



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Abschlussbericht zum Bundesprogramm

„Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“

Abschlussbericht der Bund-Länder-Steuerungsrunde zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ für die Besprechung der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 03.12.2015 und für die Besprechung des Chefs des Bundeskanzleramtes mit den Chefinnen und Chefs der Staats- und Senatskanzleien der Länder am 12.11.2015“

Inhalt

A	Vorbemerkung	4
B	Zusammenfassung.....	6
Teil I: Umsetzungsbericht		8
1.	Ziel und Aufgabe des Bundesprogramms	9
2.	Die zusätzliche spezialisierte Fachkraft.....	11
3.	Bereitgestellte Ressourcen	13
3.1	Finanzielle Ressourcen.....	13
3.1.1	Auswahl und Förderung der Schwerpunkt-Kitas	13
3.1.2	Geförderte Einrichtungen.....	14
3.2	Fachliche Ressourcen.....	15
3.2.1	Programmbegleitung und fachliche Unterstützung	15
3.2.2	Projekte im Rahmen des Bundesprogramms	19
3.3	Qualitätssicherungsinstrumente.....	26
3.3.1	Monitoring.....	26
3.3.2	Wissenschaftliche Evaluation	26
3.3.3	Wissenschaftliche Begleitung.....	29
Teil II: Eckpunkteprozess.....		31
1.	Hintergrund des Eckpunkteprozesses.....	32
2.	Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen	34
3	Eckpunkte des Bundes und der Länder zur sprachlichen Bildung in Kindertages- einrichtungen: Handlungsempfehlungen für Politik und Fachpraxis.....	77
Anlage: Monitoringbericht mit Stichtag 31.12.2014.....		87

A Vorbemerkung

Spätestens seit den ersten PISA-Studien ist bekannt, dass es einen starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen in Deutschland gibt. Der Einfluss der Herkunft wird jedoch nicht erst im Jugendalter sichtbar. Bereits im Alter von etwa drei Jahren können deutliche Unterschiede in den deutschen Sprachkompetenzen zwischen Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache festgestellt werden.¹ Der Besuch einer Kindertageseinrichtung eröffnet den regelmäßigen Zugang zur deutschen Sprache und kann bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien die geringere sprachliche Anregung im Elternhaus zumindest teilweise kompensieren.² Doch auch nach dem mehrjährigen Besuch einer Kindertageseinrichtung weist ein großer Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund weiterhin einen sprachlichen Förderbedarf auf.³

Aus wissenschaftlichen Untersuchungen ist bekannt, dass solche Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nicht im Migrationsstatus selbst begründet sind, sondern zu einem sehr großen Teil durch den sozialen Status, den Bildungshintergrund und die häufig nicht deutsche Familiensprache erklärt werden können.⁴ Zudem ist erwiesen, dass sich die sprachliche Anregungsqualität in den Familien bedeutsam zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern unterscheidet. Einer viel zitierten Studie zufolge hören Kinder in bildungsnahen Familien in den ersten drei Lebensjahren in etwa 30 Millionen mehr Wörter als Kinder in bildungsfernen Familien.⁵ Dabei ist unbestritten, dass die ersten drei Lebensjahre eine entscheidende Phase für den Spracherwerb darstellen.⁶ Maßnahmen der sprachlichen Bildung müssen daher möglichst früh in der kindlichen Entwicklung einsetzen, um nachweisbare Effekte zu erzielen.⁷

Diesem Ansatz folgte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Ziel des Programms war die Verbesserung der sprachlichen Bildungsangebote in den beteiligten Schwerpunkt-Kitas. Das Bundesprogramm richtete sich an Einrichtungen, die Kinder unter drei Jahren, Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und aus Familien mit nichtdeutscher Herkunftssprache betreuen. Von März 2011 bis Dezember 2015 wurden bundesweit rund 4.000 Schwerpunkt-Kitas durch das Bundesfamilienministerium mit rund 500 Mio. Euro gefördert.

1 Vgl. Dubowy et al., 2008.

2 Vgl. Becker, 2011.

3 Vgl. Becker et al., 2006.

4 Vgl. Segeritz et al., 2010.

5 Vgl. Hart et al., 2003.

6 Vgl. Weissenborn, 2000.

7 Vgl. Heckman, 2006.

In diesen Einrichtungen förderte der Bund eine zusätzliche halbe Stelle einer qualifizierten Fachkraft. Diese zusätzlichen Fachkräfte zur Unterstützung der sprachlichen Bildungsarbeit (Sprachexpertinnen und Sprachexperten) sollten das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung im pädagogischen Team und in der Einrichtung verankern und dadurch die Qualität der täglichen sprachlichen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern erhöhen.⁸ Auf diese Weise sollten allen Kindern, unabhängig von Herkunft und sozialen Rahmenbedingungen, frühe Chancen auf Bildung und Teilhabe gewährleistet werden.

Der vorliegende Abschlussbericht des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ stellt die Strukturen sowie die Ergebnisse des Bundesprogramms dar. Die Verantwortlichen der wissenschaftlichen Begleitung, der Regiestelle und der externen Evaluation informieren über die fachlichen und finanziellen Ressourcen sowie über Instrumente zur Qualitätssicherung.

Im zweiten Teil des Berichts werden auf Grundlage der Ergebnisse der externen Evaluation und der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen Eckpunkte zur weiteren Gestaltung der frühkindlichen, alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung abgeleitet. Diese sollten bei der politischen Steuerung der pädagogischen Qualität und der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung handlungsleitend sein, um eine flächendeckende und nachhaltige Verbesserung der Bildungschancen für alle Kinder in Deutschland zu erzielen.

⁸ Zur im Rahmen des Bundesprogramms entwickelten Definition alltagsintegrierter sprachlicher Bildung vgl. Teil I, Kapitel 1.

B Zusammenfassung

Mit dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wurde das Ziel verfolgt, eine qualitativ hochwertige, in den pädagogischen Alltag integrierte sprachliche Bildung in der Kindertagesbetreuung zu verankern. In den geförderten Schwerpunkt-Kitas sollte das sprachliche Bildungsangebot insbesondere für Kinder unter drei Jahren, Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und aus Familien mit nichtdeutscher Familiensprache nachhaltig verbessert werden. Rund 4.000 Schwerpunkt-Kitas profitierten von 2011 bis 2015 von dem Programm. Die teilnehmenden Kitas wurden durch zusätzliche Fachkräfte, sogenannte **Sprachexpertinnen und Sprachexperten**, bei der sprachlichen Bildungsarbeit unterstützt. Dafür wurden vom BMFSFJ rund 500 Mio. Euro zur Verfügung gestellt.

Bei der **Programmumsetzung** wurden die Schwerpunkt-Kitas durch eine Regiestelle kontinuierlich unterstützt. Sie erhielten ein „Starterpaket“ mit Praxisinformationen zur Umsetzung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung auf Grundlage des Konzepts des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Auf dem Informationsportal www.fruehe-chancen.de wurden Informationen zum Bundesprogramm sowie themenspezifische Experteninterviews zur fachlichen Vernetzung zur Verfügung gestellt.

Zwei programminterne Projekte unterstützten einen Teil der Schwerpunkt-Kitas mit zusätzlichen fachlichen Ressourcen: die Qualifizierungsinitiative des Deutschen Jugendinstituts und das Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ vom Forschungs- und Entwicklungsinstitut PädQUIS.

- Im Rahmen der **DJI-Qualifizierungsinitiative** wurden erfahrene Weiterbildungsexpertinnen und -experten akquiriert und zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet. Diese qualifizierten 250 Schwerpunkt-Kitas durch prozessbegleitende Inhouse-Fortbildungen für eine handlungs- und situationsorientierte sprachliche Bildung für Kinder unter drei Jahren. Als Konsultationskitas informierten diese Einrichtungen andere Schwerpunkt-Kitas sowie weitere interessierte Fachkräfte über die Umsetzung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit.
- Das **Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“** setzte neben der Umsetzung der sprachbezogenen Bildungsarbeit auf eine professionelle Zusammenarbeit mit den Eltern. Das verbal*-Programm ist wie die DJI-Qualifizierungsinitiative als Multiplikatorenprogramm angelegt. In regionalen Arbeitskreisen wurden Tandems aus Kita-Leitung und Sprachexpertin bzw. Sprachexperte von geschulten Kursleiterinnen und Kursleitern qualifiziert. Insgesamt erhielten rund 500 Kindertageseinrichtungen eine vertiefte fachliche Unterstützung durch das Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“.

Die **Qualitätssicherung** wurde im Bundesprogramm durch drei unabhängige Instrumente gewährleistet: Durch ein professionelles Monitoring, eine wissenschaftliche Begleitung sowie eine Evaluation wurden die Umsetzung und Fortschritte des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ überprüft.

- Das **Monitoringverfahren** der Regiestelle hielt in regelmäßigen Abständen Informationen zur Programmumsetzung fest. Es diente der transparenten Abbildung der Arbeit der Schwerpunkt-Kitas sowie der Weiterentwicklung des Bundesprogramms und der Berichterstattung auf Bundes- und Landesebene.

- Die wissenschaftliche **Evaluation** des Bundesprogramms wurde in Kooperation der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, der Freien Universität Berlin und der PädQUIS gGmbH durchgeführt. Im Rahmen der längsschnittlichen Untersuchung wurden die kurz-, mittel- und langfristigen Effekte des Bundesprogramms auf allen Ebenen (Einrichtung, Team, Sprachexpertin/Sprachexperte, Kinder und ihre Familien) analysiert.
- Die **wissenschaftliche Begleitung** des Bundesprogramms wurde durch das DJI geleistet und umfasste insbesondere die inhaltlich-fachliche Beratung auf der Basis seines Grundkonzepts für eine handlungs- und situationsorientierte sprachpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Weiterhin war das DJI im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung an der Programmkonzeption, der inhaltlichen Weiterentwicklung des Bundesprogramms und der Beratung der Schwerpunkt-Kitas beteiligt.

Entsprechend den **Kooperationsvereinbarungen**, die zu Beginn des Bundesprogramms zwischen dem Bund und den 16 Bundesländern geschlossen wurden, bildete eine übergeordnete Steuerungsrunde die Plattform für einen kontinuierlichen fachlichen Austausch zur Begleitung und Weiterentwicklung der Initiative. Die Steuerungsrunde tagte in vierteljährlichem Rhythmus und bestand aus Vertreterinnen und Vertretern von Bund und Ländern, der kommunalen Spitzenverbände, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, der Regiestelle Schwerpunkt-Kitas, der wissenschaftlichen Begleitung, der wissenschaftlichen Evaluation sowie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).

Der Aufgabenbereich der Steuerungsrunde umfasste neben der Weiterentwicklung und Steuerung des Bundesprogramms auch die Identifikation gemeinsamer **Eckpunkte** über eine hochwertige und verlässliche sprachliche Förderung der Kinder in Kindertageseinrichtungen. Diese Eckpunkte wurden auf Basis der Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation und der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen erarbeitet. Sie sollen zur Nachhaltigkeit des Programms beitragen, indem sie Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität der frühkindlichen sprachlichen Bildung aufzeigen. Diese elf Eckpunkte, die in Teil II, Kapitel 3 (siehe Seite 77 ff.) dargestellt sind, werden gemeinsam mit dem vorliegenden Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ der Ministerpräsidentenkonferenz im Dezember 2015 vorgelegt.

Parallel zur Entstehung der Eckpunkte zur sprachlichen Bildung verständigten sich Bund und Länder über die Entwicklung gemeinsamer Qualitätsziele in der Kindertagesbetreuung. Beide Prozesse können voneinander profitieren, da Erfolge in der Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung gleichzeitig Verbesserungen der pädagogischen Qualität insgesamt bewirken. Diese Synergieeffekte können die Startbedingungen im Bildungsverlauf aller Kinder optimieren und damit zu mehr Chancengleichheit beitragen.

Zum 01.01.2016 startet das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend das neue Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Das Bundesprogramm basiert auf den Erfahrungen und Erkenntnissen aus den „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ und entwickelt diese inhaltlich und strukturell weiter. Um sprachliche Bildung nachhaltig im Betreuungsalltag zu verankern, Bildung in der Praxis umzusetzen und die Zusammenarbeit mit den Familien zu stärken, erhalten die Sprach-Kitas zusätzliche Unterstützung: zum einen durch zusätzliche Fachkräfte, die direkt in der Kita tätig sind, zum anderen über eine kontinuierliche Prozessbegleitung durch eine externe Fachberatung. Damit werden neue Impulse zur Verankerung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen und zur Stärkung der Qualität früher Bildung gesetzt.

Teil I:

Umsetzungsbericht

1.

Ziel und Aufgabe des Bundesprogramms

Mit dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ förderte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) von März 2011 bis Dezember 2014 rund 4.000 Schwerpunkt-Kitas bundesweit. Dafür wurden rund 400 Mio. Euro zur Verfügung gestellt. Auch über 2015 hinaus plant der Bund eine weitere Initiative zur sprachlichen Bildung. Diese soll auf den Erkenntnissen der Evaluation und des Eckpunkteprozesses des laufenden Programms aufbauen. Aus diesem Grund wurde das Programm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ zunächst um ein weiteres Jahr bis zum 31.12.2015 verlängert, um es dann gemeinsam mit Expertinnen und Experten, Ländern und Kommunen nachhaltig weiterzuentwickeln. Dafür stellte der Bund zusätzlich rund 100 Mio. Euro jährlich zur Verfügung und investierte damit erneut in die qualitative Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung.

In den Schwerpunkt-Kitas sollte das sprachliche Bildungsangebot insbesondere für Kinder unter drei Jahren, Kinder aus bildungsfernen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund verbessert werden. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in den Schwerpunkt-Kitas war es, eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Begleitung der Kinder insbesondere in den ersten drei Lebensjahren in der Konzeption der Einrichtung zu verankern. Die teilnehmenden Kita-Teams wurden dabei durch zusätzliche Fachkräfte, die Sprachexpertinnen und Sprachexperten, bei der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit unterstützt.

Aus der erfolgreichen Arbeit im Bundesprogramm ist eine gemeinsam getragene **Definition alltagsintegrierter sprachlicher Bildung** hervorgegangen, die das gemeinsame Verständnis von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung beschreibt:

Unter alltagsintegrierter sprachlicher Bildung wird eine umfassende systematische Unterstützung und Begleitung der natürlichen Sprachentwicklung aller Kinder in allen Altersstufen verstanden, die über die gesamte Verweildauer der Kinder in der Kindertageseinrichtung das Handeln der pädagogischen Fachkräfte während der alltäglichen pädagogischen Arbeit bestimmt.

Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung zielt ab auf die Unterstützung der Entwicklung von Sprache als einem Entwicklungsbereich, der eine besonders wichtige Komponente in der gesamten kindlichen Entwicklung darstellt. Sprache wird dabei verstanden als ein grundlegender Baustein in der kognitiven, sozial-emotionalen und motorischen Entwicklung, die nicht nur Grundlage dieser Entwicklung ist, sondern diese auch befördert. Sprache wird dabei in einem ganzheitlichen Sinn begriffen und anerkennt gleichermaßen verbal-, vor- und nicht-sprachliche kommunikative Ausdrucksmittel im Erst- oder Zweitspracherwerb der Kinder.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist entwicklungs-, lebenswelt- und kompetenzorientiert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie in bedeutungsvolles Handeln eingebettet und durch feinfühliges Beziehungsarbeit begleitet ist und in allen Situationen des Einrichtungsalltags ihre praktische Umsetzung findet. Sie schließt demnach sowohl alltägliche Routine-situationen (wie Mahlzeiten, Körperpflege, Hol- und Bringzeiten etc.) als auch geplante und freie Spiel- und Bildungssituationen innerhalb und außerhalb der Kindertageseinrichtung (wie Projekte, Ausflüge, gemeinsame Aktionen und Veranstaltungen etc.) ein und kann sich an die gesamte Kindergruppe, kleinere Gruppen oder ggf. einzelne Kinder richten.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist von einem professionellen Interesse an der Lebenswelt, den Themen und Fragen der Kinder, ihren Entwicklungserregenschaften und anstehenden Entwicklungsschritten als soziale und interaktive Persönlichkeiten geprägt und macht diese zum Ausgangspunkt für eine gezielte Begleitung und Unterstützung sprachlicher Bildung. Dazu wird die Lern- und Sprachentwicklung der Kinder systematisch beobachtet, dokumentiert sowie reflektiert und als professionelle Arbeitsgrundlage genutzt. Fachkräfte erkennen, initiieren und nutzen Interaktionsgelegenheiten, um den Dialog mit Kindern und der Kinder untereinander auf der Grundlage von theoretischem Wissen zu Sprachbildungsprozessen zu fördern.

Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist nicht als Gegensatz zu einer gezielten additiven Sprachförderung zu verstehen, sondern kann ggf. durch diese ergänzt werden.

Eine hochwertige alltagsintegrierte sprachliche Bildung bedarf einer spezifischen professionellen Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte, die Fachwissen, handlungspraktisches Wissen und Können (insbesondere zu spezifischen Interaktions- und Gesprächsstrategien, Beobachtungs- und Analysekompetenz) umfasst. Dies schließt auch die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen (Sprach-)Handelns sowohl auf individueller als auch auf Teamebene ein und fordert pädagogische Fachkräfte heraus, die eigene pädagogische Arbeit kritisch in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln. In diesen Prozess ist das gesamte System der Kindertagesstätte einbezogen, das durch förderliche Strukturen dazu beiträgt, die alltagsintegrierte sprachliche Bildung kontinuierlich weiterzuentwickeln.

2. Die zusätzliche spezialisierte Fachkraft

Die zusätzliche spezialisierte Fachkraft zur Unterstützung der sprachlichen Bildungsarbeit (Sprachexpertin bzw. Sprachexperte) stellte mit ihrem Aufgabenbereich in vielen Kindertageseinrichtungen eine Neuerung dar. Mit ihr hielt eine zusätzliche Funktionsstelle innerhalb des Teams von pädagogischen Fachkräften und Einrichtungsleitung Einzug in die pädagogische Praxis. Aufgabe dieser zusätzlichen Fachkraft war, das Team zum Thema alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit zu beraten, zu begleiten und fachlich zu unterstützen. Dies schließt als weitere Aufgabenfelder die Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder und die exemplarische sprachpädagogische Arbeit mit den Kindern ein.



Voraussetzung für die nachhaltige Entwicklung pädagogischer Qualität im Bereich sprachlicher Bildung sind qualifizierte Fachkräfte. Die zusätzliche Fachkraft für sprachliche Bildungsarbeit nahm an Fortbildungen teil, die ihr einen optimalen Wissensstand im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit, insbesondere mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, ermöglichte.⁹ Ihre Aufgabe bestand darin, ihr spezielles Fach- und Erfahrungswissen an ihre Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben, deren Bedarfe diesbezüglich zu ermitteln und Fortbildungen für das Team zu organisieren.

Einen qualitätssichernden Rahmen konnten außerdem Supervisionen bieten, die vom gesamten Team einschließlich der zusätzlichen Fachkraft wahrgenommen werden konnten und in denen sowohl die Reflexion des pädagogischen Handelns der Teammitglieder, u. a. in Bezug auf die sprachpädagogische Arbeit, als auch die Interaktion innerhalb des Teams im Mittelpunkt standen.

⁹ Jede zusätzliche Fachkraft zur Unterstützung der sprachlichen Bildungsarbeit benötigte eine Zusatzqualifikation von 70 Unterrichtseinheiten in den Bereichen sprachliche Bildung, Sprachförderung und/oder Förderung von Kindern unter drei Jahren sowie Teamentwicklung und Prozessbegleitung, die mit Aufnahme der Beschäftigung in der Schwerpunkt-Kita begonnen werden musste. Durch die Fortbildungen erfolgte ein Wissenszuwachs und die „zusätzliche Fachkraft“ wurde mehr und mehr zur Sprachexpertin bzw. zum Sprachexperten.

3.

Bereitgestellte Ressourcen

3.1 Finanzielle Ressourcen

Einzelkitas erhielten eine finanzielle Förderung im Umfang einer halben Fachkraftstelle mit herausgehobener und schwieriger, verantwortungsvoller Tätigkeit (vergleichbar TVöD S8) sowie Sachkosten (z. B. Lehr- und Lernmittel, Fortbildungen, Honorare, Coaching) und Gemeinkosten (z. B. anteilige Mietkosten) in Höhe von insgesamt 25.000 Euro pro Jahr.

Einrichtungsverbände erhielten eine finanzielle Förderung für eine ganze Fachkraftstelle mit herausgehobener und schwieriger, verantwortungsvoller Tätigkeit (vergleichbar TVöD S8) sowie Sachkosten (z. B. Lehr- und Lernmittel, Fortbildungen, Honorare, Coaching) und Gemeinkosten (z. B. anteilige Mietkosten) in Höhe von insgesamt 50.000 Euro pro Jahr.

3.1.1 Auswahl und Förderung der Schwerpunkt-Kitas

Die Umsetzung des Bundesprogramms erfolgte in zwei Wellen: Die erste Förderwelle startete am 01.03.2011, die zweite Förderwelle begann am 01.04.2012. Das vorgeschaltete Bewerbungsverfahren für eine Teilnahme am Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ war zweistufig angelegt und bestand aus einem Interessenbekundungs- und einem Antragsverfahren. Dieses zweistufige Verfahren fand sowohl in der ersten als auch in der zweiten Förderwelle Anwendung.

Generell antragsberechtigt waren rechtsfähige Träger von öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen. Interessierte Einrichtungen waren in ihrer Interessenbekundung dann erfolgreich, wenn sie folgende Mindestteilnahmevoraussetzungen erfüllten:

- In der Einrichtung wurden zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Förderung (Stichtag: 01.03.2011 in der Förderwelle 1 bzw. Stichtag: 01.04.2012 in der Förderwelle 2) auch Kinder unter drei Jahren betreut.
- Die Einrichtung wurde von insgesamt mindestens 40 Kindern – ohne Schulkinder – besucht (Einrichtungsverbund: zusammen mindestens 80 Kinder – ohne Schulkinder).
- Die Einrichtung wurde von einer überdurchschnittlichen Zahl von Kindern mit einem potenziell hohen Sprachförderbedarf besucht.

Für die Erfüllung der dritten Grundvoraussetzung wurden im Vorfeld des Interessenbekundungsverfahrens Kriterien durch die zuständigen Fachreferate der Länderministerien festgelegt. Hierbei konnte es sich um eine über dem Landesdurchschnitt liegende Quote von Kindern handeln, in deren Familie überwiegend nicht deutsch gesprochen wird bzw. für die keine oder nur Mindestbeiträge gezahlt werden, da man davon ausgeht, dass aus diesen Familien potenziell eher Kinder kommen, die geringere Teilhabemöglichkeiten haben.

Zum anderen hatten die Länder die Möglichkeit, eigene sozialräumliche Kriterien zu definieren und entsprechende Listen zu hinterlegen. Von dieser Möglichkeit machten Berlin und Brandenburg Gebrauch. Alle anderen Bundesländer benannten Quoten im oben aufgeführten Sinne. Hinsichtlich des Kriteriums „Kinder, in deren Familie überwiegend nicht deutsch gesprochen wird“ musste die länderspezifische Quote mindestens dem bundesweiten Durchschnitt von 15 Prozent entsprechen.

Das Interesse an einer Teilnahme am Bundesprogramm war groß: Für die bis zum 31.12.2014 insgesamt rund 4.000 geförderten halben Stellen bekundeten im Rahmen des Interessenbekundungsverfahrens der ersten und zweiten Förderwelle Einrichtungen für insgesamt 7.161 halbe Stellen ihr Interesse.

3.1.2 Geförderte Einrichtungen

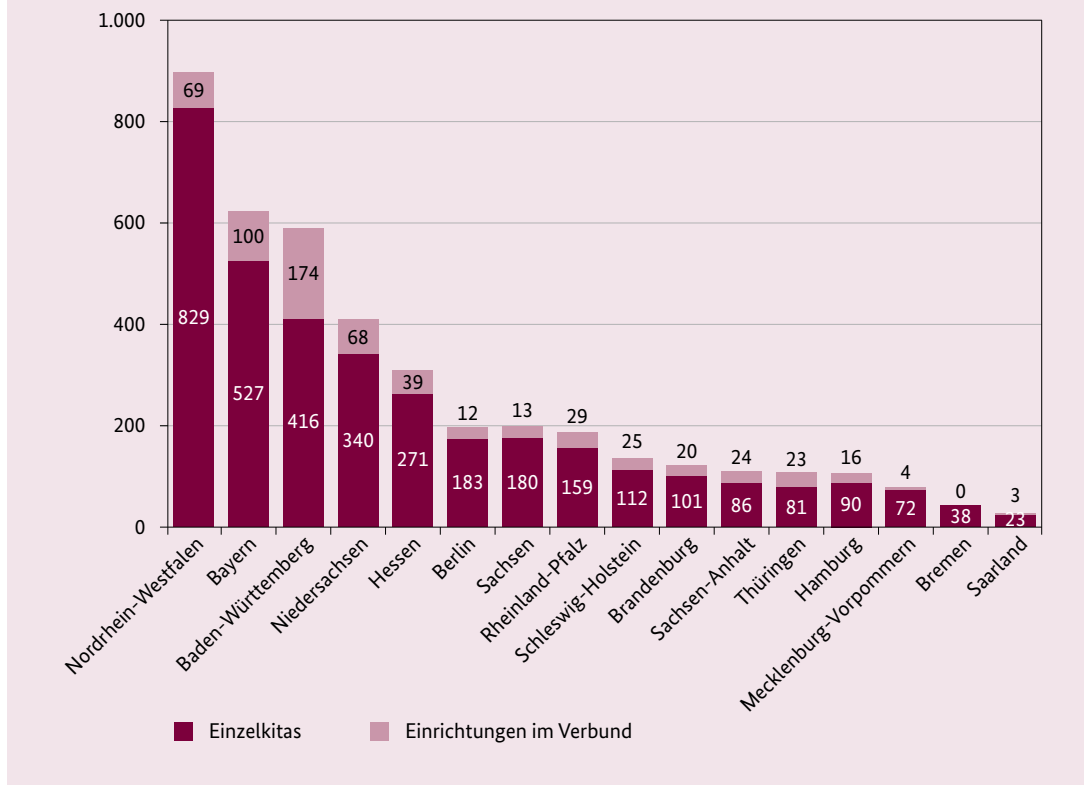
Die bundesweite Verteilung der Fördermittel bzw. der geförderten halben Stellen erfolgte je Bundesland proportional zur Bevölkerung der unter Sechsjährigen.

Das Bundesprogramm wurde durch 4.127 Einrichtungen mit insgesamt 4.000 halben Stellen umgesetzt. 3.508 Kitas (85 Prozent) wirkten als einzelne Einrichtung, 619 (15 Prozent) im Verbund (vgl. Abbildung 2).¹⁰

Im Rahmen der Programmverlängerung ab dem 01.01.2015 konnten insgesamt 3.569 halbe Stellen gefördert werden.

¹⁰ Stand vom 17.08.2012.

Abbildung 2: Verteilung geförderter Einrichtungen nach Bundesländern (n = 4.127)

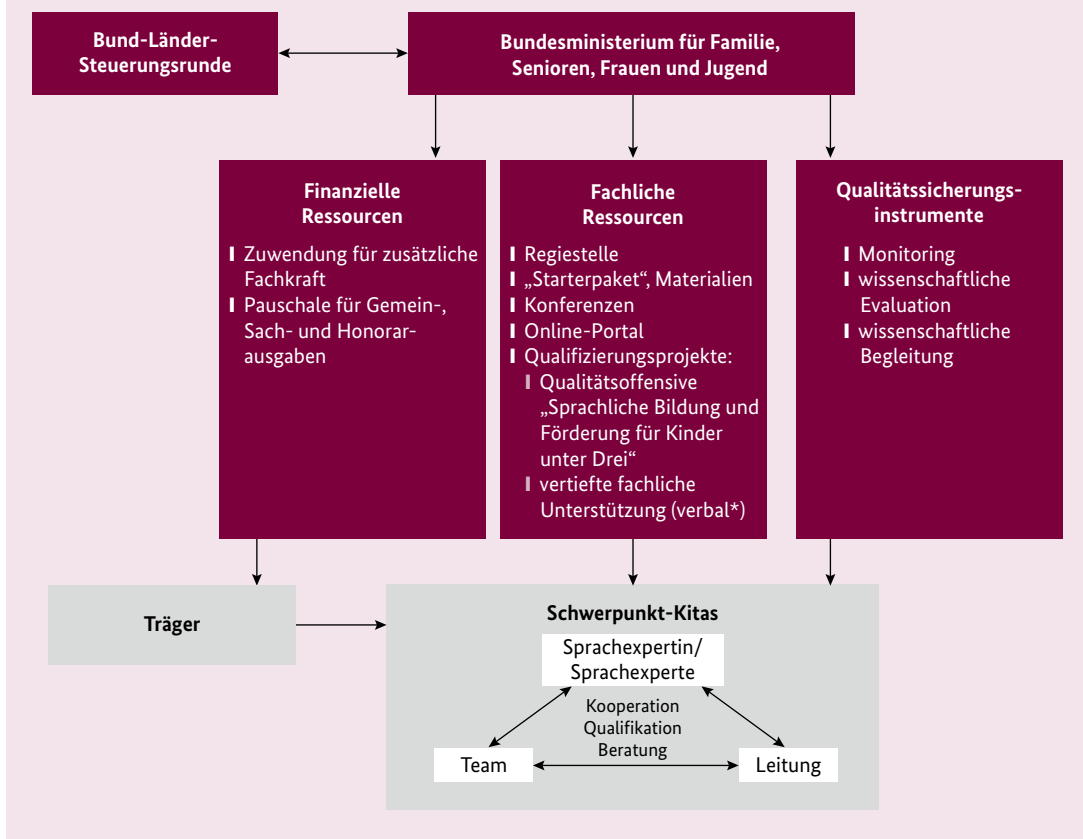


3.2 Fachliche Ressourcen

3.2.1 Programmbegleitung und fachliche Unterstützung

Begleitend zur Zuwendung wurden die Fachkräfte in den Schwerpunkt-Kitas auch fachlich bzw. programmorganisatorisch unterstützt (vgl. Abb. 3). Neben der kontinuierlichen Beratung zur Programmumsetzung durch die Regiestelle wurden ihnen unterstützende Materialien und ein „Starterpaket“ (Materialien und Unterlagen für die sprachpädagogische Arbeit) zur Verfügung gestellt. Auf Konferenzen konnten sie sich untereinander und mit den Umsetzungsstellen austauschen. Das Online-Portal www.fruehe-chancen.de informierte über das Bundesprogramm.

Abbildung 3: Programmumsetzung



3.2.1.1 Starterpaket

Mit der Teilnahme am Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ hat der Bund allen geförderten Einrichtungen ein sogenanntes „Starterpaket“ mit hilfreichen Materialien und Unterlagen für die sprachpädagogische Arbeit zur Verfügung gestellt. Das Paket hatte mehrere Bestandteile: Praxismaterialien zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Sprachförderung für Kinder bis zu drei Jahren und Kinder über drei Jahren, Elterninformationsflyer in verschiedenen Sprachen sowie Plakate und Aufkleber, die die Einrichtungen für ihre Öffentlichkeitsarbeit verwenden konnten. Weitere Expertisen zur fachlichen Vertiefung des Themas standen auf der Portalseite des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter www.fruehe-chancen.de zur Verfügung.

3.2.1.2 Konferenzen/Veranstaltungen

Regionalkonferenzen

Im Rahmen der ersten und zweiten Förderwelle fanden von September 2011 bis September 2012 insgesamt 20 eintägige Regionalkonferenzen im Sinne von Auftaktveranstaltungen für die in den Schwerpunkt-Kitas tätigen Zusatz- und Leitungskräfte statt. Neben Informationen zur organisatorischen und inhaltlichen Programmumsetzung sowie zur finanztechnischen Abwicklung hatten die insgesamt 5.037 Teilnehmenden Gelegenheit zum gegenseitigen Kennenlernen und fachlichen Austausch im Rahmen von Weltencafés.

Informationsveranstaltungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Neben den oben genannten Veranstaltungen für Fachkräfte in den Schwerpunkt-Kitas wurden auch Veranstaltungen für einen breiteren Kreis relevanter Akteure durchgeführt, die im Rahmen frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung tätig sind. So fand beispielsweise im Dezember 2011 eine Informationsveranstaltung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren statt.

Bundeslandspezifische Regionalkonferenzen

Im Rahmen des Eckpunkteprozesses im Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ wurden im Zeitraum von September 2012 bis Juni 2013 insgesamt 19 bundeslandspezifische Regionalkonferenzen¹¹ durchgeführt. Diese Konferenzen boten die Möglichkeit, Erfahrungen und Fachwissen aus der Praxis – das heißt, insbesondere der Fachkräfte und Träger der Schwerpunkt-Kitas – in Weltencafés auszutauschen und nutzbar zu machen.

Die Protokolle der Weltencafés wurden wissenschaftlich ausgewertet, um Möglichkeiten zur Intensivierung sprachlicher Bildungsprozesse aufzuzeigen und Ansätze, Stellschrauben, förderliche Bedingungen sowie Schwierigkeiten in diesem Prozess aus der Perspektive der Praxis zu identifizieren. Im Rahmen des Berichts „Bundeslandspezifische Regionalkonferenzen 2012–2013 – Ergebnisse der Weltencafés“ wird das Erfahrungs- und Fachwissen der Teilnehmenden an den bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen in aufbereiteter Form allen Teilnehmenden und Interessierten zur Verfügung gestellt.¹²

Telefonkonferenzen

Um dem großen Interesse der Schwerpunkt-Kitas an weiterer fachlicher Unterstützung und Begleitung bei der Umsetzung des Bundesprogramms zu begegnen, hat die Regiestelle Schwerpunkt-Kitas verschiedene Telefonkonferenzen rund um den Themenkomplex sprachliche Bildung durchgeführt.¹³ Die Themenwahl erfolgte unter anderem auf Grundlage einer im Vorfeld durchgeführten Online-Umfrage bei den Schwerpunkt-Kitas. Angesichts der positiven Rückmeldungen der Kitas in Bezug auf das Instrument „Telefonkonferenz“ wurden im Programmverlauf insgesamt zwölf Telefonkonferenzen angeboten, um fachliche Impulse zu setzen und den überregionalen Austausch zu aktuellen Themen zu unterstützen. Themen, die bearbeitet wurden, waren unter anderem alltagsintegrierte Sprachbildung, die Zusammenarbeit mit Eltern, Konzeptionsentwicklung sowie das Thema Verstetigung von Ansätzen aus dem Bundesprogramm.

