

Evaluationsbericht

Evaluation der Umsetzung des
Bildungsauftrags Sprachbildung
und Sprachförderung in nieder-
sächsischen Kindertageseinrich-
tungen

Evaluation der Umsetzung des Bildungsauftrags Sprachbildung und Sprachförderung in nieder- sächsischen Kindertageseinrich- tungen

Auftraggeber:



**Niedersächsisches
Kultusministerium**

Dr. Andreas Borchers, *ies*
Beate Seusing, *ies*
Bernd Behrendorf, *ies*

Prof. Dr. habil. Ulrike Lüdtke, *IfS*
Dr. Ulrich Stitzinger, *IfS*
Bettine Braunsdorf-Frehrking, *IfS*

**Institut für Entwicklungsplanung und
Strukturforschung (*ies*) GmbH**
Leonhardtstr. 8
30175 Hannover
Tel.: 0511 3997-0
E-Mail: mailbox@ies.uni-hannover.de
Web: www.ies.uni-hannover.de

**Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie
Institut für Sonderpädagogik (*IfS*)
Leibniz Universität Hannover**
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover
Tel.: 0511 762-17580
ulrike.luedtke@ifs.uni-hannover.de
Web: [https://www.ifs.uni-hannover.de/de/
abteilungen/sprach-paedagogik-und-therapie/](https://www.ifs.uni-hannover.de/de/abteilungen/sprach-paedagogik-und-therapie/)

Inhaltsverzeichnis

0. Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen	1
0.1 Zielsetzung der Evaluation und methodisches Vorgehen	1
0.2 Ergebnisse der Evaluation des Mitteleinsatzes sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung	2
0.3 Ergebnisse zur inhaltlichen Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung	4
0.4 Ergebnisse zur Evaluation der Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrags in Kindertagesstätten sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung	7
1. Zielsetzung und methodisches Vorgehen.....	12
1.1 Zielsetzung der Evaluation	12
1.2 Methodisches Vorgehen.....	14
2. Evaluation des Mitteleinsatzes: Wie werden die Mittel der besonderen Finanzhilfe des Landes verwendet?	15
2.1 Auswertung der Anträge und regionalen Sprachförderkonzepte zum Mitteleinsatz	15
2.1.1 Durchführung	15
2.1.1.1 Dokumentengrundgesamtheit der regionalen Sprachförderkonzepte	15
2.1.1.2 Analysemethode zur Auswertung des Mitteleinsatzes	15
2.1.2 Ergebnisse der Auswertung der Anträge und regionalen Sprachförderkonzepte	16
2.1.2.1 Anteile der Anzahl an Einrichtungsgruppen.....	16
2.1.2.2 Anteile der Kinder mit nicht-deutschen Familiensprachen in Kindertagesstätten	19
2.1.2.3 Anteile für zusätzliches Personal	22
2.1.2.4 Anteile für Qualifizierungsmaßnahmen.....	25
2.1.2.5 Anteile für Fachberatungspersonal mit Schwerpunkt Sprache.....	27
2.2 Befragung der Kita-Träger zum Mitteleinsatz.....	31
2.2.1 Durchführung	31
2.2.2 Ergebnisse der Befragung der Kita-Träger	31
2.2.2.1 Erhalt der besonderen Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung	31
2.2.2.2 Grundlagen und Bewertung der Mittelverteilung auf örtlicher Ebene	34
2.2.2.3 Einsatz der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe im Kindergartenjahr 2020/21	39
2.2.2.4 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie	41
2.2.2.5 Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Kita-Träger	43
2.3 Interpretation der Ergebnisse zur Verwendung der Mittel sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung.....	46

2.3.1 Verteilung der besonderen Finanzhilfe des Landes an die örtlichen Träger.....	46
2.3.2 Verausgabung der besonderen Finanzhilfe auf örtlicher Ebene.....	47
2.3.3 Verausgabung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe durch die Kita-Träger.....	48
2.3.4 Empfehlungen	50
3. Inhaltliche Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte: Was und wie wird zwischen Jugendamt und Kita-Trägern in den regionalen Sprachförderkonzepten vereinbart?	52
3.1 Fragestellungen zum Maßnahmenplan der regionalen Sprachförderkonzepte...	52
3.2 Durchführung.....	53
3.2.1 Dokumentengrundgesamtheit.....	53
3.2.2 Analysemethode.....	53
3.3 Ergebnisse der Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte zum Maßnahmenplan.....	57
3.3.1 Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und individuellen Sprachförderung.....	57
3.3.2 Qualifizierungsmaßnahmen	64
3.3.3 Rolle von Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache	70
3.3.4 Entwicklungsgespräche mit Eltern und Übergang in die Schule.....	76
3.3.5 Tendenzen im Vergleich der Messzeitpunkte	81
3.4 Interpretation der Ergebnisse zu den regionalen Sprachförderkonzepten sowie Empfehlungen zur Weiterentwicklung	83
3.4.1 Erstellung regionaler Sprachförderkonzepte	83
3.4.2 Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung	84
3.4.3 Sprachbeobachtung und -dokumentation	85
3.4.4 Qualifizierung	86
3.4.5 Fachberatung Sprache	87
3.4.6 Entwicklungsgespräche mit Eltern	88
3.4.7 Zusammenarbeit mit Grundschulen.....	89
3.4.8 Empfehlungen	90
4. Evaluation der Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrags und regionaler Sprachförderkonzepte: Wie sieht die Praxis aus?	95
4.1 Auswertung von pädagogischen Kita-Konzeptionen	95
4.1.1 Fragestellungen zu den pädagogischen Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen	95
4.1.2 Durchführung.....	95
4.1.2.1 Dokumentenstichproben pädagogischer Kita-Konzeptionen	96
4.1.2.2 Analysemethoden zur Evaluation pädagogischer Kita-Konzeptionen.....	99

4.1.3	Ergebnisse der Auswertung von pädagogischen Kita-Konzeptionen	100
4.1.3.1	<i>Berücksichtigung der Handlungsempfehlungen</i>	101
4.1.3.2	<i>Verfahren zur Beobachtung der Sprachkompetenz</i>	103
4.1.3.3	<i>Möglichkeiten zur Dokumentation der Sprachentwicklung</i>	105
4.1.3.4	<i>Konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren</i>	107
4.1.3.5	<i>Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung</i>	110
4.1.3.6	<i>Entwicklungsgespräche mit Eltern</i>	113
4.1.3.7	<i>Zusammenarbeit mit der Grundschule</i>	114
4.1.3.8	<i>Tendenzen im zeitlichen Vergleich</i>	116
4.2	Befragung von pädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten	126
4.2.1	Durchführung	126
4.2.2	Ergebnisse der Befragung von pädagogischen Fachkräften	127
4.2.2.1	<i>Sprachbildung und Sprachförderung im pädagogischen Alltag</i>	127
4.2.2.2	<i>Entwicklungsgespräche und weiterer Austausch mit den Erziehungsberechtigten</i>	131
4.2.2.3	<i>„Brückengespräche“ mit Eltern und Grundschulen</i>	136
4.2.2.4	<i>Zusammenarbeit der Kitas mit den Grundschulen</i>	140
4.2.2.5	<i>Veränderung der Sprachbildung und Sprachförderung nach der Gesetzesänderung im Jahr 2018</i>	142
4.2.2.6	<i>Auswirkungen der COVID-19-Pandemie</i>	147
4.2.2.7	<i>Wissensstand zur sprachlichen Bildung und Möglichkeiten der Weiterqualifizierung</i>	152
4.2.2.8	<i>Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung</i>	156
4.3	Befragung von Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache zu Rahmenbedingungen und Umsetzung des Bildungsauftrags	158
4.3.1	Durchführung	158
4.3.2	Ergebnisse der Befragung von Fachberatungen Sprache	158
4.3.2.1	<i>Rahmenbedingungen der Arbeit der Fachberatungen Sprache</i>	158
4.3.2.2	<i>Beratungsleistungen der Fachberater*innen</i>	160
4.3.2.3	<i>Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit von Fachberatungen und Kitas</i>	164
4.3.2.4	<i>Umsetzung von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas</i>	165
4.3.2.5	<i>Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Fachberatungen Sprache</i>	168
4.4	Befragung der Grundschulleitungen zur Förderung von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	172
4.4.1	Durchführung	172
4.4.2	Ergebnisse der Befragung der Grundschulleitungen	173
4.4.2.1	<i>Schulanfänger*innen</i>	173
4.4.2.2	<i>Kooperation von Grundschulen und Kitas</i>	174
4.4.2.3	<i>Sprachstandsfeststellungen und Sprachförderbedarf</i>	175

4.4.2.4 „Brückengespräche“ mit Kitas und Eltern	180
4.4.2.5 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit von Schulen und Kitas	182
4.4.2.6 Auswirkungen und Bewertung der neuen Regelungen seit 2018	184
4.4.2.7 Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Grundschulen	188
4.5 Befragung von Eltern zu ihrer Einbindung in die Sprachförderung der Kinder..	190
4.5.1 Durchführung	190
4.5.2 Ergebnisse der Elternbefragungen	192
4.5.2.1 Kenntnis der Kita-Konzepte	192
4.5.2.2 Entwicklungsgespräche	194
4.5.2.3 Weiterer Austausch über die Sprachentwicklung des Kindes	201
4.5.2.4 Förderung der Sprachentwicklung des Kindes zu Hause	205
4.5.2.5 Bewertung des Austauschs mit den pädagogischen Fachkräften der Kita	208
4.5.2.6 Mehrsprachigkeit	209
4.5.2.7 Kinder mit Sprachförderbedarf	211
4.6 Interpretation der Ergebnisse zur Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrags und regionaler Sprachförderkonzepte sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung	214
4.6.1 Erstellung pädagogischer Kita-Konzeptionen	214
4.6.2 Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung	216
4.6.3 Besondere individuelle Förderung	217
4.6.4 Sprachbeobachtung und -dokumentation	218
4.6.5 Qualitätssicherung und Weiterentwicklung	219
4.6.6 Fachberatung Sprache	220
4.6.7 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten	221
4.6.8 Kooperation Kita-Grundschule	222
4.6.9 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie	224
4.6.10 Empfehlungen	225
5. Literatur	229
6. Abbildungsverzeichnis	230

0. Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen

0.1 Zielsetzung der Evaluation und methodisches Vorgehen

Mit der in 2018 erfolgten Novellierung des niedersächsischen Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) wurde festgelegt, dass in den Kindertagesstätten spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres, das der Schulpflicht der Kinder unmittelbar vorausgeht, die Sprachkompetenzen der Kinder zu erfassen und auf der Grundlage eines pädagogischen Konzepts alltagsintegriert zu fördern sind; diese Regelung wurde in das aktuell geltende Niedersächsische Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) übernommen (MK, 2018a, 2021). Das Gesetz umfasst viele weitere Regelungen, um die sprachliche Bildung zu unterstützen, z. B. zur Elternarbeit und zur Zusammenarbeit mit Grundschulen. Für Sprachbildung und Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen stellt das Land Mittel der besonderen Finanzhilfe in Höhe von jährlich 32,545 Mio. Euro zur Verfügung.

Das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover (*ies*) sowie die Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie am Institut für Sonderpädagogik (*IfS*) der Leibniz Universität Hannover wurden vom Niedersächsischen Kultusministerium damit beauftragt, die Gesetzesänderung zu evaluieren. Dabei wurden **drei Hauptfragestellungen** verfolgt:

1. Wie werden die Mittel der besonderen Finanzhilfe des Landes verwendet?
2. Was und wie wird zwischen Jugendamt und Kita-Trägern in den regionalen Sprachförderkonzepten vereinbart?
3. Wie sieht die Praxis der Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertagesstätten in Niedersachsen aus?

Im Rahmen der Evaluation wurden **vielfältige und umfangreiche Erhebungen und Auswertungen** durchgeführt. Die Verwendung der Mittel der besonderen Finanzhilfe des Landes (Hauptfragestellung 1) wurde anhand einer Auswertung der Anträge der örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) aus den Kita-Jahren 2018/2019 bis 2021/2022 (n=55 bzw. 54) sowie einer Befragung, bei der niedersachsenweit alle Kita-Träger angeschrieben wurden, untersucht; von diesen liegen n=411 ausgefüllte Fragebögen vor. Zur Beantwortung von Hauptfragestellung 2 wurden alle regionalen Sprachförderkonzepte aus den Jahren 2019/2020 bis 2021/2022 daraufhin analysiert, welche Maßnahmen zur Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung darin vereinbart und festgeschrieben wurden (n=55 bzw. 54). Bei der Untersuchung der Praxis der Sprachbildung und Sprachförderung in niedersächsischen Kitas (Hauptfragestellung 3) kam eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden zum Einsatz: Von ausgewählten Kindertagesstätten wurden die pädagogischen Konzeptionen ausgewertet (n=146); im Rahmen von Online-Erhebungen wurden landesweit alle Kitas angeschrieben, die Kinder im Jahr vor der Einschulung betreuen, hier liegen n=1.479 von pädagogischen Fachkräften ausgefüllte Fragebögen aus 1.208 Kitas vor; befragt wurden ferner Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache, die aus der besonderen Finanzhilfe finanziert wurden (n=54); und zudem wurden alle niedersächsischen Grundschulen angeschrieben, von denen n=495 den Schulfragebogen ausgefüllt haben. In den drei Kita-Jahren von 2019/2020 bis 2021/2022 wurden in ausgewählten Kindertagesstätten außerdem die Eltern von Kindern im Jahr vor der Einschulung schriftlich befragt (n=1.111 aus 133 Kitas).

Im Folgenden werden die Ergebnisse und die daraus jeweils abgeleiteten Empfehlungen für die drei Untersuchungsbereiche dargestellt: für die Evaluation des Einsatzes der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe des Landes (Abschnitt 0.2), der Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte (Abschnitt 0.3) und der Praxis der Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung in den niedersächsischen Kindertagesstätten (Abschnitt 0.4).

0.2 Ergebnisse der Evaluation des Mitteleinsatzes sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung

Bei der **Verteilung der besonderen Finanzhilfe des Landes an die örtlichen Träger** wurden bei der Berechnung der Höhe der Mittel für die einzelnen Regionen jeweils die Zahl der Gruppen sowie die Zahl der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, berücksichtigt. Im genannten Zeitraum sind die Gesamtzahl der Gruppen in den Jugendamtsbezirken und damit die sich daraus ergebenden Förderanteile insgesamt weitgehend stabil geblieben. Es gibt große regionale Unterschiede bei den Anteilen der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird. Sie haben sich im Untersuchungszeitraum aber ebenfalls nur geringfügig verändert mit der Folge, dass sich auch bei den hierauf basierenden Förderanteilen lediglich geringe Verschiebungen zeigen.

Die **Weiterverteilung dieser Mittel auf örtlicher Ebene** an die Kita-Träger erfolgte überwiegend auf Basis der Zahl der Gruppen sowie der Kinder in den Kitas. Rund 40 % der befragten Kita-Träger haben angegeben, dass die Mittelhöhe ausschließlich anhand dieser rein quantitativen Kriterien berechnet wird. Bei den anderen rund 60 % wurden als Verteilungskriterien u. a. Sprachförderbedarf, Migrationshintergrund und/oder nicht-deutsche Familiensprache berücksichtigt. Bedarfslagen, die mit sprachlichen oder sozialen Aspekten zusammenhängen, werden damit auf örtlicher Ebene relativ häufig nicht berücksichtigt.

Zur Planung der Verteilung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe ist eine **Zusammenarbeit zwischen den örtlichen Trägern der KJH und den Kita-Trägern** vorgesehen. Diese führte überwiegend zu einvernehmlichen und konstruktiven Ergebnissen. Das Verteilungsverfahren und der regionale Verteilungsschlüssel wurden von den Kita-Trägern, die entsprechende Mittel erhielten, meist positiv bewertet. Kritische Stimmen gab es teilweise bei der notwendigen Flexibilität sowie der angemessenen Berücksichtigung von örtlichen Gegebenheiten und von Bedürfnissen der unterschiedlichen Kita-Träger.

Die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe können für **zusätzliche Personalausgaben in den Kitas**, die über den personellen Mindestbedarf hinausgehen, für **Fachberatung** und für die **Qualifizierung** der Fachkräfte in den Kitas verwendet werden. Zu Beginn des Untersuchungszeitraums konnte die Mittelverteilung in den Regionen flexibel gehandhabt werden, aber seit dem Kindergartenjahr 2021/2022 sind mindestens 85 % für zusätzliche Personalausgaben und maximal 15 % für Qualifizierung und Fachberatung zu verausgaben. In den ersten Jahren nach der Gesetzesänderung wurde der Verteilungsspielraum von den örtlichen Trägern noch sehr breit ausgeschöpft und es gab große regionale Unterschiede. Im Kindergartenjahr 2021/2022 wurden die Vorgaben dann durchgängig erfüllt. In einigen Regionen wurden jetzt auch weniger als 15 % der Mittel für Qualifizierung und Fachberatung und dementsprechend höhere Anteile für Personal in den Kitas veranschlagt.

