

Gefördert vom:



# Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“

**Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Phase 1**

Sabine Nunnenmacher, Mechthild Laier



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte



Sabine Nunnenmacher, Mechthild Laier

**Qualifizierungsoffensive  
„Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder  
unter Drei“**

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Phase 1

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Institute für Forschung und Entwicklung in Deutschland in den Themenbereichen Kindheit, Jugend, Familie und den darauf bezogenen Politik- und Praxisfeldern.

Als außeruniversitäre Forschungseinrichtung an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, föderalen Ebenen, Akteursgruppen, Politikbereichen und Fachpraxen bietet das DJI aktuelle Erkenntnisse aus der empirischen Forschung, zeitnahe wissenschaftsbasierte Politikberatung sowie Begleitung und Anregung der Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe.

Für eine professionelle, in den Alltag integrierte Sprachbildungsarbeit bedarf es spezifischer fachlicher Kompetenzen. Dies setzt eine fundierte Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte voraus. Unter dem Dach des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ entwickelte und erprobte das DJI ein Weiterbildungskonzept zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für alltagsintegrierte sprachliche Bildung auf der Basis des DJI-Konzepts einer situations- und handlungsorientierten sprachlichen Bildung für Kinder unter Drei (Jampert u.a. 2011). Der Qualifizierungsprozess wurde wissenschaftlich begleitet. Das in der Praxis erprobte Weiterbildungskonzept wurde als multimediales Handbuch zum Einsatz in der Weiterbildung aufbereitet und veröffentlicht (Best u.a. 2015, im Druck).

#### Impressum

© 2015 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2, 81541 München Abteilung: Kinder und Kinderbetreuung

Fachgruppe „Pädagogische Konzepte für die Kindheit“

Telefon: +49 89 6 23 06-592

Fax: +49 89 6 23 06-407

E-Mail: nunnenmacher@dji.de, laier@dji.de

ISBN 978-3-86379-163-6

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Projektaufbau</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Stand der Wissenschaft und Forschung</b>	<b>11</b>
3.1	Professionalisierung	11
3.2	Qualifizierung und Transfer in die Praxis	13
3.3	Konsultationsaktivitäten	18
<b>4</b>	<b>Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung</b>	<b>21</b>
4.1	Ziele und Fragestellungen	21
4.2	Erhebungsdesign	23
4.3	Stichprobenbeschreibung	26
4.4	Methoden und Formen der Datenerhebung	28
4.4.1	Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess	28
4.4.2	Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts	29
4.4.3	Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase	30
<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>30</b>
5.1	Zusammenfassung und Interpretation der zentralen Ergebnisse	31
5.2	Ausführliche Darstellung der Ergebnisse	34
5.2.1	Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess	34
5.2.1.1	Erwartungen und Motivation der Beteiligten	34
5.2.1.2	Bedingungen der Qualifizierung	36
5.2.1.3	Herausforderungen aus Sicht der Multiplikatorinnen	37
5.2.1.4	Herausforderungen aus Sicht der Sprachexpertinnen	38
5.2.1.5	Herausforderungen aus Sicht der Teams	39
5.2.1.6	Herausforderungen aus Sicht der Leitungen	40
5.2.1.7	Methodische Gestaltung der Qualifizierung	41
5.2.1.8	Inhaltliche Gestaltung der Qualifizierung	48
5.2.1.9	Zusammenarbeit bei der Qualifizierung	51
5.2.1.10	Herausforderungen im Umgang mit den Qualifizierungsmaterialien	52
5.2.1.11	Gestaltung der Qualifizierungsmaterialien	52
5.2.1.12	Perspektive der Leitungen auf ihre eigene Rolle	53
5.2.1.13	Perspektive der Leitungen auf die Rolle des Trägers	53
5.2.1.14	Perspektive der Sprachexpertinnen auf ihre eigene Rolle	55
5.2.1.15	Mehrwert durch die Teilnahme für die Multiplikatorinnen	56
5.2.1.16	Mehrwert durch die Teilnahme für die Einrichtungen	56
5.2.1.17	Mehrwert durch Videografie	58
5.2.1.18	Exkurs: Kompetenzentwicklung bei den Multiplikatorinnen	61
5.2.2	Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts	63
5.2.2.1	Vorerfahrungen mit dem Thema Sprache	63

5.2.2.2	Stellenwert der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen	64
5.2.2.3	Begleitung der Entwicklungsprozesse in den Einrichtungen	65
5.2.2.4	Begleitung der Sprachentwicklung in den Einrichtungen	67
5.2.2.5	Zusammenarbeit mit Eltern beim Thema Sprache	69
5.2.2.6	Potenzial in der Zusammenarbeit mit Eltern beim Thema Sprache	72
5.2.2.7	Nutzung der DJI-Instrumente	73
5.2.2.8	Wissen zum DJI-Konzept	76
5.2.2.9	Angestoßene Veränderungen	76
5.2.2.10	Verankerung des DJI-Konzepts	79
5.2.2.11	Perspektive der Leitungen auf ihre Rolle bei der Verankerung	84
5.2.2.12	Erkenntnisse aus der ersten Welle	85
5.2.3	Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase	93
5.2.3.1	Ausgestaltung der Konsultationsstelle	94
5.2.3.2	Aufgaben und Tätigkeiten der Konsultationskräfte	94
5.2.3.3	Teilnehmende der Konsultation	95
5.2.3.4	Durchführung der Konsultation	96
5.2.3.5	Behandelte Themen bei den Konsultationen	98
5.2.3.6	Eingesetzte Materialien bei den Konsultationen	99
5.2.3.7	Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit	100
5.2.3.8	Herausforderungen und Chancen bei Konsultationsaktivitäten	100
5.2.3.9	Gelungenes und Verbesserungsoptionen	103
5.2.3.10	Gewinn aus Konsultationsaktivitäten	104
5.2.3.11	Exkurs: Erfahrungen der Teilnehmenden von Konsultationen	105
5.3	Reichweite der Ergebnisse	106
<b>6</b>	<b>Ableitung von Handlungsempfehlungen</b>	<b>106</b>
6.1	Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess	107
6.2	Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts	109
6.3	Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase	111
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung und Fazit</b>	<b>113</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>115</b>
	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>120</b>
	<b>Anhang</b>	<b>122</b>

# 1 Einleitung

Als ein Beitrag zur Entwicklung und Verankerung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit in der pädagogischen Praxis hat das Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFFSJ) 2011 das Bundesprogramm<sup>1</sup> „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ initiiert. Ausgehend von Forschungsergebnissen, die nur eine geringe oder gar keine Wirkung von Sprachförderprogrammen auf die kindliche Sprachentwicklung nachweisen konnten (Sachse u.a. 2012; Wolf u.a. 2011; Schöler/ Roos 2010), wird zunehmend die Umsetzungsqualität diskutiert. Neben der konzeptionell-inhaltlichen Gestaltung wird die Qualifizierung bzw. umfassende Weiterbildung der Fachkräfte für die Umsetzung von Sprachförderprogrammen und -ansätzen in die Praxis in den Blick genommen und als Qualitäts- und Erfolgskriterium für die Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen diskutiert. Das Projekt „Qualifizierungsoffensive ‘Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei‘“ knüpft an diese Überlegungen an. Zielsetzung ist dabei, für den in Vorgängerprojekten entwickelten Sprachbildungsansatz „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ (Jampert u.a. 2011) ein Weiterbildungskonzept zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zu entwickeln und zu erproben. Der Sprachbildungsansatz selbst zielt auf eine alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit sowie die Stärkung der fachlichen Kompetenzen für eine nachhaltige Verankerung des Konzeptes in Kindertageseinrichtungen. Im Rahmen des Projektes ist die Frage leitend, wie eine Weiterbildung konzeptionell und organisatorisch-strukturell gestaltet werden muss, damit die Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften für eine systematische, alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit nachhaltig gestärkt und eine langfristige Verankerung dieser sprachlichen Bildungsarbeit in den pädagogischen Alltag sichergestellt werden kann.

Für die Umsetzung des Projektvorhabens, ein Qualifizierungskonzept und -material für das DJI-Konzept zur frühkindlichen Sprachbildung „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“<sup>2</sup> (Jampert u.a. 2011) zu erarbeiten, wird in erster Linie ein praxisorientierter Entwicklungsansatz zugrundegelegt. Ausgehend von der Zusammenarbeit mit erfahrenen Weiterbildnerinnen<sup>3</sup> aus der Erwachsenenbildung und Kita-Teams sowie dem systematischen

1 Weitere Informationen zum Bundesprogramm unter: [www.fruehe-chancen.de/was-politik-leistet/schwerpunkt-kitas-sprache-integration/](http://www.fruehe-chancen.de/was-politik-leistet/schwerpunkt-kitas-sprache-integration/) (letzter Zugriff 18.02.2015). Das Bundesprogramm wird von der Freien Universität Berlin, der Universität Bamberg und PädQUIS evaluiert. Für einen Überblick über diese Evaluation siehe <http://www.fruehe-chancen.de/informationen-fuer/schwerpunkt-kitas-sprache-integration/schwerpunkt-kitas/evaluation-des-bundesprogramms/evaluation/> (letzter Zugriff 18.02.2015) und <https://www.uni-bamberg.de/index.php?id=61114> (letzter Zugriff 18.02.2015)

2 Im Folgenden als DJI-Konzept bezeichnet.

3 Da die große Mehrheit der beteiligten Weiterbildenden sowie pädagogischen Fachkräfte weiblich ist, wird im vorliegenden Text die weibliche Form verwendet. Die Bezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

Einbezug der spezifischen Voraussetzungen, Wissensbestände, Erfahrungen und Rahmenbedingungen dieser Personen- und Zielgruppen erfolgte die Entwicklung und Erprobung und parallel der Transfer des DJI-Konzepts in die Praxis<sup>4</sup>.

Als Ergebnis der Entwicklungsarbeiten und intensiven Kooperation mit der Fachpraxis wurde anschließend ein multimediales Handbuch erstellt. Es richtet sich an all diejenigen, die sich mit der Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften im Themenfeld Sprache befassen und Weiterbildungen nach dem DJI-Konzept durchführen möchten (vgl. Best u.a. 2015).

Mit dem vorliegenden Bericht wird die systematische Begleitung der Entwicklungsarbeit dokumentiert und im Sinne eines ergänzenden Ergebnisberichts (vgl. Bortz/Döring 2009: 133) für den Förderer, das BMFSFJ, aufbereitet. In Kapitel 2 wird knapp in den Projektaufbau der DJI-Qualifizierungsoffensive eingeführt. Im Anschluss wird in Kapitel 3 der Forschungsstand berichtet, der aus der Perspektive des Professionalisierungsdiskurses die Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes rahmt. Im Kapitel 4 werden die Konzeption und das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung ausführlich dargestellt. Die Kapitel 5 und 6 widmen sich der Darstellung der Ergebnisse, wobei in Kapitel 5 eine vollumfängliche Präsentation der Ergebnisse enthalten ist, die in Kapitel 6 untersuchungsebenenspezifisch aufbereitet und mit der Formulierung von Handlungsempfehlungen abgeschlossen wird. Eine Zusammenfassung findet sich abschließend in Kapitel 7.

4 Weitere Informationen zum DJI-Konzept und die Anknüpfung an die Qualifizierung sind Best 2015 zu entnehmen.

## 2 Projektaufbau

Die Qualifizierungsoffensive wurde in zwei Wellen geplant und umgesetzt (vgl. Abbildung 1). In der ersten Welle (2011-2013) wurde das Weiterbildungskonzept samt Materialien für die Weiterbildung entwickelt und parallel durch die Weiterbildnerinnen, die sogenannten Multiplikatorinnen, in der Qualifizierung von Kita-Teams in einem ersten Durchgang entwicklungsbegleitend erprobt. Im Rahmen der anschließenden zweiten Welle (2013-2014) wurde das gesamte Qualifizierungskonzept samt Material erprobt und finalisiert (vgl. Best u.a. 2015). In beiden Wellen haben jeweils etwa 60 Multiplikatorinnen etwa 120 Schwerpunkt-Kitas zu Konsultationseinrichtungen nach dem DJI-Konzept qualifiziert<sup>5</sup>. Im Anschluss an die Qualifizierung der Kita-Teams wurden die jeweiligen Einrichtungen für jeweils knapp ein Jahr zu Konsultationseinrichtungen ernannt.

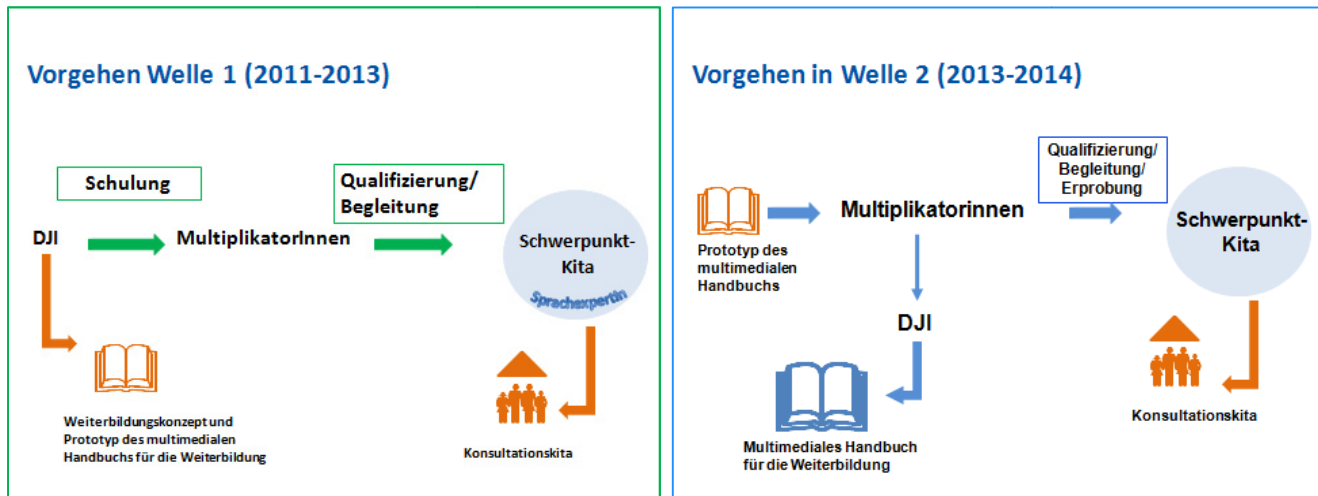
Die Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen im Rahmen der Entwicklungsarbeit der ersten Welle (Juli 2011 bis Dezember 2013) wurde über eine Auftaktveranstaltung, jeweils zwei Schulungsworkshops und Reflexionstreffen sowie die individuelle Begleitung der Multiplikatorinnen bei der Qualifizierung der Kita-Teams durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des DJI umgesetzt

Auch in der zweiten Durchführungswelle (Februar 2013 bis Dezember 2014) wurde die Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen ebenfalls über eine Auftaktveranstaltung und zwei Reflexionstreffen realisiert; außerdem wurden die Multiplikatorinnen bei der Qualifizierung beraten und begleitet.

In beiden Wellen wurde die Qualifizierung der Fachkräfte als Prozess angelegt und in einem Wechsel aus Theorievermittlung, Praxisphasen mit Praxisaufgaben sowie Reflexion der Theorievermittlung und praktischem Ausprobieren in den Praxisphasen umgesetzt.

5 Sowohl bei den teilnehmenden Multiplikatorinnen als auch bei den Einrichtungen kam es über den Qualifizierungs- wie den Konsultationsprozess in beiden Wellen zu frühzeitigen Beendigungen (etwa durch Jobwechsel der Multiplikatorinnen oder fehlendes Personal in den Einrichtungen).

Abbildung 1: Ablauf der beiden Qualifizierungswellen



Die folgenden konzeptionellen und strukturellen Elemente kennzeichnen das Qualifizierungsvorgehen im Rahmen der DJI-Qualifizierungsoffensive, die für die empirische Begleitforschung maßgeblich und handlungsleitend waren:

- Qualifizierung des gesamten Teams
- Inhouse-Schulung im Umfang von 77 Zeitstunden
- Wechsel von Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen
- Videografie als zentrale Methode sowohl auf Seiten der Qualifizierung durch die Multiplikatorin als auch bei der Umsetzung in der Praxis durch Videodokumentation und videogestützte Analyse und Reflexion
- Rolle der Sprachexpertin<sup>6</sup> als Mittlerposition zwischen Team und Multiplikatorin
- Multiplikatorinnen ebenfalls als Lernende im Qualifizierungsprozess (train-the-trainer-Modell in der ersten Welle, autodidaktische Materialien in der zweiten Welle)
- Entwicklung von Lehr-Lern-Konzepten im und aus dem Prozess heraus

Das Qualifizierungsvorhaben sowie die Konsultationsphasen wurden wissenschaftlich begleitet. Für die wissenschaftliche Begleitung war die Fragestellung forschungsleitend, wie eine an den genannten Anforderungen ausgerichtete Qualifizierung von Kita-Teams für die Arbeit mit dem DJI-Konzept zur sprachlichen Bildung und Förderung gestaltet werden kann, um eine Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis anzustoßen.

6 Die Sprachexpertinnen sind pädagogische Fachkräfte, die im Rahmen des Bundesprogramms Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration mit einer halben Stelle gefördert werden und sich in den Einrichtungen besonders der sprachpädagogischen Arbeit mit Kindern, der Qualifizierung und fachlichen Begleitung des Teams und der Einrichtung sowie der Zusammenarbeit mit Eltern widmen. Zu den konkreten Aufgaben: <http://www.fruehe-chancen.de/informationen-fuer/schwerpunkt-kitas-sprache-integration/> (letzter Zugriff 18.02.2015)

### 3 Stand der Wissenschaft und Forschung

In den nachfolgenden drei Unterkapiteln werden sowohl theoretische als auch empirische Erkenntnisse dargelegt, die Aussagen über den Professionalisierungsprozess pädagogischer Fachkräfte erlauben. Für das hier präsentierte Praxisentwicklungsvorhaben sind dabei Ergebnisse und Diskurse besonders bedeutsam, die sich mit der unmittelbaren Qualifizierung im Sinne einer Kompetenzentwicklung der Fachkräfte und dem Transfer von Qualifizierungselementen in die Praxis befassen und damit eine Entwicklung der Handlungskompetenzen der Fachkräfte fokussieren.

#### 3.1 Professionalisierung

Im fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurs wird der Frage der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte ein zunehmend höherer Stellenwert eingeräumt, da das Ausbildungsniveau und die pädagogische Handlungskompetenz von Fachkräften als ein Schlüssel für die Qualitätsentwicklung frühpädagogischer Einrichtungen diskutiert werden (vgl. Anders 2012, Thole 2008). Als übergeordnete Zielsetzung einer frühpädagogischen Qualifizierung wird häufig formuliert, dass Fachkräfte in der Lage sein sollen, basierend auf wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in wenig vorhersehbaren praktischen Situationen kompetent zu handeln und Probleme zu lösen.

Für das bereichsspezifische Themenfeld der „Sprachlichen Bildung und Förderung“ wurden in den letzten Jahren in der Frühpädagogik eine Vielzahl von unterschiedlichen Konzepten, Begrifflichkeiten und Begründungslogiken entwickelt, präsentiert und diskutiert. Pädagogische Fachkräfte sind in diesem Themenfeld mit Unklarheiten und Widersprüchen konfrontiert, wenn sie ihr berufliches Selbstbild konstruieren und kommunizieren sollen. Berufliche Selbstbeschreibungen „leisten ein Stück sowohl individueller wie auch berufskultureller Identitätsarbeit und sind ein Medium, um Dritten gegenüber das professionelle Mandat und die berufliche Lizenz zu präsentieren“ (Hartig 2008: 13). Mit einer stärkeren Professionalisierung bis hin zur Akademisierung frühpädagogischer Berufe sind „hohe Erwartungen an die Erziehungskompetenz, Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Grundlegung des pädagogischen Handelns“ (Viernickel 2008: 126) verbunden, die auf Dauer zu einer Verbesserung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen führen sollen. Faas (2010) führt allerdings an, dass es bislang nur wenige empirische Befunde gibt, die einen positiven Einfluss des Ausbildungsniveaus belegen, und dass darüber hinaus nicht klar ist, ob mehr fachbezogenes Wissen auch zu einem verbesserten pädagogischen Handeln beiträgt. Neben Wissen und Können werden Fähigkeiten zur Selbstreflexion im Kontext der Professionalisierung betont und für die Entwicklung einer professionellen Identität vorausgesetzt. Während die Selbstreflexion als Bestandteil von Konzepten professioneller Identität oder auch der professionellen Kompetenz betrachtet wird (Fröhlich-Gildhoff

u.a. 2011, Nentwig-Gesemann 2008, Thole 2008) und es durchaus Ansätze und Überlegungen zur Förderung dieser selbstreflexiven Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte gibt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, Viernickel u.a. 2011), ist die empirische Befundlage zu den Grundlagen und den Wirkungen derselben wiederum unzureichend. Potenzial und Herausforderungen von Reflexionen sind dabei noch wenig erforscht (u.a. Fukkink/Taveccio 2010, Girolametto u.a. 2004).

Für den Gegenstandsbereich der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte werden derzeit mehrere Kompetenzmodelle und -begriffe diskutiert, die sich in ihren Schwerpunktsetzungen teilweise deutlich voneinander unterscheiden (vertiefend u.a. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, Anders 2012). Für das, was von pädagogischen Fachkräften im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung erwartet wird, findet sich in der fachwissenschaftlichen Diskussion häufig der Begriff der Sprachförderkompetenz einer pädagogischen Fachkraft. Fried und Briedigkeit (2008) gehen davon aus, dass es diese Sprachförderkompetenz ist, die entscheidenden Einfluss darauf hat, ob Sprachförderangebote bei den Kindern Wirkungen erzielen. Als Sprachförderkompetenz definieren sie „diejenige Kompetenz (...), die eine Erzieherin braucht, um alle sich in der Praxis stellenden Sprachförderaufgaben und -probleme erfolgreich zu bewältigen bzw. alle sich anbietenden Sprachförderanlässe und -chancen fruchtbar zu machen“ (ebd.: 8). Aus den Aspekten Wissen, Motive, Problembearbeitungsstile und Könnensrepertoires leiten sie die „relevantesten Bestandteile der Handlungskompetenz von Erzieherinnen im Bereich Sprachförderung“ (ebd.: 10) ab, die sie in eine Wissens- und Motivseite sowie eine Verhaltensseite der Sprachförderkompetenz unterteilen. Konkrete Kompetenzanforderungen werden nicht benannt, vielmehr verweisen sie auf evidenzbasierte Forschungsergebnisse zu sprachförderlichem Handeln pädagogischer Fachkräfte. Zur Bewertung des Interaktionshandelns der Fachkräfte haben Fried und Briedigkeit (2008) auf der Grundlage dieses Sprachförderkompetenzverständnisses eine Ratingskala entwickelt (DO-RESI<sup>7</sup>), die sowohl für die Qualitätseinschätzung als auch für die Qualitätsentwicklung einsetzbar ist.

Im Rahmen des WiFF Wegweisers „Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung“ formuliert List als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Qualifikationsmaterialien „erwartbare Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern“ (List 2011: 53) und unterscheidet hierbei die drei Bereiche „Fachliche Kompetenzen und die Fähigkeit der Umsetzung in professionelle Praxis“, „Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ und „Kenntnisse über die Möglichkeiten interner Evaluation und Bereitschaft zur Mitwirkung“ (ebd.: 56). Für die formulierten Kompetenzerwartungen räumt List (ebd.: 53) ein, dass diese fachlichen Kompetenzen immer auch „auf persönliche Kompetenzen angewiesen [sind] – wie Interaktions- und Teamfähigkeit, Selbstbeobachtung sowie die Bereitschaft, die eigene pädagogische Arbeit zu reflektieren“.

7 Dortmund Ratingkala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (Fried/Briedigkeit 2008).

Ein weiteres Modell, das Sprachförderkompetenz von den Anforderungen der Sprachfördersituation aus konstruiert, präsentieren Hopp u.a. (2010). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, gehen die Autoren davon aus, dass die pädagogischen Fachkräfte über „bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen)“ (ebd.: 614) verfügen müssen. Diese drei Kompetenzbereiche werden inhaltlichen Dimensionen der Sprachförderung – Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung – zugeordnet. Der Bereich Können umfasst u.a. „die grundsätzliche Befähigung zur Durchführung von Sprachförderung und deren Reflexion“ (ebd.: 615) sowie im Gegenstandsbereich der Sprachförderung auch die Einstellungen der pädagogischen Fachkraft. Reflexion wird dabei verstanden als „kritische Distanz, die es ermöglicht, aus der eigenen Erfahrung bei der Durchführung von Fördermaßnahmen, ggf. auch im Rahmen von Wirksamkeitsstudien, zu lernen und Optimierungen vorzunehmen“ (ebd.: 620f.). Für das Modell sehen Hopp u.a. (2010) die Möglichkeit, einzelne Kompetenzbereiche zu operationalisieren und für die Beurteilung der Sprachförderkompetenz von Fachkräften weiterzuentwickeln (Thoma u.a. 2011, Michel u.a. 2012).

### 3.2 Qualifizierung und Transfer in die Praxis

Während der Kompetenzdiskurs vor allem die Frage nach der Operationalisierung allgemeiner oder bereichsspezifischer Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte stellt, bleibt die Frage offen, wie Kompetenzentwicklung nachhaltig angeregt werden kann. Nach Weinert (1987: 251) soll durch Bewertung einer Qualifizierungsmaßnahme festgestellt werden, „ob die gesetzten Trainingsziele erreicht wurden, welches Trainingsprogramm und welche Trainingstechnik effektiver ist, wie viel an Training überhaupt notwendig ist“. Im Themenfeld der Weiterbildung werden hauptsächlich vier Bewertungskriterien differenziert. Diese beziehen sich auf den Zufriedenheitserfolg, den Legitimitätserfolg, den Lern- und Aneignungserfolg sowie den Transfererfolg (Arnold 1999). Kirkpatrick (1976) unterteilt zur Evaluation von Fortbildungen vier Kriterienebenen: 1) Reaktion der Teilnehmer auf die Maßnahme, 2) Maße des Lernerfolgs, 3) Verhalten der Teilnehmer am Arbeitsplatz sowie 4) Maße auf der Organisationsebene. Die Erfolgskriterien von Weiterbildungen sowie das 4-Ebenen-Modell von Kirkpatrick zur Evaluation sind dabei sehr ähnlich. Kraiger u.a. (1993) differenzieren die zweite Ebene von Kirkpatrick weiter aus in drei Formen von Lernergebnissen: a) Kognitionen, b) Fertigkeiten sowie c) Einstellungen und Motivation. Das Modell von Kirkpatrick orientiert sich stark an den Ergebnissen einer Qualifizierung, Prozessvariablen blieben häufig unberücksichtigt. Welche Faktoren den Lerntransfer behindern und wo Möglichkeiten der Verbesserung innerhalb des Prozesses bestehen, bleibt bei einer Fokussierung auf die Ergebnisse einer Qualifizierung im Dunkeln. Eine grundlegende Frage bei der prozessbegleitenden Bewertung von Qualifizierungsmaßnahmen ist daher, welche Faktoren den Erfolg einer Maßnahme beeinflussen. Kenntnisse über fördernde sowie hemmende Faktoren

für den Lerntransfer ermöglichen es, Qualifizierungen zu optimieren und so deren Wirksamkeit zu erhöhen (Kauffeld 2010). Aus der Forschung zu Transferprozessen aus Qualifizierungen in das Arbeitsfeld ist bekannt, dass Merkmale der Teilnehmer (z.B. Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation), des Trainings (z.B. Übereinstimmung der Trainingsaufgaben mit den Anforderungen im Job) und die Arbeitsumgebung (z.B. Unterstützung durch Kollegen, Möglichkeiten der Anwendung) den Erfolg von Qualifizierungen beeinflussen. Im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen spielen weitere Einflussgrößen, wie Berufserfahrung oder Vorerfahrung, eine Rolle. Neben der Bewertung der Qualifizierung ist auch die praktische Anwendung des Gelernten relevant. Im Kontext von Evaluationen werden daher Fragen zum Wissen, zur Situation in den Einrichtungen, zu den durchgeführten Einheiten in den Einrichtungen sowie zur Umsetzung der Inhalte in den Einrichtungen sowie zur Schulungsbeurteilung gestellt. Rösler (1988) fordert eine multivariate Kriteriumserfassung mit verschiedenen Erhebungszeitpunkten, um eine Qualifizierungsmaßnahme bewerten zu können.

Bezogen auf das Feld der beruflichen Weiterbildung werden in der Literatur drei zentrale Qualitätsaspekte benannt: der Aspekt der Dozenten, des Transfers sowie der Organisation. Dozenten kommt eine besondere Bedeutung zu, da es sich bei frühpädagogischen Weiterbildungen zumeist um komplexe Interaktionsprozesse handelt, mit denen sich die Teilnehmenden selbstreflexiv auseinandersetzen müssen. Eine besondere Anforderung an Dozenten ist daher die Unterstützung dieses Selbstreflexionsprozesses: „Der Dozent ist aus Sicht unterschiedlicher Adressatengruppen das zentrale Qualitätskriterium einer Veranstaltung (...) Nimmt man Bezug auf die Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte und die Diskussion in der Frühpädagogik insgesamt, dann lässt sich sagen, dass sowohl die Qualifikation der FortbildnerInnen für die Qualität der Fortbildungsangebote von großer Bedeutung ist als auch die Qualität der frühpädagogischen Arbeit stark von den Qualifikationen der frühpädagogischen Fachkräfte abhängt“ (Hippel/Grimm 2010: 9).

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt drückt sich in der Frage aus, wie Weiterbildungsinhalte mit den Arbeitsinhalten und der pädagogischen Praxis der Teilnehmenden einer Weiterbildung verknüpft und in diese Praxis integriert werden können. Die Organisationspsychologie spricht in diesem Zusammenhang von einer Transferlücke (von Rosenstiel/Wastian 2001). Enttäuschungserfahrungen bei der Umsetzung neu erworbener Kompetenzen können dabei zu einem Bumerang werden. Der Transferprozess muss daher systematisch in der Weiterbildung mit reflektiert und zum Abschluss spezifisch fokussiert werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob und wie veränderungsbereit bzw. veränderungsresistent Organisationen sind. Infolgedessen erscheint es sinnvoll, gesamte Organisationen bzw. Gesamtteams einzubeziehen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung ist es wichtig, Informationen darüber zu gewinnen, inwieweit die Teilnehmenden profitieren (z.B. Kompetenzerwerb), um die sogenannte Transferlücke möglichst gering zu halten (Kauffeld 2011).

Besonders interessant ist dabei, wie Qualifizierungsmaßnahmen für frühpädagogische Fachkräfte konzipiert sind und welche Aspekte begleitende Evaluationen für die oben aufgeführten Aspekte zum Beispiel der Bedeutung von Reflexionsprozessen oder dem Umgang mit dem Transfer in die Praxis zeigen können.

Schreyer und Spindler (2007) analysieren Multiplikatorenschulungen und -workshops für die Zielgruppe von Fachberatung, Qualitätsbeauftragten, Mitarbeitenden von Trägerverbänden und Fortbildende mit dem Ziel, diese für die Beratung von Einrichtungsträgern hinsichtlich qualitätssichernder Maßnahmen und Verfahren zu qualifizieren. Ihr Studiendesign sieht Erhebungen sowohl nach jedem Schulungstag als auch nach jeder Schulungseinheit vor. Für die tägliche Bewertung wurden die Schulungsinhalte nach Umfang, Verständlichkeit, Relevanz sowie Praxisbezug bewertet, außerdem können offene Anmerkungen geäußert werden. Im Rahmen der Qualifizierung wurde täglich auf die Bewertung des Vortags eingegangen und unter Umständen das Verfahren angepasst. Im Anschluss an die letzte Schulungseinheit erhielten die Teilnehmenden einen ausführlichen Fragebogen. Zunächst wurden organisatorische Rahmenbedingungen, wie Vorinformationen, Ausstattung, Zeitplan, erfasst. Danach wurde gezielt nach den Inhalten und Schulungsmethoden sowie deren Bewertung gefragt.

Lasson u.a. (2009) präsentieren in ihrem Abschlussbericht zur Evaluation des Pilotprojekts „gesunde kitas • starke kinder“ Erhebungen zur Qualitätseinschätzung vor und nach der Intervention eines Programms. Hierfür wurden die beteiligten Leitungen und pädagogische Fachkräfte eingebunden. Der Unterschied in der Qualität vor und nach der Programmeinführung sollte ermittelt werden. Für die konkrete Projektimplementierung nutzen Lasson u.a. Workshops, Coaching sowie Materialien. Die Relevanz der Workshops für das Gelingen des Projekts sollte dabei sowohl allgemein als auch mit Blick auf spezifische inhaltliche Einzelaspekte bewertet werden. Des Weiteren wurde erhoben, ob durch die begleitenden Veranstaltungen Rückwirkungen auf die Kindertageseinrichtungen sowie die pädagogische Arbeit vorzufinden waren. Auch interessierte die Forschenden, inwieweit die Workshops einen wichtigen Einstieg in die Thematik darstellten, die Ergebnisse aus dem Workshop die Grundlage für den weiteren Qualifizierungsprozess bedeuteten oder die Workshops maßgeblich für das Gelingen in den Einrichtungen waren. Die Bewertung des Coachings aus Sicht der Einrichtung beleuchtete, inwieweit der Coaching-Prozess hilfreich war, um Projektinhalte umzusetzen, Probleme und Lösungen zu erarbeiten, individuelle pädagogische Ziele zu thematisieren, Perspektiven und Ziele zu erarbeiten. Darüber hinaus wurde die generelle Zufriedenheit mit der Arbeit des Coaches erfasst. Offen blieb die Frage, ob nach dem offiziellen Ende weiterer Bedarf an Coaching bestand und wie häufig dieses erwünscht war, um das Konzept vollständig einführen zu können. Neben den Workshops und dem Coaching sind auch die bereitgestellten Materialien von Relevanz. Hierzu entwickelten Lasson u.a. verschiedene Items und rückten Aspekte wie Einstieg ins Projekt, Verständlichkeit und Strukturiertheit der Inhalte oder Häufigkeit der Nutzung in den Fokus. Ob sich durch das Projekt Veränderungen in der Einschätzung des Stellenwerts der Inhalte ergeben hat-

ten, wurde aus Sicht der Leitung sowie aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte bewertet. Dabei wurde nicht nur die eigene Perspektive betrachtet, sondern auch die Veränderungen im Team, bei den Eltern sowie bei den Kindern. Neben den allgemeinen Einschätzungen waren dabei auch Veränderungen in Organisation, Zusammenarbeit sowie pädagogischer Arbeit relevant. Die generelle Bewertung des Projekts hinsichtlich einer erneuten Teilnahme, Weiterempfehlung sowie des Mehrwerts durch die Projektteilnahme schließt die Erhebung ab. Lasson u.a. (2009) halten für ihr Projekt fest, dass von den befragten Leitungen und Fachkräften die intensive Begleitung der Kita-Teams durch Coaching sehr geschätzt wird. Zusätzliche Veranstaltungen (z.B. Netzwerktreffen, Auftaktveranstaltung) haben hingegen nur eine eingeschränkte Bedeutung aus Sicht der Befragten. Die zur Verfügung gestellten Materialien (z.B. Begleitheft) werden hinsichtlich Verständlichkeit und Praxisnähe positiv eingeschätzt, in Relation zu den durchgeführten Workshops sowie dem Coaching allerdings schlechter.

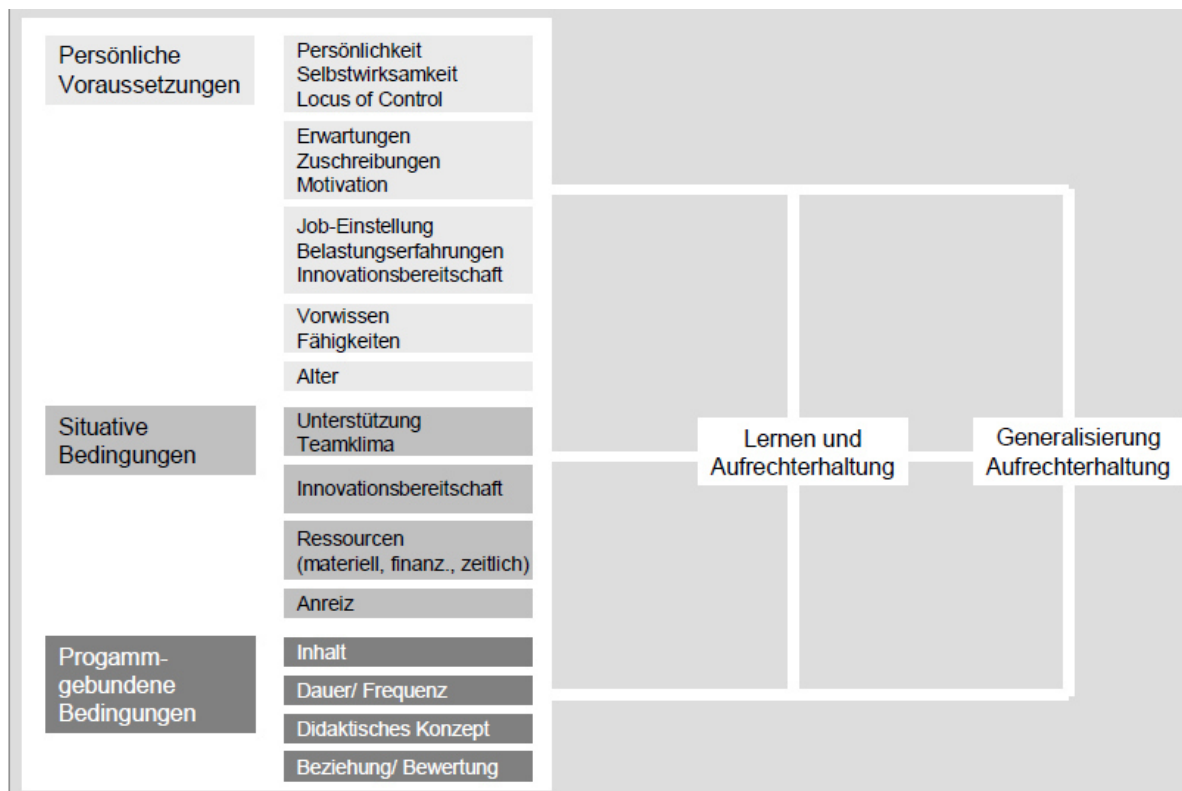
Im ersten Trendbericht zur Bildungsinitiative „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“ von Kochan und Schröter (2004) beschreiben die Autoren, wie die Fachkräfte in ihrer täglichen Arbeit mit Beobachtungen umgehen. Hierbei wurde gefragt, wie häufig bestimmte Situationen bei Kindern beobachtet wurden. Als Datenbasis dienen neben Fragebögen auch Beobachtungen der Erzieherinnen und Eltern. Demnach erfasst die Studie, welche Fähigkeiten sich die Kinder nach Meinung von Personen angeeignet haben, die ihnen im Alltag nahe sind. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass die Erhebungsqualität von den Möglichkeiten, der Bereitschaft und den Fähigkeiten der Personen zum Beobachten abhängt. Die Einschätzung, wie häufig bestimmte Aspekte (z.B. Reflexion des Interaktionshandelns) durchgeführt wurden, kann für die Bewertung der Umsetzung der Qualifizierungsinhalte in den Einrichtungen von Interesse sein, wenn es darum geht, die Häufigkeit und Bedeutung von bestimmten Aspekten über den Zeitverlauf zu ermitteln. Darüber hinaus kann diese Methode auch für die subjektive Einschätzung des eigenen Handelns nach den Qualifizierungen herangezogen werden, um beispielsweise zu erfassen, wie häufig man Elemente der Schulung in seinem Handeln beobachtet hat.

Im Rahmen des Sonderforschungsbereichs Mehrsprachigkeit, der an der Universität Hamburg von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde, entwickelten Rothweiler u.a. (2010) ein Qualifizierungsmodul zur Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für Erzieherinnen, das wissenschaftlich evaluiert wurde. Rothweiler u.a. (2010) nutzten die Ergebnisse der Evaluation einerseits, um die Erfahrungen und Bewertungen der Teilnehmenden in die Konzeption eines Lehrbuchs einfließen zu lassen, andererseits evaluierten sie auch den Transfer in die Praxis. Die Autoren zielten bei ihrer Evaluation auf die „Überprüfung des Erfolgs und der Nachhaltigkeit der Weiterbildung im Hinblick auf den Wissenszuwachs (...) und im Hinblick auf die Umsetzung dieses Wissens in die Praxis“ (Rothweiler u.a. 2010: 7). Das Evaluationsdesign sieht dabei vor, dass zu drei Messzeitpunkten (Pre- sowie zwei Postmessungen) mit qualitativen als auch quantitativen Evaluationsinstrumenten Daten über die Teilnehmenden, ihre Leistungen sowie ihre Einstellungen erhoben werden.

Zwei Fragebögen stellten dabei die zentralen Erhebungsinstrumente dar, die einerseits die beruflichen Hintergründe, die Selbsteinschätzung der Kompetenzen sowie die persönlichen Einstellungen und andererseits das Wissen zu den Projektinhalten erfassen. Darüber hinaus wurden zur begleitenden Evaluation der Weiterbildung u.a. Reflexionsbögen eingesetzt. Für eine exemplarische Erhebung der Handlungskompetenz der Erzieherinnen wurde das Sprachverhalten in konkreten Situationen beobachtet. Eine zentrale Fragestellung dieser Studie fokussiert, inwieweit es gelungen ist, in der Weiterbildung die notwendigen Kenntnisse zu vermitteln. Die Studie dokumentiert bei den beteiligten Fachkräften einen Wissenszuwachs durch die Weiterbildung, der sich auch sechs Monate nach Ende der Qualifizierung zeigte. Darüber hinaus konnten die Fachkräfte ihr erworbenes Wissen auf vorgegebene Analysesituationen (z.B. im Bereich Grammatik) übertragen.

Die Evaluation des ifp-Sprachberaterprojekts (Nicko/Schreyer 2013) verwendet für den Transfer von Fort- und Weiterbildungsinhalten in den Alltag das folgende Modell (Abbildung 2):

**Abbildung 2: Modell des Trainingstransfers für Fort- und Weiterbildungen (Nicko/Schreyer 2013:10, nach Baldwin/Ford 1988)**



Dieses Modell differenziert das Zusammenspiel möglicher Wirkfaktoren, nämlich 1) die persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden, 2) die situativen Bedingungen als umgebende Arbeitsbedingungen sowie 3) die programmgebundenen Bedingungen, in die neben der Ausgestaltung der Einheiten auch die Rolle der Referenten thematisiert wird. Darüber hinaus wird ebenfalls auf das Modell von Kirkpatrick (1976) Bezug genommen. Im Rahmen der Evaluation des Sprachberaterprojekts werden die Erfahrungen

der Referenten, der beteiligten Fachkräfte aus den Einrichtungen sowie der Eltern einbezogen. Dabei werden alle Informationen über Fragebögen erhoben.

Die Erforschung der Ausgestaltung von Weiterbildungen hat einige Aspekte identifiziert (u.a. WiFF Wegweiser Weiterbildung 2011), die für eine gute Umsetzung von Qualifizierungen sinnvoll erscheinen. Ausschließlich außer Haus stattfindende Präsenzveranstaltungen werden dabei als nicht ausreichend angesehen, vielmehr zeigen sich Praxisphasen für die Aneignung und den Transfer von fachlichen Kompetenzen zielführend. Darüber hinaus ist auch ein Wechsel von theoretischen Anteilen und mehreren Praxisblöcken wertvoll. Des Weiteren muss bei Kindertageseinrichtungen der Faktor Zeit berücksichtigt werden, da der Theorie-Praxis-Transfer nur gelingen kann, wenn das gesamte Einrichtungsteam die Bereitstellung zeitlicher, personeller und materieller Ressourcen unterstützt. Für die Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen zeigt sich das „training-on-the-job“ erfolgversprechend, wobei Vermittlung von Wissen und Anwendung dessen unmittelbar am Arbeitsplatz erfolgen. Neben den bisher genannten Aspekten rückt auch die Größe der Schulungsgruppe in den Fokus, da ab einer Gruppengröße von über 20 Personen eine individuelle Begleitung des Lernprozesses nicht mehr gewährleistet werden kann.

### 3.3 Konsultationsaktivitäten

Die Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung soll maßgeblich über die Weiter- bzw. Ausbildung von Fachkräften realisiert werden. Gleichwohl sind die Erkenntnisse darüber, wie insbesondere Weiterbildungssettings möglichst effektiv gestaltet werden können, um zu einer handlungspraktischen Kompetenzentwicklung und damit einer Qualitätsentwicklung im Feld beizutragen, wenig empirisch untermauert. Aspekte, die ebenfalls für die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis diskutiert werden, sind zum einen, inwieweit auch ein Lernen über gelingende pädagogische Praxis die Entwicklung der eigenen praktisch-pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen befördern kann und zum anderen, ob durch die eigene Konsultationstätigkeit im Rahmen einer solchen Demonstration gelingender pädagogischer Praxis auch Effekte auf die eigene Arbeit erfassbar sind. Bisher liegen noch wenige theoretische und empirische Erkenntnisse über die Konsultationsarbeit im Kita-Bereich vor. An diese anknüpfend sollen die zentralen Aspekte für die Gestaltung der DJI-Konsultationsphasen herausgearbeitet werden. Baltrusch (2010) fokussiert den Punkt „Praxis lernt von Praxis“ durch Konsultationseinrichtungen. Hier thematisiert sie die Fortbildungsmöglichkeit, die kollegiale Qualifizierung sowie den fachlichen Austausch, aber auch die Möglichkeit, pädagogische Konzepte zu disseminieren. Durch die Konsultationsarbeit können in den Einrichtungen Entwicklungen angestoßen werden, wie etwa Weiterentwicklung in erwachsenbildnerischen Methoden oder im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit. Baltrusch verweist auch darauf, dass durch Konsultationsaktivitäten die eigene Arbeit reflektierter wird, etwa wenn gelun-

gene Umsetzungen eines pädagogischen Konzepts dargestellt werden sollen.

Ähnliche Erfahrungen bezüglich der Umsetzung von Konsultationsphasen liegen aus Sachsen (vgl. Wustmann u.a. 2008) und Bayern (vgl. Broda-Kaschube/Byliza 2011) vor. In Bayern wurden beispielsweise Konsultationstätigkeiten implementiert, um den Einrichtungen Unterstützung bei der Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP) durch lokale Netzwerke zu ermöglichen. Die bisher vorliegenden Studien zu Konsultationsphasen thematisieren die Gestaltung der Konsultationen, die angestoßenen Entwicklungen in den Konsultationseinrichtungen, aber auch notwendige Unterstützungsbedarfe für die Gestaltung der Konsultationen.



## 4 Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

Die „Qualifizierungsoffensive ‘Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei‘“ hat neben der Zielsetzung, ein Qualifizierungskonzept und -material für einen alltagsintegrierten Sprachbildungsansatz praxisorientiert zu entwickeln auch den Anspruch, diese Entwicklungsarbeit wissenschaftlich zu begleiten und Erkenntnisse der beteiligten Multiplikatorinnen sowie der verschiedenen Beteiligten in der Kita-Praxis im Prozess zu erfassen und zum einen in der Entwicklungsarbeit zu berücksichtigen – im Sinne einer prozessbegleitenden Evaluation – und zum anderen übergreifende Fragestellungen zu identifizieren. Hier sind insbesondere Fragen zur nachhaltigen Verankerung einer veränderten pädagogischen Praxis im Anschluss an eine solche Projektbeteiligung in Kitas und zur Begleitung durch Träger und Fachberatungen zentral.

Nachfolgend werden die Ziele und Fragestellungen, das Design und die methodische Umsetzung sowie die einbezogene Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts vorgestellt.

### 4.1 Ziele und Fragestellungen

Die wissenschaftliche Begleitung zielte darauf ab, Erkenntnisse über die Gestaltung des Qualifizierungsprozesses und die Umsetzung des DJI-Sprachbildungskonzepts in der Praxis zu erhalten. Die konzeptionell-inhaltlichen und strukturellen Rahmenbedingungen des Qualifizierungsprozesses im Projekt, wie etwa die längerfristig auf ein Jahr angelegte Teamqualifizierung mit Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen unter besonderer Einbindung von Videoaufnahmen oder die Rolle der Sprachexpertin, stellten den Fokus der wissenschaftlichen Begleitung dar, da sich die im Projekt DJI-Qualifizierungsoffensive entwickelte und realisierte Weiterbildung insbesondere durch diese Strukturen von klassischen Fortbildungen unterscheidet. Die Ergebnisse wurden in die konzeptionelle Gestaltung und Aufbereitung der Materialien für das multimediale Qualifizierungshandbuch für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte nach dem DJI-Sprachbildungskonzept eingebunden.

Die übergeordnete Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung zielte auf die Erkenntnisfunktion und die Optimierungsfunktion von Evaluationen (Stockmann 2000).

Das Vorgehen und die Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung und prozessbegleitenden Evaluation wurden entlang des Aufbaus des Praxisentwicklungsvorhabens konzipiert und an die jeweilige Projektphase angepasst. In der ersten Welle des Projekts (vgl. Abbildung 1) stand die Prozessbegleitung der Qualifizierung im Fokus, während in der zweiten Welle der Einsatz der prototypischen Weiterbildungsmaterialien sowie die Umsetzung des DJI-Konzepts „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ in den beteiligten Kindertageseinrichtungen fokussiert begleitet wur-

den. In den qualifizierten Kitas beider Wellen wurde der Prozess der Konsultationsphase durch die wissenschaftliche Begleitung im Anschluss erfasst.

Die nachfolgend skizzierten Fragestellungen rahmen die wissenschaftliche Begleitung, die sich auf die genannten drei Untersuchungsebenen Qualifizierungsprozess, Umsetzung des DJI-Konzepts und Gestaltung der Konsultationsphase konzentrieren. Die forschungsleitenden Fragestellungen werden je nach Untersuchungsebene wie folgt benannt:

### **Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess**

- Wie sollte die Qualifizierung der Einrichtungsteams für das DJI-Sprachbildungskonzept durch die Multiplikatorinnen gestaltet werden, um den Transfer der Inhalte in die pädagogische Praxis zu unterstützen?
- Wie entwickelt sich die Fachkompetenz<sup>8</sup> zum DJI-Konzept der Multiplikatorinnen der ersten Welle?
- Wie sollten das Weiterbildungskonzept und die entwickelten Materialien für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte mit dem DJI-Sprachbildungskonzept und für die Begleitung der Kita-Praxis bei der Umsetzung gestaltet sein?

### **Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts**

- Wie wird das DJI-Sprachbildungskonzept in den Einrichtungen umgesetzt?
- Welche Entwicklungen werden in den Einrichtungen durch die Qualifizierung angestoßen?