3.2.1.3 Online-Portal Frühe Chancen

Auf dem Online-Portal www.fruehe-chancen.de fanden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schwerpunkt-Kitas und Interessierte alle wichtigen Informationen rund um die „Frühen Chancen“: In der Programmübersicht wurden die Ziele und die Förderbedingungen des Bundesprogramms vorgestellt, unter „Fragen und Antworten“ wurden die häufigsten Fragen zum Programm beantwortet und auf einer „Standortkarte“ waren alle teilnehmenden Kindertageseinrichtungen verzeichnet.

11 In drei Bundesländern wurden aufgrund der hohen Zahl an Programmteilnehmenden jeweils zwei bundeslandspezifische Regionalkonferenzen angeboten: Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen.

12 http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/bilder/SPK/ReKo_Bericht_interaktiv_final.pdf

13 Die Telefonkonferenzen bestanden aus einem ca. 25-minütigen Vortrag inkl. Präsentation und einer rund 30-minütigen Diskussionsrunde. Die Präsentationen und Audio-Mitschnitte wurden online veröffentlicht und somit allen Trägern und Schwerpunkt-Kitas zum Nachlesen und -hören zur Verfügung gestellt.

Fachkräfte, die als Sprachexpertin oder Sprachexperte in einer Schwerpunkt-Kita tätig sein wollten, konnten in der Online-Stellenbörse ihr Profil hinterlegen. Kitas, die nach geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern für die Stelle der pädagogischen Zusatzkraft suchten, konnten sich die Profile von Fachkräften in ihrer Region anzeigen lassen. Um die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schwerpunkt-Kitas bei ihrer Arbeit zu unterstützen, wurden unter dem Menüpunkt „Aus der Praxis“ Anregungen für die Integration der sprachlichen Bildung in den Kita-Alltag und Informationen zur Umsetzung des Programms zusammengetragen. In Schwerpunkt-Kita-Porträts stellten Einrichtungen aus allen Bundesländern ihre Arbeit vor. Expertinnen und Experten wie Prof. Remo Largo oder Prof. Tanja Betz beantworteten in Interviews die Fragen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kitas zu den Themen frühkindliche Bildung und Sprachförderung sowie zur vorurteilsfreien und geschlechtersensiblen Erziehung. Daneben konnten auf dem Portal zahlreiche Praxismaterialien heruntergeladen werden.

Schwerpunkt-Kitas, die mit anderen Einrichtungen oder weiteren Akteuren zusammenarbeiten und weitere Kooperationspartnerinnen und -partner suchen, konnten ihr Netzwerk in der Netzwerkdatenbank auf www.fruehe-chancen.de eintragen. Kitas, die sich einem Netzwerk anschließen wollten, konnten in der Datenbank nach Kooperationen in ihrer Region suchen.¹⁴

3.2.1.4 Bundeskongress „Mehr Qualität in Kitas. Impulse aus dem Bundesprogramm Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“

Am 23.06.2015 fand in Berlin der Bundeskongress „Mehr Qualität in Kitas. Impulse aus dem Bundesprogramm Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ mit mehr als 1.000 Teilnehmenden aus frühpädagogischer Praxis, Wissenschaft und Politik statt. Ziel des Bundeskongresses war es zum einen, das Programm zu bilanzieren und Entwicklungen sichtbar zu machen, zum anderen, den Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmenden anzuregen und einen Ausblick zu geben. So kündigte die Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig in ihrer Eröffnungsrede das neue Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ an. Durch eine Keynote von Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (DJI) und eine Podiumsdiskussion mit unterschiedlichen Akteuren wurden generelle Entwicklungen der Betrachtung von frühkindlicher Bildung, aber auch Entwicklungen durch das Bundesprogramm sowie anknüpfende Bedarfe aufgezeigt. In neun Foren hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich zu Themen um das Bundesprogramm, die Qualifizierung, Qualitätsentwicklungsprozesse, die Rolle von Trägern und Fachberatungen durch Impulsreferate zu informieren und anschließend zu diskutieren. Die protokollierten Ergebnisse dieser Diskussionen sollen Impulse für das neue Programm geben.

¹⁴ Seit Start des Bundesprogramms wurden zahlreiche Netzwerke gegründet und ausgebaut. Wesentliche Ziele der Netzwerke sind Erfahrungsaustausch, Hilfestellungen bei der Programmumsetzung und die nachhaltige Verankerung der Projektziele auf lokaler Ebene. Insgesamt konnten zum 12.08.2015 bundesweit 108 Netzwerkprofile eingesehen werden.

3.2.2 Projekte im Rahmen des Bundesprogramms

3.2.2.1 Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ (Konsultationskitas)

Vorhaben und Vorgehen

Zielsetzung war es, im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ eine professionelle, in den Alltag integrierte sprachliche Bildung von Kindern zwischen null und drei Jahren in öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen durch eine Qualifizierungsoffensive nachhaltig zu verankern. Dafür wurden erfahrene Weiterbildnerinnen und Weiterbildner¹⁵ akquiriert und zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet, die – intensiv beraten und eng begleitet durch das DJI – Schwerpunkt-Kitas nach dem DJI-Konzept¹⁶ qualifizierten und diese auf dem Weg zur Konsultationskita unterstützten. Erfahrungen aus diesem Prozess flossen in die Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungskonzepts für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte ein, das in Form eines multimedialen Handbuchs zum Einsatz in der Weiterbildung¹⁷ veröffentlicht wurde. Parallel wurde der Qualifizierungsprozess im Projekt wissenschaftlich begleitet und evaluiert, um die Umsetzbarkeit des Qualifizierungskonzepts und -materials zu optimieren und seine Akzeptanz in der Praxis sicherzustellen.

Die Erfahrungen aus dieser ersten Projektphase aufgreifend, wurde anschließend in einer zweiten Projektphase (2015) das strukturelle Unterstützungssystem in Form von Fachberatungen und Trägern in den Blick genommen. Intention dieser zweiten Projektphase war es zum einen, Erkenntnisse über Unterstützungsbedarfe und Unterstützungspotenziale zu gelingenden Qualifizierungsprozessen für sprachliche Bildungsarbeit in Kindertagesstätten zu identifizieren. Zum anderen sollten in Zusammenarbeit mit erfahrenen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der ersten Projektphase auf der Basis des Weiterbildungskonzepts ergänzende Handreichungen erarbeitet werden, die speziell auf die Bedarfe von Fachberatungen zugeschnitten sind, damit das Potenzial der spezifischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von Fachberatung aufgegriffen und für die Implementierung des DJI-Konzepts in die Praxis nutzbar gemacht werden kann.

Umsetzung

In zwei Wellen wurden insgesamt 250 Schwerpunkt-Kitas nach dem DJI-Konzept für eine handlungs- und situationsorientierte sprachliche Bildung für junge Kinder qualifiziert und als Konsultationskitas anerkannt. Die Qualifizierung war über einen Zeitraum von mehreren Monaten als prozessbegleitende Inhouse-Fortbildung für die Krippenteams bzw. die pädagogischen Fachkräfte, die Kinder unter drei Jahren betreuen, angelegt. Dabei wechselten sich die praxisnahe Vermittlung theoretischer Grundlagen, die Übertragung auf pädagogisches Handeln und die Erprobung in der Praxis sowie Reflexionseinheiten ab. Nach erfolgreicher Qualifizierung erhielten die beteiligten Schwerpunkt-Kitas im Rahmen einer Abschlussveranstaltung ihre Anerkennung als Konsultationskita für das DJI-Konzept und gewährten anschließend interessierten Fachkräften, die sich über die Umsetzung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit informieren wollten, Einblick in ihre sprachpädagogische Praxis.

15 Personen mit ausgewiesener Erfahrung in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte.

16 Grundlage ist das im DJI erarbeitete Grundlagenkonzept zur sprachlichen Bildung und Förderung für die Altersgruppe der Kinder zwischen null und drei Jahren bzw. das zugehörige Praxismaterial: Jampert et al. 2011.

17 Vgl. Best et al., 2015.

Dokumentiert wurden insgesamt rund 1.200 Konsultationen, davon wurden ca. 480 von anderen Schwerpunkt-Kitas wahrgenommen. Während bei den Konsultationen in der ersten Welle vorrangig Alltagssituationen, Beobachtung und Dokumentation sowie die Umsetzbarkeit des DJI-Konzepts thematisiert wurden, standen in der zweiten Welle die Prinzipien des DJI-Konzepts (z. B. weiter Blick auf Sprache, Orientierung an den Kompetenzen der Kinder) im Vordergrund. Über beide Wellen zeigte sich, dass die Prinzipien des Konzepts und deren Implementierung in den pädagogischen Alltag die Teilnehmenden besonders interessierten. Auch während der Konsultationsphase bzw. bei der Konsolidierung und Verankerung wurden die Einrichtungen von der jeweiligen Multiplikatorin bzw. dem Multiplikator beraten und unterstützt.

Jede der beiden Wellen begann mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung und endete mit einer zentralen Abschlussveranstaltung. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weitere Projektveranstaltungen angeboten: In der ersten Welle wurden in vier Regionen jeweils zwei mehrtägige Workshops und zwei Reflexionstreffen realisiert. In der zweiten Welle wurden zwei mehrtägige Reflexionstreffen (für jeweils drei nach Regionen eingeteilte Gruppen) umgesetzt. Dabei standen wissenschaftliche Grundlagen zur frühkindlichen Sprachentwicklung und didaktische Methoden zur Vermittlung im Fokus. Außerdem wurden die Erfahrungen der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den unterschiedlichen Qualifizierungsprozessen eingeholt und systematisch ausgewertet. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurden vom DJI auf der Basis ihrer Dokumentationen zu den einzelnen Qualifizierungseinheiten intensiv und individuell beraten und begleitet. Insgesamt 107 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bundesweit stehen nun auf Anfrage als Referentinnen und Referenten bzw. für Qualifizierung und Prozessbegleitung zur Verfügung.

Unter Aufgreifen der Rückmeldungen aus der Praxis und auf Grundlage der Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Weiterbildungsmaterialien weiter ausdifferenziert und schließlich aufbereitet und im *Verlag das Netz* publiziert. Somit steht ein multimediales Handbuch mit methodisch-didaktischen Anregungen sowie Materialien (Präsentationen, Filmbeispiele, Übungen) für die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer kompetenzorientierten Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung bereit.

Während der zweiten Projektphase lag der Schwerpunkt auf der Ebene der Träger und Fachberatung, die für eine erfolgreiche Implementierung und nachhaltige Verankerung von alltagsintegrierter Sprachbildungsarbeit eine wichtige Rolle spielten. Ein Fachtag diente der Datenerhebung sowie dem Diskurs zu unterschiedlichen Qualifizierungssettings und Qualifizierungsverläufen.

Darüber hinaus wurden zwei Expertenrunden durchgeführt, um mit Fachberatungen, die in der ersten Projektphase Kita-Teams qualifiziert haben, in einen fachlichen Austausch über deren Aufgaben und Erwartungen bzw. Möglichkeiten und Formen einer Unterstützung von Qualitätsentwicklungsprozessen zu kommen. Zu Projektende wurden Handreichungen zur Qualifizierung und Prozessbegleitung durch Fachberatung und Träger zur Verfügung gestellt, die auf deren spezifische Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zugeschnitten sind.

3.2.2.2 Vertiefte fachliche Unterstützung verbal*

Das Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ ist eine vertiefte fachliche Unterstützung, welche durch die Schwerpunkt-Kitas im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ in Anspruch genommen werden konnte. Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ erstreckte sich über einen Förderzeitraum von drei Jahren (Januar 2012 bis Dezember 2014) mit einer Verlängerung um ein Jahr bis zum 31.12.2015.

Im Folgenden wird der inhaltliche und strukturelle Aufbau des Qualifizierungsprogramms „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ mit der sich anschließenden Einrichtung der Arbeitskreise erläutert.

Qualifizierungsprogramm „verbal Sprachliche Bildung im Alltag“*

In den letzten Jahren gab es viele Anstrengungen, um die Sprachbildung und -förderung durch gezielte zusätzliche Programme und Angebote in Kindertageseinrichtungen zu forcieren und den Kindern bereits hier die Möglichkeit einzuräumen, ihre Sprachkompetenzen zu stärken. Das Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ basiert auf Erkenntnissen über die Effekte und Effektivität nationaler und internationaler Weiterbildungsprogramme für frühpädagogische Fachkräfte. Das Konzept hat sich zum Ziel gesetzt, eine evidenzbasierte Fortbildung anzubieten. Dabei bilden Ergebnisse aus Untersuchungen zum Einfluss von außerfamiliärer Betreuung auf sprachliche Bildungsprozesse, wie z. B. die NUBBEK-Studie¹⁸, das EPPE-Projekt¹⁹ oder die NICHD-Untersuchung²⁰, die Basis für die zentralen Aspekte der Weiterbildung. Darüber hinaus wurden die Erfahrungen aus der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI), einem durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Projekt, in das Programm eingebracht.²¹

In Zusammenarbeit mit Expertinnen sprachpädagogischer Bildungsarbeit – Prof. Dr. Anke Buschmann, Franziska Egert und Prof. Dr. Steffi Sachse – und PädQUIS konnte ein Fortbildungscurriculum entwickelt werden, welches inhaltliche Themen

- zum Wissen über sprachliche Entwicklung,
- zu sprachförderlichen Inhalten und der räumlich-materialen Umgebung,
- zu sprachförderlichen Interaktionsstrategien sowie
- zum professionellen Führen von Elterngesprächen beinhaltet.

Das verbal*-Programm beinhaltet demzufolge vier zentrale Qualifizierungselemente. Einen Baustein bildet die Vermittlung und Erarbeitung von Wissen und grundlegenden Kenntnissen über die Sprachentwicklung von Kindern von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr, über sprachliche Auffälligkeiten, die Beobachtung und Erfassung sprachlicher Kompetenzen der Kinder sowie den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Einrichtung (Modul „Wissen“).

18 Vgl. Tietze et al., 2013.

19 Vgl. Sylva et al., 2007.

20 Vgl. NICHD, 2002.

21 Vgl. BMFSFJ, 2004.

Das Modul „Wissen“ umfasste die Vermittlung und Erarbeitung von Wissen zur Sprachentwicklung. Grundlegende Kenntnisse wurden zu den Themen *Sprachentwicklung von Kindern von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr, sprachliche Auffälligkeiten, die Beobachtung und Erfassung sprachlicher Kompetenzen der Kinder* sowie der *Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung* vermittelt. Durch Praxisaufgaben konnte in diesem Modul theoretisches Wissen vertieft und in der Kita-Praxis erprobt werden.

Ein zweites Modul beinhaltete Themenblöcke rund um sprachförderliche Inhalte und Aktivitäten sowie die räumlich-materiale Umgebung. Hier wurden tägliche Aktivitäten mit Kindern aus sprachförderlicher Sicht systematisch aufgearbeitet. Die Themenblöcke beinhalteten die alltäglichen Routinen wie Mahlzeiten, Begrüßung und Verabschiedung, Schlafen und Pflegesituationen, aber auch das Freispiel sowie Angebote für die Kinder. Darüber hinaus spielten die Art und Vielfalt des Materialangebots, die räumliche Ausstattung und die Darbietung für die Kinder eine besondere Rolle. In diesem Modul wurden die Teams durch Checklisten zur kritischen Selbstreflexion angehalten und diese sollten Ziele zur Entwicklung der Qualität in diesem Bereich erarbeiten und umsetzen. Ein drittes Modul des Qualifizierungsprogramms beschäftigte sich mit der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern bzw. der Kinder untereinander. So wurden Kommunikationsstile der Kinder und die unterschiedlichen Rollen einer Fachkraft betrachtet. Gemeinsam wurden sprachförderliche Interaktionen beim Buchanschauen und Sprachförderstrategien ausprobiert und reflektiert. Auch die Interaktionen der Kinder mit ihren Gleichaltrigen (Peers) wurden thematisiert, da sie ebenfalls großes Potenzial zur sprachlichen Anregung und Förderung liefern. Angelehnt an erprobte und evaluierte Programme und Verfahren wie das Heidelberger Elterntaining²² (und das Hanen-Programm „Learning Language and Loving it“²³) wurden hier – über die Wissenskomponente hinaus – sprachförderliche Situationen und der sprachliche Umgang mit Kindern geübt, reflektiert und mittels Filmsequenzen ausgewertet.

Das vierte Modul richtete sich auf die Bedeutung der Eltern und Familien bei der sprachlichen Bildung und Förderung der Kinder. Thematisch richtete sich der Blick auf die Arbeit und die Gesprächstechniken mit den Familien, um diese einerseits für das Thema Sprache zu sensibilisieren und andererseits die pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit schwierigen Elterngesprächen zu professionalisieren. Dazu wurden Gespräche aus dem Kita-Alltag mittels Praxisaufgaben analysiert.

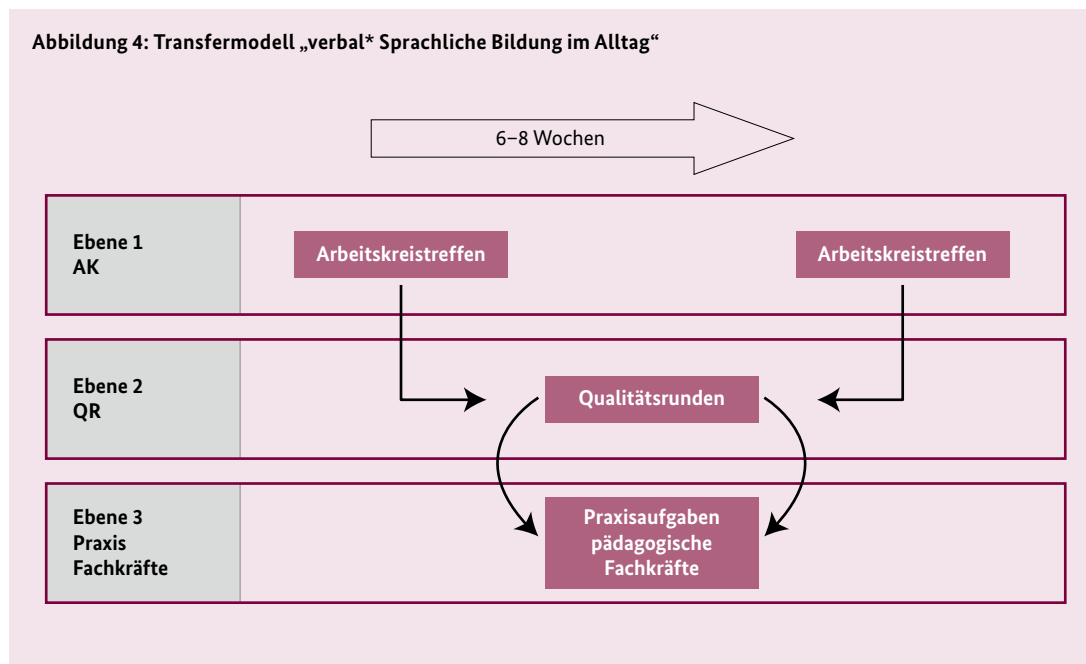
Dabei wurde angestrebt, dass die Themenblöcke der Module innerhalb eines Arbeitskreistreffens aufeinander aufbauen und inhaltlichen Bezug nehmen. Somit wurden während des Qualifizierungsprogramms die vier Module durch eine Unterteilung in Themenblöcke kontinuierlich thematisiert und miteinander in Verbindung gebracht. Dies ermöglichte die Verbindung von theoretischem Wissen mit praktischen Interaktionsstrategien sowie praktischen Handlungsoptionen. Allgemeine Informationen zu Beginn des Qualifizierungsprogramms dienten einer Einführung in das Konzept und den strukturellen Aufbau des verbal*-Programms. Im letzten Arbeitskreis wurden unter dem Aspekt *Allgemeines* zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und das Qualifizierungsprogramm mit der Übergabe der Zertifikate und Bescheinigungen abgeschlossen.

22 Vgl. Buschmann & Jooss, 2011.

23 Vgl. Weitzmann & Greenberg, 2002.

Das Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ war als Multiplikatorenprogramm angelegt: In Arbeitskreisen (AK), die sich aus Tandems (Kita-Leitung und Sprachexpertin bzw. -experte) aus jeweils zehn bis zwölf Schwerpunkt-Kitas zusammensetzten und von PädQUIS-geschulten Kursleiterinnen und Kursleitern angeleitet wurden, erfuhren Leitung und Sprachexpertin bzw. -experte (Tandem) jeweils

- eine gründliche, über eineinhalb Jahre in zehn Arbeitskreisen im Abstand von sechs bis acht Wochen sich erstreckende Fortbildung zum Thema „alltagsintegrierte Sprachbildung“
- sowie – damit verbunden – eine Unterstützung darin, die gewonnenen Kompetenzen und Erkenntnisse in ihre Teams hineinzutragen und dort im pädagogischen Alltag über Qualitätsrunden unter Einschluss des gesamten Teams zu verankern und so die sprachliche Bildung in den Kitas zu verbessern.



Das Multiplikatorenprinzip bestand darin, dass auf der Ebene 1 die teilnehmenden Tandems in den Arbeitskreistreffen entsprechende Materialien und Unterlagen zu den Modulen erhielten und durch eine geschulte Kursleitung inhaltlich begleitet wurden (Abbildung 4).

Inhalte und Materialien wurden multiplikatorisch in der Zeit zwischen den Arbeitskreisen in Qualitätsrunden auf der Ebene 2 durch das Tandem Leitung und Sprachexpertin bzw. -experte an das Team der jeweiligen Einrichtung weitergegeben. Verschiedene Materialien wie Praxisaufgaben und Checklisten, welche die zu behandelnden Themen umfassten und deren Vermittlung sowie die Erprobung der Inhalte initiierten, unterstützten den Multiplikationsprozess. Die strukturelle Besonderheit der Teilnahme von Einrichtungsleitung und Sprachexpertin bzw. -experte sollte eine nachhaltige Implementation einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung ermöglichen. Infolge der organisatorischen Unterstützung der Einrichtungsleitung konnte es der Sprachexpertin bzw. dem Sprachexperten ermöglicht werden, Qualitätsrunden mit dem Team in den Einrichtungsalltag zu integrieren und die hierfür notwendige Zeit mit dem Team zur Verfügung gestellt zu bekommen. Die Einrichtungsleitung wirkte dabei im Idealfall organisatorisch unterstützend, motivierend und informierend. Somit konnten die

Akzeptanz und Wichtigkeit der Qualitätsrunden im Team erhöht und verdeutlicht werden. Die Aufgaben der Sprachexpertinnen und -experten im Rahmen der Qualitätsrunden umfassten im Wesentlichen die Vermittlung sprachförderlicher Fortbildungsinhalte in das Team der Einrichtung.

Das Team der pädagogischen Fachkräfte konnte auf der dritten Ebene – mithilfe der gestellten Praxisaufgaben – Inhalte der Qualitätsrunden in der Praxis erproben und infolge der Nutzung der Checklisten Handlungsabläufe überprüfen. Die Sprachexpertinnen und -experten standen mit ihrem Wissen zur sprachpädagogischen Bildung unterstützend zur Seite und konnten in den Qualitätsrunden auf Wissensbedarfe der pädagogischen Fachkräfte eingehen. Im darauffolgenden nächsten Arbeitskreistreffen wurden die Ergebnisse der Praxisaufgaben durch die Kursleitung thematisiert und durch ergänzende Inhalte vertieft.

Die teilnehmenden Einrichtungen erhielten im Anschluss ein Zertifikat, sofern eine 80-prozentige Teilnahme an den Arbeitskreisen sowie die Durchführung von zehn Qualitätsrunden mit insgesamt mindestens 20 Stunden dokumentiert wurden. Dieses Konzept ermöglichte die Fortbildung des gesamten Einrichtungsteams hinsichtlich alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und bot aufgrund der langen Laufzeit von eineinhalb Jahren, der Tandemstruktur und des Einbezugs des Teams die Voraussetzungen für eine nachhaltige Wirksamkeit.

Diese strukturelle Beschreibung des Qualifizierungsprogramms „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ verdeutlicht die Generalisierungsfähigkeit des Konzepts aufgrund der Tandemstruktur. Inhouse-Fortbildungen sind sehr ressourcenintensiv. Das verbal*-Konzept ermöglichte eine Umsetzung der beschriebenen Inhalte in die Teams der Einrichtungen durch strukturangeleitete Tandems und war dabei besonders ressourcenfreundlich.

Einrichtung von Arbeitskreisen

Mit dem Beginn des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, in dem rund 4.000 Kindertageseinrichtungen in Deutschland durch das Bundesfamilienministerium gefördert wurden, wurde das Fortbildungscurriculum „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“, welches im vorangegangenen Abschnitt inhaltlich und strukturell erläutert wurde, als eine vertiefte fachliche Unterstützung als Pilotprojekt mit rund 500 Kindertageseinrichtungen bundesweit durchgeführt. Es wurden 48 Kurse zusammengestellt, welche proportional zu den Schwerpunkt-Kitas und der regionalen Nachfrage eingerichtet wurden (Abbildung 5).

Abbildung 5: verbal*-Standorte



Die im Rahmen der Bundesoffensive beteiligten 4.000 Schwerpunkt-Kitas wurden mithilfe einer Informations-E-Mail über das Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ in Kenntnis gesetzt. Infolge der durch die Regiestelle organisierten und durchgeführten Regionalkonferenzen konnten ebenso Informationen zum Qualifizierungsprogramm großflächig an die Schwerpunkt-Kitas vermittelt werden. Die Schwerpunkt-Kitas konnten ihr Interesse über ein Anmeldeformular kundtun und dabei bis zu drei verschiedene, durch PädQUIS vorausgewählte Wunschstandorte mit Priorisierung angeben. An 40 Standorten konnten infolge der Anmeldungen für insgesamt 500 Einrichtungen 48 Arbeitskreise angeboten werden. Entsprechend der regionalen Nachfrage wurden jeweils zehn bis zwölf Tandems zu einem Arbeitskreis zusammengeschlossen. Bei der Zusammenstellung der Arbeitskreise wurde auf ein bundesweit flächendeckendes Angebot einer vertieften fachlichen Unterstützung sowie auf die regionale Nähe der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen besonderen Wert gelegt. Die regionale Nähe der Kindertageseinrichtungen sollte eine Netzwerkbildung dieser in besonderem Maße unterstützen. Neun dieser Arbeitskreise bestanden aus Schwerpunkt-Kitas, welche an der Evaluation „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ teilnahmen und im Zuge dieser automatisch vom Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ profitieren konnten. Die Verlängerung des Bundesprogramms ermöglichte eine erneute Durchführung des Qualifizierungsprogramms „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ in überarbeiteter Form. Im Rahmen des Bundesprogramms wurde eine vertiefte fachliche Unterstützung von 148 Kindertageseinrichtungen in 13 Arbeitskreisen vorgesehen.

3.3 Qualitätssicherungsinstrumente

Das Monitoring, die wissenschaftliche Begleitung und die Evaluation unterstützten die Umsetzung des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ und überprüften dessen Wirkungen. Durch die kontinuierliche Rückmeldung über den Verlauf des Bundesprogramms sollten Fortschritte und Herausforderungen in der Umsetzung analysiert und bewertet, Handlungsbedarf ermittelt und Informationen für Steuerungsprozesse erhoben werden.

3.3.1 Monitoring

Das Monitoringverfahren der Regiestelle hielt in regelmäßigen Abständen Informationen zur Programmumsetzung fest und diente damit der transparenten Abbildung der Arbeit der Schwerpunkt-Kitas. Es bildete eine wichtige Basis für die Begleitung und Weiterentwicklung des Bundesprogramms, die Berichterstattung auf Bundes- und Landesebene und konnte innerhalb der Einrichtungen als Impulsgeber für regelmäßige fachliche und inhaltliche Reflexionsprozesse dienen. Verpflichtend war das Monitoring für diejenigen Schwerpunkt-Kita-Vorhaben, die während des Berichtszeitraums (zumindest anteilig) eine zusätzliche Fachkraft eingestellt hatten, in ihrer Förderung also nicht pausierten. Die in der Anlage (Seite 87 ff.) dargestellten Ergebnisse basieren auf einer Auswertung der Monitoringberichte mit dem Stichtag 31.12.2014, teilweise vergleichend im Längsschnitt mit vorhergehenden Erhebungen.

3.3.2 Wissenschaftliche Evaluation

Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ wurde in Kooperation der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach), der Freien Universität Berlin (Prof. Dr. Yvonne Anders) und der PädQUIS gGmbH, Kooperationsinstitut der Alice Salomon Hochschule (Prof. Dr. Wolfgang Tietze), im Hinblick auf seine kurz-, mittel- und langfristigen Effekte hin wissenschaftlich evaluiert. Die Laufzeit der Untersuchung war im Rahmen der ersten Förderphase von Januar 2012 bis Dezember 2014 angelegt. Mit der Fortführung des Bundesprogramms bis 31.12.2015 wurde auch die wissenschaftliche Evaluation um ein weiteres Jahr verlängert. Die Untersuchung wurde von einem Projektbeirat fachlich begleitet, der sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, Politik und Praxis zusammensetzte.

Entsprechend der Komplexität der Programmstruktur waren Effekte des Bundesprogramms theoretisch auf den Ebenen der Einrichtung, des Teams, der geförderten zusätzlichen Fachkraft (Sprachexpertin/Sprachexperte), der Familien und der Kinder zu erwarten. Dabei wurde davon ausgegangen, dass sich Effekte aufseiten der Einrichtung, des Teams und der zusätzlichen Fachkraft vermutlich kurz- und mittelfristig abbilden lassen, wohingegen mehr Zeit notwendig wäre, um messbare Effekte auch aufseiten der Kinder und Familien aufzeigen zu können. Die Studie greift die zentralen Elemente der Programmstruktur auf und nimmt die verschiedenen Untersuchungsebenen in den Blick.

Folgende Hauptfragestellungen leiteten die Untersuchung:

- Wie wird das Bundesprogramm in den Einrichtungen umgesetzt? Welche Modelle guter Praxis lassen sich ableiten?
- Welche Auswirkungen hat das Bundesprogramm auf die geförderte zusätzliche Fachkraft, das Team und die Einrichtung insgesamt (z. B. verbesserte Kooperation und Teamprozesse, Entwicklung eines einheitlichen sprachpädagogischen Konzepts, Veränderung der sprachpädagogischen Einstellungen und der Einstellungen zum Umgang mit Multikulturalität, Verbesserung der sprachbezogenen Prozessqualität auf Einrichtungsebene, verbesserte Vernetzung und Nutzung von Ressourcen)?
- Welche Auswirkungen hat das Bundesprogramm auf die Familien (z. B. verbesserte häusliche Anregungsqualität, Veränderung des Stellenwerts sprachlicher Bildung, Stärkung der wahrgenommenen Integration)?
- Welche Auswirkungen hat das Bundesprogramm auf die Kinder (z. B. verbesserte sprachliche Kompetenzen)?

Zur Beantwortung der skizzierten Fragestellungen wurde ein multimethodales Längsschnittdesign umgesetzt. Zum Einsatz kamen Befragungen der Einrichtungsleitung, der zusätzlichen Fachkraft sowie weiterer Teammitglieder, Beobachtungen der sprachförderlichen Prozessqualität, Befragungen der Familien, Testungen des sprachlich-kognitiven Entwicklungsstandes der Kinder und qualitative Interviews. Darüber hinaus wurde auf Teile der Daten des Monitorings zurückgegriffen. Die Erhebungen wurden durchgeführt im Winter 2012/Frühjahr 2013, im Frühjahr und Herbst 2014 sowie im Frühjahr 2015. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Haupterhebungsphasen in den Erhebungssettings Kita und Familie:

Tabelle 1: Haupterhebungsphasen der Evaluation

	2012				2013				2014				2015			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Setting: Kita																
Einrichtungsbefragung				X				X				X				
■ Leitung + Zusatzkraft														X		
■ Team														X		
Sprachförderliche Prozessqualität				X					X							
Qualitative Interviews				X					X					X		
Setting: Familie																
Elternbefragung				X					X					X		
Kindlicher Entwicklungsstand				X					X					X		

Die eingesetzten Instrumente berücksichtigten eine Vielfalt an Inhalts- bzw. Kompetenzbereichen. In der Befragung der **Einrichtungsleitung und zusätzlichen Fachkraft** wurden neben relevanten strukturellen Merkmalen (z. B. Qualifikation der Fachkraft, Anzahl des Personals) unter anderem auch Aspekte der Implementation des Bundesprogramms (z. B. Schwerpunktsetzungen, Zusammenarbeit im Team, Fortbildungsverhalten) sowie Einstellungen und Orientierungen in Bezug auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung erfasst. Die im Zuge der Verlängerung der Evaluation durchgeführte **Teambefragung** verfolgte das Ziel, die Wirkung der zusätzlichen Fachkraft auf das Einrichtungsteam genauer zu beleuchten. Für die Erfassung der **sprachförderlichen Prozessqualität** der Kitas wurden sprachrelevante Subskalen aus etablierten Beobachtungsinstrumenten eingesetzt (z. B. Kindergarten-Skala KES-R).²⁴ Im Rahmen der **Elternbefragung** wurden neben soziodemografischen Aspekten unter anderem sprachspezifische Einstellungen, die häusliche Anregungsqualität und die Zusammenarbeit mit der Kita thematisiert. Der **kindliche Entwicklungsstand** wurde im Hinblick auf sprachliche und kognitive Fähigkeiten durch standardisierte Testverfahren eingeschätzt (z. B. Peabody-Picture-Vocabulary-Test PPVT)²⁵. Mit dem Ziel, Umsetzungsvarianten des Bundesprogramms auf einer weiteren Vertiefungsebene zu analysieren, fanden **qualitative Interviews** in einzelnen Schwerpunkt-Kitas statt.

Die Studie war als quasi-experimentelles Design angelegt, in dem drei Gruppen von Schwerpunkt-Kitas, die unterschiedliche Formen fachlicher Unterstützung erhielten, im Vergleich zu einer Kontrollgruppe außerhalb des Programms betrachtet wurden. Es ergaben sich vier Untersuchungsgruppen:

Tabelle 2: Untersuchungsgruppen der Evaluation

Untersuchungsgruppe	Beschreibung
Kitas mit normaler fachlicher Unterstützung	Schwerpunkt-Kitas mit normaler fachlicher Unterstützung durch das BMFSFJ (z. B. Praxismaterialien)
Konsultationskitas	Schwerpunkt-Kitas, die an der Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) teilnehmen
verbal*-Kitas	Schwerpunkt-Kitas, die am Fortbildungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ der PädQUIS gGmbH teilnehmen
Vergleichskitas	Kitas, die nicht am Bundesprogramm teilnehmen, jedoch in regionaler Nähe zu den Schwerpunkt-Kitas liegen

An der Untersuchung nahmen zum ersten Messzeitpunkt (Winter 2012/Frühjahr 2013) insgesamt 335 Kindertageseinrichtungen und 1.331 Familien und Kinder teil. Die Wiedererhebungsquote war zu jedem der Messzeitpunkte in den verschiedenen Erhebungssettings äußerst zufriedenstellend.