Die **Anteile der Träger, die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe erhalten** haben, sind gestiegen von 71,8 % (2018/2019) auf 79,8 % (2020/2021). Manche Kita-Träger haben keinen

Antrag hierfür gestellt und das u. a. damit begründet, dass sie die Sprachförderung mit eigenen Ressourcen sicherstellen konnten, dass die Kriterien aus dem regionalen Sprachförderkonzept nicht erfüllt wurden oder dass die erwarteten Mittel so gering waren, dass sich ihrer Ansicht nach der Verwaltungsaufwand dafür nicht lohnte.

Bei der **Weiterleitung der Mittel an die Kita-Träger** gab es große regionale Unterschiede. Die Mehrzahl von ihnen hat die Mittel jedes Jahr neu beantragt oder einen jährlichen Mittelabruf gemacht, rund ein Drittel bekam sie ohne weiteren Antrag. Die Modalitäten der Auszahlung variierten stark und reichten von monatlichen Teilbeträgen bis zur einmaligen Zahlung am Beginn oder erst am Ende des Kita-Jahres. Manche Kita-Träger mussten damit in umfangreiche Vorleistungen gehen, um die Mittel wie vorgesehen verausgaben zu können.

Erwartungsgemäß haben die meisten Kita-Träger angegeben, dass sie die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe für **zusätzliche Personalressourcen** in den Gruppen verausgabt haben, am häufigsten für eine Stundenaufstockung bei bereits vorhandenem Personal. Lediglich ein Drittel hat daraus auch **Qualifizierungsmaßnahmen** für Fachkräfte finanziert und nur einige Träger haben sie zudem für **Fachberatung** verausgabt. Die COVID-19-Pandemie führte dazu, dass es für die Kita-Träger generell noch schwieriger als sonst war, Fachpersonal zu gewinnen, zudem konnten weniger Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt werden.

Die Kita-Träger konnten die ihnen zur Verfügung gestellten **Mittel nicht immer verausgaben**. Die am häufigsten genannten Gründe dafür waren, dass sie kein zusätzliches Fachpersonal gefunden haben und/oder dass die vorhandenen Fachkräfte ihre Stellen nicht aufstocken konnten oder wollten. Darüber hinaus kam es vor, dass Stellen bei Personalwechseln zeitweise unbesetzt waren und Mittel deshalb nicht wie geplant verwendet werden konnten.

Die Kita-Träger konnten bei ihrer Befragung **Verbesserungsvorschläge** äußern. Vier Bereiche wurden häufiger genannt: Einige wünschten sich eine direkte Mittelvergabe ohne Einbeziehung des örtlichen Trägers der KJH mit Auszahlungen im Voraus oder auf monatlicher Basis. Eine Erhöhung der zur Verfügung gestellten Mittel wurde ebenfalls mehrfach gewünscht. Ein dritter, vergleichsweise häufig angesprochener Vorschlag zielt darauf, die Planbarkeit zu erhöhen, die bislang dadurch eingeschränkt ist, dass die Höhe der Mittel, die sie aus der besonderen Finanzhilfe erhalten, jährlich wechseln kann. Und schließlich hinterfragten einzelne Träger die Regelung, nach der 85 % der Fördersumme für zusätzliche Personalstunden aufgewendet werden müssen, und wünschten sich hierbei mehr Flexibilität.

Empfehlungen

Die **Zusammenarbeit zwischen den örtlichen und den weiteren Kita-Trägern** bei der Erstellung des regionalen Sprachbildungskonzepts stellt einen kontinuierlichen Prozess dar, der sich nicht auf finanzielle Fragen beschränken darf, da die Konzepte auch inhaltlich fortzuschreiben sind. Es ist eine Aufgabe für den örtlichen Träger, positive Rahmenbedingungen für die Beteiligung der weiteren Kita-Träger zu schaffen (z. B. verbindliche Einladungen zu geeigneten Zeiten, zielorientierte Moderation, Nutzen von bestehenden Arbeitskreisen u. a.). Umgekehrt müssen diese auch bereit und in der Lage sein, Angebote zur Beteiligung anzunehmen. Für einzelne kann dies eine besondere Herausforderung darstellen, etwa für kleine Kita-Träger, die nur über sehr geringe personelle und zeitliche Ressourcen verfügen, oder - in anderer Weise - für überregional tätige Träger, die dann mehrfach gefordert sind.

Während das Land bei der Verteilung der Mittel auch den Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache berücksichtigt, erfolgt die **Verteilung auf örtlicher Ebene** zum Teil

ausschließlich auf Basis der Zahl der Kinder bzw. Gruppen. Damit bleiben besondere Bedarfslagen, die mit sprachlichen oder sozialen Aspekten zusammenhängen, hier unberücksichtigt. Um die Bedarfsgerechtigkeit zu erhöhen, sollte durch die Akteure vor Ort geprüft werden, inwieweit derartige Besonderheiten (besseren) Eingang in die Konzepte finden können (z. B. durch Nutzung kleinräumiger Statistiken).

Bei der Planung und Verwendung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe besteht auf Ebene der Kita-Träger ein **Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit**. Erstere ist notwendig, um auf besondere Anforderungen reagieren zu können. Andererseits ermöglicht eine längerfristige Planbarkeit das Eingehen von länger wirkenden Verpflichtungen. Der Gesamtbetrag der Finanzhilfe ist zwar im Gesetz festgeschrieben, auf örtlicher Ebene können die Mittel allerdings jährlich schwanken. Wenn Kita-Träger auf diese Unsicherheit mit dem Abschluss zeitlich eng befristeter Arbeitsverträge reagieren, trägt dies zur ohnehin hohen Fluktuation bei den pädagogischen Fachkräften bei, was dann zu einem erhöhten Aufwand sowohl bei den Trägern als auch in den Kitas führt. Hier sollte über längerfristig gültige Zusagen für die finanziellen Mittel zur Sprachförderung nachgedacht werden. Dies scheint möglich, da die aktuellen Auswertungen zeigen, dass sich die Berechnungsgrundlagen im Zeitverlauf in der Regel nur geringfügig ändern.

Eine **frühzeitige Auszahlung der Mittel** aus der besonderen Finanzhilfe **an die Kita-Träger** ist sicherzustellen. Im Untersuchungszeitraum wurde die Frist, in der die örtlichen Träger diese Mittel beantragen konnten, sukzessive vorverlegt. Die örtlichen Träger haben die Aufgabe, die Mittel rechtzeitig zu beantragen und dann auch zeitnah an die Kita-Träger weiterzuleiten. Es bleibt zu beobachten, ob die Gelder nun tatsächlich früher bei den Kita-Trägern ankommen, so dass keine große Vorfinanzierung durch diese notwendig ist.

Im Untersuchungszeitraum konnten die **Mittel aus der Finanzhilfe nicht immer in voller Höhe verausgabt** werden. Ein wesentlicher Grund hierfür ist der Personalmangel bei pädagogischen Fachkräften. Es ist nicht davon auszugehen, dass sich dieser Fachkräftemangel kurz- oder mittelfristig ändern wird. Um die Rückzahlung von Mitteln, die für Sprachbildung und Sprachförderung zur Verfügung stehen, zu minimieren, sollte die Deckelung für Fortbildung und Fachberatung auf zusammen 15 % gelockert werden (was eine Anpassung von § 31 Abs. 2 NKiTaG erfordert). Abweichungen können ggfs. auf begründete Ausnahmen beschränkt werden. Mittel, die für Qualifizierung und/oder Fachberatung verwendet werden, kommen im Ergebnis der vorschulischen Sprachbildung und Sprachförderung zugute.

0.3 Ergebnisse zur inhaltlichen Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung

Die regionalen Sprachförderkonzepte weisen **große Unterschiede im Umfang, in der Differenziertheit sowie in der Konkretisierung** der Inhalte auf. Es gibt einige innovative und effektiv erscheinende Konzepte für alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung mit detaillierten Ausführungen. Viele andere sind dagegen so komprimiert und überblicksartig, dass fraglich ist, ob deren Erarbeitung tatsächlich als hilfreiche und strukturgebende Entwicklungsarbeit verstanden wurde oder lediglich als administrativ zu erfüllende Aufgabe.

Fortschreibungen mit deutlichen Veränderungen der Inhalte erfolgten im Untersuchungszeitraum nur bei etwa einem Fünftel bis einem Viertel der regionalen Konzepte. Überwiegend waren sie von Jahr zu Jahr identisch oder nur geringfügig verändert. Sofern sie eine hohe

Qualität aufweisen, kann dies unkritisch sein. Überarbeitungen sind aber u. a. bei veränderten regionalen Gegebenheiten notwendig oder wenn aufgrund von Evaluationsergebnissen Konzeptänderungen bzw. Optimierungen erforderlich sind. Erfreulicherweise sehen gut drei Viertel der örtlichen Träger die Evaluation ihrer regionalen Sprachförderkonzepte vor.

Die **inhaltliche Auswertung** der regionalen Sprachförderkonzepte mit dem Fokus auf **alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung** zeigt, dass hauptsächlich allgemeine Leitgedanken und Statements zur sprachbildenden und sprachfördernden Arbeit als Querschnittsaufgabe formuliert wurden. Ebenso wurden Gesetzestexte des KiTaG (bzw. NKiTaG) zitiert. Häufig wurden grundlegende Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte angesprochen. Konkretisierungen und spezielle Themen sind nicht durchgängig zu finden. So wurden etwa Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in gut zwei Dritteln der Konzepte im Hinblick auf Anerkennung und Wertschätzung sowie der Förderung von Deutsch als Zweitsprache angesprochen, allerdings wurde dies selten vertieft und mit Maßnahmen hinterlegt.

In fast allen regionalen Sprachförderkonzepten wurde auf die **Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung** eingegangen, allerdings mit großen Unterschieden bei Umfang, Differenziertheit und Konkretisierung. Häufig wurden die Begrifflichkeiten „Beobachtung“ und „Dokumentation“ unklar verwendet. Im Vordergrund standen grundsätzliche Aussagen zur Notwendigkeit der Erfassung der Sprachkompetenz als Grundlage für die weitere Förderung. Während einige Konzepte den Kitas individuelle Spielräume in der Umsetzung einräumten, ist in anderen die Durchführung einheitlich und verbindlich festgelegt.

In allen Konzepten wurde auf **Qualifizierungsmaßnahmen** zum Aufbau und zur Sicherung der Qualität von Sprachbildung und Sprachförderung eingegangen. Hauptsächlich wurden klassische Maßnahmen genannt, etwa kurz- oder längerfristige Qualifizierungen außerhalb der Kita, Hospitationen u.a. Auch Inhouse-Schulungen, Reflexions- und Austauschkonzepte wie kollegiale Fallberatung, Coaching sowie Kompetenztransfer durch Sprachexpert*innen wurden beschrieben. Nur selten erwähnt wurden dagegen prozessbegleitende Strukturen in der Kita, Unterstützung durch wissenschaftliche Studien sowie onlinebasierte Maßnahmen.

Einige regionale Sprachförderkonzepte trafen genaue Aussagen zu Rolle und Funktion von **Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache**, andere enthielten keinerlei Hinweise darauf. Es konnten vier Varianten zur personell-institutionellen Anbindung von Fachberatungsstellen identifiziert werden: erstens die pauschale Nennung der Fachberatungsstelle, zweitens die Nennung einer Koordinierungsstelle, drittens der Hinweis auf qualifizierte Fachkräfte in den Kita-Teams sowie viertens die Angabe von externen Referent*innen. Wenn auf das Aufgabenspektrum der Fachberatungen eingegangen wurde, zeigt sich eine sehr große Vielfalt. Damit können unterschiedliche Bedarfe der Kita-Träger berücksichtigt werden, es birgt aber gleichzeitig die Gefahr, dass Aufgaben an die Fachberatungen delegiert werden, die ebenso von Fachkräften mit anderen Funktionen übernommen werden könnten oder sollten.

In allen Konzepten wurde auf **Entwicklungsgespräche mit Eltern** eingegangen. Dabei reicht das Spektrum von grundlegenden Aussagen und wertschätzenden Leitgedanken bis zu detaillierten Festschreibungen, recht häufig wurde allerdings lediglich auf die gesetzlichen Vorgaben zurückgegriffen. Jeweils in weit mehr als der Hälfte der Sprachförderkonzepte wurde im Zusammenhang mit Entwicklungsgesprächen auf besonderen Sprachförderbedarf sowie auf die Gesprächsunterstützung durch die Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung hingewiesen. Deutlich seltener wurden die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in Elterngesprächen sowie die Teilhabe von Eltern am Kita-Alltag thematisiert. In den Konzepten

scheint der Fokus bei der Elternarbeit vor allem auf der Sicherung der gesetzlichen Vorgaben zu liegen und nur selten auf der Entwicklung innovativer Partizipationskonzepte.

Auf die **Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen** wird nicht in allen regionalen Konzepten eingegangen. Ausführungen zum Übergang in die Grundschule standen oft im Kontext der Brückengespräche, bei denen eine Beteiligung der Schulen erwünscht sei. In Konzepten sind grundsätzliche Aussagen zur Bereitschaft der Kitas, mit der Grundschule zu kooperieren, zu finden, auch wurden Arbeitskreise verschiedener Akteur*innen der Sprachbildung im Elementarbereich unter Einbeziehung der Grundschule beschrieben. Genaue Schritte zur Umsetzung von Kooperationskonzepten wurden nur vereinzelt ausgearbeitet.

Empfehlungen

Zur Erstellung und Fortschreibung regionaler Sprachförderkonzepte bietet der **Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministeriums** (Nds. MK, 2019b) differenzierte Hinweise zur formalen und inhaltlichen Gestaltung. Den örtlichen Trägern wird empfohlen, sich an diesen Leitlinien zu orientieren. Dabei können die breiten Spielräume des Leitfadens für die Erarbeitung innovativer und an aktuelle Gegebenheiten angepasste Konzepte genutzt werden.

In den vorliegenden Sprachförderkonzepten war nicht immer das **Motiv zur Entwicklungsarbeit in der Region** zu erkennen. Einige könnten eher als verpflichtende Berichterstattungen im Rahmen der Antragstellung zur besonderen Finanzhilfe gedeutet werden. Deshalb sollten die örtlichen Träger durch das MK angeregt werden, die Erstellung der Konzepte als Chance zu verstehen, um Erneuerungen und Optimierungen der Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas voranzutreiben. Dazu könnten im o.g. Leitfaden Hinweise, wie der Auftrag zur Erstellung regionaler Sprachförderkonzepte grundsätzlich aufgefasst werden sollte, gewinnbringend sein. Außerdem sollten unterstützende Maßnahmen verfolgt werden, etwa die Nennung von Kontaktpersonen im Niedersächsischen Landesjugendamt und die Durchführung entsprechender Fachtagungen sowie überregionale Vernetzungstreffen.

Zur Sicherstellung einer hohen Fachlichkeit sollten die **Personen, die das regionale Sprachförderkonzept erstellen**, gezielt mit Bezug auf ihre Kompetenzen im Bereich Sprachbildung und Sprachförderung ausgewählt werden. Sinnvoll erscheint die Bildung von multidisziplinären Teams aus unterschiedlichen Administrations- und Praxis-Ebenen, damit die Erarbeitung nicht ausschließlich als Top-Down-Prinzip erfolgt, sondern ebenso Bottom-Up-Prozesse möglich werden. Die örtlichen Träger sollten auch die Einbeziehung von Fachberatungen Sprache und die Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern sowie Hochschulen in Erwägung ziehen, da sich gezeigt hat, dass in Regionen, in denen entsprechende Kooperationen aufgebaut waren, die Konzepte differenzierter und konkreter ausfielen.

Da Argumente sowohl für die Offenheit als auch für die Festlegung von **Verfahren zur Sprachbeobachtung und Dokumentation** gefunden werden können, wird empfohlen, in den Regionen weiterhin beides zu ermöglichen.