### **Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase**

- Wie werden die ergänzenden Fachkräfte mit der Funktion einer Konsultationsfachkraft (sog. Konsultationsstelle) und die Konsultationsphase ausgestaltet?
- Welche Chancen, Potenziale und Herausforderungen bietet die Konsultationsphase hinsichtlich Dissemination des DJI-Konzepts, Verankerung des DJI-Konzepts sowie Professionalisierung der frühpädagogischen Landschaft?

8 Der Kompetenzbegriff ist angelehnt an die Kompetenzdiskussion (Chomsky 1962, Erpenbeck/Rosenstiel 2003) und an das Kompetenzmodell für pädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Grundlage professionellen Handelns ist demnach die wissenschaftlich fundierte Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten), die sich auf der Performanzebene in einer fall- und situationsangemessenen Handlungskompetenz zeigt. Für das Handeln sind implizites wie explizites Wissen notwendig (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

## 4.2 Erhebungsdesign

Entlang dieser übergeordneten Untersuchungsebenen Qualifizierungsprozess, Umsetzung des DJI-Konzepts sowie Gestaltung der Konsultationsphase wurden je einzelne Erhebungspläne konzipiert, die nachfolgend dargestellt werden.

### **Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess**

Für die Frage, wie die Qualifizierung gestaltet werden kann, wurde besonders auf die erste Welle fokussiert. Dabei ging es darum, aus dem Prozess Erkenntnisse für eine gelingende Gestaltung der Qualifizierung zu generieren. Diese Prozessevaluation<sup>9</sup> wurde über ein Längsschnittdesign realisiert. Die Schulung der Multiplikatorinnen orientierte sich an einem Train-the-Trainer-Modell, bei dem zunächst Weiterbildnerinnen geschult wurden, um im Anschluss Kita-Teams zu qualifizieren. Die Erhebung der Fachkompetenz erfolgte über ein längsschnittlich angelegtes, summatives Design. Hinsichtlich der Fragestellung nach der Gestaltung der Qualifizierungsmaterialien wurde eine formative Evaluation konzipiert, wobei – bedingt durch die Projektstruktur – die überarbeiteten, finalen Materialien nicht erneut von Multiplikatorinnen erprobt wurden.

Der Qualifizierungsprozess der ersten Welle war so gestaltet, dass vom DJI-Projektteam zwei Schulungsworkshops<sup>10</sup> und zwei Reflexionstreffen mit den Multiplikatorinnen durchgeführt wurden. Diese Treffen wurden als ‚Wegpunkte‘ angesehen, an denen sich die Erhebungszeitpunkte<sup>11</sup> orientierten und die Erfahrungen sowohl der Multiplikatorinnen als auch der sogenannten Sprachexpertinnen erfasst wurden. Die Ergebnisse aus den Erhebungen der ersten Welle wurden ergänzt durch die Erfahrungen zur Gestaltung der Qualifizierung in der zweiten Welle. Hier wurden die Einschätzungen von Leitungen, Sprachexpertinnen und Teams in einem Vorher-Nachher-Vergleich zum Qualifizierungsverlauf sowie der Umsetzung eingeholt. In Anlehnung an das Vorgehen der ersten Welle wurden von den Multiplikatorinnen ebenfalls zu verschiedenen Zeitpunkten ihre Erfahrungen bei der Qualifizierung in den Einrichtungen und dem Einsatz der Materia-

9 Eine Prozessevaluation geht davon aus, dass bei der Evaluation Aspekte des Planungs- und/oder Entwicklungsprozesses bzw. Vorgehensweisen bei der konkreten Anwendung eines Bildungsangebotes im Vordergrund stehen (Tergan, 2000). Prozessevaluation ist allerdings nicht gleichzusetzen mit einer formativen Evaluation, da eine Prozessevaluation den Gegenstand adressiert, eine formative Evaluation die Funktion der Evaluation. Formative Evaluation begleitet einen Entwicklungsprozess und dient auch der Qualitätssicherung. Hauptziel ist die Stärken- und Schwächenermittlung bei der Umsetzung, die zur Optimierung genutzt werden sollen.

10 Die Schulungsworkshops wurden für interne Verbesserungsprozesse ebenfalls von den Teilnehmerinnen bewertet. Die Ergebnisse werden in diesem Bericht aber nicht gesondert ausgewiesen.

11 Hierbei handelt es sich um eine Basiserhebung bei der Auftaktveranstaltung und Erhebungen zu den Praxisphasen (vor dem 1. Reflexionstreffen, vor dem 2. Workshop, vor dem 2. Reflexionstreffen, nach der Abschlussveranstaltung).

lien eingeholt, in der zweiten Welle noch ergänzt durch Gruppendiskussionen.

Für die Erfassung der Fachkompetenz wurden zwei methodische Zugänge kombiniert: a) eine Selbsteinschätzung des Wissens über einen Fragebogen sowie b) eine schriftliche Analyse einer vorgegebenen Videosequenz zur Anwendung des Wissens. Die Daten wurden von den Multiplikatorinnen der ersten Welle zu drei Zeitpunkten eingeholt: zu Beginn der Qualifizierung, etwa zur Hälfte der Qualifizierung und am Ende der Qualifizierung.

Bei der Bewertung der prototypischen Weiterbildungsmaterialien der zweiten Welle standen die konkrete Anwendung der verschiedenen Materialien sowie Anregungen für deren Überarbeitungen im Fokus. Die Weiterbildungsmaterialien wurden nicht en bloc, sondern in Tranchen ausgeteilt. Die jeweiligen Module wurden von den Multiplikatorinnen bewertet, um Erkenntnisse für die Überarbeitung der Qualifizierungsmaterialien ableiten zu können.

## **Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts**

Für die Bearbeitung der Fragen hinsichtlich der Umsetzung des DJI-Konzepts und der angestoßenen Entwicklungen wurden verschiedene Zugänge gewählt. In der ersten Welle wurde eine vertiefende Begleitstudie<sup>12</sup> durchgeführt, in der acht Fachkräfte aus vier Einrichtungen der ersten Welle<sup>13</sup> einbezogen wurden. Fokus dieser Begleitstudie war die Erfassung der Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf sprachförderliches Interaktionshandeln (vgl. Durand u.a. 2016, Durand u.a. 2013). Die Daten wurden vor und nach der Qualifizierungsphase erhoben.

Da in der ersten Welle die Entwicklung der Qualifizierungsmaterialien im Vordergrund stand, wurde die Umsetzung des DJI-Konzepts in den Kitas erst in der zweiten Welle in den Blick genommen und im Sinne eines summativen Evaluationsdesigns mit einem Vorher-Nachher-Vergleich erfasst. Im Rahmen einer Vollerhebung wurden alle Einrichtungen eingebunden, um die Veränderungen abbilden zu können.

Zusätzlich wurde eine Fallstudie mit fünf Einrichtungen der zweiten Welle<sup>14</sup> durchgeführt. Hierbei interessierte, wie Leitungen, Teams und Eltern das Projekt wahrnehmen, welche Veränderungsprozesse sie aus ihrer jeweiligen Sicht angestoßen sehen und wie sich die Zusammenarbeit sowohl

12 Die Konzeption des Leitfadens der Begleitstudie sowie die Durchführung der ersten Erhebung wurden maßgeblich von Andrea Sens durchgeführt.

13 Die Einrichtungen wurden anhand eines theoretischen Samplings ausgewählt. Dabei wurden nur Fachkräfte einbezogen, die weiblich sind, Deutsch als Muttersprache sprechen, mindestens zwei Jahre Berufserfahrung aufweisen und in einer Krippengruppe arbeiten. Die ausgewählten Einrichtungen liegen in Berlin, Hamburg, Thüringen und Bayern.

14 Die Einrichtungen wurden anhand eines theoretischen Samplings ausgewählt. Entscheidend waren die Qualifikation der Multiplikatorinnen, Unterschiede in der Gruppengröße und Berücksichtigung verschiedener Regionen. Die fünf ausgewählten Einrichtungen liegen in Bayern, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Niedersachsen.

im Team als auch mit den Eltern in Bezug auf das Thema Sprache gestaltet. Die Fallstudie war ebenfalls mit einem Vorher-Nachher-Design angelegt.

### **Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase**

Die Teilnahme der Kitas am Projekt der Qualifizierungsoffensive endete nicht mit dem Abschluss der Qualifizierungsphase, sondern wurde durch eine sogenannte Konsultationsphase ergänzt. Dafür wurden die Kitas im Anschluss an die Qualifizierung zur Konsultationskita für den Zeitraum etwa eines Jahres ernannt. Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Welle wurden die Konsultationskitas in die wissenschaftliche Begleitung einbezogen. In beiden Wellen mussten die Einrichtungen die durchgeführten Konsultationen im Sinne eines Monitorings dokumentieren und an die wissenschaftliche Begleitung zurückmelden (im Normalfall wurde dies von den Konsultationskräften<sup>15</sup> oder Leitungen erbracht). Diese Dokumentationen erlauben Rückschlüsse auf die Gestaltung der Konsultationsphasen. Ergänzt wurde dieses Monitoring in der ersten Welle durch leitfadengestützte Interviews mit Konsultationskräften aus zwölf<sup>16</sup> Einrichtungen sowie eine Follow-Up-Erhebung, die als Befragung nach Abschluss der Konsultationsphase für alle Einrichtungen erhoben wurde. Dabei ging es darum, aus dem Konsultationsprozess der ersten Welle heraus einerseits Empfehlungen für die Einrichtungen der zweiten Konsultationsphase abzuleiten sowie andererseits Erkenntnisse zur Gestaltung und Nutzung der von den Kitas angebotenen Konsultationsaktivitäten zu gewinnen.

15 Weitere Informationen: <http://www.fruehe-chancen.de/informationen-fuer/schwerpunkt-kitas-sprache-integration/schwerpunkt-kitas/> (letzter Zugriff 18.02.2015)

16 Die Einrichtungen wurden anhand eines theoretischen Samplings ausgewählt. Zwei Kriterien wurden angelegt: 1. die Anzahl der Konsultationen nach etwa der Hälfte der Konsultationsphase und 2. die Bandbreite der Konsultationen (viele unterschiedliche Besuchergruppen vs. hauptsächlich Besucher des eigenen Trägers). Die zwölf Einrichtungen liegen in Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Thüringen und Sachsen.

Eine Übersicht über alle Datenerhebungen zeigt nachfolgend Tabelle 1.

**Tabelle 1: Übersicht über die Datenerhebungen**

	Qualifizierungsphase 1. Welle				Konsultationsphase 1. Welle	
	III 2011	I 2012	II 2012	IV 2012	II 2013	II – IV 2013
Multiplikatorinnen	1,3	1	1,3	1,3	1	
Sprachexpertinnen	1		1	1,2	1	
Fachkräfte	4,5			4,5		
Leitungen						
Teams						
Eltern						
Konsultationskräfte						1,6

	Qualifizierungsphase 2. Welle				Konsultationsphase 2. Welle	
	II 2013	III 2013	IV 2013	II 2014	II – IV 2014	
Multiplikatorinnen	1	1	1,2	1		
Sprachexpertinnen	1			1		
Fachkräfte						
Leitungen	6			6		
Teams	2			2		
Eltern	2			2		
Konsultationskräfte						1,6

**Anmerkung: 1: Fragebogen (PAPI, CAWI), 2: Gruppendiskussion, 3: Videosequenzanalyse, 4: Bilderbuchbetrachtung, 5: Recall der Bilderbuchbetrachtung, 6: Interviews**

## 4.3 Stichprobenbeschreibung

Die beteiligten Einrichtungen und Multiplikatorinnen der DJI-Qualifizierungsoffensive werden in Tabelle 2 im Überblick vorgestellt. Die strukturellen Angaben zu den Einrichtungen stammen aus dem Datensatz des Monitorings<sup>17</sup> des Bundesprogramms.

**Tabelle 2: Darstellung der Beteiligten der DJI-Qualifizierungsoffensive**

	Welle 1	Welle 2
Anerkannte Konsultationskitas	121	127
Vorliegende Monitoringdaten	116	124
Wirkungskreis der Einrichtungen		
Großstadt (über 100.000 Einwohner)	69 Einrichtungen	38 Einrichtungen
Mittelstadt (20.000 bis unter 100.000 Einwohner)	17 Einrichtungen	51 Einrichtungen
Kleinstadt (5.000 bis unter 20.000 Einwohner)	23 Einrichtungen	29 Einrichtungen
Ländliche Region (unter 5.000 Einwohner)	7 Einrichtungen	6 Einrichtungen
Träger der Einrichtungen		
Freier Träger	75 Einrichtungen	89 Einrichtungen
Öffentlicher Träger	48 Einrichtungen	32 Einrichtungen
Wirtschaftsunternehmen als Träger	2 Einrichtungen	2 Einrichtungen
Durchschnittliche Anzahl Fachkräfte	15	14
Durchschnittliche Anzahl betreuter Kinder unter Drei	22	19
Beteiligte Multiplikatorinnen	63	59 <sup>18</sup>
Beruflicher Hintergrund der Multiplikatorinnen (Mehrfachantworten)		
Freiberuflich tätig	54%	68%
Fachberatungen	25%	18%
Angestellte Weiterbildnerin	16%	14%
Einrichtungsleitung	5%	16%
Durchschnittsalter der Multiplikatorinnen	47 Jahre	48 Jahre
Schulbildung		
Realschulabschluss	9 %	6%
Hochschulreife	21%	24%
Hochschulabschluss	72%	68%

17 Von allen am Bundesprogramm beteiligten Einrichtungen werden halbjährlich strukturelle Angaben mit Hilfe eines von der Regiestelle Schwerpunkt-Kitas (<http://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/umsetzungsstellen.pdf>, letzter Zugriff 18.02.2015) entwickelten Monitoringbogens erfasst. Diese Daten wurden von der Regiestelle für die DJI-Einrichtungen bereitgestellt.

18 In der zweiten Welle haben 15 Multiplikatorinnen der ersten Welle erneut teilgenommen und weitere Einrichtungen qualifiziert. Deren Daten wurden für die Darstellung der zweiten Welle ausgeschlossen.

## 4.4 Methoden und Formen der Datenerhebung

Um die verschiedenen Fragestellungen bearbeiten zu können, kommen unterschiedliche empirische Methoden zum Einsatz, die nachfolgend für jede Untersuchungsebene getrennt dargestellt werden. Dem Datenmanagementplan (vgl. Anhang 3) kann der Umgang mit den Befragten und den erhobenen Daten hinsichtlich Datenschutz, Anonymisierung und Datensicherheit entnommen werden.

### 4.4.1 Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess

Für die Bearbeitung der Frage, wie die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte (und Teams) aus Sicht der Multiplikatorinnen der ersten Welle zu gestalten ist, wurden insgesamt fünf standardisierte Online-Befragungen durchgeführt.

Zu Beginn des Projekts erfolgte eine Basiserhebung zu Vorerfahrungen in Fort- und Weiterbildung, Erwartungen an die Teilnahme, Kenntnissen zum Bundesprogramm und DJI-Konzept sowie sozio-demographische Angaben. Über den Qualifizierungsverlauf wurden drei Erhebungen mittels Online-Fragebogen durchgeführt zur Vorbereitung und Durchführung der Qualifizierung in den einzelnen Einrichtungen und der Nutzung der DJI-Materialien. Nach der Abschlussveranstaltung wurde ebenfalls mit einem Online-Fragebogen die Einschätzung über den gesamten Prozess sowie mögliche Weiterentwicklungen aus Sicht der Multiplikatorinnen erfasst. Die Einschätzungen der Multiplikatorinnen zum Qualifizierungsprozess wurden ergänzt durch die Einschätzungen der Sprachexpertinnen. Insgesamt drei Erhebungen mittels Online-Fragebogen erfassten die einzelnen Praxisphasen, die Umsetzung, aber auch die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzepts in der Praxis. Mit einer Teilgruppe der Sprachexpertinnen (Modell 2<sup>19</sup>) wurden zusätzlich Gruppendiskussionen in der dritten Praxisphase durchgeführt, um tiefergehende Informationen über die Umsetzung der Qualifizierung, die Umsetzung des DJI-Konzepts im pädagogischen Alltag und die Teilnahme an den DJI-Schulungsworkshops zu erhalten.

Um die Kompetenzentwicklung der Multiplikatorinnen der ersten Welle abzubilden, wurde ein mixed-methods-Design gewählt, das 1) die Selbsteinschätzung des Fachwissens anhand eines teil-standardisierten Fragebogens mit 2) der Analyse einer standardisierten Videosequenz (Interaktion einer Fachkraft mit drei Kindern) anhand eines vorgegebenen Leitfadens (Übertragung des Wissens auf konkrete Situation dient der Erhebung der Analy-

19 Bei der Ausschreibung der Einrichtungen, die an der DJI-Qualifizierungsoffensive teilnehmen möchten, hatten die Einrichtungen die Option, sich als Modell 1-Einrichtung (Sprachexpertin wird gemeinsam mit dem Team qualifiziert) oder als Modell 2-Einrichtung (Sprachexpertin wird in DJI-Schulungen einbezogen) zu bewerben. Für Modell 2 waren insgesamt etwa 40 Einrichtungen vorgesehen. Bei der Auswahl der Einrichtungen wurde auf die Anzahl der Kinder unter Drei, die regionale Verteilung entsprechend der Multiplikatorinnen sowie die Variation nach Einrichtungsform und Trägerart geachtet.

sekompetenz) kombiniert. Um den Zuwachs an Kompetenz im Verlauf zu erfassen, wurden drei Erhebungen durchgeführt: zu Beginn, in der Mitte und zum Ende der Qualifizierung. So wurden insgesamt 26 Items zu den zentralen Inhaltsbereichen der Qualifizierung (z.B. Grammatik, sozial-kommunikative Entwicklung) formuliert, die auf einer fünfstufigen Likertskala beantwortet wurden sowie zusätzliche Items zur sozialen Erwünschtheit, Motivation, Sozio-Demografie sowie offene Fragen zu einzelnen inhaltlichen Themen (z.B. Kenntnis zu Interaktionsstrategien) integriert. Hinsichtlich sozialer Erwünschtheit und Motivation lagen keine systematischen Verzerrungen vor. Die Items zu den Inhaltsbereichen des Konzepts wurden zu theoretischen Konstrukten zusammengefasst, deren Reliabilität zwischen 0.7 und 0.9 lag. Die offenen Angaben aus der Videosequenzanalyse wurden post hoc kodiert<sup>20</sup>.

Die Qualifizierungsmaterialien, die in der zweiten Welle erprobt wurden, sollten durch die Multiplikatorinnen mehrfach bewertet werden. So wurden die Multiplikatorinnen zu Beginn der zweiten Welle gebeten, mit Hilfe eines Online-Fragebogens ihre Vorerfahrungen zum DJI-Projekt, ihre Kenntnisse zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung, ihre Vorerfahrungen mit der Gestaltung von Weiterbildungen sowie sozio-demografische Angaben zu beschreiben. Die Beurteilung der Weiterbildungsmaterialien sowie die Erfahrungen beim Einsatz in den Einrichtungen wurden über drei Online-Befragungen eingeholt. Zusätzlich wurden leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit den Multiplikatorinnen nach etwa der Hälfte der Qualifizierungszeit durchgeführt, um vertiefte Kenntnisse über den Umgang mit den Materialien zu erhalten.

#### **4.4.2 Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts**

In der ersten Welle wurde eine vertiefende Begleitstudie mit acht Fachkräften durchgeführt mit dem Fokus die Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf sprachförderliches Interaktionshandeln zu erfassen. Hierzu wurden Bilderbuchbetrachtungen zwischen einer Fachkraft und einem Kind videografiert und diese Bilderbuchbetrachtungen anschließend leitfadengestützt reflektiert. Die Daten wurden vor und nach der Qualifizierungsphase erhoben.

In der zweiten Welle wurden die Umsetzung des Konzepts und die Entwicklungen in den Einrichtungen von allen Leitungen und Sprachexpertinnen mit Hilfe eines Online-Fragebogens zu Beginn und zum Ende der Qualifizierung erhoben. Darüber hinaus wurden die Rahmenbedingungen der

20 Angelegt wurde eine fünfstufige Skala: 1 = wenig Anwendung, 5 = viel Anwendung. So wurden Aussagen wie „Kind 1 spricht überwiegend Laute. Das zweite und dritte Kind ist schon weiter“ als „wenig Anwendung“ kodiert, Aussagen wie „Prosodie hat sich recht gut an die Umgebungssprache angepasst (Frage, Antwort/Ablehnung). Zeigegeste + Prosodie werden gemeinsam eingesetzt, d.h. Erkenntnis, Sprache hat einen Zweck ist da. Über Stimme (Höhe, Melodie, Lautstärke) erfolgt Zustimmung, Ablehnung, Wunschäußerung, Gefühl“ werden als „eher hohe Anwendung“ eingestuft. Das Verfahren ist angelehnt an das von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) entwickelte Verfahren zur Kompetenzentwicklung in der Frühpädagogik.

Einrichtung, die Gestaltung der Qualifizierung, die Rolle der Leitungen sowie die Zusammenarbeit mit Eltern abgefragt. Ergänzend zu den Vollerhebungen bei den Leitungen und Sprachexpertinnen wurden in einer qualitativen Studie die Erfahrungen der Leitungen, Teams und Eltern aus fünf Einrichtungen mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews und Gruppendiskussionen erfasst.

#### **4.4.3 Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase**

Wie die qualifizierten Konsultationseinrichtungen die Konsultationen gestalten, wer an den Konsultationen beteiligt ist, welche Fragen bearbeitet werden und welche Bedarfe die Konsultationskitas etwa hinsichtlich weiterer Unterstützung oder Qualifizierung äußern, wurde in der ersten wie in der zweiten Welle mit einem onlinebasierten Monitoringbogen erfasst. Jede Konsultationskita hatte den Auftrag, jede Konsultation zu dokumentieren. Zusätzlich wurden, um die Ausgestaltung der Konsultationsstelle sowie Hürden und Potenziale zu vertiefen, leitfadengestützte Interviews mit einigen Konsultationskräften durchgeführt. Die Weiterführung der Konsultationsaktivitäten sowie die weitere Verankerung wurden bei den Einrichtungen der ersten Welle über eine standardisierte Follow-Up-Erhebung erfasst.

Einen Überblick über alle Erhebungsinstrumente, beteiligte Personen sowie vorliegende Daten differenziert nach den Fragestellungen sind Anhang 2 zu entnehmen.

## 5 Ergebnisse

Das oben ausführlich dargestellte Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung fokussiert drei Untersuchungsbereiche (Zielebenen), deren Ergebnisse nachfolgend präsentiert werden. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, Erkenntnisse einerseits für das multimediale Handbuch, andererseits für die Weiterentwicklung des Bundesprogramms Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration zu erlangen. Zunächst werden die zentralen Ergebnisse gebündelt dargestellt (vgl. Nunnenmacher/Laier 2015), eine ausführliche Beschreibung folgt in Kapitel 5.2. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Anlehnung an die Empfehlungen für die Strukturierung von Evaluationsberichten (Projekt eXE 2007) und konzentriert sich besonders auf projektspezifische Fragen- und Themenbereiche, wie die Rollenklärung der Sprachexpertin oder Herausforderungen, die in einem längerfristigen Qualifizierungsprozess zu bewältigen sind.

### 5.1 Zusammenfassung und Interpretation der zentralen Ergebnisse

Die Angaben der Multiplikatorinnen verdeutlichen, dass für die Qualifizierung ganzer Teams auf **Ebene der Weiterbildnerinnen** neben Fachwissen besonders erwachsenbildnerische Kompetenzen sowie Beratungskompetenzen notwendig sind, um Lern- und Entwicklungsprozesse auf Fachkraft- und Teamebene anstoßen, begleiten und verstetigen zu können. Bei einem Train-the-Trainer Vorgehen, wie es für die Qualifizierung der Multiplikatorinnen in der ersten Welle umgesetzt wurde, sind Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung die Kompetenzen der Weiterbildenden: Personale Kompetenzen (wie beispielsweise natürliche Autorität oder Enthusiasmus), psychologische Kompetenzen (z.B. Kommunikation, Motivation), Fachkompetenz (Fachwissen) und pädagogische Kompetenz (Kenntnis didaktischer Methoden und Lerntechniken). Diese Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung knüpfen an vorliegende Studien an, nach denen Wissen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten der Lehrenden als Voraussetzungen für ihr Lehrhandeln herangezogen werden (vgl. u.a. Bromme 2001, Weinert 2001). Die eigene Erarbeitung der Inhalte befähigt die Weiterbildnerin, mögliche Schwierigkeiten zu antizipieren sowie Sicherheit in der Thematik zu erlangen. Darüber hinaus ist neben dem fachspezifischen theoretischen Wissen entscheidend, dass Weiterbildnerinnen Situationen des pädagogischen Alltags anhand dieses Wissens analysieren und mit Fachkräften reflektieren sowie ihre eigene Fachkompetenz, Analysekompetenz und Reflexionskompetenz einbringen können. Eine bedeutsame Rolle kommt der Kompetenz der Weiterbildenden zu, Reflexionsgespräche zu leiten sowie die Fachkraft zur Reflexion ihres Handelns und Wissens anzuregen. Diese Reflexionsgespräche zwischen Weiterbildenden und Fachkräften im Qualifizierungsprozess eröffnen die Möglichkeit, subjektive Theorien pädagogischen Handelns der Fachkräf-

te zugänglich zu machen, vorhandene Handlungspotenziale aufzuzeigen, das Handeln aller Beteiligten in den Blick zu nehmen und zueinander in Beziehung zu setzen, Handlungsalternativen zu entwickeln sowie das Handeln in Relation zum Selbstbild, Erfahrungswissen und theoretischen Wissen der Fachkräfte zu setzen. Die dargelegten Ergebnisse weisen darauf hin, dass Videoreflexionen in besonderem Maße ein Potenzial für Professionalisierungsprozesse besitzen, es aber einer ergänzenden, systematischen Perspektive, Unterstützung und Anleitung von außen bedarf, um den eigenen Bezugsrahmen zu erweitern, den Blick auf Aspekte zu lenken, die von den Fachkräften nicht selbst wahrgenommen oder thematisiert werden und um Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. hierzu Durand u.a. 2016; Durand u.a. 2013). Im **Qualifizierungsprozess** haben sich die Multiplikatorinnen hierbei selbst als Lernende wahrgenommen, die ihr Fachwissen und ihre reflexiven Zugänge als professionelle Weiterbildnerin vertieft haben. Die Haltung der Weiterbildnerinnen wird für das Gelingen der Qualifizierung als relevant eingeschätzt. Diese prägt sich aus durch a) Herstellen eines an den Stärken der Teilnehmenden orientiertes Klima des Lernprozesses, in dem Kompetenzen herausgearbeitet und analysiert werden, b) Motivieren der Teams für neue Themenbereiche, c) Begeisterung der Weiterbildnerinnen für die Thematik, d) Reflexion der eigenen didaktischen und methodischen Gestaltung durch die Weiterbildnerinnen und Weiterbilder im Nachgang zu den Qualifizierungseinheiten sowie e) Rückkopplung dieser Reflexion mit dem Team. Letzteres ermöglicht einerseits die Passung der methodisch-didaktischen Gestaltung hinsichtlich der Bedarfe der Teilnehmenden und den Rahmenbedingungen, andererseits die Weiterentwicklung der eigenen, individuellen Kompetenzen der Weiterbildnerinnen.

Aus den Erfahrungen der beteiligten Multiplikatorinnen sowie der Sprachexpertinnen können für eine **längerfristige Inhouse-Weiterbildung** Merkmale abgeleitet werden, die den Qualifizierungsprozess positiv unterstützen. So ist es für Multiplikatorinnen sowie Sprachexpertinnen wichtig, dass zu Beginn Erwartungen, Bedarfe und Vorwissen der Fachkräfte erfasst und, daran anknüpfend, die Ziele und das Vorgehen der Qualifizierung transparent gemacht werden. Insbesondere bei der Beschäftigung mit den Theorieinhalten ist es aus Sicht der Sprachexpertinnen wichtig, am Wissen und an den Erfahrungen der Fachkräfte anzusetzen und dabei das Fachwissen von den Fachkräften selbst erarbeiten zu lassen (etwa an Beispielen aus der Einrichtung). Um das theoretische Wissen in den Alltag zu überführen, brauchen die Fachkräfte Raum für die Auseinandersetzung mit den Inhalten, Ausgewogenheit von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Praxisbezug sowie Entwicklung von eigenen Umsetzungswegen, die sich in die bereits gelebte Praxis integrieren lassen. Darüber hinaus befürworten die Fachkräfte eine Begleitung im Qualifizierungsprozess des Teams.

In der Entwicklung und Erprobung des **Qualifizierungskonzeptes** konnten Aspekte gelingender Qualifizierung aus der Perspektive von Weiterbildnerinnen sowie von Einrichtungsleitungen und pädagogischen Fachkräften identifiziert werden, die weiter unten ausführlich dargestellt werden. Ein ressourcenorientiertes Vorgehen scheint hierbei besonders förderlich.

Eine **Professionalisierung** erleben die Beteiligten in der Praxis neben dem erweiterten Fachwissen in der bewussteren Wahrnehmung sprachförderlicher Situationen. Ein fundiertes fachspezifisches theoretisches Wissen stärkt die Teams, etwa im Umgang mit anderen Professionen oder in einer professionellen Außendarstellung. Die Vermittlung von theoretischen Inhalten sowie die Analyse und Erläuterung von Beobachtungen unter Bezugnahme des DJI-Konzepts durch die Fachkräfte selbst tragen zur Professionalisierung bei, da hierbei Erfahrungswissen, theoretisches Wissen aber auch methodische Kompetenzen kombiniert werden. Somit werden dauerhafte Dispositionen sowie Wahrnehmungsschemata des Analysierens und Reflektierens verankert. Situationen und eigenes Handeln zu reflektieren ist sowohl für die alltägliche pädagogische Praxis als auch für die Vermittlung und Nutzung der Inhalte etwa im Rahmen von Elterngesprächen bedeutsam.

Gegenüber den pädagogischen Fachkräften bestehen „hohe Erwartungen an die Erziehungskompetenz, Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Grundlegung des pädagogischen Handelns“ (Viernickel 2008, S. 126). Neben Wissen und Können wird der Fähigkeit zur Selbstreflexion eine große Rolle bei der Entwicklung professioneller Identität zugesprochen (Fucking/Taveccio 2010). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte durchläuft die Qualifizierung nach dem DJI-Weiterbildungskonzept wechselnde Phasen von Theorie, Praxis und Reflexion. Der notwendige und oft anspruchsvolle **Theorie-Praxis-Transfer** gelingt aus Sicht der Fachkräfte gut, wenn das Team sowie das eigene Material aus der Einrichtung frühzeitig eingebunden werden – sowohl für die Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Reflexion als auch für die Verknüpfung von theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen mit der Praxis vor Ort. In den beteiligten Einrichtungen zeigt sich über den Qualifizierungsverlauf, dass für das Beobachten, Dokumentieren, Analysieren und Reflektieren des Dialogverhaltens der Fachkräfte die Nutzung von Video das entscheidende Medium ist. Die Erfahrungen aus den Einrichtungen zeigen, dass durch die Qualifizierung Analyse und Reflexion von Beobachtungen sowie Teambesprechungen zu den Beobachtungen stärker in den Fokus gerückt sind (vgl. hierzu Hopf u.a. 2013).

Über die eigene Erarbeitung sowie den Diskurs über die Inhalte kann die Praxis der beteiligten Kita-Teams vor Ort weiterentwickelt und der fachliche Inhalt mit praktischem Wissen verknüpft werden – somit werden letztlich Inhalte und Erkenntnisse aus der Qualifizierung im Alltag bewusster wahrgenommen und umgesetzt. **Videostimulierte Reflexion** ermöglicht dabei ein differenziertes und systematisches Beobachten, Reflektieren und Erweitern der eigenen Perspektive. Auswertung und Reflexion von Beobachtungen zwischen den Weiterbildenden und den einzelnen Fachkräften oder dem Gesamtteam setzen dabei intensive, produktive Lernprozesse in Gang. Hier gilt es für die Weiterbildnerinnen, unterschiedliche Zugänge, Erfahrungen und Tempi in der Auseinandersetzung mit der Videografie wahrzunehmen und im Qualifizierungsprozess individuell zu betrachten und einzubeziehen.

Die **Verankerung des Konzepts** wird durch die Qualifizierung des gesamten Teams und die Begleitung des Qualifizierungsprozesses unterstützt. Klare Absprachen und Verantwortlichkeiten, feste Termine und Zeiten für die Auseinandersetzung mit Sprache sowie Dokumentation festigt die Verankerung. Strukturell unterstützend wirkt ergänzend die Verankerung in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung. Fortlaufende Weiterbildungen zur Thematik gewährleisten nicht nur die Einarbeitung neuer Kolleginnen, sondern auch die Einbindung aktueller Entwicklungen.

Damit die Konsultationsphase und damit die **Dissemination des DJI-Konzepts** gelingen kann, braucht es die Unterstützung der Leitung sowie die Einbindung des Teams in die Konsultationsphase, aber auch die flexible Einbindung der Erwartungen und Wünsche der Konsultierenden in den Ablauf. Entscheidend ist aus Sicht der Praxis, dass eine gute Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt wird. Die Konsultationsaktivitäten ermöglichen auf Kita-Ebene eine weitere Professionalisierung des Teams, durch die Vermittlung des DJI-Konzepts. Gewinnbringend für die Kitas ist darüber hinaus die Reflexion der Umsetzungs- und Verankerungsbedingungen durch den Austausch mit anderen Einrichtungen. Die Konsultationsaktivitäten bieten das Potenzial, das DJI-Konzept über die Konsultationskitas hinaus zu disseminieren sowie das DJI-Konzept in der eigenen Einrichtung durch die Vermittlung und Vertiefung der erworbenen Kenntnisse zu verankern.

## 5.2 Ausführliche Darstellung der Ergebnisse

Die wissenschaftliche Begleitung hatte zum Ziel, den Qualifizierungs-, Verankerungs- sowie Konsultationsprozess zu begleiten, um Erkenntnisse für den Aufbau und die Gestaltung des multimedialen Handbuchs zu erhalten. Ausgehend von dem Ablauf der DJI-Qualifizierungsoffensive sowie den Projektspezifika wie beispielsweise der Rollenklärung der Sprachexperten oder den vorauszusetzenden Qualifikationen von Weiterbildnerinnen spielten vielfältige Aspekte für das multimediale Handbuch eine Rolle, um das DJI-Konzept verstehen und vermitteln zu können. In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse, die für die Entwicklung des Handbuchs sowie die Weiterentwicklung der DJI-Qualifizierung entscheidend sind, dargestellt.

### 5.2.1 Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess

Für die erste Untersuchungsebene stehen vier Fragestellungen im Fokus, die sich auf die Gestaltung der Qualifizierung, den Transfer der Qualifizierungsinhalte in die Praxis, die benötigten Kompetenzen auf Seiten der Multiplikatorinnen sowie die Eignung des Weiterbildungskonzepts beziehen.

#### 5.2.1.1 Erwartungen und Motivation der Beteiligten

Zu Beginn der zweiten Welle beschreiben fünf Leitungen ihre Erwartungen

und Motivation für die Teilnahme im Rahmen von leitfadengestützten Interviews (W2\_FU1\_L<sup>21</sup>, vgl. Anhang 1). Eine Leitung formuliert dabei den Wunsch, ihre Kita zur „Sprach-Kita“ weiterzuentwickeln, um „einfach auch unser Profil zu schärfen“. Sprache als bedeutsames Thema wird auch dahingehend deutlich, dass Sprache und Spracherwerb – immer mehr auch von Eltern – als wichtig für den späteren erfolgreichen Lebensweg angesehen wird. Desweiteren äußern Leitungen die Erwartung durch die Projektteilnahme den gleichen Wissenstand im Team sicher stellen zu können sowie die Einbindung von Videos in die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. Dabei wird auch der Wunsch geäußert, dass die Umsetzung der Qualifizierungsinhalte – insbesondere Dokumentation und Reflexion – nach der Qualifizierung nicht mehr als Mehraufwand empfunden werden. Über die Qualifizierung hinaus erhoffen sich die Leitungen eine Konzeptions- und Teamentwicklung, die zu professionellem Handeln führt und die sich in der pädagogischen Arbeit aber auch in der Elternarbeit zeigt. Qualitätsentwicklung und Qualitätsstandards sind demnach bedeutsam für die Einschätzungen der Leitungen.

Ebenfalls zu Beginn der Qualifizierung diskutieren fünf Einrichtungsteams (W2\_FU1\_T, vgl. Anhang 1) ihre Erwartungen und Motivation. Für die Fachkräfte ist die Teamqualifizierung wichtig, da dadurch alle auf dem gleichen Stand sind. Reflexion und Auffrischung des vorhandenen Wissens sowie weiterführende Informationen auf einer fundierten wissenschaftlichen Basis sind dabei relevant. Beruhend auf diesem Wissen erwarten die Fachkräfte Sicherheit im Umgang mit Eltern oder externen Personen. Hinsichtlich der Qualifizierung erhoffen sich die Fachkräfte zudem neue Impulse, Herangehensweisen und Werkzeuge, klare und umsetzbare Aufgaben sowie Zeit für die Umsetzung. Einen objektiveren Blick und einen Mehrwert für die (Selbst-)Reflexion wird durch die Arbeit mit Videografie erwartet.

21 Zur Nachvollziehbarkeit der jeweiligen Datengrundlage wird dies im Folgenden gekennzeichnet über die Welle (W1 bzw. W2), dem Schwerpunkt (QP=Qualifizierungsprozess, QM=Qualifizierungsmaterialien, UK=Umsetzung des DJI-Konzepts, FU=Fallstudie zur Umsetzung, IR=Begleitstudie zum Interaktionshandeln und Reflexion, KE = Kompetenzerfassung, Koki=Konsultationsinterviews, Monitoring=Dokumentation jeder Konsultation) sowie die befragte Personengruppe (S=Sprachexpertinnen, M=Multiplikatorinnen, Fk=Fachkräfte, L=Leitungen, T=Teams, E=Eltern, K=Konsultationskräfte), vgl. Anhang 1. Lese-Beispiel: Datenquelle ist die erste Gruppendiskussion mit den Eltern in der zweiten Welle im Rahmen der Fallstudie zur Umsetzung des Konzepts: W2\_FU1\_E.

- I: Und wenn Sie jetzt mal ins nächste Jahr blicken. Die Qualifizierung geht ja bis Frühjahr 2014. Was erhoffen Sie sich denn persönlich durch die Teilnahme?
- IP5: Dass ich mich auch weiter entwickelt habe.
- IP2: Für mich der Zeitfaktor, dass ich Zeit bekomme, das auch alles umsetzen zu können. Das ist einfach mein Wunsch. Vielleicht auch nochmal eine gewisse Wertschätzung unserer Arbeit hier. Also dieses Element „Sprache“ hat doch nochmal einen ganz anderen Hintergrund wie jetzt. Die Aussage, von wegen „Ihr spielt ja sowieso nur den ganzen Tag mit den Kindern“, ja, das hat einfach nochmal eine andere Wertschätzung, finde ich jetzt.
- IP1: Und vielleicht auch sicherer mit den Eltern über Sprache sprechen.
- IP2: Ja, das auch.
- IP1: Ja, dass man einfach in seinem Tun sicher ist und in seiner Äußerung sicher ist. So habe ich das jetzt gelernt, für mich verinnerlicht und so kann ich es weiter geben.
- IP3: Und dass das Gelernte nochmal alles wieder aufgefrischt wird, das ist bei mir noch nicht so lange her, aber das tut immer gut (lacht). Und ja, dass man halt eben auch sicherer wird, auch bei der Dokumentation, dass das dann halt irgendwann mal Routine ist sozusagen. Ja.

Quelle: Gruppendiskussion mit einem Team zu Beginn der Qualifizierung (Fallstudie zweite Welle)

### 5.2.1.2 Bedingungen der Qualifizierung

Vielfältige Aspekte, mit denen sich Weiterbildnerinnen vor Beginn der Qualifizierung beschäftigen sollten, um eine gelingende Qualifizierung zu gewährleisten, werden von den Multiplikatorinnen der ersten Welle (W1\_QP2\_M, vgl. Anhang 1) benannt: diese beziehen sich besonders auf a) Rahmenbedingungen in den Einrichtungen und b) Organisation der Qualifizierung. Bei den Rahmenbedingungen (a) wird auf die Rollenfindung der Sprachexpertinnen, Teamstrukturen, die Motivation des Teams sowie die Einrichtungsstruktur und damit verbunden die Rolle der Leitung verwiesen, die für die Qualifizierung entscheidend sind und bei der Gesamtgestaltung der Qualifizierung mitberücksichtigt werden sollten. Die Organisation der Qualifizierung (b) bezieht sich auf die Ressourcen an Technik und Raum, auf die Personalsituation sowie auf die Zeit, die für Beobachtungen, Dokumentationen, Praxisaufgaben und die Qualifizierung selbst notwendig ist. Zu Beginn sind die Aufgaben und Ziele des Projekts, damit verbundene Aufwände und Ressourcen mit dem Team und der Leitung zu besprechen und festzuhalten. Prägnant formuliert es eine Multiplikatorin wie folgt: „Die Rolle der Sprachexpertin sollte intensiv geklärt werden, Technik muss beherrscht werden, ansonsten Schulungen, Zeit und Raum für die Qualifizierungseinheiten und Videoaufnahmen (...) müssen vorher geklärt sein. (...) Die langfristige Umsetzung in den Alltag, zeitlich, besonders für Video und

Dokumentation muss intensiv mit dem Team erarbeitet werden“<sup>22</sup>.

### 5.2.1.3 Herausforderungen aus Sicht der Multiplikatorinnen

Die von den Multiplikatorinnen der ersten Welle (W1\_QP2\_M, vgl. Anhang 1) am häufigsten genannte Herausforderung im Qualifizierungsprozess ist die fehlende Zeit für Praxisaufgaben, gefolgt von der – wie bereits erwähnt – Rollenfindung der Sprachexpertinnen. Der letzte Punkt thematisiert insbesondere die Rolle der Sprachexpertinnen in der Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen im Rahmen der Qualifizierung, weniger die Rollenfindung der Sprachexpertinnen in der Einrichtung. Etwa die Hälfte der Multiplikatorinnen benennt zu wenige Termine für Qualifizierungseinheiten, unstete Personalsituation und Teamstrukturen bzw. Teamprozesse als Herausforderungen. Widerstände im Team, an der Qualifizierung teilzunehmen, keine freiwillige Teilnahme und der Umgang mit Technik sind für jeweils etwa ein Drittel der Multiplikatorinnen schwierig. Die Herausforderung, die am wenigsten genannt wurde, ist die fehlende Unterstützung der Einrichtungsleitung.

Welche Lösungen haben die Multiplikatorinnen für die genannten Herausforderungen gefunden? Es zeigt sich, dass die Multiplikatorinnen sehr vielfältige Strategien entwickelt und angewandt haben, wobei es nicht in allen Fällen gelungen ist, eine Lösung zu finden und die Herausforderung zu meistern. Bei den fehlenden Terminen für die Qualifizierungseinheiten wird besonders auf die zeitliche Flexibilität hingewiesen. Dabei wird betont, dass es wichtig ist, alle Möglichkeiten zu nutzen, um Qualifizierungseinheiten durchzuführen, seien es Samstagstermine, Abendveranstaltungen, Nutzung von Dienstbesprechungen, Arbeit in Kleingruppen oder Einzelgespräche im Alltag. Bei Widerständen im Team wird auf eine Beratung zum DJI-Konzept (hinsichtlich Mehrwert und Nutzen) sowie auf eine Gestaltung der Qualifizierung verwiesen, die auf Motivation, Neugierde und Wünsche der Fachkräfte eingeht und methodisch vielfältig gestaltet ist. Die Arbeit mit einem Kernteam<sup>23</sup> wird bei verschiedenen Herausforderungen als Lösung umgesetzt, besonders bei Teamstrukturen bzw. Teamprozessen, die die Gestaltung der Qualifizierung erschweren. Um die Zeiten für Praxisaufgaben zu schaffen, suchen die Multiplikatorinnen einerseits das Gespräch mit der Leitung, andererseits schauen sie gezielt, welche Zeiten im Alltag der Einrichtung für Praxisaufgaben genutzt und wie Arbeitspläne modifiziert werden können. Bei einer unsteten Personalsituation nutzen die Multiplikatorinnen die Möglichkeit, dass die Sprachexpertin nachschult, andere Qualifizierungszeiten genutzt werden (z.B. Samstage) oder Leitung und Träger eingebunden werden, um eine regelmäßige Teilnahme aller zu gewährleisten.

22 Die Zitate in diesem Bericht entstammen den teilstandardisierten Fragebögen, den Interviews und Gruppendiskussionen. Für eine bessere Lesbarkeit werden die Zitate hinsichtlich Grammatik und Orthographie überarbeitet, der Inhalt der Zitate bleibt davon unberührt.

23 Ein Kernteam umfasst Teilnehmende aus verschiedenen Gruppen, die wiederum die Inhalte an die Kolleginnen der jeweiligen Gruppe weitergeben.

#### 5.2.1.4 Herausforderungen aus Sicht der Sprachexpertinnen

Zu Beginn der ersten Welle (W1\_QP1\_S, vgl. Anhang 1) erschwert teilweise das fehlende Einverständnis des Teams zur Qualifizierung den Prozess. Hierbei wird die Wichtigkeit ersichtlich, das Team von Beginn an in die Entscheidungsfindung einzubinden und über das Projekt und die damit verbundenen Aufgaben sowie den dafür erforderlichen Zeitaufwand zu informieren: „Zuerst ist natürlich die Leitung gewesen, die da Wind von bekommen hat, die uns angemeldet hat, die dann irgendwann in der TB [Teambesprechung] gesagt hat, hier, das machen wir, seid ihr dabei? Alle sind erst mal so vom Grund her, ‘ja, das klingt gut’, aber es hat keiner richtig verstanden, was da auf einen zukommt.“ Der Qualifizierungsprozess braucht hierbei Raum und Zeit, wobei im Vorfeld klar sein muss, welcher Aufwand notwendig ist, um Zeitfenster zu finden, in denen das Projekt durchgeführt werden kann.

Die Instrumente des Konzepts<sup>24</sup> nehmen bei der Qualifizierung eine zentrale Rolle ein. Für den Umgang mit den Instrumenten sind aus Sicht der Sprachexpertinnen (W1\_QP1-4\_S, vgl. Anhang 1) Zeiträume für die Erprobung und den Einsatz zu finden, wobei es Zeiten gibt, in denen dies schwierig ist (z.B. Eingewöhnungszeit). Generell wird der Zeitaufwand als Problem angesehen, auch wenn der Umgang mit den Instrumenten mit der Zeit einfacher und schneller geht: „Und die haben ganz lang gebraucht, um zu gucken, das kann man ja eigentlich irgendwie kombinieren, aber trotz allem musste ja erst mal der Umgang mit den Materialien gelernt werden, auch mit diesen Reflexionsbögen und den Doku-Bögen. Und das war denen allen einfach erst mal total viel und ich glaube, da ist auch eine ziemliche Distanzhaltung gewesen“. Durch feste Strukturen, wann von wem beobachtet wird und wann ausgewertet, wird Raum geschaffen für Beobachtung und Dokumentation. Die Beobachtungen der Fachkräfte werden meist gemeinsam mit den Sprachexpertinnen ausgewertet. Für den praktischen Umgang mit den Instrumenten passen die Sprachexpertinnen diese teilweise an die Kita-Bedingungen an, sodass etwa nur die Fragen beantwortet werden, die aktuell wichtig sind oder die Bögen aufgeteilt werden. Bedeutend ist, dass die Instrumente mit anderen, bereits vorher in den Einrichtungen eingesetzten Beobachtungsbögen verbunden werden, um Mehraufwand zu minimieren: „Und ich habe dann auch angefangen zu überlegen, wie kann man die Sprachbögen in diese Infans-Bögen<sup>25</sup> integrieren. Und ich habe schon gemerkt, es gibt schon, glaube ich, gute Verknüpfungsmöglichkeiten, weil da auch eben beobachtet wird, was tut das Kind und was sagt auch das Kind. Also, die verbalen Äußerungen und wenn man die da stehen hat, dann kann man eben bei der Auswertung oder Interpretation, da gibt es ja auch wieder ein Feld, und da eben die Bögen dazu nehmen und dann die sprachliche

24 Hierzu zählen die Orientierungsleitfäden und das Dokumentationsschema für die Sprachbereiche, die Leitfragen zur Dialoghaltung sowie der Reflexionsbogen: sprachförderliche Potenziale des Kita-Alltags entdecken und nutzen (vgl. Jampert u.a. 2011).

25 Am Institut für angewandte Sozialisationsforschung entwickelter Ansatz zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen (vgl. Andres/Laewen 2011).

Äußerung auswerten und dann sogar verknüpfen mit dem Kontext, weil man hat ja auch beobachtet, was tut das Kind mit wem, wie engagiert ist es dabei. Ja, wie gut hält es diese Sache durch, lässt es sich ablenken oder nicht. Und dann habe ich gedacht, Mensch, das ist schon, ich glaube, da kann eine Verbindung schon gut gelingen.“ Die Sprachexpertinnen beschreiben, dass zu Beginn eine Scheu, mit den Instrumenten des DJI-Konzepts zu arbeiten, festzustellen war, die erst mit zunehmender Übung besser wurde. Dabei ist es wichtig, sich bei den Beobachtungen und Dokumentationen zu Beginn auf einzelne Bereiche zu fokussieren, um nicht zu überfordern. Der Bezug und Nutzen zur pädagogischen Arbeit muss deutlich werden, etwa zu Elterngesprächen, um den Gewinn zu benennen.

#### 5.2.1.5 Herausforderungen aus Sicht der Teams

Fünf Einrichtungsteams diskutieren in der zweiten Welle (W2\_FU1\_T, vgl. Anhang 1) über die Herausforderungen im Qualifizierungsprozess. Zu Beginn der Qualifizierung beschäftigt die Teams insbesondere die Dokumentation. Hier stehen sie zunächst vor der Herausforderung, mit den Orientierungsleitfäden zu arbeiten und Beobachtungen analytisch einzuordnen, diese also schriftlich festzuhalten und zu interpretieren. Als Hürde wird zu Beginn auch der Umgang mit Videografie wahrgenommen. Darüber hinaus beschäftigt die Teams, wie sie die Zeit finden sollen, die Inhalte zu verinnerlichen. Nach der einjährigen Qualifizierungsphase werden die Herausforderungen im Rückblick besprochen (W2\_FU2\_T, vgl. Anhang 1). In den Gruppendiskussionen wird immer wieder darauf verwiesen, dass es schwierig war, am Ball zu bleiben, die Zeit für die Qualifizierung zu finden, was auch als „Kraftakt“ empfunden wird. Weiter wird als Schwierigkeit die Integration der Inhalte in den Alltag thematisiert. Dies knüpft an die zu Beginn geäußerte Herausforderung an, die Zeit zu finden, sich mit den Inhalten zu beschäftigen und diese so zu verinnerlichen, dass sie umgesetzt werden können. Den Blick auf das eigene Handeln zu richten und sich selbst weiter zu entwickeln, wird teilweise auch als Herausforderung genannt. In einem Team wird dargelegt, dass sich auch vorab vermutete Problematiken als nicht zutreffend herausgestellt haben. So gab es etwa Befürchtungen, wie die Eltern auf das Thema Videografie reagieren. Die Eltern haben dies aber positiv aufgenommen. Inhaltlich wird das Thema „Grammatik“ teilweise als Herausforderung wahrgenommen.

