

FörMig-Transfer Hamburg

Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich

Abschlussbericht

– Entwurfsfassung –

Stand: 09.04.2014

**Claudia Hildenbrand
Dr. Peter May
Dr. Meike Heckt**

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Referat Testentwicklung und Diagnostik BQ 21

Gliederung

Tabellenverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	3
1 Theoretische Ausgangspunkte	5
2 Das Projekt FörMig-Transfer Hamburg	8
3 Evaluation des Projekts FörMig-Transfer	9
4 Methode	11
4.1 Design und Ablauf.....	11
4.2 Instrumente	13
4.2.1 <i>Leistungstests</i>	13
4.2.2 <i>Kompetenzeinschätzungen durch die pädagogischen Fachkräfte</i>	15
4.2.3 <i>Befragung von Führungskräften</i>	15
4.2.4 <i>Befragung von pädagogischen Fachkräften</i>	16
4.3 Stichprobe	17
4.3.1 <i>Beschreibung der Kinderstichprobe</i>	18
4.3.2 <i>Beschreibung der Einrichtungstichprobe</i>	21
4.3.3 <i>Beschreibung der Stichprobe pädagogischer Fachkräfte</i>	23
4.4 Analysemethoden.....	24
5 Ergebnisse der Befragungen	27
5.1 Einrichtungen	27
5.1.1 <i>Ausgangsbedingungen in den Einrichtungen</i>	27
5.1.2 <i>Entwicklungen</i>	33
5.2 Pädagogische Fachkräfte.....	37
5.2.1 <i>Ausgangslage</i>	39
5.2.2 <i>Entwicklungen pädagogischer Praxis</i>	41
5.3 Zusammenfassung	43
6 Ergebnisse der Kompetenzerhebungen	46
6.1 Beschreibung der Lernausgangslagen.....	46
6.2 Lernentwicklung	52
6.3 Zusammenfassung.....	62
7 Zusammenhänge verschiedener Bedingungen und individueller Entwicklungen	65
7.1 Kindspezifische Faktoren	65
7.2 Einrichtungs- und pädagogenspezifische Faktoren.....	71
7.3 Förderspezifische Faktoren	77
7.4 Zusammenfassung.....	81

8 Interpretation und Diskussion.....	85
Literatur	88
Anhang I: Befragung von Führungskräften zu Kontextbedingungen für Bildung im Elementarbereich (erster Erhebungszeitpunkt).....	90
Anhang II: Befragung von pädagogischen Fachkräften zu den Lernbedingungen der Kinder (erster Erhebungszeitpunkt).....	96

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einteilung der Kompetenzniveaus bei den KEKS-Einschätzungsbögen	15
Tabelle 2: Zusammensetzung der drei Kohorten sowie der Kontrollgruppe (Längsschnittdaten aus dem Bereich Sprache)	20
Tabelle 3: Ziele in und Erwartungen an das Projekt FörMig-Transfer nach Aussage der Leitungskräfte.....	32
Tabelle 4: Skalen des Praxiseinschätzungsbogens	38
Tabelle 5: Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis	39
Tabelle 6: Fachliche Qualifizierung der Pädagoginnen und Pädagogen	40
Tabelle 7: Korrelation zwischen Einschätzung der lernförderlichen Praxis und fachlichen Qualifizierung der Pädagoginnen und Pädagogen.....	41
Tabelle 8: Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis aller am Projekt FörMig-Transfer beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen zu den Erhebungszeitpunkten (Querschnitt)	42
Tabelle 9: Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis der Pädagoginnen und Pädagogen die wiederholt geantwortet haben zu den drei Erhebungszeitpunkten (Längsschnitt).....	43
Tabelle 10: Sprachliche und mathematische Lernausgangslagen der Programm- und Kontrollgruppen sowie der drei Kohorten.....	48
Tabelle 11: Sprachliche und mathematische Lernausgangslagen der parallelisierten Untersuchungsgruppen der drei Kohorten	50
Tabelle 12: Korrelation zwischen dem Lernzuwachs in Deutsch und Mathematik der Kinder und der Einschätzung der pädagogischen Praxis in den Lerngruppen	71
Tabelle 13: Zusammenhänge zwischen dem Lernzuwachs in Deutsch und Mathematik der Kinder und der Qualifikation der Pädagoginnen und Pädagogen für die Förderpraxis	72
Tabelle 14: Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der pädagogischen Praxis und dem Lernzuwachs bei Jungen und Mädchen.....	73
Tabelle 15: Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der pädagogischen Praxis und dem Lernzuwachs bei einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern	74
Tabelle 16: Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten und Vorschulklassen	75
Tabelle 17: Korrelationen zwischen dem Lernzuwachs der Kinder in Deutsch und Mathematik und der Einschätzung der pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten und Vorschulklassen	75

Tabelle 18: Lernfortschritt im Jahr vor der Einschulung: Vergleich Kita - VSK76

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Längsschnittliches Mehrkohortendesign der Evaluation des FörMig-Transfer-Projekts	11
Abbildung 2: Zusammensetzung des im Vorschulbereich tätigen pädagogischen Personals in Grundschulen und Kindertagesstätten.....	22
Abbildung 3: Anteil an nicht einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern pro Einrichtung ..	22
Abbildung 4: Einschätzung der Sozialstruktur durch die Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen	23
Abbildung 5: Berufserfahrung der pädagogischen Fachkraft	24
Abbildung 6: Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit zum ersten Erhebungszeitpunkt nach Einschätzung der Leitungen	28
Abbildung 7: Einsatz verschiedener Formen und Maßnahmen zur Sprachbildung in den Einrichtungen nach der Einschätzung der Leitungen	29
Abbildung 8: Einsatz verschiedener Instrumente und Formen zur Diagnostik und Dokumentation zum ersten Erhebungszeitpunkt nach Einschätzung der Leitungen	30
Abbildung 9: Zusammenarbeit mit Eltern zum ersten Erhebungszeitpunkt nach Einschätzung der Leitungen	31
Abbildung 10: Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit über die Projektlaufzeit hinweg nach Einschätzung der Leitungen	33
Abbildung 11: Häufigkeit der Umsetzung verschiedener Formen der Sprachbildung über die Projektlaufzeit hinweg.....	34
Abbildung 12: Zusammenarbeit mit Eltern über die Projektlaufzeit hinweg nach Einschätzung der Leitungen	35
Abbildung 13: Umsetzung der Projektziele in der Einrichtung zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt.....	36
Abbildung 14: Umsetzung der Projektziele in der Entwicklungspartnerschaft zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt.....	37
Abbildung 15: Lernausgangslage der Programmgruppe FörMig Kind der drei Kohorten.....	51
Abbildung 16: Lernentwicklung (Differenzwerte) der ersten Kohorte zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	52
Abbildung 17: Lernentwicklung (Differenzwerte) der ersten Kohorte zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt	54

Abbildung 18: Lernentwicklung (Differenzwerte) der zweiten Kohorte zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	55
Abbildung 19: Lernentwicklung (Differenzwerte) der zweiten Kohorte zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	57
Abbildung 20: Lernentwicklung über die gesamte Projektlaufzeit der zweiten Kohorte im Bereich Deutsch gesamt	58
Abbildung 21: Lernentwicklung über die gesamte Projektlaufzeit der zweiten Kohorte im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen	58
Abbildung 22: Lernentwicklung über die gesamte Projektlaufzeit der zweiten Kohorte im Bereich Hörverstehen.....	59
Abbildung 23: Lernentwicklung (Differenzwerte) der dritten Kohorte zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	60
Abbildung 24: Lernentwicklung der drei Kohorten im Jahr vor der Einschulung im Bereich Deutsch gesamt	61
Abbildung 25: Lernentwicklung der ersten und zweiten Kohorten Laufe der ersten Klasse im Bereich Deutsch gesamt	62
Abbildung 26: Lernentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Hörverstehen von Jungen und Mädchen der zweiten Kohorte.....	66
Abbildung 27: Lernentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Deutsch gesamt und Schriftsprache von einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern der zweiten Kohorte	67
Abbildung 28: Lernentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in Wortschatz und Grammatik von einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern der zweiten Kohorte	68
Abbildung 29: Lernentwicklung der zweiten Kohorte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Schriftsprache je nach Ausgangsleistung.....	69
Abbildung 30: Lernentwicklung der zweiten Kohorte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Wortschatz und Grammatik je nach Ausgangsleistung	70
Abbildung 31: Lernentwicklung der zweiten Kohorte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Schriftsprache und Hörverstehen je nach Schwerpunkt der im Projekt entwickelten Maßnahme.....	80

1 Theoretische Ausgangspunkte

Ausgehend von den Grundannahmen des FörMig-Ansatzes (Freie und Hansestadt Hamburg, 2010) sowie des Hamburger Sprachförderkonzeptes (May & Berger, 2014; S. 158 f.) wird für die Evaluation das folgende Verhältnis von durchgängiger Sprachbildung, integrativer und additiver Sprachförderung zugrunde gelegt.

Durchgängige sprachliche Bildung gilt als Oberbegriff für:

- *sprachliche Bildung*, die als Regelaufgabe dem Unterricht zugrundeliegt, um in allen Fächern die sprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Kinder bzw. Jugendlichen durch einen sprachaktivierenden (Fach-)Unterricht zu gewährleisten¹,
- *integrative Sprachförderung*, die ebenfalls im Regelunterricht als Aufgabe aller (Fach)Lehrkräfte verstanden wird, richtet sich auf die gezielte sprachliche Unterstützung für einzelne Kinder und Jugendliche, die aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse oder verzögerter sprachlicher Entwicklung noch Schwierigkeiten haben, den sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Unterrichts zu genügen²,
- *additive Sprachförderung*, die in zusätzlicher Lernzeit für Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf erfolgt, und die sprachliche Bildung sowie integrative Sprachförderung ergänzt³.

Wenn im Rahmen der Sprachdiagnostik ein Therapiebedarf festgestellt wird, sollte anstelle von oder ggf. ergänzend zu Maßnahmen der durchgängigen sprachlichen Bildung eine *Sprachtherapie* erfolgen. Diese wird in der Regel nicht im Rahmen sprachlicher Bildung bzw. Förderung in der Schule angeboten, sondern durch entsprechend qualifizierte Fachkräfte außerhalb der Schule oder in einer spezialisierten Schule. Für die additive und integrative Sprachförderung sowie für die Sprachtherapie sind die individuelle Diagnostik und Förderplanung Voraussetzung.

Sprachförderung wird im FörMig-Ansatz verstanden als ein Teil sprachlicher Bildung und sollte jeweils eingebunden in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung betrachtet werden, welches über punktuelle Förderung hinausgeht (Salem, 2011, S. 19). So wird es auch in dem in allen Hamburger Schulen verbindlich eingeführten Sprachförderkonzept betrachtet. Seit der Einführung des Sprachförderkonzepts im Jahr 2005 wurden an den Schulen Sprachlernberaterinnen und Sprachlernberater (bzw. bis 2013 Sprachlernkoordinatorinnen und Sprachlernkoordinatoren) benannt, die über das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung fachlich qualifiziert wurden. Diese Fachkräfte sind

¹ „Was wir von den Schülerinnen und Schülern an sprachlichen Kompetenzen erwarten, bringen wir ihnen bei.“ Dieses Zitat einer Sprachlernkoordinatorin an einem Hamburger Gymnasium, in dem sie den Stellenwert sprachlicher Bildung im Fachunterricht und sprachlicher Förderung an ihrer Schule erläutert, fasst den Ansatz durchgängiger sprachlicher Bildung als Gesamtperspektive zusammen.

² Diese Unterstützung erfolgt auf der Basis binnendifferenzierter sprachförderlicher Maßnahmen, die auf die jeweiligen sprachlichen Voraussetzungen einzelner Kinder abgestimmt sind.

³ In der additiven Sprachförderung sollen qualifizierte Fachkräfte die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau der sprachlichen Kompetenzen unterstützen, die sie für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht benötigen. Es wird ein diagnosebasierter, individueller Förderplan erstellt und die additive Sprachförderung erfolgt koordiniert mit dem Fach- und Deutschunterricht.

gemeinsam mit ihren Schulleitungen dafür zuständig, jeweils für ihre Schulen ein eigenes Sprachförderkonzept zu formulieren und dieses gemeinsam im Kollegium umzusetzen.

Zwischen Vertretern aus Kitas und Schulen hatte sich seit den 1960er Jahren eine kontroverse Debatte um den „Gegensatz“ zwischen Sprachlicher Bildung und Sprachförderung entwickelt. In Kitas wurde lange das Konzept der ganzheitlichen sprachlichen Bildung bzw. der integrativen Förderung favorisiert und Sprachförderung als „verschulter Ansatz“ mit Skepsis betrachtet. Hingegen wurde in Schulen lange „integrative Förderung“ als zu wenig effektiv betrachtet und vorwiegend auf gezielte, additive Förderung gesetzt (Fried, 2006, S. 174 ff.). „Insgesamt hat die traditionelle Kindergartenpädagogik einen Habitus bei Erzieherinnen befördert, der die ‚nachgehende‘, das heißt die situative beiläufige Sprachförderung wertschätzt, hingegen die ‚vorschreibende‘, also die systematisch, herausfordernde vernachlässigt“ (ebd. S. 174). Dieser „Gegensatz“ hat sich mittlerweile als überholt erwiesen und sowohl in Kitas als auch in Schulen werden jeweils Aspekte beider Konzepte sinnvoll miteinander verbunden. Der gemeinsame Rahmen einer durchgängigen sprachlichen Bildung ermöglicht die konzeptionelle Weiterentwicklung und fügt den Bereich der präventiven sprachlichen Arbeit hinzu, der insbesondere für die Verbesserung der Chancen mehrsprachiger Kinder bedeutsam ist (Jampert, 2007, S. 36).

Dieser verbindende Ansatz von „alltagsintegrierter ganzheitlicher Sprachförderung“ und „spezifischen Sprachförderprogramme“ wird in den für alle Hamburger Kitas verbindlichen „Hamburger Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012, S. 69) in folgender Weise beschrieben:

„Sprachförderung ist als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag der Kitas fest verankert. Sie durchzieht alle Bildungsbereiche, die in vielfältigster Art und Weise Lernanlässe und Lerngelegenheiten für aktives und passives Sprachlernen bieten. Sprachförderung basiert auf Dialog und Partizipation der Kinder. Indem sie den Alltag mitgestalten, lernen sie, ihre Interessen zu formulieren, Dinge auszuhandeln und zu argumentieren. Sprachkompetenz entsteht daher immer im Kontext von Interesse, Kommunikation, sinnvollen Handlungen und Themen. Die alltagsintegrierte ganzheitliche Sprachförderung ist die Basis einer langfristig wirksamen Strategie, Kinder in ihrer sprachlichen Kompetenz zu fördern. Sie kann ergänzt werden durch den Einsatz spezifischer Sprachförderprogramme.“

Bei der Verortung eines Konzeptes überfachlicher Kompetenzen wird Bezug genommen auf den Kompetenzbegriff nach Weinert (2001, S. 27). Danach sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Dieser Kompetenzbegriff basiert u.a. auf Ergebnissen des OECD-Projekts DESECO (Definition and Selection of Competencies), welches folgender Leitfrage nachging: „Welche Kompetenzen sind wichtig für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende

Gesellschaft?“ Im Rahmen des Projekts wurden international als relevant erkannte Schlüsselkompetenzen für erfolgreiches Lernen ausgewählt und definiert (Rychen & Salganik, 2003). Auch in den „Hamburger Bildungsempfehlungen“ für Kitas (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012) werden Bereiche fachlicher und überfachlicher Kompetenzen benannt, in denen Kinder im Bildungsverlauf weitere Kompetenzen erwerben oder ihre vorhandenen Kompetenzen weiter entwickeln sollen. In den Bildungsempfehlungen werden „Ich-Kompetenzen“, „soziale Kompetenzen“, „lernmethodische Kompetenzen“ und „Sachkompetenzen“ für verschiedene Bildungsbereiche beschrieben. Diese Grundstruktur findet sich auch in den in zur Evaluation eingesetzten Fragebögen zur Kompetenzeinschätzung wieder.

2 Das Projekt FörMig-Transfer Hamburg

Das Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle von Elementar- und Primarbereich (FörMig-Transfer)“ hatte die Entwicklung und Erprobung von diagnosebasierten Förderstrategien an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich unter Nutzung der Erfahrungen aus dem Programm FörMig⁴ zum Ziel. Hierbei sollten sowohl die sprachlichen Kompetenzen in allen Lern- und Bildungsbereichen, insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, als auch die überfachlichen Kompetenzen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung in den Blick genommen werden. Gleichzeitig sollte eine stärkere Einbeziehung von Eltern in die Förderung der Kompetenzentwicklung ihrer Kinder erreicht und die Kooperation zwischen Kindertagesstätten (Kitas) und Grundschulen gestärkt werden. Im Rahmen des FörMig-Transfer Projekts sollten die beteiligten Einrichtungen gemeinsame Ansätze in der pädagogischen Diagnostik und der darauf aufbauenden Sprachbildung (weiter-)entwickeln und erproben.

Zur Umsetzung des Transfervorhabens wurden in Hamburg Entwicklungspartnerschaften gebildet, die sich aus jeweils einer Grundschule und bis zu drei Kindertagesstätten aus ihrem Einzugsgebiet zusammensetzen. In den Entwicklungspartnerschaften sollten gemeinsame Vereinbarungen zur Zusammenarbeit bei der individuellen Förderung der Kinder getroffen und die diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung in der Praxis realisiert werden. Im ersten Projektjahr nahmen 17 Grundschulen und 29 Kitas an dem Entwicklungsvorhaben teil. Im Laufe des zweiten Projektjahrs beendete eine Einrichtung die Teilnahme am Projekt und die Zahl der Kitas reduzierte sich somit auf 28. Die beteiligten Grundschulen befinden sich in sozial besonders belasteten Stadtteilen und weisen niedrige Sozialindizes (Sozialindex 1 oder 2)⁵ auf.

Je fünf bis sechs Entwicklungspartnerschaften waren in drei regionale Sets zusammengefasst (Set Süd, Ost und West). Unterstützt werden die Sets durch jeweils eine Set-Koordinatorin, die die Entwicklungspartnerschaften fachlich beriet, die Zusammenarbeit auf der Set-Ebene koordinierte und die Entwicklungsarbeiten sowie die Evaluation begleitete. Darüber hinaus unterstützen sie die Erschließung von Ressourcen für die sprachliche Bildung in der Region sowie die Vernetzung mit weiteren Institutionen und Instanzen.

Das Projekt FörMig-Transfer startete im Schuljahr 2010/11 und hatte eine Laufzeit von drei Jahren.

⁴ Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ wurde von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern durchgeführt. Im Zentrum stand die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Schnittstellen des Bildungssystems: vom Kindergarten in die Schule, in weiterführende Schulen, von der Schule in den Beruf (vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

⁵ Der zugrundegelegte schulbezogene Sozialindex für Grundschulen wurde erstmals 2004 im Rahmen der KESS 4 Studie für alle staatlichen Hamburger Grundschulen ermittelt. Er kennzeichnet das soziale Umfeld einer Schule, wobei die Einstufung von 1 (stark belastete soziale Lage der Schülerschaft) bis 6 (bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft) reicht (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2007).

3 Evaluation des Projekts FörMig-Transfer

Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) wurde von der Projektleitung, der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) mit der Evaluation des Projekts FörMig-Transfer beauftragt. Im Rahmen dieser Evaluation sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- A) Konzeptentwicklung und Umsetzung der Konzepte in den Einrichtungen
 - Welche strukturellen, organisatorischen, konzeptionellen und pädagogischen Rahmenbedingungen lassen sich zum Projektstart beschreiben?
 - Welche Veränderungen der Praxis pädagogischer Arbeit werden im Verlauf des Projekts erkennbar?
- B) Lernausgangslagen und Lernentwicklung der Kinder
 - Welche Lernausgangslagen bringen die Kinder mit?
 - Welche Effekte der Projektarbeit auf die Kompetenzentwicklung der Kinder sind feststellbar?
- C) Differentielle Effekte des FörMig-Transfer-Projekts
 - Lassen sich hinsichtlich kind-, einrichtungs- und förderspezifischen Faktoren differentielle Effekte der Projektarbeit auf die Kompetenzentwicklung der Kinder feststellen?

Hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen wird erwartet, dass die Entwicklungspartnerschaften im Laufe der drei Jahre gemeinsame Ziele finden und umsetzen konnten. Zu beachten ist hierbei die bewusst offen formulierte Zielvorgabe des Projekts FörMig-Transfer, welche es den Einrichtungen und Entwicklungspartnerschaften ermöglichte, individuell für ihre Situation angepasste Ziele zu formulieren und Maßnahmen zu entwickeln. Daher wird davon ausgegangen, dass in den 17 Entwicklungspartnerschaften dieser Rahmen genutzt wurde und relativ heterogene Ziele formuliert und Konzepte entwickelt wurden, die jedoch alle die Verbesserung der Sprachbildung als Kern beinhalten.

Das Projekt FörMig-Transfer war so angelegt, dass im ersten Projektjahr vornehmlich die Festlegung gemeinsamer Ziele in den Entwicklungspartnerschaften im Fokus stand. Dazu sollte zunächst eine Bestandsaufnahme dessen vorgenommen werden, was in den einzelnen Einrichtungen bereits an sprachförderlichen Maßnahmen umgesetzt wurde. Daran anschließend sollten einrichtungsübergreifend Maßnahmen zur Kooperation und Verbesserung durchgängiger Sprachbildung erarbeitet und schließlich im zweiten Projektjahr umgesetzt werden. Im dritten Projektjahr sollten diese Maßnahmen reflektiert, bewertet und ggf. weiterentwickelt und überarbeitet werden. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich für die erste Kohorte noch keine Effekte der Projektarbeit auf die Kompetenzentwicklung der Kinder zeigen. Hinsichtlich der zweiten und dritten Kohorte wird erwartet, dass sich die entwickelten Maßnahmen auf die sprachliche Entwicklung der Kinder

auswirken und sich die Leistungsentwicklung der am Projekt FörMig-Transfer beteiligten Kinder positiv von der Leistungsentwicklung der Kontrollgruppe unterscheidet.

Darüber hinaus wird vermutet, dass die Effekte nicht für alle Kinder gleich sind, sondern sich je nach individuellem, institutionellem und konzeptionellem Hintergrund differenzielle Effekte zeigen.

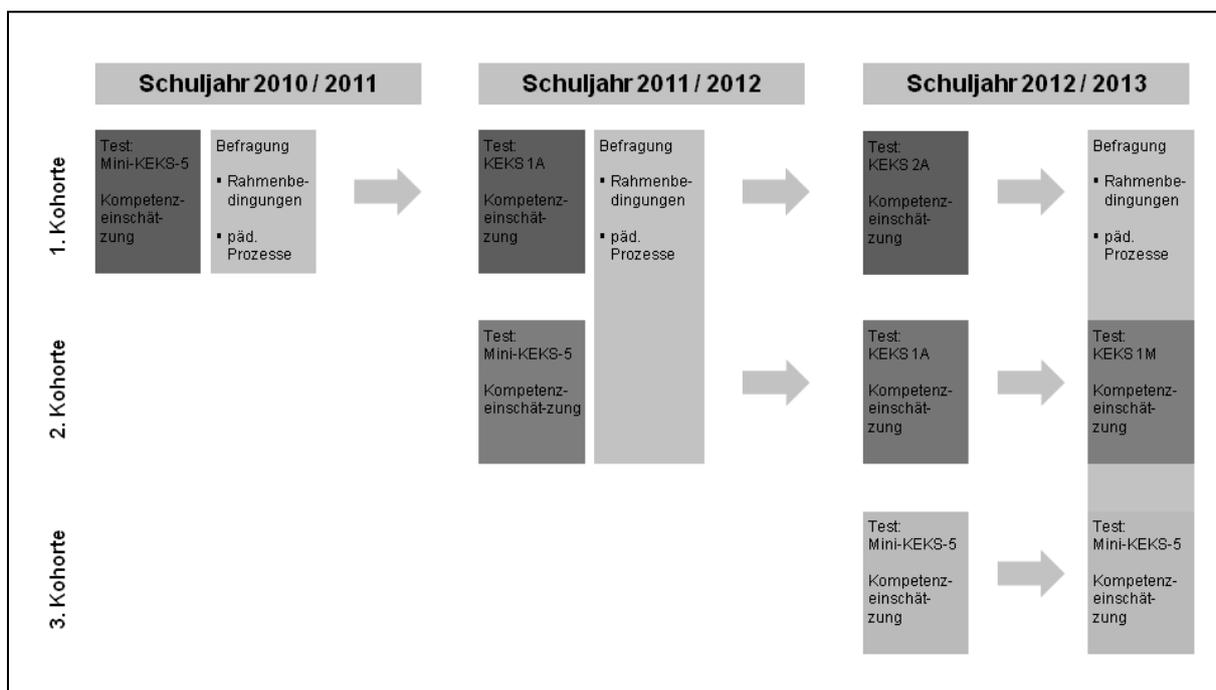
4 Methode

In den folgenden Abschnitten werden zunächst das Evaluationsdesign sowie der Ablauf der Untersuchung dargestellt (Abschnitt 4.1), worauf eine Beschreibung der eingesetzten Erhebungsinstrumente (Abschnitt 4.2) folgt. Die zugrundegelegte Stichprobe wird in Abschnitt 4.3 beschrieben, wobei jeweils gesondert auf die teilnehmenden Kinder, Einrichtungen und pädagogischen Fachkräfte eingegangen wird. Schließlich werden die zur Datenanalyse genutzten Methoden dargestellt.

4.1 Design und Ablauf

Die Evaluation erfolgte auf Basis eines längsschnittlichen Mehrkohortendesigns (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Längsschnittliches Mehrkohortendesign der Evaluation des FörMig-Transfer-Projekts



Anfang des Schuljahrs 2010/11 wurden erstmalig die Lernausgangslagen von Kindern in Kindertagestätten und Vorschulklassen erhoben. Zeitgleich wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten, die Kompetenzen der getesteten Kinder einzuschätzen. Im Frühjahr 2011 wurden die Leitungen der Einrichtungen nach strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen und die beteiligten pädagogischen Fachkräfte nach der pädagogischen Praxis befragt.

Diese Erhebungen wurden über die gesamte Projektlaufzeit einmal jährlich wiederholt. Die Testungen und Kompetenzeinschätzungen fanden dabei jeweils am Schuljahresanfang statt, parallel zu den Befragungen der Leitungen und pädagogischen Fachkräfte.

Um ein Jahr zeitversetzt wurde pro Projektjahr eine neue Alterskohorte hinzugenommen. Die erste Kohorte wurde zu insgesamt drei Zeitpunkten, jeweils am Schuljahresanfang getestet (Vorschuljahr, erste Klasse, zweite Klasse). Die zweite Kohorte wurde ebenfalls zu drei Zeitpunkten getestet und die Kinder der dritten Kohorte wurden zu insgesamt zwei Zeitpunkten getestet. Die dritte Testung der Kinder der zweiten Kohorte und die zweite Testung der Kinder der dritten Kohorte wurden aufgrund des Projektendes vorgezogen und am Ende des Schuljahrs 2012/13 durchgeführt.

Im Vorfeld der Erhebungen wurden die Genehmigungen der Eltern der zu untersuchenden Kinder eingeholt.

Die Erhebungen der Ausgangslagen mit den Mini-KEKS-5-Tests erfolgen durch externe, geschulte Testleiter als Gruppentests mit 6 bis 8 Kindern. Je nach Einschätzung der Klassenlehrerin konnten die Testungen zu Beginn der ersten Klasse mit der halben Klasse oder im ganzen Klassenverband durchgeführt werden. Zu Beginn der zweiten Klasse wurden die Tests mit der ganzen Klasse durchgeführt.

Bei der ersten Kohorte wurde die Erhebung in der Grundschule zu Beginn der ersten Klasse von den Lehrkräften durchgeführt. Es zeigte sich jedoch, dass die Ergebnisse dieser Erhebung deutlich besser als erwartet ausfielen, was auf einen Testleitereffekt hindeutet. Daher wurden die nachfolgenden Testungen wiederum durch externe Testleiter durchgeführt. Durch diese konnte sichergestellt werden, dass verlässliche Daten unter kontrollierten Bedingungen erhoben wurden und die beteiligten Kindertagesstätten und Schulen zeitlich entlastet wurden.

Den Pädagoginnen und Pädagogen wurden die Testergebnisse der einzelnen Kinder nach den Testungen in übersichtlichen Formaten zurückgemeldet, die zur Lernentwicklungsdokumentation und zur weiteren pädagogischen Planung genutzt werden konnten. Zudem wurden jeweils Informationsveranstaltungen zu den Ergebnissen und der Nutzung der Rückmeldungen angeboten.

Um mögliche Effekte des FörMig-Projekts auf die Kompetenzentwicklung der Kinder abschätzen zu können, wurde eine Kontrollgruppe zusammengestellt. Diese besteht aus Kindertageseinrichtungen und Schulen, die hinsichtlich der sozialen Hintergrunddaten mit den FörMig Einrichtungen vergleichbar sind. Da jedoch davon ausgegangen werden kann, dass nach den Vorgaben der Hamburger Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012) und der Richtlinien für Vorschulklassen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2005) auch in den Kindertagesstätten und Schulen der Kontrollgruppe Sprachförderung durchgeführt wird, handelt es sich nicht um eine ungeförderte Kontrollgruppe sondern um eine anfallende Vergleichsgruppe durchschnittlicher Einrichtungen (Quasi-Kontrollgruppe). Die Pädagoginnen und Pädagogen dieser Einrichtungen erhielten jedoch keine spezielle Unterstützungsleistungen und Fortbildungen wie die im FörMig-Projekt beteiligten Fachkräfte.

Die in der Kontrollgruppe eingesetzten Erhebungsinstrumente (Leistungstests, Kompetenzeinschätzungsbögen, Fragebögen) entsprachen den in der Programmgruppe genutzten Instrumenten. Die Testungen wurden ebenfalls durch externe Testleiterinnen und Testleiter durchgeführt und die Fachkräfte in den Einrichtungen erhielten die gleichen Rückmeldungen über die Ergebnisse wie die Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen des FörMig-Projekts.

4.2 Instrumente

Zur Erfassung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der im Projekt unterstützten Kinder sowie zur Beschreibung der strukturellen Rahmenbedingungen und der pädagogischen Bedingungen in den beteiligten Einrichtungen wurden Instrumente entwickelt und bereits bestehende Instrumente überarbeitet. Dabei kamen standardisierte Leistungstests für die Domänen Sprache und Mathematik, Einschätzungsbögen zur Beurteilung der überfachlichen und sprachlichen Kompetenzen durch die pädagogischen Fachkräfte sowie teilstandardisierte schriftliche Fragebögen für die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte der teilnehmenden Einrichtungen zum Einsatz.

4.2.1 Leistungstests

Vom Referat BQ 21 des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung wurden in Kooperation mit den Universitäten Hamburg, Erfurt und Kiel die KEKS-Testserie (May & Bennöhr, 2013) entwickelt. KEKS steht für *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule* und bezeichnet ein diagnostisches Konzept zur Erfassung und Beschreibung von Lernständen und Kompetenzentwicklungen in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch. Die normierten Tests sind mit Kindern im Alter von 4 bis 16 Jahren einsetzbar und geben einen Überblick über die fachlichen Kompetenzen der Kinder. Sie ermöglichen die Einstufung der Kompetenzen einerseits in Bezug auf die jeweilige Altersgruppe bzw. Klassenstufe, andererseits in Bezug auf eine einheitliche Kompetenzskala. Sie geben damit zu einem frühen Zeitpunkt Auskunft über individuelle Stärken und Schwächen der Kinder sowie ggf. über den Bedarf an gezielter Förderung. Zur Evaluation des Projekts FörMig-Transfer wurden die Tests Mini-KEKS (im Jahr vor der Einschulung), KEKS 1 (erste Klasse) und KEKS 2 (zweite Klasse) eingesetzt. Im Vorschulbereich sowie in der ersten Klasse werden die Aufgaben überwiegend bildgestützt dargeboten. In Klassenstufe 2 kommen auch schriftliche Aufgaben oder textbasierte Multiple-Choice-Items vor.

Sprache

Der im Bereich Deutsch eingesetzte Test verfügt über alle eingesetzten Jahrgangsstufen hinweg über eine sehr hohe Zuverlässigkeit (Cronbachs Alpha zwischen 0,93 und 0,95) und setzt sich aus den Untertests „Hörverstehen“, „Wortschatz und Grammatik“, „Phonologische Bewusstheit, Dekodierfähigkeit und Leseverstehen“ sowie „Schriftsprache“ bzw. Vorläuferkompetenzen zum Schriftspracherwerb zusammen. Die Tests bestehen überwiegend aus Aufgaben im Multiple-Choice-Format mit drei bis vier Antwortmöglichkeiten.

Der Untertest Hörverstehen überprüft, inwieweit Kinder in der Lage sind, kurze, gesprochene, alltagsrelevante Dialoge zwischen zwei Sprechern angemessen zu rezipieren. Dieser Testteil besteht aus drei bzw. zwei Texten, die den Kindern vorgespielt werden. Nach dem Hören der Dialoge lösen die Kinder vier bis fünf Fragen im Multiple-Choice-Format. Der Untertest Hörverstehen weist in den Klassenstufen Mini-KEKS bis KEKS 2 eine Reliabilität von 0,75 bis 0,77 auf und ist damit als akzeptabel einzustufen.

Im Bereich Wortschatz und Grammatik werden Wörter und grammatische Phänomene im Kontext behandelt. Die Aufgaben zum Wortschatz testen die Kenntnis von Verben und Nomina sowie ab Klasse 2 auch zu Adjektiven, Konjunktionen und Präpositionen. Im Bereich der Grammatik werden die Bereiche Syntax (Strukturaufbau von Sätzen) und Morphologie (Struktur von Wörtern) getestet. Dazu werden den Kindern Sätze vorgelesen, die sie ergänzen müssen indem sie aus vier Antwortmöglichkeiten diejenige aussuchen, die am besten passt. Im Jahr vor der Einschulung wurde zur Evaluation eine Kurzversion dieses Subtests eingesetzt. Die Untertests Wortschatz und Grammatik gelten mit einer Reliabilität zwischen 0,84 und 0,90 als zuverlässig.

Im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen wird im Deutschtest Mini-KEKS der Schwerpunkt auf Aufgaben zum Gliedern von Wörtern in Silben und zum Erkennen von Reimen gelegt. In KEKS 1 steht die Erfassung der Fähigkeit den Anlaut von Wörtern zu erkennen im Fokus. Bei der Dekodierfähigkeit, die ab Mitte Klasse 1 getestet wird, handelt es sich um das Erkennen von Wortbedeutungen auf der Grundlage von Buchstabeninformationen. Dabei sollen die Kinder beispielsweise zu einem bildlich vorgegebenen Begriffswort den passenden Schriftzug unter vier verschiedenen Wörtern bzw. Buchstabenfolgen herausuchen. Zudem wird ein Leseverstehenstest eingesetzt, bei dem die Kinder einen kurzen Text mit „beschädigten“ Wörtern komplettieren sollen. Die Reliabilität der Untertests Phonologische Bewusstheit und Lesen, Dekodierfähigkeit und Leseverstehen wird mit 0,79 bis 0,97 berichtet.

Im Untertest Schriftsprache wird die Fähigkeit getestet, Wörter und Sätze der gesprochenen Sprache nach orthografischen Vorschriften angemessen zu schreiben. Dazu werden die Kinder aufgefordert zunehmend komplexe Wörter (z.B. den eigenen Vornamen) und später auch Pseudowörter (z.B. Die Rulle) zu schreiben. Bei Kindern im Jahr vor der Einschulung besteht der Test aus der Schreibung des eigenen Vornamens und des Wortes „Nase“. Die allermeisten Kinder können bereits vor Schuleintritt ihren eigenen Vornamen logographemisch, also wie ein gespeichertes „Bild“ ohne direkten Lautbezug, schreiben. Bei dem Wort Nase gelingt dies zu diesem Zeitpunkt jedoch nur sehr wenigen Kindern, wodurch dieses Wort einen Startpunkt für das phonembezogene Schreiben darstellt, welches von den meisten Kindern im Laufe der Schulzeit erst noch erlernt werden muss. Dieser Lernprozess kann mit dem Untertest Schriftsprache begleitet werden. Der Test zum Schriftspracherwerb ist mit Reliabilitäten von 0,90 bis 0,94 als sehr zuverlässig einzustufen.

Mathematik

Im Bereich Mathematik wird bis zur Klassenstufe 2 nur ein Gesamtwert „Mathematische Grundbildung“ ausgewiesen, für den die Konzepte der Zählzahl, des ordinalen Zahlenstrahls, der Kardinalität und Zerlegbarkeit, des Enthaltenseins und der Klasseninklusion sowie der Relationalität geprüft werden. In den unteren Jahrgängen werden die Aufgaben durch malen

von Strichen, Punkten oder Kreisen gelöst, ab KEKS 1 kommen zunehmend Ziffern hinzu. Die Zuverlässigkeit des Mathematiktests ist mit Reliabilitäten zwischen 0,90 und 0,94 als exzellent einzustufen.

4.2.2 *Kompetenzeinschätzungen durch die pädagogischen Fachkräfte*

Mithilfe der KEKS-Kompetenzeinschätzungsbögen für 4- bis 6-Jährige (Helm et al., 2012; IfBQ, 2013; Pohlmann & Heckt, 2011) können Pädagoginnen und Pädagogen die Kompetenzen der Kinder in einem einheitlichen Format einschätzen. Bezug nehmend auf die Hamburger Bildungsempfehlungen für Kitas und die Richtlinie für Vorschulklassen werden sowohl überfachliche Kompetenzen als auch Sachkompetenzen erfasst. Die überfachlichen Kompetenzen beziehen sich auf die Bereiche Selbstkonzept und Motivation, sozial-kommunikative Kompetenzen und lernmethodische Kompetenzen wohingegen sich die Sachkompetenzen auf die Bereiche Körper und Bewegung, Musik und Gestalten, Mathematik, Naturwissenschaft, deutsche Sprache sprechen und verstehen, Erwerb der Schriftsprache und ggf. Kenntnisse anderer Sprachen richten. Innerhalb der Bereiche werden jeweils drei bis acht Einzelkompetenzen benannt. Dabei werden für jede Kompetenz Verhaltensindikatoren aufgelistet, die zentrale Aspekte sowie das Spektrum des Kompetenzbereichs abdecken. Die Ausprägung der jeweiligen Kompetenz wird auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt, welche eine Referenz zur „normalen Altersgruppe“ herstellt.

Tabelle 1: Einteilung der Kompetenzniveaus bei den KEKS-Einschätzungsbögen

Niveaustufe	Referenzniveau	Soziale Einordnung der Kompetenz
1	sehr schwach	viel schwächer ausgeprägt als in der Altersgruppe
2	schwach	schwächer ausgeprägt als in der Altersgruppe
3	mittel	ähnlich stark ausgeprägt wie in der Altersgruppe
4	stark	stärker ausgeprägt als in der Altersgruppe
5	sehr stark	viel stärker ausgeprägt als in der Altersgruppe

Die pädagogischen Fachkräfte wurden zu zwei Zeitpunkten gebeten, die Kompetenzen der Kinder einzuschätzen, die an den Deutsch- und Mathematiktests teilnahmen. Der erste Zeitpunkt war im Jahr vor der Einschulung und umfasste neben den überfachlichen Kompetenzen auch die oben genannten Sachkompetenzen. Zum zweiten Zeitpunkt in der ersten Klasse beschränkte sich der Einschätzungsbogen auf die überfachlichen Kompetenzen. Die pädagogischen Fachkräfte erhielten ausführliche Erläuterungen zu den Einschätzungsbögen und Hinweise zur Arbeit mit den Bögen (IfBQ, 2013).

4.2.3 *Befragung von Leitungskräften*

Die Leitungen der teilnehmenden Kindertagesstätten und Schulen wurden einmal pro Projektjahr mit einem schriftlichen teilstandardisierten Fragebogen bezüglich der strukturell-

konzeptionellen Kontextbedingungen in ihrer Einrichtung befragt. Die Befragung gliederte sich in drei Themenbereiche:

1. Strukturelle und organisatorische Aspekte
2. Konzeptionelle Grundlagen
3. Wünsche und Erwartungen in Bezug auf das Projekt

Hinsichtlich der strukturellen und organisatorischen Aspekte wurden beispielsweise die Anzahl der Kinder in der Einrichtung, die Gruppenzusammensetzung (altersgemischt oder altershomogen) sowie die Personalausstattung und –qualifikation im vorschulischen Bereich erfragt. Darüber hinaus wurden die Leitungen gebeten, die Sozialstruktur der Elternschaft hinsichtlich der ökonomischen Situation, des Bildungshintergrunds und des Interesses der Eltern an der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung einzuschätzen.

Der Bereich der konzeptionellen Grundlagen und pädagogischen Schwerpunkte erfasste neben den Schwerpunkten der pädagogischen Arbeit auch die Angebote zur Mehrsprachigkeit, zur Sprachbildung sowie die eingesetzten Instrumente und Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation des Sprachstands. Zudem wurden die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern der Vorschulkinder sowie die Form und Inhalte von Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Institutionen erfragt.