Die Ergebnisse der Auswertungen geben Hinweise auf sinnvolle und notwendige **inhaltliche Weiterentwicklungen der regionalen Sprachförderkonzepte**. Mit den oben genannten Unterstützungsoptionen sollten die örtlichen Träger in den Sprachförderkonzepten Maßnahmen zu Sprachbildung und Sprachförderung deutlicher auf den spezifischen linguistischen Ebenen darstellen. Durchgängig ist die Berücksichtigung des mehrsprachigen Gesamtrepertoires von Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, aufzunehmen und zu konkretisieren. Ferner

sollte der Einsatz neuer (digitaler) Medien und Kommunikationsmöglichkeiten in der Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit stärker in den Blick genommen werden.

Um eine fundierte Basis für die Weiterentwicklung der Sprachförderkonzepte vor Ort zu schaffen, sind regelmäßige **Evaluationen** unter Beteiligung aller Akteure des frühkindlichen Bildungsprozesses unumgänglich.

Die heterogenen Stellenanbindungen von **Fachberatungen im Schwerpunkt Sprache** führen zu der großen Herausforderung, ein einheitliches Fachberatungskonzept regional festzuschreiben. Das breite Aufgabenspektrum, wie es im Curriculum zur Qualifizierung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen (Nds. MK, 2019a) aufgelistet ist, ist durch die örtlichen Träger zunächst offen zu halten. Dennoch sollten die Aufgaben der Fachberatungen Sprache für festgelegte Zeiträume oder projektorientierte Vorhaben im Hinblick auf Effektivität und Transparenz eingegrenzt und vereinbart werden. Hierbei müssen alle Ebenen – die örtlichen Träger, Kita-Träger und Kitas – einbezogen werden.

Ansatzpunkte für die zielgerichtete Weiterentwicklung der regionalen Sprachförderkonzepte bestehen, wie die Ergebnisse zeigen, vielerorts im Bereich der **Entwicklungsgespräche mit Eltern**. Neben der durchgängigen Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit sollten Möglichkeiten neuer Partizipations- und Kooperationsformen, beispielsweise unter Nutzung digitaler Austauschformate, ermittelt, erprobt und in den Konzepten festgeschrieben werden.

Letzteres gilt ebenso für die **Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen**. Vor dem Hintergrund der veränderten Zuständigkeit der vorschulischen Sprachförderung sind innovative und ressourcengerechte Lösungen zur Zusammenarbeit zu finden. Hierfür ist die Ausstattung mit kompatibler Hard- und Software für alle Beteiligten zu klären und die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen zum Ausbau der Schnittstellenarbeit seitens des MK erforderlich.

0.4 Ergebnisse zur Evaluation der Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrags in Kindertagesstätten sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung

Die Kitas sind verpflichtet, in ihrem pädagogischen Konzept Ausführungen zur Sprachbildung aller Kinder sowie zur individuellen und differenzierten Sprachförderung für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf zu machen. In nahezu allen ausgewerteten **pädagogischen Konzeptionen von Kindertagesstätten** wurden entsprechende Maßnahmen beschrieben. Allerdings unterschieden sich die Konzeptionen stark im Umfang und im Differenzierungsgrad. Oft hatten die Aussagen einen eher allgemeinen Charakter und es wurden z. B. Leitgedanken formuliert, wobei Konkretisierungen fehlten. Dies gilt etwa für die Darstellungen zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung. In mehr als der Hälfte der Konzeptionen wurden hierzu Verfahren genannt, ähnlich wie in den regionalen Konzepten aber ohne klare Unterscheidung zwischen „Sprachbeobachtung“ und „Dokumentation“. Aussagen zur Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten waren in allen und zur Zusammenarbeit mit Grundschulen in den meisten Kita-Konzeptionen enthalten, aber häufig in wenig konkreter Form. Auf soziale Benachteiligungen und besondere familiäre Situationen sowie auch auf Mehrsprachigkeit wurde oftmals nicht näher oder gar nicht eingegangen. Eine regelmäßige Fortschreibung, wie sie im Gesetz vorgesehen ist, findet nicht überall statt.

Die Untersuchung der **Praxis der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung** anhand der verschiedenen empirischen Erhebungen zeigt, dass im Kita-Alltag vielfältige Aktivitäten umgesetzt werden, die die sprachliche Entwicklung der Kinder fördern. Hierzu zählen z. B. Bilderbuchlesen, bewusster Einsatz der eigenen Sprache der Pädagog*innen als Vorbild sowie Verbinden von Sprache und Bewegung. Gezielte Fördermaßnahmen beispielsweise zur Entwicklung von Wortschatz und Grammatik sind dagegen deutlich weniger verbreitet. Festzustellen ist ferner, dass in der Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung deutliche Unterschiede zwischen den Kitas bestehen.

Weit überwiegend beginnen die pädagogischen Fachkräfte mit der **Beobachtung und** zum Teil auch mit der schriftlichen **Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder** bereits mit deren Eintritt in die Kindertagesstätte. Dabei wird eine Vielzahl unterschiedlicher Beobachtungs- und Dokumentationsbögen und Verfahren eingesetzt. Um diese kompetent einsetzen zu können, haben sich viele Pädagog*innen weiterqualifiziert und intensiv damit auseinandergesetzt. Die Fachberater*innen bestätigten, dass deren Wissen zur Sprachentwicklung und Sprachbeobachtung in vielen Bereichen als eher groß einzuschätzen sei.

Die Kitas sind aufgefordert zur **Berücksichtigung der Individualität aller Kinder**. Bei Bedarf sollen Kinder besondere individuelle Förderung erhalten. Zu den Merkmalen und Situationen, die eine solche begründen können, zählen lt. Kita-Gesetz soziale und individuelle Benachteiligungen, Sprachförderbedarf und Mehrsprachigkeit. Diese Faktoren sind nicht deckungsgleich, korrelieren allerdings miteinander. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass **Mehrsprachigkeit** häufig keine wesentliche Rolle im Kita-Alltag spielt. Auch im Austausch mit den Eltern mit nichtdeutscher Familiensprache wurden Themen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit häufig nicht angesprochen. Dies liegt keineswegs an einer ablehnenden Haltung der Pädagog*innen, sondern eher an fehlenden Kenntnissen und Erfahrungen. Insgesamt sind bei der individuellen Förderung gute Ansätze zu erkennen, die allerdings noch nicht differenziert genug auf alle Heterogenitätsdimensionen übertragen wurden.

Zur **Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von Sprachbildung und Sprachförderung** lassen sich aus den Ergebnissen verschiedene Ansatzpunkte ableiten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es für die Kitas eine Herausforderung darstellen kann, vor dem Hintergrund einer teilweise hohen Personalfuktuation ihre erreichte Fachlichkeit sicherzustellen. Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung bestehen demnach u. a. in den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, Einsatz von digitalen Medien (im Kita-Alltag zur besseren Förderung der Kinder, daneben auch zur Kommunikation mit den Eltern und beim Austausch mit den Schulen) sowie Sprachförderung. Neben der Betreuung der Kinder wurde eine Entwicklungsarbeit in unterschiedlichen Bereichen als sinnvoll erachtet, u. a. bei der Elternarbeit, bei der Zusammenarbeit von Kitas und Grundschulen, einer weiteren Steigerung der Fachlichkeit durch Einbindung zusätzlicher Qualifikationen, die Überarbeitung der pädagogischen Konzeptionen, intensivere Unterstützung durch Fachberatung sowie eine Evaluation der durchgeführten Maßnahmen. Erwartungsgemäß wiesen verschiedene Befragtengruppen darauf hin, dass eine Erhöhung der Personalkapazität eine wichtige Voraussetzung dafür darstelle.

Die Arbeitssituation der **Fachberater*innen mit Schwerpunkt Sprache** unterschied sich sehr stark u. a. nach Stellenumfang und Anzahl beratener Kitas. Verallgemeinernde Aussagen sind deshalb nur eingeschränkt möglich. Insgesamt ist gleichwohl festzustellen, dass themenbezogene Beratung und Informationsweitergabe im Zentrum ihrer Tätigkeit stehen. Sie erbringen ihre Leistungen sowohl einrichtungsbezogen als auch einrichtungsübergreifend, z. B. in den Bereichen Fortbildung und Kommunikation. Weitergehende Aktivitäten, etwa Beratung zur

Organisationsentwicklung, zur Netzwerkarbeit oder die Unterstützung von Evaluationen wurden nur sehr selten genannt.

Die Befragungsergebnisse belegen eine facettenreiche **Zusammenarbeit zwischen Kitas und Erziehungsberechtigten**. Die meisten Eltern kannten die pädagogische Konzeption der Kita, etwa die Hälfte auch das Sprachbildungskonzept. Die Entwicklungsgespräche fanden weit überwiegend und dann zumeist in angemessener Form statt, häufig allerdings deutlich später als im Gesetz vorgesehen. Vielfach gab es daneben weitere spontane und/oder verabredete Gespräche zur Sprachentwicklung. Die Mehrzahl der Erziehungsberechtigten war zufrieden mit diesem Austausch, mit dem Rahmen der Gespräche, der Unterstützung und den Informationen, die sie erhielten, sowie mit der Häufigkeit. Jeweils rund ein Siebtel äußerte sich dagegen unzufrieden, mit 19,0 % ist die Unzufriedenheit mit der Häufigkeit der Gespräche dabei am höchsten.

Eine **Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen** fand häufig nicht oder nur punktuell statt. Seit der in 2018 erfolgten Gesetzesänderung wurden Sprachstandsfeststellungen und vorschulische Sprachförderung nur noch von einer Minderheit der Grundschulen erbracht. Schulen berichteten u. a. von einem geringeren Kenntnisstand über bestehende Sprachförderbedarfe bei der Einschulung. Nach dem Kita-Gesetz sollen die letzten Entwicklungsgespräche vor der Einschulung, an denen bei Zustimmung der Erziehungsberechtigten auch die aufnehmenden Grundschulen teilnehmen können, einen wichtigen Baustein in der Kooperation darstellen. Tatsächlich fanden solche Gespräche jedoch nur selten unter schulischer Beteiligung statt. Insgesamt war der Wunsch nach engerer Zusammenarbeit auf beiden Seiten erkennbar. Als Hinderungsgründe sahen die Kitas Kapazitätsengpässe in erster Linie bei den Schulen, teilweise auch in ihren eigenen Einrichtungen. Grundschulen äußerten Vorschläge für eine Verbesserung der Kooperation, die von größerer Verbindlichkeit geprägt sein sollte und den gegenseitigen Informationsaustausch sicherzustellen habe. Dafür wären auch transparente Regelungen zum Datenschutz wichtig.

Während der **COVID-19-Pandemie** fand die Beobachtung der Sprachentwicklung bei den Kindern, die in der Kita waren, unverändert statt oder sie konnte vor dem Hintergrund verringerter Kinderzahlen sogar intensiviert werden. Die Dokumentation wurde zumeist unverändert fortgeführt, allerdings begrenzt auf die Kinder in der Kita. Der Austausch mit den Erziehungsberechtigten fand oftmals in anderer Form statt und war insgesamt weniger intensiv, zu manchen Eltern bestand über längere Zeit kein Kontakt. Auch die Zusammenarbeit mit den Grundschulen nahm deutlich ab. Die Fachberater*innen standen häufiger telefonisch oder per Video im Kontakt mit den Kitas, denn vor-Ort-Besuche waren oft nicht möglich.

Empfehlungen

Kita-Konzeptionen sollen für die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern eine Leitlinie für die gemeinsam optimierte Sprachbildung und Sprachförderung bieten. Insbesondere mit Blick auf gezielte Sprachfördermaßnahmen, den Umgang mit Mehrsprachigkeit und die individuelle Förderung aller Kinder besteht häufig ein Entwicklungs- und Konkretisierungsbedarf. Um die Konzeptionen – wo notwendig – qualitativ weiterzuentwickeln und die Planungen in die Praxis zu transferieren, ist es erforderlich, dass die Kita-Leitungen und die pädagogischen Fachkräfte in diesem Prozess durch die Kita-Träger und Fachberatungen Sprache unterstützt werden. Im Sinne von Bottom-up-Prozessen sind bei der Fortschreibung Erfahrungen und Anforderungen aus der praktischen Arbeit der pädagogischen Fachkräfte ressourcenorientiert zu berücksichtigen sowie die Partizipation der Eltern zu ermöglichen.

Die **Fachkompetenz der pädagogischen Fachkräfte** ist der Schlüssel zu einer gelingenden individuellen Förderung aller Kinder. In vielen Bereichen weisen die Pädagog*innen wie erwähnt gute Kompetenzen auf. Deren Aktualität sollte durch das Kita-Team, die Kita-Leitung und die Fachberatung Sprache kontinuierlich im Blick gehalten werden. Da der Umgang mit Mehrsprachigkeit, die zwar für wichtig gehalten wird, aufgrund fehlender Kompetenzen häufig nicht adäquat umgesetzt werden kann, besteht hier ein großer Entwicklungsbedarf, beginnend bei der Verankerung konkreter Maßnahmen in den Kita-Konzeptionen bis zu Qualifizierungen für die pädagogische Arbeit und die Arbeit mit den Eltern. Weitere Unterstützungsbedarfe bestehen bei der Organisationsentwicklung, der Bewertung der bisher umgesetzten Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung sowie der Nutzung digitaler Medien zur Förderung der Sprachentwicklung. Hierfür müssen bedarfsgerechte Maßnahmen durch entsprechende Angebote (inhouse und einrichtungsübergreifend) über die Kita-Träger und örtlichen Träger geschaffen bzw. verstärkt werden. Fachberatungen Sprache, Kita-Träger und örtliche Träger sollten hierzu impulsgebend und prozessbegleitend tätig werden.

Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache spielen eine wichtige Rolle bei der konzeptionellen und fachlichen Entwicklung in den Kitas. Da eine sehr große Heterogenität bei den von ihnen wahrgenommenen Aufgaben, ihrem jeweiligen Stellenumfang und der Anzahl der zu betreuenden Kitas besteht, sollten das inhaltliche Aufgabenprofil geschärft und ihre Aufgaben konkreter formuliert werden; angesichts sich verändernder Rahmenbedingungen ist dies flexibel fortzuschreiben. Den Kindertagesstätten sollten weitere Fachberatungskapazitäten zur Verfügung gestellt werden, um insbesondere Organisationsentwicklung, Netzwerkarbeit, Evaluation ihrer Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen sowie den Ausbau digitaler Mediennutzung stärker in den Blick nehmen zu können. Um die eigene Arbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln, benötigen die Fachberatungen selbst mehr Coaching- und Austauschmöglichkeiten. Auf örtlicher Ebene sollte die konzeptionelle Fortschreibung kooperativ zwischen örtlichem Träger, Kita-Trägern und Fachberatungen Sprache erfolgen. Die Profilschärfung sollte auch in das Curriculum zur Qualifizierung von Fachberaterinnen und Fachberatern des Nds. MK aufgenommen werden.

Angesichts der Vielzahl der aktuell eingesetzten **Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren** erscheint es notwendig, dass die Auswahl geeigneter Verfahren auf Kita- und Träger-Ebene im Rahmen von Orientierungshilfen und Vorschlägen seitens des Nds. MK sowie der örtlichen Träger der KJH unterstützt wird. Die Empfehlungen sollten sich einerseits auf geeignete Beobachtungs-, Überprüfungs- und Dokumentationsverfahren und andererseits auf die konzeptionelle Verankerung und professionelle Anwendung der Verfahren beziehen. Die Orientierungen könnten in Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern und Hochschulen entwickelt werden. Zur Implementierung des entsprechenden Orientierungsrahmens wären Fortbildungen für die örtlichen Träger und Kita-Träger sinnvoll. Davon abgeleitet sollten Schulungen zur Anwendung geeigneter Verfahren für Kita-Teams angeboten werden.

Bei der Auswahl der Verfahren muss bedacht werden, dass für unterschiedliche Zielsetzungen jeweils andere Instrumente eingesetzt werden sollten. Ein zugrunde liegendes **Stufenkonzept** kann der Heterogenität der verschiedenen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen und Förderbedürfnisse der Kinder besser gerecht werden als die Festlegung eines einzigen Verfahrens. Dabei kann unterschieden werden zwischen Kindern mit altersgerechten oder annähernd altersgerechten Spracherwerbsverläufen, für die schnell und ökonomisch durchführbare Verfahren sinnvoll sind; Kinder mit besonderen Sprachförderbedarfen, für die ein regelmäßig von den Mitarbeiter*innen einer Kita-Gruppe gemeinsam ausgefüllter standardisierter

Beobachtungsbogen angezeigt sein kann; und Kindern, deren Spracherwerb deutlich beeinträchtigt ist oder bei denen eine Sprachentwicklungsstörung vermutet wird und für die deshalb spezifische Überprüfungsverfahren in Betracht gezogen werden sollten. Ein solcher Stufenplan soll einerseits das Kita-Personal zeitlich entlasten und andererseits notwendige Identifikationen von Problembereichen ermöglichen.