Die Erhebungen in den Einrichtungen und Familien wurden von drei Studienzentren aus koordiniert:

- Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Prof. Dr. Roßbach),
- PädQUIS gGmbH (Prof. Dr. Tietze) und
- Institut BEST der Universität Duisburg-Essen (PD Dr. Sybille Stöbe-Blossey).

²⁴ Vgl. Tietze et al., 2007.

²⁵ Vgl. Dunn & Dunn, 2007.

Entsprechend den Studienzentren ergaben sich drei regionale Erhebungsschwerpunkte, insgesamt wurde in die Evaluation aber fast das ganze Bundesgebiet einbezogen. Der Studienstandort FU Berlin (Prof. Dr. Yvonne Anders) koordinierte die qualitativen Interviews mit Einrichtungsleitungen und zusätzlichen Fachkräften.

Die Auswertungen und Analysen hatten neben der Bewertung des Erfolgs des Bundesprogramms das Ziel, evidenzbasierte Best-Practice-Ansätze früher sprachlicher Bildung abzuleiten. Die Ergebnisse der Evaluation flossen in das Papier „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ ein, welches als Input für die Diskussion des Bundes und der Länder im Prozess der gemeinsamen Entwicklung eines Eckpunktepapiers zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen genutzt wurde.

3.3.3 Wissenschaftliche Begleitung

Die Umsetzung des Programms im Hinblick auf eine nachhaltige Verankerung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung wurde wissenschaftlich begleitet durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI).

Das DJI leistete inhaltlich-fachliche Beratung auf der Basis seines Grundlagenkonzepts für eine handlungs- und situationsorientierte sprachpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. (Die dazugehörige Materialienmappe für die Kita-Praxis²⁶ wurde allen Schwerpunkt-Kitas als Bestandteil des „Starterpakets“ zur Verfügung gestellt.)

Die Beratungsleistungen und die wissenschaftlich-konzeptionelle Unterstützung durch das DJI umfassten die Beteiligung an der Programmkonzeption sowie der inhaltlichen Weiterentwicklung des Bundesprogramms – in kontinuierlichem Kontakt und in Abstimmung mit dem BMFSFJ und allen beteiligten Akteuren (u. a. Teilnahme an den zunächst zweiwöchentlichen, dann monatlichen Jours fixes und den vierteljährlichen Steuerungsrounds).

Neben inhaltlichen Einschätzungen und der Beantwortung von fachlichen Fragen zählte dazu die Mitarbeit an der Broschüre *Gemeinsam stark für frühe Chancen! Zwei Jahre „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*, am Bericht *Bundeslandspezifische Regionalkonferenzen 2012/13 – Ergebnisse der Weltencafés*, an den *Good-Practice-Postern* sowie die Erarbeitung von inhaltlichen Textbausteinen für das Portal www.fruehe-chancen.de (etwa zu den Aufgaben der pädagogischen Zusatzkraft oder möglichen Inhalten einer Zusatzqualifikation, aber auch eine Zusammenfassung des DJI-Konzepts, Expertisen und kommentierte Praxisbeispiele), die inhaltliche Betreuung des Animationsfilms „Alltagsintegrierte Sprachbildung“ sowie die Herstellung von Kontakten zu Praxisexpertinnen und -experten für Interviews, Fachveranstaltungen u. a. Außerdem wurden die 20 Starterkonferenzen, die Informationsveranstaltung für Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren und 19 bundeslandspezifische Regionalkonferenzen durch inhaltliche Beiträge der wissenschaftlichen Begleitung ergänzt. Darüber hinaus wirkte das DJI an der inhaltlichen Konzeptionierung des Bundeskongresses am 23.06.2015 mit und übernahm die Gestaltung bzw. Moderation mehrerer Foren.

26 Vgl. Jampert et al., 2011.

Das DJI agierte auch für die Praxis als Ansprechpartner. So wurden Schwerpunkt-Kitas und/oder deren Träger in diversen inhaltlichen Belangen (z. B. zum Rollenverständnis und zu den Aufgaben der zusätzlichen Fachkraft, aber auch bezüglich inhaltlicher Empfehlungen für Anschaffungen bzw. eine angemessene Ausstattung, später vermehrt zur Umsetzung und Verankerung einer professionellen, in den Alltag integrierten sprachlichen Bildungsarbeit) beraten und mit Anregungen und Literaturhinweisen unterstützt; vielfach wurde auch der Kontakt zu einer vom DJI geschulten Multiplikatorin/einem Multiplikator vermittelt für eine Teamqualifizierung oder für eine Referententätigkeit auf einer Fortbildungsveranstaltung oder einem Elternabend.

Teil II:

Eckpunkteprozess

Hintergrund des Eckpunkteprozesses

Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ ist Bestandteil der 2008 begonnenen Qualifizierungsinitiative des Bundes zur Stärkung von Bildung und Ausbildung in Deutschland. Die Maßnahmen und Resultate des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ trugen insbesondere zur Realisierung des zweiten Leitsatzes der Qualifizierungsinitiative bei: „Jedes Kind soll bestmögliche Startbedingungen haben“.

Die Grundlage der Förderung im Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ bildeten die Kooperationsvereinbarungen, die 2010 zwischen dem Bund, vertreten durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und allen 16 Bundesländern geschlossen wurden. Diese gaben unter anderem vor, dass eine Steuerungsrunde von Bund und Ländern die Plattform für einen kontinuierlichen fachlichen Austausch zur Begleitung und Weiterentwicklung der Initiative bilden soll.

Die Steuerungsrunde tagte in vierteljährlichem Rhythmus und bestand aus Vertreterinnen und Vertretern von Bund und Ländern, der kommunalen Spitzenverbände, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, der Regiestelle Schwerpunkt-Kitas, die mit der finanztechnischen und inhaltlichen Begleitung des Bundesprogramms beauftragt war, der wissenschaftlichen Begleitung, der wissenschaftlichen Evaluation sowie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Auf der Tagesordnung standen Themen zur Weiterentwicklung und Steuerung des Bundesprogramms.

Eine weitere Aufgabe der Steuerungsrunde war die Verabredung gemeinsamer Eckpunkte über eine hochwertige und verlässliche sprachliche Förderung der Kinder in Kindertageseinrichtungen. Diese Eckpunkte sollen den politisch Verantwortlichen sinnvolle Handlungsstrategien zur Verbesserung der Qualität der frühkindlichen, insbesondere der sprachlichen Bildung aufzeigen und damit zu mehr Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem beitragen. Gemäß der Beschlüsse der Ministerpräsidentenkonferenzen in den Jahren 2012 und 2014 sollten die Eckpunkte einerseits auf den Evaluationsergebnissen des Bundesprogramms und andererseits auf dem Erfahrungswissen der unmittelbar Programm Beteiligten basieren, das auf den bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen berichtet wurde. Die Evaluation des Bundesprogramms und die Identifikation gemeinsamer Eckpunkte verliefen daher parallel.

Ausgangspunkt für die Diskussion der Eckpunkte in der Steuerungsrunde war das Konzeptpapier „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (siehe nächstes Kapitel). Dieses Papier wurde seit der ersten Veröffentlichung im Zwischenbericht des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ im Jahr 2012 beständig auf Basis der laufenden

Evaluation und der Ergebnisse der Regionalkonferenzen aktualisiert und weiterentwickelt. So wurden wissenschaftlich fundierte und aus der Perspektive der Praxis als notwendig erachtete Handlungsziele abgeleitet, die für die Weiterentwicklung und Sicherstellung der Qualität der frühen sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung besonders Erfolg versprechend sind.

Die Identifikation der Eckpunkte ist damit ein wichtiger Schritt zur Erreichung des Ziels der Bundesregierung: „Nach der erfolgreichen Einführung der sprachlichen Bildung durch spezialisierte Fachkräfte in den Bundesprogrammen ‚Frühe Chancen Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration‘ wollen wir die sprachliche Bildung weiter in den pädagogischen Alltag integrieren.“²⁷

Der vorliegende Abschlussbericht mit den gemeinsamen Eckpunkten des Bundes und der Länder bildet die Grundlage der Beratung zur weiteren Gestaltung der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung auf der Ministerpräsidentenkonferenz im Dezember 2015.

²⁷ Koalitionsvertrag 2013.

Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen



Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik
Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
Markusstraße 8a
96047 Bamberg



Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung
Prof. Dr. Yvonne Anders
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin



PädQUIS gGmbH
An-Institut der Alice Salomon Hochschule
Prof. Dr. Wolfgang Tietze
Ordensmeisterstraße 15-16
12099 Berlin



Stiftung Sozialpädagogisches Institut
Regiestelle Schwerpunkt-Kitas
Dr. Sarah Meier
Schicklerstraße 5-7
10179 Berlin

Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

Projektteam „Evaluation: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“

Regiestelle Schwerpunkt-Kitas

(10.07.2015)

Das vorliegende Papier beschreibt Kerngedanken zum Thema „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (Kapitel 2) sowie das methodische Vorgehen (Kapitel 3) zur Beschreibung relevanter Anhaltspunkte in Bezug auf die Intensivierung sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen. Die Möglichkeiten einer stärkeren Betonung sprachlicher Bildung werden schließlich in Form eines Tableaus (Kapitel 4) aus der Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)¹ und der Perspektive der Praxis (Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen – Regiestelle Schwerpunkt-Kitas [Meier]) herausgearbeitet und dargestellt. Ziel ist es hierbei, potenzielle Einflussgrößen und Handlungsansätze zu identifizieren, zu diskutieren, zu reflektieren (insbesondere auch hinsichtlich empirischer Evidenzen) und den Fokus auf offene und bisher weniger berücksichtigte Aspekte zu lenken. Das abgebildete Handlungstableau diente als Input für die Diskussion des Bundes und der Länder im Prozess der gemeinsamen Entwicklung eines Eckpunktepapiers zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen.

¹ Unter maßgeblicher Mitarbeit von Jutta Sechtig, Nadine Wieduwilt und Mathias Tuffentsammer.

1.

Präambel

Der sprachlichen Entwicklung wird eine Schlüsselrolle für die gesamte kognitive und sozio-emotionale Entwicklung beigemessen. Gute Sprachkenntnisse sind Voraussetzung für Erfolgserlebnisse in der Schule, der Ausbildung, dem Beruf und dem gesellschaftlichen Leben insgesamt. Studien haben in den letzten Jahren wiederholt gezeigt, dass vor allem fehlende sprachliche Kompetenzen in der frühen Kindheit den weiteren Bildungsweg und damit den späteren Einstieg ins Erwerbsleben erheblich beeinträchtigen können. Betroffen sind dabei insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Ebert et al., 2013).

Das familiäre Umfeld ist für die Sprachbildung aller Kinder im frühkindlichen Bereich von zentraler Bedeutung. Vor diesem Hintergrund – und unter Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Kinder einerseits und der schulischen Entwicklung sowie dem Erreichen von Bildungsabschlüssen andererseits – besteht eine große gesellschaftliche Verantwortung für familienergänzende frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung (vgl. Roßbach, 2011).

Die öffentlichen Erwartungen an die Möglichkeiten der Einrichtungen frühkindlicher Bildung sind gegenwärtig sehr hoch (vgl. Grell & Roßbach, 2010), gerade in Bezug auf die Förderung von sprachlichen Kompetenzen. Die Bildungspläne² der Bundesländer heben die Bedeutung von Sprache, Sprechen, Kommunikation sowie Anbahnung von Schrift/Schriftkultur hervor. Damit wird sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen zu einem zentralen Schlüsselthema, sowohl als spezifischer Entwicklungsbereich als auch als querliegender Bildungsbereich und durchgängiges Prinzip in allen anderen Entwicklungsbereichen.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich die gesellschaftliche und politische Notwendigkeit, die Angebote der Kindertagesbetreuung quantitativ weiter auszubauen und insbesondere Maßnahmen zur Erhöhung der Nutzung von Tagesbetreuung durch spezifische Zielgruppen (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund³, Kinder aus bildungsfernen Familien, Kinder ohne oder mit wenig häuslicher Anregung) zu entwickeln und umzusetzen. Allerdings reicht zur Förderung der sprachlichen Entwicklung die Bereitstellung eines Angebotes allein nicht aus. Viel-

2 Der Begriff „Bildungsplan“ wird im Rahmen dieses Papiers einheitlich verwendet für Bildungsempfehlungen, -programme, -vereinbarungen etc.

3 Einem Kind wird in den amtlichen Statistiken der Kindertagesbetreuung dann ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, d. h. Mutter und/oder Vater aus dem Ausland stammen. Die Staatsangehörigkeit der Eltern oder des Kindes spielt dabei keine Rolle (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012, S. 380).

mehr muss dieses Angebot auch qualitativ hochwertig sein. Deshalb besteht die Notwendigkeit, in weitere Anstrengungen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen zu investieren.

Auf der Basis dieser grundlegenden Gedanken zur frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen insgesamt und zur sprachlichen Bildung im Besonderen werden im folgenden Kapitel zunächst Grundelemente eines Konzepts sprachlicher Bildung skizziert. Des Weiteren wird der Blick auf die pädagogischen Fachkräfte sowie auf das Gesamt der Qualitätsmerkmale einer Einrichtung gerichtet, bevor dann Handlungsmöglichkeiten zur Intensivierung sprachlicher Bildung aufgezeigt werden.

2.

Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Strukturierung von Handlungsansätzen

2.1 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

„Sprachliche Bildung“ als anspruchsvolles alltagsintegriertes Konzept, das sich an ALLE Kinder in einer Kindertageseinrichtung im gesamten Alltag einer Kindertageseinrichtung richtet, steht im Fokus der Überlegungen. Neben der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung, die einen weiten Blick auf Sprache einnimmt, spielen additive Sprachförderansätze sowie Sprachtherapie – mit einem stärkeren Fokus auf bestimmte Gruppen von Kindern – eine wichtige Rolle. Daher ist es an dieser Stelle notwendig, die Begriffe „sprachliche Bildung“, „Sprachförderung“ sowie „Sprachtherapie“ genauer zu definieren:

- **„Sprachliche Bildung“** wird im vorliegenden Papier für auf die Förderung der kindlichen Sprache gerichtete Maßnahmen verwendet, die sich im Alltag des Gruppengeschehens auf ALLE Kinder beziehen, ohne dabei die individuellen Bedürfnisse und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder außer Acht zu lassen. Sie ist systematisch eingebettet in das alltägliche sprachliche Geschehen der Kindertageseinrichtungen und „findet sowohl im Rahmen intensiver Spiel- und Dialogsituationen statt als auch beim ‚Tätigsein‘ mit Objekten sowie beim Entdecken der eigenen Persönlichkeit“ (Jampert et al., 2011, S. 8).⁴ Eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist ein anspruchsvolles Konzept und bedarf umfangreicher Kompetenzen des pädagogischen Personals. Das Konzept einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung grenzt sich explizit von spezifischen (Sprach-)Förderprogrammen ab.
- Im Unterschied zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung erfolgt **„Sprachförderung“** oftmals in Kleingruppen, meist additiv und hat kompensatorische Ziele. Sprachförderung ist häufig auf bestimmte Adressatengruppen ausgerichtet (z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache) und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen. In den meisten Fällen bedarf es zur Durchführung von Maßnahmen der Sprachförderung einer speziellen, auf das jeweilige Programm abgestimmten Schulung des pädagogischen Personals.
- **„Sprachtherapie“** wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt und ist nicht Aufgabe des regulären pädagogischen Personals einer Kindertageseinrichtung.

Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit einer Kindertageseinrichtung steht die alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Gleichwohl ist es ein Qualitätsmerkmal einer Einrichtung, den

⁴ „Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (literacy).“ (JMK/KMK, 2004, S. 4)

Blick sachlich darauf richten zu können, wann bei einem Kind oder einer Gruppe von Kindern ein Bedarf an Sprachförderung und Sprachtherapie besteht, und zu wissen, an wen in diesen Fällen verwiesen werden kann. Damit können Verzögerungen oder Behinderungen in der Sprachentwicklung einzelner Kinder in enger Kooperation mit sozialen Diensten bzw. Fachdiensten und Eltern thematisiert, diagnostiziert und pädagogische Handlungsstrategien entwickelt werden.

Um Ansatzpunkte für Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren, muss (a) der Blick zunächst auf die handelnden Akteure und ihre Kompetenzen gerichtet werden (Gruppenleitung, Einrichtungsleitung und auch Träger⁵). Zum anderen aber muss (b) auch das Gesamt der Qualitätsmerkmale einer Einrichtung in den Blick genommen werden und darauf, wie sie maßgeblich von den handelnden Personen (mit-)gestaltet werden.

2.2 Ein Modell professioneller Handlungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften

Der Ansatz der gezielten alltagsintegrierten Sprachbildung eignet sich für alle Kinder, aber auch zusätzliche Sprachförderangebote in der Kleingruppe finden ihre Berechtigung im Kita-Alltag. Neben der Ermittlung des Sprachstands und der Gestaltung sprachlicher Bildungs- und Förderangebote sollen Fachkräfte Sprachförderbedarfe erkennen und durch spezifische Angebote oder Programme die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützen. Das Konzept sprachlicher Bildung im Alltagsgeschehen wie auch additive und sprachtherapeutische Konzepte stellen erhebliche Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zur Ausgestaltung und Umsetzung in der pädagogischen Praxis. Diese Anforderungen werden im Folgenden vor dem Hintergrund eines Modells beruflicher Handlungskompetenz, bezogen auf die sprachliche Bildung, skizziert.

Unter beruflicher Handlungskompetenz versteht man allgemein „alle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Denkmethode und Wissensbestände des Menschen, die ihn bei der Bewältigung konkreter sowohl vertrauter als auch neuartiger Arbeitsaufgaben selbst organisiert, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst – oft in Kooperation mit anderen – handlungs- und reaktionsfähig machen und sich in der erfolgreichen Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen zeigen“ (Kauffeld & Grote 2002, S. 30 ff.). Im Zusammenhang mit der Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften hat es sich durchgesetzt, von professioneller Handlungskompetenz zu sprechen. Es wird angenommen, dass professionelle Kompetenzen grundsätzlich erlernbar und dementsprechend veränderbar sind. Sie entwickeln sich fortlaufend während der professionellen Karriere eines Individuums in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.

Ausgegangen wird von einem Kompetenzbegriff, wie er von Weinert (vgl. 1999; 2001) differenziert beschrieben wurde. Demzufolge lassen sich Kompetenzen am besten durch die Anforderungen und Aufgaben beschreiben, die eine Person in dem jeweiligen inhaltlichen Bereich zu bewältigen hat. Kompetenzen werden hierbei als mehrdimensionale Fähigkeitskomplexe

⁵ Gemeint sind die Rechtsträger der Kindertageseinrichtungen.

verstanden, die sich in verschiedene Facetten differenzieren lassen. Im Sinne der Handlungskompetenz beschreiben sie das Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen.

Dementsprechend stellen professionelle Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften die Grundlagen professionellen Handelns dar. Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag sind hochkomplex, mehrdeutig und nicht standardisierbar. Die professionellen Kompetenzen (früh-)pädagogischer Fachkräfte zeichnen sich dadurch aus, dass sie es der Fachkraft ermöglichen, in diesen komplexen Situationen selbst organisiert, kreativ und reflexiv zu handeln und neue Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011).

Als zentrale Facetten professioneller Handlungskompetenz gelten Aspekte des Professionswissens, motivationale und emotionale Facetten sowie Aspekte der professionellen Haltung (vgl. Anders, 2012; Baumert & Kunter, 2006). In Ergänzung zu diesen drei Facetten, von denen angenommen wird, dass sie grundsätzlich erlernbar und dementsprechend durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote ansprechbar und veränderbar sind, gewinnen im Rahmen aktueller Diskussionen personale Kompetenzen an Bedeutung. Deren Wirkungen auf die konkrete Alltagsgestaltung werden allerdings als schwer feststellbar eingeschätzt.

Das hier umrissene Konzept ist anschlussfähig an aktuelle (nationale und internationale) Diskussionen und Entwicklungen, insbesondere an die in diesem Zusammenhang als zentral einzuschätzende Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Dieser soll Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität in Europas Bildungssystemen gewährleisten. Der in diesem Kontext durch das BMBF und die KMK entwickelte Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) betont neben Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) auch den Stellenwert personaler Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) (vgl. Arbeitskreis DQR, 2011). In Veröffentlichungen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) wird ebenso auf den hohen Stellenwert personaler Kompetenzen – gerade für die Arbeit mit unter Dreijährigen – verwiesen (vgl. z. B. Nentwig-Gesemann et al., 2012). Darüber hinaus betont der „Gemeinsame Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (KMK/JFMK, 2010) die erforderlichen Qualifizierungen von pädagogischen Fachkräften in dem Dreischritt (1) Kenntnisse, (2) Fertigkeiten sowie (3) personale und soziale Kompetenzen.

Die folgende Tabelle weist auf die einzelnen Facetten professioneller Handlungskompetenz hin und gibt einige Beispiele für professionelles Handeln im Hinblick auf sprachliche Bildung.

Tabelle 1: Grundlagen professionellen Handelns in Bezug auf sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen
(vgl. z. B. Anders, 2012)

Zentrale Facetten professioneller Handlungs-kompetenz	Professionelles Handeln in Bezug auf sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung (Beispiele)
Professionswissen <ul style="list-style-type: none"> ■ Fachwissen ■ fachdidaktisches Wissen ■ allgemeines pädagogisches Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ z. B. vertieftes Hintergrundwissen und Verständnis über Sprache ■ z. B. Wissen über typische Herausforderungen beim Zweitspracherwerb ■ z. B. Wissen über Lernformen
Motivationale und emotionale Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> ■ z. B. emotionale Haltung und eigenes Interesse für Sprache ■ z. B. Begeisterung in Bezug auf die Gestaltung sprachlicher Bildungsprozesse ■ z. B. Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Begleitung sprachlicher Bildungsprozesse
Professionelle Haltung	<ul style="list-style-type: none"> ■ z. B. Einstellungen hinsichtlich des Stellenwerts sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen ■ z. B. multikulturelle⁶ Überzeugungen zur Begleitung sprachlicher Bildungsprozesse
Personale Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> ■ Sozialkompetenz ■ Selbstständigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ■ z. B. regelmäßiger Austausch im Team über Beobachtungen und Dokumentationen frühkindlicher Sprachbildungsprozesse sowie über individualisierte Unterstützungsmaßnahmen und deren Angemessenheit ■ z. B. eigenes Kommunikationsverhalten im Rahmen von Teamsitzungen ■ z. B. Reflexivität hinsichtlich des eigenen Sprachgebrauchs ■ z. B. Erkennen des eigenen Weiterbildungsbedarfs zum Thema sprachliche Bildung

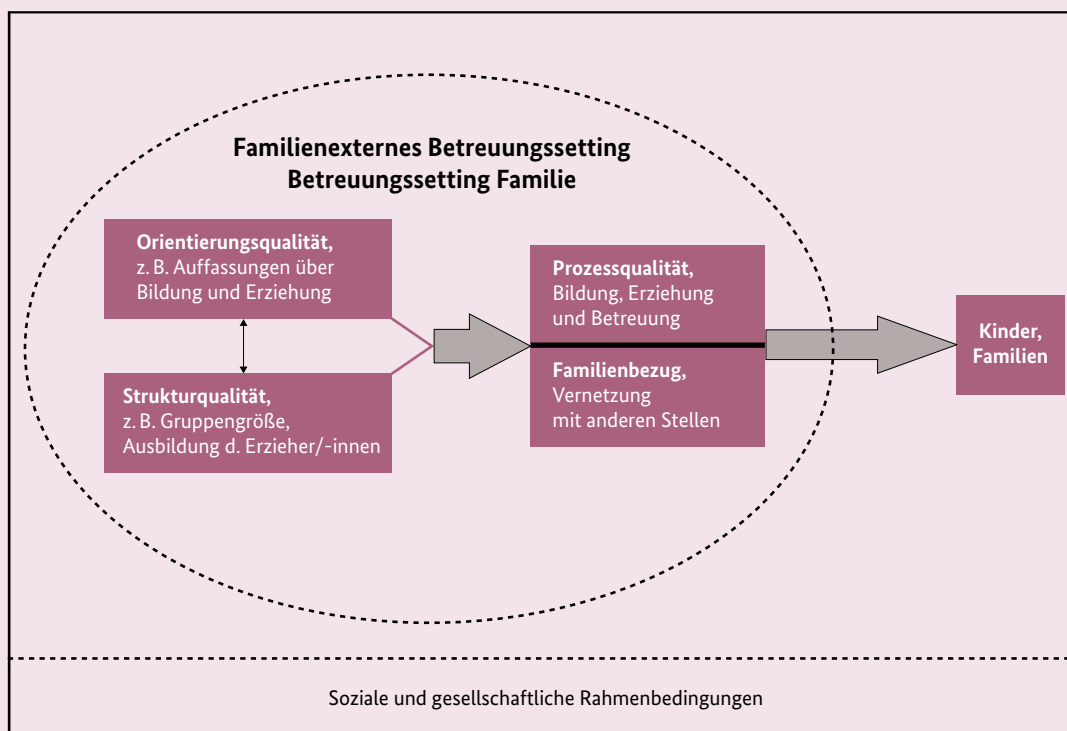
Die vorangegangene Tabelle enthält vielfältige Hinweise darauf, welche Facetten der professionellen Handlungskompetenz wichtig und welche Aspekte für eine Intensivierung der sprachlichen Bildung bedeutsam sind. Gleichzeitig muss der Blick auch auf das Gesamt der Qualitätsmerkmale einer Einrichtung gerichtet werden. Im folgenden Abschnitt wird dazu ein strukturell-prozessuales Qualitätsmodell vorgestellt, das ebenfalls helfen soll, Handlungsmöglichkeiten zur Intensivierung sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen zu strukturieren.

6 Unter Berücksichtigung aktueller Diskussionen zum Gebrauch der Begriffe „Multikulturalität“, „Interkulturalität“, „Transkulturalität“ bzw. „kulturelle Vielfalt“ wurde sich im Rahmen des vorliegenden Papiers auf die Verwendung von „Multikulturalität“ bzw. „multikulturelle Einstellungen/Überzeugungen“ geeinigt. Der Begriff der „multikulturellen Einstellungen/Überzeugungen“ („multicultural beliefs“) ist ein aus der pädagogisch-psychologischen Forschung bekanntes und gut erprobtes Konzept (siehe z. B. Hachfeld et al., 2012). Multikulturelle Überzeugungen stehen mit einer wohlwollend anerkennenden Haltung gegenüber kultureller Heterogenität in Verbindung. Sie beschreiben eine spezifische Herangehens- und Umgangsweise, kulturell bedingte und migrationsbedingte Unterschiede in pädagogischen Prozessen bewusst hervorzuheben und zu integrieren.

2.3 Ein strukturell-prozessuales Modell von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen

In der Forschung zu frühpädagogischer Qualität, ihrer Verbesserung und ihren Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder werden üblicherweise vier übergreifende Qualitätsbereiche bzw. Qualitätsdimensionen unterschieden (vgl. Roßbach et al., 2008; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 2005; Tietze, 1998): Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs bzw. der Vernetzung (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen – Strukturell-prozessuales Modell



Die einzelnen Qualitätsbereiche stehen in vielerlei Hinsicht miteinander in Bezug. So können beispielsweise Einflüsse von Strukturen (z. B. Gruppengröße) auf pädagogische Prozesse (z. B. Interaktionen mit Kindern) angenommen werden oder Einflüsse der Orientierungsqualität (Wertvorstellungen, Einstellungen des pädagogischen Personals) auf die Qualität des Familienbezugs, d. h. auf die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern. In dem Modell wird weiter davon ausgegangen, dass jeder der vier Qualitätsbereiche für sich, besonders aber auch die Qualitätsbereiche in ihrem Zusammenspiel, Auswirkungen auf die Bildung und Entwicklung von Kindern haben. Die einzelnen Qualitätsbereiche können dabei in diesem strukturell-prozessualen Modell wie folgt charakterisiert werden:

- Der Bereich der **Strukturqualität** erstreckt sich auf situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung. Aspekte von Strukturqualität sind z. B. die Gruppengröße in den Einrichtungen, die Fachkraft-Kind-Relation⁷, die Ausbildung und berufliche Erfahrung des pädagogischen Personals, der den Kindern in der Einrichtung zur

⁷ Die *Fachkraft-Kind-Relation* gibt die tatsächliche Betreuungsrelation aus der Perspektive der Kinder an und erlaubt Aussagen darüber, für wie viele Kinder eine pädagogische Fachkraft durchschnittlich zur Verfügung steht. Demgegenüber bezeichnet der *Personalschlüssel* das rein rechnerische Verhältnis von angestellten pädagogischen Fachkräften und angemeldeten Kindern (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009).

Verfügung stehende Raum, das Vorhandensein von sprachförderlichen Spielen und Materialien wie auch andere Ausstattungsmerkmale der Einrichtung. Im Regelfall handelt es sich dabei um Aspekte, die politisch direkt regulierbar sind.

- Der Bereich **Orientierungsqualität** bezieht sich auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen. Hier geht es beispielsweise um die Auffassung der pädagogischen Fachkräfte über pädagogische Qualität und die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen, ihre Einschätzung der Rolle von Sprachförderung, um ihre Vorstellungen über die Zusammenarbeit mit Eltern, über die kindliche Entwicklung und wie diese unterstützt werden kann sowie um pädagogische Ziele und Normen. Auch die Bedeutung, welche Reflexion der eigenen pädagogischen Grundhaltung beigemessen wird, kann hier als Aspekt genannt werden. Auf der Ebene der Einrichtung beschreibt die Orientierungsqualität Aspekte wie die Implementierung von pädagogischen Vorstellungen im pädagogischen Konzept. Pädagogische Orientierungen stellen – wie auch die Merkmale der Strukturqualität – Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln dar und beeinflussen die Prozessqualität. Es wird davon ausgegangen, dass Struktur- und Orientierungsqualität über die Prozessqualität und die Zusammenarbeit mit den Familien auf die Kinder (bzw. deren Outcomes) wirken.
- Unter **Prozessqualität** in Kindertageseinrichtungen wird das Gesamt der Interaktionen und Erfahrungen verstanden, die das Kind in der Kita-Gruppe mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht. In der Prozessqualität spiegeln sich die dynamischen Aspekte des Kita-Alltags wider. Zu einer angemessenen pädagogischen Prozessqualität gehören Interaktionen, die für entwicklungsangemessene Aktivitäten des Kindes sorgen – insbesondere im sprachlichen Bereich – sowie seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen.
- Der Qualitätsbereich **Zusammenarbeit mit den Eltern/Vernetzung** bezeichnet die realisierte Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Unterstützung bei der Förderung, insbesondere der sprachlichen Förderung der Kinder, sowie die Zusammenarbeit mit anderen sozialen Diensten oder Einrichtungen im sozialen Umfeld (Frühförderung, Gemeindezentrum, Sportverein etc.).
- Unter den Auswirkungen auf **Kinder und Familien** sind in diesem Modell alle Bildungs- und Entwicklungsergebnisse der Kinder zu verstehen: körperliche, gesundheitliche, emotionale, soziale, kognitive, sprachliche und das Wohlbefinden betreffende. Aufseiten der Eltern ist hier z. B. an folgende Aspekte zu denken: Aufnahme einer Arbeitstätigkeit, Erhöhung des zeitlichen Arbeitsumfangs sowie weniger Konflikte zwischen Familie und Arbeitswelt (vgl. zusammenfassend Roßbach, 2005).

Die im Rahmen dieses Qualitätsmodells abgebildeten Dimensionen erweisen sich als anschlussfähig an zentrale (steuerbare) Bereiche des deutschen Früherziehungssystems. Es scheint insgesamt weniger Erfolg versprechend, einzelne Weichen unabhängig voneinander zu bedienen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Weichenstellungen in verschiedenen Dimensionen parallel erforderlich sind. In der Frage der Intensivierung sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen werden Ansatzpunkte aufgezeigt, die in diesem Zusammenhang als relevant erscheinen. Im Sinne der Sozialraumorientierung ist die Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung eingebettet in strukturelle, gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen bedingen das Konzept und die Arbeit der Einrichtung. Darüber hinaus sollte die Arbeit der Kindertageseinrichtung im Sinne der Öffnung nach außen auch auf Akteure in der Region ausstrahlen. Als zentraler Akteur ist hier neben den politisch Verantwortlichen der Träger zu nennen, der die Gesamtverantwortung für die fachliche, inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Bildungsarbeit übernimmt.

3.

Methodisches Vorgehen zur Beschreibung relevanter Ansatzpunkte

Im Rahmen dieses Papiers werden Möglichkeiten zur Intensivierung sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen aus zwei Perspektiven beschrieben: Vonseiten der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze) werden Erwartungen aus wissenschaftlicher Perspektive formuliert; vonseiten der Regiestelle Schwerpunkt-Kitas (Meier) wird über die Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen eine Perspektive der Praxis zu Möglichkeiten einer Intensivierung sprachlicher Bildung dargelegt. Bezugspunkte bilden auf beiden Seiten das Modell professioneller Handlungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften (Kapitel 2.2) sowie das strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen (Kapitel 2.3). Vor diesem Hintergrund wurden verschiedene Qualitätsdimensionen und Ansatzpunkte formuliert, die im Rahmen einer Intensivierung sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen als bedeutsam erachtet werden. Bevor diese im Einzelnen in Form eines Tableaus dargelegt werden, sollen die Perspektiven der Evaluation und der Praxis und ihre spezifischen Vorgehensweisen beschrieben werden.

3.1 Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)

Hinsichtlich des Ziels einer Intensivierung und Optimierung früher sprachlicher Bildung können vor dem Hintergrund des Modells professioneller Handlungskompetenzen (Kapitel 2.2) sowie des Qualitätsmodells (Kapitel 2.3) Hypothesen und Erwartungen bezüglich einer Steigerung der pädagogischen Qualität der Einrichtungen und bezüglich positiver Auswirkungen auf Kinder und Familien formuliert werden. Die derzeitige Forschungslandschaft zur sprachlichen Bildung verweist zwar auf eine Vielzahl von Projekten und Programmen, liefert gleichzeitig aber nur wenig Ertrag im Hinblick auf konkrete Umsetzungsstrategien (z. B. Kuger et al., 2012; Lisker, 2011; PCERC, 2008; Schöler & Roos, 2011). Teile dieses Forschungsbedarfs wurden auch auf Steuerungsebene bereits deutlich formuliert und in einem Beschluss (TOP 7.4) der JFMK am 26./27.05.2011 fixiert.⁸ Dies sollte bei der Betrachtung der in Kapitel 4 vorgenommenen Fokussierung auf spezifische Ansatzpunkte zur Unterstützung sprachlicher Bildung berücksichtigt werden.