I: Was war denn die größte Herausforderung für Sie? Oder gibt's irgendwas, wo Sie sagen „Das war – oah, da musste ich mich ganz schön einfuchsen, bis mir das, bis ich damit gut zurecht kam“? Oder „Das war eine Herausforderung für mich“?

IP1: Die Grammatik.

I: Grammatik.  
(Einige lachen.)

IP1: Keine Besserung in Sicht!  
(Einige lachen.)

I: Ok.

IP1: Und da stehe ich dazu.

IP6: Und die Zeiteinteilung.  
(Zustimmung durch „Mhm“ und „Ja“.)

IP6: Also dass man sich dann Zeit nimmt und auch dran denkt und nicht „Das in die Schublade“ und sagt „Ja, wir haben jetzt wieder in vierzehn Tage Sprachteam, das müssen wir machen“, aber dann kommt so viel anderes dazwischen, dass man gar nicht dran denkt, und dann „Ach ja, heute ist Sprachteam – schnell mal was machen“.

I: Wieder raus holen, ja. Ok.

IP6: Das ist schon schwierig.

I: Ja. Also da auch so einen richtigen Platz und die Zeit zu finden im Alltag?

IP6: Mhm.

Quelle: Gruppendiskussion mit einem Team nach der Qualifizierung (Fallstudie in der zweiten Welle)

#### 5.2.1.6 Herausforderungen aus Sicht der Leitungen

Im Rahmen der Fallstudie (W2\_FU1\_L, vgl. Anhang 1) beschreiben fünf Leitungen Herausforderungen bei der Qualifizierung. Zu Beginn sind besonders Videografie und der Umgang damit ein Thema bei den Leitungen, in deren Einrichtungen noch keine Vorerfahrungen hierzu bestehen. Es werden sowohl der Umgang mit der Kamera und die Übertragung auf den Computer als auch die Nutzung der Videos für die Auswertung und Reflexion benannt. Mit der Reflexion ist auch die Herausforderung verbunden, sich auf Kritik einzulassen, um letztendlich Entwicklungen anzustoßen. In Bezug auf die Gestaltung der Qualifizierung waren zu Beginn der Aufwand, die Zeiten für die Schulung sowie die Art „schulisches Lernen“ Aspekte, die ebenfalls als Hürden wahrgenommen wurden. Auch nach der Qualifizierung (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1) benennen die Leitungen Videografie als Herausforderung, da dort eine „Hemmschwelle“ lag, die durch Gespräche („drüber reden“) aufgelöst werden konnte. Mit den Videoaufnahmen verbunden ist die Befürchtung, etwas nicht richtig zu machen, was dann auf Video festgehalten wird. In einer Einrichtung ist es daher auch nach der Qualifizierung noch nicht selbstverständlich, dass sich alle Fachkräfte filmen lassen und diese Aufnahmen reflektieren. Im Nachhinein wird es als herausfordernd empfunden, keine Klarheit über Ziele, Aufgaben und Erwartungen zu haben. Eine Leitung beschreibt dies nach der Qualifizierung

folgendermaßen:

„Und ich denke, dass die Fachkräfte wirklich erst in der letzten Phase verstanden haben, dass es hier um ihre Qualifizierung geht und die Qualifizierung als Voraussetzung für eine gute Arbeit, und nicht, dass eine Sprachexpertin oder eine Multiplikatorin hier die Qualität rein bringt automatisch. Sondern dass es um sie geht, sie sind die Schlüsselfiguren in diesem. Und ich glaube, dass es noch nicht bei allen zu hundert Prozent angekommen ist und bei einigen jetzt so gegen Ende erst. Also daher, was jetzt wiederum so die Übertragung auf die Eltern betrifft, konnte uns das nicht gelingen, weil da von den Fachkräften noch zu wenig Transfer an die Eltern möglich war, warum auch immer, ob es fehlende Fachkenntnisse dennoch waren oder Kenntnisse waren über Sinn des Projektes und ihre Rolle.“

Dies verdeutlicht noch einmal mehr die Relevanz, vorab die Rollen zu klären und darzulegen, welchen Mehrwert die Fachkräfte selbst durch die Qualifizierung bekommen.

#### 5.2.1.7 Methodische Gestaltung der Qualifizierung

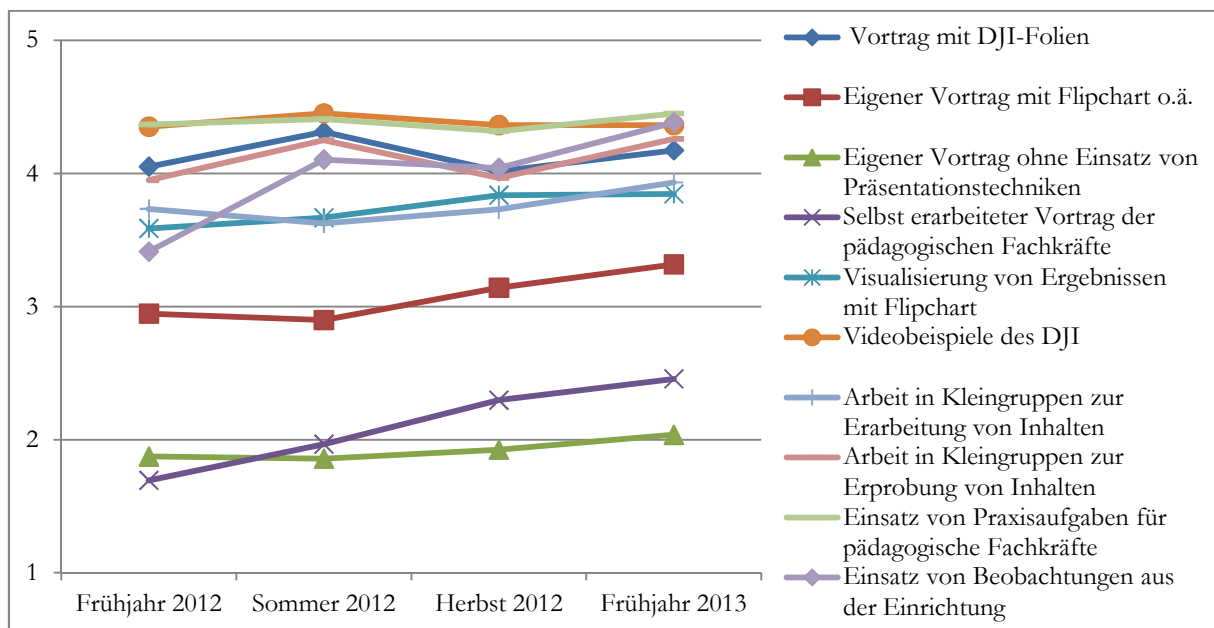
Welche didaktischen Methoden sind aus Sicht der Sprachexpertinnen für die Qualifizierung besonders geeignet? Betrachtet man die Aspekte mit den meisten Nennungen über die verschiedenen Erhebungen hinweg (W1\_QP1-4\_S, vgl. vgl. Anhang 1), wird deutlich, dass zu Beginn Filmmaterial und theoretischer Input als wichtigste Elemente bewertet werden. Die Analysen und Reflexionen nehmen über die Zeit eine immer stärkere Rolle ein und werden am Ende als wichtigste Methode genannt. Während also zu Beginn vermehrt Wissen vermittelt und mit Filmbeispielen untermauert wird, werden praktische Übungen, Analysen und Reflexionen, die zunehmend mit Beobachtungen und Dokumentationen aus der eigenen Einrichtung durchgeführt werden, bedeutsamer. Für die Gestaltung der Qualifizierung ist daher darauf zu achten, dass der Input möglichst praxisorientiert gelingt, mit methodischen Wechseln (und nicht reiner Wissensvermittlung mithilfe von Powerpoint-Folien) und der möglichst frühzeitigen Einbindung praktischer Erfahrungen aus den Einrichtungen: „Die Auswertung der Videos aus der eigenen Einrichtung ist besonders nachhaltig gewesen. Aber auch der Theorieinput mit der regen Beteiligung der Fachkräfte (keine PowerPoint-Präsentation) fand ich gut.“ Theoretischer Input ist dabei nicht immer von den Multiplikatorinnen zu stemmen, vielmehr kommen die Anregungen, die Fachkräfte verstärkt in die Erarbeitung von theoretischen Inhalten einzubeziehen und die Inhalte mit „Methodenvielfalt nicht nur Powerpoint“ vorzustellen.

Die Eignung der Methoden wurde ebenfalls aus Sicht der Multiplikatorinnen erhoben. Für die Multiplikatorinnen (W1\_QP1-5\_M, vgl. Anhang 1) ist vor allem die Darstellung der Inhalte bedeutsam. Dies gelingt sowohl über Folien als auch über Flipcharts, Arbeitsblätter etc. Für die praktische Umsetzung halten sie aus ihrer Sicht Videoarbeit, Übungen und interaktive Elemente sowie Reflexionen für geeignet, um die Inhalte zu vermitteln und zu verankern. Zu Beginn (W1\_QP1\_M, vgl. Anhang 1) werden besonders Gruppenarbeit, Videobeispiele und Vorträge von den Multiplikatorinnen als

geeignete Methoden genannt, bei der letzten Einschätzung (W1\_QP5\_M, vgl. Anhang 1) sind es Videobeispiele, Beobachtungen aus der Einrichtung und die Besprechung dieser Beobachtungen. Wenig genannt wird von den Multiplikatorinnen die Erarbeitung der Inhalte durch die Fachkräfte sowie die Visualisierung des Konzepts und der Ergebnisse.

Welche Methoden setzen die Multiplikatorinnen bei ihren Qualifizierungseinheiten wie häufig ein? Über den Verlauf hinweg kann festgehalten werden, dass a) Praxisaufgaben in allen Praxisphasen häufig eingesetzt werden, b) Beobachtungen und Dokumentationen zu Beginn kaum, am Ende sehr häufig eingesetzt werden, c) selbst erarbeitete Vorträge von den Fachkräften zu allen Erhebungszeitpunkten von den Multiplikatorinnen am wenigsten eingesetzt werden (vgl. Abbildung 3). Werden jeweils die drei häufigsten Nennungen pro Erhebungszeitpunkt betrachtet, so wird deutlich, dass zu allen Erhebungszeitpunkten Videobeispiele und Praxisaufgaben genannt werden und Vorträge, die bei den ersten beiden Praxisphasen noch häufig genannt werden, durch die Einbeziehung von Beobachtungen/Dokumentationen aus der Einrichtung abgelöst werden. Dies verdeutlicht, dass der Praxisbezug – sowohl durch Videos, um Theorie darzustellen als auch durch praktische Übungen – für die Gestaltung der Qualifizierung von zentraler Bedeutung ist.

**Abbildung 3: Häufigkeit der eingesetzten Methoden**



**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst. (1 = nie, 5 = sehr oft). Höhere Werte bedeuten eine häufigere Nutzung. Befragt wurden die Multiplikatorinnen der ersten Welle.**

Multiplikatorinnen, die den Fachkräften etwas zutrauen, ihnen Vertrauen schenken und die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen der Fachkräfte stärken sind für die Gestaltung der Qualifizierung aus Sicht der Sprachexpertinnen der ersten Welle (W1\_QP1-4\_S, vgl. Anhang 1) wichtig. Des Weiteren sollten die Multiplikatorinnen Tempo und Gestaltung der Qualifizierung an die jeweilige Gruppe und die einzelnen Fachkräfte anpassen

(können) und die eigene Arbeit kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln. Für die Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen spielen zwei Prinzipien eine Rolle: a) mit den Fachkräften ressourcenorientiert arbeiten und b) den Transfer in die Praxis sichern. Besonders das zweite Prinzip wird als wichtig erachtet, damit Motivation und Begeisterung entsteht, theoretisches Wissen lebendig wird und auch mögliche Widerstände im Team aufgelöst werden. In der Zusammenarbeit wird als Vorteil gesehen, wenn die Multiplikatorinnen einen Praxisbesuch/eine Hospitation durchführen, um während der Qualifizierung den Praxisbezug herstellen zu können. Die Sprachexpertinnen betonen ihre eigene Rolle, da sie Inhalte immer wieder aufgreifen können, diese mit Praxissituationen verknüpfen können und vor Ort (für Fachkräfte und Multiplikatorin) erreichbar sind. Bei der methodischen Gestaltung der Qualifizierung ist für die Sprachexpertinnen entscheidend, dass die Methoden Praxisnähe ermöglichen, dass sie aktivieren, Inhalte, Praxis und Fachkräfte sinnvoll kombinieren und Austausch ermöglichen. Wenig gelungen empfinden die Sprachexpertinnen die Qualifizierung, wenn sie zu theorielastig oder methodisch zu einseitig (z.B. nur Präsentation) ist, wenn kein Kontakt zur praktischen Arbeit gesucht wird (z.B. keine Hospitation, keine Praxisverknüpfungen) oder wenn von den Multiplikatorinnen selbst wenig Begeisterung für die Inhalte gezeigt wird.

Die fünf Leitungen, die im Rahmen der Fallstudie in der zweiten Welle (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1) interviewt wurden, beschreiben, dass es für den Verlauf der Qualifizierung zu Beginn bedeutsam ist, das Team für die Teilnahme zu motivieren. Als ertragreich hat es sich erwiesen, eine gesonderte Schulung zum Umgang mit Videografie zu absolvieren. Eine Leitung beschreibt, dass durch die Qualifizierung bislang eher intuitives Handeln auf die Ebene des bewussten pädagogischen Tuns transformiert wird, weil es nun mit theoretischen Grundlagen verbunden wird, sodass hier ein Mehrwert gesehen wird. Positiv ist es auch, wenn das DJI-Konzept gut zur bisherigen Konzeption oder Programmen passt und die Multiplikatorin das DJI-Konzept gut mit der gelebten Praxis verbinden kann. Den Multiplikatorinnen wird allgemein eine große Relevanz für eine gelingende Qualifizierung zugesprochen, was wiederum an die Erkenntnisse aus der ersten Welle anknüpft hinsichtlich der Bedingungen für eine gute Zusammenarbeit. Teilweise kannten die Multiplikatorinnen die Teams bereits aus anderen Zusammenhängen, was positiv gesehen wird. Betont wird, dass die Multiplikatorinnen von außen kommen und über viel Erfahrung und vor allem Fachwissen verfügen, um den Theorie-Praxis-Transfer effektiv gestalten zu können. In der Vorher-Erhebung (W2\_FU1\_L, vgl. Anhang 1) zeigt sich, dass Input von außen als wichtig angesehen wird, die Qualifizierung zu Beginn als Mehrarbeit angesehen wird, Teamqualifizierung positiv bewertet wird und die Inhalte als notwendig erachtet werden für pädagogisches Handeln. Unterschiede zeigen sich darin, wie der Umgang mit Technik bereits in der Einrichtung vorab gelebt wird. Nach der Qualifizierung (W1\_FU2\_L, vgl. Anhang 1) zeigen sich diese Unterschiede immer noch dahingehend, dass der Umgang mit der Kamera und die Reflexion von Videoaufnahmen noch nicht überall problemlos möglich sind. Die Möglichkeiten der Videodokumentationen werden als gewinnbringend angesehen, allerdings ist ein

behutsamer Einstieg und Umgang dabei wichtig. Hinsichtlich der Inhalte wird angesprochen, dass die Fachtermini für die Fachkräfte teilweise schwierig waren. Für den Verlauf der Qualifizierung werden die von den Multiplikatorinnen an die Fachkräfte gestellten Praxisaufgaben positiv erwähnt, um den „Motor“ am Laufen zu halten. Bei der Gestaltung haben die beteiligten Leitungen unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Negativ wird – wie auch von den Sprachexpertinnen der ersten Welle – die Gestaltung als Frontalunterricht angesehen, bei dem keine Methodenvielfalt eingebunden wird. Als positiv wird es beschrieben, wenn unterschiedliche Erfahrungen wahrgenommen und eingebunden werden und die Multiplikatorin gemeinsam mit dem Team das Thema Sprache erarbeiten und entwickeln möchte. Den Mehrwert für die eigene Arbeit haben Fachkräfte – aus Leitungssicht – teilweise erst zum Ende der Qualifizierung für sich entdeckt. Diese Einschätzung verstärkt die Erkenntnisse aus der ersten Welle, dass auf Mehrwert für das eigene pädagogische Handeln sowohl zu Beginn als auch immer wieder während der Qualifizierung stärker eingegangen werden sollte. Der nachfolgende Interviewausschnitt verdeutlicht exemplarisch die besondere Rolle der Multiplikatorinnen hinsichtlich ihrer externen Rolle, ihres Fachwissens und ihrer erwachsenbildnerischen Kompetenzen mit Teams ein Thema zu erarbeiten und in den Alltag zu übertragen.

IP1: „Und die Frau X (Multiplikatorin) finde ich, erst mal dachte ich “Oh, nicht vom DJI direkt” und “Oh, keine Sprachexpertin” – also dachte ich auch so „Ups, ok“. Aber ich finde es genial, dass die aus einer anderen Ecke nochmal kommt, aus der Psychomotorik und eben aus dem „Marte Meo<sup>26</sup>-Bereich“, die sich jetzt mit dem Material super auseinandergesetzt hat und wir so tief da mit ihr eintauchen können und auch von ihren Qualitäten da sehr profitieren, unheimlich.

I: Mhm. Das bringt auch einen anderen Blick noch mit rein?

IP1: Ja.

IP2: Ja, ja. Die hat halt diese „Videografie“, die kann die locker und hilft uns auch, ich sage mal, in Fallbeispielen, auch zu dem Thema „Sprache“, eben dass sie nochmal genau auf die einzelnen Kinder auch guckt da, also da profitieren wir sehr.

I: Mhm.

IP1: Sie zeigt auch ganz starkes Interesse daran, um das auch gemeinschaftlich zu entwickeln.

IP2: Ja.

I: Ja.

IP1: Also gerade die Auswertung mit den Filmen, also was ich da so spannend finde, nochmal anzuhalten, nochmal genauer hinzuhören und sich auszutauschen „Was habt Ihr jetzt raus gehört?“, also keine Interpretationen vor allem stehen zu lassen. Lieber sich die Zeit dann nehmen und weil ganz anderes, ja, das Kind steht im Vordergrund.

I: Ja.

IP1: Und dann ist wichtig, dass man da ganz genau dokumentiert und dass man lieber sich die Zeit nimmt, um da sich in den Austausch zu begeben. Und die Zeit gibt sie einem auch, ja?

IP2: Mhm.

IP1: Und es ist, was ihr auch wichtig ist, dass Vieles allein auch mal erarbeitet wird, und da gibt es kein “Richtig” und kein “Falsch”, sondern es soll alles auf einen gemeinsamen Weg kommen und wenn jemand mal kurz stehen bleibt, weil er gerade einen “Knoten im Kopf” hat, dann wird der auch mitgenommen, ja, dann kann man das auch äußern. Das ist – das macht sie gut.

IP2: Ja. Es gibt auch „frischen Wind“ einer Einrichtung, wenn von außen nochmal jemand rein kommt. Es setzt halt aber auch voraus von den Erzieherinnen, dass sie dafür offen sind. Das sind sie, aber es ist eine Voraussetzung.“

Quelle: Interview mit zwei Leitungen zu Beginn der Qualifizierung (Fallstudie in der zweiten Welle)

In der zweiten Welle wurde der Qualifizierungsprozess auch im Rückblick mit fünf Einrichtungsteams in Gruppendiskussionen thematisiert

26 Von Aarts entwickelte Methode mit besonderem Blick auf zwischenmenschliche Interaktion (vgl. u.a. Aarts 2008).

(W2\_FU2\_T, vgl. Anhang 1). In dieser Erhebung zeigt sich wieder, dass Videoarbeit positiv wahrgenommen wird, allerdings zu Beginn Hürden vorliegen können. Positiv wird die Möglichkeit der Selbstkontrolle und Verbesserung durch Analysen und Reflexionen anhand von Videoaufnahmen durch die Fachkräfte beschrieben.

- IP2: Also was ich gemerkt habe, selber, was Sie auch gerade sagten mit der Kamera, also dass, zu Anfang war es ja sehr schwierig auch, auch wenn man selber mit aufgenommen wurde, dass es ungewohnt war. Aber im Laufe der Zeit entwickelt sich das wirklich so, dass man zur Normalität übergeht, wenn die Kamera läuft bzw. was man auch zuerst sehr stark beobachtet, an sich selber, wie man mit den Kindern spricht. Man kontrolliert sich mehr selber, auch durch die Reflektionen, die wir dann untereinander machen, hat man schon am Anfang erst gedacht „Du machst alles verkehrt“, „Das geht gar nicht“. Aber es entwickelt sich mit der Zeit. Und ich glaube, das ist so ein Stückchen, was einfach geschafft wurde, wo es einen nicht mehr so schwierig dabei geht. Also es hat sich schon ganz vielfältig normalisiert. Das ist so ja, was eigentlich recht gut läuft. Auch die Resonanz so von den Kollegen, nach so einer Reflektion, ist auch immer ganz interessant. Und es wird auch wirklich sehr viel Positives raus geholt, wo man dann sehr gestärkt ist, und was dann auch wieder einen aufpuscht und vielleicht wieder was Neues weiterhin zu machen.
- IP1: Ja, ich kann mich da nur anschließen. Ja, man ist da sensibel geworden und hat auch noch einen anderen Fokus jetzt auf das Thema und auf die Interaktion bekommen und legt da selber dann im Alltag auch viel mehr Wert da rein. Und wo man dran arbeitet, kann ich jetzt nicht direkt was sagen, aber es ist alles so ein bisschen im Umbruch, man verbessert sich immer wieder weiter, auch beim Filmen“

Quelle: Gruppendiskussion mit einem Team nach der Qualifizierung (Fallstudie in der zweiten Welle)

Positiv wird von den Teams die gemeinsame Teamqualifizierung eingeschätzt. Die Qualifizierung durch die Multiplikatorinnen wird als positiv bewertet, wenn der Theorie-Praxis-Transfer gut gelingt, wenn Fakten „lebendig“ vermittelt werden, Inhalte an den Bedarfen des Teams ausgerichtet werden und viele praktische Beispiele eingebunden werden. Insbesondere durch die Praxisaufgaben gelingt die Umsetzung in der Praxis.

Wie sind die Teams mit den gestellten Praxisaufgaben während der Praxisphasen zurecht gekommen? Es zeigt sich nach Einschätzung der Multiplikatorinnen der ersten Welle (W1\_QP1-4\_M, vgl. Anhang 1), dass in den meisten Einrichtungen die Praxisaufgaben gut angenommen wurden, allerdings können über alle Erhebungszeitpunkte hinweg hauptsächlich drei Herausforderungen benannt werden: Unsicherheiten, Zeitmangel und notwendige Unterstützung. Im Hinblick auf die Unsicherheiten bestand das Problem, sich filmen zu lassen („mangelnder Mut, sich filmen zu lassen“), da sich „die Videoaufnahmen (...) hauptsächlich auf die Kinder“ beziehen,

„nicht aber auf die Interaktion der FK mit den Kindern“, sodass hier vor allem Ängste hinsichtlich der Aufnahmen genommen werden müssen und kompetenzorientiertes Feedback in einem vertrauensvollen Umgang als Rahmen für die Fachkräfte gewährleistet sein muss. Wichtig für die Praxisaufgaben ist die Zeit: „allerdings fehlte im Alltag die Zeit zur Umsetzung. So fühlten sich die Teams unter Druck und auch zusätzlich belastet“. Hier ist frühzeitig die Leitung einzubeziehen, damit das Team für die Arbeit nach dem DJI-Konzept die dafür notwendigen Ressourcen erhält. Bedeutsam für den Prozess ist auch, die Sprachexpertinnen in die Praxisaufgaben mit einzubinden, damit diese unterstützend helfen können: „Die Teammitglieder waren motiviert bei der Sache. Zusätzlich dadurch bedingt, dass die Sprachexpertin sehr gut und eng mit ihnen zusammenarbeitet und die Praxisaufgaben auch einfordert.“ Ein Problem stellen die Beobachtungen dar, die teilweise als „wenig hilfreich“ angesehen werden. Hier wird – wie bei anderen Fragen auch – die Klärung des Mehrwerts der Beobachtungen angesprochen. Ein weiteres Problem beschreibt „lautgetreues Verschriftlichen bzw. Erfassen der Kinderäußerungen“, da sie „"richtig" gehört“ wurden und die Transkription somit nicht lautgetreu erfolgt. Der Weg vom Defizit hin zum Kompetenzblick auf das Kind ist als längerfristiger Prozess zu sehen, der immer wieder herausfordernd ist: „Das Team hatte große Schwierigkeiten beim Dokumentieren, es war schwer für sie, die Lernstrategien der Kinder zu erkennen und diese in den Orientierungsleitfäden zu finden. Sie suchten immer "Defizite"!“. An diesen Ausschnitten werden zwei Aspekte deutlich: die Schwierigkeit, bei der Verschriftlichung kindlicher Äußerungen diese nicht zu berichtigen, und die Herausforderung, Strategien der Kinder und damit Kompetenzen der Kinder wahrzunehmen und einzuordnen. Frühzeitig mit Beispielen und Übungen (auch aus den Einrichtungen) zu beginnen, wird dabei empfohlen. Ein Problem ist auch, dass die „eigenständige Anwendung der DJI-Inhalte in der Praxis jedoch nicht erfolgt“. Für die Qualifizierung sowie das multimediale Handbuch kann zusammenfassend abgeleitet werden, dass klarzustellen ist, wie die Anwendung im Alltag gelingen kann und wie das DJI-Konzept genutzt werden kann ohne die verpflichtenden Praxisaufgaben.

In der Follow-Up-Erhebung der ersten Welle (W1\_Follow\_up\_S, vgl. Anhang 1) wurde ein halbes Jahr nach Ende der Konsultationsphase erfragt, wie die Qualifizierung im Rückblick bewertet wird. An der Erhebung haben zumeist die Sprachexpertinnen teilgenommen, vereinzelt auch Leitungen. Die Angaben im Rückblick verdeutlichen das bereits mehrfach geschilderte Bild, wie Qualifizierung gelingen kann. Allgemein wird in der Follow-Up-Erhebung ein positives Resümee gezogen, da die Hürden und Schwierigkeiten in den meisten Fällen über den Qualifizierungsprozess abgebaut werden konnten. Positiv aus der Qualifizierung nehmen die Teilnehmenden das erworbene Fachwissen und die Teamqualifizierung mit. Auch die Gestaltung der Qualifizierung wird für die Beurteilung herangezogen: neben der guten Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen, der fachlichen Begleitung durch die Multiplikatorinnen, der intensiven Auseinandersetzung und gemeinsamen Erarbeitung der Thematik mit den Multiplikatorinnen wird auch erwähnt, dass die inhaltliche Vermittlung zu „tro-

cken“ und theorielastig war und es kommt auch sehr vereinzelt die Forderung nach kompetenteren Multiplikatorinnen. Im Rückblick werden auch die verschiedenen Herausforderungen, die insbesondere am Anfang vorherrschten, benannt. Zu den Hürden zählen organisatorische Punkte (etwa Zeit für Qualifizierung), fehlende Motivation bzw. hohe Unsicherheit des Teams zu Beginn, Personalwechsel, Umgang und Einsatz von Technik sowie die Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung der Inhalte im Alltag.

Die nachfolgenden Zitate aus der Follow-Up-Erhebung verdeutlichen die dargelegten Aspekte:

„...dass es unser Team gestärkt hat und unsere pädagogische Arbeit vorgebracht hat, da wir mit dem gesamten Team an der Qualifizierung und den damit verbundenen Fortbildungs- / und Schulungseinheiten teilgenommen haben. Es hat aber auch viel Kraft gekostet, die geforderten Inhalte neben den ganzen anderen Anforderungen des Kindergartenalltags zu erarbeiten und zu erproben. Es gab Lichtblicke und Stolpersteine.“

„Während der Qualifizierungsphase konnten wir einen großen Koffer an Wissen mitnehmen, dass wir anschließend in Praxis versucht haben umzusetzen. Im Verlauf des Prozesses war es wichtig, Verständnis und Unterstützung durch kritische Fragen und wertvolle Denkanstöße von Eltern, dem Träger der Einrichtung und auch unsere Fachberatung zu erhalten. Sehr wichtig war für uns die fachliche Begleitung der Multiplikatorin, die praxisnahes Wissen aus Sprachwissenschaft, Entwicklungspsychologie und Frühpädagogik zur kindlichen Sprachentwicklung im Alltag zur Verfügung gestellt hat.“

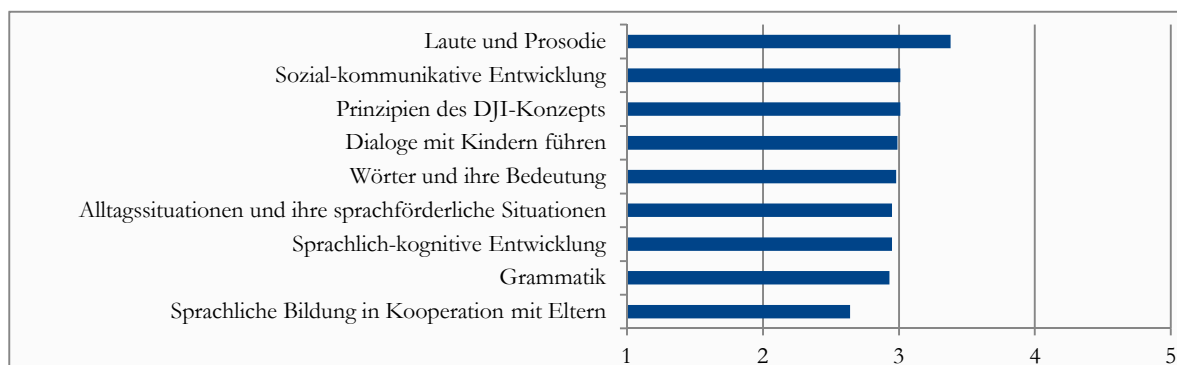
„\* ...wie wir uns gemeinsam als Team mit den neuen Inhalten - insbesondere den Sprachbereichen - des DJI-Konzeptes auseinandergesetzt haben \* ...wie wir gemeinsam mit unserer Multiplikatorin uns den unterschiedlichen Inhalten genähert haben.“

#### 5.2.1.8 Inhaltliche Gestaltung der Qualifizierung

Bei der inhaltlichen Gestaltung der Qualifizierung zeigt sich über alle Erhebungen (W1\_QP1-4\_S, vgl. Anhang 1) hinweg aus Sicht der Sprachexpertinnen, dass die Inhalte in ihrer Fülle zumeist ausgewogen dargestellt wurden (vgl. Abbildung 4). Beim Sprachbereich „Laute und Prosodie“ wurde die theoretische Darstellung als etwas zu lang empfunden. Als der Bereich, der etwas zu kurz dargestellt wird, wird die Zusammenarbeit mit Eltern zum Thema Sprache angesehen. Im Rahmen des DJI-Projekts wird der Fokus darauf gelegt, wie Sprache in der Elternarbeit eine Rolle spielen kann, es werden aber keine Grundlagen für die Gestaltung der Elternarbeit vermittelt. Dahingehend gibt es kein vorgegebenes Muster, wie Elternarbeit hinsichtlich der Thematik Sprache gestaltet werden soll, vielmehr sollen Fachkräfte für die Sprache(n) der Familien, Kinder und Fachkräfte sensibilisiert und dazu ermutigt werden, Sprache in die Zusammenarbeit mit Eltern stärker zu integrieren. Bei der DJI-Qualifizierung sollen die Fachkräfte demnach selbst dazu angeregt werden, Ideen und Wege für die sprachliche Bildung in Kooperation mit Eltern zu entwickeln. Das Vorgehen bei der DJI-

Qualifizierung unterscheidet sich hierbei grundlegend von spezifischen Elterntrainings (z.B. Heidelberger Elterntraining). Für das Handbuch werden Praxisbeispiele für die Einbindung des DJI-Konzepts bzw. alltagsintegrierter Sprachbildung in die Zusammenarbeit mit Eltern aufgezeigt und Methoden dargestellt, wie Fachkräfte und Weiterbildende eigene Umsetzungen entwickeln können.

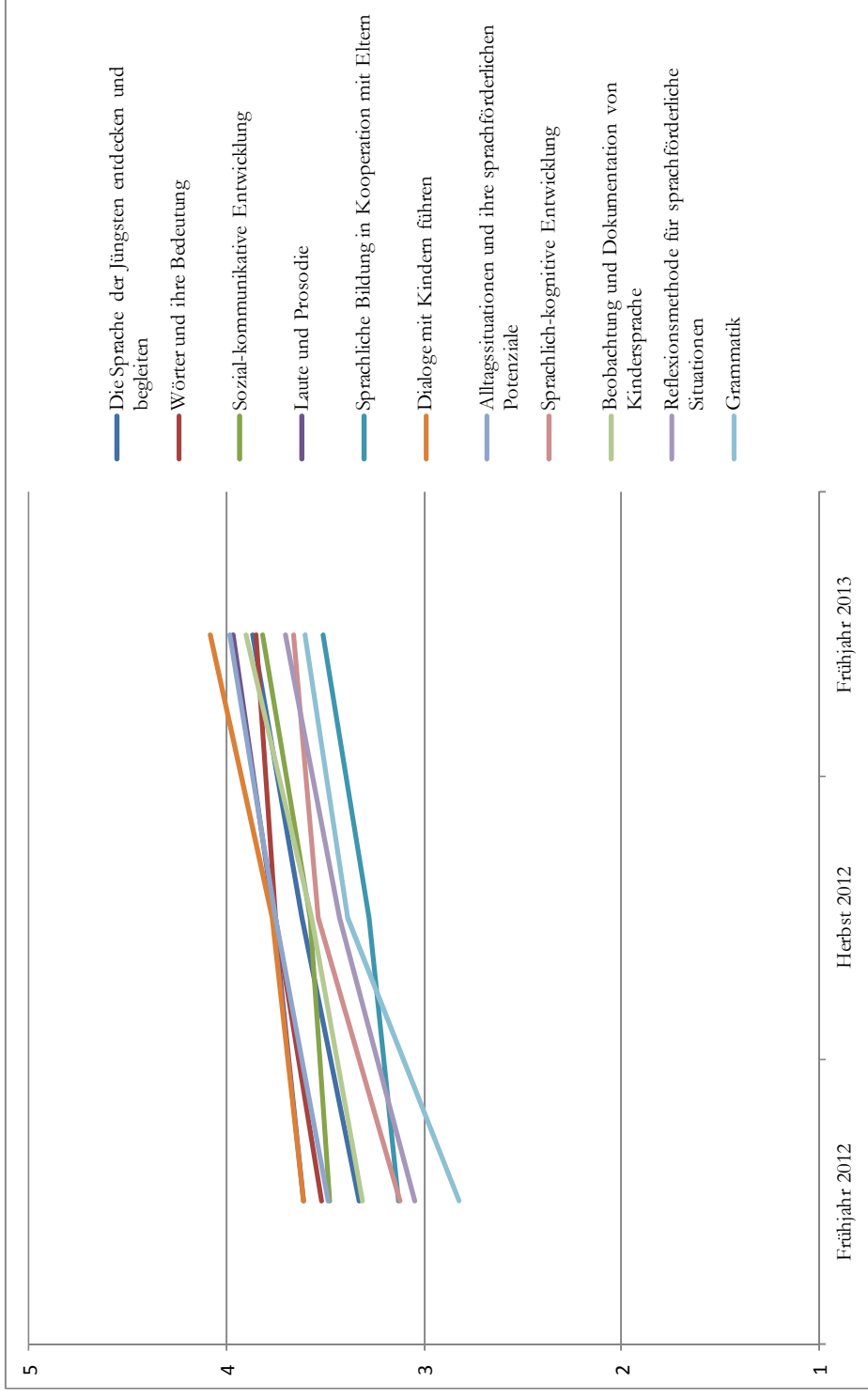
**Abbildung 4: Einschätzung der theoretischen Vermittlung**



**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst (1 = zu kurz, 5 = zu lang). Höhere Werte bedeuten eine zu ausführliche Vermittlung. N=94, Sprachexpertinnen, erste Welle. Mittelwert über alle Erhebungszeitpunkte.**

Zusammenfassend für die methodische wie inhaltliche Gestaltung kann aus den Angaben der Multiplikatorinnen und Sprachexpertinnen (W1\_QP1-4\_S, W1\_QP1-4\_M, vgl. Anhang 1) festhalten werden, dass praktische Beispiele – bevorzugt aus der eigenen Einrichtung – besonders positiv wahrgenommen werden. Die inhaltlichen Einführungen könnten aus Sicht der Sprachexpertinnen aktiver von Seiten des Teams erbracht werden, ein Part, den die Multiplikatorinnen eher weniger im Blick haben. Daher sollte für die Qualifizierung darauf geachtet werden, dass vielfältige Methoden eingesetzt werden, dass die Fachkräfte sich selbst Inhalte erarbeiten und die Inhalte anhand praktischer Beispiele erproben können. Bei der Anwendung der Instrumente kommt den für die Fachkräfte verpflichtenden Praxisaufgaben eine große Bedeutung zu, was dazu führt, Routine zu erlangen und die Instrumente selbstverständlich und regelmäßig einzusetzen. Die Sprachexpertinnen sehen über den Qualifizierungsprozess (W1\_QP1\_QP2\_QP4\_S, vgl. Anhang 1) eine zunehmende Sicherheit mit den behandelten Themen. Aus den vorliegenden Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass die inhaltlichen Fachthemen sowie die Anwendung – in Form von Beobachtung, Dokumentation und Reflexion – in den Einrichtungen angekommen sind. Sprachliche Bildung in Kooperation mit Eltern ist zum Qualifizierungsende der Bereich, der am schwächsten eingeschätzt wird. Dies knüpft an die Einschätzung an, dass dieser Bereich in der inhaltlichen Vermittlung eher zu kurz gekommen ist.

**Abbildung 5: Einschätzung der Sicherheit mit Themen im Team**



**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst. (1 = unsicher, 5 = sicher). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung. N=94, Sprachexpertinnen, erste Welle**

### 5.2.1.9 Zusammenarbeit bei der Qualifizierung

Die Zusammenarbeit während der Qualifizierung wird von Multiplikatorinnen (W1\_QP1\_M, vgl. Anhang 1) wie Sprachexpertinnen (W1\_QP1\_S, vgl. Anhang 1) positiv eingeschätzt:

**Tabelle 3: Einschätzung der Qualifizierung**

Einschätzung der Qualifizierung aus Sicht	Mittelwert
<b>... der Sprachexpertinnen</b>	
Team und Multiplikatorin arbeiten gut zusammen	4.23
Bereitschaft voneinander zu lernen	4.26
Team probiert gerne neues aus	4.03
Vertrauen im Team	4.22
Leitung unterstützt Qualifizierungsprozess	4.65
Träger steht hinter dem Qualifizierungsprozess	4.60
Inhalte werden nach Besuch der Multiplikatorin weiter thematisiert	4.37
Häufigkeit der Termine ist angemessen	4.08
Dauer der Termine ist angemessen	4.31
Team zeigt Engagement, Praxisaufgaben zu bewältigen	4.20
<b>... der Multiplikatorinnen</b>	
Leitung unterstützt Qualifizierungsprozess	4.36
Team nimmt Qualifizierung gut auf	4.39
Motiviertes Team	4.23
Positive Verbreitung in Einrichtung	4.17
Termine nach Plan	4.19
Anknüpfung an Wissen des Teams	4.56
Team nimmt Feedback gut an	4.27
Team gibt Feedback	4.37

**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst (1 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft voll und ganz zu). Höhere Werte bedeuten eine höhere Zustimmung. N=94, Sprachexpertinnen und Multiplikatorinnen für die jeweilige Kita. Erhebung zu P1, erste Welle.**

Inwiefern die Qualifizierung zum Ende (W1\_QP4\_S, vgl. Anhang 1) als gelungen angesehen wird, entscheidet sich aus Sicht der Sprachexpertinnen (vgl. Tabelle 3) damit, ob ein Team gerne Neues ausprobiert ( $b=.27$ ,  $p<0.05^{27}$ ), die Leitung den Prozess unterstützt ( $b=.53$ ,  $p<0.001$ ) und Team und Multiplikatorin gut zusammenarbeiten ( $p=.20$ ,  $p<0.05$ ). Insbesondere die Unterstützung der Leitung hat einen großen Einfluss auf die Zufriedenheit. Sowohl die Bereitschaft voneinander zu lernen ( $b=-.08$ , n.s.), das Vertrauen im Team ( $b=-.13$ , n.s.) als auch die Unterstützung durch den Träger

27 Die Ergebnisse basieren auf einer Regressionsanalyse. Abhängige Variable ist die Zufriedenheit mit Qualifizierung (1 = unzufrieden, 5 = zufrieden). Die unabhängigen Variablen wurden ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala erfasst (1=trifft nicht zu, 5 = trifft voll und ganz zu). N=94.

( $b = -.12$ , n.s.) haben einen geringen, negativen Einfluss auf die Beurteilung der Zufriedenheit, wobei die Einbeziehung des Trägers stark variiert.

#### 5.2.1.10 Herausforderungen im Umgang mit den Qualifizierungsmaterialien

Die prototypischen Qualifizierungsmaterialien, die in der zweiten Welle erprobt wurden, gliederten sich in verschiedene Formate<sup>28</sup>. Diese für sich zu entdecken, war zu Beginn für die Multiplikatorinnen (W2\_QM1\_M, vgl. Anhang 1) schwierig, daher empfehlen sie ein besseres Zusammenspiel der Formate und eine Fokussierung auf zentrale Inhalte, die es zu erarbeiten und zu vermitteln gilt. Aufgrund der verschiedenen Formate hatten die Multiplikatorinnen Schwierigkeiten hinsichtlich des Ablaufs einzelner Einheiten, so dass klare Ablaufpläne (z.B. wann welche Methode oder welcher Film eingesetzt werden kann) hilfreich für das multimediale Weiterbildungshandbuch sind.

#### 5.2.1.11 Gestaltung der Qualifizierungsmaterialien

Positiv bewerten die Multiplikatorinnen (W2\_QM1-4\_M, vgl. Anhang 1) besonders den modularen Aufbau und die Methodenvielfalt der bereitgestellten Qualifizierungsmaterialien. Umfang und Fülle der Materialien sind Punkte, die zu optimieren sind, da vieles als redundant angesehen wird (insbesondere bei den Kapiteln „Auf einen Blick“ und „Stichworte zum Folienpaket“), sowie die hauptsächlich auf PowerPoint-Präsentationen basierende Theorievermittlung. Bedarf sehen die Multiplikatorinnen hinsichtlich Feedbacktraining bzw. Reflexion, hierfür bräuchten sie weiterführende Konzepte und Methoden. Allgemein werden weiterführende Literaturangaben als sinnvolle Ergänzung für die eigene Erarbeitung gewünscht. Für die Gestaltung der Qualifizierungsmaterialien ist es aus Sicht der Multiplikatorinnen notwendig, ein klares und gutes Zusammenspiel von grundlegenden Inhalten, der auto-didaktischen Erarbeitung dieser Inhalte sowie den erwachsenbildnerischen Methoden zur Qualifizierung in den Einrichtung zu entwickeln. Dafür ist eine klare Strukturierung erforderlich, die die Ebene des Inhalts, die der Erarbeitung für Multiplikatorinnen und die der Vermittlung klar differenziert. Über die Erarbeitung und Vermittlung hinweg ist eine übersichtliche Rahmung zum Umgang mit den Materialien im Handbuch erforderlich, hier sollte etwa Zielsetzung und Vorgehen (inkl. Aufwände, Aufgaben) definiert und zum flexiblen Einsatz angeleitet werden. Für die Qualifizierungseinheiten ist eine einheitliche Struktur festzulegen, die besonders die zentralen Inhalte kurz zusammenfasst, damit die Ziele jeder Einheit sowohl für die Multiplikatorinnen als auch für die Fachkräfte transparent gemacht werden können und abschließend auch reflektiert, ob diese erreicht wurden.

28 Überblicksdokument „Auf einen Blick“ (Ziele, Vorgehen, Inhalte), Folienpaket, Stichworte zum Folienpaket (Inhalte), Regieblätter, Übungen, Praxisaufgaben und Filme, die sich in Ordnern, auf USB-Stick und/oder DVD befanden.

Das multimediale Weiterbildungshandbuch sollte darüber hinaus verschiedene didaktische Methoden bereitstellen, damit die unterschiedlichen Settings in den Einrichtungen (z.B. kleine vs. große Teams) adressiert werden können. Die Multiplikatorinnen betonen – wie bereits in der ersten Welle –, dass eine stärkere Einbindung der Erfahrungen und Kenntnisse der Fachkräfte erforderlich ist und die Materialien eine flexible Gestaltung ermöglichen sollten. Um mit den Materialien Teams qualifizieren zu können, ist ein auto-didaktisches Angebot für Weiterbildende zur eigenen Erarbeitung und Erprobung der Inhalte wichtig.

#### 5.2.1.12 Perspektive der Leitungen auf ihre eigene Rolle

Zu Beginn sehen die Leitungen der fünf beteiligten Einrichtungen (W2\_FU1\_L, vgl. Anhang 1) ihre Rolle in der Motivation, Koordination und Begleitung des Qualifizierungsprozesses. Darüber hinaus sind sie auch die Ansprechpartner für die Eltern, etwa zum Vertrauensaufbau. Um die Inhalte nach außen transportieren zu können, ist für eine Leitung die gemeinsame Qualifizierung mit dem Team zentral. Die Qualifizierungseinheiten durchgehend gemeinsam zu absolvieren, ist nicht für alle Leitungen möglich; teilweise werden sie in der Freizeit besucht oder nur bei längeren Einheiten wie an Konzeptionstagen. In der Qualifizierung sehen die Leitungen das Potenzial, mit dem Team zusammenzuarbeiten, da dies im „normalen“ Alltagsablauf kaum möglich ist. Nach der Qualifizierung (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1) zeigt sich, dass die Leitungen viel Zeit in die Qualifizierung investiert haben, die sich aus ihrer Sicht gelohnt hat. Eine Leitungskraft formuliert für sich als Fazit, dass sie sich „als Leitung viel stärker (...) wünschen würde, so fachliche Dinge, ja da selber überhaupt erst mal einzutauchen, ja, also (...) da auch zu qualifizieren ein Stück weit, und ja, dann gemeinsam eben mit dem Team auch Dinge entwickeln zu können.“ Als ihre Aufgaben während der Qualifizierungsphase schildern Leitungen im Nachhinein häufig, den Rahmen für die Qualifizierung bereitzustellen und Transparenz für die Eltern herzustellen. Als weitere Aufgaben benennen sie Verankerung und Öffentlichkeitsarbeit.

#### 5.2.1.13 Perspektive der Leitungen auf die Rolle des Trägers

Die Leitungen der beteiligten Einrichtungen (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1) haben unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich der Unterstützung des Trägers gemacht. So zeigt ein Teil der Träger kein Interesse, ein anderer Teil erwartet eine Teilnahme der Einrichtung am Projekt ohne weitere Unterstützungsleistungen und es waren Träger beteiligt, die hinter der Qualifizierung stehen und die Einrichtungen unterstützen. So beschreibt eine Leitung, dass sie mit der Bewerbung „nichts zu tun“ hatte und es „nicht ganz unerheblich war“, dass es ein „Wunsch vom Träger“ war, „dass man sich bewirbt“ und im Team zunächst Skepsis dahingehend herrschte, noch ein Projekt durchzuführen. Bei den Leitungskräften und Teams, die wenig Unterstützung erfahren haben, wird der Wunsch nach mehr Beteiligung durch den des Trägers formuliert.

In einer Einrichtung beschreiben die beiden Leitungen nach der Qualifizierung die Rolle des Trägers folgendermaßen:

IP1:	Nein, ich glaube, man kann das auch einfach so sagen, der Träger interessiert sich eigentlich nicht dafür.
I:	Ok. Mhm.
IP1:	Dafür gibt's Gelder.
IP2:	Der hat sich interessiert, dass das Projekt kommt.
IP1:	Genau. Es gibt Geld dafür.
IP2:	Dass die Gelder kommen. Die Gelder werden woanders verwaltet. Wir mussten hart oder – das hat X [Sprachexpertin] übernommen.
IP1:	Ja, mhm.
IP2:	Da hart kämpfen, dass da auch gescheite Sachen dafür angeschafft werden, dass wir eine Abrechnung kriegen. Also wir haben eigentlich nie einen Stand, was konkret da ist, was wir noch ausgeben können. Das ist immer ganz umständlich und wir sind immer in so einer Bitt-Rolle, obwohl's ja eigentlich uns zusteht.
IP1:	Genau.
IP2:	Also das ist nicht angekommen, nicht?
I:	Mhm.
IP2:	Sie nutzen es als Prestige, aber.
IP1:	Und es hat lange gedauert, bis wir zum Beispiel auch jetzt den Computer und das Filmmaterial, also diese Kamera, dass wir uns da wirklich was Ordentliches aussuchen durften (lacht)
IP2:	Na, wir durften uns ja gar nicht mehr oder weniger aussuchen.

