

Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern

Evaluationsbericht

Oliver Nicko & Inge Schreyer
unter Mitarbeit von Stefanie Kademann

Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern

Evaluationsbericht

Oliver Nicko & Inge Schreyer
unter Mitarbeit von Stefanie Kademann

München: Staatsinstitut für Frühpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Kurzzusammenfassung und zentrale Ergebnisse	4
I Theorie, Methodik und allgemeine Angaben zum Projekt	7
I.1 Theoretische Grundlagen	7
I.1.1 Bedingungen des Transfers von Gelerntem	7
I.1.2 Evaluation verschiedener Wirkungsebenen.....	11
I.1.3 Erhebungsmethoden zur Messung von Transfer	12
I.1.4 Coaching: Theoretische Grundlagen	13
I.1.5 Fragestellungen	14
I.2 Allgemeine Angaben zum Projekt	16
I.2.1 Zahlenspiegel – Sprachberaterinnen.....	16
I.2.2 Zahlenspiegel – Kindertageseinrichtungen	16
I.2.3 Erwartungen an das Projekt	18
I.3 Untersuchungsdesign	19
I.3.1 Fragebögen Sprachberaterin.....	19
I.3.2 Fragebögen Einrichtungen	20
I.3.3 Fragebogen Eltern	20
I.3.4 Codierungssystem	20
I.3.5 Verwendete Verfahren.....	21
I.3.6 Stichprobenbeschreibung	24
II Ergebnisse.....	26
II.1 Wichtige Ergebnisse im Überblick.....	26
II.2 Gestaltung des Beratungsprozesses.....	32
II.3 Einrichtungsebene.....	34
II.3.1 Strukturmerkmale der Einrichtungen in den Stichproben 1 und 2	34
II.3.2 Bildungsbereich Sprache & Literacy	39
II.3.3 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP)	59
II.3.4 Wahrgenommene Veränderungen in der Einrichtung.....	63
II.3.5 Wahrgenommene Veränderungen im Team der Einrichtung.....	69
II.3.6 Wahrgenommene Veränderungen bei den Fachkräften selbst.....	73
II.3.7 Vernetzung der Einrichtungen	78
II.3.8 Familienangebote der Einrichtungen	83

II.3.9	Bereitschaft zu Weiterentwicklung in der Einrichtung	84
II.4	Elternebene	86
II.4.1	Beschreibung der Stichproben	86
II.4.2	Einschätzungen der Eltern.....	88
II.5	Kindebene.....	96
II.6	Gesamtbewertung des Projektes durch die Beteiligten.....	101
II.7	Einflussfaktoren für Coaching in Kitas (Extremgruppenvergleich).....	106
II.7.1	Auswahl der Extremgruppen und angewandte Strategie	106
II.7.2	Ergebnisse zu Einflussfaktoren Coaching	108
III	Diskussion der Ergebnisse und Interpretation	124
IV	Ausblick.....	131
	Literatur	133
	Abbildungsverzeichnis.....	136
	Tabellenverzeichnis	138
	Anlagen (Übersicht Fragebögen).....	139

Kurzzusammenfassung und zentrale Ergebnisse

Das Projekt „Sprachberatung in bayerischen Kindertageseinrichtungen“ wurde von August 2008 bis Dezember 2012 vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen gefördert. Mit dessen fachlicher Durchführung und wissenschaftlicher Begleitung wurde das Staatsinstitut für Frühpädagogik betraut. Ziel des Projektes war es, durch Coaching von Teams in Kindertageseinrichtungen Sprache und Literacy in der Konzeption und Praxis als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag zu verankern und die Qualität sprachlicher Bildung für alle Kinder im Sinne des Bayerischen Bildungsplans und auf dem aktuellen Stand der Forschung weiterzuentwickeln. Eine derartige Professionalisierung des pädagogischen Personals sollte sich nachhaltig auf die Praxis und die Qualitätsentwicklung in der Kita und vor allem auch auf die Stärkung des Teams als lernende Gemeinschaft auswirken. Schwerpunkt der vorliegenden Evaluation sind deshalb die durch das Sprachberaterprojekt bedingten Veränderungen auf Einrichtungsebene.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Sprachberatung wurden zudem folgende drei Instrumente entwickelt, die im Herder Verlag erschienen sind bzw. in 2013 noch erscheinen, und Beispiele guter Praxis zusammengetragen:

- der Beobachtungsbogen „Literacy und Sprachentwicklung beobachten“ bei Kindern von 2 bis 4 Jahren (*Liseb*),
- der Beobachtungsbogen „Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter (1. bis 4. Klasse)“ (*Selsa*) und
- ein Instrument zur Selbsteinschätzung der Qualität der sprachpädagogischen Lernumgebung und Arbeitsweise in der Kindertageseinrichtung „Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen (Schwerpunkt: Kinder von 3 bis 6 Jahren)“ (*LiSKit*)
- die Aufbereitung der 18 ausgewählten Beispiele guter Praxis zum Bildungsbereich Sprache und Literacy, die von Sprachberaterinnen eingereicht und online auf der IFP-Homepage veröffentlicht wurden.

Um zielführende Coachings in Kindertageseinrichtungen durchführen zu können, wurden zu Beginn des Projektes in zehn dreiwöchigen Lehrgängen insgesamt 221 Personen (zum größten Teil Frauen) zu Sprachberaterinnen qualifiziert. Sprachberatung konnte sich je nach Absprache mit dem Team auf folgende Inhalte beziehen, für deren Realisierung pro Einrichtung 115 Beratungsstunden, mit Vor- und Nachbereitung insgesamt 170 Stunden zur Verfügung standen:

- Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) und dessen Grundprinzipien,
- Umsetzung von Sprache und Literacy als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag – Weiterentwicklung des sprachbezogenen Bildungskonzepts in der Einrichtung und Begleitung der Umsetzung in die Praxis,
- Verankerung von Sprache und Literacy in der Einrichtungskonzeption,
- Schaffung einer anregenden Lernumgebung bzgl. Sprache und Literacy,
- interkulturelle Bildung,
- Entwicklung einer positiven Gesprächskultur in der Einrichtung,
- systematische Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder im Bereich Sprache und Literacy,
- Herstellung einer Bildungspartnerschaft mit den Eltern und
- Weiterentwicklung der lokalen Netzwerkbildung der Einrichtung.

Anhand der vereinbarten Beratungsinhalte wurde das Team der Kindertageseinrichtung dabei begleitet, seine bisherige Konzeption und Praxis zu reflektieren, den individuellen Weiterentwicklungsbedarf zu ermitteln und eigene Lösungen für dessen Umsetzung zu finden. Dadurch wurde das Team in seiner Selbstreflexions- und Innovationsfähigkeit gestärkt.

Insgesamt wurden 1.971 Kindertageseinrichtungen¹ (rund 23 Prozent der bayerischen Einrichtungen) durch das Projekt Sprachberatung erreicht, in denen über 10.000 pädagogische Kräfte (Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen) beschäftigt sind und die von mehr als 75.000 Kindern besucht werden. Nahezu die Hälfte der beteiligten Kitas waren Häuser für Kinder, ein Drittel klassische Kindergärten (von drei Jahren bis zum Schuleintritt) und neun Prozent bzw. sieben Prozent Horte und Kinderkrippen. 1.598 Einrichtungen schlossen die Sprachberatung nach mindestens 115 Beratungsstunden mit einem Zertifikat ab. In die Auswertungen im Rahmen der Evaluation des Projektes gingen Fragebögen von insgesamt 6.327 Fachkräften und 3.821 Eltern ein sowie 1.574 von den Sprachberaterinnen² ausgefüllte Fragebögen.

Die Evaluationsergebnisse des Projektes konnten zeigen, dass durch das Coaching der Fachkräfte der Bildungsbereich „Sprache und Literacy“ mit allen seinen Facetten besser in den pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen integriert wurde. Fachkräfte berichteten sowohl auf der Ebene der Einrichtung und des Teams als auch auf persönlicher Ebene von einem veränderten Bewusstsein hinsichtlich Sprache und Literacy. Darauf deuten sowohl die Reflexion der eigenen Herangehensweisen, die eigene Kommunikation als auch die pädagogischen Aktivitäten mit den Kindern hin. Auch die konkrete Umsetzung des gesamten Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes (BayBEP) in den Kitas gelang nach dem Coaching besser. Problematisch wurden bei dessen Umsetzung vor allem die Rahmenbedingungen in den Kitas gesehen, also die Personal- bzw. die zeitliche und die räumliche Situation sowie die jeweilige Gruppenstärke und deren Zusammensetzung (siehe auch Viernickel et al., 2013 – die Autorinnen sprechen auf S. 13 von einem „Umsetzungsdilemma“). Zu beachten ist hierbei, dass letztlich alle Bildungspläne (die Bezeichnungen hierfür variieren), die es mittlerweile in den 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland gibt, auf idealtypische Umsetzungsbedingungen rekurren, die zu den realen Rahmenbedingungen in einem Spannungsverhältnis stehen.

Die Eltern sahen ebenfalls Verbesserungen, die sie auf das Projekt zurückführten: Vor allem Eltern mit niedrigerem Schulabschluss und Eltern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, berichteten über Vorteile für ihre Kinder, wie beispielsweise die Bereitstellung und Integrierung mehrsprachiger Materialien in den Alltag. Darüber hinaus wurde durch das Projekt die Aufmerksamkeit der Eltern für den Bereich Sprache und Literacy gestärkt.

Mit Blick auf die Identifizierung maßgeblicher Einflussfaktoren für das Gelingen von Coaching in Kitas konnten verschiedene Einflussbereiche ermittelt werden: So tragen die spezifische Persönlichkeit der Sprachberaterin ebenso wie deren verwendete Materialien, die im Idealfall an die jeweilige Einrichtung individuell angepasst wurden, wesentlich zum

¹ Der vorliegende Bericht bezieht sich zum größten Teil auf die dem Evaluationsteam zum Stichtag 31.03.2012 vorliegenden Angaben aus 1.896 Einrichtungen (22 Prozent bayerischer Einrichtungen).

² Wegen der besseren Lesbarkeit und da es sich bei den Sprachberaterinnen und auch den pädagogischen Fachkräften fast ausschließlich um Frauen handelt, wird in diesem Bericht in der Regel die weibliche Form verwendet – einige Grafiken wegen Platzproblemen ausgenommen. Trotzdem beziehen sich alle Daten selbstverständlich immer auf beide Geschlechter.

gewünschten Fortschritt einer Kita bei. Auch ein kollegial ausgerichteter Beratungsprozess, in dem durch beiderseitige Vereinbarungen und Feedback Vorgehensweisen erschlossen und nachhaltig realisiert werden, ist hinsichtlich des Gelingens des Coachings zielführend. Auf Seiten des Teams bzw. der Einrichtung existieren ebenso grundlegende Einflüsse auf das Beratungsergebnis. Gute Rahmenbedingungen der Kita vorausgesetzt, profitiert vor allem ein Team, das offen ist für Neuerungen, aber auch selbstkritisch reflektieren kann und bereits über ein gewisses Maß an Hintergrundwissen verfügt, am meisten von der Beratung.

Um die Nachhaltigkeit dieser neuen Aspekte im Kita-Alltag zu prüfen und auch einschlägige Auswirkungen auf die Kinder zu ermitteln, sind weitere Untersuchungen nötig. Hingewiesen sei deshalb an dieser Stelle auf die auf fünf Jahre angelegte Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“, die u.a. auf die wissenschaftliche Überprüfung der Wirksamkeit und Effizienz von bereits eingesetzten Konzepten und Verfahren zur Sprachbildung und -förderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung abzielt. Das Programm wurde am 18. Oktober 2012 durch Bund und Länder verabschiedet, es soll am 1. September 2013 starten. Es ist beabsichtigt, auch Kindertageseinrichtungen, die am Sprachberaterprojekt teilgenommen haben, in die Bund-Länder-Initiative einzubeziehen.

I Theorie, Methodik und allgemeine Angaben zum Projekt

I.1 Theoretische Grundlagen

I.1.1 Bedingungen des Transfers von Gelerntem

Berufliche Weiterbildung ist dann erfolgreich, wenn es gelingt, das in einer Fort- und Weiterbildung erworbene fachspezifische Wissen in alltägliche, praktische Handlungen umzusetzen und aufrecht zu erhalten und in einem zweiten Schritt auf andere Situationen zu übertragen, die nicht mit der Lernsituation identisch sind.

Baldwin und Ford (1988) beschreiben in ihrem Modell zum Trainingstransfer (siehe Abb. 1) die Voraussetzungen und Einflussgrößen des Erwerbs und des Transfers von Wissen in den Arbeitsalltag. Neben den Eigenschaften der Person sind die umgebenden Arbeitsbedingungen sowie die Art und Weise der Gestaltung des entsprechenden Trainings von entscheidender Bedeutung dafür, wie neues Wissen erworben, wie es aufrechterhalten und in konkrete Handlungen umgesetzt wird.

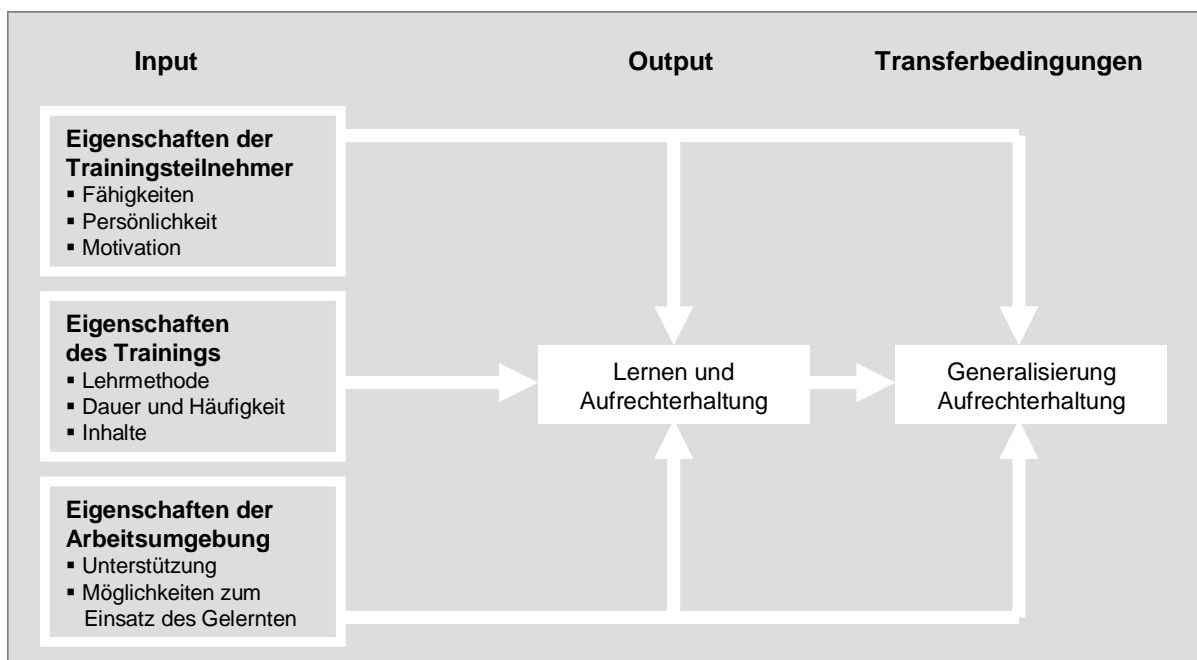


Abb. 1: Modell des Trainingstransfers (nach Baldwin & Ford, 1988)

Auch Noe (1986) zeigt in seinem Transfermodell diese Abhängigkeit von der Lern- und Transfermotivation des Einzelnen sowie von sozial- und aufgabenbezogenen Bedingungen des Arbeitsumfeldes auf. Auch die Erwartungen an die Weiterbildung, die Einstellungen gegenüber der eigenen Karriere und Arbeit sowie die Wahrnehmung fördernder Umweltbedingungen spielen für ihn eine wichtige Rolle.

Im Folgenden sollen ausgehend von diesen Modellüberlegungen weitere Aspekte zu den drei für einen erfolgreichen Weiterbildungstransfer identifizierten Einflussgrößen dargestellt werden.

Voraussetzungen der Person

Eine Reihe von Eigenschaften der auszubildenden Person werden von Baldwin und Ford (1988) als entscheidend für ein erfolgreiches Training genannt – auf das vorliegende Projekt bezogen wird unter „Training“ die Sprachberatung von pädagogischen Teams in Kindertageseinrichtungen verstanden, mit „auszubildenden Personen“ sind die beratenen Fachkräfte gemeint. So sind die kognitiven Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person Voraussetzung für ihr effektives Lernen und damit auch wesentliche Prädiktoren für ein gelingendes Abschließen einer Weiterbildung (Schuler, 2000). Darüber hinaus untersuchte eine Vielzahl von Studien den Zusammenhang von Geschlecht und Alter einer Person und ihrem Lernerfolg. Während die Ergebnisse hinsichtlich des Geschlechts sehr inkonsistent sind, ergab sich für das Alter ein negativer Zusammenhang mit dem Trainingsergebnis (Metaanalyse von Colquitt et al., 2000).

Kompetenzen im Kontext beruflichen Handelns sind jedoch auch immer in einem ganzheitlichen und integrativen Sinne zu verstehen und beziehen neben den fachlich-funktionalen oder demografischen auch die sozialen, motivationalen und emotionalen Aspekte menschlichen Arbeitshandelns mit ein (Sonntag, 2002).

Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise ein internaler Kontrollattributionsstil oder die Erfolgsorientierung einer Person zeigen Einfluss auf die Art und Weise des Wissenserwerbs. Menschen mit einem internalisierenden ‚Locus of control‘ führen alle als positiv oder negativ erfahrenen Verstärkungen auf ihr eigenes Verhalten zurück, während Personen mit einem externalisierenden Attributionsstil Erfahrungen auf von ihnen unbeeinflussbare Mechanismen wie Glück oder Schicksal beziehen. So erreichen ‚Internalisierer‘ einen höheren Involvierungs- und Lernmotivationsgrad und wenden mehr Energie auf die Aneignung von Wissen und Kenntnissen auf (Noe, 1986; Lemke, 1995). Personen, die über höhere metakognitive und selbstregulatorische Strategien verfügen, kontrollieren häufiger die Übereinstimmung des eigenen Handelns mit dem vorgegebenen Ziel, stellen Probleme in Abläufen schneller fest und passen ihre Vorgehensweise dementsprechend an (Ford et al., 1998).

Untersuchungen über die Zusammenhänge der fünf Persönlichkeitsdimensionen („Big Five“: Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit, s. Asendorpf, 2004) und dem Trainingsoutcome ergaben positive Korrelationen zu Gewissenhaftigkeit, negative Zusammenhänge zum Faktor Ängstlichkeit (Mount & Barrick, 1998; Webster & Martocchio, 1993). Colquitt et al. (2000) dokumentieren, dass gewissenhaftere Trainingsteilnehmer über höhere Selbstwirksamkeit verfügen und eine stärkere Lernbereitschaft zeigen.

Motivationale Faktoren bestimmen im Training und auch in Fort- und Weiterbildungssituationen erfolgreiches Abschneiden und Drop-out-Quote (Baldwin & Ford, 1988). Eine hohe Lernmotivation hat auch eine hohe Lerneffektivität zu Folge; die persönliche Wirksamkeitsüberzeugung und empfundene Wichtigkeit gegenüber dem Training definiert die persönliche Involvierung und ist damit entscheidend für den Trainingserfolg (Noe, 1986). Subjektives Belastungserleben wiederum beeinträchtigt die Arbeitsqualität und wirkt sich negativ auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen aus (Klusmann et al., 2006).

Umgebende Arbeitsbedingungen

Für ein erfolgreiches Lernen in Teams müssen neben individuellen vor allem aber auch soziale Voraussetzungen erfüllt sein. Ein wichtiger Vorteil von Teams ist, dass die Mitglieder durch den direkten Austausch von Erfahrungen und arbeitsrelevantem Wissen – sei es innerhalb oder außerhalb der Organisation erworben – voneinander profitieren oder indirekt durch Beobachtung Wissen und Fertigkeiten weitervermittelt bekommen können (Ellis et al., 2003). Dabei spielen die sozialen Beziehungen zwischen den einzelnen Teammitgliedern eine große Rolle. So zeigen Untersuchungen, dass sich gegenseitiges Vertrauen, soziale Ähnlichkeit, Kommunikations- und Kontakthäufigkeit erheblich auf den Erfolg von Lernprozessen im Team auswirken (Argote et al., 2003). Zacher et al. (2008) kennzeichnen die Stärke des Zusammenhalts im Team als maßgeblich für den Lernerfolg beim ‚training on the job‘ durch Multiplikatoren. Auch die Innovationskraft einer Organisation wird durch Klimafaktoren, wie sozial geteilte Wahrnehmungen von organisatorischen Praktiken, Prozeduren und Werten beeinflusst (Reichers & Schneider, 1990; West, 1990). Nicht zuletzt unterstützt und stärkt Teamarbeit die Partizipation, Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, Loyalität und Kreativität der Mitarbeiter (Brodbeck et al., 2000).

Baldwin und Ford (1988) betonen in ihrem Modell den kontextgebundenen Charakter von Lehr- und Lernprozessen und stellen ebenso die Wichtigkeit der Arbeitsbedingungen heraus, in welche die Beratung und die zu beratenden Personen eingebettet sind. Ein positives Organisationsklima, das der einzelnen Person die Freiheit lässt sich eigene Ziele zu setzen und sie dabei unterstützt, führt zu einer häufigeren Anwendung des in der Beratung erworbenen Wissens im Arbeitsalltag (Tracey et al., 1995). Auch soziale Belohnung und Anerkennung durch Vorgesetzte oder Kollegen bestimmen das Ausmaß des Gebrauchs neu erworbenen Wissens (Noe, 1986). Edmondson et al. (2001) zeigen, dass sich die subjektive Wahrnehmung von psychologischer Sicherheit auf individuelle Lernprozesse wie das Einholen von Rückmeldungen, Vermittlung von Wissen sowie die Diskussionskultur von Fehlern auswirkt und diese Prozesse wiederum die gesamte Teamleistung beeinflussen können.

Aber auch die Ausstattung bzw. Gestaltung des Arbeitsplatzes mit finanziellen, materiellen und zeitlichen Ressourcen hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Ausmaß der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz (Lemke, 1995).

Programmgebundene Faktoren

Im Trainingsdesign, bzw. in der vorliegenden Studie in der Gestaltung einer Fort- und Weiterbildungseinheit, weisen Baldwin und Ford (1988) auf die Wichtigkeit identischer Elemente in Qualifizierungs- und Alltagssituation hin. Die Vermittlung genereller Regeln und theoretischer Prinzipien halten sie dabei für ebenso entscheidend wie die Untermauerung durch eine Vielzahl verschiedener Beispiele und Anwendungsalternativen, um eine Flexibilisierung von Wissen und Fähigkeiten zu erzielen. Des Weiteren betonen sie den Zusammenhang zwischen der Anzahl praktischer Übungen während des Trainingsprozesses und der erfolgreichen Bewältigung schwieriger und komplexer Situationen im Alltag.

Insbesondere Multiplikatorenkonzepte (Antoni, 1996) versprechen ein hohes Maß an Effektivität und Effizienz durch eine enge Verzahnung von Arbeit und Lernen. Sind sie als Lerneinheiten „on the job“ in den Arbeitsprozess integriert, erhöht sich die Chance auf den erfolgreichen Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag (Zacher et al., 2008). Auch Hron et al.

(2000) zeigen, dass der Wissenserwerb von Mitarbeitern durch eine arbeitsplatznahe Art der Vermittlung gefördert wird und sich dadurch die Arbeitsleistung verbessert.

Jedoch lässt auch bei einem sehr gut aufgenommenen Training nach einer gewissen Zeit der Enthusiasmus nach, mit dem der Teilnehmer das Gelernte am Arbeitsplatz umsetzt. Follow-up Termine ermöglichen die Wiederholung des Gelernten und verhindern sein langsames Verschwinden (Lemke, 1995).

Lernerfolg setzt des Weiteren voraus, dass der Referent – hier: die Beraterin – selbst die Lerninhalte gut verstanden hat und erfolgreich ausführen kann. Der Lehrende, so fassen Zacher et al. (2008) zusammen, muss zudem beim Erklären und Demonstrieren von Arbeitsabläufen ein hohes Ausmaß an Genauigkeit, Leistungsbereitschaft und Ausdauer zeigen, Lerninhalte diszipliniert transportieren können und ein besonderes Engagement gegenüber dem Team aufweisen. Somit ist die Persönlichkeit des Lehrenden, in diesem Fall seine Gewissenhaftigkeit, ausschlaggebend für den Lernerfolg eines Teams. Barrick und Mount (1991) weisen zudem darauf hin, dass extravertierte Referenten über ein höheres Maß an Kommunikationsfähigkeit und Kontaktfreudigkeit gegenüber anderen Personen verfügen und damit besonders erfolgreich bei interpersonellen Arbeitsaufgaben sind.

In der Interaktion zwischen Beraterin und Team ist das Vertrauen zudem eine wichtige Voraussetzung. Die Beratungszufriedenheit geht eng mit der Beziehungsqualität einher. So zeigt empathisches Verhalten der Beraterin einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Beratung, auf das Vertrauen des Teams in die Beraterin und auf die wahrgenommene Beratungsqualität (vgl. Chen et al., 2007; Sonntag, 2002). Abbildung 2 zeigt das Zusammenspiel möglicher Wirkfaktoren von Fort- und Weiterbildungen.

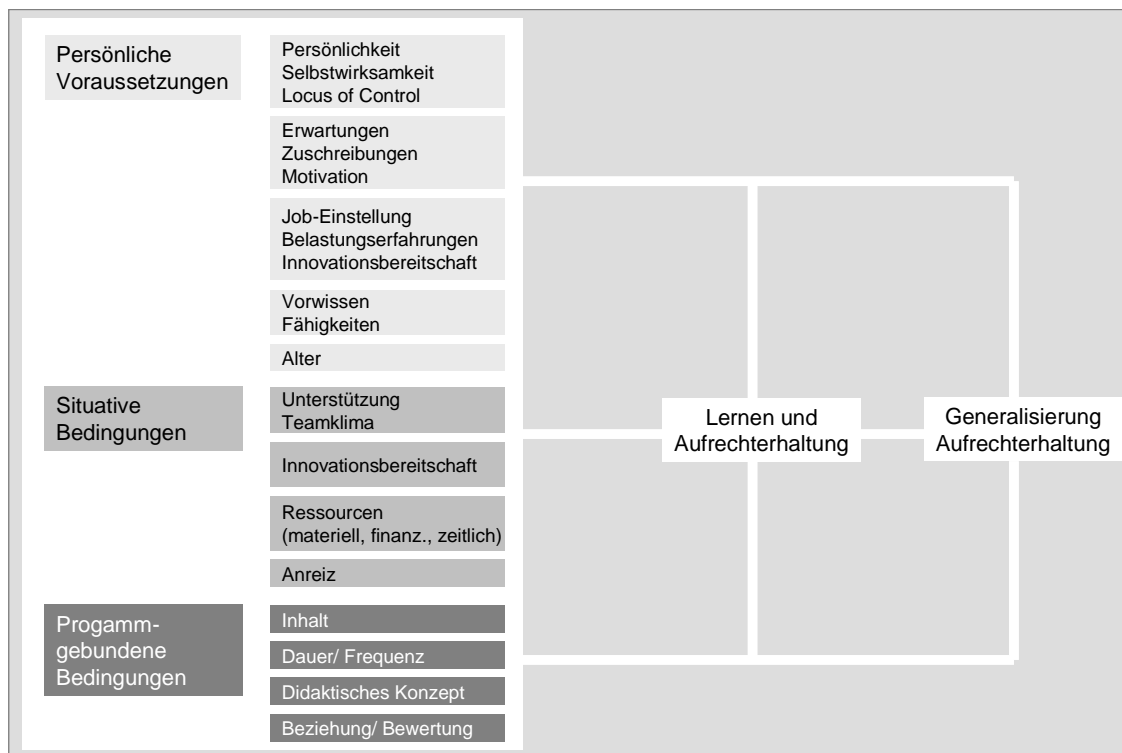


Abb. 2: Modifiziertes Modell des Trainingstransfers für Fort- und Weiterbildungen

I.1.2 Evaluation verschiedener Wirkungsebenen

Kirkpatrick (1994) unterscheidet vier Wirkungsebenen eines Trainings, deren Evaluation aufeinander aufbaut (s. Abb. 3). Die erste Wirkungsebene ist die unmittelbare Reaktion des Teilnehmenden auf das Training. Im Blickpunkt stehen seine Wahrnehmungen, seine Meinung und seine Zufriedenheit mit der Weiterbildungsmaßnahme. In der Evaluation gibt der Teilnehmer Auskunft über persönliche Relevanz und schätzt den Trainer, sowie verwendete Materialien und Methoden ein. Die grundsätzliche, allgemeine Zufriedenheit mit dem Training ist dabei Voraussetzung für den zweiten Schritt – das Lernen des Einzelnen. Das bedeutet jedoch nicht automatisch, dass eine große Zufriedenheit stets auch Kompetenzentwicklung, Wissenserwerb und Haltungsänderung garantiert. Unzufriedenheit aber behindert ein effektives Lernen ebenso wie die Einschätzung der Maßnahme als irrelevant für die eigene Arbeit.

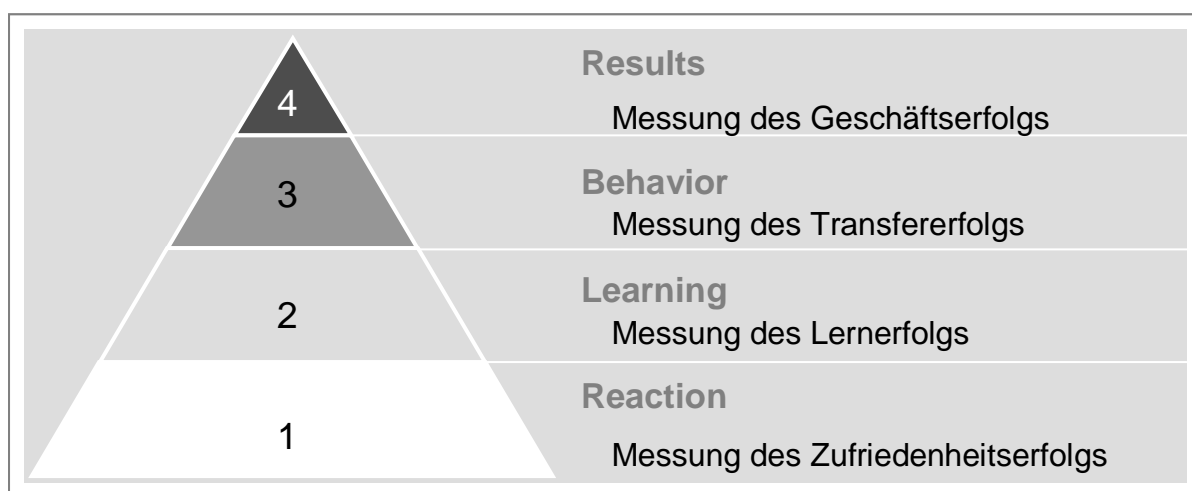


Abb. 3: Die vier Wirkungsebenen eines Trainings (nach Kirkpatrick, 1994)

Um den Lernerfolg im Training bzw. in der Fort- und Weiterbildung zu evaluieren, sind die Fähigkeiten, das Wissen, aber auch die Einstellungen bzw. Haltungen des Einzelnen zu den Inhalten der Maßnahme zu betrachten. Um Veränderungen oder Zuwachs zu dokumentieren, empfiehlt es sich die am Training bzw. an der Qualifizierungsmaßnahme teilnehmenden Personen vorab und nach der Weiterbildung zu testen bzw. zu befragen.

Die dritte Ebene nach Kirkpatrick beschreibt den Transfer des Gelernten in konkrete Handlungen. Um einen Erfolg nachweisen zu können, ist es wichtig nachzuprüfen, ob die veränderten Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Person zu Veränderungen in ihrem Handeln führen, in den Arbeitsalltag einfließen und aktiv benutzt werden. In der Evaluation stellt sich die Frage nach dem Zeitpunkt, ab dem ein solcher Transfer gelingen kann und damit die Frage nach dem methodischen Vorgehen (wann, wie oft, in welcher Art und Weise soll evaluiert werden).

Die vierte Stufe im Modell kennzeichnet den langfristigen Erfolg, die Kosten-Nutzen-Relation der Trainings- bzw. Qualifizierungsmaßnahme. Betrachtet werden beispielsweise eine mögliche gesteigerte Produktivität, verringerte Folgekosten, höherer Profit oder eine verringerte Anzahl an Arbeitsunfällen. Problematisch bleibt es in der Evaluation unter dem Einfluss verschiedenster Kovariaten, eine Wirkung auf dieser Ebene eindeutig auf das Training zurückzuführen (Winfrey, 1999). In der vorliegenden Studie kann diese vierte Stufe nur bedingt

untersucht werden, da die Befragung sehr bald nach der Intervention stattfand, Follow-up-Termine nicht geplant waren und daher keine längerfristigen Erfolge erforscht bzw. beziffert werden können.

I.1.3 Erhebungsmethoden zur Messung von Transfer

Hense und Mandl (2009) geben einen Überblick über mögliche Erhebungsmethoden zur Erfassung von Lerntransfer (s. Abb. 4). Zunächst muss dabei zwischen Möglichkeiten der Selbst- und der Fremdeinschätzung unterschieden werden.

Fremdeinschätzungen können per Beobachtung eingeholt werden. Dabei ist es möglich, dass die betreffende Person in ihrer Umsetzung des Erlernten von einem fachlichen Experten oder von Kollegen (Peers) beurteilt wird. Jedoch sind Beobachtungsverfahren im praktischen Feld grundsätzlich problematisch. Ein externer Experte als Beobachter wird sichtbar, weil er nur in seiner Rolle als Beobachter Zugang zu einer sonst geschlossenen Gruppe erhält. In dieser Position ist davon auszugehen, dass er selbst die Situation maßgeblich beeinflusst, sich die von ihm beobachtete Person nicht natürlich verhält, sondern so, wie sie denkt, dass es von ihr erwartet würde. Eine Beobachtung durch Peers wäre in diesem Sinne natürlicher, insbesondere, wenn die beobachtete Person im Moment der Erhebung nichts davon weiß. Allerdings ist die Genauigkeit einer Beobachtung entscheidend vom Wissen des Beobachters und seiner Fähigkeit zur Objektivität und Abstraktion abhängig. Insofern ist auch bei einer Beobachtung durch Kollegen mit maßgeblichen Verzerrungen des Ergebnisses zu rechnen (vgl. Amelang & Zielinski, 2006) – ganz abgesehen von den etwaigen Teamschwierigkeiten, die eine derartige wechselseitige Beobachtung auslösen könnte.

Größere Unabhängigkeit verspricht die Dokumentenanalyse. Die Zielperson gibt dabei Dokumentationen, Akten oder sonstige Aufzeichnungen über ihre praktische Tätigkeit an eine unabhängige Person weiter, welche diese dann hinsichtlich des Transfers von Erlerntem in praktisches Handeln analysiert. Eine Anonymisierung der Daten trägt dabei zusätzlich zur Genauigkeit der Angaben und Einschätzungen bei.

Die Befragung als Interview oder Fragebogen ist sowohl Mittel der Fremd- als auch der Selbstbeurteilung und eignet sich daher gut, um einen Sachverhalt durch zwei Personen aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben zu lassen. Im Vergleich zum Interview, welches wiederum die Anwesenheit eines externen Interviewers erfordert und somit möglicherweise sozial erwünschtes Antwortverhalten beim Befragten auslöst, verspricht ein anonymisierter Fragebogen vermutlich größere Ehrlichkeit in der Beantwortung der Fragen. Ein weiterer Vorteil des Fragebogens liegt in seiner Standardisierung: Jeder Befragte erhält die gleichen Fragen in der gleichen Form und antwortet unter gleichen Voraussetzungen, während ein Interview häufig doch individualisierter verläuft und damit weniger gut vergleichbar ist.

Selbstdokumentationen in Form von Checklisten oder thematischen Tagebüchern ermöglichen die Dokumentation von Prozessen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Auch hier trägt eine zugesicherte Anonymität bei der Auswertung zu größerer Genauigkeit und Ehrlichkeit beim Dokumentieren bei. Für die Auswertung ist eine klare Kategorisierung in Form von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten oder klaren Richtlinien in der Bewertung bei der Analyse der Inhalte entscheidend dafür, dass alle Personen nach den gleichen Kriterien beurteilt werden und die Ergebnisse damit vergleichbar sind.

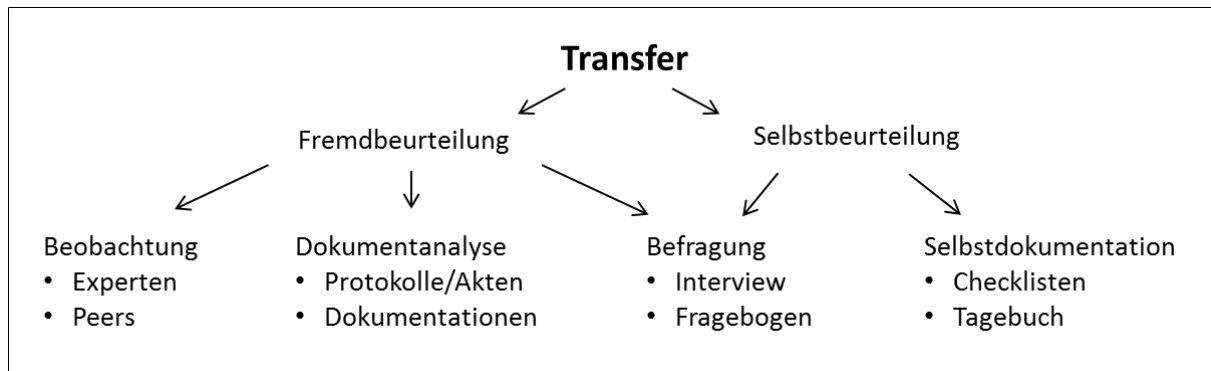


Abb. 4: Erhebungsmethoden zur Erfassung von Wissenstransfer (Hense & Mandl, 2009)

I.1.4 Coaching: Theoretische Grundlagen

Im Projekt Sprachberatung werden Teams von Kindertageseinrichtungen durch fachliches Coaching einer Sprachberaterin darin unterstützt, die Qualität der sprachlichen Bildung in der Einrichtung zu verbessern. Da die Berufsbezeichnung „Coach“ rechtlich nicht geschützt ist und unter „Coaching“ eine Anzahl von verschiedenen Interventionen verstanden werden kann, ist es nicht einfach, allgemeine Wirkprinzipien eines Coachings zu bestimmen (vgl. auch Webers, 2012). Zudem existieren im Bereich des Coaching – vor allem in der deutschsprachigen Literatur – relativ wenige gesicherte Forschungsergebnisse. Verschiedene Coaching-Verbände und Forschungszentren legen mit sehr individuellen Kriterien fest, was genau sie unter „gutem Coaching“ und „guten Berater/innen“ verstehen. Trotzdem lassen sich einige Elemente extrahieren, die als Standards für gute Beratung bzw. gutes Coaching und damit als Erfolgsfaktoren gelten können.

Dazu zählen auf der Seite des Coaches (hier: der Sprachberaterin) das fachliche Wissen sowie die Klärung von Zielen und Erwartungen (vgl. Greif, 2008) der Klienten (hier: die Fachkräfte). Es führen vor allem diejenigen Coachings zu den gewünschten Verhaltensänderungen, deren Coaches gut vorbereitet und sicher sind hinsichtlich des theoretisch Gelernten. Auch sollten sie kompetent sein, das vorhandene Wissen in die Praxis zu transferieren. So vereinbaren erfolgreiche Coaches Beratungsziele mit den Klienten, sie definieren gemeinsam entsprechende Zielerreichungskriterien und sorgen dafür, dass z.B. durch Reflexionen die vereinbarten Kriterien eingehalten werden. Insgesamt ist die Arbeitsweise kompetenter Coaches transparent und konstruktiv.

Ein weiterer wesentlicher Faktor für das Gelingen eines Coachings sind die erweiterten sozial-emotionalen Kompetenzen des Beraters (vgl. Hooijberg & Lane, 2009). Diese verhelfen zu einer Atmosphäre, die von beiden Seiten als angenehm empfunden wird und durch eine vertrauensvolle Beziehung sowie gegenseitige Wertschätzung und kollegiale Zusammenarbeit geprägt ist. Daneben sollten ausgeprägte Beratungskompetenzen vorliegen sowie Sicherheit in methodisch/didaktischer Hinsicht. Weitere positive Eigenschaften eines guten Coaches sind Kontaktfähigkeit, Belastbarkeit, Flexibilität und handlungsorientiertes Agieren.

Die Anpassung von Konzepten und Herangehensweisen an die jeweiligen Bedürfnisse der/des zu Beratenden ist ebenso ein Erfolgselement von Coaching (vgl. Isner et al., 2011). Nützlich für die Klienten ist in diesem Zusammenhang insbesondere ein konstruktives, tief-

greifendes Feedback durch den Coach, begleitet von möglichst konkreten Handlungsempfehlungen für die zukünftige Tätigkeit (Hooijberg & Lane, 2009).

Somit ist ein optimales Zusammenspiel von Coach und Klienten bzw. im vorliegenden Fall von Beraterin und Fachkräften in der Beratungssituation ein überaus wichtiges Merkmal eines erfolgreichen Coachings. Wenn sich eine sozial kompetente Beraterin mit fundiertem Fachwissen auf die zu beratenden Fachkräfte einstellt, sich an deren Bedürfnissen orientiert und die Ziele bzw. Erwartungen klärt, ist ein guter Grundstein für die Beratungssituation gelegt. Stehen die Fachkräfte zudem offen den induzierten Veränderungen gegenüber und sind sie gewillt, diese auch in ihr Verhaltensrepertoire zu übernehmen, sollte dem Coaching-Erfolg nichts mehr entgegenstehen.

I.1.5 Fragestellungen

In der Zusammenfassung der vorhandenen theoretischen Erkenntnisse sind vor allem im Hinblick auf die Evaluation des Projektes folgende drei Bereiche von großer Bedeutung:

- die Eigenschaften der beteiligten Personen,
- die Arbeits- und Rahmenbedingungen und
- die Art und Weise der Gestaltung der Qualifizierungsmaßnahme bzw. der Sprachberatung.

Erwartet wird, dass diese theoretisch fundierten Einflussfaktoren auch im Projekt Sprachberatung förderliche bzw. hinderliche Wirkungen auf das Beratungsergebnis ausüben. Demzufolge lassen sich folgende Fragestellungen formulieren:

1. Welchen Einfluss haben persönliche Faktoren der beteiligten Personen auf das Ergebnis der Sprachberatung?
2. Welchen Einfluss haben die Arbeitsbedingungen während der Beratung und die Bedingungen außerhalb der Beratung auf das Ergebnis der Sprachberatung?
3. Welchen Einfluss hat die Art und Weise der Gestaltung der Sprachberatung auf deren Ergebnis?

Die vier Wirkungsebenen einer Weiterbildungsmaßnahme (Kirkpatrick, 1994) werden im Rahmen der Evaluation des Projektes Sprachberatung folgendermaßen berücksichtigt:

Auf der ersten Ebene werden die unmittelbaren Reaktionen der Teilnehmer auf die Beratung mittels Fragebogen (Stichprobe 1: Nachbefragung; Stichprobe 2: einmalige Befragung; zu den Stichproben und Fragebögen siehe auch Punkt I.3 „Untersuchungsdesign“, S. 18ff) erfragt. Hier haben die Teilnehmer (Fachkräfte) die Möglichkeit, die eigene Wahrnehmung und Meinung sowie die Zufriedenheit mit der Weiterbildungsmaßnahme anzugeben.

Die Ebene des Lernerfolgs beim inhaltlichen Schwerpunkt der Sprachberatung, d.h. die Verankerung von Sprache und Literacy als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag (erfasst jeweils im Fragebogen Teil C: „Aktuelle Einschätzung zum Stand des Bildungsbereichs Sprache & Literacy“) wird in der Stichprobe 1 sowohl vorher (Vorbefragung) als auch nach der Sprachberatung (Nachbefragung) realisiert. Dadurch ist eine Ursachenzuschreibung für eventuell veränderte Kenntnisse, Kompetenzen und Haltungen möglich. Auch Beschreibungen der eigenen pädagogischen Handlungen im Bildungsbereich Sprache und Literacy wer-

den in diesem Teil der Fragebögen sowie im jeweiligen Teil E („Einschätzung zu Veränderungen durch die Sprachberatung“ auf den unterschiedlichen Ebenen) erfragt.

Durch die Abfrage eines möglichen Transfers von hinzu gekommenem Wissen in die Praxis kann auch die dritte theoretische Ebene nach Kirkpatrick in den Fragebögen abgebildet werden. Da sowohl die Fachkräfte als auch die Sprachberaterinnen ihre Einschätzungen zu Veränderungen durch die Sprachberatung auf verschiedenen Ebenen angeben, wird aufgrund von Selbst- bzw. Fremdbeurteilung ein objektives, weniger sozial erwünschtes Antwortverhalten bezüglich des möglichen Wissenstransfers erwartet (siehe oben, Hense & Mandl, 2009).

Die vierte Stufe nach Kirkpatrick, also die Messung objektiver Ergebnisse im Sinne von Geschäftserfolg, ist im vorliegenden Projekt Sprachberatung schwer realisierbar (s.a. oben). Theoretisch müsste dazu ein durch die Sprachberatung der Fachkräfte induziertes verändertes Sprachverhalten der Kinder bzw. perspektivisch gesehen ein (quantifizierbarer) verbesserter schulischer Erfolg o.ä. gemessen werden. Allein durch die Befragung der Fachkräfte, Eltern bzw. Sprachberaterinnen ist dies nicht möglich.

I.2 Allgemeine Angaben zum Projekt

Die in den Kindertageseinrichtungen im Rahmen des Projektes stattfindenden Beratungen endeten regulär zum 31.12.2011. Dennoch sollten auch die Einrichtungen, deren Beratung bis Ende 2011 lief, die Gelegenheit erhalten, dem Projektteam ihre Erfahrungen mitzuteilen. Um ihnen dieselben Möglichkeiten wie allen anderen Teilnehmern zu geben, erhielten sie nach Ende der Beratung ebenfalls einen Fragebogen. Für die Bearbeitung dieses Bogens war – wie auch bisher – eine Frist von zwei Monaten vorgesehen, nach deren Ablauf eine Erinnerungskarte versandt wurde. Erhielt das Projektteam den Fragebogen später als einen Monat nach der Erinnerung, gingen die Daten nicht mehr in die Auswertung ein. Durch die Übergangsregelung des Sozialministeriums erhielten Einrichtungsteams, die im Jahr 2011 mehr als 60 Prozent ihrer Beratungsstunden absolviert hatten, die Gelegenheit, die Beratung bis Ende Juni 2012 zu beenden. Um Ende des Jahres 2012 den Endbericht zum Projekt vorlegen zu können, wurde der 31.3.2012 als Stichtag festgelegt, bis zu dem alle eingegangenen Fragebögen noch in die Berechnungen einbezogen wurden.

I.2.1 Zahlenspiegel – Sprachberaterinnen

Von den insgesamt 221 in zehn Lehrgängen seit 2008 qualifizierten Sprachberaterinnen waren im März 2011 noch 167 in der Sprachberatung tätig – zwölf der in die Lehrgänge aufgenommenen Personen aus Fachakademien für Sozialpädagogik und Berufsschulen für Kinderpflege sowie ein Gast arbeiteten nicht als Sprachberaterinnen, andere hatten gekündigt, ihre Verträge mit den Anstellungsträgern wurden nicht verlängert oder sie hatten sich im letzten Projektjahr beruflich bereits anderweitig orientiert.

Tab. 1: Sprachberaterinnen, nach Regierungsbezirken und Trägern (Stand: 03/2011)

	Anstellung							Pool	Fachakademien/BFS Kinderpflege	Gesamt
	AWO	BRK*	DPWV	Evkita	Kath.	Komm.	Gesamt			
Oberbayern	7	6	3	2	1	25	44	24	4	72
Mittelfranken	4	1	3	11	-	6	25	7	4	36
Schwaben	2	-	1	3	1	5	12	8	-	20
Oberfranken	2	1	-	7	2	-	12	6	-	18
Unterfranken	1	2	-	4	4	1	12	3	2	17
Oberpfalz	-	-	-	2	2	3	7	2	-	9
Niederbayern	1	-	-	1	1	-	3	2	2	7
Gesamt	17	10	7	30	11	40	115	52	12	179
							167			
Gast										1

* Verträge zum 31.3.2011 beendet

I.2.2 Zahlenspiegel – Kindertageseinrichtungen

Jede Kindertageseinrichtung, die am Sprachberaterprojekt teilnahm, erhielt nach der Sprachförderrichtlinie des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen vom 01.07.2009 einen pauschalen Zuschuss in Höhe von 5.362 Euro. Verant-

wortlich für den Vollzug der Richtlinie war die Regierung von Unterfranken. Bis zum 31.07.2012 waren bei der Regierung von Unterfranken 1.971 Einrichtungen registriert, das entspricht rd. 23 Prozent aller Kindertageseinrichtungen in Bayern (Stat. Bundesamt 2013, Daten vom 01.03.2012, eig. Berechnungen). Diese teilten sich wie folgt auf die sieben Regierungsbezirke auf:

Tab. 2: Gemeldete Einrichtungen bei der Regierung Unterfranken, nach Regierungsbezirken (Stand: 31.07.2012)

	Anzahl Einrichtungen		Anzahl Einrichtungen
Oberbayern	838	Schwaben	166
Mittelfranken	408	Oberpfalz	111
Oberfranken	221	Niederbayern	56
Unterfranken	171		
		Gesamt	1.971

In vielen Regierungsbezirken machen Häuser für Kinder (für bis zu 6-Jährige, für bis über 6-Jährige bzw. für 3- bis über 6-Jährige) mit bis zu 68 Prozent (Oberfranken) den größten Teil der beteiligten Kitas aus; in Ober- und Niederbayern sind es klassische Kindergärten (41 bzw. 40 Prozent). Bis auf Oberbayern sind Krippen eher selten vertreten, gefolgt von Horten.

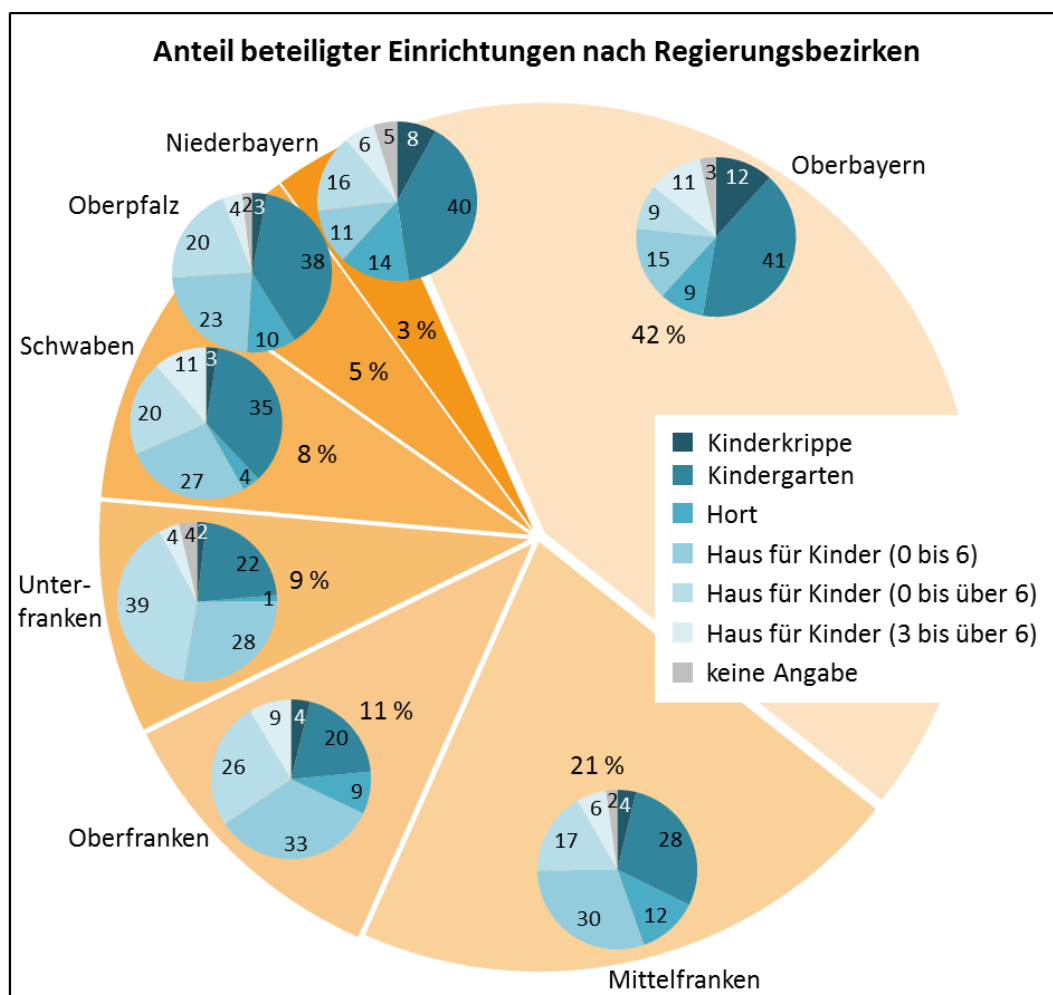


Abb. 5: Anteile beteiligter Einrichtungen nach Art und Regierungsbezirk. Der Auswertung liegen die Daten der 1.896 Einrichtungen zugrunde, die bis zum 31.03.2012 dem Projektteam von den Sprachberaterinnen gemeldet wurden.

Über alle Regierungsbezirke hinweg betrachtet, waren fast die Hälfte der beteiligten Kitas Häuser für Kinder, ein Drittel klassische Kindergärten (von drei Jahren bis zum Schuleintritt) und neun Prozent bzw. sieben Prozent Horte und Krippen. Bis zum 31.03.2012 wurden für 1.598 Einrichtungen, in denen die Sprachberatung beendet war, Zertifikate beantragt.

I.2.3 Erwartungen an das Projekt

Erwartungen, die an das Projekt Sprachberatung geknüpft sind, betreffen in erster Linie die pädagogischen Teams der Kitas. Durch das Coaching wird vor allem eine Professionalisierung der Arbeit der Fachkräfte angestrebt, indem das Team als lernende Gemeinschaft seine bisherige Konzeption und Praxis in Hinsicht auf die sprachbezogene pädagogische Arbeit reflektiert und so Entwicklungsmöglichkeiten ermittelt. Im Detail beziehen sich die Erwartungen an die Arbeit der Fachkräfte in den Einrichtungen auf:

- Verankerung des BayBEP in der Praxis,
- Umsetzung von Sprache und Literacy als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag (inkl. Verankerung in der Konzeption),
- Gestaltung einer sprach- und literacy-anregenden Lernumgebung,
- interkulturelle Bildung in der Einrichtung,
- Entwicklung einer positiven Gesprächskultur in der Einrichtung,
- systematische Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder im Bereich Sprache und Literacy,
- Entwicklung einer Bildungspartnerschaft mit den Eltern und
- Ausbau der lokalen Netzwerkbildung der Einrichtung.

Im Sinne der Nachhaltigkeit richtet sich Sprachberatung an das pädagogische Team. Deswegen Weiterbildung und Stärkung als lernende Gemeinschaft sind daher Leitziele der Sprachberatung. Anhand vereinbarter Beratungsinhalte soll das Team dabei begleitet werden, seine bisherige Konzeption und Praxis zu reflektieren, den individuellen Weiterbildungsbedarf zu ermitteln und eigene Lösungen für dessen Umsetzung zu finden.

Ein derartiges Vorgehen stärkt das Team in seiner Selbstreflexions- und Innovationsfähigkeit: Ein kompetenter und positiver Umgang mit Veränderungen und die Wahrnehmung der Wichtigkeit von Qualitätsentwicklung werden so kontinuierlich in den pädagogischen Alltag aufgenommen. Um die Beratungsinhalte auch in der Projektevaluation abzudecken, wurden für die jeweilige Zielgruppe entsprechende Fragen formuliert und eine Vielzahl an Variablen berücksichtigt, die für eine erfolgreiche berufliche Weiterbildung und gelingenden Wissenstransfer entscheidend sind. Baldwin und Ford (1988) beschreiben in ihrem Modell die Voraussetzungen und Einflüsse von Erwerb und Transfer von Wissen in den Arbeitsalltag. Neben den Eigenschaften der beteiligten Personen sind die umgebenden Arbeitsbedingungen sowie die Art und Weise der Gestaltung des entsprechenden Trainings (hier: Sprachberatung) von entscheidender Bedeutung dafür, wie Wissen erworben, Können weiterentwickelt, Haltungen verändert werden und wie das Gelernte aufrechterhalten und in konkrete Handlungen umgesetzt wird (siehe Abschnitt I.1.1). Im Evaluationsdesign zum Projekt Sprachberatung wurden neben der Erfassung des Beratungserfolges diese drei beschriebenen Dimensionen berücksichtigt, um zu klären, welche der Faktoren für positive Veränderungsprozesse in den pädagogischen Teams entscheidend sind.

I.3 Untersuchungsdesign

Um die Entwicklungen in den einzelnen Teams und Veränderungen in den Einrichtungen zu dokumentieren, wurden alle am Prozess beteiligten Personen durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik befragt. Es kamen dabei eine Reihe unterschiedlicher Fragebögen zum Einsatz. Nachdem der Start der Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen (September 2008) und der Einstieg in die wissenschaftliche Begleitung des Projekts (August 2009) aus organisatorischen Gründen nicht zeitgleich erfolgen konnten, musste für die Kindertageseinrichtungen mit fortgeschrittener Beratung ein eigenes Fragebogen-Set entwickelt werden. Eine Aufstellung der entwickelten und eingesetzten Fragebögen zeigt die Tabelle 3.

Tab. 3: Überblick über den Einsatz der Fragebögen

Fragebögen auszufüllen von:		Neu eingestiegene Einrichtungen/ Einrichtungen, die am Anfang der Beratung stehen		Einrichtungen mit bereits fortgeschrittener Beratung
Sprachberaterinnen	allgemeiner Fragebogen zu Beginn der Sprachberatung	Fragebogen am Ende der Beratung (für jede beratene Einrichtung)		Fragebogen am Ende der Beratung (für jede beratene Einrichtung)
		Dokumentation: für jede Einrichtung nach jedem Beratungstermin		
Kindertageseinrichtungen		Fragebogen zum Beratungsbeginn	Fragebogen am Ende der Beratung	Fragebogen am Ende der Beratung
Eltern			Elternfragebogen am Ende der Beratung	Elternfragebogen am Ende der Beratung

I.3.1 Fragebögen Sprachberaterin

Sämtliche Sprachberaterinnen erhielten einen allgemeinen Fragebogen vorab, in welchem Angaben zur Person, zur Ausbildung und dem beruflichen Werdegang erfragt wurden. Des Weiteren wurden sie um eine Einschätzung ihres Fachwissens, ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten sowie berufsbezogener Persönlichkeitseigenschaften gebeten. Außerdem enthielt der Bogen Fragen zum Anstellungsverhältnis, zur Vernetzung mit anderen Sprachberaterinnen, Fragen zur persönlichen Motivation und zum Interesse am Thema Sprache und Literacy (allgemeiner Fragebogen zu Beginn des Projektes, siehe Anlage 1a).

Für alle Einrichtungen, die bisher weniger als 20 Stunden Beratung absolviert hatten, erhielten die Sprachberaterinnen Dokumentationsbögen, in denen für jeden einzelnen Beratungstermin stichwortartig die Inhalte notiert wurden und mittels einer vorgegebenen Checkliste eine Kurzeinschätzung des Termins erfolgte (Dokumentationsbogen nach jedem Beratungstermin, siehe Anlage 1b).

Nach dem Abschluss der Beratung in einer Einrichtung wurden die Sprachberaterinnen in einem weiteren Fragebogen gebeten, den Prozess der Beratung, das Erreichen vereinbarter

und persönlicher Ziele sowie Beratungsergebnisse und Veränderungen in der von ihnen betreuten Kita einzuschätzen (Fragebogen am Ende der Beratung, siehe Anlage 1c).

I.3.2 Fragebögen Einrichtungen

Ebenso wurden die Fachkräfte aller am Projekt teilnehmenden Einrichtungen zu Beratungsbeginn, wenn dieser nicht mehr als 20 Beratungsstunden zurücklag, und am Ende der Beratungszeit befragt. Aufgrund der verschiedenen Einrichtungsarten wurden unterschiedliche Fragebögen für Kinderkrippen und Kindergärten, Horte und Häuser für Kinder erstellt. Dem Fragebogen für die Einrichtungsleitung wurden in Abhängigkeit von der Einrichtungsgröße für maximal vier weitere pädagogische Kräfte Bögen beigelegt (siehe Anlagen 2a und 2b). Im Fragebogen für die Einrichtungsleitung wurden neben Angaben zu allgemeinen Strukturdaten auch Bereiche der Fort- und Weiterbildung und des Qualitätsmanagements, der Vernetzung und Ausstattung der Einrichtung im Bereich Sprache und Literacy erfasst. Alle pädagogischen Kräfte wurden zum Prozess der Sprachberatung befragt, über das Erreichen vereinbarter Beratungsziele, zu Veränderungen in der Einrichtung, aber auch zu wahrgenommenen Veränderungen im eigenen pädagogischen Handeln, in der gemeinsamen Arbeit des Teams, der Elternpartnerschaft, der Netzwerkbildung und den Fähigkeiten und Interessen der Kinder im Bereich Sprache und Literacy. Auch allgemeine Fragen zum persönlichen Belastungserleben und dem Teamklima sowie berufsbezogene Fragen vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie wurden gestellt.

Einrichtungen, die bereits weiter als 20 Stunden in der Beratung fortgeschritten waren, erhielten nur einmalig einen Fragebogen zum Abschluss der Beratung (Fragebogen am Ende der Beratung, siehe Anlage 2c).

I.3.3 Fragebogen Eltern

Jede Einrichtung erhielt zum Ende der Sprachberatung fünf Elternfragebögen, die in verschlossenem Umschlag an fünf Eltern(paare) mit einem Kind in der Einrichtung weitergereicht werden sollten. Neben allgemeinen Fragen zum Alter des Kindes, Betreuungszeit, Familiensprache und Familienstand wurden die Eltern befragt, in welcher Form sie über das Projekt Sprachberatung informiert und wie sie ggf. beteiligt wurden. Des Weiteren wurden sie gebeten mögliche Veränderungen anzugeben, die sie in der Einrichtung, in der Kooperation und im Informationsaustausch, in ihrem eigenen Verhalten oder dem Verhalten ihres Kindes festgestellt hatten und auf das Projekt zurückführten (Elternfragebogen am Ende der Beratung, siehe Anlage 3).

I.3.4 Codierungssystem

Besonderes Augenmerk wurde auf die Anonymisierung der erhobenen Daten und den Datenschutz gelegt. Das Projekt Sprachberatung arbeitet nach den Vorschriften des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) und den allgemein existierenden ethischen und moralischen Regeln für wissenschaftliches Arbeiten. Die Ergebnisse der Befragungen werden ausschließlich in anonymisierter Form dargestellt, so dass aus den Ergebnissen nicht auf einzelne Personen oder Institutionen geschlossen werden kann. Pro Einrichtung wurden die Sprachberaterin, das pädagogische Team und die Eltern gleichermaßen befragt zu Aspekten, die ineinander greifen und in vielfältigen Wechselbeziehungen zueinander stehen. Bei den Folge- oder

Wiederholungsbefragungen sowohl der Sprachberaterinnen als auch der Fachkräfte in den Einrichtungen war es wichtig, nach einer bestimmten Zeit nochmals Daten von derselben Person zu erhalten und diese mit den bereits vorhandenen zu verknüpfen. Die Gestaltung und Handhabung des Codierungssystems war demzufolge so vorzunehmen, dass die Angaben aus mehreren Befragungen auf der Basis einer Code-Nummer zusammengeführt werden konnten. Daher wurden alle Fragebögen mit einer entsprechenden Nummer gekennzeichnet, die sich aus dem Code der Sprachberaterin und einem Einrichtungscode zusammensetzt. In den Fällen der zweimaligen Einrichtungs-Befragungen wurden die pädagogischen Kräfte zudem gebeten der Codennummer ihre Initialen anzuhängen, um die Angaben von ein und derselben Person miteinander verknüpfen zu können. Allen Fragebögen wurde ein Zusatzblatt mit den datenschutzrechtlichen Bestimmungen des Projektes zur Aufklärung beigelegt (siehe Anlage 4).

I.3.5 Verwendete Verfahren

Neben selbst entwickelten Items kamen auch Teile aus zwei standardisierten Fragebögen zur Anwendung: dem „Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung“ und dem „Teamklima-Inventar“.

Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung

Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (Hossiep & Paschen, 2003) ist ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung, der im Berufsleben relevante Persönlichkeitseigenschaften erfasst. Häufig wird er im Personalmanagement angewandt, um Teilnehmer für Qualifizierungs- und Coaching-Maßnahmen auszuwählen oder auch zur Personalauswahl und -platzierung. In Feedbackprozessen sowie der Karriereberatung ist es möglich, mit Hilfe des Inventars persönliche Stärken und Schwächen eines Kandidaten herauszuarbeiten und diese im Hinblick auf die mit einer beruflichen Tätigkeit verbundenen fachlichen Anforderungen abzustimmen. Mit insgesamt 14 Dimensionen werden persönliche Eignungsvoraussetzungen wie Arbeitsverhalten (Gewissenhaftigkeit, Flexibilität, Handlungsorientierung), berufliche Orientierung (Leistungsmotivation, Gestaltungsmotivation, Führungsmotivation) und soziale Kompetenzen (Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Soziabilität, Teamorientierung, Durchsetzungsstärke) ebenso erfasst wie die psychische Konstitution (emotionale Stabilität, Belastbarkeit, Selbstbewusstsein).

In der vorliegenden Studie wurden im Hinblick auf das Anforderungsprofil an eine Sprachberaterin je drei Items der Skalen Flexibilität, Kontaktfähigkeit, Teamorientierung, Belastbarkeit und Handlungsorientierung eingesetzt (siehe Tabelle 4). Personen mit hoher Flexibilität stellen sich in der Regel problemlos auf neue Situationen ein, können nicht eindeutige Situationen gut tolerieren und sind in der Lage, Methoden und Vorgehensweisen rasch an sich verändernde Bedingungen anzupassen. Hohe Ausprägungen auf der Skala Kontaktfähigkeit zeichnen Personen aus, die auf andere Menschen zugehen und leicht Kontakte knüpfen können. Der Wille, im Team zu arbeiten und die Bereitschaft, Teamentscheidungen zu akzeptieren und mitzutragen, ist als Fähigkeit für die Beratung einer Gruppe ebenso unerlässlich wie der Wunsch nach Zusammenarbeit und dem Austausch mit anderen. Aber auch Belastbarkeit, die Resistenz gegenüber Stress oder Druck ist gefordert. Personen mit hohen Werten auf der Skala Belastbarkeit reagieren auch bei hoher Beanspruchung widerstandsfähig. Die Handlungsorientierung einer Person ist Ausdruck ihrer Zielorientierung. Personen

mit hoher Ausprägung beginnen nach der Entscheidungsfindung unverzüglich mit der Umsetzung und lassen sich durch Ablenkungen und Schwierigkeiten bei der Arbeitsausführung weniger beeinträchtigen (Hossiep & Paschen, 2003).

Die Antwortskala für die Items ist 5-stufig mit Abstufungen zwischen „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“. Alle Sprachberaterinnen bekamen den Fragenkatalog vorgelegt, mit der Bitte, diese Aussagen für sich selbst einzuschätzen.