Die Erwartungen sind durch Forschung und theoretische Überlegungen nahegelegt bzw. durch empirische Evidenz belegt. Es fließen aktuelle Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ in die Darstellung ein. Untersucht werden die Auswirkungen des Bundesprogramms auf den Ebenen der Einrichtun-

⁸ JFMK (25./26.05.2011 in Essen): „Aktueller Forschungsbedarf zur Sprachförderung im Elementarbereich“ (TOP 7.4).

gen, der Teams, der Familien und der Kinder. Die Studie ist längsschnittlich angelegt, d. h., die Einrichtungen, Fachkräfte, Familien und Kinder werden mehrfach befragt und untersucht, um mögliche Entwicklungen abbilden zu können. Es werden unterschiedliche Erhebungsmethoden (Monitoring, Onlinebefragung, Familieninterview, Beobachtung, standardisierte Testung) miteinander kombiniert. Im Rahmen der Evaluation werden vier Gruppen von Kindertageseinrichtungen vergleichend betrachtet (Schwerpunkt-Kitas mit „normaler Förderung“, Konsultationskitas, verbal*-Kitas sowie Vergleichskitas). Die Gesamtstichprobe setzt sich zusammen aus 335 Kindertageseinrichtungen und 1.331 Kindern und deren Familien. Für die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen werden multivariate Analyseverfahren eingesetzt. Neben deskriptiven Verfahren kommen vor allem auch Clusteranalysen, varianzanalytische Ansätze und regressionsanalytische Verfahren zum Einsatz. Darüber hinaus fließen Ergebnisse aus qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit Sprachexpertinnen und Sprachexperten ein.

3.2 Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen – eine Perspektive der Praxis (Meier)

Die wissenschaftliche Auswertung der Diskussionen der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen vertieft die Perspektive der Praxis⁹ auf das Bundesprogramm.

Dem Konzept der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen liegt die Überlegung zugrunde, „dass Qualität vor allem Werte, Normen und Bedürfnisse aller in die Kinderbetreuung involvierten Gruppen widerspiegelt und somit nur im gemeinsamen demokratischen Austausch definiert werden kann“ (Roux 2006, S. 130). Die Innenperspektive der Praxis, also die durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung wahrgenommene Qualität der Umsetzung des Programms, ist nicht allein aus Gründen der Wertschätzung und Partizipation der unmittelbar am Programm Beteiligten unabdingbar (vgl. Katz 1996, S. 231 ff.). Im Sinne einer am Alltag orientierten, qualitativen Sozialforschung ist es zudem bedeutsam, nicht an den unmittelbar Beteiligten vorbeizuinterprieren, sondern diese selbst zu Wort kommen zu lassen (vgl. Bohnsack, 2010). Die bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen ermöglichten dies in Form von Gruppendiskussionen.

Gemeinsames Ziel der Evaluation und der Auswertung der Protokolle der Regionalkonferenzen war es, Ansatzpunkte und förderliche Bedingungen auf dem Weg zu einer Verbesserung sprachlicher Bildungsprozesse von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu identifizieren. Hierfür wurden Handlungsziele und Erwartungen aus der theorie- und empiriegeleiteten Perspektive der Evaluation durch die Sicht der Praxis in den Gruppendiskussionen gespiegelt. In der Auswertung der Protokolle wurde deutlich, dass einige Ansatzpunkte von beiden Perspektiven beleuchtet werden, während einzelne Aspekte an den Thementischen eine starke Rolle spielten, die aus der Perspektive der Evaluation weniger diskutiert werden. So wurden in der Auswertung der Protokolle in Anlehnung an die Evaluation die Bereiche der *Struktur- und*

9 Die „Perspektive der Praxis“ umfasst die Diskussionsbeiträge der zusätzlichen Fachkräfte für sprachliche Bildung (Sprachexpertinnen/Sprachexperten), im Folgenden „zusätzliche Fachkräfte“, der Kita-Leiterinnen und -leiter, der Fachberatungen und Trägervertretungen sowie weiterer pädagogischer Fachkräfte, die an den „Weltencafés“ (Diskussionstischen) auf den bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen 2012/2013 teilnahmen.

Orientierungsqualität, die *Prozessqualität* sowie *Familienbezug & Vernetzung* herausgearbeitet. Aufgrund der großen Bedeutung in den Diskussionen an den Thementischen wurde das Themenfeld „*Organisationsqualität: Träger, Leitung und Team*“ (vgl. Viernickel, 2006, in: Strehmel, 2008; Strehmel & Ulber, 2014) als zusätzlicher Auswertungsbereich erfasst.

Datenerhebung: Die vorher definierten Themen¹⁰ wurden auf den bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen an jeweils mehreren Diskussionstischen¹¹ in mehreren Runden und wechselnder Besetzung diskutiert. Die Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer hatten dabei stets freie Themen- und Tischwahl. Als Diskussionsimpuls dienten themenspezifische Hypothesen sowie zwei bis drei zu diskutierende Unterfragen. Die Moderation der Diskussionen wurde von einer bzw. einem Teilnehmenden übernommen. Die Durchführung der Diskussionen war angelehnt an die qualitative Erhebungsmethode der „Fokusgruppen“ (vgl. Flick, 2010; Schulz et al., 2012). Methodisch entspricht dieses Verfahren einer Kombination aus Gruppeninterview und Gruppendiskussion (vgl. Schulz et al., 2012, S. 10). Dies ermöglicht den Forschenden, bestimmte Aspekte eines Themas wie mit einem Leitfaden abzufragen. Darüber hinaus lässt es den Diskutanten Freiraum, neue Themen anzusprechen und damit auch ihr eigenes Relevanz-System zum Ausdruck zu bringen. Letzteres eröffnet den Forschenden einen explorativen Blick auf möglicherweise bisher (theoretisch) Unbekanntes. In der Durchführung wurde deutlich, dass die Teilnehmenden diese Chance nutzten und weit über die angebotenen Fragen und Hypothesen hinaus diskutierten. Die Gespräche an den Tischen wurden von je einer Protokollantin bzw. einem Protokollanten in Form ausführlicher Verlaufprotokolle dokumentiert.

Datenmaterial und -auswertung: Das Datenmaterial umfasste 76 Thementischprotokolle von insgesamt 19 bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen, die von September 2012 bis Juni 2013 stattfanden. Grundlage der Auswertung und der Vorstrukturierung des Materials bildete das mit der Evaluation abgestimmte Auswertungsraster. Nach der Kategorisierung von 56 der 76 Thementischprotokolle (74 Prozent aller Daten), die sich über alle Bundesländer erstreckten, wurde in der Auswertung ein Sättigungspunkt erreicht. Das heißt, es konnten keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden. Die übrigen Protokolle wurden daher nicht mehr in die Analyse einbezogen. In Bezug auf die Qualität der Protokolle ist zu beachten, dass Art und Inhalt der Diskussionen an den Thementischen ggf. durch die fachlichen Beiträge im Vorfeld der Diskussionstische beeinflusst wurden und sich dadurch stärker in den Protokollen reflektieren. Zudem kann durch den Zwischenschritt der Protokollierung der Aussagen nicht ausgeschlossen werden, dass es zu leichten Veränderungen der Aussagen in der Verschriftlichung gekommen ist. Eine Rückführung auf die Funktionsträger der Beiträge (zusätzliche Fachkraft, Kita-Leitung etc.) war zudem nicht immer möglich.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2007). Dabei zeigten die Ergebnisse sowohl die *Bandbreite von Einflussfaktoren* auf alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit als auch *Bedeutungsstärken* hinsichtlich einzelner Aspekte des Bundesprogramms. Die zentralen Ergebnisse der Analyse wurden in das nachfolgende Tableau

10 Die Themen umfassten die Bereiche Orientierungsqualität, Rolle der pädagogischen Fachkraft, Stärkung der Zusammenarbeit mit Eltern und Umgang mit Mehrsprachigkeit.

11 Diese sogenannten Weltencafés waren mit durchschnittlich acht bis zwölf Personen besetzt.

eingearbeitet. Besonders hervorgehoben wurden dabei die *Voraussetzungen* für eine erfolgreiche und effektive Arbeit in der jeweiligen Auswertungskategorie sowie Themen, die im Rahmen der jeweiligen Auswertungskategorie *kontrovers* diskutiert wurden. Beim Lesen der Ergebnisse aus der Perspektive der Praxis ist zu beachten, dass es sich bei den Aussagen um Paraphrasen der wörtlichen Zitate der Diskutanten handelt, die keiner Wertung durch die Autorin unterzogen wurden.

Insgesamt haben an den bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen 2.105 Personen teilgenommen, die sich größtenteils auch an den Diskussionen beteiligt haben. Durch die Vielzahl der gewonnenen Aussagen einer großen Zahl an Diskutanten bietet die Auswertung der Protokolle der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen die Möglichkeit, das Erfahrungswissen der Praxis und damit auch „die Klugheit der Lernenden“¹² in den Eckpunkteprozess einzubinden und zu nutzen.

12 Zitat aus dem Vortrag von Prof. Dr. Tenorth: „Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lerngewinn und Irritationen“ auf der Tagung „Bildungsinvestitionen und Bildungserträge im Lebenslauf“ am 07.10.2014 in Bonn.

4.

Möglichkeiten zur Intensivierung sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen

Durch die Beschreibung der Ansatzpunkte sollen potenzielle Einflussgrößen und Handlungsansätze identifiziert und mit Blick auf die empirische Evidenz reflektiert und diskutiert werden. Es werden auch bislang weniger erforschte, aber vielversprechende Ansatzpunkte berücksichtigt. Als verantwortliche Akteure in der Planung und Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen lassen sich neben den politischen Entscheidungsträgern die Rechtsträger der Einrichtungen, die Leitung der Kita sowie die pädagogischen Fachkräfte benennen. Die Fachberatung nimmt eine zentrale Rolle bei der Begleitung und Unterstützung der Qualitätsentwicklung von Einrichtungen ein. Das abgebildete Handlungstableau dient als Input für die Diskussion des Bundes und der Länder im Prozess der gemeinsamen Entwicklung eines Eckpunkteapiers zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen.

Es bezieht sich auf die alltagsintegrierte sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen und wird wie folgt strukturiert:

- Zunächst wird nach den Qualitätsdimensionen (Strukturen, Orientierungen, Prozesse, Elternmitbestimmung/Vernetzung) unterschieden.
- Innerhalb jeder Dimension werden zentrale Ansatzpunkte benannt.
- Für jeden Ansatzpunkt werden Handlungsziele formuliert.
- Im nächsten Schritt werden Erwartungen aus wissenschaftlicher Perspektive theoriegeleitet und evidenzbasiert dargelegt;
- Abschließend werden die Ergebnisse aus der Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen als eine Perspektive der Praxis dargestellt.

Die Übersicht über die einzelnen Qualitätsdimensionen und Ansatzpunkte gliedert sich wie folgt:

1. Strukturqualität

- | Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte
- | Bereitstellung zeitlicher und finanzieller Ressourcen
- | Räumlich-materiale Ausstattung
- | Gruppenzusammensetzung

2. Orientierungsqualität

- | Stellenwert alltagsintegrierter sprachlicher Bildung („aisB“)
- | Professionelle Haltung
- | Kindbezogene pädagogische Einstellungen
- | Familienbezogene pädagogische Einstellungen
- | Motivation und Emotion

3. Prozessqualität

- | Interaktionen
- | Beobachten, Dokumentieren, Planen

4. Familienbezug/Vernetzung mit anderen Stellen

- | Zusammenarbeit mit Eltern
- | Professionelle Vernetzung

+ Organisationsqualität¹³

- | Träger, Leitung & Team

¹³ Aufgrund der fachwissenschaftlichen Diskussion ergänzte Qualitätsdimension.

Qualitätsdimension [1. Strukturqualität]	Ansatzpunkt Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Pädagogische Fachkräfte erhalten kontinuierliche professionelle Unterstützung und nutzen regelmäßig Fort- und Weiterbildungsangebote des eigenen Trägers und anderer Träger. Anvisiert wird die Erhöhung des Anteils pädagogischer Fachkräfte mit spezifischer sprachbezogener Qualifikation.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Eine höhere Qualifikation der Fachkräfte und eine Erhöhung des Anteils pädagogischer Fachkräfte mit spezifischer Qualifikation gehen mit einer Verbesserung der Qualität der pädagogischen Prozesse im Bereich alltagsintegrierter sprachlicher Bildung (i. F. „aisB“) bzw. für Kinder unter drei Jahren einher. Die Bereitstellung externer fachlicher Unterstützung für „aisB“ über den Träger, die Verankerung eines systematischen Weiterbildungskonzepts zur „aisB“ für die Teams der Einrichtungen sowie die regelmäßige Thematisierung von „aisB“ in Teambesprechungen wirken sich positiv auf die Qualifikation der Fachkräfte aus. Gleiches gilt für ein geteiltes Verständnis von frühem Spracherwerb als implizitem Lernprozess. Förderlich für die Qualität der pädagogischen Prozesse ist zudem ein erhöhter Anteil pädagogischer Fachkräfte mit einer spezifischen Qualifikation im Bereich „aisB“ oder „Kinder unter drei Jahren“ . Empirische Evidenz für die Bedeutsamkeit professioneller Unterstützung für die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen sowie den qualitätsfördernden Effekt von regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen konnte in der Evaluation des Bundesprogramms erbracht werden. Dabei ist insbesondere in den Einrichtungen, die im Rahmen des Bundesprogramms eine spezifische fachliche Unterstützung erhalten ¹⁴ , eine höhere interne Fortbildungsaktivität zu verzeichnen als in Kitas ohne zusätzliche fachliche Unterstützung. Diese internen Fortbildungen werden zudem häufiger von der zusätzlichen Fachkraft selbst durchgeführt und weniger durch externe Fortbildner.

¹⁴ Im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ werden rund 250 Schwerpunkt-Kitas in der Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) zu Konsultationskitas weiterentwickelt. Zudem erhalten rund 500 Kitas eine vertiefte fachliche Unterstützung über das Fortbildungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“, durchgeführt von der PädQUIS gGmbH.

Qualitätsdimension [1. Strukturqualität]	Ansatzpunkt Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte
Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)	
Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte“	<p>Perspektive auf Ausbildung und „aisB“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgabe der Ausbildung ist, Grundwissen über Sprache (d. h. Sprachbildung, kindliche Sprachentwicklung, Spracherwerbstheorien – auch im Kontext von Mehrsprachigkeit –, Sprachkultur und „aisB“) zu vermitteln. Dazu müssen die regelmäßig aktualisierten Ausbildungscurricula für das Thema „aisB“ sensibilisieren und den Bezug zu Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder herstellen, um ein adäquates und abgestimmtes Handeln in der Praxis zu ermöglichen. ■ Die Erprobung des erlernten Wissens im Lernort Praxis ist als Teil der Ausbildung essenziell; erst durch die Implementierung des Wissens wird eine Verfestigung desselben erreicht. <p>Perspektive auf Fort- und Weiterbildung zum Thema „aisB“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Durch regelmäßige Fort- und Weiterbildungen sowie Coachings zu „aisB“ kann die Qualität derselben in den Kindertageseinrichtungen deutlich erhöht werden. Im Zentrum steht die stetige Aktualisierung des Wissens, das Erlernen neuer Arbeitsmethoden, die Begleitung und das Training der Umsetzung von der Theorie in die Praxis und die Festigung der Handlungskompetenz durch die Anwendung des Erlernten in der Praxis. ■ Der Erfolg der Weiterbildungen wird insbesondere durch den Einbezug des gesamten Teams gewährleistet: Ein gleicher Wissensstand im Team und ein gemeinsames Verständnis von und eine ähnliche professionelle Haltung zu „aisB“ werden entwickelt, der Austausch zum Thema wird angeregt, der Grundstein für die kontinuierliche Bearbeitung des Themas bzw. die Nachhaltigkeit desselben wird gelegt. <p>Perspektive auf Prozessbegleitung zu „aisB“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eine regelmäßige, qualitativ hochwertige Prozessbegleitung in der Kita zu „aisB“, z. B. durch eine externe Fachberatung, ermöglicht eine Optimierung der Arbeitsprozesse. Eine externe, allparteiliche, fachliche Unterstützung und Moderation helfen, althergebrachte Arbeitsweisen zu überdenken, sind eine wesentliche Hilfe für die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Arbeit, verbessern diese mittelfristig und befördern die Konzeptentwicklung im Bereich „aisB“. <p>Perspektive auf Fort- und Weiterbildung zu „aisB“ im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern, kulturelle Vielfalt¹⁵ & Mehrsprachigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Fort- und Weiterbildungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern im Bereich „aisB“: Methoden der Aktivierung und Kommunikation mit den Familien zum Thema „aisB“ sind hierbei wichtige Themen. ■ Als Grundlage für die erfolgreiche Kommunikation mit Eltern und Kindern ist auch Basiswissen in interkultureller Kommunikation erforderlich sowie Wissen über Unterstützungsmöglichkeiten für mehrsprachige Eltern und Kinder. <p>Voraussetzungen im Bereich „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ein entsprechender Etat für Fort- und Weiterbildungen ist notwendig. ■ Strukturen/Zeiten, die die Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte bzw. Teams an regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen ermöglichen, sollten geschaffen werden bzw. gewährleistet sein. ■ Der Wissenstransfer in das Team muss gesichert werden, sofern nicht alle Teammitglieder an den Fort- und Weiterbildungen teilnehmen.

15 In der Darstellung der Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen wird das Wording der Fachpraxis übernommen. Dies betrifft u. a. die Begriffe Interkulturalität, interkulturelle Kompetenzen/Kommunikation, kulturelle Vielfalt etc.

Qualitätsdimension [1. Strukturqualität]	Ansatzpunkt Bereitstellung zeitlicher und finanzieller Ressourcen
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Pädagogische Fachkräfte verfügen über ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Vorbereitung, Planung und Reflexion von Lern- und Bildungsgelegenheiten zur „aisB“ sowie zur Realisierung von Fort- und Weiterbildungen und Vernetzungsaktivitäten.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Hinreichende Zeiten für Vorbereitungs-, Planungs- und Reflexionstätigkeiten der pädagogischen Fachkraft (z. B. durch die Bereitstellung ausreichender Verfügungszeiten) ermöglichen eine Verbesserung der Qualität der pädagogischen Prozesse. Gleiches gilt für die Bereitstellung von zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen sowie die Konzeption, Durchführung und Reflexion von Vernetzungsaktivitäten. Darüber hinaus bedarf es ausreichender zeitlicher Ressourcen für Leitungsaufgaben . Im Rahmen der Analyse der qualitativen Befragungsdaten konnte die Notwendigkeit ausreichender zeitlicher und finanzieller Ressourcen für die Tätigkeit der zusätzlichen Fachkraft untermauert werden. Dies betrifft unter anderem genügend Zeit für eine gezielte Einarbeitung, ausreichend zeitliche Ressourcen im Kita-Alltag sowie genügend personelle Ressourcen in der Einrichtung.
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Bereitstellung zeitlicher und finanzieller Ressourcen“</i>	<p>Perspektive auf zeitliche Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ausreichende Verfügungszeiten sind die Basis hochwertiger Arbeit, werden zur Wissensaneignung und Weiterbildung im Bereich „aisB“ sowie zur Auseinandersetzung mit dem Gelernten benötigt. Sie ermöglichen den strukturierten und regelmäßigen Austausch im Team, die Entwicklung neuer Ideen und Impulse für die praktische Arbeit sowie die Vor- und Nachbereitung der Arbeit am Kind und die systematische Reflexion derselben. ■ Verfügungszeiten ermöglichen den Austausch zu „aisB“ (mit den Familien, mit dem Netzwerk) und geben Zeit zur Entwicklung von Vernetzungsstrukturen. ■ Eine angemessene Fachkraft-Kind-Relation ist eine wesentliche Komponente sprachlicher Anregung und Interaktion. Empfohlen wird, Krankenstände und Urlaube in die Berechnung der Fachkraft-Kind-Relation einzubeziehen sowie diese Relation in Abhängigkeit der Bedarfe der Kinder anzupassen (z. B. im Bereich U3, bei hohem Anteil an nichtdeutschen Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachlern, bei überdurchschnittlich hohem Anteil an Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten). <p>Perspektive auf finanzielle Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ein ausreichender Etat ist notwendig für Fort- und Weiterbildungen sowie Coachings zu „aisB“ und im Kontext von „aisB“ (z. B. „aisB“ bei der Zusammenarbeit mit Eltern, im Kontext von kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit). ■ Ein ausreichender Etat für die Anschaffung von Arbeitsmaterialien muss bereitstehen. ■ Der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Erzieherinnen und Erzieher muss sich auch in einer tariflichen Aufwertung der Tätigkeit widerspiegeln.
<p>Voraussetzungen im Bereich „zeitliche und finanzielle Ressourcen“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Verfügungszeiten und Fachkraft-Kind-Relationen sollten sowohl auf Landes- als auch auf Trägerebene (gesetzlich) verankert und vorgegeben sein; die Einhaltung derselben muss sichergestellt werden. 	

Qualitätsdimension [1. Strukturqualität]	Ansatzpunkt Räumlich-materiale Ausstattung
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Die Gestaltung der Räume (innen und außen) in Kindertageseinrichtungen ist anregungsreich und differenziert; verschiedene Funktionsbereiche sind ausgewiesen. In jeder Einrichtung sind umfassende, qualitativ wertvolle Materialien zur Anregung vielfältiger sprachlicher Aktivitäten vorhanden, die von pädagogischen Fachkräften eingesetzt bzw. von Kindern intensiv und selbstständig genutzt werden können.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Das Vorhandensein und die Nutzung sprachintensiver Materialien ermöglichen die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für sprachintensives Handeln und eine Förderung sprachlicher Kompetenzen der Kinder. Vermehrte sprachliche Aktivitäten können über auf sprachliche Bildung direkt und indirekt ausgerichtete Materialien forciert werden. Dazu zählen beispielsweise (mehrsprachige) Bücher, Buchstabentafeln, Funktionsbereiche wie Bücherecke, Postamt oder Büro sowie Materialien für Rollenspiele. Als förderlich erweist sich zudem die Schaffung einer schriftreichen Umgebung („Schrift im Alltag“), z. B. über beschriftete Bilder und Poster, beschriftete Funktionsbereiche, Regale und Spielzeugbehälter sowie über Namensschilder (z. B. an Eigentumsfächern, im Waschraum). Günstige Rahmenbedingungen für sprachintensives Handeln und Fördern werden über sprachintensive didaktische Materialien für pädagogische Fachkräfte (zur Planung und Reflexion) geschaffen.
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Räumlich-materiale Ausstattung“</i>	<p>Perspektive auf räumliche Ausstattung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Kita soll über eine räumliche Ausstattung im Innen- und Außenbereich im Sinne einer sprachanregenden Umgebung verfügen. Veränderungen der Routineausstattung können dabei als Sprachanlass fungieren. ■ Ruhige Räume und Nischen sollen vorhanden sein, die den intensiven sprachlichen Austausch (auch in Zweierbeziehungen Fachkraft-Kind) erlauben. <p>Perspektive auf materielle Ausstattung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Für die Kinder und deren Familien sollten Materialien für die sprachliche Bildung vorhanden sein. ■ Die pädagogischen Fachkräfte sollten mit Diktiergeräten und Videokameras¹⁶ ausgestattet werden, damit der Zugang zu neuen Methoden im Rahmen der „aisB“-Arbeit im Team ermöglicht wird. ■ Für Fachkräfte bzw. interessierte Eltern sollte Fachliteratur, didaktisches bzw. didaktisch-informatives Material zu „aisB“ vorhanden bzw. zugänglich sein.
	<p>Voraussetzungen im Bereich „räumlich-materiale Ausstattung“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Finanzielle Zuschüsse für die räumlich-materiale Ausstattung der Kitas im Hinblick auf sprachliche Bildungsarbeit sind notwendig, da gerade teurere Anschaffungen wie Videokameras häufig nicht aus dem eigenen Budget abgedeckt werden können.

16 Hier sind die datenschutzrechtlichen Bestimmungen zu beachten.

Qualitätsdimension [1. Strukturqualität]	Ansatzpunkt Gruppenzusammensetzung
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Die Gruppenzusammensetzung innerhalb einer Einrichtung führt zu Gruppen mit heterogenen sprachlichen Kompetenzen der Kinder.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Weniger sprachkompetente Kinder profitieren in Gruppen, in denen sie Kinder mit hoher Sprachkompetenz erleben. Durch die Zusammensetzung der Gruppe wird die Steuerung des Anteils von Kindern mit hohen und niedrigen Sprachkompetenzen ermöglicht. In der Frage der Bedeutung des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund für die Qualität der pädagogischen Prozesse konnte die Evaluation zeigen, dass der bisherige, in anderen Untersuchungen gefundene negative Zusammenhang nicht zwangsläufig gegeben ist. Vielmehr zeigt sich, dass eine differenzielle Betrachtung des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund auf Gruppen- und Einrichtungsebene notwendig ist. Ein statistisch bedeutsamer negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe und der Prozessqualität kann in den untersuchten Einrichtungen nicht bestätigt werden. In einzelnen Qualitätsdimensionen tun sich Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Verbesserung der Qualität schwerer. Das Bundesprogramm scheint dennoch konstruktive Wege im Umgang mit kultureller Vielfalt aufzuweisen. In der Frage der Bedeutung des Anteils der Kinder unter drei Jahren in der Kita-Gruppe für die Qualität der pädagogischen Prozesse lässt sich für Gruppen mit einem hohen Anteil an sehr jungen Kindern feststellen, dass sich diese in der Verbesserung der Qualität schwerer tun.
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Gruppenzusammensetzung“</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gleichaltrige Sprachvorbilder für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten sind wichtig. Dies muss in allen Gruppen gewährleistet werden können.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Stellenwert alltagsintegrierter sprachlicher Bildung („aisB“)
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Der Stellenwert von „aisB“ in der Einrichtung sowie die Verankerung von „aisB“ als kontinuierliche Aufgabe im beruflichen Handeln aller Fachkräfte werden gestärkt.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Die Erhöhung des Stellenwerts von „aisB“ sowie die Verankerung von „aisB“ als kontinuierliche Aufgabe im beruflichen Handeln führen zu einer stärkeren Sichtbarkeit von „aisB“ im pädagogischen Alltag und gehen mit einer verbesserten sprachlichen Qualität einher. Ein geteiltes Verständnis im Hinblick auf „aisB“ kann beispielsweise über eine Verankerung von „aisB“ im pädagogischen Konzept der Einrichtung erreicht werden. „AisB“ sollte des Weiteren als fester Bestandteil in der Fort- und Weiterbildungsplanung berücksichtigt werden und gleichzeitig in der Praxis z. B. durch mehrfach pro Monat stattfindende Diskussionen von sprach- und integrationsrelevanten Themen in Teamsitzungen innerhalb der Einrichtung internalisiert werden. Dies schließt einen Einbezug des gesamten Teams ein, sowohl hinsichtlich interner und externer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu „aisB“ als auch als Vertreterin bzw. Vertreter einer gemeinsamen Konzeption der „aisB“ gegenüber Eltern und anderen externen Akteuren . Die Evaluation konnte empirisch belegen, dass die Stärkung und Verankerung von „aisB“ als kontinuierliche Aufgabe im beruflichen Handeln aller beteiligten Fachkräfte (z. B. über Teamsitzungen, den fachlichen Austausch im Team und Fortbildungen) einen qualitätssteigernden Effekt hat. Die Tatsache, dass das sprachpädagogische Konzept der Einrichtung im Rahmen des Bundesprogramms weiterentwickelt wird, bildet sich z. B. dadurch ab, dass häufiger Teamsitzungen stattfinden und dass spezifische sprachbezogene Inhalte (z. B. alltagsintegrierte sprachliche Bildung, sprachliche Bildung von Kindern aus bildungsfernen Familien) häufiger in Schwerpunkt-Kitas als in Vergleichseinrichtungen thematisiert werden. Bei der Initiierung, Planung und Umsetzung der „aisB“ im pädagogischen Alltag und der Weiterqualifizierung des Teams nehmen Fachkräfte mit spezifischen Funktionsstellen ¹⁷ eine bedeutende Rolle ein. Auch der Einrichtungsleitung kommt über die Initiierung eines fachlichen Austauschs im Team und der Bereitstellung der zeitlichen Ressourcen dafür eine zentrale Funktion in der qualitativen Weiterentwicklung der Einrichtung zu. Dazu zählt unter anderem, dass das auf Fortbildungen erworbene Fachwissen an Kolleginnen und Kollegen in der Einrichtung weitergegeben wird.

¹⁷ Eine „Funktionsstelle“ nehmen jene pädagogischen Fachkräfte ein, die für die besonderen Themenbereiche Teamentwicklung, -unterstützung und -anleitung speziell fortgebildet wurden und innerhalb des Kita-Teams dafür eine spezifische Verantwortung übernehmen.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Stellenwert alltagsintegrierter sprachlicher Bildung („aisB“)
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Stellenwert „aisB““</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Der Stellenwert von „aisB“ in der Einrichtung wird dadurch befördert, dass der Träger der Einrichtung Infrastruktur für die Arbeit zu „aisB“ zur Verfügung stellt. ■ Regelmäßig angebotene Weiterbildungen zum Thema zeigen den Stellenwert von „aisB“. (Inhouse-)Teamfortbildungen liefern zugleich Impulse in das gesamte Team, die die Bereitschaft der Fachkräfte zur Arbeit im Bereich „aisB“ erhöhen. ■ Dem Thema „aisB“ sollte ein fester Platz in Dienstbesprechungen eingeräumt werden. ■ Die Verankerung von „aisB“ in der Konzeption der Einrichtung sichert kontinuierliche Arbeitsabläufe und gewährleistet die Nachhaltigkeit des Themas auch bei Mitarbeiterfluktuation. Dabei muss die Konzeptionsarbeit unter Einbezug des gesamten Teams erfolgen und stetig an die Erfahrungen in der Praxis angepasst werden. Dies befördert ein gemeinsames Verständnis der Arbeit zu „aisB“. ■ Durch die Verankerung in der Konzeption wird die Arbeit sowohl in der Kita als auch nach außen transparent und kommunizierbar. Dadurch kann die Elterneinbindung zum Thema „aisB“ begünstigt werden. ■ Zur Verbesserung und Verstetigung der sprachlichen Bildungsarbeit sind Funktionsstellen in der Einrichtung und/oder externe Fachkräfte (z. B. Fachberatungen) notwendig. <p>Voraussetzungen im Arbeitsbereich „Stellenwert alltagsintegrierter sprachlicher Bildung“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Träger und Leitung müssen hinter dem Konzept „aisB“ stehen. Dies manifestiert sich u. a. darin, dass personelle und zeitliche Ressourcen für die sprachliche Bildungsarbeit direkt mit den Kindern und auch zur Einbindung der Eltern bereitgestellt werden.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Professionelle Haltung
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Pädagogische Fachkräfte zeigen ein hohes Bewusstsein für ihre eigene sprachliche Vorbildfunktion und für professionelle Aufgaben im beruflichen Alltag (Beobachtung, Dokumentation, Planung, Kooperation, Vernetzung, Elternmitbestimmung). Zudem weisen pädagogische Fachkräfte ein Verständnis auf, welches „aisB“ als eine Teamaufgabe wahrnimmt.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Ein hohes Bewusstsein für die eigene sprachliche und nichtsprachliche Vorbildfunktion geht einher mit einem bewussteren Umgang mit Sprache und einer Verbesserung der sprachlichen Anregungsqualität. Gleichermäßen bewirkt ein größeres Bewusstsein für professionelle Aufgaben und ein Verständnis von „aisB“ als Teamaufgabe eine stärkere Verankerung dieser im professionellen Handeln, was wiederum die pädagogische Prozessqualität positiv beeinflusst. In der Evaluation wurde deutlich, dass eine hohe Rollenakzeptanz der Zusatzkräfte mit einer stärkeren Verankerung von „aisB“ im Alltag einhergeht und darüber die Prozessqualität positiv beeinflusst wird. Die Analyse der qualitativen Befragungsdaten weist in der Frage der eigenen Rollenbeschreibung und -wahrnehmung der Sprachexpertinnen und Sprachexperten darauf hin, dass ein Teil der Fachkräfte ein zielkonformes Führungsverständnis aufweist, während an anderer Stelle Optimierungspotenzial deutlich wird.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Professionelle Haltung
Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)	
Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Professionelle Haltung“ ¹⁸	<p>Perspektive auf Aspekte einer professionellen Haltung zu „aisB“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Das Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache für Bildungschancen muss vorhanden sein, sich im Kita-Alltag bzw. im Handeln der pädagogischen Fachkräfte widerspiegeln und sollte auch den Familien der Kinder vermittelt werden können. ■ Eine Sensibilisierung für „aisB“ ist Grundlage für die Entwicklung einer professionellen Haltung des Teams. Dafür können die Beobachtung und Reflexion alltäglicher Situationen hilfreich sein. ■ Aufmerksamkeit und Begeisterung für „aisB“ im Team muss geweckt werden, Motivation im Team muss aufgebaut werden. ■ Die Weiterentwicklung der professionellen Haltung zu „aisB“ muss im gesamten Team geschehen („Feedback-Kultur“) und sensibel, auf Augenhöhe, begleitet werden. ■ Pädagogische Fachkräfte sollen Sprachvorbild sein. Ein ausreichendes Sprachniveau im Deutschen ist dafür notwendig. ■ Sprachanlässe der Kinder sollten stets aufgegriffen werden. Feinfühligkeit und Wertschätzung gegenüber dem Kind sind dafür notwendig. ■ Selbst- und Fremdrelexionen in der „aisB“-Arbeit unterstützen ein systematisches (anstelle eines intuitiven) Vorgehen im Kita-Alltag, können Alltagsroutinen durchbrechen und Änderungsprozesse konstruktiv begleiten. Eingesetzt werden kann die Reflexion sowohl zur Wahrnehmung des eigenen Sprachverhaltens, der Rolle als Sprachvorbild, der eigenen und der professionellen Haltung des Teams zu sprachlicher Bildung als auch im Bereich der professionellen Haltung gegenüber anderen Kulturen bzw. im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Als Methode eignet sich hierbei die Videoanalyse¹⁹. <p>Perspektive auf Aspekte einer professionellen Haltung zu „aisB“ im Kontext kultureller Vielfalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Grundlage guter Arbeit im Bereich sprachlicher Bildung im Kontext kultureller Vielfalt bilden Sensibilität und Empathie sowie die Reflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und den eigenen Werten. Genauso werden Offenheit, Respekt und Wertschätzung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt bei allen Teammitgliedern vorausgesetzt. ■ Die stetige Reflexion über kulturelle Heterogenität und den Umgang mit Heterogenität ist notwendig. ■ Die Bedeutung von Integration muss in der Einrichtung definiert und reflektiert werden. Diskriminierung in der Einrichtung muss erkannt, reflektiert und verhindert werden.