Das Kita-Gesetz schreibt vor, dass **Entwicklungsgespräche** etwa ein Jahr vor der Einschulung stattfinden. Diesen Zeitraum sollten die Kitas unbedingt einhalten, um ausreichend Zeit für die Umsetzung der Maßnahmen auch in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten zu haben. Die Eltern sollten bei der Einladung darüber informiert werden, dass es auch um die Sprachentwicklung gehen wird. Wenngleich sich die überwiegende Mehrheit der Eltern insgesamt zufrieden mit dem Austausch mit der Kita zeigte, können die Pädagog*innen insbesondere im Vorschuljahr diesen noch verbessern, indem sie aktiver auf Eltern zugehen und auch selbst besser ansprechbar sind.

Die rechtzeitige und verlässliche **Zusammenarbeit von Kitas und Schulen** unter Einbindung der Erziehungsberechtigten, insbesondere der Eltern von Kindern, bei denen auch zu Schulbeginn noch Sprachförderbedarf besteht, bildet die Grundlage für eine gelingende Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schulen. Dies erhöht die Chancen, gleich zu Schulbeginn Förderbedarfe mit entsprechenden Angeboten aufzufangen. Damit dies in Zukunft besser gelingt, ist es zunächst erforderlich, klare Zuständigkeiten für die Durchführung der Gespräche sowie die Gesprächseinladung durch die Kitas zu formulieren sowie insbesondere den Schulen für die Teilnahme an den Gesprächen zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich sollten neue Wege der Zusammenarbeit, beispielsweise digitale Austauschmöglichkeiten, erschlossen werden. Um Unsicherheiten oder Unkenntnis in datenschutzrechtlichen Fragen bei der Weitergabe von Unterlagen an die Schulen entgegenzuwirken, könnte der überörtliche Träger entsprechende Informationsmaterialien erstellen.

1. Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Im Zuge der Novellierung des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) im Land Niedersachsen wurde zum 01.08.2018 der gesetzlich verankerte Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen um die Sprachbildung aller Kinder sowie die individuelle und differenzierte Sprachförderung erweitert (Nds. MK, 2018a). Auch im aktuellen Niedersächsischen Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) ist festgelegt, dass in den Kindertagesstätten spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres, das der Schulpflicht der Kinder unmittelbar vorausgeht, die Sprachkompetenzen der Kinder zu erfassen und auf der Grundlage eines pädagogischen Konzepts zu fördern sind (Nds. MK, 2021). Damit stehen auch verpflichtende Entwicklungsgespräche zu Beginn und am Ende des letzten Jahres vor der Einschulung mit den Erziehungsberechtigten der Kinder in Verbindung (ebd.). Vor diesem Hintergrund erfolgte eine Evaluation der Umsetzung des Bildungsauftrags Sprachbildung und Sprachförderung in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen, zu der das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover GmbH (*ies*) sowie die Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie am Institut für Sonderpädagogik (*ifs*) der Leibniz Universität Hannover vom Niedersächsischen Kultusministerium (MK Nds.) beauftragt wurden. Im Folgenden werden zunächst die Zielsetzung der Studie (siehe Abschnitt 1.1) sowie das methodische Vorgehen im Überblick skizziert (siehe Abschnitt 1.2).

1.1 Zielsetzung der Evaluation

Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern sind als Querschnittsaufgabe für alle Kindertageseinrichtungen zu verstehen. Auch für den Bildungszeitraum des Jahres vor der Einschulung liegt seit 2018 die Förderung der Sprachentwicklung im hauptverantwortlichen Zuständigkeitsbereich der Kindertageseinrichtungen, mit Ausnahme derjenigen Kinder, die keine Kindertagesstätte besuchen (Nds. MK, 2018a, 2021). Insofern ist von besonderem Erkenntnisinteresse, wie sich in Niedersachsen die konzeptionelle Neuausrichtung zu Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich auswirkt. Dazu sollten sowohl die Konzeptpapiere auf den beiden Ebenen der örtlichen Träger der KJH sowie der Kindertagesstätten analysiert als auch die an der Strukturierungs- und Umsetzungsarbeit beteiligten Akteur*innen befragt werden. Somit wurden die Ebenen der Träger (örtliche Träger der KJH, Kita-Träger und Fachberatungen Sprache), der Leitungen von Kindertagesstätten und Grundschulen, der Kita-Teams sowie der Eltern der Kinder bei der Evaluation einbezogen (Abbildung 1).

Zunächst sollte mit Bezug auf die besondere Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung, die das Land Niedersachsen den örtlichen Trägern der KJH zur Verfügung stellt, untersucht werden, mit welchen Anteilen die Finanzmittel an die jeweiligen Kindertagesstätten verteilt wurden. Da die Mittelverteilung nach Kriterien der regionalen Sprachförderkonzepte erfolgt, sollte weiter ausgewertet werden, inwieweit in diesen Konzepten Aussagen zur Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung getroffen wurden. Ebenso ist von Interesse, wie die Ausrichtung zur Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit in den einzelnen Kindertageseinrichtungen in jeweiligen pädagogischen Konzeptionen festgelegt wurde. Außerdem sollte die Qualitätssicherung durch das Unterstützungssystem der Fachberatungen Sprache zur Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung in Kitas ermittelt werden. Ferner sollte evaluiert werden, wie die Begleitung und Förderung der kindlichen Sprachentwicklung durch die pädagogischen Fachkräfte erfolgte. Gleichzeitig sollten die Konzeptionierung und Steuerung von Sprachbildung und Sprachförderung aus der Perspektive der Kita- und Grundschulleitungen

sowie der Kita-Träger und örtlichen Träger der KJH analysiert werden. Schließlich sollte auch die Partizipationsqualität, die der Elternschaft von den Kindertageseinrichtungen ermöglicht wurde, beurteilt werden. In der folgenden Graphik (Abbildung 1) werden alle Arbeitsschritte im Kontext des Gesamtvorhabens visualisiert.

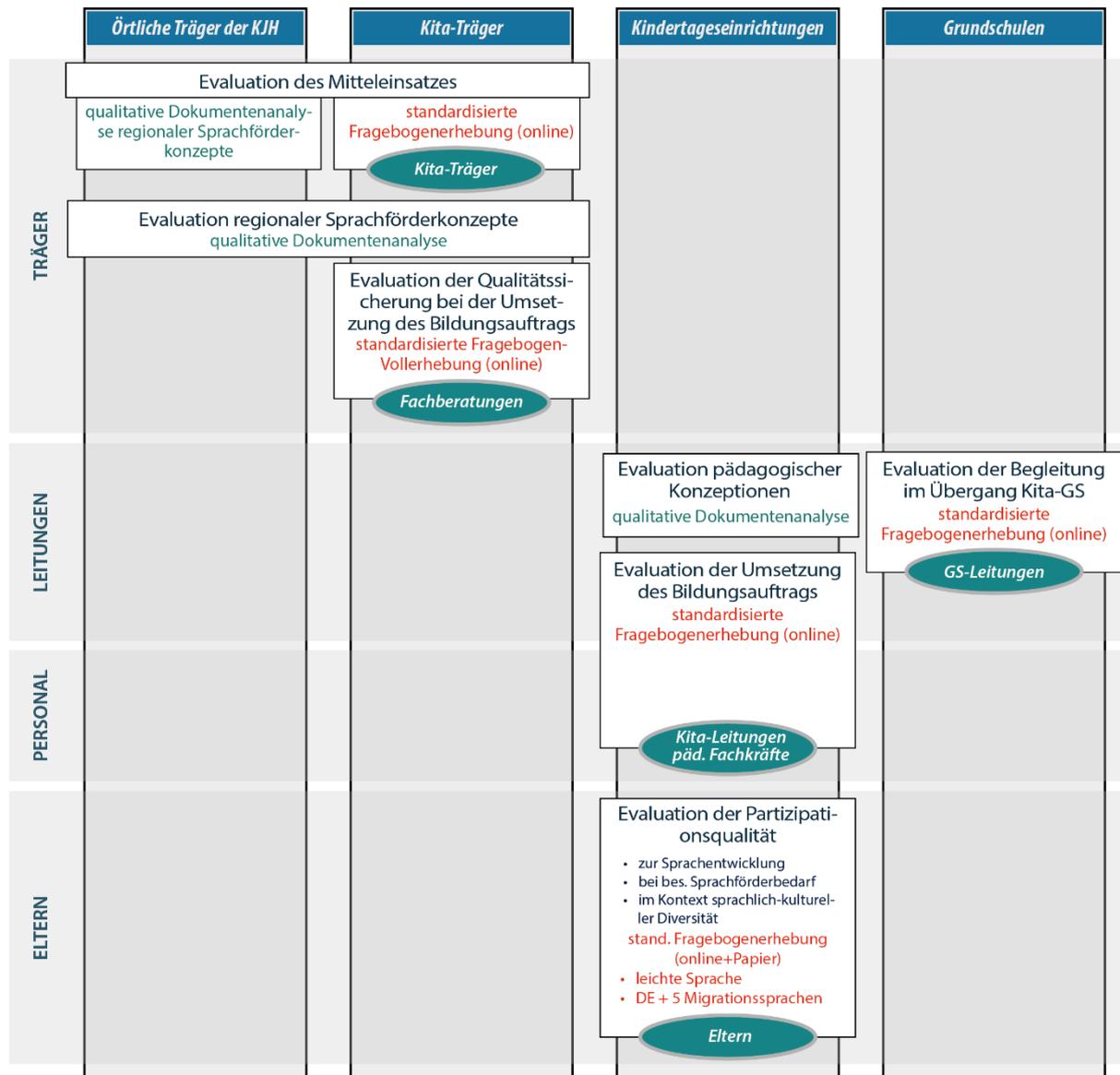


Abbildung 1 Übersicht über die beteiligten Ebenen und Akteur*innen zur Evaluation der Sprachbildung und Sprachförderung in Niedersachsen

Mit den oben skizzierten Arbeitsschritten wurden drei leitende Hauptfragestellungen verfolgt:

- Wie werden die Mittel der besonderen Finanzhilfe des Landes verwendet? (siehe Kapitel 2)
- Was und wie wird zwischen Jugendamt und Kita-Trägern in den regionalen Sprachförderkonzepten vereinbart? (siehe Kapitel 3)
- Wie sieht die Praxis der Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertagesstätten in Niedersachsen aus? (siehe Kapitel 4)

Diese Fragestellungen wurden mehrdimensional auf verschiedenen Ebenen der Trägeradministration, Einrichtungsleitung, Kita-Praxis und Elternpartizipation bearbeitet. Mit der weiteren Ausdifferenzierung der beiden Hauptfragestellungen wurden unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Akteur*innen erschlossen sowie im Rahmen verschiedener Erhebungsgrundlagen und Auswertungsmethoden evaluiert.

1.2 Methodisches Vorgehen

Die Evaluation der Sprachbildung und Sprachförderung in Niedersachsen wurde im Rahmen qualitativer und quantitativer Auswertungsschritte durchgeführt. Hauptsächlich quantitativ wurde durch das **IFS** untersucht, in welchen Anteilen die besondere Finanzhilfe zur Umsetzung der Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen verteilt wurde (siehe Abschnitt 2.1). Dazu wurde eine Häufigkeitsstatistik auf der Grundlage einer Auflistung der Mittelverteilung aus den Anträgen der örtlichen Träger der KJH vorgenommen. Die Ergebnisse wurden im Längsschnitt des Verlaufes von vier Kita-Jahren miteinander verglichen. Sowohl qualitativ als auch quantitativ wurde weiter ermittelt, welche Maßnahmen auf der Ebene der örtlichen Träger der KJH zur Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung in entsprechenden regionalen Sprachförderkonzepten innerhalb von drei Antragszeiträumen vereinbart und festgeschrieben wurden (siehe Abschnitt 3). Überdies wurden schwerpunktmäßig qualitative Auswertungen vorgenommen, wie die in den regionalen Sprachförderkonzepten genannten Kriterien wiederum in pädagogischen Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen spezifiziert wurden (siehe Abschnitt 4.1). Um aus den Konzeptpapieren der Kindertagesstätten, die durch eine strukturierte Fallauswahl gezogen wurden, die jeweiligen Inhalte differenziert erfassen zu können, erfolgte eine qualitativ-inhaltsanalytische Dokumentenauswertung mit intra- wie auch inter-institutionellen Vergleichen. Ergänzend wurden im Rahmen eines Zeitvergleichs quantifizierte Ergebnisse zu Entwicklungen in den Konzeptionen erschlossen.

Darüber hinaus wurden quantitative Erhebungen als standardisierte Befragungen durch das **ies** umgesetzt. Dabei wurden die Erfahrungen und Bewertungen von unterschiedlichen Akteur*innengruppen erhoben: den Kita-Trägern, den pädagogischen Fachkräften, den Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache, den Grundschulleitungen sowie den Eltern¹ von ausgewählten Kindertagesstätten. Im Vorfeld wurden jeweils hypothesengenerierende Interviews geführt, deren Ergebnisse bei der Fragebogenentwicklung berücksichtigt wurden. Für alle Erhebungen wurden Fragebögen mit der Vorgabe geschlossener Fragen und ergänzenden offenen Fragen entwickelt. Nahezu alle Befragungen wurden im Online-Format durchgeführt, lediglich die Elternbefragungen erfolgten mit gedruckten Fragebögen. Die Erhebungsinstrumente wurden vorab ausführlichen Pretests unterzogen. Bei der Befragung der Kita-Träger wurde schwerpunktmäßig die Verwendung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe des Landes thematisiert (siehe Abschnitt 2.2). Bei den Befragungen der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas (siehe Abschnitt 4.2), der Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache (siehe Abschnitt 4.3) und der Grundschulleitungen (siehe Abschnitt 4.4) ging es im Schwerpunkt darum, einen differenzierten Einblick in die praktische Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung in niedersächsischen Kindertagesstätten zu erhalten. Um diesen Themenbereich ging es auch bei der Befragung der Eltern mit Kindern im Jahr vor der Einschulung (siehe Abschnitt 4.5.).

¹ Wenn im Weiteren von Eltern gesprochen wird, sind damit alle Erziehungsberechtigten gemeint.

2. Evaluation des Mitteleinsatzes: Wie werden die Mittel der besonderen Finanzhilfe des Landes verwendet?

In diesem Kapitel werden jeweils die Durchführung und die Ergebnisse der Auswertung der Anträge und regionalen Sprachförderkonzepte zum Mitteleinsatz (siehe Abschnitt 2.1) sowie die Befragung der Kita-Träger zum Mitteleinsatz dargestellt (siehe Abschnitt 2.2).

2.1 Auswertung der Anträge und regionalen Sprachförderkonzepte zum Mitteleinsatz

Die Auswertung der Anträge und regionalen Sprachförderkonzepte zum Mitteleinsatz wurde auf der Erhebungsgrundlage von Anträgen der örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) zur besonderen Finanzhilfe in Niedersachsen zu vier Messzeitpunkten (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) durchgeführt.

2.1.1 Durchführung

Im Folgenden werden die Zusammensetzung der Dokumente (siehe Abschnitt 2.1.1.1) sowie die Analyseverfahren (siehe Abschnitt 2.1.1.2) erläutert.

2.1.1.1 Dokumentengrundgesamtheit der regionalen Sprachförderkonzepte

Die Untersuchung des Mitteleinsatzes ist eine Vollerhebung der Anträge aller örtlichen Träger der KJH in Niedersachsen (Dokumentengrundgesamtheit), die den $n = 55$ Landkreisen bzw. kreisfreien Städten entsprechen. Da mit Beginn des Projektes zwei örtliche Träger der KJH zu einem örtlichen Träger fusionierten, reduzierte sich die ursprüngliche Zahl der örtlichen Träger von $n = 55$ zum ersten Messzeitpunkt (2018/2019) auf $n = 54$ zu den drei weiteren Messzeitpunkten (2019/2020, 2020/21 und 2021/2022). Zur Auswertung des Mitteleinsatzes der entsprechenden Anträge sind innerhalb der Projektlaufzeit vier Messzeitpunkte (MZP) vorgesehen (2018/2019, 2019/2020, 2020/21 und 2021/2022), um Veränderungen hinsichtlich der Kriterien zur Verteilung der Mittel darlegen zu können. Dabei wird ein Vergleich zwischen den MZP vorgenommen.