Quelle: Interview mit zwei Leitungen nach der Qualifizierung (Fallstudie in der zweiten Welle)

Auf der anderen Seite gibt eine Leitung (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1) an, dass sie von ihrem Träger unterstützt wurde. Dies macht sie an zwei Punkten fest:

„Das ist zum einen, dass wir überhaupt die Möglichkeit hatten, daran teilzunehmen. Das zweite, dass eben jetzt in der Funktion von der Fachbereichsleitung, als auch der Multiplikatorin, die ja nun mal, sage ich, vielleicht liegt es auch, dass sie beim Jugendamt schon beschäftigt war, sich sehr stark gemacht hat für, sich einfach beteiligt hatte am Projektverlauf, nicht nur in der Schulung, sondern auch an den regelmäßigen Reflexionsterminen, wenn es um Anschaffungen ging, wenn es um irgendwelche Stolpersteine, Herausforderungen ging.“

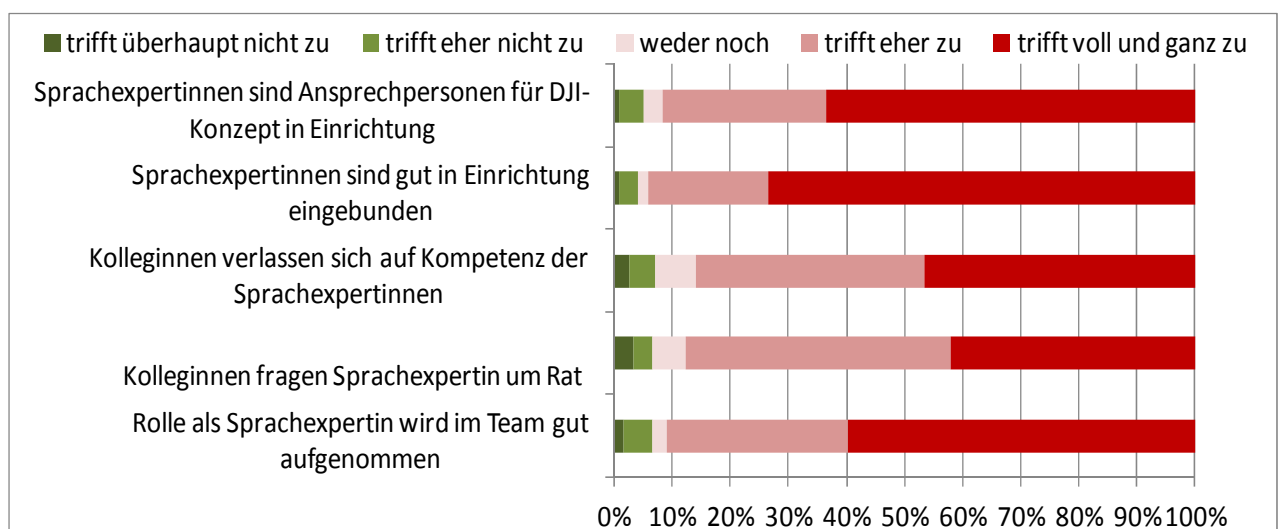
Hier wird eine Konstellation positiv bewertet, die sich im Rahmen der Qualifizierungsoffensive häufiger vorfinden lässt: Multiplikatorinnen, die beim Träger angestellt sind und hauptberuflich oder nebenberuflich trägerfremde und/oder trägereigene Kitas qualifizieren. Ein Vorteil dieser Konstellation ist, dass die Multiplikatorinnen bei den Einrichtungen des Trägers über die Qualifizierungsoffensive hinaus Weiterbildungen durchführen können. Die – bereits oben zitierte – Leitung beschreibt weiterhin, dass der Träger „interessiert ist an Rückmeldungen“ und „Werbung gemacht“ hat für die Konsultationskita. Während – wie oben benannt – Träger die Kon-

sultationsphase unterstützen, gibt es in anderen Einrichtungen keine Unterstützung. Als positiv wird aber wahrgenommen, wenn der Träger bei einer Veranstaltung im Haus (Information über Projekt, Bericht über Anerkennung etc.) dabei ist. Eine Leitung formuliert zu Beginn: „Anspruch sollte schon sein, dass der Träger in etwa weiß, was wir auch tun und dass der auch dahinter steht“. Insgesamt erscheint es wichtig, den Träger in den Prozess mit einzubinden – von der gemeinsamen Entscheidungsfindung für die Qualifizierung, die Klärung der Finanzierung und Gestaltung der Qualifizierung bis hin zur Unterstützung der Konsultationsaktivitäten.

#### 5.2.1.14 Perspektive der Sprachexpertinnen auf ihre eigene Rolle

Die Rolle der Sprachexpertinnen der ersten Welle wird zu Beginn (W1\_QP1\_S, vgl. Anhang 1) von ihnen selbst eingeschätzt. Abbildung 6 stellt ihre Einschätzung über die verschiedenen Items dar. So stimmen 91% der Sprachexpertinnen der Aussage, dass sie gut im Team eingebunden sind, eher oder voll zu. Auch dass Kolleginnen die Sprachexpertinnen um Rat fragen wird positiv empfunden (88%). Die Kolleginnen verlassen sich aus Sicht der Sprachexpertinnen sehr häufig auf die Kompetenzen der Sprachexpertinnen (86%). Positiv ist, dass die Sprachexpertinnen als Ansprechpersonen für Fragen zum DJI-Konzept wahrgenommen werden (92%). Dies verdeutlicht die gute Aufnahme der Sprachexpertinnen zu Beginn der Qualifizierung in der großen Mehrheit der Einrichtungen.

**Abbildung 6: Rolle der Sprachexpertinnen**



**Anmerkung: Angegeben sind nur die gültigen Prozentwerte. Sprachexpertinnen der ersten Welle. N=124.**

Die Sprachexpertinnen der zweiten Welle (W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1) bewerten die Zusammenarbeit im Team untereinander ebenfalls größtenteils als sehr gut. In 106 Fällen verlief die Projektzeit ausschließlich positiv, in 13 Fällen gab es zunächst Unstimmigkeiten, die sich aber im Laufe der Qualifizierung gelegt haben und nur acht Sprachexpertinnen geben an, dass die Zusammenarbeit innerhalb des Einrichtungsteams schwierig war. Die

Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen wird ähnlich eingeschätzt. Hier beschreiben 100 Sprachexpertinnen die Zusammenarbeit als ausschließlich positiv, während es in 15 Fällen Schwierigkeiten gab. Sieben Sprachexpertinnen hätten sich von der Multiplikatorin mehr Unterstützung oder mehr verfügbare Zeit gewünscht.

#### 5.2.1.15 Mehrwert durch die Teilnahme für die Multiplikatorinnen

Wovon haben die Multiplikatorinnen der ersten Welle (W1\_QP4\_M, vgl. Anhang 1) bei der Teilnahme am meisten profitiert? Vier Schwerpunkte können hierbei festgehalten werden: 1. die fachlich-inhaltliche Weiterentwicklung wie beispielsweise durch das „Konzept der Orientierungsleitfäden - wie erwerben sich Kinder die unterschiedlichen Dimensionen von Sprache“, 2. die methodische Weiterentwicklung, etwa der neue Umgang mit Videografie („ich habe vorher noch nicht selber mit Videos gearbeitet: jetzt ja!“), 3. Austausch vor allem mit anderen Weiterbildnerinnen und 4. Lernprozesse zu Teamqualifizierungen wie „Ich habe gemerkt, wie schwierig es ist, Prozesse in den Kitas in Gang zu setzen. Außerdem wurde mir wieder deutlich, wie viel Macht die Gruppendynamik im Team hat“.

#### 5.2.1.16 Mehrwert durch die Teilnahme für die Einrichtungen

Welchen Nutzen oder Mehrwert sehen die Sprachexpertinnen der ersten Welle (W1\_QP4\_S, vgl. Anhang 1) durch die Qualifizierung für die tägliche pädagogische Arbeit? Als wesentliches Merkmal kann das erworbene Wissen festgehalten werden und eine „daraus entstehende Sicherheit“ sowohl im Umgang mit den Inhalten und den Instrumenten des Konzepts als auch im Umgang mit Eltern. Durch die inhaltliche Vertiefung kommt es auch zu Veränderungen in der pädagogischen Arbeit: „Ich konzentriere mich in meiner Arbeit auf die sprachfördernde Haltung und Wertschätzung der Kinder und Eltern. Ebenso ist mir ein regelmäßiger, offener Austausch mit den Kolleginnen sehr wichtig. Die Videodokumentation bietet dazu zahlreiche Möglichkeiten.“

Neben der konkreten praktischen Arbeit wird hier ein weiteres Themenfeld angesprochen, von dem die Fachkräfte Nutzen haben: die Arbeit mit den Instrumenten, die Videoarbeit und die Reflexion der Videos. Wie haben die Einrichtungen von der Qualifizierung profitiert? Die beiden häufigsten Argumente aus Sicht der Multiplikatorinnen (W1\_QP4\_M, vgl. Anhang 1) sind dabei der veränderte Blick auf Sprache sowie Fachwissen zum Thema. Der veränderte Blick wird im folgenden Zitat deutlich: „Die Sicht und Haltung auf den Bereich der sprachlichen Entwicklung der Altersgruppe hat sich weg vom defizitorientierten hin zum ressourcenorientierten gewandt. Hierbei hat sich das Team der Krippe intensiv sowohl mit dem eigenen Handeln als auch mit dem Verwenden von Sprache und der Ansprache von Kindern positiv auseinandergesetzt.“

Im Zusammenhang mit der Frage, wie die Einrichtungen profitiert haben, werden auch die aufkommenden Unsicherheiten im Prozess betrachtet. Dies beschreibt eine Multiplikatorin folgendermaßen: „Und wie immer bei

einrichtungswen Qualifizierungsprozessen nimmt sehr bald der Teamentwicklungsprozess Fahrt auf und führt zu kritischen Situationen: sind wir alle einer Meinung? Welches Konzept gilt denn nun? Waren unsere vorhergehenden Sprachförderkonzepte falsch? Wie bringen wir unser pädagogisches Handlungskonzept (mit den aufwendigen Beobachtungsbögen) und die neuen Beobachtungs- und Reflexionsbögen unter einen Hut? diese Fragen bewirken eine Fortsetzung im Prozess der Konzeptionsüberprüfung.“ Über diese Fragen wird eine Auseinandersetzung mit den bisherigen Konzepten angestoßen und eine Überführung des DJI-Konzepts in die bestehende Einrichtungskonzeption angeregt, die für die Verankerung des DJI-Konzepts wichtig ist.

Die Teamqualifizierung wird von den Leitungen (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1) als Mehrwert angesehen: „Also man muss wirklich sagen, dass das eine Chance ist für eine Einrichtung, so dieses gemeinsame Lernen, gemeinsam sich mit Themen auseinandersetzen, das hätte ich nie gedacht, weil wir haben ja seit Jahren die Möglichkeit, jede einzelne Fachkraft, Fortbildungen zu besuchen, ob jetzt interne oder externe. Oder es gibt verschiedene kleinere Lernwerkstätten, wo aus einem Bereich vielleicht mal auch zwei, drei Mitarbeiterinnen gemeinsam gehen, aber dieses im Team, wirklich das gesamte Team an einem Tisch sitzen oder das gesamte Team bei der Elternveranstaltung, das ist – also ich finde das echt kolossal motivierend und auch für die Teamentwicklung, ja.“

Nach Ende der Qualifizierung (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1) beschreiben die Leitungen retrospektiv wahrgenommene Unklarheiten hinsichtlich der Qualifizierung (z.B. Aufgaben, Aufwand). So sei – wie bereits erwähnt – der Mehrwert bei einigen Fachkräften erst gegen Ende der Qualifizierung ersichtlich geworden, anfänglich wurde die Qualifizierung als „erschlagend“ empfunden. Positiv nehmen die Leitungen mit, dass die Fachkräfte auf dem gleichen Wissensstand sind und die Qualifizierung einen Fokus auf die Umsetzung hatte. Die im Vorfeld thematisierte Erwartung hinsichtlich Qualität beschreibt eine Leitung nach der Qualifizierung folgendermaßen: „Also ganz grundsätzlich war es für mich die erste Form, seit dem ich Einrichtungsleitung bin, wo ich mit einem Team ein Stück weit gemeinsam an der fachlichen Qualität im Haus gearbeitet habe. Und ich wollte dieses Projekt und es hat sich auch bestätigt, dass es auf jeden Fall eine sehr, sehr sinnvolle Form ist, Qualität in einem Haus zu entwickeln, nämlich gemeinsam in einem Team mit externen Verantwortlichen, mit externen Referenten, wie auch immer, also mal wirklich jetzt nicht das Hausgemachte, sondern mit Kompetenzen von außerhalb.“

Über die Qualifizierungszeit erhoffen sich die Leitungen, dass das Konzept im Alltag gelebt wird, nicht länger als Mehraufwand angesehen wird und die Eltern stärker mit eingebunden werden. Dabei beschreibt eine Leitung die Wichtigkeit, das Projekt als „Ergänzung, als Bereicherung, als Anregung“ zu verstehen, das kontinuierlich im Alltag fortgeführt werden sollte und nicht „von einem Projekt ins andere zu stürzen“.

### 5.2.1.17 Mehrwert durch Videografie

Als Nutzen der Videografie wird von den beteiligten Sprachexpertinnen (W1\_QP3\_S, vgl. Anhang 1) differenziertes Beobachten, Reflexion und Erweiterung der eigenen Perspektive genannt. Durch die Videografie wird so ein erweiterter Blick entwickelt, der allerdings Zeit und Unterstützung benötigt. Einige Sprachexpertinnen äußern auch die anfänglichen Bedenken im Team hinsichtlich der Videografie. Der Umgang mit der Kamera und den technischen Abläufen, die visuelle Konfrontation mit und die Reflexion des eigenen Handelns werden hierbei benannt. Um die Scheu vor der Kamera abzulegen, haben die Teams verschiedene Wege und Herangehensweisen in der Auseinandersetzung mit der Videografie gefunden: a) den Umgang spielerisch erproben, in dem die Kamera etwa unabhängig vom Kita-Alltag eingesetzt wird, b) zunächst Videoaufnahmen von Kindersprache anfertigen, c) Unterstützung und Begleitung durch die Multiplikatorinnen bei den Reflexionen, d) eigene Schulungseinheit für die Auseinandersetzung mit der Methode der Videografie und e) Struktur zum praktischen Umgang festlegen, um Verbindlichkeit herzustellen (z.B. Kameranutzungsplan). Die Bereitschaft, regelmäßige Videografie in der Alltagspraxis zu verankern, steht im Zusammenhang damit, ob die pädagogischen Fachkräfte dadurch einen Gewinn für ihre pädagogische Arbeit sehen. Darin liegt für die befragten Sprachexpertinnen eine zentrale Herausforderung. Diese Akzeptanz muss sich entwickeln, denn nur so sind die Fachkräfte bereit, den Mehraufwand in Kauf zu nehmen und der Videografie auch ernsthaft einen Stellenwert in der praktischen Arbeit einzuräumen. Davon hängt ab, ob die Teams die Zeit für Videografie fest einplanen und dann auch effektiv und ernsthaft dafür nutzen.

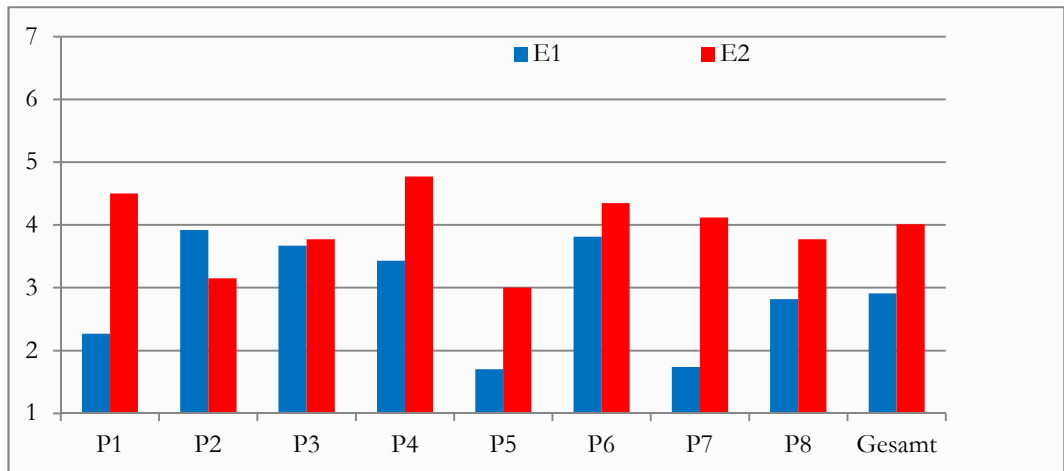
Die Sprachexpertinnen der zweiten Welle (W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1) betonen bei der Beschreibung des Mehrwertes durch den Einsatz der Videografie vor allem die Möglichkeit zur detaillierteren Reflexion. Dabei steht zunächst die Selbstreflexion im Vordergrund. Auch die Möglichkeit zur gemeinsamen Teamreflexion, gerade durch wiederholtes Betrachten der Filmsequenzen, wird als gewinnbringend beschrieben. Als weitere Vorteile der Videobeobachtung nennen die Sprachexpertinnen die veränderte Wahrnehmung der Kinder durch die Möglichkeit der detaillierteren und bewussteren Beobachtung und die Verbesserung der pädagogischen Qualität durch reflektierte Veränderung des eigenen Verhaltens: „Tolle Selbstüberprüfung, kann doch nur mehr Qualität in unserer päd[agogischen] Arbeit geben!“ Außerdem nennen sie die Umgestaltungen im Kita-Alltag sowie die Möglichkeit, die pädagogische Arbeit für die Eltern transparenter zu machen, in dem diesen Videosequenzen im Rahmen von Entwicklungsgesprächen gezeigt werden. Eine Sprachexpertin beschreibt den Mehrwert durch Videografie wie folgt: „Durch die Videoreflexion kann die Fachkraft Situationen bewusster wahrnehmen und Stärken der Kinder entdecken, an denen sie andocken kann, um sprachförderliche Angebote zu unterbreiten. Die Betrachtung des eigenen päd[agogischen] Handelns fällt vielen Kolleginnen noch schwer, aber es eröffnet die Möglichkeit sich selbstkritisch und zugleich wertschätzend auseinander zu setzen. Diese Methode gewährt einen

ständigen Prozess der Veränderung, das wiederum ist förderlich für eine gute päd[agogische] Arbeit. Alles ist in ständiger Veränderung, auch der Kita-Alltag mit den vielen kleinen unterschiedlichen Persönlichkeiten.“

Die Leitungen der beteiligten Einrichtungen der Fallstudie (W2\_UK2\_L, vgl. Anhang 1) zeigen sich vom Einsatz der Videografie angetan, auch wenn zu Beginn Herausforderungen auftraten, wie etwa die fehlende Bereitschaft von Fachkräften, sich filmen zu lassen. Zum Ende wird Videografie als Mehrwert gesehen, da man durch Videos auch zeigen kann, wie es anders geht. Eine Leitung beschreibt den Einsatz der Kamera: „ich habe mich so ein Stück weit in die Kamera so ein bisschen verliebt, um da nochmal genau bewusster hinzuhören“.

Ein besonderer Fokus auf Videografie wird bei der Bilderbuchbetrachtung und deren Reflexion mit acht Fachkräften (W1\_IR\_FK, vgl. Anhang 1) gelegt (vgl. Durand u.a. 2016, Durand u.a. 2013). Die Reflexion erfolgte als Video-stimulated Recall (Calderhead 1981) anhand der videografierten Bilderbuchbetrachtung. Das videografierte pädagogische Handeln ist somit Impuls und Gegenstand des Recalls. Die Bilderbuchbetrachtungen wurden als 1:1-Interaktionen einer Fachkraft mit einem Kind (2,0-2,6) abseits des Gruppengeschehens durchgeführt. Im Rahmen des Recalls wurden die Fachkräfte gebeten, ihr Verständnis pädagogischen Handelns bei Bildung und Sprachförderung „selbst zu konstruieren und dabei diejenigen Kategorien, Begriffe und Begründungslogiken anzuwenden, die ihnen selbst am relevantesten erscheinen“ (Hartig, 2008: 14). Für die Auswertung wurde methodentriangulierend vorgegangen: die Bilderbuchbetrachtungen wurden anhand der DO-RESI (Fried/Briedigkeit 2008) eingeschätzt, die Auswertung der Recalls erfolgte mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack u.a. 2001). Die Auswertungen der Bilderbuchbetrachtungen (VB1, VB2, vgl. Anhang 1) anhand der DO-RESI<sup>29</sup> als Fremdperspektive (Abbildung 7) zeigen über die Dimensionen hinweg einen Zuwachs hinsichtlich der Anregung von Sprachbildungsprozessen durch die Fachkräfte (z.B. offene Fragen stellen). Auf die einzelnen Fachkräfte bezogen können bei sieben von acht Fachkräften deutliche Entwicklungen festgestellt werden.

29 Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (Fried/Briedigkeit 2008).

**Abbildung 7: Einschätzungen der Bilderbuchbetrachtungen (Fremdeinschätzung)**

**Anmerkungen: Skala der DO-RESI: 1 = unzureichend, 7 = exzellent, Mittelwerte von zwei Ratings, N = 8, E1 = Erhebung 1 (Pre), E2 = Erhebung 2 (Post).**

In den leitfadengestützten Interviews (Recall1, Recall2, vgl. Anhang 1) mit den Fachkräften – als Reflexion der Bilderbuchbetrachtung basierend auf den videografierten Sequenzen – zeigen sich Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen, was exemplarisch anhand einer Fachkraft (P6) dargestellt wird. P6 äußert im Reflexionsgespräch der ersten Erhebung ein pädagogisches Verständnis, das von starker Steuerung und Kontrolle der Situation durch die pädagogische Fachkraft geprägt ist, was sich auch in niedrigen Werten der Items zu Kontrolle und der Items zur dialogischen Gesprächskultur im Rahmen der Fremdeinschätzung zeigt. P6 nutzt die Bilderbuchbetrachtung mit dem Kind bei der ersten Erhebung zur Abfrage von Wörtern. Dieses direktive Vorgehen tritt auch in den Fremdeinschätzungen mit Hilfe der DO-RESI hervor, die den kognitiv-verbale Input als unzureichend einschätzt. Bei der zweiten Erhebung lässt sich bei P6 eine Veränderung hin zu einer dialogischen Kommunikation in der Fremdeinschätzung und der Selbsteinschätzung beobachten. Theoretisches Wissen von Sprache, das bei der ersten Erhebung bei der Argumentation von P6 noch kaum eine Rolle gespielt hat, bezieht P6 im Reflexionsgespräch bei der zweiten Erhebung stärker ein.

In allen acht Fällen kann zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung eine schlüssige Verbindung hergestellt werden. Auffallend ist, dass alle Fachkräfte wesentliche Aspekte eines umfassenderes Verständnisses von Bildung und Förderung von Sprache (in diesem Fall durch die DO-RESI ermittelt) in den Selbsteinschätzungen nicht berücksichtigen. Die Fachkräfte fokussieren Themen, die für sie subjektiv bedeutsam erscheinen, andere werden nicht angesprochen. Unklar bleibt, ob diese Themen nicht wahrgenommen werden, nicht bekannt sind oder nicht für wichtig erachtet werden.

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass Dispositionen (Handlungsgrundlagen wie theoretisches Wissen) und Performanz (Handlungsplanung,

Handeln in der Situation sowie Evaluation der Situation) divergieren. Die Fachkräfte beziehen ihr Wissen und Verständnis über Bildung zumeist in Anwendung auf konkretes Handeln und bringen dieses vornehmlich als Erfahrungswissen zum Ausdruck. Konkrete Veränderungsvorschläge für ihr Handeln entwickeln alle Fachkräfte in den Interviews. In den Interviews nennen die Fachkräfte (implizit und explizit) Videoreflexion als geeignete Methode, die Selbstreflexion ermöglicht und somit Veränderungspotenziale aufzeigt. Durch die Videoreflexion ist eine Außenbetrachtung auf das eigene Handeln möglich, die aber noch keine kritische Auseinandersetzung zu diesem bedingt. Es zeigt sich in den Interviews, dass eigene Orientierungen betont werden, der eigene Orientierungsrahmen wird allerdings nicht überschritten und die Selbsteinschätzungen scheinen die beteiligten Fachkräfte in ihrem Orientierungsrahmen zu bestätigen. Durch die Videobetrachtung, betonen die Fachkräfte, sei ein Perspektivwechsel möglich, da eine Situation mehrfach betrachtet werden kann und somit eine Außensicht möglich wird. Die Wahrnehmung in der Situation kann sich dabei von der Wahrnehmung der Interaktion im Recall deutlich unterscheiden. Die Fachkräfte greifen zur Einschätzung des eigenen Handelns auf verschiedene Hintergrundinformationen zurück: eigene Orientierung, Vorannahmen über das eigene Handeln, die Auseinandersetzung mit vorangegangener Videoreflexion bei wiederholenden Videoreflexionen, Alltagserfahrungen und wissenschaftlich-theoretisches Wissen.

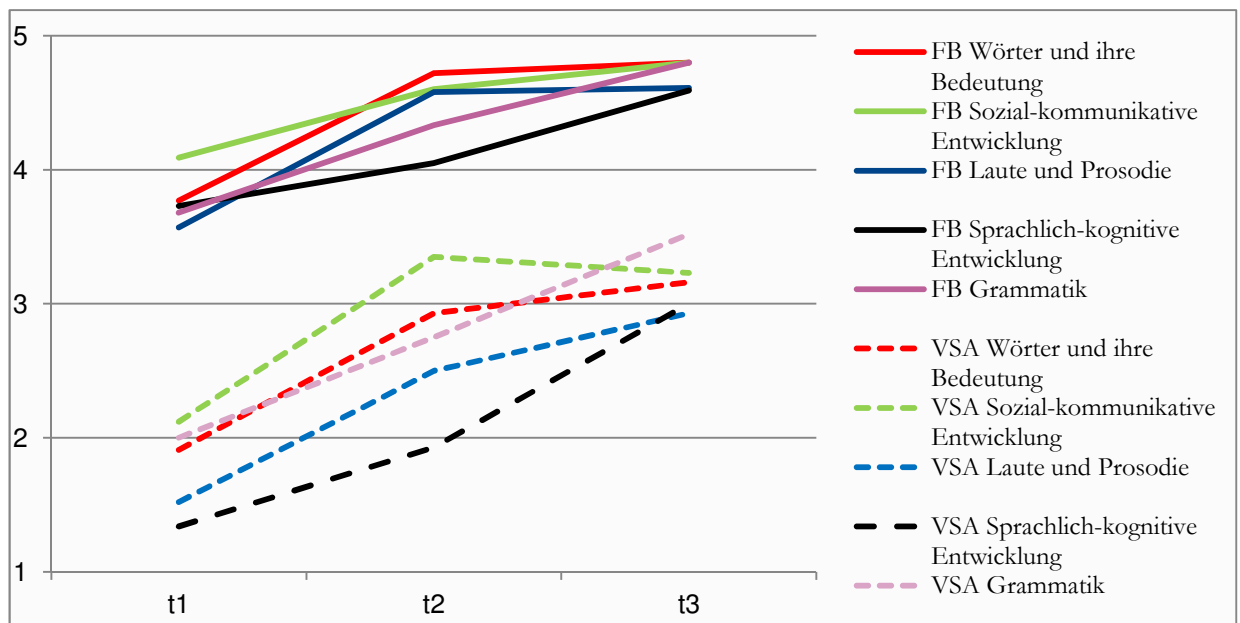
Die Ergebnisse zeigen einen Anstieg der Qualität der sprachförderrelevanten Interaktionen in der Fremdeinschätzung durch die DO-RESI. Mit der differenzierten Analyse der Fremdeinschätzung ist eine gewinnbringende Ergänzung zu den Auswertungen von Reflexionsgesprächen möglich. Im Hinblick auf die „forschende Haltung“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011) kann Videoreflexion bei der Weiterentwicklung dieser unterstützen und bietet Potenzial für die Professionalisierung. Deutlich wird durch die Ergebnisse auch, dass Videoreflexion eine systematische Unterstützung und Anleitung von außen bedarf – etwa in Form von gezielten Reflexionsfragen, dem Austausch mit einer weiteren Person oder Qualitätskriterien, um den eigenen Begründungsrahmen zu erweitern, den Blick auf „blinde Flecken“ zu richten und Handlungsalternativen für die pädagogische Praxis zu entwickeln.

#### 5.2.1.18 Exkurs: Kompetenzentwicklung bei den Multiplikatorinnen

Zwei Drittel der Multiplikatorinnen haben sich vor Beginn der Qualifizierung mit dem DJI-Material sowie der Thematik allgemein vertraut gemacht (W1\_SE1\_M, vgl. Anhang 1). Abbildung 8 zeigt über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg die Veränderung der Selbsteinschätzung zu verschiedenen Wissensbereichen des DJI-Konzepts. Das Wissen zu den fünf Sprachbereichen wird bereits zu Beginn der Qualifizierung von den Multiplikatorinnen selbst als gut bewertet. Über die Qualifizierung hinweg zeigen die Selbsteinschätzungen, dass die Multiplikatorinnen ihr Wissen immer besser einschätzen, zum Ende der eigenen Qualifizierung erachten sie ihr Wissen in allen Bereichen als ähnlich hoch (W1\_SE2\_M, vgl. Anhang 1). Bei der Anwendung des Wissens zum DJI-Konzept auf eine konkrete Situation

(anhand einer Videosequenz) zeigt sich zu Beginn (W1\_VSA1\_M, vgl. Anhang 1), dass die Anwendung in allen fünf Sprachbereichen eher schwach ausgeprägt ist. Bei der ersten Erhebung kann das Wissen zur sozial-kommunikativen Entwicklung von Kindern hervorgehoben werden, es werden bereits erste Fachtermini genannt, die sich aber noch wenig auf die Videosequenz beziehen. Über die Qualifizierung hinweg gebrauchen die Multiplikatorinnen ihr erworbenes Wissen konkreter und analysieren die Sequenzen theoriebasierter, allerdings verbleibt die Anwendung auf einem eher durchschnittlichen Niveau (W1\_VSA2\_M, vgl. Anhang 1). Werden die beiden methodischen Zugänge – die Selbsteinschätzung sowie die Anwendung des Wissens – zueinander in Beziehung gesetzt, wird ersichtlich, dass die Werte der Selbsteinschätzungen immer höher sind als die Werte bei der Anwendung auf die Situation. Sowohl bei den Selbsteinschätzungen als auch bei den Videosequenzanalysen zeigen sich signifikant positive Entwicklungen über die Zeit, allerdings sind die Unterschiede zu allen drei Zeitpunkten zwischen den beiden Zugängen signifikant.

**Abbildung 8: Kompetenzentwicklung bei den Multiplikatorinnen**



**Anmerkung:** Die Items der Fragebogenerhebung wurden zu den einzelnen inhaltlichen Bereichen zusammengefasst. Sowohl für die Fragebogenerhebung als auch für die Quantifizierung der qualitativen Daten wurde eine fünfstufige Skala angelegt (1 = wenig Wissen, 5 = viel Wissen). Höhere Werte bedeuten eine höhere (subjektive) Wissenseinschätzung. N=44, Multiplikatorinnen. FB=Fragebogen, VSA=Videosequenzanalyse. T1 = Herbst 2011, t2 = Sommer 2012, t3 = Herbst 2013.

Die Ergebnisse zeigen, dass es sinnvoll ist, verschiedene Erhebungsinstrumente zu kombinieren, um Kompetenz zu erfassen, da der Aussagewert von Selbsteinschätzung gewissen Einschränkungen unterliegt. Die Einbin-

dung von Fremdeinschätzungen bzw. Testverfahren können als Korrektiv wirken. Der Leitfaden zur Analyse einer standardisierten Videosequenz hilft, die Anwendung des eigenen Wissens zu prüfen – dies gilt nicht nur für Multiplikatorinnen. Auch für Fachkräfte kann das eine sinnvolle Option sein, um das eigene Wissen zu hinterfragen. Für die Qualifizierung erscheint es ratsam, die Performanzebene stärker in den Fokus zu rücken: Multiplikatorinnen sollen in der Lage sein, Situationen des pädagogischen Alltags anhand ihres theoretischen Wissens einzuschätzen und mit den Fachkräften zu reflektieren, sodass neben den Fachkompetenzen der Analyse- und Reflexionskompetenz eine große Rolle zukommt. Daher ist es für die Fach-, Analyse- und Reflexionskompetenz der Multiplikatorinnen empfehlenswert, ihnen Anregungen anzubieten, um die eigene Kompetenz zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

## **5.2.2 Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts**

Hinsichtlich der Fragestellung, wie das DJI-Konzept in den beteiligten Einrichtungen umgesetzt wird, werden besonders die Erhebungen der zweiten Welle herangezogen, Daten der ersten Welle werden gesondert in Kapitel 5.2.3.11 dargestellt. Wie bei der ersten Untersuchungsebene fokussiert auch die zweite Ebene darauf, Erkenntnisse zu erlangen, die im multimedialen Handbuch bereitgestellt werden können zur Unterstützung zukünftiger Weiterbildnerinnen und Einrichtungen.

### **5.2.2.1 Vorerfahrungen mit dem Thema Sprache**

Vor Beginn der Qualifizierung (W2\_UK1\_L, vgl. Anhang 1) geben 20 der 123 befragten Leitungen an, dass sie an weiteren Initiativen oder Programmen zur sprachlichen Bildung teilnehmen, wobei vereinzelt auch das Bundesprogramm oder die DJI-Qualifizierung genannt werden. Bei den weiteren Initiativen werden sprachbezogene Programme wie Frühstart und länderspezifische Angebote benannt. 45 Leitungen beschreiben, dass die Mitarbeiter der Einrichtungen bereits vor Beginn der Qualifizierung über Kenntnisse zum DJI-Konzept verfügen. Hierbei geben die Leitungen besonders die eigene Erarbeitung des DJI-Konzepts an, aber auch erste Weiterbildungen zum Thema Sprache. Parallel nehmen die Teams auch an weiteren Weiterbildungen teil, besonders die Sprachexpertinnen. Thematisch beschäftigen sich die Weiterbildungen mit der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung, Sprache und Bildungsbereiche sowie Mehrsprachigkeit.

Die Leitungen aus der Fallstudie (W2\_FU1\_L, vgl. Anhang 1) beschreiben unterschiedliche Vorerfahrungen zum Themenkomplex der Qualifizierungsoffensive bei ihren Teams. So variieren die Kenntnisse und die Nutzung von Videografie, aber auch die absolvierten Fortbildungen zum Thema Sprache. Informationen zum Projekt und deren Umsetzung wurden teilweise bei Konsultationskitas der ersten Welle eingeholt und als Entscheidungsgrundlage für die Teilnahme am Projekt herangezogen.

## 5.2.2.2 Stellenwert der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen

Der Stellenwert der sprachlichen Bildung wird vor Beginn der Qualifizierung bereits von den Sprachexpertinnen als hoch angesehen (W2\_UK1\_S, vgl. Anhang 1). 116 der 123 befragten Sprachexpertinnen geben zu Beginn der Qualifizierung an, dass in der praktischen Arbeit die sprachliche Bildung und Förderung bewusst unterstützt wird.

Welches Verständnis haben die Sprachexpertinnen von sprachlicher Bildung und Förderung für Kinder unter Drei? Dies soll anhand der Äußerungen zweier Sprachexpertinnen vor und nach der Qualifizierung dargelegt werden.

	Verständnis von Sprache vorher	Verständnis von Sprache nachher
S1	„Vernünftige Aussprache und Sprechweise, alltagsintegrierte Sprachförderung, Bilderbuchbetrachtungen, viele Gespräche, Sprechanreize bieten, Handlungsbegleitende Sprache, gezielte Sprachförderung in Kleingruppen“	„Sich auf Gespräche mit Kindern einzulassen, ihnen zuzuhören, zu antworten und sich dafür auch Zeit zu nehmen. Handlungsbegleitende Sprache, spielen, singen, toben, essen, die Meinung und Wünsche der Kinder akzeptieren und tolerieren, im Grunde genommen alles.“
S2	„Sprachliche Bildung in Alltagssituationen Anlässe nutzen und schaffen, Vorbildfunktion partizipativen Dialog ermöglichen Handeln mit Sprache begleiten offene Fragen stellen“	„- feinfühlig partizipative Dialoge mit Kindern auf Augenhöhe führen - vertrauensvolle Bindung aufbauen - aktives Zuhören bzw. Anschauen bei körperlichen Signalen des Kindes - sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst sein - eigene Handlungen und die der Kinder sprachlich begleiten - Signale der Kinder wahrnehmen - Äußerungen der Kinder auch nonverbale deuten, nachfragen und antworten - die Aufmerksamkeit auf die Kinder lenken - eigenes sprachliches Verhalten reflektieren - zugewandte Haltung anhand der nonverbalen Kommunikation und dem Einsatz der Stimme, dem Kind Interesse signalisieren - vergangene Situationen aufgreifen und darüber sprechen - Einbeziehung der Kinder in die Alltagsgestaltung - Alltagssituationen für sprachliche Bildungsprozesse der Kinder nutzen - Kinder in Konfliktsituationen und im kooperativen Verhalten verbal begleiten - Impulse im Spiel setzen, mitspielen und Spiele initiieren - anregende Raumgestaltung mit vielfältigen Materialien - alle Bildungsbereiche für die sprachlichen Bildungsprozesse der Kinder nutzen - Fragen stellen, auf einen Dialog achten (keine Monologe) - sich Zeit nehmen für sprachliche Bildungsprozesse - Eins-zu-Eins-Situationen herstellen - vertraute Situationen schaffen - Sinneserfahrungen ermöglichen“

Quelle: Vollerhebung bei den Sprachexpertinnen der zweiten Welle

Vor der Qualifizierung werden von S1 bereits verschiedene Aspekte systematischer, alltagsintegrierter Sprachbildung genannt. Darüber hinaus aber auch Punkte, die auf ein eher kompensatorisches Verständnis hindeuten wie „vernünftige Aussprache“ und „gezielte Sprachförderung in Kleingruppen“. Nach der Qualifizierung zeigt sich ein Verständnis von alltagsintegrierter Sprachbildung und vielfältigen Strategien im Umgang mit Kindern. Bei S2 werden die Ausführungen bei der zweiten Erhebung deutlich differenzierter. Ein Punkt, der bei S2 besonders hervorzuheben ist, ist die Einbeziehung der Rolle der eigenen Person – „sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst sein“ oder „eigenes sprachliches Verhalten reflektieren“. Im Vergleich des Verständnisses von Sprachbildung vor und nach der Qualifizierung fällt bei allen Sprachexpertinnen besonders auf, dass die unspezifische Einordnung „alltagsintegrierte Sprache“ weniger häufiger benannt wird. Stärker betont werden in der zweiten Erhebung die Rolle der Fachkraft und die Nutzung von Ritualen und Liedern für Sprachbildung.

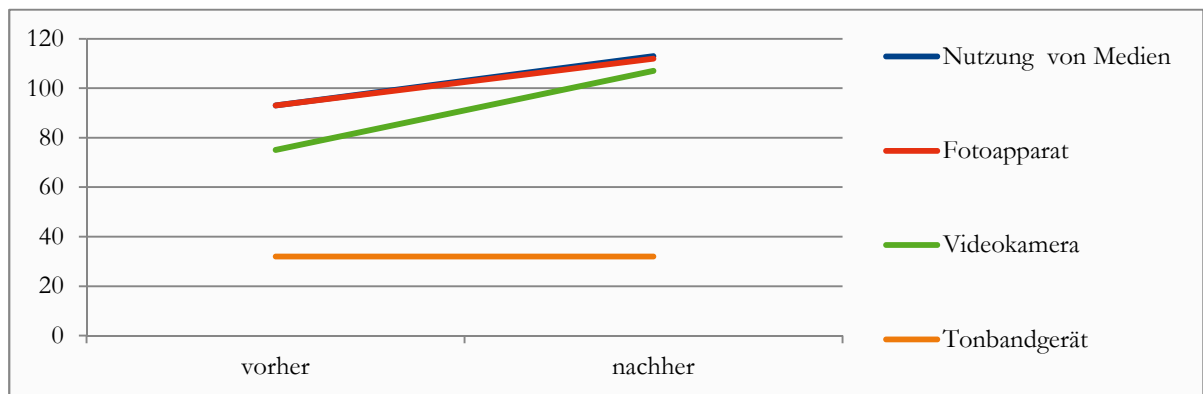
Was unterstützt aus Sicht der Sprachexpertinnen die sprachliche Bildung? Im Vorher-Nachher-Vergleich zeigt sich, dass a) die Bedeutung des Wissens zur Sprachbildung für die Fachkräfte zunimmt, b) Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Reflexion wichtiger werden, c) die Vorbildfunktion der Fachkräfte als konstant sehr bedeutsam eingestuft wird, d) konkrete Situationen (wie z.B. Essenssituationen, Wickelsituationen) weniger oft genannt werden sowie e) die Nutzung von Liedern und Reimen nachher seltener thematisiert wird. Dies verdeutlicht eine Verschiebung von der Orientierung am praktischen Tun (konkrete Situationen, Nutzung von Liedern) hin zu einem professionelleren Verständnis (Wissen bedeutsam, Analyse und Reflexion) nach der Qualifizierung.

### 5.2.2.3 Begleitung der Entwicklungsprozesse in den Einrichtungen

Beobachtung und Dokumentation zur Unterstützung der Entwicklungsprozesse von Kindern werden in nahezu allen Einrichtungen vor Beginn der Qualifizierung regelmäßig in allen Gruppen durchgeführt (100 Nennungen) (W2\_UK1\_L, vgl. Anhang 1). Lediglich in drei Einrichtungen wird – nach Einschätzung der Leitungen – noch gar nicht dokumentiert. Von den 100 Leitungen geben 93 an, dass Medien für die Beobachtung und Dokumentation genutzt werden (vgl. Abbildung 9): Fotoapparate von allen, in 75 Einrichtungen Videokameras und in 32 Tonbandgeräte. Die gemeinsame Auswertung der Beobachtungen im Team wird in 81 Einrichtungen durchgeführt. Zumeist wird einmal im Monat gemeinsam ausgewertet, weniger als einmal im Monat werten etwa ein Drittel der Einrichtungen aus. Es zeigt sich, dass die Häufigkeit des gemeinsamen Auswertens in der Kategorie „etwa alle zwei Wochen“ zunimmt, hierfür nimmt über den Qualifizierungsprozess die wöchentliche Auswertung ab. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es in der praktischen Umsetzung – je nach Rahmenbedingungen – etwa einmal im Monat bis zwei- bis dreimal im Monat möglich ist, die Beobachtungen und Dokumentationen gemeinsam auszuwerten. Aus den Analysen werden meist konkrete Konsequenzen für die pädagogische Arbeit gezogen, lediglich fünf Leitungen geben an, dass dies nur manchmal

geschehen würde. Fast alle Leitungen beschreiben, dass die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren genutzt werden, um sich mit den Eltern über die Entwicklungsprozesse der Kinder auszutauschen (105). Besonders bei Entwicklungsgesprächen werden die Beobachtungen und Dokumentationen eingebunden (105), aber auch bei Tür- und Angelgesprächen (71), Aushängen (60) und Elternabenden (59) spielen sie eine Rolle. Weniger oft werden die Beobachtungen und Dokumentationen bei Informationsabenden eingebunden. Nach der Qualifizierung geben 99% der befragten Leitungen an, dass die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren genutzt werden, um sich über die Entwicklungsprozesse mit den Eltern auszutauschen. Wie in der ersten Erhebung werden diese fast immer in Entwicklungsgespräche eingebunden, in etwa 60% der Einrichtungen auch bei Aushängen und Elternabenden. In etwa einem Drittel werden sie für Informationsveranstaltungen genutzt (42 Leitungen).

**Abbildung 9: Nutzung von Medien zur Beobachtung der Entwicklungsprozesse von Kindern**



**Anmerkung: Die Items wurden auf dichotomen Antwortskala erfasst. (0 = nein, 1 = ja). Abgebildet sind die Angaben für „Ja“. N=119, Leitungen.**

Die Arbeit mit Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Erfassung der Entwicklungsprozesse ist bereits vor der Qualifizierung gut ausgeprägt und bleibt konstant. Beim Medieneinsatz wird deutlich, dass generell Medien stärker genutzt werden, besonders die Nutzung von Videokamera und Fotoapparat.

Für die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen werden in den Einrichtungen vielfältige Konzepte und Instrumente benannt, von konkreten Instrumenten (z.B. Sismik<sup>30</sup>) bis hin zu unspezifischen Nennungen (z.B. Beobachtungsbogen). Zu den Verfahren, die vor wie nach der Qualifizierung häufig benannt werden, gehören Bildungs- und Lerngeschichten, Beller und Beller (Beller, 2010) sowie Arbeit mit eigens entwickelten Bögen. Deutlich seltener werden nach der Qualifizierung Sismik und Seldak<sup>31</sup> (Ulich/Mayr, 2003) benannt sowie die Arbeit mit Port-

30 Sismik: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten

31 Seldak: Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern

folio. Positiv entwickeln sich die Nennungen zu den DJI-Materialien sowie der Einsatz von technischen Geräten (Video-, Tonaufnahmen).

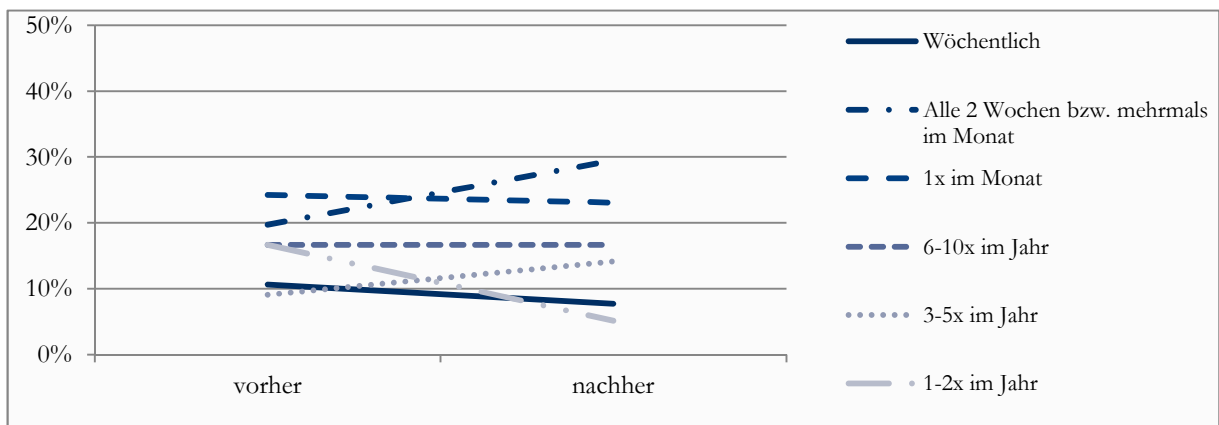
#### 5.2.2.4 Begleitung der Sprachentwicklung in den Einrichtungen

Vor der Qualifizierung geben 67 Leitungen an (W2\_UK1\_L, vgl. Anhang 1), regelmäßig in allen Gruppen die Sprachentwicklung zu dokumentieren, der Anteil derjenigen, die noch nicht beobachten, liegt bei 16% (18 Einrichtungen). Der Einsatz der Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren für die Sprachentwicklung variiert: für alle Kinder setzen 60 Einrichtungen die Verfahren ein, für manche Kinder 36 Einrichtungen. 69 Leitungen beschreiben, dass für die Beobachtung und Dokumentation Medien genutzt werden. Die Sprachentwicklung wird mit Fotoapparat (64), Kamera (61) und teilweise auch mit Tonbandgerät dokumentiert (35). In 73 Einrichtungen werden die Beobachtungen zur Sprachentwicklung gemeinsam im Team ausgewertet, zumeist einmal im Monat (27). Aus diesen Reflexionen werden meistens Konsequenzen gezogen. Von den befragten Einrichtungsleitungen geben nahezu alle an, sich mit den Eltern über die Beobachtungen von Sprachentwicklungsprozessen auszutauschen. Fast immer werden sie in Entwicklungsgespräche eingebunden, in drei Viertel der Fälle in Tür- und Angelgespräche und in knapp der Hälfte der Einrichtungen bei Elternabenden. Am wenigsten werden die Beobachtungen zur Sprachentwicklung bei Aushängen genutzt (48). Hinsichtlich der Intensität zeigt sich, dass bei den Entwicklungsgesprächen 82 Leitungen davon ausgehen, dass die Beobachtungen immer eingesetzt werden und zwei Leitungen, dass sie selten eingesetzt werden. Im Rahmen von Teamsitzungen werden vor der Qualifizierung die Sprachentwicklungsprozesse der Kinder bereits sehr häufig reflektiert (93 Einrichtungen), hierbei wird sich im Durchschnitt einmal im Monat in Teamsitzungen damit beschäftigt. Insgesamt geben die Leitungen an, dass in drei Viertel der Einrichtungen mindestens sechs bis zehn Mal im Jahr Beobachtungen von Sprachentwicklung in Teamsitzungen reflektiert wird (vgl. Abbildung 10).

Nach der Qualifizierung (W2\_UK2\_L, vgl. Anhang 1) geben 72 Leitungen an, die Sprachentwicklung regelmäßig in allen Gruppen zu beobachten und zu dokumentieren. Für 25 Einrichtungen geben die Leitungen an, regelmäßig, aber nur in manchen Gruppen zu dokumentieren und fünf Leitungen äußern, dass nicht beobachtet und dokumentiert wird. Alle Kinder werden in 73 Einrichtungen in die Beobachtung und Dokumentation eingebunden, 42 Leitungen geben zudem an, die Sprachentwicklung von nur manchen Kindern zu beobachten und zu dokumentieren. In 98% der Einrichtungen werden Medien genutzt, nach der Qualifizierung zumeist mit Videokamera (106) und mit Fotoapparat (94), vereinzelt mit Tonaufnahmen (35). Die gemeinsame Auswertung im Team wird in 95 Einrichtungen durchgeführt, auch hierbei zumeist einmal im Monat, drei Viertel der Einrichtungsleitungen geben an, dass sie mindestens einmal im Monat gemeinsam reflektieren, in sieben Einrichtungen etwa wöchentlich. Acht Leitungen geben an, dass manchmal Konsequenzen gezogen werden, in allen anderen Einrichtungen folgen aus der gemeinsamen Analyse meistens kon-

krete Konsequenzen für die pädagogische Arbeit. Vor der Qualifizierung haben die Leitungen bereits beschrieben, dass sie die Beobachtungen und Dokumentationen der Sprachentwicklung in der Elternzusammenarbeit aktiv nutzen. In der zweiten Erhebung verdeutlicht sich dieses Bild. Positiv zeigt sich, dass Beobachtungen und Dokumentationen noch verstärkter bei den Tür- und Angelgesprächen eingesetzt werden. Die befragten Einrichtungsleitungen betonen nach der Qualifizierung fast immer (93%), die Sprachentwicklungsprozesse der Kinder im Rahmen von Teamsitzungen gemeinsam zu reflektieren. Knapp ein Drittel gibt an, dies mehrmals im Monat bzw. einmal im Monat durchzuführen. Für 80% kann festgehalten werden, dass mindestens sechs bis zehn Mal jährlich in Teamsitzungen reflektiert wird. Aus den Reflexionen werden meistens konkrete Konsequenzen gezogen, lediglich eine Leitung gibt an, dies sei selten der Fall. Welche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren werden in den Einrichtungen zur Sprache eingesetzt? Vielfältige Verfahren finden Einsatz in den Einrichtungen, wie z.B. Portfolio, Kiphard-Bogen (Kiphard 2014), Lise-Daz<sup>32</sup> (Schulz/Tracy 2011), Bildungs- und Lerngeschichten (Leu u.a. 2007) (W2\_UK1\_S, W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1). Im Vergleich vor und nach der Qualifizierung lässt sich festhalten, dass a) bei der Nachher-Erhebung die Varianz der genannten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zurück geht, also eine stärkere Fokussierung vorzufinden ist, b) Sismik und Seldak nach der Qualifizierung weniger häufig genannt werden und c) der Einsatz der DJI-Materialien einen deutlichen Anstieg vorzuweisen hat (vgl. Abbildung 10).