Den Abschluss der Leitungsbefragungen bildete der Bereich der Wünsche und Erwartungen in Bezug auf das Projekt FörMig-Transfer. Im ersten Erhebungsjahr wurde erfragt, mit welchen Wünschen, Erwartungen und Zielen sich die Einrichtungen für das Projekt beworben hatten. Im zweiten und dritten Erhebungsjahr wurden die Leitungen um eine Einschätzung der Umsetzung der Projektziele während der vergangenen Projektlaufzeit gebeten. Diese bezog sich auf die Ziele in der Einrichtung und auf die gemeinsame Arbeit in der Entwicklungspartnerschaft. Bei der Abschlusserhebung im dritten Projektjahr wurden die Einrichtungen zudem gebeten, in kurzen Stichworten die aus ihrer Sicht im Projektverlauf erfolgten Veränderungen in der Einrichtung zu beschreiben sowie förderliche und hinderliche Faktoren der durchgängigen Sprachbildung am Übergang Kita-Schule und bei der Zusammenarbeit in der Entwicklungspartnerschaft zu benennen. Zusätzlich wurden sie um eine Einschätzung der Effektivität der Sprachfördermaßnahmen und der Kooperation im Projekt gebeten. Abschließend hatten die befragten Leitungskräfte die Möglichkeit, in einem persönlichen Resümee positive und negative Aspekte des Projekts zu schildern.

In Anhang I befindet sich der Fragebogen des ersten Erhebungszeitpunkts für Kita-Leitungskräfte. Der inhaltlich gleiche Fragebogen wurde mit leichten sprachlichen Änderungen auch an die Leitungen der teilnehmenden Schulen versandt.

4.2.4 Befragung von pädagogischen Fachkräften

Der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in Kitas und Vorschulklassen richtete sich auf die pädagogische Praxis in den Einrichtungen und damit auf die Lernbedingungen der Kinder. Dabei wurden die folgenden neun Bereiche fokussiert:

- Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder
- Soziale Kompetenzen
- Lernmethodische Kompetenzen

- Mathematische Grunderfahrungen
- Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen
- Sprachliche Bildung
- Individuelle Sprachförderung
- Umgang mit Mehrsprachigkeit
- Kooperation mit Eltern

Für jeden Bereich wurden zwischen sechs und zwölf inhaltliche Spezifikationen und ideale Vorgehensweisen benannt, die erfahrungsgemäß die Kompetenzentwicklung der Kinder unterstützen. Insgesamt setzte sich der Fragebogen aus 85 Items zusammen.

Die pädagogischen Fachkräfte wurden gebeten, die Lernbedingungen für die Kinder einzuschätzen, indem sie sich vorstellen, sie würden als Beobachter von außen in die Einrichtung kommen und sich selbst in der Interaktion mit den Kindern beobachten. Dabei ging es nicht darum, pädagogische Grundeinstellungen der Fachkräfte zu erfassen oder den Eindruck einer möglichst idealen Umsetzung für alle Felder zu vermitteln, sondern um eine möglichst realistische Beschreibung der pädagogischen Bedingungen, unter denen sich die Lernentwicklung der Kinder vollzieht. Die Fachkräfte sollten, bezogen auf die vergangenen Monate, auf einer fünfstufigen Skala einschätzen, wie stark die jeweiligen Aktivitäten und Haltungen in ihrer alltäglichen pädagogischen Praxis im Mittelpunkt standen und wo ihre Stärken und Schwächen lagen. Die mittlere Stufe (3 = normal/mittel) der Skala sollte die bei den meisten Pädagogen vorfindliche Ausprägung der pädagogischen Praxis kennzeichnen. Mit den Skalenstufe 1 (deutlich weniger) oder 2 (etwas weniger) sollten solche Aspekte bezeichnet werden, die in der konkreten Alltagspraxis weniger im Fokus stehen, während mit den Skalenstufen 4 (etwas mehr) und 5 (deutlich mehr) eine höhere Relevanz der betreffenden Praxisaspekte gekennzeichnet werden sollte.

Ergänzend zu dieser Einschätzung wurden der sprachliche und fachliche Hintergrund der Fachkräfte sowie das Interesse an weiteren Qualifizierungsmaßnahmen erfragt.

Bei der zweiten und dritten Erhebung wurden, parallel zur Leitungsbefragung, die Fachkräfte um eine Einschätzung hinsichtlich der Projektziele in der Einrichtung und Entwicklungspartnerschaft gebeten. Bei der Abschlusserhebung im dritten Projektjahr wurde zudem im Rahmen eines persönlichen Resümees nach Veränderungen in der Einrichtung, förderlichen und hinderlichen Faktoren hinsichtlich der durchgängigen Sprachbildung und der Kooperation in der Entwicklungspartnerschaft sowie nach einer Einschätzung der Effektivität der Sprachfördermaßnahmen und der Kooperation im Projekt gefragt.

In Anhang II ist der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte zu den Lernbedingungen der Kinder dargestellt, welcher für die Erhebung der Ausgangslagen eingesetzt wurde.

4.3 Stichprobe

In diesem Abschnitt wird die Kinderstichprobe beschrieben, anhand derer die Fördereffekte des Projekts FörMig-Transfer identifiziert werden sollen. Darüber hinaus werden

grundlegende Informationen zur Stichprobe der teilnehmenden Einrichtungen sowie der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen dargestellt.

4.3.1 Beschreibung der Kinderstichprobe

Das Sample der teilnehmenden Kinder teilt sich in drei Kohorten auf, die jeweils zeitversetzt um ein Jahr an dem Projekt und den mit der Evaluation verbundenen Erhebungen teilnahmen. Die Leistungsdaten der Programmgruppenkinder werden mit einer nicht am Projekt FörMig-Transfer beteiligten Kontrollgruppe verglichen, welche im nachstehenden Abschnitten ebenfalls kurz beschrieben wird.

1. Kohorte

Aus der ersten Kohorte liegen von insgesamt 325 Kindern aus FörMig-Transfer Einrichtungen zu mindestens zwei Testzeitpunkten Daten im Bereich Sprache vor. Da nicht alle Kinder alle Untertests bearbeitet haben, reduziert sich die Zahl derjenigen, von denen vollständige Datensätze vorliegen, auf 262 Kinder. Diese waren zum Zeitpunkt des ersten Sprachtests im Durchschnitt 68,5 Monate alt (Min. = 58 Monate, Max. = 83 Monate, SD = 4,2 Monate). Etwas mehr als die Hälfte der Kinder (N = 140; 54,9 %) sind männlich und annähernd zwei Drittel der Kinder (N = 159; 61 %) haben das letzte Jahr vor der Einschulung in einer Vorschulklasse verbracht.

Von 63 % der Kinder (N = 167) liegen Daten zur Staatsangehörigkeit vor. Davon haben 90 % (N = 151) die deutsche Staatsangehörigkeit, 7,8 % (N = 13) haben eine andere Staatsangehörigkeit als deutsch und 1,8 % (N = 3) haben sowohl die deutsche als auch eine andere Staatsangehörigkeit. Zum sprachlichen Hintergrund liegen Daten von rund 86 % (N = 225) vor, davon wachsen 61,8 % (N = 139) mehrsprachig auf.

Die getesteten Kinder in den an FörMig-Transfer beteiligten Institutionen lassen sich in zwei Untergruppen aufteilen:

- *FörMig Kind*: Kinder von denen gesichert bekannt ist, dass sie an einer Sprachfördermaßnahme im Rahmen des Projekts FörMig-Transfer teilgenommen haben.
- *FörMig Einrichtung*: Kinder die an FörMig beteiligte Einrichtungen besuchen und getestet wurden, von denen aber keine Angaben der pädagogischen Fachkräfte dazu vorliegen, ob sie an einer Sprachfördermaßnahme im Rahmen des Projekts FörMig-Transfer teilgenommen haben.

Von den 262 Längsschnittkindern der ersten Kohorte, die alle Deutsch-Subtests bearbeitet haben, ist von 116 (44,3 %) bekannt, dass sie zu irgendeinem Zeitpunkt der Projektlaufzeit an einer Sprachfördermaßnahme teilgenommen haben (FörMig Kind). Die Gruppe FörMig Einrichtung besteht aus 146 Kindern (55,7 %) von denen Längsschnittdaten vorliegen.

Testergebnisse zu mindestens zwei Zeitpunkten im Bereich Mathematik liegen von 176 Kindern vor, von denen 62 (35,2 %) der Gruppe FörMig Kind und 114 (64,8 %) der Gruppe FörMig Einrichtung zuzuordnen sind.

Die Beschreibung der Zusammensetzung der beiden Untersuchungsgruppen FöRMig Kind und FöRMig Einrichtung ist in Tabelle 2 dargestellt.

2. Kohorte

In der zweiten Kohorte liegen von 348 Kindern Daten aus mindestens zwei Testzeitpunkten vor. 293 dieser Kinder haben im Bereich Sprache sämtliche Untertests vollständig bearbeitet. Die Kinder der zweiten Kohorte waren zum ersten Testzeitpunkt durchschnittlich 67,7 Monate alt (Min. = 54 Monate, Max. = 83 Monate, SD = 4,7 Monate). Auch in der zweiten Kohorte wurden etwas mehr Jungen (N = 158; 53,9 %) getestet und 60 % der Kinder in der zweiten Kohorte (N = 177) haben im letzten Jahr vor der Einschulung eine Vorschulklasse besucht. Von knapp der Hälfte der Kinder (N = 144; 49,1 %) liegen Informationen zur Staatsangehörigkeit vor. Davon haben 87,5 % (N = 126) die deutsche, 11,1 % (N = 16) eine andere und 1,4 % (N = 2) sowohl die deutsche als auch eine andere Staatsangehörigkeit. Knapp zwei Drittel der Kinder (N = 190; 64,8%) wachsen mehrsprachig auf. Die insgesamt 293 Kinder verteilen sich ungefähr im Verhältnis 1 zu 2 auf die beiden Untersuchungsgruppen: von 91 Kindern (31,1 %) ist bekannt, dass sie an einer Sprachfördermaßnahme des Projekts FöRMig-Transfer teilgenommen haben. Die restlichen 202 Kinder (68,9 %) besuchen am Projekt beteiligte Einrichtungen.

Im Bereich Mathematik konnten insgesamt 194 Kinder der zweiten Kohorte zu mindestens zwei Zeitpunkten getestet werden, wobei die Verteilung auf die beiden Untergruppen FöRMig Kind (N = 65; 33,5 %) und FöRMig Einrichtung (N = 129; 66,5 %) der im Bereich Sprache entspricht.

3. Kohorte

In der dritten Kohorte wurden 540 Kinder zu zwei Zeitpunkten getestet, wobei vollständige Sprachtests von insgesamt 444 Kindern vorliegen, die durchschnittlich 67,2 Monate alt waren (Min. = 57 Monate, Max. = 79 Monate, SD = 4,4 Monate). Das Geschlechterverhältnis der dritten Kohorte entspricht den beiden vorhergehenden Kohorten (Jungen N = 238; 53,6 %; Mädchen N = 203; 45,7 %). Mit 55,5 % (N = 200) besuchten etwas weniger Kinder als in der ersten und zweiten Kohorte im Jahr vor der Einschulung eine Vorschulklasse. Lediglich von ca. einem Drittel (N = 141; 31,8 %) ist die Staatsangehörigkeit bekannt. Davon besitzen 89,4 % (N = 126) die deutsche und 10,6 % (N = 15) eine andere Staatsangehörigkeit. Wiederum knapp zwei Drittel (N = 290; 65,5 %) wachsen mehrsprachig auf. Die Zahl derjenigen Kinder, die an einer Sprachfördermaßnahme des Projekts beteiligt waren ist mit 62,8 % (N = 279) etwa doppelt so hoch wie in den beiden vorhergehenden Jahrgängen, wohingegen die Gruppe FöRMig Einrichtung nur halb so groß ist (N = 165; 37,2 %).

Im Bereich Mathematik nahmen 419 Kinder an beiden Testungen teil. Zwei Drittel davon sind der Gruppe FöRMig Kind zuzuordnen (N = 281; 67,1 %) und ein Drittel der Gruppe FöRMig Einrichtung (N = 138; 32,9 %).

Tabelle 2: Zusammensetzung der drei Kohorten sowie der Kontrollgruppe (Längsschnittdaten aus dem Bereich Sprache)

	1. Kohorte				2. Kohorte				3. Kohorte				Kontroll- gruppe	
	FörMig Kind		FörMig Einrichtung		FörMig Kind		FörMig Einrichtung		FörMig Kind		FörMig Einrichtung			
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
Gesamt	116		146		91		202		279		165		145	
Geschlecht														
Jungen	58	(50,0)	82	(56,2)	50	(54,9)	108	(53,5)	145	(52,0)	93	(56,4)	84	(57,9)
Mädchen	52	(44,8)	63	(43,2)	41	(45,1)	94	(46,5)	131	(57,0)	72	(43,6)	59	(40,7)
fehlend	6	(5,2)	1	(0,7)					3	(1,1)			2	(1,4)
Institution														
Kita	39	(33,6)	64	(43,8)	34	37,4	(82)	(40,6)	172	(61,1)	28	(17,0)	89	(61,4)
VSK	77	(66,4)	82	(56,2)	57	62,6	(120)	(59,4)	107	(38,4)	137	(83,0)	56	(38,6)
sprachl. Hintergrund														
einsprachig deutsch	56	(48,3)	30	(20,5)	37	(40,7)	66	(32,7)	84	(30,1)	69	(41,8)	42	(29,0)
mehrsprachig	60	(51,7)	79	(54,1)	54	(59,3)	136	(67,3)	195	(69,9)	95	(57,6)	77	(53,1)
fehlend			37	(25,3)							1	(0,6)	26	(17,9)

Kontrollgruppe

Da davon ausgegangen wird, dass in den Einrichtungen der Kontrollgruppe im Projektzeitraum keine nennenswerten Veränderung in der Sprachförderpraxis stattgefunden hat, werden die Kinder der drei Kohorten zu einer Gruppe zusammengefasst. Diese wird als Vergleichsgruppe für die drei Kohorten der Programmgruppe genutzt und setzt sich aus insgesamt 187 Kindern aus Einrichtungen mit vergleichbarer sozialer Lage zusammen.

Von insgesamt 145 Kindern liegen vollständige Tests im Bereich Deutsch vor. Etwas mehr als die Hälfte dieser Kinder sind männlich (N = 84; 57,9 %) und etwas mehr als jedes dritte Kind (N = 56; 38,6 %) besucht im Jahr vor der Einschulung eine Vorschulklasse.

Von ca. der Hälfte der Kinder (N = 79; 54,5 %) ist die Staatsangehörigkeit bekannt. Davon besitzen 94,9 % (N = 75) die deutsche und 3,8 % (N = 3) eine andere Staatsangehörigkeit. Ein Kind (1,3 %) hat sowohl die deutsche, als auch eine andere Staatsangehörigkeit. Informationen zum sprachlichen Hintergrund liegen von 119 Kindern (82,1 %) vor, von denen etwas mehr als die Hälfte (N = 77; 53,1 %) mehrsprachig aufwachsen.

Längsschnittliche Daten im Bereich Mathematik liegen von 138 Kindern der Kontrollgruppe vor.

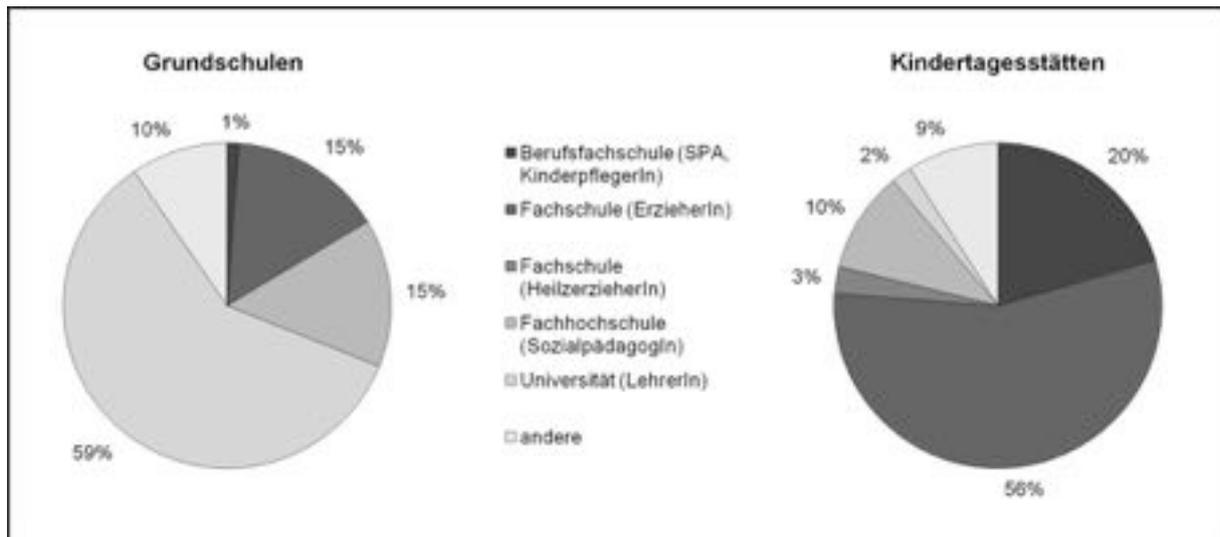
4.3.2 Beschreibung der Einrichtungsstichprobe

Am Projekt FörMig-Transfer Hamburg nahmen insgesamt 47 Einrichtungen teil, 17 Grundschulen und 30 Kindertagesstätten. Aus 43 Einrichtungen (16 Schulen und 27 Kindertagesstätten) wurden von den Leitungen Fragebögen zu strukturell-konzeptionellen Rahmenbedingungen beantwortet.

Die Frage nach der Anzahl der Kinder, die die Einrichtung besuchen, wurde von 14 Schulleitungen beantwortet. Diese 14 Schulen werden von insgesamt 778 Kindern im Jahr vor der Einschulung besucht. Dies entspricht durchschnittlichen 56 Vorschulkindern pro Einrichtung (Min. = 0; Max. = 180; Median = 36). Die 27 Kindertagesstätten, deren Leitungskräfte den Fragebogen ausgefüllt haben, werden insgesamt 674 Kinder im Vorschuljahr besucht, was einem arithmetischen Mittel von 25 Kindern pro Einrichtung entspricht (Min. = 0; Max. = 175; Median = 18).

In Grundschulen arbeiten nach Aussagen der befragten 14 Leitungskräfte insgesamt 177 pädagogische Fachkräfte mit Kindern im Jahr vor der Einschulung. Bei dem größten Anteil dieser Fachkräfte (N = 105; 59 %) handelt es sich um ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Abbildung 2). Durchschnittlich hat jede Grundschule 14 Fachkräfte im Vorschuljahr beschäftigt (Min. = 2; Max. = 57; Median = 6). In den 27 Kindertagesstätten arbeiten insgesamt 298 pädagogische Fachkräfte mit Kindern im Vorschuljahr, wobei mit 56 % (N = 166) über die Hälfte ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher sind (vgl. Abbildung 2). Das arithmetische Mittel an im Vorschulbereich tätigem Personal beträgt pro Einrichtung 11 Fachkräfte (Min. = 2; Max. = 39; Median = 8).

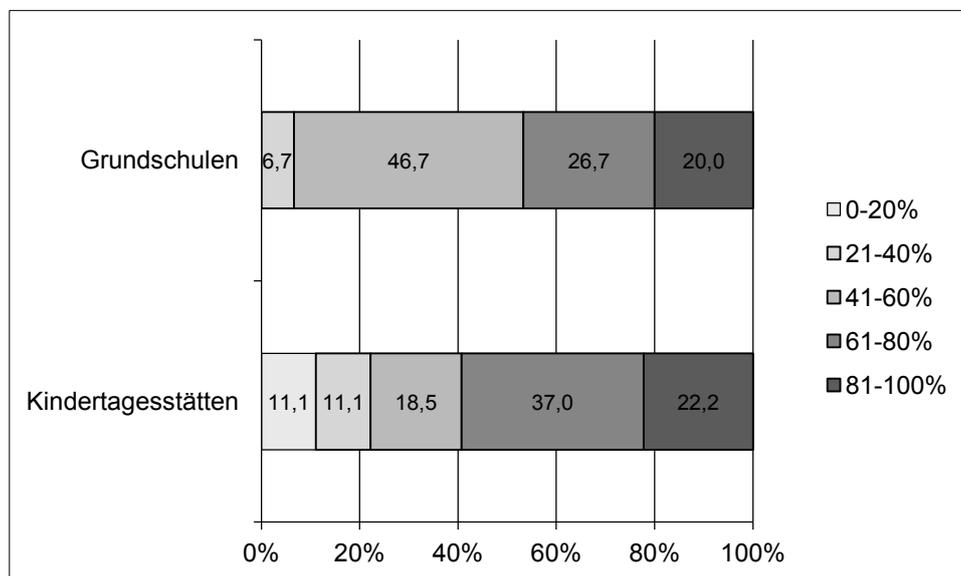
Abbildung 2: Zusammensetzung des im Vorschulbereich tätigen pädagogischen Personals in Grundschulen und Kindertagesstätten



Anmerkung: $N_{\text{Schule}} = 177$; $N_{\text{Kita}} = 298$

Laut Aussage der befragten Leitungskräfte liegt fast in jeder zweiten Grundschule ($N = 7$; 46,7 %) der Anteil an nicht einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern bei über 60 %. In Kindertagesstätten werden zwei von drei Einrichtungen ($N = 16$; 59,2 %) von über 60 % mehrsprachig aufwachsenden Kindern besucht (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Anteil an nicht einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern pro Einrichtung

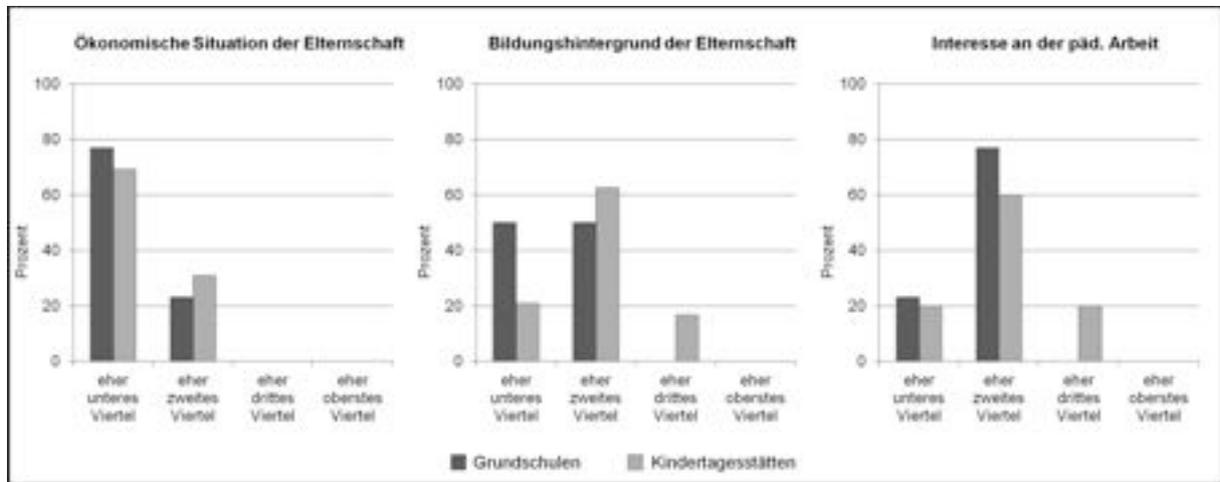


Anmerkung: $N_{\text{Schule}} = 15$; $N_{\text{Kita}} = 27$

Die Leitungen wurden darum gebeten, eine Einschätzung der Sozialstruktur der Elternschaft vorzunehmen. Dabei wurden die ökonomische Situation (bspw. Einkommen, Wohnverhältnisse, Beitragszuschüsse), der Bildungshintergrund (Schul- und Berufsabschlüsse) sowie das Interesse der Eltern an der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung (bspw. Beteiligung an Elternabenden oder Entwicklungsgesprächen) eingeschätzt. Insgesamt zeigt sich, dass die befragten Leitungskräfte die überwiegende

Anzahl der Elternschaft ihrer Einrichtung eher in der unteren Hälfte der benannten Bereiche sehen. Insbesondere die ökonomischen Situation der Elternschaft wird sowohl von Schul- als auch Kindertagesstättenleitungen als schwach eingeschätzt (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Einschätzung der Sozialstruktur durch die Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen



Anmerkung: $N_{\text{Schule}} = 10$ bis 13 ; $N_{\text{Kita}} = 24$ bis 26

Nach Besonderheiten in der Zusammensetzung der Elternschaft befragt, haben 20 Einrichtungen verschiedene Punkte benannt. Vornehmlich beziehen sich diese auf die große Heterogenität der Elternschaft, wobei sowohl unterschiedlichste Migrationshintergründe angesprochen wurden („75 % *Migranten aus 16 Nationen*“), als auch die breit gefächerte sozio-ökonomische Situation der Eltern („*Ganze Bandbreite: von arm bis reich, von nur 5 Jahren Schulbesuch ohne Abschluss bis Professur, fünfköpfige Familie in 2-Zimmerwohnung bis Einfamilienhaus mit großem Garten*“). Als weitere Besonderheiten wurde beispielsweise die unterschiedliche Zusammensetzung der Elternschaft in den einzelnen Bereichen der Einrichtung („*Zahl der bildungsnahen Eltern steigt im Bereich Krippe, die Diskrepanz zwischen bildungsfernen und -nahen Eltern wächst*“) oder die allgemeine Situation der Eltern („*Größerer Anteil der Eltern mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus*“) benannt.

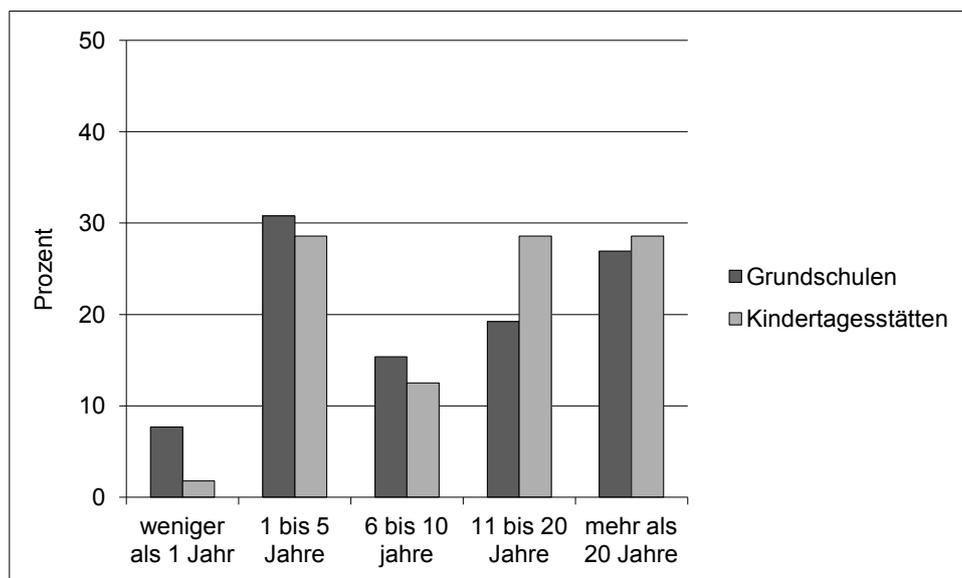
4.3.3 Beschreibung der Stichprobe pädagogischer Fachkräfte

Insgesamt 88 pädagogische Fachkräfte aus 46 verschiedenen Einrichtungen (17 Schulen und 29 Kindertagesstätten) beantworteten zu mindestens einem Zeitpunkt den Fragebogen zur pädagogischen Praxis. Dabei war die überwiegende Anzahl weiblich ($N = 79$; 89,9 %). Pro Einrichtung füllten durchschnittlich zwei Fachkräfte (Min. = 1; Max. = 6) einen Fragebogen aus.

Der Ausbildungshintergrund der befragten Fachkräfte entspricht im Wesentlichen der Verteilung der Ausbildung im gesamten Vorschulbereich: Der größte Anteil der in Grundschulen tätigen Fachkräfte hat die Ausbildung zur LehrerIn an einer Universität absolviert ($N = 11$; 42,3 %), während in Kindertagesstätten überwiegend ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher tätig sind ($N = 34$; 56,7 %).

Neben dem Ausbildungshintergrund wurde auch die Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte auf einer fünfstufigen Skala erfragt (1 = weniger als 1 Jahr, 2 = 1 bis 5 Jahre, 3 = 6 bis 10 Jahre, 4 = 11 bis 20 Jahre, 5 = mehr als 20 Jahre). Es zeigt sich, dass Fachkräfte in Kindertagesstätten im Durchschnitt über eine etwas längere Berufserfahrung verfügen (Min. = 1; Max. = 5; Median = 4) als Fachkräfte in Grundschulen (Min. = 1; Max. = 5; Median = 3) (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Berufserfahrung der pädagogischen Fachkraft



Anmerkung: $N_{\text{Schule}} = 26$; $N_{\text{Kita}} = 56$

Annähernd jede fünfte Fachkraft in einer Grundschule ($N = 4$; 18,2 %) hat bisher erst Erfahrung in einer Einrichtung gesammelt, während 45 % ($N = 10$) in zwei bis vier verschiedenen Einrichtungen und über ein Drittel ($N = 8$; 36,4 %) in mehr als vier Einrichtungen gearbeitet hat. In Kindertagesstätten hat etwas mehr als jede fünfte Fachkraft ($N = 12$; 22,2 %) bis zum Zeitpunkt der Befragung Erfahrung in einer einzigen Einrichtung gesammelt. Deutlich über die Hälfte ($N = 34$; 63,0 %) hat bereits in zwei bis vier Einrichtungen gearbeitet und nahezu jede sechste PädagogIn in mehr als vier Einrichtungen.

4.4 Analysemethoden

Die eingesetzten Instrumente in den Domänen Sprache und Mathematik wurden über die Projektlaufzeit hinweg leicht verändert. Dabei wurden insbesondere Rückmeldungen aus der Praxis berücksichtigt, dass die Aufgaben der Tests für die Kinder in den Projekteinrichtungen zu schwer seien. Bei der zweiten Kohorte wurden daher in der Abschlusserhebung statt des Tests für den Anfang der zweiten Klasse im Bereich Deutsch der Test für Mitte Klasse 1 und im Bereich Mathematik der Test für Anfang Klasse 1 eingesetzt. Bei der dritten Kohorte wurde für die Abschlusserhebung erneut die Testversion eingesetzt, mit der auch die Ausgangslagen erhoben wurden. Um diese Änderungen der Testversionen zu handhaben, wurden die Testergebnisse mithilfe der Item-Response-Theorie (IRT) analysiert. Diese geht von latenten kontinuierlichen Personenfähigkeiten aus, wie beispielsweise sprachliche oder mathematische Kompetenzen, die dem Antwortverhalten einer Testperson zugrunde liegt

und über dieses erschlossen werden kann (Moosbrugger, 2012). Für die vorliegende Evaluation wurden die Testaufgaben mit der Software ConQuest (Adams, Wu & Wilson, 2012) auf der Grundlage eines eindimensionalen dichotomen Raschmodells skaliert. Die erste Erhebung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen wurde dabei kohortenübergreifend skaliert. Die nachfolgenden Testergebnisse wurden kohortenspezifisch skaliert, überschneidende Items wurden jeweils zum vorhergehenden Testzeitpunkt verankert wurden (fixed parameter calibration). Durch dieses Vorgehen können die für die verschiedenen Zeitpunkte berechneten Fähigkeitsschätzer als Werte auf der gleichen Skala interpretiert und aufeinander bezogen werden.

Zur längsschnittlichen Veränderungsmessung und weiteren Analyse wurden die bei der Skalierung geschätzten *Weighted Likelihood Estimator* (WLE) als Parameter für die individuell zugrundeliegende Personenfähigkeit genutzt. Zur einfacheren Interpretation wurden die WLE's der teilnehmenden Kinder linear transformiert zu einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100.

Die Testergebnisse der Kinder wurden nachfolgend überwiegend varianzanalytisch ausgewertet. Es handelt sich dabei um ein Verfahren zur Überprüfung von Mittelwertsunterschieden zwischen Gruppen, bei dem die Varianz⁶ einer abhängigen Variable durch den Einfluss einer oder mehrerer unabhängiger Variablen (Faktoren) erklärt werden soll. Um festzustellen, ob in den verschiedenen Subtests statistisch bedeutsame Anfangsunterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen bestehen, wurden multivariate Varianzanalysen eingesetzt, bei denen in einem Modell mehrere abhängige Variablen untersucht werden. Zur nachfolgenden Analyse der Lernentwicklungen kamen univariate Varianzanalysen zum Einsatz, bei denen jeweils nur eine abhängige Variable untersucht wird. Als abhängige Variable wurden jeweils die sprachlichen und / oder mathematischen Fähigkeiten eingesetzt. Als unabhängige Faktoren wurde die Untersuchungsgruppe eingesetzt und ggf. durch weitere Faktoren wie beispielsweise Geschlecht oder sprachlicher Hintergrund ergänzt.

Um die wiederholten Testungen im längsschnittlichen Design zu analysieren wurden, sofern keine signifikanten Unterschiede in den Ergebnissen der Ausgangslagentestung vorlagen, Varianzanalysen mit Messwiederholung eingesetzt. Bestanden schon zum ersten Erhebungszeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen, wurden diese kontrolliert, indem die Lernausgangslagen als Kovariaten⁷ in das Modell aufgenommen wurden.

Durch die Varianzanalyse wird festgestellt, ob es zwischen Gruppenmittelwerten signifikante Unterschiede gibt. Sofern mehr als zwei Untersuchungsgruppen miteinander verglichen werden, ist jedoch nicht klar, zwischen welchen Gruppen es signifikante Unterschiede gibt. Mit Post-Hoc-Tests kann nachfolgend durch paarweise multiple Vergleiche untersucht werden, welche Untersuchungsgruppen sich unterscheiden. Um eine Kumulierung des α -

⁶ Die Varianz ist ein quantitatives Maß für die Unterschiedlichkeit (Variabilität) einer Menge von Messwerten. Sie kennzeichnet die Verteilung von Werten um einen gemeinsamen Mittelwert (Bortz, 2006).

⁷ Bei der Kovarianzanalyse wird der Einfluss von Kontrollvariablen (Kovariaten) aus der abhängigen Variable herausgerechnet und somit statistisch kontrolliert (Bortz, 2006).

Fehlers⁸ bei den Mehrfachvergleichen zu vermeiden, wurden die durchgeführten Tests nach der Bonferroni-Methode korrigiert.

⁸ Der α -Fehler bezeichnet die Wahrscheinlichkeit zu Unrecht die Nullhypothese (zwischen den Untersuchungsgruppen existiert kein Unterschied) abzulehnen und die Alternativhypothese (zwischen den Untersuchungsgruppen existiert ein Unterschied) anzunehmen. Wird dieselbe Stichprobe multiplen Tests unterzogen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass einer davon (fehlerhaft) als zutreffend angenommen wird (Bortz, 2006).

5 Ergebnisse der Befragungen

In der Einrichtungsbefragung wurden sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Schulen befragt. Dabei wurden die Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen schwerpunktmäßig nach strukturell- konzeptionellen Aspekten befragt. Bei der Befragung der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte stand die Beschreibung der Lernbedingungen der Kinder im Fokus. Die Fragebögen sollten auch von den Leitungen und Pädagoginnen und Pädagogen der Kontrollgruppeneinrichtungen ausgefüllt werden. Da diese Einrichtungen an keinem Projekt teilnahmen sondern lediglich die Vergleichsgruppe darstellten und das Ausfüllen der Fragebögen unverbindlich waren, war der Rücklauf nur sehr gering. Bei der ersten Befragung antworteten fünf Leitungskräfte und fünf pädagogische Fachkräfte, beim zweiten Erhebungszeitpunkt drei Leitungen und eine pädagogische Fachkraft und bei der dritten Erhebung schließlich gingen schließlich keine Fragebögen mehr ein. Aufgrund dieser sehr geringen Fallzahlen beziehen sich die folgenden einrichtungs- und fachkräftebezogenen Auswertungen ausschließlich auf die Programmgruppe.

Zu Beginn werden der strukturell-konzeptionelle Rahmen in den Einrichtungen dargestellt (Abschnitt 5.1). Anschließend wird auf die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen eingegangen (Abschnitt 5.2) und abschließend die Ergebnisse zusammengefasst (Abschnitt 5.3).

5.1 Einrichtungen

In den folgenden beiden Abschnitten wird auf der Basis der Befragungen der Leitungskräfte zunächst die strukturell-konzeptionelle Ausgangslage in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen und Schulen dargestellt, worauf die Beschreibung von Entwicklungen über die Projektlaufzeit hinweg folgt.

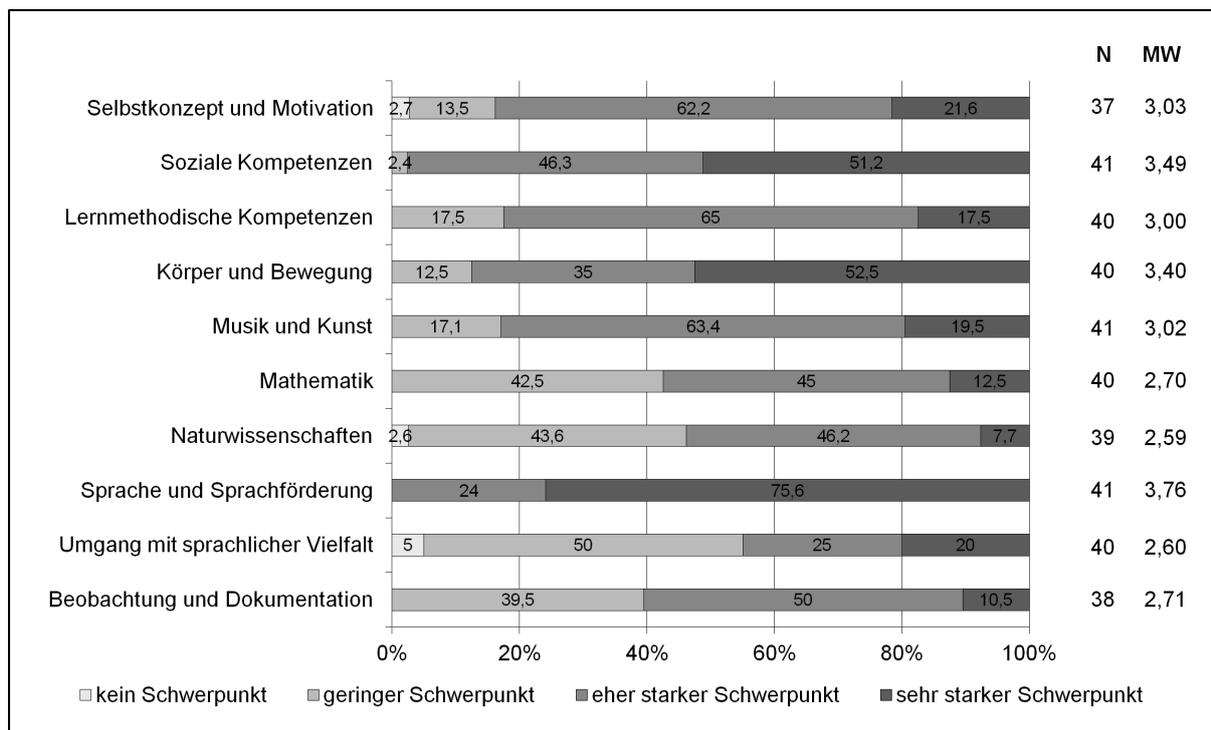
5.1.1 Ausgangsbedingungen in den Einrichtungen

Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit

Der Fragebogen für die Leitungskräfte zu strukturell-konzeptionellen Hintergründen enthielt eine Frage nach den pädagogischen Schwerpunkten der Einrichtung aus Sicht der Leitungskräfte. Dabei wurden verschiedene Bildungsbereiche aufgeführt und die Leitungskräfte sollten mittels einer vierstufigen Skala angeben, ob es sich dabei um einen Schwerpunkt in der Einrichtung handelt und wie sehr dieser im Fokus der Einrichtung steht (1 = kein Schwerpunkt, 2 = geringer Schwerpunkt, 3 = eher starker Schwerpunkt, 4 = sehr starker Schwerpunkt).