2.1.1.2 Analyseverfahren zur Auswertung des Mitteleinsatzes

Zur Analyse des Mitteleinsatzes wurde eine Antragsübersicht aller örtlichen Träger der KJH genutzt, die vom Niedersächsischen Kultusministerium (MK Nds.) durch das Regionale Landesamt für Schule und Bildung zur wissenschaftlichen Auswertung zur Verfügung gestellt wurde. Das ausgehändigte Datenmaterial enthielt Angaben zu den beantragten Gesamtfördersummen, den Anteilen der Anzahl an Krippen- und Kindergartengruppen (siehe Abschnitt 2.1.2.1), den Anteilen der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird (siehe Abschnitt 2.1.2.2), den geplanten Ausgaben für zusätzliches Kita-Personal (siehe Abschnitt 2.1.2.3), Qualifizierungsmaßnahmen (siehe Abschnitt 2.1.2.4) sowie Fachberatungsstellen im Bereich Sprache (siehe Abschnitt 2.1.2.5). Mit diesen Daten wurde eine deskriptive Häufigkeitsstatistik erschlossen. Daraus wurden die jeweiligen prozentualen Anteile der Mittelverwendung für zusätzliches Personal, Qualifizierungen und Fachberatungen Sprache berechnet. In einem weiteren Schritt wurden aus dem Vergleich der eingereichten Anträge zu den vier MZP quantitative Veränderungen der Förderanteile für Gruppen bzw. für Kinder mit

nicht-deutscher Familiensprache sowie Veränderungen der Mittelverteilung für Personal, Qualifizierung und Fachberatung erfasst.

2.1.2 Ergebnisse der Auswertung der Anträge und regionalen Sprachförderkonzepte

Im Weiteren werden die **quantitativ** ausgewerteten Daten zum Mitteleinsatz der Anträge der örtlichen Träger der KJH zu den vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) dargelegt. Dabei werden zuerst im Detail die jeweiligen Ausgangslagen zum ersten MZP (2018/2019) mit den entsprechenden Endergebnissen zum vierten MZP (2021/2022) gegenübergestellt. Im Anschluss daran wird jeweils eine Übersicht über den Entwicklungsverlauf aller vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) aufgezeigt. Die Resultate (siehe Abschnitte 2.1.2.2 bis 2.1.2.5) werden in der Gliederung der fünf Datengruppen (siehe Abschnitt 2.1.1.2) vorgestellt.

2.1.2.1 Anteile der Anzahl an Einrichtungsgruppen

Zur Umsetzung des Bildungsauftrags stellt das Land Niedersachsen dauerhaft Mittel über die besondere Finanzhilfe Sprachbildung und Sprachförderung den Kita-Trägern über die Jugendämter gemäß § 31 NKiTaG (Nds. MK, 2021) zur Verfügung. Diese Mittel können für zusätzliche Fachkräfte in Kitas sowie für Qualifizierung und Fachberatung Sprache verwendet werden. Die jährliche maximale Fördersumme je örtlichem Träger der KJH berechnet sich nach der Anzahl an Krippen- und Kindergartengruppen (siehe Abschnitt 2.1.2.1) und der Anzahl an Kindern mit nicht-deutschen Familiensprachen (siehe Abschnitt 2.1.2.2) des jeweiligen Jugendamtsbezirks auf Basis der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik des Bundes.

Im beispielhaften Vergleich zwischen dem **ersten MZP** (2018/2019) und dem **vierten MZP** (2021/2022) erwiesen sich die Anteile der Anzahl an Gruppen in den Kindertagesstätten der jeweiligen Landkreise bzw. kreisfreien Städte der örtlichen Träger der KJH mit breiten Spannweiten zwischen den höchsten ($max = 67,1$; $max = 72,9$) und den niedrigsten ($min = 30,4$; $min = 31,7$) Prozentwerten. Diese Erscheinung gibt die unterschiedliche Verteilung der Einrichtungsgrößen in Niedersachsen wieder. Die Verteilung verändert sich im Vergleich zwischen den Ausgangs- und Endwerten kaum. Es sind nur minimal höhere Anteile zum vierten MZP gegenüber dem ersten MZP im Maximal- und Minimalbereich auszumachen und im mittleren Bereich reduzierten sich die Anteile unwesentlich im Verlauf der vier Jahre (Abbildung 2).

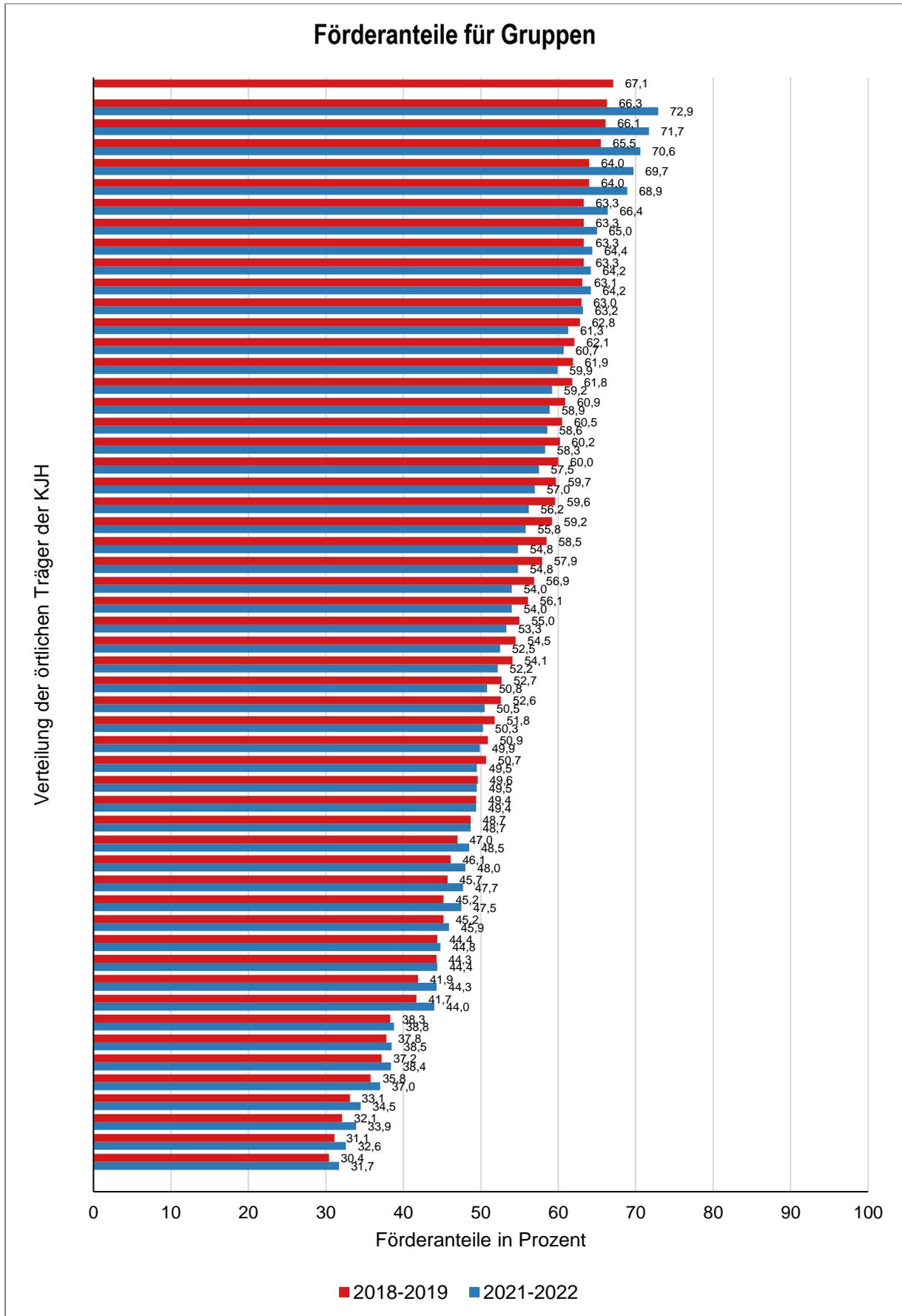


Abbildung 2 Anteile der Anzahl an Einrichtungsgruppen im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)

Auch im gesamten Vergleich der **vier MZP** (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) hielten sich die prozentualen Mittelwerte ($M = 53,0$; $M = 53,1$; $M = 53,0$; $M = 53,0$) der Förderanteile bezüglich Einrichtungsgruppen nahezu identisch (Abbildung 3; siehe Kreuzmarkierungen). Ebenso zeigten sich die Standardabweichungen² als Streuungsmaß ($SD = 10,4$; $SD = 10,8$; $SD = 10,8$; $SD = 10,4$) in ähnlicher Konstanz nahe dem Mittelwert. So belegten die Werte eine weitgehend ähnliche Durchschnittsquote im Verlauf von vier Jahren. Die gefüllten Kastenfelder im Diagramm bilden die jeweiligen Streuungen zwischen dem 1. und 3. Quartil ab (Abbildung 5; siehe Höhe der Kästen) und visualisieren, welche Wertebereiche am meisten vorkamen. So entsprachen sich die Ausdehnungen des jeweiligen Innerquartilsabstandes, welche immer 25 % der Werte vom Mittelwert nach oben und unten angeben, größtenteils in den vier Jahren. Eine leichte Veränderung offenbarte sich lediglich zwischen den vier MZP, indem die jeweils höchsten Prozentwerte ($max = 67,1$; $max = 75,0$; $max = 79,2$; $max = 72,9$) eine geringfügige Schwankung nach oben aufzeigten (Abbildung 5; siehe Antennen-Markierungen).

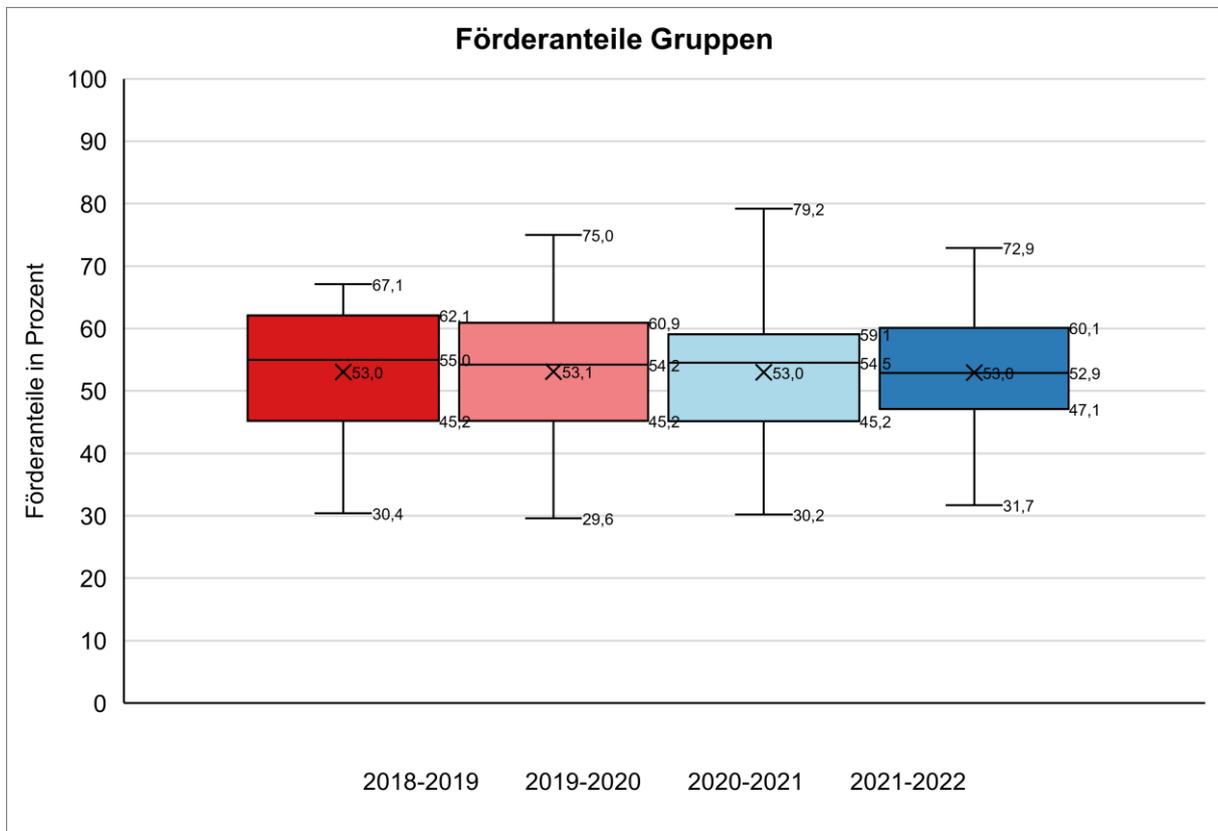


Abbildung 3 Gesamtwerte der Anteile der Einrichtungsgruppen im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

² Die Standardabweichung gibt an, wie weit die einzelnen Werte im Durchschnitt vom Mittelwert entfernt sind.

Das Wichtigste in Kürze

Mit Blick auf die Anteile der Anzahl der Einrichtungsgruppen sind in der Entwicklung der Jahre 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 deutlich korrespondierende Werte festzustellen. Die Größen frühkindlicher Bildungseinrichtungen in Niedersachsen halten sich dementsprechend weitgehend stabil und unterliegen derzeit wenig Schwankungen. Die erkennbaren Unterschiede zwischen den örtlichen Trägern der KJH werden somit weiterhin bestehen bleiben.

2.1.2.2 Anteile der Kinder mit nicht-deutschen Familiensprachen in Kindertagesstätten

Damit die örtlichen Träger der KJH dem Kriterium zur Mittelvergabe nach der Anzahl der Kinder mit nicht-deutschen Familiensprachkonstellationen in den Regionen gerecht werden können, ist die Ausweisung der Anzahl der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, ebenfalls in den Anträgen und regionalen Sprachförderkonzepten obligatorisch. Die örtlichen Träger müssen die jeweiligen regionalen Verhältnisse bei der Mittelverteilung berücksichtigen und in das regionale Sprachförderkonzept aufnehmen.

Ähnlich wie bei den Anteilen der Anzahl an Krippen- und Kindergartengruppen zeigten sich die Anteile der Kinder mit nicht-deutschen Familiensprachen in den Kindertagesstätten der örtlichen Träger der KJH zum **ersten MZP** (2018/2019) wie auch zum **vierten MZP** (2021/2022) mit einer großen Ausdehnung zwischen den höchsten ($max = 69,6$; $max = 68,3$) und den niedrigsten ($min = 32,9$; $min = 27,1$) Prozentwerten (Abbildung 4). Diese Streuung spiegelt etwa die regionalen Unterschiede bezüglich der Migrationsanteile in der Bevölkerung in Niedersachsen wider, z. B. Migrationsanteile über 25 % in den Landkreisen bzw. kreisfreien Städten Grafschaft Bentheim, Braunschweig, Cloppenburg, Delmenhorst, Emsland, Hameln-Pyrmont, Landeshauptstadt Hannover, Osnabrück, Salzgitter, Vechta, Wilhelmshaven, Wolfsburg sowie Migrationsanteile unter 15 % in den Landkreisen bzw. kreisfreien Städten, Aurich, Friesland/Wittmund, Osterholz, Wolfenbüttel (Landesamt für Statistik Niedersachsen, 2020).