**Abbildung 10: Häufigkeit der Reflexion der Sprachentwicklung im Team**

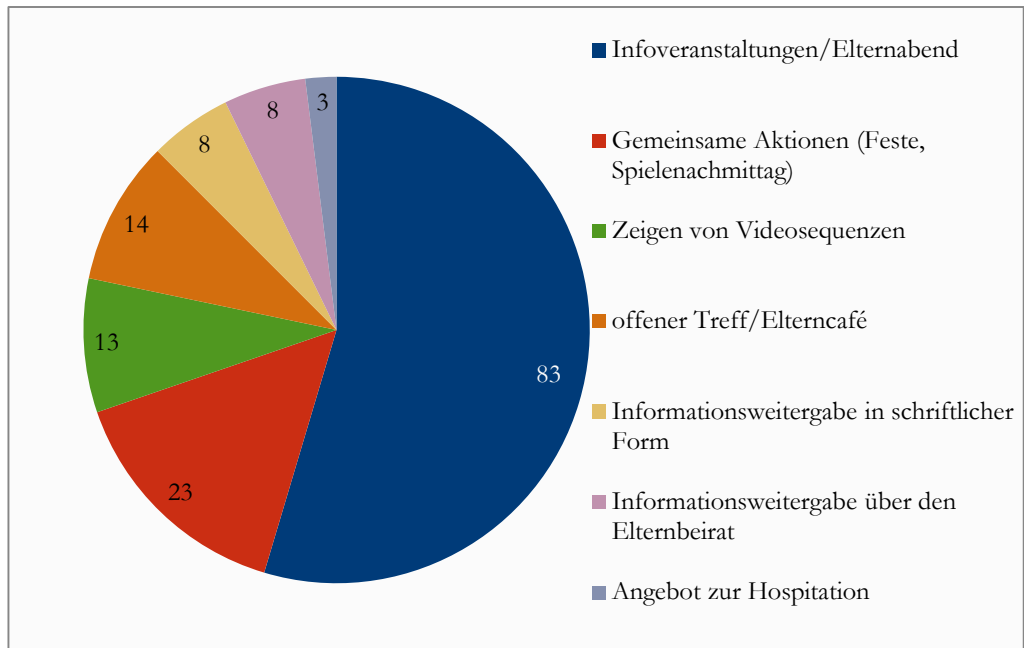


**Anmerkung: Vorababfrage, ob Reflexionen im Team zur Sprachentwicklung durchgeführt werden aus Sicht der Leitungen. N(vorher)=66, N(nachher)=78. Angaben der Prozent in Relation zum jeweiligen N.**

### 5.2.2.5 Zusammenarbeit mit Eltern beim Thema Sprache

Die pädagogische Arbeit wird für die Eltern auf verschiedenen Wegen transparent dargestellt (W2\_UK1\_S, vgl. Anhang 1). Hierbei nutzen die Einrichtungen verschiedene Formen, besonders aber Fotodokumentationen und Elternabende, selten Gruppenbücher. 90 Einrichtungen halten ihr Konzept zugänglich bereit, etwa der Hälfte der Einrichtungen setzen Videodokumentationen, Wochenpläne, Hospitationen und Projektpläne ein. Mehrmals im Jahr werden in den meisten Einrichtungen Elterngespräche durchgeführt. Eine Sprachexpertin gibt an, dass individuelle Elterngespräche seltener als einmal im Jahr durchgeführt werden.

Die Sprachexpertinnen sollten einschätzen, wie das Thema Sprache in der Zusammenarbeit mit Eltern vor Beginn der Qualifizierung in den Einrichtungen vorkommt (W2\_UK1\_S, vgl. Anhang 1). Zwei Formen der Elternzusammenarbeit werden in nahezu allen Einrichtungen angewandt: Tür- und Angelgespräche sowie individuelle Eltern-/ Entwicklungsgespräche. Auch Aushänge und Dokumentationen werden in 80% der Einrichtungen häufig genutzt. In etwa der Hälfte finden mindestens zweimal im Jahr Eltern- bzw. Informationsabende statt, in denen Sprache thematisiert wird. Die Häufigkeit, mit der diese Formen eingesetzt werden, zeigt über den Qualifizierungsprozess wenig Veränderung, alle Formen werden regelmäßig eingesetzt, um das Thema Sprache zu behandeln. Videodokumentationen geben 58% der Einrichtungen als Form an, pädagogische Arbeit transparent zu machen. Nach der Qualifizierung ist hier ein deutlicher Anstieg auf 87% festzuhalten. Gerade in der Elternarbeit beschreiben die Sprachexpertinnen zahlreiche Veränderungen nach Ende der Qualifizierung (W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1): 83 Einrichtungen haben für die Eltern Informationsveranstaltungen zum Thema Sprache im Rahmen von Elternabenden angeboten, auch über den Elternbeirat oder in schriftlicher Form erfolgte die Informationsweitergabe an die Eltern. In 40 Einrichtungen hatten die Eltern die Möglichkeit an offenen Angeboten, wie Elterncafés, gemeinsamen Festen oder Hospitationen teilzunehmen, um einen Einblick in die pädagogische Arbeit erhalten zu können (vgl. Abbildung 11).

**Abbildung 11: Formen der Elternzusammenarbeit beim Thema Sprache**

**Anmerkung: Die offenen Angaben wurden inhaltsanalytisch kodiert. Sprachexpertinnen, Nachher-Erhebung.**

Beim Thema Sprache mit Eltern zusammenzuarbeiten, ist für die Fachkräfte wichtig (W2\_UK1\_S, vgl. Anhang 1). Hierbei gibt es allerdings auch hin und wieder Herausforderungen, wie etwa die Eltern für das Thema zu begeistern und zu sensibilisieren. Bedeutsam ist den Sprachexpertinnen, über das Thema Sprachbildung die Eltern zu informieren, Unterstützung für die Eltern anzubieten, die Eltern als Experten anzusehen, die Sprachen der Familien zu stärken sowie den Austausch zwischen Eltern und Fachkräften zur Sprachbildung zu vertiefen. Die Sprachexpertinnen betonen die Wichtigkeit der Eltern als „(Sprach-) Vorbilder“, die es „zu stärken“ gilt und die Eltern für das Thema zu sensibilisieren und ihnen „Handwerkszeug“ mitzugeben (beispielsweise Ideen für den Alltag, Spiele, Literatur). Damit Eltern und Fachkräfte beim Thema Sprache gut zusammenarbeiten, erweist es sich als erfolgreich, wenn Eltern über die Abläufe und Themen in der Einrichtung informiert sind, „um zu Hause mit den Kindern die Themen aufgreifen zu können und zu erweitern. Die Eltern sollen sensibilisiert werden, damit auch sie Beobachter für die Sprache ihres Kindes werden“. Dadurch wird Sprachbildung ins „Bewusstsein von Eltern“ gebracht und ihnen aufgezeigt, „dass sprachliche Bildung immer möglich und nötig ist“. Durch die Videobeobachtung haben die Fachkräfte zudem die Option „Eltern das Sprachhandeln ihrer Kinder an konkreten Beispielen“ zu zeigen und „gemeinsam mit ihnen darüber zu reflektieren“. Der differenzierte Blick der Fachkräfte verleiht ihnen „mehr Sicherheit und Kompetenz in der sprachpädagogischen Arbeit und so nehmen uns auch die Eltern in Gesprächen kompetenter wahr“.

Im Rahmen der Fallstudie äußern die Leitungen zu Beginn (W2\_FU1\_L, vgl. Anhang 1), dass sie die Elternarbeit ausbauen wollen hinsichtlich des Themas Sprache und hier noch am Anfang stehen. Vereinzelt werden schon zu Beginn Elterninformationen gegeben. Nach der Qualifizierung spielt Sprache in der Zusammenarbeit mit Eltern eine größere Rolle (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1). So werden Veranstaltungen durchgeführt, um Eltern für Sprache zu sensibilisieren, Inhalte des DJI-Konzepts zu vermitteln oder sehr konkret Lieder und Reime aus der Einrichtung an die Eltern weiterzugeben. Inhalte der Qualifizierung werden über verschiedene Formate in der Einrichtung präsent gemacht und so auch für die Eltern sichtbar. Durch die Qualifizierung, beschreibt eine Leitung, werden die Fachkräfte von den Eltern kompetenter wahrgenommen. Als positiv werden die Videos empfunden, die immer mehr in die Zusammenarbeit mit Eltern einfließen. Bezugnehmend auf die Rolle der Leitungen sehen sie sich in der Zusammenarbeit mit Eltern involviert, etwa um über die Qualifizierung zu informieren oder aber auch, um Ängste hinsichtlich der Videoarbeit zu nehmen:

„Die Videographie ist am besten angekommen, davon sprechen die Eltern jetzt gerade letzte Woche noch im Elternbeirat davon, dass solche Filme doch so toll sind. Also Eltern lieben es eigentlich auch, obwohl sie zu Anfang größte Probleme hatten, erst mal diese Unterschrift, die Einwilligungen wirklich zu unterschreiben, zu sagen „Was passiert denn?“ und „Wie filmt Ihr mein Kind?“, weil einfach die Ängste da sind „Ihr filmt etwas, wo mein Kind vielleicht nicht so toll ist, und das zeigt Ihr dann allen, und das wollen wir nicht.“

In der Fallstudie konnten in vier der fünf beteiligten Einrichtungen Elternbefragungen zur Qualifizierungsoffensive realisiert werden. Hierbei ging es um Erfahrungen, Wünsche und Meinungen der Eltern zu der (Sprach-) Bildungsarbeit, die in der Einrichtung stattfindet (W2\_FU1\_E, vgl. Anhang 1). Größtenteils wurden die Eltern in den Einrichtungen zu Beginn der Qualifizierungsoffensive über das Projekt informiert, meist in Form eines Elterninformationsabends oder eines Elternbriefes. Auf diese Weise fühlen sich die Eltern ausreichend informiert. Zumeist erwarten die Eltern keine detaillierten Inhalte über pädagogisches Vorgehen oder Konzepte, denn sie vertrauen den Fachkräften in ihrer pädagogischen Arbeit. Auch in Bezug auf die Informationen, die sie über das eigene Kind erhalten, sei es in Form von Elterngesprächen, Portfolios, Fotos oder Videoaufzeichnungen, fühlen sich die befragten Eltern ausreichend informiert. Außerdem haben sie das Gefühl, jederzeit zusätzliche Auskünfte in Tür- und Angelgesprächen erhalten zu können und schätzen ihren Kontakt zu den Fachkräften als gut und ausreichend ein. Ähnlich betrachten sie die Möglichkeiten zur Mitwirkung in der Kindertagesstätte: In den meisten Fällen sind Anlässe gegeben, in denen die Eltern sich aktiv einbringen können, wie beispielsweise gemeinsame Spielenachmittage, Feste, Garten- oder Bastelaktionen. Dabei argumentieren die Eltern häufig mit ihrer Berufstätigkeit, dass sie diese Angebote wenig in Anspruch nehmen. Die Eltern schätzen am Projekt besonders die pädagogische Haltung, die die Fachkräfte ihren Kindern entgegenbringen und bringen diese auch in Zusammenhang mit der positiven Sprachentwicklung, die sie bei ihren Kindern beobachten. Viele der

befragten Eltern betonen, dass sie die (Sprach-)Entwicklung nicht alleine in die Verantwortung der Einrichtung abgeben wollen, aber gerne Lieder oder Fingerspiele aus der Einrichtung zuhause aufgreifen. Wenn sie nach ihren Wünschen für ihre Kinder in Bezug zu der Qualifizierungsoffensive gefragt werden, betonen viele Elternteile, es sei ihnen am wichtigsten, dass ihr Kind sich in der Einrichtung wohl und ernstgenommen fühle. Es soll dort Kontakt zu Gleichaltrigen haben und in seiner Entwicklung gestärkt und gefördert werden. Die Eltern sind zufrieden, wenn sie das Gefühl haben, ihrem Kind geht es in der Einrichtung gut. Sie gehen davon aus, dass die Fachkräfte auf sie zukommen, wenn (entwicklungsbedingte) Auffälligkeiten bestehen und brauchen nicht sonderlich viele Informationen aus dem Einrichtungsalltag oder über Aktionen und Projekte, die in der Kindertagesstätte stattfinden. Die Eltern fühlen sich im Alltag über Aushänge, Elternbriefe, Fotos und Tür- und Angelgespräche gut informiert.

Die Ergebnisse dieser Befragung müssen immer vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Kinder eine Einrichtung besuchen, die an einer umfangreichen Teamweiterbildung teilgenommen hat. Bei der kleinen Anzahl befragter Eltern handelt es sich um eine selektive Stichprobe, denn die Eltern haben sich entweder selbst für der Befragung gemeldet oder die Leitungen der Einrichtung haben die Eltern direkt angesprochen, und sie gebeten, an der Befragung teilzunehmen. Daher muss davon ausgegangen werden, dass die Teilstudie vermutlich mit sehr zufriedenen Eltern der Einrichtung durchgeführt wurde.

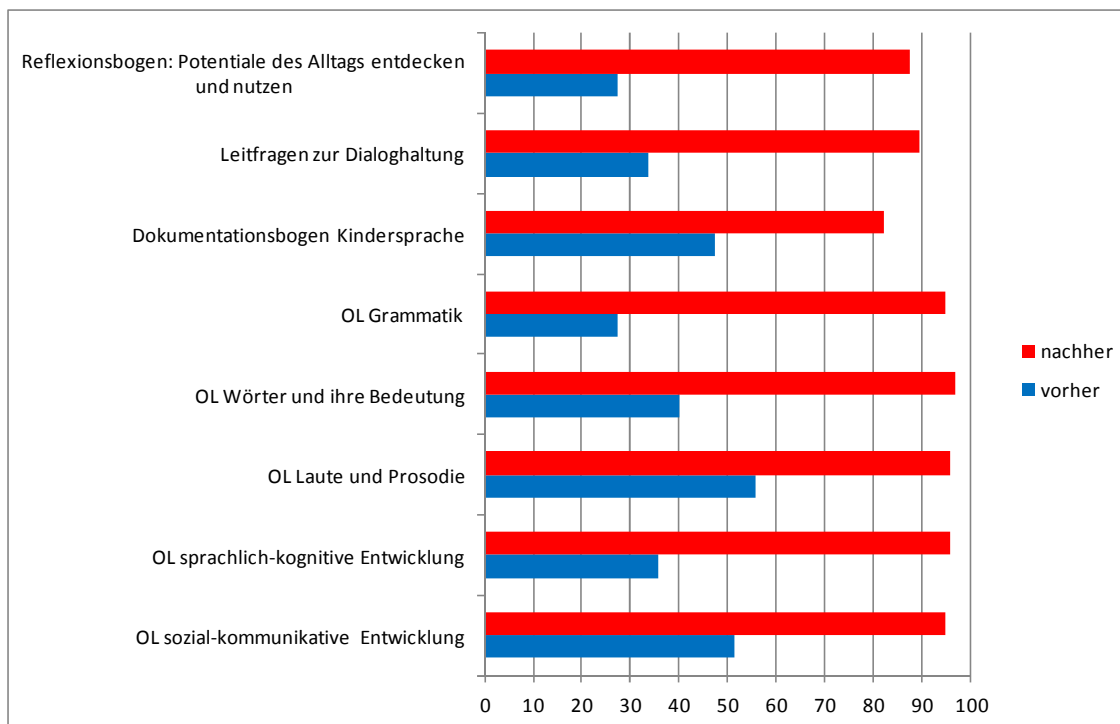
#### 5.2.2.6 Potenzial in der Zusammenarbeit mit Eltern beim Thema Sprache

Potenzial in der Zusammenarbeit mit Eltern sehen die Sprachexpertinnen (W2\_UK1\_S, vgl. Anhang 1) besonders in einem Bereich: dem Austausch zur sprachlichen Bildung. Darüber hinaus ist ihnen wichtig, dass es Elternangebote zum Thema Sprache gibt und Anregungen für die Sprachbildung zuhause gegeben werden. Der enge Austausch zwischen Fachkräften und Eltern ermöglicht es, Eltern „mehr in die Verantwortung“ zu nehmen und gleichzeitig „Eltern mehr Verantwortung übernehmen zu lassen“. Durch den Austausch von Materialien (z.B. Lieder, Reime), Informationen zum Sprachgebrauch des Kindes und theoretischem Wissen können Eltern besser eingebunden werden. Die Informiertheit der Eltern kann etwa durch Videobeobachtungen unterstützt werden, diese haben „bereits ein großes Potenzial aufgezeigt“. Bei Elternveranstaltungen soll das Thema sprachliche Bildung stärker in den Fokus rücken. Hierbei ist teilweise auch angedacht, einzelne Bereiche wie Grammatik vorzustellen sowie gezielte Dokumentation zur Sprachentwicklung (etwa Poster zu Sprachbereichen, digitaler Bilderahmen). In Informationsaushängen sehen die Fachkräfte eine Möglichkeit, über Sprachbildung allgemein zu informieren, die aber auch für „theoretische Wissensvermittlung zu gezielten Themen“ eingesetzt werden können. Da Eltern oft unsicher sind, sehen die Fachkräfte Potenzial in der Unterstützung, Beratung und Information, um Unsicherheit zu nehmen und „ggf. rechtzeitig genug die Weichen stellen, um dem Kind Hilfen zu bieten“.

### 5.2.2.7 Nutzung der DJI-Instrumente

Vor Beginn der Qualifizierung werden die Kenntnisse zu den verschiedenen DJI-Instrumenten unterschiedlich eingeschätzt (W2\_UK1\_S, vgl. Anhang 1). Während der Orientierungsleitfaden (OL) Grammatik in nicht ganz 30% der Einrichtungen bekannt war, waren 56% der Teams mit dem OL Laute und Prosodie inhaltlich vertraut (vgl. Abbildung 12). Nach der Qualifizierung (W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1) sind nahezu alle Einrichtungsteams mit den Orientierungsleitfäden inhaltlich vertraut. Dokumentationsbogen, Leitfragen zur Dialoghaltung sowie der Reflexionsbogen zur Entdeckung und Nutzung sprachförderlicher Potenziale des Kita-Alltags hingegen sind nicht in allen Einrichtungen inhaltlich bekannt, die Werte schwanken zwischen 83% (Dokumentationsbogen) und 90% (Leitfragen zur Dialoghaltung). Die Ergebnisse zeigen einerseits die große Entwicklung, da nach der Qualifizierung nahezu alle Einrichtungen mit den Instrumenten vertraut sind, andererseits zeigen die Ergebnisse auch, dass bei drei Instrumenten noch Potenzial besteht. Eine Vermutung könnte darin liegen, dass die Orientierungsleitfäden zunächst behandelt wurden und für die Beobachtung von Kindersprache aus Sicht der Fachkräfte eine größere Rolle spielen.

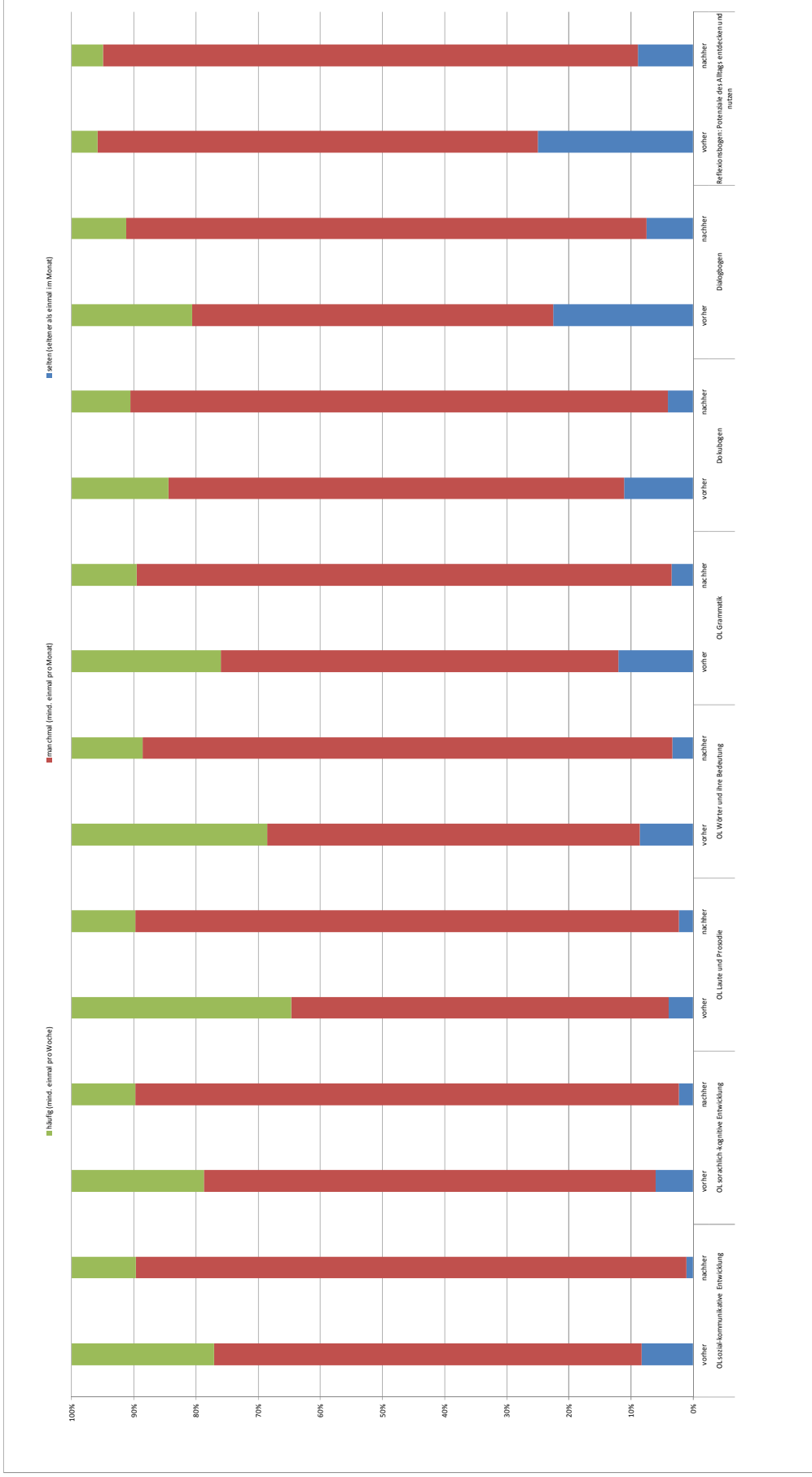
**Abbildung 12: Kenntnisse der DJI-Instrumente aus Sicht der Sprachexpertinnen**



**Anmerkung.** Die Items wurden auf einer dichotomen Antwortskala erfasst. (0 = nein, 1 = ja). Abgebildet sind die Angaben von „Ja“ als prozentualer Anteil. N=94, Sprachexpertinnen.

Neben der inhaltlichen Vertrautheit interessiert besonders, wie häufig die Instrumente im Alltag eingesetzt werden. Differenziert man danach, ob mindestens wöchentlich, mindestens monatlich oder weniger als einmal im Monat die Instrumente eingesetzt werden, wird ersichtlich, dass vor Beginn der Qualifizierung bereits drei Instrumente häufig eingesetzt wurden (vgl. Abbildung 13): OL sozial-kommunikative Entwicklung, OL Laute und Prosodie und OL Grammatik. Insbesondere die häufige Verwendung des OL Grammatik überrascht, da dieser lediglich zu etwa 30 Prozent als inhaltlich vertraut angesehen wird. Der Vorher-Nachher-Vergleich zeigt bei allen Instrumenten einen Anstieg im Bereich „mindestens einmal im Monat“. Im Durchschnitt kann man davon ausgehen, dass die Instrumente zumindest einmal im Monat eingesetzt werden. Allerdings muss festgehalten werden, dass bei einigen Instrumenten dafür die Nennung „häufige Nutzung“ (mindestens einmal pro Woche) zurück geht, besonders beim OL Laute und Prosodie sowie beim OL Wörter und ihre Bedeutung. Erfreulich ist die Entwicklung bei den Leitfragen zur Dialoghaltung sowie beim Reflexionsbogen zu Alltagssituationen. Hier geht der Anteil derjenigen, die die Instrumente selten nutzen, um 15 bzw. 16 Prozent zurück, verbleibt dennoch auf einem – in Relation zu den anderen Instrumenten – relativ hohen Anteil von 8 bzw. 9 Prozent. Betrachtet man die Kategorie „selten“ fällt der OL sozial-kommunikative Entwicklung auf, der lediglich zu einem Prozent selten genutzt wird.

**Abbildung 13: Nutzung der DJI-Instrumente.**

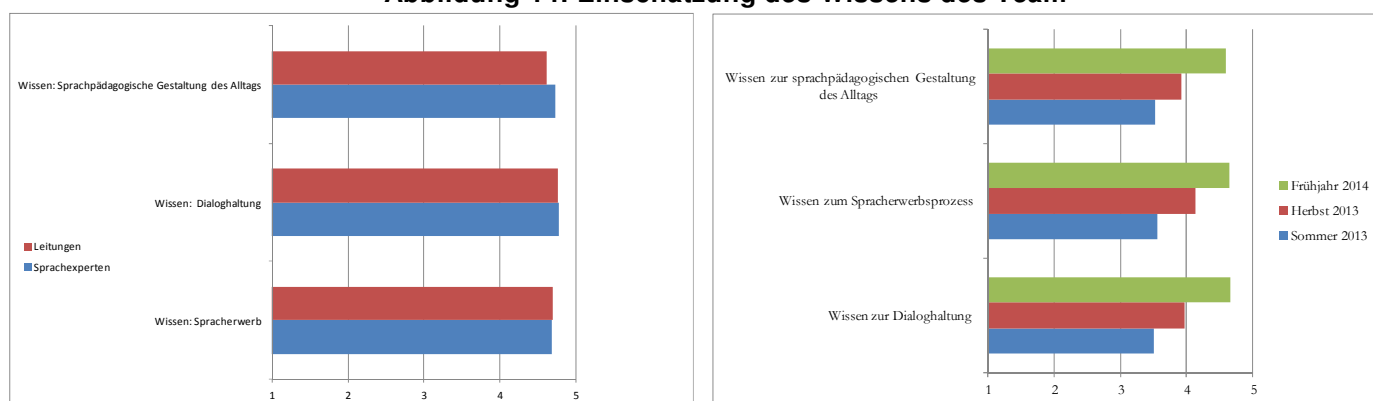


**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst (1 = einige Male im Jahr, 5 = täglich). Die fünfstufige Skala wurde in eine dreistufige Skala (selten, manchmal, häufig) rekodiert. N=94, Sprachexpertinnen.**

### 5.2.2.8 Wissen zum DJI-Konzept

Für die Einrichtungsteams schätzen die Leitungen (W2\_UK2\_L, vgl. Anhang 1) und Sprachexpertinnen (W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1) das Wissen in den Bereichen sprachpädagogische Gestaltung des Alltags, Dialoghaltung und Spracherwerb als sehr hoch ein (vgl. Abbildung 14). Hierbei sei einschränkend erwähnt, dass es sich um subjektive Einschätzungen nach der Qualifizierung handelt, die einen ersten Hinweis über das Wissen geben können, allerdings nicht belastbar sind hinsichtlich des tatsächlich verfügbaren theoretischen Wissens.

**Abbildung 14: Einschätzung des Wissens des Team**



**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst. (1 = unqualifiziert, 5 = qualifiziert). Höhere Werte bedeuten eine höhere (subjektive) Wissenseneinschätzung. Abgebildet sind die Mittelwerte der Leitungen und Sprachexpertinnen im Frühjahr 2014 (links) und der Multiplikatorinnen (rechts).**

Die Multiplikatorinnen wurden bei jeder Erhebung gebeten, die Qualifizierung in ihren Einrichtungen zu beschreiben (W2\_QM1-3\_M, vgl. Anhang 1)<sup>33</sup>. Hinsichtlich des Wissens zur Dialoghaltung, zum Spracherwerbsprozess sowie zur sprachpädagogischen Gestaltung des Alltags sehen die Multiplikatorinnen bei ihren Teams eine signifikant positive Entwicklung zwischen Sommer 2013 und Frühjahr 2014 ( $p < 0.001$ ,  $df = 2$ ). Zum Thema Dialoghaltung wird die Entwicklung aus Sicht der Multiplikatorinnen am besten eingeschätzt.

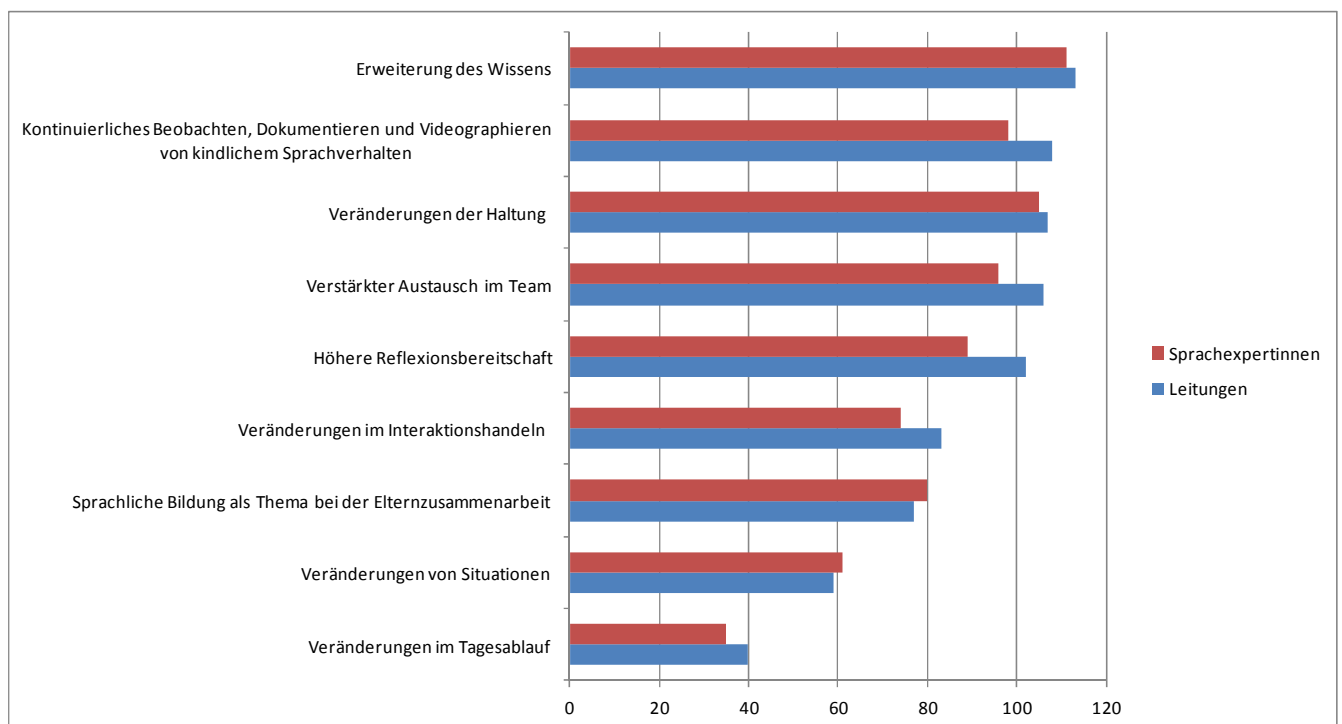
### 5.2.2.9 Angestoßene Veränderungen

Sprachexpertinnen (W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1) wie Leitungen (W2\_UK2\_L, vgl. Anhang 1) wurden nach Ende der Qualifizierung gefragt, welche angestoßenen Veränderungen sie in ihren Einrichtungen sehen. Beide Gruppen schätzen die angestoßenen Veränderungen ähnlich ein (vgl.

<sup>33</sup> Es liegen allerdings nicht zu allen Zeitpunkten zu jeder Einrichtung Einschätzungen vor. Über den Verlauf hinweg können zu 93 Einrichtungen Aussagen gemacht werden.

Abbildung 15). Leichte Unterschiede lassen sich in den Bereichen höhere Reflexionsbereitschaft, verstärkter Austausch im Team, kontinuierliches Beobachten, Dokumentieren und Videografieren sowie Veränderungen im Interaktionshandeln beobachten. Diese vier Bereiche bewerten die Leitungen positiver als die Sprachexpertinnen. Allgemein kann festgehalten werden, dass Erweiterung des Wissens, kontinuierliches Beobachten, Dokumentieren und Videografieren, Veränderungen der Haltung, verstärkter Austausch im Team sowie höhere Reflexionsbereitschaft die Veränderungen sind, die besonders genannt werden. Am wenigsten werden Veränderungen im Tagesablauf genannt. Die Veränderungen, die besonders angestoßen werden, sind für die Umsetzung des DJI-Konzepts bedeutsam, da insbesondere durch Beobachtung und Dokumentation, Reflexion und verstärkten Austausch Veränderungen im eigenen Handeln angestoßen werden können.

**Abbildung 15: Angestoßene Entwicklungen**



**Anmerkung: Anzahl „genannt“ (N=121). Die Items wurden auf einer dichotomen Antwortskala erfasst (0 = nein, 1 = ja). Abgebildet sind die Angaben von „Ja“. N=121, Leitungen. Nachher-Erhebung.**

Hinsichtlich der angestoßenen Veränderungen sollten die Leitungen (W2\_UK2\_L, vgl. Anhang 1) offen formulieren, welche Veränderungen sie jeweils bei den Teams wahrnehmen. Im Bereich Wissenserweiterung wird besonders der Bereich der kindlichen Sprachentwicklung betont – auch bezogen auf die einzelnen Sprachbereiche –, darüber hinaus wurde viel theoretisches Wissen erworben oder aufgefrischt. Eine Leitung beschreibt hierzu: „Einzelne Sprachbereiche wurden intensiv erarbeitet, nun sind wir sicher auf diesem Gebiet und aussagekräftig in Elterngesprächen“. Die Ver-

knüpfung von Fachwissen mit anderen Aspekten – hier die Zusammenarbeit mit Eltern – ist erfreulich, da davon ausgegangen werden kann, dass dies zu einem professionelleren Auftreten führen kann. Aber nicht nur der Erwerb von theoretischem Wissen weist auf eine Veränderung der pädagogischen Praxis in der Einrichtung hin, großen Anteil daran hat auch die Veränderung in der pädagogischen Grundhaltung, wie eine Leitung beschreibt:

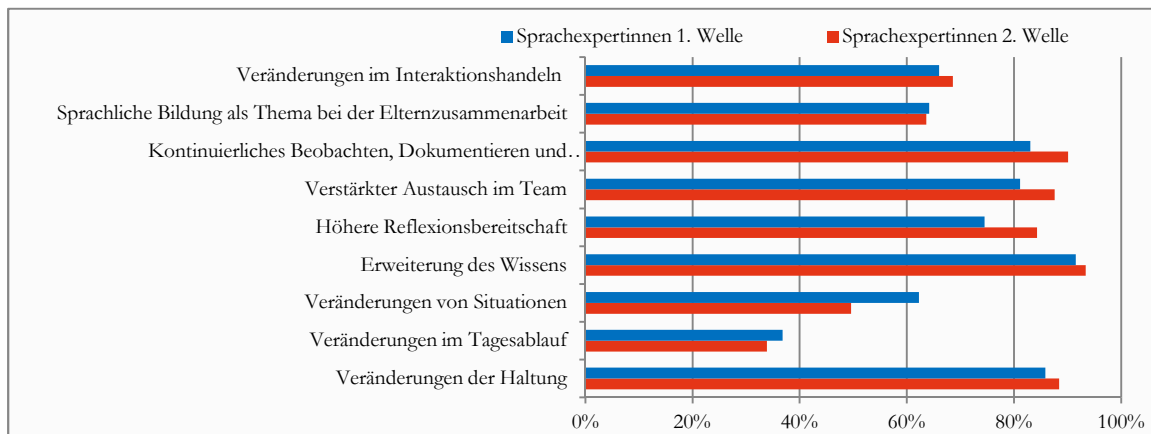
„Die eigene Dialoghaltung wird bewusster wahrgenommen, die Kolleginnen entdecken anhand der Videografien, was die Kinder schon mitbringen, der Blick für das einzelne Kind hat sich geschärft.“

Die Leitungen betonen immer wieder die wahrgenommenen Veränderungen in der Dialoghaltung und den ressourcenorientierteren Blick auf das einzelne Kind. Verändert hat sich auch der detailliertere Blick für Sprache, die bessere Wahrnehmung sprachförderlicher Potenziale des Alltags und die genauere Beobachtung und Einschätzung des kindlichen Sprachverhaltens: Die gezielten Beobachtungen werden vermehrt in die Entwicklungsgespräche mit den Eltern getragen und vor allem durch Videosequenzen visualisiert. In der Zusammenarbeit mit Eltern schätzen die Leitungen die Teams professioneller ein. Nicht nur der Austausch mit den Eltern ist intensiver geworden, sondern auch innerhalb des Teams hat sich die Zusammenarbeit im Laufe der Qualifizierung verändert. Fachlicher Austausch findet häufiger und regelmäßiger statt und thematisiert die Sprachbildungsarbeit in der Einrichtung. Dabei werden besonders häufig Videosequenzen bzw. Sprachbeobachtungen im Team ausgewertet und reflektiert: „gemeinsame Auswertung im Team wird als positiv erlebt, voneinander lernen, die eigenen blinden Flecken erkennen durch einen intensiven Austausch im Team“. Insgesamt betonen etwa zwei Drittel der Leitungen, dass die Reflexionsbereitschaft im Team gestiegen ist. Die Fachkräfte geben sich gegenseitig wertschätzendes Feedback und reflektieren auch ihr eigenes Erziehverhalten regelmäßiger und kritischer. Für diesen Prozess werden vor allem die Videosequenzen genutzt, die die Fachkräfte von sich selbst im Alltag anfertigen. Einzelne Standardsituationen, wie beispielsweise die Mahlzeiten und die Wickelsituation, wurden reflektiert und neu strukturiert, immer unter der Prämisse der Kindzentrierung und der Möglichkeit, Sprechansätze zu schaffen. Einige Einrichtungen haben Räume neu gestaltet und ganze Gruppenstrukturen verändert, sodass im Kitaalltag vermehrt Raum für Kleingruppenarbeit und Eins-zu-eins-Situationen bleibt. Bei der genauen Betrachtung des Interaktionshandelns mit einem einzelnen Kind oder einer Kleingruppe nehmen die Leitungen besonders Veränderungen bei den Fachkräften wahr. Hier sind eine feinfühligere Dialoghaltung und die direkte Zugewandtheit zum einzelnen Kind Indikatoren der alltagsintegrierten Sprachbildung: „Die Erzieherinnen gehen mit mehr Ruhe und Zeit in die Dialoge mit Kindern. Es entwickelt sich eine sehr zugewandte Haltung dem Kind gegenüber“

Die Einschätzungen der Sprachexpertinnen in den beiden Wellen (W1\_QP4\_S, W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1) sind in den meisten Bereichen sehr ähnlich (vgl. Abbildung 16). Auffallend ist lediglich der Bereich „Veränderungen von Situationen“, hier sehen die Sprachexpertinnen der ersten

Welle deutlich häufiger Veränderungen, die durch die Qualifizierung angestoßen wurden. Veränderungen im Tagesablauf sehen in der ersten wie in der zweiten Welle etwa 35% der Sprachexpertinnen. Erfreulich ist, dass kontinuierliches Beobachten und Dokumentieren, die höhere Reflexionsbereitschaft sowie der verstärkte Austausch im Team besonders in den Einrichtungen der zweiten Welle positiv bewertet werden.

**Abbildung 16: Angestoßene Veränderungen in der ersten und zweiten Welle**



**Anmerkung: Die Items wurden auf einer zweistufigen Antwortskala erfasst (0 = nein, 1 = ja). Angegeben sind die Angaben „Ja“ in Relation zum jeweiligen N. Nachher-Erhebungen der 1. und 2. Welle.**

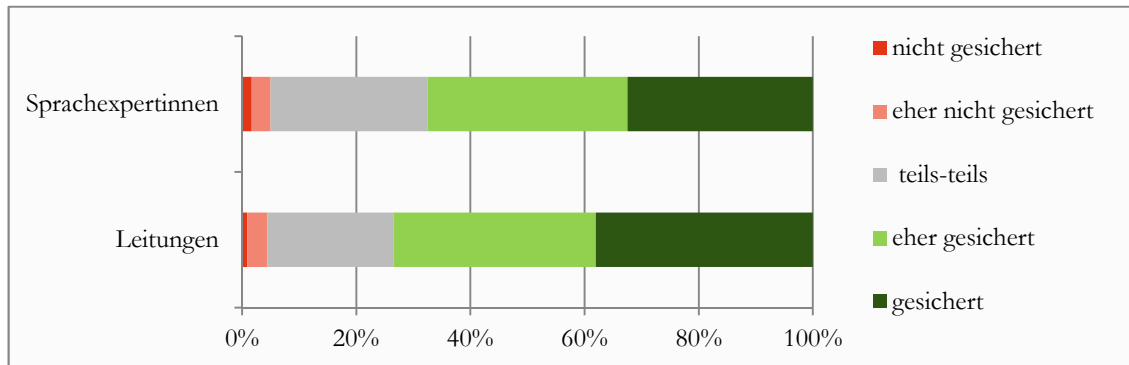
#### 5.2.2.10 Verankerung des DJI-Konzepts

Zu Beginn der Qualifizierung wird bei der Frage nach der Umsetzung des DJI-Konzepts von den Leitungen (W2\_FU1\_L, vgl. Anhang 1) darauf verwiesen, dass der Fokus auf die Kinder gerichtet ist und daher zu Beginn auch hauptsächlich das Handeln der Kinder videografiert wird. Bezugnehmend auf Beobachtung und Dokumentation zeigt sich einerseits, dass dies in vielen Einrichtungen bereits Thema ist – insbesondere, wenn Qualitätsmanagementsysteme eingeführt sind –, andererseits existiert aber auch noch die Trennung von Beobachtungen im Rahmen des DJI-Projekts und Beobachtungen für andere Konzepte oder Programme. Als notwendig für die Umsetzung sehen die Leitungen zu Beginn vor allem, dass Technik „griffbereit“ ist und die Zeiten für Dokumentation, Auswertung und Reflexion gefunden werden.

Nach Ende der einjährigen Qualifizierung stellt sich die Frage, wie nachhaltig die Inhalte und Methoden in den Einrichtungen der zweiten Welle verankert sind. Sowohl Sprachexpertinnen (W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1) als auch Leitungen (W2\_UK2\_L, vgl. Anhang 1) gehen zu etwa zwei Drittel davon aus, dass die Nachhaltigkeit zumindest eher gesichert ist (vgl. Abbildung 17). Die Leitungen sind dabei minimal positiver eingestellt als die Sprachexpertinnen. Kritisch sehen die Nachhaltigkeit etwa drei Prozent der Leitungen und Sprachexpertinnen. In beiden Gruppen ist der Anteil derje-

nigen, die noch keine wirkliche Präferenz angeben können mit 28% (Sprachexpertinnen) und 22% (Leitungen) relativ hoch.

**Abbildung 17: Einschätzung der Verankerung in der zweiten Welle**



Als Herausforderungen für die Verankerung werden der Personalmangel und der Wegfall der Sprachexpertinnen gesehen, da diese oft der „antreibende Motor“ sind. Eine Leitung formuliert die Nachhaltigkeit nach Ende der Qualifizierung (W2\_UK2\_L, vgl. Anhang 1) folgendermaßen:

„Einerseits ist die Nachhaltigkeit des alltagsintegrierten Sprachkonzepts gesichert, da Wissen nie wieder weggenommen werden kann. Das Team wurde nachhaltig qualifiziert, Grundlagen wurden geschaffen, Sensibilisierung geschärft, praktische Anregungen gegeben, Einsatz von Dokumentationsbögen und neuen Medien eingeführt, was alles auch in Zukunft weitergeführt werden wird. Andererseits ist die Rolle der Sprachförderfachkraft, die dies alles koordiniert und ausfüllt, besonders wichtig. Wenn diese Stelle nach dem Projekt nicht weiter finanziert wird, ist es wahrscheinlich schwerer ausschließlich durch das Team das Sprachkonzept weiter zu integrieren.“

Die Leitungen wurden zusätzlich gefragt, ob Unterstützung für die nachhaltige Verankerung des DJI-Konzepts notwendig ist. 73 Leitungen bejahen diese Frage. Hierbei wird auf die Fachberatung verwiesen, die zum einen für Weiter- und Nachqualifizierung sorgen kann, zum anderen auch einen guten externen Blick aufweist: „Fachberatung in regelmäßigen Abständen führt zu einer hohen Professionalisierung und trägt dazu bei, dass Konzepte nachhaltig gesichert werden.“ Bei der externen Unterstützung wird auch darauf verwiesen, Inhalte immer wieder zu thematisieren. Es werden auch weitere Fortbildungen für die nachhaltige Verankerung betont:

„Gerade um den Trägern der Einrichtungen zu signalisieren, das ständige Fort- und Weiterbildung in diesen Bereichen wichtig und unerlässlich ist, ist es sinnvoll eine weitere fachliche, externe Beratung zu installieren. Wechselndes Personal, oder Erweiterung des Personalschlüssels machen es zwingend erforderlich auch diese Fachkräfte in diese Themen/ Medien einzuarbeiten. Externe Überprüfung/ Begleitung ist anregend und fördert die Qualität.“

Darüber hinaus thematisieren die Leitungen Rahmenbedingungen, die geschaffen werden müssen, um das Konzept nachhaltig zu verankern. Hier spielen finanzielle wie personelle Aspekte eine Rolle, die die Leitungen unterstützen und vorantreiben können. Als Leitungsrolle sehen die Leitungen

vereinzelt auch die Motivation sowie die Schaffung eines Austauschs (z.B. Netzwerk). Gefragt nach der Verankerung, werden von den Leitungen immer wieder die Bedenken geäußert, dass eine Verankerung nur dann dauerhaft stattfinden kann, wenn weiterhin zeitliche und personelle Ressourcen für diese Aufgabe zur Verfügung stehen. Dabei äußern Sprachexperten (W2\_UK2\_S, vgl. Anhang 1) wie Leitungen (W2-UK2\_S, vgl. Anhang 1) die Hoffnung, dass die Konsultationsphase unter anderem auch dazu genutzt werden kann, das eigene Wissen zu verfestigen und das Konzept tiefer in der Einrichtung zu verankern. Um eine bessere Verankerung gewährleisten zu können, wünschen sich die befragten Leitungen mehr externe Unterstützung.

Nach der Qualifizierung werden verschiedene Umsetzungsaspekte beschrieben (W2\_FU2\_L, vgl. Anhang 1). Deutlich wird, dass Dokumentation, Beobachtung und Austausch darüber – etwa in einem „Sprachteam“ – in den Einrichtungen angekommen ist. Auch die Kombination des DJI-Konzepts mit der bereits vorher gelebten pädagogischen Praxis gelingt besser. Das erworbene Wissen wird als notwendig erachtet, um Kontinuität – auch im Hinblick auf die Elternarbeit – zu ermöglichen. Allerdings braucht es Verbindlichkeiten, um das DJI-Konzept auch nach Projektende in den Einrichtungen lebendig zu halten. Nach der Qualifizierung und der Abschlussveranstaltung beschreibt eine Leitung den Prozess folgendermaßen:

„Und ja, und jetzt sind wir, glaube ich, wieder so ein bisschen, ja, eigentlich so in dem Prozess, vielleicht auch anlässlich des Besuches, und dass wir jetzt ja auch nochmal wieder ein paar Filme drehen sollten, das mal wieder anfängt, zu denken „So, jetzt – wie integrieren wir das jetzt in unseren Alltag?“, so „Was ist davon da geblieben?“, „Was haben wir schon wieder ein bisschen verdrängt oder vergessen?“ und „Was sollten wir nochmal wieder raus holen?“, also so ein bisschen habe ich das erlebt. So ein bisschen, wie so eine Welle. Diese Konsultationsveranstaltung, das war so der Höhepunkt und danach kam „Uff“, „Schau“, „Durchschnaufen“ (lacht) und sich wieder auf andere Sachen konzentrieren. Und jetzt fangen wir das wieder so an zu beleben.“

Insgesamt wird der Haltung eine große Rolle zugesprochen, da sonst keine Umsetzung erfolgen kann. Damit das DJI-Konzept nachhaltig in den Einrichtungen gelebt wird, ist es bedeutsam, neue Kolleginnen einzubinden, das Thema in der Konzeption festzuschreiben und diese regelmäßig zu überprüfen, in regelmäßigen Abständen Praxisbegleitung und weitere Teamfortbildungen zu ermöglichen sowie Ressourcen für Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Reflexion bereitzustellen. Darüber hinaus ist Anerkennung für die Fachkräfte durch Leitung, Multiplikatorin und bzw. oder Eltern wichtig. Eine Leitung formuliert noch die Anregung, das Konzept über Fachschulen zu verbreiten:

„Ich bin nach wie vor der Meinung, dass an den Fachschulen in der Ausbildung da Dinge, ja, sich verändern müssen und etabliert werden müssen, und dass das eigentlich der bessere Weg wäre. Oder nicht der bessere, der nachhaltigere Weg wäre auf jeden Fall, auf ganz breiter Ebene dann. Weil so finde ich, ist eigentlich immer schön, ich war das erste Mal jetzt in so einem Projekt mit meiner Kita, ich weiß von Kolleginnen, die in ganz

verschiedenen Projekten dabei sind und es profitiert halt wirklich nur diese Kita. Klar, natürlich öffnen wir jetzt unsere Tore, aber es ist doch ein begrenzter Prozentsatz an Kitas, die sich dann auch auf den Weg machen in so eine Konsultationskita.“

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Leitungen planen, Sprache stärker in die Konzeption einzubinden, die Eltern stärker noch über Sprache zu informieren und Videografie zu verankern. Im nachfolgenden Interviewausschnitt wird exemplarisch deutlich, dass das Thema in der Konzeption verankert werden soll, dass man die Konzeption und die Inhalte aber auch nach einer gewissen Zeit hinsichtlich der Realisierung überprüft. Ein weiterer Punkt, der im Interviewausschnitt ersichtlich wird, ist die weitere Begleitung durch die Multiplikatorin, etwa durch Weiterbildung.

IP: Ja, ich denke, dass eigentlich das ganz gut verankert ist, dass wir natürlich jetzt nicht sagen können „Wir haben alles umgesetzt“, das ist ja keine Frage. Wir haben uns bemüht, unseren Schwerpunkt erst mal auszuarbeiten und dann daran viel fest zu machen. Wir werden versuchen, das so gut wie möglich weiter zu führen, weil da auch sehr viel Arbeit drin steckt und weil das auch im Sinne aller Mitarbeiter ist, da immer am Ball zu bleiben. Und auch dass wir unsere Multiplikatorin, auch wenn sie dann nicht mehr unsere Multiplikatorin (lacht) sein wird, dass wir da auch immer am Ball bleiben, dass sie vielleicht auch noch wieder ins Team kommt und uns unterstützt, durch irgendwie bestimmte Fortbildungen, und dass wir dann nochmal genau hinschauen. Was mir am Herzen liegt oder so, dass das im Konzept dann halt verankert wird, nicht? Da müssen wir unbedingt noch dran arbeiten. Aber das haben wir im Moment auch noch nicht geschafft, weil wir auch noch viele praktische Dinge umgesetzt haben. Und ich finde, diese Verschriftlichung, dazu haben die ja jetzt auch Gelegenheit, nicht? Das Monitoring ist jetzt erst mal abgearbeitet, wir haben Sie jetzt erst mal abgearbeitet.