Tab. 4: Verwendete Items des BIP (Hossiep & Paschen, 2003)

Item	Dimension
Flexibilität	
1	Ich empfinde Unbehagen bei Aufgaben, die unklar definiert sind.
6	Es ist mir angenehm, wenn bei einer Arbeit die Anforderungen häufig wechseln.
11	Wenn ich vor völlig unerwarteten Situationen stehe, fühle ich mich richtig in meinem Element.
Kontaktfähigkeit	
2	Ich empfinde Unbehagen, wenn ich mit Menschen zusammen bin, die ich nicht gut kenne.
7	Ich wäre froh, wenn es nicht zu meinen beruflichen Aufgaben gehörte, immer wieder neue Menschen ansprechen zu müssen.
12	Ich kann besser auf Menschen zugehen als viele andere.
Teamorientierung	
3	Meine Arbeit stellt mich vor allem dann zufrieden, wenn ich nicht auf die Unterstützung anderer angewiesen bin.
8	Ich bin davon überzeugt, dass nahezu alle aktuellen Probleme nur im Team zu bewältigen sind.
13	Ich kann meine Fähigkeiten vor allem in der Zusammenarbeit mit anderen voll entfalten.
Belastbarkeit	
4	Ich bleibe gelassen, auch wenn vieles gleichzeitig auf mich einströmt.
9	Ich fühle mich den Anforderungen, die an mich gestellt werden, manchmal nicht gewachsen.
14	Im Vergleich zu anderen kann ich mit ungewöhnlich viel abverlangen, ohne dass ich mich verausgaben muss.
Handlungsorientierung	
5	Meine Zeiteinteilung gelingt mir nicht so, dass ich meine Aufgaben rechtzeitig erledige.
10	Die Bearbeitung eines komplexen Problems steht manchmal wie ein Berg vor mir.
15	Wenn ich viele Aufgaben zu erledigen habe, weiß ich manchmal gar nicht, womit ich anfangen soll.

Teamklima-Inventar

Das Teamklima-Inventar (TKI, Brodbeck et al., 2000) ist eine psychometrisch validierte Übersetzung des Team Climate Inventory von Anderson und West (1994). Der Fragebogen erfasst die Arbeitsatmosphäre für Innovation und Effektivität in Teams und Arbeitsgruppen und eignet sich zur Evaluation des Teamklimas als Teil von Maßnahmen der Organisationsentwicklung, für internes Benchmarking, für die Gestaltung von Teamentwicklungsmaßnahmen zur Leistungssteigerung durch Innovation und Kreativität, sowie zur Evaluation von Veränderungen des Teamklimas über die Zeit hinweg, um den Erfolg von Interventionen bestimmen zu können. Das Inventar umfasst 44 Fragen zur Messung von vier zentralen Dimensionen des Teamklimas: Vision, Aufgabenorientierung, partizipative Sicherheit und Un-

terstützung für Innovation. Aus theoretischen Überlegungen, welche der Dimensionen sich für die Erfassung des Teamklimas in kleinen pädagogischen Teams am besten eignen und welche der Faktoren entscheidend für den Erfolg einer Sprachberatung sein könnten, werden in der vorliegenden Studie die Skalen partizipative Sicherheit und Unterstützung für Innovation eingesetzt.

Die partizipative Sicherheit variiert in Abhängigkeit vom Ausmaß der Einflussnahme, die bei Entscheidungen möglich ist, von der Art und Weise wie Informationen im Team geteilt werden, der Kontaktpflege untereinander und dem persönlichen Gefühl der Sicherheit. So sind Teammitglieder nur dann bereit, neue Ideen und Kompromisse auszuprobieren, wenn sie nicht das Risiko eingehen müssen, persönlich angegriffen zu werden. Hinsichtlich der Unterstützung innovativer Bemühungen in Arbeitsgruppen können zwei Komponenten extrahiert werden: die Bereitschaft zur Innovation und die Umsetzung im praktischen Handeln. So wird in vielen Teams nur verbal für Innovation eingetreten. Analysiert man jedoch die praktische Seite, zeigt sich, dass eher selten genügend Zeit, Ressourcen und Unterstützung für das Generieren und Implementieren neuer Ideen zur Verfügung stehen. Beide Komponenten sind somit unerlässlich für den Lerntransfer aus einer Qualifizierungsmaßnahme in den Arbeitsalltag.

Tab. 5: Verwendete Items des Teamklima-Inventars (Brodbeck et al., 2000)

Subskala	Dimension
Partizipative Sicherheit	
Informations- verteilung	a) In der Regel geben wir Informationen an alle Mitglieder des Teams weiter, anstatt sie für uns zu behalten.
	b) Wir halten uns über arbeitsrelevante Themen gegenseitig auf dem laufenden.
	c) Es gibt im Team echtes Bemühen, Infos innerhalb der ganzen Arbeitsgruppe zu teilen.
Sicherheit	d) Die Teammitglieder fühlen sich gegenseitig akzeptiert und verstanden.
	e) Wir haben eine „wir sitzen in einem Boot“-Einstellung.
Einfluss	f) Wir alle beeinflussen einander.
	g) Jede Ansicht wird angehört, auch wenn es die Meinung einer Minderheit ist.
	h) Bei uns herrscht ein ständiges Geben und Nehmen.
Kontaktpflege	i) Wir stehen in regelmäßigem Kontakt zueinander.
	j) Wir stehen in häufigem, gegenseitigem Austausch.
	k) Wir halten als Team zusammen.
	l) Die Teammitglieder treffen sich häufig, um sowohl informelle als auch formelle Gespräche zu führen.
Unterstützung für Innovation	
Bereitschaft	m) Wir werden bei der Entwicklung neuer Ideen prompt und bereitwillig unterstützt.
	n) Das Team ist Veränderungen gegenüber aufgeschlossen und empfänglich.
	o) Die Personen im Team suchen ständig nach neuen Wegen, Probleme zu betrachten.
	p) Das Team bewegt sich ständig auf die Entwicklung neuer Antworten zu.
Umsetzung	q) In unserem Team nehmen wir uns die Zeit, die wir brauchen, neue Ideen zu entwickeln.
	r) Die Personen im Team arbeiten zusammen, um neue Ideen zu entw. und zu verwirklichen.
	s) Die Mitglieder des Teams stellen Ressourcen zur Verfügung und teilen diese auch bereitwillig, um bei der Realisierung neuer Ideen zu helfen.
	t) Die Teammitglieder geben prakt. Unterstützung für neue Ideen u. deren Verwirklichung.

Tabelle 5 zeigt die in der Befragung verwendeten Items. Die Antwortskala ist 5-stufig mit Abstufungen zwischen „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“. Alle pädagogischen Kräfte bekamen den Fragenkatalog vorgelegt, mit der Bitte, die Aussagen für ihr Team einzuschätzen.

I.3.6 Stichprobenbeschreibung

Bis zum Stichtag 31.03.2012 erhielt das Projektteam von allen versendeten Fragebögen insgesamt 11.986 Stück zurück. Eine detaillierte Übersicht darüber gibt folgende Tabelle:

Tab. 6: Übersicht des gesamten Rücklaufs an Fragebögen

Kindertages-einrichtungen	2.030 Vorab-Fragebögen aus 478 Kindertageseinrichtungen, 50 Horten und 84 Kinderhäusern	(Ø 3,3 Fragebögen pro Einrichtung)
	1.642 Nachbefragungen aus 404 Kitas und 32 Horten sowie 60 Kinderhäusern	(Ø 3,5 Fragebögen pro Einrichtung)
	2.655 einmalige Befragungen (da bei Meldung der Einrichtung entweder schon mehr als 20 Beratungsstunden abgeleistet waren oder der Vorab-Fragebogen nicht zurückgeschickt wurde) aus 651 Kitas und 71 Horten sowie 173 Kinderhäusern	(Ø 3,0 Fragebögen pro Einrichtung)
Eltern	3.821 Eltern-Fragebögen aus 1.157 Einrichtungen	(Ø 3,3 Fragebögen pro Einrichtung)
Sprachberaterinnen	157 einmalige Vorab-Fragebögen der Sprachberaterinnen	
	1.417 Nachbefragungen von 149 verschiedenen Sprachberaterinnen	(Ø 9,5 Einrichtungen pro Sprachberaterin)
	264 Dokumentationsbögen	

Stichprobe 1

Nach der Zusammenführung der Datensätze von Vorab- und Nachbefragungen – Kitas, Horten und Kinderhäuser – erfolgten die Auswertungen nur mit denjenigen Einrichtungen, von denen die Daten beider Befragungen vorlagen. Dabei wurde auch auf Personenebene darauf geachtet, dass von jeder ausfüllenden Person beide Versionen der Fragebögen existierten. Indikatoren waren die Code-Nummern mit den Initialen, die die pädagogischen Fachkräfte angegeben hatten. Dadurch reduzierte sich der Datensatz beträchtlich, aber nur auf diese Weise können Aussagen über Veränderungen getroffen werden, die auch wirklich dieselben Einrichtungen mit denselben Fachkräften betreffen. Dieser sogenannte „gematchte“ Datensatz enthält die Bögen von 1.062 Fachkräften aus 394 Einrichtungen (Ø 2,7 Fragebögen pro Einrichtung) und ist die Grundlage für alle weiteren Auswertungen der Stichprobe 1.

Damit sich Vergleiche von Elternaussagen und Aussagen der pädagogischen Fachkräfte auf die gleichen Einrichtungen beziehen, wurde der Datensatz der Elternfragebögen ebenfalls an diese gematchten Daten angepasst, sodass nur Bögen aus den Einrichtungen, von denen

auch Vorab- und Nachbefragungen vorhanden waren, in diese Auswertungen eingehen: Von 343 der 394 Einrichtungen liegen 1.199 Elternfragebögen (\varnothing 3,5 Bögen pro Einrichtung) vor.

Auch die Fragebögen der Sprachberaterinnen wurden nach dieser Vorgehensweise an die Stichprobe 1 angepasst: von 102 Sprachberaterinnen liegen hier Nachbefragungen über 341 Einrichtungen vor, von 166 der einmalige Vorabfragebogen.

Stichprobe 2

Hier gingen 2.467 zurückgesandte Fragebögen aus insgesamt 715 Einrichtungen in die Auswertungen ein (\varnothing 3,5 Fragebögen pro Einrichtung). Hinzu kommen 2.051 Elternfragebögen aus 609 Einrichtungen (\varnothing 3,4 Fragebögen pro Einrichtung). 128 verschiedene Sprachberaterinnen, die diese Gruppe von Einrichtungen beraten haben, sandten die Nachbefragung über 601 Einrichtungen (\varnothing 4,7 Fragebögen pro Sprachberaterin) zurück, von 112 Beraterinnen liegen die Vorab-Befragungen vor.

II Ergebnisse

II.1 Wichtige Ergebnisse im Überblick

Der Bildungsbereich Sprache und Literacy im Kita-Alltag

Verankerung des Bildungsbereichs

Das Projekt Sprachberatung hat wesentlich zur Verbreitung und Verankerung des Bildungsbereichs Sprache und Literacy in der pädagogischen Arbeit beigetragen, was über drei Viertel der Fachkräfte bestätigen. Nach absolvierter Sprachberatung kommt es zunehmend zu einer aus Sicht des Kindes aktiveren Auseinandersetzung mit Literacy wie beispielsweise im direkten Umgang mit Schrift-Sprach-Kultur oder im themenorientierten Literacy-Center. Auch Sprache- und Literacy-bezogene pädagogische Aktivitäten gelingen einem Großteil der Fachkräfte nach der Beratung besser: Sie regen die Kinder verstärkt an, sich verbal zu beteiligen und Fragen ausführlicher zu beantworten und greifen von Kindern begonnene Interaktionen bewusster auf und erweitern diese professionell. Es konnte festgestellt werden, dass nun häufiger in Kleingruppen vorgelesen wird, das phonologische Bewusstsein öfter geübt wird, beispielsweise der Einsatz von Reimen, Liedern und Fingerspielen bei kleineren Kindern häufiger erfolgt.

Eigene Kompetenzen der Fachkräfte

Die Fachkräfte berichten zudem von einer Verbesserung ihrer eigenen Kompetenzen im Hinblick auf Sprache und Literacy: Ihr eigenes, verändertes Sprachverhalten trägt zu einem erweiterten sprachlichen Einbeziehen der Kinder bei, indem ihnen unbekannte Worte in die Kommunikation eingebaut werden und die eigenen Sichtweisen und Entscheidungen den Kindern gegenüber erläutert werden. Sie sehen sich beispielsweise nun auch eher dazu in der Lage als vor der Beratung, wenig sprechende Kinder sprachlich einzubinden und anzuregen, Sprache und Literacy als durchgängiges Prinzip im Alltag zu leben oder dialogische Bilderbuchbetrachtung einzusetzen.

Einsatz von Beobachtungsverfahren

Auch der Einsatz bestimmter Beobachtungsverfahren zur Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder wurde durch die Sprachberatung vorangetrieben und in der Praxis stärker implementiert. Nach ihren eigenen Angaben hat sich die Beobachtungskompetenz der Fachkräfte durch die Sprachberatung verbessert. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Verfahren *Seldak* und *Sismik*, die Portfolioarbeit, Bildungs- und Lerngeschichten, die Beller-Entwicklungstabelle und die Videobeobachtung. Der größte Teil der Fachkräfte gibt nach der Sprachberatung an, die Kinder nun regelmäßig zu beobachten. Mehr als die Hälfte der Fachkräfte ist zudem der Meinung, aus solchen Beobachtungsergebnissen individuelle Lern- und Bildungsziele für die Kinder gut ableiten zu können. Eine Dokumentation der Beobachtungsergebnisse in Horten findet aufgrund des Mangels an standardisierten Beobachtungsverfahren für diesen Bereich hingegen nur unzureichend statt. Auch die Ableitung individueller Lern- und Bildungsziele aus den Beobachtungsergebnissen ist hier verbesserungsfähig. Aus diesem Grund wurde die Entwicklung eines Sprachstandsbeobachtungsbogens für den Hort bzw. Schulkinder vorangetrieben. Der Bogen „Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter (1. bis 4. Klasse, *Selsa*)“ liegt mittlerweile vor.

Kinder mit Migrationshintergrund

Im Hinblick auf mehrsprachige Bildung und Entwicklung kann festgehalten werden, dass die Sprachberatung zur verbesserten Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund beigetragen hat. Verbessert hat sich vor allem der Kenntnisstand der Fachkräfte zur mehrsprachigen Bildung und Entwicklung und zu deren gezielter Stärkung. Anhand der Datenlage wurde jedoch auch klar, dass auf diesem Gebiet weiterhin ein gewisses Entwicklungspotenzial besteht, was nicht zuletzt auch an der eher zögerlichen Beantwortung der offen gestellten Frage nach gezielter Unterstützung mehrsprachiger Bildung und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich wurde. Mit nicht-deutschsprachigen Eltern über die Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes zu sprechen, ist für Fachkräfte ungleich schwieriger, als sie dies bei deutschsprachigen Eltern empfinden – hier äußern nur 20 Prozent der Fachkräfte Probleme. Insgesamt gesehen gehen jedoch die Unsicherheiten, wie mehrsprachige bzw. nicht-deutschsprachige Kinder sprachlich begleitet und ihre Eltern unterstützt werden können, nach der Sprachberatung (bei 11 Prozent der Fachkräfte) zurück.

Kooperation mit Eltern

Nach eigener Aussage ist die Kommunikation der Fachkräfte mit den Eltern über die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder im Bereich Sprache und Literacy durch die Sprachberatung insgesamt verbessert worden. Elterngespräche finden nun häufiger statt und die meisten Fachkräfte berichten, dass der Bereich Sprache und Literacy oftmals einen zentralen Stellenwert einnimmt im Vergleich zu anderen Themen. Durch die verbesserte wahrgenommene Beratungskompetenz der Fachkräfte sind diese nun auch besser in der Lage, den Eltern Tipps und Informationen bezüglich der Stärkung von Sprach- und Literacy-Kompetenzen des Kindes zu geben. Dies betrifft jedoch vor allem die Kommunikation mit deutschsprachigen Eltern (siehe auch oben).

Kenntnis der Inhalte des BayBEP

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) ist – zumindest in Teilen – den meisten Fachkräften bekannt und fließt bei der Mehrheit der Fachkräfte zu größeren Teilen nach der Beratung in die tägliche pädagogische Arbeit ein. Probleme bzw. Schwierigkeiten bei dessen Umsetzung werden hauptsächlich in den entsprechenden Rahmenbedingungen der Kita gesehen, beispielsweise in der fehlenden Zeit, fehlendem Personal und unzureichenden Räumen bzw. ungenügender Ausstattung. Auch die Gruppengröße bzw. der Entwicklungsstand/die Altersstruktur der Kinder spielen diesbezüglich eine Rolle. Insgesamt hat das Projekt Sprachberatung bei einem Teil der Fachkräfte dazu beigetragen, dass sie mit den Inhalten des BayBEP vertrauter sind und ihnen dessen Umsetzung leichter fällt. Bezüglich der wahrgenommenen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des BayBEP zeigte sich, dass diese mit zunehmender Vertrautheit zu den im Plan behandelten Themen abnehmen.

Wahrgenommene Veränderungen in der Einrichtung

Pädagogische Arbeit und Ausstattung

Mindestens drei Viertel der Fachkräfte und fast alle (knapp 90 Prozent) Sprachberaterinnen sehen durch das Projekt Sprachberatung positive Veränderungen in der Einrichtung. Vor allem das gestiegene Bewusstsein der Fachkräfte für Sprache und Literacy und ihr neues Hintergrundwissen schufen die Voraussetzungen für veränderte Umsetzungsstrategien, zum Beispiel in Bezug auf die Integrierung der Schreib- und Schriftkultur in den Alltag, die Einbeziehung der vorhandenen Familiensprachen oder aber die Verwendung von Beobachtungs-

bögen und die regelmäßige Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit. Dies geht in vielen Einrichtungen auch mit einer veränderten räumlichen Ausstattung einher, indem zum Beispiel Literacy-Center bzw. Leseecken, Schreibwerkstätten oder Bibliotheken geschaffen wurden. Dadurch wird eine optische Präsenz vorhandener Medien ermöglicht, was zu deren Nutzung einlädt. Auch Neuanschaffungen von Büchern und Materialien unterstützen die Fachkräfte dabei, eine auf Sprache und Literacy orientierte Pädagogik zu realisieren. So findet man zunehmend Schreib- und (Rollen-)Spielmaterialien verschiedener Alphabete und (Schrift-)Kulturen.

Vernetzung der Einrichtungen

Die Daten lassen erkennen, dass gegen Ende der Sprachberatung vor allem der Kontakt zu psychosozialen Einrichtungen intensiviert wurde: Vorrangig sind dies Fachdienste wie Frühförderstellen, Sprachtherapeuten/Logopäden, mobile sonderpädagogische Hilfen, Erziehungs-/Familienberatungen und Ergotherapeuten. Auch werden ausgewählte kulturelle bzw. kommunale Einrichtungen häufiger kontaktiert. In diesem Kontext zu nennen sind vor allem Bibliotheken, Theater, Musikschulen, Museen, Familienbildungsstätten und Ausländervereine. Gleichzeitig muss natürlich beachtet werden, dass ein vermehrter Kontakt zu bestimmten Einrichtungen auch eine Abnahme des Kontaktes zu anderen Diensten bedingt, da die zeitlichen Ressourcen einer Kita begrenzt sind. Von solchen Abnahmen sind vor allem andere Kitas/Horte, Gemeinde-/Stadträte, Familienbildungsstätten, der Schulpsychologische Dienst bzw. Beratungslehrkräfte in Schulen betroffen.

Wahrgenommene Veränderungen im Team der Einrichtung

Etwa die Hälfte der befragten Fachkräfte und zwei Drittel der Sprachberaterinnen sehen positive Veränderungen im Team, die auf die Sprachberatung zurückgeführt werden. Dabei beziehen sich diese wahrgenommenen Veränderungen vorwiegend auf eine veränderte Arbeitsweise der einzelnen Teammitglieder aufgrund des veränderten Bewusstseins zu Sprache und Literacy: Es wird mehr miteinander gesprochen und hinsichtlich pädagogischer Belange werden gezieltere Absprachen getroffen, mehr Ideen zu Änderungsmöglichkeiten diskutiert und das pädagogische Verhalten innerhalb des Kollegiums wird häufiger reflektiert und analysiert. Rund ein Drittel der Befragten schätzt die Kommunikation und das Klima im Team besser ein als vor der Beratung.

Wahrgenommene Veränderungen bei den Fachkräften selbst

Im Gegensatz zu den Wahrnehmungen hinsichtlich des Teams besteht ein eindeutiger Trend dahingehend, dass die Fachkräfte bei sich selbst Veränderungen wahrnehmen, die sie auf das Projekt Sprachberatung zurückführen. In diesem Zusammenhang sind vor allem ein geändertes Bewusstsein hinsichtlich Sprache und Literacy, ein modifiziertes, reflektierendes pädagogisches Handeln und ein geändertes Sprachverhalten der Fachkräfte zu erwähnen. Da die Fachkräfte die unmittelbare Zielgruppe der Sprachberatung war, sei auf diese positiven Veränderungen besonders hingewiesen.

Wahrgenommene Veränderungen im Hinblick auf die Eltern

Wahrnehmungen der Eltern

Über alle untersuchten Elterngruppen hinweg kann festgestellt werden, dass für nahezu alle Eltern, von denen Fragebögen vorliegen, die sprachliche Bildung ihres Kindes sowie Infor-

mationen über dessen Entwicklung besonders wichtige Themen sind. Zudem stellen die Eltern dem Einrichtungspersonal in der Regel ein sehr gutes Zeugnis aus, sowohl was dessen Kompetenz im Hinblick auf die sprachliche Bildung und Entwicklung der Kinder betrifft als auch hinsichtlich der Informationen, die die Eltern darüber erhielten. Es fällt auf, dass die Eltern selbst häufiger und positiver über Veränderungen berichten, die sie auf das Projekt zurückführen, als dies Fachkräfte und Sprachberaterinnen tun (siehe auch unten). Da sie nicht direkt in die pädagogische Arbeit der Einrichtung eingebunden sind, ist anzunehmen, dass es vor allem sichtbare Veränderungen in der Ausstattung oder dem Verhalten der Fachkräfte sind, auf die sich die positiven Auskünfte der Eltern beziehen. Hervorzuheben ist, dass zwei Elterngruppen besonders von der Sprachberatung profitieren: zum einen Eltern mit einem niedrigeren bzw. ohne Schulabschluss und zum anderen Eltern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Vor allem die erste Elterngruppe nahm häufiger Veränderungen wahr, die sie auf das Projekt zurückführen, als die übrigen Elterngruppen.

Wahrnehmungen der Fachkräfte hinsichtlich der Eltern

Etwa die Hälfte der Sprachberaterinnen und ungefähr ein Drittel der Fachkräfte geben an, in der Kooperation mit Eltern generell Veränderungen beobachtet zu haben. Die Zustimmung zu detaillierten Fragen nach der veränderten Zusammenarbeit mit den Eltern, was den allgemeinen (z.B. informelle Informationen der Fachkräfte) und materiellen (z.B. Bücher von zu Hause mitbringen bzw. aus der Einrichtung ausleihen) Austausch und die Einbindung von Eltern in eine Kita anbelangt, fällt bei den Fachkräften und Beraterinnen dagegen niedriger aus. Fragen nach der Kompetenz der Fachkräfte im Umgang mit Eltern werden zwar sowohl von Fachkräften als auch von Sprachberaterinnen häufiger positiv beantwortet, von den Eltern selbst aber liegen bei diesen Einschätzungen teilweise mehr als doppelt so viele positive Bewertungen vor (siehe auch oben).

Angebote für Familien

Bereits bestehende Aktivitäten mit und für Familien wurden durch die Sprachberatung verstärkt: Dies betrifft vor allem Angebote, die einen Zusammenhang zum Thema Sprache und Literacy erkennen lassen, wie z.B. gemeinsame Bibliotheksbesuche und Sprachkurse für Eltern mit Migrationshintergrund.

Wahrgenommene Veränderungen auf der Kind-Ebene

Veränderungen, die die Kinder betreffen, werden von den Fachkräften seltener genannt als Änderungen in ihren Einrichtungen, im Team oder in ihrer Person selbst. Hinsichtlich der Auswirkungen des Projektes auf die Kinder können mit den vorhandenen Daten keine eindeutigen Ergebnisse oder Trends festgestellt werden. Denjenigen Personen, die in einigen Bereichen durch das Projekt initiierte positive Änderungen wahrnehmen, stehen fast ebenso viele gegenüber, die in anderen Bereichen keine Veränderungen erkennen: So berichtet etwa die Hälfte der Eltern und der Fachkräfte über ein gestiegenes Interesse der Kinder an Schrift und Buchstaben, während ebenfalls fast die Hälfte der Fachkräfte die Aussage „Kinder, die vorher weniger geredet haben, beteiligen sich häufiger“ ablehnt. Verbesserungen im Bildungsbereich Sprache und Literacy sind offenbar erst teilweise auf Ebene der Kinder angekommen; die vorhandenen Indizien bedürfen weiterer Untersuchung. Dazu kommt generell die Schwierigkeit für Fachkräfte, entwicklungsgemäße Fortschritte der Kinder von denen zu unterscheiden, die durch das Projekt initiiert wurden.

Bereitschaft zu Weiterentwicklung

Es kann festgestellt werden, dass jeweils ein großer Teil der Fachkräfte und der Sprachberaterinnen der Meinung ist, dass sich der Bildungsbereich Sprache und Literacy in der Einrichtung durch die Sprachberatung verbessert hat. Im Hinblick auf die Zukunft prognostizieren mindestens drei Viertel der Befragten den Einrichtungen weiteres Entwicklungspotenzial. Darüber hinaus sind knapp zwei Drittel der Fachkräfte der Meinung, dass durch die Sprachberatung Probleme im Bereich Sprache und Literacy behoben wurden und die Einrichtung diesbezüglich große Fortschritte gemacht hat. Die Bereitschaft zu zukünftiger Weiterentwicklung bekräftigen sogar mindestens 81 Prozent der Fachkräfte. Somit ist nach Ansicht der Fachkräfte hinreichendes Verbesserungspotenzial im Hinblick auf den Bildungsbereich Sprache und Literacy vorhanden.

Gesamtbewertung des Projektes

Sowohl ein Großteil der Sprachberaterinnen als auch der beteiligten Fachkräfte stellen dem Projekt insgesamt ein gutes Zeugnis aus, in dem sie es durchschnittlich mit der Note „gut“ bewerteten (61 bis 69 Prozent vergeben jeweils die Noten „sehr gut“ oder „gut“). Mindestens drei Viertel der Fachkräfte würden die Teilnahme auch einer anderen Einrichtung empfehlen. Obwohl insgesamt nur ca. ein Drittel der Fachkräfte nähere Auskünfte zu ihrer Einschätzung des Projektes gaben, fallen hier einige Aspekte ins Auge: Als besonders gut werden in erster Linie die neuen Impulse für die pädagogische Arbeit und Anregungen zur praktischen Umsetzung im Alltag gesehen. Aber auch die Reflexion der eigenen Arbeit und die Konzeption als Schulung des gesamten Teams werden positiv hervorgehoben. Der am häufigsten vom Einrichtungspersonal erwähnte Kritikpunkt ist der Faktor Zeit: Viele der Beteiligten hätten sich eine Fortsetzung des Projektes gewünscht. Andererseits wurde – vor allem bei kleineren Einrichtungen – häufig angemerkt, dass die Zeit, die das Team mit der Beraterin verbringt, nur durch Überstunden der Fachkräfte gewährleistet werden kann.

Einflussfaktoren für Coaching in Kitas

Die Auswertungen der Daten zweier Extremgruppen von beratenen Kitas und den entsprechenden Sprachberaterinnen weisen auf bestimmte Merkmale für erfolgreiches Coaching hin. Anhand der Art der Beantwortung eines Auswahlitems („Die Einrichtung hat im Bildungsbereich Sprache und Literacy insgesamt große Fortschritte gemacht.“) durch Sprachberaterinnen und Leitungen waren zwei Gruppen gebildet worden: In der ersten Gruppe von Kitas berichten die Leitungen und Beraterinnen übereinstimmend über große Fortschritte durch die Sprachberatung und in der zweiten Gruppe über wenige bzw. keine Fortschritte (Einzelheiten dazu siehe Kap. II.7).

Persönlichkeit der Sprachberaterin

Sprachberaterinnen der Gruppe mit großen Fortschritten schätzen sich im Vergleich zu den weniger effektiven Beraterinnen als kontaktfähiger, belastbarer, flexibler und handlungsorientierter innerhalb ihres beruflichen Umfeldes ein. Bezüglich des in der Beratungssituation verwendeten Materials neigen sie eher dazu, selbst gestaltete Elemente zu integrieren und diese an die jeweilige Zielgruppe anzupassen. Effektivere Beraterinnen werden zudem von den Leitungen als sympathischer wahrgenommen und als diejenigen, die dem Team aktiv mehr Anregungen und Verbesserungsvorschläge unterbreiten. Diese Beraterinnen arbeiten

sowohl nach eigenen Angaben als auch nach denen der Leitungen transparent und offen und orientieren sich stark an den Bedürfnissen der Einrichtungen.

Aspekte des Beratungsprozesses

Beratungsprozesse in Einrichtungen mit großem Fortschritt zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass während der Beratung gemeinsam, offen und kollegial gearbeitet wird. Dabei spielen zwischen der Beraterin und dem Team eine gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz, Vertrauen, die Vereinbarung über Vorgehensweisen und Ziele der Beratung und regelmäßiges Feedback wesentliche Rollen. Inhalte, Beratungsziele und Zielerreichungskriterien werden hier zusammen mit dem Team abgesprochen und vereinbart.

Merkmale der beratenen Kitas

Eine nähere Betrachtung der beratenen Kitas zeigt, dass in Kitas mit großem Fortschritt (s.o.) eine bis zwei Kinderpflegerinnen beschäftigt sind und nicht mehr als drei Familiensprachen vorherrschen. Ihre Teams zeichnen sich durch reflektiertes Arbeiten und großes Wissen im Bereich Sprache und Literacy aus. Sowohl Beraterinnen und Leitungen dieser Einrichtungen sind der Meinung, dass diese Mitarbeiterinnen die Kinder besser als ihre Kolleginnen in Einrichtungen mit geringerem Fortschritt für Sprache begeistern können und Auffälligkeiten im Spracherwerb der Kinder frühzeitiger erkennen.

Merkmale des Teams

Vorwiegend Kita-Teams, deren Einrichtungen durch die Sprachberatung großen Fortschritt verzeichnen, berichten über ein verändertes Bewusstsein zum Thema Sprache und Literacy, über neu angeeignetes Wissen, über mehr Offenheit für neue Ideen, über verstärkte Reflexion des pädagogischen Handelns und ein geändertes pädagogisches Verhaltensrepertoire.

II.2 Gestaltung des Beratungsprozesses

Um Einblicke in ausgewählte Beratungsinhalte und über den Ablauf von einzelnen Beratungsterminen zu erlangen, wurde bei rechtzeitiger Bekanntgabe einer teilnehmenden Einrichtung durch die entsprechende Sprachberaterin ein Dokumentationsbogen an sie ausgegeben. Alle Sprachberaterinnen, die ihre Einrichtungen zu Beginn der Beratung (d.h. zu einem Zeitpunkt mit weniger als 20 bereits absolvierten Beratungsstunden) dem Projektteam gemeldet hatten, waren aufgerufen, nach jedem Beratungstermin ein Dokumentationsblatt auszufüllen. Insgesamt ging bis zum 31.03.2012 die Gesamtanzahl von 264 Dokumentationsbögen, ausgefüllt von 73 Beraterinnen, in die Auswertungen ein.

- Die Daten umfassen ausschließlich Angaben von Sprachberaterinnen aus der Stichprobe 1, da bei Einrichtungen in Stichprobe 2 die Sprachberatung bereits begonnen hatte (s.o.) und so eine Dokumentation jedes Beratungstermins nicht möglich war.
- Für 67 Prozent der Beratungen in Stichprobe 1 liegen die Dokumentationen vor, welche zum Teil nicht vollständig ausgefüllt wurden. Somit können diese Angaben nur ein näherungsweise Abbild des Beratungsprozesses darstellen.

Im Dokumentationsbogen wurde nach der Dauer des Termins, den Gesprächspartnern, den angesprochenen Themen, der Atmosphäre und etwaigen Problemen gefragt. Zusätzlich wurde einmal pro Beratung nach der Art der Kontaktaufnahme zwischen Leitung und Beraterin, nach dem Zeitraum der Beratung und dem individuellen Eindruck der Beraterin gefragt. Exemplarische Auswertungen werden im Folgenden dargestellt.

Kontaktherstellung

In den meisten Fällen (61 Prozent) wurde die Zusammenarbeit zwischen Kita und Sprachberaterin über den Anstellungsträger hergestellt. Weniger als ein Fünftel der Beraterinnen nahm selbst Kontakt zur Kita auf bzw. wurde über das Jugendamt oder die Fachberatung über den Beratungsbedarf einer Kita informiert (siehe Abb. 6). Nahezu überall (knapp 90 Prozent) gestaltete sich diese Kontaktaufnahme als völlig bzw. überwiegend problemlos.

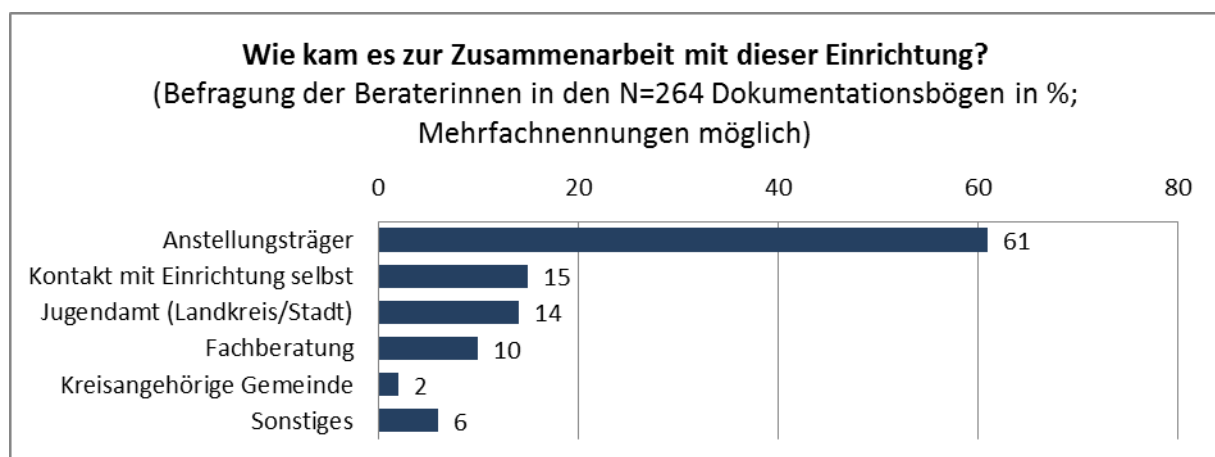


Abb. 6: Art des Erstkontakts zwischen Sprachberaterin und Kita

Zeitliche Gestaltung der Beratung vor Ort

Nach Angabe der 73 Beraterinnen wurden in den 274 Einrichtungen knapp 32.500 Beratungsstunden in 7.693 Beratungsterminen geleistet, durchschnittlich etwa vier Stunden am

Stück (Minimum: 0,25; Maximum: 11). Diese Beratungen schlossen auch ganztägige Teamfortbildungen mit ein. Eine typische Beratung dauerte insgesamt im Durchschnitt 15,6 Monate (Minimum: 3, Maximum: 30 Monate) und umfasste durchschnittlich etwa 119 Stunden, abgeleistet in elf bis 45 Einzelterminen (\bar{x} 26 Termine).

Realisierte Beratungsinhalte

Alle im Dokumentationsbogen vorgegebenen Themen wurden im Beratungszeitraum angesprochen (siehe Abbildung 7), am häufigsten waren dies:

- „Literacy-Aktivitäten mit Kindern“ bei nahezu der Hälfte der Termine (3.360 Nennungen),
- gefolgt von „Lernumgebung/Ausstattung“ (2.251 Nennungen),
- „Gesprächskultur in der Einrichtung“ (2.188 Nennungen) und
- „Sprache & Literacy als durchgängiges Prinzip“ (2.118 Nennungen) bei jeweils knapp einem Drittel der Beratungstermine.

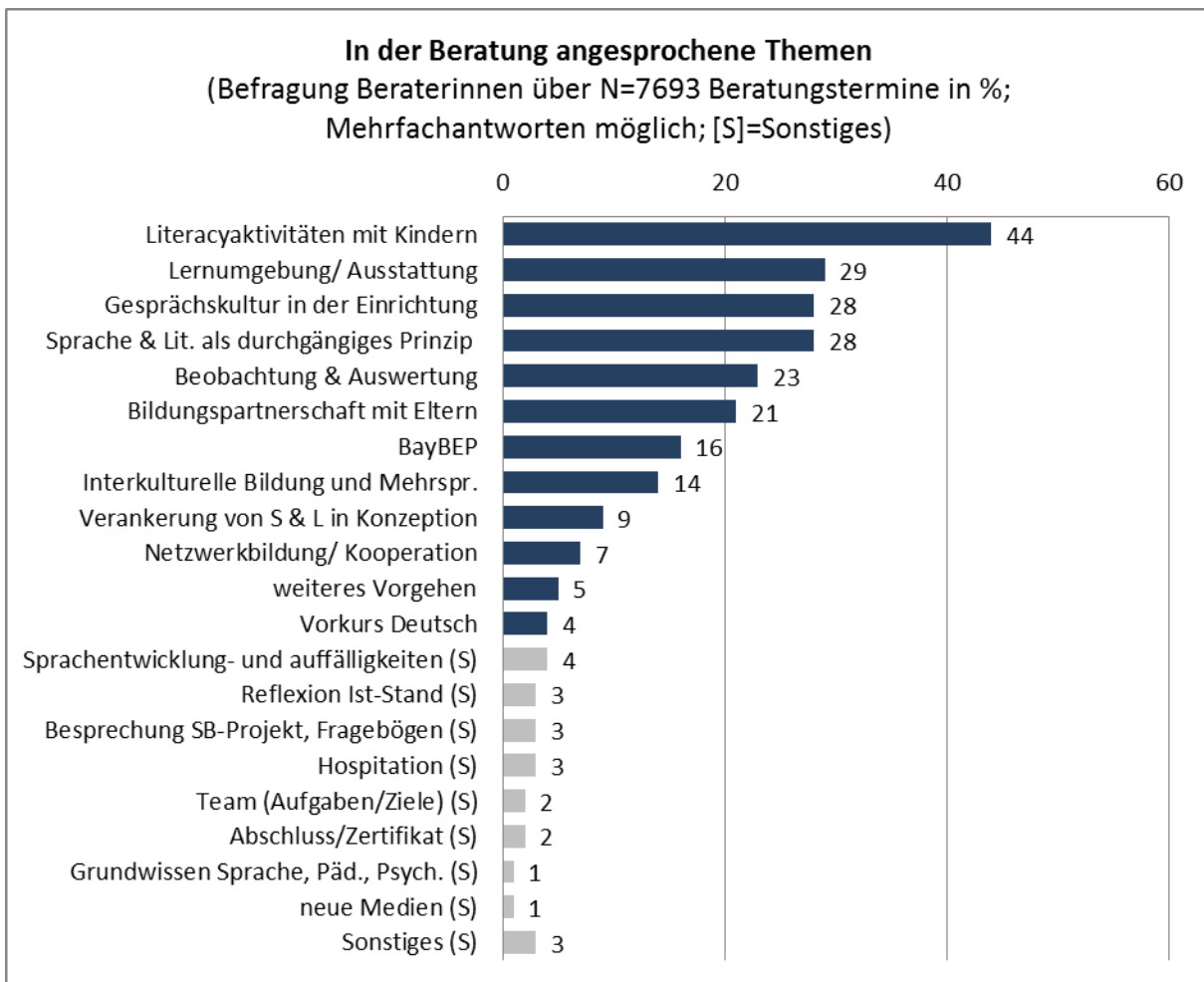


Abb. 7: Behandelte Themen in den einzelnen Beratungen

Bei knapp einem Fünftel der Beratungstermine notierten die Sprachberaterinnen weitere behandelte Themen unter „Sonstiges“ (S). Eine detaillierte Betrachtung dieser genannten Themen zeigt, dass es vor allem für „Sprachentwicklung und -auffälligkeiten“ (329 Nennungen), „Reflexion des Ist-Standes“ (239 Nennungen) sowie „Besprechung des Sprachberater-Projektes und der Fragebögen“ (227 Nennungen) Gesprächsbedarf in den Kitas gab.

II.3 Einrichtungsebene

Im Hinblick auf die durch die Intervention Sprachberatung erzielten Ergebnisse wird nun die Ebene der Einrichtung betrachtet. Dabei werden Strukturmerkmale wie z.B. die Arten der Einrichtungen, die jeweilige Anzahl an Mitarbeitern, die Anzahl betreuter Kinder usw. beider Stichproben untersucht. Im nächsten Schritt werden inhaltliche Ergebnisse zu einem Kernbereich des Projektes, zum „Bildungsbereich Sprache und Literacy“, dargestellt. Im Anschluss daran wird näher auf die wahrgenommenen Veränderungen bei den Sprachberaterinnen und den Fachkräften eingegangen, welche dem Projekt zugeschrieben werden.

II.3.1 Strukturmerkmale der Einrichtungen in den Stichproben 1 und 2

Art der Einrichtung

In den Grafiken der Abbildungen 8a und 8b werden für die beiden Stichproben die jeweiligen Anteile der Einrichtungsarten dargestellt, wobei verschiedenartige Häuser für Kinder mit jeweils mehr als 60 Prozent die häufigsten Einrichtungen in beiden Stichproben sind.

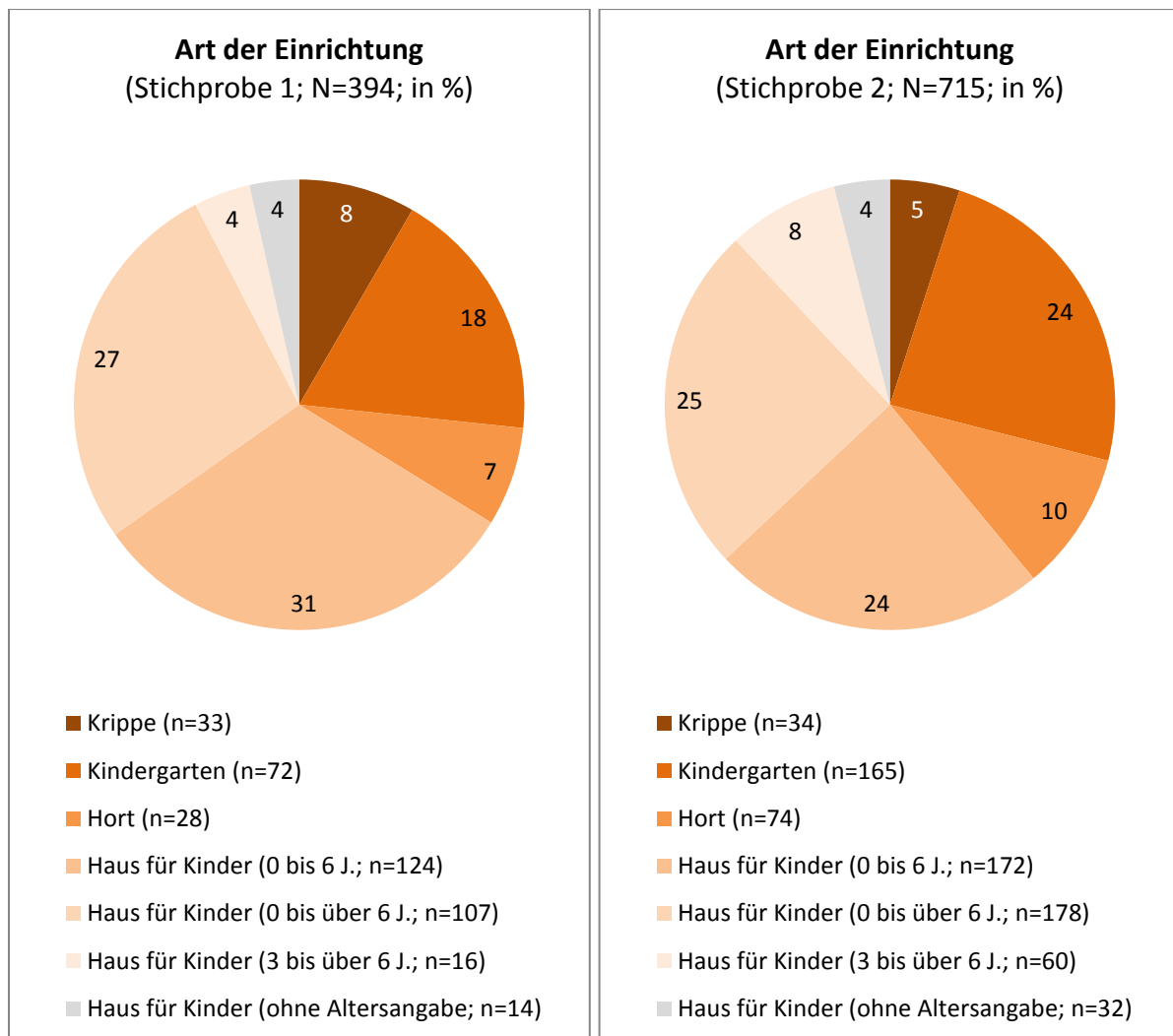


Abb. 8a und 8b: Verteilungen der Einrichtungen nach ihrer Art in den Stichproben 1 und 2

Insgesamt befinden sich Angaben von 1.062 Fachkräften aus 394 Einrichtungen in der Stichprobe 1 (SP 1) und von 2.467 Kräften aus 715 Einrichtungen in der Stichprobe 2 (SP 2).

Anzahl der pädagogischen Fachkräfte

Die durchschnittliche Anzahl der pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung beläuft sich in der Stichprobe 1 auf 8,6 Personen (minimal 1; maximal 34; basierend auf den Angaben von 379 Einrichtungen) und in der Stichprobe 2 auf 9,1 Personen (minimal 1; maximal 51; Angaben aus 662 Einrichtungen).

Anzahl der Kinder und Größe der Einrichtungen nach der Anzahl der betreuten Kinder

Die Gesamtanzahl der betreuten Kinder je Einrichtung beträgt in der SP 1 durchschnittlich 64,2 Kinder (min. 9; max. 186 Kinder; basierend auf den Angaben aus 368 Einrichtungen) und in der SP 2 sind es durchschnittlich 68,9 Kinder (min. 12; max. 280; Angaben aus 630 Einrichtungen). Die Verteilung der Einrichtungen nach ihrer Größe, gemessen an der Anzahl der Kinder, wird je nach Stichprobe nachfolgend behandelt. Wie der Abbildung 9 zu entnehmen ist, überwiegen in beiden Stichproben Einrichtungen mit 51 bis 100 Kindern mit einem Anteil in den Stichproben von 42 bzw. 41 Prozent. Auch in den übrigen Kategorien der Einrichtungsgröße existieren eher marginale Unterschiede zwischen den beiden Stichproben.

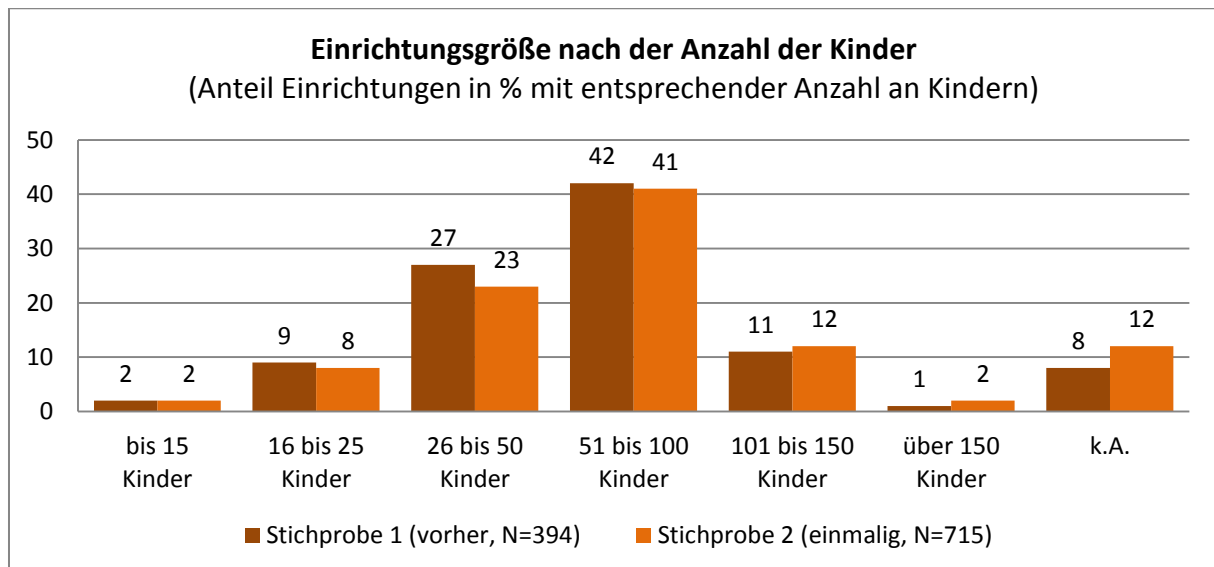


Abb. 9: Einrichtungsgröße nach der Anzahl betreuter Kinder

Kinder mit besonderem Förderungsbedarf

In der SP 1 machten diesbezüglich die Einrichtungsleitungen aus 120 Kitas Angaben. Die durchschnittliche Anzahl beträgt hier 3,1 Kinder, wobei minimal ein Kind und maximal 16 Kinder mit besonderem Förderungsbedarf eine Einrichtung besuchen. In der SP 2 sind es durchschnittlich 3,7 Kinder (Angaben aus 211 Einrichtungen; min. 1; max. 119 Kinder).

Anteil Kinder mit Migrationshintergrund und Anzahl Familiensprachen

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt nach Angabe der Einrichtungsleitungen in Stichprobe 1 durchschnittlich 19,4 Prozent (Minimum: null Prozent; Maximum: 96 Prozent) und in Stichprobe 2 rund 24,2 Prozent (Minimum: null Prozent; Maximum: 98 Prozent). Unterteilt man den Anteil derjenigen Kinder, die von den Leitungen als „Kinder mit Migrati-

onshintergrund“ bezeichnet wurden, in drei Gruppen für jede der beiden Stichproben, ergibt sich das in der Abbildung 10 dargestellte Bild. Demnach beinhalten die beiden Stichproben:

- 41 (SP 1) bzw. 34 Prozent (SP 2) Einrichtungen mit einem geringen Anteil (null bis neun Prozent) von Kindern mit Migrationshintergrund,
- 41 bzw. 39 Prozent Einrichtungen mit einem mittleren Anteil (zehn bis 50 Prozent) und
- elf bzw. 14 Prozent Einrichtungen mit einem hohen Anteil (über 50 Prozent) an Kindern mit Migrationshintergrund.

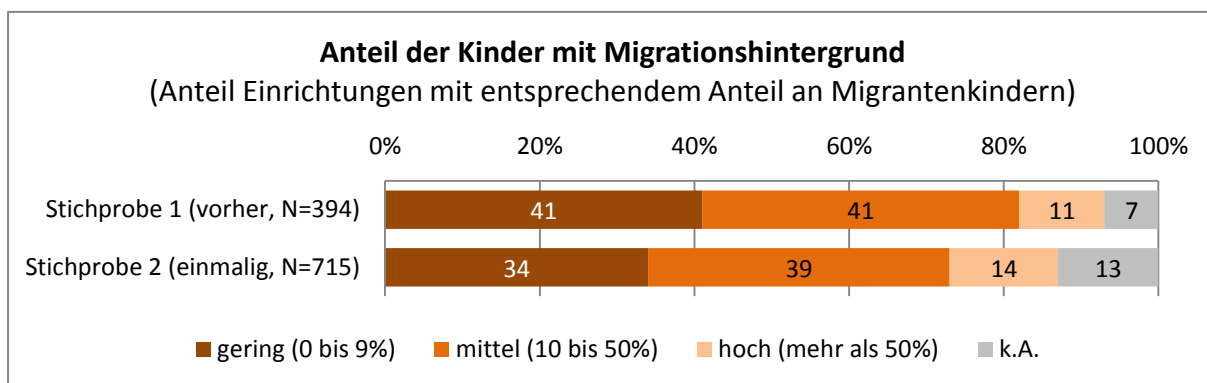


Abb. 10: Anteile Einrichtungen mit geringem/mittlerem/hohem Anteil an Migrantenkindern

Eine weitere wichtige Einflussgröße im Rahmen des Projektes Sprachberatung stellt die Anzahl der in einer Einrichtung existierenden Familiensprachen dar. Ist diese Anzahl sehr hoch, kann dadurch die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung beeinträchtigt werden, da ggf. hohe personelle Ressourcen notwendig werden, um jedem Kind (mit unterschiedlicher Sprache) gerecht zu werden. In der Abbildung 11 werden die Anteile der Einrichtungen in den beiden Stichproben unterteilt nach der Anzahl an vorhandenen Familiensprachen dargestellt.

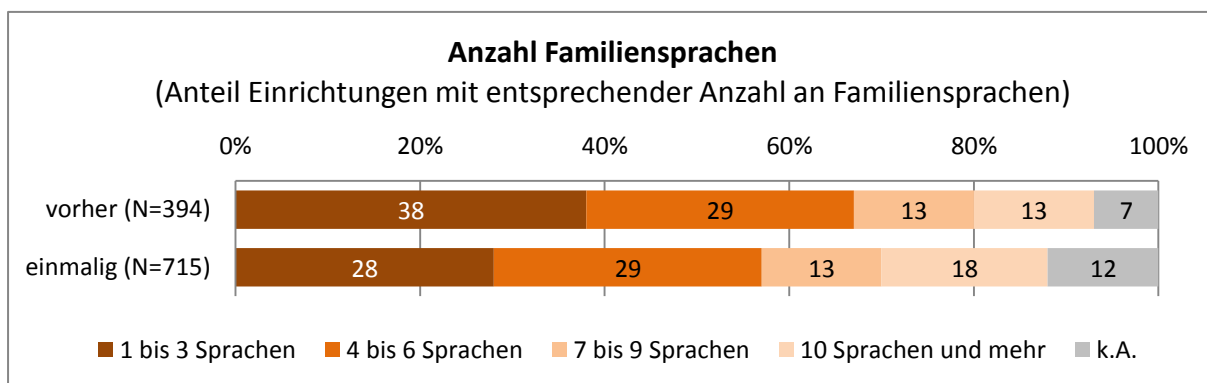


Abb. 11: Verteilung der Anzahl an Familiensprachen

Demnach gliedert sich die Verteilung der Anzahl an Sprachen auf die Einrichtungen in beiden Stichproben folgendermaßen:

- In 38 Prozent (SP 1) bzw. 28 Prozent (SP 2) existieren eine bis drei Sprachen,
- in jeweils 29 Prozent der Einrichtungen sind vier bis sechs Sprachen vorzufinden,
- in je 13 Prozent der Einrichtungen kommen sieben bis neun Sprachen vor und
- in 13 Prozent (SP 1) bzw. 18 Prozent (SP 2) der Einrichtungen sind mehr als zehn Sprachen existent.

Organisationsprinzip der pädagogischen Arbeit

In den Abbildungen 12a und 12b werden die in den Einrichtungen bestehenden Organisationsprinzipien für beide Stichproben dargestellt. Demnach gilt für den größten Teil der Einrichtungen, nämlich 60 Prozent (SP 1) bzw. 52 Prozent (SP 2), das Organisationsprinzip der Stammgruppen mit zeitweiliger Öffnung als das Prinzip der Wahl. In abnehmender Anwendungshäufigkeit schließen sich die folgenden Organisationsprinzipien an:

- 13 Prozent (SP 1) bzw. 14 Prozent (SP 2) offene Arbeit, zeitweise in Stammgruppen,
- neun bzw. zehn Prozent der Einrichtungen bestehen nur aus einer Gruppe,
- fünf bzw. vier Prozent arbeiten ohne Öffnung in Stammgruppen und
- jeweils drei Prozent arbeiten offen ohne Stammgruppen.

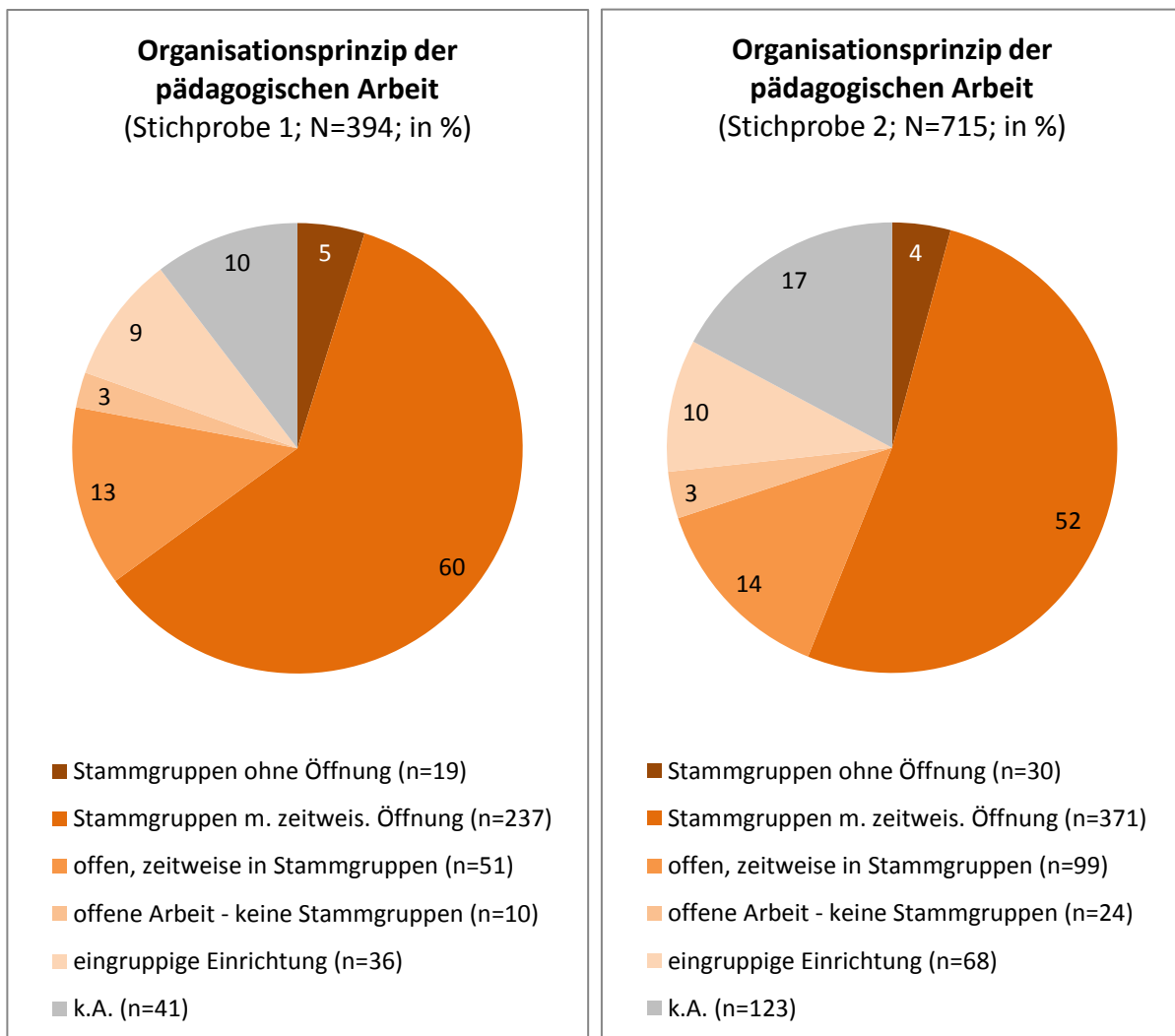


Abb. 12a und 12b: Verteilung der Organisationsprinzipien

Einrichtungen nach Art der Träger

Die nachfolgenden Grafiken (Abbildung 13) beinhalten die Anteile der verschiedenen Einrichtungsträger in den beiden Stichproben:

- So nahmen jeweils etwa ein Drittel kommunale Einrichtungen teil,
- 41 bzw. 45 Prozent der Einrichtungen gehören kirchlichen Trägern an,

- etwa ein Zehntel waren AWO-Einrichtungen,
- Einrichtungen des BRK,
- DPWV und
- sonstiger Träger machten jeweils maximal sechs Prozent der Einrichtungen in den beiden Stichproben aus.

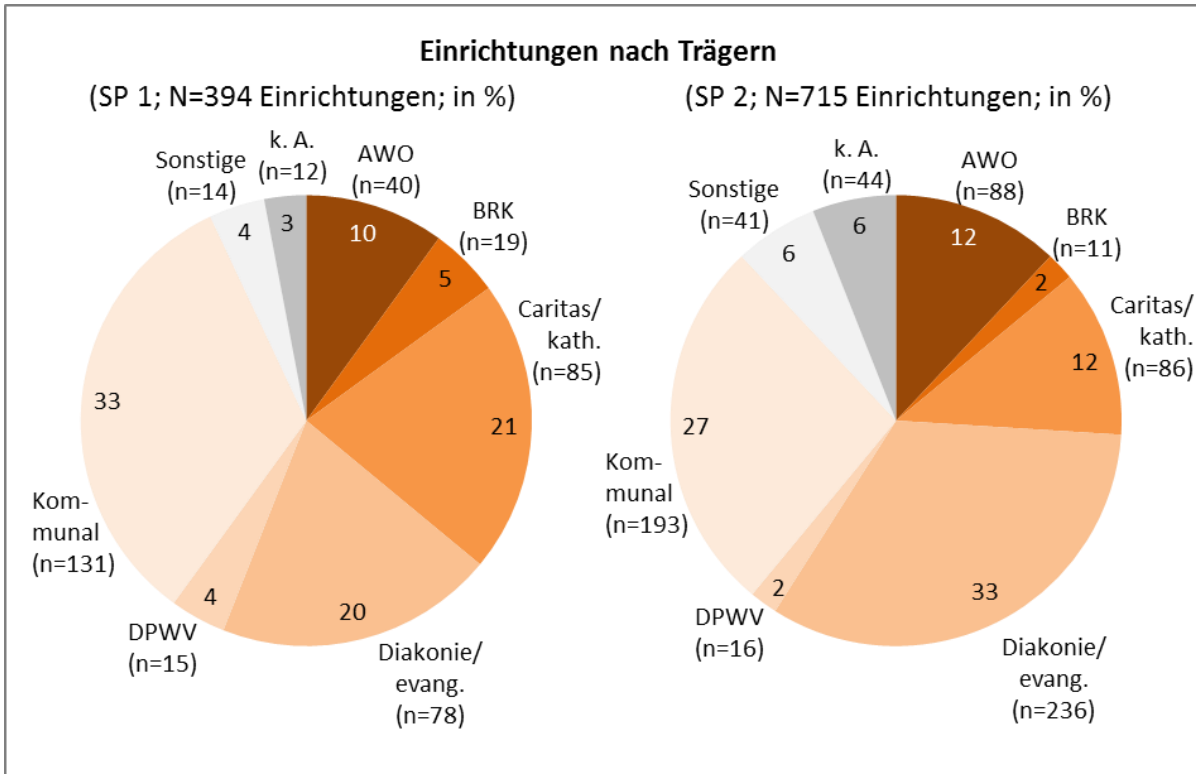


Abb. 13: Verteilungen der Einrichtungen nach Trägern für die beiden Stichproben

II.3.2 Bildungsbereich Sprache & Literacy

Das Ziel des Projektes Sprachberatung ist die Verbesserung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern vor allem im Hinblick auf eine verstärkte Fokussierung auf Sprache und Literacy (S&L). Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zum Bildungsbereich Sprache und Literacy in der Stichprobe 1 (SP 1) und in der Stichprobe 2 (SP 2) gemeinsam dargestellt. Zu beachten ist dabei, dass die Einschätzungen der Fachkräfte zu diesem Bildungsbereich in Stichprobe 1 zweimal erhoben wurden, einmal zu Beginn der Sprachberatung und einmal am Ende der Beratung. Das Resultat sind längsschnittliche bzw. abhängige Daten derselben Befragten. Somit ist es möglich, auftretende Veränderungen in diesem Kernbereich ursächlich der Sprachberatung zuzuschreiben. Da in der Stichprobe 1 Daten zu zwei Messzeitpunkten (Vorbefragung und Nachbefragung) vorliegen, werden diese in den Grafiken mit „vorher“ bzw. „nachher“ bezeichnet. Die Signifikanzangaben in den Grafiken beziehen sich dabei stets auf den Vergleich dieser beiden Gruppen, es sei denn, es ist etwas anderes angegeben. Die Stichprobe 2, in der die Befragung nur einmal am Ende der Sprachberatung stattfand, wird aus diesem Grund in den Grafiken mit „einmalig“ bezeichnet.

Integrieren von Literacy in alltägliche Aktivitäten – Antworten mit vorgegebenem Format

Abbildung 14 zeigt die Einschätzung der Fachkräfte hinsichtlich ihrer Fähigkeit, Literacy in die alltäglichen Aktivitäten zu integrieren. Es ist gut zu erkennen, dass 80 Prozent der Fachkräfte in der Nachbefragung angaben, dies „sehr gut“ bzw. „ziemlich gut“ zu praktizieren, wobei alle mit dem Begriff „Literacy“ vertraut sind. Dem gegenüber stehen die Ergebnisse der Vorbefragung. Hier gaben 64 Prozent der Fachkräfte an, dass ihnen die Integration von Literacy in die alltäglichen Aktivitäten „sehr gut“ bzw. „ziemlich gut“ gelingt (Unterschiedstest: Vorzeichentest; $p < .01$). Vier Prozent von ihnen gaben zudem an, es nicht zu wissen bzw. den Begriff Literacy nicht zu kennen. Die Fachkräfte aus der Stichprobe 2 beantworteten diese Frage auf vergleichbare Weise wie die Personen der Stichprobe 1 in der Nachbefragung. Aufgrund dieses Ergebnisses bleibt festzustellen, dass sich die Integration von Literacy in alltägliche Aktivitäten durch die Sprachberatung wesentlich verbessert hat.

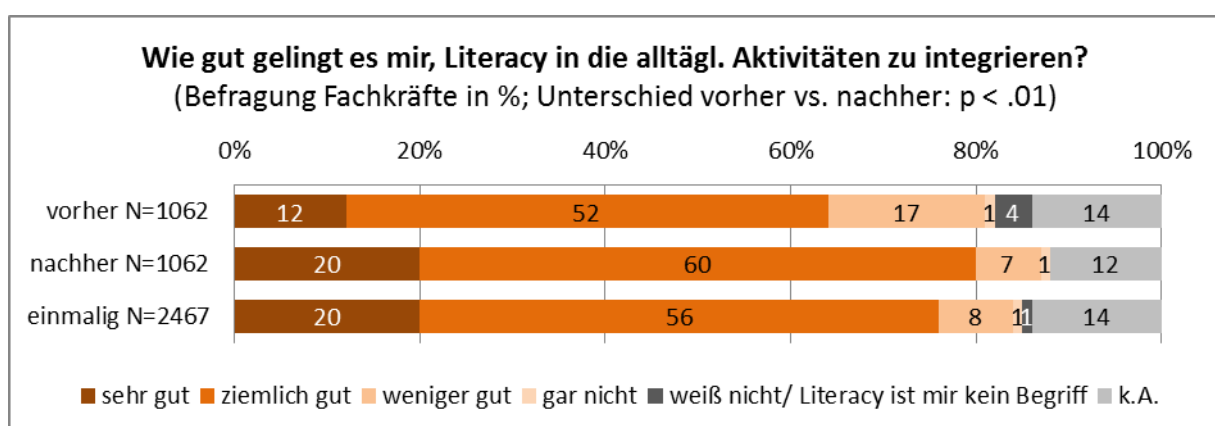


Abb. 14: Literacy-Integration in alltägliche Aktivitäten

Bezüglich der Einschätzung des Gelingens der eigenen pädagogischen Arbeit im Hinblick auf Sprache und Literacy bei vorgegebenem Antwortformat fällt auf, dass sich die Zustimmung („sehr gut“ und „ziemlich gut“ zusammen) zu sämtlichen pädagogischen Aktivitäten in der SP 1 zwischen Vor- und Nachbefragung vergrößert (Unterschiedstest: Vorzeichentest,

Signifikanzniveau bei jeder Aussage; siehe Abbildung 15). So waren die Fachkräfte nach der Beratung eher der Meinung, „die Kinder zu ermuntern, über ihre eigenen Gedanken, Ideen und Gefühle zu sprechen“, „den Kindern offene Fragen zu stellen“, „die eigenen Gedanken und Entscheidungen vor den Kindern zu begründen“ und „sich in die Aktivitäten der Kinder einzubinden“.