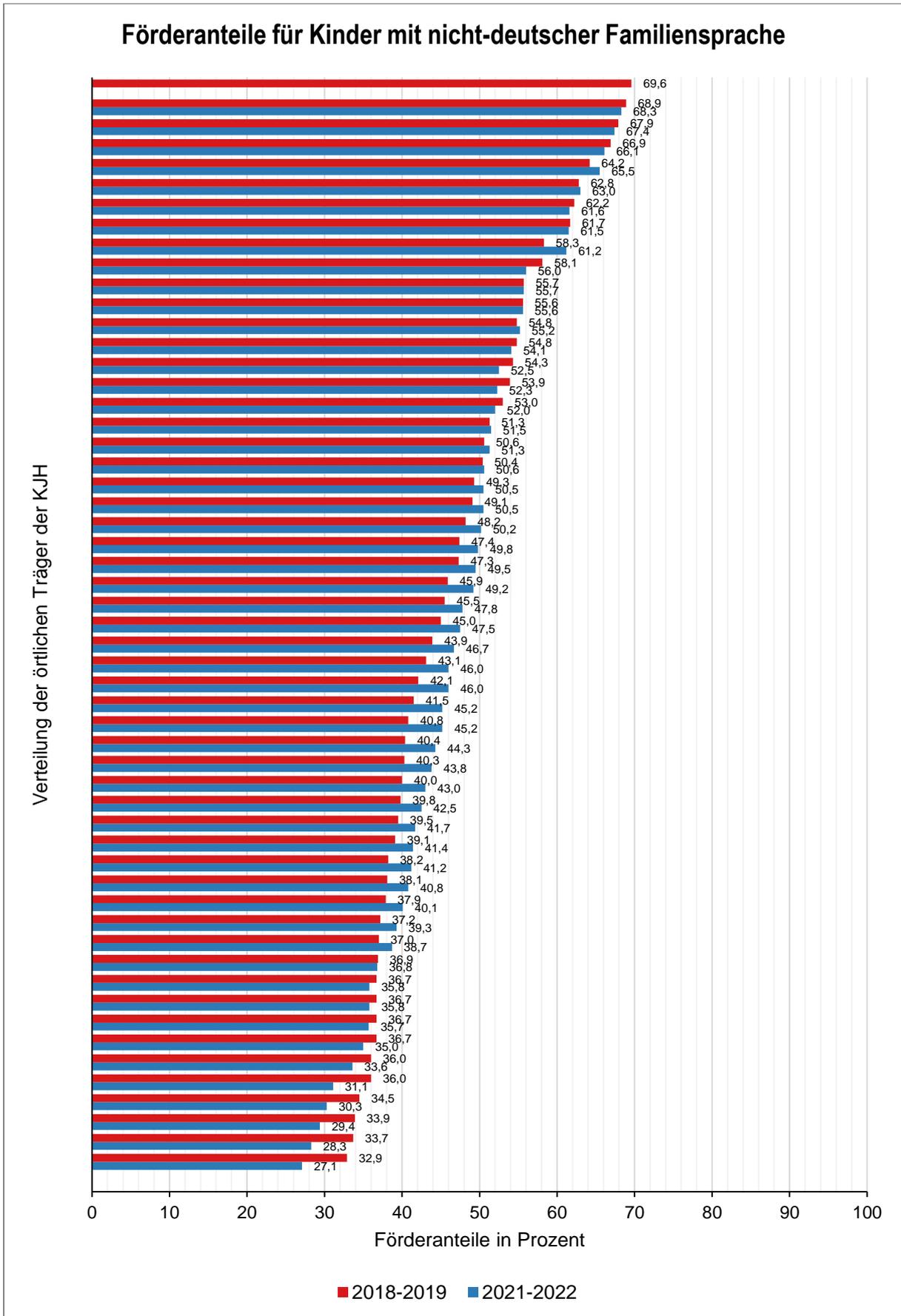


Abbildung 4 Anteile der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)

Im Verlauf der vier **MZP** (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) blieben die prozentualen Mittelwerte ($M = 47,0$; $M = 46,9$; $M = 47,0$; $M = 47,1$) ziemlich gleich (Abbildung 5; Kreuzmarkierungen). Damit lagen die Mittelwerte zu allen vier MZP etwas höher als der Bundesdurchschnitt mit 40,4 % an Kindern unter 5 Jahren (Statistisches Bundesamt, 2022). In ebenso ähnlicher Konstanz konnten Standardabweichungen ($SD = 10,4$; $SD = 10,8$; $SD = 10,8$; $SD = 10,4$) nahe dem Mittelwert festgestellt werden. Im Verlauf von vier Jahren zeigten sich also vergleichbare Durchschnittsquoten. Auch die Streuungen zwischen dem 1. und 3. Quartil (Abbildung 5; siehe Höhe der Kästen) entsprachen sich weitgehend in den Ausdehnungen des jeweiligen Innerquartilsabstandes nach oben und unten in den vier Jahren. Nur eine geringe Veränderung zwischen den vier MZP war in den jeweils niedrigsten Prozentwerten ($min = 32,9$; $min = 25,0$; $min = 20,8$; $min = 27,1$) mit einer geringfügigen Schwankung nach unten erkennbar (Abbildung 5; siehe Antennen-Markierungen). Das bedeutet, dass es Landkreise und kreisfreie Städte gibt, in denen der Migrationsanteil der Kinder in den jeweiligen Kindertagesstätten zwischenzeitlich leicht abgenommen hatte und sich mittlerweile wieder etwas steigerte.

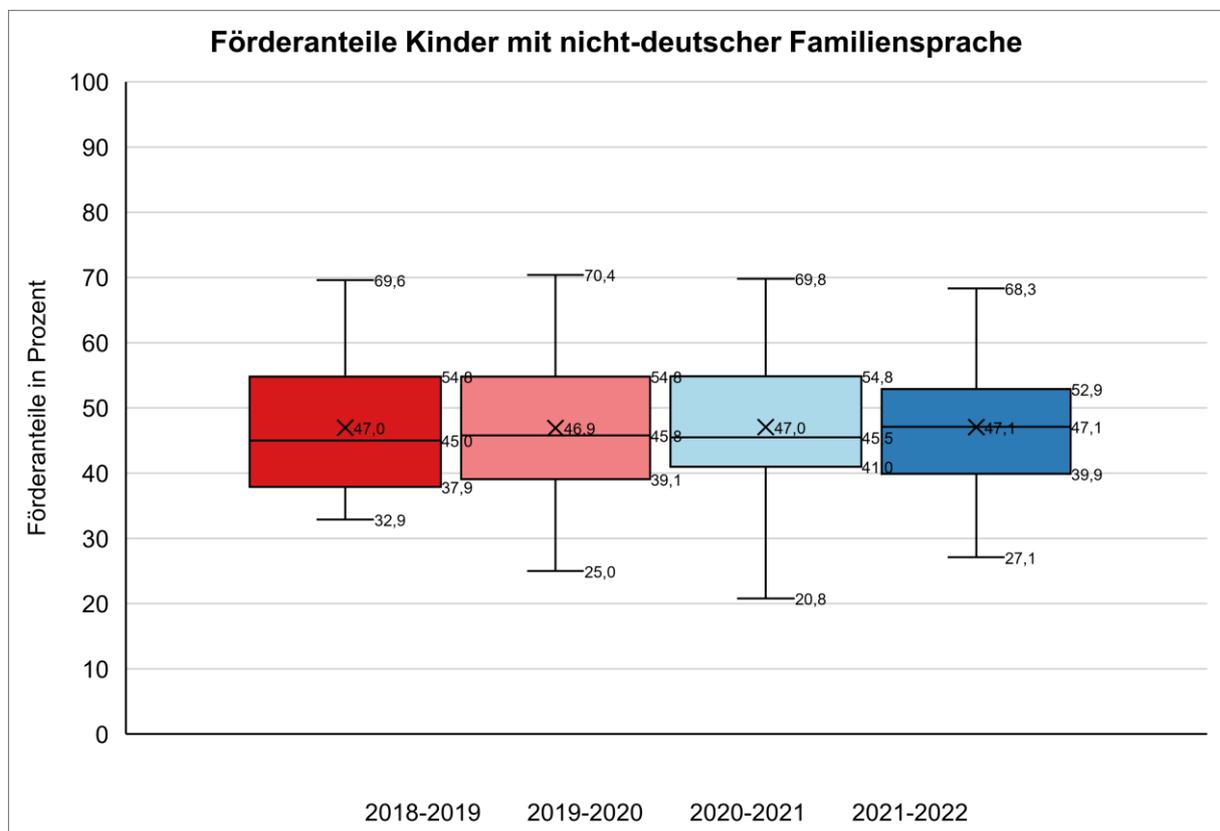


Abbildung 5 Gesamtwerte der Anteile der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

Bezüglich der Anteile der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, sind über die Dauer der Jahre 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 ähnliche Proportionen feststellbar. Hier kann von Anteilen ausgegangen werden, die mit der Entwicklung des Migrationshintergrundes von Kindern in Niedersachsen korrespondieren und prognostisch auf der Grundlage der Datenermittlung des Statistischen Bundesamtes prozentual im Mittelwert geringfügig steigen werden. Die Unterschiede zwischen den Kommunen werden in Anbetracht des Datenvergleichs der Evaluation vermutlich weiterhin (mit leichten Schwankungen) existieren.

2.1.2.3 Anteile für zusätzliches Personal

Die besondere Finanzhilfe zur Sprachbildung und Sprachförderung sieht nach Ablauf der Übergangsregelung nunmehr im aktuellen Kindergartenjahr 2021/2022 eine verbindliche Verteilung der Mittel für zusätzliches Personal mit mindestens 85 % (Abbildung 6; siehe rote Markierungslinie) der Gesamtfördersumme gemäß § 31 NKiTaG (Nds. MK, 2021) vor. Insofern verteilten sich die prozentualen Anteile für zusätzliche Personalmittel zum **vierten MZP** (2021/2022) mit der erlaubten Spannweite zwischen dem höchsten ($max = 100,0$) und dem vorgegebenen niedrigsten ($min = 85,0$) Prozentwert (Abbildung 6). Den Mindestwert von 85 % (Abbildung 6; siehe rote Markierungslinie) zur Verteilung für zusätzliche Personalmittel hielten 36 örtliche Träger der KJH exakt ein. Dagegen nutzten 18 örtliche Träger den möglichen Spielraum für Personalmittel bis zu 100 % und verteilten entsprechend weniger Mittel für Qualifizierungen und Fachberatungen Sprache. Im Gegensatz dazu zeigte sich allerdings im Zeitraum vor der vorgeschriebenen Regelung zur Mittelverteilung zum **ersten MZP** (2018/2019) noch eine sehr große Differenz zwischen dem höchsten ($max = 100,0$) und dem niedrigsten ($min = 15,0$) Prozentwert (Abbildung 6).

Bis zum Kita-Jahr 2020/2021 wurde den örtlichen Trägern der KJH ein individueller Spielraum in der Mittelverteilung eingeräumt. Insofern verteilten sich die prozentualen Anteile für zusätzliche Personalmittel im Vergleich der **vier MZP** (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) mit deutlichen Spannweiten (Abbildung 7). Diese reduzierten sich allerdings bis zum vierten MZP (2021/2022) kontinuierlich, wie die Standardabweichungen belegen ($SD = 16,1$; $SD = 11,0$; $SD = 10,1$; $SD = 3,9$). Dementsprechend erhöhten sich die niedrigsten Prozentwerte bis zum vierten MZP (2021/2022) mit einem klaren Trend in Richtung der aktuellen MK-Vorgabe (Abbildung 7; siehe rote Markierungslinie und roter Pfeil) mit mindestens 85 % ($min = 15,0$; $min = 30,0$; $min = 50,0$; $min = 85,0$). Gleichfalls erhöhten sich die Mittelwerte (Abbildung 7; siehe Kreuzmarkierungen) bis zum vierten MZP (2021/2022) bis über die 85 % Marke ($M = 79,2$; $M = 81,4$; $M = 83,0$; $M = 87,1$).

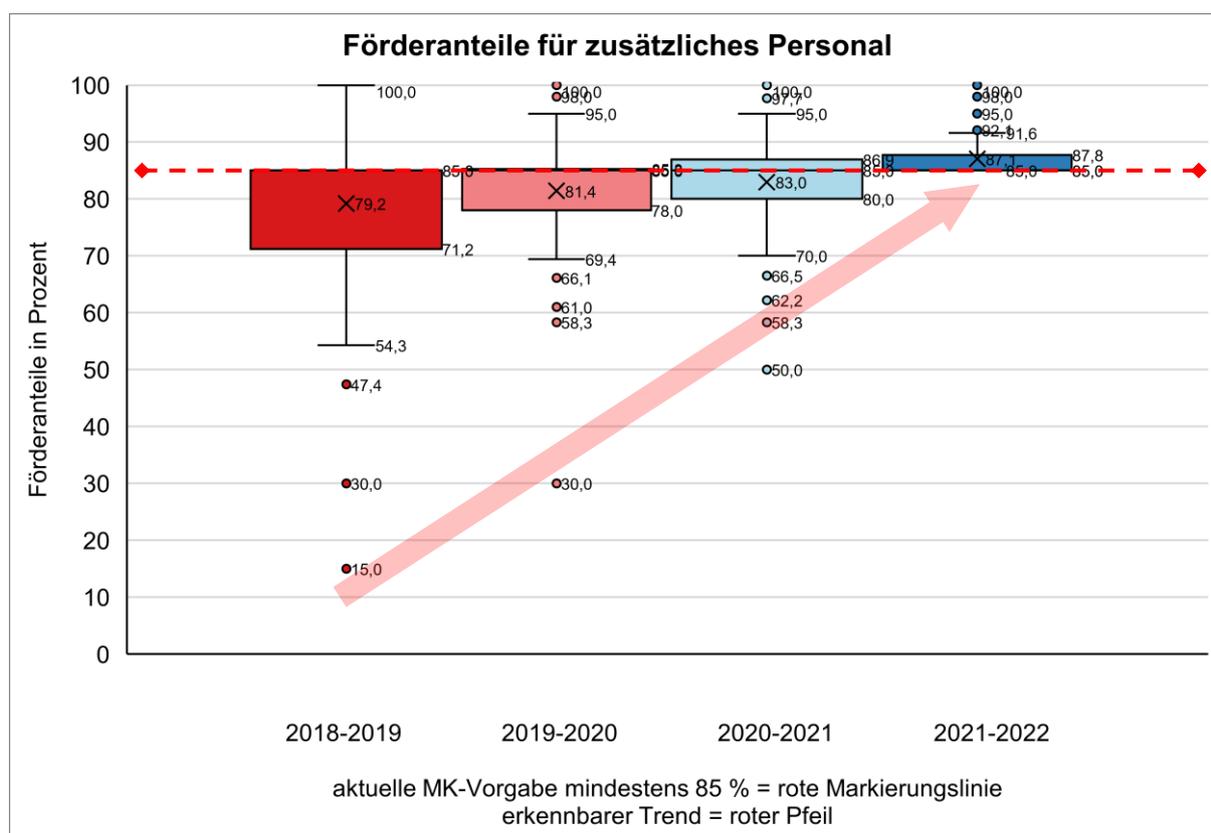


Abbildung 7 Gesamtwerte der Förderanteile für zusätzliches Personal im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

Während der Spielraum bis zur gesetzlichen Festschreibung der Förderanteile für zusätzliche Personalmittel von den örtlichen Trägern der KJH noch sehr breit ausgeschöpft wurde, zeigte die Verteilung der Mittel für zusätzliches Personal im Kindergartenjahr 2021/2022 eine exakte Vorgabenerfüllung. Höhere Personalmittel wurden beantragt, wenn keine oder weniger als 15 % der Mittel für Qualifizierung und Fachberatung Sprache veranschlagt wurden.

2.1.2.4 Anteile für Qualifizierungsmaßnahmen

Ebenso wie zur Finanzierung zusätzlicher Personalmittel gibt das MK Nds. zur Finanzierung von Qualifizierungsmaßnahmen einschließlich der Mittel für Fachberatungen Sprache ab dem aktuellen Kindergartenjahr 2021/2022 einen festgelegten Förderanteil vor. Gemäß § 31 NKi-TaG (Nds. MK, 2021) können höchstens 15 % der zugewiesenen Mittel für Qualifizierungen und Fachberatungen zusammen verwendet werden Innerhalb dieser 15 % Grenze ist eine freie Aufteilung zwischen Qualifizierungen und Fachberatungen für die örtlichen Träger der KJH möglich. Demnach verteilten sich die prozentualen Anteile für zusätzliche Personalmittel zum **vierten MZP** (2021/2022) mit der zulässigen Spannweite zwischen dem höchsten ($max = 15,00$) und dem niedrigsten ($min = 0,00$) Prozentwert (Abbildung 8). Während drei örtliche Träger der KJH die maximale Mittelverteilung für Qualifizierungen ausschöpften (Abbildung 8; siehe rote Markierungslinie), sahen sechs örtliche Träger vor, die Mittel nicht für Qualifizierungen, sondern für Fachberatungen Sprache oder zusätzliches Personal zu verwenden. Von diesen sechs örtlichen Trägern beantragten vier Träger keine Mittel für Qualifizierungen, sondern nur für Fachberatungen. Zwei Träger veranschlagten weder Qualifizierungs- noch Fachberatungsmittel. Zum **ersten MZP** (2018/2019) erstreckte sich allerdings die Bandbreite der Mittelverteilung für Qualifizierungen noch mit deutlich höheren Ausschlägen zwischen dem höchsten ($max = 75,00$) und dem niedrigsten ($min = 0,00$) Prozentwert (Abbildung 8).