(Beide lachen.)

I: Genau.

IP: Und ich denke mal, das wird das nächste sein, weil ich das auch wichtig finde, was man festgelegt hat oder so, da ist man ja auch gezwungenermaßen, man überarbeitet das ja auch immer und schaut einmal im Jahr „Ist dem noch so?“ oder „Haben wir vielleicht – ist was in Vergessenheit geraten?“, „Vielleicht müssen wir doch nochmal schauen“ oder so, im nächsten Kindergartenjahr, dass wir das nochmal vertiefen.

Quelle: Interview mit einer Leitung nach der Qualifizierung (Fallstudie in der zweiten Welle)

Im Rahmen der Fallstudie beschäftigt die Teams die Verankerung ebenfalls (W2\_FU1\_T, vgl. Anhang 1). Für die Einrichtung sehen es die Fachkräfte als wichtig an, dass neue Kolleginnen eingebunden werden und sich das Team zu diesem Thema immer weiterentwickelt, damit gelingender, fachlicher Austausch möglich wird. Kritisch wird der Projektrahmen angesehen, der keine Kontinuität ermöglicht. Nach der Qualifizierung

(W2\_FU2\_T, vgl. Anhang 1) zeigen sich vielfältige Anwendungsvarianten des DJI-Konzepts, die Umgestaltung von Situationen (z.B. Essen- oder Wickelsituation) sowie die verstärkte Nutzung von Spielen und Liedern werden dabei besonders erwähnt. Für die Häufigkeit der Sprachbeobachtungen und die Analyse und Reflexion dieser Beobachtungen sowie vom Interaktionshandeln der Fachkräfte zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen über die Qualifizierung hinaus. In einer Einrichtung sollen Sprachbeobachtungen immer zu den jährlich stattfindenden Elterngesprächen erstellt werden, in einer Einrichtung wird angestrebt zwei Beobachtungen im Jahr pro Kind zu erstellen und in einer anderen Einrichtung wird davon ausgegangen, dass die Beobachtungen bei Bedarf und nicht für alle Kinder umsetzbar sind:

„aber ich glaube nicht, dass wir uns irgendwie hinsetzen bei normal entwickelten Kindern mit diesen Bögen, dass man da Zeit hat. Ich denke, dass es mehr oder weniger Kinder sind, wo man denkt „Hey, lass uns mal da genauer hinschauen“.

In dieser Einrichtung ist auch eine gemeinsame Linie für die nachhaltige Verankerung noch nicht abschließend gefunden, deutlich wird aber im weiteren Diskussionsverlauf, dass für die Verankerung die Konzeption überarbeitet und die Umsetzung immer wieder überprüft werden muss.

IP5: Und dann müsste es immer wieder überprüft werden. Also ich denke, so was, ne, wenn man sich das vornimmt „Das machen wir“, dann müsste man wieder irgendwann nach einem gewissen Abstand wieder mal kurz sprechen „Wie ist es?“, „Wie läuft’s?“ (lacht).

(Zustimmung durch „Mhm“.)

I: Ja, ok. Also wenn Sie so eine Vereinbarung haben, dann auch im Blick zu haben nach einer Zeit „War das jetzt das Richtige?“, „Haben wir uns da das Richtige überlegt?“.

IP5: Genau.

I: Oder „Wo hakt’s?“, „Warum klappt es manchmal nicht?“, also da auch das zu überprüfen und vielleicht zu verändern.

IP5: Ja.

Quelle: Gruppendiskussion mit einem Team nach der Qualifizierung (Fallstudie der zweiten Welle)

Die verschiedenen Instrumente des DJI-Konzepts werden in Hinsicht auf ihre Umsetzung im Kita-Alltag in den Gruppendiskussionen differenziert eingeschätzt (W2\_FU2\_T, vgl. Anhang 1). Dabei werden die Zeit für den Einsatz, der Umfang und die Zielsetzung der Instrumente genannt:

„Ich weiß nicht, ob jetzt hier allen so ganz klar ist, welche Beobachtungsbögen und welches ist der Alltagsbeobachtungsbogen und welches (lacht) der Orientierungsleitfaden.“

Dies macht deutlich, dass Zielsetzung, Handhabung und Einbindung der Instrumente in die gelebte pädagogische Praxis der Einrichtung von den Weiterbildenden sehr gut kommuniziert werden muss, damit die Instrumente nachhaltig in den Einrichtungen genutzt werden können.

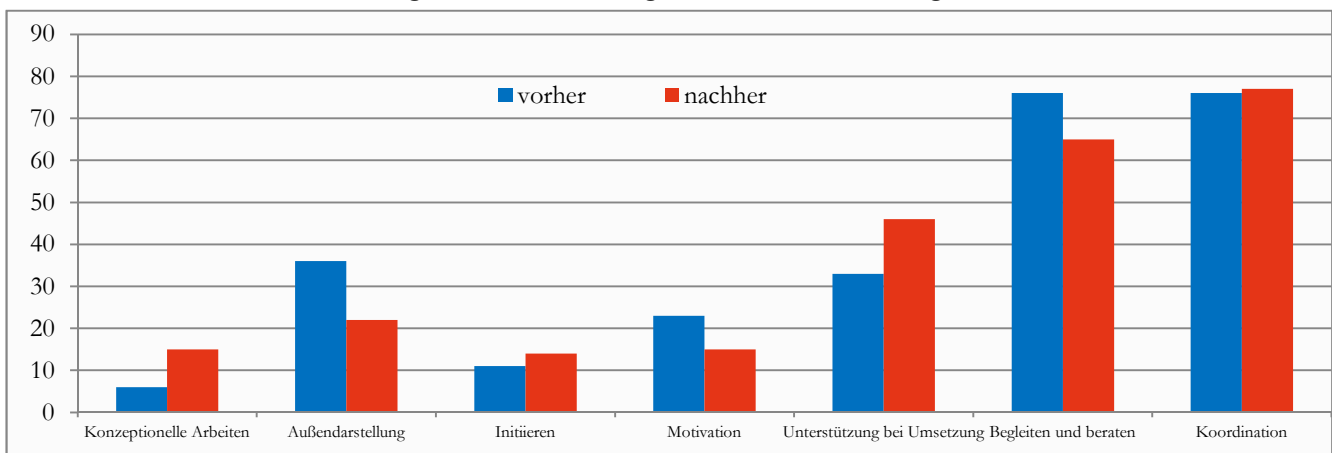
Ein weiterer wichtiger Punkt für die Verankerung ist die Beschäftigung mit Sprache im Team (W2\_FU2\_T, vgl. Anhang 1). So werden etwa Sprachteams gebildet, die sich alle zwei Wochen treffen und austauschen, Sprache wird als Thema bei Dienstbesprechungen etabliert, oder einmal im Monat wird ein Zeitfenster für gemeinsame Analysen und Reflexionen geschaffen:

„Also was wir, was mir wichtig war, dass jedes Kleinteam einmal im Monat so das Thema „Sprache“ hat, eine Stunde lang, und dass ich (Sprachexpertin) auch dabei bin und dass da das Thema, also ganz lang war jetzt die Dokumentation war ein Thema. Und jetzt sind wir dazu übergegangen, Alltagssituationen uns anzuschauen mit dem – weil Sie nach den Instrumenten gefragt haben – jede Gruppe hat sich eine Alltagssituation ausgesucht, die ich videographiert habe und wir dann zusammen angeschaut haben oder anschauen werden, nicht? Mit Euch habe ich es schon. Ja, und, also diesen fixen Termin, einmal im Monat pro Kleinteam ist mir wichtig.“

### 5.2.2.11 Perspektive der Leitungen auf ihre Rolle bei der Verankerung

Wie sehen die Leitungen ihre Rolle bei der Umsetzung des DJI-Konzepts? Die offenen Angaben vor und nach der Qualifizierung zeigen (W2\_UK1\_L, W2\_UK2\_L, vgl. Anhang 1), dass a) Koordination über den Verlauf der wichtigste Bereich ist, b) Begleitung und Beratung, Motivation und Außendarstellung zu Beginn eine Rolle spielen, c) die Unterstützung bei der Umsetzung nach der Qualifizierung wichtiger eingeschätzt wird und d) konzeptionelle Arbeiten nach Ende der Qualifizierung bedeutsamer werden (vgl. Abbildung 18).

**Abbildung 18: Einschätzung der Rolle der Leitungen**



**Anmerkung: Die offenen Angaben wurden inhaltsanalytisch kodiert. Leitungen, N=114.**

Die Leitungen (W2\_UK1\_L, WS\_UK2\_L, vgl. Anhang 1) sehen sich verantwortlich für die grundlegende Gestaltung der Qualifizierung und der damit verbundenen Aufwände (z.B. Vor- und Nachbereitungszeit, Zeiten für Dokumentation und Reflexion) sowie Rahmenbedingungen für die Arbeit nach dem DJI-Konzept (Zeiten für Analyse und Reflexion, Zeiten in

Teambesprechungen, Vorhandensein von Technik). Um die Qualifizierung und die Verankerung in den Einrichtungen zu gestalten, sehen die Leitungen es als wichtig an, dass sie den Prozess initiieren, hinter dem Konzept stehen („Meine Einstellung zu diesem Konzept spielt eine wichtige Rolle“), die Mitarbeitenden motivieren und sich als Leitungen selbst zu dem Konzept qualifizieren, um „die Materialien eigenständig nutzen zu können und selbst exemplarisch arbeiten zu können“. Durch die Unterstützung und Begleitung des Prozesses (z.B. Teilnahme an Qualifizierungseinheiten, Vermittlung zwischen Multiplikatorinnen und Fachkräften) wird die Relevanz des Themas verdeutlicht. Damit der Prozess der Qualifizierung wie der der Verankerung gelingt, beschreiben die Leitungen aber auch ein gewisses Maß an „Kontrolle“, etwa der Beobachtungen und Dokumentationen. Eine Leitung charakterisiert ihre Rolle folgendermaßen:

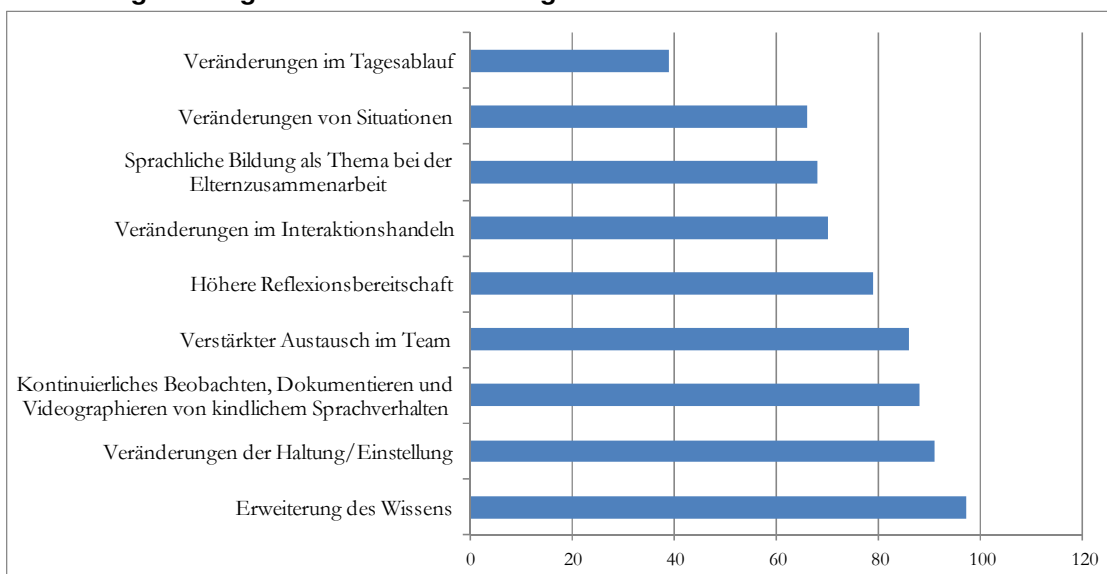
„1. Als Kopf der Einrichtung im Prozess den Überblick behalten und Ausrichtung beibehalten. 2. Begleitung und Unterstützung des Teams, der Fachkraft, der Konsultationskraft. 3. Mittlerin zwischen Träger und Team - Bereitstellung von Möglichkeiten (Zeit, Ausstattung...) 4. Zuständig für Öffentlichkeitsarbeit“.

#### 5.2.2.12 Erkenntnisse aus der ersten Welle

##### Angestoßene Veränderungen

Welche Veränderungen sehen die Sprachexpertinnen in ihren Einrichtungen nach der Abschlussveranstaltung 2013 (W1\_QP4\_S, vgl. Anhang 1)? Wissenserweiterung, Veränderungen der Haltung/Einstellung sowie Beobachtung und Dokumentation sind die Veränderungen, die am häufigsten benannt werden (vgl. Abbildung 19). Ein Wandel im Handeln, in Situationen oder im Tagesablauf ist dagegen seltener, wobei Umgestaltungen von Situationen in etwa der Hälfte der Einrichtungen vorgenommen wurden.

**Abbildung 19: Angestoßene Veränderungen der ersten Welle**



**Anmerkung: Die Items wurden auf einer dichotomen Antwortskala erfasst. (0 = nein, 1 = ja), Abgebildet sind die Angaben „Ja“.**

Die Sprachexpertinnen wurden gebeten, die Veränderungen, die sie in ihrer Einrichtung sehen, näher zu beschreiben. Bei der Erweiterung des Wissens wird hauptsächlich auf das Fachwissen zum Thema Sprache verwiesen. Dabei ist eine Modifizierung dahingehend festzustellen, dass eine „Gleiche Fachsprache“ im Team vorherrscht. Kindliche Sprache einordnen zu können ist eine weitere Veränderung, die die Sprachexpertinnen bei der Wissenserweiterung sehen. Mehr Wissen führt zu einer höheren Professionalisierung und damit zu mehr Sicherheit etwa bei Elterngesprächen. Weiterentwicklung der Haltung bzw. der Einstellung setzt sich verstärkt aus drei Merkmalen zusammen: intensivere Zuwendung zum Kind, Kompetenzorientierung und Betrachtung der Sprache als ganzheitlichen Prozess. Beobachtung, Dokumentation und Videoarbeit sind zentral, um die Sprache der Kinder und das Dialogverhalten der Fachkräfte einschätzen zu können. Die grundlegendste Neuerung in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation ist der Einsatz der Kamera, da die „Kamera immer dabei [ist] - das ist zur Selbstverständlichkeit geworden“. Allerdings war der Einsatz der Videografie auch mit Hindernissen verbunden: „lange Zeit wurde das Thema als "Belastung" empfunden und nicht konsequent umgesetzt. Das hat sich mit der Aufnahme der Konsultationstätigkeit geändert, zumal die Zielvereinbarungen für 2013 eben diese Beobachtungsformen mit aufgenommen wurden.“ Die Beobachtungen und Dokumentationen werden nun auch verstärkt genutzt: „Im Portfolio finden sich mittlerweile deutlich mehr Lerngeschichten zum Thema Sprache als vorher. Sprachhefte werden täglich geführt (...). Es wird viel videografiert und im Team gemeinsam besprochen und ausgewertet“. Die Videos werden auch vermehrt analysiert und reflektiert, „um dieses (Sprachverhalten der Kinder) besser zu erkennen und um mit Kolleginnen zu beraten, welche Förderung für dieses Kind sinnvoll ist“.

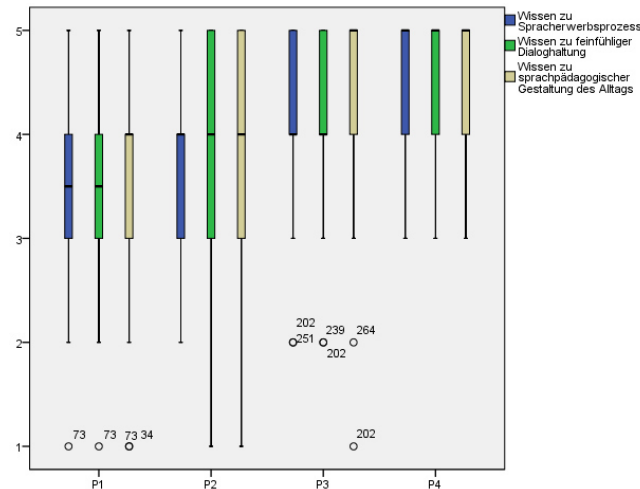
Im Team zeigen sich Veränderungen vor allem dadurch, dass sich das Team stärker über die sprachliche Entwicklung austauscht, mehr gemeinsam reflektiert wird und das Thema Sprache in Teamsitzungen einen Stellenwert bekommen hat. Die Reflexion spielt sowohl bei Beobachtung und Dokumentation als auch beim Austausch im Team bereits eine Rolle. Eine höhere Reflexionsbereitschaft zeichnet sich in den Einrichtungen dadurch aus, dass das Team regelmäßiger reflektiert, gegenüber dem Verfahren der Reflexion offener geworden ist, Videos für Reflexionen nutzt und sowohl allein als auch im Team reflektiert wird. Dabei waren „am Anfang (...) die Ängste groß, vor allem mit Video zu reflektieren. Schritt für Schritt konnten wir uns vorsichtig, mit wertschätzenden Methoden annähern, sodass jetzt alle ihren Gewinn daraus ziehen können.“ Die verpflichtenden Praxisaufgaben haben dabei geholfen, sich mit dem Verfahren zu beschäftigen und so kam „nach der Übungsphase mehr und mehr Routine ins Beobachten und das anschließende Reflektieren“. Eine Sprachexpertin formuliert eine wichtige Erkenntnis aus der Reflexion folgendermaßen: „Kollegen verstehen, dass es nur mit Reflexion zu Veränderungen kommen kann“. Anfängliche Ängste – sowohl mit der Videografie als auch mit der Reflexion – sollten ernst genommen werden. In einer Einrichtung hat Supervision und die Einführung eines „Vertrauenskreises“ dazu geführt, dass Reflexionen

möglich sind. Veränderungen beim Interaktionshandeln werden hauptsächlich auf Strategien bezogen, die nun von den Fachkräften eingesetzt werden sowie ein positiver, bewusster Blick auf Interaktion. Bei den Strategien spielen vor allem mehr Zeit, Themen der Kinder aufgreifen, verbale und non-verbale Aspekte berücksichtigen und Feinfühligkeit eine Rolle. Dabei wird sich „sehr bemüht, die Kinder nicht im "Sprachbad" zu ertränken“ oder die Fachkräfte versuchen Situationen „zu „entschleunigen“, um so für das einzelne Kind Zeit zu haben. Wir bemühen uns und versuchen, dem einzelnen Kind zuzuhören, seine Signale wahrzunehmen.“ Betrachtet man die Nennungen beim Thema Zusammenarbeit mit Eltern, wird deutlich, dass der Austausch mit Eltern intensiviert wurde, etwa durch die Nutzung von Tür- und Angelgesprächen oder durch die Einbindung des Themas Sprache in Elternnachmittage/-abende und/oder Entwicklungsgespräche. Dabei werden die Videoaufnahmen verstärkt einbezogen, um Entwicklungen und Kompetenzen aufzuzeigen: „Sprachliche Bildung der Kinder ist Thema in Elterngesprächen. Es werden Videos und Sprachbeobachtungsbögen genutzt, um den Eltern die Entwicklungsfortschritte ihres Kindes zu erläutern. Sprachliche Bildung war auch schon Thema auf Elternabenden. Eltern interessierten sich für die Entwicklung von Sprache in den ersten drei Lebensjahren.“ Der Auszug verdeutlicht einen weiteren Punkt, der durch die Qualifizierung geändert wurde: die Fachkräfte können mit ihrem Wissen kompetent auftreten und Eltern dadurch für das Thema „sensibilisieren“.

Wie bereits erläutert, sehen die Sprachexpertinnen die wenigsten Veränderungen in Situationen und im Tagesablauf. In Bezug auf die Situationen werden besonders konkrete Situationen benannt, wobei es sich zumeist um den Morgenkreis, das Wickeln und das Mittagessen handelt. Insbesondere Dialoge und den Interessen der Kinder folgen werden betont, wenn es um Modifikationen von Situationen geht. Darüber hinaus werden eher strukturelle Elemente wie mehr Zeit, Umgestaltung der Räume oder Verwendung von Liedern benannt. Zuletzt sollen die Variationen im Tagesablauf betrachtet werden. Die Antworten auf diese Fragen zeigen ein großes Spektrum, aber keine Bündelung von bestimmten Veränderungen, sodass sich hier vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten zeigen.

### **Wissen zum DJI-Konzept**

Wie schätzen die Multiplikatorinnen das Wissen zu Spracherwerbsprozessen, zu feinfühligem Dialoghaltungen und zu sprachpädagogischer Gestaltung des Alltags für das jeweilige Team über den Qualifizierungsverlauf hinweg ein (W1\_QP1, QP2, QP4\_S, vgl. Anhang 1)?

**Abbildung 20: Einschätzung des Wissens**

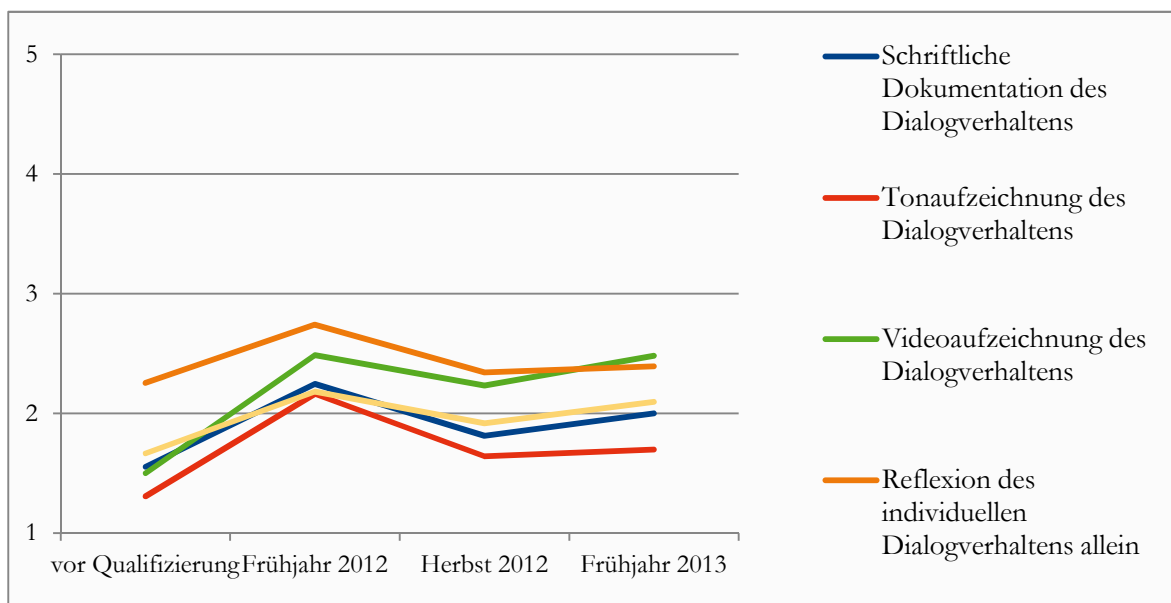
**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst (1 = wenig Wissen, 5 = viel Wissen). Multiplikatorinnen. Den dargestellten Boxplots ist in den Boxen der Median zu entnehmen. Jede Box umfasst 50 Prozent der Fälle, innerhalb der Whisker („Antennen“) liegen 95 Prozent der Fälle. Außerhalb dieser Whisker werden in Form von Punkten Ausreißer dargestellt.**

Es zeigt sich, dass über den Qualifizierungsverlauf hinweg das Wissen im Durchschnitt besser eingeschätzt wird und am Ende kann für alle drei Bereiche ein eher hohes Wissen unterstellt werden (vgl. Abbildung 20). Bei den ersten drei Erhebungen gibt es jeweils Einschätzungen von sehr geringem Wissen, wobei sowohl bei der ersten als auch bei der dritten Erhebung ein Team bei allen drei Bereichen als wenig kompetent eingeschätzt wird (Datenpunkt 73 bzw. 202). Für die Daten der Abschlusserhebung kann festgehalten werden, dass alle Teams zumindest als durchschnittlich qualifiziert eingeschätzt werden. Insgesamt verändert sich die Einschätzung über den Qualifizierungsprozess hinsichtlich aller drei Bereiche signifikant positiv ( $p < 0,05$ ,  $df = 3$ ). Bei der Abschlusserhebung (W1\_QP4\_S, vgl. Anhang 1) wurden die Sprachexpertinnen gebeten, den Wissensstand des Teams einzuschätzen. Das Wissen zu Spracherverbesserungsprozessen, zur feinfühligem Dialogverhalten sowie zur sprachpädagogischen Gestaltung des Alltags wird generell als gut eingeschätzt, wobei es sich hierbei um eine Einschätzung der Sprachexpertinnen über das Qualifizierungsteam handelt und somit hinsichtlich sozial erwünschtem Antwortverhalten kritisch betrachtet werden muss. Wichtig festzuhalten ist, dass im Bereich der sprachpädagogischen Gestaltung des Alltags elf Prozent der Sprachexpertinnen den Wissensstand als mittelmäßig einschätzen, bei der feinfühligem Dialogverhalten acht Prozent und beim Wissen zu Spracherverbesserungsprozessen 16 Prozent.

## Nutzung der DJI-Instrumente

Die Nutzung der DJI-Instrumente wird als sehr hilfreich von den Sprachexpertinnen angesehen. Was die Dokumentation betrifft, steht vor Beginn der Qualifizierungsoffensive (W1\_QP1\_S, vgl. Anhang 1) besonders die schriftliche Dokumentation im Vordergrund, so geben 80 Sprachexpertinnen an, dass bereits vorher schriftlich dokumentiert wurde. Die Dokumentation mit Video wurde vorab in 18 Einrichtungen praktiziert. In 53 Einrichtungen wurde das Interaktionshandeln vorher reflektiert und kollegiale Beratung in 64 Einrichtungen genutzt. Dies zeigt, dass Dokumentation und Reflexion in vielen Einrichtungen kein „Neuland“ darstellen, der Umgang mit der Kamera für die Dokumentation ist hingegen noch wenig verbreitet. Im Verlauf der Qualifizierung (W1\_QP1\_S, W1\_QP2\_S, W1\_QP4\_S, vgl. Anhang 1) werden Situationen verstärkt mit Video dokumentiert, dafür nehmen schriftliche Dokumentationen und Tonaufzeichnungen ab. Reflexion im Team wird über den Qualifizierungsverlauf stärker einbezogen. Sowohl bei der Videodokumentation als auch bei der Reflexion im Team zeigen sich signifikant positive Veränderungen über die Zeit ( $p < 0,05$ ,  $df = 3$ ) (vgl. Abbildung 21). Im Durchschnitt wird mehrmals im Monat per Video dokumentiert und die Dokumentationen auch reflektiert (vgl. Hopf u.a. 2013).

**Abbildung 21: Dokumentation und Reflexion des Dialogverhaltens**



**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst. (1 = einige Male im Jahr oder seltener, 5 = täglich). Höhere Werte bedeuten eine häufigere Nutzung. N=81, Sprachexpertinnen. Zu Beginn haben viele Sprachexpertinnen angegeben, dass Instrumente noch nicht eingesetzt wurden, diese Angaben wurden als Missings definiert. Die Einschätzungen vor der Qualifizierung wurden retrospektiv eingeschätzt**

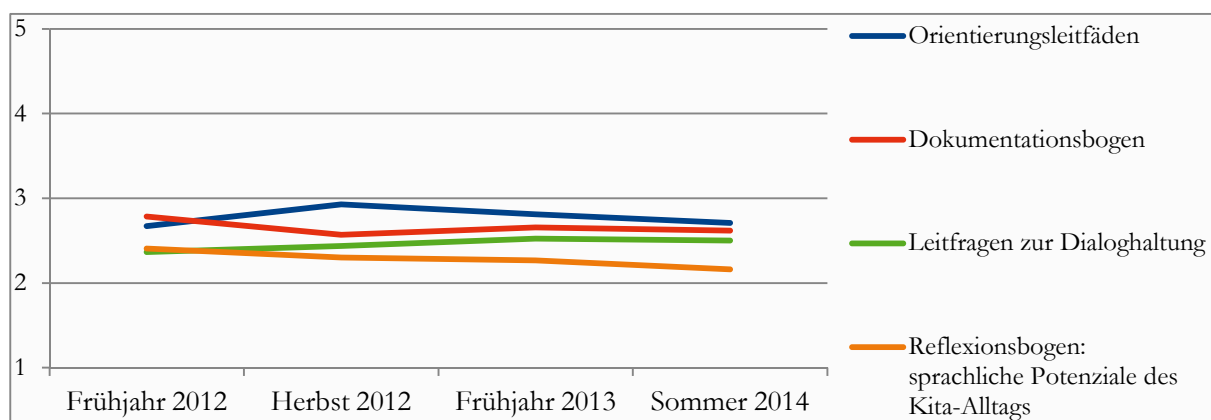
Im Rahmen der ersten Welle wurden die Sprachexpertinnen während der Qualifizierung dreimal hinsichtlich der Nutzung der DJI-Instrumente be-

fragt (W1\_QP1\_S, W1\_QP2\_S, W1\_QP4\_S, vgl. Anhang 1), zudem in einer Follow-Up-Erhebung im Sommer 2014 (W1\_Follow\_up\_S, vgl. Anhang 1). Bei der letzten Erhebung im Sommer 2014 können noch von 83 Sprachexpertinnen die Einschätzungen einbezogen werden<sup>34</sup>. Es zeigt sich zunächst ein positiver Verlauf über den Qualifizierungsprozess, bei dem besonders die Orientierungsleitfäden häufig eingesetzt werden (vgl. Abbildung 22). Der Reflexionsbogen zur Entdeckung und Nutzung sprachförderlicher Potenziale des Kita-Alltags sowie die Leitfragen zur Dialoghaltung werden etwas weniger häufig eingesetzt, allerdings nimmt während der Qualifizierung die Einordnung von Kindersprache den größten Stellenwert ein. Die Leitfragen zur Dialoghaltung werden nach der Abschlussveranstaltung im Frühjahr 2013 durchschnittlich mehrmals im Monat eingesetzt, der Reflexionsbogen etwa einmal im Monat. Nach Abschluss der Konsultationsphase wurde im Sommer 2014 erfasst, wie die Einrichtungen die DJI-Instrumente im Alltag nutzen. Es zeigt sich, dass die Orientierungsleitfäden und der Dokumentationsbogen durchschnittlich mehrmals im Monat verwendet werden. Hier kann eine gute Konsolidierung und Verankerung festgehalten werden. Auch die Leitfragen zur Dialoghaltung werden weiterhin genutzt, hier kann ebenfalls eine Konstanz festgestellt werden. Beim Reflexionsbogen zu Alltagssituationen lässt sich nach der Qualifizierungsphase und der Konsultationsphase ein Abschwächen festhalten: der Bogen wird etwa gleich häufig genutzt wie zu Beginn der Qualifizierung. Positiv ist festzuhalten, dass etwa einmal im Monat in den beteiligten Einrichtungen das Sprachverhalten der Kinder, der Fachkraft und/oder die Situation reflektiert werden.

Die Follow-Up-Erhebung verdeutlicht, dass während der Qualifizierungsphase die Instrumente je nach Qualifizierungsverlauf (z.B. Grammatik zumeist erst in der zweiten oder dritten Praxisphase behandelt) sehr häufig erprobt und eingesetzt wurden. Für die konkrete Umsetzung im Alltag wird besonders die Dokumentation und Einordnung von Kindersprache im Alltag genutzt. Die eigene Dialoghaltung sowie das eigene sprachpädagogische Handeln zu analysieren und zu reflektieren, gelingt im Alltag – etwa einmal im Monat wird dies in den Blick genommen.

34 Bei der Follow-Up-Erhebung haben auch Leitungen und Konsultationskräfte teilgenommen, deren Einschätzungen an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden, da die vorherigen Einschätzungen von den Sprachexpertinnen vorliegen und somit nicht vergleichbar sind.

**Abbildung 22: Nutzung der Instrumente über den Verlauf**



**Anmerkung: Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala erfasst. (1 = einige Male im Jahr oder seltener, 5 = täglich). Höhere Werte bedeuten eine häufigere Nutzung. N=81, Sprachexpertinnen. Zu Beginn haben viele Sprachexpertinnen angegeben, dass die Instrumente noch nicht eingesetzt wurden, diese Angaben wurden als Missings definiert.**

Bei der Follow-Up-Erhebung (W1\_Follow\_up\_S, vgl. Anhang 1) im Sommer 2014 sollten die Teilnehmenden offen angeben, welche DJI-Instrumente sie nutzen. Deutlich wird, dass besonders die Orientierungsleitfäden und der Dokumentationsbogen genannt werden. Auch die Nutzung von Videos zur Beobachtung und Dokumentation werden häufig benannt. Der Reflexionsbogen zu Alltagssituationen sowie die Leitfragen zur Dialoghaltung werden in den Einrichtungen – laut Einschätzung der Teilnehmenden – selten eingesetzt. Zwei Zitate aus der Follow-Up-Erhebung verdeutlichen das Spektrum, wie die Instrumente genutzt werden:

„In erster Linie nutzen wir den Beobachtungsbogen regelmäßig. Jede Fachkraft ist angehalten 2 Beobachtungen pro Woche nach dem DJI-Bogen auszuwerten. In schwierigen Fällen und bei Umstrukturierungen wird auch der Reflexionsbogen zu Hilfe genommen.“

„Ich als Sprachexpertin nutze vor allem Marte Meo, bei den Kindern, den Kollegen und den Eltern. In Einzelfällen nutze ich die Bögen, um genau zu hören was und wie ein Kind etwas sagt.“

Die beiden Zitate veranschaulichen zwei Punkte, dass a) besonders das sprachliche Handeln der Kinder fokussiert wird und b) Instrumente, die eher das Handeln der Fachkräfte in den Blick nehmen (Reflexionsbogen, Leitfragen zur Dialoghaltung), nicht oder nur in Sondersituationen genutzt werden. Dieses Ergebnis knüpft an die Forderung an, den Mehrwert der verschiedenen Instrumente für die Fachkräfte und die Einrichtung deutlich zu machen, um eine kontinuierliche Nutzung aller Instrumente zu fördern und insbesondere das Handeln der Fachkräfte und die Reflexion dessen zu stärken.

## Verankerung des Konzepts

Nach der einjährigen Qualifizierung (W1\_QP5\_M, vgl. Anhang 1) stellt sich die Frage, was notwendig ist, um das Konzept nachhaltig in den Einrichtungen verankern zu können<sup>35</sup>. Wichtigstes Kriterium ist nach Ansicht der Multiplikatorinnen dabei die Bereitschaft und Kooperation seitens des Trägers, der Leitung und des Teams, die Inhalte weiter zu behandeln und zu unterstützen. Eine weitere Begleitung des Teams (durch Sprachexpertinnen und/oder Multiplikatorinnen) erscheint etwa einem Drittel der Multiplikatorinnen als wichtig. Ebenso oft werden die Rahmenbedingungen genannt, die sich auf ausreichend Vor- und Nachbereitungszeit, Ausstattung mit Technik, etc. beziehen. Am wenigsten (von 15 Multiplikatorinnen) wird eine regelmäßige inhaltliche Auseinandersetzung genannt. Die Sprachexpertinnen (W1\_QP4\_S, vgl. Anhang 1) beantworten die Frage, was notwendig wäre, um das DJI-Konzept nachhaltig zu verankern, dahingehend, dass vor allem das Wissen dauerhaft verankert werden sollte. Durch „Teamfortbildungen in größeren Abständen“ könnte dies realisiert werden, um „die Kenntnisse“ aufzufrischen und „neueste wissenschaftliche Erfahrungen einfließen“ lassen zu können. Aus Sicht der Sprachexpertinnen spielen neben dem Wissen vor allem strukturelle Aspekte bei der Verankerung eine Rolle. Hierbei wird einerseits ein Verantwortlicher in der Einrichtung für das Thema Sprache sowie andererseits Zeit für die Dokumentation, Analyse und Reflexion genannt. Mit dem Aspekt der Zeit ist verbunden, dass nach dem Konzept gearbeitet wird und die Leitfäden genutzt werden, um zu dokumentieren und reflektieren. Von Seiten der Sprachexpertinnen werden auch Hinweise für die Umsetzung im Alltag genannt, die sich darauf beziehen „praktische, realitätsnahe Tipps zur regelmäßigen Nutzung der Bögen“ zu geben und das DJI-Konzept in die Einrichtungskonzeption zu übernehmen, in der auch schriftlich „die Häufigkeit der Reflexionen innerhalb des Kleinteams und des Gesamtteams festgelegt werden“ sollte.

Kritik wird hinsichtlich der Beobachtungsbögen geäußert, indem sie als nicht alltagstauglich angesehen werden. Hier wird die Forderung formuliert, die Bögen „alltagstauglicher“ zu gestalten sowie „vereinfachte Beobachtungsbögen“ bereitzustellen. Die Forderung nach der Überarbeitung der Bögen stellen Einzelmeinungen dar, sind aber im Hinblick darauf, dass die Bögen auch immer wieder kritisch hinsichtlich ihres Einsatzes betrachtet werden, zu beachten.

Die Phase der Umsetzung nach Ende der Qualifizierung wird in der Follow-Up-Erhebung der ersten Welle (W1\_Follow-Up\_S, vgl. Anhang 1) nochmals betrachtet. Zum Erhebungszeitpunkt hatten die Einrichtungen seit etwa anderthalb Jahren die Qualifizierung abgeschlossen. Für die Ver-

35 Zum Thema Nachhaltigkeit ist im Rahmen des Projekts eine Masterarbeit von Samuel Jahreiß verfasst worden mit dem Titel „Qualitätsentwicklung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung - Interne Evaluationsstrategien in Kindertageseinrichtungen“ (eingereicht bei der Katholischen Stiftungsfachhochschule München). Hierbei standen die Sichtweisen der Einrichtungen (Welle 1) im Fokus. In die Masterarbeit sind Daten der Abschlusserhebung eingeflossen sowie vier im Rahmen der Masterarbeit erhobene leitfadengestützte Interviews mit Leitungen aus den beteiligten Einrichtungen.

ankerung werden besonders die Sensibilisierung der Fachkräfte für das Thema, das erworbene Wissen und die Möglichkeiten der DJI-Instrumente als wichtig angesehen. Allerdings sind im Umsetzungsprozess auch vielfältige Herausforderungen aufgetreten, die sich verstärkt um Personalwechsel, Schulung neuer Kolleginnen und Zeit für Dokumentationen, Analysen und Reflexionen drehen. Als kritisch wird auch gesehen, wenn die Sprachexpertin nach dem Projekt wegfällt:

„Es braucht Zeit und eine Person die dafür zuständig ist. Jemand der die Fäden in der Hand hält, der an der Basis mitarbeitet aber nicht im Dienstplan eingespannt ist. Ich sehe die meisten Erfolge darin die Kleinteams zu begleiten, im Alltag das Team und die Kinder zu begleiten, Unterstützung zu geben, die Theorie in kleinen Häppchen aufzufrischen, in den Alltag zu bringen, zu erinnern und zu bestätigen. Da reicht ein Jahr nicht aus um es zu verinnerlichen und verfestigen.“

An diesem Zitat einer Sprachexpertin wird deutlich, dass es auch wichtig ist, die Inhalte immer wieder ins Bewusstsein zu holen. Für die nachhaltige Verankerung ist die regelmäßige Überprüfung auch ein Aspekt, der immer wieder angesprochen wird:

„Die Umsetzung des Sprach-Konzeptes ist nur möglich, wenn das gesamte Team an der Erarbeitung beteiligt wird. Sie trägt Prozesscharakter, d.h. muss kontinuierlich auf ihre Realisierbarkeit überprüft und den aktuellen Bedingungen angepasst werden. Die Umsetzung gelingt nur schrittweise und bedarf einer gegenseitigen Vertrauensbasis. Diese kann nur durch Kompetenz und Sensibilität gegenüber dem Team erreicht werden. Für die Umsetzung sind einerseits vorhandene Leitungsstrukturen zu nutzen und andererseits in enger Zusammenarbeit mit der Leitung neue Strukturen zu schaffen. Personal- und Zeitprobleme haben zeitweise die intensive praktische Umsetzung verzögert oder gehemmt.“

### **5.2.3 Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase**

Beide Konsultationsphasen wurden in der DJI-Qualifizierungsoffensive begleitet, so dass hinsichtlich der Fragestellung, wie Konsultationsphasen ausgestaltet werden können, vielfältige Erkenntnisse (insbesondere aus der Welle) vorliegen.

Die Konsultationskitas<sup>36</sup> der ersten Welle dokumentierten insgesamt 620 Konsultationen<sup>37</sup>, wobei sich die Anzahl der durchgeführten Konsultationen pro Einrichtung markant unterscheidet, mit einem Range von einer bis 54 Konsultationen. Zwei Einrichtungen führen mit 54 bzw. 31 Konsultationen zahlenmäßig die Spitze an. Das Mittelfeld besteht aus rund 25 Ein-

36 Anerkannt wurden 121 Einrichtungen. Ausgeschlossen sind während der Konsultationsphase vier Einrichtungen. Von zwei Einrichtungen konnten vorliegende Konsultationen einbezogen werden. Die Auswertung gründet auf den Dokumentationen von 110 Einrichtungen. Von Einrichtungen, die keine oder wenige Konsultationen durchführen konnten, liegen schriftliche Berichte über die Konsultationsaktivitäten (im Rahmen der 10h) vor.

37 Die genannte Zahl bezieht sich auf vollständig ausgefüllte Dokumentationen nach Datenbereinigung (u.a. Dopplungen, unvollständige und fehlerhafte Dateneingaben).

richtungen, die zwischen fünf und 17 Konsultationen dokumentiert haben. Am anderen Ende steht dagegen rund die Hälfte der Einrichtungen, von denen Dokumentationen von bis zu vier Konsultationen vorliegen. In der zweiten Welle liegen von den Konsultationseinrichtungen<sup>38</sup> 599<sup>39</sup> vollständig dokumentierte Konsultationen vor.

### 5.2.3.1 Ausgestaltung der Konsultationsstelle

Bei der Ausgestaltung der im Rahmen des Projektes strukturell angelegten Konsultationsstelle im Umfang von zehn Wochenarbeitsstunden zeigte sich häufig das Modell, in dem das Stundenkontingent auf zwei Personen aufgeteilt wird. Diese Aufteilung wird in den Interviews (W1\_Koki\_K, vgl. Anhang 1) als positiv eingeschätzt hinsichtlich Flexibilität, Nachhaltigkeit und Reflexion der Konsultationsphase. Zu Beginn der Konsultationsphase musste zunächst viel Zeit investiert werden, um die Konsultationen vorzubereiten, die letztliche Durchführung der Konsultation wird als kleinster Zeitanteil angesehen. Konzeptionelle Arbeiten (z.B. Konzept für Konsultationen, Überarbeitung der Einrichtungskonzeption) nehmen daher die überwiegende Zeit während der Konsultationsphase in Anspruch. Dabei wurde betont, wie wichtig es sei, sich die Zeit einzuteilen, um realistische Ziele zu erreichen. Bei der organisatorischen Vorbereitung zeigen sich unterschiedliche Modelle in den Einrichtungen, die an den Rahmenbedingungen orientiert sind: feste vs. flexible Vorbereitungszeiten, Gestaltung der Konsultationsstelle mit einer oder zwei Konsultationskräften, Möglichkeit des Einspringens von Kolleginnen.

Eine flexible Handhabung und Aufteilung der zehn zur Verfügung stehenden Wochenstunden ist für die Konsultationskräfte bedeutsam, etwa um zu Beginn mehr Zeit investieren zu können. Meist sind die Sprachexpertinnen in die Konsultationstätigkeit der Einrichtungen eingebunden, beispielsweise indem sie das Zeitkontingent der zehn Wochenstunden vollständig oder mit der Hälfte der Zeit selbst übernehmen oder als zusätzlich Mitwirkende in Beratungsfunktion. Die Aufgaben der Sprachexpertinnen und die Aufgaben der Konsultationskräfte können dabei gut miteinander verbunden werden.

### 5.2.3.2 Aufgaben und Tätigkeiten der Konsultationskräfte

Die Durchführung und die damit verbundene Vor- und Nachbereitung der Konsultationen ist eine Hauptaufgabe der Konsultationskräfte (W1\_Koki\_K, vgl. Anhang 1). Für die Planung des Ablaufs und die Durch-

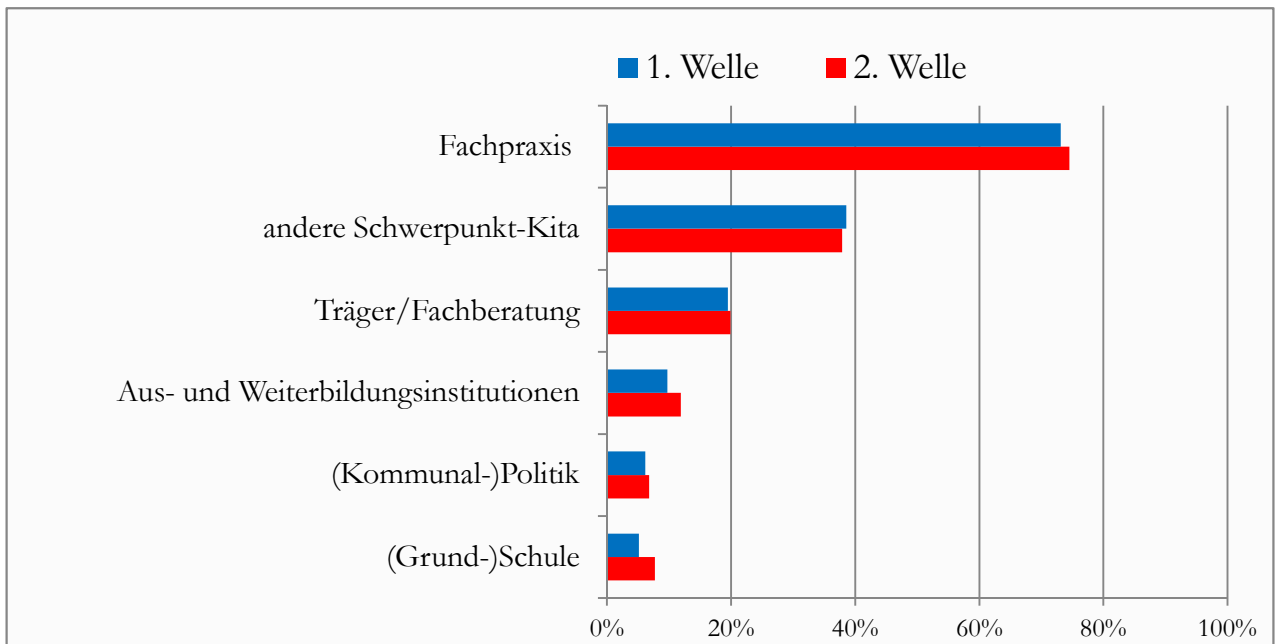
38 Anerkannt wurden 128 Einrichtungen. Ausgeschlossen sind während der Konsultationsphase zwei Einrichtungen, deren vorliegende Konsultationen einbezogen wurden. Die Auswertung gründet auf den Dokumentationen von 117 Einrichtungen. Von Einrichtungen, die keine oder wenige Konsultationen durchführen konnten, liegen schriftliche Berichte über die Konsultationsaktivitäten (im Rahmen der 10h) vor.

39 Die genannte Zahl bezieht sich auf vollständig ausgefüllte Dokumentationen nach Datenbereinigung (u.a. Dopplungen, unvollständige und fehlerhafte Dateneingaben)

führung der Konsultationen haben einige Fachkräfte in der ersten Welle spezielle Bögen entwickelt, die vom ersten Kontakt bis zur Nachbereitung wichtige Informationen beinhalten und so auch als Checkliste dienen. Für den Ablauf selbst empfehlen die Fachkräfte, auf die Fragen und den Bedarf der Teilnehmenden einzugehen, dabei flexibel zu sein und in den Austausch mit den Besuchern zu gehen. Als gute Form der Durchführung von Konsultationen werden Hospitationen/Hausrundgänge angesehen, die aber an die Rahmenbedingungen angepasst sein müssen (z.B. Gruppengröße) sowie Informationsveranstaltungen (z.B. in Form von Workshops). Weiterbildungen wurden vereinzelt durchgeführt, wobei einige Einrichtungen zwar Weiterbildungen anbieten, aber noch keine durchführen konnten. Als wichtig für die Ausgestaltung der Konsultation werden Praxisbezug (z.B. durch Videos), Zielgruppenorientierung (Bedarf, Fragen, etc. im Vorfeld ermitteln), Methodenvielfalt und die aktive Einbeziehung der Teilnehmenden (nicht zu einseitig, Pausen nutzen, aktivierende Methoden) betont. Dabei sollten die Inhalte authentisch vermittelt werden und eine angenehme Atmosphäre herrschen. Die Einbindung des weiteren Kollegenkreises in die Konsultation wird unter dem Gesichtspunkt Praxisbezug (z.B. Bereitstellen oder Präsentieren von konkreten Beispielen aus der eigenen Arbeit) thematisiert, aber auch dass die Konsultationstätigkeit als gemeinsames Tun verstanden wird, hinter dem das ganze Team steht. Für neue Kolleginnen im Team können die Konsultationen darüber hinaus auch eine Möglichkeit sein, mit den Inhalten vertraut zu werden.

### 5.2.3.3 Teilnehmende der Konsultation

Am häufigsten wurde das Konsultationsangebot (Monitoring\_K, vgl. Anhang 1) von der Fachpraxis in Anspruch genommen (vgl. Abbildung 23): 455 Nennungen (davon 247 andere Schwerpunkt-Kitas des Bundesprogramms) in der ersten Welle und 446 Nennungen (davon 227 aus Schwerpunkt-Kitas) in der zweiten Welle, gefolgt von Vertretern verschiedener Einrichtungsträger bzw. Fachberatungen (126 in der ersten Welle bzw. 119 in der zweiten Welle), wodurch die Bedeutung der Konsultationskitas als kollegiale Beratungsstelle deutlich hervortritt. Der Radius der Besuchsgruppen umfasst weiterhin Aus- und Weiterbildungsinstitutionen (59 Nennungen in der ersten Welle bzw. 71 in der zweiten Welle), Vertreter der (Kommunal-)Politik (37 in der ersten Welle bzw. 41 in der zweiten Welle) und aus dem (Grund-)Schulbereich (33 in der ersten Welle bzw. 46 in der zweiten Welle). Darüber hinaus werden Eltern bzw. Vertreter von Elterngremien, Familienbildungsstätten und Migrant\*innenorganisationen, interessierte Bürger/ Nachbarschaft, verschiedene Beratungsdienste, GEW und Presse genannt.