Auch die pädagogischen Aktivitäten wie beispielsweise „sofort auf die Initiative des Kindes zu reagieren und die begonnene Interaktion zu erweitern“, „jedes Kind zum Sprechen zu ermuntern“, „neue, für die Kinder unbekannte Wörter in die Gespräche einfließen zu lassen“, „jedem einzelnen Kind aufmerksam und aktiv zuzuhören“ und „die Kinder anzuregen, ihre Fantasie zu nutzen, so dass sie über Dinge außerhalb des Hier und Jetzt reden“ erfuhren nach der Sprachberatung eine größere Zustimmung. Es ist demzufolge von einer Zunahme der Aktivitäten in Bezug auf Sprache und Literacy durch die Fachkräfte auszugehen. Sämtliche Kinder werden stärker dazu angeregt, sich verbal zu beteiligen und entsprechend ihren sprachlichen Kompetenzen Antworten auf Fragen zu geben. Durch die Kinder begonnene Interaktionen werden aufgegriffen und erweitert. Auch hat sich das Sprachverhalten der Fachkräfte selbst verändert, indem sie für die Kinder unbekannte Worte in ihre Kommunikation einbauen bzw. auch die eigenen Sichtweisen und Entscheidungen den Kindern gegenüber erläutern.

Auffallend ist jedoch, dass ein relativ hoher Anteil der Fachkräfte zu zwei Aussagen keine Angaben gemacht hat: Zum einen zu der Aussage „Für Kinder von 0-3 Jahren: ...pflegerische Aufgaben gezielt sprachlich zu begleiten“ und zum anderen „Für Kinder von 4-10 Jahren: ...mit den Kindern über abstrakte Dinge zu reden“. Dies könnte an der Einschränkung durch die vorgegebenen Altersbereiche der Kinder liegen. Da nicht alle Fachkräfte Kinder in den Altersbereichen betreuen, erfolgte hier möglicherweise eine gewisse Selbstselektion im Antwortverhalten, was auch zum Antwortverhalten der Stichprobe 2 (einmalige Befragung) passen würde. Dieses bewegt sich in etwa auf dem Niveau des Verhaltens der Fachkräfte in Stichprobe 1 in der Nachbefragung. Die befragten Fachkräfte der Stichprobe 2 bewerteten die übrigen Aussagen zur Einschätzung des Bildungsbereiches Sprache und Literacy mit vorgegebenem Antwortformat vergleichbar mit der Nachbefragung in Stichprobe 1.

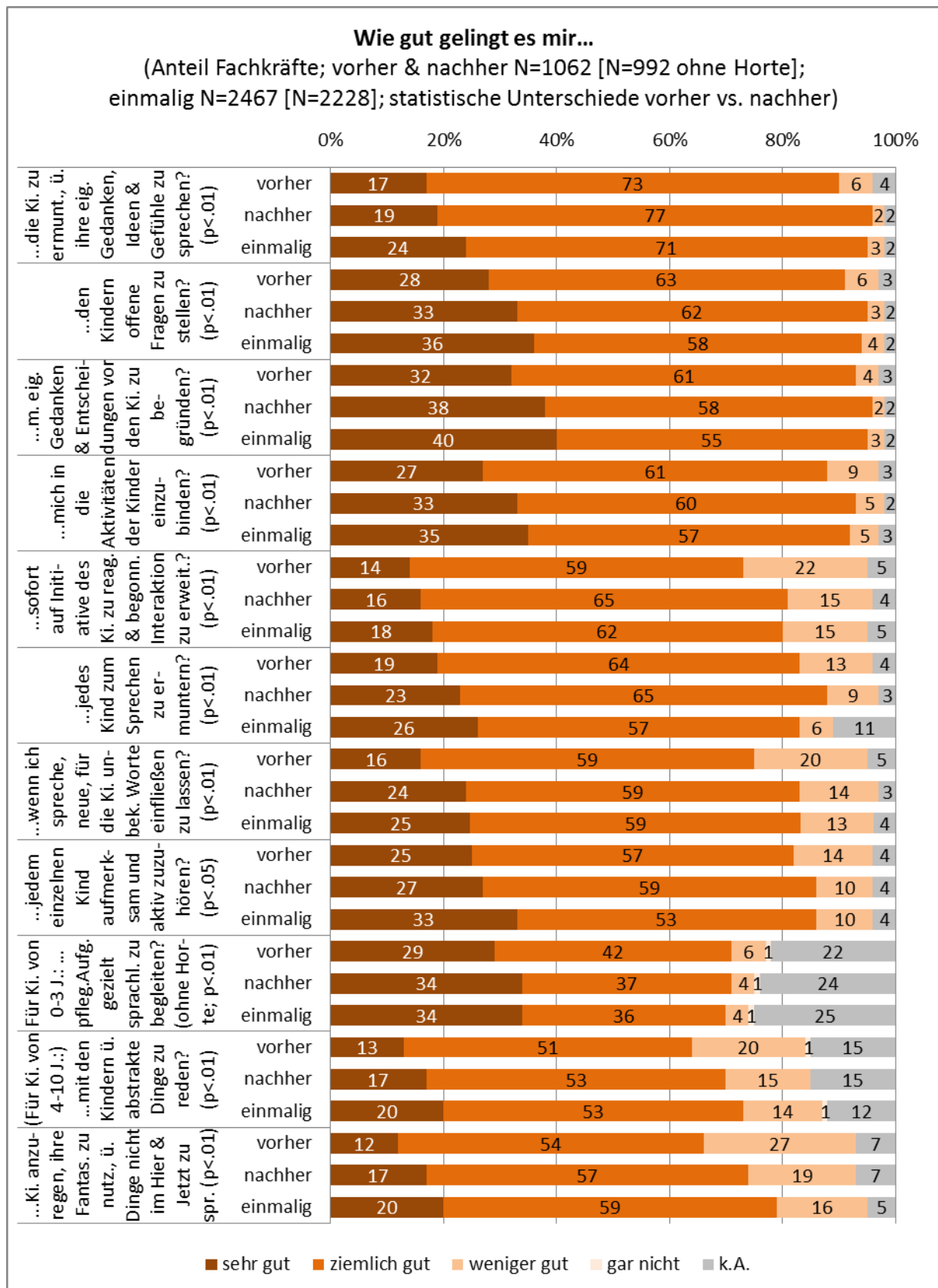


Abb. 15: Einschätzungen der eigenen pädagogischen Arbeit bezüglich Sprache

Auch in der Abbildung 16 wird deutlich, dass sich das pädagogische Verhalten der Fachkräfte durch die Sprachberatung im Hinblick auf die sprachliche Beteiligung der Kinder bei Aktivitäten wie dem Rollenspiel oder der Bilderbuchbetrachtung verbessert hat.

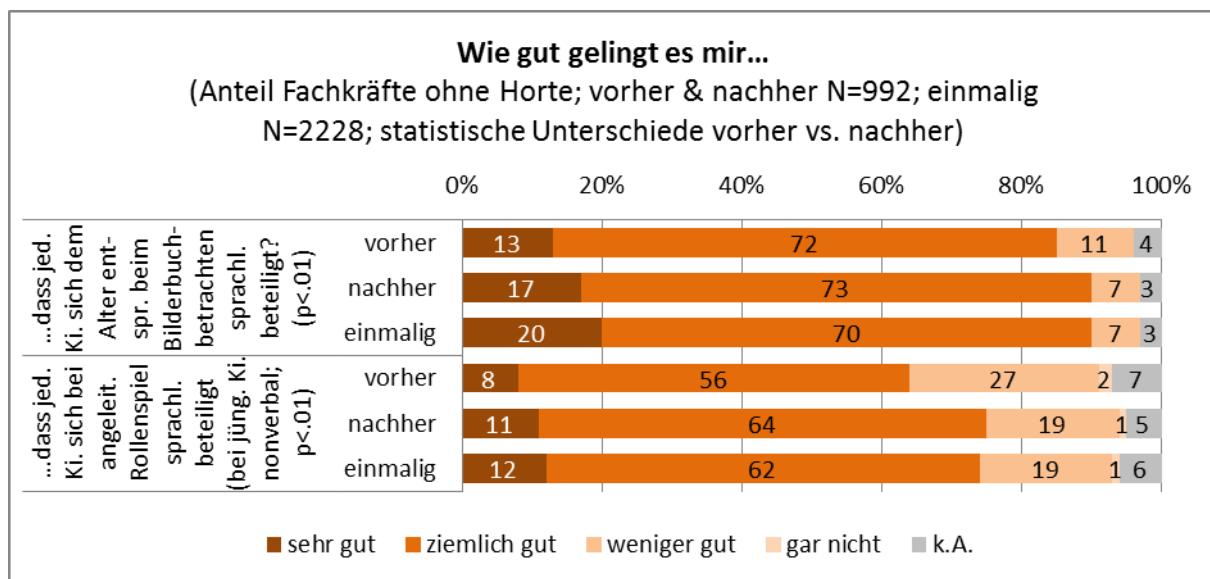


Abb. 16: Sprachliche Beteiligung der Kinder bei Aktivitäten

Zu beiden Aussagen steigerten die Fachkräfte der Einrichtungen – ausgenommen Horte – in der Stichprobe 1 ihr Zustimmungsverhalten nach der Beratung im Vergleich zur Vorbefragung. Da zu der Aussage „...dass jedes Kind sich dem Alter entsprechend beim Bilderbuch betrachten aktiv sprachlich beteiligt“ bereits in der Vorbefragung ein hohes Zustimmungsverhalten vorlag (85 Prozent), wurde lediglich eine Steigerungsrate von fünf Prozent in der Nachbefragung erzielt (Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest). Der Aussage „...dass jedes Kind sich bei angeleitetem Rollenspiel aktiv sprachlich beteiligt (bei jüngeren Kindern auch nonverbal)“ stimmten hingegen vorher 64 Prozent der Fachkräfte und nach der Sprachberatung 75 Prozent zu (elf Prozent Steigerung; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest). Die Fachkräfte in der einmaligen Befragung stimmten beiden Aussagen vergleichbar zu wie die Fachkräfte der Nachbefragung in Stichprobe 1. Der Anteil der Fachkräfte ohne Angaben ist bei beiden Aussagen nicht übermäßig hoch.

In der Häufigkeit des Einsatzes pädagogischer Methoden aus dem Themenbereich Sprache und Literacy bestehen ebenfalls Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten, also zwischen der Vorbefragung und der Nachbefragung (siehe Abbildung 17). So wird nach Angabe der Fachkräfte nach der Sprachberatung

- häufiger in Kleingruppen vorgelesen (Steigerungen bei den Antwortoptionen „täglich“ bzw. „mehrmals pro Woche“; Verringerungen bei „einmal pro Woche“ und „selten“; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest),
- vorgelesene Geschichten werden öfter nachbereitet (Steigerung bei „mehrmals pro Woche“ bzw. „einmal pro Woche“; Verringerung im Anteil bei „selten“; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest),
- es wird häufiger die phonologische Bewusstheit mit den Kindern im Altersbereich von vier bis zehn Jahren geübt (Steigerungen bei „täglich“ bzw. „mehrmals pro Woche“; Verringerungen bei „einmal pro Woche“ und „selten“; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest) und

- Reime, Lieder sowie Fingerspiele werden zur Stärkung der Sprache häufiger bei den kleineren Kindern (Altersbereich null bis drei Jahre) eingesetzt (Steigerungen bei „täglich“ bzw. „mehrmals pro Woche“; Verringerungen bei „einmal pro Woche“ und „selten“; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest).

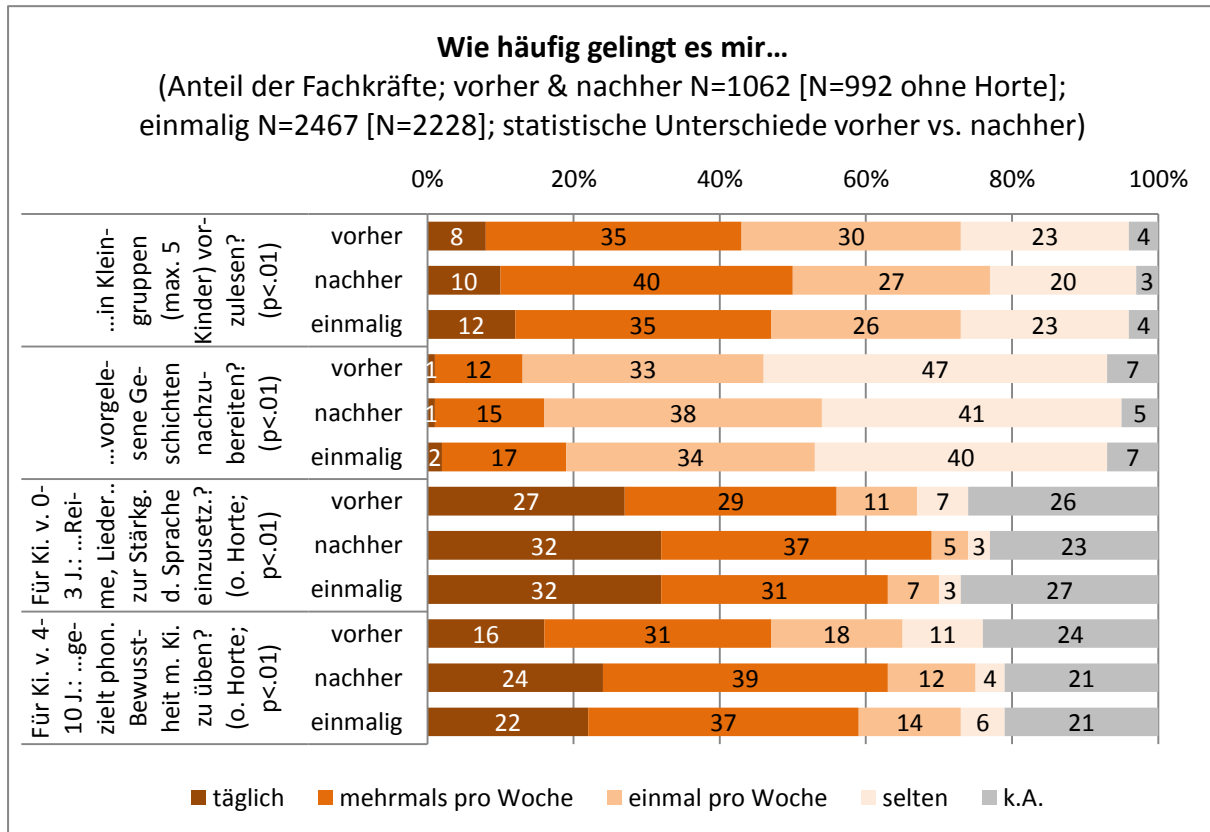


Abb. 17: Häufigkeit eingesetzter päd. Methoden im Bereich Sprache & Literacy

Auffallend sind erneut die je nach Stichprobe und Untersuchungszeitpunkt 21 bis 27 Prozent der Fachkräfte, die zu den letzten beiden Aussagen keine Angaben gemacht haben. Auch hier könnten wieder die Altersbeschränkungen der Kinder, für die diese Aussagen gelten, dafür verantwortlich sein: Da nicht jede Fachkraft Kinder im entsprechenden Alter betreut, gestaltet sich der Anteil der Fachkräfte ohne Angabe entsprechend hoch. Das Antwortverhalten der Fachkräfte in Stichprobe 2 gleicht dem in der Nachbefragung in Stichprobe 1, mit geringen Abweichungen nach oben oder unten.

In den Grafen der Abbildung 18 ist erkennbar, dass sich die Einschätzungen der eigenen Kompetenzen der Fachkräfte in Bezug auf die Stärkung der pädagogischen Bereiche Sprache und Literacy zwischen den Messzeitpunkten im positiven Sinne verändert haben – wahrscheinlich wegen der durch die Sprachberatung erfahrenen neuen Erkenntnisse oder innovativen Hinweise. So fühlten sich die Fachkräfte nach der Sprachberatung kompetenter, wenig sprechende Kinder sprachlich einzubinden (plus sechs Prozent Zustimmung), Sprache und Literacy als durchgängiges Prinzip in den Alltag zu integrieren (plus zwölf Prozent Zustimmung) und die dialogische Bilderbuchbetrachtung einzusetzen (plus fünf Prozent Zustimmung; diese Aussage kam nicht in Hort-Fragebögen vor).

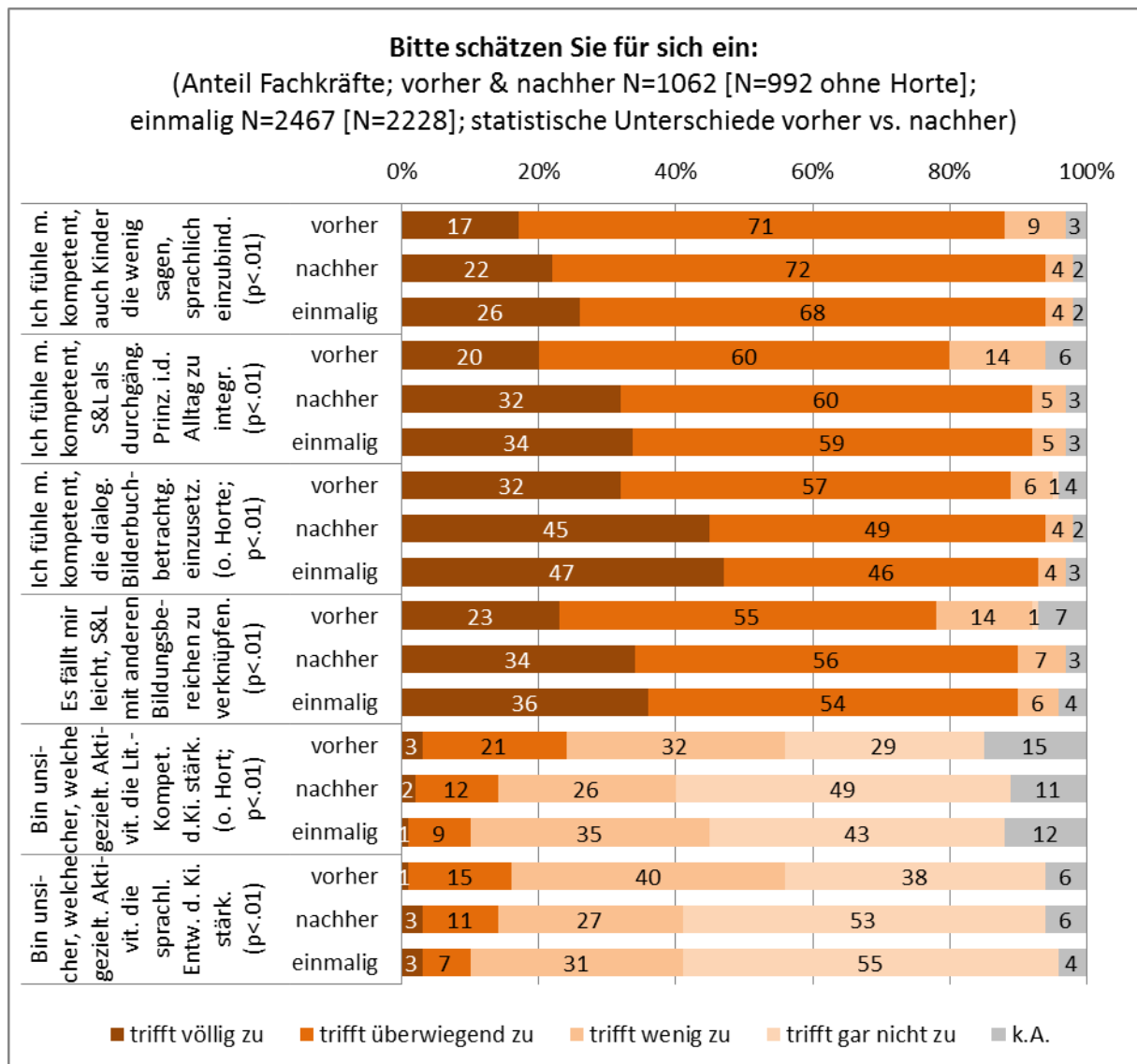


Abb. 18: Einschätzung der eigenen Kompetenz im Bereich Sprache & Literacy

Auch fiel den Fachkräften nach der Beratung die Verknüpfung von Sprache und Literacy mit anderen Bildungsbereichen leichter (plus zwölf Prozent Zustimmung), sie beschrieben sich als weniger unsicher, bezüglich gezielter Aktivitäten zur Stärkung der Literacy-Kompetenzen der Kinder (negativ gepoltes Item – plus 14 Prozent Ablehnung) und als weniger unsicher bezüglich gezielter Aktivitäten zur Stärkung der sprachlichen Entwicklung der Kinder (negativ gepoltes Item – plus zwei Prozent Ablehnung; nicht in Hort-Fragebögen gestellt; sämtliche Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest).

Fachkräfte, die in der SP 2 einmalig befragt wurden, antworteten ähnlich wie ihre Kolleginnen in der Nachbefragung von SP 1. Auffällig ist der jeweils größere Anteil an Fachkräften ohne Angaben bei der Bewertung der Aussage „Ich bin unsicher, welche gezielten Aktivitäten die Literacy-Kompetenzen der Kinder stärken“. Dies könnte mit einer gewissen Unsicherheit bezüglich der zu bewertenden Dimension einher gehen. Fragt man gezielt nach bestimmten pädagogischen Aktivitäten, die zu einer Literacy-bezogenen Stärkung der Fähigkeiten der Kinder führen, bestand bei den Fachkräften ein hohes Zustimmungsverhalten. So z.B. bei der Aussage: „Ich fühle mich kompetent, die dialogische Bilderbuchbetrachtung einzusetzen“: hier findet man eine Steigerung in der Zustimmung von 89 auf 94 Prozent nach

der Beratung mit vier bzw. zwei Prozent „keine Angaben“. Jedoch abstrakter ausgedrückt und negativ formuliert („Ich bin unsicher, welche gezielten Aktivitäten die Literacy-Kompetenzen der Kinder stärken“), erhielt derselbe Sachverhalt 61 bis 75 Prozent Ablehnung gepaart mit elf bis 15 Prozent ohne Angaben. Somit ist anzunehmen, dass auf der Fachkraft-Ebene eher mit konkreten, praktischen, aus der täglichen Praxis entnommenen Aussagen zu arbeiten ist, wogegen man mit abstrakteren, komplizierteren Aussagen, deren negative Formulierung ein Umdenken erfordert, eher auf Ablehnung stößt.

Integrieren von Literacy in alltägliche Aktivitäten – Antworten auf die offene Frage

Gefragt wurde nun offen, also ohne vorgegebenes Antwortformat, nach der Integrierung von Literacy in den pädagogischen Alltag. Abbildung 19 stellt getrennt nach den unterschiedlichen Untersuchungsgruppen die verschiedenen Antwortkategorien der einzelnen Nennungen dar. Auffallend ist hier, dass es bei einem Großteil der Kategorien zu einer Abnahme der Nennungshäufigkeiten in der Stichprobe 1 zwischen den beiden Messzeitpunkten vor bzw. nach der Sprachberatung kommt. Beispielsweise findet man eine zahlenmäßig große Abnahme zwischen vorher und nachher in den folgenden Kategorien:

- „Bilderbuch“ (30 Prozent der Fachkräfte nannten dies in der Vorbefragung mindestens einmal, dagegen nur 17 Prozent in der Nachbefragung) – konkrete Beispiele für Nennungen in dieser Kategorie sind „Bilderbücher“ oder „Bücher zu bestimmten Themen“, wobei der genaue Einsatz dieser Bücher nicht thematisiert wird;
- „Vorlesen/Erzählen von Geschichten, Märchen, Bilderbüchern“ (Beispiele für Nennungen sind „Vorlesenachmittage“, „Geschichten vorlesen“ und „Bilderbuchbetrachtung“) und
- „fester Rahmen für Sprechanlässe“ (zum Beispiel mit Nennungen wie „Morgenkreis“, „regelmäßige Gruppengespräche“ oder „Erzählkreis“).

Auf der anderen Seite nehmen auch bei einigen Kategorien die Nennungen ganz offensichtlich zu (sämtliche Unterschiede in den Kategorien wurden berechnet mit dem McNemar-Test; Signifikanzniveau der einzelnen Kategorien siehe Abbildung 19): Folgende Kategorien sind in diesem Zusammenhang zu nennen:

- „Umgang mit Schrift-Sprach-Kultur“ (mit Nennungen wie „eigene Texte und Bilderbücher mit den Kindern verfassen“ oder „Namen selbst schreiben lassen“);
- „Lesecke, sprachanregende Raumgestaltung“ (mit Nennungen wie „Bilderbuchecke“, „Lesecke“ oder „Bücherecke“) und
- „Literacy-Center“ (z. B. Nennungen wie „Kinderpost“, „Literacy-Center Drogeriemarkt und Eisdiel“ oder „Literacy-Center“).

Eine Erklärung für die Abnahme der Nennungshäufigkeiten in bestimmten Kategorien bzw. die Zunahme in anderen könnte an der Abkehr von einer für die Kinder eher passiven Integrierung von Literacy hin zu einem eher aktiven Einbezug liegen: In der Lesecke bzw. dem Literacy-Center können sich die Kinder zumeist selber mit den unterschiedlichen Materialien auseinandersetzen und sehr viel aktiver eigene Erfahrungen mit dem dort vorhandenen Material sammeln, als dies mit dem Vorlesen von Büchern möglich wäre. Die Integrierung von Literacy innerhalb solcher Beschäftigungsmöglichkeiten erfolgt somit auf eine weitaus komplexere Art und Weise. Die vorhandenen, jedoch nicht erweiterbaren zeitlichen Ressourcen der Fachkräfte werden nun anders genutzt. Die Antworten der Fachkräfte in der einmaligen

Befragung (SP 2) liegen teilweise auf dem Niveau der Antworten der Vorbefragung in Stichprobe 1 bzw. manchmal eher auf dem der Nachbefragung in Stichprobe 1, wobei keine Systematik in der Abweichung der beiden Stichproben untereinander erkennbar ist. Insgesamt nannten die Fachkräfte vergleichsweise viele Beispiele für die Integration von Literacy in den pädagogischen Alltag. Durchschnittlich 3,0 Nennungen (Standardabweichung $s = 2,5$) wurden pro Fachkraft in der Vorbefragung der Stichprobe 1 abgegeben, was sich in der Nachbefragung auf einen Wert von durchschnittlich 2,4 Nennungen ($s = 2,0$) reduzierte (Unterschied $p < .01$; Wilcoxon-Test). In der einmaligen Befragung waren es rund 2,6 Nennungen je Fachkraft.

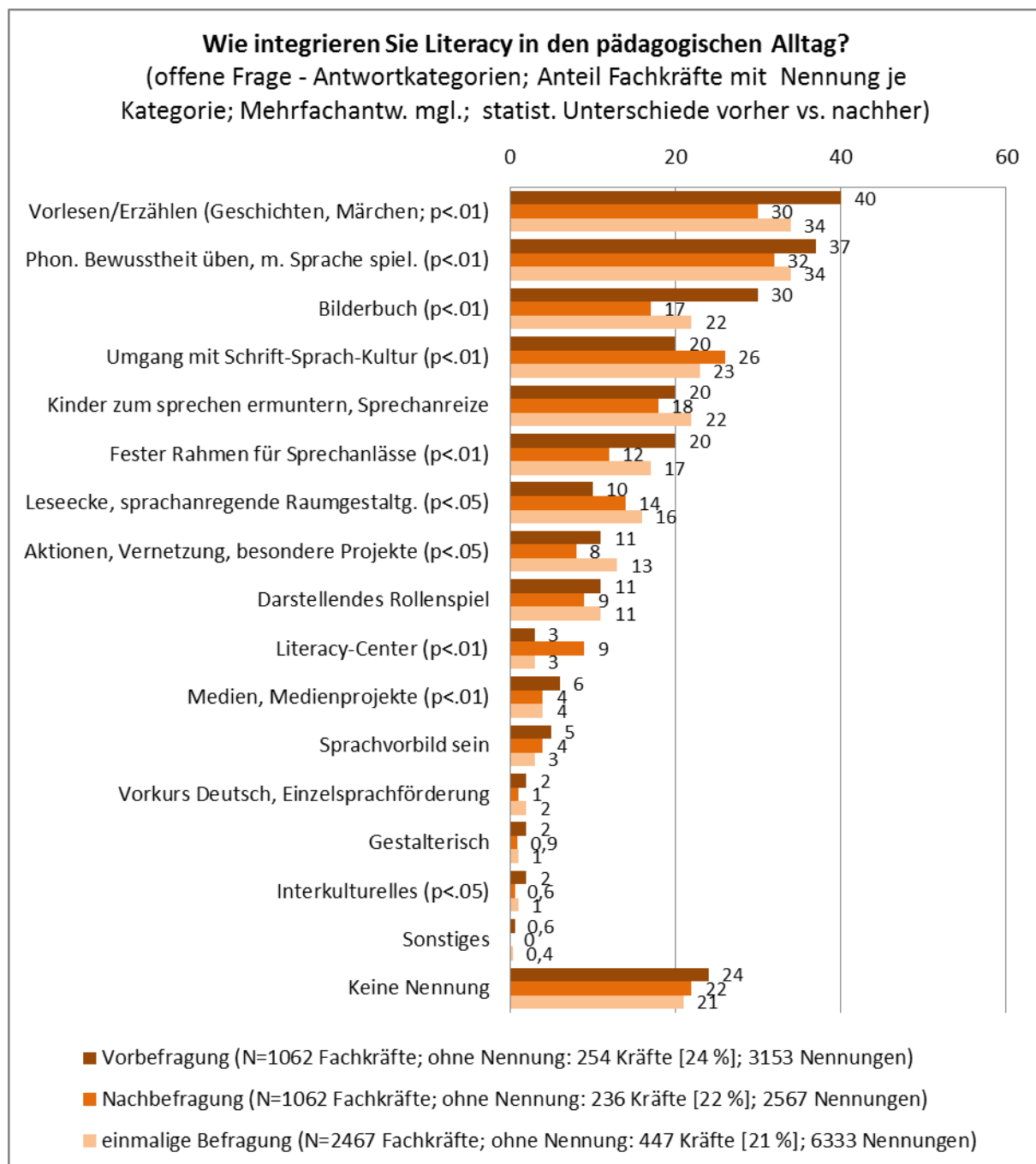


Abb. 19: Antwortkategorien offene Frage nach Literacy-Integration in päd. Alltag

Vergleicht man abschließend noch den Anteil der Fachkräfte ohne Nennung in den verschiedenen Untersuchungsgruppen der Stichprobe 1, fällt auf, dass dieser nahezu konstant ist mit einem leichten Trend der Verringerung. Demzufolge wurden nach der Sprachberatung – im Vergleich zum Zeitpunkt davor – von etwa gleich vielen Fachkräften insgesamt weniger Beispiele hinsichtlich der Integration von Literacy genannt. Auf der Suche nach einer Erklärung für diesen Sachverhalt bietet sich ein Blick auf die genaue Datenlage der abgegebenen Antwortbeispiele an: So reduziert sich zwischen der Vor- und der Nachbefragung sowohl die durchschnittlich abgegebene Anzahl an Nennungen (z.B. „Vorlesen“ oder „Bilderbuch“) in einer statistisch bedeutsamen Art und Weise (siehe oben) als auch die durchschnittliche Anzahl der belegten Antwortkategorien (vorher: $M = 2,2$; $s = 1,7$; nachher: $M = 1,8$; $s = 1,4$; Unterschied $p < .01$; Wilcoxon-Test). Die Fachkräfte gaben demzufolge vor der Sprachberatung sowohl mehr Antworten auf die Frage nach der Literacy-Intergrierung als auch facettenreichere Antworten. Auch hier kann ein aktiverer Umgang mit Literacy im pädagogischen Alltag nach der Beratung der Grund sein und damit verbunden eine Verlagerung bzw. Konzentration der zahlenmäßig geringeren Antworten auf bestimmte Kategorien wie z.B. „Umgang mit Schrift-Sprach-Kultur“ oder „Literacy-Center“.

Die Beobachtung im Bereich Sprache und Literacy

Auf die Frage nach dem Einsatz bestimmter Verfahren zur Beobachtung der Kinder wurden in den Einrichtungen außer den Horten – da bisher für diese Altersgruppe von Kindern noch keine geeigneten standardisierten Beobachtungsverfahren existieren – sämtliche vorgegebene konkrete Instrumente bzw. Herangehensweisen nach der Sprachberatung häufiger angekreuzt als davor (siehe Abb. 20).

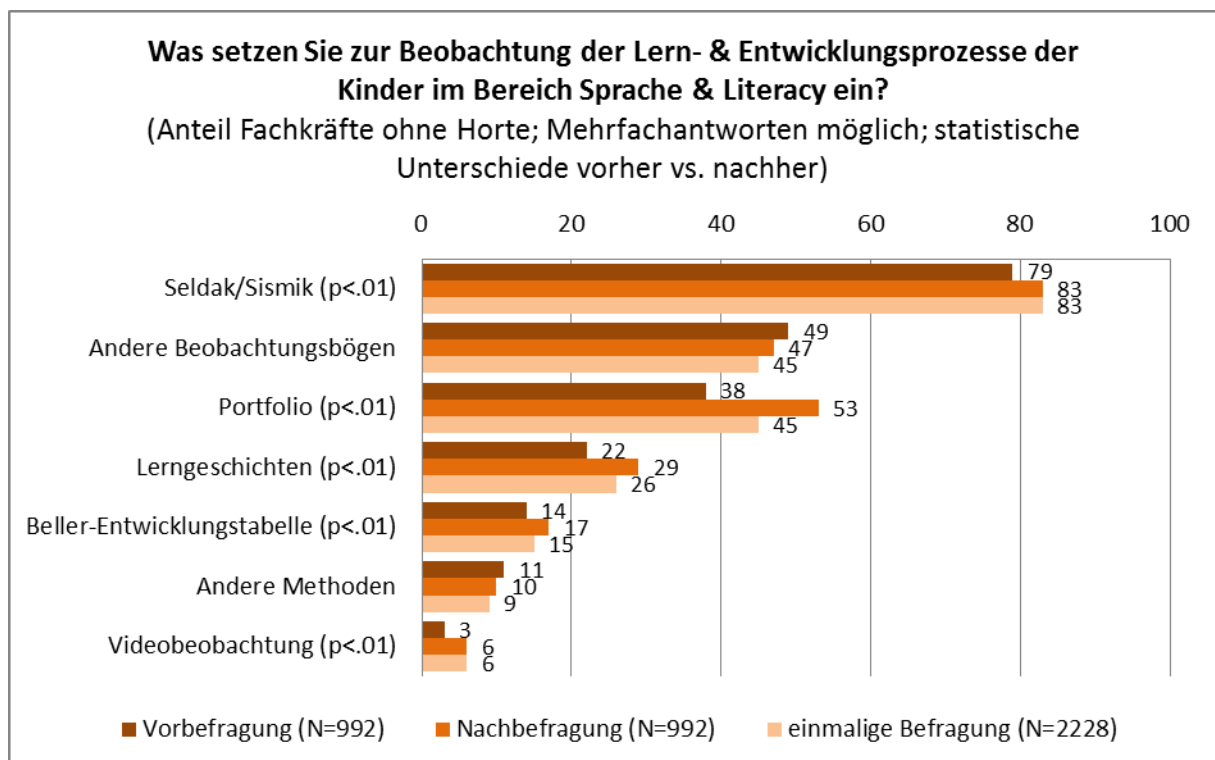


Abb. 20: Anteile eingesetzter Beobachtungsmethoden

Die größte Zunahme ist im Bereich Portfolio-Arbeit festzustellen. Hier beträgt die Zunahme 15 Prozent gefolgt von den Lerngeschichten mit einer Zunahme von sieben Prozent. Beides

wurde gezielt in der Sprachberatung thematisiert, um in der täglichen pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen Anwendung zu finden. Auch die Beobachtungsbögen Seldak/Sismik (Zunahme von vier Prozent), die Beller-Entwicklungstabelle (Zunahme von drei Prozent) und die Videobeobachtung (Zunahme von drei Prozent; sämtliche Unterschiede $p < .01$; McNemar-Test) verbuchten eine Zunahme der Nennungshäufigkeit in der Nachbefragung verglichen mit der Vorbefragung. Dagegen werden die beiden Antwortkategorien „andere Beobachtungsbögen“ und „andere Methoden“ nach der Sprachberatung nicht öfter genannt als vorher. Die Anteile der Nennungen in der einmaligen Befragung befinden sich entweder auf demselben Niveau wie in der Nachbefragung von Stichprobe 1 oder sind leicht unterhalb der prozentualen Anteile der Nachbefragung angesiedelt.

Betrachtet man das Beobachtungsverhalten der Fachkräfte in den Horten, ist auch hier eine Zunahme der Zustimmung zwischen Vor- und Nachbefragung festzustellen (s. Abb. 21).

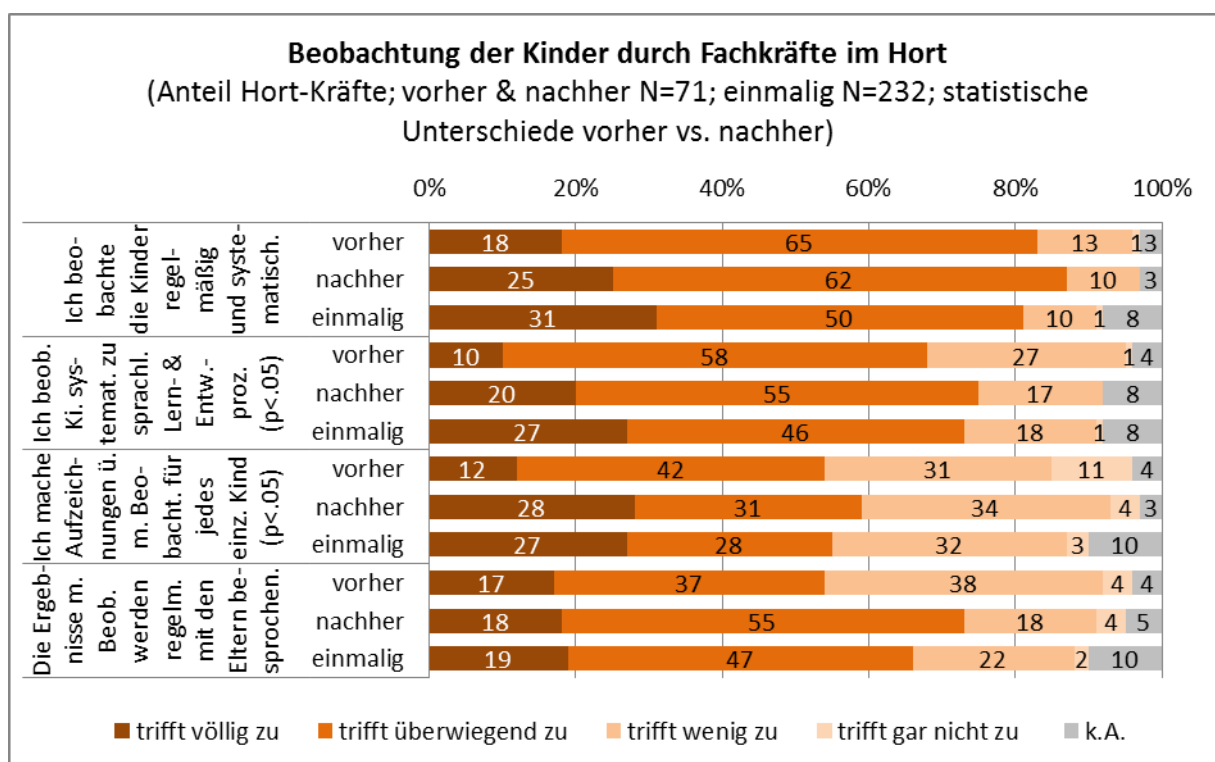


Abb. 21: Beobachtungen der Hort-Fachkräfte

So waren die Hort-Fachkräfte nach der Sprachberatung eher der Meinung, die Kinder regelmäßig und systematisch zu beobachten (Zunahme der Zustimmung um vier Prozent; Unterschied nicht signifikant), insbesondere bezüglich der sprachlichen Lern- und Entwicklungsprozesse (Zunahme der Zustimmung um sieben Prozent; $p < .05$; Vorzeichentest). Sie gaben nach der Sprachberatung an, eher Aufzeichnungen über die Beobachtungen für jedes einzelne Kind zu machen (Zunahme der Zustimmung um fünf Prozent; Unterschied $p < .05$; Vorzeichentest) und auch regelmäßiger mit den Eltern über die Ergebnisse der Beobachtungen zu sprechen (Zunahme der Zustimmung um 19 Prozent; Unterschied nicht signifikant).

Aufgrund der zum Teil kleinen Anzahl involvierter Hort-Fachkräfte wurden die Unterschiede teilweise statistisch nicht bedeutsam, obwohl augenscheinlich vorhanden. Fachkräfte in der Stichprobe 2 bewerteten die Aussagen teilweise etwas weniger zustimmend als diejenigen in der Nachbefragung aus Stichprobe 1. Auffällig sind zudem die Anteile der Fachkräfte ohne

Angaben in Stichprobe 2, teilweise mehr als doppelt so viele wie die jeweiligen Anteile in der Stichprobe 1 (Nachbefragung). Da das Zustimmungsverhalten in Stichprobe 2 unterhalb dessen der Fachkräfte in Stichprobe 1 liegt und das Ablehnungsverhalten tendenziell leicht darüber, erklärt sich möglicherweise auch der Anteil der Fachkräfte ohne Angaben in der Stichprobe 2. Erfahrungsgemäß ist bei weniger vorhandener Zustimmung der Anteil „keine Angaben“ größer.

Vergleicht man die Angaben der Fachkräfte (außer Horte) zur Anwendungshäufigkeit von Beobachtungsverfahren zu Lern- und Entwicklungsprozessen, ist auch hier eine Steigerung zwischen den beiden Befragungszeitpunkten festzustellen (Abbildung 22). So gelang es den Fachkräften nach der Sprachberatung sowohl für einen Teil der Kinder (Steigerung in den Angaben „2x im Jahr“, „1x im Jahr“, Reduzierung der Angaben „seltener“; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest) als auch für alle Kinder (Steigerung in den Angaben „2x im Jahr“, „1x im Jahr“; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest) Verfahren zur Beobachtung häufiger anzuwenden. Das Niveau der Bewertung durch die Fachkräfte in Stichprobe 2 liegt bei „...alle Kinder“ nahezu auf dem Niveau der Nachbefragung in Stichprobe 1, wohingegen es bei „...einen Teil der Kinder“ auf dem Niveau der Vorbefragung von Stichprobe 1 angesiedelt ist. Erneut fällt bei der Betrachtung der Ergebnisse der Umstand auf, dass bei der Antwortkategorie „...einen Teil der Kinder“ mindestens ein Viertel der Fachkräfte keine Angaben machte, wogegen es bei „...alle Kinder“ weitaus weniger waren. Möglicherweise liegt es daran, dass die Fachkräfte (86 bis 91 Prozent) beider Stichproben, die bereits eine Antwort im Bereich „...alle Kinder“ abgegeben hatten, keinen Anlass sahen, im Bereich „...einen Teil der Kinder“ erneut zu antworten, da die erste Antwortmöglichkeit die zweite mit einschließt.

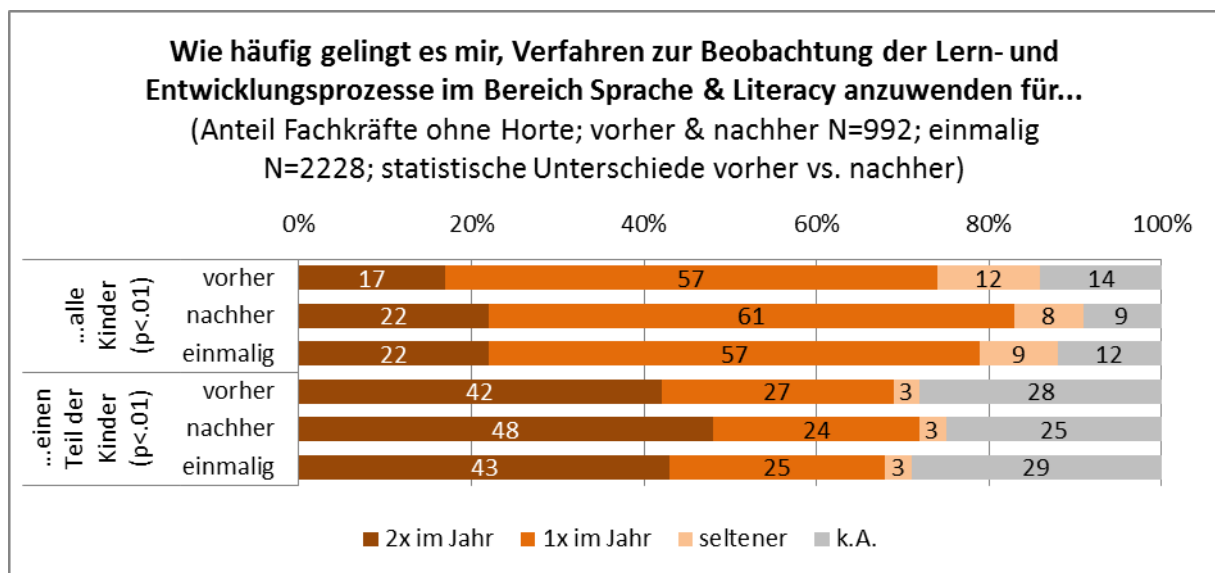


Abb. 22: Anwendungshäufigkeit der Beobachtungsverfahren (außer Horte)

Auf die Frage nach der Ableitbarkeit individueller Lern- und Bildungsziele aus den Beobachtungsergebnissen für die Kinder ist eine Steigerung der Zustimmung zwischen den beiden Befragungszeitpunkten festzustellen. So gaben sämtliche Fachkräfte, die nicht in Horten arbeiten, nach der Beratung an, für einen Teil der Kinder (elf Prozent Zuwachs an „sehr gutem“ bzw. „ziemlich gutem“ Gelingen) bzw. für alle Kinder (13 Prozent Zuwachs an „sehr gutem“ bzw. „ziemlich gutem“ Gelingen; beide Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest) besser in der Lage zu sein, aus den Beobachtungsergebnissen individuelle Lern- und Bildungsziele abzu-

leiten (Abbildung 23). Ein größerer Teil dieser Fachkräfte (Zustimmung zwischen 58 und 69 Prozent, Ablehnung zwischen neun und 15 Prozent) war eher der Meinung, dass ihnen dies zwar nicht für alle Kinder, aber für einen bestimmten Teil der Kinder sehr gut bzw. ziemlich gut gelingt. Die Aussage „...alle Kinder“ erfuhr hingegen eine größere Ablehnung (26 bis 37 Prozent) über beide Stichproben und mit 44 bis 58 Prozent auch weniger Zustimmung. Der Anteil der Fachkräfte ohne Angaben war bei beiden Antwortmöglichkeiten relativ groß, wobei sich das Antwortverhalten auch hier gegenseitig bedingt. Der Trend, für einen Teil der Kinder individuelle Lern- und Bildungsziele abzuleiten, schlägt sich in einem höheren Anteil ohne Angaben bei „...alle Kinder“ nieder und Fachkräfte mit einer Antwort bei „...alle Kinder“ tendierten vermutlich stärker dazu, keine Antwort bei „... einen Teil der Kinder anzukreuzen.

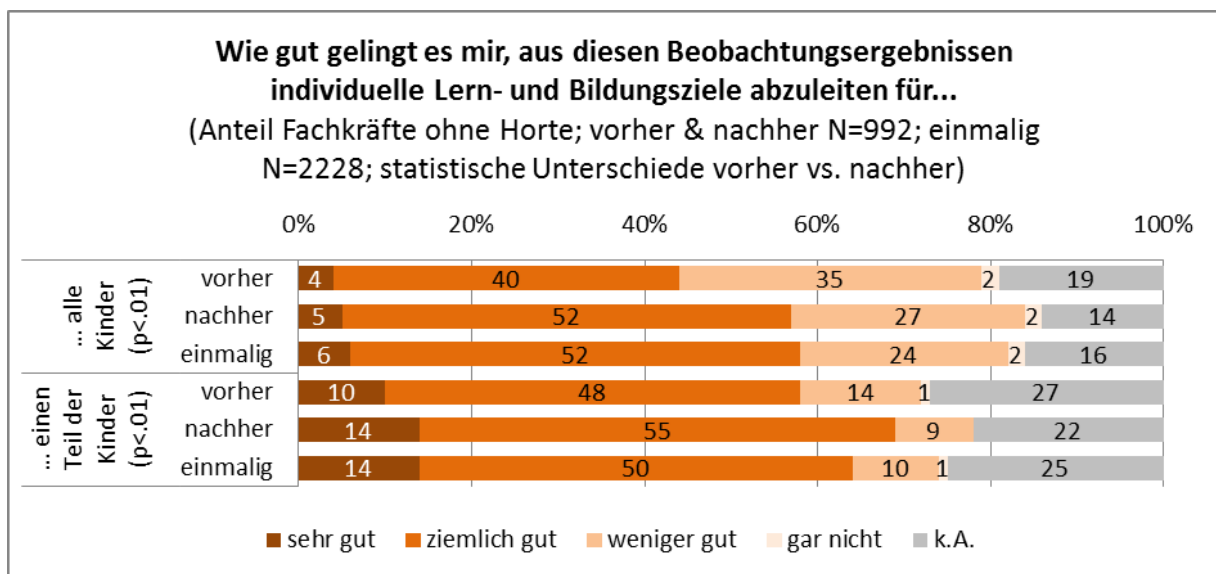


Abb. 23: Ableitung von individuellen Lern- und Bildungszielen (außer Horte)

Betrachtet man nur die Hort-Fachkräfte (Abbildung 24), zeichnet sich ein ähnliches Bild im Antwortverhalten ab wie bei den Fachkräften aus anderen Einrichtungen. Aufgrund des verschiedenen Antwortformats ist eine Zusammenfassung der Ergebnisse nicht möglich.

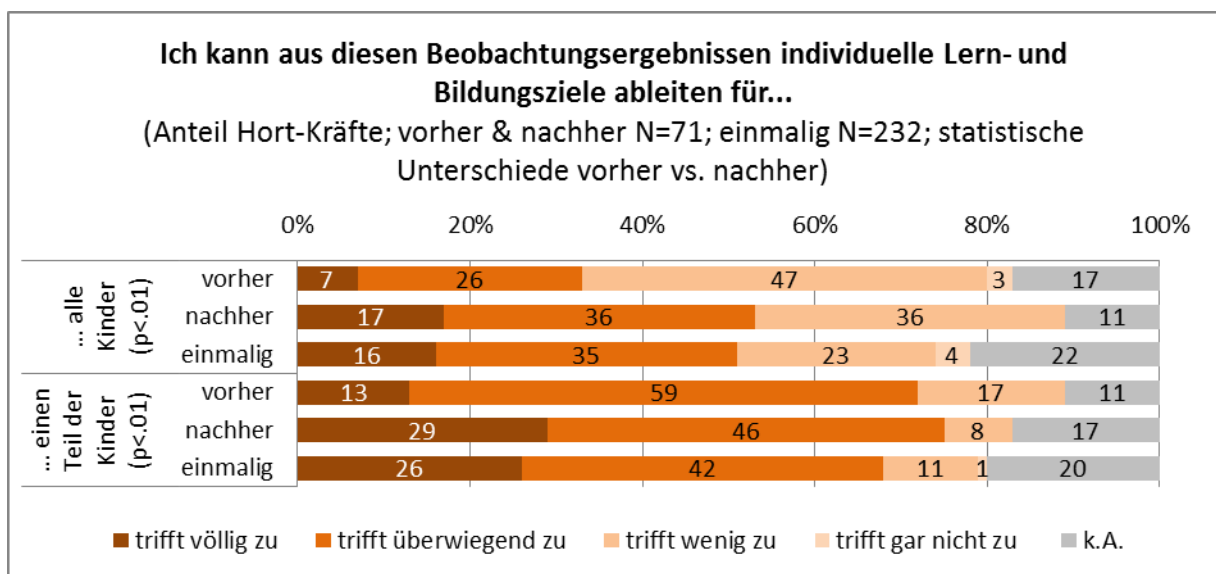


Abb. 24: Ableitung von individuellen Lern- und Bildungszielen in Horten

Auch in den Horten war es den Fachkräften nach der Beratung besser möglich, für alle Kinder (20 Prozent Zuwachs bei „trifft völlig zu“ bzw. „trifft überwiegend zu“) bzw. einen Teil der Kinder (elf Prozent Zuwachs bei „trifft völlig zu“ bzw. „trifft überwiegend zu“; beide Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest) Lern- und Bildungsziele abzuleiten. Der vorgefundene Trend in den Einrichtungen, die nicht von Schulkindern besucht werden, individuelle Lern- und Bildungsziele für einen Teil der Kinder anstatt für alle Kinder abzuleiten, ist bei den Horten stärker ausgeprägt (Zustimmung zw. 68 und 72 Prozent, Ablehnung zw. acht und 17 Prozent bei „...einen Teil der Kinder“; Zustimmung zw. 33 und 53 Prozent und Ablehnung zw. 27 und 50 Prozent bei „...alle Kinder“). Dieser Sachverhalt schlägt sich auch in den Zahlen ohne Angabe nieder, die sich bei diesem Antwortformat gegenseitig bedingen (siehe oben).

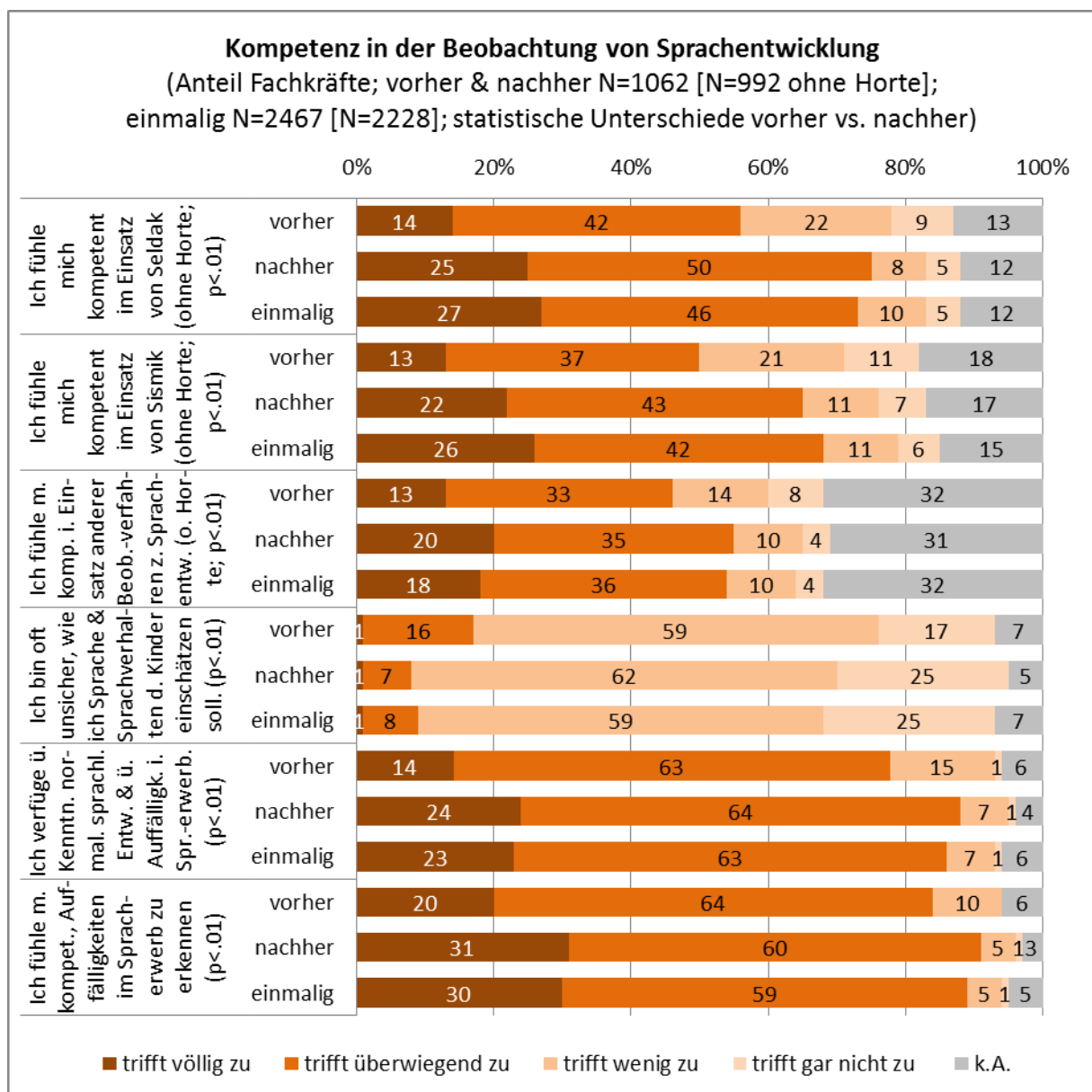


Abb. 25: Wahrgenommene Beobachtungskompetenz Sprachentwicklung

Bezüglich der Einschätzungen der eigenen Beobachtungskompetenz im Hinblick auf die Sprachentwicklung kann von einem allgemeinen Zuwachs bei den Fachkräften aufgrund der

Beratung ausgegangen werden (s. Abb. 25). So fühlten sich die Fachkräfte, die nicht in Horten arbeiten, nach der Sprachberatung kompetenter im Einsatz von:

- Seldak (19 Prozent Zuwachs im Vergleich zur Vorbefragung „trifft völlig zu“ und „trifft überwiegend zu“ zusammengerechnet),
- Sismik (15 Prozent Zuwachs an Zustimmung) und
- anderen Beobachtungsverfahren (neun Prozent mehr Zustimmung).

Bei den pädagogischen Fachkräften sämtlicher Einrichtungsarten bestand nach der Sprachberatung zudem weniger Unsicherheit bezüglich der Einschätzung von Sprache und Sprachverhalten der Kinder (elf Prozent Zuwachs an Ablehnung; „trifft wenig zu“ bzw. „trifft gar nicht zu“ zusammengerechnet). Auch gaben die Fachkräfte sämtlicher Einrichtungen nach der Beratung an, über mehr Kenntnisse normaler sprachlicher Entwicklung und Auffälligkeiten im Spracherwerb zu verfügen (elf Prozent Zuwachs an Zustimmung) sowie über eine höhere Kompetenz zu verfügen, Auffälligkeiten im Spracherwerb zu erkennen (sieben Prozent Zuwachs an Zustimmung; sämtliche Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest).

Das Antwortverhalten der Fachkräfte der einmaligen Befragung (SP 2) ist auch hier vergleichbar mit den Antworten der Nachbefragung innerhalb der Stichprobe 1. Bei der Betrachtung der Grafik fällt ein sehr großer Anteil (größer als 30 Prozent) an Fachkräften auf, die zur Aussage „Ich fühle mich kompetent im Einsatz anderer Beobachtungsverfahren zur Sprachentwicklung“ keine Bewertung abgegeben haben. Verantwortlich dafür könnte die Sprachberatung selbst sein, in der vorrangig Seldak und Sismik als Beobachtungsverfahren thematisiert wurden und in der auf „andere Beobachtungsverfahren“ vergleichsweise wenig eingegangen wurde. Im Bereich der Beobachtungsverfahren Seldak und Sismik ist dieser Anteil zwar kleiner, jedoch mit zwölf bis 18 Prozent ebenfalls überdurchschnittlich hoch. Abhängig davon, welches der beiden Verfahren in der Einrichtung in der Beratung vorgestellt wurde (was wiederum vom Altersbereich und Migrationshintergrund der Kinder abhängt), resultieren unterschiedliche Anteile an Zustimmung/Ablehnung bzw. entsprechend keine Angaben.

Mehrsprachige Bildung und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund – vorgegebenes Antwortformat

Auch bei der Unterstützung von mehrsprachiger Bildung und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund können Fortschritte erzielt werden (s. Abb. 26).

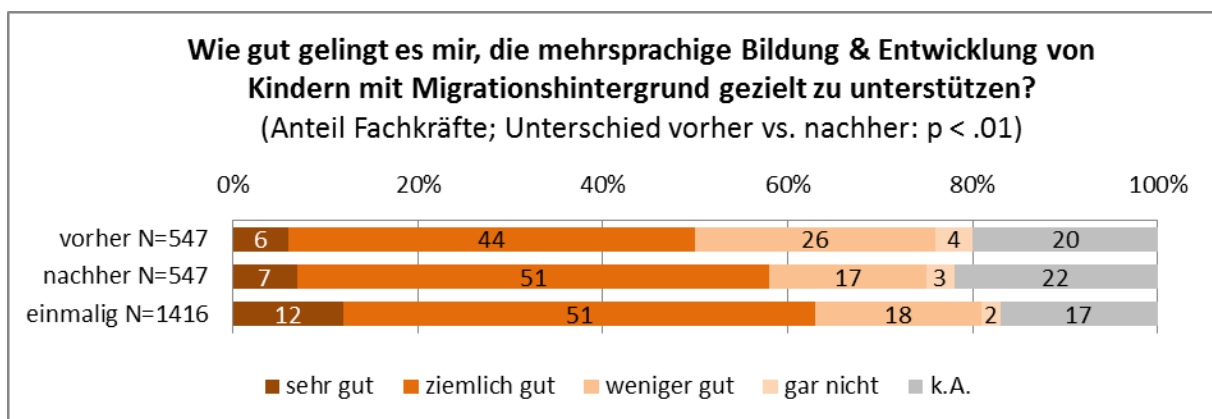


Abb. 26: Unterstützung mehrsprachiger Bildung und Entwicklung

In die Auswertung der Fragen, die sich gezielt mit Kindern mit einem Migrationshintergrund beschäftigen, flossen lediglich die Angaben der Fachkräfte aus denjenigen Einrichtungen ein, deren Leitungen einen Migrationshintergrund von mindestens zehn Prozent angaben. So kann angenommen werden, dass die einzelne Fachkraft während ihrer Arbeitszeit auch tatsächlich Kontakt zu Kindern mit Migrationshintergrund hat. Würden sich sämtliche Fachkräfte aus allen Einrichtungen in der Auswertung befinden, wäre eine Interpretation der entstehenden Ergebnisse schwieriger, da z.B. Einrichtungen in ländlicheren Gebieten oftmals nicht von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden. Das Resultat wäre ein großer Anteil an Fachkräften ohne Angaben. Insgesamt 58 Prozent der Fachkräfte in der Nachbefragung fanden, dass es ihnen sehr gut bzw. gut gelingt, die mehrsprachige Bildung und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund gezielt zu unterstützen, im Vergleich zu 50 Prozent in der Vorbefragung (acht Prozent Zuwachs an „sehr gut“ und „ziemlich gut“; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest). Auffallend sind trotzdem ca. 20 Prozent Fachkräfte, die keine Angaben machten. Dieser Anteil blieb zwischen der Vor- und der Nachbefragung stabil – was auf bestehendes Verbesserungspotenzial in den Einrichtungen hinweisen oder ein Anzeichen dafür sein kann, dass sich unter den Befragten noch Fachkräfte befanden, die über keine Erfahrungen mit Migrantenkindern verfügen.

Weitere gezielte Fragen zum Umgang mit mehrsprachigen Kindern lassen einen Fortschritt aufgrund der Sprachberatung erkennen (siehe Abbildung 27). So ist einerseits ein Anstieg von „ausreichender Kenntnis zur mehrsprachigen Bildung und Entwicklung“ zwischen den beiden Befragungen in Stichprobe 1 zu verzeichnen und andererseits eine Abnahme der Unsicherheit der Fachkräfte um neun Prozent „wie mehrsprachige Kinder sprachlich begleitet und gefördert werden sollen“ (beide Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest).

Die Daten der Fachkräfte aus Stichprobe 2 liegen auf einem ähnlichen Niveau wie die Daten der Nachbefragung in Stichprobe 1. Auffallend ist bei beiden Stichproben erneut der große Anteil an Fachkräften, die zu den jeweiligen Aussagen keine Angaben gemacht haben. Das könnte daran liegen, dass bei den Fachkräften bezüglich Kindern mit Migrationshintergrund eine gewisse Unsicherheit besteht oder daran, dass in einigen Gruppen keine Kinder mit einem derartigen Hintergrund waren.

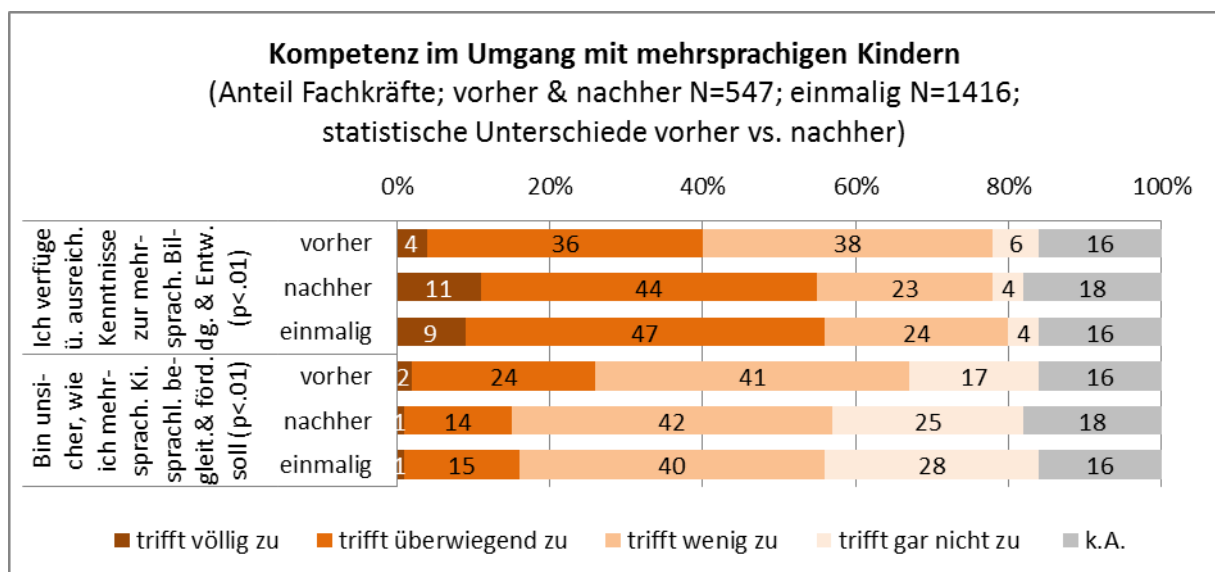


Abb. 27: Umgang mit mehrsprachigen Kindern

Mehrsprachige Bildung und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund – Antworten auf die offene Frage

Fragt man ohne vorgegebenes Antwortformat nach konkreten Maßnahmen zur Unterstützung mehrsprachiger Bildung und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund (Abbildung 28), fallen vor allem zwei Kategorien von Antworten auf, die auf Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten hindeuten. So beträgt der Zuwachs an Fachkräften mit Nennungen in der Kategorie „gezielter Einsatz mehrsprachiger Sprache und Literacy“ zwischen Vorbefragung und Nachbefragung sechs Prozent (Unterschied $p < .01$; McNemar-Test) und in der Antwortkategorie „Einbau von Mehrsprachigkeit in den pädagogischen Alltag“ drei Prozent (Unterschied nicht signifikant). Da die Sprachberatung teilweise genau auf diesen Sachverhalt der pädagogischen Arbeit ausgerichtet war, führte dies zu mehr Antworten in diesen beiden Antwortkategorien. Beispiele für Nennungen der Fachkräfte in der Kategorie „Einbau von Mehrsprachigkeit in den pädagogischen Alltag“ waren: „Lieder in verschiedenen Sprachen“, „bekannte Worte der Fremdsprache nutzen“ oder „im Morgenkreis zählen wir mehrsprachig“. In die Kategorie „gezielter Einsatz von mehrsprachiger Sprache und Literacy“ fielen beispielsweise Antworten wie: „Kinder dürfen CD in der Muttersprache mitbringen“, „mehrsprachige Bilderbücher“ oder „Reime in verschiedenen Sprachen“.