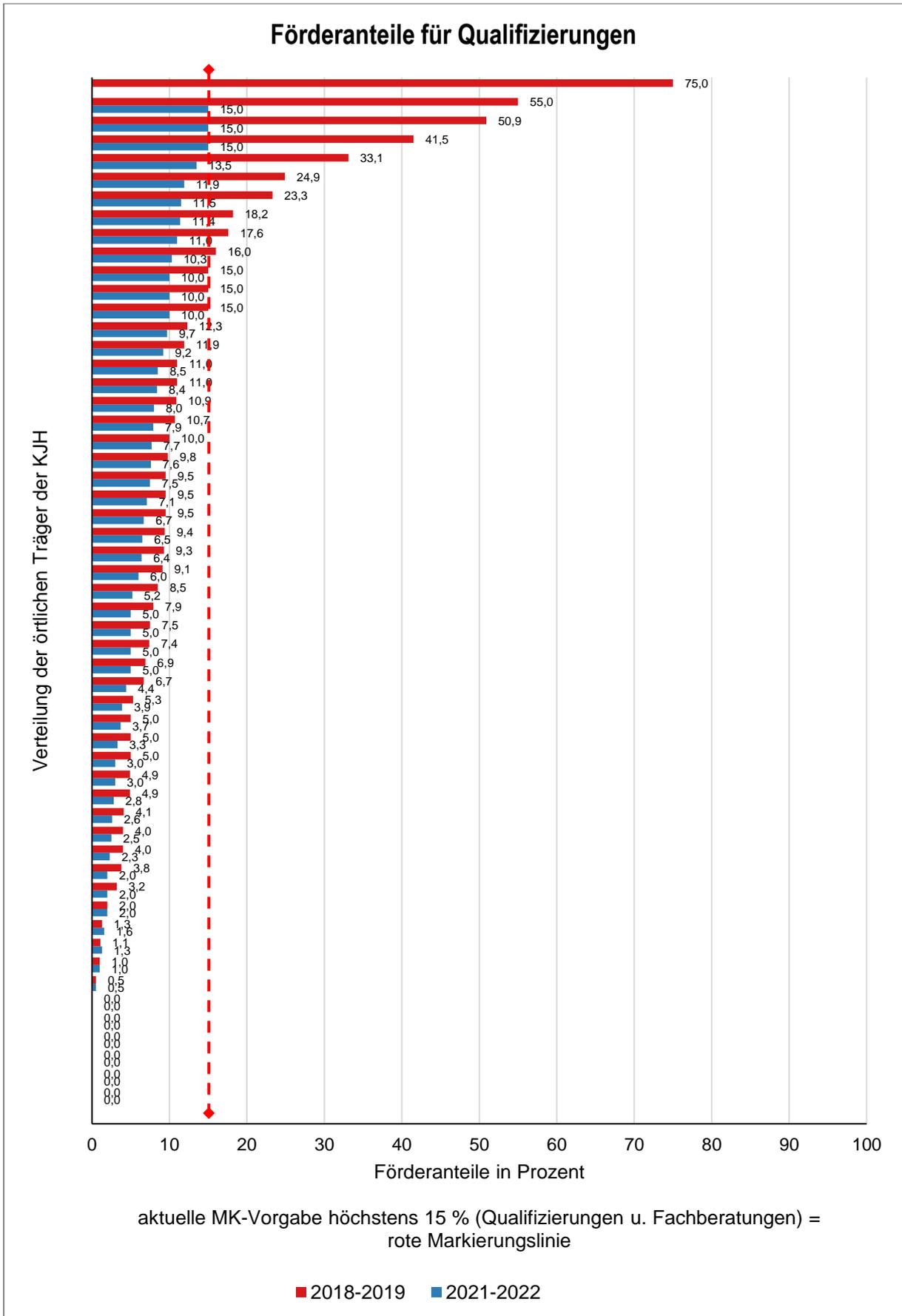


Abbildung 8 Förderanteile für Qualifizierungen im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)

Insgesamt zeigte sich im Vergleich der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) eine schrittweise Verringerung der Spannweiten zwischen den höchsten und niedrigsten Prozentwerten (Abbildung 9) und der entsprechenden Standardabweichungen als Maß für die Streuung ($SD = 14,5$; $SD = 10,0$; $SD = 8,0$; $SD = 4,3$). Gleichzeitig reduzierten sich mit deutlichem Trend die oberen Ausreißer ($max = 75,00$; $max = 55,00$; $max = 38,34$) bis zum gesetzlich vorgesehenen Maximalwert ($max = 15,00$) kontinuierlich (Abbildung 9; siehe rote Markierungslinie und roter Pfeil). Auch die Mittelwerte (Abbildung 9; siehe Kreuzmarkierungen) richteten sich immer mehr bis zum vierten MZP (2021/2022) mittig zwischen 0,0 % und 15 % aus ($M = 11,7$; $M = 9,8$; $M = 8,5$; $M = 5,9$). Das bedeutet eine deutliche Eingrenzung der Bandbreite bis zur Einhaltung der ministeriellen Vorgaben zur Mittelverteilung im Bereich von Qualifizierungen.

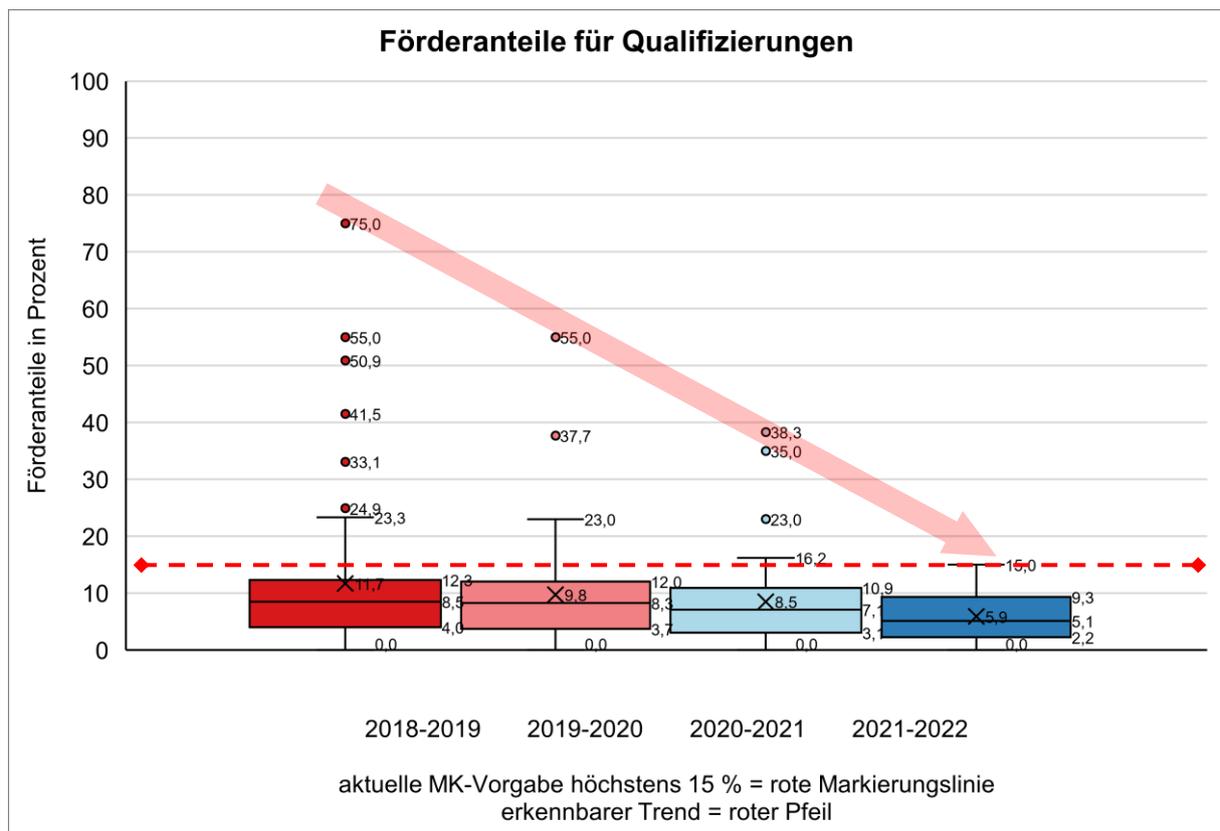


Abbildung 9 Gesamtwerte der Förderanteile für Qualifizierungen im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

Der in der Übergangsregelung geltende Verteilungsspielraum für Qualifizierungsmittel wurde von den örtlichen Trägern mit großen regionalen Unterschieden äußerst flexibel genutzt. Seit dem Kindergartenjahr 2021/2022 orientierten sich nunmehr alle Träger korrekt an den landesweiten Verteilungsvorgaben.

2.1.2.5 Anteile für Fachberatungspersonal mit Schwerpunkt Sprache

Wie bereits erläutert wurde, legt das Land Niedersachsen gemäß § 31 NKiTaG (Nds. MK, 2021) ab dem Kindergartenjahr 2021/2022 zur Finanzierung von Fachberatungsstellen

Sprache einschließlich der Mittel für Qualifizierungsmaßnahmen einen Förderanteil von insgesamt 15 % maximal fest. Zum **vierten MZP** (2021/2022) bildeten sich die prozentualen Anteile für Fachberatungen Sprache ähnlich wie bei Qualifizierungen mit einer Spannweite zwischen dem höchsten ($max = 15,0$) und dem niedrigsten ($min = 0,0$) Prozentwert ab (Abbildung 10). Bei neun örtlichen Trägern der KJH wurde für Fachberatungspersonal kein Anteil eingeplant. Hingegen nutzten vier örtliche Träger die Möglichkeit der höchsten Verteilung für Fachberatungsmittel mit 15 % (Abbildung 10; siehe rote Markierungslinie). Dagegen ergab sich noch zum **ersten MZP** (2018/2019) eine weitaus größere Differenz zwischen dem höchsten ($max = 30,0$) und dem niedrigsten ($min = 0,0$) Prozentwert (Abbildung 10).

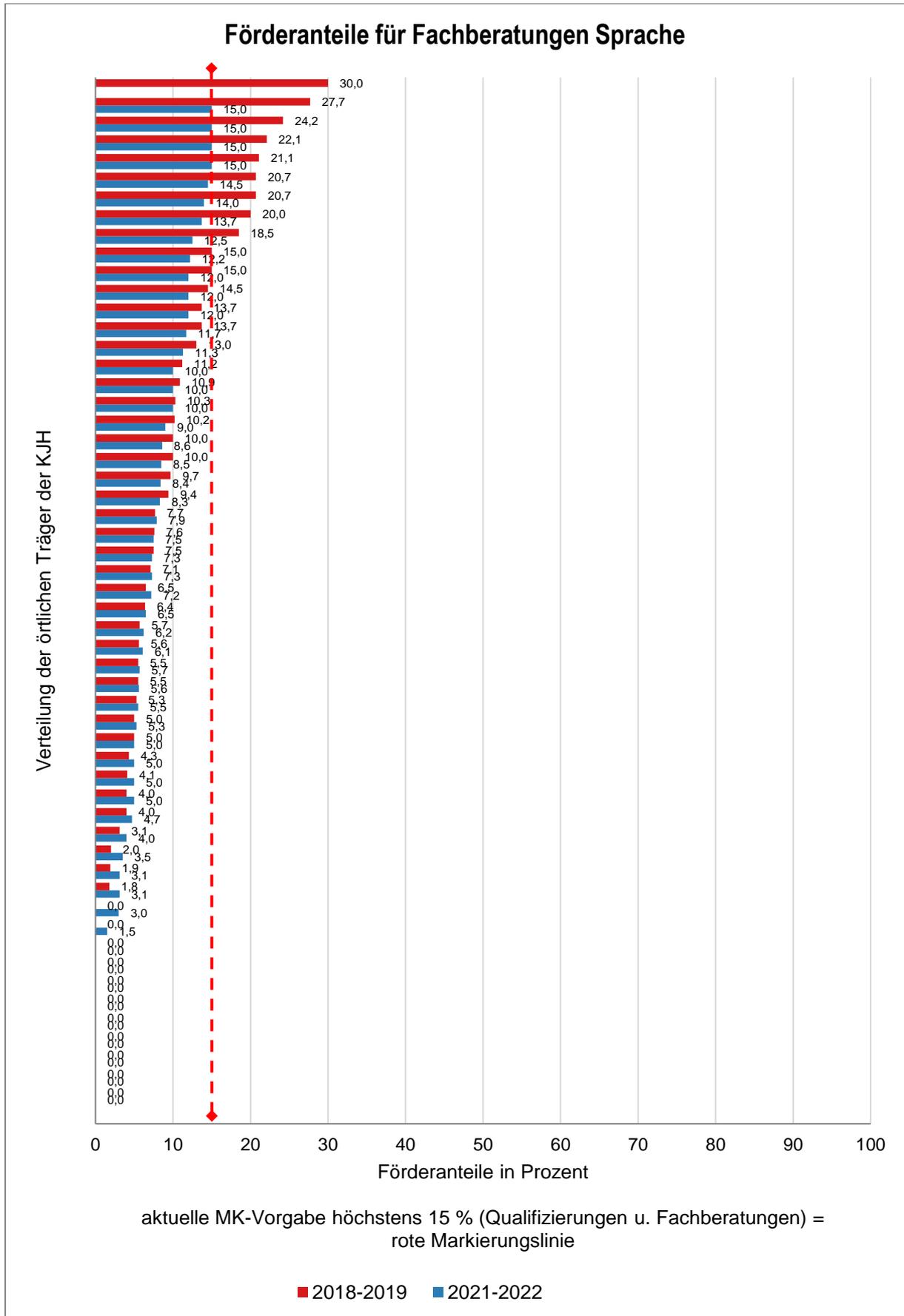


Abbildung 10 Förderanteile für Fachberatungen Sprache im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)

Der Vergleich der **vier MZP** (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) offenbarte auch bei der Verteilung von Fachberatungsmittel eine erkennbare Verringerung der Spannweiten zwischen den höchsten und niedrigsten Prozentwerten (Abbildung 11), wenngleich die Streuungen in der Entwicklung der vier MZP nicht so hoch wie bei Qualifizierungsmaßnahmen war. So verringerten sich die Standardabweichungen nur mäßig ($SD = 7,8$; $SD = 7,4$; $SD = 7,3$; $SD = 4,7$). Abgesehen von einem Ausreißerpunkt zum dritten MZP (2020/2021) ergab sich ein Entwicklungstrend der höchsten Prozentwerte ($max = 30,0$; $max = 25,5$; $max \text{ (ohne Ausreißer)} = 24,1$; $max = 15,0$) bis zum maximal möglichen Wert von 15 % (Abbildung 11; siehe rote Markierungslinie und roter Pfeil). Außerdem pendelten sich die Mittelwerte (Abbildung 11; siehe Kreuzmarkierungen) bis zum vierten MZP (2021/2022) etwa in der Mitte zwischen 0,0 % und 15 % ein ($M = 8,7$; $M = 8,9$; $M = 8,5$; $M = 7,0$). Damit wurde ebenfalls bei der Mittelverteilung für Fachberatungen Sprache die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben korrekt angestrebt und zum vierten MZP (2021/2022) voll erfüllt.