Der Bereich Sprache und Sprachförderung wurde dabei von allen befragten Einrichtungen (N = 41) als eher starker bis sehr starker Schwerpunkt benannt. Deutlich über 90 % (N = 40, 97,5 %) der Leitungen benennen die Förderung von sozialen Kompetenzen als pädagogischen Schwerpunkt in ihrer Einrichtung. Am seltensten (N = 18; 45 %) wird der Umgang mit sprachlicher Vielfalt als Schwerpunkt der Einrichtung bezeichnet (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6: Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit zum ersten Erhebungszeitpunkt nach Einschätzung der Leitungen

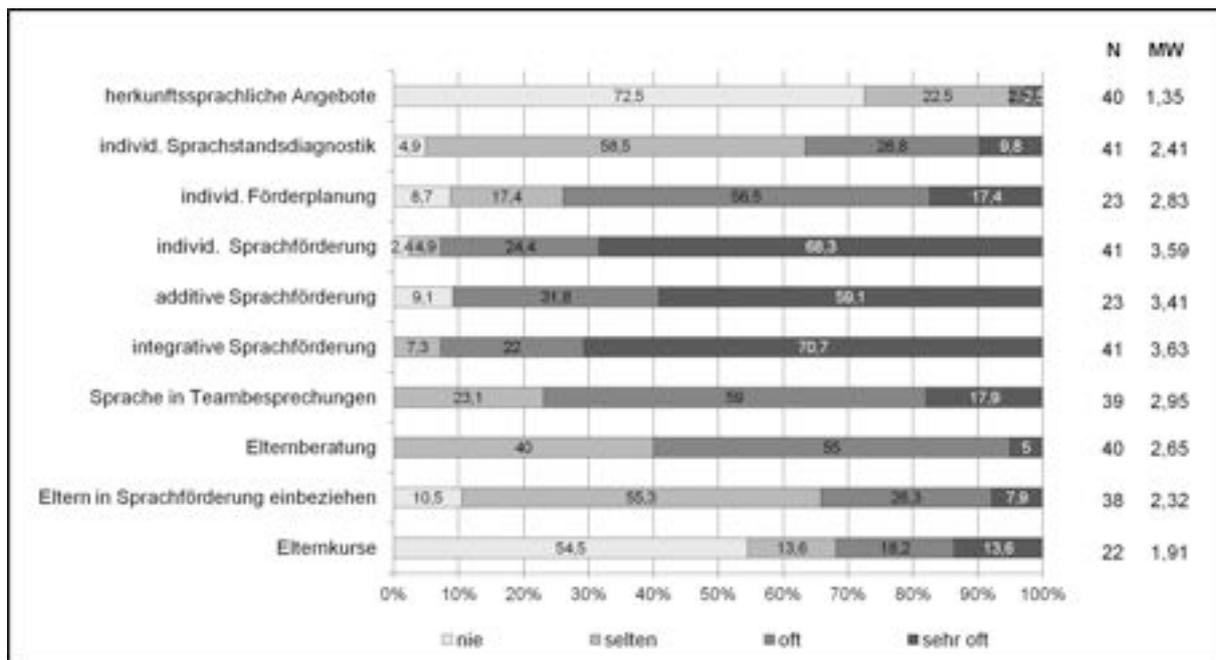


Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = kein Schwerpunkt, 2 = geringer Schwerpunkt, 3 = eher starker Schwerpunkt, 4 = sehr starker Schwerpunkt

Sprachbildung

Zur Bestandsaufnahme der bereits bei Projektstart in den Einrichtungen realisierten Formen und Maßnahmen zur Sprachbildung wurden die Leitungskräfte um eine Einschätzung gebeten, wie häufig im Durchschnitt verschiedene Formen umgesetzt werden. Die Antworten der Leitungskräfte sind in Abbildung 7 dargestellt. In den Einrichtungen aller befragten Leitungen findet die integrative Sprachförderung Anwendung. In 7,3 % (N = 3) der Einrichtungen durchschnittlich selten und in 92,7 % (N = 38) wird mindestens oft integrativ gefördert. Ebenfalls 92,7 % (N = 38) der Einrichtungen nutzen mindestens oft die individuelle Sprachförderung und 90,9 % (N = 20) fördern die Sprachentwicklung der Kinder additiv, also in zusätzlicher Lernzeit.

Abbildung 7: Einsatz verschiedener Formen und Maßnahmen zur Sprachbildung in den Einrichtungen nach der Einschätzung der Leitungen



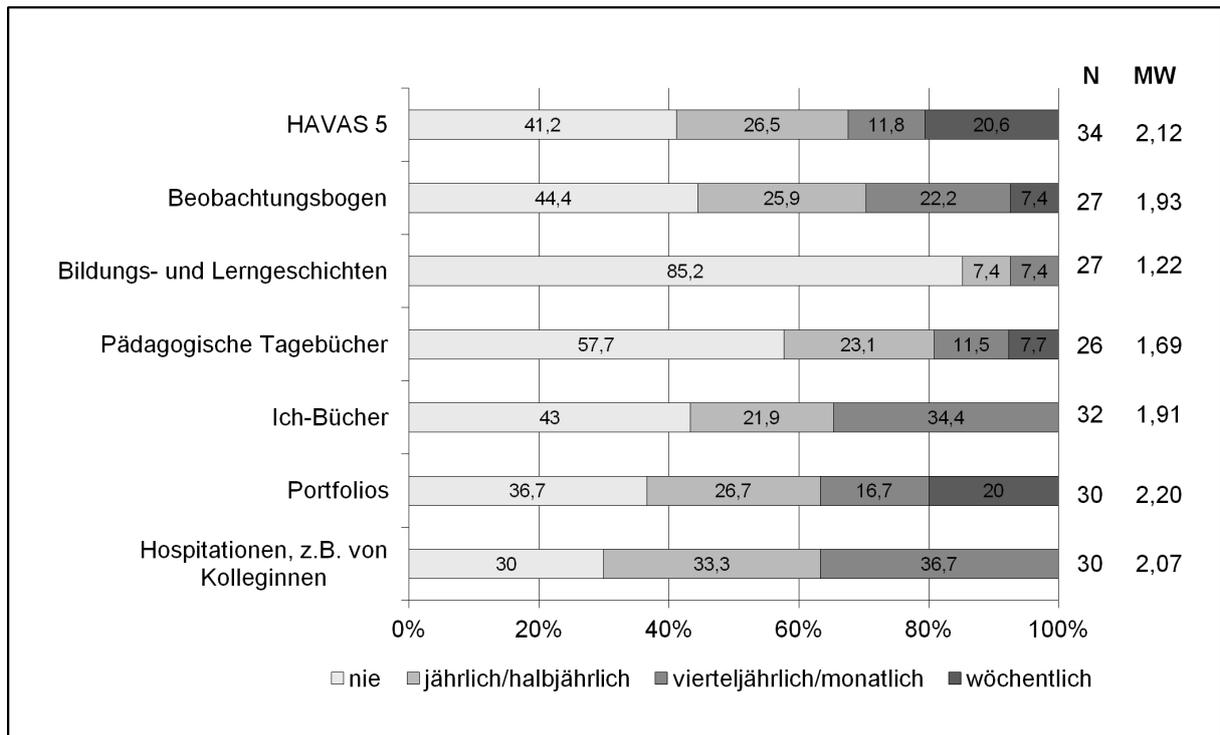
Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft

Am seltensten umgesetzt und in der überwiegenden Anzahl der Einrichtungen kein Bestandteil der Sprachbildung sind Angebote in verschiedenen Herkunftssprachen (N = 29; 72,5 %) sowie Elternkurse (N = 12; 54,5 %). In jeweils über der Hälfte der Einrichtungen werden Eltern nur selten in die Sprachförderung einbezogen (N = 21; 55,3 %) sowie nur selten individuelle Sprachstandsdiagnostik (N = 24; 55,8 %) eingesetzt.

Diagnostik und Dokumentation

Die Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen wurden danach gefragt, wie häufig verschiedene Instrumente und Verfahren zur Diagnostik und Dokumentation der Lernentwicklung von Kindern in den Einrichtungen genutzt werden (vgl. Abbildung 8). Als standardisierte Verfahren zur Analyse des Sprachstands wird vorrangig das Instrument HAVAS 5 (Reich & Roth, 2004) benannt, welches von 58,8 % (N = 20) der Einrichtungen eingesetzt wird. Auch verschiedene Beobachtungsbögen, meist von den Trägern der Einrichtung vorgegeben, werden von über der Hälfte der Einrichtungen genutzt (N = 15; 55,5 %). Unter den freieren Dokumentationsverfahren sind vor allem Portfolios beliebt, die von annähernd zwei Dritteln (N = 19; 63,4 %) der Einrichtungen genutzt werden, während Bildungs- und Lerngeschichten am seltensten zum Einsatz kommen (N = 4, 14,8 %).

Abbildung 8: Einsatz verschiedener Instrumente und Formen zur Diagnostik und Dokumentation zum ersten Erhebungszeitpunkt nach Einschätzung der Leitungen



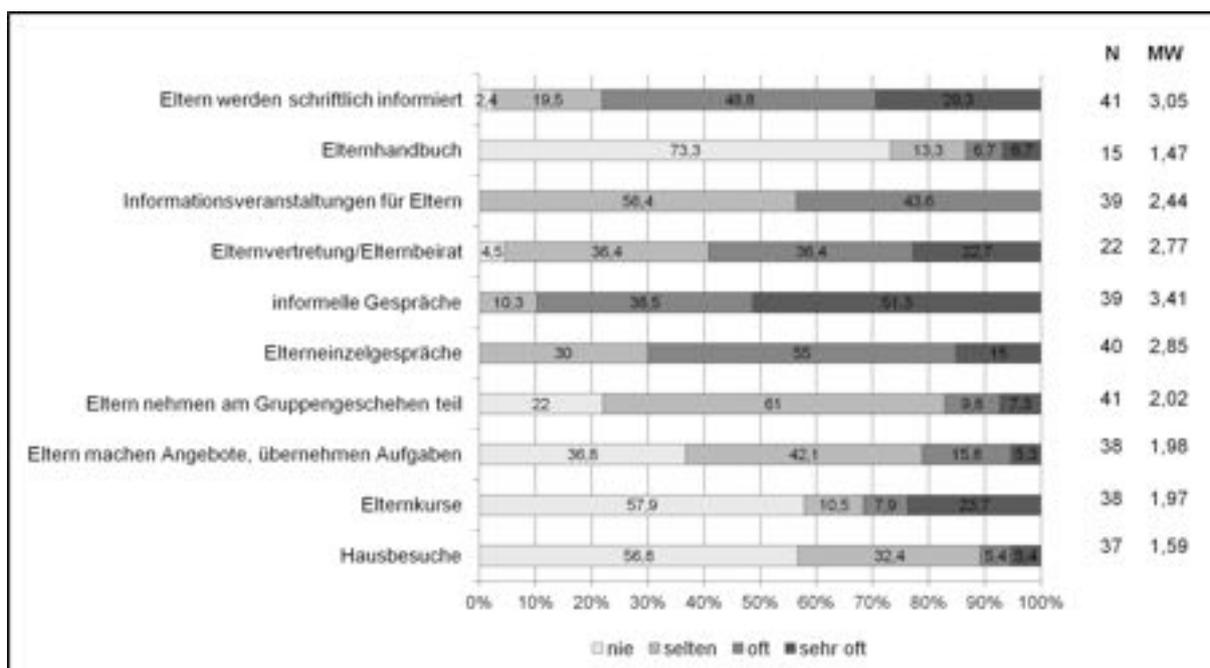
Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = nie, 2 = jährlich/halbjährlich, 3 = vierteljährlich/monatlich, 4 = wöchentlich

Zusammenarbeit mit Eltern

Die Leitungskräfte wurden danach befragt, welche Formen der Zusammenarbeit mit und Information für Eltern eingesetzt werden. Die Häufigkeit sollte auf einer vierstufigen Skala (1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft) eingeschätzt werden.

In den am Projekt FörMig-Transfer Hamburg teilnehmenden Einrichtungen kommen durchschnittlich oft oder sehr oft informelle Gespräche (N = 35; 89,8 %) sowie schriftliche Elterninformationen (N = 32; 78,1 %) zum Einsatz (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Zusammenarbeit mit Eltern zum ersten Erhebungszeitpunkt nach Einschätzung der Leitungen



Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft

Demgegenüber werden in über zwei Dritteln der Einrichtungen (N = 11; 73,3 %) keine Elternhandbücher eingesetzt und in jeweils über der Hälfte der Einrichtungen finden Elternkurse (N = 22; 57,9 %) und Hausbesuche (N = 21; 56,8 %) keine Anwendung in der alltäglichen Praxis.

Ziele und Erwartungen in Bezug auf das Projekt

Die Leitungen der am Projekt FörMig-Transfer teilnehmenden Einrichtungen wurden bei der ersten Befragung zu strukturell-konzeptionellen Hintergründen der Einrichtungen auch nach den Erwartungen und Zielen in Bezug auf das Projekt befragt.

Dabei handelte es sich um eine halbstandardisierte Frage, bei der verschiedene mögliche Ziele vorgegeben wurden. Diese basieren in erster Linie auf der allgemeinen Beschreibung der Projektziele in der Expertise zum FörMig-Transfer Projekt (Freie und Hansestadt Hamburg, 2010). Die Beantwortung sollte auf einer vierstufigen Skala erfolgen, mit den Antwortmöglichkeiten 1 = eher kein Ziel, 2 = kurzfristiges Ziel, 3 = langfristiges Ziel und 4 = bereits umgesetztes Ziel. Zudem gab es die Möglichkeit für Ergänzungen von weiteren Zielen. In Tabelle 3 sind die Antworten der befragten Leitungen aufgeführt.

Tabelle 3: Ziele in und Erwartungen an das Projekt FörMig-Transfer nach Aussage der Leitungskräfte

	eher kein Ziel	kurzfristiges Ziel	langfristiges Ziel	schon umgesetzt	N	MW
Verbesserung der Sprachbildung im Bereich Mathematik / Naturwissenschaften	20,0	10,0	70,0		20	2,50
Austausch über pädagogische Methoden und Materialien		51,2	36,6	12,2	41	2,65
gegenseitige Hospitationen	5,1	43,6	43,6	7,7	39	2,61
Qualifizierung der Beteiligten	2,6	28,9	55,3	13,2	38	3,44
gemeinsame Fortbildungsangebote	10,0	25,0	50	15,0	40	2,54
gemeinsame Fallbesprechungen/ -konferenzen	18,9	13,5	40,5	27,0	37	2,79
Verbesserung der Elternarbeit	5,0	40,0	40,0	15,0	20	2,70
gemeinsame Beratung bei Elterngesprächen	25,6	15,4	41,0	17,9	39	2,76
gemeinsame Infoveranstaltungen für Eltern	10,8	27,0	40,5	21,6	37	2,51
Kooperation im Projekt FLY (Family Literacy)	31,4	11,4	37,1	20,0	35	2,46
Erstellung eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes	43,2	5,4	45,9	5,4	37	2,73
Erstellung eines gemeinsamen Konzeptes zur Sprachbildung/ -förderung	7,7	10,3	79,5	2,6	39	2,76
regelmäßiger Austausch zwischen Schul- und Kitaleitung	2,8	11,1	27,8	58,3	36	2,14
regelmäßiger Austausch zwischen Grundschul- und Kitapädagogen	10,0	12,5	45,0	32,5	40	2,77
Kooperation bei Diagnostik und Förderplanung	15,4	23,1	46,2	15,4	39	2,62
Kooperation bei der 4 ½-Jährigen Untersuchung	2,4	14,6	19,5	63,4	41	3,42
gemeinsame Projekte/ Aktivitäten der Vorschulklassen bzw. Kitagruppen	8,1	27,0	45,9	18,9	37	3,00
Errichtung eines Bildungshauses	67,6	10,8	13,5	8,1	37	1,62
gemeinsame Verwaltung von Personal und Ressourcen	85,7	2,9	8,6	2,9	35	1,29

Es zeigt sich, dass sich mehr als zwei Drittel der Leitungen die Erstellung eines gemeinsamen Konzepts zur Sprachbildung in der Entwicklungspartnerschaft (79,5 %) sowie die Verbesserung der Sprachbildung im Bereich Mathematik / Naturwissenschaft (70 %) als eher langfristiges Ziel vorgenommen haben. Ebenfalls als langfristiges Ziel haben über die Hälfte der Leitungen die Qualifizierung der Beteiligten (55,3 %) und gemeinsame Fortbildungen in der Entwicklungspartnerschaft (50 %) benannt.

Die drei am häufigsten benannten kurzfristigen Ziele sind der Austausch über pädagogische Methoden und Materialien (51,2 %), gegenseitige Hospitationen (43,6 %) sowie eine Verbesserung der Elternarbeit (40 %).

Eher kein Ziel stellt hingegen die gemeinsame Verwaltung von Personal und Ressourcen (85,7 %) sowie die Einrichtung eines Bildungshauses (67,6 %) dar. Deutlich über die Hälfte

der Leitungen berichten davon, dass sie bereits im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige kooperieren (63,4 %) sowie ein regelmäßiger Austausch zwischen Schul- und Kitaleitungen stattfindet (58,3 %).

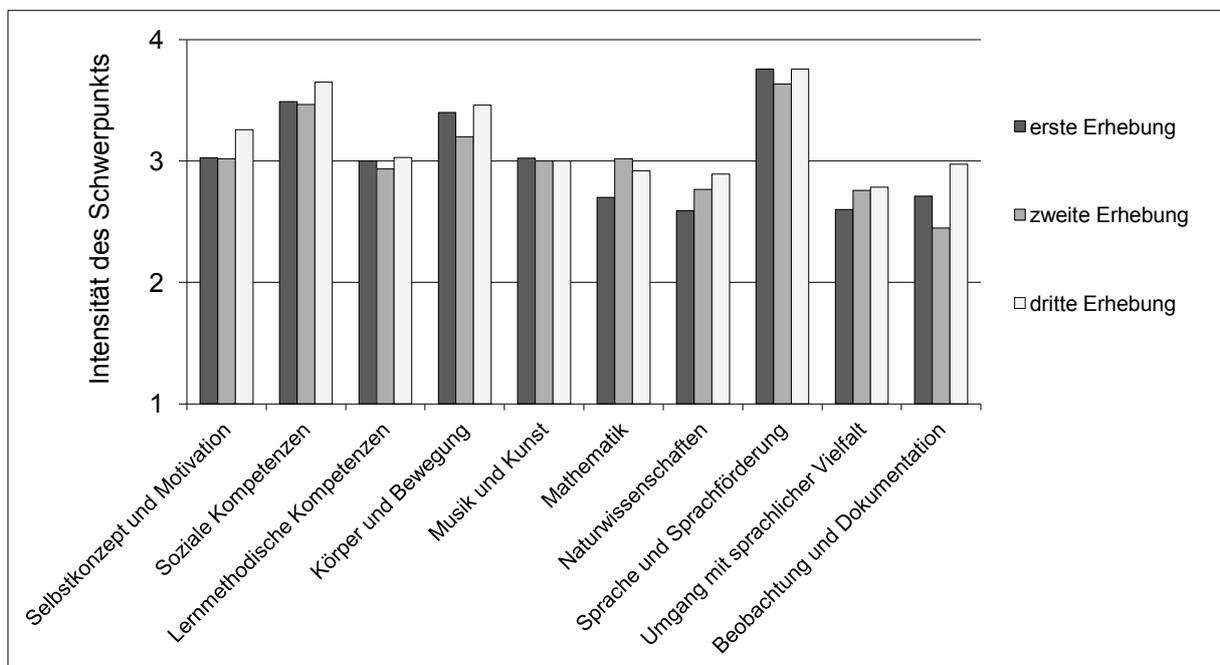
Als weitere Ziele und Erwartungen wurde jeweils zweimal die Kooperation von Einrichtungen im Zuge der ganztägigen Betreuung sowie die Gestaltung und Erleichterung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule genannt.

5.1.2 Entwicklungen

Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit

Auch die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen erweisen sich als relativ stabil (vgl. Abbildung 10). Signifikante Änderungen hinsichtlich der Schwerpunktsetzung der verschiedenen Bildungsbereiche ergeben sich im Bereich Körper und Bewegung (erster Erhebungszeitpunkt – zweiter Erhebungszeitpunkt $p < 0,05$; zweiter Erhebungszeitpunkt – dritter Erhebungszeitpunkt $p < 0,05$) sowie Beobachtung und Dokumentation (erster Erhebungszeitpunkt – zweiter Erhebungszeitpunkt $p < 0,05$; zweiter Erhebungszeitpunkt – dritter Erhebungszeitpunkt $p < 0,05$). Es zeigt sich jedoch, dass die Intensität der Schwerpunktsetzung zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Durchschnitt sinkt und zum dritten Erhebungszeitpunkt wieder ansteigt. Die Intensität der Schwerpunkte vom ersten zum dritten Messzeitpunkt unterscheidet sich in den genannten beiden Bereichen nicht.

Abbildung 10: Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit über die Projektlaufzeit hinweg nach Einschätzung der Leitungen



Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = kein Schwerpunkt, 2 = geringer Schwerpunkt, 3 = eher starker Schwerpunkt, 4 = sehr starker Schwerpunkt

Insgesamt betrachtet scheint in sämtlichen Bildungsbereichen zum Projektende zu einer stärkeren Schwerpunktsetzung gekommen zu sein. Eine statistisch bedeutsame Steigerung

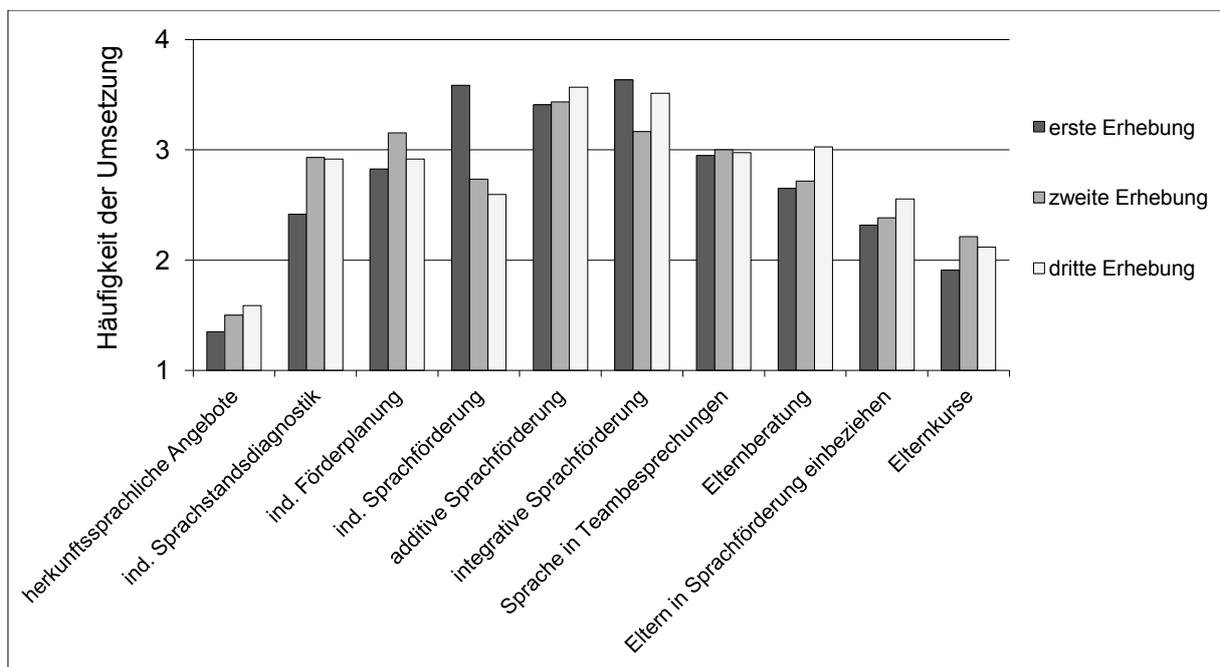
zeigt sich jedoch lediglich hinsichtlich des Bildungsbereichs Selbstkonzept und Motivation ($p < 0,05$). In den Bereichen Mathematik sowie Naturwissenschaften zeigt sich eine Tendenz zur intensiveren Beachtung (Mathematik $p = 0,071$; Naturwissenschaften $p = 0,071$).

Sprachbildung

Die Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen wurden nach den Formen der Sprachbildung in ihrer Einrichtung gefragt. Sie wurden gebeten, die durchschnittliche Häufigkeit der Umsetzung auf einer vierstufigen Skala (1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft) einzuschätzen.

Im Laufe des ersten Projektjahrs (erste Erhebung – zweite Erhebung) zeigt sich in den Einschätzungen der Leitungen in den Bereichen herkunftssprachliche Angebote ($T(26) = -2,95$; $p < 0,01$), individuelle Sprachstandsdiagnostik ($T(27) = -4,78$; $p < 0,001$) und individuelle Sprachförderplanung ($T(13) = -3,00$; $p < 0,05$) eine signifikante Steigerung der Häufigkeit der Umsetzung. In den Bereichen der individuellen Sprachförderung ($T(28) = 5,30$; $p < 0,001$) sowie integrative Sprachförderung ($T(28) = 2,78$; $p < 0,05$) ist zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt ein signifikanter Rückgang der Häufigkeit der Umsetzung zu verzeichnen. Hinsichtlich der restlichen Formen der Sprachbildung ist kein statistisch bedeutsamer Unterschied feststellbar (vgl. Abbildung 11)

Abbildung 11: Häufigkeit der Umsetzung verschiedener Formen der Sprachbildung über die Projektlaufzeit hinweg



Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft

Betrachtet man die Veränderungen zwischen der zweiten Erhebung, im Laufe des zweiten Projektjahrs, und der dritten Erhebung, zum Abschluss des Projekts, zeigt sich lediglich hinsichtlich der integrativen Sprachförderung in der Gesamtgruppe ein signifikanter Anstieg der Häufigkeit der Umsetzung.

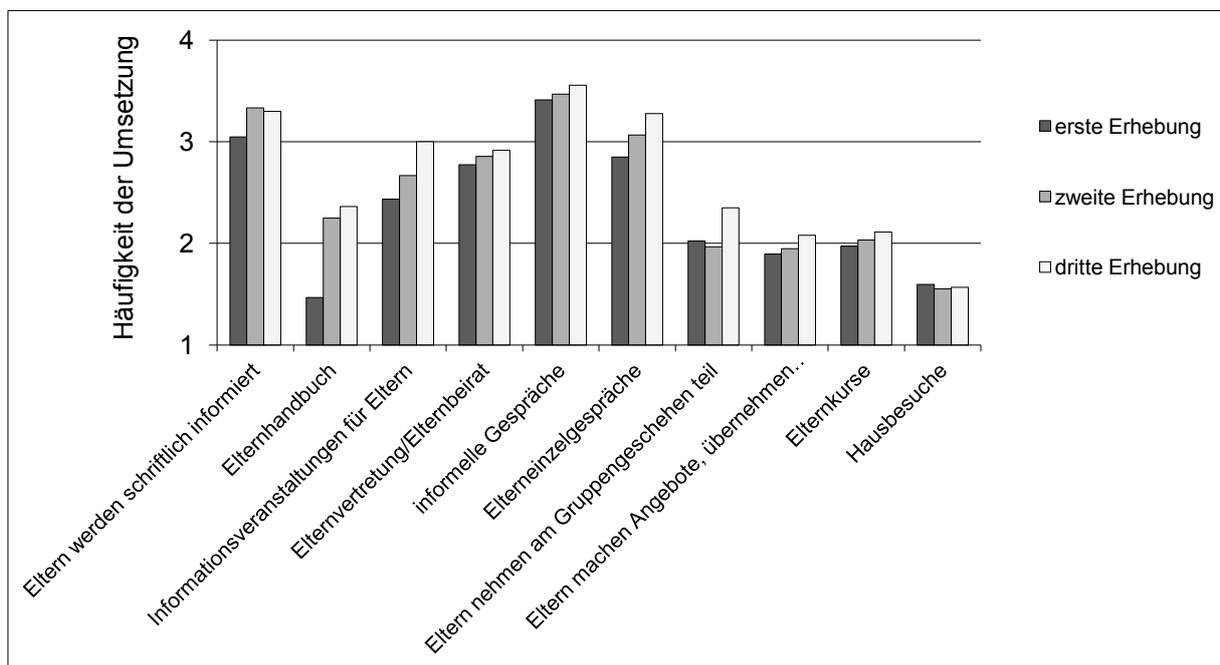
Diagnostik und Dokumentation

Die Häufigkeit des Einsatzes von verschiedenen Instrumenten und Verfahren zur Diagnostik und Dokumentation der Entwicklung von Kindern hat sich im Laufe des Projekts leicht gesteigert. Jedoch wird keine dieser Steigerungen signifikant, sondern die Instrumente und Verfahren werden in der durchschnittlich gleichen Häufigkeit wie im ersten Projektjahr eingesetzt (vgl. Kap. 5.1.1).

Zusammenarbeit mit Eltern

Die Eltern werden zu allen drei Erhebungszeitpunkten im Durchschnitt oft über schriftliche Informationen sowie informelle Gespräche informiert. Eine deutliche Steigerung über die Projektlaufzeit hinweg zeigt sich hinsichtlich des Einsatzes eines Elternhandbuchs (erster Erhebungszeitpunkt – dritter Erhebungszeitpunkt $p < 0,05$). Aber auch Formen der mündlichen Information und Kooperation wie die Häufigkeit von Informationsveranstaltungen für Eltern (erster Erhebungszeitpunkt – dritter Erhebungszeitpunkt $p < 0,001$), Elterneinzelgesprächen (erster Erhebungszeitpunkt – dritter Erhebungszeitpunkt $p < 0,01$) sowie der Möglichkeit für Eltern am Gruppengeschehen in der Kita teilzunehmen (erster Erhebungszeitpunkt – dritter Erhebungszeitpunkt $p < 0,05$) erfahren nach der Einschätzung der Leitungen zwischen dem Beginn und dem Ende des Projekts FörMig-Transfer eine Steigerung (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Zusammenarbeit mit Eltern über die Projektlaufzeit hinweg nach Einschätzung der Leitungen



Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = sehr oft

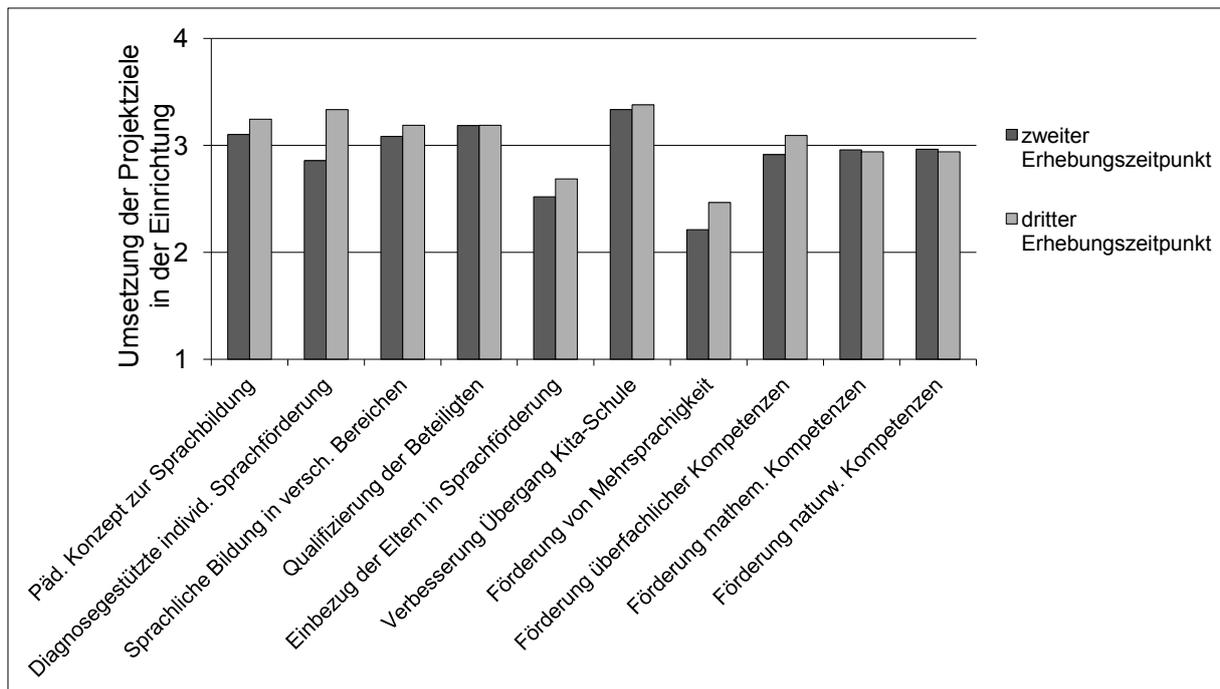
Ziele und Erwartungen in Bezug auf das Projekt

In der Befragung der Leitungskräfte des zweiten und dritten Projektjahrs wurden die in Tabelle 3 aufgeführten Erwartungen an das FörMig-Transfer Projekt und die gestellten Ziele zusammengefasst und aufgeteilt in Ziele, die einzelne Einrichtungen betreffen sowie Ziele, die Entwicklungspartnerschaften betreffen. Die Einschätzung der Umsetzung der Ziele sollte

wiederum auf einer vierstufigen Skala (1 = gar nicht, 2 = eher nicht, 3 = eher ja, 4 = sehr gut) vorgenommen werden.

Abbildung 13 können die Ziele der einzelnen Einrichtungen und die Einschätzung des Grades der Umsetzung bis zum zweiten bzw. dritten Projektjahr entnommen werden. Sowohl zum zweiten als auch dritten Erhebungszeitpunkt wurde die Verbesserung des Übergangs Kita-Schule am häufigsten verwirklicht. Am wenigsten konnte aus der Sicht der Leitungen die Förderung von Mehrsprachigkeit sowie der Einbezug der Eltern in die Sprachförderung realisiert werden.

Abbildung 13: Umsetzung der Projektziele in der Einrichtung zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt

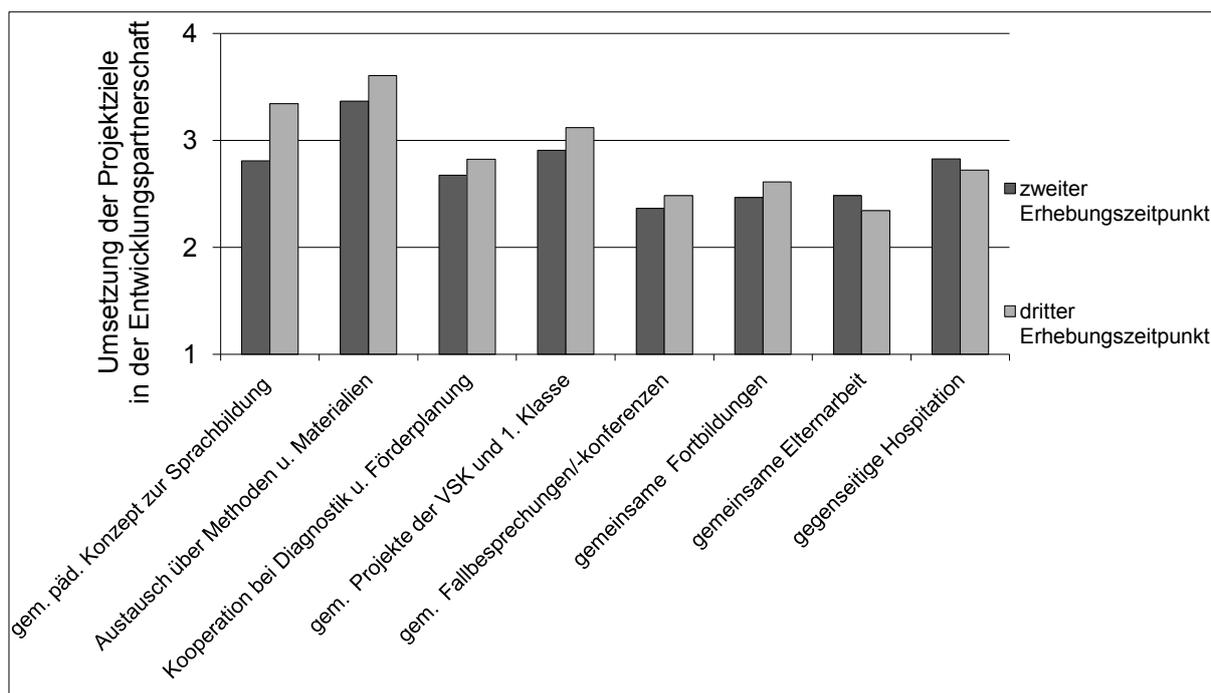


Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = gar nicht, 2 = eher nicht, 3 = eher ja, 4 = sehr gut

Die größte Steigerung der Umsetzung während des zweiten und dritten Projektjahrs konnte in den Bereichen Diagnosegestützte individuelle Sprachförderung sowie Förderung von Mehrsprachigkeit erreicht werden. Die Unterschiede in der Umsetzung der Projektziele zwischen dem zweiten und dritten Projektjahr werden jedoch in keinem der Bereiche signifikant.

Hinsichtlich der Umsetzung der Ziele in den Entwicklungspartnerschaften zeigt sich konform zu der Erhebung innerhalb der Einrichtungen, dass der Austausch über pädagogische Methoden und Materialien sowie gemeinsame Projekte der Vorschulgruppen und der ersten Klasse am erfolgreichsten realisiert werden konnten. Am wenigsten konnten gemeinsame Fallbesprechungen bzw. –konferenzen, gemeinsame Fortbildungen sowie eine gemeinsame Elternarbeit in der Entwicklungspartnerschaft umgesetzt werden (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: Umsetzung der Projektziele in der Entwicklungspartnerschaft zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt



Anmerkungen: Häufigkeit der Umsetzung 1 = gar nicht, 2 = eher nicht, 3 = eher ja, 4 = sehr gut

Die Steigerung der Umsetzung von der zweiten zur dritten Erhebung ist hinsichtlich der Erstellung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts zur Sprachbildung in der Entwicklungspartnerschaft am deutlichsten und statistisch signifikant ($T(17) = -2,204$; $p < 0,05$). Ebenfalls eine hohe Steigerung wird in den Bereichen Austausch über pädagogische Methoden und Materialien sowie gemeinsame Projekte der Vorschulgruppe und ersten Klasse erreicht, diese wird jedoch nicht statistisch bedeutsam.

5.2 Pädagogische Fachkräfte

Mit dem „Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in Kitas und Vorschulklassen zu den Lernbedingungen der Kinder“ (Anlage X) sollten die pädagogischen Fachkräfte in den beteiligten Kindertagesstätten und Vorschulklassen die Schwerpunkte der pädagogischen Alltagspraxis im Hinblick auf die Förderung der Kinder beschreiben.

Insgesamt konnten Fragebögen von 106 pädagogischen Fachkräften ausgewertet werden, 88 aus Einrichtungen der Programmgruppe FörMig-Transfer und 18 aus Einrichtungen der Kontrollgruppe. Davon konnten 95 Fragebögen weiblichen Pädagoginnen und 5 Fragebögen männlichen Pädagogen zugeordnet werden; bei 6 Fragebogen konnte keine Geschlechtszugehörigkeit festgestellt werden. 72 der Fragebögen wurden von Fachkräften in Kindertagesstätten ausgefüllt, 34 Bögen stammten von Fachkräften in Vorschulklassen.

Von einem Teil der Pädagogen liegen wiederholte Einschätzungen der eigenen pädagogischen Praxis vor (vgl. Abschnitt 5.2.2).

Für die Analyse der Skaleneigenschaften des Praxisfragebogens wurden die Werte der Pädagogen mit wiederholten Einschätzungen gemittelt. Die statistische Untersuchung der einzelnen Teilskalen mithilfe von Faktorenanalysen ergab, dass einige der Teilskalen zwei unterschiedliche Subdimensionen der pädagogischen Alltagspraxis umfassen. Tabelle 4 zeigt die Übersicht über die Teilskalen und die Unterbereiche sowie die mittleren Werte, Streuungen und ihre Zuverlässigkeit.

Tabelle 4: Skalen des Praxiseinschätzungsbogens

	Anzahl Items	MW	SD	Reliabilität
1 Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder				
- Individualisierung und Unterstützung	11	3,76	0,47	0,89
- Kindorientierung vs. lenkende Vorgabe				
2 Soziale Kompetenzen				
- Beachtung von Regeln des Sozialverhaltens	11	3,79	0,55	0,91
- Anregung sozialer Erfahrungen				
3 Lernmethodische Kompetenzen				
- Entdecken und Erproben neuer Lernwege	12	3,46	0,46	0,89
- Beschaffung und Bearbeitung von Informationen				
4 Mathematische Grunderfahrungen	9	3,43	0,59	0,92
5 Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	6	3,03	0,58	0,86
6 Sprachliche Bildung				
- allgemeine sprachliche Bildung	11	3,86	0,58	0,92
- literale Bildung				
7 Individuelle Sprachförderung				
- gezielte Sprachförderung	8	3,44	0,58	0,83
- integrierte Unterstützung				
8 Umgang mit Mehrsprachigkeit				
- Berücksichtigung kultureller/sprachlicher Vielfalt	9	2,90	0,67	0,89
- individuelle Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern				
9 Kooperation mit Eltern				
- Einbeziehung der Eltern in die Lerngruppe	8	3,00	0,61	0,83
- Eltern-Gespräche				
Gesamtwert für die lernförderliche Praxis	85	3,41	0,39	0,91

Anmerkung: Der Mittelwert bezieht sich auf den mittleren Wert aller Items der einzelnen Skalen, N = 106

Die mittleren Werte wurden gebildet, indem den fünf Stufen die Zahlenwerte 1 bis 5 zugeordnet wurden. Der theoretisch mittlere Skalenwert liegt demnach bei 3,00. Wie die Mittelwerte in Tabelle 4 zeigen, schätzen die Pädagoginnen und Pädagogen die lernförderlichen Bedingungen in ihrem pädagogischen Alltag in den meisten Bereichen durchschnittlich etwas höher ein, der Gesamtdurchschnittswert liegt bei 3,41. Am höchsten fällt der durchschnittliche Wert hinsichtlich des Bereichs „Sprachliche Bildung“ (MW = 3,86), gefolgt von den Bereichen „Soziale Kompetenzen“ (MW = 3,79) und „Selbstkonzept / Selbstvertrauen“ (MW = 3,76). Am niedrigsten fallen die mittleren Werte in den Bereichen

„Umgang mit Mehrsprachigkeit“ (MW = 2,90), „Kooperation mit Eltern“ (MW = 3,00) und „Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“ (MW = 3,03) aus.

Die Reliabilität der Gesamtskala ist mit $R = 0,97$ sehr hoch, die der einzelnen Subskalen ist mit $R = 0,83$ bis $0,92$ ebenfalls relativ hoch. Demnach sind sowohl die Gesamtskala als auch die Einzelskalen für die diagnostische Einschätzung der eigenen Förderpraxis durch die Pädagogen gut geeignet.

5.2.1 Ausgangslage

Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis

Tabelle 5 zeigt die mittleren Einschätzungen der eigenen pädagogischen Förderpraxis hinsichtlich verschiedener Schwerpunkte von Pädagoginnen und Pädagogen, die am Projekt FörMig-Transfer teilgenommen und im ersten Projektjahr einen Fragebogen zur lernförderlichen Praxis ausgefüllt haben.