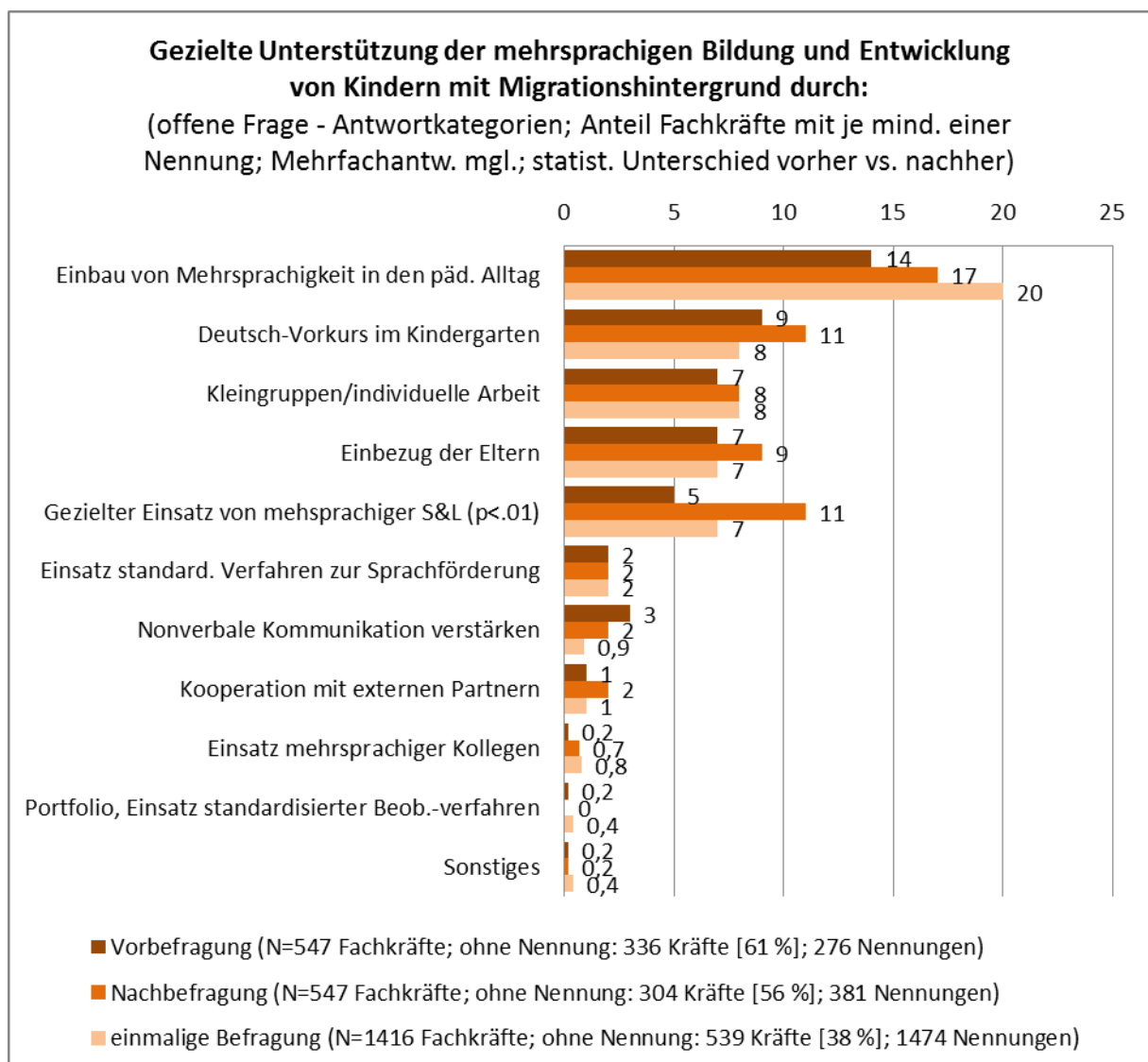


Abb. 28: Unterstützung mehrsprachiger Bildung und Entwicklung (offene Frage)

Auch bei dieser offenen Frage gab es einen relativ hohen Anteil an Fachkräften ohne Nennung. Dieser lag in der Vorbefragung bei rund 61 Prozent der Fachkräfte und in der Nachbefragung bei 56 Prozent (Unterschied $p < .05$; McNemar-Test). Allein aufgrund des Unterschiedes dieser beiden Zahlen ist jedoch schon ein Fortschritt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund durch die Sprachberatung erkennbar. Allerdings wird aufgrund der Zahlendifferenz auch klar, dass ein sehr großer Anteil der Fachkräfte, der in seiner täglichen Praxis bereits mit Kindern mit Migrationshintergrund umgeht, keine Meinung zu diesem Sachverhalt äußerte. Verglichen mit den Ergebnissen in Stichprobe 1 (Nachbefragung) sind die Anteile der Fachkräfte mit Nennung in der jeweiligen Antwortkategorie in Stichprobe 2 (einmalige Befragung) ähnlich, mit einer Abweichung von maximal vier Prozentpunkten.

Austausch mit den Eltern – vorgegebenes Antwortformat

Auch im Austausch mit deutschsprachigen Eltern bzw. Eltern mit unzureichenden Deutschkenntnissen ergeben sich zwischen den beiden Befragungszeitpunkten in der Stichprobe 1 Unterschiede (Befragung sämtlicher Fachkräfte mit Kindern mit Migrationshintergrund aus allen Einrichtungen; beide Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest; Abbildung 29). So bestand in der Nachbefragung mehr Zustimmung bzw. weniger Ablehnung zu den Fragen:

- „Wie gut gelingt es mir, mich mit deutschsprachigen Eltern über die Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes im Bereich Sprache auszutauschen?“ und
- „Wie gut gelingt es mir, mich mit Eltern mit unzureichenden Deutschkenntnissen über die Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes im Bereich Sprache auszutauschen?“.

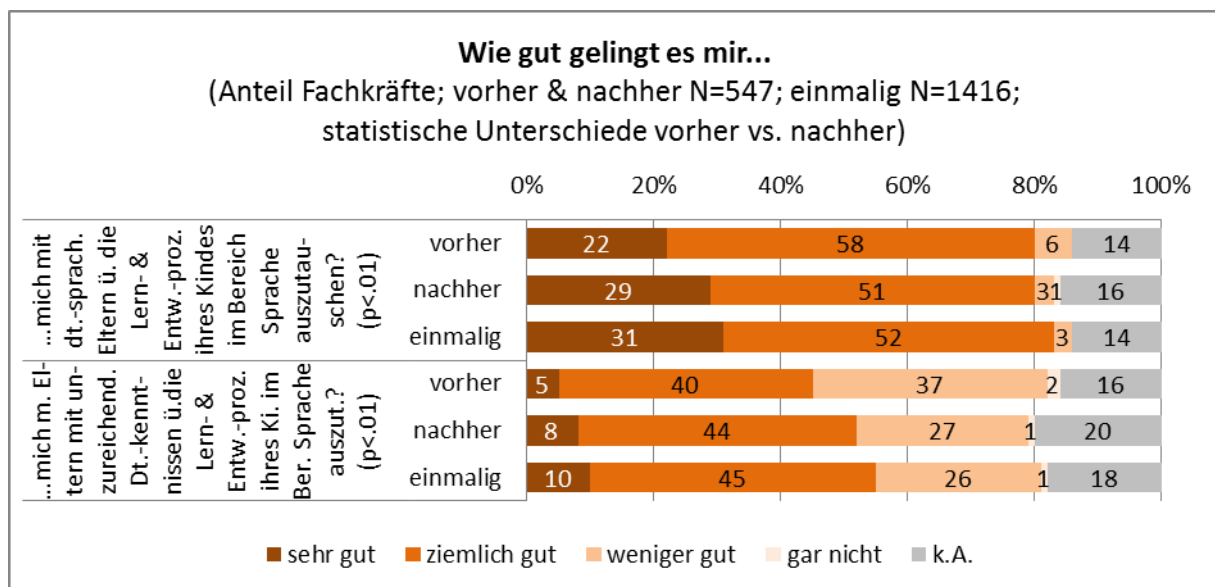


Abb. 29: Austausch mit Eltern mit/ohne ausreichende/n Deutschkenntnisse/n

Auffällig ist hier der Vergleich des Antwortverhaltens zu beiden Fragen in inhaltlicher Hinsicht. So übersteigt die durchschnittliche Zustimmung zur ersten Frage mit 81 Prozent über alle drei Befragungsgruppen hinweg (Ablehnung durchschnittlich 4,3 Prozent) deutlich diejenige zur zweiten Frage mit rund 51 Prozent (Ablehnung durchschnittlich 31,3 Prozent). Hinsichtlich der Ablehnung verhält es sich genau umgekehrt. Das ist ein klarer Hinweis auf bestehendes Verbesserungspotenzial in der Kooperation und Kommunikation mit Eltern mit unzureichenden Deutschkenntnissen im Bildungsbereich Sprache aus Sicht der Fachkräfte

(im Vergleich dazu werden im Abschnitt II.4.2 ab Seite 88 Veränderungen aus Sicht verschiedener Elterngruppen dargestellt). Das Antwortverhalten der Fachkräfte in der Stichprobe 2 übersteigt im Grad der Zustimmung jeweils leicht den in der Nachbefragung der Stichprobe 1. 14 bis 20 Prozent der Fachkräfte aus beiden Stichproben machten keine Angaben.

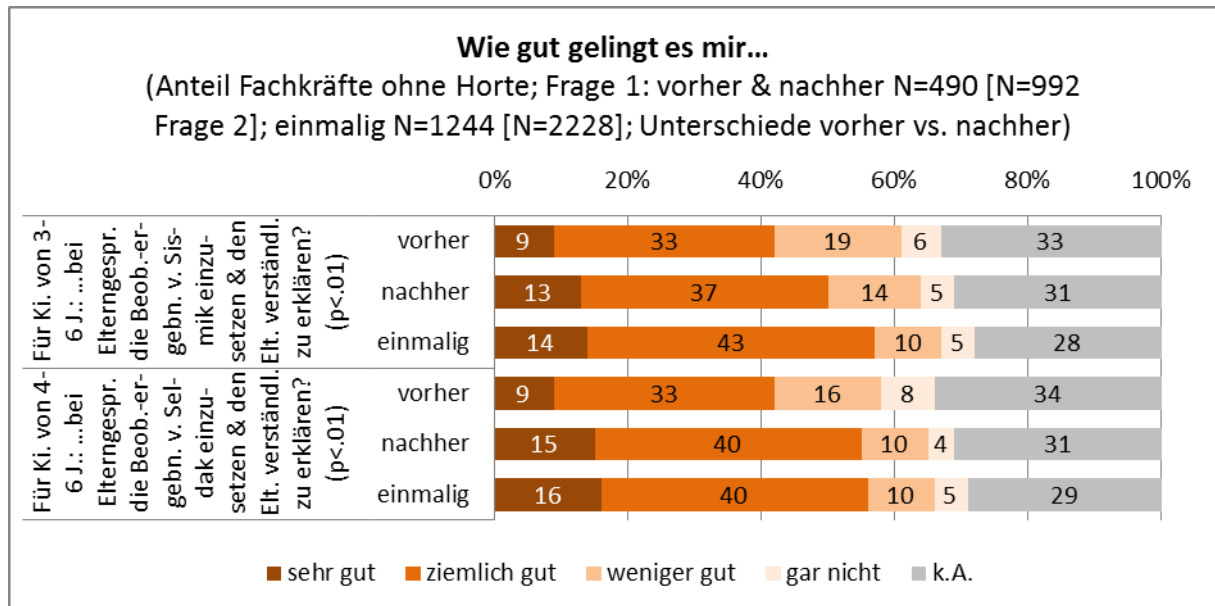


Abb. 30: Verhalten in Elterngesprächen

Fachkräfte, die nicht in Horten arbeiten, waren zum zweiten Befragungszeitpunkt häufiger der Meinung, Beobachtungsergebnisse aus den Bögen Seldak bzw. Sismik in Elterngesprächen einsetzen zu können (siehe Abbildung 30). Demnach waren diese Beobachtungsergebnisse nach der Beratung häufiger Gegenstand von Elterngesprächen als vorher (Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest). Das Antwortverhalten der Fachkräfte in SP 2 liegt etwa auf dem Niveau der Nachbefragung in SP 1. Auffällig ist auch hier der Anteil der Fachkräfte ohne Angaben, der je nach Stichprobe und Messzeitpunkt von 28 Prozent bis 34 Prozent der Fachkräfte variiert. Eine mögliche Ursache könnte in den verschiedenen Altersgruppen der Kinder liegen, auf die sich die jeweilige Aussage bezieht. Da nicht jede Fachkraft Kinder in diesem Altersbereich betreut, ist der höhere Anteil von Fachkräften ohne Angaben nachvollziehbar. Ein weiterer möglicher Grund könnte darin liegen, dass Fachkräfte nicht immer beide Verfahren gleich gut kennen und anwenden können. Eventuelle Präferenzen für eines der Verfahren könnten den höheren Anteil an Fachkräften ohne Angaben im jeweils anderen Verfahren ebenfalls erklären.

Die sich anschließende Frage nach der Häufigkeit von Elterngesprächen zum Thema Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes im Bereich Sprache und Literacy war an die Fachkräfte der Einrichtungen außer den Horten gerichtet (siehe Abbildung 31). Den Grafen ist zu entnehmen, dass die Häufigkeit dieser Gespräche gegen Ende der Sprachberatung im Vergleich zu vorher zugenommen hat (Steigerung um neun Prozent in den Antwortkategorien „sehr häufig“ und „häufiger“; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest). Das Antwortverhalten der Fachkräfte in der SP 2 entsprach in etwa dem der Fachkräfte in der Nachbefragung von SP 1 und der Anteil an fehlenden Angaben fiel mit unter zehn Prozent relativ gering aus.

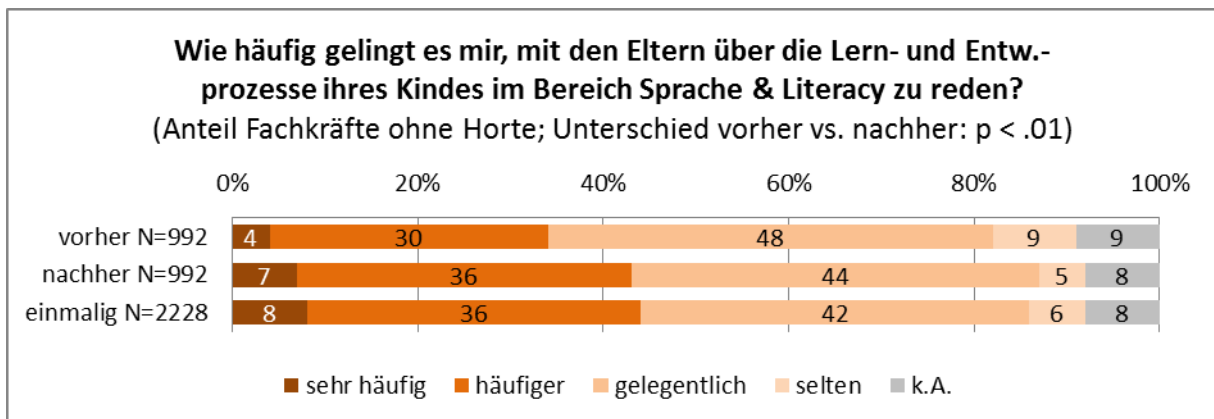


Abb. 31: Austausch mit Eltern über Lern- und Entw.-prozesse in Sprache & Literacy

Auf die Frage nach dem Stellenwert der Lern- und Entwicklungsprozesse im Bereich Sprache und Literacy im Vergleich zu anderen Themen in Elterngesprächen (fünf Antwortoptionen mit Abstufungen von ①=geringerer Stellenwert bis ⑤=höherer Stellenwert; siehe Abbildung 32; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest) ist festzustellen, dass diesem Themenbereich nach der Sprachberatung ein höherer Stellenwert in Elterngesprächen zukommt als zu Beginn der Beratung (Stichprobe 1). Daher ist die Schlussfolgerung plausibel, dass durch die Sprachberatung die Wichtigkeit dieses Themas innerhalb von Elterngesprächen gesteigert wurde und die Lern- und Entwicklungsprozesse im Bereich Sprache und Literacy nun öfter und ausführlicher in Elterngesprächen thematisiert werden. Die Fachkräfte der Stichprobe 2 schätzten den Stellenwert des Themas verglichen mit der Nachbefragung in Stichprobe 1 hingegen als etwas weniger hoch ein.

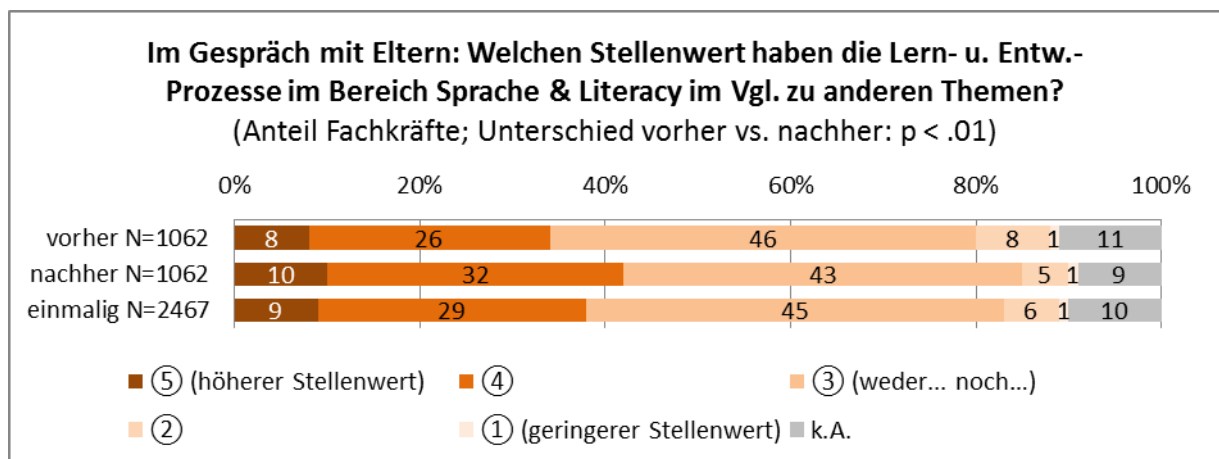


Abb. 32: Stellenwert von Sprache und Literacy gegenüber anderen Themen

Hinsichtlich der selbsteingeschätzten Beratungskompetenz den Eltern gegenüber ist durch die Sprachberatung ein beachtlicher Anstieg dieser Kompetenz initiiert worden (siehe Abbildung 33). So schätzten 84 Prozent der 1.062 Fachkräfte der Stichprobe 1 die Aussage „In Sachen Sprachentwicklung fühle ich mich als kompetente/r Berater/in der Eltern“ nach der Sprachberatung als völlig bzw. überwiegend zutreffend ein im Vergleich zu 69 Prozent in der Vorbefragung. Das entspricht einer Steigerung um 15 Prozent. Mit 81 Prozent Zustimmung liegt die Einschätzung der Fachkräfte der Stichprobe 2 etwas unterhalb derjenigen der Fachkräfte in Stichprobe 1 in der Nachbefragung. Auch zu der Aussage „Ich kann den Eltern Informationen und Tipps für die Stärkung der Sprach- und Literacykompetenz ihres Kindes zu Hause geben“ bestand nach der Sprachberatung mehr Zustimmung (84 Prozent) als vorher

(71 Prozent) mit einer Steigerung um 13 Prozent (beide Unterschiede $p < .01$; Vorzeichen-test). Die Fachkräfte in der Stichprobe 2 stimmten dieser Aussage vergleichbar häufig zu wie diejenigen der Stichprobe 1 in der Nachbefragung und der Anteil der Fachkräfte ohne Angaben war in allen Gruppen mit sechs bis acht Prozent vergleichsweise gering ausgeprägt.

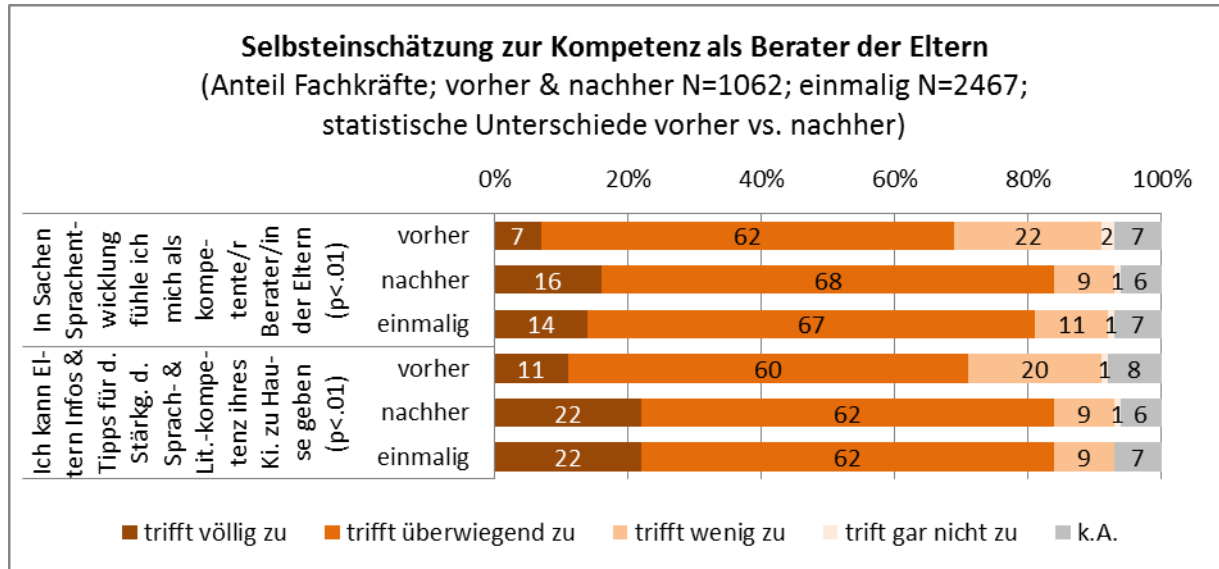


Abb. 33: Einschätzung der eigenen Beratungskompetenz den Eltern gegenüber

II.3.3 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP)

Ein wesentliches Thema der Sprachberatung stellt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) dar. Er dient der Orientierung und Unterstützung in der pädagogischen Arbeit und regelt wesentliche Aspekte der Bildung und Erziehung für Kinder in bayerischen Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. In Horten fand dieser Plan zum Zeitpunkt der Projektdurchführung keine Anwendung³.

BayBEP – vorgegebenes Antwortformat

Auf die Frage, wie weit die Fachkräfte der Tageseinrichtungen persönlich mit dem Lesen des BayBEP sind, gaben 68 Prozent von ihnen gegen Ende der Sprachberatung an, den gesamten Plan bzw. den größten Teil des Plans gelesen zu haben. Zu Anfang der Beratung waren es nur 60 Prozent gewesen (SP 1; Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest). Das Antwortverhalten des Kita-Personals der einmalig befragten SP 2 (62 Prozent gaben an, den gesamten bzw. größten Teil gelesen zu haben) gleicht dagegen eher dem Antwortverhalten der Fachkräfte in SP 1 in der Vorbefragung (s. Abb. 34). Ob die Sprachberatung wesentlich dazu beigetragen hat, den BayBEP zu lesen, kann daher nicht abschließend beantwortet werden.

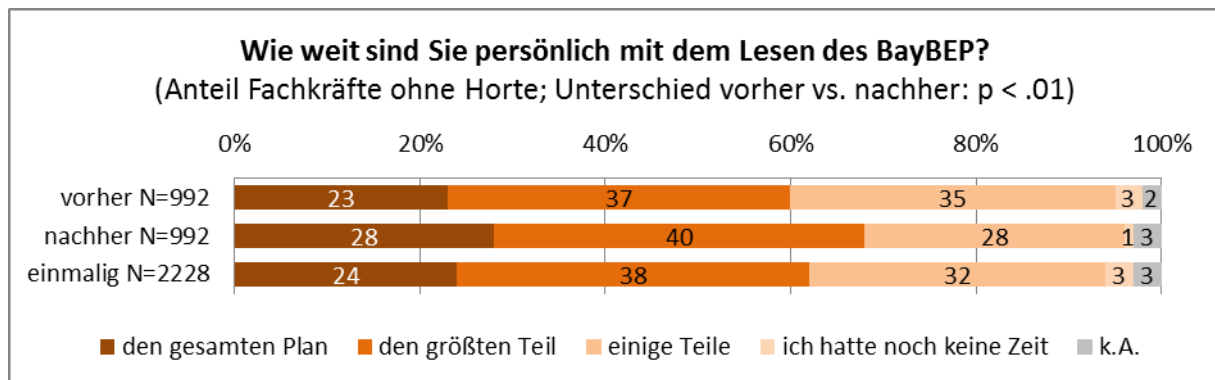


Abb. 34: Gelesener Anteil des BayBEP

Abbildung 35 bezieht sich auf die Frage, inwieweit die Inhalte des BayBEP in die tägliche Arbeit der Tageseinrichtungen (außer den Horten) einfließen. Das vorgegebene Antwortformat bestand aus einem fünfstufigen Antwortbereich mit den beiden Polen ⑤ „fließt zu 100 Prozent ein“ bzw. ① „versickert langsam“. Das Antwortverhalten der Fachkräfte in Stichprobe 1 gestaltet sich so, dass in den beiden Antwortmöglichkeiten, die für eine überwiegende Integrierung der Inhalte des BayBEP in die tägliche Arbeit sprechen (Antwortmöglichkeiten ④ bzw. ⑤), der prozentuale Anteil der Fachkräfte der Nachbefragung über dem Anteil der Fachkräfte der Vorbefragung liegt. In den übrigen drei Kategorien (① „versickert langsam“ bis ③ „weder noch“) ist das nicht der Fall. Hier ist der prozentuale Anteil der Fachkräfte in der Vorbefragung größer als in der Nachbefragung bzw. gleich groß. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Inhalte des BayBEP nach der Sprachberatung zu größerem Teil in die tägliche Arbeit einfließen als vor der Sprachberatung und weniger Inhalte des BayBEP

³ Bestandteil des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP) sind – seit dessen 5. Auflage – inzwischen auch die am 22. Oktober 2012 eingeführten *Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (BayBL)*, die ein gemeinsames Bildungsverständnis für alle Bildungsorte, die für Kinder dieser Altersspanne Verantwortung tragen, formulieren. Die vom Sozial- und Kultusministerium gemeinsam herausgegebene Broschüre mit der Kurz- und Langfassung der Bildungsleitlinien ist im Internet auf den Homepages beider Ministerien abrufbar.

unbeachtet „versickern“ (Unterschied $p < .01$; Vorzeichentest). In der einmaligen Befragung zeigt sich ein ähnliches Bild der Beantwortung durch die entsprechenden Fachkräfte wie in der Nachbefragung von Stichprobe 1 (siehe Abbildung 35).

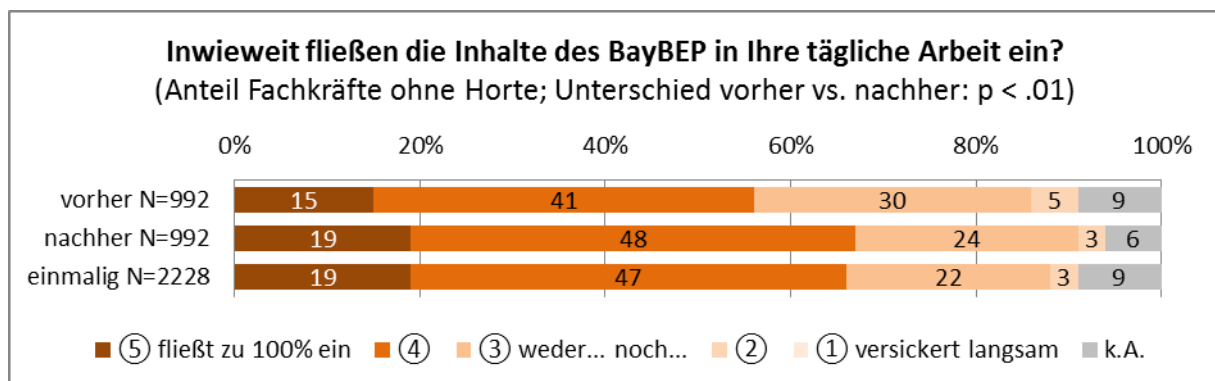


Abb. 35: Inhalte des BayBEP in der täglichen Arbeit

Hinsichtlich abschließender Einschätzungen zum Thema BayBEP und Sprachberatung fällt auf, dass die Aussagen „Durch die Sprachberatung bin ich vertrauter mit den Inhalten des BayBEP“ und „Durch die Sprachberatung fällt mir die Umsetzung der Inhalte des BayBEP leichter“ insgesamt eher auf eine geteilte Meinung bei den Fachkräften stoßen. Die Ablehnung („trifft wenig zu“ und „trifft gar nicht zu“ zusammengerechnet) gegenüber diesen Aussagen ist dabei je nach Stichprobe und Aussage mit 43 bis 51 Prozent teilweise geringfügig größer ausgeprägt als die jeweilige Zustimmung („trifft völlig zu“ und „trifft überwiegend zu“ zusammen) mit 43 bis 49 Prozent der Fachkräfte. Die Sprachberatung hat demzufolge in beiden Stichproben teilweise zur größeren Vertrautheit der Fachkräfte mit dem BayBEP sowie dessen inhaltlicher Umsetzung beigetragen (siehe Abbildung 36).

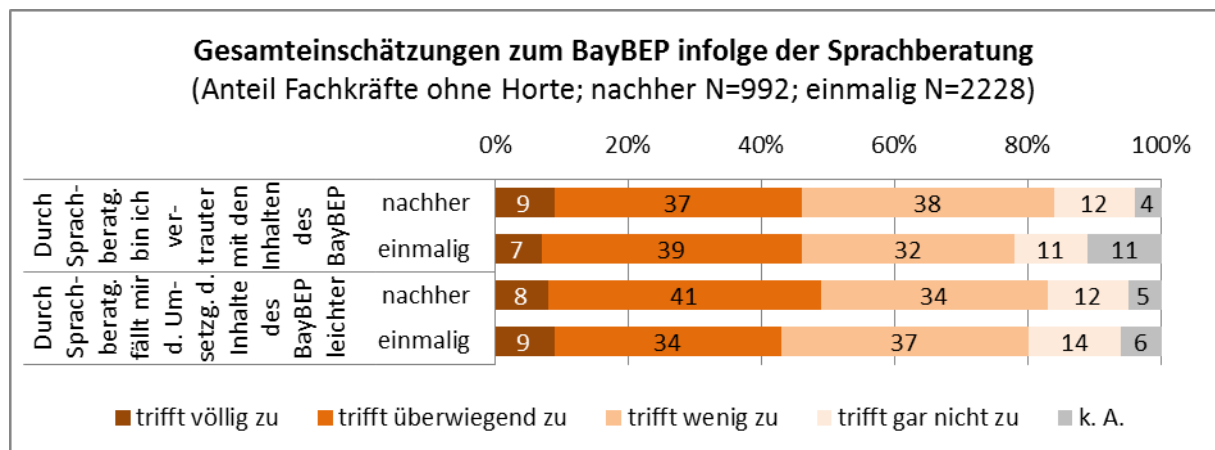


Abb. 36: Gesamteinschätzungen zum BayBEP in der Sprachberatung

BayBEP – Antworten auf die offene Frage nach Schwierigkeiten bei der Umsetzung

Auf die offene Frage nach Schwierigkeiten, die Fachkräfte ggf. bei der Umsetzung des BayBEP sehen (Abbildung 37), zeigte sich in der Stichprobe 1 ein eher heterogenes Bild im Antwortverhalten. Demnach existieren in den Kategorien:

- „Zeitmangel“,
- „Altersstruktur/Entwicklung der Kinder“ (z.B. „sehr große Altersspanne der Kinder [18 Monate bis sechs Jahre]“, „zu viele unterschiedliche und schwierige Kinder“) und
- „zu viel Dokumentationsarbeit“ (z.B.: „zu viele zusätzliche verwaltungstechnische und organisatorische Aufgaben“, „eine Flut an Dokumentationsaufforderungen“)

signifikante Unterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten (McNemar-Test; $p \leq .05$), bei denen jeweils in der Vorbefragung ein größerer Anteil der Fachkräfte eine Nennung abgab. Diese Probleme bei der Umsetzung des BayBEP wurden demnach über den Zeitraum der Sprachberatung hinweg in der Nachbefragung von denselben Fachkräften nicht mehr als so prägnant wahrgenommen.

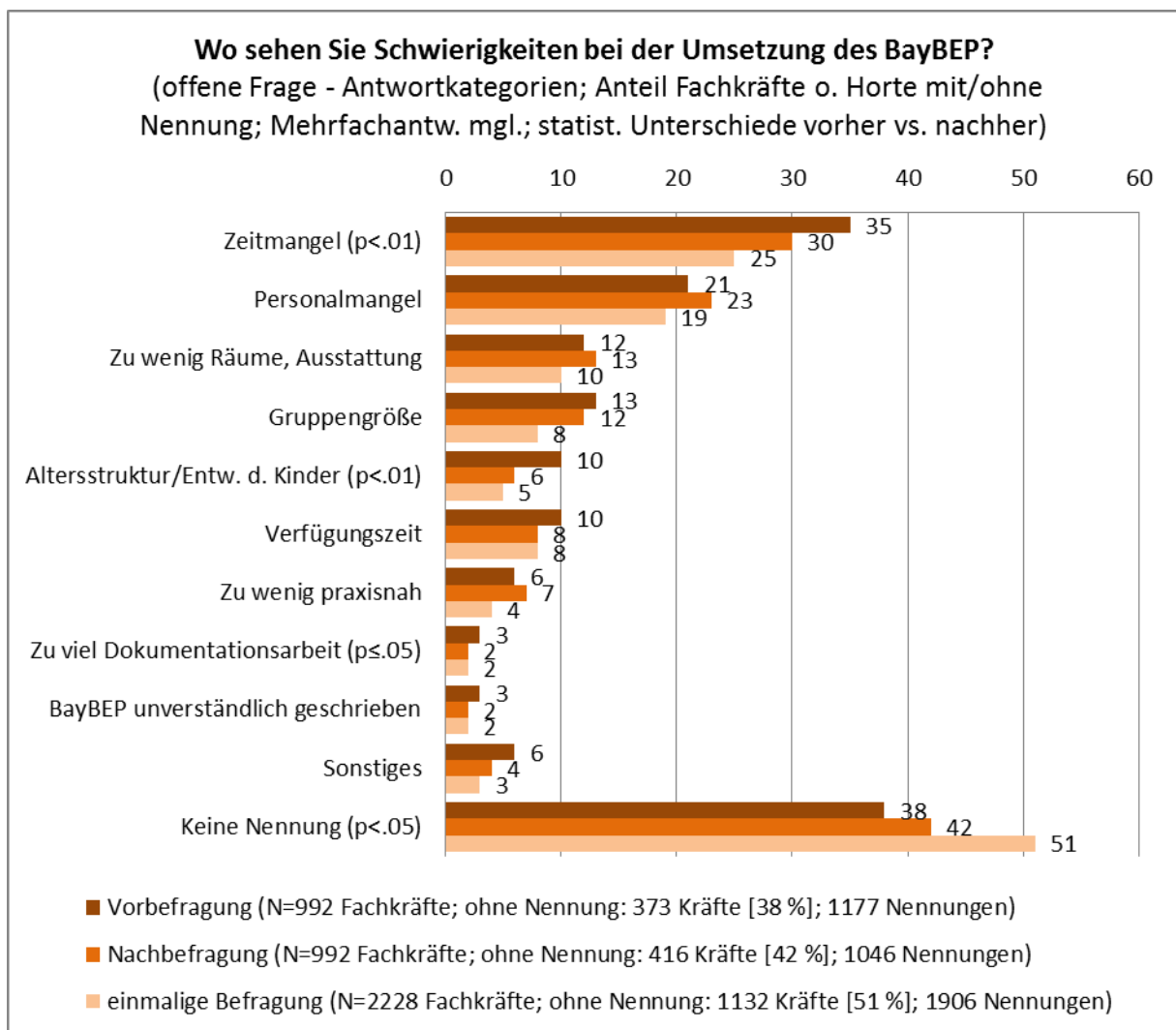


Abb. 37: Schwierigkeiten bei der Umsetzung des BayBEP (offene Frage)

Ein anderes Bild im Antwortverhalten der Fachkräfte zeigt sich in einigen der übrigen Antwortkategorien, in denen jedoch die Unterschiede nicht statistisch bedeutsam sind und die daher nur als Trends betrachtet werden können: So scheinen sich hinsichtlich der Antwortkategorien

- „Personalmangel“,
- „zu wenig Räume, Ausstattung“ und

- „zu wenig praxisnah“

die Schwierigkeiten tendenziell im Verlauf der Beratung verstärkt zu haben. In den übrigen Kategorien ohne statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Vor- und Nachbefragung folgte das Antwortverhalten der Fachkräfte hingegen dem Trend, der in den signifikanten Antwortkategorien besteht: Es erfolgte eine tendenzielle Abnahme der Häufigkeiten von Nennungen. Dieser allgemeine Trend spiegelt sich auch im Anteil der Fachkräfte wider, die keine Antworten auf die offene Frage nach Schwierigkeiten bei der Umsetzung des BayBEP gegeben hatten. Waren es zu Beginn der Sprachberatung 373 Fachkräfte der Stichprobe 1, die keine Probleme bei der Umsetzung des BayBEP sahen, erhöhte sich ihre Anzahl zum Ende der Beratung auf 416 ($p < .05$; McNemar-Test). In der Stichprobe 2 machten sogar mehr als die Hälfte der Fachkräfte hier keine Angaben. In sämtlichen Antwortkategorien wiesen diese Fachkräfte der einmaligen Befragung zudem jeweils geringere Nennungshäufigkeiten auf als die Fachkräfte der Stichprobe 1 in der Vor- bzw. Nachbefragung. Da der BayBEP ein zentrales Thema in der Beratung war, wurde dessen Umsetzung offensichtlich nach dem Beratungsende klarer und bildete somit seltener die Grundlage für Schwierigkeiten.

II.3.4 Wahrgenommene Veränderungen in der Einrichtung

In diesem Abschnitt erfolgt eine ergebnisorientierte Auswertung der Daten, die auf den wahrgenommenen Veränderungen der am Projekt beteiligten Personen basiert. In einem ersten Schritt werden dabei Veränderungen auf der Ebene der Einrichtung betrachtet, die die räumliche und materielle Ausstattung bzw. die allgemeine pädagogische Arbeit im Hause betreffen.

Wahrgenommene Veränderungen in der Einrichtung – vorgegebenes Antwortformat

Der überwiegende Teil der konkret am Projekt beteiligten Personen beantwortete die Frage nach Veränderungen in der Einrichtung positiv (siehe Abbildung 38). Mindestens drei Viertel der involvierten Fachkräfte waren dieser Meinung bzw. führten aus Sicht der Sprachberaterinnen (SB) knapp 90 Prozent der Beratungen zu Veränderungen in den Einrichtungen. In beiden Stichproben ist der Unterschied zwischen den positiven und den negativen Antwortalternativen der Fachkräfte bzw. auch bei den jeweils dazugehörenden Einschätzungen der Sprachberaterinnen statistisch sehr bedeutsam (Test auf Binomialverteilung, $p < .01$). Auffällig ist hierbei die weitaus positivere Sichtweise der Sprachberaterinnen in beiden Stichproben. Dieser Sachverhalt könnte damit erklärt werden, dass die Sprachberaterinnen das Produkt ihrer eigenen Anstrengungen bewerteten, wohingegen dies bei den Fachkräften nicht der Fall ist. Aber auch die externe Sichtweise der Beraterinnen, die vermutlich Dinge bemerkten, die für die Fachkräfte schnell zur Normalität geworden sind und von ihnen nicht mehr übermäßig beachtet werden, könnte eine mögliche Ursache sein. Dieser Trend ist bei den meisten folgenden Auswertungen zu erkennen.

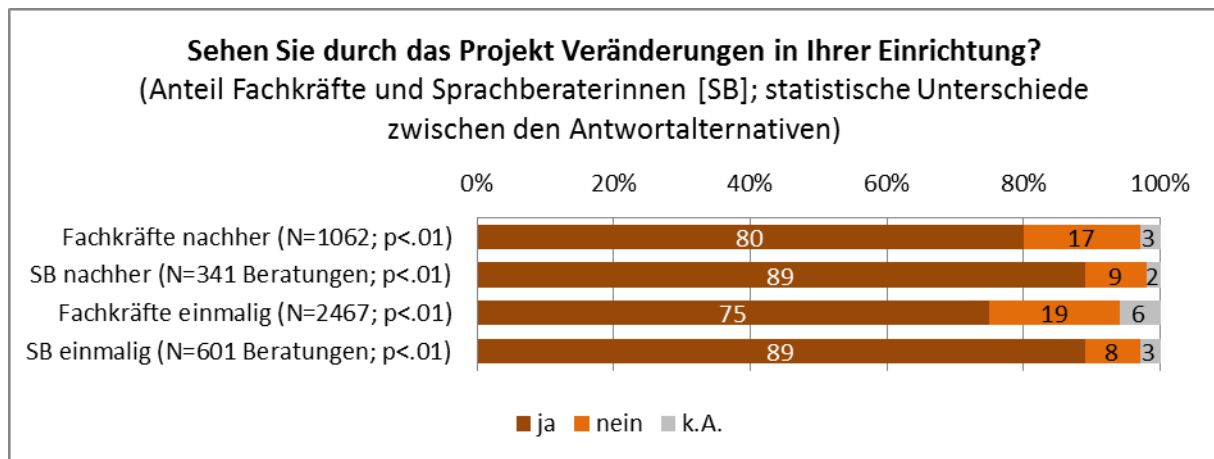


Abb. 38: Wahrgenommene Veränderungen in der Einrichtung

Befragt man die Leitungen sämtlicher Einrichtungen nach konkreten Ausstattungsmerkmalen in ihrem Haus bzw. den pädagogischen Umgang damit (siehe Abbildung 39), ergeben sich positive Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten in der Stichprobe 1. Die Einschätzungen der Leitungen in Stichprobe 2 befinden sich hinsichtlich des Grades an Zustimmung teilweise auf dem Niveau der Nachbefragung in Stichprobe 1, teilweise sind sie etwas weniger stark ausgeprägt. Der Anstieg an Zustimmung zwischen der Vor- und der Nachbefragung geht stets mit einer Abnahme an Ablehnung zur jeweiligen Aussage einher, wobei der Anteil an Leitungen ohne Angaben nahezu konstant bleibt:

- 21 Prozent mehr Leitungen waren nach der Beratung der Meinung, dass die Bücher in ihrem Haus mit hohem Aufforderungscharakter (Cover sichtbar, nach Alter/Thema geordnet) präsentiert werden (SP 1; alle Unterschiede $p < .01$; McNemar-Test),
- weitere acht Prozent der Leitungen waren nach der Beratung der Meinung, dass die Kinder die Möglichkeit haben, Bücher nach Hause auszuleihen,
- zusätzliche 14 Prozent gaben an, dass die Familiensprachen aller Kinder in der Einrichtung präsent sind durch Schriftzüge, Kinderbücher etc.
- Verglichen mit der Vorbefragung waren elf Prozent mehr Leitungen im Anschluss an die Beratung der Meinung, dass mit den Kindern ab drei Jahren regelmäßig Bibliotheksbesuche durchgeführt werden.

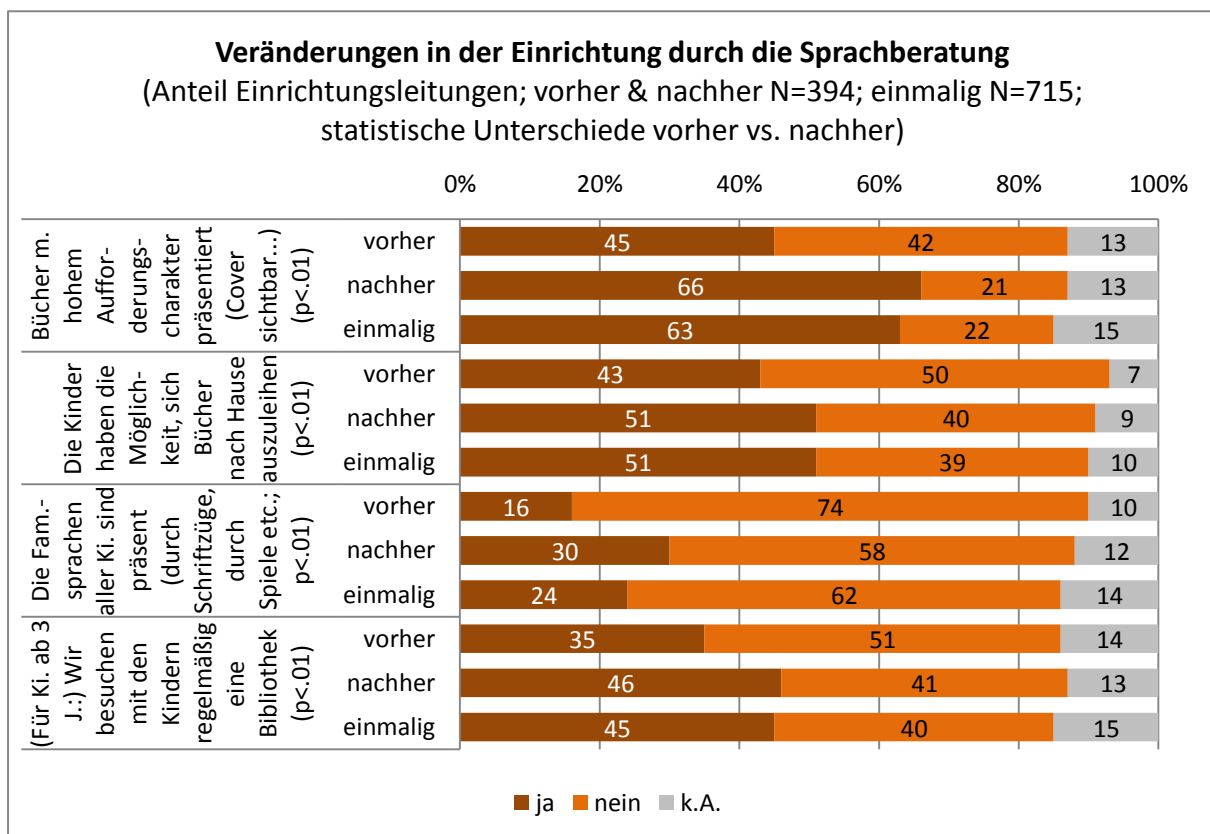


Abb. 39: Veränderungen in der Einrichtung (Befragung Einrichtungsleitungen)

Betrachtet man die Aussagen, die zur Beurteilung den Einrichtungsleitungen – mit Ausnahme der Hortleitungen – vorgelegt wurden, ergibt sich folgendes Zustimmungsverhalten zwischen der Vor- und der Nachbefragung in Stichprobe 1:

- zusätzliche 14 Prozent der Leitungen sagten nach der Beratung, dass ein großer Fundus an Verkleidungen und Requisiten für thematisch verschiedene Rollenspiele existiert,
- sieben Prozent mehr Leitungen waren der Meinung, dass die Kinder jederzeit mit Schrift experimentieren können,
- 20 Prozent mehr Leitungen gaben an, dass ein Literacy-Center in der Einrichtungen existiert,
- zusätzliche acht Prozent merkten an, dass schreibbezogene Spielmaterialien wie zum Beispiel eine Tafel existieren,

- ein Mehranteil von neun Prozent sagte aus, dass Schriftkultur spielerisch präsent ist zum Beispiel durch Magnetbuchstaben etc. und
- zusätzliche 13 Prozent der Einrichtungsleitungen gaben nach der Sprachberatung an, dass die vorhandenen Spielmaterialien verschiedene Kulturen repräsentieren (sämtliche Zuwächse $p < .01$; McNemar-Test; siehe Abbildung 40).

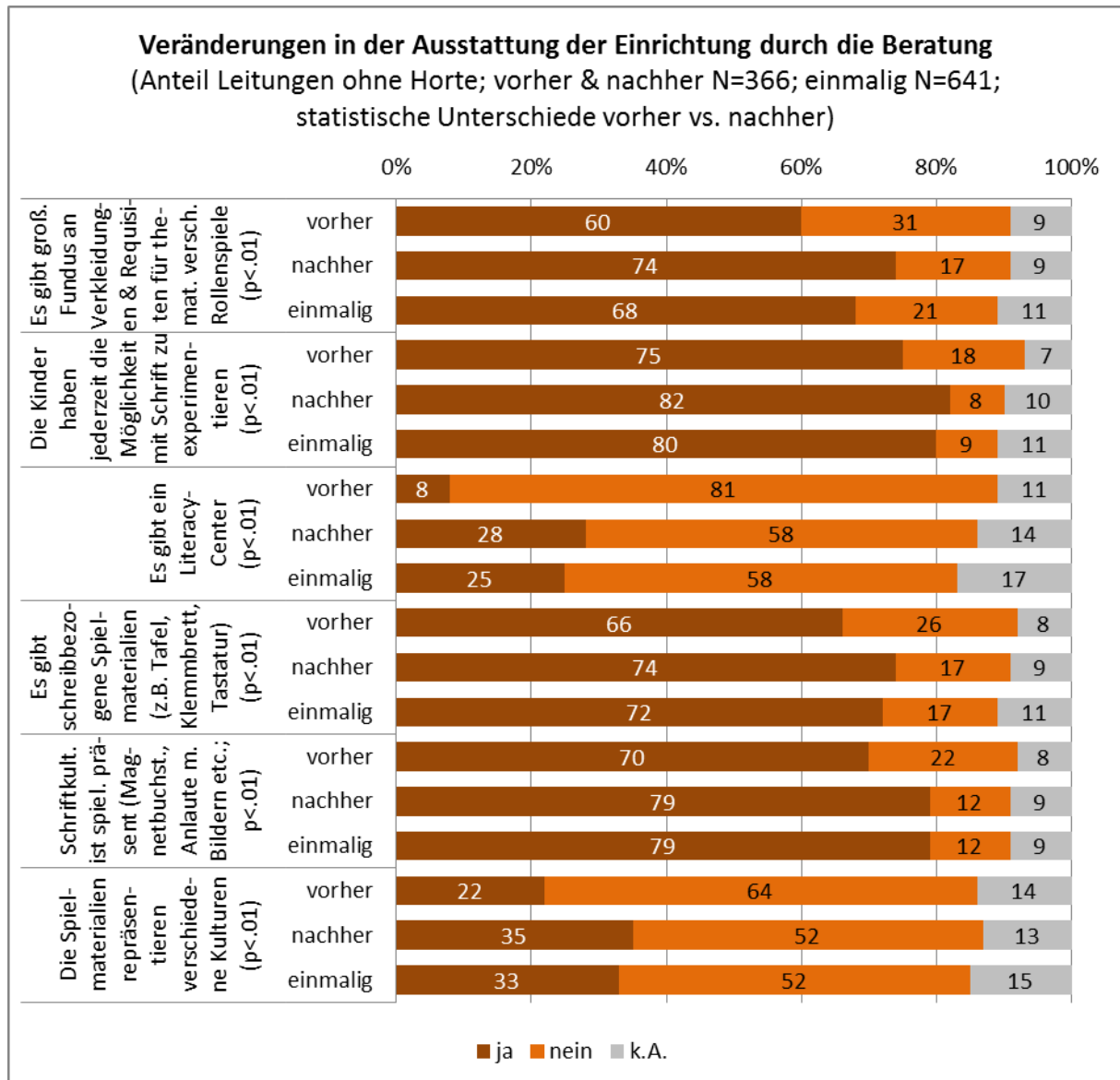


Abb. 40: Veränderungen in der Ausstattung (Befragung Leitungen außer Horte)

Die verschiedenen Zuwächse an Zustimmung zwischen Vor- und Nachbefragung gehen stets mit einer entsprechenden Abnahme an Ablehnung einher, wobei der Anteil der Leitungen ohne Angaben je Item zwischen den einzelnen Untersuchungsgruppen vergleichbar ist. Das Zustimmungsverhalten der Einrichtungsleitungen in der Stichprobe 2 (einmalige Befragung) liegt leicht unterhalb des Verhaltens der Leitungen aus Stichprobe 1 in der Nachbefragung, wobei der Anteil an Fachkräften ohne Angaben in der Stichprobe 2 tendenziell höher ist als in Stichprobe 1.

Im Hinblick auf eine zusammenfassende Einschätzung der Veränderungen auf Einrichtungsebene durch die durchgeführte Beratung mit vorgegebenem Antwortformat sind die nachfol-

genden Aspekte festzuhalten (siehe Abbildung 41): Knapp über die Hälfte der Fachkräfte in Stichprobe 1 sowie 43 Prozent der Fachkräfte in Stichprobe 2 waren der Meinung, dass sich durch die Beratung die Lernumgebung und Ausstattung der Einrichtung verbessert haben. In den Einschätzungen der Sprachberaterinnen war der entsprechende Anteil in Abhängigkeit von der jeweiligen Stichprobe zwölf Prozent bzw. 15 Prozent größer.

Damit ist erneut das Phänomen zu beobachten, dass die Beraterinnen das Resultat ihrer Arbeit positiver einschätzten als die Fachkräfte. Auch schätzten die Fachkräfte der Stichprobe 1 die Veränderungen durchwegs positiver ein als ihre Kolleginnen der Stichprobe 2. Mindestens 65 Prozent der Fachkräfte der Nachbefragung gaben an („trifft völlig zu“ und „trifft überwiegend zu“), dass das pädagogische Angebot zur Stärkung der Sprach- und Literacy-Kompetenzen vielfältiger und anspruchsvoller ist und dass in der pädagogischen Arbeit mehr zur Förderung der Sprach- und Literacy-Kompetenzen unternommen wird.

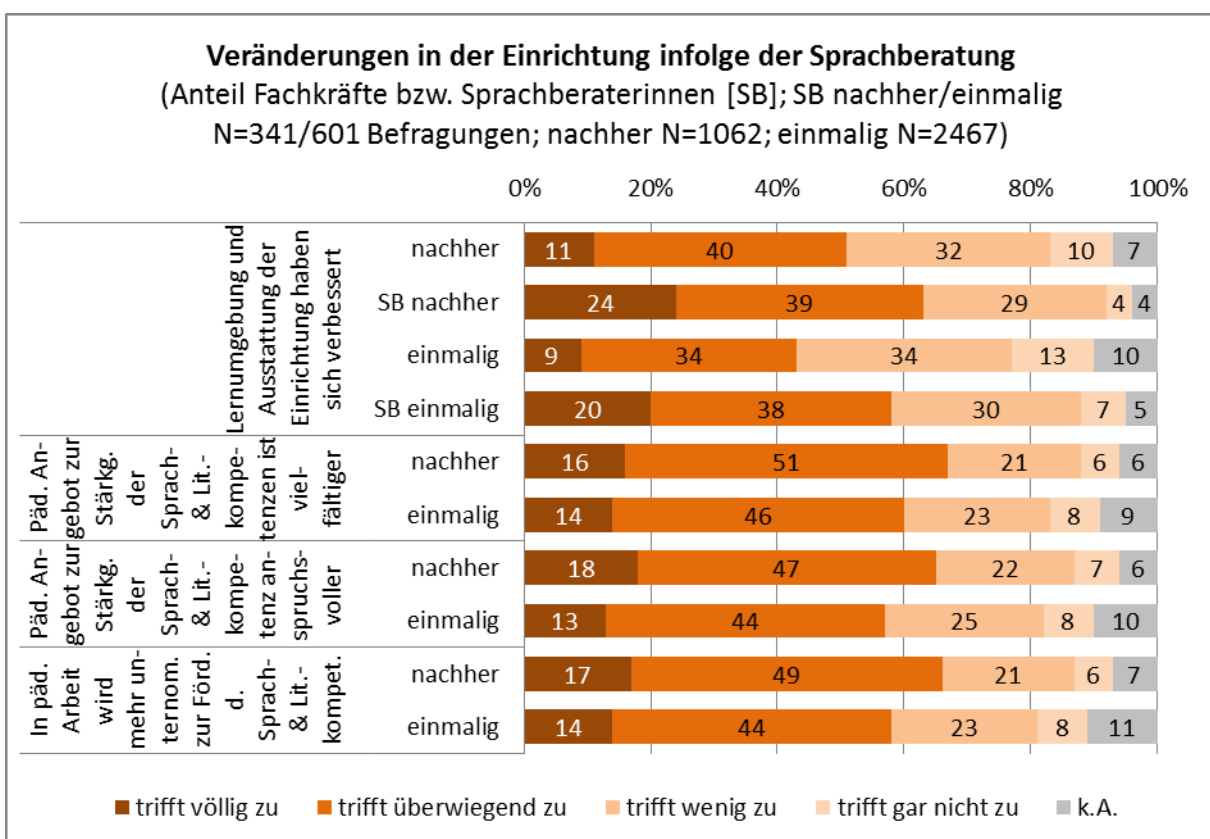


Abb. 41: Veränderungen in der Einrichtung (Fachkräfte und Sprachberaterinnen)

Seitens der Fachkräfte in Stichprobe 2 liegt der Anteil derjenigen Fachkräfte mit Zustimmung bei mindestens 57 Prozent. Auch hier gibt es zudem erneut tendenziell mehr Fachkräfte in der Stichprobe 2, die diese Aussagen nicht eingeschätzt haben.

Wahrgenommene Veränderungen in der Einrichtung – Antworten auf die offene Frage

Bei der offenen Frage nach Veränderungen in der Einrichtung fielen die meisten Nennungen in allen beteiligten Untersuchungsgruppen in die Kategorie „bewussterer Umgang mit Sprache & Literacy, neues Bewusstsein fürs Thema“ (siehe Abbildung 42). Beispiele für Nennungen in dieser Kategorie sind:

- „Bewussterer Umgang mit Sprache“,

- „Sensibilisierung für das Thema Sprache“ oder
- „mehr Interesse an Literacy-Aktivitäten“.

In fast allen betrachteten Gruppen nannten knapp 30 Prozent ein Beispiel, welches in diese Kategorie einzuordnen ist – mit Ausnahme der Fachkräfte der Stichprobe 2 (SP 2), die nur zu 21 Prozent diesbezügliche Angaben machten.

Die beiden Kategorien, die sich in der Nennungshäufigkeit anschließen, lauten:

- „Pädagogische Arbeit, Interaktion mit den Kindern verändert, Alltagsgestaltung“ (Beispiele von Antworten der Fachkräfte bzw. Sprachberaterinnen, die hier einzuordnen sind, waren „neue pädagogische Ansätze“, „mehr Ideen im Bereich Sprachförderung“ oder „Kommunikation zwischen Erziehern und Kindern“). Circa 20 Prozent der Befragten nannten Aspekte, welche in diese Kategorie gehören.
- „Veränderungen hinsichtlich Schriftkultur, Vertrautheit der Kinder mit Schrift erhöhen“ (Beispiele für Antworten von Fachkräften bzw. Sprachberaterinnen, die hier eine Einordnung fanden, sind „Beschriftungen“, „vermehrter Einsatz von Schrift und Zeichen“ oder „Buchstaben sind in der Gruppe sichtbar“). Die Anteile der Nennungen bei den Fachkräften und Sprachberaterinnen der Stichprobe 1 (SP 1) belaufen sich auf 18 bzw. 17 Prozent, diejenigen in Stichprobe 2 auf zwölf bzw. 13 Prozent.

Die Reihenfolge der sich anschließenden Antwortkategorien inklusive ihrer Inhalte ist der Abbildung 42 zu entnehmen. Insgesamt fällt auf, dass sowohl die Fachkräfte als auch die Sprachberaterinnen der Stichprobe 1 häufiger Beispiele pro Kategorie nannten als die der Stichprobe 2. Dieser Sachverhalt schlägt sich auch im jeweiligen Anteil der Fachkräfte bzw. Sprachberaterinnen ohne Nennung nieder (siehe Legende in Abbildung 42), der in der Stichprobe 2 stets vier bzw. fünf Prozent größer ist als in der Stichprobe 1. In der Stichprobe 1 liegt auch der Durchschnitt der Nennungen mit 1,6 pro Fachkraft etwas höher als in der Stichprobe 2 (1,4) – ebenso wie die durchschnittlichen Nennungen der Sprachberaterinnen (10,5 pro Beratung in der SP 1 vs. 8,0 Nennungen pro Beratung in SP 2).

Inhaltlich fällt sowohl den Fachkräften als auch den Sprachberaterinnen beider Stichproben das Thema „Bewusstsein für Sprache und Literacy“ als häufigste Veränderung in der Einrichtung auf. Damit ist das zentrale Thema der Beratung in den Köpfen aller Beteiligten und damit in der jeweiligen Einrichtung präsent. Da das Bewusstsein für ein Thema eine zwingende Voraussetzung für (zukünftige) Verhaltensänderungen ist, kann davon ausgegangen werden, dass den Fachkräften durch die Sprachberatung sowohl theoretisches Hintergrundwissen als auch daraus abgeleitetes Handlungswissen im Hinblick auf die Förderung der Kinder im Bereich Sprache und Literacy vermittelt wurde. Mit der veränderten pädagogischen Arbeit bzw. Interaktion/Alltagsgestaltung mit den Kindern nannten die Beteiligten einen weiteren zentralen Bereich der Beratung als eine wesentliche Veränderung durch das Projekt. Veränderungen hinsichtlich der Buch-, Schrift- und Schreibkultur bzw. der erhöhten Vertrautheit der Kinder mit Schrift implizieren ein verändertes pädagogisches Verhalten der Fachkräfte, vor allem mit dem Fokus auf den Bereich Sprache und Literacy. Weitere Punkte wie eine allgemein veränderte Ausstattung, umgestaltete Lesecken oder die Neuanschaffung von Materialien, Büchern und Spielen sowie die Einrichtung von Bibliotheken in Kitas unterstützen die Fachkräfte dabei, eine auf Sprache und Literacy orientierte Pädagogik zu realisieren. Andere Veränderungen, die genannt wurden, betreffen einen veränderten Umgang mit Beobachtungsbögen, mehr Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit in Zusammenhang mit ver-

änderter Zusammenarbeit untereinander, die Auffrischung von Wissen bzw. die Durchführung konkreter themenbezogener Projekte. Alle diese Maßnahmen flankieren bzw. unterstützen ein verändertes pädagogisches Handeln im Hinblick auf den Bildungsbereich Sprache und Literacy.

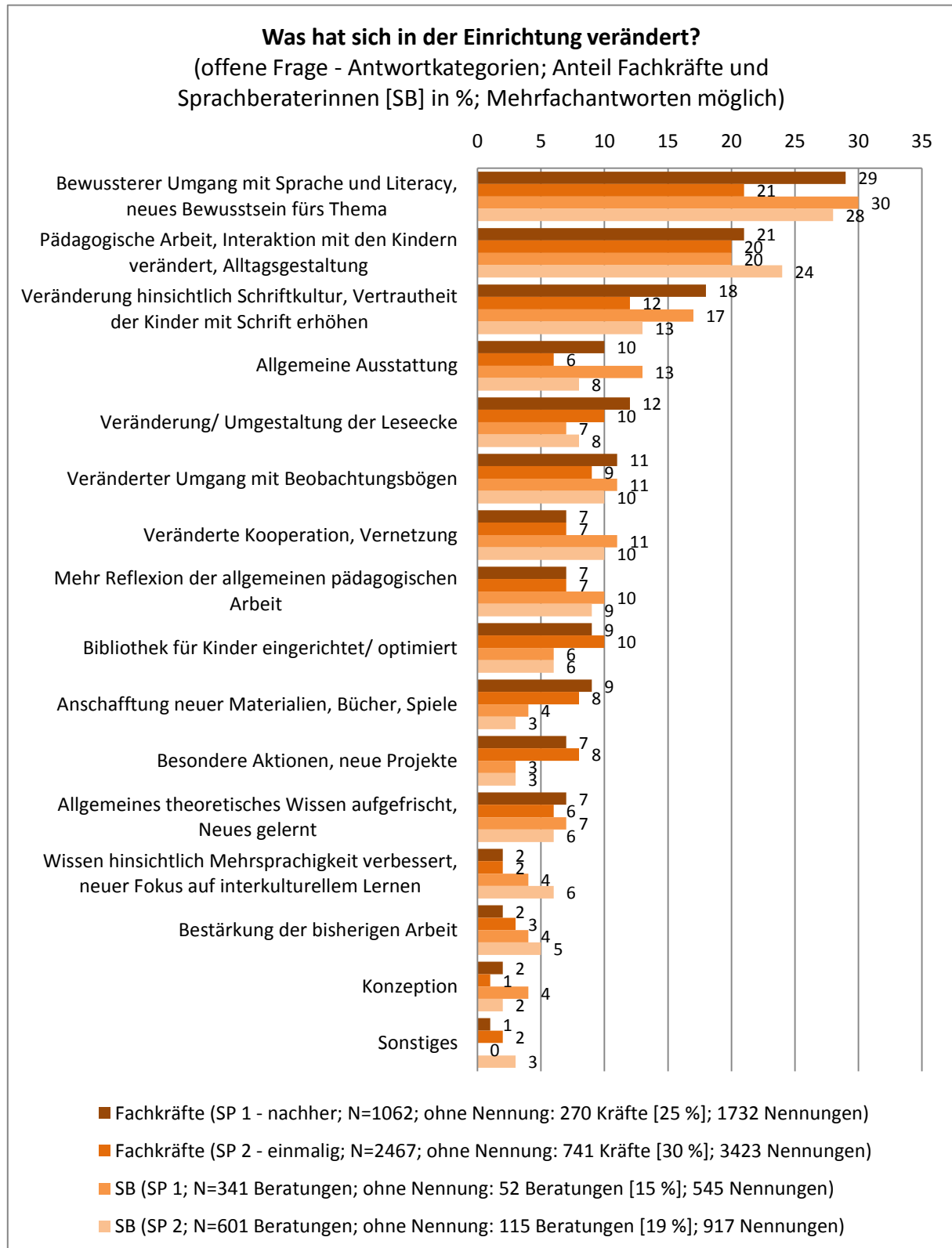


Abb. 42: Veränderungen in der Einrichtung (offene Frage mit Antwortkategorien)

II.3.5 Wahrgenommene Veränderungen im Team der Einrichtung

In einem weiteren Schritt erfolgt nun die Betrachtung der Veränderungen im Team einer Einrichtung. Von speziellem Interesse sind diesbezüglich vor allem das Teamklima, die Kommunikation im Team und begleitende Variablen wie beispielsweise das Reflexionsvermögen und die Offenheit der Mitarbeiterinnen.

Wahrgenommene Veränderungen im Team – vorgegebenes Antwortformat

Auf die Frage, ob im Team Veränderungen infolge der Sprachberatung gesehen werden, herrscht ein heterogenes Bild im Antwortverhalten der beteiligten Personen (Abbildung 43). Während in gut zwei Dritteln der Beratungen die Sprachberaterinnen beider Stichproben das eindeutig bejahten (beide Gruppen 68 Prozent Zustimmung; $p < .01$; Test auf Binomialverteilung), ist das Bild bei den Fachkräften nicht ganz eindeutig. Hier kann zwar in Stichprobe 1 ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Antwortalternativen festgestellt werden, es werden also eher Veränderungen gesehen. Der augenscheinlich vorhandene Unterschied in Stichprobe 2 ist jedoch statistisch nicht bedeutsam. Der Anteil der Fachkräfte, der Veränderungen wahrgenommen hat, unterscheidet sich nur tendenziell vom Anteil der Fachkräfte in Stichprobe 2, der dies nicht tat. Zudem zeigt sich hier ebenfalls ein (kleinerer) Unterschied im Antwortverhalten der verschiedenen Fachkraft-Gruppen: Veränderungen im Team der Einrichtung werden häufiger von Fachkräften der Stichprobe 1 als von Fachkräften der Stichprobe 2 wahrgenommen.

