, 1. Aufl.). Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2007. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50 (1), 537–567. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537>
- Krosnick, J. A. & Presser, S. (2010). Question and questionnaire design. In P. V. Marsden & J. D. Wright (Hrsg.), *Handbook of Survey Research. Second Edition* (S. 263–314). Bingley: Emerald Publishing Group Limited.
- Kuger, S., Lehrl, S., Smidt, W., Grosse, C. & Richter, D. (2013). Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8 (4), 399–415. Zugriff am 21.11.2017. Verfügbar unter <http://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/15377/13475>
- Kuger, S., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2013). Early literacy support in institutional settings. A comparison of quality of support at the classroom level and at the individual child level. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies* (Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bd. 14, S. 63–93). Bamberg: Univ. of Bamberg Press.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual. Toddler*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lewin, K. (2012). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Psychologie Klassiker, 2. unveränderte Auflage). Bern: Huber; Hogrefe (Originalarbeit erschienen 1963).
- Mackowiak, K., Wadepohl, H. & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179–204). Münster: Waxmann, New York.
- 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>
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, S. 803–816.
- Mayr, T., Reichl, S. & Wienen, A. (2013). *Wissenschaftliche Begleitung der Münchner Förderformel. Bogen für pädagogische Fachkräfte. Unveröffentlichtes Manuskript.*, Staatsinstitut für Frühpädagogik: München.
- Mayr, T. (2013). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen - pädagogische Angebote und Aktivitäten sichten und optimieren mit LiSKit. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (Frühe Bildung und Erziehung, 1. Aufl., S. 215–226). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayr, T., Kieferle, C. & Schauland, N. (2014). *LiSEB. Literacy und Sprachentwicklung beobachten. Beobachtungsbögen und Begleitheft* (1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Mayr, T., Simic, M. & Kofler, A. (2018). *LiSKit. Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen (Schwerpunkt: Kinder von 3 bis 6 Jahren)* (1. Aufl.): Herder.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2006). *Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Beobachtungsbögen und Begleitheft* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- McCartney, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development. *Developmental Psychology*, 20, 244–260.

- Melhuish, E., Lloyd, E., Martin, S. & Mooney, A. (1990). Type of childcare at 18 months-II. Relations with cognitive and language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (6), 861–870. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00830.x>
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mischo, C., Hendler, J., Wahl, S. & Strohmer, J. (2011). *Vignetten zur Sprachförderung. Projekt AVE - Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem "Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)"* (Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 26). Bern: Huber.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 1, S. 3–12.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Radan, J., Schauland, N. & Wirts, C. (2017). *BiSS-Analyseschema zur sprachlichen Interaktion – Video und Transkripte*. Unveröffentlichtes Manuskript., IFP: München.
- Rammstedt, B. & John, O. P. (2005). Short version of the Big Five Inventory (BFI-K). Development and validation of an economic inventory for assessment of the five factors of personality. *Diagnostica*, 51, 195–206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.). (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (Fachwissen Kita, 1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Romberg, T. A., Carpenter, T. P. & Dremock, F. (Hrsg.). (2005). *Understanding mathematics and science matters* (Studies in mathematical thinking and learning). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rudow, B. (2001). *Die Entwicklung einer Prüfliste zur Erfassung vorwiegend psychischer Belastung bei ErzieherInnen (PBE)*. Forschungsbericht im Auftrag der GEW Baden-Württemberg und der Johannes Löchner Stiftung. Stuttgart/Heddesheim.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R. & Coelen, C. (1979). *Final report of the national day care study (Vol. 1). Children at the center: Summary findings and their implications*. Washington D.C.: United States Department of Health, Education and Welfare.
- Schauland, N. (2018). *Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften – Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. Manuskript in Vorbereitung., München.
- Schauland, N., Fischer, S. & Wirts, C. (2018). *Konzept für ein online-basiertes Videofeedback*. München: Staatinstitut für Frühpädagogik.
- Schnurr, Stefan (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In G. Oelerich, H.-U. Otto & H.-G. Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 393–400). München: Luchterhand.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatinstitut für Frühpädagogik.
- Schuele, M. C., Rice, M. L. & Wilcox, K. A. (1995). Redirects. A strategy to increase peer interaction. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, S. 1319–1333.
- 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>
- Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel. A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher*, 39 (4), 279–285. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. et al. (2004). The measurement of effort–reward imbalance at work. European comparisons. *Social Science and Medicine*, 58 (8), 1483–1499. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00351-4)

- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 462–480.
- 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. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research Report, Bd. 356). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Slot, P. L. (2014). *Early Childhood Education and Care in the Netherlands. Quality, Curriculum, and Relations with Child Development*. Ridderkerk: Ridderprint B.V.
- 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>
- Suchodoletz, A. von, Gunzenhauser, C. & Larssen, R. A. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS). *Frühe Bildung*, 4 (4), 211–217.
- Sylva, K. (2017). Wirksame Lernunterstützung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog* (S. 37–48). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, UK: Department for Education and Skills. Zugriff am 21.06.2018. Verfügbar unter <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3155&context=sspapers>
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2003). Reading Growth in High-Poverty Classrooms. The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *The Elementary School Journal*, 104 (1), 3–28.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2012). *SprachKoPF v06.1 - Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte*. Testbogen Teilkompetenz Wissen. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: Verlag das netz.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 3, S. 321–327.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H. & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4–5-year-old children in Northern Ireland. Comparing play-based and formal approaches. *Early Years*, 26 (2), 201–221. <https://doi.org/10.1080/09575140600760003>
- Wertfein, M., Müller, K. & Kofler, A. (2012). *Kleine Kinder - Großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren* (IFP-Projektbericht: Handlungsfeld: (Weiter-)Entwicklung von Curricula 18/2012). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- 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. Zugriff am 21.06.2018. Verfügbar unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., Hampston, J. M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms. Teacher Characteristics and Student Achievement. *The Elementary School Journal*, 99 (2), 101–128. <https://doi.org/10.1086/461918>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30 (5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- 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>
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 183–193). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Windt, A. (2011). *Naturwissenschaftliches Experimentieren im Elementarbereich* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 122). Dissertation. Berlin: Logos.
- Winton, P. J. & Buysse, V. (2005). NCELD Pre-Kindergarten Study. *Early developments*, 9 (1), 22–29.
- Wirts, C., Wertfein, M., Wengert, C. & Frank, C. (2015). *Lust und Mut zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Handreichung zur Öffnung von Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Behinderung* (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, Hrsg.). Zugriff am 21.06.2018. Verfügbar unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/lust-und-mut-inklusion-kita_barrierefrei.pdf
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2012). *Fragebogen zum Sprachwissen von pädagogischen Fachkräften*. München: Staatinstitut für Frühpädagogik.
- Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über die Erhebungsinstrumente der BiSS-E-Evaluationen	12
Abbildung 2: Qualitätsdomänen und Dimensionen der CLASS Pre-K.....	13
Abbildung 3: Qualitätsdomänen und Dimensionen der CLASS Toddler.....	14
Abbildung 4: Struktur des tabletgestützten Fragebogens zu sprachlichen Bildungsaktivitäten „SpraBi“	17
Abbildung 5: Vignette 8 "Artikel" (Mischo et al., 2011).....	21
Abbildung 6: Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität im Krippenalter	30
Abbildung 7: Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität im Kindergartenalter	31
Abbildung 8: Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung (Kindergartenalter) in den Verbänden Augsburg, Regensburg, Würzburg und Leipzig (1. Welle) nach der ersten BiSS-Qualifizierungsrunde	32
Abbildung 9: Deskriptive Daten zu sprachlichen Aktivitäten am Vormittag in der Kinderkrippe (N=291)	34
Abbildung 10: Deskriptive Daten zu sprachlichen Aktivitäten am Vormittag im Kindergarten (N=581)	35
Abbildung 11: Sprachlichen Aktivitäten am Vormittag nach der ersten BiSS-Qualifizierungsrunde in Bayern und Leipzig (1. Welle) (N=312).....	36

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zum Projektstand (Stand Juli 2018)	8
Tabelle 2: Übersicht zur Gesamtstichprobe in BiSS E1 und BiSS E2	10