18 In der Diskussion der Vertreterinnen und Vertreter der Praxis werden Aspekte einer spezifischen professionellen Haltung im Kontext „aisB“ deutlich, die sowohl im Hinblick auf das Bild vom Kind, von der Familie als auch auf das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis bestimmte Einstellungen, Wertorientierungen und Normen im Kontext von „aisB“ sowie der damit verknüpften Themen der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität enthalten. (Soweit es sich um Aussagen handelt, die klar dem Bereich der kind- oder familienbezogenen Einstellungen zuzuordnen sind, werden diese in den Unterpunkten „kindbezogene pädagogische Einstellungen/professionelle Haltung“ und „familienbezogene pädagogische Einstellungen/professionelle Haltung“ behandelt. Handelt es sich um übergreifende Aspekte zum Thema professionelle Haltung im Kontext von „aisB“, so sind diese im Abschnitt „professionelle Haltung“ zu finden.) Für die Diskutantinnen und Diskutanten ist die professionelle Haltung dabei nicht als unabhängige oder spezifische professionell-pädagogische Kompetenz zu verstehen, die für sich steht, sondern wird in allen Kompetenzbereichen sichtbar, z. B. der Art und Weise, wie Fach- oder Erfahrungswissen eingeordnet wird, welche pädagogischen Situationen hervorgehoben und welche Möglichkeiten des Handelns als wichtig erachtet werden. Gerade in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt werden dabei Punkte genannt, die zwar nicht allein für die sprachliche Arbeit von Bedeutung sind, für diese aber ebenfalls eine große Rolle spielen.

19 Hier sind die datenschutzrechtlichen Bestimmungen zu beachten.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Professionelle Haltung
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kulturelle Unterschiede bzw. Andersartigkeiten dürfen den Blick auf die Individualität der Kinder und Familien nicht verstellen. ■ Grundsätzlich wird mehr Wissen & interkulturelle Kompetenz des ganzen Teams zum Umgang mit heterogenen Kinder- und Elterngruppen (nicht nur bei der Arbeit zu „aisB“) erwünscht und benötigt. <p>Perspektive auf Aspekte einer professionellen Haltung zu „aisB“ im Kontext von Mehrsprachigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Das Team sollte sich einen Eindruck vom Sprachstand der Kinder in der Muttersprache verschaffen und wissen, welche sprachlichen und kulturellen Hintergründe die Kinder aufweisen. Dazu bieten sich insbesondere die Aufnahmegespräche mit den Eltern an. ■ Das Verhältnis zwischen dem Ziel des möglichst schnellen Erwerbs der deutschen Sprache und der Wertschätzung anderer Sprachen ist (sowohl bei den Eltern als auch bei vielen Fachkräften) stark emotional aufgeladen. Großes Einfühlungsvermögen der pädagogischen Fachkräfte ist bei der Bearbeitung des Themas Mehrsprachigkeit notwendig. ■ Im Umgang mit Mehrsprachigkeit wird ein Defizit wahrgenommen, dem mit Fortbildungen begegnet werden kann. Diese sollen Wissen vermitteln und zugleich Vorbehalte abbauen. ■ Mehrsprachige Teams können ein Schlüssel für gegenseitige Wertschätzung sein.
	<p>Voraussetzungen für die Weiterentwicklung einer professionellen Haltung zu „aisB“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die pädagogischen Fachkräfte benötigen Unterstützung durch die Kita-Leitung für die Weiterentwicklung der professionellen Haltung zu „aisB“ im Team. ■ Die Bewusstseinsbildung und Entwicklung einer professionellen Haltung erfordert Zeit, eine offene Einstellung und eine grundsätzliche Offenheit, Lern- und Änderungsbereitschaft in der Einrichtung. <p>Voraussetzungen für die Weiterentwicklung einer professionellen Haltung zu „aisB“ im Kontext von Mehrsprachigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Dolmetscherinnen und Dolmetscher sind teilweise nötig, um die Verständigung mit den Familien der Kinder zu ermöglichen. <p>Kontroverse professionelle Haltungen zu „aisB“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Voraussetzung für eine Sprachvorbild-Funktion ist laut einigen Diskutantinnen und Diskutanten eine korrekte Sprachanwendung der deutschen Sprache. Ein anderer Teil vertritt die Einstellung, dass eine einfühlsame, wertschätzende verbale und nonverbale Kommunikation wichtiger ist als eine korrekte Sprache. ■ Es wird diskutiert, ob es wichtiger sei, einzelne Kinder individuell anzusprechen und zu begleiten oder darauf zu achten, dass alle Kinder erreicht werden und nicht nur Einzelne. <p>Kontroverse professionelle Haltungen zu „aisB“ im Kontext von Mehrsprachigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Es wird hinterfragt, ob neben der deutschen Sprache auch andere Sprachen im Miteinander zulässig sein sollten.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Kindbezogene pädagogische Einstellungen
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Pädagogische Fachkräfte sind sensibilisiert für die besonderen Bildungsbedürfnisse von Kindern aus benachteiligten Familien, von Kindern aus anderen ethnischen Gruppen und von Kindern unter drei Jahren.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Positive multikulturelle Einstellungen sowie auf die spezifischen Bildungsbedürfnisse von Kindern aus benachteiligten Familien hin orientierte Einstellungen führen zu einer besseren Integration der Kinder in den pädagogischen Alltag. Gleiches gilt für den Umgang mit den spezifischen Bildungsbedürfnissen von Kindern unter drei Jahren. Entscheidend sind die positive Wahrnehmung von Multikulturalität im Kita-Alltag und ihre aktive Einbindung in die pädagogische Arbeit . Als zentral erweist sich weiterhin die Wahrnehmung des Altersbereichs unter drei Jahren als eigenständigen Bildungsbereich sowie dessen aktive Ausgestaltung durch die pädagogische Fachkraft . Ebenso sollen die spezifischen Bildungsbedürfnisse von Kindern aus sozial benachteiligten Familien bewusst gemacht sowie aktiv in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden, z. B. in der individuellen Anpassung der Lerngelegenheiten der Kinder. Mit Bezug auf die multikulturellen Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte konnte die Evaluation darlegen, dass Sprachexpertinnen und Sprachexperten, die positive multikulturelle Einstellungen aufzeigen, eine alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit stärker befürworten. Positive multikulturelle Einstellungen beziehen sich hierbei darauf, dass die Fachkräfte Multikulturalität als Ressource aufgreifen, die aktiv im pädagogischen Alltag genutzt wird.
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Kindbezogene pädagogische Einstellungen/professionelle Haltung“</i>	<p>Perspektive auf Einstellungen bzw. Aspekte einer professionellen Haltung zu „aisB“ bzgl. der Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Es ist eine Reflexion der professionellen Haltung zur sprachlichen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren notwendig. Hier gilt es, besonders sensibel und mit ausreichend Zeit auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. <p>Perspektive auf Einstellungen bzw. Aspekte einer professionellen Haltung zu „aisB“ bzgl. der Kinder im Kontext von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Im Kontext mehrsprachiger Kinder gilt es, durch Offenheit, Interesse & Wertschätzung gegenüber den Herkunftssprachen und -kulturen eine enge Beziehung zu den Kindern (und deren Eltern) aufzubauen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen dafür sensibilisiert sein. Eine „Willkommenskultur“ muss in der Kita etabliert sein. Einer unterschiedlich hohen Wertschätzung der verschiedenen Herkunftssprachen muss entgegengewirkt werden.
	<p>Voraussetzungen im Arbeitsbereich „Kindbezogene pädagogische Einstellungen bzw. professionelle Haltung“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die einzelnen pädagogischen Fachkräfte benötigen gerade im U3-Bereich mehr Zeit für die Arbeit mit dem einzelnen Kind.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Familienbezogene pädagogische Einstellungen
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Pädagogische Fachkräfte sind sensibilisiert für die besonderen Bedürfnisse von Familien unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft und die Aufgaben der sprachbezogenen Zusammenarbeit mit Familien. In der sprachbezogenen Zusammenarbeit mit verschiedenen sozialen und ethnischen Gruppen zeigen pädagogische Fachkräfte eine positive Haltung, allen Familien wird zugewandt und ohne Vorbehalte begegnet.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Eine hohe Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für die besonderen Bedürfnisse von Familien unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft und für die Aufgaben und Potenziale der sprachbezogenen Zusammenarbeit mit Familien sowie eine positive, wohlwollende und unterstützende Haltung gehen einher mit einer stärkeren Verankerung der Zusammenarbeit mit Familien im pädagogischen Alltag, einem an den individuellen Bedürfnissen der Familien orientierten Austausch sowie einer höheren Qualität der pädagogischen Interaktionen zwischen Fachkraft und Familie. Die intensive und respektvolle Zusammenarbeit mit Familien ermöglicht pädagogischen Fachkräften, erweiterte Kenntnisse über das Kind zu erlangen und ihre sprachliche Bildungsarbeit daraufhin abzustimmen.
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Familienbezogene pädagogische Einstellungen/professionelle Haltung“</i>	<p>Perspektive auf Einstellungen bzw. Aspekte einer professionellen Haltung zu „aisB“ bzgl. der Familien:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wertschätzung und Respekt gegenüber allen Eltern bilden die Basis der Zusammenarbeit mit den Familien. Das geringe Interesse bzw. auch die Verweigerungshaltung einiger Eltern sollten akzeptiert werden – gleichzeitig sollte Offenheit für sie bewahrt und Angebote aufrechterhalten werden. ■ Die Familien der Kinder müssen für „aisB“ motiviert und angehalten werden, (auch in der Muttersprache) mehr mit ihren Kindern zu sprechen. ■ Die Arbeit mit den Familien muss ressourcenorientiert gestaltet werden. Stärken, Bildungsansprüche und Wünsche der Eltern müssen eruiert werden. Dazu können niederschwellige Angebote genutzt werden, bei denen sich die Familien einbringen können; vielseitige Partizipationsmöglichkeiten für die Familien sollten angeboten werden, Eltern sollten in den Kita-Alltag eingebunden werden. ■ Dabei soll die Zusammenarbeit mit den Eltern auf Augenhöhe im Sinne einer Erziehungspartnerschaft gestaltet werden. Es müssen (kultur-)sensible Interventionen in Erziehungsfragen erfolgen, ohne den Familien eigene pädagogische Ansprüche aufzuoktroieren. ■ Barrieren im Umgang mit Eltern mit Migrationshintergrund können durch Weiterbildungen zu interkultureller Kompetenz abgebaut werden. <p>Perspektive auf Einstellungen bzw. Aspekte einer professionellen Haltung zu „aisB“ bzgl. der Familien im Kontext von Mehrsprachigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Eltern müssen in die Sprachbildungsstrategie, die die Kita verfolgt, mit einbezogen werden – das betrifft auch die Vermittlung der Wichtigkeit der Herkunftssprache für den Deutschspracherwerb.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Familienbezogene pädagogische Einstellungen
	<p>Voraussetzungen im Arbeitsbereich „Familienbezogene pädagogische Einstellungen bzw. professionelle Haltung“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Mehr Zeit und ggf. Räumlichkeiten sind für eine intensive Zusammenarbeit mit den Familien notwendig. Träger und Kita-Leitung müssen die Zusammenarbeit mit den Eltern voll unterstützen. ■ Intentionen und Ziele des Trägers/der Kita hinsichtlich „aisB“ müssen den Eltern transparent vermittelt werden.
	<p>Kontroversen im Arbeitsbereich „Familienbezogene pädagogische Einstellungen bzw. professionelle Haltung“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Es wird hinterfragt, inwieweit es der Anspruch der pädagogischen Fachkräfte sein kann, <i>alle</i> Eltern einzubinden. ■ Es wird hinterfragt, inwieweit Eltern aus „bildungsfernen“ Schichten als Experten für ihr Kind anerkannt werden und als Sprachmodell für ihre Kinder dienen können.

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Motivation und Emotion
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Im Rahmen der Thematisierung und Umsetzung sprachlicher Bildung im Kita-Alltag weisen pädagogische Fachkräfte hierfür eine hohe Motivation auf. Bei der Gestaltung und Begleitung sprachlicher Bildungsprozesse zeigen pädagogische Fachkräfte Begeisterung und Selbstwirksamkeitserwartungen. Auch zeigen pädagogische Fachkräfte eine hohe Motivation in der pädagogischen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, mit Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Gruppen sowie in der Zusammenarbeit mit Familien. Pädagogische Fachkräfte sind motiviert, an diesbezüglichen Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Eine höhere Motivation der pädagogischen Fachkräfte zur Thematisierung von „aisB“ im Team und zur Umsetzung sprachlicher Bildung im Kita-Alltag geht einher mit einem höheren Stellenwert der „aisB“ im beruflichen Alltag und einer Verbesserung der Qualität der pädagogischen Interaktionen. Dies gilt ebenso für eine hohe Motivation in der Zusammenarbeit mit Kindern unter drei Jahren , mit Kindern aus unterschiedlichen sozialen und ethnischen Gruppen und Familien .

Qualitätsdimension [2. Orientierungsqualität]	Ansatzpunkt Motivation und Emotion
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Motivation und Emotion“	<p>Perspektive auf Motivation und Emotion zu „aisB“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die für die Bearbeitung des Themas wesentliche Motivation der pädagogischen Fachkräfte kann dadurch erhöht werden, dass die Kita-Leitung und ggf. die zusätzliche Fachkraft den pädagogischen Fachkräften von Beginn der Beschäftigung mit „aisB“ an die Angst vor Zusatzbelastung nehmen und Begeisterung für das Projekt wecken. Spaß an der Arbeit sollte ausreichend Berücksichtigung finden. So können Energien für das Thema gebunden werden, eine höhere Mitarbeit und Lernbereitschaft sind zu erwarten. Es kann sinnvoll sein, zunächst die an Sprache sehr interessierten pädagogischen Fachkräfte gezielt für das Projekt zu gewinnen. Weiterbildungen für das Team können einen zusätzlichen Anreiz bieten. ■ Unterstützt werden kann der Start der Arbeit zum Thema „aisB“ durch einen ressourcenorientierten Blick anstelle eines defizitori-entierten Blicks: Die Sichtbarmachung der bereits geleisteten Arbeit im Bereich Sprachbildung in der Einrichtung schafft eine positive, offene Arbeitsatmosphäre. <p>Perspektive auf Motivation und Emotion zu „aisB“ im Kontext von Zusammenarbeit mit Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Negative Einstellungen gegenüber den Eltern, die ihre Kinder aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte sprachlich nicht angemessen begleiten, müssen aufgebrochen werden. Ein ressourcenorientiertes Herangehen an die Eltern muss etabliert werden, um negative Emotionen abzufangen. <p>Voraussetzungen im Arbeitsbereich „Motivation und Emotion im Bereich „aisB““:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Es sollte eine lernfreudige Atmosphäre in der Einrichtung etabliert werden. Dies umschließt die Grundhaltung lebenslangen Lernens und die Anerkennung von Fehlern als Teil von Lernprozessen. <p>Kontroversen im Arbeitsbereich „Motivation und Emotion im Bereich „aisB““:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Diskontinuität zeitlich befristeter Projekte steht im Widerspruch zu einer hohen Motivation für neue Projekte.

Qualitätsdimension [3. Prozessqualität]	Ansatzpunkt Interaktionen
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Pädagogische Fachkräfte begegnen Kindern unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft, verschiedenen Alters und unterschiedlichen Entwicklungsstands zugewandt und ohne Vorbehalte. Der pädagogische Alltag ist gekennzeichnet durch eine hohe Intensität an individuellen Kind-Kind-Interaktionen und durch qualitativ hochwertige sprachliche Erwachsenen-Kind-Interaktionen aller pädagogischen Fachkräfte der Gruppe. Die Gestaltung von „aisB“ erfolgt nach individuellen Entwicklungsbedürfnissen/-anforderungen einzelner Kinder bzw. Kindergruppen.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Offenheit und Anerkennung im individuellen Umgang mit Kindern ermöglichen eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder und eine Vielfalt von Sprach- und Sprechgelegenheiten. Eine hohe Intensität an Kind-Kind-Interaktionen und an qualitativ hochwertigen sprachlichen Erwachsenen-Kind-Interaktionen – insbesondere an länger andauernden gemeinsamen sprachlichen Aushandlungsprozessen – wirkt sich positiv auf die Förderung der individuellen Sprachentwicklung der Kinder aus. Diese wird außerdem durch eine an den individuellen Bedürfnissen der Kinder ausgerichtete Gestaltung sprachlicher Bildungsprozesse positiv beeinflusst. Ein Verständnis darüber, dass alle pädagogischen Fachkräfte der Gruppe für die Ermöglichung vielfältiger, qualitativ hochwertiger Erwachsenen-Kind-Interaktionen verantwortlich sind, erlaubt Kindern eine hohe sprachliche Anregungsqualität zu erfahren, unabhängig davon, mit wem sie in der Kita-Gruppe in Kontakt treten. Die Evaluationsergebnisse konnten kleine, aber statistisch bedeutsame Effekte der sprachbezogenen Prozessqualität auf Aspekte der kindlichen Sprachentwicklung belegen.
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Interaktionen“</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Durch Offenheit, Interesse und Wertschätzung gegenüber allen Kindern sowie deren Herkunftssprachen und -kulturen wird eine enge Beziehung zu den Kindern (und deren Eltern) aufgebaut. ■ Das Wahrnehmen, Verbalisieren und Reagieren auf körperliche Signale der Kinder (nonverbale Ebene) ist genauso wichtig wie Reaktionen auf deren verbale Äußerungen. ■ Die Übereinstimmung (Kongruenz) von Sprache und Mimik ist für die Glaubwürdigkeit und das Lernen der Zuordnung von Emotionen für die Kinder sehr wichtig.

Qualitätsdimension [3. Prozessqualität]	Ansatzpunkt Beobachten, Dokumentieren, Planen
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Pädagogische Fachkräfte sind in der Anwendung pädagogischer Strategien wie Beobachten, Dokumentieren und Planen geschult und wissen um deren Nutzen für die Anbahnung und Unterstützung individueller kindlicher Bildungsprozesse. Im pädagogischen Alltag werden Portfolios der Sprachentwicklung als Beobachtungs-, Dokumentations- und Planungsinstrument erstellt und als Gesprächsanlass für Interaktionen mit den Kindern und Eltern verwendet.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Die professionelle und regelmäßige Anwendung methodischer Vorgehensweisen wie Beobachten, Planen und Dokumentieren geht mit einer höheren Qualität der pädagogischen Interaktionen und einer mittel- bzw. langfristigen Förderung der Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung einher. Portfolios der Sprachentwicklung liefern detaillierte Kenntnisse über den individuellen Sprachentwicklungsstand der Kinder in der Gruppe und ermöglichen die Planung bewusster „aisB“, was eine Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder befördert. Portfolios beeinflussen die kindliche Sprachentwicklung ebenso positiv darüber, dass sie Gesprächsanlässe für Kinder bieten und in der Zusammenarbeit mit Familien genutzt werden können. In Bezug auf die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte im Team bieten Dokumentations- und Beobachtungsverfahren eine Grundlage für gegenseitigen Austausch und die Verbesserung der Unterstützungsmöglichkeiten und Anregungen für einzelne Teammitglieder. Die Ergebnisse der Evaluation belegen, dass die in der Zusammenarbeit mit Familien gegebenen Anregungen und Tipps zur Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in positivem Zusammenhang mit der Entwicklung der familiären sprachlichen Anregungsqualität stehen.
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Beobachten, Dokumentieren, Planen“</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="595 901 1989 1061"> Um den professionellen, kompetenzorientierten Blick der pädagogischen Fachkräfte auf die individuelle Spracherwerbsstrategie des Kindes zu schulen und die Ergebnisse von Beobachtungen zu dokumentieren, bietet sich die Nutzung von Sprachlerntagebüchern, Karteikarten, Lern- und Entwicklungsdokumentationen, Portfolios, Bildungs- und Lerngeschichten, Beobachtungsbögen (DJI), Sprachprotokollen und/oder Videoaufnahmen an. Zu den genannten Instrumenten sollten alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter jederzeit Zugang haben. <li data-bbox="595 1061 1989 1189"> Es sollten ausführliche Eingewöhnungsbögen entworfen werden, in denen der normale Tagesablauf des Kindes sowie sein Sprachhandeln bestmöglich erfasst werden. Darin sollten auch Tröst-, Beruhigungswörter bzw. -rituale, Lieblingswörter, spezielle Familienwörter, Wörter, mit denen Kinder im familiären Alltag ihre Grundbedürfnisse ausdrücken, sowie Situationen, welche sie zur Kommunikation anregen, erfragt werden. <li data-bbox="595 1189 1989 1252"> Austausch und kollegiale Beratung über Beobachtungen zum kindlichen Sprachhandeln und die Reflexion der eigenen Dialoghaltung können sowohl informell als auch formell Platz finden.

Qualitätsdimension [4. Familienbezug/Vernetzung mit anderen Stellen]	Ansatzpunkt Zusammenarbeit mit Eltern
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Die Einrichtung ist sensibel für die Notwendigkeit speziell abgestimmter Angebote in der Zusammenarbeit mit Eltern. Pädagogische Fachkräfte verstehen es als ihre professionelle Aufgabe, Familien für „aisB“ zu sensibilisieren, die einen hohen Stellenwert im pädagogischen Handeln einnehmen.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Ein hoher Stellenwert der Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung und das Wissen um die Potenziale einer gelingenden Partnerschaft verbessern die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, dass die Beteiligung der Eltern als fester Bestandteil des Trägerleitbildes definiert und in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung (unter Berücksichtigung verschiedener Gruppen von Kindern und Eltern) verankert ist. Eine hohe Sensibilität für die Bedürfnisse von verschiedenen Gruppen von Eltern und ein regelmäßiger Austausch darüber im Team ermöglichen es pädagogischen Fachkräften, bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln und damit die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien zu erhöhen. In der Kommunikation mit Eltern (als den wichtigsten Bezugspersonen für den kindlichen Spracherwerbsprozess) können genaue Kenntnisse über den kindlichen Entwicklungsstand ausgetauscht werden, was mit einer Verbesserung der Qualität der pädagogischen Interaktionen einhergeht. Regelmäßige Entwicklungsgespräche mit allen Eltern über die Sprachentwicklung der Kinder sowie die Information und Beratung der Eltern bzgl. sprachlicher Bildung und Entwicklung gehen mit einer Erhöhung der Qualität der sprachbezogenen Anreizbedingungen zu Hause einher. Die Initiierung vielfältiger sprachförderlicher Aktivitäten der Eltern gemeinsam mit ihrem Kind ist Ziel pädagogischer Überlegungen für die Zusammenarbeit mit Eltern. Pädagogische Impulse, wie die Erhöhung der Verfügbarkeit von Kinderbüchern in Familien , beeinflussen die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei Kindern positiv. Im Rahmen ihrer professionellen Funktion und ihrer Rolle als Vermittler verweisen pädagogische Fachkräfte auf externe Beratungseinrichtungen oder medizinische Dienste , wenn in der Entwicklung eines Kindes Defizite festgestellt werden. Die Evaluation belegt, dass die am Bundesprogramm beteiligten Schwerpunkt-Kitas, insbesondere diejenigen mit intensiver fachlicher Unterstützung, ein stärkeres Engagement in der Elternzusammenarbeit zeigen als Kindertageseinrichtungen außerhalb des Bundesprogramms. Die intensivere Zusammenarbeit zeigt sich z. B. in Form von Familienbesuchen und Informationsabenden. Zudem weisen die Ergebnisse der Evaluation darauf hin, dass es Zusammenhänge zwischen der Zusammenarbeit mit den Familien in Bezug auf sprachliche Bildung und der kindlichen Sprachentwicklung gibt. Hierbei sind jedoch insbesondere teamübergreifende Fortbildungen zur Elternzusammenarbeit und die Unterstützung der Fachkräfte bei der Zusammenarbeit mit den Familien zur sprachlichen Bildung durch die Einrichtungsleitung bedeutsam. Somit kann davon ausgegangen werden, dass nicht die Anzahl und Häufigkeit der Angebote, sondern die Art der Umsetzung der Angebote ausschlaggebend ist.

<i>Qualitätsdimension</i> [4. Familienbezug/Vernetzung mit anderen Stellen]	<i>Ansatzpunkt</i> Zusammenarbeit mit Eltern
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Zusammenarbeit mit Eltern/ den Familien der Kinder“</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern bzw. Familien im Allgemeinen und zu Themenstellungen der „aisB“ im Speziellen ist wichtig und notwendig. ■ Eltern sollten festе Ansprechpersonen in den Kitas bereitgestellt werden; den Eltern bzw. Familien muss Zeit zur Verfügung gestellt werden. Die pädagogischen Fachkräfte sollen die Zeit nutzen, um die Angebote ihrer Einrichtungen transparent zu machen und den Familien das Konzept der „aisB“ verständlich zu machen. ■ Um möglichst viele Familien aus einer heterogenen Elternschaft zu erreichen, muss der Austausch individuell gestaltet werden. Das heißt auch, dass unterschiedliche Methoden zu Aufbau und Erhalt der Zusammenarbeit mit Eltern eingesetzt werden müssen. Dabei können Familien über niederschwellige Angebote angesprochen werden, bei denen sie sich einbringen können. Über vielseitige Partizipationsmöglichkeiten können Eltern in den Kita-Alltag und damit auch zum Thema „aisB“ eingebunden werden. ■ Die Eingewöhnungszeiten des Kindes können für Entwicklungsgespräche mit den Eltern genutzt werden, in denen auch „aisB“ thematisiert wird. Fragebögen an die Familien können den Sprachstand des Kindes bestimmen helfen. ■ Die Fachkräfte können auch engagiertere Familien mit weniger engagierten Familien in Kontakt bringen, um auf diesem Wege eine Brücke zu den pädagogischen Fachkräften in der Kita zu bauen.
Voraussetzungen im Arbeitsbereich „Zusammenarbeit mit Eltern/mit den Familien der Kinder“: <ul style="list-style-type: none"> ■ Für die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder sind Verfügungszeiten notwendig. 	

Qualitätsdimension [4. Familienbezug/Vernetzung mit anderen Stellen]	Ansatzpunkt Professionelle Vernetzung
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	Die Einrichtung ist sensibel für die Notwendigkeiten und Chancen einer Öffnung nach außen und weist einen hohen Stellenwert von Vernetzung(saktivitäten) auf. Externe Beratung und fachliche Unterstützungssysteme (z. B. Fachberatung) werden von den pädagogischen Fachkräften als wertvoll wahrgenommen und in der täglichen pädagogischen Arbeit genutzt.
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	Ein hoher Stellenwert von Vernetzung in der Einrichtung geht mit einer höheren Sensibilität für die Potenziale von Vernetzungsaktivitäten und einer Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit einher. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, dass Vernetzungsaktivitäten als fester Bestandteil des Trägerleitbildes definiert und in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung verankert sind. Der Einbezug externer Expertinnen bzw. Experten und die Nutzung fachlicher Unterstützungssysteme begünstigen sprachliche Bildungsarbeit bzw. kindliche Entwicklungsprozesse und gehen mit einer Erhöhung der sprachpädagogischen Prozessqualität einher. Die Vernetzung von Gruppen und Einrichtungen untereinander bietet die Möglichkeit eines regelmäßigen Austauschs, einer Bündelung von vielfältigen Ressourcen sowie gezielte Unterstützungsleistungen zur „aisB“. Vernetzungsaktivitäten sollten dabei so geplant und umgesetzt werden, dass die Qualitätsentwicklung innerhalb der Einrichtung nicht leidet.
<i>Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)</i>	
<i>Ergebnisse zu Ansatzpunkt „Professionelle Vernetzung“</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Austausch und Vernetzung werden als sehr hilfreich angesehen. Netzwerke werden grundsätzlich als Möglichkeit erachtet, um mehr Optionen für Aktivitäten der „aisB“ für die Einrichtung zu entdecken und einzusetzen. ■ Der Austausch sollte sowohl Akteure aus dem Arbeitsfeld Kita (z. B. benachbarte Einrichtungen, Einrichtungen mit ähnlichen Schwerpunkten, Fachberatungen) als auch externe Akteure (z. B. aus Familienzentren, Hebammen) einbeziehen. ■ Es wird die Notwendigkeit der stärkeren Zusammenarbeit mit Grundschulen und Schulämtern gesehen, um den Übergang von der Kita in die Schule möglichst gut aufeinander abzustimmen. ■ Es werden regelmäßige Regionaltreffen zum Thema „aisB“ gewünscht, bei denen sich die pädagogischen Fachkräfte über diesbezügliche Herausforderungen und Arbeitsweisen austauschen können. ■ Der Austausch im Netzwerk wird sowohl zu „aisB“ als auch zu Themenstellungen kultureller Vielfalt im Kontext von „aisB“ gewünscht. ■ Als Methoden der Netzwerkarbeit wurden unter anderem Arbeitskreise, gegenseitige Kita-Hospitationen und auch die Teilnahme an Telefonkonferenzen genannt. <p>Voraussetzungen im Arbeitsbereich „Professionelle Vernetzung“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Verfügungszeit für Netzwerkarbeit ist nötig. Zugleich muss ein gutes Zeitmanagement betrieben werden in Abstimmung mit anderen Aufgaben, die in dieser Zeit erledigt werden müssen. ■ Das Personal muss für die Bedeutung von Netzwerken und die Netzwerkarbeit sensibilisiert sein. <p>Kontroversen im Arbeitsbereich „Professionelle Vernetzung“:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Je nach Intensität und Größe des Netzwerkes fließen viel Zeit und Energie in Aufbau und Erhalt der Netzwerke. Dieses Engagement darf nicht zulasten der Qualität der Arbeit am Kind gehen.

Qualitätsdimension [Organisationsqualität] ²⁰	Ansatzpunkt Träger, Leitung & Team
<i>Perspektive der Evaluation (Roßbach, Anders, Tietze)</i>	
<i>Handlungsziel(e)</i>	<p>Die Leitung der Kindertageseinrichtung übernimmt die Management- und pädagogische Führungsverantwortung für die Umsetzung von „aisB“. Diese Verantwortung bezieht sich auf die Entwicklung und Umsetzung eines (sprach)pädagogischen Konzepts für die Einrichtung, die Schaffung von zeitlichen und personellen Ressourcen für die Planung und Umsetzung von „aisB“, die Schaffung von spezifischen Funktionsstellen (zusätzliche Fachkraft), die Unterstützung der zusätzlichen Fachkraft in ihrer Rolle, das Bereitstellen von zeitlichen Ressourcen für die fachliche Weiterentwicklung des Teams, die Sicherstellung einer guten Zusammenarbeit im Team, die Entwicklung eines zukunftsfähigen Konzepts zur Implementation von „aisB“ über die Teilnahme an Modellprogrammen hinaus sowie die Vertretung und Öffnung der Einrichtung nach außen. Die Leitung unterstützt die zusätzliche Fachkraft darin, pädagogische Führung für den Bereich der sprachlichen Bildung in der Einrichtung zu übernehmen. Hierdurch wird die Einbeziehung des ganzen Teams ermöglicht und eine geteilte pädagogische Vision für die Einrichtung entsteht. Die Leitung fungiert grundsätzlich im Auftrag des Trägers, der in der Verantwortung ist, ausreichende personelle und finanzielle Rahmenbedingungen für die Initiierung, Planung und Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bereitzustellen. Dazu gehört außerdem, der Kita-Leitung spezifische Unterstützungsstrukturen zur Verfügung zu stellen (z. B. in Form von Fachberatung), damit diese ihrer Managementverantwortung nachkommen kann.</p>
<i>Erwartung(en) aus wissenschaftlicher Perspektive</i>	<p>Großer Einsatz und gezieltes Management der Kita-Leitung geht mit besseren Rahmenbedingungen für die Umsetzung von „aisB“ einher. Die Unterstützung der Leitung bringt Inhaberinnen und Inhaber von Funktionsstellen in die Position, sich in ihrer eigenen Rolle akzeptiert zu fühlen und sich als pädagogisches Vorbild für das gesamte Team zu fühlen. Das Management der Leitung führt dazu, dass zeitliche Ressourcen für die Weiterentwicklung des Teams zur Verfügung gestellt werden, was wiederum zu einer tiefen Verankerung von „aisB“ im Einrichtungskonzept führt. Die Unterstützung und Verantwortung der Leitung führen zu einer höheren Sensibilität und Motivation des gesamten Teams, sodass eine gemeinsame Vision für die Einrichtung entwickelt und geteilt wird. Die gemeinsam getragene Verantwortung führt zu einer höheren Qualität von „aisB“, welche sich schließlich positiv auf Kinder und Familien auswirkt. Auch die Unterstützung der Kita-Leitung durch den Träger geht mit besseren finanziellen und personellen Ressourcen für die Umsetzung von „aisB“ einher, was sich wiederum positiv auf die Qualität der pädagogischen Prozesse auswirkt. Die Evaluation konnte belegen, dass eine größere Rollenakzeptanz der zusätzlichen Fachkraft mit einer höheren Aktivität im Hinblick auf die Arbeit mit dem Team einhergeht, was wiederum zu einer stärkeren Präsenz der „aisB“ in der Einrichtung führt. Diese Aspekte ihrerseits sind mit höherer Prozessqualität assoziiert. Besonders hohe sprachbezogene Prozessqualität findet sich in den Einrichtungen, in denen besonders viele zeitliche und personelle Ressourcen für die Weiterentwicklung des sprachlichen Bildungskonzepts zur Verfügung stehen. Als Bedingung einer erfolgreichen Multiplikatorentätigkeit konnte im Rahmen der Analyse der qualitativen Befragungsdaten eine als positiv empfundene Kommunikation im Team herausgestellt werden. Darüber hinaus werden eine wahrgenommene Vertrauensbasis, das Gefühl von „Gebrauchtwerden“ sowie eine Atmosphäre der „Offenheit für Neues“ und der Bewegungsfreiheit in den einzelnen Kita-Gruppen als förderlich hervorgehoben. Die eigene wahrgenommene Wirksamkeit der zusätzlichen Fachkräfte wird durch Fortbildungen positiv beeinflusst. Mit Blick auf die Frage, inwieweit es einen Unterschied macht, ob die zusätzliche Fachkraft aus dem etablierten Kita-Team stammt oder von außen als neues Teammitglied in die Kita eintritt, kann die Evaluation in Bezug auf die Qualitätsentwicklung der Einrichtung zeigen, dass dieser Aspekt keinen Einfluss hat.</p>

²⁰ Aufgrund der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion ergänzte Qualitätsdimension.