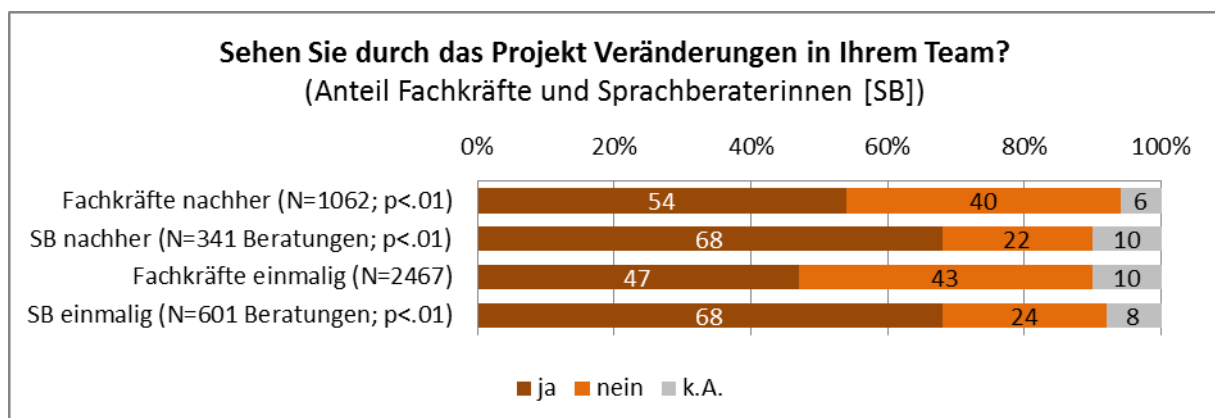


Abb. 43: Veränderungen im Team der Einrichtung

Stellt man den Fachkräften sowie den Sprachberaterinnen konkrete Fragen zu Veränderungen im Team der Einrichtung mit einem vorgegebenen Antwortformat (siehe Abbildung 44), fällt auch hier auf, dass die Sprachberaterinnen positivere Bewertungen als die Fachkräfte abgaben. Zudem ist der Anteil von Personen, die diese Fragen nicht beantwortet haben, mit bis zu 19 Prozent relativ hoch.

Auch in diesem Fragenkomplex beurteilten die Fachkräfte der Stichprobe 1 durchweg die Aussagen als zutreffender bzw. schätzten sie positiver ein als die Fachkräfte der Stichprobe 2. So war jeweils ein Großteil der Fachkräfte beider Stichproben nach der Sprachberatung der Meinung, dass das Team viel Neues zum Thema Sprache und Literacy gelernt hat (66 Prozent Zustimmung in Stichprobe 1 bzw. 61 Prozent Zustimmung in Stichprobe 2) und dass im Team eine positivere Gesprächskultur herrscht (55 bzw. 54 Prozent). Ungefähr die Hälfte der Fachkräfte beider Stichproben war der Meinung, dass das Team offener für neue Ideen

ist (54 vs. 49 Prozent Zustimmung) und dass im Team mehr über das eigene Sprachverhalten reflektiert wird (44 vs. 39 Prozent Zustimmung). Weitaus weniger Zustimmung fanden die Aussagen, dass das Teamklima besser geworden ist (33 bzw. 28 Prozent Zustimmung) und sich die Kommunikation im Team verbessert hat (41 bzw. 34 Prozent Zustimmung).

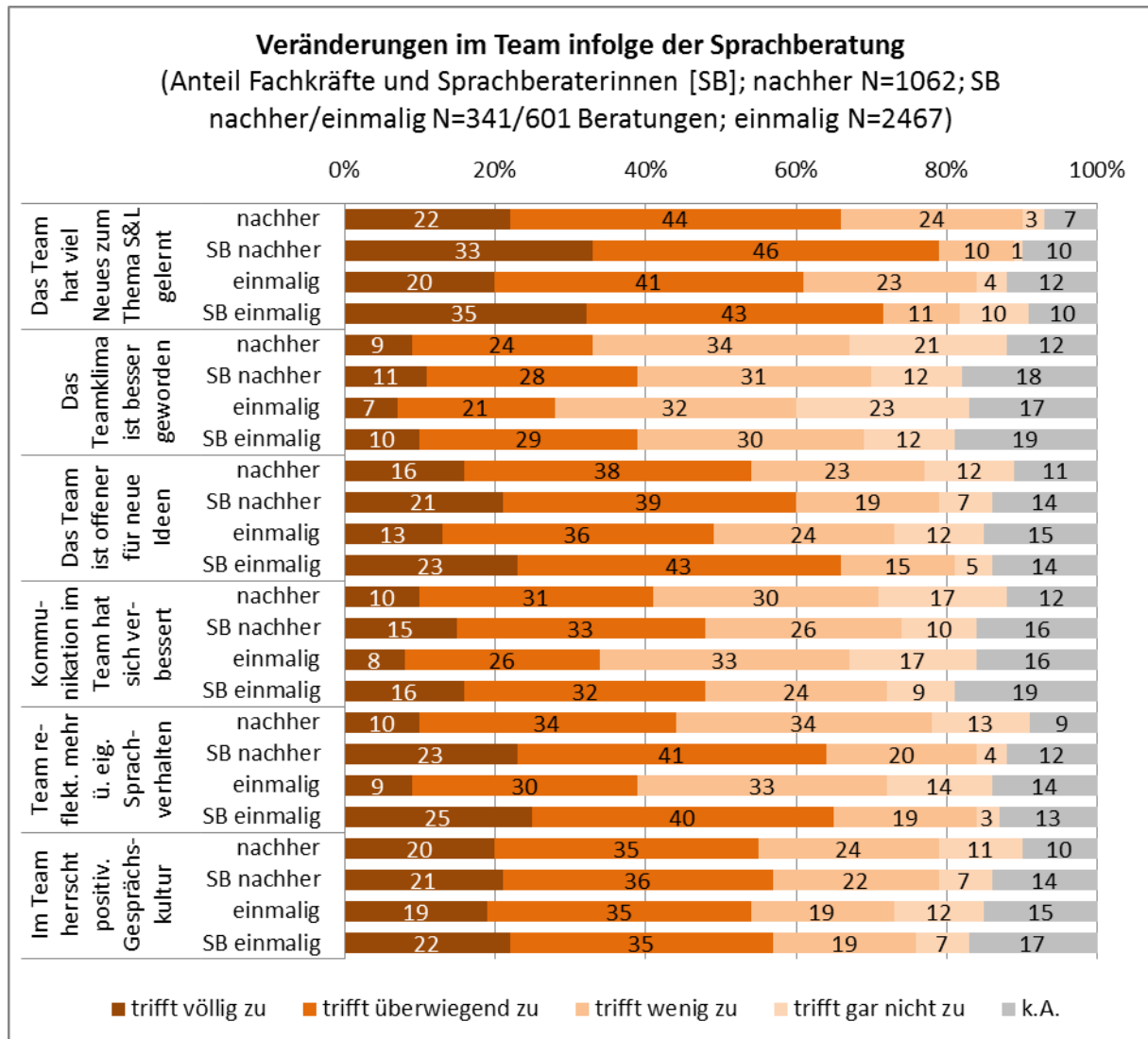


Abb. 44: Veränderungen im Team der Einrichtung (vorgegebenes Antwortformat)

Wahrgenommene Veränderungen im Team – Antworten auf die offene Frage

Fragt man ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten nach den Veränderungen und kategorisiert die erhaltenen Antworten, ergibt sich folgende Datenlage: Die Kategorie mit den insgesamt häufigsten Nennungen lautet „mehr Reflexion der allgemeinen eigenen Arbeit, Austausch untereinander“ (siehe Abbildung 45). Beispiele für Nennungen der Fachkräfte bzw. Sprachberaterinnen dafür waren:

- „gemeinsame Absprachen“,
- „der Austausch zwischen den Gruppen hat sich intensiviert“ oder
- „wir sprechen im Team häufiger über Ideen, die wir umsetzen könnten“.

Die Antworthäufigkeiten der verschiedenen Gruppen innerhalb der Kategorie waren sehr heterogen. Auch hier nannten die Sprachberaterinnen Antworten dieser Kategorie wesentlich häufiger und zählten mehr Beispiele aus der täglichen Arbeit auf. Zudem fällt auf, dass die Fachkräfte und Sprachberaterinnen in der Stichprobe 1 (SP 1) deutlich mehr Bemerkungen machten als die entsprechenden Personen der Stichprobe 2 (SP 2).

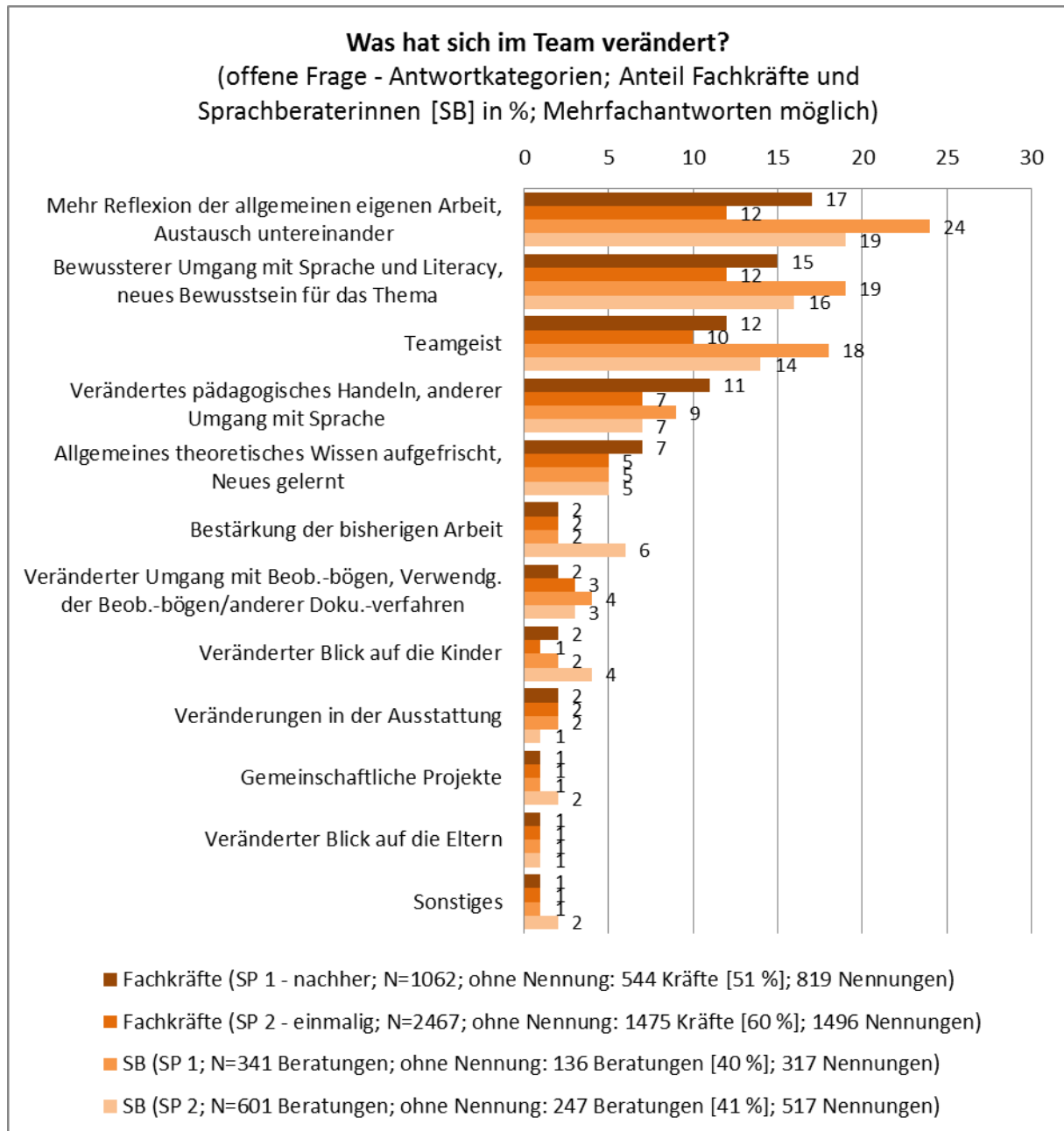


Abb. 45: Veränderungen im Team der Einrichtung (offene Frage mit Antwortkategorien)

Nennungen in der Kategorie „bewussterer Umgang mit Sprache und Literacy, neues Bewusstsein für das Thema“ wurden – wie schon auf der Ebene der Einrichtung – ebenfalls häufig genannt. Anzunehmen ist daher, dass von vielen Fachkräften der bewussterer Umgang mit dem Thema auch als eine Veränderung im Team begriffen wurde und nicht „nur“ auf der Einrichtungsebene (siehe oben).

Die Kategorie mit den dritthäufigsten Nennungen in Bezug auf Veränderungen auf der Teamebene lautet „Teamgeist“. Beispiele für Antworten der Fachkräfte sind: „mehr Respekt untereinander“, „größerer Zusammenhalt im Team“ und „das Team ist näher zusammengerückt“. Auch hier lagen die Antworthäufigkeiten der Sprachberaterinnen anteilmäßig über denen der Fachkräfte. Zudem war der Anteil an Nennungen bei allen Beteiligten innerhalb der Stichprobe 1 größer als in der Stichprobe 2.

Die sich anschließenden Kategorien beziehen sich – geordnet nach ihrer Nennungshäufigkeit – auf:

- geänderte pädagogische Herangehensweisen in Bezug auf Sprache,
- neu gelerntes bzw. aufgefrischtes theoretisches Wissen,
- die Bestärkung der bisherigen Arbeit,
- Veränderungen im Umgang mit Beobachtungs- bzw. Dokumentationsmaterial,
- eine veränderte Sichtweise auf die Kinder,
- Veränderungen in der Ausstattung,
- gemeinschaftliche Projekte und
- eine veränderte Sichtweise auf die Eltern.

Innerhalb dieser Kategorien fallen die Anteile der Nennungen von einem bis elf Prozent eher geringfügig aus. Zudem zeigen sich zwischen den unterschiedlichen Befragungsgruppen kaum differenzierende Merkmale bzw. systematische Unterschiede. Insgesamt machte auch nur knapp die Hälfte des Fachpersonals in Stichprobe 1 und 40 Prozent in Stichprobe 2 überhaupt Angaben zu dieser offenen Frage nach Veränderungen im Team. Das entspricht einer durchschnittlichen Rate von 0,8 Nennungen je Fachkraft in Stichprobe 1 und 0,6 Nennungen pro Fachkraft in der Stichprobe 2. Seitens der Sprachberaterinnen, von denen ca. 40 Prozent in beiden Stichproben keine Angaben machten, ergibt sich ein Durchschnittswert von 0,9 Nennungen pro Beratung.

II.3.6 Wahrgenommene Veränderungen bei den Fachkräften selbst

Nachfolgende Auswertungen der Daten beziehen sich auf die einzelnen Fachkräfte selbst. Auf dieser Ebene sind positive Veränderungen in Bezug auf Sprache und Literacy als Erfolg des Projektes „Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen“ besonders hervorzuheben, da die Fachkräfte die eigentliche Zielgruppe der Beratungen waren.

Wahrgenommene Veränderungen bei der eigenen Person – vorgegebenes Antwortformat

Auf die Frage, ob sie Veränderungen bei sich selbst sehen, welche sie auf das Projekt Sprachberatung zurückführen, antworteten jeweils knapp zwei Drittel der Fachkräfte beider Stichproben positiv und etwas über ein Viertel von ihnen negativ (siehe Abbildung 46) – im Gegensatz zu den eher weniger eindeutigen Meinungen der Fachkräfte über Veränderungen im Team. Der Unterschied zwischen diesen positiven und negativen Antworten ist statistisch bedeutsam (Test auf Binomialverteilung; $p < .01$).

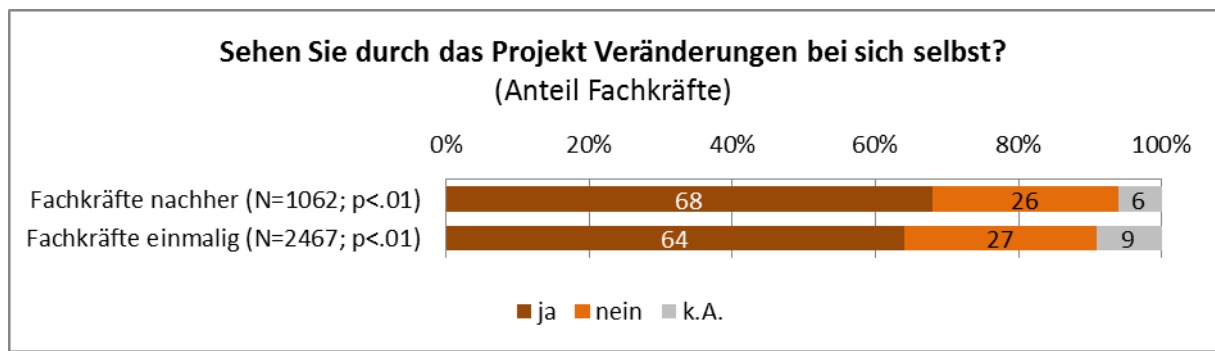


Abb. 46: Veränderungen bei den Fachkräften selbst

Fragt man die Sprachberaterinnen und das Einrichtungspersonal gezielt nach bestimmten Veränderungen, die die Personen der Fachkräfte betreffen, ergibt sich Folgendes (siehe Abbildung 47): Mindestens die Hälfte aller Fachkräfte stimmte den nachfolgend diskutierten Aussagen zu, wobei der Grad an Zustimmung unter den Sprachberaterinnen meistens noch größer war. Bei der Bewertung der Aussage „Die Erzieher beobachten sich selbstkritisch und reflektieren ihr eigenes Sprachverhalten“ lag der Grad der Zustimmung („trifft völlig zu“ und „trifft überwiegend zu“ zusammengerechnet) der Fachkräfte sowie der Sprachberaterinnen beider Stichproben auf einem gleich hohen Niveau von 73 bis 75 Prozent. Der Unterschied zwischen den Selbstbewertungen der Fachkräfte und den Bewertungen der Sprachberaterinnen ist bis auf die oben genannte Aussage mit bis zu 25 Prozentpunkten teilweise beträchtlich. Zudem gaben bei allen diesen Aussagen die Fachkräfte der SP 1 stets positivere Einschätzungen ab. Auffallend ist auch der höhere Anteil der Fachkräfte in der einmaligen Befragung, der keine Angaben zur jeweiligen Aussage gemacht hat.

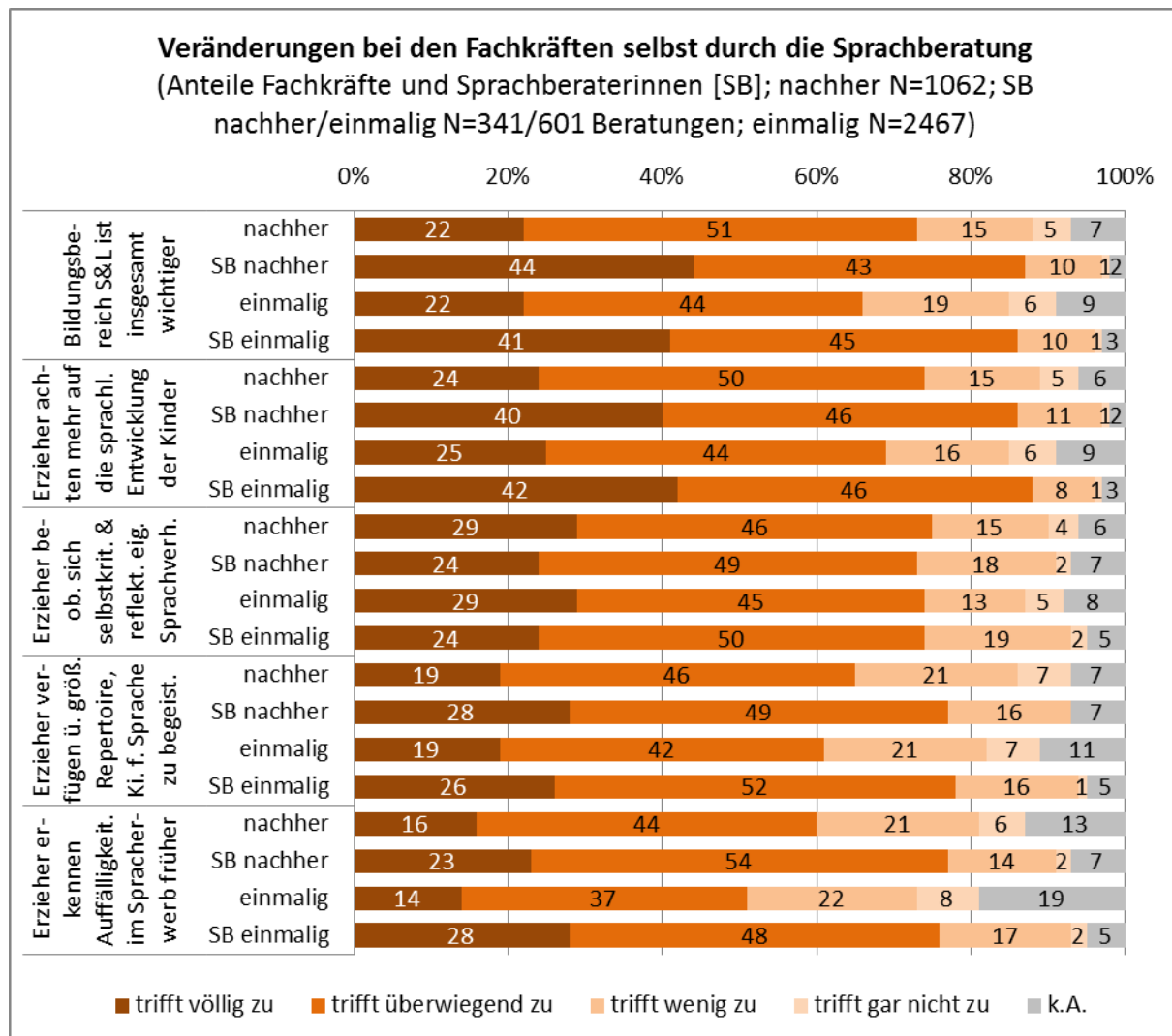


Abb. 47: Veränderungen bei den Fachkräften selbst (Fachkräfte und Beraterinnen)

Nach erfolgter Beratung schrieb sich ein Großteil der Fachkräfte mehr Kompetenzen hinsichtlich des Sprache- und Literacy-bezogenen Umgangs mit den Kindern zu, was auch durch die Einschätzungen der Sprachberaterinnen bestätigt wurde:

- Über zwei Drittel der Fachkräfte beider Stichproben stimmten zu, dass sie „mehr auf die sprachliche Entwicklung der Kinder achten“,
- mindestens 61 Prozent waren der Meinung, dass „die Erzieher über ein größeres Repertoire verfügen, Kinder für Sprache zu begeistern“ und
- mindestens 51 Prozent würden „Auffälligkeiten im Spracherwerb früher erkennen“;
- auch war mindestens zwei Dritteln der Fachkräfte „der Bildungsbereich Sprache & Literacy insgesamt wichtiger“ und
- mindestens 74 Prozent sagten, dass „sie sich selbstkritisch beobachten und das eigene Sprachverhalten reflektieren“.

Somit wurden nach Selbst- bzw. Fremdauskunft auf Fachkräfteebene weitreichende Fortschritte im Bereich Sprache und Literacy erzielt.

Einige Aussagen wurden ausschließlich den Fachkräften selbst zur Beurteilung der eigenen Kompetenzen vorgelegt (siehe Abbildung 48). Auch hier sind Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den beiden Fachkraft-Stichproben erkennbar. Fachkräfte der Nachbefragung beurteilten diese Aussagen erneut als „zutreffender“ als ihre Kolleginnen der Stichprobe 2 (einmalig) und der Anteil der Fachkräfte ohne Angabe war jeweils in Stichprobe 2 größer als in der Nachbefragung (Stichprobe 1).

- Die weitaus größte Zustimmung fand in beiden Stichproben mit mindestens 71 Prozent die Aussage „Ich bin mir im Alltag bewusster, Sprache und Sprachinteresse der Kinder jederzeit indirekt und spielerisch stärken zu können“, was in erster Linie die alltagsbezogene eigene pädagogische Handlungskompetenz in Bezug auf Sprache betrifft.
- Eine weitere Aussage mit großer Zustimmung (mindestens 61 Prozent) in diesem Kontext betrifft die verbesserte Möglichkeit, „gezielte sprachanregende Situationen für die Kinder schaffen zu können“. Somit ist nach der Sprachberatung das geänderte Bewusstsein für Sprache und Literacy verbunden mit einer ausgeprägten pädagogischen Handlungskompetenz auch auf der Ebene der Fachkraft vorhanden.

Folgende drei Aussagen zu den eigenen Kompetenzen fanden teilweise nicht ganz so viel Zustimmung, jedoch überwog diese:

- „Mir fällt es leichter, die Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten einzuschätzen und individuell zu fördern“ (57 bzw. 64 Prozent Zustimmung),
- „Meine Kenntnisse zur Stärkung der mehrsprachigen Bildung und Entwicklung haben sich verbessert“ (47 bis 50 Prozent Zustimmung) und
- „Ich bin sicherer mit den Beobachtungsverfahren Seldak und Sismik“ (52 bzw. 54 Prozent Zustimmung).

Die angesprochenen Bereiche Mehrsprachigkeit, Beobachtungsverfahren sowie Einschätzung und gezielte Bildungsbegleitung der Kinder waren explizit Themen der Sprachberatung und konnten, wie die vorangehenden Daten zeigen, in der Arbeit der Fachkräfte gut verankert werden.

Eine Aussage, die in beiden Stichproben eher auf Ablehnung (47 bzw. 48 Prozent) als auf Zustimmung (41 bzw. 44 Prozent) traf, lautet „Mir fällt der Umgang mit schwierigen Kindern leichter“, was daran liegen könnte, dass dieser Umgang nicht notwendigerweise mit sprachanregenden Situationen oder dem Sprachinteresse von Kindern zu tun hat und der Terminus „schwierige Kinder“ zu unspezifisch ist.

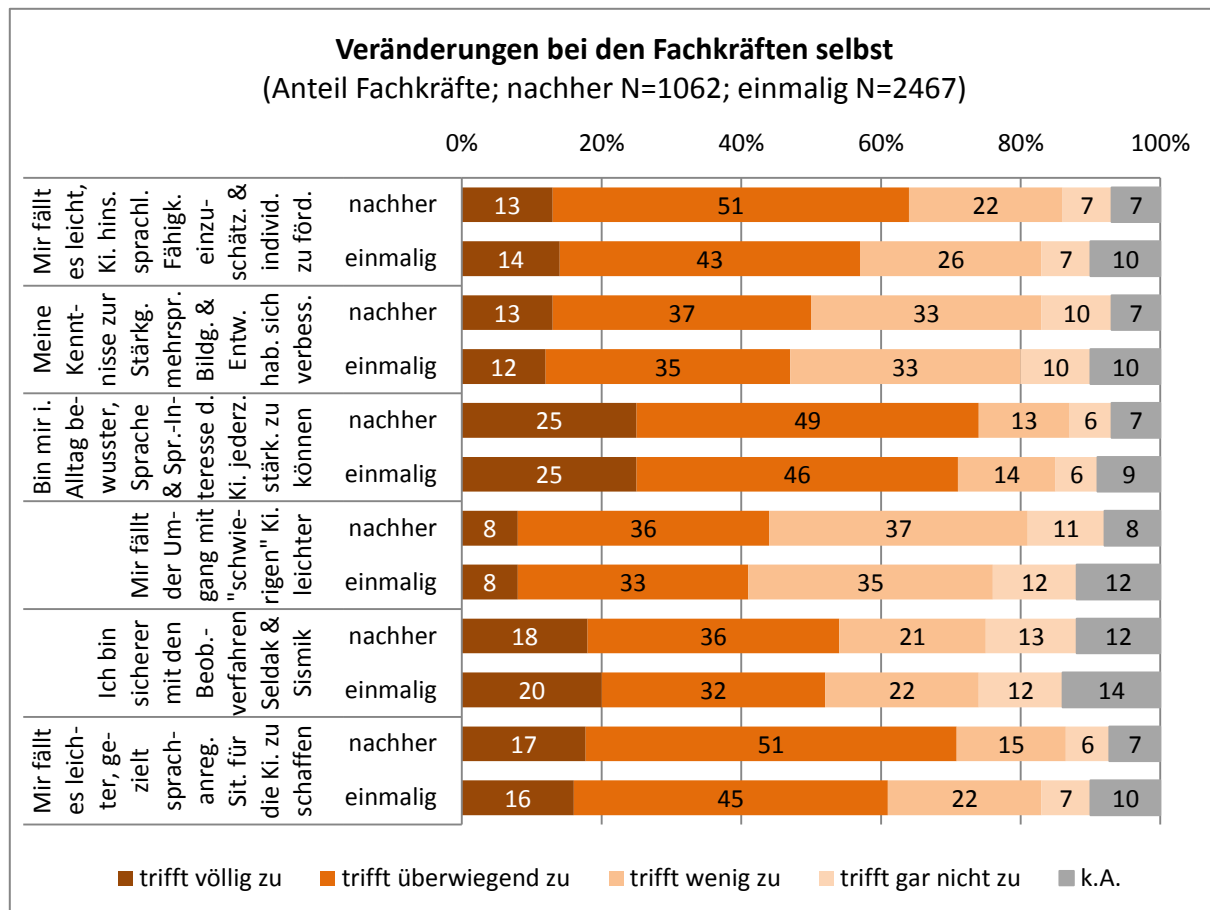


Abb. 48: Veränderungen bei den Fachkräften selbst (Fachkräfte)

Wahrgenommene Veränderungen bei der eigenen Person – Antworten auf die offene Frage

Fragt man nun ohne Vorgabe eines Antwortformats gezielt nach den persönlichen Veränderungen der Fachkräfte, wurden am häufigsten Antworten gegeben, die der Kategorie „bewussterer Umgang mit Sprache und Literacy, neues Bewusstsein für das Thema“ zuzuordnen sind. Beispiele für Antworten der Fachkräfte auf diese Frage waren:

- „Ich achte mehr auf die Wirkung meiner Worte“,
- „Wert der Sprache, mehr Gedanken zum Spracheinsatz“ und
- „mehr Aufmerksamkeit gegenüber der sprachlichen Entwicklung der Kinder“.

Über ein Viertel der Fachkräfte in der Nachbefragung der Stichprobe 1 bzw. knapp ein Fünftel der Fachkräfte in Stichprobe 2 gaben Antworten, welche dieser Kategorie zuzuordnen sind.

Die Kategorie mit den zweithäufigsten Antworten lautet „verändertes pädagogisches Handeln“ mit Beispielen wie:

- „Ich nehme mir mehr Zeit für Gespräche“,
- „ich werde mehr sprachliche Angebote in meine pädagogische Arbeit einbauen“ oder
- „der Lernumgang mit den Kindern ist offener“.

Hier einzuordnen waren die Antworten von 16 Prozent der Fachkräfte der einmaligen Befragung und von 15 Prozent der Fachkräfte der Nachbefragung in Stichprobe 1.

Jeweils 14 Prozent des Personals beider Stichproben gaben auf die Frage nach Veränderungen bei sich selbst Antworten, die der Kategorie „verändertes eigenes Sprachverhalten“ zugeordnet wurden. Beispielantworten hierfür waren:

- „ich achte mehr auf meinen Sprachgebrauch“,
- „ich achte wieder mehr darauf, handlungsbegleitend zu sprechen“ und
- „eigenes Sprachvorbild überdenken“.

Die sich in der Häufigkeit der Nennungen anschließenden Kategorien, die von lediglich maximal acht Prozent der Fachkräfte durch Antworten belegt wurden, werden in Abbildung 49 dargestellt. Insgesamt fällt auf, dass mit rund 0,9 Nennungen pro Fachkraft in beiden Stichproben relativ wenige Nennungen abgegeben wurden, ungefähr vergleichbar mit den Antworten auf die Frage nach Veränderungen im Team der Einrichtung.

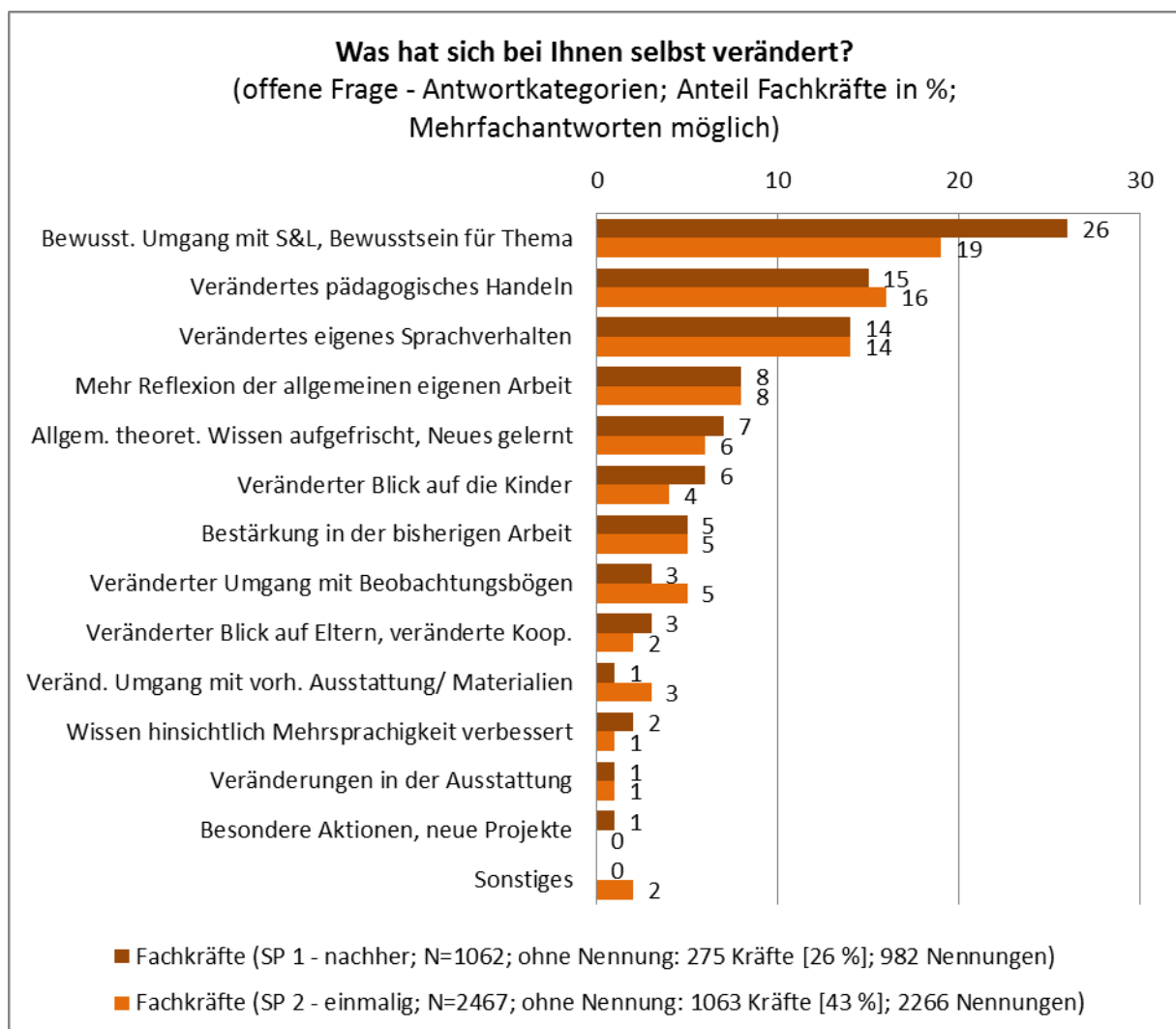


Abb. 49: Veränderungen bei den Fachkräften selbst (offene Frage, Antwortkategorien)

II.3.7 Vernetzung der Einrichtungen

Befragt man die Einrichtungsleitungen sämtlicher Kitas beider Stichproben, zu welchen kulturellen bzw. kommunalen Institutionen vor Ort ein Kontakt besteht, ergibt sich die in der Abbildung 50 dargestellte Datenlage. Dabei haben die verwendeten Abkürzungen folgende Bedeutungen: SP 1 (Vor- und Nachbefragung) bzw. SP 2 (einmalige Befragung) bezeichnet wie bisher die jeweilige Stichprobe; die Kurzform „durch SB“ bedeutet, der Kontakt wurde infolge der Sprachberatung hergestellt oder intensiviert.

Bei den meisten Einrichtungen (ca. 80 Prozent) bestand Kontakt zu einer anderen Kita bzw. einem anderen Hort in der Nähe. Dieser Kontakt verringerte sich zwischen Vor- und Nachbefragung in der Stichprobe 1 um acht Prozentpunkte, obwohl nach Abschluss der Sprachberatung ebenso acht Prozent der Leitungen angaben, dass der Kontakt infolge der Sprachberatung hergestellt bzw. intensiviert wurde. Auch in der Stichprobe 2 gaben neun Prozent der Leitungen an, derartigen Kontakt infolge der Sprachberatung hergestellt bzw. intensiviert zu haben. Der Kontakt zu anderen Kitas bzw. Horten ist somit trotz einer Intensivierung, welche durch die Sprachberatung induziert worden ist, nach Aussage der Einrichtungsleitungen in der SP 1 über die Zeit geringer geworden.

Ein ähnliches Bild im Antwortverhalten der Leitungen zeigt sich auch in ihren Angaben bezüglich des Kontaktes zum Gemeinde- bzw. Stadtrat und in den Angaben zum Kontakt zu Familienbildungsstätten. In beiden Fällen nahm der Anteil zustimmender Leitungen in der Nachbefragung im Vergleich zur Vorbefragung (Stichprobe 1) ab, obwohl jeweils zwei Prozent ankreuzten, dass der Kontakt infolge der Sprachberatung hergestellt bzw. intensiviert wurde.

Demnach ist in diesen drei genannten Fällen davon auszugehen, dass es trotz der Bemühungen Kontakte zu intensivieren, zu einer „Netto“-Verringerung der Kontakte über die Zeit gekommen ist. Eine Erklärung dafür könnte möglicherweise im Zusammenhang mit der Kontakthäufigkeit zu anderen kulturellen und kommunalen Einrichtungen sowie zu psychosozialen Fachdiensten (siehe unten) gesehen werden. Die Kapazität für Kontakte ist in einer Einrichtung relativ begrenzt, vor allem im Hinblick auf die zeitlichen Ressourcen. Werden bestimmte Kontakte intensiviert, geschieht das meist zu Lasten von anderen Kontakten (einzelne Kontakte siehe Abbildung 50).

Nach Aussage der Leitungen fanden nach der Sprachberatung häufiger Kontakte zu Bibliotheken, örtlichen Theatern, Musikschulen, Museen und Ausländervereinen statt. Bis zu 29 Prozent der Leitungen in Stichprobe 1 gaben nach der Sprachberatung an, dass der jeweilige Kontakt auch infolge der Sprachberatung hergestellt bzw. intensiviert wurde. Insgesamt wurden nach der Sprachberatung die Schwerpunkte in der Vernetzung der Einrichtungen etwas anders gesetzt.

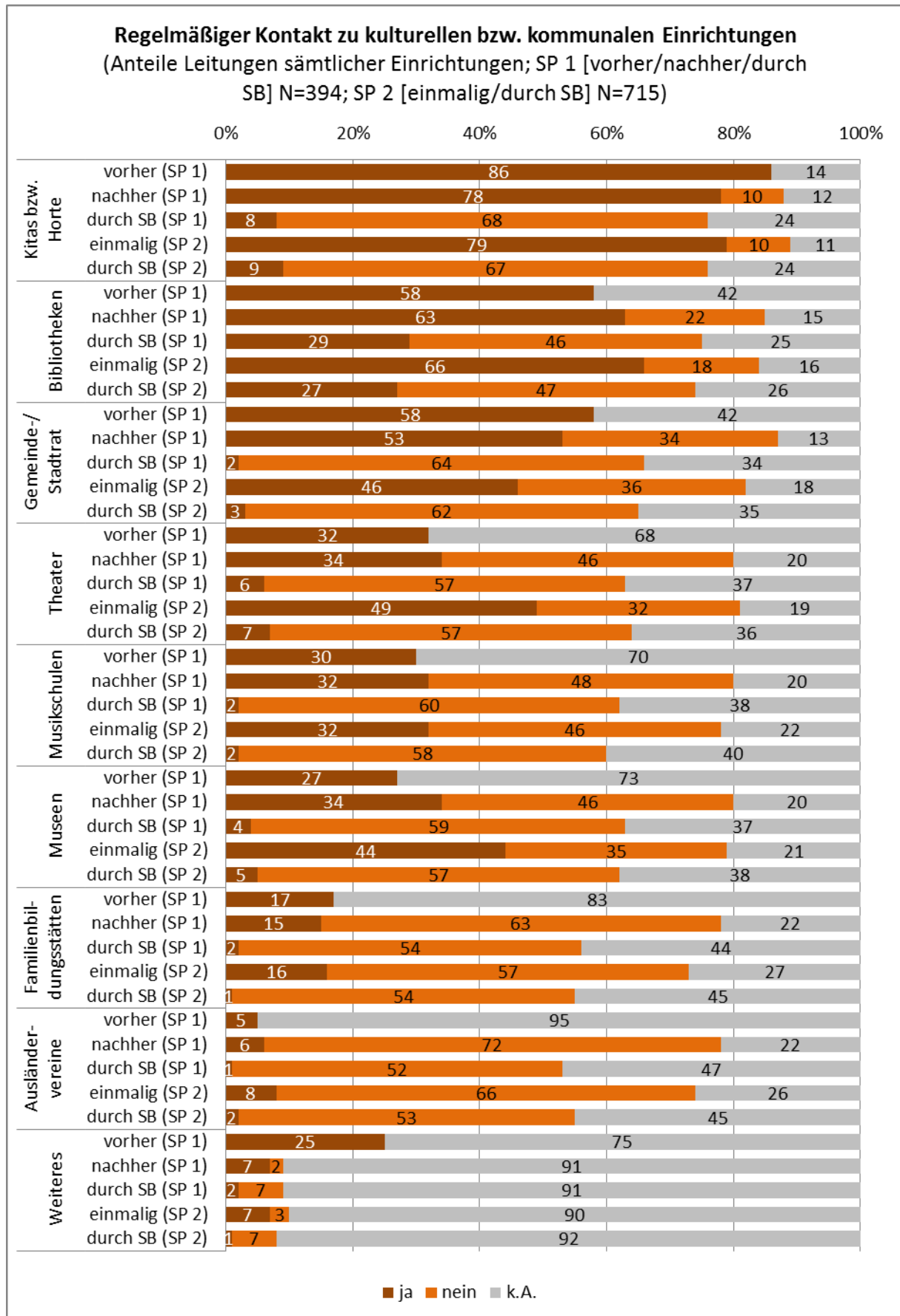


Abb. 50: Vernetzung der Kitas mit kulturellen bzw. kommunalen Einrichtungen

Es ist anzunehmen, dass die Sprachberatung dazu beigetragen hat, die Vernetzung der Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf die in der Beratung transportierten Inhalte – wie beispielsweise mit einem deutlichen Fokus auf Sprache, Literacy, Bücher, Theater, Interkulturelles – voranzutreiben. Die Leitungen der Stichprobe 2 schätzten sowohl die regelmäßigen Kontakte zu kulturellen Einrichtungen als auch die Zuwächse (Herstellung bzw. Intensivierung durch die Sprachberatung) meistens auf vergleichbare Weise ein wie die Leitungen in der Stichprobe 1.

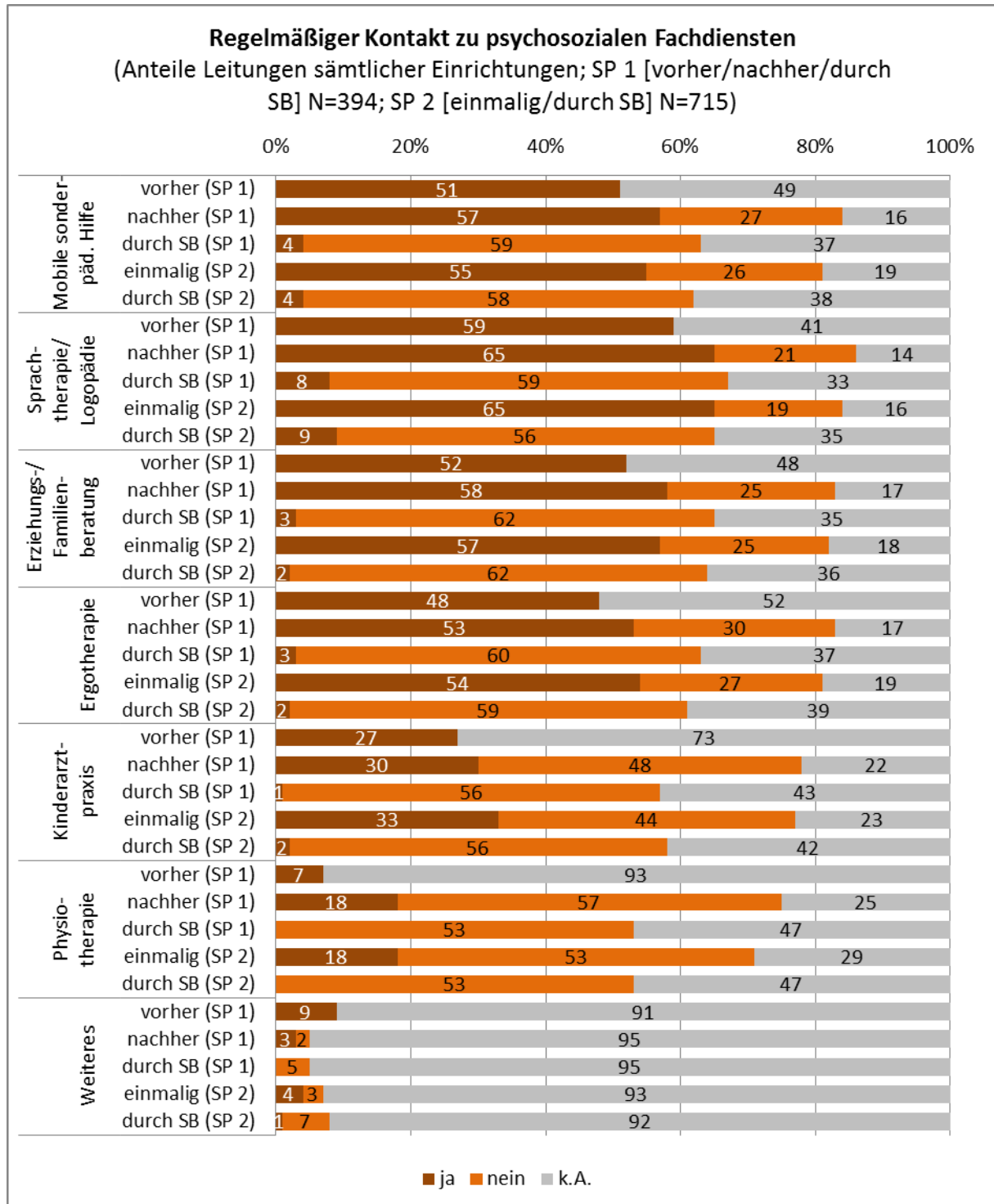


Abb. 51: Vernetzung der Kitas mit psychosozialen Fachdiensten

Auch das Kontaktverhalten der Kindertageseinrichtungen zu psychosozialen Fachdiensten wurde im Rahmen der Evaluation des Projektes Sprachberatung in den Einrichtungen erfragt (Ergebnisse dazu siehe Abbildung 51). Auffällig ist hier, dass es nach Angabe der Einrichtungsleitungen sämtlicher Häuser zu mehr Kontakten in der Nachbefragung im Vergleich zur Vorbefragung in Stichprobe 1 kam.

Betrachtet man die Anteile der Kitas genauer, die den Kontakt infolge der Sprachberatung hergestellt/intensiviert haben, wird der Einfluss der auf den Bildungsbereich Sprache und Literacy ausgerichteten Beratung deutlich: Den größten Anteil von acht Prozent verzeichnen Sprachtherapeuten/Logopäden, die auch schon einen Zuwachs von sechs Prozent im regelmäßigen Kontakt hatten. Darüber hinaus hatten die Kitas neue bzw. intensivere Kontakte zu mobilen sonderpädagogischen Hilfen (vier Prozent der Einrichtungen; sechs Prozent Unterschied zwischen vorher und nachher),

- Erziehungs-/Familienberatungen (drei Prozent bzw. sechs Prozent),
- Ergotherapeuten (drei Prozent bzw. fünf Prozent),
- Kinderarztpraxen (ein Prozent bzw. drei Prozent) und
- Physiotherapeuten (null Prozent bzw. elf Prozent).

Die Einrichtungsleitungen der Stichprobe 2 schätzten sowohl die regelmäßigen Kontakte zu psychosozialen Fachdiensten als auch die Zuwächse auf vergleichbare Weise ein wie die Leitungen in der Stichprobe 1.

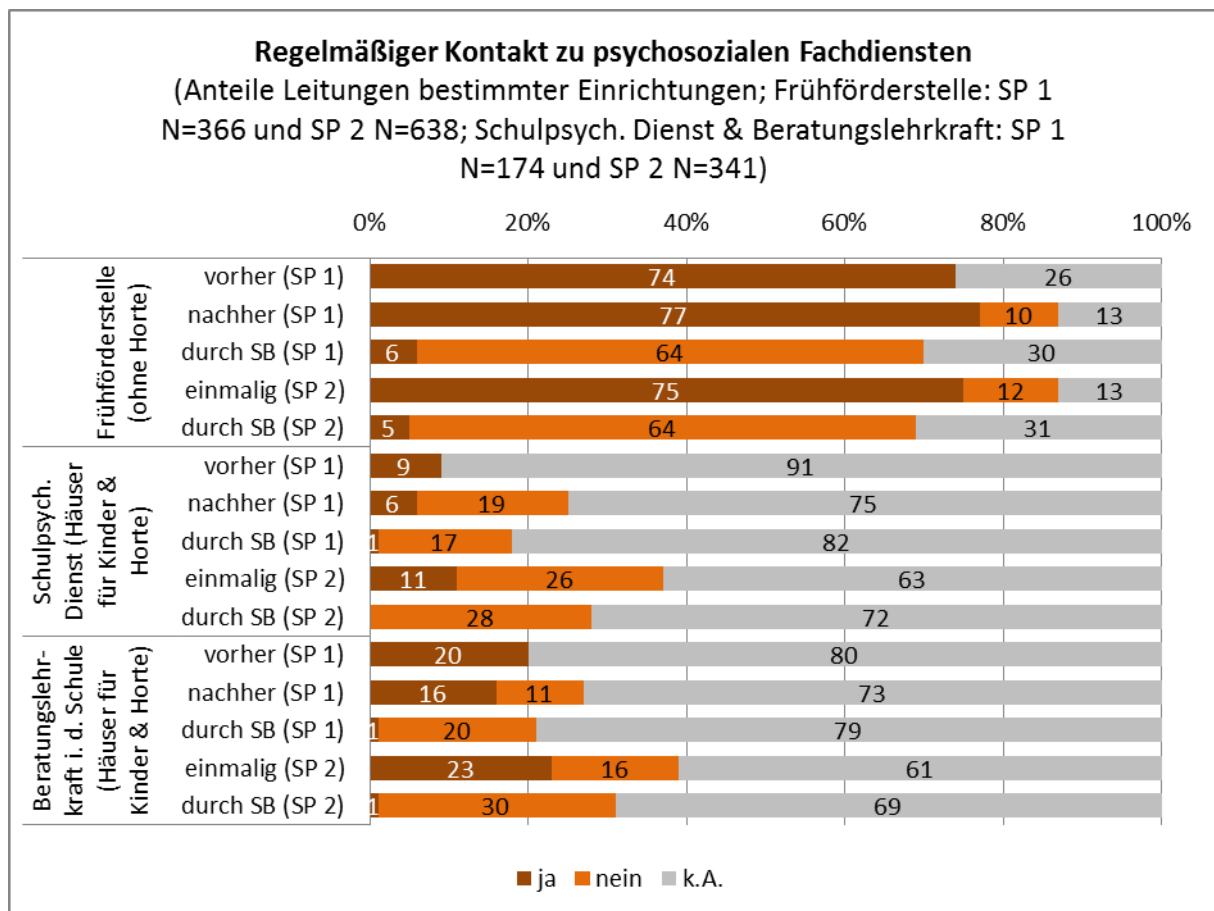


Abb. 52: Vernetzung bestimmter Einrichtungen mit psychosozialen Fachdiensten

Da das Kontaktverhalten bestimmter Kindertageseinrichtungen zu einigen psychosozialen Fachdiensten aufgrund des Alters der Kinder typischer Weise abweicht, erfolgt für diese Fälle eine gesonderte Auswertung (siehe Abbildung 52). So bestand in drei Prozent sämtlicher Einrichtungen mit Ausnahme der Horte mehr regelmäßiger Kontakt zu Frühförderstellen nach der Sprachberatung als davor. Sechs Prozent dieser Einrichtungsleitungen gaben zudem an, dass der Kontakt erst infolge der Sprachberatung hergestellt bzw. intensiviert wurde. Insgesamt standen in beiden Stichproben circa drei Viertel der Kitas mit Ausnahme der Horte in regelmäßigem Kontakt zu Frühförderstellen.

Anders sieht es hingegen im Kontaktverhalten von Häusern für Kinder bzw. Horten zum Schulpsychologischen Dienst bzw. zur Beratungslehrkraft in der Schule aus. Zu beiden psychosozialen Diensten ist nach Angabe der Leitungen ein Rückgang im Kontaktverhalten im Verlauf der Sprachberatung in Höhe von drei bzw. vier Prozent (Vergleich zwischen Vor- und Nachbefragung in Stichprobe 1) zu verzeichnen. Nur jeweils ein Prozent von ihnen gab an, den Kontakt infolge der Sprachberatung hergestellt bzw. intensiviert zu haben. Das Antwortverhalten der Einrichtungsleitungen in der Stichprobe 2 entsprach in etwa dem der Leitungen in der Stichprobe 1.

II.3.8 Familienangebote der Einrichtungen

Auf die Frage an die Einrichtungsleitungen der teilnehmenden Kitas nach dem Vorliegen spezieller Angebote für die Familien der Kinder bzw. deren Intensivierung durch die Sprachberatung ergibt sich das nachfolgend beschriebene Bild im Antwortverhalten (s. Abb. 53).

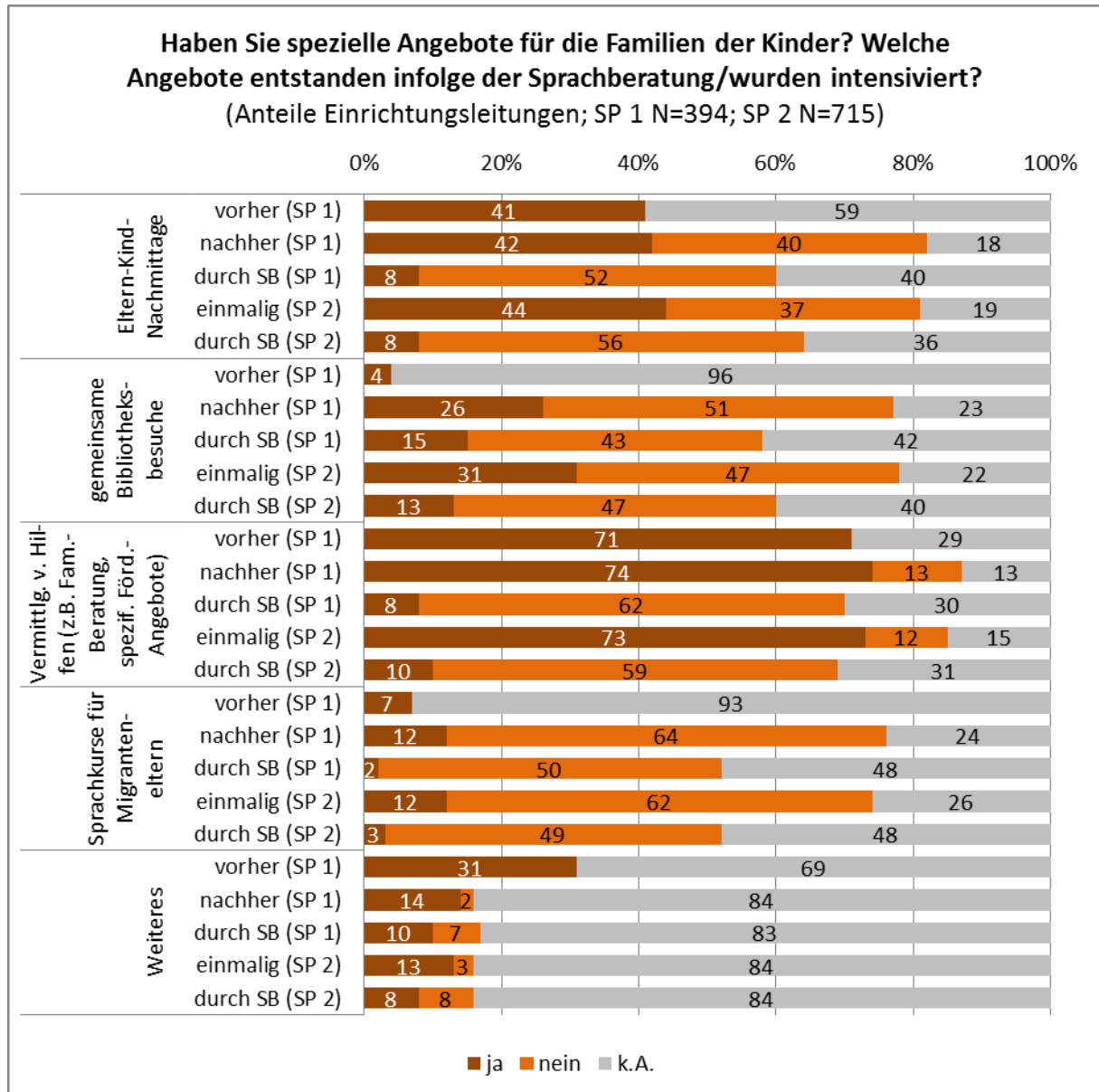


Abb. 53: Familienangebote der Einrichtungen

Den größten „Sprung“ zwischen der Vor- und der Nachbefragung verzeichnete die Kategorie „gemeinsame Bibliotheksbesuche“ mit einer Steigerung von 22 Prozentpunkten innerhalb der Stichprobe 1. In dieser Kategorie gaben auch 15 Prozent der Leitungen an, dass dieses Angebot infolge der Sprachberatung entstand bzw. dadurch intensiviert wurde.

Das Angebot mit der zweitgrößten Steigerung von fünf Prozent zwischen der Vor- und der Nachbefragung sind Sprachkurse für Eltern mit Migrationshintergrund (zwei Prozent der Leitungen gaben an, dass das Angebot infolge der Sprachberatung entstand/intensiviert wurde), gefolgt von der Vermittlung von Hilfen (drei Prozent Steigerung zwischen vorher und nach-

her; acht Prozent gaben an, dass das Angebot infolge der Sprachberatung entstand/ intensiviert wurde) und Eltern-Kind-Nachmittagen (ein Prozent Steigerung; acht Prozent gaben an, dass das Angebot infolge der Sprachberatung entstand/intensiviert wurde).

Unter den „weiteren Angeboten“ verbergen sich Aktionen wie:

- Gemeinsame Feste,
- Ausflüge oder
- z.B. ein Singkreis für die Eltern,

welche jedoch insgesamt in der Nachbefragung im Vergleich zu vorher eher zurückgegangen sind. Innerhalb der Stichprobe 2 herrscht ein vergleichbares Zustimmungsverhalten wie in der Nachbefragung in Stichprobe 1. Auch in den Angeboten für die Familien der Kinder bzw. in der Steigerung dieser Angebote findet man die Ziele der Sprachberatung thematisch wieder. Am deutlichsten wird dieser Sachverhalt bei den gemeinsamen Bibliotheksbesuchen mit den Familien der Kinder bzw. bei den Sprachkursen für Eltern mit Migrationshintergrund. Diese beiden Angebote sind thematisch eng mit Sprache bzw. Literacy verknüpft und daher ist die Sprachberatung als beeinflussende bzw. für den Zuwachs verantwortliche Variable eindeutig identifizierbar. Rückgänge in den aufgezeigten Familienangeboten sind zwischen der Vor- und der Nachbefragung nicht zu verzeichnen, allenfalls ein Gleichbleiben bzw. ein minimaler Anstieg im Zustimmungsverhalten wie bei den Eltern-Kind-Nachmittagen.

II.3.9 Bereitschaft zu Weiterentwicklung in der Einrichtung

Nach der Beendigung der Sprachberatung wurden die Fachkräfte und die Sprachberaterinnen zu allgemein resümierenden Bewertungen sowie zur Bereitschaft zu zukünftiger Weiterentwicklung befragt. Dabei zeigte sich, dass die Fachkräfte in der Stichprobe 1 die Aussagen durchweg als zutreffender einschätzten als ihre Kolleginnen in der Stichprobe 2. So waren sie eher der Meinung, dass:

- Es ihnen gelang, im Bereich Sprache und Literacy Probleme zu beheben,
- dass die Einrichtung insgesamt große Fortschritte gemacht hat und
- sie sich auch zukünftig weiterentwickeln wird.

Die jeweilige Einschätzung der Sprachberaterinnen war heterogener. In manchen Fällen übertrafen diese die Einschätzungen der Fachkräfte, in anderen Fällen lagen sie im Grad der Zustimmung hinter dem der Fachkräfte. Auffällig ist zudem der Anteil der Fachkräfte in Stichprobe 2, die keine Angaben gemacht haben. Dieser liegt mit 14 bis 16 Prozent deutlich über dem der übrigen Teilgruppen (sieben bis zehn Prozent). Insgesamt besteht bei sämtlichen Teilgruppen und den drei Aussagen ein recht hoher Zustimmungsgrad von 60 bis 87 Prozent, wobei der Anteil an Ablehnung („trifft wenig zu“ und „trifft gar nicht zu“ zusammen) mit fünf bis 28 Prozent relativ gering ist (siehe Abbildung 54).

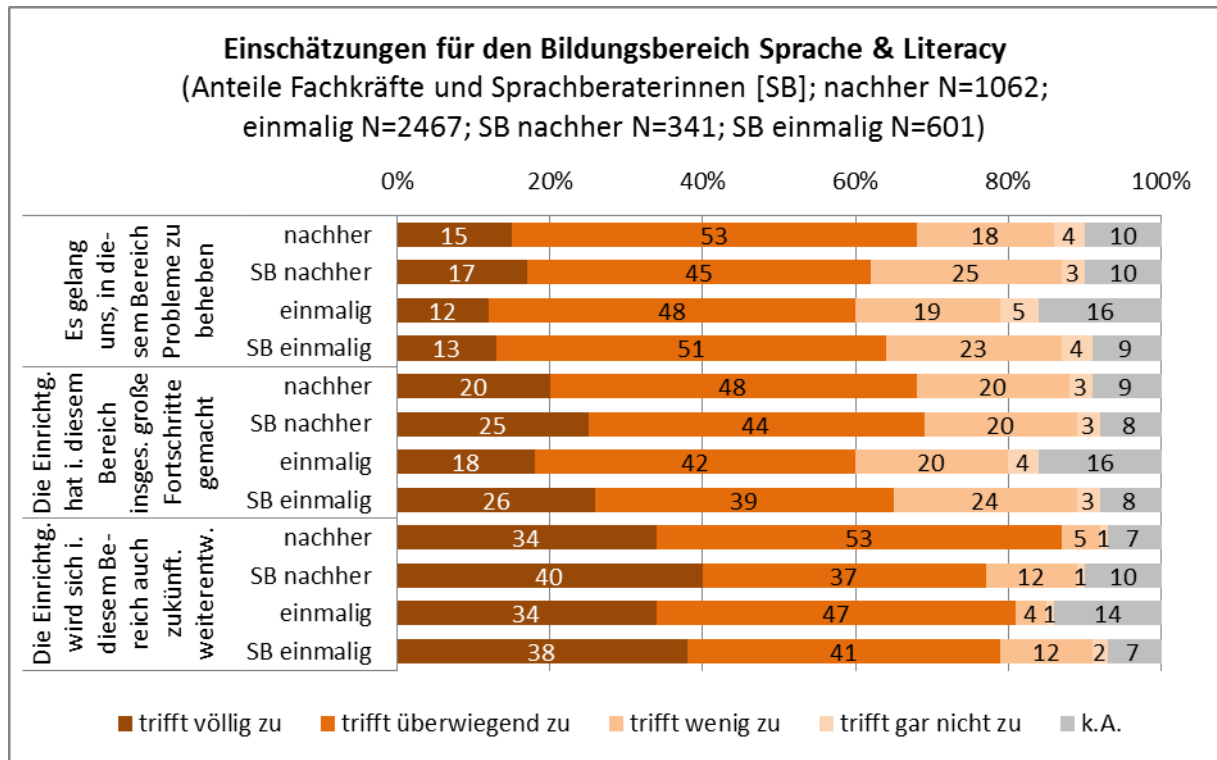


Abb. 54: Gesamteinschätzungen und Bereitschaft zur Weiterentwicklung

II.4 Elternebene

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Projekt Sprachberatung dargestellt, die entweder auf den Angaben der Eltern selbst basieren, bzw. diejenigen, die die Zusammenarbeit der Fachkräfte in den Einrichtungen mit den Eltern betreffen und auf Angaben der Fachkräfte bzw. der Sprachberaterinnen beruhen. Obwohl beide Stichproben in der schriftlichen Darstellung der Ergebnisse berücksichtigt sind, werden in erster Linie die Auswertungen der einmaligen Befragung (Stichprobe 2) grafisch dargestellt, da hier aufgrund der Größe der Stichprobe mehr statistisch signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilgruppen der Eltern vorliegen.

II.4.1 Beschreibung der Stichproben

Die Angaben der Eltern beruhen insgesamt auf 1.199 Elternfragebögen aus 343 Kitas der Stichprobe 1 (SP 1; durchschnittlich ca. 3,5 Fragebögen pro Einrichtung) und auf 2.051 Elternfragebögen aus 609 Kitas der Stichprobe 2 (SP 2; durchschnittlich ca. 3,4 Fragebögen pro Einrichtung).

In beiden Stichproben wussten die allermeisten Eltern, dass das Projekt Sprachberatung in der Kita ihres Kindes stattfindet (90 Prozent der Eltern in der Stichprobe 1 und 87 Prozent in der Stichprobe 2) und wurden auch von der Einrichtung über die Inhalte des Projektes informiert (86 Prozent vs. 80 Prozent). Etwa die Hälfte der Eltern in beiden Stichproben fühlte sich auch in das Projekt einbezogen. Das Alter der in den jeweiligen Kitas betreuten Kinder der befragten Eltern, von denen die Hälfte Jungen und die Hälfte Mädchen waren, variierte in der Stichprobe 1 von einem Jahr bis elf Jahre (Durchschnitt: 4,7 Jahre) und in der Stichprobe 2 von 1,5 bis 14 Jahre (Durchschnitt: 4,5 Jahre). Die Kinder befanden sich in beiden Stichproben durchschnittlich etwa 28 Stunden pro Woche in der Einrichtung und fühlten sich dort nach Aussagen der Eltern vollkommen wohl – dies gaben in beiden Stichproben jeweils 82 Prozent der Eltern an. In beiden Stichproben waren zum Zeitpunkt des Ausfüllens etwas über die Hälfte der teilnehmenden Eltern Mitglieder im Elternbeirat (55 vs. 56 Prozent). Der/die typische Ausfüller/in des Eltern-Fragebogens lebte mit einem/einer Partner/in zusammen, war in Teilzeit beschäftigt und hat den Elternfragebogen allein bearbeitet.