Tabelle 5: Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis

	Min	Max	MW	SD
Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder	2,91	4,91	3,81	0,46
Soziale Kompetenzen	2,82	5,00	3,76	0,59
Lernmethodische Kompetenzen	2,83	4,67	3,46	0,42
Mathematische Grunderfahrungen	1,56	5,00	3,38	0,64
Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	1,63	5,00	3,07	0,66
Sprachliche Bildung	3,00	4,91	3,95	0,55
Individuelle Sprachförderung	2,00	5,00	3,49	0,61
Umgang mit Mehrsprachigkeit	1,56	4,67	2,81	0,71
Kooperation mit Eltern	2,00	4,88	3,04	0,77
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	2,81	4,32	3,41	0,38

Anmerkungen: 1 = deutlich weniger, 2 = etwas weniger, 3 = normal, 4 = etwas mehr, 5 = deutlich mehr; N = 48

Es zeigt sich, dass die teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen im Durchschnitt ihre pädagogische Praxis in den Bereichen Sprachliche Bildung, Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder sowie Soziale Kompetenzen am höchsten einschätzen. Ebenfalls hoch wird im Mittel der Anregungsgehalt in den Bereichen Lernmethodische Kompetenzen sowie Individuelle Sprachförderung eingeschätzt.

Im Durchschnitt am niedrigsten wird die lernförderliche Praxis im Bereich Umgang mit Mehrsprachigkeit eingeschätzt.

Einschätzung der eigenen fachlichen Qualifikation

In demselben Fragebogen wurden die Pädagoginnen und Pädagogen gefragt, inwieweit sie sich für die Arbeit in den verschiedenen Kompetenzbereichen qualifiziert fühlen, zu denen sie das Ausmaß der Lernförderlichkeit im pädagogischen Alltag selbst eingeschätzt hatten.

Die Einschätzung erfolgte ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala. Tabelle 6 zeigt die mittleren Ergebnisse.

Tabelle 6: Fachliche Qualifizierung der Pädagoginnen und Pädagogen

	Min	Max	MW	SD
Stärkung des Selbstkonzepts	2,00	5,00	3,51	0,79
Stärkung der sozialen Kompetenzen	3,00	5,00	3,98	0,78
Stärkung der lernmethodischen Kompetenzen	2,00	5,00	3,34	0,69
Förderung mathematischer Kompetenzen	1,00	5,00	2,92	0,99
Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen	1,00	5,00	2,94	0,93
Sprachliche Bildung	1,00	5,00	4,09	1,00
Individuelle Sprachförderung im Deutschen	2,00	5,00	4,00	0,88
Förderung der Mehrsprachigkeit	1,00	5,00	2,96	1,09
Elternarbeit / Kooperation mit Eltern	1,00	5,00	3,64	0,86
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	2,89	4,56	3,49	0,44

Anmerkungen: 1 = deutlich weniger, 2 = etwas weniger, 3 = normal, 4 = etwas mehr, 5 = deutlich mehr; N = 45

Verglichen mit dem theoretischen Mittelwert von 3,00 auf der Einschätzungsskala, der für eine „normale / mittlere“ Qualifikation steht, schätzen sich die Pädagoginnen und Pädagogen insbesondere in den Bereichen Stärkung der sprachlichen Bildung, der individuellen Sprachförderung sowie der Förderung sozialer Kompetenzen als etwas besser qualifiziert ein. Am wenigsten qualifiziert schätzen sich die befragten pädagogischen Fachkräfte selbst in den Bereichen Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen sowie hinsichtlich der Förderung der Mehrsprachigkeit ein.

Zwischen der Einschätzung der eigenen Qualifikation für die im Fragebogen erfassten Bildungsbereiche (vgl. Tabelle 6) und der Einschätzung des Ausmaßes der praktisch realisierten Lernförderlichkeit (vgl. Tabelle 5) ergeben sich, bis auf die Bereiche Lernmethodische Kompetenzen und Individuelle Sprachförderung, hochsignifikante lineare Korrelationen (vgl. Tabelle 7). Für den Gesamtwert ergibt sich eine Korrelation von $r = 0,68$ ($p < 0,001$).

Tabelle 7: Korrelation zwischen Einschätzung der lernförderlichen Praxis und fachlichen Qualifizierung der Pädagoginnen und Pädagogen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Selbstkonzept / Selbstvertrauen	0,34 *	0,4 **	0,30 #	0,10	0,05	0,17	0,25	0,31	0,47**
(2) Soziale Kompetenzen		0,64**	0,15	0,00	-0,14	0,15	0,18	0,11	0,43**
(3) Lernmethodische Kompetenzen			0,11	0,02	0,17	0,03	0,09	0,20	0,10
(4) Mathematische Grunderfahrungen				0,59***	0,23	-0,23	0,01	0,22	-0,06
(5) Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen					0,47**	0,05	0,13	0,10	0,09
(6) Sprachliche Bildung						0,56 ***	0,40 **	0,11	0,27#
(7) Individuelle Sprachförderung							0,25	0,22	0,35*
(8) Umgang mit Mehrsprachigkeit								0,59 ***	0,37**
(9) Kooperation mit Eltern									0,66***

Anmerkung: 1 = deutlich weniger, 2 = etwas weniger, 3 = normal, 4 = etwas mehr, 5 = deutlich mehr; N = 42; # = $p < 0,1$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Aus diesen Korrelationen kann entnommen werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die sich selbst sowohl in Bezug auf einzelne Bildungsbereiche als auch insgesamt für besser qualifiziert einschätzen, auch das Ausmaß der Lernförderlichkeit des eigenen pädagogischen Tuns höher einschätzen – und umgekehrt.

5.2.2 Entwicklungen pädagogischer Praxis

Die Befragungen zur eigenen pädagogischen Praxis fanden pro Projektjahr statt. Damit sollte erkundet werden, inwieweit sich die pädagogische Alltagspraxis in den Einrichtungen im Laufe der Einführung des FörMig-Projekts veränderte. Tabelle 8 zeigt die mittleren Ergebnisse aller an FörMig beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen, von denen zu mindestens einem der drei Erhebungszeitpunkte ein Fragebogen vorliegt. Dargestellt werden die Mittelwerte, Standardabweichung sowie die Effektstärken des Mittelwertvergleichs zwischen den drei Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 8: Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis aller am Projekt FörMig-Transfer beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen zu den Erhebungszeitpunkten (Querschnitt)

	Erste Erhebung		Zweite Erhebung		Dritte Erhebung		Effektstärken zw. den Kohorten		
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	1-2	2-3	1-3
Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder	3,81	0,46	3,88	0,48	3,82	0,51	0,15	0,12	0,02
Soziale Kompetenzen	3,75	0,59	3,96	0,54	3,88	0,58	0,37	0,14	0,22
Lernmethodische Kompetenzen	3,47	0,42	3,58	0,52	3,50	0,52	0,24	0,16	0,06
Mathematische Grunderfahrungen	3,39	0,64	3,37	0,64	3,42	0,61	0,03	0,08	0,05
Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	3,07	0,66	3,05	0,62	3,02	0,54	0,03	0,05	0,08
Sprachliche Bildung	3,94	0,55	4,01	0,62	3,94	0,60	0,12	0,12	0,00
Individuelle Sprachförderung	3,49	0,61	3,51	0,72	3,45	0,71	0,03	0,08	0,06
Umgang mit Mehrsprachigkeit	2,82	0,71	2,98	0,66	3,03	0,73	0,24	0,07	0,29
Kooperation mit Eltern	3,06	0,77	3,06	0,60	3,05	0,64	0,00	0,02	0,01
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	3,42	0,39	3,49	0,44	3,46	0,45	0,17	0,01	0,10

Anmerkung: 1 = deutlich weniger, 2 = etwas weniger, 3 = normal, 4 = etwas mehr, 5 = deutlich mehr; $N_{\text{Kohorte1}} = 47$; $N_{\text{Kohorte2}} = 39$; $N_{\text{Kohorte3}} = 48$

Insgesamt ergeben sich im Laufe der Projektzeit in den Einrichtungen kaum nennenswerte Veränderungen hinsichtlich der eigenen pädagogischen Praxis, soweit diese in der Selbsteinschätzung der Pädagogen erfasst wurde. Die Effektstärken des Mittelwertvergleichs zwischen den Kohorten sind unbedeutend bis klein und deuten auf die geringe praktische Relevanz der leichten Steigerungen hin.

14 Pädagoginnen und Pädagogen der an FörMig teilnehmenden Einrichtungen haben den Fragebogen zu allen drei Erhebungszeitpunkten ausgefüllt. Bezieht man beim Veränderungsvergleich nur diese Fachkräfte ein, so fallen diese längsschnittlichen Veränderungen größer aus, als die in Tabelle 8 berichteten querschnittlichen (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis der Pädagoginnen und Pädagogen die wiederholt geantwortet haben zu den drei Erhebungszeitpunkten (Längsschnitt)

	Erste Erhebung		Zweite Erhebung		Dritte Erhebung		Effektstärken zw. den Kohorten		
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	1-2	2-3	1-3
Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder	3,75	0,33	3,94	0,52	3,81	0,51	0,44	-0,26	0,14
Soziale Kompetenzen	3,84	0,63	4,00	0,61	3,96	0,56	0,26	-0,07	0,21
Lernmethodische Kompetenzen	3,39	0,32	3,70	0,63	3,46	0,46	0,63	-0,39	0,18
Mathematische Grunderfahrungen	3,27	0,38	3,51	0,80	3,32	0,59	0,39	-0,28	0,10
Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	2,67	0,56	3,18	0,47	2,93	0,51	1,01	-0,52	0,49
Sprachliche Bildung	3,95	0,58	4,12	0,67	4,10	0,60	0,28	-0,03	0,26
Individuelle Sprachförderung	3,30	0,66	3,57	0,83	3,48	0,67	0,37	-0,12	0,28
Umgang mit Mehrsprachigkeit	2,70	0,69	3,08	0,55	3,05	0,53	0,62	-0,06	0,58
Kooperation mit Eltern	2,98	0,77	3,14	0,60	3,03	0,59	0,24	-0,19	-0,07
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	3,32	0,34	3,58	0,48	3,46	0,38	0,64	-0,28	0,42

Anmerkung: 1 = deutlich weniger, 2 = etwas weniger, 3 = normal, 4 = etwas mehr, 5 = deutlich mehr; N = 14

Beim Vergleich der Befragungen des ersten und zweiten Erhebungszeitpunkts zeigt sich ein deutlicher Zuwachs der mittleren Werte für die pädagogischen Lernbedingungen. Im Bereich Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen handelt es sich um eine Veränderung mit großer praktischer Relevanz (Effektstärke) und in den Bereichen Selbstkonzept / Selbstvertrauen, Lernmethodische Kompetenzen sowie Umgang mit Mehrsprachigkeit wurde ein Effekt mittlerer Größe festgestellt. Zum dritten Zeitpunkt reduziert sich jedoch der durch die Fachkräfte eingeschätzte Anregungsgehalt der Lernumgebung wieder etwas. Betrachtet man den gesamten Projektzeitraum, also die Zeitspanne vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt, so zeigen sich in den Bereichen Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen und Umgang mit Mehrsprachigkeit praktisch relevante Veränderungen der pädagogischen Praxis und die Fachkräfte verbessern ihre pädagogische Praxis. Auch hinsichtlich des Gesamtwerts für die lernförderliche Praxis ist eine Steigerung zu verzeichnen. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass sich die pädagogischen Bedingungen während des Projekts verbessert haben.

5.3 Zusammenfassung

Einrichtungen

Die Leitungen der am Projekt FörMig-Transfer beteiligten Einrichtungen wurden beim Projektstart nach den Schwerpunkten ihrer pädagogischen Arbeit, den Formen und Maßnahmen der Sprachbildung in den Einrichtungen, den eingesetzten Verfahren zur Diagnostik und Dokumentation, der Zusammenarbeit mit Eltern sowie ihren Erwartungen und

Zielen befragt. Dabei lassen sich zusammenfassend folgende Ausgangslagen und Entwicklungen darstellen:

Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit: Es zeigt sich, dass alle Leitungskräfte den Bereich Sprache und Sprachförderung als eher starken oder sehr starken Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in ihrer Einrichtung sehen, während der Umgang mit sprachlicher Vielfalt am seltensten als Schwerpunkt der Einrichtung bezeichnet wird.

Die benannten Schwerpunkte erweisen sich über die Zeit hinweg als relativ stabil und verändern sich kaum. Bis zum Projektende wird lediglich im Bereich Selbstkonzept und Motivation ein bedeutsamer Zuwachs verzeichnet.

Sprachbildung: Nach Aussage der befragten Leitungskräfte findet in allen Einrichtungen integrative Sprachförderung in unterschiedlicher Häufigkeit statt. Aber auch individuelle und additive Sprachförderung werden als häufig praktizierte Form der Sprachbildung benannt. Am seltensten umgesetzt werden hingegen Angebote in verschiedenen Herkunftssprachen sowie Elternkurse.

Im Laufe des ersten Projektjahrs zeigt sich in den Einschätzungen der Leitungen eine signifikante Steigerung der Häufigkeiten der Umsetzung in den Bereichen herkunftssprachliche Angebote, individuelle Sprachstandsdiagnostik und individuelle Sprachförderplanung. Im Verlauf des dritten Projektjahrs wird hinsichtlich der integrativen Sprachförderung ein Anstieg in der Häufigkeit der Umsetzung verzeichnet.

Diagnostik und Dokumentation: HAVAS 5 sowie verschiedene Beobachtungsbögen sind die in den Einrichtungen am häufigsten zur Diagnostik und Dokumentation von Lernentwicklungen genutzten Instrumente und Verfahren. Unter den freieren Dokumentationsverfahren sind vor allem Portfolios beliebt, während Bildungs- und Lerngeschichten am seltensten zum Einsatz kommen. Der Einsatz der Diagnostik- und Dokumentationsverfahren erweist sich über den Projektzeitraum als stabil und die Instrumente werden durchschnittlich in der gleichen Häufigkeit wie im ersten Projektjahr eingesetzt.

Elternarbeit: In den am Projekt FörMig-Transfer Hamburg teilnehmenden Einrichtungen kommen durchschnittlich oft oder sehr oft informelle Gespräche sowie schriftliche Elterninformationen zum Einsatz, während kaum Elternhandbücher, Elternkurse oder Hausbesuche genutzt werden. Eine deutliche Steigerung über die Projektlaufzeit hinweg zeigt sich hinsichtlich des Einsatzes eines Elternhandbuchs. Aber auch Formen der mündlichen Information und Kooperation wie Informationsveranstaltungen für Eltern, Elterneinzelgespräche sowie die Möglichkeit für Eltern am Gruppengeschehen in der Kita teilzunehmen werden zum Ende des Projekts häufiger angeboten.

Erwartungen und Ziele: Als eher langfristiges Ziel nennen die Leitungen die Erstellung eines gemeinsamen Konzepts zur Sprachbildung in der Entwicklungspartnerschaft, die Verbesserung der Sprachbildung im Bereich Mathematik / Naturwissenschaft sowie die Qualifizierung der Beteiligten. Die drei am häufigsten aufgeführten kurzfristigen Ziele sind der Austausch über pädagogische Methoden und Materialien, gegenseitige Hospitationen sowie eine Verbesserung der Elternarbeit.

Sowohl zum zweiten als auch dritten Erhebungszeitpunkt wurde aus Sicht der Leitungen das Ziel der Verbesserung des Übergangs Kita-Schule am häufigsten verwirklicht. Am wenigsten konnte hingegen die Förderung von Mehrsprachigkeit sowie der Einbezug der Eltern in die Sprachförderung realisiert werden. In den Entwicklungspartnerschaften konnten im Laufe des Projekts vor allem der Austausch über pädagogische Methoden und Materialien sowie gemeinsame Projekte der Vorschulgruppen und ersten Klasse am erfolgreichsten realisiert werden. Ein Unterschied zwischen den Antworten der Leitungen im zweiten und dritten Projektjahr zeigt sich bezüglich der Erstellung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts zur Sprachbildung, welches im dritten Jahr von mehr Einrichtungen verwirklicht wurde, als im zweiten Projektjahr.

Pädagoginnen und Pädagogen

Die befragten Fachkräfte schätzen ihre Praxis im Mittel in den Bereichen Sprachliche Bildung, Selbstkonzept / Selbstvertrauen sowie Soziale Kompetenzen am lernförderlichsten ein. Am niedrigsten wird der Umgang mit Mehrsprachigkeit eingeschätzt.

Damit konform geht die Einschätzung ihrer fachlichen Qualifizierung, die in den Bereichen Sprachliche Bildung, individuelle Sprachförderung sowie hinsichtlich der Unterstützung sozialer Kompetenzen von den Pädagoginnen und Pädagogen selbst am höchsten eingeschätzt wird. Bedarf sehen sie hingegen in den Bereichen der Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen sowie hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit.

Betrachtet man die Befragungen im Querschnitt, also alle Fragebögen, die jeweils zu den drei Erhebungszeitpunkten ausgefüllt wurden, ergeben sich kaum nennenswerte Veränderungen hinsichtlich der eigenen pädagogischen Praxis. In der längsschnittlichen Auswertung zeigt sich jedoch über die Projektlaufzeit hinweg eine Steigerung der Einschätzung der pädagogischen Praxis. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass sich die pädagogischen Bedingungen während des Projekts verbessert haben. Zu beachten ist jedoch, dass der Stichprobenumfang mit 14 Fachkräften die den Fragebogen zu allen drei Zeitpunkten ausgefüllt haben, relativ gering ist und diese Ergebnisse daher mit Vorsicht zu interpretieren sind.

6 Ergebnisse der Kompetenzerhebungen

Die Lernausgangslagen der Kinder wurden zu Beginn des letzten Jahrs vor der Einschulung in den beteiligten Kindertagesstätten und Vorschulklassen erhoben. Die Testungen der ersten Kohorte erfolgten zu Beginn des Schuljahrs 2010/2011, der zweiten Kohorte am Anfang des Schuljahrs 2011/2012 und der dritten Kohorte zum Start des Schuljahrs 2012/2013. Die Leistungen im Bereich Deutsch werden als Gesamtwert ausgewiesen und darüber hinaus in die Bereiche Schriftsprache, Hörverstehen, Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Wortschatz und Grammatik differenziert. Für den Mathematiktest, der u. a. die Bereiche Mengenverständnis, Zahlenreihen und Relationen umfasst, wurde ein Gesamtwert gebildet.

In den folgenden Absätzen werden nach der Darstellung der Ergebnisse der Lernausgangslagenerhebung (Abschnitt 6.1) die Lernentwicklungen der Kinder berichtet (Abschnitt 6.2) dargestellt.

6.1 Beschreibung der Lernausgangslagen

In den folgenden beiden Abschnitten werden die Lernausgangslagen der an FörMig-Transfer beteiligten Kinder sowie der Kontrollgruppe dargestellt. Dabei werden die drei Kohorten getrennt voneinander ausgewiesen.

Im Vergleich der sprachlichen Testleistungen der drei Kohorten zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen FörMig Kind, FörMig Einrichtung und der Kontrollgruppe. Dabei lässt sich jedoch über die Kohorten und Testbereiche hinweg kein klares Muster erkennen (vgl. Tabelle 10).

Bei der ersten Kohorte sind in einer multivariaten Varianzanalyse in den Bereichen Deutsch gesamt ($F(2, 404) < 12,35$; $p = 0,001$; part. $\eta^2 = 0,06$), Hörverstehen ($F(2, 404) = 7,69$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,04$), Phonologische Bewusstheit und Lesen ($F(2, 404) < 17,92$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,08$) sowie Wortschatz und Grammatik ($F(2, 405) = 12,32$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,06$) Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen feststellbar. Dabei bestehen die Unterschiede zugunsten verschiedener Untersuchungsgruppen:

- In den Bereichen *Deutsch gesamt*, *Phonologische Bewusstheit und Lesen* sowie *Wortschatz und Grammatik* erzielen sowohl die Kinder der Gruppe FörMig Kind als auch die Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung signifikant höhere Werte, als die Kinder der Kontrollgruppe (durchgängig $p < 0,01$). Zwischen den Leistungen der beiden FörMig Gruppen besteht dabei kein Unterschied ($p = 0,349$; $p = 1,0$; $p = 0,446$).
- Im Bereich *Hörverstehen* zeigen Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung geringere Leistungen als Kinder der Gruppe FörMig Kind ($p = 0,054$) und der Kontrollgruppe ($p < 0,001$). Die besten Werte erzielen Kinder der Kontrollgruppe, wobei der Unterschied im Vergleich zur Gruppe FörMig Kind nicht signifikant ist ($p = 0,612$).

Im Bereich Schriftsprache sind die Unterschiede zwischen den drei Vergleichsgruppen knapp nicht signifikant ($F(2, 405) = 2,88$; $p = 0,057$; part. $\eta^2 = 0,01$). In Post-Hoc-Tests zeigt sich jedoch ein Trend, nachdem die Kinder der Gruppe FörMig Kind im Gegensatz zur Gruppe FörMig Einrichtung leicht im Vorteil sind ($p = 0,082$), wohingegen zwischen FörMig

Kind und Kontrollgruppe ($p = 0,612$) sowie FörMig Einrichtung und Kontrollgruppe ($p = 1,0$) kein bedeutsamer Unterschied besteht.

Bei der zweiten Kohorte zeigen sich signifikante Gruppeneffekte in den Bereichen Schriftsprache ($F(2, 435) = 3,83$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$), Hörverstehen ($F(2, 435) = 30,70$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,12$), Phonologische Bewusstheit und Lesen ($F(2, 435) = 19,65$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,08$) sowie Wortschatz und Grammatik ($F(2, 435) = 5,65$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,03$). Im Bereich Deutsch gesamt ist kein statistisch bedeutsamer Unterschied feststellbar ($F(2, 435) = 2,06$; $p = 0,129$; part. $\eta^2 = 0,01$). Die Gruppen ordnen sich dabei hinsichtlich ihrer Leistungen folgendermaßen an:

- In den Bereichen Schriftsprache, Hörverstehen sowie Wortschatz und Grammatik verzeichnen die Kinder der Gruppe FörMig Kind und FörMig Einrichtung höhere Werte, als die Kinder der Kontrollgruppe (durchgängig $p < 0,05$), wobei zwischen den beiden FörMig-Gruppen kein statistisch bedeutsamer Unterschied besteht ($p = 0,596$; $p = 0,383$; $p = 1,0$).
- Im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen erzielen die Kinder der Kontrollgruppe im Vergleich zu den beiden FörMig Gruppen die höchste Punktzahl ($p < 0,001$). Zwischen den Leistungen der beiden FörMig Gruppen besteht wiederum kein Unterschied ($p = 0,821$).

Die Testleistungen der Untersuchungsgruppen der dritten Kohorte unterscheiden sich im Test Deutsch gesamt ($F(2, 586) = 14,65$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,05$) sowie in den Subtests Schriftsprache ($F(2, 586) = 9,71$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,03$), Phonologische Bewusstheit und Lesen ($F(2, 586) = 27,27$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,08$) und Wortschatz und Grammatik ($F(2, 586) = 22,70$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,07$).

- In den Bereiche Deutsch gesamt, Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Wortschatz und Grammatik erzielen die Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung sowie der Kontrollgruppe signifikant höhere Werte als die Kinder der Programmgruppe FörMig Kind (durchgängig $p < 0,01$). Zwischen den Gruppen FörMig Einrichtung und der Kontrollgruppe zeigen sich keine Leistungsunterschiede ($p = 0,618$; $p = 0,992$; $p = 1,0$).
- Im Bereich Schriftsprache unterscheiden sich die Testergebnisse der Gruppen FörMig Kind und der Kontrollgruppe nicht ($p = 0,686$) wobei jedoch beide Gruppen im Durchschnitt höhere Werte erzielen, als die Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung ($p < 0,01$ bzw. $p < 0,001$).

Im Bereich Hörverstehen unterscheiden sich die drei Gruppen FörMig Kind, FörMig Einrichtung und die Kontrollgruppe nicht signifikant ($F(2, 586) = 9,71$; $p = 0,104$; part. $\eta^2 = 0,01$).

Hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen zeigen sich in keiner der drei Kohorten Unterschiede in den Ausgangsleistungen (1. Kohorte: $F(2, 311) = 0,35$; $p = 0,705$; 2. Kohorte: $F(2, 329) = 0,23$; $p = 0,792$; 3. Kohorte: $F(2, 554) = 0,83$; $p = 0,437$).

Tabelle 10: Sprachliche und mathematische Lernausgangslagen der Programm- und Kontrollgruppen sowie der drei Kohorten

		Deutsch gesamt			Schrift- sprache		Hör- verstehen		Phonolog. Bewusstheit		Wortschatz u. Grammatik		Mathe		
		N	MW	(SD)	MW	(SD)	MW	(SD)	MW	(SD)	MW	(SD)	N	MW	(SD)
1. Kohorte	Kind	116	548,7	(67,6)	523,3	(85,6)	473,2	(67,0)	572,2	(75,0)	549,9	(82,0)	62	504,7	(104,2)
	Einrichtung	146	534,3	(57,8)	499,0	(84,3)	448,6	(63,4)	566,8	(84,6)	534,4	(75,6)	114	501,7	(81,3)
2. Kohorte	Kind	91	524,1	(67,4)	536,7	(96,7)	564,9	(68,4)	466,1	(56,2)	533,4	(76,4)	65	491,9	(77,1)
	Einrichtung	202	519,0	(75,2)	520,7	(101,3)	548,4	(74,1)	476,0	(66,1)	527,3	(98,1)	129	500,9	(108,5)
3. Kohorte	Kind	279	451,6	(79,4)	488,9	(98,1)	507,0	(105,6)	449,2	(81,0)	440,0	(75,6)	281	505,5	(98,4)
	Einrichtung	165	489,8	(144,1)	454,5	(105,4)	488,1	(126,1)	506,5	(143,8)	491,6	(130,3)	138	494,5	(114,0)
Kontrollgruppe		145	504,8	(90,6)	501,2	(94,9)	486,4	(108,5)	518,0	(87,0)	498,8	(98,9)	138	493,9	(102,8)

Aufgrund der signifikanten Unterschiede in den Lernausgangslagen zwischen den Programmgruppen und der Kontrollgruppe wurden die Untersuchungsgruppen parallelisiert. Dabei wurde in jeder Kohorte von der Gruppe FörMig Kind ausgegangen und in den beiden Vergleichsgruppen FörMig Einrichtung sowie der Kontrollgruppe Kinder gesucht, deren Leistungen denen der Programmgruppenkinder möglichst ähnlich sind. Dies wurde für den sprachlichen Bereich sowie für den mathematischen Bereich getrennt durchgeführt, wobei nur Kinder mit vollständigen Datensätzen berücksichtigt wurden, die also in der Domäne Deutsch alle Subtests durchgeführt hatten. Die Kinder der beiden Vergleichsgruppen wurden über die Gewichtung teilweise mehrfach als Vergleichskinder genutzt. Durch diese Parallelisierung konnte in den verschiedenen Testbereichen eine Anpassung der Untersuchungsgruppen hinsichtlich der Größe, Mittelwerte aber auch Standardabweichung erzielt werden.

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Ausgangsleistungen der drei parallelisierten Untersuchungsgruppen sind pro Kohorte in Tabelle 11 aufgeführt.

Tabelle 11: Sprachliche und mathematische Lernausgangslagen der parallelisierten Untersuchungsgruppen der drei Kohorten

		Deutsch gesamt			Schrift- sprache		Hör- verstehen		Phonolog. Bewusstheit		Wortschatz u. Grammatik		Mathe		
		N	MW	(SD)	MW	(SD)	MW	(SD)	MW	(SD)	MW	(SD)	N	MW	(SD)
1. Kohorte	Kind	116	548,7	(67,6)	523,3	(85,6)	473,2	(67,0)	572,2	(75,0)	549,9	(82,0)	62	504,7	(104,2)
	Einrichtung	116	550,1	(61,5)	523,2	(80,8)	468,8	(49,3)	573,4	(68,8)	548,6	(74,7)	62	506,2	(96,5)
	Kontrollgruppe	116	551,5	(69,0)	518,8	(81,6)	481,1	(65,4)	568,0	(66,4)	549,3	(82,2)	62	504,0	(98,7)
2. Kohorte	Kind	91	524,1	(67,4)	536,7	(96,7)	564,9	(68,4)	466,1	(56,2)	533,4	(76,4)	65	491,9	(77,1)
	Einrichtung	91	527,1	(60,6)	536,0	(95,8)	558,7	(57,2)	469,8	(51,0)	535,8	(70,7)	65	491,5	(76,1)
	Kontrollgruppe	91	522,7	(66,2)	534,6	(94,1)	559,4	(68,6)	487,1	(53,6)	517,5	(70,1)	65	492,2	(76,8)
3. Kohorte	Kind	279	451,6	(79,4)	488,9	(98,1)	507,0	(105,6)	449,2	(81,0)	440,0	(75,6)	281	505,5	(98,4)
	Einrichtung	279	447,9	(79,7)	481,5	(95,7)	502,5	(100,2)	452,4	(81,3)	436,3	(71,6)	281	505,0	(97,0)
	Kontrollgruppe	279	456,7	(71,7)	485,4	88,2)	509,5	(96,9)	459,4	(62,4)	445,8	(67,0)	281	505,3	(98,0)

Zwischen den drei Kohorten zeigen sich deutliche Unterschiede in den Lernausgangslagen der Programmgruppe FörMig Kind (vgl. Abbildung 15) (Deutsch gesamt: $F(2, 483) = 82,27$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,25$; Schriftsprache: $F(2, 483) = 11,18$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,04$; Hörverstehen: $F(2, 483) = 25,98$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,10$; Phonologische Bewusstheit und Lesen und lesen: $F(2, 483) = 111,10$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,32$; Wortschatz und Grammatik: $F(2, 483) = 105,84$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,30$). Im Bereich Mathematik sind die Lernausgangslagen der drei Kohorten annähernd gleich ($F(2, 405) = 0,54$; $p = 0,586$).

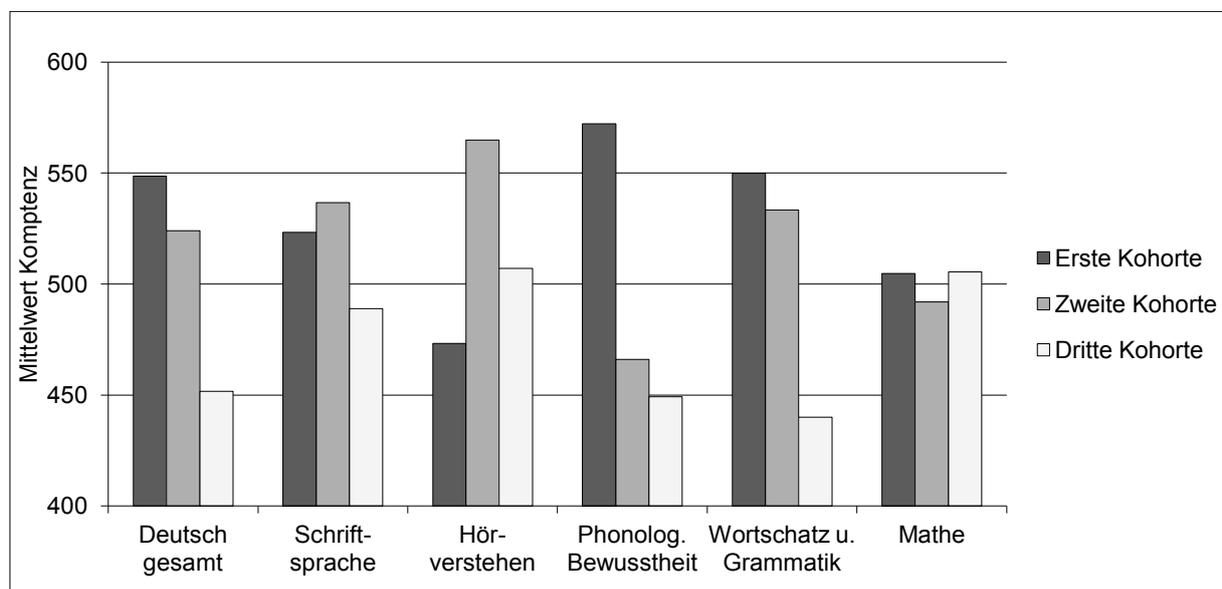
In den sprachlichen Kompetenzbereichen zeigen dabei überwiegend die Kinder der dritten Kohorte die niedrigsten Werte. In den Bereichen Deutsch gesamt, Schriftsprache sowie Wortschatz und Grammatik sind die Werte der Kinder der dritten Kohorte durchgängig niedriger als die der ersten und zweiten Kohorte (durchgängig $p < 0,01$).

Im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen ist lediglich der Unterschied zur ersten Kohorte signifikant ($p < 0,001$) zur zweiten jedoch nicht ($p = 0,381$).

Im Subtest Hörverstehen erzielten Kinder der ersten Kohorte die niedrigsten Werte und die Kinder der zweiten Kohorte die höchsten (durchgängig $p < 0,01$).

Kohorte 1 und 2 unterscheiden sich in den Bereichen Hörverstehen sowie Phonologische Bewusstheit und Lesen ($p < 0,001$), wohingegen in den Bereichen Deutsch gesamt, Schriftsprache sowie Wortschatz und Grammatik kein Unterschied besteht ($p = 0,056$; $p = 0,950$; $p = 0,381$).

Abbildung 15: Lernausgangslage der Programmgruppe FörMig Kind der drei Kohorten



Anmerkung: Erste Kohorte Deutsch N = 116; Mathematik N = 62; Zweite Kohorte Deutsch N = 91; Mathematik N = 65; Dritte Kohorte N = 279; Mathematik N = 281

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen der drei Kohorten, werden die Lernentwicklungen nachfolgend pro Kohorte separat analysiert und ausgewiesen.

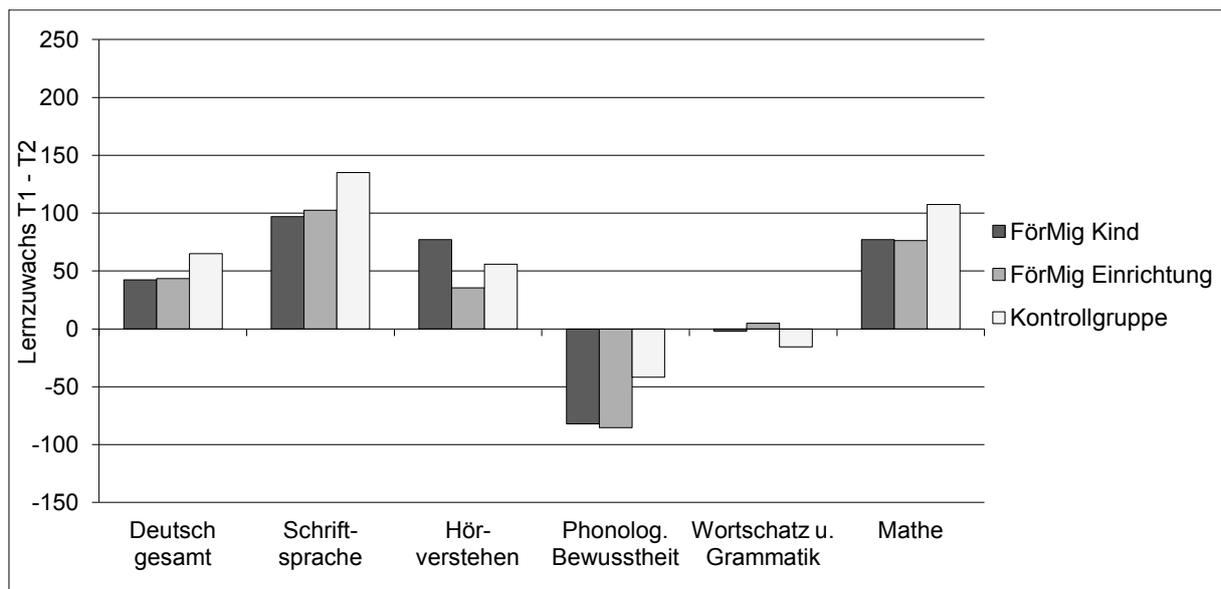
6.2 Lernentwicklung

In den anschließenden Abschnitten wird die Lernentwicklung der am Projekt FörMig-Transfer beteiligten Kinder dargestellt. Die Analysen beziehen sich auf die parallelisierten Untersuchungsgruppen, bei denen sich die Lernausgangslagen der Untersuchungsgruppen (FörMig Kind, FörMig Einrichtung, Kontrollgruppe) nicht unterscheiden (vgl. Kap. 4.1.1). Die Lernentwicklung der drei Kohorten wird anfänglich getrennt voneinander analysiert und dargestellt und schließlich für die Programmgruppenkinder vergleichend gegenübergestellt. Es wird zunächst auf die Ergebnisse der Leistungstests eingegangen.

Erste Kohorte

Betrachtet man die Lernentwicklung der ersten Kohorte vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt, so ergibt sich für die sechs Testbereiche ein uneinheitliches Bild. In Abbildung 16 sind die Differenzwerte der sechs eingesetzten Tests zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt grafisch dargestellt, die als Lernentwicklung interpretiert werden können.

Abbildung 16: Lernentwicklung (Differenzwerte) der ersten Kohorte zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt



Anmerkung: $N_{\text{FörMig Kind}} = 116$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 116$, $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 116$

Zur statistischen Analyse der Lernentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt wurden univariate zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung eingesetzt. Dabei zeigen sich in den Bereichen Deutsch gesamt, Schriftsprache sowie Hörverstehen durchgängig Haupteffekte für den Messzeitpunkt (Deutsch gesamt: $F(1, 345) = 100,38$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,23$; Schriftsprache: $F(1, 345) = 474,45$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,58$; Hörverstehen: $F(1, 345) = 57,07$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,14$). Post-Hoc-Tests decken auf, dass die Kinder ihre Leistungen in den benannten Testbereichen vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant verbessern konnten.

Ein Unterschied zwischen den Leistungen der drei Untersuchungsgruppen ist jedoch nur im Bereich Hörverstehen feststellbar (Haupteffekt Untersuchungsgruppe: $F(1, 345) = 3,56$;

$p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$). Post-Hoc-Tests zeigen, dass zum ersten Messzeitpunkt keine Unterschiede bestanden (vgl. Abschnitt 5.1.1) und beim zweiten Messzeitpunkt die Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung im Durchschnitt niedrigere Werte erzielen, als Kinder der Gruppe FörMig Kind ($p < 0,05$) oder der Kontrollgruppe ($p = 0,094$). Zwischen der Gruppe FörMig Kind und der Kontrollgruppe besteht kein Unterschied in den Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt ($p = 1,0$). In sämtlichen anderen Testbereichen unterscheiden sich die Testergebnisse der Untersuchungsgruppen nicht signifikant.

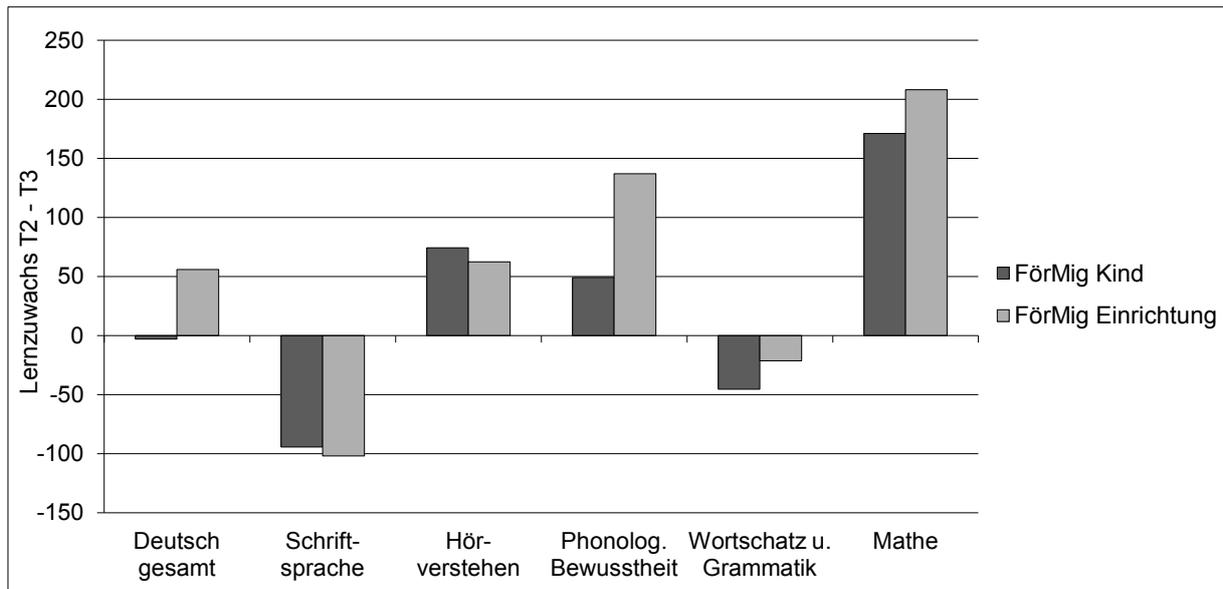
Im Bereich Schriftsprache ergibt sich neben dem bereits erwähnten Haupteffekt des Messzeitpunkts zudem ein Interaktionseffekt zwischen dem Messzeitpunkt und der Untersuchungsgruppe ($F(2, 345) = 5,38$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,03$). Dies bedeutet, dass sich die Leistungsentwicklung der Kinder, abhängig von der Untersuchungsgruppe, unterscheidet. Die Kinder der Kontrollgruppe verzeichnen dabei einen höheren Leistungszuwachs, als die Kinder der beiden FörMig Gruppen. Dabei unterscheidet sich jedoch nur die Entwicklung, nicht aber die durchschnittlichen Leistungen der Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt ($F(2, 345) = 1,59$; $p = 0,206$; part. $\eta^2 = 0,01$).