**Abbildung 23: Teilnehmende der Konsultationen**

**Anmerkung: Die Items wurden in Form einer Mehrfachantwort erfasst. N=620 Dokumentationen der ersten Welle. N=599 Dokumentationen der zweiten Welle.**

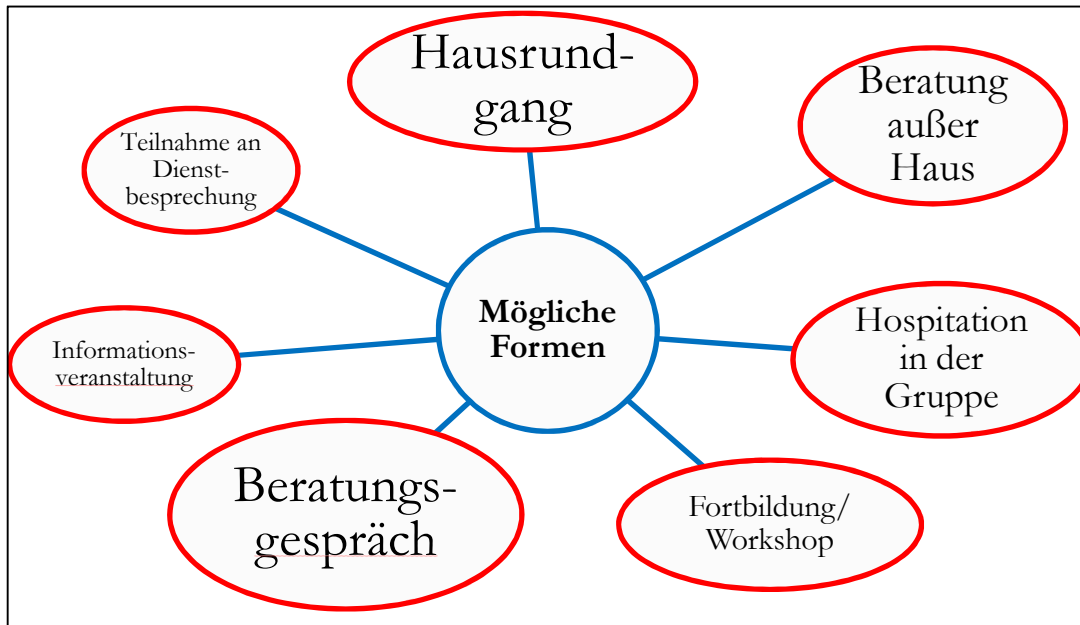
#### 5.2.3.4 Durchführung der Konsultation

Zumeist führt die Konsultationskraft die Konsultationen durch (~80% der Konsultationen) (W2\_Monitoring\_K, vgl. Anhang 1), oft ist zusätzlich die Sprachexpertin beteiligt, wenn diese nicht gleichzeitig in Rollenunion Konsultationskraft ist. Daneben nimmt auch die Leitungskraft häufig teil. Selten übernehmen Leitung oder Sprachexpertin die Konsultation allein. Die Bedeutung, die den Konsultationen beigemessen wird, wird dadurch sichtbar, dass nicht selten alle drei Funktionsebenen (Leitungskraft, Konsultationskraft und Sprachexpertin) gemeinsam die Konsultation durchführen.

Die meisten Konsultationen finden in der eigenen Einrichtung (88% in der ersten Welle, 65% in der zweiten Welle) und zu Zeiten des laufenden Betriebes (72% in der ersten Welle, 72% in der zweiten Welle) statt. Bei der Frage nach der Form der durchgeführten Konsultation zeigt sich, dass bei zwei Dritteln der Konsultationen Beratungsgespräche bzw. Diskussionsrunden durchgeführt wurden (vgl. Abbildung 24), häufig kombiniert mit einem Hausrundgang (274 Nennungen in der ersten Welle). Auch das Angebot zu Hospitationen wurde von den Besuchern genutzt (156 Nennungen in der ersten Welle), was in der Regel mit einer Vor- und Nachbesprechung sowie einem Hausrundgang verbunden ist. Die Durchführung offener Angebote (wie z.B. Tag der offenen Tür, Informationsabend) werden seltener (25 Nennungen in der ersten Welle) genannt, ebenso wird von der Teilnahme an Dienstbesprechungen nur in wenigen Fällen (15 Nennungen in der ersten Welle) berichtet. Fachtage und Workshops hingegen werden häu-

figer, nämlich in 96 Fällen, genannt<sup>40</sup>. In der zweiten Welle werden drei Formen ähnlich häufig angegeben: Hausrundgang/Besichtigung (280 Nennungen), Gesprächsrunde/Diskussion (274 Nennungen) und Infovortrag/Präsentation (250 Nennungen).

**Abbildung 24: Formen der Konsultation**



**Anmerkung: Die Items wurden in Form einer Mehrfachantwort erfasst. Eine größere Ellipsenform bedeutet, dass diese Form häufiger genannt wurde. N=620 Dokumentationen der ersten Welle.**

Aus den Erfahrungen der ersten Welle konnten erste Erkenntnisse bereits bei der Abschlussveranstaltung der zweiten Welle präsentiert werden<sup>41</sup>. Da die bevorzugten Formen dort thematisiert wurden, kann es sein, dass dies zu einer Fokussierung auf die drei Punkte Hausrundgang, Gesprächsrunde und Präsentation geführt hat.

Die Konsultationen dauern meist bis zu zwei Stunden (40% in der ersten Welle, 51% in der zweiten Welle) bzw. zwischen zwei und vier Stunden (45% in der ersten Welle, 39% in der zweiten Welle), seltener wird mehr Zeit genannt. Ganztägige bzw. mehrtägige Veranstaltungen werden nur in knapp sechs Prozent bzw. einem Prozent der Dokumentationen der ersten

40 Die offene Kategorie „Sonstiges“ wurde von den Befragten unterschiedlich genutzt: hier finden sich nicht nur Ergänzungen zu den vorgegebenen Formen wie beispielsweise Kontakte mit der Presse, Anfragen per Telefon und E-Mail, sondern häufig Erläuterungen und Spezifizierungen vorher ausgewählter Formen (u.a. Reflexionsgespräche, Informationsstand bei Veranstaltungen). Daher wird diese Kategorie bei der zahlenmäßigen Auswertung nicht berücksichtigt.

41 Bei der Abschlussveranstaltung wurden Erkenntnisse zu Öffentlichkeitsarbeit, Formen der Konsultationen, Besuchsgruppen, angefragte Schwerpunkte und Tipps für zukünftige Konsultationskitas vorgestellt.

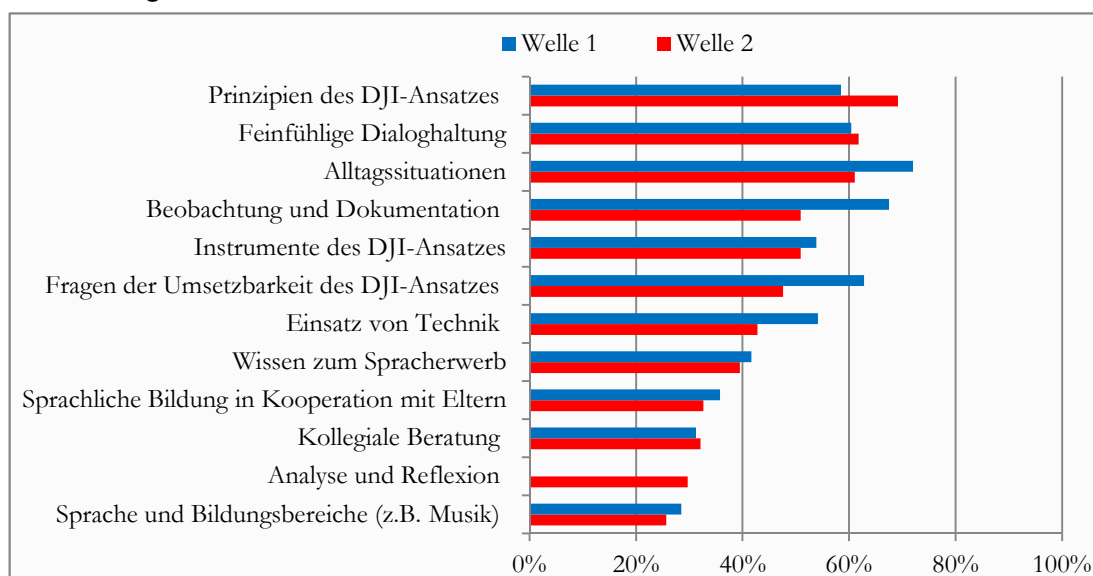
Welle angegeben. Bei den dokumentierten Konsultationen, die ein- oder mehrtägig stattfinden, werden als Durchführungsform entweder Fachtage/Workshops oder außerhäusige Beratungen wie Tagung/Kongress genannt oder die Kombination mehrerer Formen, z.B. Hospitation mit Hausrundgang, Gesprächsrunde und Teilnahme an einer Dienstbesprechung. In der zweiten Welle sind es lediglich 24 Dokumentationen im Bereich über sechs Stunden.

Insgesamt haben rund 11.700 Besucher das Angebot der Konsultationskittas der ersten Welle wahrgenommen, als Mittelwert lassen sich 19 Besucher je Konsultation festhalten. Die Besucherzahlen verteilen sich allerdings sehr unterschiedlich auf die einzelnen Konsultationen: so haben bei 92 bzw. 83 Konsultationen je eine bzw. zwei Personen teilgenommen, während am anderen Ende der Skala bei einigen wenigen Konsultationen 100 bis zu 2000 Besucher zu verzeichnen waren. Diese größere Besucherzahl geht einher mit eigenen offenen Angeboten der Beratung (wie z.B. Tag der offenen Tür) oder Beteiligung an Großveranstaltungen etwa mit einem Messestand oder einem Vortrag. In der zweiten Welle haben 6.700 Besucher an den Konsultationen teilgenommen. Im Durchschnitt waren dabei elf Personen an einer Konsultation beteiligt.

#### 5.2.3.5 Behandelte Themen bei den Konsultationen

In der Regel werden bei den Konsultationen in der ersten Welle mehrere Themen bearbeitet (W1\_Monitoring\_K, vgl. Anhang 1). Bei diesen Dokumentationen zeichnen sich jedoch fünf Themen ab, die besonders von Interesse sind (vgl. Abbildung 25): Gestaltung von Alltagssituationen zur sprachpädagogischen Arbeit, Beobachtung und Dokumentation, Umsetzung und Verankerung, feinfühliges Dialoghalten sowie die Prinzipien des DJI-Konzepts. Diese Themen knüpfen an die Zielsetzungen an, einerseits Theorie (z.B. Dialoghaltung, Prinzipien) zu vermitteln, andererseits die konkrete Umsetzung zu adressieren (z.B. Umsetzung, Beobachtung und Dokumentation). In der Abfrage der zweiten Welle wurde zusätzlich die Option „Analyse und Reflexion“ aufgenommen, die bei den offenen Nennungen in der ersten Welle häufiger thematisiert wurde. In der zweiten Welle (W2\_Monitoring\_K, vgl. Anhang 1) stehen insbesondere die Prinzipien des DJI-Konzepts, die feinfühliges Dialoghalten sowie die Alltagssituationen im Fokus der Konsultationen. Die nachfolgende Grafik verdeutlicht, dass in der ersten Welle Beobachtung und Dokumentation, die Umsetzbarkeit und der Einsatz von Technik häufiger als in der zweiten Welle die Konsultierenden interessiert. In etwa 30% der Konsultationen spielt Analyse und Reflexion eine Rolle. Zusammenfassend über beide Wellen kann festgehalten werden, dass zentrale Merkmale des Konzepts und die Umsetzung (etwa in Alltagssituationen oder durch feinfühliges Dialoghalten) die Punkte sind, die die Konsultierenden am meisten interessieren.

**Abbildung 25: Themen der Konsultationen**



**Anmerkung: Die Items wurden in Form einer Mehrfachantwort erfasst. Die Angabe „genannt“ in Relation zum jeweiligen N.**

#### 5.2.3.6 Eingesetzte Materialien bei den Konsultationen

Während der Konsultationen werden unterschiedlichste Materialien eingesetzt (W1\_Monitoring\_K, vgl. Anhang 1). So nutzt mehr als die Hälfte der Kitas der ersten Welle selbst erstellte Materialien wie Infoflyer, Zusammenschau von Inhalten, Abläufe (z.B. Dienstplan) sowie Präsentationen bzw. Vorträge (oft mit begleitenden Handouts), wobei in vielen Fällen auf die Präsentation der Abschlussveranstaltung zurückgegriffen werden kann. Zur Veranschaulichung arbeiten die Konsultationskräfte mit Beispielen (Video-, Foto- und schriftliches Material) sowohl aus der eigenen als auch aus der konsultierenden Einrichtung. In diesem Zusammenhang werden auch Ich-Bücher, Portfolios und Bildungs- und Lerngeschichten häufig genannt. Für Hospitationen in den Gruppen erarbeiten einige Kitas Protokoll-, Beobachtungsbögen oder auch Aufgabenblätter, die anschließend mit den Konsultierenden gemeinsam besprochen und diskutiert werden. Darüber hinaus werden Materialien aus dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ genutzt, z.B. der von Frühe Chancen bereitgestellte Film zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung<sup>42</sup> ebenso wie das DJI-Praxismaterial sowie Fachliteratur und praktisches Anschauungsmaterial (Spielmaterial u.a.) genannt.

In der zweiten Welle (W2\_Monitoring\_K, vgl. Anhang 1) wurde die Abfrage etwas modifiziert. So wird zunächst erfragt, ob Material aus der eigenen (zu 92%) und/oder der konsultierenden (zu 7%) Einrichtung einbezogen wurde. Aus der eigenen Einrichtung werden zumeist der Infoflyer, Präsentation sowie Videobeispiele verwendet, darüber hinaus in etwa 40% der

<sup>42</sup> <http://www.fruehe-chancen.de/> (letzter Zugriff 18.02.2015)

Konsultationen die Präsentation von der Abschlussveranstaltung bzw. schriftliche Beobachtungen und Dokumentationen. Aus den konsultierenden Einrichtungen werden zumeist Beobachtungen eingebunden.

#### 5.2.3.7 Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit

Damit Konsultationen durchgeführt werden können, müssen die Konsultationskita ihr Angebot bekannt machen. Die interviewten Konsultationskräfte der ersten Welle (W1\_Koki\_K, vgl. Anhang 1) betonen die Wichtigkeit, eigens erstellte Flyer aktiv zu verteilen (z.B. bei Fortbildungen oder in Gremien). Als sehr gute Form hat sich die Netzwerknutzung erwiesen (Netzwerk Leitung, Netzwerk Multiplikatorinnen). Bei der Öffentlichkeitsarbeit spielt auch die lokale Presse eine Rolle, beispielsweise mit Berichterstattungen über die Anerkennung zur Konsultationskita oder auch über durchgeführte Konsultationen. Der Stellenwert der Homepage für die Öffentlichkeitsarbeit in der Konsultationsphase wird unterschiedlich bewertet, wobei auch die Formen der Nutzung der Homepage variieren (z.B. Flyer auf der Internetseite des Trägers, Präsentation und Flyer auf der eigenen Homepage). Eine weitere Form der Bekanntmachung des Angebots ermöglicht die „Mundpropaganda“, d.h. v.a. durchgeführte Konsultationen führen zur Nachfrage weiterer Konsultationen. Als mögliche Gründe für nur wenig realisierte Konsultationen werden in den Interviews folgende genannt: zu geringe Bekanntmachung des Angebots („Werbung“), fehlendes aktives Zugehen auf potenziell interessierte Kreise, das eventuell zu theoretische Angebot und die fehlende Zeit möglicher Interessenten.

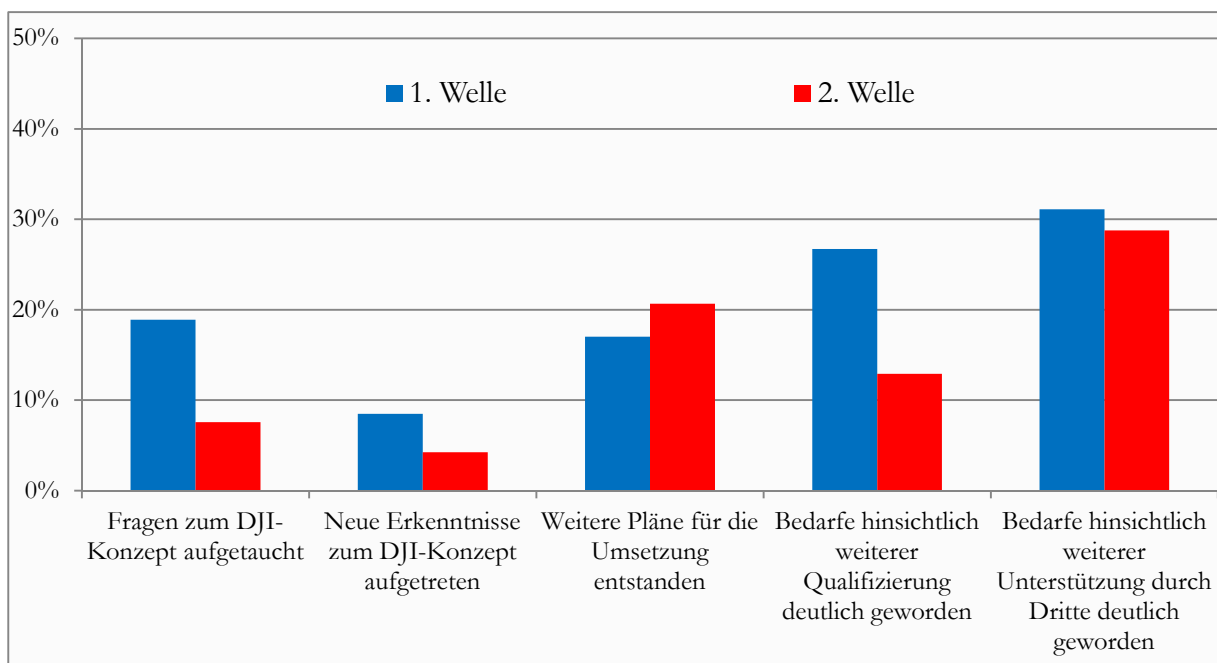
#### 5.2.3.8 Herausforderungen und Chancen bei Konsultationsaktivitäten

In den persönlichen Interviews mit den Konsultationskräften der ersten Welle (W1\_Koki\_K, vgl. Anhang 1) werden als Herausforderungen bei der Durchführung der Konsultationen die Einbeziehung von Erwartungen und Bedarf der Konsultierenden, unterschiedliche Varianten von Konsultationen sowie die Gestaltung der Konsultationen in der Form, dass nicht nur die Umsetzung, sondern auch zentrale Inhalte vermittelt werden, beschrieben. Umgekehrt erleben die Fachkräfte ihre Aufgaben als Konsultationskraft als Zugewinn an Professionalität, Selbstsicherheit, Wissen sowie Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen in Bereichen Erwachsenenbildung und Reflexionsfähigkeit. So wird beispielsweise als Lernprozess benannt, dass erfolgreiche Gespräche gut vor- und nachbereitet sein müssen. Darüber hinaus wird auch thematisiert, dass nun zu einem Paradigmenwechsel beigetragen und etwas bewirkt werden könne: weg von der Sprachförderung hin zu Sprachbildung. Positiv empfinden die Konsultationskräfte, dass sie im Team anerkannt sind und als Ansprechpersonen fungieren. Somit können sie zur Außendarstellung der Einrichtungen beitragen. Als Stolpersteine für Konsultationsaktivitäten werden auch organisatorische Punkte benannt, etwa passende Räumlichkeiten für die Konsultationen oder Zeitmanagement. Betont wird in diesem Zusammenhang auch, dass es wichtig ist, die Erwartungen vorab zu klären, da ansonsten die Konsultation schwierig

werden könnte.

Bei jeder Dokumentation (Monitoring\_K, vgl. Anhang 1) wurde erfragt, ob bei den Konsultationskitas durch die Konsultation Bedarfe oder Fragen aufgetreten sind. Zwischen der ersten und zweiten Welle können Unterschiede bezüglich dieser Frage festgehalten werden (vgl. Abbildung 26). Während der Bedarf an weiterer Unterstützung durch Dritte (z.B. Fachberatung, Multiplikatorin) in beiden Wellen bei etwa 30% der Konsultationen angegeben wird, sind neue Fragen zum DJI-Konzept sowie der Bedarf an weiterer Qualifizierung deutlich stärker in den Dokumentationen der ersten Welle vorzufinden. Zusätzlich zu entstandenen Fragen und Bedarfen sind in der ersten Welle auch häufiger neue Erkenntnisse zum DJI-Konzept durch die Konsultation aufgetreten. Insbesondere der weitere Bedarf an Unterstützung durch Dritte, der in beiden Wellen bei etwa 30% der Konsultationen angegeben wird, ist für weitere Konsultationsphasen und die Verankerung des DJI-Konzepts in der Praxis bedeutsam. Die Frage, wie die Unterstützung gestaltet werden sollte und kann, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet und sollte weiter verfolgt werden.

**Abbildung 26: Durch die Konsultation aufgetretene Fragen und Bedarfe**



**Anmerkung: Die Items wurden in Form einer Mehrfachantwort erfasst. Die Angabe „genannt“ in Relation zum jeweiligen N**

In Anbetracht der aufgetretenen Fragen, Erkenntnisse und Bedarfe sollten die Konsultationskräfte diese für jede Konsultation näher beschreiben (Monitoring\_K, vgl. Anhang 1). Bei den Fragen zum Konzept wird die Umsetzbarkeit – Zeit für Beobachtung und Dokumentation, Integration mit bestehenden Verfahren, Umgang mit Kindern über Drei – am meisten thematisiert:

„Oft tauchte bei diesem Termin die Frage auf, wie die Einrichtung das zeitlich schaffen kann, ohne extra Stunden des DJI hierfür zu bekommen. Die Teilnehmer sind begeistert gewesen von dem Konzept. Sehen dies allerdings mit viel extra Arbeit ihrerseits verbunden, die im normalen Krippenalltag schwer zu finden ist.“

Es wurde auch der Mehrwert erfragt, wie das Konzept entstanden ist (Anfänge, dafür verwendete Zeit und Evaluation) und wie die Inhalte erlernt werden können, wenn keine Zeitfenster wie im Rahmen der DJI-Qualifizierung vorhanden sind. Neue Erkenntnisse zum DJI-Konzept wurden sowohl in der ersten als auch in der zweiten Welle wenig genannt (in der ersten Welle bei knapp zehn Prozent der Dokumentationen, in der zweiten Welle bei vier Prozent). Es lassen sich bei den offenen Nennungen Unterschiede feststellen: Während in der ersten Welle das Zusammenspiel von Prinzipien, Etappen und Sprachbereichen, die Änderung (z.B. Verschlinkung) der DJI-Instrumente und die Bedeutsamkeit des Alltags häufiger genannt werden, sind in der zweiten Welle die Rolle der Sprachexpertinnen (sowohl im Prozess als auch bei der Verankerung), die Nutzung der DJI-Instrumente ohne Schulung und die Relevanz der Videografie Aspekte, die beschrieben werden.

Weitere Pläne für die Umsetzung sind aus den Konsultationen entstanden. Dabei wird auf die konkrete Umsetzung der DJI-Inhalte in der Praxis (stärkere Nutzung der Videobeobachtung, Überarbeitung der DJI-Instrumente), auf die Elternarbeit (z.B. Nutzung Videos), auf Verankerung in der Konzeption und in Dienstbesprechungen sowie die Vorteile der Netzwerkarbeit (Austausch über Inhalte, Methoden, etc.) verwiesen. Bedarfe hinsichtlich weiterer Qualifizierung werden in der ersten Welle doppelt so oft angegeben wie in der zweiten Welle (in 161 Dokumentationen der ersten Welle, in 80 der zweiten Welle). Besonders wird in der ersten Welle auf Teamqualifizierung verwiesen sowie auf Weiterbildungen zum Fachwissen, zur Technik und zu Moderationsmethoden. In der zweiten Welle tritt darüber hinaus noch der Wunsch hervor, das DJI-Konzept auf die Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen zu erweitern. Auch für die Verankerung ist es wichtig, die Inhalte immer wieder aufzufrischen und zu vertiefen:

„Wir sind der Meinung, dass es über Dez. 2014 hinaus eine externe kontinuierliche Begleitung z.B. durch Multiplikatoren des DJI bedarf, um den Entwicklungsprozess wissenschaftlich begleitet weiter zu verankern“.

Die Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz, die Inhalte durch Teamweiterbildungen zum Thema und zu Umsetzungsmöglichkeiten (z.B. Arbeit mit Video, Einbindung in Elternarbeit) weiter zu verfolgen. Neben weiteren Qualifizierungsbedarfen sollte in den Dokumentationen gegebenenfalls aufgetretener weiterer Bedarf beschrieben werden. In diese Kategorie fallen die meisten Nennungen. In der zweiten Welle werden hierbei zumeist strukturelle Aspekte genannt. Dabei spielen Finanzen, Zeit (für Vor- und Nachbereitung, für Qualifizierung) und der Personalschlüssel eine entscheidende Rolle. Eine Fortsetzung des Konstrukts der Schwerpunkt-Kitas mit einer zusätzlichen Fachkraft wird ebenfalls häufig erwähnt. Hierbei wird zum einen auf die Politik verwiesen, zum anderen wird der Träger in der Pflicht gesehen, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Fortführung der ange-

stoßen Entwicklungen sichern. Damit alltagsintegrierte Sprachbildung verankert werden kann, wird auf weitere Qualifizierungen, Zeit für Reflexion und Trägerunterstützung verwiesen. In der ersten Welle werden ergänzend die Ausbildung und die Begleitung bei der Qualifizierung genannt.

#### 5.2.3.9 Gelingendes und Verbesserungsoptionen

Sowohl die Kitas der ersten als auch der zweiten Welle sehen die durchgeführten Konsultationen als gelungen an – sowohl hinsichtlich der Durchführung als auch des aus der Konsultation gezogenen Gewinnes. Als gelungen kann eine Konsultation angesehen werden, wenn folgende Punkte zutreffen, wie eine Konsultationskraft beschreibt (W2\_Monitoring\_K, vgl. Anhang 1):

- „zeitlichen Rahmen vorher absprechen
- Themen-Wünsche vorher absprechen, um sich darauf einzustellen
- ausreichend Zeit einplanen zur organisatorischen Umsetzung (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung)
- Videos/Fotos sind ein gutes und eindrückliches Medium, um Dinge sichtbar zu machen
- Praxisbezug herstellen (aus der eigenen Praxis, aus der eigenen Erfahrung berichten, Spiel-/ Praxisideen vorstellen)
- ausreichend Zeit für Fragen bereitstellen; Austausch ermöglichen.“

Für eine gelingende Konsultation ist es wichtig, die Inhalte praxisnah zu vermitteln, einen Einblick in die Umsetzung (etwa durch Hospitation, Hausrundgang oder Videobeispiele) zu gewährleisten und die Interessen und Fragen der Konsultierenden in den fachlichen Austausch aktiv mit einzubinden. Der Praxisbezug in den Konsultationen spielt für die Einschätzung einer gelungenen Konsultation eine große Rolle.

Insbesondere zu Beginn der Konsultationsphase geben die Konsultationskräfte verschiedene Punkte an, die sie bei den nächsten Konsultationen ändern möchten. Die Änderungen beziehen sich dabei auf:

- (bessere) Erfragung von Vorwissen und Erwartungen im Vorfeld
- Vorbereitung und sortierte Bereitstellung der notwendigen Unterlagen
- Prüfung der Technik vorab
- Lebendige Vermittlung der Inhalte
- Ermöglichung von Diskussion und Austausch durch nicht zu große Gruppen
- Einbeziehung von praktischen Beispielen aus der eigenen Einrichtung
- Anpassung der Präsentation an Zielgruppe
- Transfer zu den Gegebenheiten und Umsetzungsmöglichkeiten bei den Konsultierenden herzustellen.

„Je öfter ich die Präsentationen zeige, desto mehr wünsche ich mir mehr Zeit für den intensiven Austausch der Reflexionsfragen. Ich denke, alle nehmen sich einzelne Ideen mit. Eine tatsächliche Veränderung der Haltung kann hier nur angestoßen werden. Trotz der enthaltenen Fragen fehlt mir persönlich manchmal die Lebendigkeit. Stellenweise fühlt es sich an wie

ein Vortrag. Ich möchte, in meiner Art die Inhalte zu präsentieren, freier und spannender werden.“

An diesem Zitat einer Konsultationskraft der zweiten Welle wird deutlich, dass die Zeit, die für die Konsultationen zur Verfügung steht, wichtig ist und die Konsultationskräfte vor der Herausforderung stehen, Inhalte darzustellen und fachlichen Austausch zu ermöglichen. Die Konzeption und Durchführung von Konsultationen erfordert dabei besondere Qualifikationen – insbesondere die Präsentation vor einer Gruppe –, die für einige Konsultationskräfte zunächst eine Hürde darstellen: „meine eigene Nervosität steht mit persönlich im Weg“.

### 5.2.3.10 Gewinn aus Konsultationsaktivitäten

Nach Abschluss der Konsultationsphase beschäftigte sich die Follow-Up-Erhebung der ersten Welle (W1\_Follow\_Up\_S, vgl. Anhang 1) auch mit dem Gewinn, den die Beteiligten aus den Konsultationsaktivitäten mitnehmen. Hier wird besonders auf den Austausch mit Kolleginnen und das Netzwerken fokussiert (43 Nennungen). Darüber hinaus werden Umsetzung und Reflexion der Arbeit (jeweils 31 Nennungen) genannt. Die Schulung neuer Kolleginnen (5 Nennungen), fachliche Beratung (7 Nennungen) oder Vermittlung von Inhalten (11 Nennungen) spielen bei der Beurteilung des Gewinns eine untergeordnete Rolle. Die Angaben verdeutlichen, dass durch die Konsultationen eine positive Verstärkung der Qualifizierung in den Einrichtungen möglich ist. Die entwickelten Materialien (z.B. Videos) werden auch weitergehend genutzt, etwa für die Elternarbeit oder auch die Einbindung von Praktikanten. Für die Konsultationskräfte kann als weiterer Gewinn die Stärkung der Profession abgeleitet werden, etwa durch Kompetenzen in Erwachsenenbildung und Wissenserweiterung:

„-Fortwährende Reflexion der Arbeit der Kita durch Rückmeldungen der Konsultationseinrichtungen. Das war positiv und sehr motivierend - Videomaterial angefertigt für Konsultationen kann sehr gut für die Elternarbeit und die Reflexion z.B. in der Anleitung von Praktikanten genutzt werden. - wertschätzender Blick auf die eigene Arbeit durch die Einführung der Videoanalyse“.

„- persönlicher Gewinn: freies Sprechen vor Leuten mit unterschiedlichen Zielen Aufgreifen unterschiedlicher Gedanken und einbetten in das Konsultationsthema - Gewinn für die Einrichtung: "Außenblick" auf er- und hinterdachte Strukturen - Kommt die reale Umsetzung und das erdachte Ziel bei "Nicht-Wissenden" an? z.B. Dokumentation für Eltern = Reflexion Austausch von Praxis - Nutzung für eigenen pädag. Alltag; Überdenken von Strukturen; ausprobieren von Neuem; Bestätigung der pädag. Arbeit im qualitativen Anspruch; durch Öffentlichkeitsarbeit wird Blick der Eltern nochmal auf Qualität der Arbeit in der Kita geschärft = Anerkennung“.

### 5.2.3.11 Exkurs: Erfahrungen der Teilnehmenden von Konsultationen

Bei der Arbeit zum Thema „Praxis lernt von Praxis – theoretisches Konstrukt oder tatsächlich praktischer Nutzen in der DJI-Qualifizierungs-offensive ‚Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern unter Drei‘“<sup>43</sup> handelt es sich um eine explorativ ausgerichtete, qualitative Interviewstudie, die der Frage nachgeht, ob die Konsultationsarbeit eine Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis anderer Einrichtungen anregen und unterstützen kann. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Perspektive der konsultierenden Personen sowie deren Erfahrungen mit den Konsultationen, die anhand der Fragestellung „Was haben Konsultierende von einer Konsultation bei einer DJI-Konsultationskita der ersten Welle mitgenommen?“ beantwortet werden soll. Aus der Studie werden sowohl Empfehlungen für die Gestaltung der Konsultationsaktivitäten wie auch Nutzen für die Praxis abgeleitet. Die kriteriengeleitete<sup>44</sup> Fallauswahl führte zu einer Stichprobe von 14 Teilnehmenden. Die Interviewten kommen aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, wobei der größte Anteil aus der Fachpraxis stammt. Zusätzlich nehmen Trägervertreter und Aus- und Weiterbildende an den Interviews teil. Der Interviewleitfaden, der anhand theoretischer Vorüberlegungen entwickelt wurde, enthält drei Themenkomplexe: Erwartungen an die Konsultation, Erfahrungen mit der Konsultation, Umsetzung der Erfahrungen. Die Interviews werden telefonisch durchgeführt, aufgenommen, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Bei der Ergebnisdarstellung legt die Arbeit den Fokus auf die Ergebnisse aus den Interviews mit der Fachpraxis (9 Interviews).

Die Interviewten erwarten von den Konsultationen vor allem Informationen zur praktischen Umsetzung des DJI-Konzepts, eine Erweiterung des theoretischen Wissens und Weiterbildung zum Thema sprachliche Bildung und Förderung. Motivationsfördernd ist dabei der enge Bezug zu Kindern unter drei Jahren, die in den meisten Einrichtungen vertreten sind. Gelingende Faktoren für die Erfüllung der genannten Erwartungen sind insbesondere die professionelle Durchführung inklusive gründlicher Vor- und Nachbereitung der Konsultationseinrichtungen, ein ausreichender Zeitrahmen für den angesetzten Termin und die örtliche Nähe oder gute Erreichbarkeit der Konsultationseinrichtung. Die Erwartungen der konsultierenden Personen werden inhaltlich dann erfüllt, wenn ein fachlicher Dialog auf Augenhöhe stattfindet, und wenn die Konsultationskita auf die mitgebrachten Fragen der Besucher eingeht. Die Weitergabe von Praxismaterialien sowie Anregungen zur praktischen Umsetzung des Konzepts werden ebenfalls als gelingende Faktoren der Konsultation benannt. Die Interviewpart-

43 Die Arbeit ist im Rahmen des Projekts von Daniela Stürzer und Andreas Wander als Forschungsarbeit verfasst worden (im Rahmen des Masterstudiengangs „Angewandte Sozial- und Bildungswissenschaften“ an der Katholischen Stiftungshochschule München). Die Ergebnisse sind ein Auszug aus diesem unveröffentlichten Forschungsbericht.

44 Hierzu zählen: Konsultationskita als Teilnehmende an Interviewstudie zur Konsultationsaktivität, angefragte Themen für die Konsultation, Dauer (nur längere Konsultationen ab 2h), Form der Konsultation, Teilnehmende möglichst aus einer Institution.

ner werden auch nach den Inhalten der Konsultation gefragt. Diese handeln von Methoden der Beobachtung und Dokumentation, Umsetzung der Videoanalyse sowie Methoden zur praktischen Umsetzung des Ansatzes und zu alltagsnahen Umsetzungsmöglichkeiten für feinfühliges Dialoghalten. Aus den Einschätzungen der Interviewpartner geht hervor, dass bei allen die Erwartungen, die sie an die Konsultation formuliert hatten, erfüllt wurden. Bezüglich der Umsetzung in den eigenen Einrichtungen, berichten die Befragten, dass vor allem der Einsatz einiger Instrumente in den konsultierenden Einrichtungen adaptiert wurde. Warum einige Inhalte bisher noch nicht umgesetzt werden konnten, begründeten die Konsultanten damit, dass neben zeitlichen Problemen und strukturellen Schwierigkeiten in der Einrichtung, manchmal auch Widerstand der Kollegen bezüglich der Umsetzung neuer Inhalte ein Hindernisgrund sei.

Zusammenfassend ergab die Forschungsarbeit, dass alle Teilnehmer der interviewbasierten Befragung bestätigen, von der Konsultation profitiert zu haben und der Überzeugung sind, dass „Praxis von Praxis lernt“.

### 5.3 Reichweite der Ergebnisse

Die wissenschaftliche Begleitung fokussiert auf a) den Qualifizierungsprozess, b) die Umsetzung des DJI-Konzepts und c) die Dissemination. Aus den vorliegenden Daten können vielfältige Erkenntnisse gewonnen werden. Einige Aspekte bleiben allerdings offen, die mit dem durchgeführten Design nicht abgedeckt wurden. Ein Teil dieser offengebliebenen Punkte kristallisierte sich erst während des Projekts heraus, z.B. die besonderen Potentiale des Unterstützungssystems für nachhaltige Qualifizierungsprozesse. Die anvisierte Evaluation der prototypischen Qualifizierungsmaterialien durch Weiterbildende ohne Einbindung und enge Zusammenarbeit mit dem DJI-Projekt und der DJI-Begleitung wurde nicht in dem geplanten Maße durchgeführt, da die Materialien entgegen der ursprünglichen Projektplanung nicht en bloc sondern modulweise und über einen mehrmonatigen Zeitraum an die Multiplikatorinnen übergeben wurde. Hierzu wurde das Design im Vorfeld entsprechend angepasst. Die Bewertung der Materialien erfolgte analog ebenfalls entsprechend der Module und mit mehreren Erhebungen.

Die multiperspektivische sowie methodentriangulierende Herangehensweise hat sich als erfolgsversprechendes Vorgehen herausgestellt. Mit Hilfe der qualitativen Daten können die quantitativen Daten ergänzt und untermauert werden. Insbesondere die vertiefenden Studien – zum Interaktionshandeln der Fachkräfte sowie zur Umsetzung des DJI-Konzepts aus Sicht der Teams, Leitungen und Eltern – ermöglichten einen rekonstruierenden Zugang.

## 6 Ableitung von Handlungsempfehlungen

Die einzelnen Ziel- bzw. Untersuchungsebenen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes Qualifizierungsoffensive bearbeitet wurden, beinhalten das Potential, Empfehlungen für die Praxis der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte abzuleiten. Diese werden nachfolgend zusammenfassend präsentiert. Um eine bessere Übersichtlichkeit zu ermöglichen werden die Empfehlungen in Form von Aufzählungen zusammengefasst.

### 6.1 Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess

Ausgehend von den Fragestellungen, die sich mit dem Qualifizierungsprozess, den Vorkenntnissen der Multiplikatorinnen sowie dem Weiterbildungskonzept beschäftigen, können folgende Aspekte als zentral aus den Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung abgeleitet werden:

- Hinsichtlich der Voraussetzungen der Multiplikatorinnen zeigt sich, dass
- personale Kompetenzen (Gelassenheit, Kritikfähigkeit, etc.),
- Grundlagenwissen über Sprache und Kinder unter Drei (Entwicklungspsychologie, etc.) und
- Methoden der Erwachsenenbildung (Teamprozesse, Motivation, Einbindung Rahmenbedingungen, Einbindung von Vorerfahrungen der Teilnehmenden etc.)

elementar sind, um sich als Weiterbildende das DJI-Konzept aneignen und dieses vermitteln zu können. Das heißt, die Multiplikatorinnen müssen ausreichende Qualifikationen mitbringen und bereits Erfahrungen in der Weiterbildungspraxis haben, um einen längerfristigen Teamweiterbildungsprozess mit Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen zielführend gestalten und begleiten zu können.

Im Qualifizierungsprozess werden aus Sicht der Einrichtungen folgende Herausforderungen wahrgenommen:

- Veränderungsprozesse brauchen Zeit und Unterstützung von „innen“ und „außen“
- Arbeitsbelastung und personelle Ressourcen
- Auseinandersetzung mit und Bereitstellung von Technik
- Integration des Konzepts in die bereits umgesetzte pädagogische Praxis
- Zeitressourcen für die Qualifizierung und damit verbundene Aufgaben
- Teamprozesse (z.B. Motivation, Überforderung)
- Umsetzung des Konzepts (z.B. Integration in bestehende Konzeption).

Damit die Qualifizierung in den Einrichtung gelingen kann, müssen zu Beginn die Rollen der Beteiligten und die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten geregelt werden:

- Träger und Leitung setzen durch Strukturen den Rahmen für Prozess und Verankerung des Konzepts. Die Einbindung und Unterstützung des Trägers wird dabei erhofft.
- Das Team setzt sich mit den Inhalten und Instrumenten auseinander, überträgt die Inhalte in die Praxis und bettet die Inhalte in Bedingungen und Themen vor Ort ein.
- Die Sprachexpertin gestaltet, begleitet und berät den Prozess und unterstützt bei der Verankerung.
- Die Multiplikatorin wirkt unterstützend, wenn Flexibilität für Situationen und Vorerfahrungen bei der Einbindung in die Qualifizierung besteht und die Einbindung der Praxis gelingt. Sie ist dabei mit Herausforderungen wie der organisatorischen Gestaltung der Qualifizierung und der Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers konfrontiert.

Die Qualifizierung gelingt dann, wenn

- die Zielstellung des Projekts und der „rote Faden“ der Qualifizierung zu Beginn klargestellt wird, insbesondere mit Blick auf Aufgaben, Aufwände, eingesetzte Instrumente und deren Mehrwert sowie den Ablauf der Qualifizierung,
- eine Bestandsaufnahme durchgeführt wird, bei der das notwendige Vertrauensverhältnis sowie Schwierigkeiten beim Einstieg in die Qualifizierung thematisiert werden und Regelungen für Zeiten für die Qualifizierung, Beobachtung und Dokumentation sowie Reflexionen getroffen werden,
- Vorerfahrungen der Fachkräfte einbezogen werden,
- der Umgang mit Technik sowohl für die Multiplikatorinnen als auch für die Fachkräfte früh thematisiert wird und eine Einführung in die Methodik erfolgt,
- die Qualifizierung theoretisch fundiert ist und wissenschaftliche Ergebnisse ausgewogen in die Qualifizierung einfließen,
- die Qualifizierung mit methodischer Vielfalt (angepasst an Größe des Teams, Qualifizierungszeiten, u.a.) durchgeführt wird und nicht nur über Vorträge (PowerPoint),
- ein Theorie-Praxis-Transfer hergestellt wird und frühzeitig Praxisbeispiele eingebunden werden,
- Inhalte von den Fachkräften selbst erarbeitet werden,
- Querverweise zur eigenen inhaltlichen Vertiefung für Fachkräfte vorhanden sind,
- eine Auseinandersetzung (sowohl Multiplikatorinnen als auch Fachkräfte) mit der eigenen als auch mit der Haltung zum Kind von Beginn an erfolgt,
- Methoden der Reflexion pädagogischen Handelns sowohl für die Multiplikatorinnen als auch für die Fachkräfte eingeführt werden,

- die Multiplikatorinnen Vorwissen mitbringen: Praxiserfahrung mit Kitas, Wissen über Begleitung von Teamprozessen, Wissen über das Konzept hinaus,
- die Multiplikatorinnen die Qualifizierung an Bedarf und Gegebenheiten der Einrichtungen anpassen können,
- eine Verbindung des DJI-Konzepts mit der gelebten pädagogischen Praxis (und den länderspezifischen Gegebenheiten) durch die Multiplikatorinnen hergestellt wird und Umsetzungsvarianten entsprechend den Kita-Rahmenbedingungen gemeinsam erarbeitet werden.

Für die Qualifizierung weiterer Einrichtungen nach dem DJI-Konzept durch Weiterbildende, die ausschließlich mit dem multimedialen Handbuch arbeiten, ist es wichtig, dass das Handbuch

- eine Rahmung hinsichtlich Zielsetzung, Mehrwert, Aufwand und Aufgaben und
- ein gutes Zusammenspiel von zentralen Inhalten, Selbstlerneinheiten für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie erwachsenbildnerische Methoden für die Vermittlung in den Einrichtung aufweist. Dazu zählt:
  - die Benennung der zentralen Inhalte, aber Raum für die eigene Erarbeitung und Umsetzung in der Weiterbildung,
  - die Bereitstellung von Selbstlerneinheiten, damit sich die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner die zentralen Inhalte erarbeiten können und ihr Wissen vor der Qualifizierung in den Einrichtungen reflektieren können,
  - die Bereitstellung verschiedener didaktischer Methoden (v.a. aktivierende Methoden) für unterschiedliche Settings und
  - die Bereitstellung von Methoden für Reflexionen (z.B. Gestaltung von Reflexionsgesprächen, Anleitung von Reflexionen).

## 6.2 Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts

Die zweite Untersuchungsebene beschäftigte sich mit den Fragen, wie das DJI-Konzept in den Einrichtungen umgesetzt werden kann. Hierzu konnten folgende zentralen Punkte aus den empirischen Daten abgeleitet werden.

Durch die Qualifizierung werden in den Einrichtungen verschiedene Entwicklungen angestoßen:

- Das Bewusstsein für die Potenziale des Alltags steigt und Potenziale werden mehr genutzt.
- Die Inhalte und Instrumente werden regelmäßig eingesetzt.
- Subjektive Veränderungen werden besonders bei Wissen, Wahrnehmung von Sprache und kontinuierlichem Einsatz der Instrumente angestoßen.

- Die Kommunikation wird professioneller und mehr an der Theorie orientiert (intern wie extern).
- Die Wahrnehmung kindlichen Handelns wird ressourcenorientierter und individuell auf das Kind gerichtet.
- Der Blick auf das eigene Handeln und das der Kolleginnen wird reflektierter und ressourcenorientierter.
- Die Professionalisierung wird über Qualifizierung mit Theorie-, Praxis- und Reflexionseinheiten erreicht.
- Herausfordernd sind der Umgang mit Instrumenten, die Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie die Personalressourcen.

Für die Umsetzung und Verankerung des DJI-Konzepts haben sich folgende Punkte als hilfreich herauskristallisiert:

- Träger, Leitung und Team müssen hinter der Qualifizierung und dem DJI-Konzept stehen,
- Vorhandensein praktischer Tipps zur Nutzung der Bögen,
- Schulung des gesamten Teams (ermöglicht die gleiche Fachsprache),
- Begleitung des Teams (z.B. durch Multiplikatorin),
- weiterhin regelmäßige Teamfortbildungen (Wissen auffrischen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse),
- verantwortliche Person für Sprache in der Einrichtung, die unterstützt, anregt und bündelt,
- Nutzung von Videografie; hierfür ist es allerdings notwendig, Kenntnisse und Vorgehensweisen zu haben, wie Reflexionsgespräche sinnvoll gestaltet werden können,
- klare Absprachen und Verantwortlichkeiten (z.B. wer filmt wann),
- feste Termine und Zeiten für die Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache,
- Verankerung in der Einrichtungskonzeption.

Videogestützte Reflexionsgespräche ermöglichen

- den Zugang zu subjektiven Theorien pädagogischen Handelns (wie z.B. Spannungsfeld von Sicherheit durch Planung und Unvorhersehbarkeit),
- den Zugang zu Performanz und Disposition durch die Außenbetrachtung (zwei Wahrnehmungen derselben Situation),
- alle Beteiligten der Situation in den Blick zu nehmen und ihr Handeln in Beziehung zu setzen (wie z.B. die Perspektive des Kindes zu beachten),
- die Verbindung von Wissen und Handeln; Entwickeln von Handlungsalternativen (wie z.B. das Handeln stärker am Kind auszurichten),
- das Handeln in Bezug zum eigenen Orientierungsrahmen (implizit und explizit),
- Selbstbild, private Alltagserfahrungen und wissenschaftlich-theoretisches Wissen in Beziehung zu setzen (wie z.B. das Handeln mit Erkenntnissen aus der Fortbildung zu begründen).

Eine zentrale Erkenntnis aus der wissenschaftlichen Begleitung ist, dass ohne eine ergänzende Perspektive von außen, die Gefahr des Verweilens der Selbstreflexion innerhalb des eigenen Begründungsrahmens besteht.

## 6.3 Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase

Für die Ausgestaltung der Konsultationsstelle und Konsultationsphase sowie die Chancen, Potenziale und Herausforderungen der Konsultationsphase konnten folgende Aspekte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung herausgearbeitet werden.

Gelingende Faktoren für die Aufgaben und Gestaltung der Konsultationsstelle sind:

- eine Person aus der Einrichtung übernimmt die Konsultationsstelle (Nachhaltigkeit),
- Reflexion der Konsultationstätigkeiten mit anderer Person/anderen Personen (z.B. zweite Konsultationskraft, Leitung),
- freie und flexible Ressourcenverteilung (z.B. zu Beginn mehr Zeit für die Konzeption),
- Unterstützung durch Leitung und Team.

Für die Vor- und Nachbereitung sowie die Durchführung der Konsultation empfiehlt sich:

- Erstellung eines Ablaufplans (vom ersten Kontakt bis zur Nachbereitung),
- Einbindung der Kolleginnen für den Praxisbezug,
- Anpassung der Konsultation an Rahmenbedingungen: Räumlichkeiten, Größe der Gruppen, etc.,
- Abfrage der Ziele und des Bedarfs der Besucher im Vorfeld der Konsultation,
- aktive Öffentlichkeitsarbeit: Verteilung von Flyern etwa in Gremien, Nutzung von Netzwerken etc.
- Herausforderungen auf persönlicher Ebene der Konsultationskräfte sind:
- Sicherheit in den Inhalten für die Vermittlung,
- Flexibilität in der Durchführung bzgl. Einbindung der Wünsche und Bedarfe der jeweiligen Besucher sowie
- Erwachsenenbildnerische Kompetenzen: Darstellung, Vermittlung und Diskussion der Inhalte vor Fachpublikum.

Konsultationstätigkeit gelingt durch:

- Unterstützung durch und Einbindung von Leitung und Team,
- flexible Verfügung über Ressourcen für Konsultationsaufgaben (personell, materiell),
- eigene Praxiserfahrung der Konsultationskraft in der Einrichtung,
- Flexible Einbeziehung der Erwartungen und Wünsche der Konsultierenden in den Ablauf,
- gute Verbindung aus Theorie und Praxis bei Konsultationen.