In früheren Auswertungen zeigte sich, dass es zu Unterschieden hinsichtlich der Beantwortung verschiedener Fragen kam, wenn die Eltern nach dem jeweiligen Bildungshintergrund oder nach der überwiegend zuhause gesprochenen Familiensprache in Gruppen aufgeteilt wurden. Da diese Unterscheidungen interessante Ergebnisse versprechen und die Datenbasis nun bedeutend größer ist, werden bei der Auswertung der Daten der Eltern erneut derartige Extremgruppen betrachtet.

- Zur Bildung von Elterngruppen mit hohem vs. niedrigem Bildungshintergrund wurden Personen mit allgemeiner Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife denjenigen mit Hauptschulabschluss bzw. ohne Schulabschluss gegenübergestellt. Personen mit Mittlerer Reife und vergleichbaren Abschlüssen werden in diese Auswertungen nicht einbezogen.
- Zur Bildung von Elterngruppen, die zuhause überwiegend Deutsch bzw. nicht Deutsch sprechen, wurde – wie schon in früheren Auswertungen – das Item „Falls Ihre Familiensprache nicht Deutsch ist: Wurden Sie schon einmal von den Erzieher/innen gebeten, ein

fremdsprachiges Kinderbuch mit in die Einrichtung Ihres Kindes zu bringen?“ herangezogen. D.h., es wurde angenommen, dass die Familiensprache aller Personen, die diese Frage (entweder positiv oder negativ) beantwortet haben, nicht Deutsch ist bzw. dass alle, die diese Frage nicht beantwortet haben, zu Hause überwiegend Deutsch sprechen.

Nach diesen Kriterien besteht in der Stichprobe 1 (N=1.199) die Teilgruppe der Eltern mit hohem Bildungsabschluss aus 556 (46 Prozent), die derjenigen mit niedrigem Bildungsabschluss aus 170 Personen (14 Prozent), in der Stichprobe 2 (N=2.051) aus 970 (47 Prozent) gegenüber 240 (12 Prozent) Personen (siehe Abbildung 55).

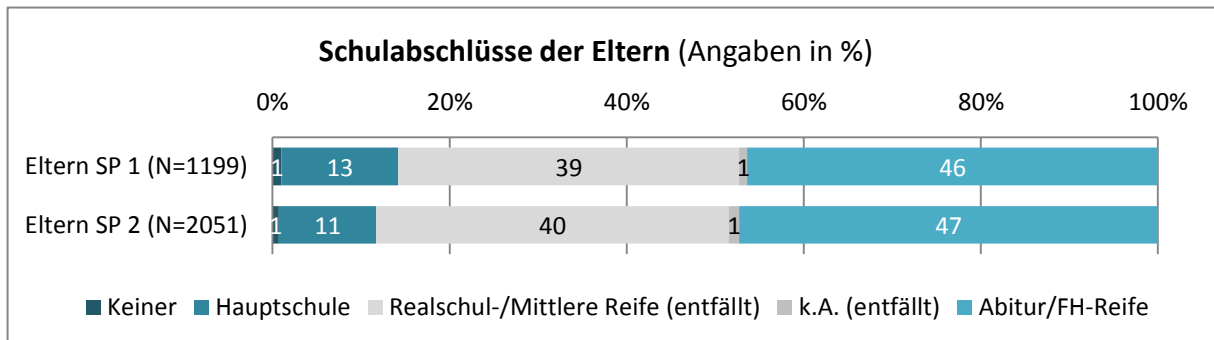


Abb. 55: Aufteilung der Elterngruppen (niedrige und hohe Schulabschlüsse)

Etwa zwölf Prozent der Eltern aus der Stichprobe 1 (SP 1; 135 Elternteile) gaben an, schon einmal nach einem Buch in ihrer Familiensprache gefragt worden zu sein, gegenüber knapp 15 Prozent der Eltern aus der Stichprobe 2 (SP 2; 299 Personen) – diese Personen werden in den folgenden Auswertungen als „zu Hause überwiegend nicht deutsch sprechende Eltern“ bezeichnet (siehe Abbildung 56).

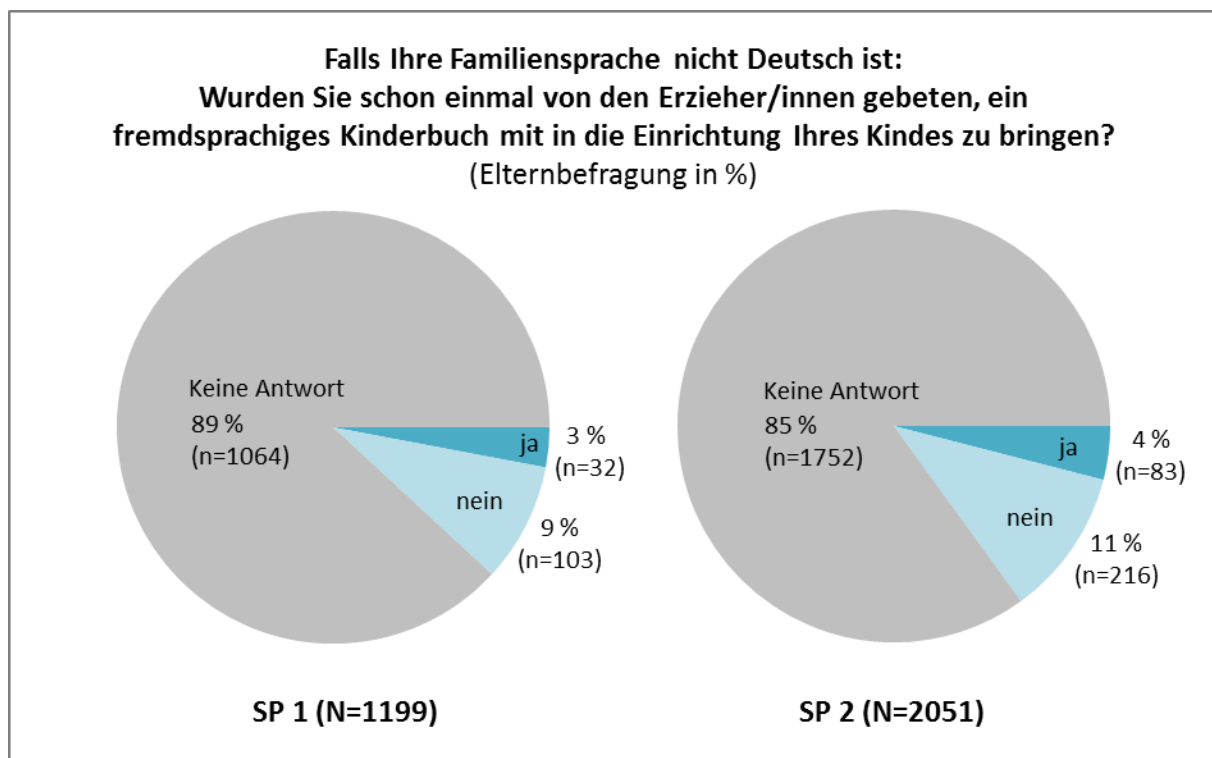


Abb. 56: Aufteilung der Elterngruppen (überwiegend deutsch/nicht deutsch sprechend)

II.4.2 Einschätzungen der Eltern

Allgemeine Einschätzungen der Eltern – vorgegebenes Antwortformat

Auf einer vierstufigen Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ gaben über 90 Prozent der Eltern – ungeachtet der o.a. Gruppenzugehörigkeit – an, dass sie „völlig“ oder „überwiegend“ der Meinung sind, Auffälligkeiten im Spracherwerb ihres Kindes würden von den Erzieherinnen frühzeitig erkannt werden und dass sie diese hinsichtlich des Themas Sprachentwicklung als kompetent wahrnehmen (Unterschiede hinsichtlich Bildung $p < .05$; U-Test Mann-Whitney). Mehr als zwei Drittel berichteten zudem, dass sie konkrete Tipps für zu Hause erhalten und sich gut über die sprachliche Bildung in der Einrichtung informiert fühlen (Unterschiede hinsichtlich Bildung $p < .01$; U-Test Mann-Whitney).

Die Unterschiede zwischen den Teilgruppen sind in beiden Stichproben für die nach Bildungsabschluss unterteilten Elterngruppen statistisch bedeutsam (Ergebnisse der Stichprobe 2 siehe Abbildung 57; Stichprobe 1 nicht grafisch veranschaulicht). In beiden Stichproben wählte die Gruppe der deutsch sprechenden Eltern geringfügig häufiger die beiden positiven Antwortoptionen im Hinblick auf eine frühzeitige Erkennung von sprachlichen Auffälligkeiten und die Kompetenz des Einrichtungspersonals. Jedoch berichteten in beiden Stichproben eher die Gruppen der nicht deutsch sprechenden Eltern, sich über sprachliche Bildung in der Kita gut informiert zu fühlen und unterstützende Tipps für zu Hause zu erhalten. Eine statistische Bedeutsamkeit der Unterschiede im Hinblick auf die Unterteilung in Gruppen nach der Sprache lässt sich jedoch nicht feststellen. Dabei fällt auf, dass bei den letzten zwei Aussagen in beiden Stichproben die Zustimmungen weniger deutlich sind als bei den anderen beiden Items – zwischen gut der Hälfte und etwa 70 Prozent.

Insgesamt scheint es also, dass Tipps und Informationen zu sprachlicher Bildung, die Eltern von den Erzieherinnen erhalten, in der Regel so aufbereitet sind, dass Eltern aller Bildungsgruppen davon profitieren können. Auch ist die Kompetenz des Einrichtungspersonals für alle ersichtlich und die Eltern bringen dem Personal großes Vertrauen entgegen, was die frühzeitige Erkennung von Auffälligkeiten anbelangt. Betrachtet man die deutsch bzw. nicht deutsch sprechenden Eltern näher, sind es geringfügig mehr deutsche Eltern, die die Kompetenz des Personals und die Fähigkeit zur Erkennungen von Sprachauffälligkeiten höher einschätzen als nicht deutsche. Möglicherweise hat dies mit der einfacheren, weil ausschließlich deutschen Kommunikation zu tun, die es sowohl Eltern als auch Erzieherinnen erlaubt, sich schnell und auch informell auszutauschen. Detaillierte Informationen zur sprachlichen Bildung in einer bestimmten Kita und Tipps für die Unterstützung zu Hause liegen jedoch vielleicht häufiger in schriftlicher Form vor bzw. werden im Rahmen von Elterngesprächen genauer erläutert (siehe auch unten). So kann besser auf Eltern eingegangen werden, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Dies könnte erklären, warum vor allem nicht deutsche Eltern sich besonders gut informiert fühlen und die Tipps für zu Hause schätzen.

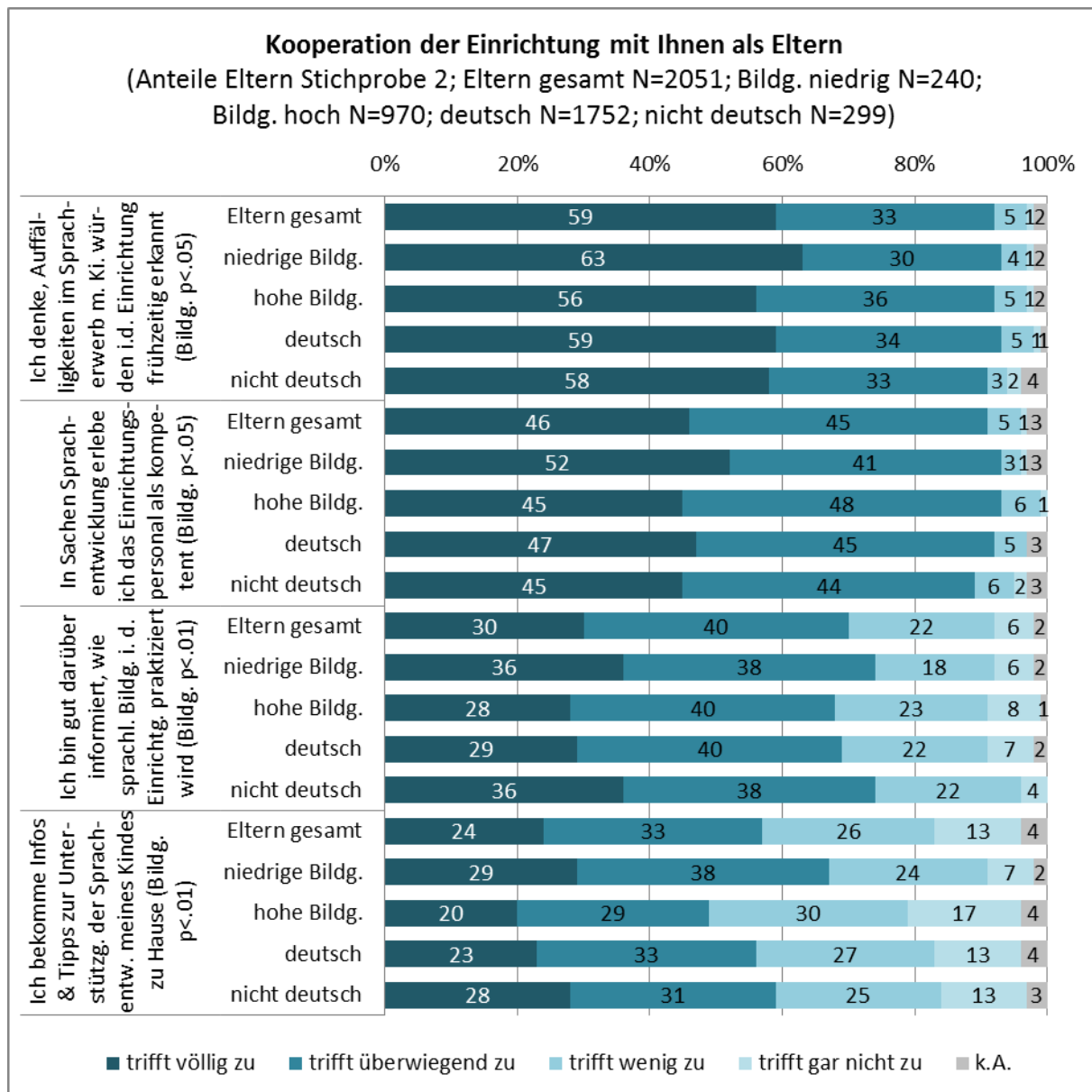


Abb. 57: Allgemeine Einschätzungen der Elterngruppen in der Stichprobe 2

Wichtigkeit von Informationen über sprachliche Entwicklung – vorgegebenes Antwortformat

Über beide Stichproben und alle untersuchten Elterngruppen hinweg kann beobachtet werden, dass es nahezu allen Eltern wichtig bzw. eher wichtig ist, regelmäßig über die sprachlichen Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes informiert zu werden, wobei Eltern mit niedrigem Schulabschluss und überwiegend nicht deutsch sprechende Eltern hier leicht in der Überzahl sind. Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den verschiedenen Eltern-Teilgruppen sind nicht vorhanden. Danach gefragt, ob sie im Rahmen eines Elterngesprächs Informationen über die sprachliche Entwicklung ihres Kindes erhielten, bejahten dies vor allem Eltern mit hohem Schulabschluss (SP 1: 83 Prozent; SP 2: 85 Prozent) und nicht deutsch sprechende Eltern (SP 1: 85 Prozent; SP 2: 84 Prozent). Auch hier wurden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede gefunden. Die sprachliche Bildung ihres Kindes sowie Informationen über die Entwicklungsprozesse sind demnach für alle Eltern ein wichtiges Thema, das vor allem auch in Elterngesprächen einen festen Platz haben sollte.

Wahrgenommene Veränderungen durch die Eltern – vorgegebenes Antwortformat

Im Hinblick auf Veränderungen, die von Eltern wahrgenommen und auf das Projekt Sprachberatung zurückgeführt wurden, sei besonders hervorgehoben, dass in beiden Stichproben der Trend dahin geht, dass vor allem Eltern mit niedrigem Schulabschluss und überwiegend nicht deutsch sprechende Eltern über diverse positive Veränderungen berichteten.

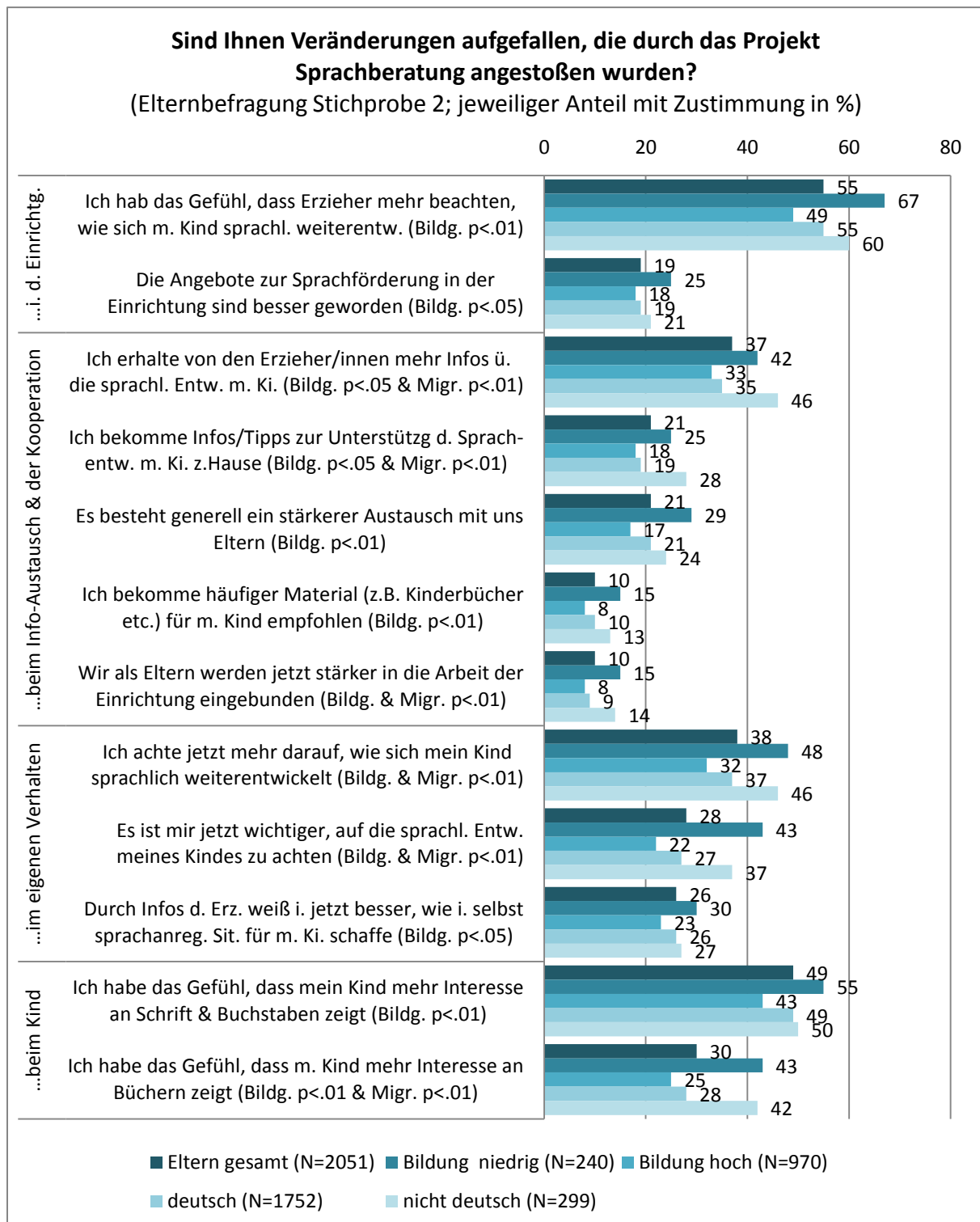


Abb. 58: Wahrgenommene Veränderungen verschiedener Elterngruppen in SP 2

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Elterngruppen bei solchen wahrgenommenen Veränderungen zeigt die Abbildung 58 exemplarisch für die Stichprobe 2.

Untersucht man die wahrgenommenen Veränderungen in der Kita genauer, so waren in beiden Stichproben zwei Drittel der Eltern mit niedrigem Schulabschluss und etwa die Hälfte der Eltern mit hohem Schulabschluss der Meinung, dass die Erzieherinnen nun mehr auf die kindliche Sprachentwicklung achten würden ($p < .01$). Ein Viertel dieser Elterngruppe (Stichprobe 2, Stichprobe1: ein Fünftel) bemerkte auch eine Verbesserung des Angebots im Hinblick auf Sprachförderung ($p < .05$; jeweils Fisher-Test). Hinsichtlich dieser Aspekte profitieren also vorrangig Eltern mit niedrigem Schulabschluss.

Bei den deutsch bzw. nicht deutsch sprechenden Eltern erreichten die Antwortdifferenzen zwischen den Gruppen bei den eben genannten Aussagen nicht dieses Ausmaß; hier lagen die nicht deutsch sprechenden maximal fünf Prozentpunkte vor den deutsch sprechenden Eltern. Insgesamt nahmen Eltern vermutlich eher Aktionen der Fachkräfte wahr als Merkmale der Einrichtung, welche ihnen als Eltern nicht so vertraut waren.

Was den Austausch zwischen der Kita und den Eltern betrifft, so berichtete knapp die Hälfte der Eltern (jeweils zw. 40 und 50 Prozent der Eltern mit niedrigem Schulabschluss und nicht deutsch sprechende Eltern) über mehr Informationen, die sie über die sprachliche Entwicklung ihres Kindes erhalten ($p < .05$ bzw. $p < .01$ Fisher-Test). Dem entsprechend hatte auch der Großteil der Fachkräfte angemerkt, dass sie sich nach der Beratung eher als kompetente Beraterin der Eltern fühlen und ihnen nach der Beratung auch besser Informationen und Tipps zur Stärkung der sprachlichen Kompetenz ihres Kindes zu Hause geben können (siehe auch S. 58). Weitere Aspekte des Austauschs wie:

- „Tipps für zu Hause“,
- „generell stärkerer Austausch“,
- „Empfehlung von Materialien“ und
- „Einbindung der Eltern in die Kita“

wurden – über beide Stichproben und die Teilgruppen hinweg – von weit weniger Eltern (max. von 29 Prozent) beobachtet. Dennoch wurde dies auch hier häufiger von Eltern mit niedrigem Schulabschluss (immer mindestens $p < .05$; Fisher-Test) und von nicht deutsch sprechenden Eltern angegeben (teilweise $p < .01$; Fisher-Test, s. Grafik). Die Tatsache, dass sich der Austausch mit Eltern im Wesentlichen auf die individuelle sprachliche Bildung eines Kindes beschränkt, könnte damit zusammenhängen, dass dies ein expliziter Bestandteil des Projektes war und deshalb in vielen Kitas umgesetzt wurde, wogegen die Empfehlung von Materialien oder das Einbinden von Eltern in die Kita-Arbeit wohl eher Ausnahmen waren.

Folgende Daten lassen erkennen, dass das Projekt vermutlich dazu beigetragen hat, dass Eltern nun auch ihr eigenes Verhalten besser reflektierten: Zwischen etwa einem Viertel und knapp der Hälfte der verschiedenen Elterngruppen waren der Meinung, mehr auf die sprachliche Entwicklung des Kindes zu achten, deren Wichtigkeit höher einzuschätzen und bessere sprachanregende Situationen schaffen zu können (Bildungsgruppen stets mindestens $p < .05$; deutsch bzw. nicht deutsch sprechende Eltern teilweise $p < .01$ Fisher-Test). Auch hier gaben dies vor allem Eltern mit niedriger Schulbildung und nicht deutsch sprechende Eltern an. Im Unterschied zu den Aspekten des Austauschs mit der Kita sind hier jedoch die Diffe-

renzen innerhalb der Eltern-Teilgruppen häufig durchaus prägnant: So war es in beiden Stichproben beispielsweise nahezu doppelt so vielen Eltern mit niedrigem Schulabschluss wichtig, auf die sprachliche Entwicklung des Kindes zu achten. Möglicherweise ist die detaillierte Beobachtung der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes für diese Elterngruppe eine neue und bedeutendere Erfahrung als für die Eltern mit hohem Schulabschluss.

In beiden Stichproben bemerkte jeweils mindestens die Hälfte (in der SP 1 sogar knapp zwei Drittel) der Eltern mit niedrigem Schulabschluss und nicht deutsch sprechende Eltern, dass ihr Kind nun mehr Interesse an Schrift und Buchstaben zeigt. Über gestiegenes kindliches Interesse an Büchern berichteten ebenfalls in beiden Stichproben sehr viel mehr Eltern mit niedriger Schulbildung und nicht deutsch sprechende Eltern (verschiedene Bildungsgruppen immer $p < .01$; deutsch bzw. nicht deutsch sprechende Eltern teilweise $p < .01$ Fisher-Test). Die Betonung auf Literacy in den am Projekt teilnehmenden Kitas enthielt auch die intensive Beschäftigung der Kinder mit Büchern, Schrift und Buchstaben. Die Daten könnten darauf hindeuten, dass viele Kinder diese für sie neuen und interessanten Tätigkeiten auch zu Hause fortführen. Wenn unterstellt wird, dass im täglichen Leben der Eltern mit niedriger Schulbildung und nicht deutschem Hintergrund (deutsche) Bücher nicht in dem Maß eine Rolle spielen wie in Familien mit höherem Bildungshintergrund und deutscher Familiensprache, kann durch das Projekt ein Anstoß zu neuen Tätigkeiten und Interessen gegeben worden sein.

Veränderungen in der Kooperation mit den Eltern – vorgegebenes Antwortformat

Vorangegangene Auswertungen berichteten über die Veränderungen, die Eltern selbst wahrnahmen und auf das Projekt Sprachberatung zurückgeführt haben. Im Folgenden sollen nun die Veränderungen, die von Fachkräften und Beraterinnen hinsichtlich der Kooperation mit Eltern beobachtet wurden, näher betrachtet werden. Die Angaben stützen sich hier auf Daten von 341 (SP 1) bzw. 601 Beratungen (SP 2), in denen die Sprachberaterinnen nach der Beratung Aussagen gemacht haben sowie auf 1.062 (SP 1) bzw. 2.467 (SP 2) Bewertungen von Fachkräften. Bei diesen Auswertungen muss beachtet werden, dass bei einigen Aussagen bis zu 27 Prozent der befragten Personen keine Angaben machten.

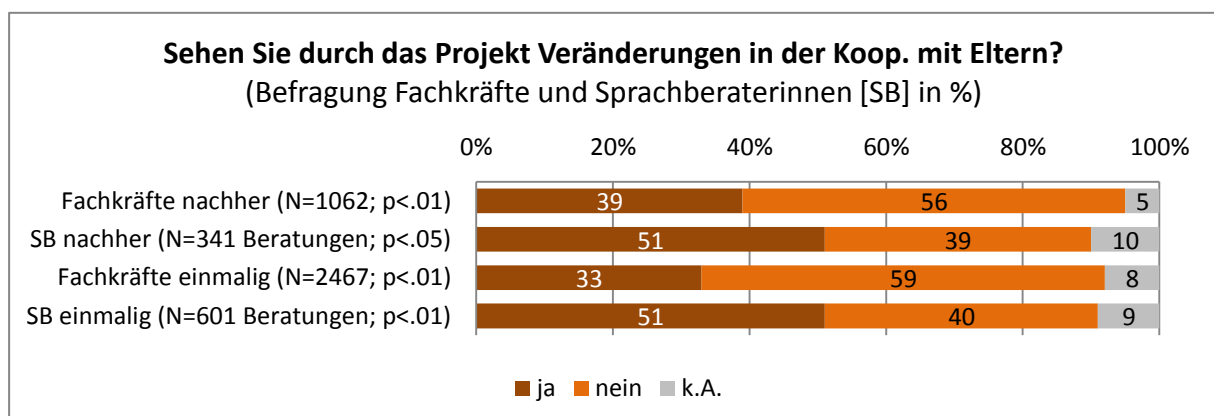


Abb. 59: Veränderungen in der Kooperation mit Eltern (Fachkräfte und Beraterinnen)

In beiden Stichproben nahmen die Hälfte der Beraterinnen und etwa ein Drittel der Fachkräfte Veränderungen hinsichtlich der Kooperation mit Eltern wahr (siehe Abbildung 59). Konkretere Fragen an Fachkräfte und Beraterinnen behandelten den Austausch mit Eltern

allgemein, den Austausch von Materialien sowie die Fähigkeit des Personals zur Erklärung von Beobachtungsergebnissen (siehe Abbildung 60).

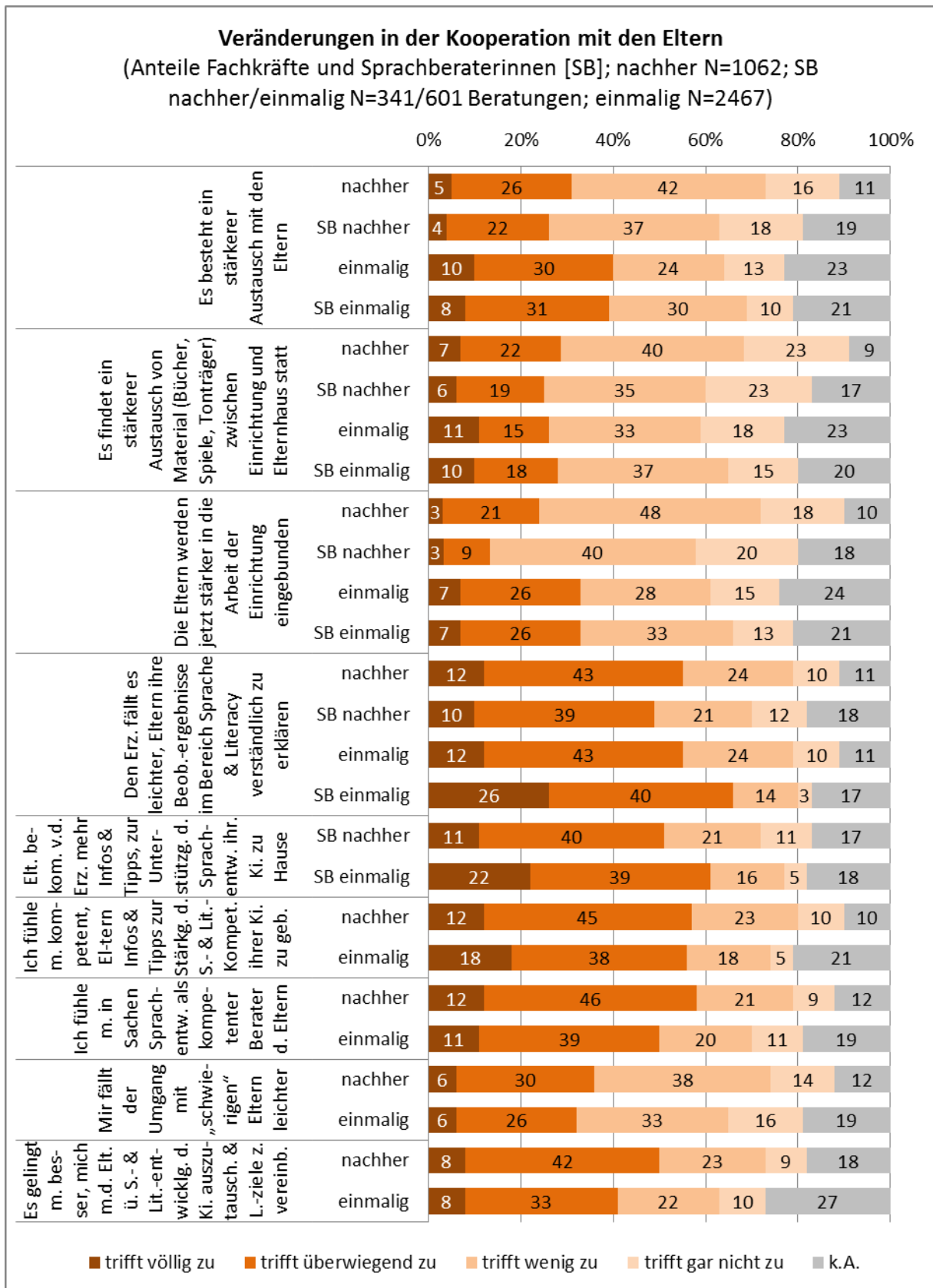


Abb. 60: Veränderungen in der Kooperation mit Eltern: SP 1 (nachher), SP 2 (einmalig)

In beiden Stichproben waren etwas mehr Fachkräfte als Sprachberaterinnen (Stichprobe 1: 31 Prozent vs. 26 Prozent, Stichprobe 2: 40 Prozent vs. 39 Prozent) der Meinung, dass nach dem Projekt ein stärkerer Austausch mit den Eltern besteht: Sie wählten auf der vierstufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ die beiden positiven Antwortalternativen.

Zwischen einem Viertel und einem knappen Drittel aller Befragten nahmen einen vermehrten Austausch von Materialien zwischen den Elternhäusern und den Kitas wahr und fanden, dass die Eltern stärker in die Kita-Arbeit eingebunden sind. Letztere Aussage wurde allerdings nur von 12 Prozent der Beraterinnen aus Stichprobe 1 so gesehen.

Zwischen knapp der Hälfte und zwei Drittel der Fachkräfte wählten hinsichtlich der Kooperation mit den Eltern (Austausch generell, Austausch von Material, eingebunden sein in die Kita) die negativen Antworten „trifft wenig zu“/„trifft gar nicht zu“. Hier – wie auch generell in der vorliegenden Untersuchung – muss jedoch beachtet werden, dass Angaben zu wenig Veränderungen zwei mögliche Interpretationen zulassen: Die Befragten von Kitas, in denen bestimmte Vorgehensweisen nicht erst durch das Projekt angestoßen wurden, sondern vorher bereits üblich waren, werden bei bestimmten Fragen die gleichen Ausprägungen wählen wie Fachkräfte von Kitas, die eine derartige gute Voraussetzung nicht haben, die aber auch keine Fortschritte machen. Anhand der vorhandenen Daten allein ist es nicht möglich, zu entscheiden, um welchen Fall es sich handelt.

Etwas ausgeglichener war das Antwortverhalten, wenn die Items inhaltlich auch das Verhalten der Erzieherinnen ansprachen: Zwischen etwa der Hälfte und zwei Drittel der Beraterinnen und mehr als die Hälfte der Fachkräfte fanden, den Erzieherinnen würden Erklärungen zu Beobachtungsergebnissen nun leichter fallen und sie würden den Eltern mehr Informationen geben. Gut die Hälfte der Fachkräfte war in beiden Stichproben der Meinung, sie fühlten sich nun kompetenter, die Eltern zu beraten und ihnen Tipps zu geben. Zwischen einem Drittel und der Hälfte der Erzieherinnen empfand den Umgang mit den Eltern nach der Beratung als einfacher und den Austausch über die sprachliche Bildung der Kinder als besser. Tendenziell vertraten etwas mehr Fachkräfte der Stichprobe 1 diese Meinungen.

Insgesamt liegen die Einschätzungen sowohl von den Fachkräften als auch von den Sprachberaterinnen bei relativ ähnlichen Werten – abgesehen von der Einschätzung, ob die Eltern stärker in die Kita-Arbeit eingebunden werden: Doppelt so viele Fachkräfte wie Sprachberaterinnen der Stichprobe 1 bejahten dies. Generell fällt bei diesen Auswertungen jedoch auf, dass bei den Items, die den direkten Kontakt mit den Eltern ansprachen (allgemeiner und materieller Austausch, Einbindung der Eltern, Umgang mit schwierigen Eltern) sowohl bei Fachkräften als auch bei Sprachberaterinnen die negativen Antwortoptionen überwogen.

Veränderungen in der Kooperation mit den Eltern – Antworten auf die offene Frage

Die Möglichkeit, offen ihre beobachteten Veränderungen zu beschreiben, nahmen 35 Prozent der Fachkräfte in der Stichprobe 1 und 29 Prozent in der Stichprobe 2 wahr. Bei den Sprachberaterinnen waren es mit 47 Prozent bzw. 44 Prozent mehr Äußerungen, die sich jedoch auch auf mehr Aspekte verteilten (siehe Abbildung 61).

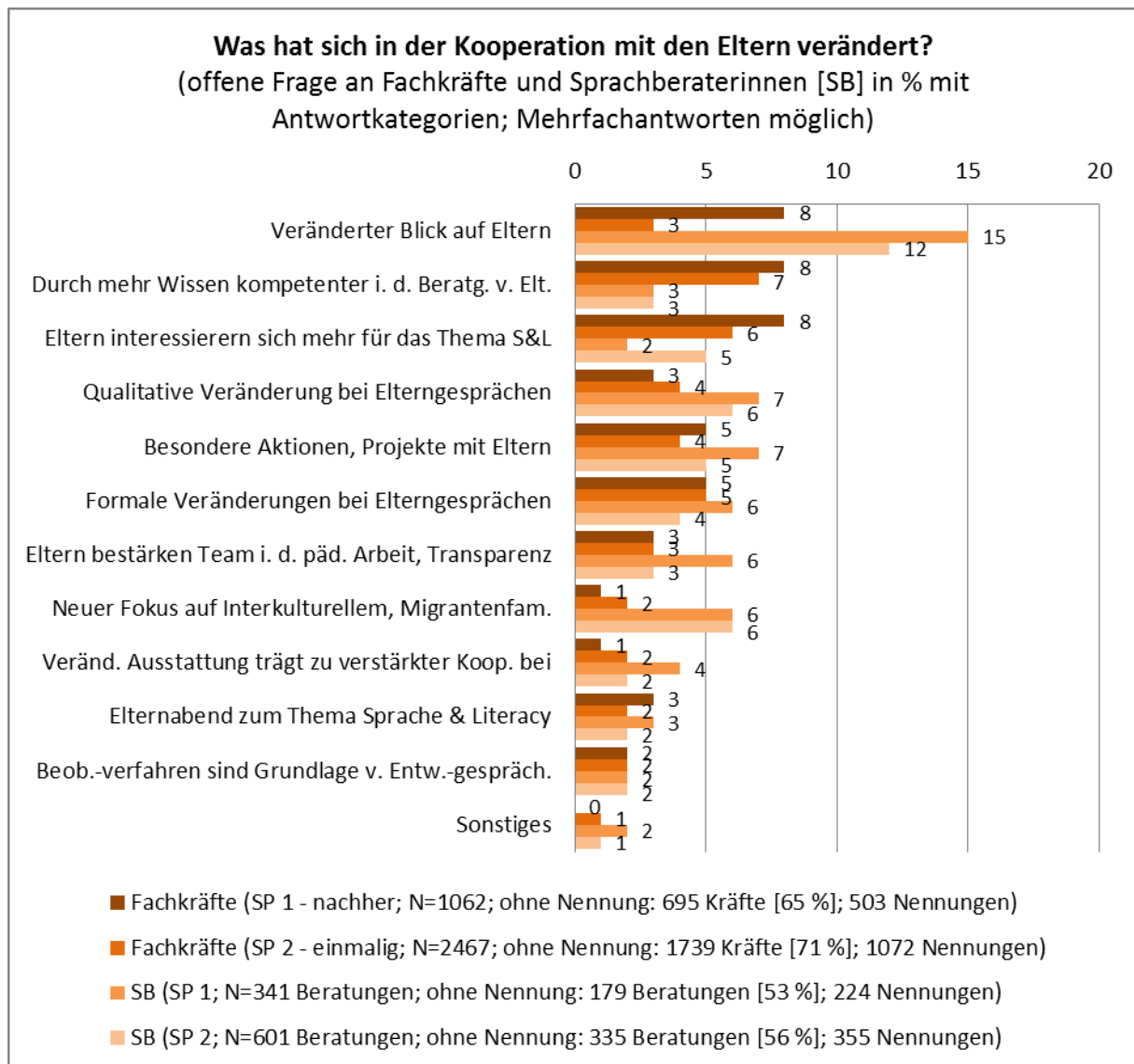


Abb. 61: Veränderungen in der Kooperation mit Eltern (offene Frage, Antwortkategorien)

Am häufigsten – mit Ausnahme der Erzieherinnen in der Stichprobe 2 – bemerkten die Fachkräfte einen veränderten Blick auf die Elternschaft, mehr Kompetenz in der Beratung der Eltern und ein erhöhtes Interesse der Eltern an Sprache und Literacy.

Etwa doppelt so viele Sprachberaterinnen wie Fachkräfte bemerkten einen veränderten Blick auf die Eltern. Sie konstatierten auch eine qualitative Änderung in den Elterngesprächen sowie mehr besondere Aktionen, die mit Eltern durchgeführt wurden und einen neuen Fokus im Bereich von interkulturellen Aspekten, was von den Fachkräften nur in wenigen Fällen beobachtet wurde. Ein Trend zu mehr Äußerungen hinsichtlich bestimmter Themen ließ sich bei keiner der untersuchten Personengruppen feststellen.

II.5 Kindebene

Der sich nun anschließende Abschnitt handelt über die eigentlichen Adressaten sämtlicher Anstrengungen – die Kinder. Diese sollen von einer pädagogischen Arbeit der Fachkräfte profitieren, welche sich durch die Sprachberatung auf dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse befindet und die den Bildungsbereich Sprache und Literacy besonders betont und fördert. Dabei werden die Angaben der Fachkräfte beider Stichproben als Grundlage für diesen Diskurs herangezogen.

Wahrgenommene Veränderungen beim Kind aus Sicht der Fachkräfte – vorgegebenes Antwortformat

Mehr als die Hälfte der Fachkräfte der Stichprobe 1 und etwas weniger als die Hälfte der Fachkräfte in Stichprobe 2 waren der Meinung, Veränderungen bei den von ihnen betreuten Kindern zu sehen, die sie auf das Projekt zurückführen (siehe Abbildung 62). Andererseits waren aber auch 38 bzw. 42 Prozent der Fachkräfte der Ansicht, keine Änderungen bei den Kindern bemerkt zu haben, hinzu kommt ein nicht unerheblicher Anteil an Personen, die diese Frage nicht beantwortet haben. Damit ist die Meinung der Fachkräfte insgesamt über Veränderungen durch das Projekt beim Kind nicht ganz eindeutig. Der Unterschied zwischen den Antwortalternativen ist immerhin in Stichprobe 1 statistisch signifikant (Test auf Binomialverteilung; $p < .01$).

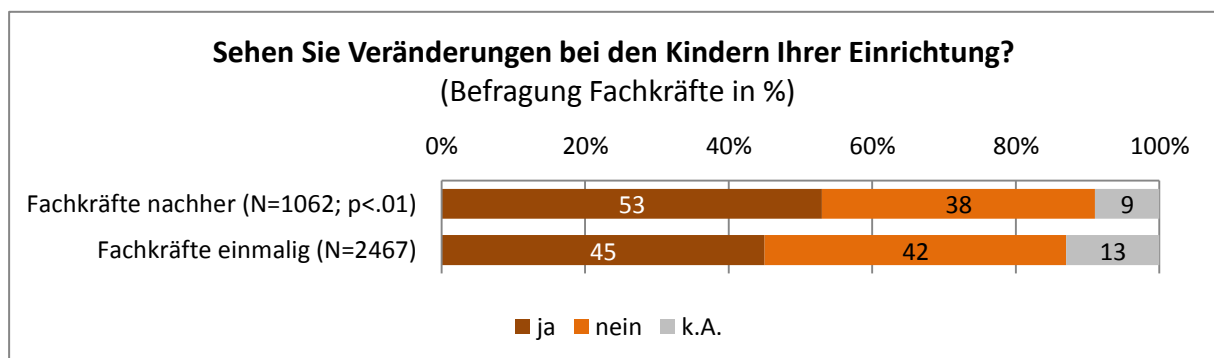


Abb. 62: Wahrgenommene Veränderungen bei den Kindern

Auch bei genaueren Nachfragen (z.B. nach „mehr Interesse an Bilderbuchbetrachtungen, Schrift und Buchstaben durch die Kinder“, bzw. an „Sprache und Kommunikation“, bzgl. „besserer kommunikativer Kompetenzen“, „mehr Freude beim Erzählen eigener Geschichten durch die Kinder“ und „häufigeres Bitten um Vorlesen“) kann kein eindeutiger Trend hinsichtlich Zustimmung bzw. Ablehnung durch die Fachkräfte gefunden werden. Hier bevorzugten tendenziell etwas mehr Personen der Stichprobe 1 die positiven Antwortoptionen als in Stichprobe 2. Auf einer vierstufigen Skala wählten zwischen 40 und 51 Prozent der Fachkräfte beider Stichproben die beiden positiven Antwortalternativen, aber nahezu ebenso viele die negativen. Hinzu kommt ein sehr hoher Anteil (bis zu 19 Prozent) von Personen, die dazu keine Angaben gemacht haben. Am häufigsten (51 Prozent in Stichprobe 1, 44 Prozent in Stichprobe 2) wurde das höhere Interesse der Kinder an Schrift und Buchstaben genannt. Zu einigen Aussagen bezüglich der Veränderungen bei den Kindern infolge der Sprachberatung existiert in beiden Stichproben mehr Ablehnung als Zustimmung durch die Fachkräfte. So überwiegt jeweils der Anteil der Fachkräfte, der nicht der Meinung war, dass „Kinder, die

vorher weniger geredet haben, sich jetzt häufiger sprachlich beteiligen“, dass „die Kinder aufmerksamer zuhören“ und dass „Kinder öfter Bücher ausleihen bzw. eigene Bücher von zu Hause mitbringen“ (siehe Abbildung 63).

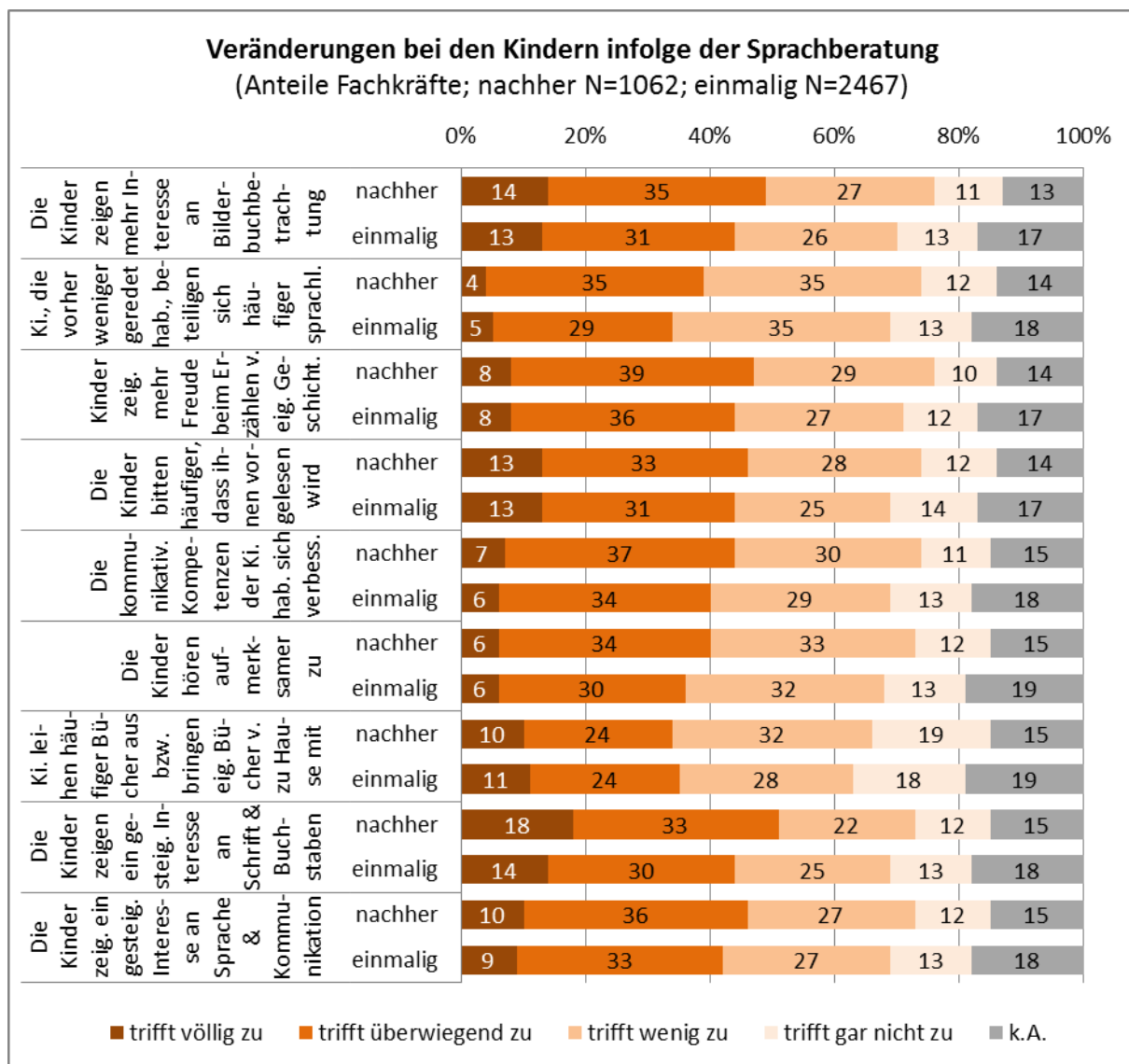


Abb. 63: Wahrgenommene Veränderungen bei Kindern (vorgegebenes Antwortformat)

Den Bewertungen dieser Aussagen ist zu entnehmen, dass Verbesserungen im Bildungsbe- reich Sprache und Literacy erst teilweise auf der Ebene der Kinder der Einrichtung ange- kommen sind. Fachkräfte sehen vor allem eine Veränderung hinsichtlich des Interesses der Kinder für bestimmte pädagogische Inhalte wie beispielsweise:

- Bilderbuchbetrachtung,
- Vorlesen,
- das Erzählen eigener Geschichten,
- Sprache und Kommunikation sowie
- Schrift und Buchstaben.

Aufmerksames Zuhören oder die sprachliche Beteiligung von Kindern, die vorher weniger geredet haben, sind nicht primär dem Bereich Sprache und Literacy zuzuschreiben, sondern

werden stark durch die Persönlichkeit der Kinder beeinflusst. Der einzige Punkt, der auf größere Ablehnung durch die Fachkräfte stößt und der inhaltlich dem Sprachberater-Projekt zuzuordnen ist, ist das Ausleihen von Büchern durch die Kinder bzw. das Mitbringen eigener Bücher von zu Hause. Hier besteht auch von sämtlichen Aussagen die größte Ablehnung durch die Fachkräfte mit 46 bzw. 51 Prozent. Möglicherweise hat sich ein unbeschwertes Literacy-bezogenes Verhalten auf der Kindebene noch nicht etabliert oder es besteht in einigen Einrichtungen gar nicht die Möglichkeit für Kinder, Bücher auszuleihen.

Wahrgenommene Veränderungen beim Kind aus Sicht der Fachkräfte – Antworten auf die offene Frage

Von den Fachkräften der Stichprobe 1 machten 45 Prozent davon Gebrauch, ohne ein vorgegebenes Antwortformat über ihre wahrgenommenen Veränderungen bei den Kindern (761 Nennungen) zu berichten, in der Stichprobe 2 waren es 36 Prozent mit insgesamt 1.443 Nennungen (siehe Abbildung 64). In beiden Stichproben wurde am häufigsten der veränderte Umgang mit Büchern erwähnt (von 14 Prozent der Fachkräfte der Stichprobe 1 vs. elf Prozent in der Stichprobe 2). Beispiele dafür waren:

- „die Kinder nehmen häufiger ohne Aufforderung Bücher in die Hand“ oder
- „die Kinder behandeln die Bücher besser“.

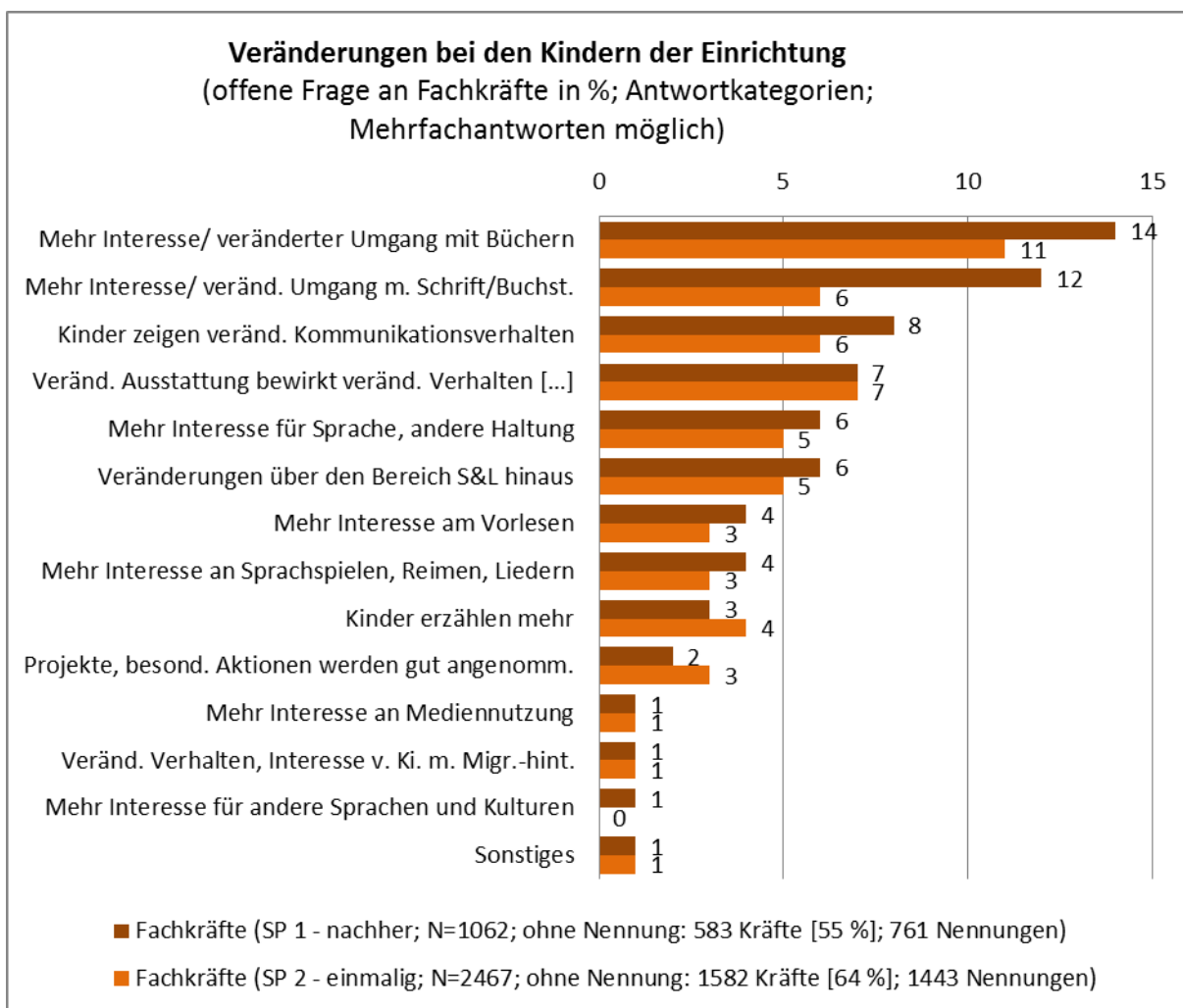


Abb. 64: Wahrgenommene Veränderungen bei Kindern (offene Frage, Antwortkategorien)

An zweiter Stelle wurde in der Stichprobe 1 das gestiegene Interesse an Schrift und Buchstaben genannt, in der Stichprobe 2 Nennungen der Kategorie „Veränderte Ausstattung bewirkt verändertes Verhalten/mehr Interesse für Sprache und Literacy“ – beispielsweise wurde hier genannt, dass:

- „Kinder Spaß an der Bibliothek haben“,
- „Kinder sich öfter Bücher nehmen“ und
- „sich durch sprachgebundene Raumgestaltung gegenseitig zum Sprechen anregen“.

Weitere Nennungen, die jedoch nur von drei bis sieben Prozent der Fachkräfte gemacht wurden, befassten sich z.B. mit dem gestiegenen Interesse der Kinder für Sprache allgemein, mit mehr Interesse am Vorlesen sowie Sprachspielen, Reimen, Liedern und häufigerem Erzählen. Die durchschnittliche Anzahl der Nennungen pro Fachkraft beträgt in der Stichprobe 1 rund 0,7 Nennungen und in der Stichprobe 2 rund 0,6 Nennungen. Der Anteil der Fachkräfte ohne eine Nennung war mit mehr als der Hälfte bzw. knapp zwei Dritteln relativ hoch. Insgesamt bestätigen die offenen Antworten die Auswertungen der geschlossenen Fragen, bringen jedoch kaum neue Erkenntnisse hinzu.

Welche Kinder profitieren von der Sprachberatung?

In beiden Stichproben wurden die Fachkräfte darum gebeten, anzugeben, welche Kinder ihrer Ansicht nach vom Projekt Sprachberatung besonders profitieren. Auch bei dieser Frage ließ sich kein eindeutiges Ergebnis finden: Knapp die Hälfte der Fachkräfte war der Meinung, alle Kinder würden davon profitieren, knapp 40 Prozent von ihnen benannten bestimmte Kindergruppen, die vor allem durch das Projekt einen Vorteil haben. Auch muss hier der relativ hohe Anteil an Personen beachtet werden, welcher keine Angaben machte (14 Prozent; siehe Abbildung 65).

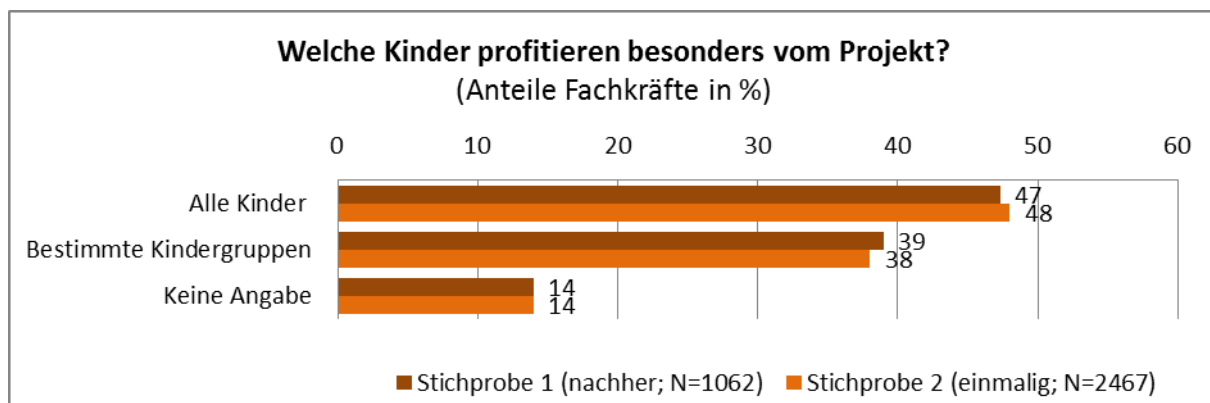


Abb. 65: Wahrgenommenes Profitieren für Kinder durch das Projekt

Schaut man nun gezielt danach, welche bestimmten Kindergruppen durch die Fachkräfte vorwiegend als Profiteure der Sprachberatung gesehen wurden (siehe Abbildung 66), zeigt sich, dass zwischen einem Viertel und einem Fünftel der Fachkräfte beider Stichproben vor allem Kinder mit schlechter Sprachentwicklung, Kinder von 3 bis 6 Jahren und Kinder mit Migrationshintergrund als diejenigen Kinder sahen, die am meisten vom Projekt Sprachberatung profitieren.

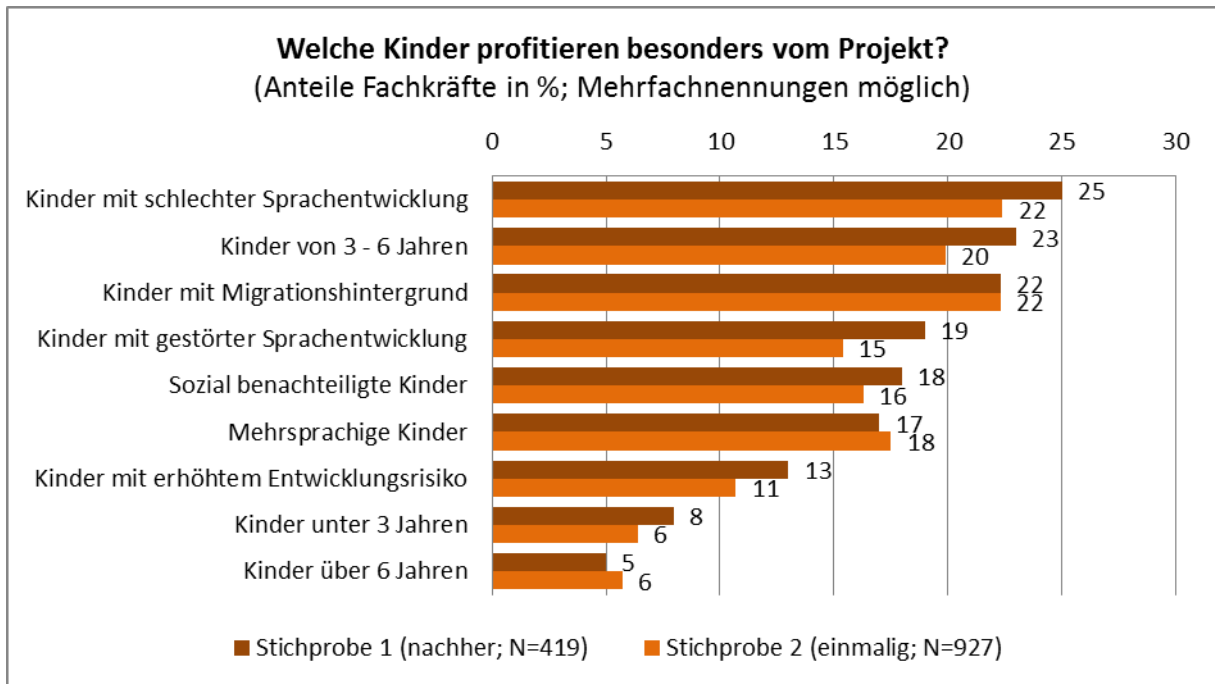


Abb. 66: Besonders profitierende Kindergruppen

Insgesamt liegen hier die Einschätzungen der Fachkräfte der Stichprobe 1 meist etwas höher als die der Fachkräfte in der Stichprobe 2. Alle anderen vorgegebenen Kindergruppen wurden von weniger als einem Fünftel der Fachkräfte beider Stichproben genannt.

II.6 Gesamtbewertung des Projektes durch die Beteiligten

Gesamtbewertung Projekt Sprachberatung durch Fachkräfte und Beraterinnen – vorgegebenes Antwortformat

Sowohl Fachkräfte als auch Sprachberaterinnen wurden gebeten, abschließend das Projekt insgesamt mittels Schulnoten zu bewerten. Mindestens 60 Prozent beider Personengruppen vergaben die Noten „sehr gut“ und „gut“, wobei die beste Note von den Sprachberaterinnen in beiden Stichproben etwas häufiger vergeben wurde als von den Fachkräften. Dabei liegen die Mittelwerte aller Personengruppen zwischen 2,1 und 2,2. Nur maximal fünf Prozent der befragten Personen fanden, dass das Projekt die Noten „mangelhaft“ und „ungenügend“ verdient hätte. Beachtet werden sollte auch hier der bis zu zwölfprozentige Anteil derjenigen, die dazu keine Angabe gemacht haben (siehe Abbildung 67).

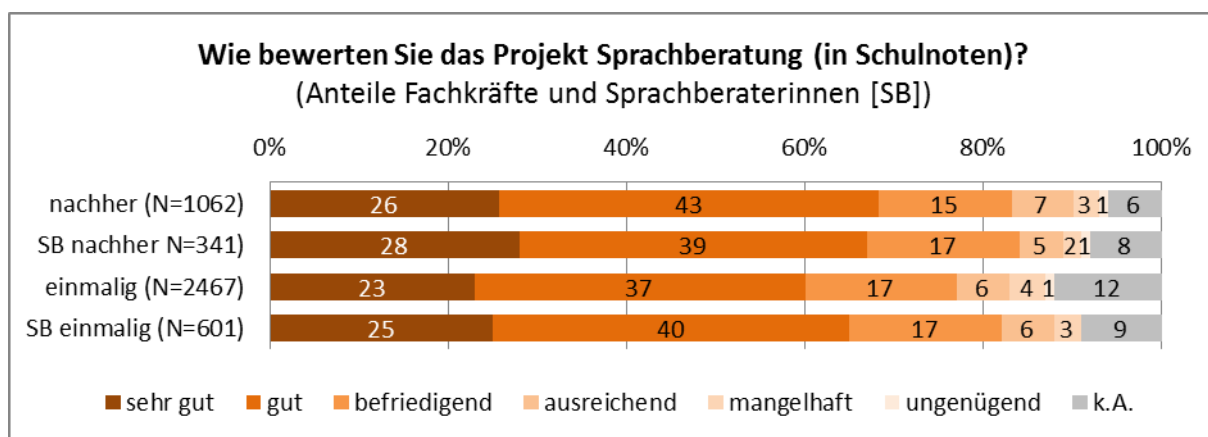


Abb. 67: Gesamtbewertung des Projektes durch Fachkräfte und Sprachberaterinnen

Der Großteil der Fachkräfte (85 Prozent der SP 1 und 78 Prozent der SP 2) würde eine Teilnahme am Projekt Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen anderen Einrichtungen empfehlen und weniger als zehn Prozent der Kräfte würden dies nicht tun. Der Unterschied zwischen den beiden Antwortalternativen ist auch aus statistischer Sicht recht eindeutig ($p < .01$; Test auf Binomialverteilung; siehe Abbildung 68). Wie bei der vorhergehenden Frage beantworteten jedoch auch hier relativ viele Fachkräfte der Stichprobe 2 (13 Prozent) diese Frage nicht.

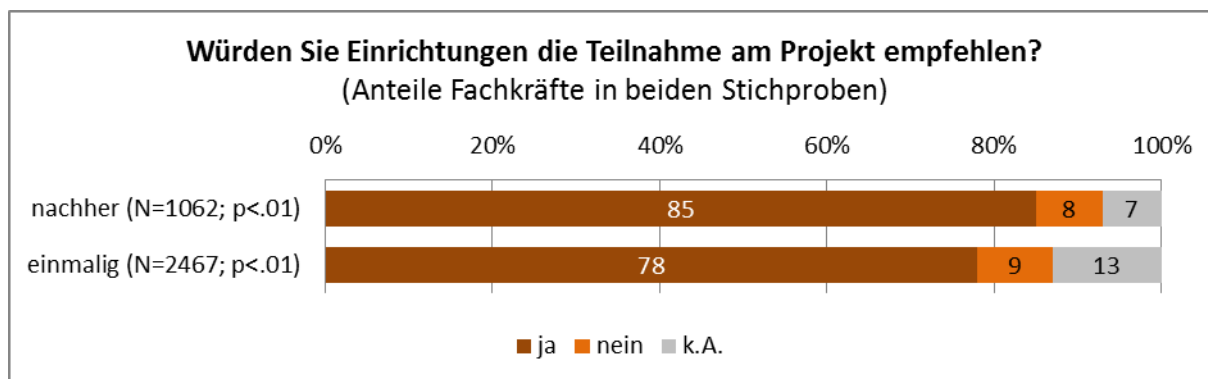


Abb. 68: Empfehlung des Projektes durch Fachkräfte

Gesamtbewertung Projekt Sprachberatung durch Fachkräfte – Antworten auf die offene Frage nach besonders gelungenen Aspekten bzw. Verbesserungsvorschlägen

Die Kita-Fachkräfte und die Sprachberaterinnen beider Stichproben wurden ohne vorgegebenes Antwortformat danach befragt, was sie am Projekt Sprachberatung als besonders gelungen empfinden. Die erhaltenen Antworten wurden für die Fachkräfte und die Beraterinnen getrennt in Kategorien zusammengefasst und diese werden in den Abbildungen 69 bis 72 dargestellt.