Auffällig sind die beiden Bereiche Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Wortschatz und Grammatik. Im Untertest Phonologische Bewusstheit und Lesen verzeichnen die Kinder vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Rückgang der Testwerte (Haupteffekt Messzeitpunkt: $F(1, 345) = 191,72$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,36$). Zudem unterscheidet sich die Leistungsentwicklung der Kinder (Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Untersuchungsgruppe: $F(2, 345) = 7,79$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,04$), wobei die Kinder der Kontrollgruppe einen geringeren Leistungsabfall verzeichnen. Im Bereich Wortschatz und Grammatik zeigt sich weder ein Effekt für den Messzeitpunkt ($F(1, 345) = 0,99$; $p = 0,320$; part. $\eta^2 = 0,00$) noch für die Untersuchungsgruppe ($F(2, 345) = 0,53$; $p = 0,59$; part. $\eta^2 = 0,00$). Die Leistungen der Kinder haben sich also vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nicht statistisch bedeutsam verändert.

In der Domäne Mathematik zeigt sich ein Haupteffekt für den Messzeitpunkt ($F(1, 183) = 140,27$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,43$). Die Kinder erzielten bei der zweiten Testung höhere Werte als bei der ersten, wobei sich die Untersuchungsgruppen weder hinsichtlich der Testergebnisse noch der Lernentwicklung unterscheiden.

Die teilnehmenden Kinder wurden zu Beginn der zweiten Klasse ein drittes Mal getestet, um die Nachhaltigkeit von Förderwirkungen oder langfristig auftretende Effekte erfassen zu können. Dabei konnten leider keine Kinder der Kontrollgruppe getestet werden, was dazu führt, dass hinsichtlich der Entwicklung zwischen der zweiten und dritten Erhebung nur noch die beiden Gruppen FörMig Kind und FörMig Einrichtung miteinander verglichen werden können. In der ersten Kohorte bestehen hinsichtlich der Lernentwicklung große Unterschiede zwischen den verschiedenen Subtests (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Lernentwicklung (Differenzwerte) der ersten Kohorte zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt



Anmerkung: Deutsch gesamt: $N_{\text{Förmig Kind}} = 31$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 104$; Schriftsprache: $N_{\text{Förmig Kind}} = 31$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 99$; Hörverstehen $N_{\text{Förmig Kind}} = 31$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 104$; Phonologische Bewusstheit und Lesen: $N_{\text{Förmig Kind}} = 31$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 91$; Wortschatz und Grammatik: $N_{\text{Förmig Kind}} = 31$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 104$; Mathematik: $N_{\text{Förmig Kind}} = 34$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 59$.

Die Lernausgangslagen (T2) der beiden Vergleichsgruppen unterscheiden sich bis auf den Bereich Hörverstehen ($F(1, 230) = 6,90$; $p < 0,01$) nicht voneinander.

In sämtlichen Bereichen ist ein Effekt des Messzeitpunkts feststellbar, was bedeutet, dass sich die Werte zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt unterscheiden (Deutsch gesamt: $F(1, 133) = 3,73$; $p = 0,055$; $\text{part. } \eta^2 = 0,03$; Schriftsprache: $F(1, 128) = 133,51$; $p < 0,001$; $\text{part. } \eta^2 = 0,51$; Hörverstehen: $F(1, 132) = 28,21$; $p < 0,001$; $\text{part. } \eta^2 = 0,18$; Phonologische Bewusstheit und Lesen: $F(1, 122) = 43,41$; $p < 0,001$; $\text{part. } \eta^2 = 0,26$; Wortschatz und Grammatik: $F(1, 133) = 10,94$; $p < 0,01$ $\text{part. } \eta^2 = 0,08$). Die Kinder können ihre Leistungen in den Bereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen sowie Phonologische Bewusstheit und Lesen steigern. In den Bereichen Schriftsprache sowie Wortschatz und Grammatik ist jeweils ein Rückgang der Leistungen feststellbar.

Im Bereich Hörverstehen und Phonologische Bewusstheit und Lesen zeigt sich zudem ein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen (Haupteffekt Untersuchungsgruppe Hörverstehen: $F(1, 132) = 5,52$; $p < 0,05$; $\text{part. } \eta^2 = 0,04$; Phonologische Bewusstheit und Lesen: $F(1, 122) = 6,17$; $p < 0,05$; $\text{part. } \eta^2 = 0,05$). Post-Hoc-Tests ergeben, dass im Testbereich Hörverständnis die Kinder der Gruppe Förmig Kind, die zum zweiten Messzeitpunkt bessere Testergebnisse erzielen ($p < 0,5$), bei der dritten Testung von den Kindern der Gruppe Förmig Einrichtung überholt werden, die die höheren Werte erzielen ($p < 0,05$). Im Testbereich Phonologische Bewusstheit und Lesen zeigen die Kinder der Gruppe Förmig Einrichtung zum dritten Messzeitpunkt signifikant höhere Werte als die Kinder der Gruppe Förmig Kind ($p < 0,001$).

Ein Hinweis auf eine je nach Untersuchungsgruppe unterschiedliche Entwicklung ist in der Domäne Deutsch gesamt sowie dem Subtest Phonologische Bewusstheit und Lesen

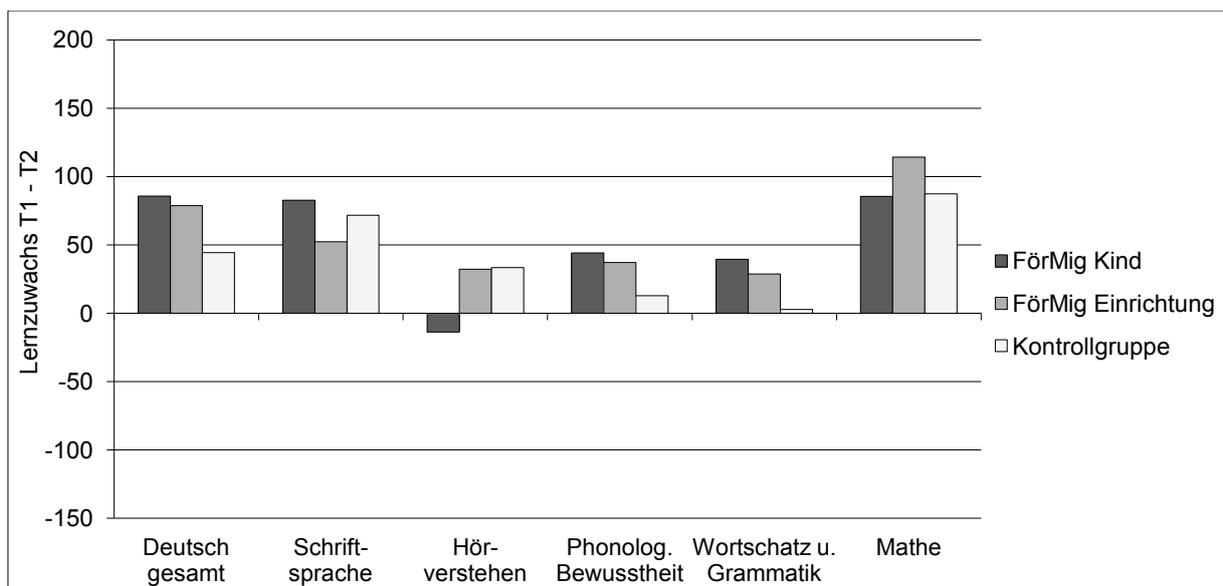
feststellbar (Interaktionseffekt Messzeitpunkt * Untersuchungsgruppe: Deutsch gesamt $F(1, 133) = 4,62$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$; Phonologische Bewusstheit und Lesen: $F(1, 122) = 9,66$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,07$). Im Bereich Deutsch gesamt können Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung deutliche Lernzuwächse verzeichnen, während die Testleistungen der Kinder der Gruppe FörMig Kind praktisch stagnieren. Auch im Subtest Phonologische Bewusstheit und Lesen erzielen die Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung einen höheren Lernzuwachs als die Kinder der Vergleichsgruppe. Im Test zum Hörverständnis zeigt sich unter Kontrolle der Ausgangsunterschiede (Gruppe FörMig Kind startet mit höheren Werten) ebenfalls eine unterschiedliche Entwicklung: die Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung überholen zum dritten Messzeitpunkt die Kinder der Gruppe FörMig Kind und verzeichnen einen höheren Lernzuwachs ($F(1, 132) = 5,52$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,04$)

Im Mathematiktest gewinnen die Kinder zwischen der zweiten und dritten Erhebung Punkte hinzu und steigern ihre Leistungen (Haupteffekte Messzeitpunkt ($F(1, 91) = 368,90$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,80$). Die Kinder der Gruppe FörMig Kind erzielen einen etwas höheren Leistungszuwachs, wobei sich die Kompetenzentwicklung der beiden Gruppen jedoch knapp nicht signifikant unterscheidet (Interaktionseffekt Messzeitpunkt * Gruppe ($F(1, 91) = 3,51$; $p = 0,064$; part. $\eta^2 = 0,04$).

Zweite Kohorte

Bei der Lernentwicklung der zweiten Kohorte zeigt sich erwartungsgemäß ein deutlich anderes Bild als bei der ersten Kohorte (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Lernentwicklung (Differenzwerte) der zweiten Kohorte zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt



Anmerkung: Deutsch: $N_{\text{FörMig Kind}} = 91$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 91$, $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 91$; Mathematik: $N_{\text{FörMig Kind}} = 65$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 65$, $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 65$

Die Lernausgangslagen der Kinder der drei Vergleichsgruppen sind in den getesteten Bereichen vergleichbar (vgl. Abschnitt 5.1.1).

In allen sechs Testbereichen konnte ein Effekt des Messzeitpunkts festgestellt werden (Deutsch gesamt: $F(1, 270) = 167,66$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,38$; Schriftsprache: $F(1, 270) = 102,69$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,28$; Hörverstehen: $F(1, 270) = 5,00$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$; Phonologische Bewusstheit und Lesen: $F(1, 270) = 53,20$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,17$; Wortschatz und Grammatik: $F(1, 270) = 20,99$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,07$; Mathematik: $F(1, 192) = 246,70$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,56$). Die Kinder der drei Untersuchungsgruppen verzeichnen also, bis auf zwei Ausnahmen, einen signifikanten Lernfortschritt. Im Bereich Hörverstehen sind die Ergebnisse der Kinder der Gruppe FörMig Kind zum zweiten Messzeitpunkt niedriger als zum ersten, wobei dieser Unterschied nicht signifikant wird ($T(90) = 1,02$; $p = 0,311$). Im Bereich Wortschatz und Grammatik verzeichnen die Kinder der Kontrollgruppe nur einen sehr geringen Leistungszuwachs, der statistisch nicht bedeutsam ist ($T(90) = -0,25$; $p = 0,805$).

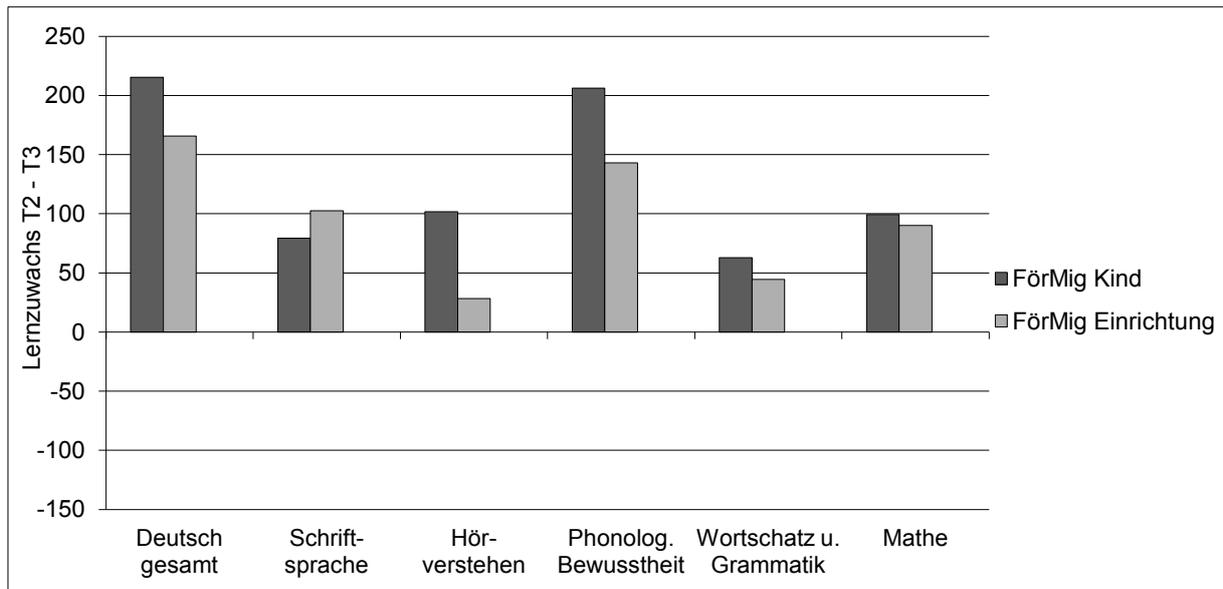
Darüber hinaus sind in den Bereichen Deutsch gesamt sowie Wortschatz und Grammatik zwischen den Untersuchungsgruppen signifikante Unterschiede zu finden (Deutsch gesamt: $F(2, 270) = 3,04$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$; Wortschatz und Grammatik: $F(2, 270) = 6,30$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,05$). Die Kinder der Kontrollgruppe erzielen zum zweiten Messzeitpunkt niedrigere Werte, als die Kinder der beiden FörMig-Gruppen.

Ein Effekt auf der Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Untersuchungsgruppe besteht in den Domänen Deutsch gesamt ($F(2, 270) = 5,65$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,04$), Hörverstehen ($F(2, 270) = 4,01$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$) Phonologische Bewusstheit und Lesen ($F(2, 270) = 4,84$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,04$) sowie Wortschatz und Grammatik ($F(2, 270) = 4,58$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$). Dabei ist der Lernzuwachs der Kinder der Kontrollgruppe in den Bereichen Deutsch gesamt, Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Wortschatz und Grammatik geringer, als in den FörMig-Gruppen, wobei sich die Lernentwicklung zwischen den Kindern der Gruppe FörMig Kind und FörMig Einrichtung nicht unterscheidet. Im Bereich Hörverstehen ist die Lernentwicklung der Kinder der Gruppe FörMig Kind signifikant niedriger, als die der beiden anderen Gruppen.

Bei einer multivariaten Varianzanalyse der sprachlichen Leistungen zum zweiten Testzeitpunkt zeigt sich, dass sich die Testergebnisse der Gruppen FörMig Kind und FörMig Einrichtung lediglich im Bereich Schriftsprache signifikant voneinander unterscheiden ($F(1, 180) = 5,19$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$). Daher wird für diesen Testbereich der Unterschied in einer Kovarianzanalyse kontrolliert, während die restlichen Tests mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung ausgewertet werden.

Zum dritten Erhebungszeitpunkt konnten die Kinder der beiden FörMig-Gruppen ihre Leistungen in allen Testbereichen steigern (vgl. Abbildung 19). Es zeigte sich durchgehend ein Haupteffekt für den Messzeitpunkt (Deutsch gesamt: $F(1, 146) = 281,23$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,67$; Schriftsprache: $F(1, 136) = 13,62$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,09$; Hörverstehen: $F(1, 146) = 31,52$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,18$; Phonologische Bewusstheit und Lesen: $F(1, 146) = 264,36$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,64$; Wortschatz und Grammatik: $F(1, 146) = 56,77$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,28$; Mathematik: $F(1, 81) = 144,17$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,64$).

Abbildung 19: Lernentwicklung (Differenzwerte) der zweiten Kohorte zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

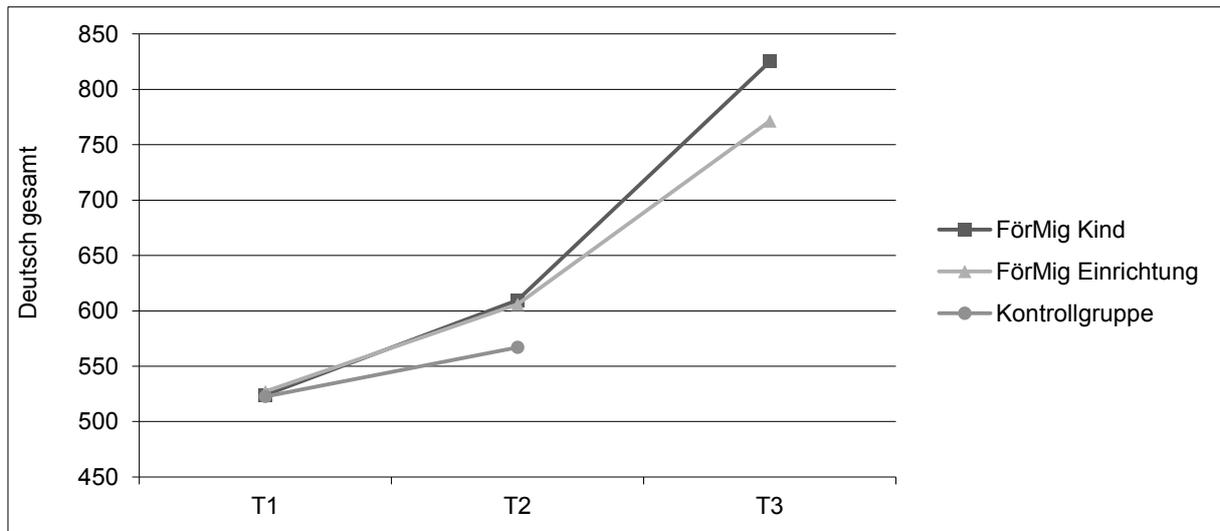


Anmerkung: Deutsch gesamt: $N_{\text{FörMig Kind}} = 73$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 75$; Schriftsprache: $N_{\text{FörMig Kind}} = 64$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 69$; Hörverstehen $N_{\text{FörMig Kind}} = 73$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 75$; Phonologische Bewusstheit und Lesen: $N_{\text{FörMig Kind}} = 73$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 75$; Wortschatz und Grammatik: $N_{\text{FörMig Kind}} = 73$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 75$; Mathematik: $N_{\text{FörMig Kind}} = 40$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 43$.

In den Bereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen und Phonologische Bewusstheit und Lesen zeigten sich zudem Interaktionseffekte zwischen dem Messzeitpunkt und der Untersuchungsgruppe. Die Entwicklung der Kinder soll im Folgenden genauer dargestellt werden.

Hinsichtlich der Sprachkompetenz insgesamt (Deutsch gesamt) hatte sich schon in der Zeitspanne vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ein Vorteil der FörMig Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe angedeutet. Dieser differenziert sich zum dritten Messzeitpunkt hin weiter aus und Kinder der Gruppe FörMig Kind verzeichnen einen höheren Lernzuwachs, als die Kinder der Vergleichsgruppe FörMig Einrichtung ($F(1, 146) = 4,76$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$) (vgl. Abbildung 20).

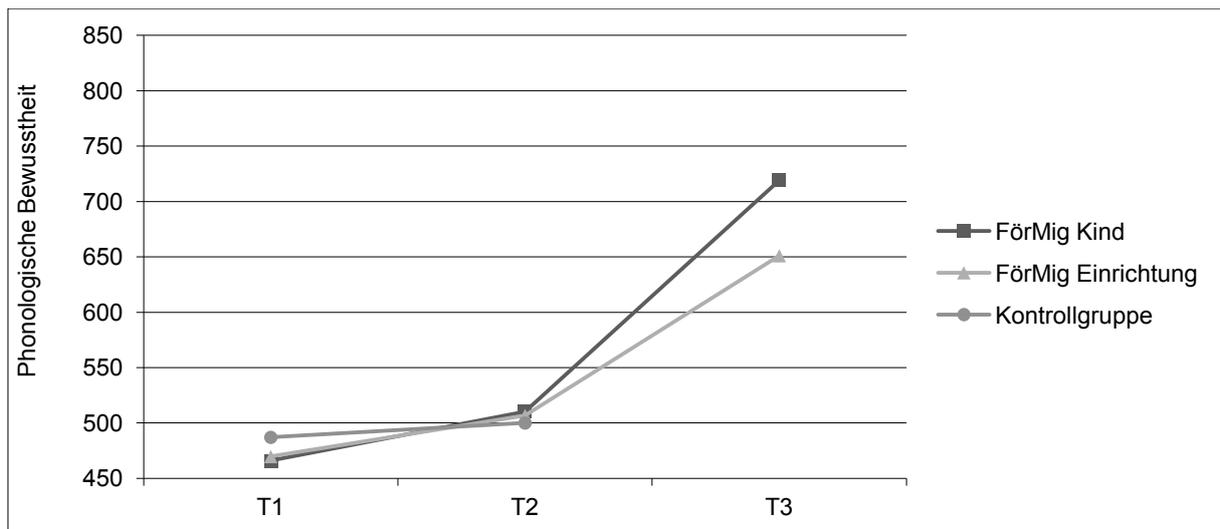
Abbildung 20: Lernentwicklung über die gesamte Projektlaufzeit der zweiten Kohorte im Bereich Deutsch gesamt



Anmerkung: T1 – T2: $N_{\text{Förmig Kind}} = 91$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 91$; $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 9$; T2 –T3: $N_{\text{Förmig Kind}} = 73$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 75$.

Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen (vgl. Abbildung 21). Während der Lernzuwachs vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zwar signifikant, aber im Vergleich zu anderen Bereichen eher gering war, können die Kinder zum dritten Messzeitpunkt hin einen deutlichen Zuwachs verzeichnen. Dabei erzielten insbesondere die Kinder der Gruppe Förmig Kind eine beträchtliche Steigerung, während die Lernentwicklung der Gruppe Förmig Einrichtung im Durchschnitt geringer ausfällt ($F(1, 146) = 8,68$; $p < 0,01$; $\text{part. } \eta^2 = 0,06$).

Abbildung 21: Lernentwicklung über die gesamte Projektlaufzeit der zweiten Kohorte im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen

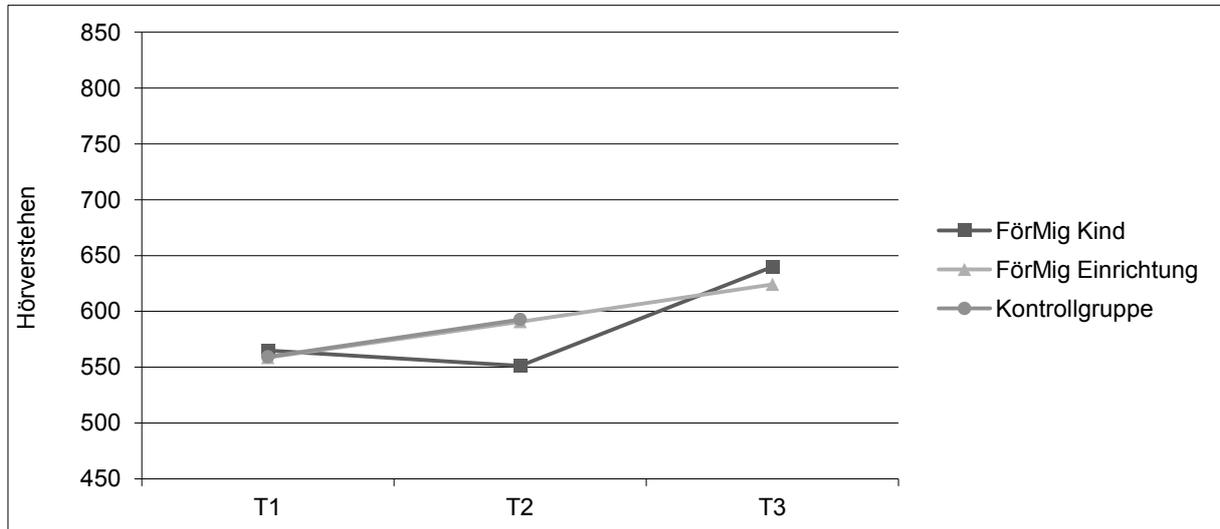


Anmerkung: T1 – T2: $N_{\text{Förmig Kind}} = 91$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 91$; $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 9$; T2 –T3: $N_{\text{Förmig Kind}} = 73$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 75$.

Im Bereich Hörverstehen, wurde bei Kindern der Gruppe Förmig Kind zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ein Leistungsrückgang festgestellt. Unter Einbezug der dritten

Erhebung zeigt sich jedoch, dass sie deutlich aufholen (vgl. Abbildung 22). Die Lernentwicklung der an einer FörMig-Sprachfördermaßnahme beteiligten Kinder unterscheidet sich positiv von der durchschnittlichen Lernentwicklung der Kinder, die lediglich an FörMig beteiligte Einrichtungen besuchen (Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Untersuchungsgruppe $F(1, 146) = 10,09$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,07$).

Abbildung 22: Lernentwicklung über die gesamte Projektlaufzeit der zweiten Kohorte im Bereich Hörverstehen

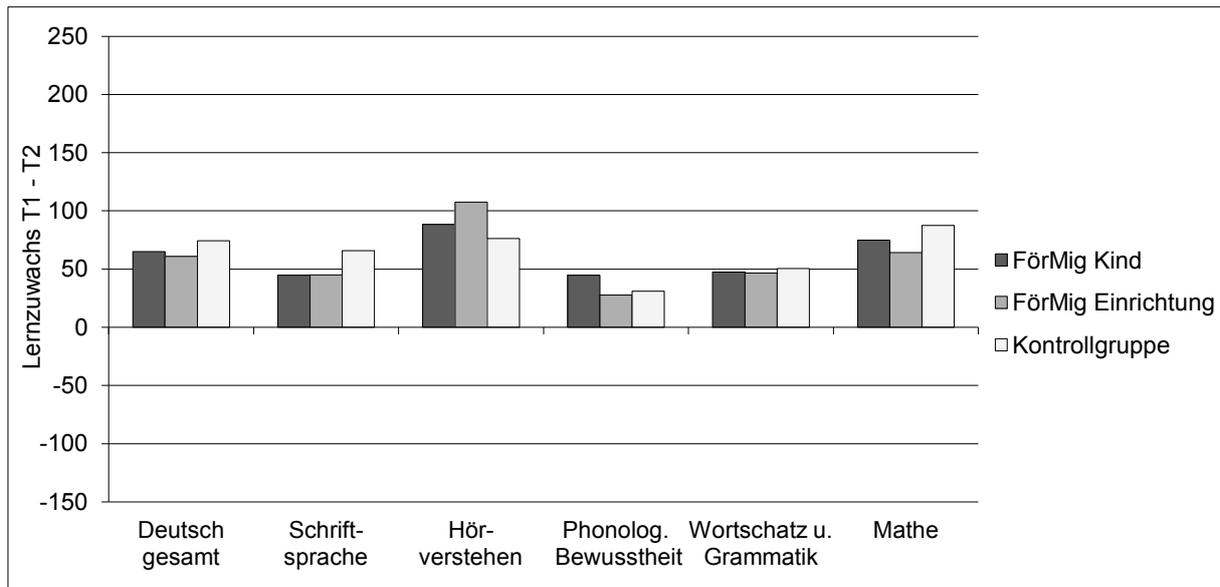


Anmerkung: T1 – T2: $N_{\text{FörMig Kind}} = 91$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 91$; $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 9$; T2 – T3: $N_{\text{FörMig Kind}} = 73$, $N_{\text{FörMig Einrichtung}} = 75$.

Dritte Kohorte

Die Kinder der dritten Kohorten zeigen durchgängig in allen Testbereichen signifikante Lernfortschritte zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt (vgl. Abbildung 23) (Haupteffekt Messzeitpunkt: Deutsch gesamt: $F(1, 843) = 585,72$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,41$; Schriftsprache: $F(1, 834) = 182,92$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,18$; Hörverstehen: $F(1, 834) = 552,96$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,40$; Phonologische Bewusstheit und Lesen: $F(1, 834) = 143,83$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,14$; Wortschatz und Grammatik: $F(1, 834) = 295,75$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,26$; Mathematik: $F(1, 840) = 504,66$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,38$).

Abbildung 23: Lernentwicklung (Differenzwerte) der dritten Kohorte zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt



Anmerkung: Deutsch: $N_{\text{Förmig Kind}} = 279$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 279$, $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 279$; Mathematik: $N_{\text{Förmig Kind}} = 281$, $N_{\text{Förmig Einrichtung}} = 281$, $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 281$

Im Bereich Deutsch gesamt sowie Wortschatz und Grammatik zeigt sich hinsichtlich der Lernentwicklung kein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen.

Die Kinder der Kontrollgruppe verzeichnen in den Subtests Schriftsprache sowie Mathematik einen stärkeren Lernzuwachs, als Kinder die an einer Sprachfördermaßnahme des Projekts Förmig-Transfer teilnahmen oder Kinder die eine an Förmig-Transfer beteiligte Einrichtung besuchten (Interaktionseffekt Messzeitpunkt * Untersuchungsgruppe: Schriftsprache $F(1, 834) = 3,26$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,01$; Mathematik $F(1, 840) = 4,01$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$).

Im Hörverstehen erzielten Kinder der Gruppe Förmig Einrichtung die besten Lernfortschritte (Interaktionseffekt Messzeitpunkt * Untersuchungsgruppe ($F(1, 834) = 5,52$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,01$) und hinsichtlich der Phonologischen Bewusstheit haben die Kinder der Gruppe Förmig Kind einen Lernvorsprung (Interaktionseffekt Messzeitpunkt * Untersuchungsgruppe ($F(1, 834) = 3,32$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,04$).

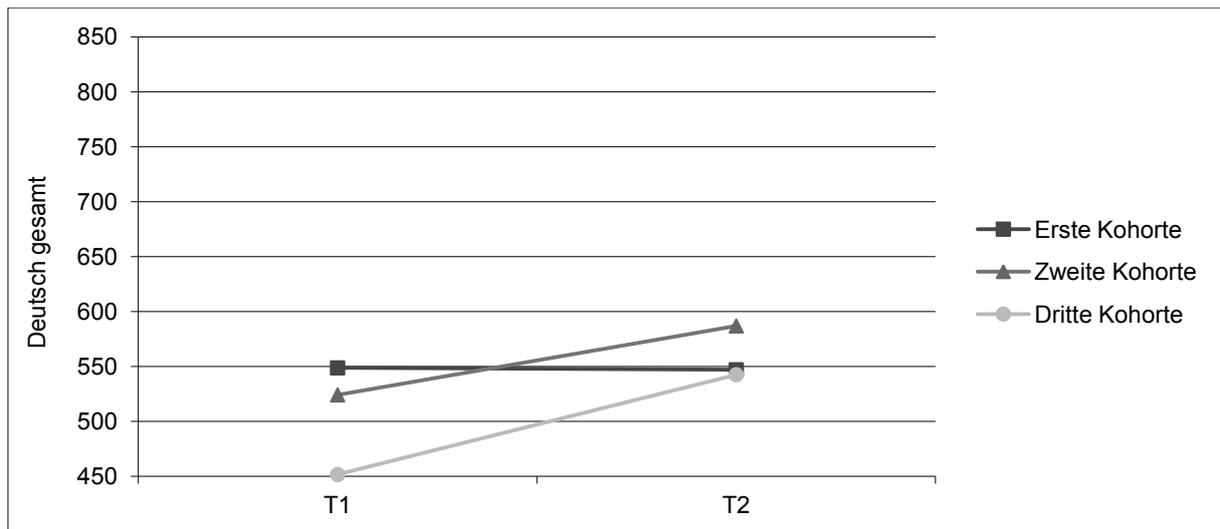
Kohortenvergleich

Wie in Abschnitt 5.1.1 dargestellt, unterscheiden sich die Ausgangslagen der drei Kohorten im sprachlichen Bereich, während im Mathematiktest keine Unterschiede feststellbar sind.

Um die Lernentwicklung der Programmgruppenkinder (Förmig Kind) der drei Kohorten zu vergleichen, wurden für den sprachlichen Bereich multivariate Varianzanalysen durchgeführt, bei denen die Ausgangsleistungen in den verschiedenen Subtests als Kovariaten kontrolliert wurden. Im Jahr vor der Einschulung zeigen sich hinsichtlich der Lernentwicklung in den Sprachtests durchgängig signifikante Unterschiede zwischen den drei Kohorten (Deutsch gesamt $F(2, 478) = 11,91$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,05$; Schriftsprache $F(2, 478) = 31,36$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,12$; Hörverstehen $F(2, 478) = 27,15$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,10$; Phonologische Bewusstheit und Lesen $F(2, 478) = 26,79$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,10$;

Wortschatz und Grammatik $F(2, 478) = 11,44$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,05$). Dabei zeigt sich, dass in den Bereichen Deutsch gesamt (vgl. Abbildung 24), Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Wortschatz und Grammatik die Kinder der ersten Kohorte ihre Leistungen kaum verbessern können bzw. die in den Subtests erreichte Punktzahlen abnehmen. Die Kinder der zweiten Kohorte verbessern ihre Leistungen, den höchsten Lernzuwachs erzielen jedoch die Kinder der dritten Programmkohorte.

Abbildung 24: Lernentwicklung der drei Kohorten im Jahr vor der Einschulung im Bereich Deutsch gesamt



Anmerkung: Bei den Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt (T2) handelt es sich um die geschätzten Randmittel, zu deren Berechnung die Kovariate (Lernausgangslage) berücksichtigt wurde.

$N_{\text{Kohorte1}} = 116$, $N_{\text{Kohorte2}} = 91$; $N_{\text{Kohorte3}} = 279$.

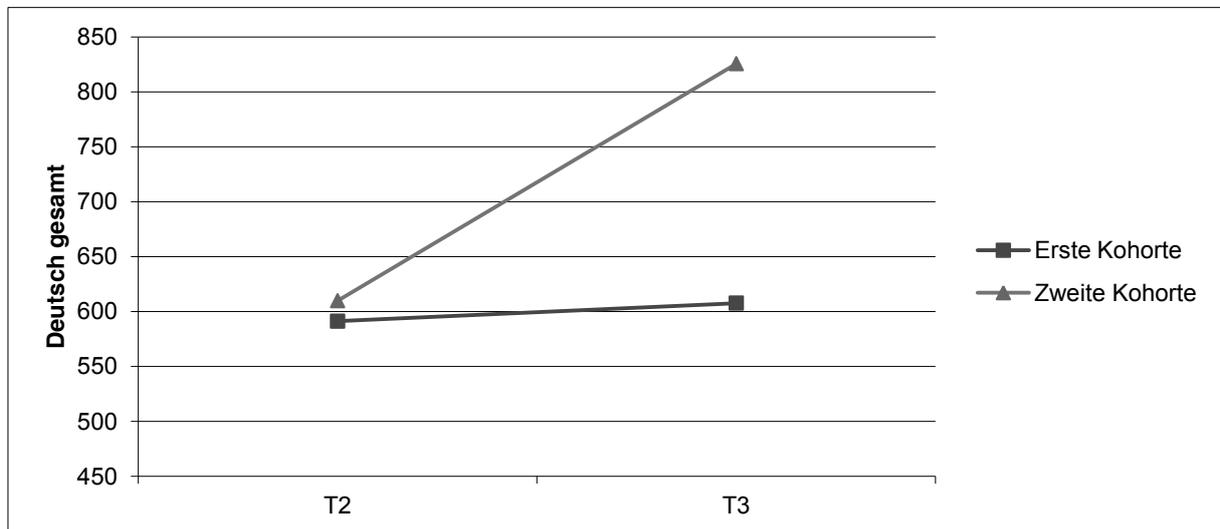
Im Subtest Schriftsprache ist die Reihenfolge umgekehrt und Kinder der ersten Kohorte erreichen den höchsten Lernfortschritt, während für die Kinder der dritten Kohorte der geringste Zuwachs festgestellt wird. Im Hörverstehen wiederum ist der Lernzuwachs für die Kinder der dritten Kohorte am höchsten, während für die Kinder der zweiten Kohorte ein Rückgang der erzielten Punkte festgestellt wird.

Im Bereich Mathematik kann bei einer Varianzanalyse mit Messwiederholung keine unterschiedliche Lernentwicklung zwischen den drei Kohorten festgestellt werden (Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Kohorte $F(2, 405) = 0,34$; $p = 0,716$; part. $\eta^2 = 0,00$).

Für den Vergleich der Lernentwicklung zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt, also im Laufe des ersten Schuljahrs, können nur noch die erste und zweite Kohorte herangezogen werden, da für die dritte Kohorte nur zwei Erhebungen durchgeführt wurden. Auch hierfür wurde eine multivariate Kovarianzanalyse durchgeführt mit den Leistungen zum zweiten Messzeitpunkt als Kovariaten. Es zeigt sich, bis auf den Bereich Hörverstehen, ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kohorten (Deutsch gesamt $F(1, 155) = 129,39$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,56$; Schriftsprache $F(1, 155) = 266,82$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,63$; Hörverstehen $F(1, 155) = 0,45$; $p = 0,833$; part. $\eta^2 = 0,00$; Phonologische Bewusstheit und Lesen $F(1, 155) = 87,52$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,36$; Wortschatz und Grammatik $F(1, 155) = 64,04$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,29$). Dabei erzielen die Kinder der

zweiten Kohorte einen höheren Lernzuwachs als die Kinder der ersten Kohorte. In Abbildung 25 ist exemplarisch der Entwicklungsverlauf der beiden Kohorten im Laufe der ersten Klasse für den Test Deutsch gesamt dargestellt.

Abbildung 25: Lernentwicklung der ersten und zweiten Kohorten Laufe der ersten Klasse im Bereich Deutsch gesamt



Anmerkung: Bei den Testleistungen zum dritten Messzeitpunkt (T3) handelt es sich um die geschätzten Randmittel, zu deren Berechnung die Kovariate (Lernausgangslage) berücksichtigt wurde.

$N_{\text{Kohorte1}} = 93$, $N_{\text{Kohorte2}} = 69$.

Hinsichtlich der Leistungsentwicklung in der Domäne Mathematik zeigt sich im Laufe der ersten Klasse ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kohorten (Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Kohorte ($F(1, 107) = 20,65$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,16$), zugunsten der Kinder der ersten Kohorte, die einen stärkeren Lernzuwachs aufzeigen.

6.3 Zusammenfassung

Für den Vergleich der Lernausgangslagen und Lernentwicklung im Laufe des Jahres vor der Einschulung werden drei Untersuchungsgruppen herangezogen:

- Bei der Gruppe FörMig Kind handelt es sich um Kinder von denen gesichert bekannt ist, dass sie an einer Sprachfördermaßnahme im Rahmen des Projekts FörMig-Transfer teilgenommen haben.
- Die Untersuchungsgruppe FörMig Einrichtung setzt sich aus Kindern zusammen, die an FörMig beteiligte Einrichtungen besuchen, von denen aber keine Angaben der pädagogischen Fachkräfte dazu vorliegen, ob sie an einer Sprachfördermaßnahme im Rahmen des Projekts FörMig-Transfer teilgenommen haben.
- Die Kontrollgruppe setzt sich aus Kindern in Einrichtungen zusammen, deren soziale Lage jeweils mit der der FörMig Einrichtungen vergleichbar ist.

Zur Beurteilung der Lernentwicklung im Laufe der ersten Klasse und damit der Nachhaltigkeit eventueller Fördereffekte stehen nur noch die beiden Vergleichsgruppen FörMig Kind und FörMig Einrichtung zur Verfügung, da in den Schulen der Kontrollgruppe am Anfang der zweiten Klasse beziehungsweise zum Ende der ersten Klasse keine Kinder mehr getestet werden konnten.

Lernausgangslage der Kinder

Da sich in den drei Kohorten bereits die Lernausgangslagen dieser Untersuchungsgruppen signifikant voneinander unterschieden, wurden die Untersuchungsgruppen innerhalb der Kohorten parallelisiert. Dadurch wurde eine Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen hinsichtlich der Ausgangslagen in den beiden Domänen Deutsch (inklusive Subtests) und Mathematik erreicht.

Die Ausgangslagen der drei Untersuchungsgruppen sind durch die Parallelisierung miteinander vergleichbar, es bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen den drei Kohorten. Betrachtet wurde hierbei insbesondere die Gruppe FörMig Kind, also Kinder von denen bekannt ist, dass sie an einer Sprachfördermaßnahme des Projekts teilgenommen hatten. In den Bereichen Deutsch gesamt, Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Wortschatz und Grammatik erzielten die Kinder der ersten Kohorte die höchsten Testwerte, gefolgt von den Kindern der zweiten und schließlich den Kindern der dritten Kohorte. In den beiden Testbereichen Schriftsprache und Hörverstehen erzielten die Kinder der zweiten Kohorte die höchsten Werte. In der Domäne Mathematik gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Leistungen der drei Kohorten.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen der drei Kohorten, werden die Lernentwicklungen pro Kohorte separat analysiert und ausgewiesen.

Lernentwicklung 1. Kohorte

Die Programm Kinder (FörMig Kind) der ersten Kohorte konnten im Jahr vor der Einschulung ihre Leistungen in den Bereichen Deutsch gesamt, Schriftsprache, Hörverstehen und Mathematik verbessern, während sie im Bereich Wortschatz und Grammatik stagnierten und im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen ein Rückgang der Leistungen verzeichnet wird.

Im Vergleich mit der Gruppe FörMig Einrichtung und der Kontrollgruppe zeigt sich in den Bereichen Schriftsprache sowie Phonologische Bewusstheit und Lesen eine je nach Untersuchungsgruppe unterschiedliche Entwicklung: Kinder der Kontrollgruppe erzielten hinsichtlich des Schriftspracherwerbs den größten Lernfortschritt und hinsichtlich der Phonologischen Bewusstheit den geringsten Rückgang der Testwerte. Zwischen den beiden FörMig Vergleichsgruppen ist keine unterschiedliche Entwicklung feststellbar.