Mehrwert auf Kita-Ebene wird deutlich durch:

- Professionalisierung des Teams durch vertieftes fachlich-theoretisches Wissen und bewusstere Wahrnehmung von Sprache
- Professionellere Kommunikation (z.B. im Team oder gegenüber Eltern)
- Reflexion der Umsetzungs- und Verankerungsbedingungen
- Einführung von neuen Kolleginnen in das DJI-Konzept durch Konsultationen
- Möglichkeiten der Außendarstellung der Einrichtung

Mehrwert auf persönlicher Ebene der Konsultationskräfte bezieht sich auf:

- Stärkung und Ausbau der eigenen Professionalität bezogen auf fachlich-theoretisches Wissen sowie erwachsenbildnerische Kompetenzen
- Persönlichkeitsentwicklung (Selbstsicherheit, Selbstbewusstheit)
- Perspektivenwechsel von Sprachförderung zu Sprachbildung: Möglichkeiten, in Kita-Landschaft etwas zu bewirken

Potenzial der Konsultationsarbeit beinhaltet:

- Dissemination des DJI-Konzepts über die Konsultationskitas hinaus
- Gute Möglichkeit für Verankerung von Konzepten (z.B. Vermittlung und Vertiefung erworbener Inhalte, Einbindung neuer Kolleginnen)
- Beitrag zur kontinuierlichen Professionalisierung der frühpädagogischen Landschaft durch Weitergabe des erworbenen Wissens und Erfahrungen durch die Konsultationskräfte, Motivation zu einer längerfristigen Qualifizierungsmaßnahme der konsultierenden Einrichtung, Einbindung der DJI-Inhalte in die Ausbildung

## 7 Zusammenfassung und Fazit

Für die nachhaltige Entwicklung pädagogischer Praxis und damit die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung ist eine professionelle Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte die grundlegende Voraussetzung, wie verschiedene Forschungsarbeiten darlegen (vgl. u.a. Schöler/Roos 2010, Wolf u.a. 2011). Als eine Ursache für die unzureichenden bis fehlenden Erfolge von Sprachförderangeboten diskutieren die jeweiligen Autoren, dass die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte nicht ausreicht, um der theoretischen und praktischen Komplexität der Handlungsanforderungen gerecht zu werden. Darüber hinaus wird auf fehlende Supervisions- und Reflexionsangebote für pädagogische Fachkräfte hingewiesen (Schöler/Roos 2010, Wolf u.a. 2011). In der „Qualifizierungsoffensive ‚Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei‘“ wird für den alltagsintegrierten Sprachbildungsansatz (vgl. Jampert u.a. 2011) ein Qualifizierungskonzept entwickelt, erprobt und in Form eines umfangreichen multimedialen Handbuchs für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte veröffentlicht (vgl. Best u.a. 2015). Grundlage dieses Qualifizierungskonzeptes ist der Anspruch, die pädagogische Handlungskompetenz mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Sprachwissenschaft, Frühpädagogik und der Entwicklungspsychologie zu verknüpfen und Fachkräften ausreichend und systematisch Gelegenheit zur Reflexion ihrer sprachpädagogischen Arbeit zu bieten. Ziel ist es dabei, eine nachhaltige Veränderung des sprachlichen Bildungsalltags in den Einrichtungen anzustoßen, die an den spezifischen Voraussetzungen, Wissensbeständen, Erfahrungen und Rahmenbedingungen von Kita-Teams anknüpft.

Im Rahmen der Qualifizierungsoffensive wurden Multiplikatorinnen für die Vermittlung des DJI-Konzepts geschult, die darauf basierend pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen für eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung qualifizierten. Bei den beteiligten Multiplikatorinnen handelte es sich um einen Personenkreis mit einschlägigen beruflichen Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten im Feld der Aus- und Weiterbildung.

Resümierend zeigen die Ergebnisse der projektinternen wissenschaftlichen Begleitung zur Entwicklung und Erprobung des Qualifizierungsmaterials, dass die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erfolgreich wichtige Impulse in der pädagogischen Arbeit angestoßen hat. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Umsetzung der Inhalte in die Praxis nicht nur einen längerdauernden Prozess darstellt, sondern vor allem eine Bereitschaft zur Veränderung der pädagogischen Praxis voraussetzt, die auf eine Verbesserung der Prozessqualität ausgerichtet ist. Um der theoretischen wie praktischen Komplexität von Handlungsanforderungen im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung gerecht zu werden, benötigen Fachkräfte eine umfangreiche Weiterbildung, die durch Reflexions- und Beratungsangebote ergänzt wird. Entscheidende Faktoren sind dabei im Besonderen die Verknüpfung von Theoriewissen und praktischer Umsetzung, die systematische Integration von videogestützten Reflexionsgesprächen der eigenen pädago-

gischen Handlungspraxis und die Implementation des DJI-Konzepts in die bereits gelebte pädagogische Praxis. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Qualifizierung der Mehrwert von Teamweiterbildungen anstelle von Weiterbildung einzelner Fachkräfte deutlich. Besonders positiv wird von den am Projekt beteiligten Fachkräften betont, dass der Austausch im Kreis der Kolleginnen durch die gemeinsame Entwicklung fachlich-inhaltlicher Kompetenzen befördert wird.

Um die durch Qualifizierungsprozesse veränderte pädagogische Praxis langfristig in der Organisation zu festigen und zu verankern, formulieren die beteiligten Sprachexpertinnen, Fachkräfte und Leitungen der qualifizierten Kindertageseinrichtungen über die eigene Qualifizierung und Entwicklung hinausgehende Unterstützungsbedarfe. In diesem Zusammenhang ist die Rolle und Funktion von Träger und Fachberatung im Qualifizierungsprozess verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. So wird beispielsweise im Rahmen der Konsultationsphase des ersten Qualifizierungsdurchgangs der Wunsch nach kontinuierlicher Unterstützung und Begleitung – etwa durch Fachberatung oder Träger – deutlich, um die Inhalte nachhaltig und angepasst an die Gegebenheiten der jeweiligen Einrichtungen zu verankern. Wie eine solche Unterstützung und Begleitung aussehen kann und sollte, wird – wie bereits im Kapitel Projektaufbau geschildert – in einem Anschlussvorhaben 2015 bearbeitet.

# Literaturverzeichnis

## Verwendete Literatur

- Aarts, M. (2008). *Marte Meo – ein Handbuch*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Anders, Y. (2012). *Reformen in England. Early Years Foundation Stage und Early Years Professional Status. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbm.
- Andres, B./ Laewen, H-J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Kiliansroda/Weimar: das netz.
- Arnold, R. (1999). *Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. In: *Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung: empirische Befunde - Konzepte - Transferinstrumente*. Frankfurt am Main: Lang.
- Baldwin, T.T./ Ford, J.L. (1988). *Transfer of training: a review and directions for future research*. *Personnel Psychology*, 41 63-105.
- Baltrusch, C. (2010). *Wie Praxis von Praxis lernt. Das Konzept der Konsultationseinrichtungen*. In: *Kindergarten heute*. 40. Jg., Heft1. 26-30.
- Best, P. (2015). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten – inhaltliche Anknüpfungspunkte für die Qualifizierung*. In: P. Best u.a. (Hrsg.). *Das Qualifizierungskonzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“*. Einführung – Orientierung – Rahmung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Best, P. /Bode, J. /Born-Rauchenecker, E. /Jooß-Weinbach, M./ Schlipphak, K. (2015). *Qualifizierungsmaterial zum Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“*. Multimediales Handbuch für den Einsatz in der Weiterbildung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Beller, K./Beller, S.(2000). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle, Modifizierte Fassung vom Juli 2000, 9. Auflage 2010*. Verfügbar unter: <http://www.beller-und-beller.de/index.html>; [Letzter Zugriff am 12.03.2015]
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl A.-N. (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Broda-Kaschube, B./Byliza, I. (2011). *Erster Evaluationsbericht zum Projekt „Voneinander lernen und profitieren“ – Aufbau eines Netzwerks von Konsultationseinrichtungen zur Unterstützung der Praxis bei der Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans*. Verfügbar unter: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/kokita/erster\\_evaluationsbericht\\_kokita.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/kokita/erster_evaluationsbericht_kokita.pdf); [Letzter Zugriff: 12.10.2014]
- Bromme, R. (2001). *Teacher Expertise*. In: N. J. Smelser, P. B. Baltes & F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of the Behavioral Sciences: Education 15459-15465*. London: Pergamon.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Calderhead, J. (1981). *Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching*. *British Journal of educational Psychology*, 51 (2), 211-217.
- Chomsky, N. (1962). *Explanatory Models in Linguistics*. In: E. Nagel, P. Suppes & A. Tarski (Hrsg.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science 528-555*. Stanford, CA.
- Durand, J./Hopf, M./Nunnenmacher, S. (2016). *Potentials and challenges of video based self-reflection for professionalization of early childhood education professionals*. In: *Contemporary Issues in Early Childhood Education in Germany. Early Child Development and Care*. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1031124>
- Durand, J./Hopf, M./Nunnenmacher, S. (2013). *Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln? – eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen*. In: K. Fröhlich-Gildhoff u.a. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg: FEL-Verlag Forschung, Entwicklung, Lehre.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag.
- Faas, S. (2010). *Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens – Eine forschungsmethodische Annäherung*. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Strehmel, P. (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung*, 219-245. Freiburg FEL.

- Freistaat Sachsen. Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (2008): Landesmodellprojekt „Konsultationseinrichtungen – ein Unterstützungssystem für die pädagogische Praxis für Kindertageseinrichtungen“. Zwischenbericht. Chemnitz: Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales.
- Fried, L./Briedigkeit, E. (2008). Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin/Düsseldorf/ Mannheim: Cornelsen.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S./Köhler, L./Koch, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. In: Materialien zur Frühpädagogik. Band 13. Freiburg: FEL.
- Fukkink, R.G./Taveccio, L.W.C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. In: Teaching and Teacher Education, 26(8), 1652-1659.
- Girolametto, L./Weitzman, E./Greenberg, J. (2004). The Effects of Verbal Support Strategies on Small-Group Peer Interactions. Language, Speech, and Hearing. In: Services in Schools, 35, 245-268.
- Hartig, C. (2008). Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS.
- Hippel, A. v./Grimm, R. (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München.
- Hopf, M./Laier, M./Nunnenmacher, S. (2013). Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. H. 4, 499–506.
- Hopp, H./Thoma, D./Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 609-629.
- Jampert, K./Thanner, V./Schattel, D./Sens, A./Zehnbauser, A./Best, P./Laier, M. (Hrsg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten – Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Jooß-Weinbach, M. (2015). Das Qualifizierungskonzept – theoretische Grundlage und Elemente. In: P. Best u.a. (Hrsg.). Das Qualifizierungskonzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Einführung – Orientierung – Rahmung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Jooß-Weinbach, M. /Pischetsrieder, K. (2015). Vorgehen bei der Qualifizierungsoffensive und der Entwicklung des Handbuchs. In: P. Best u.a. (Hrsg.). Das Qualifizierungskonzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Einführung – Orientierung – Rahmung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Kauffeld, S. (2010). Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin, New York, Tokio, Heidelberg: Springer.
- Kiphard, E.J. (2014). Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Kirkpatrick, D. (1976). Evaluation of training. In: Training and development handbook: A guide to human resource development. New York: McGraw Hill.
- Kochan, B./Schröter, E. (2004). Schlaumäuse- Kinder entdecken Sprache. Verfügbar unter: [http://www.markt-einersheim.de/schlaumaeuse\\_schule.html](http://www.markt-einersheim.de/schlaumaeuse_schule.html); [Letzter Zugriff am 09.03.2015]
- Kraiger, K./Ford, J./Salas, E. (1993). Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation. In: Journal of Applied Psychology 78 (2), 311-328.
- Lasson, A./Ulbrich, C./Tietze, W. (2009). Evaluierung des Pilotprojekts Gesunde Kitas, starke Kinder. Abschlussbericht. Verfügbar unter: <http://www.pebonline.de/gesunde-kitas-starke-kinder41.html>; [Letzter Zugriff am 10.03.2015]
- Leu, H./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. mit DVD Aufl. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- List, G. (2011). Frühpädagogik als Sprachförderung – Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Wegweiser Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, 21-60. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lottmann, A. (Hrsg.) Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand, 22-49. Nürnberg: BW-Bildung und Wissen.
- Michel, M. C./Ofner, D. /Thoma, D. (2012). What preschool teachers (need to) know about language. In N. Jong, de, K./Juttermanns, M./Kajzer, L./Rasier, L. Proceedings of the 7th ANéLA conference, 116-125.
- Mischo, C/Fröhlich-Gilthoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: Frühe Bildung, 0 (0); 4-12.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: H. Balluseck, von (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, 251–263. Opladen.

- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von frühpädagogischen Fachkräften in Aus- und Weiterbildung. In: *Frühe Bildung*, 0, 22-30.
- Nicko, O./Schreyer, I. (2013). Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern. Evaluationsbericht. IFP Projektbericht 24/2013. Verfügbar unter: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/evaluationsbericht\\_projekt-sprachberatung.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/evaluationsbericht_projekt-sprachberatung.pdf); [Letzter Zugriff am 10.06.2015]
- Nunnenmacher, S./Laier, M. (2015). Wissenschaftliche Begleitung. In: P. Best u.a. (Hrsg.). *Das Qualifizierungskonzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“*. Einführung – Orientierung – Rahmung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Pischetsrieder, K. /Thanner, V. (2012). DJI-Projekt: Qualifizierungsoffensive. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. In: *KiTa aktuell*. 24 Jg., H. 12, S. 274-276
- Projekt eXe: Empfehlungen für die Strukturierung von Evaluationsberichten. München: 2007. Verfügbar unter: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/evaluation/Struktur\\_Evaluationsberichte\\_eXe.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/evaluation/Struktur_Evaluationsberichte_eXe.pdf); [Letzter Zugriff am 30.03.2015]
- Rosenstiel, v. L./Wastian, M. (2001). Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management* (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation* H. 6, 203-246. Münster: Waxmann.
- Rothweiler, M./Ruberg, T./Utrecht, D. (2010). Transferprojekt T2: Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen. Verfügbar unter: <http://www.uni-hamburg.de/sfb538/projekt2.html>; [Letzter Zugriff am 10.03.2015]
- Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. In: *Frühe Bildung*, 1. Jg., H. 4, 194–201.
- Schöler, H./Roos, J. (2011). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheim und Heidelberger Kitas. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Strehmel, P. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik III*. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik, Band 5, 35-74, Freiburg.
- Schreyer, I./Spindler, A. (2007). *Evaluationsbericht der Multiplikatorenschulungen*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Schulz, P. /Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen.
- Stürzer, D./Wander, A. (2014). Praxis lernt von Praxis—theoretisches Konstrukt oder tatsächlicher praktischer Nutzen in der DJI-Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern U3“; unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Tergan, O.S. (2000). *Grundlagen der Evaluation. Ein Überblick*. In: Schenkel, P./Tergan, S.O./Thole, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In: Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* Opladen/Farmington Hills: Budrich, 271-289.
- Thoma, D./Ofner, D./Seybel, C./Tracy, R. (2011). *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz*. *Frühe Bildung*, 0 (0), 31-36.
- Ulich, M./Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen* (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Ulich, M./Mayr, T. (2003). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Roßbach H.G./Blossfeld, H.P. (Hrsg.) *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 123-138.
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Harms, H./Richter, S./Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Materialien zur Frühpädagogik. Band 8. Freiburg: FEL.
- Weinert, A. (1987). *Lehrbuch der Organisationspsychologie*. Weinheim: PVU.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- WiFF (2011). *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 1. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF).
- Wolf, K. M./Felbrich, A./Stanat, P./Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. In: *Empirische Pädagogik*, 25. Jg. H. 4, 423–438.
- Wustmann, C./Juhran, J./Wolf, B. (2008). *Konsultationseinrichtungen. Praxis für Praxis*. In: *Sozial Extra*. 32. Jg., Heft 3-4, 37-39.

## Publikationen aus dem Projekt

- Best, P. (2015). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten – inhaltliche Anknüpfungspunkte für die Qualifizierung. In: P. Best u.a. (Hrsg.). Das Qualifizierungskonzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Einführung – Orientierung – Rahmung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Best, P. /Bode, J. /Born-Rauchenecker, E. /Jooß-Weinbach, M./ Schlipphak, K. (Hrsg.) (2015). Qualifizierungsmaterial zum Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Multimediales Handbuch für den Einsatz in der Weiterbildung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Durand, J./Hopf, M./Nunnenmacher, S. (2016). Potentials and challenges of video based self-reflection for professionalization of early childhood education professionals. In: Contemporary Issues in Early Childhood Education in Germany. Early Child Development and Care. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1031124>.
- Durand, J. /Hopf, M. /Nunnenmacher, S. (2013). Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln? Eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/u.a. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Freiburg i.Br.: FEL Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, S. 145-176
- Hopf, M. /Laier, M. /Nunnenmacher, S. (2013). Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. H. 4, S. 499-506
- Jampert, K. /Thanner, V. /Schattel, D. /Sens, A. /Zehnbauer, A. /Laier, M. /Best, P. (Hrsg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Berlin, Weimar: verlag das netz
- Jooß-Weinbach, M. (2015). Das Qualifizierungskonzept – theoretische Grundlage und Elemente. In: P. Best u.a. (Hrsg.). Das Qualifizierungskonzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Einführung – Orientierung – Rahmung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Jooß-Weinbach, M. /Pischetsrieder, K. (2015). Vorgehen bei der Qualifizierungsoffensive und der Entwicklung des Handbuchs. In: P. Best u.a. (Hrsg.). Das Qualifizierungskonzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Einführung – Orientierung – Rahmung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Jooß-Weinbach, M. (2012). Die Sprache der Jüngsten - eine faszinierende Entwicklung entdecken und kompetent begleiten. In: KEG Christ und Bildung. 58 Jg., H. 6, S. 8-11
- Nunnenmacher, S./Laier, M. (2015). Wissenschaftliche Begleitung. In: P. Best u.a. (Hrsg.). Das Qualifizierungskonzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Einführung – Orientierung – Rahmung. Kiliansroda/Weimar: das netz (im Druck)
- Pischetsrieder, K. (2011). Vom Wert des alltäglichen Miteinanders. Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe für pädagogische Fachkräfte: Das DJI-Konzept Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. In: DJI-Impulse Heft 96, Sprachliche Bildung, 4/2011, S. 14-16
- Pischetsrieder, K. /Thanner, V. (2012). DJI-Projekt: Qualifizierungsoffensive. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. In: KiTa aktuell. 24 Jg., H. 12, S. 274-276

## Projektbeiträge auf wesentlichen Fachkongressen

- Jooß-Weinbach, M. (30.03.2012): Kernaktivitäten professionellen Handelns von Erzieherinnen in der Krippe. Vortrag. Wissenschaftstagung "Profession und Kindheit". Goethe-Universität Frankfurt und Universität Hildesheim. Frankfurt
- Nunnenmacher, S. (20.09.2012): Wie gelingt "gute" Qualifizierung? Erste Ergebnisse der prozessbegleitenden Evaluation einer Qualifizierungsoffensive zur sprachlichen Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Posterpräsentation. 15. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation „Evaluation – Evidenz – Effekte“. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, Potsdam
- Nunnenmacher, S. (20.09.2012): Evaluation einer train-the-trainer-Maßnahme: Wissensentwicklung im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme? Posterpräsentation. 15. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. „Evaluation – Evidenz – Effekte“. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, Potsdam
- Laier, M. /Born-Rauchenecker, E. /Bode, J. (16.05.2013): Das DJI-Konzept "Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei". Vortrag. Internationaler Kongress „Chancen durch Mehrsprachigkeit. Kontinuität in Bildung und Ausbildung.“ Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes. Saarbrücken, Deutschland

- Durand, J. /Nunnenmacher, S. /Hopf, M. (03.03.2014): Aspekte gelingender Qualifizierung. Eine Studie aus verschiedenen Blickwinkeln. Posterpräsentation. „2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). Die Perspektiven verbinden.“ Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. Frankfurt/Main
- Durand, J. /Nunnenmacher, S. /Hopf, M. (10.03.2014): Wie kann Qualifizierung gelingen? Eine Studie aus verschiedenen Perspektiven. Posterpräsentation. „DGfE-Kongress 2014. Traditionen und Zukünfte.“ Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Berlin
- Born-Rauchenecker, E. (06.05.2014): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Rahmen der gemeinsamen Gestaltung von durchgängigen Bildungsprozessen bei Kindern von 0 – 10 Jahren unter Bezug auf das DJI-Konzept. Chancen und Herausforderungen. Vortrag. Jahrestagung „Modellvorhaben KiTa und Grundschule unter einem Dach.“ Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Hannover
- Schlipphak, K. (05.06.2014): Alltagsintegrierte Sprachbildung am Beispiel des DJI-Ansatzes. Statement. „Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag 2014.“ „Sprachbildung in der Verantwortung der Kita.“ Berlin
- Durand, J. /Nunnenmacher, S. /Hopf, M. (25.06.2014): Videografie als Methode der Kompetenzentwicklung. Posterpräsentation. SGBF Kongress 2014 - Kompetenz und Performanz in der Bildungsforschung. Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung/Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Luzern, Schweiz
- Nunnenmacher, S. /Durand, J. /Hopf, M. (25.06.2014): Möglichkeiten und Herausforderungen eines mixed-methods-Designs zur Wissenserfassung am Beispiel einer Qualifizierungsoffensive zur sprachlichen Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Posterpräsentation. SGBF Kongress 2014 - Kompetenz und Performanz in der Bildungsforschung. Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung/Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Luzern, Schweiz
- Durand, J. /Hopf, M. /Nunnenmacher, S. (10.09.2014): Reflecting language interaction- video based self-reflection for professionalization of ECE Professionals. Posterpräsentation. 24th EECERA annual Conference „US, THEM & ME. Universal Targeted or individuated Early Childhood Programmes.“ Hersonissos, Crete, Greece
- Nunnenmacher, S. /Laier, M. (11.09.2014): Professionalisierung im Feld der frühen Kindheit: Konsultationsarbeit unter der Lupe. Posterpräsentation. 17. Jahrestagung der DeGEval „Professionalisierung in und für Evaluationen.“ Deutsche Gesellschaft für Evaluation/Schweizerische Evaluationsgesellschaft. Zürich, Schweiz
- Nunnenmacher, S. /Laier, M. (18.09.2015): Welche Veränderungen im Wissen pädagogischer Fachkräfte kann eine praxisbegleitende Qualifizierungsmaßnahme anstoßen? Vortrag. 18. Jahrestagung der DeGEval: „Evaluation und Wissensgesellschaft“. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, Speyer



## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

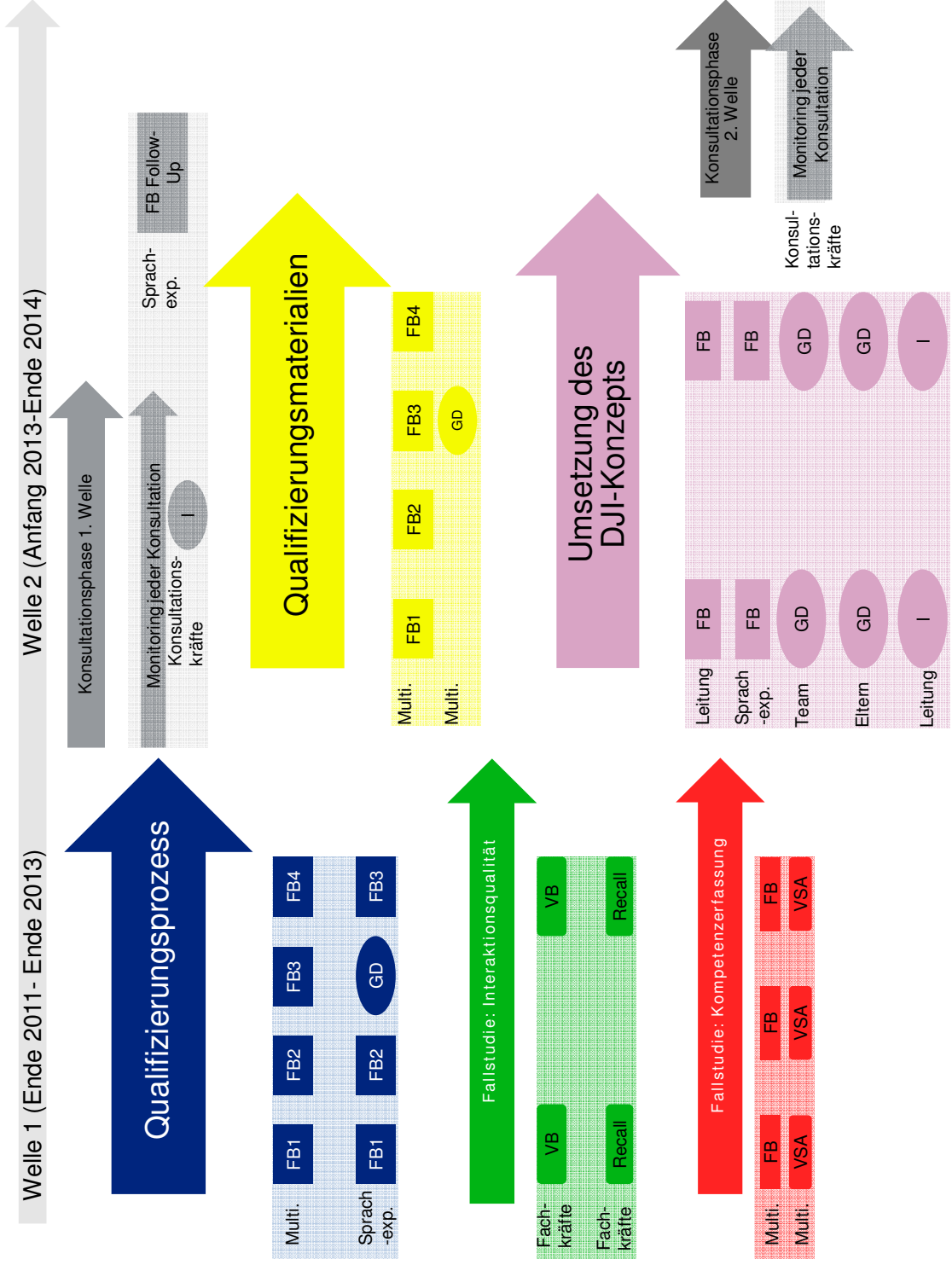
Abbildung 1: Ablauf der beiden Qualifizierungswellen	10
Abbildung 2: Modifiziertes Modell des Trainingstransfers für Fort- und Weiterbildungen	17
Abbildung 3: Häufigkeit der eingesetzten Methoden W	42
Abbildung 4: Einschätzung der theoretischen Vermittlung	49
Abbildung 5: Einschätzung der Sicherheit mit Themen im Team	50
Abbildung 6: Rolle der Sprachexpertinnen	55
Abbildung 7: Einschätzungen der Bilderbuchbetrachtungen	60
Abbildung 8: Kompetenzentwicklung bei den Multiplikatorinnen	62
Abbildung 9: Nutzung von Medien zur Beobachtung der Entwicklungsprozesse von Kindern	66
Abbildung 10: Häufigkeit der Reflexion der Sprachentwicklung im Team	68
Abbildung 11: Formen der Elternzusammenarbeit beim Thema Sprache	70
Abbildung 12: Kenntnisse der DJI-Instrumente aus Sicht der Sprachexpertinnen	73
Abbildung 13: Nutzung der DJI-Instrumente	75
Abbildung 14: Einschätzung des Wissens des Team	76
Abbildung 15: Angestoßene Entwicklungen Anmerkung	77
Abbildung 16: Angestoßene Veränderungen in der ersten und zweiten Welle	79
Abbildung 17: Einschätzung der Verankerung in der zweiten Welle	80
Abbildung 18: Einschätzung der Rolle der Leitungen	84
Abbildung 19: Angestoßene Veränderungen der ersten Welle	85
Abbildung 20: Einschätzung des Wissens	88
Abbildung 21: Dokumentation und Reflexion des Dialogverhaltens	89
Abbildung 22: Nutzung der Instrumente über den Verlauf	91
Abbildung 27: Teilnehmende der Konsultationen	96
Abbildung 24: Formen der Konsultation	97
Abbildung 25: Themen der Konsultationen	99
Abbildung 26: Durch die Konsultation aufgetretene Fragen und Bedarfe	101
Tabelle 1: Übersicht über die Datenerhebungen	26
Tabelle 2: Darstellung der Beteiligten der DJI-Qualifizierungsoffensive	27
Tabelle 3: Einschätzung der Qualifizierung	51



## Anhang



# Anhang 1: Datenerhebungen





## Anhang 2: Überblick über Erhebungsinstrumente und Daten

	Erhebungsinstrument	Erhebungseinheit	Vorliegende Daten
<b>Untersuchungsebene 1: Qualifizierungsprozess</b>			
<b>Fragestellung:</b> Wie sollte die Qualifizierung der Einrichtungsteams nach dem DJI-Sprachbildungskonzept durch die Multiplikatorinnen gestaltet werden, um die Inhalte in die pädagogische Praxis zu transferieren?			
Welle 1			
	Basisfragebogen (PAPI)	Multiplikatorinnen der ersten Welle	58 Multiplikatorinnen
	Fragebogen für die Praxisphasen (CAWI)	Multiplikatorinnen und Sprachexpertinnen der ersten Welle	61 Multiplikatorinnen (Frühjahr 2012) 124 Sprachexpertinnen (Frühjahr 2012) 62 Multiplikatorinnen <sup>45</sup> (Sommer 2012) 106 Sprachexpertinnen (Herbst 2012) 59 Multiplikatorinnen (Herbst 2012)
	Leitfadengestützte Gruppendiskussion	Sprachexpertinnen (Modell 2) der ersten Welle	27 Sprachexpertinnen bei vier Gruppendiskussionen (Herbst 2012)
	Abschlussfragebogen (CAWI)	Multiplikatorinnen und Sprachexpertinnen der ersten Welle	106 Sprachexpertinnen, 59 Multiplikatorinnen (Frühjahr 2013)
	Leitfadengestützte Gruppendiskussionen	Multiplikatorinnen der zweiten Welle	44 Multiplikatorinnen bei vier Gruppendiskussionen (Herbst 2013)
Welle 2			
	Leitfadengestützte Interviews vor und nach der Qualifizierung	Leitungen der zweiten Welle	7 Leitungen bei fünf Interviews (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 7 Leitungen bei fünf Interviews (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)
	Leitfadengestützte Gruppendiskussionen vor und nach der Qualifizierung	Teams der zweiten Welle	29 Fachkräften bei fünf Gruppendiskussionen (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013)

<sup>45</sup> Da die Feldphase für die Befragungen der Sprachexpertinnen im Frühjahr 2012 verlängert wurde, um den Rücklauf zu erhöhen, wurde auf eine sehr zeitnahe erneute Befragung im Sommer 2012 verzichtet.

30 Fachkräften bei fünf Gruppendiskussionen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)

Leitfadengestützte Gruppendiskussionen  
 Leitfadengestützte Gruppendiskussionen der zweiten Welle  
 Multiplikatorinnen bei vier Gruppendiskussionen (Herbst 2013)

Erhebungsinstrument	Erhebungseinheit	Vorliegende Daten
---------------------	------------------	-------------------

**Fragestellung:** Welche Kompetenzen benötigen Multiplikatorinnen, um das DJI-Konzept qualifizieren zu können?

Wissensfragebogen (CAWI)  
 Multiplikatorinnen der ersten Welle  
 Multiplikatorinnen bei drei Erhebungen (Herbst 2011, Sommer 2012, Herbst 2012)

Leitfadengestützte Analyse einer Videosequenz (PAPI)  
 Multiplikatorinnen der ersten Welle  
 Multiplikatorinnen bei drei Erhebungen (Herbst 2011, Sommer 2012, Herbst 2012)

**Fragestellung:** Wie eignen sich das Weiterbildungskonzept und die entwickelten Materialien beim Einsatz in Weiterbildungen für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte mit dem DJI-Sprachbildungskonzept und für die Begleitung der Kita-Praxis bei der Umsetzung?

Welle 2

Basisfragebogen (CAWI)  
 Rückmeldebogen (CAWI)  
 Multiplikatorinnen der zweiten Welle  
 Multiplikatorinnen (Sommer 2013)  
 Multiplikatorinnen (Herbst 2013)

Leitfadengestützte Gruppendiskussionen  
 Leitfadengestützte Gruppendiskussionen der zweiten Welle  
 Multiplikatorinnen bei vier Gruppendiskussionen (Herbst 2013)

	Erhebungsinstrument	Erhebungseinheit	Vorliegende Daten
<b>Untersuchungsebene 2: Umsetzung des DJI-Konzepts</b>			
<b>Fragestellung:</b> Wie kann und wird das DJI-Sprachbildungskonzept in den Einrichtungen umgesetzt?			
Welle 1			
	Fragebogen für die Praxisphasen (CAWI)	Multiplikatorinnen und Sprachexpertinnen der ersten Welle	61 Multiplikatorinnen (Frühjahr 2012) 124 Sprachexpertinnen (Frühjahr 2012) 62 Multiplikatorinnen <sup>46</sup> (Sommer 2012) 106 Sprachexpertinnen (Herbst 2012) 59 Multiplikatorinnen (Herbst 2012)
	Leitfadengestützte Gruppendiskussion	Sprachexpertinnen (Modell 2) der ersten Welle	27 Sprachexpertinnen bei vier Gruppendiskussionen (Herbst 2012)
	Abschlussfragebogen (CAWI)	Multiplikatorinnen und Sprachexpertinnen der ersten Welle	106 Sprachexpertinnen, 59 Multiplikatorinnen (Frühjahr 2013)
Welle 2			
	Fragebogen (CAWI) zu Beginn und nach der Qualifizierung	Leitungen und Sprachexpertinnen der zweiten Welle	123 Leitungen und Sprachexpertinnen (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 121 Leitungen und Sprachexpertinnen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014) Gruppendiskussionen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)
	Leitfadengestützte Interviews vor und nach der Qualifizierung	Leitungen der zweiten Welle	7 Leitungen bei fünf Interviews (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 7 Leitungen bei fünf Interviews (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)
	Leitfadengestützte Gruppendiskussionen vor und nach der Qualifizierung	Teams der zweiten Welle	29 Fachkräften bei fünf Gruppendiskussionen (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 30 Fachkräften bei fünf Gruppendiskussionen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)

46 Da die Feldphase für die Befragungen der Sprachexpertinnen im Frühjahr 2012 verlängert wurde, um den Rücklauf zu erhöhen, wurde auf eine sehr zeitnahe erneute Befragung im Sommer 2012 verzichtet.

ionen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)

Leitfadengestützte Gruppendiskussionen vor und nach der Qualifizierung  
Eltern der zweiten Welle  
9 Eltern bei vier Gruppendiskussionen (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013)  
8 Eltern bei vier Gruppendiskussionen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)

<b>Erhebungsinstrument</b>	<b>Erhebungseinheit</b>	<b>Vorliegende Daten</b>
<b>Fragestellung:</b> Welche Veränderungen und Entwicklungen werden in den Einrichtungen durch die Qualifizierung angestoßen?		
<b>Welle 1</b>		
<b>Erhebungsinstrument</b>	<b>Erhebungseinheit</b>	<b>Vorliegende Daten</b>
Videografierter Bilderbuchbetrachtung	Fachkräfte der ersten Welle	8 Fachkräfte bei Bilderbuchbetrachtungen (Vorher-Erhebung, Herbst 2011; Nachher-Erhebung, Frühjahr 2013)
Videografierter leitfadengestützter Reflexionsgespräche	Fachkräfte der ersten Welle	8 Fachkräfte bei Reflexionsgesprächen (Vorher-Erhebung, Herbst 2011; Nachher-Erhebung, Frühjahr 2013)
Leitfadengestützte Interviews vor und nach der Qualifizierung	Leitungen der zweiten Welle	7 Leitungen bei fünf Interviews (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 7 Leitungen bei fünf Interviews (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)
Leitfadengestützte Gruppendiskussion	Sprachexpertinnen (Modell 2) der ersten Welle	27 Sprachexpertinnen bei vier Gruppendiskussionen (Herbst 2012)
Abschlussfragebogen (CAWI)	Multiplikatorinnen und Sprachexpertinnen der ersten Welle	106 Sprachexpertinnen, 59 Multiplikatorinnen (Frühjahr 2013)
<b>Welle 2</b>		
Leitfadengestützte Gruppendiskussionen vor und nach der Qualifizierung	Teams der zweiten Welle	29 Fachkräften bei fünf Gruppendiskussionen (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 30 Fachkräften bei fünf Gruppendiskussionen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)
Leitfadengestützte Gruppendiskussionen	Eltern der zweiten Welle	9 Eltern bei vier Gruppendiskussionen

nen vor und nach der Qualifizierung		(Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 8 Eltern bei vier Gruppendiskussionen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)
Fragebogen (CAWI) zu Beginn und nach der Qualifizierung	Leitungen und Sprachexpertinnen der zweiten Welle	123 Leitungen und Sprachexpertinnen (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 121 Leitungen und Sprachexpertinnen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014) Gruppendiskussionen (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)
Leitfadengestützte Interviews vor und nach der Qualifizierung	Leitungen der zweiten Welle	7 Leitungen bei fünf Interviews (Vorher-Erhebung, Frühjahr 2013) 7 Leitungen bei fünf Interviews (Nachher-Erhebung, Frühjahr 2014)

<b>Erhebungsinstrument</b>	<b>Erhebungseinheit</b>	<b>Vorliegende Daten</b>
<b>Untersuchungsebene 3: Gestaltung der Konsultationsphase</b>		
<b>Fragestellungen:</b> Wie werden die Konsultationsstelle und die Konsultationsphase ausgestaltet? Welche Chancen, Potenziale und Herausforderungen liegen in der Konsultationsphase?		
Welle 1		
Dokumentationsformular (CAWI)	Konsultationskräfte der ersten Welle	620 dokumentierte Konsultationen für die Konsultationsphase 2013
Leitfadengestützte Interviews	Konsultationskräfte der ersten Welle	17 Konsultationskräfte bei 12 Interviews (Sommer/Herbst 2013)
Follow-Up-Fragebogen (CAWI)	Konsultationskräfte/Sprachexpertinnen der ersten Welle	100 Sprachexpertinnen, Konsultationskräfte oder Leitungen <sup>47</sup> (Follow-Up-Erhebung, Sommer 2014)
Welle 2		
Dokumentationsformular (CAWI)	Konsultationskräfte der ersten Welle	599 dokumentierte Konsultationen für die Konsultationsphase 2014

<sup>47</sup> Die Follow-up-Erhebung wurde an alle Einrichtungen der ersten Welle verschickt mit der Bitte, dass die Sprachexpertinnen an der Erhebung teilnehmen. Dies konnte nicht in allen Fällen realisiert werden (beispielsweise weil die Sprachexpertin die Einrichtung verlassen hat), sodass auch Konsultationskräfte und Leitungen teilgenommen haben.

## DATENMANAGEMENTPLAN

---

### Wissenschaftliche Begleitung der „Qualifizierungsoffensive ,Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ (Phase 1)

#### **Beschreibung**

Die wissenschaftliche Begleitung der Qualifizierungsoffensive beschäftigt sich mit der Qualifizierung von Kindertageseinrichtungen nach dem DJI-Konzept (Jampert u.a. 2011) sowie der Verankerung des DJI-Konzepts und untersucht in zwei Wellen, wie die Qualifizierung in den Einrichtungen gestaltet werden kann und in ein Weiterbildungskonzept umgesetzt werden kann und wie die Verankerung und Dissemination gestaltet werden kann.

**Gefördert vom:** BMFSFJ, Bundesprogramm Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration

Der Datenmanagementplan ist angelehnt an DMPonline und der Umsetzung durch CESSDA Training (Consortium of European Social Science Data Archives)

## **Abschnitt 1: Datenerhebung**

### **1.1 Generierte Daten**

Im Rahmen des Projekts Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ werden Weiterbildnerinnen (sogenannte Multiplikatorinnen), pädagogische Fachkräfte (in diesem Kontext besonders im Projekt geförderte Sprachexpertinnen und Sprachexperten sowie Konsultationskräfte), Eltern und Leitungen befragt. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist, Erkenntnisse darüber zu erlangen, a.) wie eine längerfristige Team-Inhouse-Qualifizierung mit Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen durch gesondert geschulte Multiplikatorinnen gelingen kann, b.) wie ein multimediales Handbuch für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte ausgestaltet sein sollte und c.) wie das DJI-Konzept in den beteiligten Einrichtungen verankert und über das Projekt hinaus disseminiert werden kann. Da sich die wissenschaftliche Begleitung auf das konkrete Projektvorhaben und die Entwicklung eines neuen Weiterbildungshandbuchs konzentriert, existieren für den deutschen Raum keine nutzbaren Sekundärdaten.

Im Projekt werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Die Teilnehmenden der Erhebungen setzen sich aus den am Projekt beteiligten Einrichtungen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zusammen. Die quantitativen Befragungen werden teilweise über Papierfragebögen erhoben, teilweise mit der Befragungssoftware Limesurvey. Die quantitativen Daten werden als SPSS-Datensätze vorliegen. Die im Projekt durchgeführten leitfadengestützten Interviews und Gruppendiskussionen sowie Beobachtungen aus den Einrichtungen werden per Audio und Video aufgezeichnet sowie die Interviews und Gruppendiskussionen anschließend transkribiert. Die weitere Bearbeitung der Daten erfolgt mit MAXQDA.

### **1.2 Art der Erhebung**

#### **Methode**

Die wissenschaftliche Begleitung ist in zwei Wellen konzipiert. In der ersten Welle wird eine erste Gruppe von Einrichtungen (ca. 120) von Multiplikatorinnen (ca. 60) qualifiziert. In der ersten Welle werden für die Frage, wie der Qualifizierungsprozess sich gestaltet, quantitative Daten erhoben sowie mit einer Teilgruppe der Sprachexpertinnen Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Fragebögen haben jeweils für die Einrichtungen und Multiplikatorinnen eine Länge von etwa 40 Minuten, für die die Gruppendiskussionen werden etwa 90 Minuten eingeplant. Ergänzt werden in vier Einrichtungen von acht pädagogischen Fachkräften videografierte Beobachtungen angefertigt und diese anschließend gemeinsam anhand eines Leitfadens reflektiert, um die Umsetzung des DJI-Konzepts zu erfassen. Die Beobachtungen umfassen etwa 15 Minuten, die videografierten Reflexionsgespräche sind für etwa 60 Minuten geplant. Das Wissen der Multiplikatorinnen zum DJI-Konzept wird über eine Kombination einer quantitativen Selbsteinschätzung (Fragebogen) und einer qualitativen, leitfadengestützten Analyse einer

Interaktion erhoben. Der Fragebogen hat etwa eine Länge von 25 Minuten, für die Analysen werden etwa 60 Minuten eingeplant. Die Verankerung und Dissemination wird über ein fortlaufendes Online-Monitoring erfasst sowie durch leitfadengestützte Interviews ergänzt. Die Beantwortung des Monitorings dauert etwa zehn Minuten, für die Interviews sind 60 Minuten eingeplant.

In der zweiten Welle stehen die Arbeit mit den prototypischen Weiterbildungsmaterialien sowie die Umsetzung des DJI-Konzepts in einer zweiten Gruppe von Einrichtungen im Fokus. Hierzu werden die Multiplikatorinnen (ca. 60) mit Hilfe eines Online-Fragebogens, der etwa 30 Minuten in Anspruch nimmt, befragt. Zusätzlich werden etwa einstündige Gruppendiskussionen durchgeführt. Für die Umsetzung des DJI-Konzepts werden Leitungen und Sprachexpertinnen (jeweils etwa 120) mit Hilfe eines Online-Fragebogens befragt (ca. 40 Minuten). Zusätzlich werden in fünf Einrichtungen mit Leitungen, Teams und Eltern leitfadengestützte Interviews bzw. Gruppendiskussionen von einer Länge zwischen 45 und 60 Minuten durchgeführt. Wie in der ersten Welle wird die Verankerung über ein Online-Monitoring erhoben.

### **Stichprobenziehung**

In die Erhebungen werden alle am Projekt beteiligten Einrichtungen sowie Multiplikatorinnen einbezogen. Von allen Beteiligten liegen Kontakte (sowohl postalische Adresse als auch Mail-Adresse) vor. Angestrebt werden Vollerhebungen mit einer Ausschöpfungsquote von 70 Prozent.

Die Auswahl der Einrichtungen, in denen Beobachtungen und Reflexionsgespräche (1. Welle), Interviews zur Verankerung (1. Welle) sowie Interviews und Gruppendiskussionen zur Umsetzung (2. Welle) durchgeführt werden, erfolgt über ein theoretisches Sampling.

### **Inhalt der Erhebungen**

Abgefragte Inhalte sind in der ersten Welle besonders die Gestaltung und die Inhalte der Qualifizierung, die Hürden und Potenziale bei der Qualifizierung aus Sicht der Praxis sowie der Weiterbildenden. Zusätzlich erfasst wird, was und wie an andere Interessierte aus der Qualifizierung weitergetragen wird.

In der zweiten Welle sind die abgefragten Themen einerseits stark auf die Qualifizierungsmaterialien (Nutzbarkeit, Verständlichkeit, Einsatz) sowie die Umsetzung des DJI-Konzepts (z.B. Anwendung der bereitgestellten Materialien, Zusammenarbeit mit Eltern) bezogen.

### **Qualitätssicherung**

Quantitativ

Alle Erhebungsinstrumente werden zielgruppenadäquat gestaltet und im Rahmen eines notwendigen Mindestumfangs gehalten. Die Verständlichkeit der Fragen wird (nach Möglichkeit) vorab mit Hilfe von Pretests erfasst. Die Datenaufbereitung und -bereinigung erfolgt durch die Forschenden.

Die Datensätze werden von frühzeitig abgebrochenen Fällen bereinigt, Antworten auf Konsistenz und Plausibilität geprüft.

Qualitativ

Um die Datenqualität zu gewährleisten werden Regeln zur Interviewführung und Transkription befolgt (z.B. Hold 2009) sowie Rücksprache mit der Methodenabteilung des DJI gehalten.

## **Abschnitt 2: Dokumentation und Metadaten**

### **Dokumentation und Standards**

Quantitativ

Die Datenerhebung erfolgt zumeist computergestützt, dadurch ist eine direkte Übertragung der Daten in SPSS möglich. Papierfragebögen werden durch die Forschenden eingetragen und durch eine zweite Person stichprobenartig geprüft.

Qualitativ

Die papierbasierten Dokumente (z.B. Analyse einer Interaktion) werden digitalisiert und als Worddokument gespeichert. Die vorliegenden Audio- und Videodateien werden als .wav gespeichert.

### **Namenskonventionen**

Namenskonventionen existieren für Dateien, übergeordnete Ordner und die Verzeichnisse, welche die Typen von Forschungsdaten und Dokumentation beinhalten.

## **Abschnitt 3: Datenschutz und ethische Aspekte**

### **3.1 Einhaltung der Datenschutzrichtlinien und ethische Fragen**

Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie die Träger der Einrichtungen haben jeweils eine Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) abgeschlossen, die die Teilnahme an wissenschaftlichen Erhebungen inkludiert. Diese Vereinbarung zur Zusammenarbeit wurde mit der für Vertragsmanagement zuständigen Ansprechperson des DJI beraten sowie dem BMFSFJ zur Kenntnisname vorgelegt.

Quantitativ

Alle Befragten werden über das Forschungsvorhaben vorab in Kenntnis gesetzt. Namen und E-Mail-Adressen werden aus dem Datensatz entfernt und getrennt von den Daten verwahrt. Um eine Zuordnung der richtigen Personennummern zu den jeweiligen Probanden zu gewährleisten, werden für die Online-Erhebungen persönliche Codes erstellt. Zugang zu diesen

Daten und Informationen erhalten lediglich die Projektmitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung. Die Datensätze werden anonymisiert im Projekt weiterverarbeitet. Die Auswertungen der erhobenen Daten erfolgt stets in der Form, dass Rückschlüsse zu Einzelpersonen nicht möglich sind. Namen und E-Mail-Adressen dienen ausschließlich dazu, den Probanden zu kontaktieren.

#### Qualitativ

Über die Vereinbarungen zur Zusammenarbeit hinausgehend füllen die pädagogischen Fachkräfte, von denen Beobachtungen ihres Interaktionshandelns videografiert werden, eine Einwilligungserklärung aus.

Alle Teilnehmenden werden in Transkripten durch die Benennung von PX anonymisiert, Hinweise auf Orte oder Träger werden ersetzt.

Zugriff auf die Daten erhalten während der Projektlaufzeit nur die Projektmitarbeiterinnen.

### **3.2 Urheberrecht und Recht am geistigen Eigentum**

Das Urheberrecht an den Daten liegt bei den Forschern, das einfache, ohne die Zustimmung des Urhebers übertragbare, zeitlich und inhaltliche unbeschränkte Nutzungsrecht an allen urheberrechtlich geschützten Arbeitsergebnissen liegt beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). In diesem Projekt verwendete Erhebungs- und Messinstrumente unterliegen keinen urheberrechtlichen Bestimmungen durch Dritte. Die Daten sollen nach Projektende am DJI archiviert werden.

## **Abschnitt 4: Datenspeicherung und Backup**

### **4.1 Speicherung und Sicherung der Daten während des Forschungsprozesses**

Während der Projektlaufzeit werden die Daten auf einem zugangsbeschränkten geschützten Server des DJI gespeichert. Die Backup-Prozeduren entsprechen den Sicherheitsrichtlinien der IT-Abteilung des DJI, d.h. regelmäßige Sicherung auf den backup-Servern. Die Verantwortung für die Backups und die Wiederherstellung liegt bei der IT-Abteilung.

Entsprechend des Zuwendungsbescheids ist das Projekt verpflichtet, sämtliche Projektunterlagen für Prüfungen bis mindestens Ende 2020 aufzubewahren.

### **4.2 Verwaltung des Zugriffs und die Gewährleistung der Sicherheit**

Die Daten liegen geschützt vor dem unberechtigten Zugriff auf Servern des DJI. Der Zugriff durch Unbefugte ist somit ausgeschlossen. Die Daten werden mit der Umfragesoftware Limesurvey erfasst, die auf einem DJI-Server installiert ist. Daher können die Daten direkt in die DJI-eigenen Arbeitssysteme exportiert werden.

Als problematisch erweisen sich vor allem qualitative Daten, wenn diese nicht vollständig anonymisiert werden können (z.B. Videoaufzeichnungen von Interaktionshandeln). Die Aufzeichnung der qualitativen Daten erfolgt mit Hilfe von Aufnahmegeräten des DJI, die im DJI auf Server des DJI übertragen und anschließend gelöscht werden.

## **Abschnitt 5: Auswahl von Forschungsdaten für die Langzeitarchivierung**

### **5.1 Daten, die langfristig erhalten und weitergegeben werden**

Personenbezogene Daten, die der Kontaktaufnahme dienen (Namen und E-Mail-Adressen) werden nach Ablauf des Projekts gespeichert, da der Personenkreis in einer zweiten Projektphase weiterhin beteiligt sein wird.

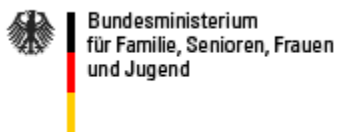
Die generierten Daten werden intern gespeichert, um als Grundlage für mögliche, weitere Studien (z.B. Qualifizierungsarbeiten) zu dienen.

### **5.2 Langzeitverfügbarkeit der Daten**

Die Forschungsdaten werden projektintern in anonymisierter Form gespeichert. Entsprechend des Zuwendungsbescheids ist das Projekt verpflichtet, sämtliche Projektunterlagen für Prüfungen bis mindestens Ende 2020 aufzubewahren.



Gefördert vom:



Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstr.2  
81541 München  
Telefon +49(0)89 62306-0  
Fax +49(0)89 62306-162  
[www.dji.de](http://www.dji.de)