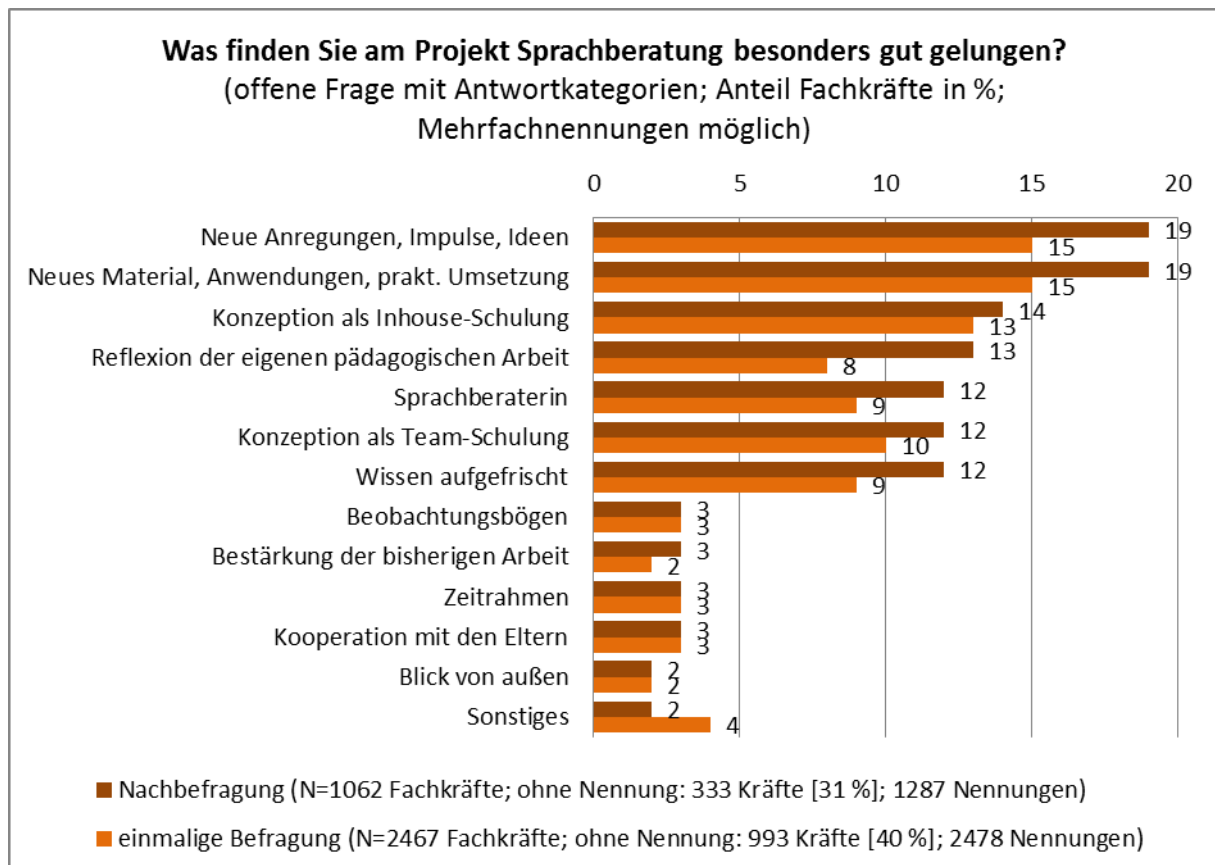


Abb. 69: Als besonders gelungen eingeschätzte Bereiche der Beratung (Fachkräfte)

Durchschnittlich gaben dabei 69 Prozent der Fachkräfte in der Stichprobe 1 rund 1,2 Nennungen pro Person ab. 60 Prozent der Fachkräfte in der Stichprobe 2 machten im Durchschnitt 1,0 Nennungen pro Person.

Als am besten gelungen wurden in beiden Stichproben die neuen Anregungen, Impulse, Ideen bzw. das neue Material, Anwendungen und die praktische Umsetzung angesehen, welche durch die Sprachberaterinnen in den Einrichtungen verbreitet wurden, was knapp ein Fünftel der Fachkräfte in der Stichprobe 1 und 15 Prozent in Stichprobe 2 berichteten (z.B. „neue Ideen und Anregungen“, „gemeinsames Teamprojekt und praktische Umsetzung“).

Als weiterer positiver Aspekt wurde genannt, dass die Sprachberatung als Schulung innerhalb der Einrichtung konzipiert wurde, was 13 bis 14 Prozent der Fachkräfte anerkennend hervorhoben. Auch die Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit, die Person der Sprachberaterin, die Konzeption der Sprachberatung als Teamschulung und die Auffrischung des Wissens wurden durch die Fachkräfte beider Stichproben positiv erwähnt.

Auf die offen gestellte Frage nach Verbesserungsvorschlägen bzw. danach, was im Projekt Sprachberatung weniger gut gelungen war, gaben die Kita-Fachkräfte Antworten, welche ebenfalls kategorisiert wurden und in der nachfolgenden Abbildung 70 dargestellt werden.

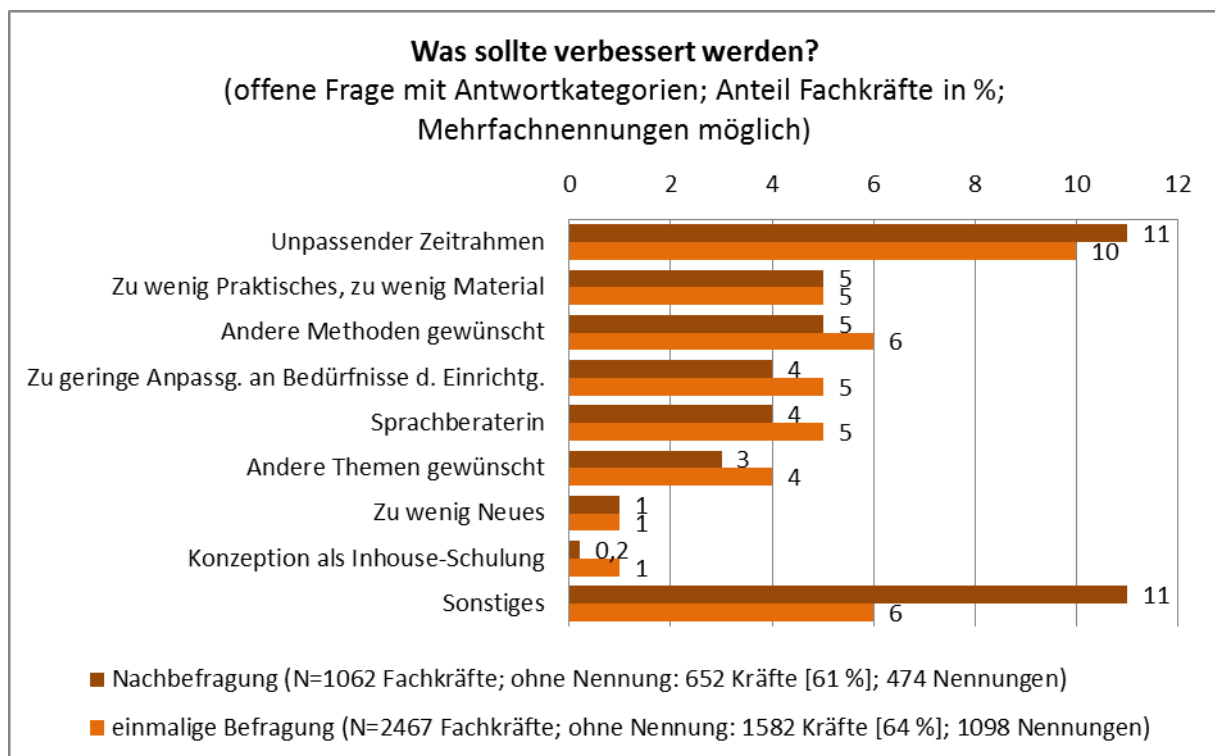


Abb. 70: Als verbesserungswürdig eingeschätzte Bereiche der Beratung (Fachkräfte)

Dabei wurden vor allem zeitliche Aspekte der Beratung durch jeweils rund ein Zehntel der Fachkräfte in beiden Stichproben am häufigsten bemängelt, obwohl die Termine mit der Sprachberaterin von der Kita selbst vereinbart wurden. Unter diesem Punkt können verschiedenartige Kritikpunkte verborgen sein, welche jedoch in gewisser Weise alle mit dem Faktor Zeit verbunden sind:

1. Zum einen kann der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Beratungseinheiten gemeint sein. Dieser wurde von einigen Personen als zu kurz, von anderen dagegen als zu lang bemängelt. Beispielhafte Nennungen waren:
 - „Etwas weniger Stunden oder über einen längeren Zeitraum verteilt“,
 - „häufigere Beratung“ oder
 - „manchmal zu lange Pausen zwischen den Treffen“.
2. Auch wurde die Festlegung auf eine bestimmte Gesamtstundenanzahl der Beratung (115 Stunden) bemängelt. Statt dieser festgelegten einheitlichen Stundenzahl wurde eine individuelle, auf die Einrichtung angepasste, Beratungsdauer vorgeschlagen.
3. Ein weiterer Kritikpunkt, der das Thema Zeit betrifft, ist der große zeitliche Aufwand, der für die Sprachberatung notwendig war und der von der „eigentlichen Arbeitszeit der Fachkräfte“ abging. Beispiele für Nennungen hierfür waren:
 - „Großer zeitlicher Aufwand“ oder
 - „sehr hoher Zeitaufwand, nur mit Überstunden machbar“.
4. Eine letzte Möglichkeit und die am häufigsten genannte war die, dass das Projekt mit seiner Dauer insgesamt zu kurz war. Antworten wie:
 - „Zeit insgesamt verlängern“,

- „Dauer von einem Jahr ist zu kurz“ oder
- „über einen längeren Zeitraum“ unterstreichen diese Ansicht.

Des Weiteren wurde beklagt, dass zu wenig Praktisches und zu wenig Material zur Verfügung gestellt wurde, dass eine andere Methodenauswahl passender gewesen wäre oder dass eine Anpassung an die Bedürfnisse der Einrichtung nur unzureichend vorhanden war. Auch die Person der Sprachberaterin selbst und die Auswahl der Themen kann nach Aussage einiger Fachkräfte verbessert werden.

Insgesamt bemängelten jedoch lediglich drei bis sechs Prozent der Fachkräfte beider Stichproben diese verschiedenen Aspekte der Beratung. Auffallend ist die relativ geringe Anzahl an Verbesserungsvorschlägen mit durchschnittlich 0,4 Nennungen pro Person in beiden Stichproben. Der vergleichsweise große Anteil „Sonstiges“ basiert auf vereinzelt und verschiedenartigen Angaben der Fachkräfte, die keiner der bereits bestehenden Kategorien zugeordnet werden konnten.

Gesamtbewertung Projekt Sprachberatung durch Sprachberaterinnen – Antworten auf die offene Frage nach besonders gelungenen Aspekten bzw. Verbesserungsvorschlägen

Auch die Sprachberaterinnen beider Stichproben wurden bezüglich gut gelungener Aspekte des Projektes Sprachberatung und möglichen Verbesserungsvorschlägen befragt. Aufgrund der Tatsache, dass die Beraterinnen dazu nur einmal im Projektverlauf aufgefordert wurden und nicht nach jeder Beratung in einer Einrichtung, sind bei deren Angaben hohe Anteile von Beratungen ohne Nennungen von knapp 90 Prozent und darüber zu verzeichnen (siehe Abbildungen 71 und 72).

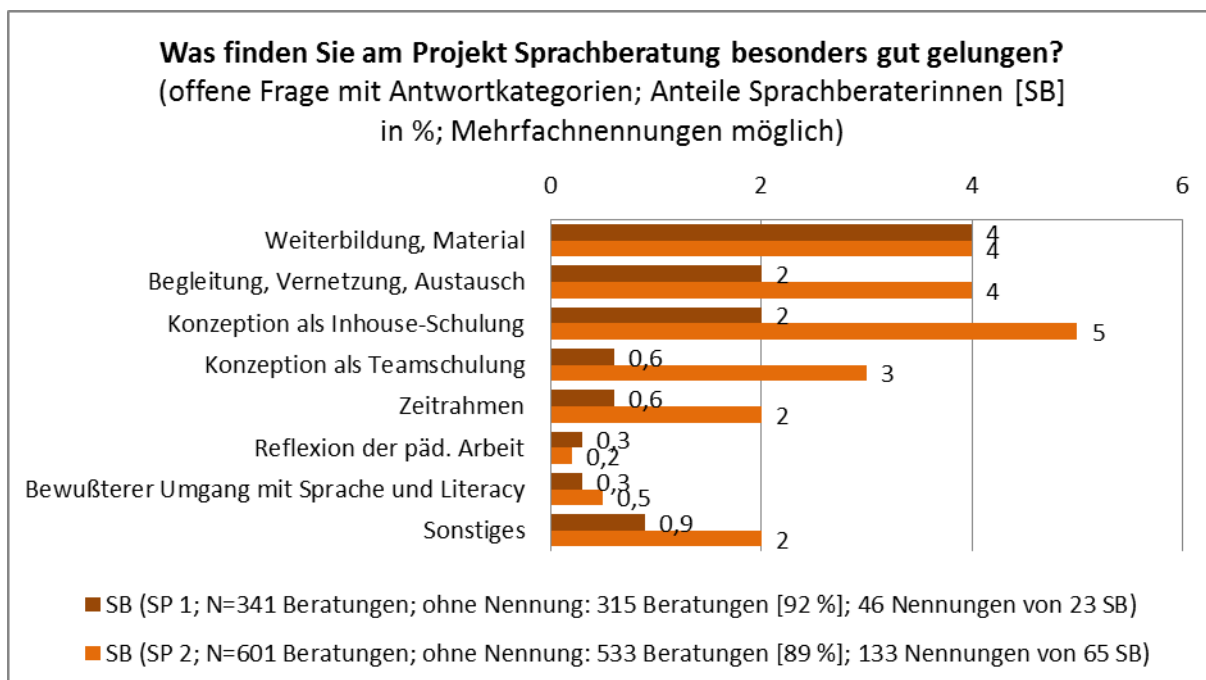


Abb. 71: Als besonders gelungen eingeschätzte Bereiche der Beratung (Beraterinnen)

So wurden am häufigsten die Weiterbildung zur Sprachberaterin sowie das dort erhaltene Material, die Themen Begleitung, Vernetzung und Austausch sowie die Konzeption der Sprachberatung als Inhouse-Schulung positiv erwähnt. Die prozentualen Anteile der Bera-

tungen mit Nennungen sind mit zwei bis fünf Prozent jedoch außerordentlich gering, wodurch sich eine vertiefende Betrachtung dieser Datenlage verbietet.

Im Bereich der Verbesserungsvorschläge durch die Sprachberaterinnen zeichnet sich ein ähnliches Bild ab wie bei den eben betrachteten gelungenen Aspekten. Wegen der nur einmaligen Angabe von Verbesserungsvorschlägen existiert hier ebenfalls ein Anteil von 90 bis 93 Prozent Beratungen, zu denen es keine Nennung gab. Die Kategorien, die aufgrund der vorhandenen Nennungen gebildet werden konnten, sind identisch mit den Kategorien, die unter den besonders gut gelungenen Aspekten zu finden sind (lediglich in ein bis vier Prozent der Beratungen wurden diese Verbesserungsvorschläge aufgeführt). Dinge, die bei einigen Beraterinnen als gut empfunden wurden, sind demnach bei anderen Beraterinnen bemängelt worden, was als ein Beleg für die starke individuelle Sichtweise der Sprachberaterinnen gewertet werden kann.

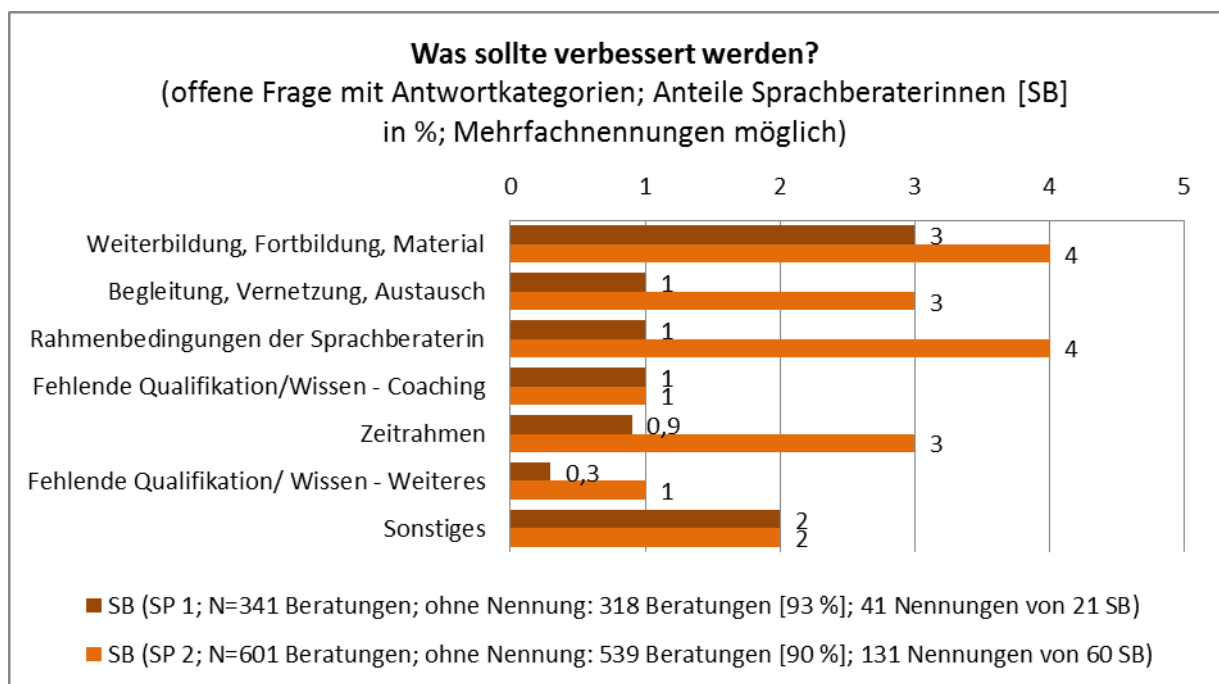


Abb. 72: Als verbesserungswürdig eingeschätzte Bereiche der Beratung (Beraterinnen)

II.7 Einflussfaktoren für Coaching in Kitas (Extremgruppenvergleich)

Da es sich im Sprachberaterprojekt um ein Coaching der Fachkräfte durch die Sprachberaterinnen handelt mit der Intention, die pädagogische Handlungskompetenz der Fachkräfte im Hinblick auf den Bildungsbereich Sprache und Literacy zu verbessern, interessiert nun die Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf den Coaching-Prozess. Auf deren Basis könnte bei zukünftigen Coaching-Maßnahmen eine optimierte Herangehensweise gewährleistet werden. Im folgenden Abschnitt wird ein Versuch unternommen, förderliche bzw. hinderliche Bedingungsfaktoren für das Coaching auf der Basis der vorhandenen Daten zu identifizieren. Als Grundlage dienen dabei die Angaben der primär am Coaching beteiligten Personen, nämlich der Beraterinnen und der Fachkräfte bzw. der Einrichtungsleitungen.

II.7.1 Auswahl der Extremgruppen und angewandte Strategie

Die Ermittlung förderlicher/hinderlicher Einflussfaktoren auf das Coaching ist am besten unter Zuhilfenahme von Extremgruppenvergleichen möglich. Daher ist es wichtig, die zur Berechnung statistischer Unterschiede notwendigen Umfänge innerhalb der Teilstichproben sicherzustellen. Die Ermittlung inhaltlicher Unterschiede etwa zwischen Vor- und Nachbefragung ist in diesem Fall uninteressant. Aus diesem Grund wurde in den folgenden Auswertungen bei den Fachkräften bzw. Einrichtungsleitungen die einmalige Befragung (SP 2) mit ihrer breiteren Datenbasis als Grundlage der Berechnungen herangezogen.

Auswahl der Extremgruppen

Insgesamt befinden sich die Angaben von 2.467 Fachkräften aus 715 Einrichtungen im Datensatz „einmalige Befragung“. Im ersten Schritt wurden die Daten der Fachkräfte, die nicht Einrichtungsleitung sind, entfernt. Nur so ist ein direkter Vergleich zwischen der Sprachberaterin einer Kita und der Leitung – jeweils eine Person – möglich. Um nun Hinweise dafür zu erhalten, worin sich gelungene Sprachberatungen von weniger gelungenen unterscheiden und somit positive bzw. negative Einflussfaktoren zu identifizieren, wurde die Stichprobe anhand eines Kriteriums in zwei Extremgruppen aufgeteilt: einerseits in die Einrichtungen, deren Leitungen und Sprachberaterinnen übereinstimmend durch die Beratung viele positive Auswirkungen wahrnahmen, und andererseits in diejenigen, deren Leitungen und Beraterinnen weniger bzw. keine positiven Veränderungen sahen. Als Kriterium für die Unterteilung in beide Gruppen diente das Antwortverhalten bezüglich der Aussage „Die Einrichtung hat in diesem Bereich insgesamt große Fortschritte gemacht“ (siehe Tabelle 7). Diese Aussage war sowohl in der einrichtungsbezogenen Nachbefragung der Beraterinnen als auch im Fachkraft-Bogen, den auch die Leitungen ausfüllten, enthalten und auf einer vierstufigen Antwortskala zu beantworten. Nur wenn die Antworten von Leitung und Sprachberaterin einer Einrichtung zu dieser Aussage identisch waren, wurde die entsprechende Einrichtung, also die Daten der Beraterin sowie der Leitung, in der weiteren Analyse berücksichtigt.

Tab. 7: Aussage zur Einteilung der beiden Teilgruppen

Bitte schätzen Sie noch einmal insgesamt für den Bildungsbereich Sprache & Literacy ein:	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft überwiegend zu	trifft völlig zu
Die Einrichtung hat in diesem Bereich insgesamt große Fortschritte gemacht.	①	②	③	④

Zur Bildung der beiden Extremgruppen und um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurden zwei ähnlich große Gruppen an den beiden Polen im Antwortkontinuum der Aussage gesucht.

- Die Antwort „trifft völlig zu“ wurde durch 57 Einrichtungsleitungen und die dazugehörigen Sprachberaterinnen angekreuzt. Daher wird diese Gruppe von Einrichtungen als Teilgruppe „großer Fortschritt“ (TGg) bezeichnet. Auf der gegenüberliegenden Seite des Antwortbereiches („trifft gar nicht zu“) waren es weitaus weniger Einrichtungen (zwölf).
- Um eine vergleichbare Stichprobengröße zu erhalten, wurden daher diejenigen Einrichtungen als Kontrastgruppe gewählt, bei denen durch die Einrichtungsleitung und die Sprachberaterin (SB) übereinstimmend entweder die Antwort „trifft gar nicht zu“ oder „trifft wenig zu“ angekreuzt wurden (66 Einrichtungen). Diese Gruppe von Einrichtungen mit den entsprechenden Sprachberaterinnen und Leitungen wird im Folgenden als Teilgruppe „wenig Fortschritt“ (TGw) bezeichnet.

Insgesamt verblieben somit die Daten von 123 Einrichtungsleitungen und den entsprechenden Sprachberaterinnen in der Berechnungsgrundlage. Die übrigen Einrichtungen, bei denen nichts oder „trifft überwiegend zu“ angekreuzt wurde bzw. diejenigen ohne Übereinstimmung in der Beantwortung der oben genannten Aussage zwischen Beraterin und Leitung wurden in der weiteren Analyse nicht berücksichtigt (siehe Tabelle 8).

Tab. 8: Übersicht zum Vorgehen bei der Einteilung der Teilgruppen

Prüfung auf Konsistenz zwischen Leitung und SB	Extremgruppen
Übereinstimmung zwischen Leitung und SB Antwort: „trifft völlig zu“	Teilgruppe „großer Fortschritt“ (TGg; N=57)
keine Übereinstimmung zwischen Leitung und SB	entfällt
Übereinstimmung zwischen Leitung und SB Antworten: „trifft wenig zu“ und „trifft gar nicht zu“	Teilgruppe „wenig Fortschritt“ (TGw; N=66)
keine Übereinstimmung zwischen Leitung und SB	entfällt
Antwort: „trifft überwiegend zu“	entfällt
keine Antwort	entfällt

Verwendete Fragebögen

Auf der Grundlage dieser nun vorhandenen Extremgruppen war es möglich, den kompletten Datensatz auf Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen zu überprüfen, um so Hinweise auf Einflussfaktoren für das Gelingen bzw. für Verbesserungsmöglichkeiten der Sprachberatung zu erlangen.

In die Analyse der Bedingungsfaktoren des Coaching-Prozesses flossen drei verschiedene Informationsquellen ein. Diese sind zum einen die beiden Befragungen der Sprachberaterin-

nen und zum anderen die Befragung der Fachkräfte bzw. in diesem Fall der Einrichtungsleitungen. Auszüge zum Inhalt dieser Fragebögen werden im Folgenden kurz zusammengefasst: 1) der einmalige Fragebogen nach Beendigung der dreiwöchigen Weiterbildung zur Sprachberaterin (ausgefüllt vor der ersten Beratung) mit allgemeinen, personengebundenen Daten wie Angaben zur Berufsausbildung, zu speziellen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie zu berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibungen; 2) der durch die Beraterin ausgefüllte Fragebogen nach der Beendigung jeder einzelnen Beratung mit Angaben beispielsweise zum Prozess der Sprachberatung, zu wahrgenommenen Veränderungen und zur Zielerreichung; 3) die Angaben der Einrichtungsleitungen als ein Teil der Rezipienten des Coachings mit Angaben zu den Strukturdaten der Einrichtung, zum Beratungsprozess, zu wahrgenommenen Veränderungen usw. (Details hierzu s. Abschnitt I.3 Untersuchungsdesign ab S. 18).

II.7.2 Ergebnisse zu Einflussfaktoren Coaching

Vier Bereiche werden bei der Suche nach Einflüssen auf den Coaching-Prozess genauer untersucht, da anzunehmen ist, dass sich hier wesentliche „Stellschrauben“ befinden:

1. Person der Sprachberaterin,
2. durchgeführter Beratungsprozess,
3. Merkmale der Kita und
4. das Team der Kita.

Die Person der Sprachberaterin

Der erste Bereich der näheren Analyse ist der, von dem der größte Einfluss auf das Resultat einer Sprachberatung erwartet wird – nämlich von der Beraterin selbst.

Allgemeine Angaben der Sprachberaterinnen zu ihrer Tätigkeit

In der Vorbefragung der Beraterinnen unterschied sich das Antwortverhalten der beiden Teilgruppen im Bereich allgemeiner Angaben zur Tätigkeit als Sprachberaterin, in der Einschätzung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten (siehe Abbildung 73) sowie bei der berufsbezogenen Einschätzung der eigenen Person statistisch bedeutsam voneinander.

- Sprachberaterinnen der TGg teilten mit, sich sicherer hinsichtlich des in der Sprachberater-Weiterbildung Gelernten zu fühlen als die der TGw (13 Prozent mehr Zustimmung),
- besser vorbereitet zu sein als ihre Kolleginnen (sieben Prozent mehr Zustimmung; vierstufige Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“; beide $p < .05$; Vorzeichentest),
- sich kompetenter zu fühlen hinsichtlich der inhaltlichen Weiterqualifizierung des Kita-Teams (elf Prozent mehr Zustimmung; $p < .01$; Vorzeichentest),
- sich eher mit geeigneten didaktischen Methoden zur Teamberatung und –fortbildung auszukennen (18 Prozent mehr Zustimmung),
- Kita-Teams bei der Verankerung von Literacy in die Bildungsaktivitäten besser beraten zu können (sieben Prozent mehr Zustimmung),
- über ein größeres Wissen zum Thema Sprache und Literacy zu verfügen (20 Prozent mehr) sowie
- sicherer in der Anwendung von Beratungs- bzw. Coaching-Methoden zu sein (24 Prozent mehr Zustimmung; je $p < .05$; Vorzeichentest).

Selbsteinschätzung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten

Vor allem in den folgenden drei Bereichen fühlten sich die Sprachberaterinnen der TGg kompetenter und stimmten deutlich häufiger folgenden Aussagen zu:

- „ich verfüge über Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Integrative Pädagogik/ Umgang mit Unterschieden/ Diversität“ (elf Prozent mehr Zustimmung; $p < .05$ Vorzeichentest),
- „...Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Beratung“ (neun Prozent mehr Zustimmung; $p < .01$ Vorzeichentest) sowie
- „...Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Erwachsenenbildung“ (sieben Prozent mehr Zustimmung; $p < .05$ Vorzeichentest).

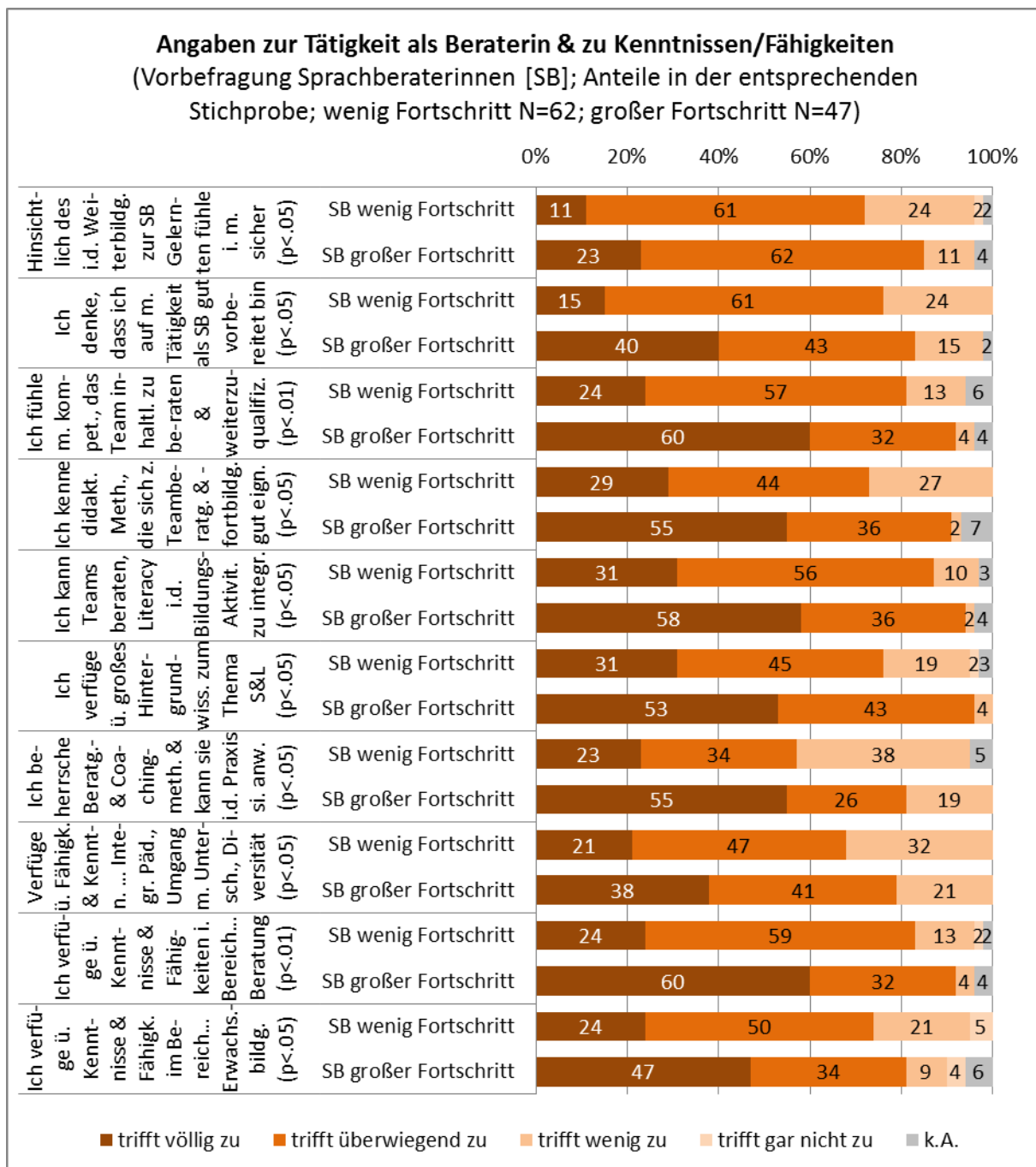


Abb. 73: Einschätzungen zur Tätigkeit und zu Kenntnissen/Fähigkeiten (Beraterinnen)

Einschätzung der eigenen Person hinsichtlich berufsbezogener Eigenschaften

Insgesamt gab es hier fünf verschiedene Antwortmöglichkeiten: „trifft vollständig zu“, „trifft eher zu“, „teils/teils“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“, wobei sich die Zustimmung aus der Summe der Anteile der Kategorien „trifft vollständig zu“ und „trifft eher zu“ errechnet, die Ablehnung aus „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“.

Kontaktfähigkeit:

Die Sprachberaterinnen der Einrichtungen der TGg beschrieben sich als kontaktfähiger als ihre Kolleginnen der TGw und beantworteten folgende Aussagen mit bis zu elf Prozentpunkten positiver:

- „Ich empfinde Unbehagen, wenn ich mit Menschen zusammen bin, die ich nicht gut kenne“ (negativ formuliert) und
- „Ich wäre froh, wenn es nicht zu meinen beruflichen Aufgaben gehörte, immer wieder neue Menschen ansprechen zu müssen“ (neg. formuliert; beide: $p < .05$; Vorzeichentest)

Belastbarkeit:

Noch deutlicher ist der Unterschied bei der Einschätzung ihrer Belastbarkeit: Hier schätzten sich die Sprachberaterinnen der TGg um bis zu 25 Prozent belastbarer ein als ihre Kolleginnen der zweiten Teilgruppe im Hinblick auf folgende Aussagen:

- „Ich bleibe gelassen, auch wenn Vieles gleichzeitig auf mich einströmt“,
- „Ich fühle mich den Anforderungen, die an mich gestellt werden manchmal nicht gewachsen“ (beide $p < .01$; Vorzeichentest) und
- „Im Vergleich zu anderen kann ich mir ungewöhnlich viel abverlangen, ohne dass ich mich verausgaben muss“ ($p < .05$; Vorzeichentest).

Flexibilität:

Die Beraterinnen aus der TGg beschrieben sich als flexibler im Vergleich zu ihren Kolleginnen aus der TGw. Abzuleiten ist dieser Sachverhalt anhand der höheren Zustimmung zu folgenden Aussagen:

- „Es ist mir angenehm, wenn bei einer Arbeit die Anforderungen häufig wechseln“ (TGg neun Prozent mehr Zustimmung als TGw; $p < .05$ Vorzeichentest) und
- „Wenn ich vor völlig unerwarteten Situationen stehe, fühle ich mich richtig in meinem Element“ (TGg 24 Prozent mehr Zustimmung als TGw; $p < .01$ Vorzeichentest).

Handlungsorientierung:

Zudem beschrieben sich die Sprachberaterinnen aus der TGg auch als handlungsorientierter, d.h. als eher dazu in der Lage, ein Missgeschick konstruktiv aufzuarbeiten, eigene Fehler zu identifizieren und neue Versuche zu wagen. Anhand folgender Aussagen ist diese Schlussfolgerung möglich:

- „Die Bearbeitung eines komplexen Problems steht manchmal wie ein Berg vor mir“ (negativ gepolt; SB aus TGg: 73 Prozent Ablehnung, SB TGw: 68 Prozent Ablehnung) und
- „Wenn ich viele Aufgaben zu erledigen habe, weiß ich manchmal gar nicht, womit ich anfangen soll“ (negativ gepolt; SB TGg: 83 Prozent Ablehnung, SB TGw: 76 Prozent; beide: $p < .05$; Vorzeichentest).

Verwendetes Material in der Sprachberatung

In der Nachbefragung wurden die Sprachberaterinnen darum gebeten, anzugeben, zu welchem Anteil sie vorgegebenes bzw. eigenes Material zur Durchführung der Beratung benutzen. Die Ergebnisse dieser Befragung werden in der Abbildung 74 dargestellt. Statistisch bedeutsame Unterschiede gab es im folgenden Bereich:

- *Maximal die Hälfte* ihrer Beratungen besteht „aus [...] selbst gestalteten Elementen“ gaben 67 Prozent der Beraterinnen der TGg an und 82 Prozent der Beraterinnen der TGw.
- Dass *mehr als die Hälfte* der Beratung aus selbst gestalteten Elementen besteht, gaben 31 Prozent der Sprachberaterinnen der TGg an im Vergleich zu 17 Prozent der Sprachberaterinnen aus der TGw (Unterschied $p < .05$; Wilcoxon-Test).

Demnach besteht eine Tendenz dahingehend, dass knapp ein Drittel der Sprachberaterinnen der TGg die Beratung zum überwiegenden Teil aus selbst gestalteten Elementen aufbaut.

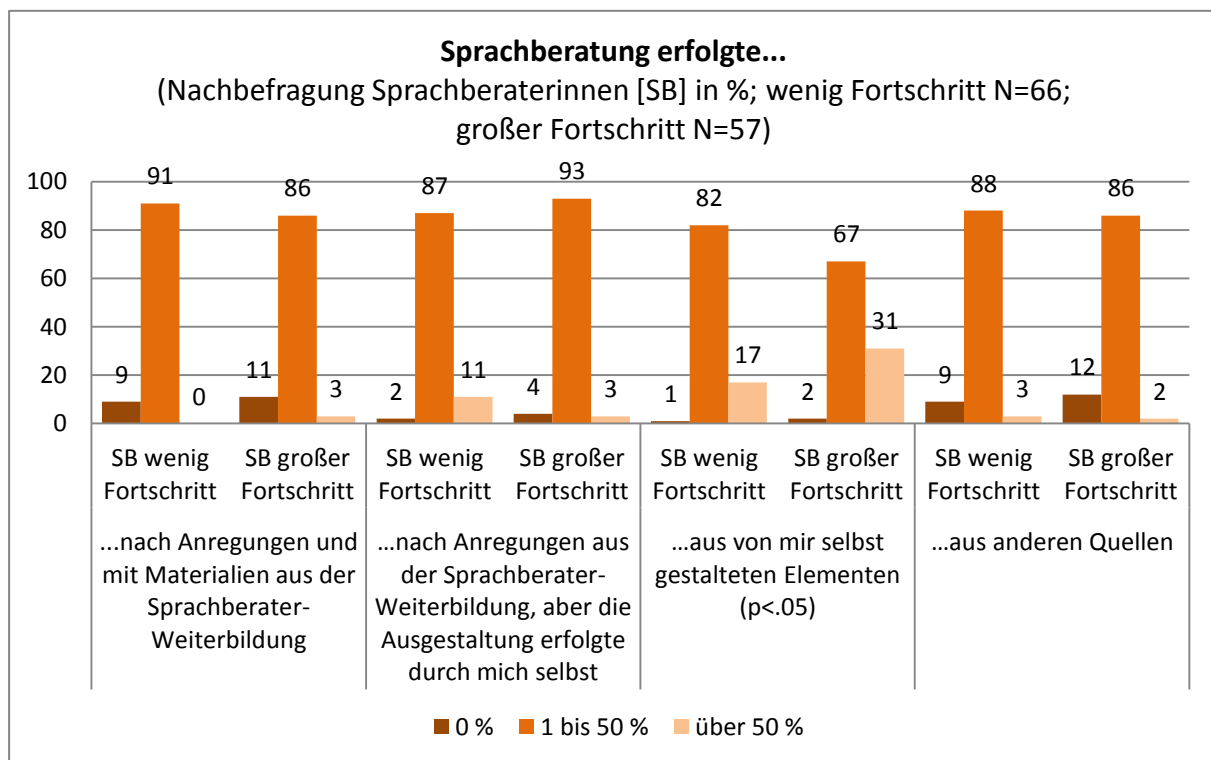


Abb. 74: Anteil vorgegebener bzw. selbst gestalteter Elemente und Materialien

Einschätzung der Sprachberaterinnen durch die Einrichtungsleitungen

Die Kita-Fachkräfte bzw. Leitungen wurden nach der Beendigung der Sprachberatung darum gebeten, die Person der Sprachberaterin, die in ihrer Einrichtung tätig war, hinsichtlich bestimmter Dimensionen einzuschätzen. Im Zuge dessen ergaben sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Leitungen aus Kitas, Krippen und Horten der TGg im Vergleich zu denen der TGw. Sprachberaterinnen in der TGg zeichneten sich nach Meinung der Einrichtungsleitungen dadurch aus,

- dass sie besser vorbereitet und kompetenter waren (Zustimmung jeweils 93 Prozent in der TGg verglichen mit 79 bzw. 76 Prozent der Leitungen der TGw), was auch den eigenen Aussagen der jeweiligen Sprachberaterinnen entspricht;
- dass sie dem Team mehr Anregungen und Verbesserungsvorschläge unterbreiten (Zustimmung 93 bzw. 82 Prozent in der TGg im Vergleich zu 61 bzw. 47 Prozent der TGw);
- dass sie insgesamt als sympathischer empfunden wurden als ihre Kolleginnen in der TGw (Zustimmung 100 Prozent bzw. 91 Prozent; sämtliche Unterschiede $p < .01$; U-Test Mann-Whitney).

Bezüglich ihrer Sprachberater-Tätigkeit sahen sich die Beraterinnen aus der TGg selbst und teilweise auch die entsprechenden Leitungen als besser vorbereitete, kompetentere Coaches, die zudem über ein größeres Hintergrundwissen sowie Kenntnisse und Fähigkeiten in der Beratung, in der Erwachsenenbildung sowie im Bereich integrative Pädagogik verfügen.

Der Prozess der Sprachberatung

Der zweite Bereich, in dem Einflussfaktoren auf den Coaching-Prozess vermutet wurden, ist der Prozess der Sprachberatung. In diesen Daten fanden sich zahlreiche Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen sowohl in den Einschätzungen der Sprachberaterinnen als auch bei denjenigen der Einrichtungsleitungen (siehe Abbildung 75).

Einschätzungen von Leitungen und Sprachberaterinnen zum Beratungsbeginn

Hier können teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den Sprachberaterinnen der beiden Extremgruppen festgestellt werden. Beraterinnen der TGg gaben beispielsweise an:

- Eher klare Absprachen bezüglich der zu bearbeitenden Inhalte zu treffen (19 Prozent mehr Zustimmung der SB aus der TGg; Unterschied $p < .05$; jeweils U-Test Mann-Whitney),
- Beratungsziele eher gemeinsam mit dem Team zu konkretisieren (29 Prozent mehr Zustimmung der SB aus der TGg; Unterschied $p < .01$) und
- eher mit dem Team objektive Zielerreichungskriterien zu vereinbaren (34 Prozent mehr Zustimmung der SB aus der TGg; Unterschied $p < .05$) als in der Teilgruppe „wenig Fortschritt“ (Abbildung 75).

Auch die Einrichtungsleitungen der beiden Extremgruppen schätzten diese drei Sachverhalte des Beginns der Beratung auf die selbe Art ein. Zusätzlich gaben die Leitungen der TGg an, dass die Beraterinnen

- zu Beginn der Beratung erklärten, welche Methoden sie einsetzen würden (26 Prozent mehr Zustimmung der Leitungen der TGg; Unterschied $p < .05$) und
- sich bevorzugt nach den Bedürfnissen der Einrichtung richteten und an vorhandene Ressourcen anknüpften (16 Prozent größere Zustimmung der TGg; Unterschied $p < .01$).

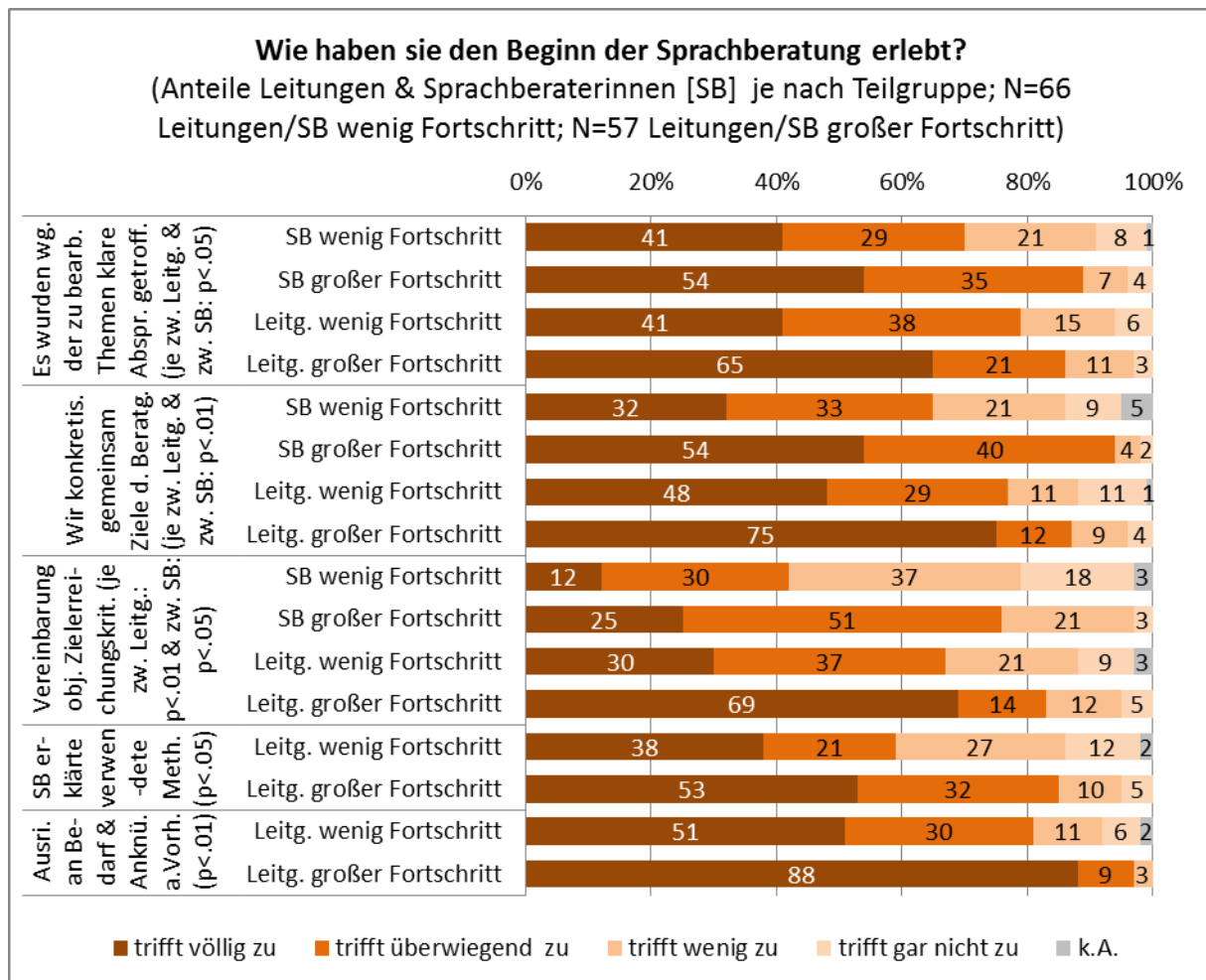


Abb. 75: Einschätzungen zum Beginn der Beratung

Einschätzungen der Einrichtungsleitungen und Sprachberaterinnen zur Atmosphäre

Auch die Atmosphäre der Beratung wurde durch die Beraterinnen der zwei Teilgruppen verschiedenartig eingeschätzt (siehe Abbildung 76). Im Gegensatz zu den Sprachberaterinnen der TGw unterschied sich das Antwortverhalten der Beraterinnen der TGg hinsichtlich folgender Dimensionen: Sie

- bewerteten die Atmosphäre als angenehmer (14 Prozent mehr Zustimmung),
- schätzten ihr Verhältnis zum Team als vertrauensvoller (29 Prozent mehr Zustimmung) ein,
- waren eher der Meinung, dass die Beziehung zueinander wertschätzend (13 Prozent mehr Zustimmung) und offen war (27 Prozent mehr Zustimmung) und
- bekundeten auch eher gegenseitige Sympathie (20 Prozent mehr Zustimmung),
- gaben an, dass es ihnen eher leicht fiel, Wissen zum Thema Sprache & Literacy an das Team weiterzugeben und dass ihr (auch negatives) Feedback vom Team offener aufgenommen wurde (beide 20 Prozent mehr Zustimmung) und
- berichteten, dass die Vereinbarung gemeinsamer Ziele mit dem Team einfacher war (39 Prozent mehr Zustimmung; sämtliche Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest).

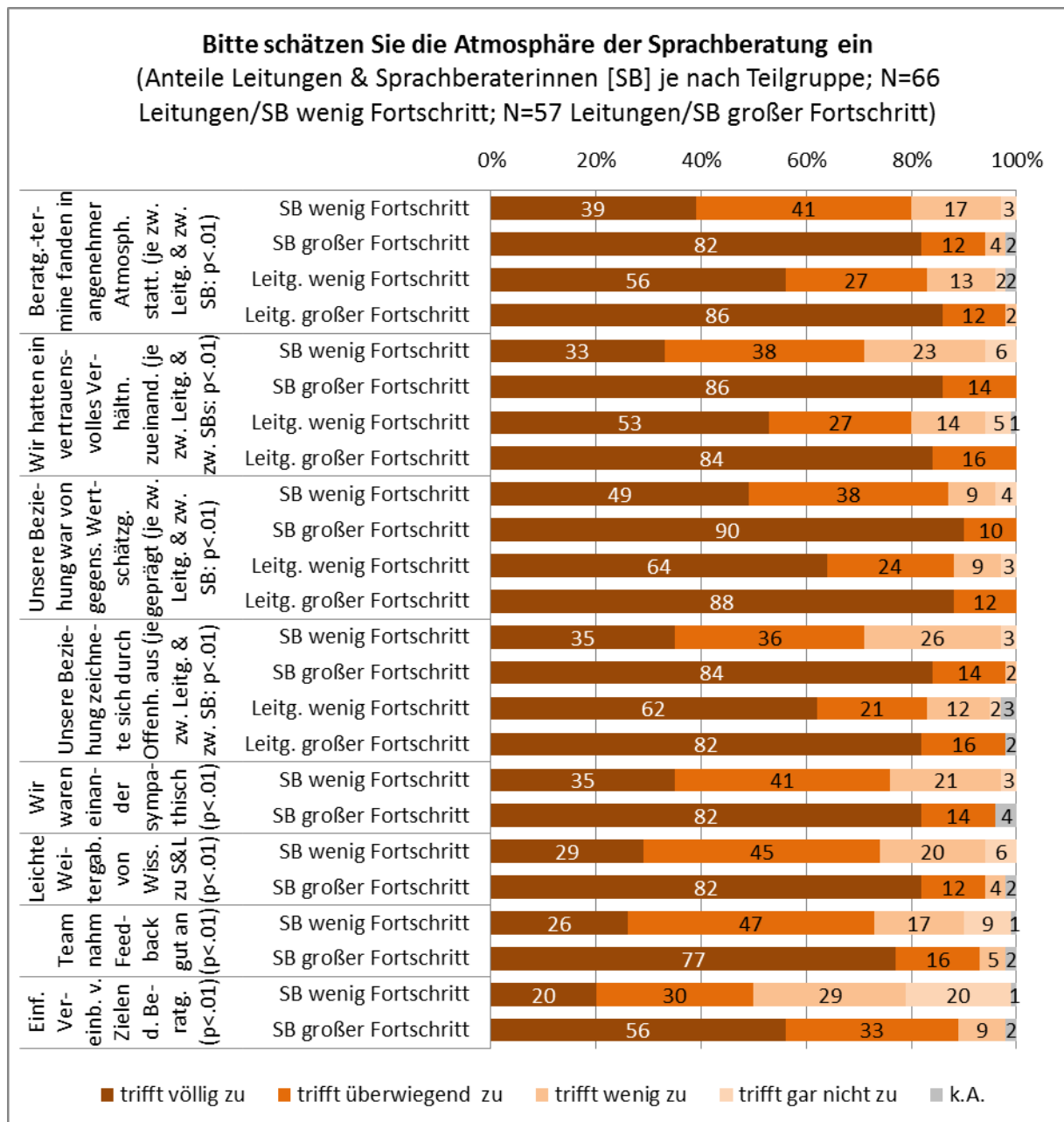


Abb. 76: Einschätzungen zur Atmosphäre der Beratung

Die Leitungen in der TGg empfanden auch im Vergleich zu denen aus der TGw

- die Atmosphäre der Termine als angenehmer (15 Prozent mehr Zustimmung),
- das Verhältnis zueinander vertrauensvoller (20 Prozent mehr Zustimmung),
- die Beziehung eher von gegenseitiger Wertschätzung geprägt und auch offener (14 bzw. 15 Prozent mehr Zustimmung; sämtliche Unterschiede $p < .01$; U-Test Mann-Whitney).

Diese Übereinstimmungen in den Bewertungen sprechen für eine offene und kollegiale Atmosphäre während der Beratung zwischen Sprachberaterin und Einrichtungsteam vor allem in der TGg. Die Beziehung war durch gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und Vertrauen geprägt. Auch wurden Vereinbarungen gemeinsam getroffen, von beiden Seiten mitgetragen und von beiden Seiten als bindend angesehen.

Einschätzungen zum Ablauf der Beratung

Die Sprachberaterinnen der TGg

- einigten sich eher mit dem Team über Vorgehensweisen bei der Umsetzung vereinbarter Ziele (24 Prozent mehr Zustimmung),
- gaben dem Team regelmäßiger Feedback (elf Prozent mehr Zustimmung),
- regten das Team eher dazu an, den Beratungsprozess zu reflektieren und mitzugestalten (sieben Prozent mehr Zustimmung) und
- neigten eher dazu, gemeinsam mit dem Team nach einzelnen Schritten Resümee zu ziehen und das weitere Vorgehen zu besprechen (21 Prozent mehr Zustimmung).
- schätzten die Häufigkeit und die Dauer (22 bzw. 15 Prozent mehr Zustimmung) der Termine als angemessener ein,
- erlebten sich während der Beratung in der Einrichtung als kompetenter (17 Prozent mehr Zustimmung) und
- schätzten ihre Fähigkeit, das Team bei der Lösungsfindung zu begleiten als besser ein (31 Prozent mehr Zustimmung; sämtliche Unterschiede $p < .01$ Vorzeichentest).

Die Leitungen der TGg schätzten insgesamt sechs Aspekte zum Prozess der Sprachberatung ähnlich ein wie die jeweiligen Beraterinnen:

- die gemeinsame Einigung über konkrete Vorgehensweisen (20 Prozent mehr Zustimmung als bei Leitungen der TGw),
- regelmäßiges Feedback durch die Beraterinnen an das Team (sieben Prozent mehr Zustimmung),
- die Reflexion und Mitgestaltung des Beratungsprozesses (18 Prozent mehr Zustimmung),
- das gemeinsame Resümee-Ziehen und Besprechen des weiteren Vorgehens (18 Prozent mehr Zustimmung) sowie
- die Häufigkeit und die Dauer der Beratungstermine (15 bzw. 24 Prozent mehr Zustimmung).

Zusätzlich waren diese Leitungen der TGg eher der Meinung als ihre Kolleginnen der TGw, dass die Sprachberaterin

- sich regelmäßig Feedback einholte (13 Prozent mehr Zustimmung),
- das Team eher dazu anregte, eigene Lösungswege zu finden (22 Prozent mehr Zustimmung)
- angemessenere und passendere Methoden und Materialien während der Beratung einsetzte (elf Prozent mehr Zustimmung; alle Unterschiede $p < .01$; U-Test Mann-Whitney; siehe Abbildung 77).

Resümierend ist der Prozess der Sprachberatung in Einrichtungen der TGg dadurch geprägt, dass Beraterinnen und Teams gemeinsame Vereinbarungen über Vorgehensweisen und Ziele trafen und sich regelmäßig gegenseitiges Feedback gaben. D.h., ganz allgemein wurde der Beratungsprozess gemeinschaftlich und nicht nur einseitig durchlaufen und es wurde Wert gelegt auf Reflexion und Mitgestaltung durch die Fachkräfte.

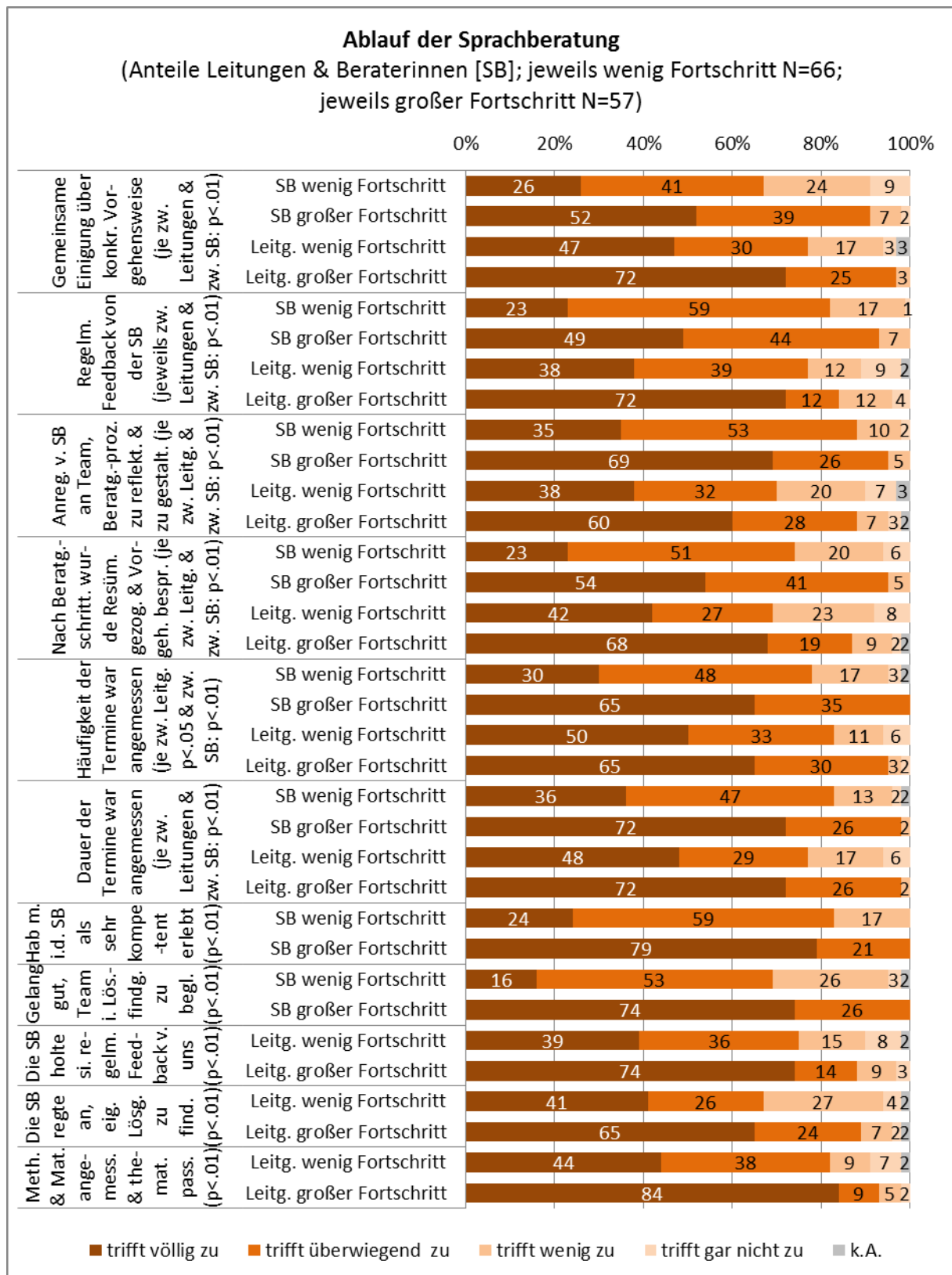


Abb. 77: Einschätzungen zum Ablauf der Beratung

Merkmale der Kita

Möglicherweise unterscheiden sich aber auch die Kitas der beiden Extremgruppen systematisch voneinander. Beim Vergleich der Angaben der Einrichtungsleitungen der beiden Extremgruppen im Hinblick auf die allgemeinen Kita-Merkmale sind einige Unterschiede aufgefallen, die im Folgenden genauer betrachtet werden.

Behandelte Themen und Beratungsbedarf

Während in etwa zwei Dritteln der Einrichtungen der TGg das Thema „Verankerung von Sprache & Literacy in der Einrichtungskonzeption“ behandelt wurde, war dies nur in gut einem Drittel der Einrichtungen der TGw der Fall. In nahezu allen Kitas der TGg wurden die Themen „Gesprächskultur in der Einrichtung (im Team, mit den Kindern und Eltern)“ und „Lernumgebung, Ausstattung“ diskutiert – im Gegensatz zu drei Vierteln der Kitas der TGw.

Der Beratungsbedarf zu diesen Themen wurde von den Beraterinnen der TGg durchweg höher eingeschätzt als von den Beraterinnen in der TGw, allein bei den Einschätzungen zum Thema „Verankerung von Sprache & Literacy in der Einrichtungskonzeption“ wird das Signifikanzniveau im Unterschiedstest knapp verfehlt. Wesentlich größer schätzten sie auch den Beratungsbedarf für die Themen „Sprache & Literacy als durchgängiges Prinzip im Alltag – Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen“ und „Literacy-Aktivitäten mit den Kindern“ ein. Auffällig ist zudem, dass Beraterinnen der TGw häufig (bis zu 20 Prozent) keine Angaben zu verschiedenen Themen machten.

Bei den Auswertungen zum Beratungsbedarf einer Einrichtung muss beachtet werden, dass „fehlender Bedarf“ verschiedene Gründe haben kann: beispielsweise kann eine Einrichtung in einem bestimmten Bereich von Haus aus bereits qualitativ hochwertig arbeiten, so dass hier kein Bedarf an Beratung besteht und durch ein Coaching auch kein Fortschritt in der Arbeit der Fachkräfte erwartet werden kann. Des Weiteren kann durch fehlenden Beratungsbedarf in einem bestimmten Bereich auch das Fehlen der Notwendigkeit eines Themas für eine Einrichtung ausgedrückt sein.

Personal

Hinsichtlich der Gesamtanzahl beschäftigter Mitarbeiterinnen konnten keine Unterschiede zwischen den beiden Extremgruppen gefunden werden. Jedoch ist ein Unterschied im Hinblick auf deren Berufsausbildungen festzustellen: Die Anzahl der in den Einrichtungen beschäftigten Kinderpflegerinnen unterscheidet sich zwischen den entsprechenden Teilgruppen signifikant (siehe Abbildung 78): In 42 Prozent der Kitas der TGg (14 Prozent der TGw) arbeiten eine oder zwei Kinderpflegerinnen, in 59 Prozent der Kitas der TGw sind es drei und mehr Kinderpflegerinnen (33 Prozent der TGg-Kitas). Somit ist erkennbar, dass in Einrichtungen der TGw tendenziell mehr Kinderpflegerinnen beschäftigt sind als in Einrichtungen der TGg (Unterschied $p < .05$; Kolmogorov-Smirnov-Test).

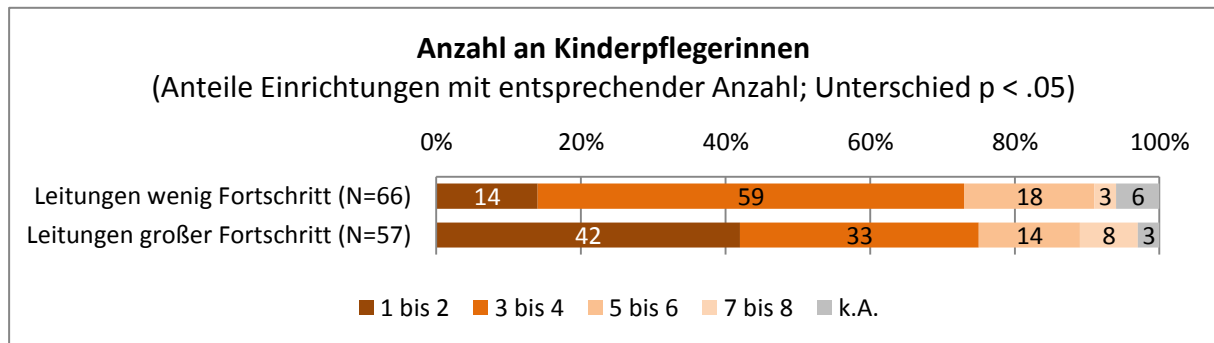


Abb. 78: Anzahl beschäftigter Kinderpflegerinnen

Bei der Suche nach einer Erklärung für diesen Sachverhalt wurden im Gesamtdatensatz gezielt Kritikpunkte der Kinderpflegerinnen analysiert. Diese bemängelten am häufigsten den zeitlichen Rahmen der Sprachberatung (z.B. „zu wenige Stunden am Stück“, „zeitlicher Rahmen zu gering“, „mehr Zeit der Sprachberaterin, die Einrichtung zu besuchen“).

Ein anderer, häufig geäußelter Kritikpunkt betrifft die Arbeit der Sprachberaterinnen, speziell die Anpassung der Beratung an die Bedürfnisse der Einrichtung bzw. der Fachkräfte, in diesem Fall an die Bedürfnisse der Kinderpflegerinnen (z.B. „die Beratung sollte auf dem Wissenstand der Mitarbeiter aufbauen“, „die Beratung sollte speziell auf die Einrichtung abgestimmt sein“ oder „Wünsche (Probleme) müssen gezielter behandelt werden“).

Kinderpflegerinnen wünschen sich darüber hinaus weniger Theorie und mehr Praxis (z.B. „mehr praktische Tipps, nicht zu viel Theorie“, „mehr praktische Tipps, mehr Hintergrundwissen“, „bessere und informativere Unterstützung bei Kindern mit Sprachproblemen“ oder „auch in praktischen Beispielen zeigen, wie man etwas um- und einsetzt“).

Anzahl unterschiedlicher Familiensprachen

Ein weiteres Merkmal von Kindertageseinrichtungen, das auf den Fortschritt einer Einrichtung in der Sprachberatung großen Einfluss haben kann, ist die Anzahl der in der Einrichtung gesprochenen Familiensprachen:

- Während in nahezu der Hälfte der Einrichtungen der TGg eine bis drei Familiensprachen gesprochen werden, gaben dies nur 14 Prozent der Leitungen der TGw an.
- Bei vier bis sechs verschiedenen Familiensprachen kippt dieses Bild: Mehr als der Hälfte (53 Prozent) der Einrichtungsleitungen aus der TGw stehen 21 Prozent der Leitungen der TGg gegenüber.
- In 14 Prozent der Einrichtungen der TGg und in neun Prozent der Einrichtungen der TGw sind sieben bis neun Familiensprachen präsent. Zehn und mehr Sprachen wurden in 18 Prozent der Einrichtungen der TGw und in zwölf Prozent der Einrichtungen der TGg gesprochen (keine Angaben machten sechs bzw. sieben Prozent; Unterschied zwischen den beiden Gruppen $p < .01$; Kolmogorov-Smirnov-Test).

Demnach ist feststellbar, dass in Einrichtungen der TGw mehr unterschiedliche Sprachen gesprochen werden als in Kitas der TGg. Möglicherweise sind durch die vielen unterschiedlichen Nationalitäten der Kinder bereits große Ressourcen der Fachkräfte gebunden, so dass die Auseinandersetzung mit weiteren, innovativen Aspekten des Kita-Alltags auf der Strecke bleibt.

Veränderungen in Ausstattung/Lernumgebung/Personal

Eine hohe Lern- und Innovationsfähigkeit der Fachkräfte geht in der Regel auch mit einer ansprechend gestalteten Ausstattung und Lernumgebung der Einrichtung einher. So wurden die Aussagen:

- „Die Lernumgebung und Ausstattung unserer Einrichtung hat sich verbessert“,
- „Unser pädagogisches Angebot zur Stärkung der Sprach- & Literacy-Kompetenzen ist vielfältiger/anspruchsvoller geworden“ und
- „In der pädagogischen Arbeit unserer Einrichtung wird jetzt mehr unternommen, um die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und ihr Interesse für Sprache zu stärken“

von Beraterinnen und Leitungen der Einrichtungen der TGg ungefähr doppelt so häufig bejaht als von denen der TGw (siehe Abbildung 79; sämtliche Unterschiede $p < .01$ zwischen den Einrichtungsleitungen: U-Test Mann-Whitney, zwischen den Sprachberaterinnen: Vorzeichentest).