Der Vergleich der Lernentwicklung im Laufe der ersten Klasse bezieht sich auf die Kinder in den Gruppen FörMig Kind und FörMig Einrichtung. In den Bereichen Schriftsprache sowie Wortschatz und Grammatik zeigt sich in beiden Vergleichsgruppen ein Rückgang der Testwerte. In den Bereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen, Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Mathematik verzeichnen die Kinder einen Lernzuwachs, der im Gesamtwert Deutsch sowie dem Subtest Phonologische Bewusstheit und Lesen für die Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung höher ausfällt als für die Kinder der Gruppe FörMig Kind.

Lernentwicklung 2. Kohorte

Die Programmkinder (FörMig Kind) der zweiten Kohorte konnten ihre Leistungen innerhalb des Jahres vor der Einschulung bis auf den Testbereich Hörverstehen steigern. Im Subtest Hörverstehen verzeichnen sie einen leichten Rückgang der Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt.

Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zwischen den Untersuchungsgruppen zeigen sich in den Bereichen Deutsch gesamt, Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Wortschatz und Grammatik: Der Lernzuwachs der Kinder der Kontrollgruppe ist geringer, als der Lernzuwachs der Kinder der beiden FörMig Gruppen, wobei zwischen den FörMig Vergleichsgruppen kein Unterschied in der Kompetenzentwicklung feststellbar ist. Im Bereich Hörverstehen ist die Lernentwicklung der Kinder der Gruppe FörMig Kind niedriger, als die der beiden anderen Gruppen.

Im Laufe des ersten Schuljahres konnten für die Kinder der beiden FörMig Gruppen Leistungssteigerungen in allen Testbereichen festgestellt werden. Dabei unterscheidet sich die Kompetenzentwicklung zwischen den beiden Untersuchungsgruppen hinsichtlich des Bereichs Deutsch gesamt, des Hörverstehens sowie der Phonologischen Bewusstheit. Kinder der Gruppe FörMig Kind gewinnen mehr Punkte hinzu, als die Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung.

Lernentwicklung 3. Kohorte

Im Gegensatz zu den beiden vorhergehenden Kohorten können die Programmkinder (FörMig Kind) der dritten Kohorte im Laufe des Jahres vor der Einschulung in sämtlichen Testbereichen einen Lernzuwachs erzielen. Unterschiedliche Lernentwicklungen je nach Untersuchungsgruppe zeigen sich in den Subtests Schriftsprache sowie Mathematik zu Gunsten der Kinder der Kontrollgruppe, im Bereich Hörverstehen zu Gunsten der Gruppe FörMig Einrichtung und im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen verzeichnen Kinder der Gruppe FörMig Kind den stärksten Lernzuwachs.

Für die dritte Kohorte liegen aufgrund des Projektendes lediglich Ergebnisse zu zwei Testzeitpunkten vor, weshalb die Nachhaltigkeit nicht geprüft werden kann.

Kohortenvergleich

Vergleicht man die Lernentwicklung der Programmgruppenkinder (FörMig Kind) der drei Kohorten miteinander, so zeigt sich in der überwiegenden Anzahl der Sprachtests eine Steigerung von Kohorte zu Kohorte. In den Bereichen Deutsch gesamt, Phonologische Bewusstheit und Lesen sowie Wortschatz und Grammatik erreichen die Kinder der ersten Kohorte den geringsten Leistungszuwachs vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, während die Kinder der zweiten Kohorten einen höheren und die Kinder der dritten Kohorte schließlich den höchsten Lernzuwachs erzielen. Im Mathematiktest zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Kohorten.

Für die Entwicklung im Laufe der ersten Klasse (zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt) können nur noch die erste und zweite Kohorte berücksichtigt werden, da die dritte Kohorte aufgrund des Projektendes kein drittes Mal getestet werden konnte. Hier zeigt sich in den meisten Sprachtests ein Vorteil der Kinder der zweiten Kohorte, die ihre Leistungen deutlicher steigern können, als die Kinder der ersten Kohorte. In Mathematik sind die Ergebnisse umgekehrt und die Kinder der ersten Kohorte erzielen einen höheren Leistungszuwachs als die Kinder der zweiten Kohorte.

7 Zusammenhänge verschiedener Bedingungen und individueller Entwicklungen

In den folgenden Absätzen werden die Zusammenhänge verschiedener Bedingungen mit der individuellen Lernentwicklung der Kinder betrachtet. Dabei werden zunächst mögliche differentielle Fördereffekte hinsichtlich kindspezifischer Faktoren berichtet (Abschnitt 7.1). Darauf folgend wird in Abschnitt 7.2 auf die Zusammenhänge der Lernentwicklung mit einrichtungs- und pädagogenspezifischen Faktoren eingegangen und schließlich in Abschnitt 7.3 die Ergebnisse differentieller Analysen hinsichtlich förderspezifischer Faktoren dargestellt. In Abschnitt 7.4 erfolgt eine Zusammenfassung der individuellen, institutionellen und förderspezifischen Bedingungen und Einflüsse.

7.1 Kindspezifische Faktoren

Zu den kindspezifischen Faktoren hinsichtlich möglicher differentieller Fördereffekte zählen neben dem Geschlecht der Kinder auch der sprachliche Hintergrund sowie die Ausgangsleistungen der Kinder. Die Ergebnisse der Auswertungen werden nachfolgend dargestellt. Dabei konzentrieren sich die Analysen auf die Kinder der zweiten Kohorte. Bei den Kindern der ersten Kohorte können aufgrund der Konzeption des Projekts kaum Fördereffekte erwartet werden (vgl. Abschnitt 3). Diese zeigen sich jedoch teilweise für die zweite und dritte Kohorte (vgl. Abschnitt 6.2). Dabei ist zwar die Lernentwicklung der Programmgruppenkinder der dritten Kohorte im Vergleich mit der ersten und zweiten Kohorte als größer einzustufen, der Unterschied zwischen Programm- und Kontrollgruppe ist jedoch bei den Kindern der zweiten Kohorte deutlicher. Für die Analysen hinsichtlich kindspezifischer Fördereffekte werden aufgrund dessen nachfolgend die Daten der zweiten Kohorte hinzugezogen, da anzunehmen ist, dass in dieser Gruppe differentielle Effekte erwartet werden können.

Geschlecht

Zum ersten Messzeitpunkt ist zwischen Jungen und Mädchen in keinem Testbereich ein signifikanter Unterschied in den Leistungen feststellbar.

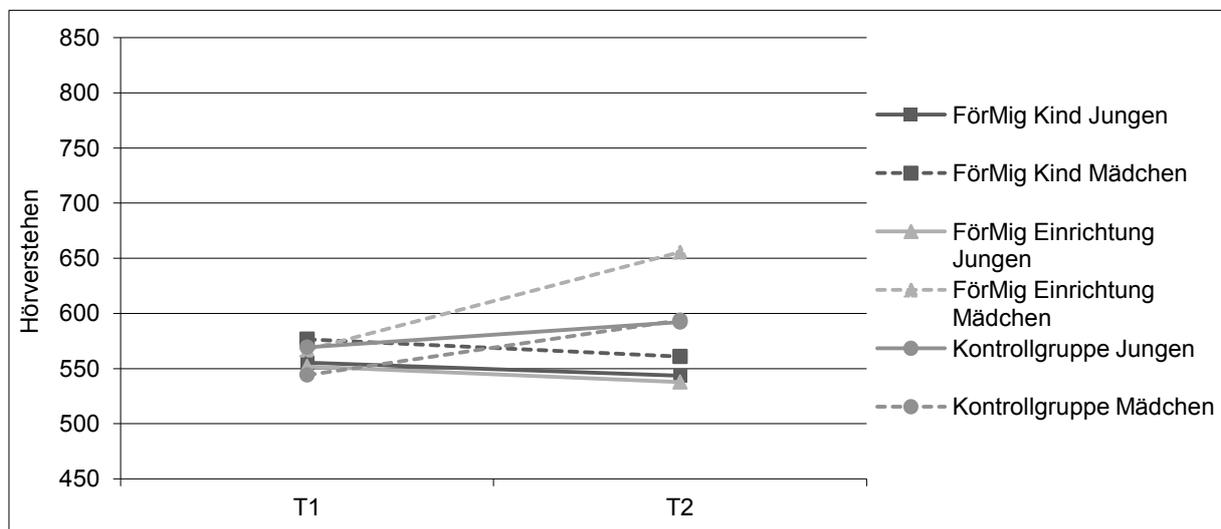
Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt, dass sich dies über den Projektzeitraum hinweg ändert und sich die Leistungen von Jungen und Mädchen sowohl zum zweiten als auch dritten Messzeitpunkt in den sprachlichen Kompetenzbereichen signifikant unterscheiden (Haupteffekt Geschlecht: Deutsch gesamt $F(1, 267) = 10,37$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,04$; Schriftsprache $F(1, 267) = 10,05$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,04$; Hörverstehen $F(1, 267) = 6,00$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$; Phonologische Bewusstheit und Lesen $F(1, 267) = 10,05$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,04$; Wortschatz und Grammatik $F(1, 267) = 5,26$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$). Dabei erzielen Mädchen durchgängig höhere Werte als Jungen.

Betrachtet man die Entwicklung der Kinder, so zeigt sich in den Testbereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen sowie Wortschatz und Grammatik ein Interaktionseffekt zwischen dem Messzeitpunkt und dem Geschlecht. Dies bedeutet, dass sich in dem Zeitraum des Vorschuljahrs die Kompetenzen von Jungen und Mädchen unterschiedlich entwickeln

(Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Untersuchungsgruppe: Deutsch gesamt $F(1, 267) = 12,30$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,04$; Hörverstehen $F(1, 267) = 7,60$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,03$; Wortschatz und Grammatik $F(1, 267) = 5,79$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$). Mädchen gewinnen in den genannten Testbereichen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Durchschnitt mehr Punkte hinzu als Jungen.

Eine unterschiedliche Kompetenzentwicklung je nach Untersuchungsgruppe und Geschlecht zeigt sich nur hinsichtlich des Hörverstehens (Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Untersuchungsgruppe*Geschlecht $F(2, 267) = 4,35$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$). So können in der Gruppe FörMig Einrichtung Mädchen ihre Leistungen deutlich steigern, während die Kompetenzentwicklung von Jungen eher stagniert. In der Gruppe FörMig Kind sowie in der Kontrollgruppe unterscheidet sich die Leistungsentwicklung zwischen den Geschlechtern nicht signifikant (vgl. Abbildung 26).

Abbildung 26: Lernentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Hörverstehen von Jungen und Mädchen der zweiten Kohorte



Betrachtet man den Zeitraum vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt zeigt sich, unter Kontrolle der signifikant unterschiedlichen Leistungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt, in den Bereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen sowie Wortschatz und Grammatik ein Effekt für das Geschlecht der Kinder (Deutsch gesamt: $F(1, 143) = 5,54$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,04$; Hörverstehen $F(1, 143) = 5,88$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,04$; Wortschatz und Grammatik $F(1, 143) = 4,21$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$). Das bedeutet, dass sich Jungen und Mädchen unterschiedlich entwickeln und Mädchen sich in den genannten Bereichen mehr verbessern können, als Jungen. Unterschiede je nach Untersuchungsgruppe und Geschlecht sind nicht feststellbar.

Sprachlicher Hintergrund

Die Ausgangswerte von einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern unterscheiden sich bis auf den Subtest Schriftsprache sowohl in den sprachlichen als auch mathematischen Testbereichen bereits zum ersten Testzeitpunkt signifikant voneinander (Deutsch gesamt $T(250) = -4,19$; $p < 0,001$; Hörverstehen $T(174,34) = -3,094$; $p < 0,01$;

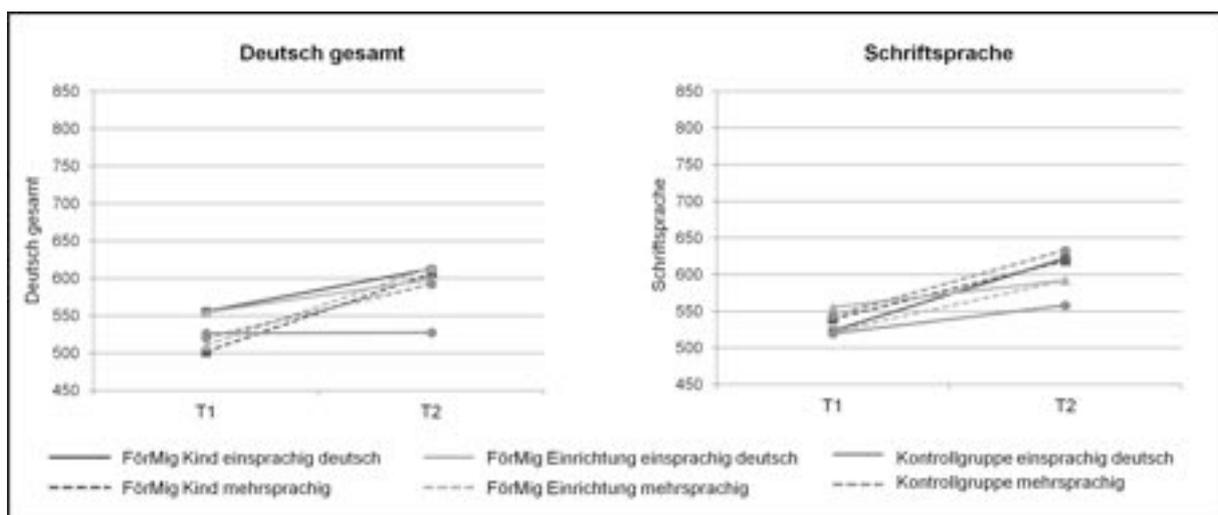
Phonologische Bewusstheit und Lesen $T(250) = -2,87$; $p < 0,01$; Wortschatz und Grammatik $T(173,84) = -4,86$; $p < 0,001$, Mathematik $T(163) = -2,32$; $p < 0,05$). Einsprachig deutsch aufwachsende Kinder erzielen bereits zu Beginn des Projekts bessere Testergebnisse als mehrsprachig aufwachsende Kinder.

Die signifikanten Unterschiede in den Lernausgangslagen werden in den nachfolgenden Analysen berücksichtigt und kontrolliert, indem Kovarianzanalysen durchgeführt werden (Abhängige Variable: Leistungen zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt, unabhängige Faktoren: Untersuchungsgruppe, sprachlicher Hintergrund, Kovariate: Leistungen zum ersten Messzeitpunkt).

Es zeigt sich, dass in den Bereichen Deutsch gesamt, Schriftsprache und Hörverstehen unter Kontrolle der Ausgangsleistungen einsprachig deutsch aufwachsende Kinder zum zweiten Messzeitpunkt höhere Werte erzielen, als mehrsprachig aufwachsende Kinder (Haupteffekt sprachlicher Hintergrund: Deutsch Gesamt $F(1,245) = 4,64$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$; Schriftsprache $F(1,245) = 4,08$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,02$; Hörverstehen $F(1,245) = 12,04$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,05$).

Darüber hinaus unterscheidet sich in den Testbereichen Deutsch gesamt sowie Schriftsprache die Entwicklung der Kinder je nach Untersuchungsgruppe und sprachlichem Hintergrund. Einsprachig deutsch aufwachsende Kinder erreichen in der Gruppe FörMig Kind einen höheren Lernzuwachs, als in der Gruppen FörMig Einrichtung oder der Kontrollgruppe. (Interaktionseffekt Untersuchungsgruppe*sprachlicher Hintergrund: Deutsch gesamt $F(1,83) = 11,18$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,12$; Schriftsprache $F(1,83) = 16,64$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,17$) (vgl. Abbildung 27).

Abbildung 27: Lernentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Deutsch gesamt und Schriftsprache von einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern der zweiten Kohorte

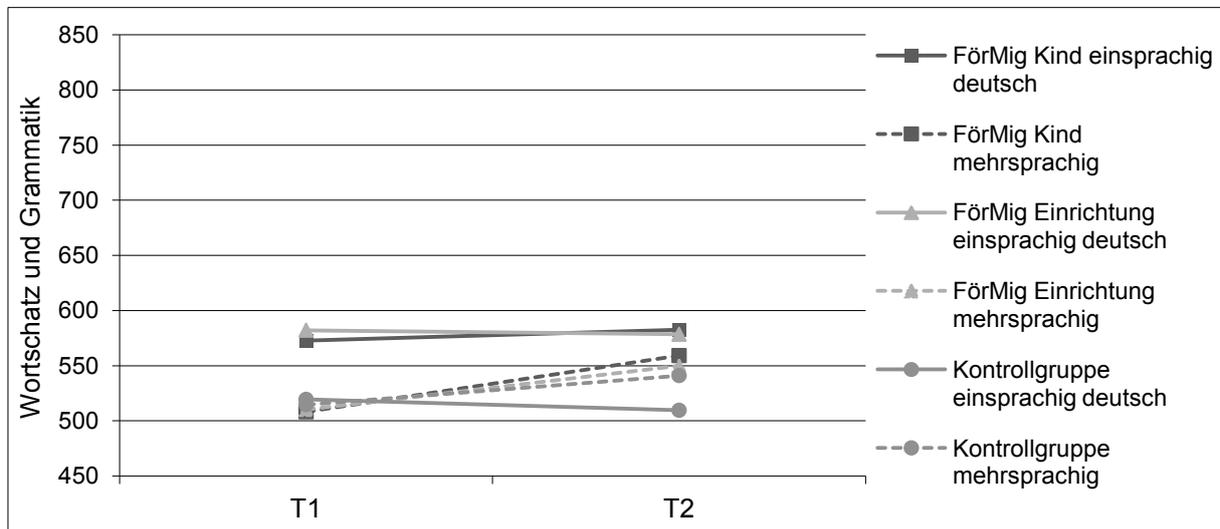


Anmerkung: Bei dem Subtest Deutsch gesamt handelt es sich bei den Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt (T2) um die geschätzten Randmittel, zu deren Berechnung die Kovariate (Lernausgangslage) berücksichtigt wurde.

Im Bereich Wortschatz und Grammatik können unter Kontrolle der Ausgangsleistungen mehrsprachig aufwachsende Kinder ihre Leistungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

steigern, während die Kompetenzentwicklung von einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern eher stagniert (Interaktionseffekt Untersuchungsgruppe * sprachlicher Hintergrund $F(2,245) = 3,10$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$) (vgl. Abbildung 28).

Abbildung 28: Lernentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in Wortschatz und Grammatik von einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern der zweiten Kohorte



Anmerkung: Bei den Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt (T2) handelt es sich um die geschätzten Randmittel, zu deren Berechnung die Kovariate (Lernausgangslage) berücksichtigt wurde.

Vergleicht man die Entwicklung der Gruppe Förmig Kind und Förmig Einrichtung zwischen dem zweiten Messzeitpunkt zu Beginn der ersten Klasse und dem dritten Messzeitpunkt zum Ende der ersten Klasse, so zeigt sich wiederum ein Vorsprung zugunsten der einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder. Signifikant wird dieser in den Subtests Deutsch gesamt ($F(1,132) = 12,30$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,09$), Hörverstehen ($F(1,132) = 9,61$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,07$), Phonologische Bewusstheit und Lesen ($F(1,132) = 6,28$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,05$) sowie Wortschatz und Grammatik ($F(1,132) = 14,55$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,10$). Entwicklungsunterschiede je nach Untersuchungsgruppe zeigten sich nicht.

Hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen ist kein Unterschied zwischen einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern feststellbar, weder zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ($F(1,111) = 11,44$; $p = 0,23$; part. $\eta^2 = 0,01$) noch zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ($F(1,84) = 2,44$; $p = 0,12$; part. $\eta^2 = 0,03$).

Extremgruppen

Die teilnehmenden Kinder wurden pro Untertest je nach Testleistung in Gruppen zusammengefasst. Dabei wurden pro Subtest drei Leistungsgruppen gebildet: die 25 % der Kinder mit den niedrigsten Testergebnissen, die mittleren 50 % sowie die 25 % der Kinder mit den besten Leistungen. Wie zu erwarten bestehen nach dieser Aufteilung in allen Subtests signifikante Unterschiede in den Lernausgangslagen (Deutsch gesamt $F(2, 270) = 566,60$; $p < 0,001$; Schriftsprache $F(2, 270) = 497,50$; $p < 0,001$; Hörverstehen $F(2, 270) = 715,11$; $p < 0,001$; Phonologische Bewusstheit und Lesen $F(2, 270) = 509,19$;

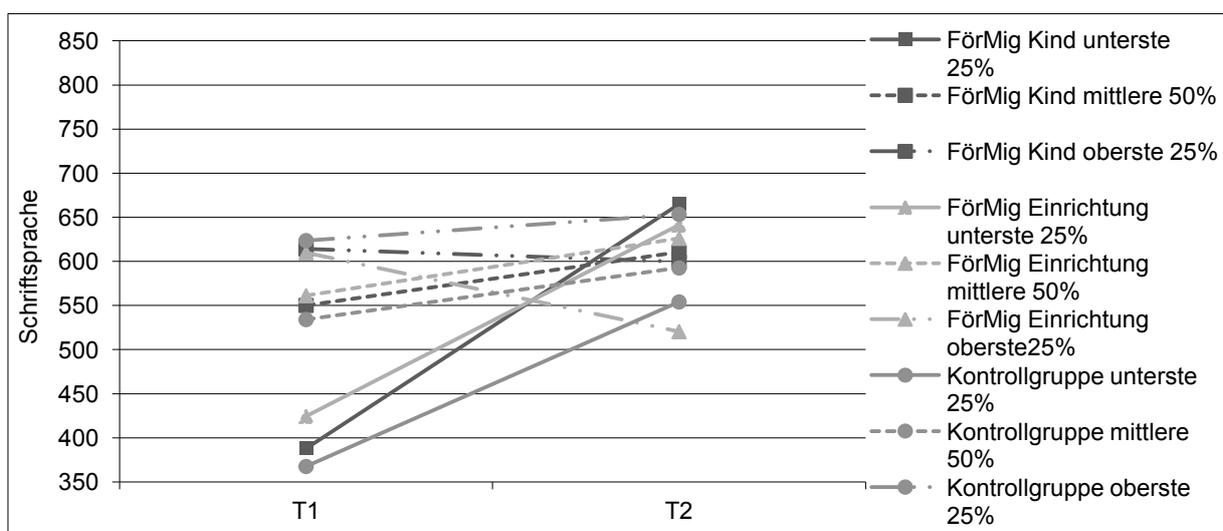
$p < 0,001$; Wortschatz und Grammatik $F(2, 270) = 534,56$; $p < 0,001$; Mathematik $F(2, 270) = 412,75$; $p < 0,001$).

Werden die Unterschiede in den Ausgangsleistungen als Kovariate kontrolliert, zeigen sich zum zweiten Messzeitpunkt im Hörverstehen ($F(2,263) = 4,38$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$) sowie im Bereich Wortschatz und Grammatik Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen ($F(2,263) = 9,89$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,07$). Dabei schneiden die 25 % der Kinder mit den besten Leistungen besser ab, als die mittleren 50 % und die untersten 25 % (Hörverstehen: oberste 25 % - mittlere 50 % $p < 0,05$, oberste 25 % - unterste 25 % $p = 0,231$, mittlere 50 % - unterste 25 % $p = 1,0$; Wortschatz und Grammatik oberste 25 % - mittlere 50 % $p < 0,001$, oberste 25 % - unterste 25 % $p < 0,05$, mittlere 50 % - unterste 25 % $p = 1,0$).

In den restlichen Testbereichen unterscheiden sich zum zweiten Messzeitpunkt unter Kontrolle der Ausgangslagen die Leistungen der Kinder je nach Leistungsgruppe nicht signifikant.

Interaktionseffekte zwischen der Untersuchungsgruppe und der Leistungsgruppe zeigen sich in den beiden Bereichen Schriftsprache ($F(4, 263) = 6,01$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,04$) sowie Wortschatz und Grammatik ($F(4, 263) = 13,69$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,17$). In der Schriftsprache erzielen Kinder mit den niedrigsten Ausgangswerten die höchsten Lernzuwächse. Dies gilt insbesondere für die Kinder der Gruppe FörMig Kind und FörMig Einrichtung, die zum zweiten Messzeitpunkt die Kinder der anderen beiden Leistungsgruppen sogar einholen. Die mittleren 50 % der Kinder können sich im Laufe des Jahres vor der Einschulung leicht verbessern, wobei sich der Lernzuwachs zwischen den Untersuchungsgruppen nicht unterscheidet. Die 25 % der Kinder mit den besten Ausgangslagen können ihre Leistungen geringfügig steigern (Kontrollgruppe) oder zeigen eine rückläufige Leistungsentwicklung (FörMig Kind und FörMig Einrichtung) (vgl. Abbildung 31).

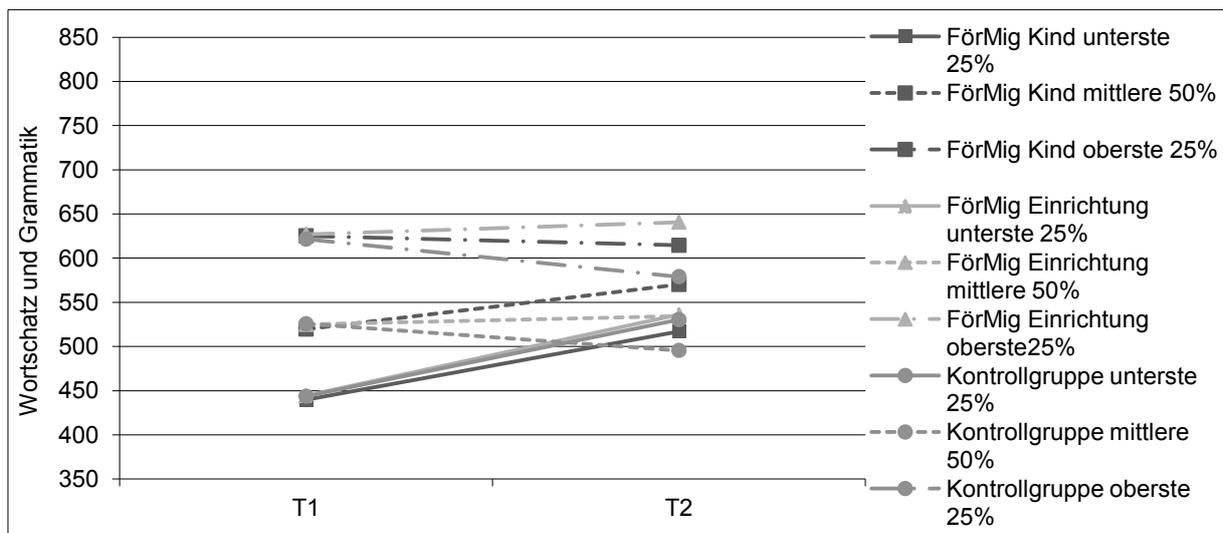
Abbildung 29: Lernentwicklung der zweiten Kohorte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Schriftsprache je nach Ausgangsleistung



Anmerkung: Bei den Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt (T2) handelt es sich um die geschätzten Randmittel, zu deren Berechnung die Kovariate (Lernausgangslage) berücksichtigt wurde.

Im Subtest Wortschatz und Grammatik verzeichnen ebenfalls Kinder mit den niedrigsten Lernausgangslagen den stärksten Lernzuwachs. Dabei unterscheiden sich die Untersuchungsgruppen nicht (vgl. Abbildung 32). Bei den 50 % der Kinder mit mittleren Ausgangslagen können die Kinder der Gruppe FörMig Kind und FörMig Einrichtung hinzugewinnen oder halten ihre Leistung, während die Testergebnisse der Kinder der Kontrollgruppe leicht zurückgehen. Bei den obersten 25 % der Kinder bleiben die Testergebnisse der Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung zum zweiten Messzeitpunkt ungefähr gleich, während die Kinder der Gruppe FörMig Kind und der Kontrollgruppe Punkte verlieren.

Abbildung 30: Lernentwicklung der zweiten Kohorte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Wortschatz und Grammatik je nach Ausgangsleistung



Anmerkung: Bei den Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt (T2) handelt es sich um die geschätzten Randmittel, zu deren Berechnung die Kovariate (Lernausgangslage) berücksichtigt wurde.

Betrachtet man den Zeitraum vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt ergeben sich unter Kontrolle der Testwerte der zweiten Erhebung signifikante Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen in den Bereichen Deutsch gesamt, Schriftsprache und Wortschatz und Grammatik (Deutsch gesamt: $F(2, 141) = 3,54$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,05$; Schriftsprache: $F(2, 126) = 3,50$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,05$; Wortschatz und Grammatik: $F(2, 141) = 4,75$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,06$). Post-Hoc Analysen zeigen, dass in den Bereichen Deutsch gesamt sowie Schriftsprache Kinder die dem Leistungsbereich der mittleren 50 % zugeordnet wurden den höchsten Lernfortschritt erzielen, gefolgt von den Kindern der obersten 25 %, während Kinder der untersten 25 % den geringsten Lernzuwachs erreichen. Im Subtest Wortschatz und Grammatik schneiden Kinder der obersten 25 % bei der dritten Testung unter Kontrolle der Leistungen zum zweiten Messzeitpunkt am besten ab, gefolgt von den Kindern der mittleren 50 % und den untersten 25 %.

Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen sind nur im Bereich Deutsch gesamt feststellbar (Interaktionseffekt Untersuchungsgruppe*Leistungsgruppe $F(2, 141) = 4,06$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,05$). In beiden Untersuchungsgruppen (FörMig Kind und FörMig Einrichtung) konnten Kinder deren Testergebnisse zum ersten Messzeitpunkt zu den obersten 25 % zählten, ihre Leistungen am geringsten verbessern. In der Gruppe FörMig Kind steigerten sich Kinder die den schwächsten 25 % zugeordnet wurden am meisten,

während in der Gruppe FörMig Einrichtung Kinder der mittleren 50 % den höchsten Lernzuwachs verzeichneten.

7.2 Einrichtungs- und pädagogenspezifische Faktoren

Um zu überprüfen, inwieweit die pädagogischen Umgebungsbedingungen mit den Kompetenzentwicklungen der Kinder in einem Zusammenhang stehen, wurden die Angaben der Fachkräfte zu ihrer eigenen pädagogischen Qualifizierung und zur Einschätzung ihrer pädagogischen Praxis (vgl. Abschnitt 5.2) mit Ergebnissen der Kinder in den wiederholten Leistungstests verknüpft. Dazu wurden den Kindern einer Lerngruppe, die von bestimmten Pädagoginnen und Pädagogen betreut worden waren, die Einschätzungswerte dieser Fachkräfte zugeordnet. Sofern Kinder von mehreren Fachkräften betreut wurden, die sich an der Befragung beteiligten, wurden die Werte aller Pädagoginnen und Pädagogen für diese Kinder gemittelt. Dabei wurden, um den Zusammenhang der lernförderlichen Praxis mit der Kompetenzentwicklung der Kinder zu analysieren, für die nachfolgenden Auswertungen die drei Kohorten der drei Untersuchungsgruppen mit den jeweiligen Einschätzungen der pädagogischen Umgebungsbedingungen zugrunde gelegt.

Bei den Werten für die Lernzuwächse wurde ausschließlich der Zeitraum innerhalb des Vorschuljahres betrachtet, indem die Differenzen der Tests im Herbst des Jahres vor der Einschulung sowie zu Beginn des ersten Schuljahres gebildet wurden.

Tabelle 12 zeigt die Höhe der Korrelationen und die statistische Irrtumswahrscheinlichkeit für die einzelnen Bereiche der pädagogischen Alltagspraxis in den Lerngruppen.

Tabelle 12: Korrelation zwischen dem Lernzuwachs in Deutsch und Mathematik der Kinder und der Einschätzung der pädagogischen Praxis in den Lerngruppen

	Deutsch		Mathematik	
	Korrelation	Signifikanz (*)	Korrelation	Signifikanz (*)
Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder	0,21	<u>0,00</u>	0,04	0,21
Soziale Kompetenzen	0,21	<u>0,00</u>	0,05	0,13
Lernmethodische Kompetenzen	0,14	<u>0,00</u>	-0,04	0,19
Mathematische Grunderfahrungen	0,15	<u>0,00</u>	0,08	<u>0,02</u>
Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	0,05	0,09	-0,01	0,80
Sprachliche Bildung	0,22	<u>0,00</u>	-0,04	0,28
Individuelle Sprachförderung	0,18	<u>0,00</u>	0,01	0,78
Umgang mit Mehrsprachigkeit	0,14	<u>0,00</u>	0,02	0,54
Kooperation mit Eltern	0,16	<u>0,00</u>	-0,02	0,51
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	0,24	<u>0,00</u>	0,02	0,60

Anmerkungen: Irrtumswahrscheinlichkeit (2-seitig); $N_{\text{Deutsch}} = 1153$; $N_{\text{Mathematik}} = 859$

Zwischen dem Lernzuwachs im Kompetenzbereich Deutsch und dem Lernumfeld in den Einrichtungen zeigen sich hochsignifikante statistische Zusammenhänge. Ob ein Korrelationskoeffizient signifikant wird, hängt jedoch unter anderem auch vom

Stichprobenumfang ab, die in der vorliegenden Analyse relativ groß ist. Die Korrelationen zwischen dem sprachlichen Lernzuwachs und der lernförderlichen Praxis sind durchgängig unter $r = 0,3$ womit die praktische Relevanz der Zusammenhänge als gering einzustufen ist. Bezüglich des Lernzuwachses im Kompetenzbereich Mathematik ergibt sich nur eine einzige signifikante Beziehung, nämlich zur Teilskala „Mathematische Grunderfahrungen“. Der Effekt dieser Korrelation ist jedoch mit $r = 0,08$ als sehr gering einzustufen.

Insgesamt ergeben sich Hinweise dafür, die Kompetenzen im Bereich Deutsch mit Aspekten der pädagogischen Umgebungsbedingungen in den Lerngruppen zusammenhängen, während die Entwicklung mathematischer Kompetenzen weitgehend spezifisch bedingt ist.

Ein ähnliches Bild des Zusammenhangs von Lernzuwachs der Kinder und pädagogischen Rahmenbedingungen ergibt sich, wenn man das Ausmaß der Qualifizierung, das sich die Pädagoginnen und Pädagogen für die einzelnen Förderbereiche zuschreiben, mit dem Lernzuwachs der Kinder korreliert. Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 13: Zusammenhänge zwischen dem Lernzuwachs in Deutsch und Mathematik der Kinder und der Qualifikation der Pädagoginnen und Pädagogen für die Förderpraxis

	Deutsch		Mathematik	
	Korrelation	Signifikanz (*)	Korrelation	Signifikanz (*)
Stärkung des Selbstkonzepts	0,14	<u>0,000</u>	-0,04	0,228
Stärkung der sozialen Kompetenzen	0,20	<u>0,000</u>	0,05	0,137
Stärkung der lernmethodischen Kompetenzen	0,09	<u>0,002</u>	-0,05	0,117
Förderung mathematischer Kompetenzen	0,14	<u>0,000</u>	0,13	<u>0,000</u>
Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen	0,13	<u>0,000</u>	0,07	0,057
sprachliche Bildung und Sprachförderung	0,15	<u>0,000</u>	-0,12	<u>0,000</u>
Förderung der sprachlichen Bildung auch in anderen Lernbereichen als Sprache (z. B. Mathematik)	0,11	<u>0,000</u>	0,00	0,908
Förderung der Mehrsprachigkeit	0,15	<u>0,000</u>	0,02	0,652
Elternarbeit / Kooperation mit Eltern	0,03	0,393	0,08	0,014
Gesamtwert Qualifizierung für Lernförderung	0,25	<u>0,000</u>	0,02	0,604

Anmerkungen: Irrtumswahrscheinlichkeit (2-seitig); $N_{\text{Deutsch}} = 1153$; $N_{\text{Mathematik}} = 885$

Bis auf den Bereich „Kooperation mit Eltern“ zeigen sich zwischen allen Qualifikationsbereichen der Pädagoginnen und Pädagogen und dem Lernzuwachs in Deutsch signifikante Beziehungen. Die Stärke dieser Zusammenhänge ist jedoch durchgängig niedrig. Bezüglich des Lernzuwachses in Mathematik ergeben sich signifikante Beziehungen den beiden Qualifikationsbereichen „Mathematische Grunderfahrungen“ sowie „Sprachliche Bildung“, deren praktische Relevanz aufgrund der geringen Korrelationskoeffizienten jedoch ebenfalls als gering einzustufen ist.

Zusammenhänge zwischen Lernzuwachs und pädagogischen Bedingungen bei Jungen und Mädchen

Da sich Jungen und Mädchen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung im Jahr vor der Einschulung unterscheiden (vgl. Abschnitt 7.1), wurde der Zusammenhang zwischen den pädagogischen Rahmenbedingungen, die von den Pädagogen eingeschätzt worden waren (vgl. Abschnitt 5.2), und der Lernentwicklung der Kinder getrennt nach Geschlechtern analysiert. Tabelle 14. zeigt die statistischen Korrelationen zwischen pädagogischen Bedingungen und Lernzuwachs bei Jungen und Mädchen.

Tabelle 14: Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der pädagogischen Praxis und dem Lernzuwachs bei Jungen und Mädchen

	Deutsch		Mathematik	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder	0,20	0,21	0,08	-0,02
Soziale Kompetenzen	0,20	0,21	0,09	-0,01
Lernmethodische Kompetenzen	0,16	0,12	0,00	-0,11
Mathematische Grunderfahrungen	0,14	0,16	0,14	-0,01
Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	0,10	0,01	0,03	-0,05
Sprachliche Bildung	0,19	0,25	0,02	-0,12
Individuelle Sprachförderung	0,17	0,21	0,10	-0,10
Umgang mit Mehrsprachigkeit	0,11	0,17	0,00	0,05
Kooperation mit Eltern	0,11	0,22	-0,02	-0,02
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	0,22	0,25	-0,08	-0,07

Anmerkungen: Deutsch: $N_{\text{Jungen}} = 633$; $N_{\text{Mädchen}} = 513$; Mathematik: $N_{\text{Jungen}} = 470$; $N_{\text{Mädchen}} = 384$

Für den Bereich Deutsch fallen die Korrelationen zwischen Lernbedingungen und Lernerfolg bei Jungen und Mädchen im Großen und Ganzen ähnlich aus. Nennenswerte Unterschiede ergeben sich hier bei den pädagogischen Merkmalsbereichen „Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“, bei denen die Korrelation bei den Mädchen praktisch Null ist, und den Merkmalsbereichen „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ und „Kooperation mit Eltern“, bei denen die Korrelation mit dem Lernzuwachs bei den Mädchen etwas höher ausfällt. Die Korrelationen für sämtliche Einzelbereiche und auch für den Gesamtwert Lernförderliche Praxis weisen mit dem Lernzuwachs Deutsch bei beiden Geschlechtergruppen in dieselbe Richtung sind jedoch als gering einzustufen.

Für den Lernbereich Mathematik unterscheiden sich hingegen die einzelnen Korrelationen bei Jungen und Mädchen teilweise deutlich. Nennenswerte positive Korrelationen zeigen sich hier nur bei den Jungen. Dagegen weisen die meisten Korrelationen bei den Mädchen negative Vorzeichen auf. Das heißt, beim Zusammenhang zwischen den Lernbedingungen und dem Lernzuwachs im Bereich Mathematik im Jahr vor der Einschulung ergeben sich bei den Geschlechtergruppen gegenläufige Tendenzen. Dies weist auf die höhere Spezifität dieses Lernbereichs in Bezug auf deren Förderlichkeit hin. Auch hier ist jedoch die geringe Effektstärke der Zusammenhänge zu beachten.

Zusammenhänge zwischen Lernzuwachs und pädagogischen Bedingungen bei einsprachigen und mehrsprachigen Kindern

Zur Bestimmung des möglichen Migrationshintergrunds der Kinder wurde die Angabe der im Elternhaus gesprochenen Sprache(n) herangezogen. Danach wird bei Kindern ein Migrationshintergrund angenommen, wenn bei ihnen zu Hause nicht bzw. nicht nur Deutsch gesprochen wird. Tabelle 15 zeigt die Zusammenhänge zwischen pädagogisch gestalteten Lernbedingungen und dem Lernzuwachs im Jahr vor der Einschulung für einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsende Kinder.

Tabelle 15: Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der pädagogischen Praxis und dem Lernzuwachs bei einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern

	Deutsch		Mathematik	
	ein- sprachig	mehr- sprachig	ein- sprachig	mehr- sprachig
Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder	0,23	0,20	0,03	0,01
Soziale Kompetenzen	0,22	0,19	0,01	0,04
Lernmethodische Kompetenzen	0,08	0,16	-0,09	-0,04
Mathematische Grunderfahrungen	0,24	0,16	0,17	0,05
Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	-0,06	0,07	0,10	-0,03
Sprachliche Bildung	0,29	0,24	0,02	-0,06
Individuelle Sprachförderung	0,23	0,17	0,12	-0,06
Umgang mit Mehrsprachigkeit	0,16	0,10	-0,03	-0,03
Kooperation mit Eltern	0,21	0,12	-0,04	-0,06
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	0,32	0,22	0,06	-0,04

Anmerkungen: Deutsch: N_{Jungen} = 716; N_{Mädchen} = 319; Mathematik: N_{Jungen} = 532 N_{Mädchen} = 240

Für den Lernzuwachs im Lernbereich Deutsch ergeben sich für beide Teilgruppen gleiche Vorzeichen bei den Zusammenhängen mit den Merkmalen der Lernumgebung. Einzige Ausnahme bildet hier der Förderbereich „Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“, bei dem sich für die einsprachigen Kinder ein leicht negativer und für mehrsprachige Kinder ein leicht positiver Korrelationswert ergibt. Bei den meisten Lernbedingungsaspekten ergeben sich für einsprachige Kinder geringfügig höhere Werte für den statistischen Zusammenhang zum Lernzuwachs, als bei den mehrsprachigen Kindern. Geht man von einem kausalen Zusammenhang zwischen lernförderlichen Umgebungsbedingungen, die von den Pädagoginnen und Pädagogen selbst eingeschätzt werden, und Lernzuwachs der Kinder aus, so bedeutet dieses Ergebnis, dass die beschriebenen Lernumgebungsbedingungen im Jahr vor der Einschulung stärker begünstigend auf den Lernzuwachs der einsprachig deutschen Kinder wirken.