Auswertung der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen: eine Perspektive der Praxis (Meier)

Ergebnisse zu Ansatzpunkt
„Träger, Leitung & Team“

- Die **Einrichtungsleitung** hat – gemeinsam mit dem Träger der Einrichtung – die **Verantwortung für die Umsetzung der „aisB“** in ihrer Kita.²¹ Die **Schaffung einer Funktionsstelle** in der Einrichtung kann eine fundamentale Unterstützung der Leitung bedeuten und die nachhaltige Verankerung des Themas „aisB“ in der Einrichtung sichern.
- Die Leitung bzw. die verantwortliche Stelle in der Einrichtung treibt die Verankerung von „aisB“ in der **Einrichtungskonzeption** voran.
- Gemeinsam mit dem Träger obliegt der Leitung sowie ggf. der verantwortlichen Stelle in der Einrichtung die Aufgabe, die Nachhaltigkeit des Themas „aisB“ von Beginn an mit zu planen.
- Aufgabe der verantwortlichen Stelle ist es, die **Anforderungen** in ihrer Einrichtung für die Bearbeitung von „aisB“ zu erkennen und offen für diesbezügliche Anregungen aus dem Team zu sein.
- Wesentliche Aufgabe der verantwortlichen Stelle ist die **Einführung der pädagogischen Fachkräfte in das Thema „aisB“**. Dazu gehört auch die **Sensibilisierung für das Thema** sowie die Rollenklärung bezüglich der einzelnen Mitarbeitenden im Bereich der sprachlichen Bildungsarbeit.
- Die verantwortliche Stelle stellt den **Wissenstransfer** von Fach- und pädagogischem Wissen zu „aisB“ in das gesamte Team sicher (z. B. durch die Organisation adäquater Inhouse-Fortbildungen oder Coachings). Eine externe Prozessbegleitung zu „aisB“, z. B. durch die Fachberatung, entlastet dabei die Kita-Leitung.
- Sie ist verantwortlich für die **Organisation und Sicherstellung** eines **regelmäßigen, zielgerichteten Austauschs** zu „aisB“ im Team unter Einbezug aller jeweils relevanten Personen.
- Sie **unterstützt** bei der **Umsetzung von Wissen in die Praxis**, arbeitet ggf. exemplarisch am Kind und begleitet die Fachkräfte bei der „aisB“-Arbeit.
- Außerdem unterstützt sie das Team bei der **Entwicklung einer gemeinsamen professionellen Haltung** und bei der Reflexion der Arbeit zu „aisB“. Hierfür ist wiederum der Austausch im Team unerlässlich.
- Nicht zuletzt sollte sie das Team für die „aisB“ motivieren und den **„Rücken“ der pädagogischen Fachkräfte** angesichts der Herausforderungen in diesem Themenfeld **stärken**.
- Bezüglich der **Zusammensetzung des Teams** wird angenommen, dass **mehrsprachige Teams** Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu sprachlichen Äußerungen ermutigen. Mehrsprachige Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter können zügig Vertrauen zu Kind und Eltern aufbauen und das Thema „aisB“ nahebringen. Sie können ggf. auch die **Kompetenzen des Kindes in der Muttersprache bewerten**.

Voraussetzungen im Arbeitsbereich „Organisationsqualität“:

- Voraussetzung für die qualitätsvolle Arbeit ist eine angemessene **Freistellung der Leitung**.
- Kompetenzen der Unterstützung und Führung der Fachkräfte** in diesem Themenfeld sollten **in der Einrichtung** (und insbesondere bei der Leitung) vorhanden sein.
- Die Leitung, der Träger sowie ggf. die verantwortliche Stelle der Einrichtung müssen **von dem Projekt überzeugt** sein.
- Voraussetzung für den Aufbau eines mehrsprachigen Teams ist die **vereinfachte Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse**, um die Einstellung von nicht in Deutschland geborenem Personal zu erleichtern.
- In der Einrichtung sollte eine generelle **Wertschätzung** eines mehrsprachigen Teams erkennbar sein.
- Land bzw. Träger sollten **verbindliche Vorgaben** für den Austausch schaffen (zeitlichen Rahmen für „fachlichen Austausch ohne Kinder“ und Räumlichkeiten für den Austausch).

²¹ Die damit verbundenen Aufgaben kann die Leitung auch an das Team oder an eine dafür bestimmte Person im Team (z. B. die Funktionsstelle der zusätzlichen Fachkraft) delegieren. Bei den folgenden Ausführungen wird dies durch die Formulierung „die verantwortliche Stelle“ offengelassen.

5. Fazit und Ausblick

Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ spricht einen zentralen Aspekt kindlicher Entwicklung an, die sprachliche Entwicklung. Diese gilt in der kindlichen Entwicklung als zentral: Sie gilt als Voraussetzung und Beförderer der gesamten kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung. Gute sprachliche Fähigkeiten sind essenziell für eine gelingende schulische und berufliche Karriere sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

In dem vorliegenden Papier wird alltagsintegrierte sprachliche Bildung als zukunftsweisendes frühpädagogisches Konzept für Kindertageseinrichtungen zunächst theoretisch begründet und beschrieben. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung differenziert sich hierbei bewusst von additiver Sprachförderung, ohne eine Aufgabe additiver Sprachförderstrategien einzufordern. Vielmehr wird deutlich, wie sich beide Bildungs- und Förderkonzepte ergänzen können.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen wird nur dann einen bedeutsamen Einfluss auf die sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung haben können, wenn sie von hoher Qualität ist. Hierbei sind unterschiedliche sprachbezogene Qualitätsdimensionen relevant: die Strukturqualität, die Orientierungsqualität sowie die Qualität der pädagogischen Interaktionen und der Familienbezug bzw. die Vernetzung mit anderen Stellen. Die Fachkraft nimmt eine zentrale Rolle für die Qualität der (sprach-)pädagogischen Interaktionen ein. Die Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung ist eine hochkomplexe Aufgabe. Für diese Aufgabe ist ein vielfältiges Set an professionellen Kompetenzen notwendig, die durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote erworben werden können. Die Sicherung und die Weiterentwicklung der Qualität stellen zentrale Aufgaben der steuernden Instanzen auf unterschiedlichen Ebenen dar; dementsprechend kommen Management und Leadership auf den Ebenen des Trägers, der Leitung der Einrichtungen und des Teams ebenfalls eine zentrale Rolle zu.

Die wissenschaftliche Evaluation liefert empirische Evidenz für diejenigen Faktoren, die einen positiven Einfluss auf die sprachbezogene Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und damit auch auf die kindliche Entwicklung haben. Es wird deutlich, dass alltagsintegrierte sprachliche Bildung dann erfolgreich umgesetzt wird, wenn sie als Einrichtungskonzept und nicht als Aufgabe Einzelner im Team verstanden wird. Ferner wird die Relevanz von Expertinnen und Experten deutlich, die im Sinne einer Multiplikatorin oder eines Multiplikators im Team wirken. Diese Aufgabe können sie nur dann erfüllen, wenn sie diese Rolle für sich annehmen, in dieser Rolle im Team akzeptiert werden und die Weiterentwicklung der Qualität der sprachlichen Bildung zum Thema aller Fachkräfte in der Einrichtung machen (z. B. durch regelmäßiges Aufgreifen des Themas in Teamsitzungen oder die Initiierung und Durchfüh-

rung von „Inhouse-Fortbildungen“). Die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen erfordert eine kontinuierliche Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts der Einrichtung und der spezifischen professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte. Diese Aufgabe gelingt nur dann, wenn die Leitung der Kita die zeitlichen und strukturellen Rahmenbedingungen dafür schafft, dass die zusätzliche Fachkraft ihre Aufgabe in Form einer Multiplikatorin oder eines Multiplikators wahrnehmen kann und nicht durch andere Aufgaben absorbiert wird. Ferner sind hinreichend Räume für Fort- und Weiterbildungen zu schaffen.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation belegen auch die hohe Relevanz der fachlichen Begleitung und Unterstützung für die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen. Die Etablierung eines flexiblen Unterstützungssystems, beispielsweise durch Fachberatung oder Fortbildungsanbieter, kristallisiert sich hierbei als Zukunftsaufgabe der steuernden Instanzen heraus, damit der fachliche Austausch im Team nachhaltig aufrechterhalten werden kann. Eine höhere sprachbezogene Prozessqualität wirkt sich letztlich positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder aus. Das Bundesprogramm zeigt Ansatzpunkte auf, die sprachbezogene Qualität der Einrichtungen so zu steigern, dass sie bedeutsamen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder nehmen kann. Die nachhaltige Qualitätsentwicklung und weitere Verbesserung der Qualität kristallisiert sich somit als entscheidendes Thema für die Nachhaltigkeit des Bundesprogramms heraus.

Die Ergebnisse der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen untermauern die Resultate der evidenzbasierten Evaluation. Sie zeigen, dass aus dem Erfahrungswissen der Praxis in vielen Fällen ähnliche Einflussfaktoren auf hochwertige sprachliche Entwicklung ausgemacht werden können. Als zentral wurden seitens der „Perspektive der Praxis“ übereinstimmend folgende Aspekte benannt:

1. Wissen zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Wissensanwendung im Kita-Alltag dauerhaft sicherstellen

Um hochwertige alltagsintegrierte sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen anzubieten, ist eine gute Ausbildung der Fachkräfte im Bereich der (alltagsintegrierten) sprachlichen Bildung notwendige Bedingung. Grundkenntnisse im Bereich der Sprachentwicklung, über Sprachentwicklungsverläufe, Methoden der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung sowie auch zum Thema Mehrsprachigkeit müssen in der Ausbildung erworben und in Fort- und Weiterbildungen vertieft und aktualisiert werden. Dafür sind nach Aussagen der Teilnehmenden an den bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen ausreichende, qualitativ hochwertige und auf aktuellem wissenschaftlichem Kenntnisstand beruhende Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildung erforderlich. Inhouse-Fortbildungen scheinen ein besonders geeignetes Format darzustellen, um (neue) Themen im Kita-Alltag zu verankern.

Des Weiteren ist der Transfer des Wissens in den Kita-Alltag sicherzustellen; die Fachkräfte müssen befähigt sein, das erlernte Wissen in der Praxis anzuwenden. Dafür bedarf es eines guten teaminternen Austausches sowie prozessbegleitender Unterstützungsstrukturen, z. B. durch Fachberatungen.

2. Zusammenarbeit von Team und Leitung, Qualitätsentwicklung und Nachhaltigkeit sichern

Der Leitung einer Einrichtung kommt laut Teilnehmenden an den bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen im Prozess der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit eine Schlüsselrolle zu. Ihr obliegt es, die Arbeit im Kita-Team so zu strukturieren, dass alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit qualitativ umgesetzt und sowohl im Team als auch in der Konzeption der Einrichtung verankert wird. Sie ist gefordert, dem Team Zeit für den Austausch zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung zur Verfügung zu stellen, den Wissenstransfer im Team zu sichern und für eine nachhaltige Verankerung des Themas in der Einrichtung zu sorgen. Ebenso wesentlich ist, dass sie ihre Unterstützung für die zu etablierenden Konzepte der sprachlichen Bildung vermittelt und das Team sowie ggf. die Funktionsstelleninhaberin bzw. den Funktionsstelleninhaber in diesen Aufgaben bestärkt. Die Funktionsstelleninhaberin bzw. der Funktionsstelleninhaber bringt vertiefte fachliche Kompetenzen zur sprachlichen Bildungsarbeit in die Kita ein, unterstützt und entlastet die Leitung. Zugleich unterstützt sie bzw. er das Team im Prozess der Implementierung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit. Die gemeinsame Aneignung neuen Wissens, die wertschätzende Auseinandersetzung mit dem Erlernten und die Reflexion der Arbeit begünstigen die Entwicklung einer gemeinsam getragenen professionellen Haltung und einer kohärenten Arbeit zum Thema. Um all dies in den Einrichtungen umsetzen zu können, bedarf es struktureller Ressourcen.

3. Zeit, Personal und sprachentwicklungsfördernde Umgebung gewährleisten

Aus der Perspektive der Praxis ist mehr Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit die Basis für die Entwicklung und den Ausbau einer hochwertigen sprachlichen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen.²² Leitungszeit wird für die vielfältigen Steuerungsaufgaben in der Einrichtung benötigt. Das Team braucht Zeit für die Internalisierung erlernten Wissens, den professionellen Austausch zur Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und zur Vor- und Nachbereitung der sprachlichen Arbeit mit den Kindern. Gleichzeitig muss die Möglichkeit der Teilnahme an hochwertigen Weiterbildungen sichergestellt werden. Wesentlich ist außerdem ein guter Fachkraft-Kind-Schlüssel, der sich auch an den Bedarfen der Kinder in der jeweiligen Einrichtung orientiert. Eine sprachentwicklungsfördernde Umgebung in der Raum- und materiellen Ausstattung der Kita muss aus der Sicht der Praxis gewährleistet werden.

²² Dabei ist Zeit nicht als hinreichende Bedingung für Qualität zu verstehen. Es ist vielmehr nur dann von positiven Effekten der Verfügungszeit auszugehen, wenn diese mit einer hohen Qualität der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte einhergeht.

Literatur

Anders, Y. (2012): *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung.* Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Fröhpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München: vbw. Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf [02.09.2014].

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.* Verabschiedet am 22.03.2011. Beauftragt von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Kultusministerkonferenz (KMK). Verfügbar unter: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [02.09.2014].

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden.* Berlin: B. Budrich.

Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2013): Internal and external influences on vocabulary development in preschool age. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138–154.

Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek: Rowohlt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte.* WiFF-Expertise Nr. 19. München: DJI. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf [03.05.2012].

Grell, F. & Roßbach, H.-G. (2010): (Überhöhte?) Erwartungen an die Fröhpädagogik. Zur Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 151–153.

Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101–120.

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnauer, A., Best, P. & Laier, M. (2011): *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Überall steckt Sprache drin (2).* Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

JFMK (25./26.05.2011 in Essen): *Aktueller Forschungsbedarf zur Sprachförderung im Elementarbereich (TOP 7.4).* Verfügbar unter: http://jfmk.de/pub2011/TOP_7.4_Aktueller_Forschungsbedarf_zur_Sprachfoerderung_im_Elementarbereich.pdf [02.09.2014].

JMK & KMK (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Gemeinsamer Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf [02.09.2014].

Katz, L. (1996): Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: W. Tietze (Hg.): *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen* (S. 226–239). Neuwied: Luchterhand.

Kauffeld, S. & Grote, S. (2002): Kompetenz – ein strategischer Wettbewerbsfaktor [Competence – a strategic competition factor]. *Personal*, 11, 30–32.

KMK & JFMK (2010): *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Gemeinsamer Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010 und der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf [02.09.2014].

Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012): Kompensatorische (Sprach-)Förderung – Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4), 181–193.

Lisker, A. (2011): *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf [02.09.2014].

Mayring, P. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012): *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF-Expertise Nr. 24. München: DJI. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf [02.09.2014].

PCERC – Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008): *Effects of Preschool Curriculum. Programs on School Readiness* (NCER 2008–2009). Washington, DC: National Center for Education. Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC, USA: Government Printing Office. Verfügbar unter: http://ies.ed.gov/ncerpubs/20082009/pdf/20082009_1.pdf [02.09.2014].

Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (1) (S. 55–176). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- Roßbach, H.-G. (2011):** Auswirkungen öffentlicher Kindertagesbetreuung auf Kinder. In: S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hg.): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 173–180). Weinheim: Juventa.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008):** Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hg.): *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (Sonderheft 11)*, 139–158.
- Roux, S. (2006):** Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In: S. Roux & L. Fried (Hg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 129–139). Weinheim: Beltz.
- Roux, S. & Tietze, W. (2007):** Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 367–384.
- Schöler, H. & Roos, J. (2011):** Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In: Baden-Württemberg-Stiftung (Hg.): *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* (S. 102–111). Tübingen: Francke.
- Schulz, M. (2012):** Quick and easy? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2012):** *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012* (Fachserie 1, Reihe 2.2). Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile [02.09.2014].
- Strehmel, P. (2008):** Wovon hängt „gute Bildung“ tatsächlich ab? Verfügbar unter: http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2202804 [02.09.2014].
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014):** *Leitung von Kindertageseinrichtungen*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). In: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_39_Leitung_in_Kitas.pdf.
- Tietze, W. (1998):** *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005):** *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009):** *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Berlin: GEW. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/tarif/tvoed/sue/hintergrund/studien-schluesel-guter-bildung-anforderungen-und-rahmenbedingungen-der-bildungsarbeit-in-tageseinrichtungen-fuer-kinder/>.

Weinert, F. E. (1999): *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Eckpunkte des Bundes und der Länder zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen: Handlungsempfehlungen für Politik und Fachpraxis

In den Kita-Alltag integrierte Bildungsarbeit wird im Elementarbereich seit Jahren umgesetzt. So sind etwa das Prinzip der ganzheitlichen und lebensweltorientierten pädagogischen Arbeit und die hohe Bedeutung der frühen sprachlichen Bildung bereits im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, der von der Jugend- und Familienministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz 2004 verabschiedet wurde, verankert und auf dieser Grundlage in den Bildungs- und Orientierungsplänen vieler Länder enthalten. Neben den Programmen und Maßnahmen der Länder, Kommunen und Träger hat das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011–2015) wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung in Deutschland gegeben und konnte viele Erfolge verbuchen: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung wurde in den pädagogischen Konzepten der Schwerpunkt-Kitas verankert und wird sukzessive im professionellen Handeln der Fachkräfte sichtbar. Durch den fachlichen Austausch im Team konnte eine Verbesserung der sprachlichen Interaktionsqualität erreicht werden.¹ In der Praxis ist durch die gemeinsamen Bemühungen eine immer stärkere Hinwendung zu einer alltagsintegrierten Sprachbildung, die sich auf alle Kinder ausrichtet, zu verzeichnen. Zunehmend wurden über das Bundesprogramm hinaus in den Einrichtungen Funktionsstellen geschaffen, die für die Umsetzung der sprachlichen Bildung und die inhaltliche Beratung und Begleitung des pädagogischen Teams in der Praxis verantwortlich sind. Qualitätssichernde Maßnahmen in den Bundesländern tragen entscheidend zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung bei.

Grundlage für die sprachpädagogische Arbeit im Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ bzw. in den daran beteiligten Einrichtungen war das DJI-Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Parallel wurde ein Qualifizierungskonzept erarbeitet, das Interessierten mit Erfahrung in der Erwachsenenbildung in Form eines multimedialen Handbuchs für eine kompetenzorientierte Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften zur Verfügung stehen wird. Somit können auch künftig Kindertageseinrichtungen von dem erarbeiteten Know-how profitieren.

Aus der erfolgreichen Arbeit im Bundesprogramm ist eine gemeinsam getragene Definition alltagsintegrierter sprachlicher Bildung hervorgegangen, die das gemeinsame Verständnis von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung beschreibt:

¹ Zu den konkreten Ergebnissen der externen Evaluation des Bundesprogramms vgl. Roßbach, H.-G., Anders, Y., Tietze, W. & Meier, S. (2014): *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* sowie Ergebnisse der Evaluation im gesonderten Abschlussbericht.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Unter alltagsintegrierter sprachlicher Bildung wird eine umfassende systematische Unterstützung und Begleitung der natürlichen Sprachentwicklung aller Kinder in allen Altersstufen verstanden, die über die gesamte Verweildauer der Kinder in der Kindertageseinrichtung das Handeln der pädagogischen Fachkräfte während der alltäglichen pädagogischen Arbeit bestimmt.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist **entwicklungs-, lebenswelt- und kompetenzorientiert**. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie in **bedeutungsvolles Handeln** eingebettet und durch feinfühliges Beziehungsarbeit begleitet ist und in **allen Situationen des Einrichtungsalltags** ihre praktische Umsetzung findet. Sie schließt demnach sowohl alltägliche Routine-situationen (wie Mahlzeiten, Körperpflege, Hol- und Bringzeiten) als auch geplante und freie Spiel- und Bildungssituationen innerhalb und außerhalb der Kindertageseinrichtung (wie Projekte, Ausflüge, gemeinsame Aktionen und Veranstaltungen etc.) ein und kann sich an die **gesamte Kindergruppe, kleinere Gruppen oder ggf. einzelne Kinder** richten.

Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist nicht als Gegensatz zu einer gezielten additiven Sprachförderung zu verstehen, sondern kann ggf. durch diese ergänzt werden.

Zur detaillierten Definition: siehe Seite 9–10.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für den Bildungsverlauf hat das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ einen entscheidenden Beitrag zur Qualitätsentwicklung der frühen (sprachlichen) Bildung – mit Blick auf gute Startbedingungen für alle Kinder – geleistet. Gleichwohl erfordert das Ziel bestmöglicher Startbedingungen und gleicher Bildungschancen für alle Kinder in Deutschland nach wie vor Anstrengungen aller beteiligten Akteure.

Zur Sicherung der Nachhaltigkeit der bislang erzielten Erfolge werden mit den Eckpunkten mögliche Handlungsempfehlungen für die Politik und die Fachpraxis abgeleitet, die für die Weiterentwicklung der Qualität der frühen sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung besonders Erfolg versprechend sind. Die Grundlage der Eckpunkte bilden die Ergebnisse der externen Evaluation des Bundesprogramms und der länderspezifischen Regionalkonferenzen. Ein weiteres Fundament stellen Befunde aus einschlägigen wissenschaftlichen Studien sowie nationalen und internationalen Expertisen dar.

Die folgenden elf Eckpunkte stellen Empfehlungen für die weitere Gestaltung einer qualitativ hochwertigen sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung dar. Eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung ist als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Akteure zu bewältigen. Daher richten sich die durch die Bund-Länder-Steuerungsgruppe entwickelten Handlungsempfehlungen an Bund, Länder, Kommunen, Träger und Leitungskräfte der Einrichtungen, die den inhaltlichen und strukturellen Rahmen gestalten.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung: gleiche Chancen für alle Kinder

Kinder bringen beim Eintritt in die Kita bereits unterschiedliche Sprachkompetenzen mit. Sprachliche Bildungsarbeit, die sich an alle Kinder richtet, an deren individuellen Kompetenzen, Interessen und Themen ansetzt und sie als Persönlichkeit wahr- und ernst nimmt, kann alle Kinder beim Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen unterstützen. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung eröffnet Zugang zur Bildungssprache Deutsch und trägt somit zur Chancengleichheit bei.

1. **Alltagsintegrierte sprachliche Bildung** richtet sich an *alle* Kinder. Sie ist entwicklungs- und lebensweltorientiert und setzt an den individuellen Kompetenzen der Kinder an. Damit gilt sie gleichermaßen für die Arbeit mit ein- und mehrsprachigen Kindern und bezieht auch die Familiensprachen der Kinder in den pädagogischen Alltagswertschätzend mit ein. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung kommt allen Kindern, insbesondere auch Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache, und Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien zugute, trägt zu gleichen Startchancen für jedes Kind bei und dient so dem Ziel der Inklusion. Die Länder stimmen zu, alltagsintegrierte sprachliche Bildung in ihren Bildungsplänen nachhaltig zu verankern und weiterzuentwickeln.

Den Stellenwert von sprachlicher Bildung stärken

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung wurde in den letzten Jahren zunehmend in der Kinder-tagesbetreuung implementiert. Die externe Evaluation des Bundesprogramms hat gezeigt, dass die nachhaltige Implementierung und Verankerung von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung als kontinuierliche Aufgabe im beruflichen Handeln aller beteiligten Fachkräfte einen qualitätssteigernden Effekt hat. Daher soll dieser Prozess weiterhin unterstützt und vorange-trieben werden.

2. Um die Qualität und Wirkung sprachlicher Bildung im pädagogischen Alltag zu verbessern, muss der **Stellenwert alltagsintegrierter sprachlicher Bildung gestärkt** werden. Es wird angeregt, die Verankerung sprachlicher Bildung als Förderauftrag im SGB VIII oder in den Ländergesetzen zu prüfen. Darüber hinaus werden durch Länder, Kommunen und Träger vielfältige Maßnahmen zur Verankerung von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung initiiert und unterstützt. Dies umfasst insbesondere die Verankerung a) als kontinuierliche Aufgabe im professionellen Handeln aller Fachkräfte (Festschreibung im Stellenprofil) und b) in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung. Die Konzeption beschreibt unter anderem, wie alltagsintegrierte sprachliche Bildung konkret umgesetzt wird und wie die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erfolgt. Um dies zu gewährleisten, wirken Bund und Länder darauf hin, dass die Träger von Kindertageseinrichtungen die erforderlichen Ressourcen für die Umsetzung sprachlicher Bildung bereitstellen können.

Zusammenarbeit mit Familien als Bestandteil sprachlicher Bildung

Der bedeutende Einfluss der Familie auf die sprachliche Entwicklung der Kinder ist sowohl durch die externe Evaluation des Bundesprogramms als auch im Rahmen internationaler Studien bestätigt worden. Forschungsarbeiten weisen auch auf die Veränderbarkeit sprachförderlichen Verhaltens in der Familie hin und zeigen, dass vor allem solche Förderprogramme effektiv sind, die eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Familien beinhalten. Die Einbindung der Familien in die sprachliche Bildung stellt daher eine wichtige Voraussetzung dar, um kindliche Sprachkompetenzen wirksam zu fördern.

3. Die **Zusammenarbeit mit den Familien** ist grundlegender Bestandteil alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und wird im pädagogischen Konzept der Einrichtungen und im alltäglichen Handeln aller Fachkräfte verankert. Es wird empfohlen, Fachkräfte für diese Aufgabe ausreichend zu qualifizieren und die notwendige Zeit dafür einzuplanen.

Diversität als Ressource sprachlicher Bildung

Soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt birgt – wenngleich sie unbestritten auch Herausforderung darstellt – große Chancen in sich. Erlebnisse der Kinder von Ausgrenzung aufgrund der (zugeschriebenen) Herkunft, einer bestimmten sozialen Gruppe, des Geschlechts, sprachlicher Auffälligkeiten oder individueller Besonderheiten können sich sowohl auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung als auch den Bildungsverlauf nachteilig auswirken. Daher ist es eine wesentliche Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, hier frühzeitig positiv auf das Selbstkonzept der Kinder einzuwirken.²

Studien zeigen ferner, dass eine hohe Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Familien unterschiedlicher kultureller, sozialer und sprachlicher Herkunft zudem mit einer höheren Qualität der pädagogischen Interaktionen zwischen Fachkraft und Familien sowie der sprachbezogenen Prozessqualität einhergeht.

4. **Gegenseitige Wertschätzung und eine vorurteilsbewusste Kommunikation** bilden die Basis für die sprachliche Bildungsarbeit mit den Kindern und in der Zusammenarbeit mit den Familien. Konzepte **inklusive Pädagogik** berücksichtigen alle Merkmale von Heterogenität und orientieren sich an den persönlichen Stärken der Kinder. Kulturelle, soziale und sprachliche Vielfalt wird als Ressource verstanden und aktiv im pädagogischen Alltag aufgegriffen und genutzt. Um der Heterogenität der Kinder und ihrer Familien gerecht zu werden, wird geprüft, wie Konzepte inklusiver Pädagogik in die pädagogische Arbeit integriert werden können. Es wird empfohlen, dass die Fachkräfte dabei begleitet und im Umgang mit Diversität qualifiziert werden.

² Preissing, C. (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. In: C. Preissing & P. Wagner (Hg.): *Kleine Kinder, keine Vorurteile. Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

Ausbildung pädagogischer Fachkräfte für alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Sprachliche Bildungsarbeit erfordert ein hohes Maß an professionellen Kompetenzen. In der Ausbildung werden entsprechende Grundlagen erworben, die entscheidend zur Qualität der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen beitragen.

5. Es wird empfohlen, die pädagogischen Fachkräfte in ausreichendem Umfang für die **Umsetzung von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung zu qualifizieren**. Dies umfasst insbesondere die Ausbildung

- (1) grundlegender pädagogischer Kenntnisse im Kontext von Sprachbildung,
- (2) fachdidaktischer und fachlicher Kompetenzen zur professionellen Gestaltung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung unter systematischem Einbezug von Methoden wie Beobachten, Dokumentieren, Planen und Reflektieren sowie
- (3) einer professionellen Haltung, die ein hohes Bewusstsein für die eigene sprachliche Vorbildfunktion und für professionelle Aufgaben im beruflichen Alltag beinhaltet.

Es wird empfohlen, die für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung erforderlichen Kompetenzen in den Curricula für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in allen Ländern zu berücksichtigen.

Professionalisierung durch Fort- und Weiterbildung

Die Evaluationsergebnisse des Bundesprogramms weisen nach, dass regelmäßige Fort- und Weiterbildungen eine hohe Bedeutung für die Entwicklung und nachhaltige Sicherung der Qualität von (sprachlicher) Bildungsarbeit besitzen.

6. Regelmäßige **kompetenzorientierte und praxisbezogene Fort- und Weiterbildungsangebote** ermöglichen durch entsprechende Formate und durch den Einsatz geeigneter Methoden einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die alltagsintegrierte sprachliche Bildung. Insbesondere durch die Verzahnung von theoretischem Input und praktischer Anwendung zur Verbesserung der Handlungskompetenz, systematische prozessbegleitende Reflexion und den Einbezug des gesamten Teams im Rahmen von Inhouse-Veranstaltungen wird ein nachhaltiger Transfer der Qualifizierungsinhalte in die Praxis ermöglicht. Ländern, Trägern und Kita-Leitungen wird empfohlen, hierfür die notwendigen finanziellen und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Sicherstellen der pädagogischen Qualität von sprachlicher Bildung in den Einrichtungen

Träger und Kita-Leitung sind verantwortlich, die pädagogische Qualität in der jeweiligen Einrichtung sicherzustellen und weiterzuentwickeln.

Ergebnisse der externen Evaluation belegen die Bedeutung der Leitung für die Organisation und Sicherung der Rahmenbedingungen zur Umsetzung sprachlicher Bildung in der Einrichtung. Es wurde nachgewiesen, dass die sprachbezogene Prozessqualität in den Einrichtungen stark von den zeitlichen und personellen Ressourcen abhängt, die für die Weiterentwicklung des sprachlichen Bildungskonzepts zur Verfügung stehen. Eine wichtige Rolle haben im Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ spezialisierte Fachkräfte eingenommen, welche die Leitung dabei in besonderem Maße unterstützt haben. Die Träger können die Qualität alltagsintegrierter sprachlicher Bildung fachlich und organisatorisch unterstützen.

7. Die Kita-**Leitung** trägt im Rahmen ihrer Leitungsaufgaben die pädagogische und organisatorische Verantwortung für die Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in der Einrichtung. Sie legt die Grundlage für eine vertrauensvolle, qualitativ hochwertige Zusammenarbeit mit dem Team. Sie erarbeitet gemeinsam mit ihm und nach Möglichkeit mit spezialisierten Fachkräften die pädagogische Konzeption der Einrichtung zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und entwickelt diese fortlaufend weiter. Die Kita-Leitung koordiniert ggf. gemeinsam mit einer spezialisierten Fachkraft den kontinuierlichen, systematischen fachlichen Austausch im gesamten Team zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung. Für diese Aufgaben braucht es entsprechende Qualifikationen.

Der Träger sorgt im Rahmen seiner Möglichkeiten für eine ausreichende Qualifizierung, für ausreichende personelle und finanzielle Voraussetzungen und setzt fachliche Impulse für die Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung (z. B. durch ein Trägerkonzept).

Strukturelle Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung: kontinuierliche Professionalisierung durch fachliche Begleitung und Netzwerke

Die Ergebnisse der externen Evaluation belegen die hohe Relevanz der fachlichen Begleitung und Unterstützung für die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen. Der Einbezug externer Expertinnen und Experten und die Nutzung fachlicher Unterstützungssysteme begünstigen eine Weiterentwicklung der Prozessqualität, was sich positiv auf professionelle sprachliche Bildung bzw. kindliche Entwicklungsprozesse auswirkt.

Die Fachberatung leistet den Wissenstransfer und die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren in Bezug auf die Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in der Kindertageseinrichtung. Sie ist damit für die Sicherung der Qualität der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung von großer Bedeutung. Kooperationen mit Fachberatungen sowie (regionale) Netzwerke für einen fachlichen Austausch auf Ebene der Fach- und Leitungskräfte erscheinen aus wissenschaftlicher Perspektive Erfolg versprechend für die Weiterentwicklung der Qualität alltagsintegrierter sprachlicher Bildung.

8. Eine **Fachberatung** begleitet den Prozess und unterstützt professionell die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und die Implementation und Verankerung von systematischer alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im pädagogischen Team. Darüber hinaus wird empfohlen, den Aufbau **regionaler Netzwerke** für den fachlichen Austausch unter Fach- und Leitungskräften gezielt zu unterstützen, um eine Bündelung von vielfältigen Ressourcen sowie gezielte Unterstützungsleistungen zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung zu ermöglichen. Vernetzungs- und prozessbegleitende Aktivitäten werden – unterstützt durch den Träger – in den Instrumenten systematischer Qualitätssicherung und -entwicklung definiert sowie in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung verankert.

(Strukturelle) Rahmenbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung: Personal

Die externe Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ hat ergeben, dass die Stärkung der strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. durch Verbesserung der Personalkapazitäten, durch die Einrichtung einer Funktionsstelle für die zusätzliche Fachkraft und die Unterstützung der Qualifizierung der Fachkräfte) im Bundesprogramm eine effektive Qualitätsentwicklung für die sprachliche Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen unterstützen kann. Mithilfe der spezialisierten Funktionsstellen ist es im Bundesprogramm gelungen, alltagsintegrierte sprachliche Bildung systematisch in Einrichtungen zu verankern, nachhaltige Qualitätsentwicklungsprozesse anzustoßen und den Fachkräften berufliche Aufstiegsperspektiven zu eröffnen.

9. Voraussetzung für die Gestaltung qualitativ hochwertiger sprachlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen ist **Personal**, welches in ausreichender Zahl zur Verfügung steht und entsprechend qualifiziert ist. Die Personalschlüssel sollten sich daran orientieren, ob sprachliche Bildungsarbeit erfolgreich im Alltag umgesetzt werden kann. **Zeitliche Ressourcen** zur Beobachtung, Dokumentation und Analyse des kindlichen Sprachhandelns, des eigenen Sprachverhaltens und der Potenziale, die die unterschiedlichen Alltagssituationen bergen, wie auch für Reflexion und kollegiale Beratung im Team (mittelbare pädagogische Arbeitszeit) sollten für eine erfolgreiche Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung eingeplant werden. Spezielle Funktionsstellen haben sich im Bundesprogramm bewährt. Voraussetzung war insbesondere eine enge Einbindung ins Team. Deshalb wird empfohlen, solche Funktionsstellen auch im weiteren Prozess der Qualitätsentwicklung im Bereich sprachlicher Bildung einzurichten.

(Strukturelle) Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung: Materialausstattung und Gestaltung der Räume

Die systematische pädagogische Arbeit mit sprachanregenden Materialien und die kreative und flexible Gestaltung der Räumlichkeiten, die zur Kommunikation anregen, ermöglichen sprachintensive Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern und eine Förderung der kindlichen Sprachkompetenzen.