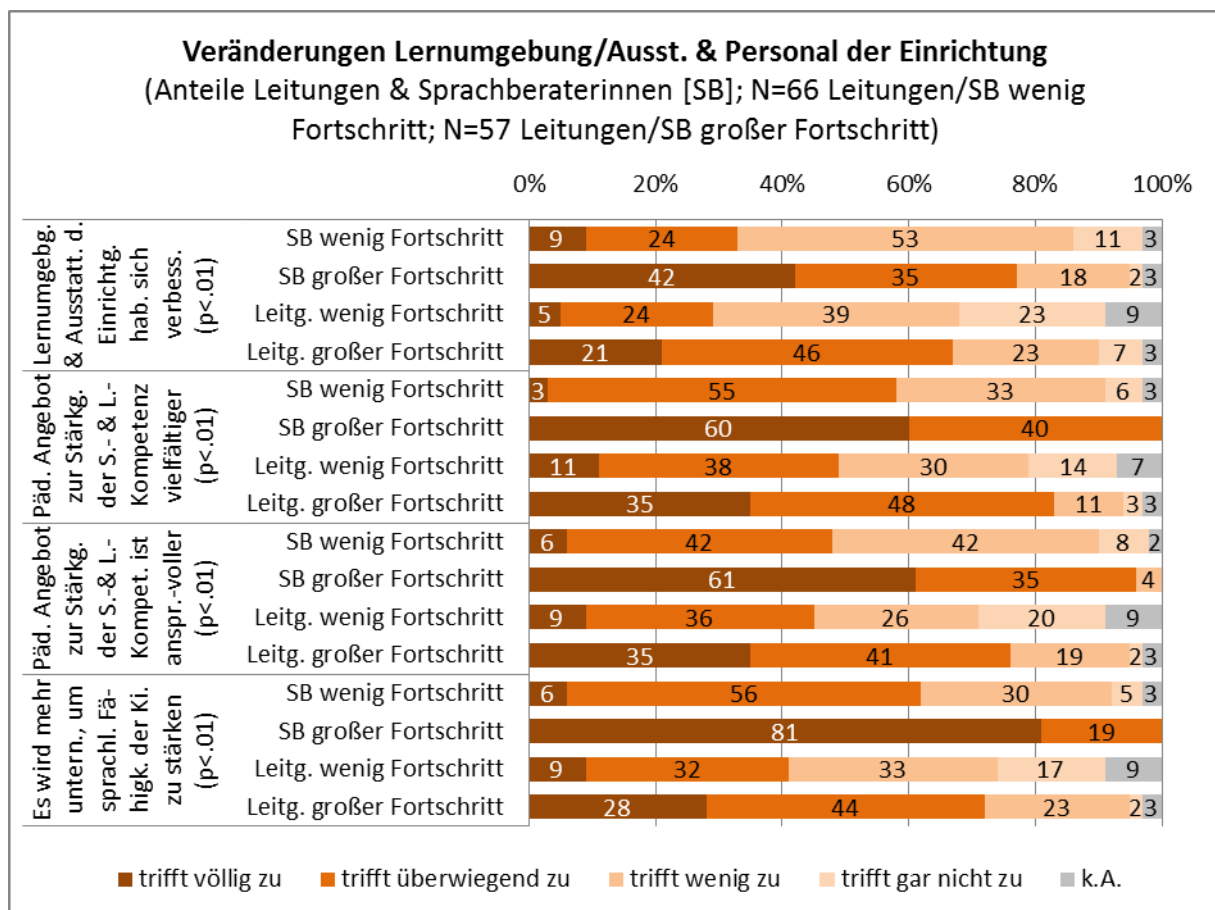


Abb. 79: Veränderungen in der Lernumgebung/Ausstattung und beim Personal

Das Team der Kita

Als letzter Teilaspekt wird das Team der Einrichtung näher betrachtet, insbesondere die Lern- und Innovationsfähigkeit des Personals als eine Einflussquelle auf den Coaching-Prozess. Auch in diesem Bereich unterscheiden sich die Ansichten der Einrichtungsleitungen der beiden Extremgruppen.

Allgemeine Veränderungen im Team

Die Frage, ob durch das Projekt Veränderungen im Team wahrgenommen werden, bejahten aus der TGw 45 Prozent der Einrichtungsleitungen („nein“: 52 Prozent, keine Angaben: drei Prozent; ns; siehe Abbildung 80) und 49 Prozent der Sprachberaterinnen („nein“: 44 Prozent, keine Angaben: sieben Prozent; ns). Im Gegensatz dazu bejahten diese Fragen aus der TGg drei Viertel der Leitungen („nein“: 23 Prozent, keine Angaben: zwei Prozent) und 81 Prozent der Beraterinnen („nein“: neun Prozent, keine Angaben: zehn Prozent; $p < .01$; Test auf Binomialverteilung).

Die Unterschiede im Antwortverhalten der Sprachberaterinnen bzw. der Einrichtungsleitungen zwischen den beiden Teilgruppen sind statistisch ebenso sehr bedeutsam (Leitungen: $p < .01$; Fisher-Test; Sprachberaterinnen: $p < .01$; McNemar-Test).

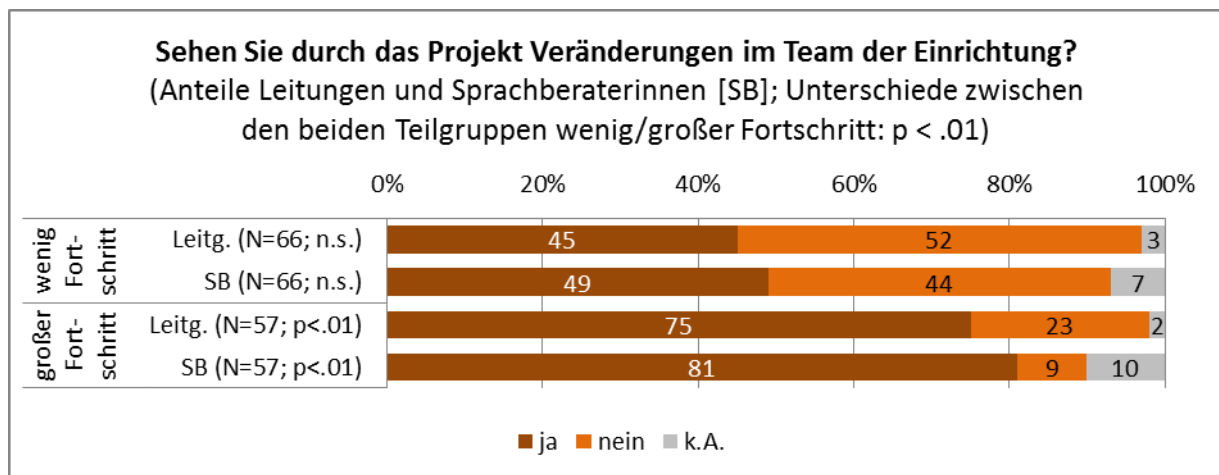


Abb. 80: Veränderungen im Team der Einrichtung (Extremgruppenvergleich)

Die Veränderungen im Team der Einrichtung wurden noch differenzierter erfasst und für die beiden Teilgruppen gesondert dargestellt (siehe Abbildung 81; Zustimmung bedeutet, die Antworten „überwiegend zutreffend“ bzw. „völlig zutreffend“ werden zusammengerechnet):

Lernzuwachs im Team

Nahezu alle Sprachberaterinnen (97 Prozent) der TGg – jedoch nur etwa die Hälfte (54 Prozent) der TGw – berichteten, dass das Team viel Neues zum Thema Sprache & Literacy gelernt hat. In ähnlicher Weise unterschieden sich auch die Meinungen der Leitungen diesbezüglich zwischen den Teilgruppen sehr bedeutsam (Sprachberaterinnen: sämtliche Unterschiede $p < .01$; Vorzeichentest; Leitungen: sämtliche Unterschiede $p < .01$; U-Test Mann-Whitney). Während die Leitungen der TGw dieser Aussage lediglich zu 35 Prozent völlig oder überwiegend zustimmten, waren es bei der TGg insgesamt 86 Prozent.

Offenheit im Team

Fast alle Beraterinnen und zwei Drittel der Einrichtungsleitungen aus der TGg waren der Meinung, dass das Team nun offener für neue Ideen ist – im Gegensatz zu knapp der Hälfte der Sprachberaterinnen und einem Drittel der Leitungen aus der TGw.

Reflexion im Team

Der Aussage „Im Team wird mehr über das eigene Sprachverhalten reflektiert“ stimmten 86 Prozent der Beraterinnen aus der TGg im Vergleich zu nur etwa der Hälfte der Beraterinnen der TGw zu. Diese Zunahme an Reflexion empfanden auch 60 Prozent der Leitungen der TGg und 41 Prozent der Leitungen aus der TGw.

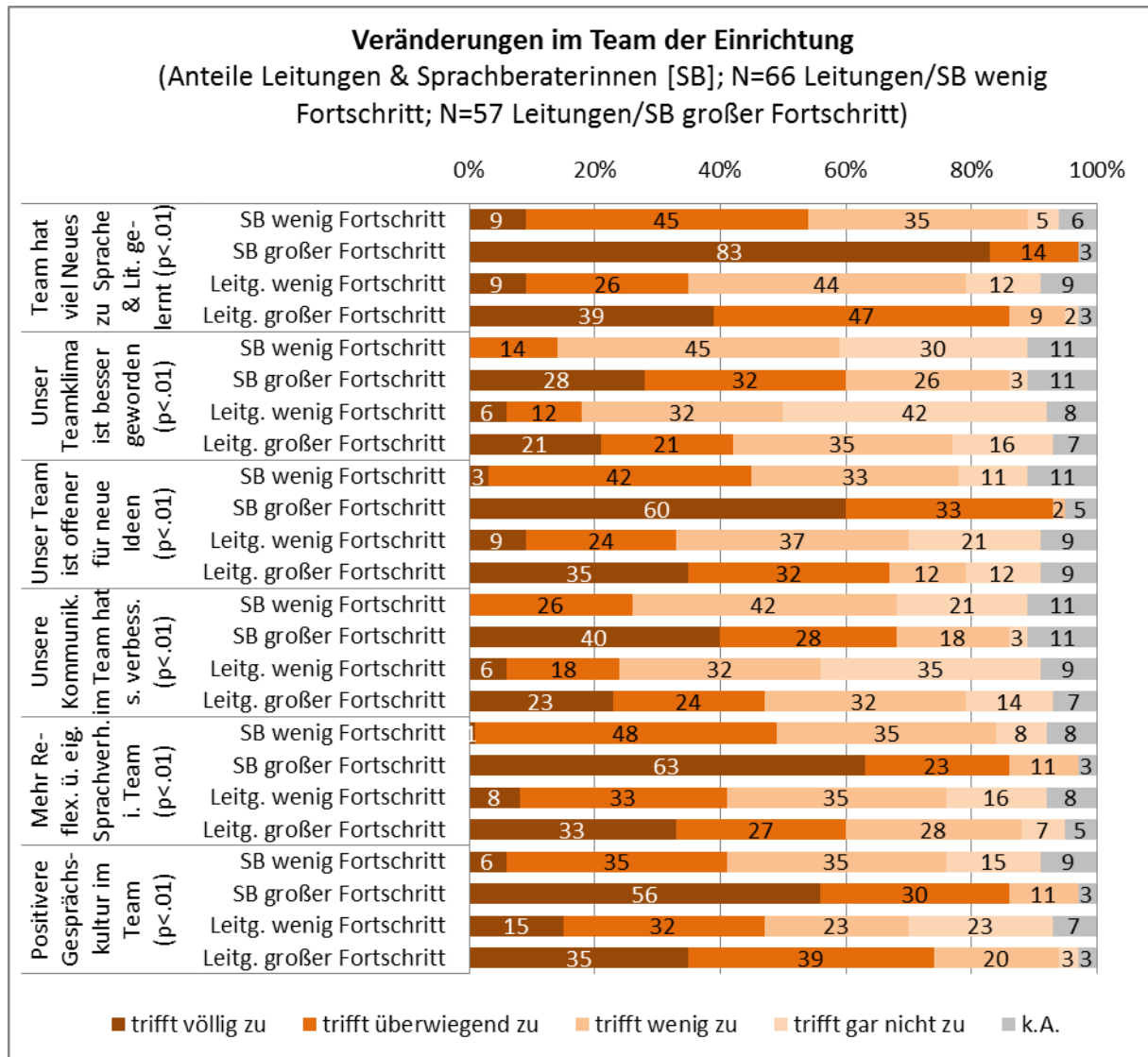


Abb. 81: Veränderungen im Team der Einrichtung, vorgeg. Format (Extremgruppen)

Veränderungen bei der Einrichtungsleitung selbst

Die Frage, ob sie durch das Projekt Veränderungen bei sich selbst festgestellt haben, bejahten 86 Prozent der Leitungen der TGg und die Hälfte der Leitungen der TGw (Unterschied zwischen den beiden Teilgruppen $p < .01$; Fisher-Test; Unterschiede zwischen den Antwortalternativen innerhalb der Teilgruppen: Leitungen TGg: „ja“ 86 Prozent, „nein“ zwölf Prozent, „k.A.“ zwei Prozent – $p < .01$; Test auf Binomialverteilung; Leitungen TGw: „ja“ 50 Prozent, „nein“ 49 Prozent, „k. A.“ ein Prozent – ns).

Die Aussage „Der Bildungsbereich Sprache & Literacy ist den Erzieherinnen insgesamt wichtiger“ schätzten sämtliche Beraterinnen der TGg als völlig bzw. überwiegend zutreffend ein

(siehe Abbildung 82). Dem stimmten im Vergleich nur 65 Prozent der Kolleginnen der TGw zu, sowie über drei Viertel der Leitungen aus Kitas der TGg und gut die Hälfte der Leitungen der TGw.

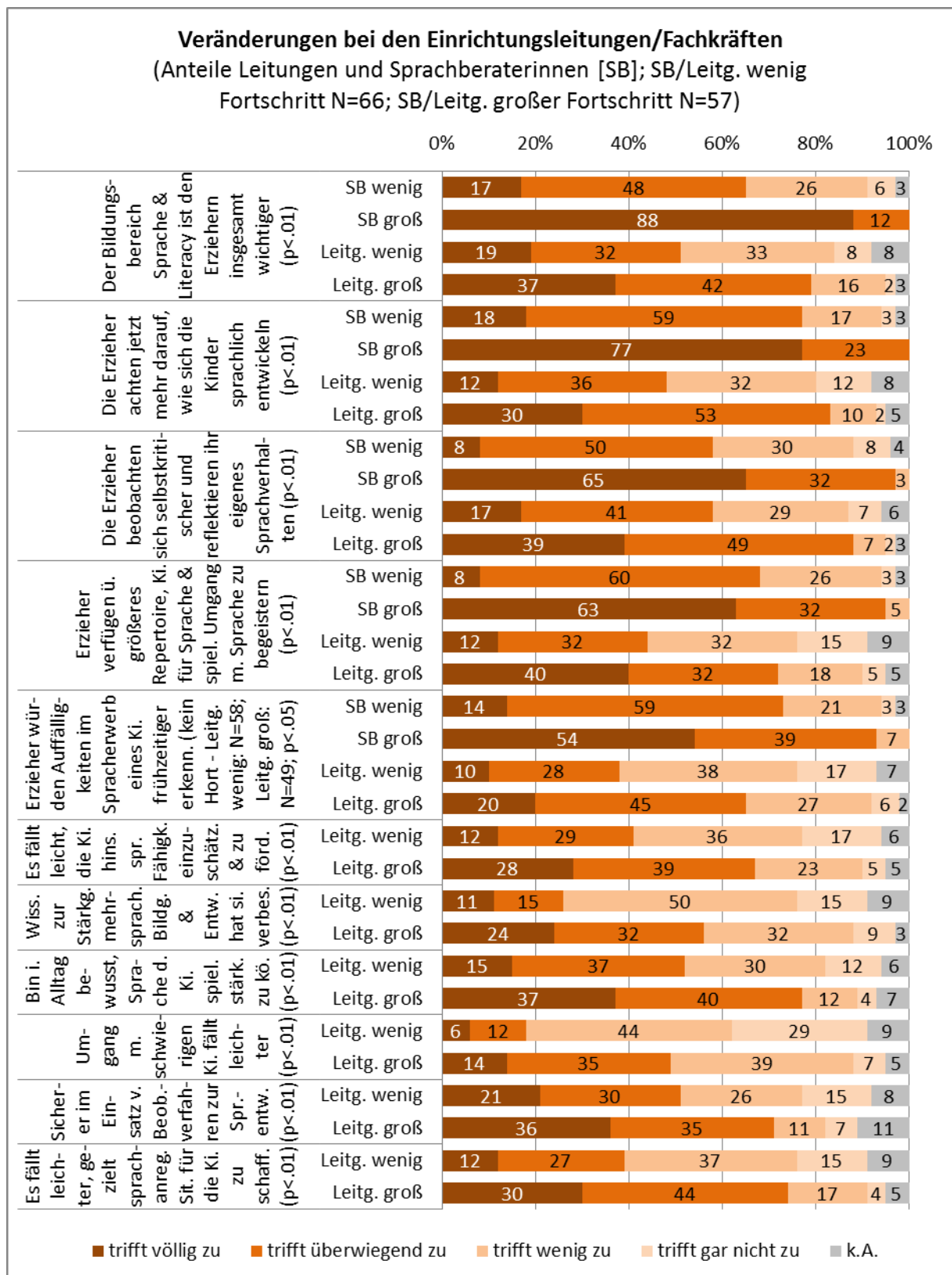


Abb. 82: Veränderungen bei den Leitungen/Fachkräften (Extremgruppenvergleich)

Die Einschätzungen zu der Aussage „Die Erzieher/innen achten jetzt mehr darauf, wie sich die Kinder sprachlich entwickeln“ fallen ähnlich aus: vollständige Zustimmung unter den Beraterinnen der TGg und 83 Prozent Zustimmung der dazugehörigen Leitungen bzw. 77 Prozent bei den Beraterinnen der TGw und 48 Prozent bei diesen Einrichtungsleitungen.

Nahezu alle Beraterinnen und knapp 90 Prozent der Leitungen der TGg und je 58 Prozent der Beraterinnen und Leitungen der TGw stimmten der Aussage „Die Erzieherinnen beobachten sich selbstkritischer und reflektieren ihr eigenes Sprachverhalten“ zu.

„Die Erzieherinnen verfügen über ein größeres Repertoire, die Kinder für Sprache und den spielerischen Umgang mit Sprache zu begeistern“ - Zustimmung dafür äußerten 95 Prozent der Beraterinnen und knapp drei Viertel der Leitungen aus der TGg im Vergleich zu 68 Prozent der Beraterinnen und 44 Prozent Leitungen der TGw (sämtliche Unterschiede zwischen den Leitungen der beiden Teilgruppen $p < .01$; U-Test Mann-Whitney).

Die Aussage „Die Erzieherinnen würden Auffälligkeiten im Spracherwerb eines Kindes frühzeitig erkennen“ kam nur in Kinderkrippen, Kindergärten und Häusern für Kinder zum Einsatz, nicht jedoch in Horten. Daher reduzierte sich hier die Gesamtzahl der einschätzenden Einrichtungsleitungen in der TGg auf N=49 Leitungen und in der TGw auf N=58 Leitungen. Zustimmung fand die Aussage bei 93 Prozent der Sprachberaterinnen und 65 Prozent der Einrichtungsleitungen der TGg sowie bei 73 Prozent der Beraterinnen und 38 Prozent der Leitungen der TGw (Unterschied zwischen den Leitungen der beiden Teilgruppen $p < .05$; U-Test Mann-Whitney; sämtliche Unterschiede zwischen den Sprachberaterinnen der beiden Teilgruppen $p < .01$; Vorzeichentest).

Die nachfolgenden Aussagen wurden ausschließlich durch die Leitungen bewertet:

- 67 Prozent der Leitungen aus der TGg und 41 Prozent der Leitungen aus der TGw waren der Auffassung „Mir fällt es jetzt leichter, die Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten einzuschätzen und individuell zu fördern“.
- Als zutreffend bezeichneten 56 Prozent der Leitungen aus der TGg die Äußerung „Meine Kenntnisse zur Stärkung mehrsprachiger Bildung und Entwicklung haben sich verbessert“ verglichen mit nur 26 Prozent der Leitungen aus der TGw
- Gut drei Viertel der Leitungen der TGg und gut die Hälfte der TGw waren der Meinung „im Alltag bewusster Sprache und Sprachinteresse der Kinder jederzeit indirekt und spielerisch stärken zu können“.
- Der Meinung, dass ihnen der „Umgang mit schwierigen Kindern leichter fällt“ waren nur 18 Prozent der Leitungen der TGw, dagegen 49 Prozent der Leitungen aus der TGg.
- Über die Hälfte an Zustimmung durch die Leitungen aus der TGw erhielt das Item „Ich bin sicherer im Einsatz von Beobachtungsverfahren (Seldak und Sismik) zur Sprachentwicklung“ im Vergleich zu 71 Prozent der Leitungen aus der TGg.
- Die Aussage „Mir fällt es leichter, gezielt sprachanregende Situationen für die Kinder zu schaffen“ fand unter den Leitungen in der TGg zu 74 Prozent Zustimmung und in der TGw zu 39 Prozent (sämtliche Unterschiede zwischen den Leitungen der beiden Teilgruppen $p < .01$; U-Test Mann-Whitney).

III Diskussion der Ergebnisse und Interpretation

Das Ziel dieses Berichtes ist die Darstellung der Veränderungen, welche von den am Projekt „Sprachberatung“ beteiligten Personen wahrgenommen wurden. Diese Wahrnehmung ist immer relativ zu einem bestimmten Ausgangsniveau. Ist das Niveau bereits vor der Sprachberatung in der Kindertageseinrichtung sehr hoch, kann es sein, dass positive Veränderungen unbemerkt bleiben, da eine Steigerung nicht oder kaum mehr möglich ist (Deckeneffekt). Andererseits kann es natürlich sein, dass eine Veränderung nicht wahrgenommen wird, weil die Sprachberatung nicht den gewünschten Effekt hat. Da diese Zweideutigkeit nicht immer auflösbar ist, wird vorrangig auf die berichteten Veränderungen fokussiert.

Merkmale der Beraterinnen und Prozess der Sprachberatung

In Bezug auf die Identifizierung von förderlichen Eigenschaften der beratenden Personen konnten im Projekt Sprachberatung einige relevante Variablen festgestellt werden: Hinsichtlich der allgemeinen Einschätzungen zur Tätigkeit als Sprachberaterin beschrieben sich die Beraterinnen der Teilgruppe „großer Fortschritt“, also der Gruppe mit den durch Fachkräfte und Beraterinnen übereinstimmend besser eingeschätzten Beratungen, als besser vorbereitet und sicherer bezüglich des in der Weiterbildung Gelernten, als methodisch/didaktisch versiertere und kompetentere Beraterinnen der Teams, als diejenigen mit mehr Wissen zum Thema Sprache und Literacy und dessen Transfer in die Praxis und als sicherere Anwender von Coaching-Methoden. Auch beschrieben sie sich als kompetenter im Bereich der Beratung und Erwachsenenbildung, das heißt, sie verfügten bereits vor dem Projekt Sprachberatung über Erfahrungen auf diesem Gebiet. Im Hinblick auf die Beschreibung ihrer Persönlichkeit sehen sich diese Beraterinnen im Vergleich zu ihren Kolleginnen mit weniger guten Beratungen als kontaktfähiger, belastbarer, flexibler und handlungsorientierter. Mit den zur Verfügung gestellten Materialien beschäftigen sie sich auf kreative Art und Weise und setzen diese in abgewandelter Form mittels selbst gestalteten Elementen in der Beratung ein.

Somit hat die Beratungspraxis gezeigt, dass bereits der Auswahl geeigneter Kandidatinnen für eine Tätigkeit als (Sprach-) Beraterin eine enorme Wichtigkeit zugeschrieben werden muss. Die Person sollte auf jeden Fall über Erfahrungen in der Erwachsenenbildung verfügen und sie sollte inhaltliche Vorkenntnisse besitzen und diese auch sicher anwenden können. Von der Persönlichkeit her sollte sie einer Berater- bzw. Coach-Persönlichkeit entsprechen, also in erster Linie kontaktfähig und -freudig, flexibel, handlungsorientiert und vor allem im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem Kita-Team empathisch sein. Die Beraterin sollte sich auch aktiv mit den zu vermittelnden Inhalten/Materialien auseinandersetzen und diese an die Bedürfnisse der zu beratenden Fachkräfte anpassen. Werden diese Punkte schon im Anforderungsprofil für die Personalauswahl der Beraterinnen berücksichtigt, sind bereits wichtige Voraussetzungen für ein späteres Gelingen der Beratung gegeben.

Bezogen auf den durchgeführten Beratungsprozess sind erfolgreichere Beratungen dadurch charakterisiert, dass sie sich durch Offenheit, Transparenz sowie durch eine konstruktive Arbeitsweise, die sich an den Bedürfnissen der Einrichtung orientiert, auszeichnen. In gemeinsamer, kollegialer Weise werden Methoden und Inhalte der Beratung besprochen und die Ziele bzw. deren Erreichungskriterien definiert. Es besteht Raum für die Mitgestaltung der Beratung durch die Fachkräfte und durch kollektive Reflexion und gegenseitiges Feedback

wird im weiteren Verlauf der derzeitige Stand der Beratung an die Ziele angepasst. Die Beraterin regt die Fachkräfte an, eigene Lösungswege zu finden. Die Häufigkeit und die Dauer der Beratungstermine orientiert sich dabei an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Einrichtung, was im Projekt jedoch durch das vorgegebene Zeitraster oft nicht möglich war. Besonders zielführend sind zudem gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen und Akzeptanz unter sämtlichen Beteiligten. Je offener die Fachkräfte für Innovationen sind, umso besser können durch die Beratung auch Veränderungen angestoßen werden.

Veränderungen im Bildungsbereich Sprache & Literacy und in den Einrichtungen

Insgesamt wurden nach dem Ende des Projekts sowohl von vielen Sprachberaterinnen als auch vom Kita-Personal eine Reihe von positiven Veränderungen in den Einrichtungen durch die Sprachberatung wahrgenommen, die sie auf die Teilnahme am Projekt zurückführen.

Wichtige Inhalte im Projekt waren der bewusstere Umgang mit Sprache und die Integrierung von Literacy in den Kita-Alltag. Die Auswertungen lassen erkennen, dass durch die Beratung diese Aspekte wesentlich vorangetrieben wurden, was auch eine allgemeine Zunahme der Sprache- und Literacy-bezogenen pädagogischen Aktivitäten belegt. Der Stand des Bildungsbereiches Sprache und Literacy wird nach der Beratung als gezielter, effektiver und aus der Sicht des Kindes aktiver beschrieben. So nehmen Dinge wie der Umgang mit Schrift-Sprach-Kultur oder das Spiel im Literacy-Center zu, welche eine aktive Auseinandersetzung der Kinder mit dem Thema Literacy beinhalten. Als häufigste Veränderung in der Einrichtung wird durch die Fachkräfte und die Beraterinnen das veränderte Bewusstsein hinsichtlich Sprache und Literacy genannt. Auch achten die Fachkräfte neben ihrem eigenen sprachlichen Ausdruck vor allem darauf, dass sich die Kinder nun aktiver einbringen. Die Mitarbeiterinnen lassen sich auf innovative und für sie neue Methoden ein und schätzen in der Folge auch ihre eigenen Kompetenzen im Bereich Sprache & Literacy nach dem Projekt als besser ein als zuvor. Durch die Beratung wurden sowohl das theoretische Hintergrund- als auch das praktische Handlungswissen der Fachkräfte gestärkt, womit gute Voraussetzungen für ein verändertes eigenes pädagogisches Verhalten bzw. das kritische Hinterfragen eigener Herangehensweisen gegeben sind. Unmittelbar im Zusammenhang mit der Integrierung von Literacy in den pädagogischen Alltag stehen auch Veränderungen in der Ausstattung der Einrichtung. Bezüglich dieser Veränderungen (z.B. die Einrichtung von Lesecken, Bibliotheken, Literacy-Centern, die systematisch geordnete Darstellung vorhandener Bücher, aber auch die Beschaffung von Requisiten, Schreibmaterialien, (mehrsprachigen) Büchern) herrscht nach der Beendigung der Beratung in den Kitas weitestgehend Übereinstimmung: Der größte Teil der Beraterinnen und der Fachkräfte ist der Meinung, solche Neuerungen sind auf das Projekt zurückzuführen. Wie bereits Lemke (1995) aufzeigt, spielt auch die materielle Ausstattung des Arbeitsplatzes eine wichtige Rolle beim Transfer des Gelernten in die Praxis. Zu prüfen ist dabei jeweils, wie der damit in der Regel verbundene finanzielle Aufwand erbracht werden kann.

Auch im Hinblick auf die Unterstützung der mehrsprachigen Bildung und Entwicklung von Kindern mit einem Migrationshintergrund konnten durch die Sprachberatung teilweise Fortschritte erzielt werden. So werden beispielsweise nach der Beratung häufiger die verschiedenen Familiensprachen in den täglichen pädagogischen Alltag integriert oder es werden öfter mehrsprachige Materialien eingesetzt. Zudem konnten die Kenntnisse der Fachkräfte im Hinblick auf Mehrsprachigkeit durch die Beratung verbessert werden. Beachtet man je-

doch den Sachverhalt, dass in den Auswertungen zum Thema Mehrsprachigkeit lediglich diejenigen Fachkräfte berücksichtigt wurden, die in Einrichtungen mit einem Migrationsanteil an Kindern von mindestens zehn Prozent arbeiten, kann ein weiterhin bestehendes Verbesserungspotential hinsichtlich der Unterstützung von Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Arbeit nicht ausgeschlossen werden. Teilweise existiert zu einzelnen Aussagen zur gezielten Unterstützung von Mehrsprachigkeit noch große Unsicherheit. So antworteten nach der Sprachberatung immer noch mehr als die Hälfte der Fachkräfte aus Einrichtungen mit einem Migrationsanteil von mindestens zehn Prozent nicht auf die offene Frage nach Beispielen bezüglich gezielter Unterstützung von mehrsprachiger Bildung und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund. Bedenkt man, dass die befragten Fachkräfte theoretisch eigentlich über derartige Erfahrungen verfügen müssten und trotzdem keine Antwort auf die Frage finden, offenbart diese Sachlage einen realistischen, noch vorhandenen Bedarf an Weiterbildung. Beachtet man auch die Fachkräfte ohne vorhandene Erfahrung im Bereich Mehrsprachigkeit, welche in den dargestellten Auswertungen unberücksichtigt sind, die aber jederzeit in die Lage kommen können, Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen Bildung und Entwicklung individuell zu begleiten und anzuregen, verfestigt sich der bereits aufgezeigte Bedarf an Weiterbildung bezüglich dieses Aspekts.

Beobachtungsverfahren zu Lern- und Entwicklungsprozessen waren ebenfalls wichtige Bestandteile des Projektes, den die Beraterinnen dem pädagogischen Personal näher gebracht haben. Die Daten weisen darauf hin, dass diese Verfahren nach dem Ende des Projektes häufiger angewendet werden als vorher, weniger Unsicherheit in ihrer Anwendung besteht und das Thema „Entwicklungsprozess des Kindes im Bereich Sprache und Literacy“ auch in Elterngesprächen auf der Basis der Beobachtungsverfahren zunehmend angesprochen wird.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass eine Besprechung konkreter Themen in der Sprachberater-Ausbildung wie beispielsweise die Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes oder die Literacy-Erziehung in der Einrichtung den Kita-Teams zu Gute kam. Vor allem Beraterinnen, die keine oder wenige Kenntnisse im Hinblick auf das Thema Sprache und Literacy hatten, bekamen so in der Beratung die Chance, sich „auf vertrautem Gebiet“ zu bewegen als ihnen dies bei individuellen, für sie vielleicht gänzlich unbekannt Themenwünschen der Kitas möglich ist. Im Hinblick auf die Schulung der Beraterinnen sollte ein Schwerpunkt auch stets auf die praktische Umsetzung der geplanten Themen gelegt werden (vgl. Baldwin & Ford, 1988). Bereits bei der Auswahl von geeigneten Beraterinnen sollten einige Punkte beachtet werden, damit eine höhere Wahrscheinlichkeit für erfolgreichere Beratungen gegeben ist: Wie bereits Zacher (2008) berichtet, ist die vorhandene Erfahrung im Bereich Beratung bzw. Erwachsenenbildung ein maßgebliches Kriterium. Auch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften der Beraterinnen wie z.B. Kontaktfreude, Flexibilität oder Belastbarkeit spielen diesbezüglich eine große Rolle (siehe auch Barrick & Mount, 1991; Chen et al., 2007; Klusmann et al., 2006).

Auch der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan an sich war Thema in der Ausbildung der Sprachberaterinnen und sollte den Kita-Fachkräften – wenn sie ihn noch nicht genau kannten – nahe gebracht werden. Den vorhandenen Daten ist zu entnehmen, dass teilweise die Umsetzungsmöglichkeiten des Planes nach dem Projektende klarer geworden sind, da zu diesem Zeitpunkt seltener Schwierigkeiten mit der Umsetzung genannt wurden als vorher. Zudem ist der Anteil der Fachkräfte größer geworden, die angaben, entweder den gesamten

Plan bzw. den größten Teil des Planes gelesen zu haben. Dennoch kann nur teilweise von einer größeren Vertrautheit der Fachkräfte mit seinen genauen Inhalten gesprochen werden. Nach der Beratung war immer noch etwa die Hälfte von ihnen nicht „vertrauter mit den Inhalten des BayBEP“ als vorher und empfand auch die „Umsetzung der Inhalte des BayBEP“ nicht als leichter. Die seltenere Nennung von Schwierigkeiten bei der Umsetzung des BayBEP heißt demzufolge nicht automatisch, dass die Umsetzung der Inhalte auch besser gelingt. Andererseits ist jedoch auch hier das Niveau der Umsetzung des BEPs vor dem Projekt unbekannt – daher kann anhand der Daten nicht entschieden werden, ob nicht auch ein Teil der Fachkräfte, die beispielsweise „nicht vertrauter mit den Inhalten des BEP“ sind, schon auf einem sehr hohen Niveau damit arbeiten und eine Verbesserung somit nicht möglich ist.

Veränderungen im Team und bei der Fachkraft selbst

Ob durch das Projekt Veränderungen im Team der Einrichtung ausgelöst wurden, empfinden die Beteiligten unterschiedlich. Die Sprachberaterinnen als außenstehende Personen sehen zu knapp 70 Prozent Veränderungen im Team, während der Anteil der Fachkräfte mit etwa der Hälfte etwas geringer ist. Dieser Trend zieht sich durch die meisten Aspekte der Sprachberatung: Einerseits sind die Sprachberaterinnen externe Beobachter in den Kitas, die vermutlich objektiver urteilen können als die jeweiligen Fachkräfte, denen ihre Kita und ihre Arbeitsweisen sehr vertraut sind und die Vieles als selbstverständlich ansehen. Andererseits beurteilen die Sprachberaterinnen im Projekt natürlich immer auch ihre eigene Arbeit und neigen daher eventuell dazu, Fortschritte oder Änderungen zu sehen, wo (noch) keine vorhanden sind.

Im Extremgruppenvergleich ist die Tendenz erkennbar, dass bei den Beteiligten der erfolgreicherer Beratungen auf die globale Frage nach Veränderungen diese zu mindestens drei Vierteln gesehen werden, bei den weniger erfolgreichen Beratungen hingegen von maximal knapp der Hälfte der Beteiligten. Fortschritte in der Einrichtung, die durch die Sprachberatung initiiert wurden, betreffen in der Regel auch das Team. Die Veränderungen, die bemerkt werden, beziehen sich hauptsächlich auf andere pädagogische Arbeitsweisen bzw. Handlungen, den bewussteren Umgang mit Sprache und Literacy, eine vermehrte Reflexion der pädagogischen Arbeit und eine Zunahme an Wissen zu den Themen Sprache und Literacy. Hingegen werden vergleichsweise wenige Änderungen des Klimas im Team wahrgenommen. Es war jedoch auch nicht die Hauptaufgabe der Sprachberaterinnen, das soziale Klima in den Teams zu optimieren, im Vordergrund stand die Vermittlung neuer Inhalte und praktischer Umsetzungsstrategien, was sich – nach den Angaben der Fachkräfte zu Veränderungen bei sich selbst – auch in ihrer individuellen Arbeit niederschlägt. Dies kann natürlich einzeln zu einem besseren Teamklima führen, da nun ein gemeinsames Ziel als Teamaufgabe gesehen wird – ausgehend von den vorliegenden Daten kann dies jedoch nicht generell bestätigt werden. Rund zwei Drittel aller Fachkräfte – deutlich mehr sogar noch in der erfolgreicherer Extremgruppe – sehen Veränderungen durch das Projekt Sprachberatung bei sich selbst. Ähnlich wie im Team beziehen sich diese Änderungen auf das Bewusstsein für das Thema Sprache und Literacy, auf das pädagogische Handeln und dessen Reflexion sowie auf das eigene Sprachverhalten und vor allem mehr inhaltliches Wissen.

Insgesamt kann durch die Äußerungen der Befragten eine ausgesprochene Lern- und Innovationsfähigkeit der einzelnen Fachkräfte belegt werden, die bei den Personen der Gruppe der erfolgreicherer Beratungen besonders deutlich hervortritt.

Veränderungen in der Vernetzung der Einrichtungen und den Angeboten für Familien

Die Daten der Einrichtungsleitungen lassen nach dem Ende der Sprachberatung vermehrte Kontakte der Kitas beispielsweise zu Bibliotheken, Theatern oder Museen, aber auch zu psychosozialen Einrichtungen wie zum Beispiel die mobile sonderpädagogische Hilfe oder Sprachtherapie/Logopädie, erkennen. Bis zu einem Drittel der Leitungen gab zudem an, die kulturellen bzw. kommunalen Kontakte infolge der Beratung hergestellt oder intensiviert zu haben und bis zu neun Prozent von ihnen gaben dies für Kontakte zu psychosozialen Fachdiensten an. Ein Rückgang der Nennungshäufigkeiten zwischen dem Zeitpunkt vor und nach der Beratung bei der Aufzählung von einigen kulturellen/kommunalen bzw. psychosozialen Vernetzungspartnern oder Angeboten (z.B. andere Kitas, Gemeinde-/Stadtrat, Beratungslehrkraft in der Schule) kann den begrenzten zeitlichen Ressourcen der Kitas geschuldet sein – die Einrichtungen müssen hinsichtlich ihrer Auswahl Entscheidungen treffen, die naturgemäß zu Lasten anderer Vernetzungspartner gehen. Die Frage, ob diese Kontakte tatsächlich im Alltag verankert werden und auch künftig fortgeführt werden, könnte grundsätzlich nur über eine Nacherhebung beantwortet werden. Durch den Fokus des Projektes Sprachberatung auf Sprache und Literacy erhielten auch Angebote für die Familien der Kinder, z.B. gemeinsame Bibliotheksbesuche oder Sprachkurse für nicht-deutsche Eltern, eine neue Bedeutung. Nach der Beratung berichtet bis zu ein Fünftel mehr Leitungen über eine Ausweitung solcher Familienangebote.

Veränderungen bei den Eltern

Eine Aufteilung der befragten Eltern in Gruppen mit höherer und niedriger Schulbildung und in zuhause überwiegend deutsch bzw. nicht deutsch sprechende Eltern erbrachte eine Anzahl grundsätzlicher Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen. Dabei ist in der Regel die Gesamtanzahl bedeutsamer Unterschiede zwischen den beiden nach Bildung getrennten Teilgruppen größer als zwischen den nach Familiensprache getrennten Eltern-Gruppen, d.h. die Bildung der Eltern hat im Bereich Sprache und Literacy einen größeren Einfluss als die Familiensprache. Die meisten Eltern – auch ungeachtet dieser Gruppenzugehörigkeit – vertrauen dem Personal im Hinblick auf das frühzeitige Erkennen von sprachlichen Auffälligkeiten ihres Kindes und erleben das Personal der Einrichtung in Sachen Sprachentwicklung als kompetent. Ebenso sind die regelmäßige Auskunft über die sprachliche Bildung des Kindes in der Einrichtung und Informationen und Tipps zur Unterstützung der Entwicklungsprozesse des Kindes für den größten Teil der Eltern wichtige Aspekte, besonders für Eltern mit niedrigerer Bildung. Die für alle Eltern wichtige sprachliche Bildung ihres Kindes und Informationen über dessen Entwicklungsprozesse haben demnach auch für die Fachkräfte eine Priorität, die in ihre Kooperation mit den Eltern und auch in Elterngesprächen einfließt.

Sowohl beim Informationsaustausch und der Kooperation in der Einrichtung, im eigenen Verhalten als auch beim Kind sind der Elterngruppe mit niedriger Schulbildung und der nicht-deutsch sprechenden Eltern-Gruppe deutlich häufiger Veränderungen im Anschluss an das Projekt aufgefallen. Offenbar haben beide Gruppen in einer besonderen Art und Weise vom Projekt profitiert. Eventuell erfolgte durch das Projekt ein Anstoß zu neuen Tätigkeiten, Literacy-bezogenem Spielmaterial und Interessen der Kinder (z.B. der Umgang mit Buchstaben oder Zahlen o.ä.), welche vorher in eher bildungsferneren Familien bzw. in Familien, in denen zuhause nicht deutsch gesprochen wird, weniger Beachtung fanden.

Etwas mehr Eltern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, schätzen vor allem die Tipps der Fachkräfte hinsichtlich der sprachlichen Bildung des Kindes. Dies könnte daran liegen, dass die Einrichtung das Thema Mehrsprachigkeit durch das Projekt mehr in den Mittelpunkt rückte, aber auch an der erhöhten Aufmerksamkeit der nicht deutsch sprechenden Eltern für das Thema Sprache. Dieses neue Interesse von Eltern am Thema Sprache wird auch von den Fachkräften thematisiert. Insgesamt berichtet immerhin etwa ein Drittel der Fachkräfte von Änderungen in der Kooperation mit Eltern, am häufigsten wird hier der veränderte Blick auf die Elternschaft angemerkt sowie die gestiegene Kompetenz in der Beratung der Eltern. Letzteres schließt an die wahrgenommenen individuellen Veränderungen der Fachkräfte an, die nach dem Ende des Projektes über mehr Wissen im Bereich Sprache berichten (s.o.). Generell fällt jedoch auf, dass ein verbesserter *direkter* Kontakt (allgemeiner und materieller Austausch, Einbindung der Eltern, Umgang mit schwierigen Eltern) mit den Eltern – ungeachtet deren o.g. Gruppenzuteilung – sowohl von Fachkräften als auch von Sprachberaterinnen nach dem Projektende eher zurückhaltend wahrgenommen wird.

Veränderungen bei den Kindern

Für Fachkräfte ist es nicht leicht, die „normalen“ Entwicklungsfortschritte eines Kindes von Änderungen, die durch das Projekt angestoßen wurden, zu unterscheiden. Noch sind auch für das Personal sprach- und literacybezogene Aktivitäten oft ungewohnt und nicht gänzlich in das Alltagsgeschehen integriert. So ist beispielsweise das bisher eher weniger weit verbreitete Ausleihverhalten der Kinder von Büchern zu erklären. Auch könnte diese noch ausbaufähige Integrierung von Aktivitäten hinsichtlich Sprache und Literacy erklären, dass die Frage, welche Kinder besonders vom Projekt profitieren, ebenfalls heterogen beantwortet wird. Knapp die Hälfte der Fachkräfte sind der Meinung, dass sämtliche Kinder vom Projekt besonders profitieren und knapp zwei Fünftel sehen dagegen bestimmte profitierende Kindergruppen (z.B. Kinder mit schlechter Sprachentwicklung, Kinder mit Migrationshintergrund usw.). Insgesamt kann man davon ausgehen, dass sich auf das Projekt zurückführbare Veränderungen auf der Ebene der Kinder erst nach einer längeren Zeitspanne feststellen lassen, innerhalb der die Elemente des Sprachberaterprojektes zu ganz natürlichen Bestandteilen des Kita-Alltags geworden sind. Das könnte beispielsweise durch eine Nacherhebung (Follow-up) geschehen, die frühestens ein Jahr nach Beendigung der Sprachberatung in der Einrichtung stattfindet, was jedoch im Rahmen des Projektes nicht vorgesehen war.

Einflussfaktoren Coaching

Im Rahmen eines Extremgruppenvergleichs von Kitas mit großen Fortschritten in der Sprachberatung und Kitas mit wenigen/keinen Fortschritten, konnte festgestellt werden, dass die durchschnittliche Anzahl der beschäftigten Kinderpflegerinnen tendenziell größer ist in Einrichtungen mit wenig Fortschritt und kleiner in denen mit großem Fortschritt. In der gezielten Analyse der Kritikpunkte von Kinderpflegerinnen hinsichtlich des Projektes aus Einrichtungen mit wenig Fortschritt sind die fehlende Zeit, mangelnde praktische Tipps kombiniert mit zu viel Theorie und die geringe Anpassung der Beratung an die spezifische Situation in der Einrichtung wesentliche beeinflussende Faktoren, die ein besseres Abschneiden ihrer Einrichtungen verhinderten. Fehlende Zeit kann im Rahmen dieses Projektes auch bedeuten, dass die Beratung nach Einschätzung einiger Kinderpflegerinnen insgesamt zu früh beendet wurde. Auch Lemke (1995) merkt an, dass die Auffrischung wesentlicher Punkte zu

späteren Zeitpunkten, dazu beiträgt, das langsame Verschwinden des bereits Gelernten zu verhindern und somit dessen Nachhaltigkeit erhöht.

Das Team einer Kindertageseinrichtung kann neben Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen mit Sozialpädagoginnen und Heilpädagoginnen sehr unterschiedlich aufgestellt sein. Da der Beruf der Kinderpflegerin derjenige ist, dessen Ausbildung die kürzeste Ausbildungsdauer bzw. die geringsten Zugangsvoraussetzungen beinhaltet, sollte in einer Beratungssituation besondere Rücksicht auf diese Personengruppe genommen und auf ein individuelles Herangehen geachtet werden. Theoretische Einheiten sollten stets mit praktischer Anwendung verknüpft sein und sich an den Voraussetzungen der jeweiligen Fachkräfte orientieren. Auch sollte der zeitliche Rahmen der Beratung an die Klienten angepasst sein.

Ebenso wie die Anzahl der Kinderpflegerinnen unterscheidet sich die Anzahl der Familiensprachen der Einrichtungen deutlich in den beiden Extremgruppen. Sie ist kleiner in Einrichtungen mit großem Fortschritt und größer in denen mit wenig Fortschritt. In der Teilgruppe mit großem Fortschritt sind maximal drei Familiensprachen in der Kita präsent. Bei einer größeren Anzahl ist anzunehmen, dass sich die Fachkräfte nicht auf eine gezielte Förderung sämtlicher Kinder hinsichtlich Sprache und Literacy konzentrieren können, sondern hauptsächlich mit der (Einzel-) Integration nicht Deutsch sprechender Kinder beschäftigt sind.

Gesamtbewertung und zukünftige Entwicklung

Insgesamt fanden die Fachkräfte die neuen Anregungen, Ideen und Impulse, deren praktische Umsetzung und die Konzeption der Sprachberatung als Inhouse- bzw. Team-Schulung sowie die Reflexion der pädagogischen Arbeit im Projekt besonders gelungen. Obwohl die Termine zwischen Einrichtung und Sprachberaterin frei vereinbart wurden, war ein Kritikpunkt der Zeitrahmen, der entweder den zeitlichen Abstand zwischen den Beratungsterminen bzw. die Gesamtdauer (beides wird als zu kurz oder als zu lang eingeschätzt) oder aber den zeitlichen Aufwand der Beratung direkt betrifft, der vor allem bei kleineren Einrichtungen ohne Springerkraft von der „Zeit am Kind“ abgeht bzw. oft nur durch Überstunden gewährleistet werden kann. In der Projekt-Gesamtbewertung vergaben sowohl die Fachkräfte als auch die Beraterinnen durchschnittlich die Note 2. Mehr als drei Viertel der Fachkräfte würde anderen Einrichtungen die Teilnahme am Projekt empfehlen. Ebenfalls mehr als drei Viertel der Fachkräfte und der Sprachberaterinnen sind der Meinung, dass Entwicklungspotenzial der Einrichtungen auch zukünftig vorhanden ist und dass der Bildungsbereich Sprache und Literacy gut im Alltag der Kita verankert wurde.

IV Ausblick

Aus den Projekterfahrungen sowie den vorangegangenen Ergebnissen und Diskussionspunkten von Fachkräften und Sprachberaterinnen lassen sich einige Implikationen für künftige, ähnliche Projekte und Vorhaben extrahieren, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Coaching

Der Coaching-Ansatz wird sowohl von den Kitas als auch von den Beraterinnen insgesamt als eine sehr angemessene Methode für die Beratung von Kita-Teams und dessen Stärkung als lernende Gemeinschaft angesehen. Neben der Vermittlung relevanter Inhalte und Methoden sollten für die Tätigkeit eines Beraters und Coaches nur Personen in Frage kommen, die in diesem Bereich bereits über Kenntnisse und Übung verfügen. Derartige Personen können auch das ihnen zur Verfügung gestellte Material besser nutzen bzw. auf die individuellen Bedürfnisse der zu Beratenden anpassen. Die Daten zeigen klar, dass die Qualität der Beratungen von Personen, deren beruflicher Hintergrund beispielsweise die Erwachsenenbildung ist oder die bereits anderweitig Erfahrung mit Beratungen sammeln konnten, sehr viel besser ist als von Personen, die sich diese Fertigkeiten erst im Laufe ihrer Beratungen aneignen müssen. Eine vorausgehende Qualifizierung der Beraterinnen sollte daher, wenn Teams beraten werden sollen, einen starken Fokus auf das Coaching an sich und die Umsetzung im jeweiligen geplanten Bereich legen und auch praktische Elemente enthalten.

Hinsichtlich der Umsetzung des Coachings im Kita-Bereich sind kleine Kitas etwas im Nachteil. Da die Beraterin mit dem gesamten Kita-Team arbeitet und auch Teamfortbildungstage durchführt, können die Beratungen bei kleinen Teams oft nur außerhalb der Kita-Öffnungszeiten stattfinden, was zu Überstunden der Fachkräfte führt, die nur schlecht wieder ausgeglichen werden können. Findet die Beratung während der Öffnungszeiten der Kita statt, ließe sich möglicherweise mit Springerkräften die Zeit der Beratung überbrücken, aber auch auf diese Weise können nur einzelne Fachkräfte, und nicht das ganze Team in die Beratungsprozesse einbezogen werden. Daher ist diese Beratungsmethode für die meisten sehr kleinen Kitas nur bedingt geeignet. Eventuell würde eine Flexibilisierung der Gesamtstundenanzahl der Beratung und somit eine Anpassung der Beratungsstunden an die Einrichtungsgröße hier schon Abhilfe leisten.

Evaluation

Evaluationen sollten im Idealfall immer so gestaltet sein, dass es möglich ist, vor und nach der geplanten Intervention Daten zu erheben. Die Situation im vorliegenden Projekt war in dieser Hinsicht nicht ideal, da die Evaluation als Teil des Projektes aus organisatorischen Gründen erst beginnen konnte, als schon einige der Beratungen begonnen hatten. So konnten nicht von allen am Projekt teilnehmenden Kitas die gleichen Daten erhoben werden, was letztendlich zu zwei unterschiedlichen Datensätzen führte, die nur bedingt vergleichbar sind. Die Daten zeigen zudem, dass bei Beratungen in der Stichprobe 1, in der jeweils vorher und nachher Erhebungen durchgeführt wurden, die Qualität der Beratungen in den allermeisten Fällen als fruchtbarer wahrgenommen wurde als in der Stichprobe 2. In der Stichprobe 1 wurden möglicherweise durch das Wissen, dass eine Vorher-/Nachherbefragung stattfindet, die Umsetzungen der geplanten Vorhaben besser realisiert, als dies in den Beratungen der Fall war, in denen nur nach dem Ende der Beratungen Fragen dazu gestellt wurden. Eine

klare Formulierung der Items und das Vermeiden von negativ formulierten Aussagen tragen zudem zur Verringerung von fehlenden Angaben bei.

Die Teilnahme an der Evaluation war für die am Projekt teilnehmenden Kitas Bestandteil der finanziellen Förderung und verpflichtend. Aus pragmatischen Gründen wurde jedoch bei fehlenden oder zu spät eingesandten Fragebögen von Sanktionierungen abgesehen. Die Verpflichtung zur Teilnahme an der Evaluation hatte somit im Nachhinein eher Appellcharakter.

Bei Beratungen im Feld der Kindertageseinrichtungen sollten zudem Einrichtungsleitungen, die als Beraterin fungieren, nicht ihr eigenes Team beraten, um eine Rollenkonfusion zu vermeiden.

Nachhaltigkeit

Es braucht seine Zeit, bis oftmals völlig neue Erkenntnisse Eingang in den Kita-Alltag finden und die Kinder davon profitieren können. Weitere Erhebungen, die Auswirkungen der Innovationen auf die Kinder zu überprüfen, sollten deshalb in einem gewissen zeitlichen Abstand zur Beratung stattfinden und allen Beteiligten frühzeitig kommuniziert werden. Möglicherweise bietet die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ zur Weiterentwicklung der Sprachbildung und -förderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, die am 1. September 2013 bundesweit in ausgewählten Einrichtungen starten soll, hierzu eine Gelegenheit.

Literatur

- Amelang, M. & Zielinski, W. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Anderson, N. & West, M. (1994). *The Team Climate Inventory*. Windsor: Berks ASE.
- Antoni, C. H. (1996). *Gruppenarbeit in Unternehmen: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Argote, L.; McEvily, B. & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management Science*, 49, 571–582.
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1–26.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012). Gemeinsam Verantwortung tragen. *Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (BayBL)*. München: StMAS/StMUK. Online verfügbar unter: http://www.zukunftministerium.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/kinderbetreuung/bildungsleitlinien_barrierefrei.pdf und <http://www.km.bayern.de/eltern/meldung/1578/bildungsleitlinien-kinder-profitieren-von-besserer-abstimmung-in-kita-und-grundschule.html> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2013)
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2005/2012). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5. Auflage mit den Bayerischen Bildungsleitlinien). Berlin: Cornelsen.
- Brodbeck, F.; Anderson, N. & West, M. (2000). *TKI. Teamklima-Inventar. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Chen, Z.; Lam, W. & Zhong, J.A. (2007). Leader–Member Exchange and Member Performance: A New Look at Individual-Level Negative Feedback-Seeking Behavior and Team-Level Empowerment Climate. *Journal of Applied Psychology*, 92, 202-212.
- Colquitt, J. A.; LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Edmondson, A. C.; Bohmer, R. M. & Pisano, G. P. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46, 685-716.

- Ellis, A. P. J.; Hollenbeck, J. R.; Ilgen, D. R., Porter, C. O. L. H.; West, B. J. & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88, 821– 835.
- Ford, J. K.; Weissbein, D. A.; Smith, E. M.; Gully, S. M. & Salas, E. (1998). Relationships of Goal Orientation, Metacognitive Activity, and Practice Strategies With Learning Outcomes and Transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83, 218-233.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gregory, J.B., Beck, J. W. & Carr, A. E. (2011). Goals, feedback, and self-regulation: Control theory as a natural framework for executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 63, No. 1, 26-38.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Hense, J. & Mandl, H. (2009). Was bringt eigentlich Weiterbildung? Möglichkeiten und Nutzen der Transfer-Evaluation. *Vortrag im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)*. 19. Januar 2009.
- Hooijberg, R. & Lane, N. (2009). Using Multisource Feedback Coaching Effectively in Executive Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 8, No. 4, 483-493.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *BIP. Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (2. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hron, J.; Lauche, K. & Schultz-Gambard, J. (2000). Training im Qualitätsmanagement: Eine Interventionsstudie zur Vermittlung von Qualitätswissen und handlungsleitenden Kognitionen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 192-201.
- Isner, T. et al. (2011). Coaching in Early Care and Education Programs and Quality Rating and Improvement Systems, in: *Child Trends*, 2, 2011, Washington.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Klusmann, U.; Kunter, M.; Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161-173.
- Lemke, S. G. (1995). *Transfermanagement*. Göttingen: Hogrefe.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*. 57, 701-717.
- Mount, M. K. & Barrick, M. R. (1998). Five reasons why the "Big Five" article has been frequently cited. *Personnel Psychology*, 51, 849-858.
- Noe, R. A. (1986). Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Reichers, A. E. & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 5–39). San Francisco: Jossey Bass.

- Schuler, H. (2000). *Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Sonntag, K. (2002). Personalentwicklung und Training. Stand der psychologischen Forschung und Gestaltung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2, 59-79.
- Statistisches Bundesamt (2013). Kinder und tätige Personen in Kindertageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege am 1.3.2012. Wiesbaden: Stat. Bundesamt.
- Tracey, J. B.; Tannenbaum, S. I. & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Der Paritätische, Diakonie und GEW.
- Webers, T. (2012). Empirische Studie zu Wirkung und Wirkfaktoren im Coaching, *Magazin Coaching*, 2, S. 9.
- Webster, J. & Martocchio, J. J. (1993). Turning work into play: Implications for microcomputer software training. *Journal of Management*, 19, 127-146.
- West, M. A. (1990). The social psychology of innovation in groups. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (pp. 309–333). Chichester: Wiley.
- Wild, K.-P. (2000). Der Einfluß betrieblicher Lern- und Arbeitskontexte auf die langfristige Entwicklung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Lernorientierungen an kaufmännischen Ausbildungsplätzen. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.) *Interesse und Lernmotivation*. (S. 73-93). Münster: Waxmann.
- Winfrey, E.C. (1999). Kirkpatrick's Four Levels of Evaluation. In B. Hoffman (Ed.), *Encyclopedia of Educational Technology*.
- Wood, R. E. & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Zacher, H.; Felfe, J. & Glander, G. (2008). Lernen im Team: Zusammenhänge zwischen Personen- und Teammerkmalen und der Leistung von Multiplikatoren. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, 81–90.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell des Trainingstransfers (nach Baldwin & Ford, 1988)	7
Abb. 2: Modifiziertes Modell des Trainingstransfers für Fort- und Weiterbildungen	10
Abb. 3: Die vier Wirkungsebenen eines Trainings (nach Kirkpatrick, 1994)	11
Abb. 4: Erhebungsmethoden zur Erfassung von Wissenstransfer (Hense & Mandl, 2009)	13
Abb. 5: Anteile beteiligter Einrichtungen nach Art und Regierungsbezirk.....	17
Abb. 6: Art des Erstkontakts zwischen Sprachberaterin und Kita	32
Abb. 7: Behandelte Themen in den einzelnen Beratungen.....	33
Abb. 8a und 8b: Verteilungen der Einrichtungen nach ihrer Art in den Stichproben 1 und 2	34
Abb. 9: Einrichtungsgröße nach Anzahl betreuter Kinder	35
Abb. 10: Anteile Einrichtungen mit geringem/mittlerem/hohem Anteil an Migrantenkinder	36
Abb. 11: Verteilung der Anzahl an Familiensprachen	36
Abb. 12a und 12b: Verteilung der Organisationsprinzipien.....	37
Abb. 13: Verteilungen der Einrichtungen nach Trägern für die beiden Stichproben.....	38
Abb. 14: Literacy-Integration in alltägliche Aktivitäten.....	39
Abb. 15: Einschätzungen der eigenen pädagogischen Arbeit bezüglich Sprache.....	41
Abb. 16: Sprachliche Beteiligung der Kinder bei Aktivitäten	42
Abb. 17: Häufigkeit eingesetzter päd. Methoden im Bereich Sprache & Literacy.....	43
Abb. 18: Einschätzung der eigenen Kompetenz im Bereich Sprache & Literacy	44
Abb. 19: Antwortkategorien offene Frage nach Literacy-Integration in päd. Alltag.....	46
Abb. 20: Anteile eingesetzter Beobachtungsmethoden	47
Abb. 21: Beobachtungen der Hort-Fachkräfte.....	48
Abb. 22: Anwendungshäufigkeit der Beobachtungsverfahren (außer Horte)	49
Abb. 23: Ableitung von individuellen Lern- und Bildungszielen (außer Horte).....	50
Abb. 24: Ableitung von individuellen Lern- und Bildungszielen in Horten.....	50
Abb. 25: Wahrgenommene Beobachtungskompetenz Sprachentwicklung	51
Abb. 26: Unterstützung mehrsprachiger Bildung und Entwicklung	52
Abb. 27: Umgang mit mehrsprachigen Kindern	53
Abb. 28: Unterstützung mehrsprachiger Bildung und Entwicklung (offene Frage)	54
Abb. 29: Austausch mit Eltern mit/ohne ausreichende/n Deutschkenntnisse/n.....	55
Abb. 30: Verhalten in Elterngesprächen.....	56
Abb. 31: Austausch mit Eltern über Lern- und Entw.-prozesse in Sprache & Literacy.....	57
Abb. 32: Stellenwert von Sprache und Literacy gegenüber anderen Themen	57
Abb. 33: Einschätzung der eigenen Beratungskompetenz den Eltern gegenüber	58
Abb. 34: Gelesener Anteil des BayBEP	59
Abb. 35: Inhalte des BayBEP in der täglichen Arbeit	60
Abb. 36: Gesamteinschätzungen zum BayBEP in der Sprachberatung	60
Abb. 37: Schwierigkeiten bei der Umsetzung des BayBEP (offene Frage)	61
Abb. 38: Wahrgenommene Veränderungen in der Einrichtung	63
Abb. 39: Veränderungen in der Einrichtung (Befragung Einrichtungsleitungen)	64
Abb. 40: Veränderungen in der Ausstattung (Befragung Leitungen außer Horte).....	65
Abb. 41: Veränderungen in der Einrichtung (Fachkräfte und Sprachberaterinnen).....	66
Abb. 42: Veränderungen in der Einrichtung (offene Frage mit Antwortkategorien)	68
Abb. 43: Veränderungen im Team der Einrichtung.....	69
Abb. 44: Veränderungen im Team der Einrichtung (vorgegebenes Antwortformat)	70

Abb. 45: Veränderungen im Team der Einrichtung (offene Frage mit Antwortkategorien)	71
Abb. 46: Veränderungen bei den Fachkräften selbst.....	73
Abb. 47: Veränderungen bei den Fachkräften selbst (Fachkräfte und Beraterinnen).....	74
Abb. 48: Veränderungen bei den Fachkräften selbst (Fachkräfte)	76
Abb. 49: Veränderungen bei den Fachkräften selbst (offene Frage, Antwortkategorien).....	77
Abb. 50: Vernetzung der Kitas mit kulturellen bzw. kommunalen Einrichtungen.....	79
Abb. 51: Vernetzung der Kitas mit psychosozialen Fachdiensten	80
Abb. 52: Vernetzung bestimmter Einrichtungen mit psychosozialen Fachdiensten	81
Abb. 53: Familienangebote der Einrichtungen	83
Abb. 54: Gesamteinschätzungen und Bereitschaft zur Weiterentwicklung.....	85
Abb. 55: Aufteilung der Elterngruppen (niedrige und hohe Schulabschlüsse).....	87
Abb. 56: Aufteilung der Elterngruppen (überwiegend deutsch/nicht deutsch sprechend)	87
Abb. 57: Allgemeine Einschätzungen der Elterngruppen in der Stichprobe 2	89
Abb. 58: Wahrgenommene Veränderungen verschiedener Elterngruppen in SP 2	90
Abb. 59: Veränderungen in der Kooperation mit Eltern (Fachkräfte und Beraterinnen)	92
Abb. 60: Veränderungen in der Kooperation mit Eltern: SP 1 (nachher), SP 2 (einmalig)	93
Abb. 61: Veränderungen in der Kooperation mit Eltern (offene Frage, Antwortkategorien)	95
Abb. 62: Wahrgenommene Veränderungen bei den Kindern	96
Abb. 63: Wahrgenommene Veränderungen bei Kindern (vorgegebenes Antwortformat)	97
Abb. 64: Wahrgenommene Veränderungen bei Kindern (offene Frage, Antwortkategorien)	98
Abb. 65: Wahrgenommenes Profitieren für Kinder durch das Projekt	99
Abb. 66: Besonders profitierende Kindergruppen	100
Abb. 67: Gesamtbewertung des Projektes durch Fachkräfte und Sprachberaterinnen.....	101
Abb. 68: Empfehlung des Projektes durch Fachkräfte.....	101
Abb. 69: Als besonders gelungen eingeschätzte Bereiche der Beratung (Fachkräfte)	102
Abb. 70: Als verbesserungswürdig eingeschätzte Bereiche der Beratung (Fachkräfte).....	103
Abb. 71: Als besonders gelungen eingeschätzte Bereiche der Beratung (Beraterinnen).....	104
Abb. 72: Als verbesserungswürdig eingeschätzte Bereiche der Beratung (Beraterinnen)	105
Abb. 73: Einschätzungen zur Tätigkeit und zu Kenntnissen/Fähigkeiten (Beraterinnen)	109
Abb. 74: Anteil vorgegebener bzw. selbst gestalteter Elemente und Materialien	111
Abb. 75: Einschätzungen zum Beginn der Beratung.....	113
Abb. 76: Einschätzungen zur Atmosphäre der Beratung	114
Abb. 77: Einschätzungen zum Ablauf der Beratung.....	116
Abb. 78: Anzahl beschäftigter Kinderpflegerinnen	118
Abb. 79: Veränderungen in der Lernumgebung/Ausstattung und beim Personal.....	119
Abb. 80: Veränderungen im Team der Einrichtung (Extremgruppenvergleich)	120
Abb. 81: Veränderungen im Team der Einrichtung, vorgeg. Format (Extremgruppen)	121
Abb. 82: Veränderungen bei den Leitungen/Fachkräften (Extremgruppenvergleich).....	122

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Sprachberaterinnen, nach Regierungsbezirken und Trägern (Stand: 03/2011)	16
Tab. 2: Gemeldete Einrichtungen, nach Regierungsbezirken (Stand: 31.3.2012)	17
Tab. 3: Überblick über den Einsatz der Fragebögen	19
Tab. 4: Verwendete Items des BIP (Hossiep & Paschen, 2003)	22
Tab. 5: Verwendete Items des Teamklima-Inventars (Brodbeck et al., 2000)	23
Tab. 6: Übersicht des gesamten Rücklaufs an Fragebögen	24
Tab. 7: Aussage zur Einteilung der beiden Teilgruppen	106
Tab. 8: Übersicht zum Vorgehen bei der Einteilung der Teilgruppen	107

Anlagen (Übersicht Fragebögen)

- Anlage 1a** Einmaliger Fragebogen für Sprachberaterinnen, vor den Beratungen
- Anlage 1b** Dokumentationsbogen für Sprachberaterinnen
- Anlage 1c** Fragebogen für Sprachberaterinnen nach beendeter Beratung in der jeweiligen Einrichtung
- Anlage 1d** Fragebogen für Sprachberaterinnen zu ihrer beruflichen Zukunft
- Anlage 2a** Vorab-Fragebögen:
- für Kinderkrippen, Kindergärten und Häuser für Kinder von 0-6 Jahren
 - für Horte
 - Zusatzblatt: für Häuser von Kindern, die auch von Schulkindern besucht werden
- Anlage 2b** Nachbefragungen:
- für Kinderkrippen, Kindergärten und Häuser für Kinder von 0-6 Jahren
 - für Horte
 - Zusatzblatt: für Häuser von Kindern, die auch von Schulkindern besucht werden
- Anlage 2c** Einmalige Befragungen:
- für Kinderkrippen, Kindergärten und Häuser für Kinder von 0-6 Jahren
 - für Horte
 - Zusatzblatt: für Häuser für Kinder, die auch von Schulkindern besucht werden
- Anlage 3** Eltern-Fragebogen
- Anlage 4** Merkblatt Datenschutz

www.ifp.bayern.de



IFP-Projektbericht 24/2013

Herausgeber:
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzenerstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1940
Projektkoordination: Dr. Inge Schreyer
Stand: August 2013