Für den Lernbereich Mathematik ergeben sich – wie bereits gezeigt – nur sehr geringe korrelative Zusammenhänge mit den Merkmalen für die lernförderliche Gestaltung der Umgebungsbedingungen.

Unterschiede zwischen Kitas und VSK

Tabelle 16 zeigt die mittleren Einschätzungen zum ersten Erhebungszeitpunkt der eigenen pädagogischen Förderpraxis von Kita- und VSK-Pädagogen.

Tabelle 16: Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten und Vorschulklassen

	Kita		VSK		Effektstärke	Signifikanz (*)
	MW	SD	MW	SD		
Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder	3,74	0,45	3,79	0,52	0,10	0,617
Soziale Kompetenzen	3,72	0,52	3,93	0,60	0,38	0,066
Lernmethodische Kompetenzen	3,47	0,44	3,45	0,50	-0,03	0,890
Mathematische Grunderfahrungen	3,35	0,54	3,59	0,67	0,38	0,063
Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	3,04	0,60	3,03	0,53	-0,01	0,977
Sprachliche Bildung	3,85	0,58	3,89	0,57	0,07	0,754
Individuelle Sprachförderung	3,35	0,57	3,63	0,58	0,49	0,019
Umgang mit Mehrsprachigkeit	2,77	0,61	3,16	0,72	0,58	0,005
Kooperation mit Eltern	2,91	0,57	3,18	0,66	0,44	0,033
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	3,74	0,37	3,52	0,42	0,41	0,049

Anmerkungen: (*) Irrtumswahrscheinlichkeit: Unterstrichene Ergebnisse sind auf dem 5 %-Niveau signifikant; $N_{\text{Kita}} = 72$; $N_{\text{VSK}} = 34$

Bei vier Kompetenzbereichen („Lernmethodik“, „Naturwissenschaft“, „Sprachliche Bildung“ und „Selbstkonzept / Selbstvertrauen“) ergeben sich keine bzw. relativ geringe Unterschiede bei den mittleren Einschätzungen von Kita- und VSK-PädagogInnen. Dagegen fallen die mittleren Werte bei den übrigen fünf Kompetenzbereichen höher bei der Gruppe der VSK-Pädagogen aus. Bei den Bereichen „Individuelle Sprachförderung“, „Umgang mit Mehrsprachigkeit“, „Kooperation mit Eltern“ sowie beim Gesamtwert für die Lernförderlichkeit der pädagogischen Praxis sind die Unterschiede der Mittelwerte beider Gruppen statistisch signifikant. Das heißt, tendenziell schätzen die VSK-PädagogInnen das Ausmaß der Förderlichkeit ihrer pädagogischen Praxis höher ein, als die Kita-PädagogInnen.

Da sich beim Vergleich der Selbsteinschätzung der Pädagogen in Kitas und VSK Unterschiede ergeben hatten (vgl. Tabelle 16), wurden die Zusammenhänge zwischen Lernzuwachs der Kinder und pädagogischen Umgebungsbedingungen für Kinder in Kindertagesstätten und Kinder in Vorschulklassen getrennt berechnet. Tabelle 17 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 17: Korrelationen zwischen dem Lernzuwachs der Kinder in Deutsch und Mathematik und der Einschätzung der pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten und Vorschulklassen

	Deutsch		Mathematik	
	Kita	VSK	Kita	VSK

Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder	0,16	0,22	0,02	0,06
Soziale Kompetenzen	0,17	0,20	0,05	0,06
Lernmethodische Kompetenzen	0,06	0,19	-0,13	0,01
Mathematische Grunderfahrungen	-0,10	0,27	-0,05	0,19
Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	0,04	0,07	-0,06	0,07
Sprachliche Bildung	0,09	0,30	-0,07	0,00
Individuelle Sprachförderung	0,08	0,22	-0,10	0,10
Umgang mit Mehrsprachigkeit	0,09	0,13	0,04	-0,01
Kooperation mit Eltern	0,15	0,13	-0,05	0,00
Gesamtwert Lernförderliche Praxis	0,12	0,29	-0,06	0,10

Anmerkung: Deutsch $N_{\text{Kita}} = 528$; $N_{\text{VSK}} = 625$; Mathematik $N_{\text{Kita}} = 435$; $N_{\text{VSK}} = 424$

Die korrelativen Zusammenhänge zwischen dem Lernfortschritt der Kinder (Deutsch und Mathematik) und der Einschätzung der eigenen pädagogischen Praxis fallen bei den VSK-Fachkräften insgesamt geringfügig höher aus, als bei den Kita-Fachkräften. Den leicht unterschiedlichen Korrelationen kann ein Hinweis darauf entnommen werden, dass die Selbsteinschätzung der VSK-Fachkräfte sich etwas stärker auf die tatsächliche Wirksamkeit der Lernförderlichkeit bezieht. Dabei muss jedoch die geringe Stärke der Korrelationen beachtet werden.

Vergleich der Lernzuwächse in Kitas und VSK

Da sich statistisch signifikante Beziehungen zwischen dem Lernzuwachs der Kinder und den durch die betreuenden Pädagoginnen und Pädagogen beschriebenen pädagogischen Rahmenbedingungen ergeben (vgl. Tabelle 16), müsste der daraus zu erwartende Lernfortschritt der Kinder – insbesondere im Kompetenzbereich Deutsch – in den Vorschulklassen höher ausfallen als in den Kitas, während sich im Bereich Mathematik keine deutlichen Unterschiede beim Lernzuwachs zeigen sollten.

Um diese Annahme zu prüfen, wurden die Lernzuwächse der Kinder in Deutsch und Mathematik der Teilgruppen Kita und VSK verglichen (Tabelle 17).

Tabelle 18: Lernfortschritt im Jahr vor der Einschulung: Vergleich Kita - VSK

Relativer Lernfortschritt der Kinder im Jahr vor der Einschulung	Kita			VSK			Effektstärke	Signifikanz (*)
	Anzahl	Mittelwert**	Stand. abw.**	Anzahl	Mittelwert**	Stand. abw.**		
Deutsch (gesamt)	600	0,44	1,58	1119	0,72	1,52	0,18	<u>0,000</u>
Mathematik	471	1,03	1,36	1143	1,09	1,26	0,05	0,144

* Irrtumswahrscheinlichkeit

** Die Mittelwerte und Standardabweichungen werden auf der Grundlage der nicht transformierten WLE's berichtet.

Die Ergebnisse bestätigen diese Annahmen. Der mittlere Lernzuwachs der Kinder, die im Jahr vor der Einschulung in VSK betreut wurden, fällt im Bereich Deutsch signifikant höher aus, als der mittlere Lernfortschritt der Kita-Kinder, wobei die Effektstärke mit 0,18 als relativ gering einzustufen ist. Im Bereich Mathematik ergeben sich dagegen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Lernzuwachses zwischen den Kindern beider Einrichtungen.

7.3 Förderspezifische Faktoren

Die Koordinatorinnen der drei regionalen FörMig-Sets haben über die gesamte Projektlaufzeit eng mit den Einrichtungen zusammengearbeitet und die Entwicklungspartnerschaften in der Erarbeitung und Umsetzung der Ziele und Maßnahme begleitet. Da sie somit einen umfänglichen Einblick in die Arbeit der Entwicklungspartnerschaften hatten, wurden sie nach Abschluss des Projekts darum gebeten, die durchschnittliche Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung sowie der Kooperation in der Entwicklungspartnerschaft einzuschätzen. Diese Einschätzungen wurden zu den zwei Stufen zusammengefasst „eher schlecht“ und „eher gut“. Nachfolgend werden die Kinder in Einrichtungen der Kontrollgruppe denen in Einrichtungen der Programmgruppe vergleichend gegenübergestellt, wobei diese je nach eingeschätzter Umsetzung der Sprachbildung und Kooperation gesondert dargestellt werden.

Ergänzt werden die Analysen förderspezifischer Faktoren durch die Auswertung je nach Schwerpunkt der im Laufe des Projekts entwickelten pädagogischen Maßnahmen.

Durchgängigen Sprachbildung in den Entwicklungspartnerschaften

Um Analysen bezüglich der Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung vorzunehmen, werden drei Untersuchungsgruppen miteinander verglichen:

- Kinder in Einrichtungen, in denen die durchgängige Sprachbildung nach der Einschätzung der Setkoordinatorinnen eher gut bis sehr gut umgesetzt wird,
- Kinder in Einrichtungen, in denen die durchgängige Sprachbildung nach der Einschätzung der Setkoordinatorinnen eher schlecht bis sehr schlecht umgesetzt wird,
- Kinder in Einrichtungen der Kontrollgruppe.

Bei einer multivariaten Varianzanalyse der Testleistungen zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen diesen drei Untersuchungsgruppen. Signifikant werden diese Unterschiede in den Bereichen Deutsch gesamt ($F(2, 270) = 4,80$; $p < 0,01$), Phonologische Bewusstheit und Lesen ($F(2, 270) = 8,17$; $p < 0,001$), Wortschatz und Grammatik ($F(2, 270) = 6,62$; $p < 0,01$) und Mathematik ($F(2, 192) = 3,69$; $p < 0,05$). Um diese Ausgangslagenunterschiede zu kontrollieren, wurden nachfolgend für diese Subtests Kovarianzanalysen durchgeführt, bei denen die Testleistungen des ersten Messzeitpunkts als Kovariaten aufgenommen wurden. Da sich in den Subtests Schriftsprache und Hörverstehen keine signifikanten Anfangsunterschiede zeigten, wurden diese mit einer Varianzanalyse mit Messwiederholung ausgewertet.

Bezüglich der Testergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich in den folgenden Analysen lediglich in den Subtests Schriftsprache und Hörverstehen signifikante Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und Entwicklungspartnerschaften, in denen die Umsetzung als eher schlecht bzw. eher gut eingeschätzt wurde (Haupteffekt Schriftsprache: $F(1, 267) = 9,10$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,03$; Hörverstehen $F(1, 267) = 90,50$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,25$). Dabei zeigen sich unter Kontrolle der Ausgangsleistungen gegenläufige Tendenzen. Im Bereich Schriftsprache erzielen Kinder die höchsten Werte, in deren Entwicklungspartnerschaft die durchgängige Sprachbildung eher schlecht umgesetzt wird. Dieser Vorsprung wird im Vergleich mit der Gruppe von Kindern, in deren Entwicklungspartnerschaft die Umsetzung der Sprachbildung eher gut gelingt, signifikant ($p < 0,01$) im Vergleich mit der Kontrollgruppe jedoch nicht ($p = 0,524$). Zwischen Kontrollgruppe und der Gruppe mit eher schlechter Umsetzung zeigt sich ebenfalls kein

signifikanter Unterschied ($p = 0,211$). Im Bereich Hörverstehen ergeben Post-Hoc Analysen die umgekehrte Tendenz. Kinder, in deren Entwicklungspartnerschaft die Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung eher schlecht eingeschätzt wird erzielen die niedrigsten Werte zum zweiten Messzeitpunkt. Dieser Unterschied zeigt sich sowohl im Vergleich mit einer eher guten Umsetzung ($p < 0,001$), als auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe ($p < 0,001$). Kinder in Einrichtungen mit eher guter Umsetzung erzielen die besten Werte, gefolgt von den Kindern der Kontrollgruppe. Zwischen Kontrollgruppe und eher guter Umsetzung besteht kein signifikanter Unterschied in den Testleistungen ($p = 0,223$).

Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzentwicklung je nach Untersuchungsgruppe (FörMig Kind, FörMig Einrichtung oder Kontrollgruppe) und Umsetzung der Sprachbildung sind nicht feststellbar.

Wird der Zeitraum zwischen der zweiten und dritten Erhebung betrachtet, zeigen sich keinerlei signifikante Unterschiede, weder hinsichtlich sprachlich und mathematischen Leistung noch hinsichtlich der Kompetenzentwicklung.

Kooperation in den Entwicklungspartnerschaften

Vergleicht man die Ausgangslagen der Kinder in Einrichtungen mit eher gut funktionierender Kooperation, eher schlechter Kooperation und der Kontrollgruppe mittels multivariater Varianzanalyse, so zeigt sich im Bereich Phonologische Bewusstheit und Lesen ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($F(2, 270) = 4,09$; $p < 0,05$). Post-Hoc Tests zeigen, dass dieser zwischen Einrichtungen mit gut eingeschätzter Kooperation und der Kontrollgruppe signifikant wird ($p < 0,05$). Für den Subtest Hörverstehen wurde somit eine Kovarianzanalyse durchgeführt, während die restlichen Testbereiche mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung ausgewertet wurden.

Zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt, also im Laufe des Jahres vor der Einschulung, unterscheidet sich in keinem Testbereich die Kompetenzentwicklung der Kinder je nach Kooperation. In dem Subtest Hörverstehen wurde jedoch ein Interaktionseffekt zwischen dem Messzeitpunkt, der Untersuchungsgruppe und der Kooperation festgestellt ($F(1, 268) = 7,10$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,03$). Das bedeutet, dass sich das Hörverstehen der Kinder je nach Untersuchungsgruppe und gelingender Kooperation unterschiedlich entwickelten. Dabei gewinnen insbesondere Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung, deren Kooperation in der Einrichtung von der Setkoordinatorin als eher gut eingeschätzt wurde, an Punkten hinzu. Demgegenüber unterscheidet sich die Entwicklung der Kinder der Gruppe FörMig Kind nach gelingender Kooperation getrennt nicht.

Hinsichtlich des Zeitraums vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt zeigen sich Entwicklungsunterschiede je nach Kooperation in den Bereichen Deutsch gesamt ($F(1, 144) = 9,10$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,06$), Hörverstehen ($F(1, 144) = 4,51$; $p < 0,05$; part. $\eta^2 = 0,03$), Phonologische Bewusstheit und Lesen ($F(1, 143) = 8,10$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,05$) und Wortschatz und Grammatik ($F(1, 144) = 7,32$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,05$). Dabei verzeichnen Kinder in Einrichtungen, deren Kooperation in der Entwicklungspartnerschaft von den Setkoordinatorinnen als eher gut eingeschätzt wurde, im Laufe des ersten Schuljahres einen höheren Lernzuwachs, als Kinder in Entwicklungspartnerschaften mit eher schlecht gelingender Kooperation.

Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen sind dabei jedoch nur im Bereich Hörverstehen feststellbar ($F(1, 144) = 4,40$; $p < 0,05$; $\text{part. } \eta^2 = 0,03$). Hier profitieren insbesondere Kinder der Gruppe FörMig Kind von einer gelingenden Kooperation. Erhalten Kinder also neben einer eher gut ausgeführten Kooperation zwischen Einrichtungen noch spezifisch sprachliche Fördermaßnahmen, hat dies einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Hörverständnisses.

Schwerpunkte der entwickelten Fördermaßnahmen

Sämtliche Entwicklungspartnerschaften haben zum Ende des Projekts ein standortspezifisches Konzept zur Kooperation hinsichtlich der durchgängigen Sprachbildung erstellt. In diesen Konzepten wurden unter anderem die gemeinsamen inhaltlichen Schwerpunkte sowie die konkrete Umsetzung der Sprachbildung beschrieben. Diese Konzepte wurden zur finalen Auswertung des Projekts von den Mitgliedern der Begleitgruppe analysiert und daraufhin überprüft, welche Schwerpunkte von den einzelnen Entwicklungspartnerschaften gesetzt wurden. Leitend waren dabei folgende, in der Zielstellung des Projekts (Freie und Hansestadt Hamburg, 2010) benannten, Bereiche:

- Diagnosebasierte Förderplanung
- Förderung von Bildungssprache
- Verbindung von mathematisch / naturwissenschaftlicher und sprachlicher Bildung
- Verbindung von Lernmethodik und Sprache
- Durchgängigkeit der Sprachbildung
- Stärkung der Elternbeteiligung

Die Ergebnisse dieser inhaltlichen Analyse der standortspezifischen Konzepte wurden in einer Matrix (Entwicklungspartnerschaften * inhaltliche Schwerpunkte der Arbeit) zusammengefasst. Ausgehend von dieser Matrix wurden für die Evaluation Kategorien inhaltlicher Schwerpunkte der in den Kooperationspartnerschaften entwickelten Maßnahmen gebildet. Dabei wurden die Entwicklungspartnerschaften jeweils einem der Schwerpunkte zugeordnet. Wurden im standortspezifischen Konzept mehrere Schwerpunkte angeführt, wurde der im Sinne der Projektziele am spezifischsten beschriebene für die jeweilige Entwicklungspartnerschaft ausgewählt.

Durch dieses Vorgehen wurden jeweils sechs Kooperationspartnerschaften dem Schwerpunkt „Verbindung von Mathematik / Naturwissenschaften mit Sprache“ und „Elternbeteiligung“ zugeordnet. Für vier Partnerschaften war eine eindeutige inhaltliche Zuordnung zu einem pädagogischen Schwerpunkt nicht möglich. Eine Partnerschaft wurde dem Schwerpunkt der diagnosebasierten Förderplanung zugewiesen. Da sich hier der Stichprobenumfang zu gering für weitere Analysen zeigte, wurde diese Partnerschaft der Gruppe ohne spezifisch inhaltlichen Schwerpunkt zugeordnet. In den nachfolgenden Analysen werden somit folgende Gruppen einander gegenübergestellt:

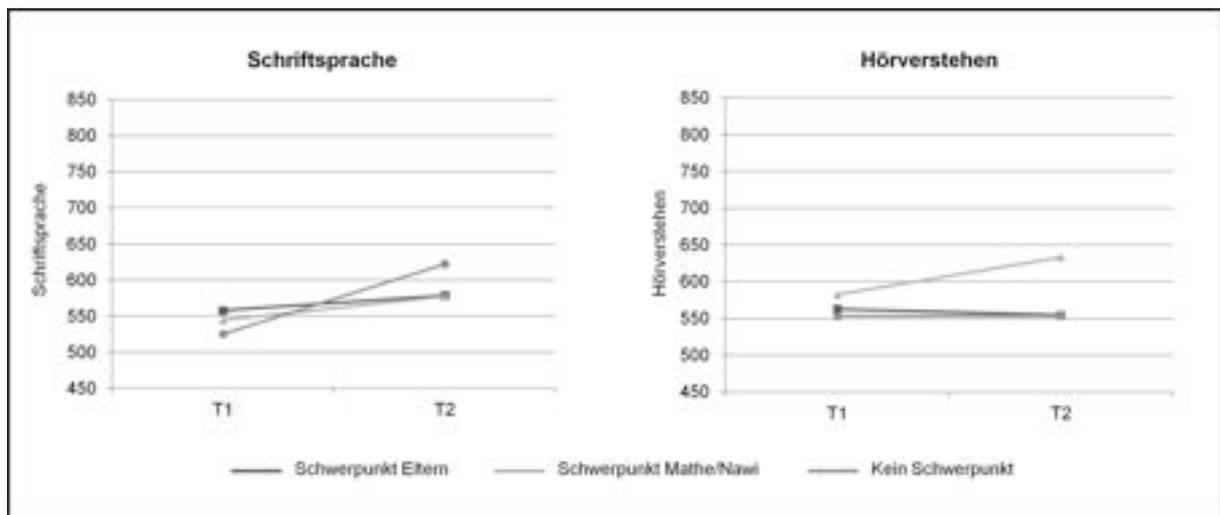
- Kinder, die Einrichtungen besuchen, deren Schwerpunkt im FörMig-Projekt auf dem Einbezug der Eltern lag,
- Kinder, die Einrichtungen besuchen, die im FörMig-Projekt einen Schwerpunkt auf die Verknüpfung von Mathematik/Naturwissenschaften und Sprache gesetzt haben,
- Kinder in Einrichtungen ohne Schwerpunkt auf Elternarbeit oder Mathematik/Naturwissenschaft (sowohl aus der Programmgruppe FörMig, als auch aus der Kontrollgruppe).

Bei den Ausgangslagentestungen zu Beginn des Jahres vor der Einschulung zeigen sich in den Testbereichen Deutsch gesamt ($F(2, 270) = 8,14$; $p < 0,001$), Hörverstehen ($F(2, 270) = 4,57$; $p < 0,01$) sowie Wortschatz und Grammatik ($F(2, 270) = 14,00$; $p < 0,001$) signifikante Unterschiede zwischen diesen drei Gruppen.

Mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung für diejenigen Subtests, bei denen kein signifikanter Anfangsunterschied besteht, beziehungsweise einer Kovarianzanalyse in der die statistisch bedeutsamen Anfangsunterschiede kontrolliert werden, zeigen sich zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt in den Bereichen Schriftsprache und Hörverstehen Unterschiede in der Kompetenzentwicklung der Kinder, je nach Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit (Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Schwerpunkt: Schriftsprache $F(2, 266) = 12,61$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,09$; Hörverstehen $F(2, 265) = 11,12$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,08$).

Im Subtest Schriftsprache können Kinder in Einrichtungen ohne Schwerpunkt auf Elternarbeit oder Mathematik / Naturwissenschaft ihre Leistungen deutlicher steigern, als Kinder in Einrichtungen mit einem der genannten Schwerpunkte. Im Gegensatz dazu können im Testbereich Hörverstehen Kinder in Einrichtungen, deren Entwicklungspartnerschaft einen Schwerpunkt auf der Verbindung von Sprache mit Mathematik / Naturwissenschaften legt, mehr Punkte hinzugewinnen (vgl. Abbildung 33).

Abbildung 31: Lernentwicklung der zweiten Kohorte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Bereich Schriftsprache und Hörverstehen je nach Schwerpunkt der im Projekt entwickelten Maßnahme



Anmerkung: Bei dem Subtest Hörverstehen handelt es sich bei den Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt (T2) um die geschätzten Randmittel, zu deren Berechnung die Kovariate (Lernausgangslage) berücksichtigt wurde.

Schwerpunkt Eltern N = 39; Schwerpunkt Mathe/Nawi N = 58; kein Schwerpunkt N = 176.

In keinem der Testbereiche zeigen sich Unterschiede in der Lernentwicklung in Abhängigkeit von der Untersuchungsgruppe (FörMig Kind, FörMig Einrichtung, Kontrollgruppe).

Betrachtet man die Entwicklung der Kinder vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt verliert sich der Interaktionseffekt Messzeitpunkt*Schwerpunkt im Bereich Schriftsprache und es ist keine unterschiedliche Entwicklung der Kinder mehr feststellbar. Dafür zeigt sich in den Testbereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen sowie Phonologische Bewusstheit und Lesen ein Interaktionseffekt zwischen dem Messzeitpunkt und der Schwerpunktsetzung (Deutsch

gesamt $F(2, 141) = 4,63$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,06$; Hörverstehen $F(2, 141) = 5,83$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,08$; Phonologische Bewusstheit und Lesen $F(2, 142) = 8,06$; $p < 0,001$; part. $\eta^2 = 0,10$) wobei Kinder in Einrichtungen mit mathematisch / naturwissenschaftlichem Schwerpunkt den geringsten Lernfortschritt verzeichnen. Im Subtest Wortschatz und Grammatik zeigt sich der umgekehrte Trend und Kinder in Einrichtungen mit dem Schwerpunkt auf Mathematik / Naturwissenschaften weisen den höchsten Lernfortschritt auf ($F(2, 175) = 7,19$; $p < 0,01$; part. $\eta^2 = 0,08$).

In der Domäne Mathematik wurden keine Effekte des Schwerpunkts der entwickelten Maßnahme festgestellt.

7.4 Zusammenfassung

Kindspezifische Faktoren

Bei vergleichbaren Ausgangsleistungen erzielen Mädchen zum zweiten Erhebungszeitpunkt in den sprachlichen Kompetenzbereichen höhere Werte als Jungen, verzeichnen also eine größere Lernentwicklung als Jungen. Bis auf den Bereich Hörverstehen zeigen sich dabei jedoch keine Unterschiede zwischen den FörMig Gruppe und der Kontrollgruppe. Im Subtest Hörverstehen können in der Gruppe FörMig Einrichtung Mädchen ihre Leistungen deutlich steigern, während die Kompetenzentwicklung von Jungen eher stagniert. In der Gruppen FörMig Kind sowie in der Kontrollgruppe unterscheidet sich die Leistungsentwicklung zwischen den Geschlechtern nicht signifikant.

Im Laufe des ersten Schuljahrs bleibt dieser Vorteil für die Mädchen erhalten und sie weisen in den Bereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen sowie Wortschatz und Grammatik eine bessere Leistungsentwicklung auf, als Jungen.

Einsprachig deutsch aufwachsende Kinder erzielen bereits vor Projektstart höhere Testleistungen, als mehrsprachig aufwachsende Kinder. Dieser Unterschied bleibt in den Bereichen Deutsch gesamt, Schriftsprache und Hörverstehen, auch unter Kontrolle der unterschiedlichen Ausgangsleistungen stabil, bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt direkt vor der Einschulung. Je nach Untersuchungsgruppe unterschiedliche Entwicklungen zeigen sich in den Bereichen Deutsch gesamt sowie Schriftsprache, in denen einsprachig deutsch aufwachsende Kinder in der Programmgruppe FörMig Kind einen höheren Lernzuwachs verzeichnen können, als in den Vergleichsgruppen FörMig Einrichtung und der Kontrollgruppe.

Vergleicht man die Entwicklung der Gruppe FörMig Kind und FörMig Einrichtung zwischen dem zweiten Messzeitpunkt zu Beginn der ersten Klasse und dem dritten Messzeitpunkt zum Ende der ersten Klasse, so zeigt sich wiederum ein Vorsprung zugunsten der einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder.

Hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen ist kein Unterschied zwischen einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern feststellbar, weder hinsichtlich der Leistungen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, noch bezüglich der Entwicklung.

Zum Vergleich verschiedener Leistungsgruppen wurden die 25 % der Kinder mit den niedrigsten Testergebnissen, die mittleren 50 % sowie die 25 % der Kinder mit den besten Leistungen in Gruppen zusammengefasst.

Unter Kontrolle der unterschiedlichen Ausgangsleistungen zeigen sich zum zweiten Messzeitpunkt im Hörverstehen sowie im Bereich Wortschatz und Grammatik Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen, wobei die 25 % der Kinder mit den besten Leistungen besser abschneiden, als die mittleren 50 % und die untersten 25 %. Je nach Untersuchungs- und Leistungsgruppe unterschiedliche Kompetenzentwicklungen zeigen sich in den Bereichen Schriftsprache sowie Wortschatz und Grammatik. Kinder mit den niedrigsten Ausgangsleistungen verzeichnen insbesondere in den beiden FöRMig Gruppen den stärksten Lernzuwachs.

Im Laufe des ersten Schuljahres können im Testbereich Deutsch gesamt Kinder deren Testergebnisse zum ersten Messzeitpunkt zu den obersten 25 % zählten, ihre Leistungen am geringsten verbessern. In der Gruppe FöRMig Kind steigerten sich Kinder die den schwächsten 25 % zugeordnet wurden am meisten, während in der Gruppe FöRMig Einrichtung Kinder der mittleren 50 % den höchsten Lernzuwachs verzeichneten.

Einrichtungs- und pädagogenspezifische Faktoren

Die durch die Fachkräfte eingeschätzte Lernförderlichkeit der pädagogischen Praxis hängt mit dem Lernzuwachs der Kinder im Bereich Deutsch zusammen. Der Effekt dieses Zusammenhangs ist jedoch als insgesamt eher gering einzustufen. Im Bereich Mathematik können keine praktisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der lernförderlichen Praxis und der Kompetenzentwicklung der Kinder festgestellt werden.

Ein ähnliches Bild des Zusammenhangs ergibt sich, wenn man das durch die Fachkräfte eingeschätzte Ausmaß der fachlichen Qualifizierung mit dem Lernzuwachs der Kinder korreliert. Bis auf den Bereich „Kooperation mit Eltern“ zeigen sich zwischen allen Qualifikationsbereichen der Pädagoginnen und Pädagogen und dem Lernzuwachs in Deutsch niedrige aber signifikante Beziehungen. Bezüglich des Lernzuwachses in Mathematik ergeben sich signifikante Beziehungen den beiden Qualifikationsbereichen „Mathematische Grunderfahrungen“ sowie „Sprachliche Bildung“, deren praktische Relevanz aufgrund der geringen Korrelationskoeffizienten jedoch ebenfalls als gering einzustufen ist.

Für den Bereich Deutsch fallen die Korrelationen zwischen Lernbedingungen und Lernerfolg bei Jungen und Mädchen im Großen und Ganzen ähnlich aus, wohingegen sich für den Lernbereich Mathematik die einzelnen Korrelationen bei Jungen und Mädchen unterscheiden und sich nennenswerte positive Korrelationen nur bei den Jungen zeigen.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Lernbedingungen und dem Lernzuwachs bei ein- und mehrsprachigen Kindern ergeben sich bei den meisten Lernbedingungsaspekten sich für einsprachige Kinder geringfügig höhere Korrelationskoeffizienten als bei den mehrsprachigen Kindern. Für den Lernbereich Mathematik ergeben sich demgegenüber nur sehr geringe korrelative Zusammenhänge mit den Merkmalen für die lernförderliche Gestaltung der Umgebungsbedingungen.

Betrachtet man den Lernzuwachs der Kinder in den Bereichen Deutsch und Mathematik getrennt nach der Institution, in der das Jahr vor der Einschulung verbracht wurde zeigen sich leichte Vorteile der Kinder die eine Vorschulklasse besuchten. Der mittlere Lernzuwachs der Kinder, die im Jahr vor der Einschulung in einer Vorschulklasse betreut wurden, fällt im Bereich Deutsch signifikant höher aus, als der mittlere Lernfortschritt der Kita-Kinder, wobei

die Effektstärke als relativ gering einzustufen ist. Im Bereich Mathematik ergeben sich dagegen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Lernzuwachses zwischen den Kindern beider Einrichtungen.

Förderspezifische Faktoren

Die Setkoordinatorinnen wurden gebeten, die Umsetzung der Sprachbildung sowie die Kooperation in den einzelnen Entwicklungspartnerschaften einzuschätzen. Dadurch können jeweils drei Gruppen verglichen werden: Einrichtungen der Programmgruppe mit eher positiv eingeschätzter Umsetzung der Sprachbildung / Kooperation, Einrichtungen der Programmgruppe mit eher negativ eingeschätzter Umsetzung der Sprachbildung / Kooperation sowie die Einrichtungen der Kontrollgruppe.

In den Analysen zeigen sich hinsichtlich der Umsetzung der Sprachbildung lediglich in den Subtests Schriftsprache und Hörverstehen signifikante Unterschiede zwischen Entwicklungspartnerschaften, in denen die Umsetzung als eher schlecht bzw. eher gut eingeschätzt wurde und der Kontrollgruppe. Dabei zeigen sich unter Kontrolle der Ausgangsleistungen gegenläufige Tendenzen: Während im Bereich Schriftsprache diejenigen Kinder die höchsten Werte erzielen, in deren Entwicklungspartnerschaft die durchgängige Sprachbildung eher schlecht umgesetzt wird, können im Bereich Hörverstehen Kinder in Einrichtungen mit eher guter Umsetzung die besten Werte erzielen.

Keine Unterschiede zeigen sich, wenn man die Kompetenzentwicklung je nach Untersuchungsgruppe und Umsetzung der Sprachförderung betrachtet, sowie im Zeitraum zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt.

Im Hinblick auf die Kooperation in den Entwicklungspartnerschaften zeigen sich im Subtest Hörverstehen je nach Untersuchungsgruppe und gelingender Kooperation Unterschiede in der Kompetenzentwicklung. Dabei gewinnen insbesondere Kinder der Gruppe FörMig Einrichtung, deren Kooperation in der Einrichtung von der Setkoordinatorin als eher gut eingeschätzt wurde, an Punkten hinzu.

Hinsichtlich des Zeitraums vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt zeigen sich Entwicklungsunterschiede je nach Kooperation in den Bereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen, Phonologische Bewusstheit und Lesen und Wortschatz und Grammatik. Dabei verzeichnen Kinder in Einrichtungen, deren Kooperation in der Entwicklungspartnerschaft von den Setkoordinatorinnen als eher gut eingeschätzt wurde, im Laufe des ersten Schuljahres einen höheren Lernzuwachs, als Kinder in Entwicklungspartnerschaften mit eher schlecht gelingender Kooperation. Im Bereich Hörverstehen profitieren insbesondere Kinder der Gruppe FörMig Kind von einer gelingenden Kooperation.

Aus den in den Einrichtungen entwickelten Projekten konnten zwei Schwerpunktgruppen gebildet werden: Einrichtung mit dem Schwerpunkt der Elternarbeit, Einrichtungen mit einem Schwerpunkt auf Mathematik / Naturwissenschaft sowie Einrichtungen ohne einen der genannten Schwerpunkte.

Im Subtest Schriftsprache können Kinder in Einrichtungen ohne Schwerpunkt auf Elternarbeit oder Mathematik / Naturwissenschaft ihre Leistungen deutlicher steigern, als Kinder in Einrichtungen mit einem der genannten Schwerpunkte. Im Gegensatz dazu können

im Testbereich Hörverstehen Kinder in Einrichtungen, deren Entwicklungspartnerschaft einen Schwerpunkt auf der Verbindung von Sprache mit Mathematik / Naturwissenschaften legt, mehr Punkte hinzugewinnen.

Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt erreichen in den Testbereichen Deutsch gesamt, Hörverstehen sowie Phonologische Bewusstheit und Lesen Kinder in Einrichtungen mit mathematisch / naturwissenschaftlichem Schwerpunkt den geringsten Lernfortschritt. Im Subtest Wortschatz und Grammatik zeigt sich der umgekehrte Trend und Kinder in Einrichtungen mit dem Schwerpunkt auf Mathematik / Naturwissenschaften weisen den höchsten Lernfortschritt auf.

8 Interpretation und Diskussion

Insgesamt zeigt die Evaluation des Projekts FörMig-Transfer Hamburg sehr unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Ergebnisse.

In den teilnehmenden Einrichtungen wurde die sprachliche Bildung sowie Sprachförderung erwartungsgemäß als starker Schwerpunkt gesehen, der über die Zeit hinweg stabil blieb. Umgesetzt wird diese zumeist in alltagsintegrierter Form, aber es fand auch individuell ausgerichtete Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit statt. Die Einschätzungen der Leitungskräfte gehen konform mit den Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen, die sich im Mittel insbesondere im Bereich der Förderung sprachlicher Kompetenzen als gut qualifiziert einschätzten. Relativ wenig im Fokus stand dagegen, sowohl bei den Leitungskräften als auch den pädagogischen Fachkräften, der Umgang mit sprachlicher Vielfalt. So wurden beispielsweise bei Projektstart kaum herkunftssprachliche Angebote zur Sprachbildung gemacht.

Nach der Ansicht der befragten Leitungskräfte der am Projekt beteiligten Einrichtungen, konnten in den Einrichtungen und Entwicklungspartnerschaften im Laufe des Projekts die Sprachbildung verbessert werden indem ein gemeinsames pädagogisches Konzept zur durchgängigen Sprachbildung entwickelt wurde. Aber auch die Verbesserung des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Schule wurde von den Leitungen als Ziel des Projekts formuliert und realisiert. Zudem wurden der Austausch über pädagogische Methoden und Materialien sowie die Initiierung institutionsübergreifender Projekte angestoßen.

Bezüglich des Einbezugs der Eltern in die Sprachbildung konnte das Angebot mündlicher Informationsveranstaltungen für Eltern, Elterneinzelgespräche sowie der Ermöglichung von Elternhospitationstagen erhöht werden.

Aus den Befragungen der teilnehmenden Leitungskräfte sowie der pädagogischen Fachkräfte ergeben sich somit Hinweise darauf, dass die von den einzelnen Einrichtungen und Entwicklungspartnerschaften gefassten Ziele teilweise erreicht wurden. In der Erstellung eines gemeinsamen Konzepts zur Sprachbildung sowie der Verbesserung des Übergangs von einer Institution in die andere können zudem die zentralen Ziele des Projekts FörMig-Transfer gesehen werden, die aus der Sicht der Leitungen überwiegend verwirklicht werden konnten. Auch eine Verbesserung der pädagogischen Lernbedingungen für die Kinder in den Einrichtungen konnte im Laufe des Projekts erreicht werden.

Hinsichtlich der Befragungen der Leitungen und pädagogischen Fachkräfte muss beachtet werden, dass hier möglicherweise auch die soziale Erwünschtheit als Störfaktor einen Einfluss auf die Ergebnisse hat. Soziale Erwünschtheit liegt vor, wenn die Befragten Antworten geben, von denen sie glauben, sie träfen eher auf Zustimmung, als die korrekte Antwort, bei der sie soziale Ablehnung befürchten. Da es sich um ein Projekt zur Sprachbildung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule handelt, dürfte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bewusst gewesen sein, dass auch die Evaluation auf diese Bereiche zielt. Selbstverständlich wurde im Vorfeld versucht, den Einfluss sozialer Erwünschtheit durch die Einführung der Befragungen und die Formulierung der Fragen

selbst zu minimieren. Nichts desto trotz muss bedacht werden, dass es sich bei beiden Befragungen um Selbstauskünfte der teilnehmenden Fachkräfte handelt, die nicht durch andere Erhebungen wie beispielsweise Beobachtungen validiert werden können.

Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass die Entwicklung der teilnehmenden Einrichtungen und der pädagogischen Praxis in den vorliegenden Analysen nicht mit einer Kontrollgruppe verglichen werden kann. Da aus den Einrichtungen der Kontrollgruppe nur ein sehr geringer Rücklauf der Fragebögen erfolgte, beschränkt sich die Evaluation des strukturell-konzeptionellen sowie pädagogischen Umfeldes der Kinder auf die Programmgruppeneinrichtungen. Zudem muss berücksichtigt werden, dass auch innerhalb der Programmgruppe teilweise relativ kleine Untersuchungsgruppen zugrunde liegen.

Hinsichtlich der Effekte des Projekts auf die Lernentwicklung der beteiligten Kinder zeigt sich in den dargestellten Ergebnissen ein sehr undeutliches Bild.

Die Evaluation der Fördereffekte des Projekts wurde mit drei Kohorten vorgenommen. Vergleicht man die Sprachentwicklung der Programmgruppenkinder mit der Entwicklung der Kontrollgruppenkinder zeigen sich in der ersten Kohorte keine Fördereffekte. In der zweiten und dritten Kohorte können für einzelne Domänen Unterschiede zur Kontrollgruppe und damit Fördereffekte festgestellt werden.

In einem Vergleich der Lernentwicklungen der Programmgruppenkinder über die drei Kohorten hinweg, zeigten sich unter den Kohorten Verbesserungen der Lernentwicklungen der Kinder.

Insbesondere Mädchen konnten ihre sprachlichen Leistungen über die drei Jahre Projektlaufzeit hinweg verbessern. Ein Unterschied zwischen der Programm- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Förderung von Jungen und Mädchen zeigte sich nicht. Das bedeutet, dass es durch das Projekt FörMig-Transfer scheinbar nicht gelang, den Nachteil für Jungen auszugleichen.

Von dem Projekt profitiert haben einsprachig deutsch aufwachsende Kinder. Diese konnten ihre Leistungen in den teilnehmenden Einrichtungen deutlicher steigern, als in den Einrichtungen der Kontrollgruppe. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass es durch das Projekt gelang, den Fokus auch auf einsprachig deutsch aufwachsende Kinder mit Sprachförderbedarf zu richten und sie in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen, während diese Kinder in den Einrichtungen der Kontrollgruppe vielleicht eher außer Acht gelassen wurden.

Ein weiterer Hinweis ergibt sich darauf, dass die Kinder mit den schwächsten Ausgangsleistungen ihre sprachlichen Kompetenzen in den am Projekt beteiligten Einrichtungen deutlicher als in den Kontrollgruppeneinrichtungen steigern konnten.

Hinsichtlich Einrichtungs- und förderspezifischer Faktoren wie der Qualität der Umsetzung der Sprachbildung und Kooperation oder dem Schwerpunkt der im Projekt entwickelten Maßnahme können kaum eindeutige Tendenzen festgestellt werden.

Dieses Ergebnis ist jedoch zu weiten Teilen erwartbar, da das gesamte Projekt sehr offen angelegt und ohne stringente Zielvorgaben initiiert wurde. Die Ziele des Projekts FörMig-

Transfer wurden bewusst offen formuliert, um es den einzelnen Einrichtungen zu ermöglichen individuell für ihre Situation passende Maßnahmen zu entwickeln. Demensprechend heterogen war auch die Umsetzung in den Einrichtungen und Entwicklungspartnerschaften. In den 17 Entwicklungspartnerschaften des Projekts wurden sehr unterschiedliche Ziele verfolgt und sehr unterschiedliche Maßnahmen entwickelt und umgesetzt. Aufgrund dieser heterogenen Umsetzung konnten keine stabilen Fördereffekte über alle Entwicklungspartnerschaften und Kompetenzbereiche hinweg erwartet werden.