10. Abwechslungsreich gestaltete **Räume** in Kindertageseinrichtungen gewährleisten eine sprachanregende Umgebung für alle Kinder. Durch ausreichenden Schallschutz verbessert sich die Akustik in den Räumen und trägt so nachweislich zur besseren Förderung des kindlichen Spracherwerbs bei. In jeder Einrichtung sollten geeignete und ausreichende **Materialien** zur Anregung vielfältiger sprachlicher Aktivitäten vorhanden sein, die von pädagogischen Fachkräften eingesetzt bzw. von Kindern intensiv und selbstständig genutzt werden können.

Qualitätssicherung durch praxisorientierte Forschung und Evaluation

Der Nutzen von Wissenschaft und Forschung für die Weiterentwicklung und Optimierung pädagogischer Konzepte in der Praxis ist unbestritten. Forschungsbedarf besteht vor allem hinsichtlich der Frage, wie sich der Wissenstransfer innerhalb des Fachkräfte-Teams einer Einrichtung vollzieht und wie er optimiert werden kann, sowie in Bezug auf wirkungsvolle Formate der Fort- und Weiterbildung. Wissenschaftliche Befunde hierzu können entscheidend zur Qualifizierung der Fachkräfte, der Optimierung der pädagogischen Konzeptionen und damit zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im Bereich sprachlicher Bildung beitragen. Wesentliche Hinweise auf die Optimierung von Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung werden unter anderem aus der aktuell laufenden Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ erwartet.

11. Bund und Länder setzen sich dafür ein, **systematische wissenschaftliche Studien zu praxisrelevanten Fragen** sowie Evaluationen von Konzepten und Maßnahmen zu unterstützen und zu fördern. Im Vordergrund stehen dabei Studien, die zur Verbesserung der Praxis und zu einer wirkungsvollen und nachhaltigen Unterstützung der Sprachentwicklung der Kinder beitragen. Insbesondere vor der Implementation neuer Interventionen und Maßnahmen wird durch die Verantwortlichen geprüft, wie diese extern und wissenschaftlich evaluiert werden können.

Literatur

Becker, B. (2011): Social disparities in children's vocabulary in early childhood: Does pre-school education help to close the gap? *The British Journal of Sociology*, 62, 69–88.

Becker, B. & Biedinger, N. (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(4), 660–684.

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 zum Einsatz in der Weiterbildung. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

BMFSFJ (2004): Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen der Kinder. Verfügbar unter: www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=420 [abgerufen am 15.05.2015].

Buschmann, A. & Jooss, B. (2011): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. In: *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43.

Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (2007): Peabody Picture Vocabulary Test. Fourth Edition. London, UK: Pearson.

Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008): Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124–134.

Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003): The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4–9.

Heckman, J. J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P. & Laier, M. (Hg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Meier, S. & Schneider, B. (2015): Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Bundeslandspezifische Regionalkonferenzen 2012–2013 – Ergebnisse der Weltencafés. Verfügbar unter: http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/bilder/SPK/ReKo_Bericht_interaktiv_final.pdf [abgerufen am 07.08.2015].

NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2002): Verfügbar unter: www.nichd.nih.gov [abgerufen am 14.05.2015].

Pauen, S. (2004): Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 521–530.

Preissing, C. (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. In: C. Preissing & P. Wagner (Hg.): *Kleine Kinder, keine Vorurteile. Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

Roßbach, H.-G., Anders, Y. & Tietze, W. (Hg.) (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (bisher unveröffentlicht).

Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Abschlussbericht. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.

Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113–138.

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Final Report. A longitudinal study funded by the DfES 1997–2004. University of London: Institute of Education. Verfügbar unter: www.ioe.ac.uk/EPPE_-_Promoting_Equality_in_the_Early_Years.pdf [abgerufen am 14.05.2015].

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Weissenborn, J. (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: H. Grimm (Hg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie III, Bd. 3* (S. 141–169). Göttingen: Hogrefe.

Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002): *Learning Language and Loving it. A guide to promote children's social, language, and literacy development in early childhood settings*. Toronto: A Hanen Centre Publication.

Anlage: Monitoringbericht mit Stichtag 31.12.2014

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf einer Auswertung der Monitoringberichte mit dem Stichtag 31.12.2014, teilweise vergleichend im Längsschnitt mit vorhergehenden Erhebungen. Zum genannten Stichtag befanden sich bundesweit noch 3.543 Vorhaben¹ (Tabelle 1) mit insgesamt 3.891 Schwerpunkt-Kitas (inkl. aller Verbundeinrichtungen) in der Förderung. Von diesen 3.543 bewilligten Vorhaben lagen insgesamt 3.269 auswertbare Datensätze vor, was einer Rücklaufquote von 92,3 Prozent entspricht. Nur auf diese Vorhaben beziehen sich die folgenden Auswertungen.

Tabelle 1: Bewilligte Vorhaben zum 31.12.2014

Bundesland	Einzelkitas	Kitaverbünde	Vorhaben gesamt	Stellen (0,5)
Baden-Württemberg	389	67	456	523
Bayern	458	40	498	538
Berlin	176	4	180	184
Brandenburg	103	5	108	113
Bremen	38	0	38	38
Hamburg	92	7	99	106
Hessen	263	18	281	299
Mecklenburg-Vorpommern	73	2	75	77
Niedersachsen	327	23	350	373
Nordrhein-Westfalen	789	30	819	849
Rheinland-Pfalz	140	10	150	160
Saarland	18	1	19	20
Sachsen	172	4	176	180
Sachsen-Anhalt	81	9	90	99
Schleswig-Holstein	105	12	117	129
Thüringen	79	8	87	95
Gesamt	3.303	240	3.543	3.783

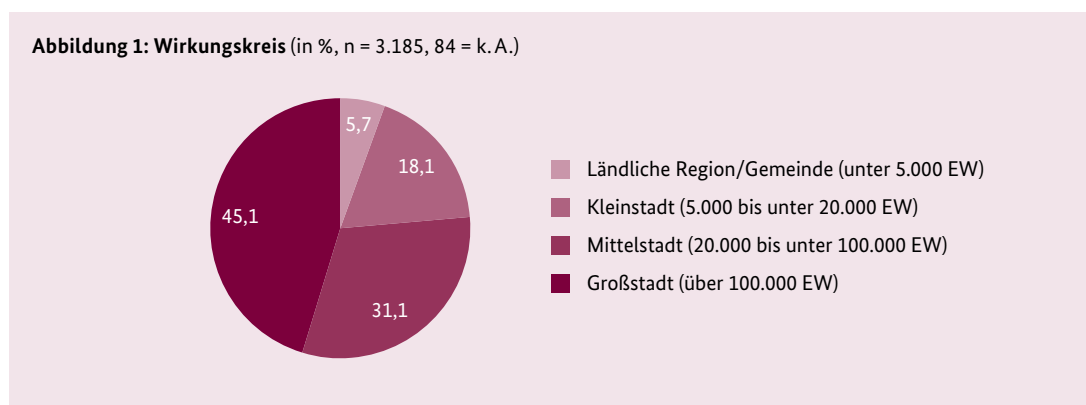
Angaben zu den geförderten Vorhaben

Etwa drei Viertel (71,1 Prozent, n = 2.323) aller am Monitoring teilnehmenden Vorhaben werden bereits seit 2011 gefördert, also dem Beginn der ersten *Förderwelle*. Weitere 946 Vorhaben (28,9 Prozent) begannen die Programmumsetzung ein Jahr später im Rahmen der zweiten Förderwelle (ohne Abbildung).

¹ Ein Vorhaben ist definiert als ein bewilligtes Projekt. Sowohl Einzelkita-Projekte (mit je einer halben geförderten Stelle) als auch Verbundkita-Projekte (mit einer ganzen geförderten Stelle oder zwei halben geförderten Stellen) zählen als jeweils ein Vorhaben. Ein Verbundvorhaben konnte aus zwei und mehr Einrichtungen bestehen.

Die große Mehrheit (93,3 Prozent, n = 3.049) wird dabei als sogenannte *Einzelkita* gefördert, welche mit Ressourcen zur Förderung einer halben zusätzlichen Fachkraftstelle sowie mit Sachmitteln ausgestattet wurden. Die anderen 6,7 Prozent (n = 220) wurden als *Einrichtungsverbünde* gefördert, in denen meist zwei (70,0 Prozent), drei (20,5 Prozent) oder vier Einrichtungen (5,0 Prozent) organisiert waren. Nur in Ausnahmefällen (4,5 Prozent) beteiligten sich mehr als vier Einrichtungen an einem Verbund. Einrichtungsverbünde wurden entweder mit einer vollen (44,8 Prozent aller Verbünde) oder zwei halben zusätzlichen Fachkraftstellen (58,2 Prozent) gefördert.

Die meisten der geförderten Vorhaben (45,1 Prozent) lagen in einem großstädtischen *Wirkungskreis* mit über 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. In Kleinstädten befanden sich 18,1 Prozent und in ländlichen Regionen lediglich 5,7 Prozent aller Vorhaben (Abbildung 1).



Etwas mehr als die Hälfte (54,3 Prozent) der geförderten Vorhaben befand sich in freier Trägerschaft (ohne Abbildung). In kommunaler Trägerschaft waren 45,2 Prozent; der verbleibende Anteil (0,4 Prozent) gab an, in privater Trägerschaft tätig zu sein.

Angaben zu den Kindern

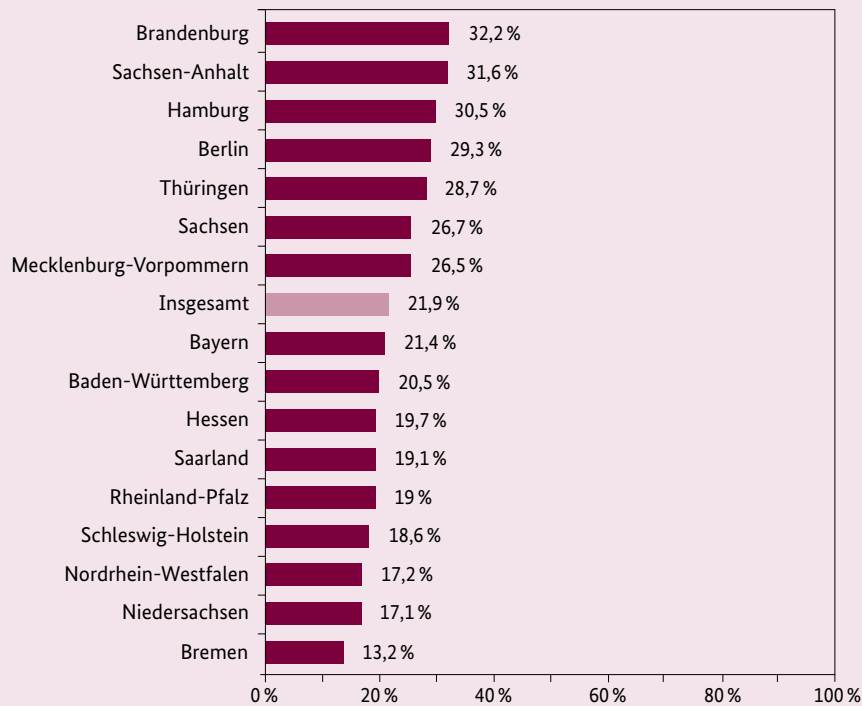
Zum Stichtag wurden in dem am Monitoring teilnehmenden Schwerpunkt-Kitas insgesamt 292.661 Kinder betreut.² Das *Geschlechterverhältnis* blieb über die gesamte bisherige Förderdauer konstant: Der Anteil an Jungen ist mit 51,3 Prozent nur unwesentlich größer als der Anteil der Mädchen (48,7 Prozent). Dieses Verhältnis entspricht dem durchschnittlichen gesamtdeutschen Geschlechterverhältnis bei der Geburt (1,05 männlich zu 1,0 weiblich).³

Etwa jedes fünfte Kind (21,9 Prozent) in den Schwerpunkt-Kitas war jünger als drei Jahre alt. An dieser *Altersstruktur* änderte sich während der gesamten Förderdauer kaum etwas (im Vergleich zum 31.12.2011 +1,8 Prozentpunkte). Der Anteil unter Dreijähriger variierte allerdings beträchtlich zwischen den Bundesländern (vgl. Abbildung 2). Am niedrigsten war dieser Anteil in Bremen mit 13,2 Prozent, am höchsten – neben Hamburg – in den östlichen Bundesländern mit bis zu 32,2 Prozent in Brandenburg.

² Hochgerechnet auf alle geförderten Schwerpunkt-Kitas wurden zum Stichtag 31.12.2014 rund 302.000 Kinder gefördert.

³ Statistisches Bundesamt 2013: Datenreport 2013, S. 12.

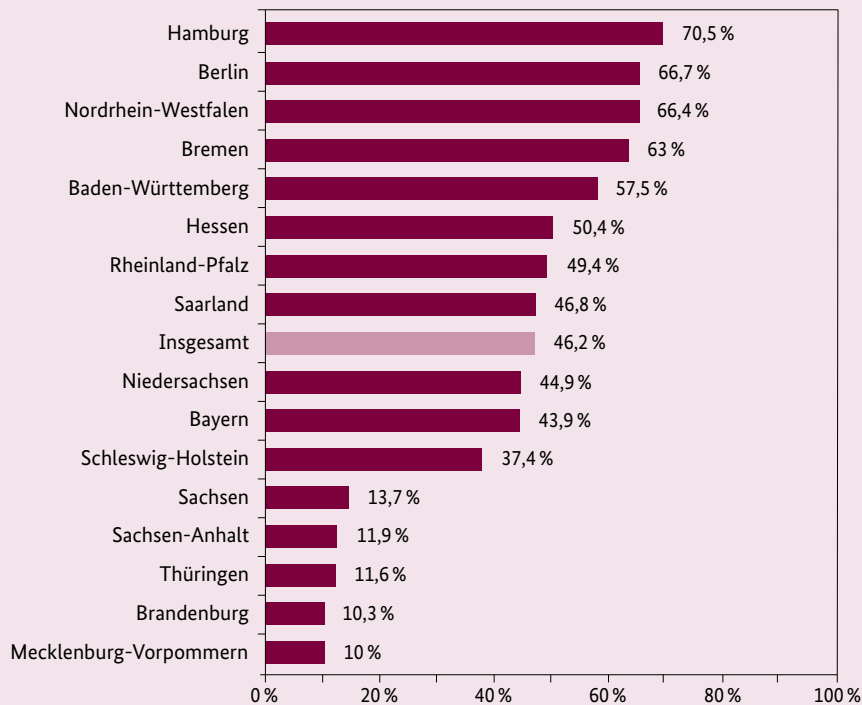
Abbildung 2: Anteil der Kinder unter drei Jahren in Schwerpunkt-Kitas nach Bundesländern (in %, n = 292.661)



Einen *Migrationshintergrund*⁴ hatten 46,2 Prozent (n = 135.330) aller Kinder. Auch dieser Anteil blieb im Zeitverlauf (31.12.2011: 46,5 Prozent) konstant, streute jedoch erwartungsgemäß sehr stark über die Bundesländer und variierte zwischen 10,0 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern und 70,5 Prozent in Hamburg (vgl. Abbildung 3). In den ostdeutschen Bundesländern lag die Quote bei maximal 13,7 Prozent (Sachsen).

⁴ Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, das heißt Mutter und/oder Vater aus dem Ausland stammen. Die Staatsangehörigkeit der Eltern oder des Kindes spielt dabei keine Rolle.

Abbildung 3: Durchschnittlicher Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Schwerpunkt-Kitas nach Bundesländern (in %, n = 292.661)

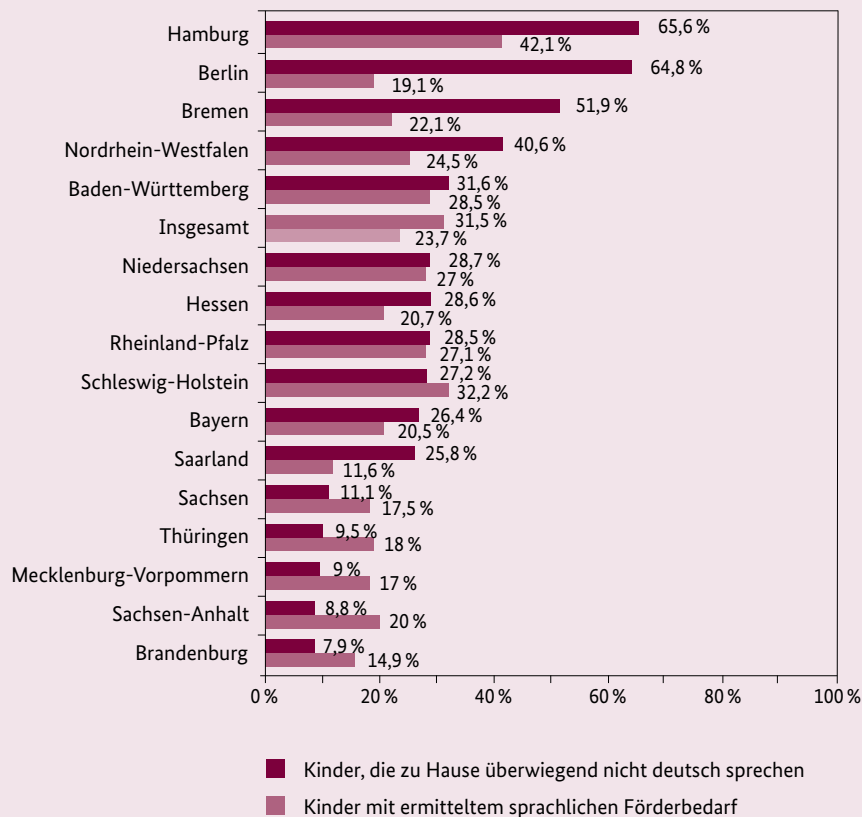


Über den Migrationshintergrund hinaus wurde erfasst, wie viele der Kinder in den Schwerpunkt-Kitas zu Hause *überwiegend nicht deutsch sprachen*. Dies traf auf fast jedes dritte Kind (31,5 Prozent) in den Einrichtungen zu. Ähnlich wie beim Migrationshintergrund ließ sich eine breite Streuung zwischen den Bundesländern beobachten (Abbildung 4).

Der Anteil der Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache korreliert zwar stark ($r=,52^{**}$) mit dem Anteil an Kindern in den Einrichtungen, die einen *sprachlichen Förderbedarf*⁵ hatten, ist damit aber nicht deckungsgleich (Abbildung 4). Insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern war der Anteil an Kindern mit sprachlichem Förderbedarf durchweg höher als der Anteil der Kinder, welche zu Hause überwiegend nicht deutsch sprachen. Dieses Verhältnis kehrte sich in Bundesländern mit einem höheren Anteil an Kindern nichtdeutscher Familiensprache – ausgenommen Schleswig-Holstein in den westdeutschen Bundesländern – eher um. Beide Anteile änderten sich über den Zeitverlauf nicht signifikant.

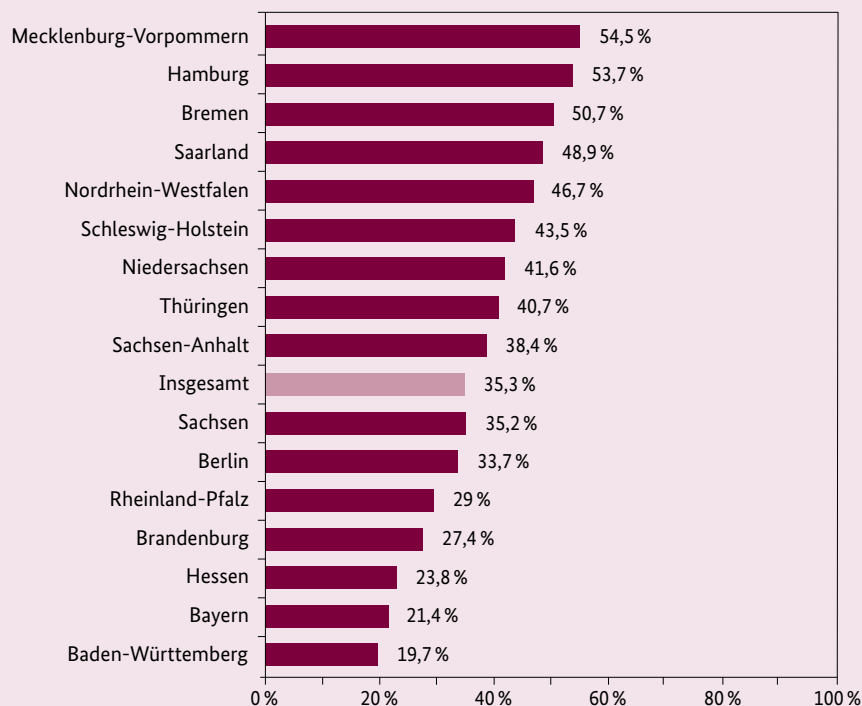
⁵ Ermittelt über interne einrichtungsspezifische oder externe diagnostische Testverfahren.

Abbildung 4: Durchschnittlicher Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache und Sprachförderbedarf in Schwerpunkt-Kitas nach Bundesländern (in %, n = 292.661)



Für die Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten in Kindertageseinrichtungen können durch Landesrecht Teilnahmebeiträge oder Gebühren vorgeschrieben sein, die nach Einkommensgruppen und Kinderzahl oder Zahl der Familienangehörigen gestaffelt sind. Von einer *einkommensabhängigen Beitragsbefreiung* bzw. einer Ermäßigung auf eine Mindestbeitragszahlung waren zum Stichtag bundesweit 35,3 Prozent aller Kinder in den Schwerpunkt-Kitas betroffen. Auch dieser Anteil blieb seit Beginn des Bundesprogramms weitgehend stabil (-1,2 Prozentpunkte im Vergleich zum 30.06.2011). Hierbei waren die Anteile in Baden-Württemberg und Bayern am niedrigsten, nur jedes fünfte Kind war dort betroffen. In Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Bremen hingegen gehörte mehr als die Hälfte aller Kinder dieser Gruppe an (Abbildung 5).

Abbildung 5: Einkommensabhängige Beitragsbefreiung bzw. Mindestbeitragszahlung in Schwerpunkt-Kitas nach Bundesländern (in %, n = 292.661)



Angaben zu den zusätzlichen Fachkräften

Zum Stichtag 31.12.2014 waren in den am Monitoring teilnehmenden Schwerpunkt-Kitas 52.087 Personen als pädagogische Fachkräfte sozialversicherungspflichtig angestellt (inklusive der über dieses Programm geförderten zusätzlichen Fachkräfte).⁶ Hierunter befanden sich insgesamt 3.397⁷ zusätzliche Fachkräfte, die als Sprachexpertinnen und Sprachexperten über das Bundesprogramm gefördert wurden. Etwa die Hälfte (50,4 Prozent) von diesen wurde von den Einrichtungen für das Bundesprogramm neu eingestellt.

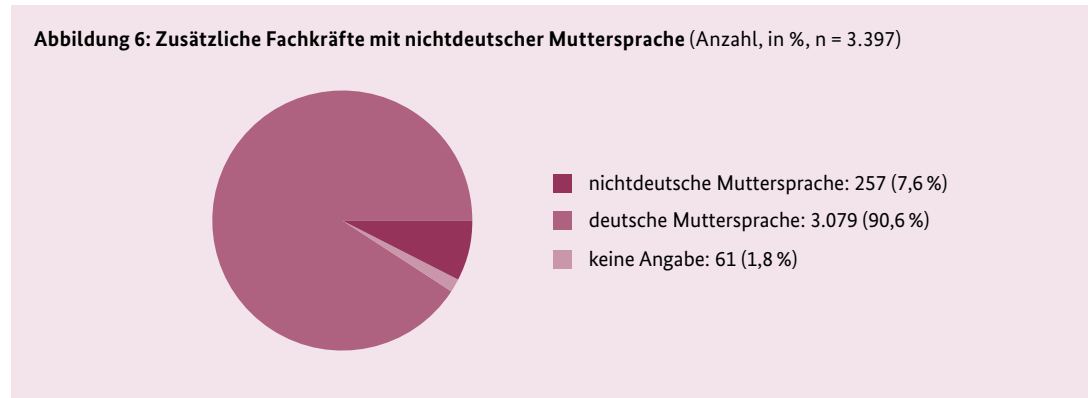
Lediglich 4,4 Prozent (n = 2.291) der 52.087 pädagogischen Fachkräfte in den Schwerpunkt-Kitas war männlichen *Geschlechts*. Dieser Anteil entspricht in etwa dem statistischen bundesdeutschen Durchschnitt (4,8 Prozent) männlichen pädagogischen Personals zum 01.03.2014.⁸ Bei den geförderten zusätzlichen Fachkräften betrug der männliche Anteil lediglich 3,0 Prozent (n = 101, ohne Abbildung).

⁶ Hochgerechnet auf alle zum Stichtag 31.12.2014 geförderten Vorhaben waren insgesamt knapp 53.900 Personen als pädagogisches Personal in den Schwerpunkt-Kitas tätig.

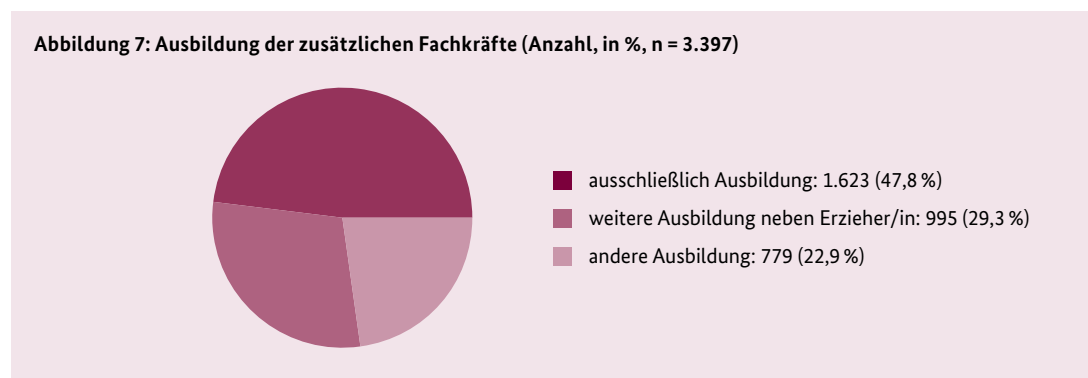
⁷ Hierbei handelt es sich nicht um die tatsächliche Anzahl aller zusätzlichen Fachkräfte im Bundesprogramm, sondern um die Zahl der Fachkräfte in den Vorhaben, die am Monitoring zum Stichtag 31.10.2014 teilgenommen haben. Am 31.12.2014 wurden insgesamt 3.783 halbe Stellen gefördert.

⁸ Bezogen auf Gruppenleitung, Zweit- bzw. Ergänzungskräfte, gruppenübergreifend Tätige und pädagogisches Personal zur Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung (Destatis 2014: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014).

Von den 3.397 Sprachexpertinnen und Sprachexperten waren 223 (6,6 Prozent⁹) *nicht in Deutschland geboren*, 257 (7,6 Prozent) hatten *keine deutsche Muttersprache* (Abbildung 6).



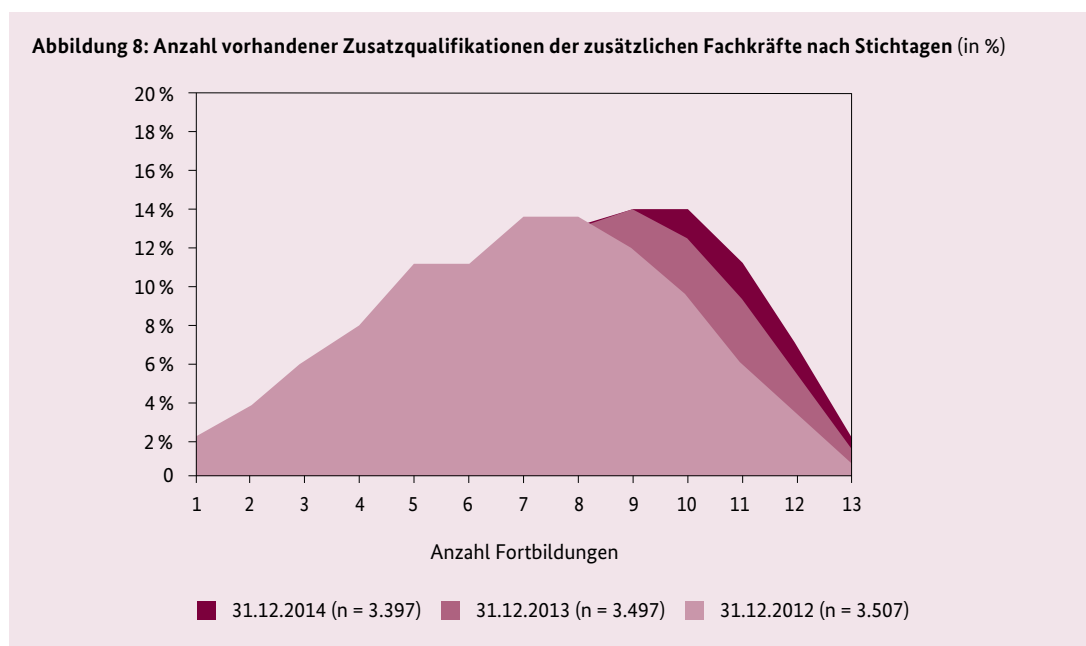
Etwas mehr als drei Viertel (77,1 Prozent, n = 2.618) aller Sprachexpertinnen und Sprachexperten hatten einen *Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin bzw. als staatlich anerkannter Erzieher* (Abbildung 7). Von diesen gaben 29,3 Prozent an, noch mindestens eine weitere Ausbildung zu haben. Häufig handelte es sich dabei um zusätzliche Fachschulausbildungen (24,5 Prozent) oder Berufsfachschulausbildungen (18,3 Prozent) im heilpädagogischen, logopädischen oder pflegerischen Bereich. In 26,9 Prozent der Fälle verfügten Erzieherinnen und Erzieher mit einer weiteren Ausbildung über einen zusätzlichen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, meist im pädagogischen, sozialpädagogischen oder heilpädagogischen Bereich. Weniger als ein Viertel (22,9 Prozent, n = 803) aller zusätzlichen Fachkräfte hatte keine Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher. Diese beruflichen „Quereinsteiger“ konnten in rund drei Viertel der Fälle (73,3 Prozent) einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss vorweisen (zumeist im erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen oder sozialpädagogischen Bereich).



⁹ 1,7 Prozent ohne Angabe.

Gemäß den Zielvorgaben des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ sind die zusätzlichen Fachkräfte verpflichtet, unabhängig von ihrer Berufsausbildung neun Monate nach Beschäftigungsaufnahme an *Fortbildungen für sprachliche Bildungsarbeit* und/oder Förderung von Kindern unter drei Jahren in einem Umfang von mindestens 70 Unterrichtseinheiten teilgenommen zu haben.¹⁰ Trotz der bisherigen Fluktuation (in 39,7 Prozent aller Vorhaben kam es im Förderverlauf zu mindestens einem Wechsel der zusätzlichen Fachkraft) erfüllten bis zum Stichtag 31.12.2014 insgesamt 88,3 Prozent diese Anforderung.

Betrachtet man die *quantitative Anzahl bisher erworbener Zusatzqualifikationen* (Abbildung 8), zeigt sich ein zunehmender qualifizierender Effekt des Bundesprogramms. Hatten zum 31.12.2012¹¹ nur 44,6 Prozent der zusätzlichen Fachkräfte mehr als sieben verschiedene Fortbildungen bzw. Zusatzqualifikationen absolviert, waren dies am 31.12.2014 bereits 60,1 Prozent.



Schwerpunkttätigkeiten der zusätzlichen Fachkräfte zur Unterstützung der sprachlichen Bildungsarbeit

Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ sieht insgesamt drei übergeordnete Aufgabenbereiche für die Sprachexpertinnen und Sprachexperten vor (Abbildung 9). Laut Förderrichtlinie kommt dabei der Beratung, Begleitung und fachlichen Unterstützung der Kita-Teams für das Thema der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit sowie deren Verankerung in der Konzeption der Einrichtung eine hervorgehobene Bedeutung zu, gerade unter dem Gesichtspunkt der nachhaltigen Wirkung des Bundesprogramms.

¹⁰ Geregelt im Zuwendungsbescheid unter Punkt 6. Mit der Verlängerung des Bundesprogramms bis Ende 2015 wurden die anerkannten Qualifikationsbereiche um das Thema Teamentwicklung und Prozessbegleitung erweitert, da die Ergebnisse aus der Evaluation und Rückmeldungen aus der Praxis gezeigt haben, dass Sprachexpertinnen und -experten auch Kompetenzen in der Erwachsenenbildung (z. B. in Teamberatung, Prozessbegleitung, Projektmanagement, Umgang mit Konflikten) benötigen, um den vielfältigen Anforderungen in der Beratung, Begleitung und fachlichen Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen gewachsen zu sein.

¹¹ Vergleichbar erst ab 31.12.2012.

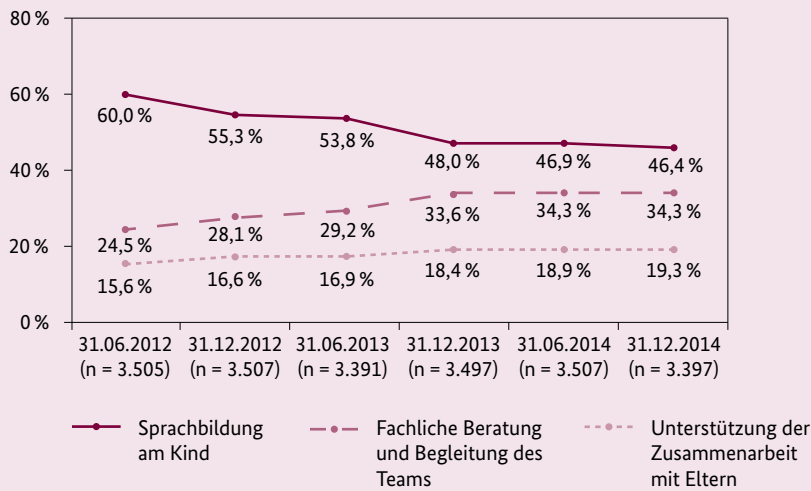
Abbildung 9: Aufgaben der zusätzlichen Fachkräfte zur Unterstützung der sprachlichen Bildungsarbeit (Sprachexpertinnen und Sprachexperten)



Im Rahmen des Monitorings wurden die Sprachexpertinnen und Sprachexperten regelmäßig gefragt, in welchem der genannten drei Aufgabenbereiche sie vor allem ihren *Tätigkeitsschwerpunkt* sahen. Insgesamt zeigte sich dabei eine deutliche Verschiebung der Schwerpunkt­tätigkeit über die bisherige Förderdauer. Während beispielsweise zu Beginn des Bundesprogramms nur 17,5 Prozent aller zusätzlichen Fachkräfte ihren Tätigkeitsschwerpunkt in der fachlichen Beratung und Begleitung der Kita-Teams zu Themen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sahen, stieg dieser Anteil bis zum 31.12.2014 auf knapp 38 Prozent an (ohne Abbildung). In gleichem Maße, wie dieser Anteil an Bedeutung zunahm, sank der Anteil der exemplarischen sprachpädagogischen Arbeit mit den Kindern von 71,3 Prozent auf 50,4 Prozent. Die seit Sommer 2012 forcierte programmatische Nachsteuerung zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Bundesprogramms über eine verstärkte Fokussierung der Beratungstätigkeiten der zusätzlichen Fachkräfte und deren fachlichen Unterstützung der Kita-Teams zeigte also Wirkung.