Des Weiteren muss beachtet werden, dass die Projektlaufzeit von drei Jahren relativ kurz ist um eine sowohl fächer- als auch institutionenübergreifende durchgängige Sprachbildung zu implementieren. Mindestens das erste Projektjahr wurde von den meisten Entwicklungspartnerschaften dazu genutzt, sich kennenzulernen, eine Bestandsaufnahme bereits umgesetzter Sprachfördermaßnahmen zu machen, Bedarfe zu analysieren, gemeinsame Ziele zu formulieren sowie konkrete Maßnahmen zu planen. Aufgrund dieses projektimmanenten Umstands blieb für die Umsetzung, Reflexion und Anpassung der Sprachfördermaßnahmen mit nur zwei Jahren relativ wenig Zeit.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die gewünschten Effekte der sprachbildenden Maßnahmen unter den gegebenen Rahmenbedingungen als eher gering einzustufen sind. Insbesondere hinsichtlich der kurzen Implementationszeit scheint es jedoch interessant, nach zwei oder drei Jahren in einer Nacherhebung in den Einrichtungen nachzufragen, wie sich die durch das Projekt FörMig-Transfer angestoßene durchgängige Sprachbildung am Übergang Kindergarten und Schule sowie die dadurch entstandenen Kooperationen weiterentwickelt haben. Denkbar wäre darüber hinaus, beispielsweise im Zuge der KERMIT Erhebungen (IfBQ, 2013), auch die langfristige Lernentwicklung der teilnehmenden Kinder zu betrachten.

Literatur

- Adams, R. J., Wu, M. & Wilson, M. (2012) *ACER ConQuest Versions 3.0.1* [Computer software]. Australian Council for Educational Research (ACER).
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007). *Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Britta Ernst und Carola Velt (SPD) vom 06.09.2007 und Antwort des Senats*. Drucksache 18/6927. Zugriff am 28.03.2014. Verfügbar unter: <http://carola-veit.de/wp-content/uploads/2009/03/sozialindizes-an-schulen-berechnungsgrundlagen.pdf>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2005). *Richtlinie für Bildung und Erziehung in Vorschulklassen*. Zugriff am 18.03.2014. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/vorschule/3840334/vsk-artikel.html>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2010). Expertise zum FörMig-Transfer Projekt. Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. Zugriff am 18.03.2014. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/2512362/data/foermig-expertise-handreichung.pdf>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Hamburg: Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration. Zugriff am 18.03.2014. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/fachinformationen/bildung/nofl/116828/bildungsempfehlungen.html>
- Fried, L. (2006). Sprachförderung. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. S. 173 - 177. Weinheim: Beltz.
- Helm, F., Pohlmann, B., Heckt, B., Gienke, F., May, P. & Möller, J. (2012). Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, 40/3, S.235 – 258.
- IfBQ, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2013) *KEKS – Einschätzungsbögen. Kompetenz-Einschätzung in Kitas und Schulen*. Zugriff am 13.03.2014. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/bsb/tests-einschaetzungsverfahren/4025686/artikel-keks-einschaetzungsboegen.html>
- IfBQ, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2013). *Mini-KEKS. Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schulen. Erläuterungen für pädagogische Fachkräfte zu den Einschätzungsbögen für Kinder vor der Einschulung*. Zugriff am

13.03.2014. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/4025722/data/pdf-informationstext-fuer-paedagogische-fachkraefte-zu-mini-keks-boegen.pdf>

IfBQ, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2013). *Kompetenzen ermitteln – KERMIT*. Zugriff am 13.03.2014. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/bsb/kermit/>

Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A. Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weinheim: verlag das netz.

May, P. & Bennöhr, J. (2013). KEKS. *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Moosbrugger, H. (2012). Item-Response-Theorie (IRT). In: H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. (2. Auflage). (S. 227 – 274). Heidelberg: Springer Verlag.

Pohlmann, B. & Heckt, M. (2011). Überfachliche Kompetenzen. In: Hamburg macht Schule, Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte, Heft 1/2011. Zugriff am 13.03.2014. verfügbar unter <http://www.hamburg.de/bsb/tests-einschaetzungsverfahren/4025686/artikel-keks-einschaetzungsboegen.html>

Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weingarten: Beltz.

Anhang I: Befragung von Leitungskräften zu Kontextbedingungen für Bildung im Elementarbereich (erster Erhebungszeitpunkt)



Evaluation FortMig-Transfer Hamburg, LIQ-1

Befragung von Kita-Leitungen zu Kontextbedingungen für Bildung im Elementarbereich

Kindertagesstätte
Name und Anschrift (ggf. Stempel): _____

Datum: _____

Zuständige Person: _____

1. Strukturelle und organisatorische Aspekte

Kinder in der Einrichtung

Zahl der Kinder in der Kita insgesamt					
Zahl der Kinder im letzten Jahr vor Einschulung					
Zahl der Kinder in einer Kita-Gruppe					
Anteil der Kinder in Ihrer Einrichtung, die nicht einsprachig Deutsch aufwachsen (ca. in Prozent)	0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%

Gruppenzusammensetzung

Wie ist die Sozialform in den Gruppen?

- altersgemischte Gruppe mit gruppenübergreifenden Angeboten ja nein
 feste Gruppe einer Altersklasse mit gruppenübergreifenden Angeboten ja nein
 offene Arbeit mit festen Bezugspersonen
 sonstiges, und zwar _____

Personalausstattung

Pädagogisches Personal pro Kind im Jahr vor der Einschulung 1 Pädagoge/in für _____ Kinder

Wie viele pädagogische Fachkräfte sind insgesamt in der Kita mit Kindern im Jahr vor der Einschulung tätig? _____ Pädagogen

Wie viele Mitarbeiter/innen mit folgenden Qualifikationen arbeiten an Ihrer Kita mit Kindern im Jahr vor der Einschulung? (Bitte Anzahl eintragen)

Anzahl	Qualifikation
	Sozialpädagogische Assistentin / Kinderpflegeschule
	Erzieherin / Fachschule
	Sozialpädagogin / Hochschule
	Lehrerin / Universität
	andere, und zwar _____



Freie und Hansestadt
Hamburg
Behörde für Schulen
und Berufsbildung

Sozialstruktur der Elternschaft

Ordnen Sie bitte den sozio-ökonomischen Kontext der Elternschaft Ihrer Kita ein, indem Sie angeben, welche Beschreibung jeweils überwiegend zutrifft.

	eher unteres Viertel	eher zweites Viertel	eher drittes Viertel	eher oberstes Viertel
Ökonomisch / Einkommen (z. B. Mindestbeitragzahler, Familien mit eigener Wohnung bzw. eigenem Haus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	„bildungsfern“	eher „bildungsfern“	eher „bildungsnah“	„bildungsnah“
Bildungshintergrund (z. B. Schulabschlüsse der Eltern, Berufe der Eltern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gering	eher gering	eher stark	Stark
Interesse an der pädagogischen Arbeit (z. B. Beteiligung an Elternabenden, Elternsprechtagen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gibt es Besonderheiten in der Zusammensetzung der Elternschaft?

nein ja, und zwar _____

2. Konzeptionelle Grundlagen und pädagogische Schwerpunkte

Vorschularbeit

Gibt es an Ihrer Kita für die Vorschularbeit eine schriftlich niedergelegte pädagogische Konzeption?

nein im Entstehen ja wenn ja, seit wann (Jahr)? _____

Bezieht sich die Vorschularbeit in Ihrer Einrichtung hauptsächlich auf einen der benannten Ansätze?

nein ja, und zwar _____ (bitte ankreuzen)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Montessori-Pädagogik | <input type="checkbox"/> Reggio-Pädagogik |
| <input type="checkbox"/> Arbeit nach Situationsansatz | <input type="checkbox"/> offenes Konzept |
| <input type="checkbox"/> Waldorf / Steiner | <input type="checkbox"/> Wald-/ Naturpädagogik |
| <input type="checkbox"/> inklusive Pädagogik | <input type="checkbox"/> andere, und zwar _____ |

Mehrsprachigkeit

Gibt es regelmäßige Angebote zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Kinder in Ihrer Kita?

nein ja, und zwar wie folgendes Beispiel _____

Gibt es regelmäßige bilinguale Angebote in Ihrer Kita?

nein ja, und zwar in folgenden Sprachen _____

Welche Sprachen (außer Deutsch) werden in der Kita regelmäßig mit den Kindern gesprochen?

- | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Türkisch | <input type="checkbox"/> Polnisch | <input type="checkbox"/> Spanisch | <input type="checkbox"/> Französisch |
| <input type="checkbox"/> Russisch | <input type="checkbox"/> Arabisch | <input type="checkbox"/> Italienisch | |
| <input type="checkbox"/> Farsi | <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> andere, und zwar _____ | |

Welche Sprachen (außer Deutsch) werden in der Kita regelmäßig von den Kindern gesprochen?

- | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Türkisch | <input type="checkbox"/> Polnisch | <input type="checkbox"/> Spanisch | <input type="checkbox"/> Französisch |
| <input type="checkbox"/> Russisch | <input type="checkbox"/> Arabisch | <input type="checkbox"/> Italienisch | |
| <input type="checkbox"/> Farsi | <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> andere, und zwar _____ | |

Sprachliche Bildung

Bitte geben Sie an, wie häufig die hier benannten Formen sprachlicher Bildung und –förderung in der pädagogischen Arbeit im Jahr vor der Einschulung genutzt werden:

	nie	selten	oft	sehr oft
herkunftssprachliche Angebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
individuelle Sprachstandsdiagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
individuelle Sprachförderplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
individuelle Sprachförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kleingruppensprachförderung, additiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integrative Sprachförderung in der Gesamtgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sprachliche Arbeit als Querschnittsthema in der Kita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befassung mit Thema Sprache in Teambesprechungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltemberatung zu sprachlichen Entwicklungspotentialen der Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einbeziehung von Eltern in die Sprachförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternkurse (z.B. FLY)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ausstattung: Räume und Material

Kreuzen Sie bitte an, welche Angebote der räumlichen Differenzierung in Ihrer Kita für die Arbeit mit Kindern im Jahr vor der Einschulung genutzt werden. Bitte berücksichtigen Sie dabei ebenfalls den zeitlichen Umfang sowie die Häufigkeit der Aktivitäten in dem Bereich.

Bereich	spezieller Raum und Ausstattung			
	nicht vorhanden	vorhanden, aber wenig genutzt	vorhanden und häufiger genutzt	vorhanden und intensiv genutzt
Bewegung (innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewegung (außen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bauen, Konstruieren, Matschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Basteln, Werken, Materialerfahrung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik, Tanz, Theater, Rollenspiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Experimentieren,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturerfahrung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brettspiele, Puzzle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Küche, Ernährung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücherecke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruhe, Kuseln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeit in Kleingruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spezielle Förderarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beobachtung und Dokumentation

Wie häufig werden die folgenden Instrumente und Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation des Sprachstands bei der Arbeit mit Kindern im Jahr vor der Einschulung eingesetzt?

Bitte geben Sie an, welche Formen der Dokumentation von Lernständen und -entwicklungen Sie nutzen:	nie	selten	oft	sehr oft
HAVAS 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SISMIK	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mini KEKS Tests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mini KEKS Einschätzungsbogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtungsbogen, nämlich _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungs- und Lerngeschichten (nach Carr, Leu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pädagogische Tagebücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich-Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeit mit Portfolios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hospitationen, z. B. von Kolleginnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit

Schätzen Sie bitte die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Jahr vor der Einschulung in Ihrer Kita ein. Geben Sie an, welchen Stellenwert die Arbeit zu den aufgeführten Bereichen hat. Berücksichtigen Sie dabei sowohl den zeitlichen Umfang bzw. die Häufigkeit der Aktivitäten in dem Bereich, als auch die inhaltliche Bedeutung, die dem Bereich zugemessen wird (z.B. in Fort- und Weiterbildungen).

Bereich	kein Schwerpunkt	eher geringer Schwerpunkt	eher starker Schwerpunkt	sehr starker Schwerpunkt	Gibt es regelmäßige Aktivitäten oder spezielle Maßnahmen dazu? Welche?
Selbstkonzept und Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Soziale Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lernmethodische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Körper und Bewegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Musik und Kunst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Naturwissenschaften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sprache (und Sprachförderung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Umgang mit sprachlicher Vielfalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Beobachtung und Dokumentation von Lernerentwicklungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bemerkungen, Besonderheiten der Vorschularbeit, ggf. besondere Stärken					

Zusammenarbeit mit Eltern der Vorschulkinder

Bitte geben Sie an, auf welche Weise die Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet wird:	nie	selten	oft	sehr oft
Eltern werden schriftlich über Aktivitäten informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elterntagebuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationsveranstaltungen für Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternvertretung / Elternbeirat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
informelle Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elterneinzelgespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern nehmen am Gruppengeschehen teil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern machen Angebote, übernehmen Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternkurse, z. B. Family Literacy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausbesuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kooperation und Vernetzung (Ausgangslage vor Projektstart)

Gab es vor Projektstart in Ihrer Einrichtung bereits Kooperationen mit anderen Institutionen?

Bereich	Inhalt der Kooperation:	kein Schwerpunkt	eher geringer Schwerpunkt	eher starker Schwerpunkt	sehr starker Schwerpunkt
<input type="checkbox"/> andere Kitas	<input type="checkbox"/> Vorstellung Viereinhalbjähriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> Vorbereitung der Einschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> Sprachförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> andere, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Schulen	<input type="checkbox"/> Vorbereitung der Einschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> Sprachförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> andere, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Einrichtungen im Stadtteil, z.B. Sportvereine, Stadtteilzentren, Organisationen von Migranten, Jugendzentren etc.	<input type="checkbox"/> Bewegung und Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> sprachliche Bildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> andere, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ärzten, Logopäden etc.	<input type="checkbox"/> Gesundheitsvorsorge / Prävention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> andere, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> anderen Einrichtungen, und zwar: _____	<input type="checkbox"/> sprachliche Bildung und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> andere, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bemerkungen					

3. Ziele in Bezug auf das FörMig-Transfer-Projekt

Ausgehend von welchen Wünschen und Erwartungen haben Sie sich für das Projekt beworben?

Projektziele	eher kein Ziel	kurzfristiges Ziel	langfristiges Ziel	bereits umgesetzt
Austausch über pädagogische Methoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch von Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation bei der 4 ½-Jährigen Untersuchung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegenseitige Hospitationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualifizierung der Beteiligten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Fortbildungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegenseitige Fortbildungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Fallbesprechungen/ -konferenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Beratung bei Elterngesprächen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation im Projekt FLY (Family Literacy)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Informationsveranstaltungen für Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemeinsame Projekte/ Aktivitäten der Vorschulklassen bzw. Kitagruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung eines gemeinsamen Konzeptes zur Sprachbildung/ -förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation bei Diagnostik und Förderplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
strukturelle Verankerung eines regelmäßigen Austauschs zwischen Schul- und Kitaleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
strukturelle Verankerung eines regelmäßigen Austauschs zwischen Grundschul- und Kitapädagogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einrichtung eines Bildungshauses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Verwaltung von Personal und Ressourcen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar:				
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang II: Befragung von pädagogischen Fachkräften zu den Lernbedingungen der Kinder (erster Erhebungszeitpunkt)



Landesinstitut für
Lehrerbildung und
Schulentwicklung

Evaluation FörMig-Transfer Hamburg, LfJQ-1
April 2011

Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in Kitas und Vorschulklassen zu den Lernbedingungen der Kinder

Datum: _____	Datum: _____
Kindertagesstätte Name und Anschrift (ggf. Stempel):	Schule Name und Anschrift (Stempel):

Bitte geben Sie auf dem Fragebogen keine Namen an, notieren Sie stattdessen einen Code ¹	CODE								
Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich	<table style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> </tr> </table>								

Stellen Sie sich bitte vor, Sie würden als Beobachter von außen in Ihre Einrichtung kommen und sich selbst in der Interaktion mit den Kindern beobachten: Wie würden Sie die Lernbedingungen für die Kinder dann beschreiben? Dieser Fragebogen ist auf mögliche Veränderungen der Lernbedingungen für Kinder in den pädagogischen Einrichtungen gerichtet. Wir möchten Sie einladen, eine Beschreibung der pädagogischen Praxis aus Ihrer Sicht vorzunehmen.

Für verschiedene Bereiche werden jeweils ideale Vorgehensweisen benannt, die erfahrungsgemäß die Kompetenzentwicklung von Kindern unterstützen. Es geht nicht darum, pädagogische Grundeinstellungen der Fachkräfte zu erfassen – denn wir gehen davon aus, dass Sie, wie alle Pädagogen, sicherlich eine Einstellung haben, die darauf gerichtet ist, Kinder umfassend zu begleiten und differenziert zu fördern. Es geht auch nicht darum, den Eindruck einer möglichst idealen Umsetzung für alle Felder zu geben (es handelt sich nicht um eine Kontrolle), sondern um eine möglichst realistische Beschreibung der pädagogischen Bedingungen, unter denen sich die Lernentwicklung der Kinder vollzieht.

Gehen Sie bitte den anliegenden Fragebogen durch und kreuzen Sie jeweils die für Ihre Praxis zutreffenden Antworten möglichst eindeutig an. Dieser Bogen sollte nicht im Team, sondern individuell ausgefüllt werden. (Falls mehrere Kollegen in FörMig-Transfer aktiv tätig sind, kann der Bogen auch mehrfach in einer Einrichtung bearbeitet werden.)

Kreuzen Sie bitte auf den folgenden Seiten an, wie stark die jeweiligen Aktivitäten und Haltungen in Ihrer alltäglichen pädagogischen Praxis im Mittelpunkt stehen. Wir gehen davon aus, dass in der pädagogischen Praxis alle hier benannten Aktivitäten und Grundhaltungen eine Rolle spielen. Jedoch kann nicht erwartet werden, dass in der täglichen Arbeit jeder einzelne Be-

¹ Um später bei einer wiederholten Befragung die Angaben beider Erhebungen miteinander zu verknüpfen, bilden Sie bitte Ihren Code nach folgenden Regeln:
 1. Stelle: erster Buchstabe des ersten Vornamens, 2. Stelle: letzter Buchstabe des ersten Vornamens,
 3. Stelle: letzter Buchstabe des ersten Nachnamens, 4. + 5. Stelle: Geburtstag (zweistellig),
 6. + 7. Stelle: Geburtsmonat (zweistellig) – bitte nicht das Geburtsjahr angeben.



Freie und Hansestadt Hamburg
Büro für Schule und Weiterbildung

reich dieselbe Gewichtung erfährt. Das Ziel dieser (Selbst-) Befragung ist eine möglichst realistische Beschreibung der pädagogischen Alltagspraxis in den Einrichtungen, bezogen auf die normale Situation der vergangenen Monate. So werden Profile für die Lernbedingungen der Kinder beschrieben, und es werden pädagogische Schwerpunkte der Einrichtungen erkennbar. In späteren Erhebungen kann so ggf. eine Verlagerung von Schwerpunkten dokumentiert werden.

Gehen Sie daher in Ihrer (Selbst-) Beschreibung davon aus, dass für die meisten Pädagogen in der Regel die mittlere Kategorie („normal/mittel“ – im Bogen grau unterlegt) zutreffend ist. In einigen Bereichen werden Sie darüber hinaus gehen, in anderen darunter bleiben.

Am besten gehen Sie bei den Antworten stets von den Kindern aus:

- In welchem Ausmaß werden die verschiedenen Aspekte im Alltag für die Kinder relevant?
- Wo liegen hier die Stärken und Schwächen des pädagogischen „Angebots“?

Wenn Sie den ausgefüllten Bogen für sich kopieren und in ca. einem Jahr mit den entsprechenden Angaben einer nachfolgenden Befragung vergleichen, können Sie auch für sich selbst ggf. die Veränderungen auswerten.

Ihre Angaben werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt. Alle Daten werden ausschließlich in Bezug auf allgemeine Zusammenhänge sowie im Hinblick auf größere Teilgruppen hin ausgewertet. Es werden keinerlei Ergebnisse einzelner Personen oder Einrichtungen an Dritte weitergegeben, und die Auswertungen werden keine Rückschlüsse auf einzelne Einrichtungen bzw. Personen zulassen!

Schätzen Sie bitte jeweils ein, wie stark die folgenden Aspekte – gemessen an der durchschnittlichen Ausprägung in Ihrer pädagogischen Praxis – im Fokus Ihrer täglichen Arbeit stehen.

1 deutlich weniger 2 etwas weniger 3 normal / mittel 4 etwas mehr 5 deutlich mehr

1. Selbstkonzept / Selbstvertrauen der Kinder		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
1.1	In die längerfristige Planung von Vorhaben beziehe ich die Kinder ein.					
1.2	Ich ermutige die Kinder, ihre Aktivitäten im Tagesverlauf selbst zu wählen.					
1.3	Ich frage die Kinder, ob sie Unterstützung möchten, und warte ihre Reaktion ab, bevor ich helfend eingreife (z. B. „Brauchst du Hilfe beim Anziehen?“).					
1.4	Ich ermutige die Kinder, ihr Wissen und ihre Erfahrungen in gemeinsame Vorhaben einzubringen.					
1.5	Ich Sorge dafür, dass es jedem Kind möglich ist, seine Interessen und Erfahrungen zu erweitern.					
1.6	Insbesondere ängstlich wirkende Kinder unterstütze ich darin, herausfordernde Situationen eigenständig zu bewältigen.					
1.7	Ich rege die Kinder dazu an, ihr Verhalten zu reflektieren und es nötigenfalls zu verändern.					
1.8	Ich ermutige die Kinder, ihre eigene Meinung zu äußern.					
1.9	Ich versuche, die Kinder zu Ausdauer und Beharrlichkeit anzuspornen.					
1.10	Ich fordere alle Kinder zu möglichst viel Selbständigkeit bei ihrem Tun heraus.					
1.11	Ich lebe den Kindern vor, wie man neugierig und mit Interesse an (neue) Dinge herangeht.					
Zur Stärkung ihres Selbstkonzepts, ihres Selbstvertrauens sowie ihrer Eigenständigkeit erfahren die Kinder außerdem:						

2. Soziale Kompetenzen		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
2.1	Ich achte darauf, dass die Kinder einen freundlichen und aufgeschlossenen Umgang miteinander pflegen.					
2.2	Ich achte darauf, dass sich die Kinder in Diskussionen und Gesprächsrunden gegenseitig zuhören.					
2.3	Bei Konflikten gebe ich jedem beteiligten Kind die Möglichkeit, seine Sichtweise darzustellen.					
2.4	Im Umgang mit Konflikten gebe ich den beteiligten Kindern Gelegenheit, eigene Lösungswege zu entwickeln.					
2.5	Wenn einzelne Kinder gehäuft provozierende oder aggressive Verhaltensweisen zeigen, versuche ich, mit ihnen mögliche Probleme und Ursachen zu ergründen und alternative Verhaltensformen zu vermitteln.					
2.6	Ich setze bewusst Bilderbücher, Geschichten oder Rollenspiele ein, die Konflikte thematisieren und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten anbieten.					
2.7	Ich initiere Projekte und Aktivitäten, in denen sich die Kinder mit unterschiedlichen Gefühlen und emotionalen Ausdrucksformen beschäftigen können.					
2.8	Ich ermögliche den Kindern durch angebotene Projekte und Aktivitäten, sich als Gemeinschaft zu erleben (z. B. Tanz, Theater).					
2.9	Ich Sorge dafür, dass die Kinder die Gruppenregeln verstehen.					
2.10	Ich Sorge dafür, dass die Kinder die Gruppenregeln einhalten.					
2.11	Ich achte darauf, dass die Kinder lernen, dass es auch Ausnahmen für bestimmte Regeln gibt (Toleranz für Widersprüche).					
Zur Stärkung ihrer sozialen Kompetenzen und ihrer emotionalen Entwicklung erfahren die Kinder außerdem:						

3. Umgang mit Heterogenität und kultureller Vielfalt		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
3.1	Ich berücksichtige bei der Arbeit mit den einzelnen Kindern, ob es Anzeichen von Entwicklungsverzögerungen bzw. besonderen Begabungen gibt.					
3.2	Ich orientiere mich bei Aktivitäten an Interessen sowie an vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen jedes einzelnen Kindes.					
3.3	Ich berücksichtige kulturelle Besonderheiten und integriere Elemente verschiedener Kulturen in das Tagesgeschehen.					
3.4	Ich achte darauf, dass die Kinder durch meine Arbeit Sensibilität gegenüber Vorurteilen oder verallgemeinernden Zuschreibungen entwickeln.					
3.5	Ich berücksichtige die Fähigkeiten, Probleme oder Besonderheiten jedes einzelnen Kindes bei der pädagogischen Planung.					
3.6	Ich achte darauf, den Kindern verständlich zu machen, dass unterschiedliche Kinder nach unterschiedlichen Maßstäben anerkannt oder kritisiert werden.					
3.7	Ich gebe allen Kindern die Möglichkeit, ihre besonderen Fähigkeiten in Gruppenaktivitäten einzubringen und unterstütze sie dabei.					
3.8	Ich greife das Thema kulturelle Vielfalt anhand der Lebenswelt der Kinder in den Gruppen / Klassen gezielt auf.					
3.9	Ich Sorge dafür, dass die Kinder erfahren, dass sich unterschiedliche Kompetenzen von Kindern ergänzen können.					
3.10	Ich zeige den Kindern, dass es positiv ist, wenn Menschen verschieden sind.					
Zur Stärkung ihrer Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität erfahren die Kinder außerdem:						

4. Lernmethodische Kompetenzen		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
4.1	Ich Sorge dafür, dass die Kinder genügend Zeit haben, um Spiele zu entwickeln, ggf. Umwege zu gehen oder Handlungen zu wiederholen.					
4.2	Ich ermögliche den Kindern, unterschiedliche Lernwege zu erproben und dies als Bereicherung und Lernmöglichkeit zu erleben.					
4.3	Ich unterstütze die Kinder darin, die Arbeits- und Lösungswege anderer Kinder wahrzunehmen.					
4.4	Ich Sorge dafür, dass die Kinder an neue Situationen, Wissens- und Alltagsbereiche herangeführt werden.					
4.5	Ich Sorge dafür, dass Momente der Überraschung und Spannung geschaffen werden, um das Interesse der Kinder zu wecken.					
4.6	Ich konfrontiere Kinder gezielt mit Widersprüchen und mache sie darauf aufmerksam, um sie zu motivieren und ihre Neugier anzuregen.					
4.7	Ich lege Angebote und Aktivitäten so an, dass die Kinder Möglichkeiten haben, miteinander und voneinander zu lernen.					
4.8	Ich teile den Kindern auch meine eigenen Ideen, vorläufigen Überlegungen und offenen Fragen mit und fordere sie zum Fragen, Nachdenken und Forschen heraus.					
4.9	Ich gebe den Kindern Gelegenheiten, vergangene Erfahrungen und vorhandenes Wissen auf neue Situationen anzuwenden.					
4.10	Ich rege die Kinder bewusst an, in neuen Situationen selbständig Lösungswege zu suchen.					
4.11	Ich rege die Kinder bewusst an, möglichst viel mit verschiedenen Materialien und Gegenständen zu experimentieren und sich Wissen entdeckend anzueignen.					
4.12	Ich zeige und erkläre den Kindern, wie sie sich Informationen zu Sachthemen selbständig beschaffen können.					
Zur Stärkung ihrer lernmethodischer Kompetenzen erfahren die Kinder außerdem:						

5. Körper und Bewegung		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
5.1	Ich biete Aktivitäten an, die den Kindern Lust an Bewegung vermitteln.					
5.2	Ich gebe den Kindern durch gezielte Angebote Gelegenheit, neuartige Bewegungsabläufe auszuprobieren.					
5.3	Ich gebe den Kindern vielfältig Gelegenheit, ihrem Bedürfnis nach grobmotorischen Bewegungen nachzugehen.					
5.4	Ich gebe den Kindern durch ausgewählte Angebote Gelegenheit, ihre feinmotorischen Fähigkeiten zu trainieren.					
5.5	Ich gebe den Kindern die Möglichkeit, durch den Einsatz unterschiedlicher Materialien und Geräte immer neue körperliche Herausforderungen zu erleben.					
5.6	Ich plane Aktivitäten und Angebote so, dass die Kinder positive Körpererfahrungen machen können (z. B. durch Spiele mit Sand, barfuß balancieren).					
5.7	Ich spreche mit den Kindern über ihre Körperwahrnehmungen und -erfahrungen.					
5.8	Ich schaffe Situationen im Tagesgeschehen, in denen die Kinder im Spiel ihre Körperwahrnehmung verbessern können (z. B. verkleiden, schminken, berühren).					
Zur Unterstützung ihrer Kompetenzen im Bereich Körper und Bewegung erfahren die Kinder außerdem:						

6. Musik und Kunst		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
6.1	Ich beobachte, welche besonderen Vorlieben und Abneigungen die Kinder im künstlerischen Bereich, bei Musik und Tanz zeigen, und berücksichtige dies bei der pädagogischen Planung.					
6.2	Ich bespreche mit den Kindern ihre Ideen zum bildnerischen Gestalten und greife diese Ideen auf.					
6.3	Ich singe oft mit den Kindern.					
6.4	Die Kinder erhalten Umgangsmöglichkeiten mit Materialien, mit denen sie sich künstlerisch ausdrücken können (z. B. mit Werkzeugen, Instrumenten).					
6.5	Ich bestärke die Kinder darin, sich bildnerisch und gestaltend auszudrücken; dazu werden im Tagesablauf gezielt entsprechende Aktivitäten angeboten.					
6.6	Ich bestärke die Kinder darin, sich musikalisch und tänzerisch auszudrücken; dazu werden im Tagesablauf gezielt entsprechende Aktivitäten angeboten.					
6.7	Ich bestärke die Kinder darin, künstlerisch selbst initiiert tätig zu werden; dazu werden im Tagesablauf entsprechende Freiräume und Anregungen angeboten.					
6.8	Ich gebe den Kindern ausgiebig Gelegenheit zur langfristigen Auseinandersetzung in künstlerischen Projekten oder beim gestalterischen Werken (z. B. Anfertigen einer Großskulptur).					
Zur Unterstützung ihrer Kompetenzen im Bereich Musik und Kunst erfahren die Kinder außerdem:						

7. Mathematische Grunderfahrungen		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
7.1	Ich achte darauf, dass grundlegende mathematische Konzepte (z. B. Mengenverständnis, Teile-Ganzes-Beziehung, Ursache-Wirkungs-Beziehung) von allen Kindern erworben werden.					
7.2	Ich initiere im Alltag der Kinder Tätigkeiten des Vergleichens und Ordners nach bestimmten Merkmalen.					
7.3	Ich unterstütze die Kinder individuell bei der Aneignung und dem Verständnis von mathematischen Begriffen und logischen Zusammenhängen.					
7.4	Ich gebe den Kindern vielfältige Gelegenheiten, die Zahlwortreihe zu lernen.					
7.5	Ich gebe den Kindern gezielt Gelegenheiten, verschiedene Funktionen von Zahlen kennenzulernen und zu erleben (z. B. Anzahl, Position in einer Reihe).					
7.6	Ich biete bewusst Aktivitäten an, in denen das Aus- und Abzählen von Elementen geübt wird.					
7.7	Ich gebe den Kindern Gelegenheiten, die Bedeutung des Vermehrens und Verminderns zu erfahren.					
7.8	Ich nutze Denkspiele, Tisch- und Regelspiele zur Anregung mathematischen Denkens.					
7.9	Ich schaffe Gelegenheiten, bei denen die Kinder die räumliche Umgebung der Einrichtung kennenlernen und sich in ihr orientieren lernen.					
Zur Unterstützung ihrer mathematischen Grunderfahrungen bekommen die Kinder außerdem:						

8. Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
8.1	Ich achte darauf, dass sich die pädagogischen Angebote zu Technik, Natur / Umwelt und Geschichte an den Fragen der Kinder orientieren.					
8.2	Ich biete Materialien und Medien an, die die Kinder bei der Aneignung von Wissen unterstützen (z. B. Lupen, Mikroskope, Fotoapparate und Projektoren).					
8.3	Ich gebe den Kindern Gelegenheit, ausführlich über folgende Themen zu sprechen:					
	- Natur und Ökologie					
	- Technik					
	- naturwissenschaftliche Fragen					
8.4	Ich weise die Kinder auf Naturphänomene hin und rege sie zu Erklärungen an (z. B. Blitz, Schnee, Eis, Wasserdampf, Regenbogen).					
8.5	Die Kinder bekommen von mir ausgiebig Gelegenheit, naturwissenschaftliche Experimente durchzuführen.					
8.6	Ich ermögliche den Kindern, Pflanzen oder Tiere selbstständig zu versorgen und sich mit ihren Besonderheiten vertraut zu machen.					
Zur Unterstützung ihrer naturwissenschaftlichen Grunderfahrungen erfahren die Kinder außerdem:						

9. Sprachliche Bildung		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
9.1	Ich bin den Kindern ein Vorbild für den angemessenen Gebrauch von Sprache.					
9.2	Im Gespräch mit den Kindern achte ich darauf, eine altersangemessene differenzierte Sprache zu verwenden.					
9.3	Ich benutze bei passenden Gelegenheiten auch Fachwörter und erläutere diese, falls notwendig.					
9.4	Ich gebe den Kindern im Tagesablauf ausreichend Gelegenheit, mit mir in sprachlichen Kontakt zu treten.					
9.5	Ich motiviere jedes Kind regelmäßig, über seine Erlebnisse, Ideen, Erfahrungen, Wünsche und Interessen zu sprechen.					
9.6	Ich ermögliche den Kindern sprachliche Eigenständigkeit, indem ich mich zeitweise zurückhalte und aus ihren Gesprächen zurückziehe.					
9.7	Ich erweitere den Wortschatz der Kinder, indem ich beispielsweise bei Aktivitäten (z. B. Ausflüge in die Natur, Theater- und Museumsbesuche) die Kinder anregt, über das Gesehene zu sprechen.					
9.8	In Diskussionen und Gesprächsrunden achte ich darauf, dass jedes Kind ausreichend zu Wort kommt.					
9.9	Ich achte darauf, dass Kinder in Bezug auf ihren individuellen Lernstand in der deutschen Sprache nicht über- oder unterfordert werden.					
9.10	Ich erzähle Märchen und Geschichten.					
9.11	Ich lese den Kindern regelmäßig vor.					
Zur Stärkung ihrer sprachlichen Kompetenzen erfahren die Kinder außerdem:						

10. Individuelle Sprachförderung		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
10.1	Wenn sich einzelne Kinder sprachlich wenig äußern, versuche ich bewusst, sie zum Sprechen anzuregen (z. B. durch bestimmte Materialien, Geschichten, Spielfiguren oder Bücher)					
10.2	Ich erweitere und fördere die sprachliche Ausdrucksfähigkeit jedes einzelnen Kindes.					
10.3	Im alltäglichen Umgang achte ich regelmäßig und systematisch darauf, welche Sprachkompetenz und welches Sprachverhalten jedes einzelne Kind zeigt, und berücksichtige dies bei der pädagogischen Planung.					
10.4	In meiner Gruppe / Klasse werden die Sprachentwicklung und Sprachauffälligkeiten einzelner Kinder in regelmäßigen Abständen analysiert.					
10.5	Die Sprachentwicklung der einzelnen Kinder wird von mir systematisch dokumentiert.					
10.6	Wir erstellen Sprachförderpläne für die einzelnen Kinder.					
10.7	Es findet eine additive Sprachförderung in der Einrichtung statt, d.h. einzelne Kinder werden zusätzlich gefördert.					
10.8	Die sprachliche Bildung und Förderung der Kinder ist regelmäßig Thema im Kollegium.					
Zur gezielten Sprachförderung erfahren die Kinder außerdem:						

11. Umgang mit Mehrsprachigkeit		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
11.1	In Alltags- und Spielsituationen beobachte ich bewusst, in welcher/n Sprache/n sich mehrsprachige Kinder ausdrücken.					
11.2	Bei der pädagogischen Planung berücksichtige ich, in welcher/n Sprache/n sich die mehrsprachigen Kinder bevorzugt ausdrücken.					
11.3	Ich ermutige die mehrsprachigen Kinder zu Äußerungen in verschiedenen Sprachen.					
11.4	Ich ermutige alle Kinder zu Äußerungen in verschiedenen Sprachen, auch wenn es noch so bruchstückhaft ist.					
11.5	Ich beziehe gezielt die verschiedenen Sprachen und Kulturen der Kinder im Alltag ein.					
11.6	Für Kinder anderer Muttersprache als Deutsch gibt es Angebote, die den Spracherwerb in ihren jeweiligen Herkunftssprachen unterstützen.					
11.7	Für Kinder anderer Muttersprache als Deutsch plane ich bei Bedarf individuelle Angebote, die den Spracherwerb der deutschen Sprache unterstützen.					
11.8	Wir pflegen in unserer Gruppe/Klasse Rituale in anderen Sprachen als Deutsch (z.B. Begrüßung, Lieder etc.)					
11.9	Wir haben Bücher und andere Materialien (CDs, Kassetten...) in verschiedenen Sprachen, mit denen wir die Mehrsprachigkeit fördern wollen.					
Zur Stärkung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen erfahren die Kinder außerdem:						

12. Kooperation mit Eltern		1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
12.1	Wir machen die Eltern kontinuierlich mit dem Erziehungskonzept und der pädagogischen Arbeit vertraut (z. B. über Elternhandbuch, Beschreibung von Aktivitäten).					
12.2	Pädagogische Fachkräfte und Eltern tauschen sich regelmäßig zu den Entwicklungsständen der Kinder aus (informelle Gespräche, Besprechungen, Elterntreffen).					
12.3	Eltern (oder andere Familienmitglieder) haben die Möglichkeit zur Teilnahme am Gruppen-/ Klassengeschehen.					
12.4	Es gibt regelmäßige Kurse bzw. Angebote für Eltern (z. B. Family Literacy, Elterncafé).					
12.5	Eltern werden regelmäßig in die Sprachförderung eingebunden.					
12.6	Wir organisieren regelmäßige Veranstaltungen, auf denen sich Eltern untereinander austauschen können.					
12.7	Wir ermutigen Eltern, zu Hause viel mit ihren Kindern zu sprechen, ggf. auch in der Familiensprache, und beraten sie in Fragen der häuslichen Sprachförderung.					
12.8	Eltern werden als Experten für ihre Sprache und Kultur gezielt an Projekten beteiligt.					
Weitere Maßnahmen zur Elternkooperation:						

13. Gibt es weitere Schwerpunkte der alltäglichen pädagogischen Arbeit, die Sie benennen möchten?

nein ja, und zwar die folgenden:

Abschließend möchten wir Sie nun bitten, einige Fragen zu Ihrem sprachlichen und fachlichen Hintergrund und Ihren Qualifizierungsinteressen zu beantworten.

Sprachlicher Hintergrund

Welche Sprachen sprechen / können Sie?	Welche Sprachen nutzen Sie mit Kindern in der Kita bzw. Schule?
<input type="checkbox"/> sehr sicher _____	<input type="checkbox"/> regelmäßig _____
<input type="checkbox"/> ganz gut _____	<input type="checkbox"/> ab und zu _____
<input type="checkbox"/> etwas _____	<input type="checkbox"/> selten _____

Ausbildungshintergrund

<input type="checkbox"/>	Kinderpflegerin, Sozialpädagogische Assistentin / Berufsfachschule
<input type="checkbox"/>	Erzieherin / Fachschule
<input type="checkbox"/>	Sozialpädagogin / Hochschule
<input type="checkbox"/>	Lehrerin / Universität
<input type="checkbox"/>	andere, und zwar _____

Beruflicher Hintergrund

Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft / Lehrkraft	Berufspraxis in verschiedenen Umfeldern
<input type="checkbox"/> weniger als 1 Jahr	<input type="checkbox"/> in einer Einrichtung <input type="checkbox"/> in zwei bis vier verschiedenen Einrichtungen <input type="checkbox"/> in mehr als vier Einrichtungen
<input type="checkbox"/> 1 bis 5 Jahre	
<input type="checkbox"/> 6 bis 10 Jahre	
<input type="checkbox"/> 11 bis 20 Jahre	
<input type="checkbox"/> mehr als 20 Jahre	

Bereits erworbene berufsbezogene fachliche Qualifikationen

Bereich	Thema der Fort- / Weiterbildung	bei welchem Träger / Dozenten

Interesse an weiterer berufsbezogener, fachlicher Qualifikationen

Wünschen Sie weitere Qualifizierungsangebote bzw. würden Sie an Maßnahmen teilnehmen?

Bereich	Thema der Fort- / Weiterbildung

Fachliche Spezialisierung

Inwieweit fühlen Sie sich qualifiziert für die Arbeit in den folgenden Bereichen?

Bereich	1 deutlich weniger	2 etwas weniger	3 normal / mittel	4 etwas mehr	5 deutlich mehr
Selbstkonzept					
soziale Kompetenzen					
lernmethodische Kompetenzen					
Motorik, Bewegung					
Musik, Kunst					
Mathematik					
Naturwissenschaften					
sprachliche Bildung					
Förderung der sprachlichen Bildung auch in anderen Lernbereichen (z.B. Mathematik)					
Sprachförderung im Deutschen					
Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen, Verhal- tensauffälligkeiten					
Mehrsprachigkeit					
kulturelle Vielfalt					
Beobachtung, Dokumentation					
Kooperation mit Eltern					
Kita-Schule-Kooperation					
Netzwerkarbeit					
anderer Bereich, und zwar: _____					

VIELEN DANK!

Bitte senden Sie den ausgefüllten Bogen an das

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung LIQ-1 (LZ 731 / LIQ)

z. H. Dr. Meike Heckt

Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg

Meike.Heckt@li-hamburg.de

Fax: 42 88 42- 215