Die Verschiebung der Schwerpunktsetzung zeigt sich auch an den *Zeitanteilen*, welche die zusätzlichen Fachkräfte innerhalb der genannten Aufgabenbereiche verbrachten (Abbildung 10): Die Beratung und Begleitung des Kita-Teams hinsichtlich sprachlicher Bildung machte über die Programmlaufzeit einen zunehmenden Zeitanteil aus; mehr als ein Drittel der Arbeitszeit der geförderten zusätzlichen Fachkräfte (34,3 Prozent) wurde zuletzt im Durchschnitt hierfür aufgewendet, während die praktizierte exemplarische Sprachbildung am Kind vom Zeitumfang rückläufig war. Etwa ein Fünftel der über das Bundesprogramm geförderten Arbeitszeit investierten die Sprachexpertinnen und Sprachexperten zum 31.12.2014 in die Unterstützung des Teams für die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Abbildung 10: Durchschnittlicher prozentualer Zeitanteil der Tätigkeit der zusätzlichen Fachkräfte in den Zielbereichen nach Stichtagen (in %, Mittelwert)



Betrachtet man die abgefragten Tätigkeiten der zusätzlichen Fachkräfte im *Aufgabenbereich* „Beratung und Begleitung des Kita-Teams hinsichtlich sprachlicher Bildung“ differenzierter und vergleicht diese mit dem Stichtag 30.06.2012¹², wird anhand der Veränderungsdaten insgesamt dessen Bedeutungszuwachs sichtbar (Abbildung 11).

Zumeist übernahmen die zusätzlichen Fachkräfte die Funktion, Ansprechperson und Unterstützer des Teams hinsichtlich der Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu sein (90,7 Prozent) und bei der regelmäßigen Reflexion sprachpädagogischer Arbeit im Team mitzuwirken (89,0 Prozent). Deutlich häufiger als noch 2012 beteiligten sich die zusätzlichen Fachkräfte auch an der Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption im Hinblick auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung: 88,3 Prozent (+16,7 Prozentpunkte) aller Sprachexpertinnen und Sprachexperten waren zum 31.12.2014 hieran beteiligt. Ebenso wurden interne Teamfortbildungen zur alltagsintegrierten Sprachbildung (82,7 Prozent, +15,5 Prozentpunkte) und kollegiale Beratungen und Coaching intensiv betrieben, was einer nachhaltigen Implementierung der Inhalte des Bundesprogrammes dienlich sein dürfte.

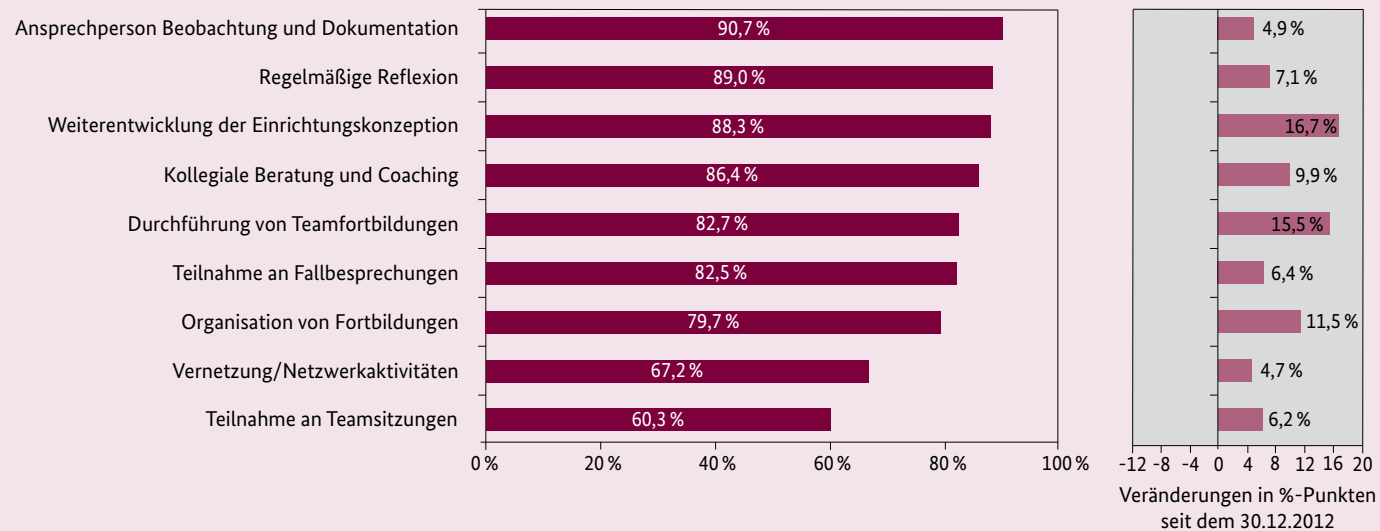
Etwas weniger häufig wurden die zusätzlichen Fachkräfte insgesamt im Aufgabenbereich der „Unterstützung der Zusammenarbeit mit Eltern“ (Abbildung 12) tätig. Hier stand vor allem der individuelle Austausch mit den Eltern über die Sprachentwicklung der Kinder (80,1 Prozent) im Vordergrund, wobei es im Vergleich zum Stichtag 30.06.2012 eine mäßige Intensivierung (+5,6 Prozentpunkte) gab. Zum individuellen Austausch mit den Eltern gehörten in mehr als zwei Drittel der Vorhaben (69,7 Prozent) auch ein jährliches Entwicklungsgespräch zur Sprachentwicklung des Kindes und die Beteiligung am Aufnahmegespräch (57,3 Prozent). Gerade diesen Aufnahmegesprächen mit Fragen zu Sprach- und Sprechgewohnheiten des Kindes wurde im Stichtagsvergleich eine deutlich höhere Bedeutung beigemessen (+17,7 Prozent-

¹² Betrachtet werden nur die Antwortoptionen „wurde bereits ohne zusätzliche Fachkraft umgesetzt, aber durch diese intensiviert“ und „Themenfeld wurde durch zusätzliche Fachkraft neu eingeführt/umgesetzt“. Ein direkter Vergleich der erhobenen Items im Längsschnitt ist aufgrund angepasster Items erst ab 30.06.2012 möglich.

punkte). In jeder fünften Schwerpunkt-Kita (21,5 Prozent) arbeitete die zusätzliche Fachkraft mit Dolmetscherinnen bzw. Dolmetschern zusammen, um Sprachbarrieren zu überwinden. Eher selten kam es hingegen zu direkten Besuchen in den Familien (9,9 Prozent).

Auch im dritten Aufgabenbereich der exemplarischen *sprachlichen Bildung und Sprachförderung am Kind* (Abbildung 13) wurden die meisten zusätzlichen Fachkräfte tätig: In 89,8 Prozent aller Vorhaben sorgte die zusätzliche Fachkraft in der Einrichtung für die Umsetzung und Intensivierung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit für alle Altersgruppen. Während die Bedeutung der altersübergreifenden sprachlichen Bildungsarbeit im Stichtagsvergleich etwas zunahm (+4,2 Prozentpunkte), stagnierte die Bedeutung der altersspezifischen Arbeit für Kinder unter drei Jahren (-1,3 Prozentpunkte) bzw. über drei Jahren (+0,4 Prozentpunkte) eher. In etwa der Hälfte aller Vorhaben wurden die zusätzlichen Fachkräfte zusätzlich auch im Bereich der Sprachförderung für Kinder mit ermitteltem sprachlichen Förderbedarf (47,4 Prozent) bzw. nichtdeutscher Familiensprache (47,5 Prozent) tätig.

Abbildung 11: Einsatzgebiet der zusätzlichen Fachkraft am 31.12.2014 im Vergleich zum 30.06.2012¹³: Themenfeld „Fachliche Beratung und Begleitung des Teams zu sprachlicher Bildung und Sprachförderung“
 (Kategorien „Themenfeld neu umgesetzt“/„durch Fachkraft intensiviert“ in %, n = 3.269, Mehrfachnennungen)



13 Ein direkter Vergleich der Items war aufgrund angepasster Items erst ab 30.06.2012 möglich.

Abbildung 12: Einsatzgebiet der zusätzlichen Fachkraft am 31.12.2014 im Vergleich zum 30.06.2012: Themenfeld „Unterstützung der Zusammenarbeit mit Eltern“
 (Kategorien „Themenfeld neu umgesetzt“/„durch Fachkraft intensiviert“ in %, n = 3.269, Mehrfachnennungen)

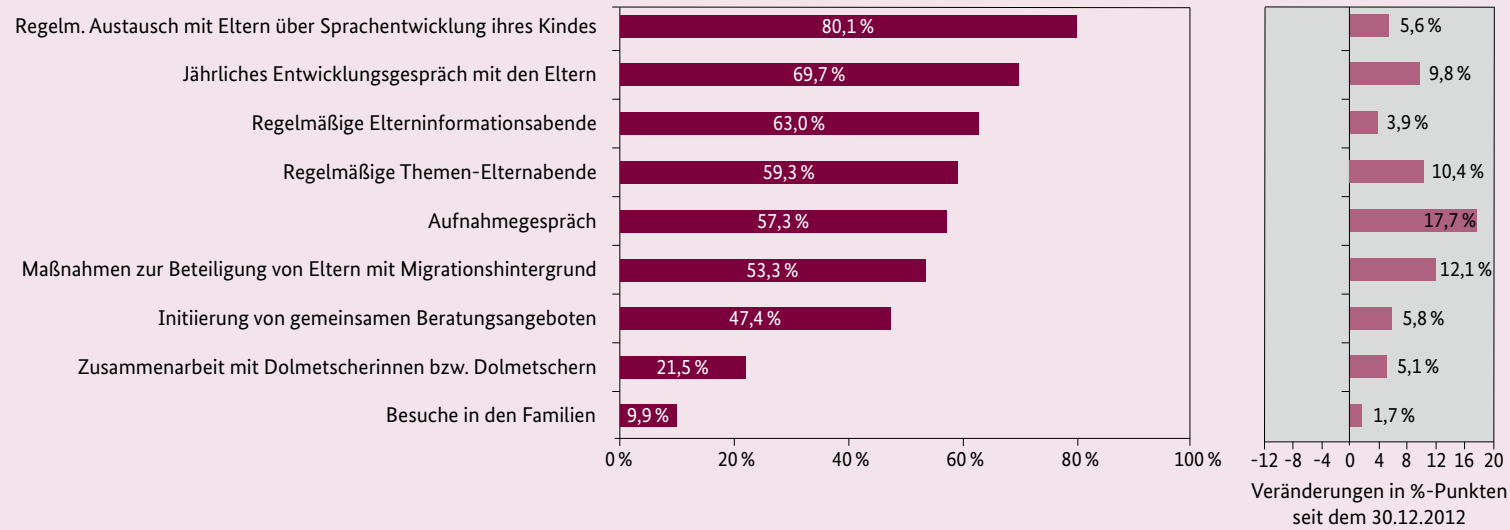
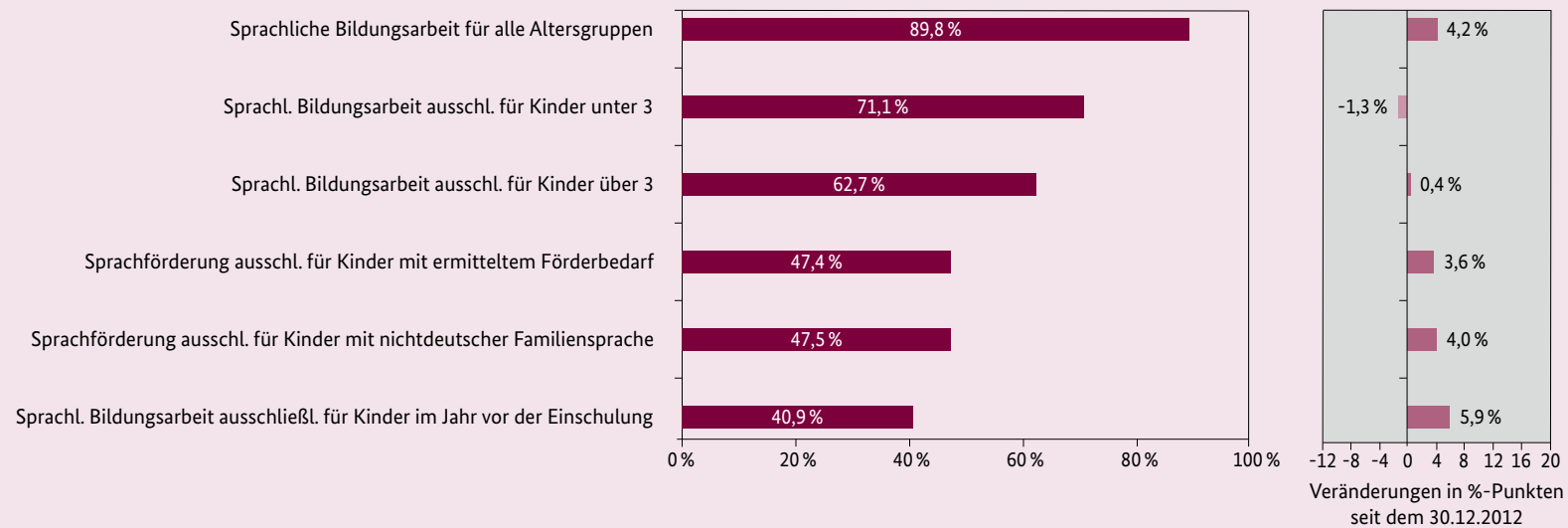


Abbildung 13: Einsatzgebiet der zusätzlichen Fachkraft am 31.12.2014 im Vergleich zum 30.06.2012: Themenfeld „Sprachliche Bildung und Sprachförderung am Kind“
 (Kategorien „Themenfeld neu umgesetzt“/„durch Fachkraft intensiviert“ in %, n = 3.269, Mehrfachnennungen)



Telefonkonferenzen

Mit einem ca. 30-minütigen thematischen Vortrag einer Fachreferentin bzw. eines Fachreferenten inkl. einer Bildschirmpräsentation mit einer anschließenden Frage- und Antwortrunde boten die Telefonkonferenzen interessierten Einrichtungen eine Plattform zur fachlichen Vertiefung. Bis zum Stichtag 31.12.2014 fanden elf Telefonkonferenzen zu unterschiedlichen pädagogischen Themen statt. Die Präsentationen und Audio-Mitschnitte wurden jeweils im Anschluss an die Telefonkonferenz von der Regiestelle in den passwortgeschützten internen Bereich der Antragsdatenbank sowie auf der Internetseite www.schwerpunkt-kitas.de eingestellt und somit allen Trägern und Schwerpunkt-Kitas zum Nachlesen und -hören zur Verfügung gestellt.

Zum Stichtag 31.12.2014 gaben insgesamt 14,2 Prozent (n = 465) aller Vorhaben an, mindestens an einer von der Regiestelle organisierten Telefonkonferenz teilgenommen zu haben (ohne Abbildung). Mehr als die Hälfte (56,3 Prozent) davon nahmen an zwei oder mehr Telefonkonferenzen teil. Zumeist handelte es sich bei den teilnehmenden Personen um die zusätzlichen Fachkräfte (95,7 Prozent). Daneben nahmen (auch) die Kita-Leitungen (37,8 Prozent) oder – in wenigen Fällen – Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter des Trägers teil (7,5 Prozent).¹⁴

Die Audio-Mitschnitte und Präsentationen wurden den geförderten Vorhaben zum Download zur Verfügung gestellt. Genutzt wurden diese erwartungsgemäß vor allem durch diejenigen Vorhaben, die auch an mindestens einer Telefonkonferenz teilgenommen haben: Von diesen gaben 76,6 Prozent an, auch die zur Verfügung gestellten Materialien genutzt zu haben. Doch auch die Vorhaben, welche nicht an den Telefonkonferenzen teilnahmen, beschäftigten sich immerhin in 40,0 Prozent der Fälle mit diesen. Insgesamt wurden mit den Telefonkonferenzen direkt oder indirekt über die Materialien fast die Hälfte (48,5 Prozent) aller Vorhaben erreicht.

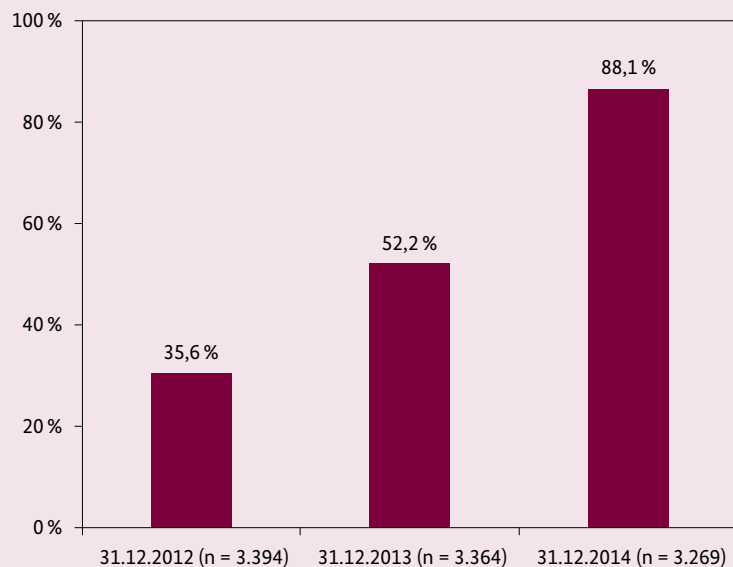
Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption

Damit die Ergebnisse und die in Gang gesetzten Entwicklungen der bisherigen Arbeit im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ dauerhaft in der täglichen pädagogischen Arbeit verankert werden, ist es wichtig, die Einrichtungskonzeption im Hinblick auf das Thema alltagsintegrierte sprachliche Bildung weiterzuentwickeln. Hierzu waren alle Vorhaben aufgefordert. Die Einrichtungen wurden im Rahmen des Monitorings jeweils zum Jahresende gefragt, ob sie ihre Einrichtungskonzeption seit Beginn ihrer Teilnahme am Bundesprogramm dementsprechend weiterentwickelt hatten. Bejahten dies am 31.12.2012¹⁵ erst etwa ein Drittel aller Vorhaben (35,6 Prozent, Abbildung 14), traf dies zwei Jahre später auf 88,1 Prozent (n = 2.880) zu.

¹⁴ Mehrfachnennungen möglich.

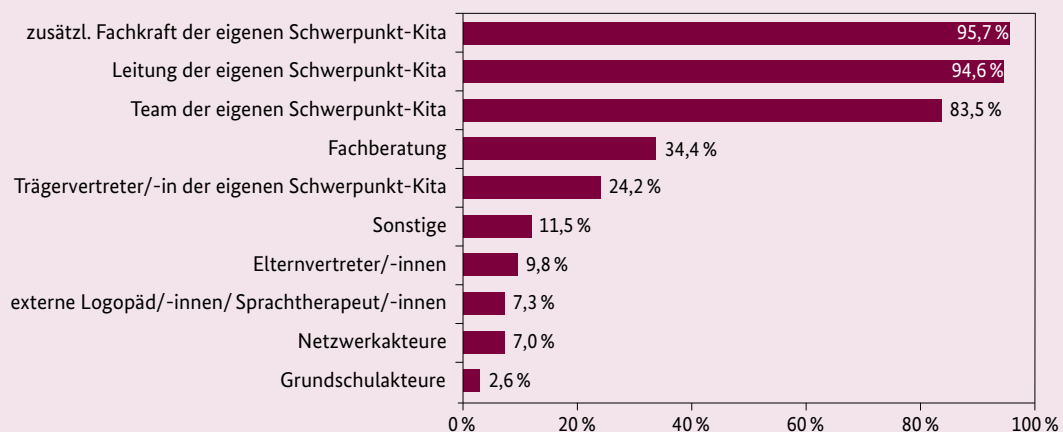
¹⁵ Erfassung jeweils zum Jahresendmonitoring, in vergleichbarer Form erstmals am 31.12.2012.

Abbildung 14: Wurde Ihre Einrichtungskonzeption in Bezug auf sprachliche Bildung und Sprachförderung im Berichtszeitraum aktualisiert? (Antwortoption „ja“ in %)



An der Konzeptionsentwicklung hinsichtlich einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit war fast immer die Einrichtungsleitung (94,6 Prozent) beteiligt. In den meisten Fällen wurde auch das Team involviert (83,5 Prozent). Etwa jede dritte Einrichtungskonzeption (34,3 Prozent) wurde in Zusammenarbeit mit einer Fachberatung weiterentwickelt (Abbildung 15).

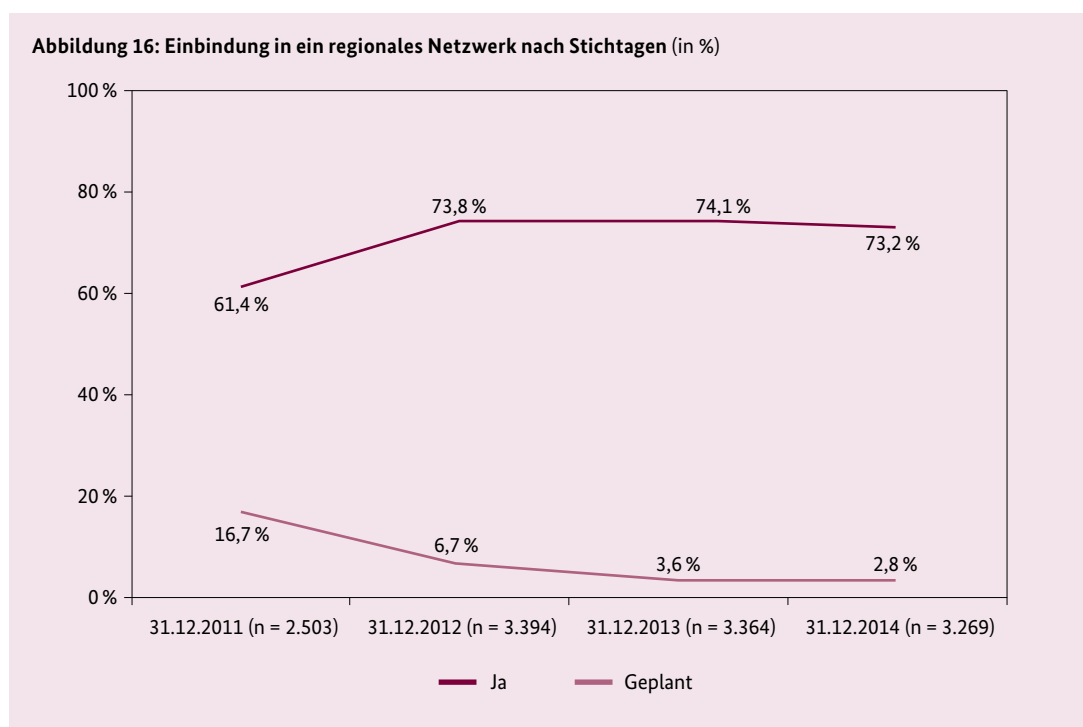
Abbildung 15: Beteiligte bei der Erarbeitung der Einrichtungskonzeption bzgl. alltagsintegrierter sprachlicher Bildung (in %, Mehrfachnennungen, n = 2.880)



Netzwerkeinbindung

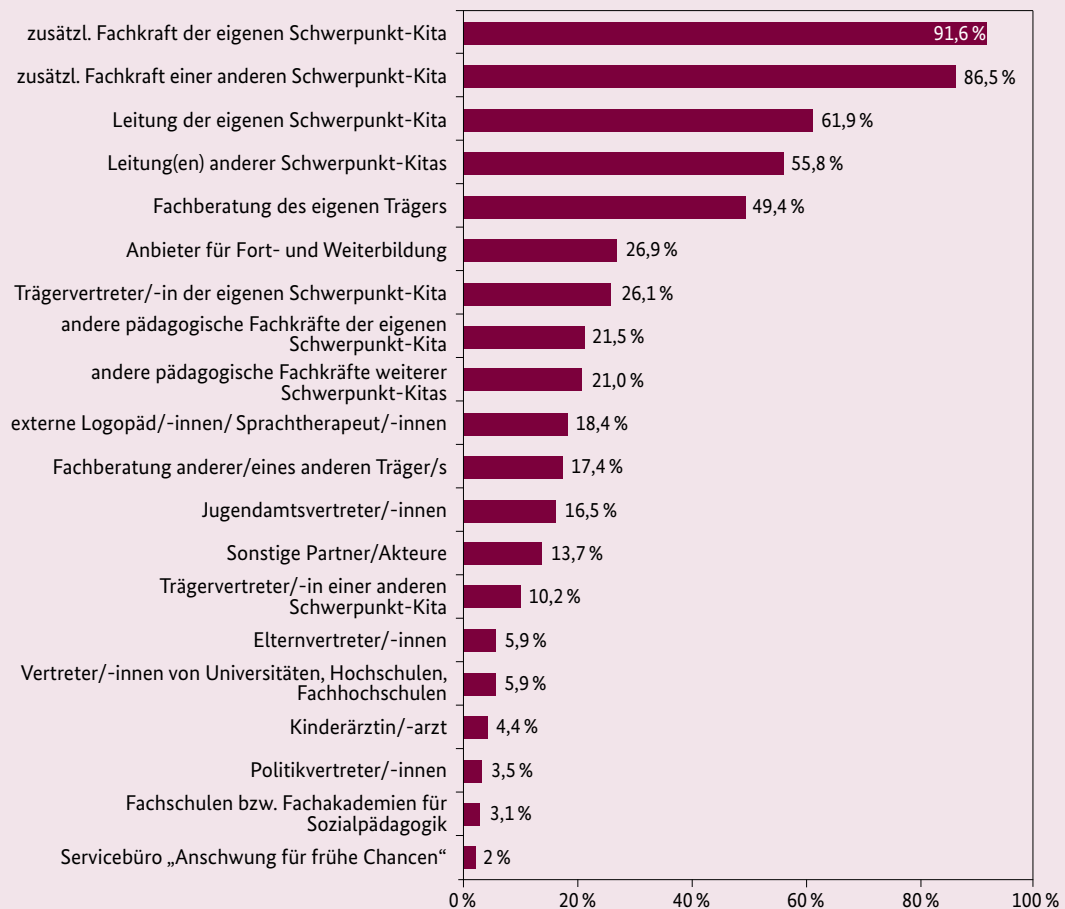
Die Einbindung der Schwerpunkt-Kitas in ein regionales Netzwerk – bspw. durch den Aufbau eines Arbeitskreises mit anderen Kindertageseinrichtungen aus dem gleichen kommunalen Gebiet – hat häufig nicht nur organisatorische und ökonomische Synergieeffekte. Sie ist auch bedeutsam für den fachlichen und inhaltlichen programmbezogenen Austausch, für die Abstimmung von Angeboten vor Ort, die Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeptionen und damit für die nachhaltige Sicherung der Programmziele.

Zum 31.12.2014 waren fast drei Viertel (73,2 Prozent) aller Schwerpunkt-Kita-Vorhaben regional vernetzt. Zwar kam es nach Programmstart zu einer Zunahme solcher Netzwerke, der Anteil blieb jedoch ab 2012 relativ stabil (Abbildung 16). An etwa jedem fünften Netzwerk (22,9 Prozent) waren Kindertageseinrichtungen beteiligt, die selbst keine geförderte Schwerpunkt-Kita waren (ohne Abbildung). In der Mehrheit (59,3 Prozent) handelt es sich bei den Netzwerken um „lose“ Netzwerke ohne formalisierte schriftliche Grundlage (ohne Abbildung). Dennoch traf sich die übergroße Mehrheit (87,2 Prozent) aller Netzwerke regelmäßig in festen Zeitintervallen.



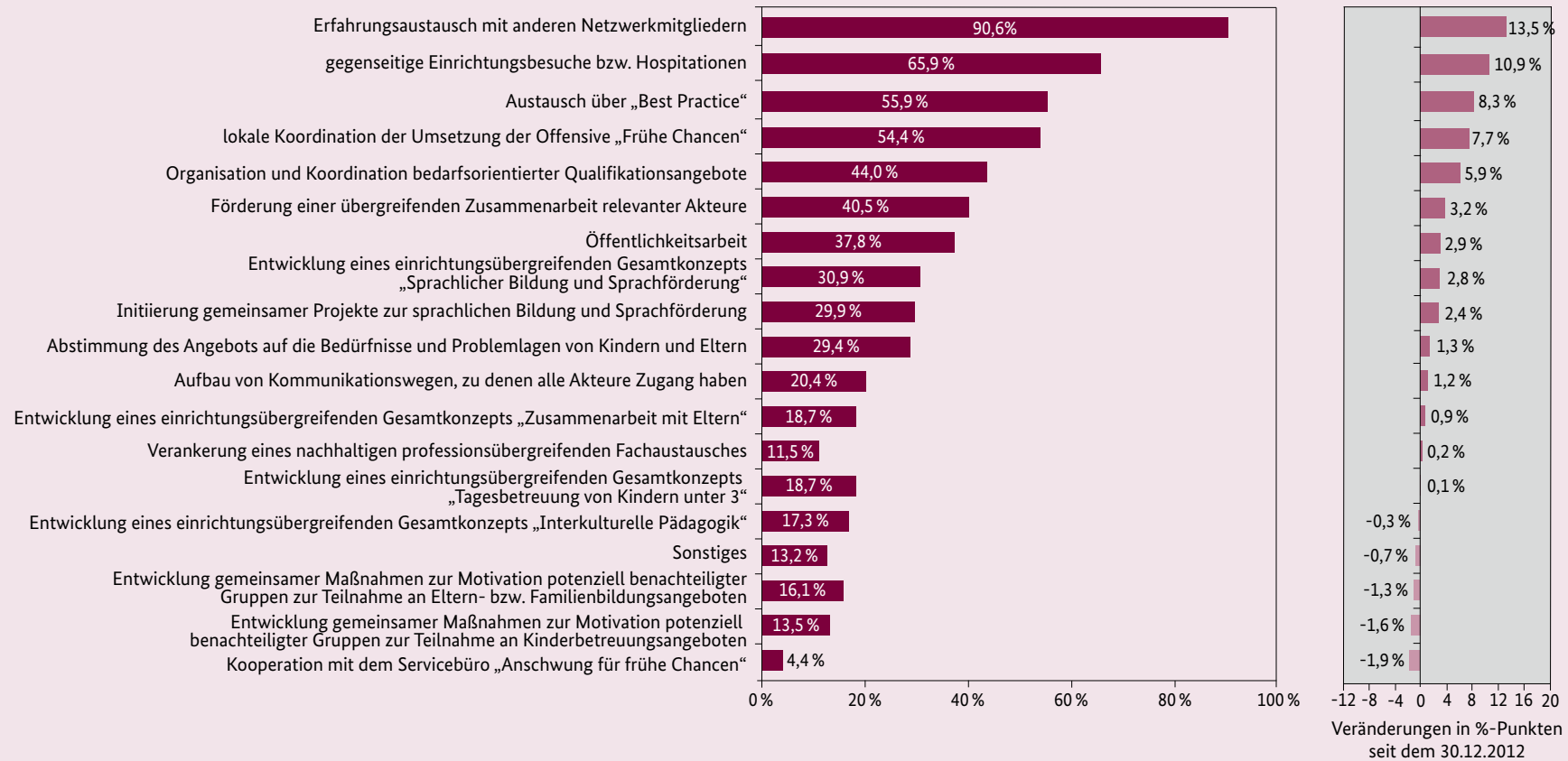
In den Netzwerken waren sehr unterschiedliche Akteure vertreten (Abbildung 17). Neben den Sprachexpertinnen und Sprachexperten der jeweiligen Schwerpunkt-Kita (91,6 Prozent) waren in fast allen Netzwerken auch zusätzliche Fachkräfte anderer Schwerpunkt-Kitas (86,5 Prozent) vertreten. In immerhin zwei Drittel (61,9 Prozent) der Fälle wirkten auch die Leitungskräfte mit und bei etwa der Hälfte aller Vorhaben (49,4 Prozent) die Fachberatungen des Trägers. Deutlich seltener beteiligten sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Trägers (26,1 Prozent).

Abbildung 17: Welche Partner/Akteure sind am Netzwerk beteiligt? (Mehrfachnennungen, in %, n = 2.393)



Welche Aktivitäten wurden in den Netzwerken verfolgt? Sehr häufig stand zunächst ein allgemeiner „Erfahrungsaustausch“ mit anderen Netzwerkmitgliedern (90,6 Prozent) im Fokus (Abbildung 18). Aber auch gegenseitige Hospitationen in den Einrichtungen (65,9 Prozent) oder der Austausch über „Best Practice“ (55,9 Prozent) wurde von einem Großteil praktiziert. Letzgenannte Aktivitäten nahmen über die Förderdauer hinweg auch am deutlichsten zu. Etwa die Hälfte (54,4 Prozent) aller Netzwerke bemühte sich um eine lokale Koordination der Umsetzung des Bundesprogramms, wozu letztlich auch die Koordination eines bedarfsorientierten Qualifikationsangebotes (44,0 Prozent) und die Förderung einer übergreifenden Zusammenarbeit aller Akteure (40,5 Prozent) gehörten. An der Entwicklung einer übergreifenden Einrichtungskonzeption wurde in jedem dritten Netzwerk (30,9 Prozent) gearbeitet. Einige Netzwerke arbeiteten hierbei noch an einrichtungsübergreifenden Konzepten zu speziellen Themen wie „Zusammenarbeit mit Eltern“ oder die „Betreuung von Kindern unter drei Jahren“ (jeweils 18,7 Prozent).

Abbildung 18: Aktivitäten bestehender Netzwerke (in %, n = 2.393)



Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11018 Berlin
www.bmfsfj.de



Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 030 20179130
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
Fax: 030 18555-4400
E-Mail: info@bmfsfj.service.bund.de

Einheitliche Behördennummer: 115*
Zugang zum 115-Gebärdentelefon: 115@gebaerdentelefon.d115.de

Stand: Oktober 2015

Gestaltung: www.avitamin.de

- * Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche Behördenrufnummer 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr zur Verfügung. Diese erreichen Sie zurzeit in ausgesuchten Modellregionen wie Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen u.a. Weitere Informationen dazu finden Sie unter www.115.de.