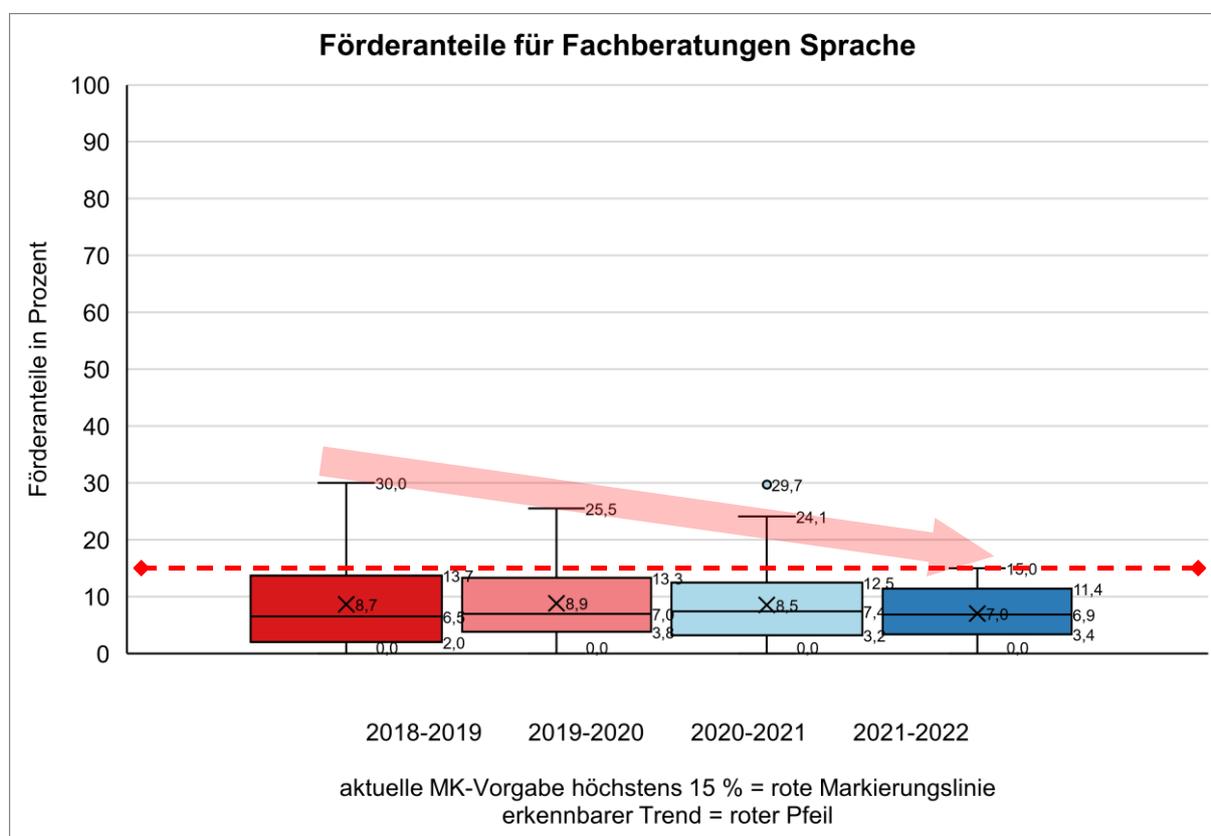


Abbildung 11 Gesamtwerte der Förderanteile für Fachberatungen Sprache im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

Ein ähnliches Bild wie bei der Verteilung der Mittel für Qualifizierungsmaßnahmen konnte bei der Mittelverteilung der örtlichen Träger der KJH für Fachberatungsstellen mit Schwerpunkt Sprache festgestellt werden. Auch hier offenbarte sich, dass die örtlichen Träger den in der Übergangsregelung geltende Verteilungsspielraum für Fachberatungen nutzten, wenngleich mit etwas geringeren Spannweiten als bei den Qualifizierungsmitteln. Ab dem Kindergartenjahr 2021/2022 orientierten sich dann alle Träger genau an den landesweiten Verteilungsvorgaben.

2.2 Befragung der Kita-Träger zum Mitteleinsatz

2.2.1 Durchführung

Für diese Befragung wurden alle Kita-Träger angeschrieben, bei denen davon ausgegangen werden konnte, dass sie für niedersächsische Kindertagesstätten zuständig sind, die Kinder im Vorschulalter betreuen (also keine Träger von reinen Krippen und reinen Horten). Die für die Kontaktaufnahme benötigten E-Mail-Adressen stellte das Niedersächsische Kultusministerium zur Verfügung.

Die Befragung startete am 16.09.2021 mit dem Einladungsversand an 1.280 Kita-Träger. Mit einem in der Einladungsmail versandten individuellen Code bekamen sie Zugang zum Online-Fragebogen. Nachdem die Befragten den ausgefüllten Fragebogen im System gespeichert hatten, wurde ihr Zugangscode ungültig. Dadurch konnte verhindert werden, dass bei Weiterleitung der Einladungs-E-Mail innerhalb der Trägereinrichtung versehentlich mehrfach teilgenommen wurde.

Am 11.10.2021 bekamen Träger, die noch nicht teilgenommen hatten, eine Erinnerungs-E-Mail mit der erneuten Bitte um Teilnahme. Gleichzeitig wurde hierbei die Abgabefrist verlängert. Die Befragung endete schließlich am 04.11.2021.

Insgesamt liegen 411 ausgefüllte und auswertbare Fragebögen vor. Damit ergibt sich eine Rücklaufquote von 32,1 %.

2.2.2 Ergebnisse der Befragung der Kita-Träger

2.2.2.1 Erhalt der besonderen Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung

Die befragten Kita-Träger sind für eine unterschiedliche Zahl von Kindertagesstätten zuständig. Die Unterschiede sind ausgesprochen groß: Fast die Hälfte ist verantwortlich für „nur“ eine Einrichtung (43,3 %), rund ein Drittel der Träger für zwei bis fünf Kitas (33,5 %) und die verbleibenden - das sind knapp ein Viertel - für sechs und mehr Kitas (23,2 %). Einzelne Träger haben angegeben, dass sie sogar für mehr als 50 Kitas zuständig sind. In den meisten Fällen liegen die Kindergärten dann im Bereich nur eines örtlichen Trägers (in der Regel also in einem Landkreis oder einer kreisfreien Stadt), bei rund zehn Prozent der Kita-Träger aber auch in zwei oder mehr.

Die Träger wurden danach gefragt, ob der Kindergarten bzw. die Kindergärten, für den/die sie zuständig sind, in den letzten drei Jahren besondere Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung gemäß § 18 a KiTaG erhalten hat/haben. Auf die Mehrzahl der Kindergärten trifft dies zu. Wie die folgende Abbildung 12 zeigt, ist der Anteil der Träger, die diese Mittel bekommen haben, seit der Einführung der Finanzhilfe in 2018 gestiegen: von 71,8 % im Kindergartenjahr 2018/2019 auf jeweils 79,8 % in den beiden Folgejahren.

Über alle drei Kindergartenjahre betrachtet, haben 344 der 411 der antwortenden Träger Mittel aus der besonderen Finanzhilfe für ihre Kita(s) erhalten, was einem Anteil von 83,7 % entspricht. Das heißt: Sie haben angegeben, dass sie in mindestens einem der drei Jahre (aber nicht unbedingt in allen Jahren) und für mindestens eine Kita (aber nicht unbedingt für alle, für die sie zuständig sind) Mittel aus der besonderen Finanzhilfe bekommen haben. 16,3 % der Träger haben für keines der drei Jahre angegeben, dass sie Mittel daraus erhalten haben.

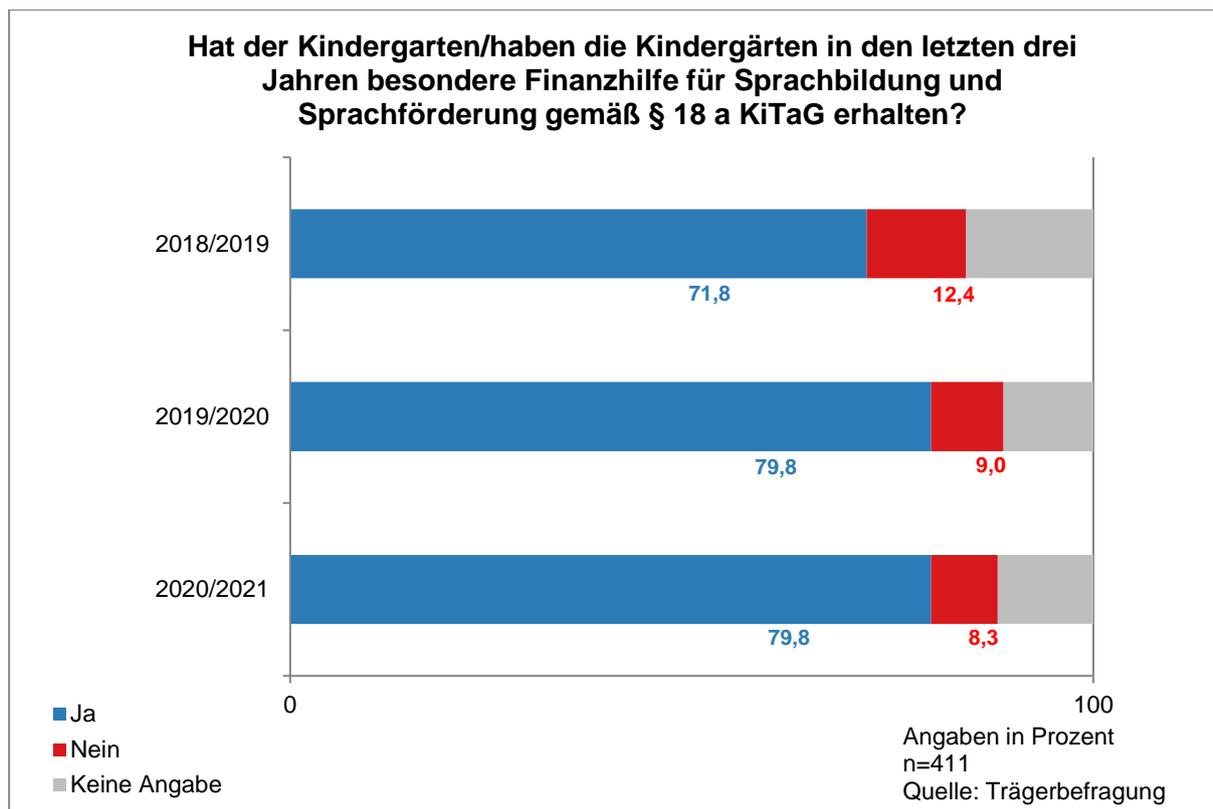


Abbildung 12: Erhalt der besonderen Finanzhilfe 2018/2019 bis 2020/2021

Wenn die Träger keine Mittel aus der besonderen Finanzhilfe erhalten haben, kann es dafür unterschiedliche Gründe geben. Manche Kita-Träger haben keinen Antrag auf die Fördergelder beim örtlichen Träger gestellt, weil sie nach eigener Aussage die Sprachförderung mit eigenen Ressourcen sicherstellen konnten. Bei anderen wurden die Kriterien, die das regionale Sprachförderkonzept bei der Verteilung der Mittel vorsieht, von dem Kindergarten/den Kindergärten nicht erfüllt. Vereinzelt wurde auch kein Antrag auf die Fördergelder gestellt, weil die erwarteten Mittel so gering waren, dass sich nach Ansicht des Kita-Trägers der Verwaltungsaufwand nicht lohnte. Und schließlich gibt es Kindertagesstätten, die erst kürzlich eröffnet wurden und deshalb im genannten Zeitraum keine Mittel erhalten konnten.

Ein weiterer Themenkomplex der Befragung bezog sich darauf, wie das Verfahren gestaltet ist, nach dem die Träger die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe vom örtlichen Jugendamt erhalten, und in welchem Turnus diese dann an sie ausgezahlt werden. Die Fragen wurden nur den 344 Trägern gestellt, die diese Mittel erhalten haben. Sofern sie Anträge bei mehreren örtlichen Trägern gestellt haben, wurden sie gebeten, ihre Antworten auf den Jugendamtsbezirk zu beziehen, in dem die meisten ihrer Kitas liegen.

Bei mehr als der Hälfte der Träger gibt es für die Mittelverteilung ein jährliches Verfahren, d.h. sie beantragen die Mittel jedes Jahr neu (40,1 %) oder sie machen jedes Jahr einen Mittelabruf (18,9 %; Abbildung 13). Das kann auch kombiniert erfolgen: „Es gibt ein Verteilungsverfahren, dann muss ein Antrag gestellt werden und dann ein Mittelabruf gemacht werden.“³ Rund ein

³ In den Online-Befragungen hatten die Antwortenden an verschiedenen Stellen die Möglichkeit, Angaben und vertiefende Erläuterungen als Freitext einzugeben. In diesem Bericht werden Zitate daraus in Anführungsstrichen und kursiv dargestellt. Das betrifft neben der Befragung der Kita-Träger auch die weiteren Online-Erhebungen, auf deren Ergebnisse in den Abschnitten 4 bis 4.5 eingegangen wird.

Drittel der Träger bekommt die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe ohne weiteren Antrag (32,0 %). Dies ist der Fall, wenn es vor Ort ein Verteilungsverfahren gibt, nach dem die Mittel jedes Jahr an die Kita-Träger weitergeleitet werden. Unter „Sonstiges“ wurde vereinzelt darauf hingewiesen, dass der Träger einen Bescheid für einen längeren Zeitraum (vier Jahre) erhalten hat.

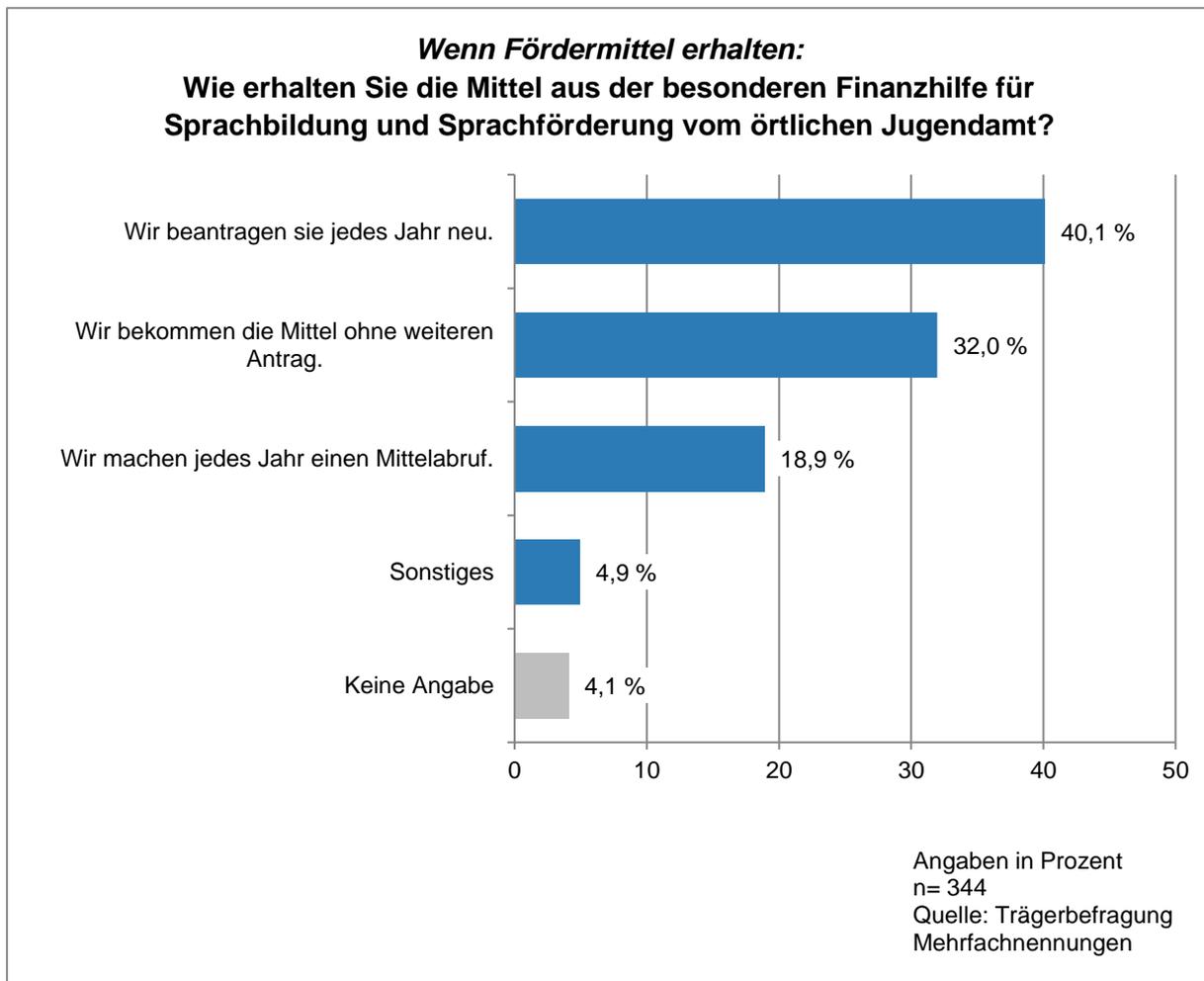


Abbildung 13: Erhalt der besonderen Finanzhilfe vom örtlichen Jugendamt

Bei der Auszahlung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe an die Kita-Träger gibt es auf örtlicher Ebene sehr große Unterschiede. Einige erhalten sie monatlich (17,7 %), quartalsweise (6,1 %) oder in zwei Teilbeträgen pro Jahr (13,4 %; Abbildung 14). Andere bekommen die Mittel als Gesamtbetrag am Anfang des Kita-Jahres (13,1 %) oder – etwas häufiger – an dessen Ende (15,4 %). Bei 14,2 % der Träger ist es „immer unterschiedlich“, wann die Mittel an sie ausgezahlt werden. Unter „Sonstiges“ haben Kita-Träger angegeben, dass sie sie „auf Abruf“, „nach Bearbeitungsmöglichkeit des örtlichen Jugendamtes“ oder beispielsweise „80 % über monatliche Abschläge, Rest nach Vorlage Verwendungsnachweis“ bekommen, und ein Träger schreibt: „Kann ich machen, wie ich möchte“.

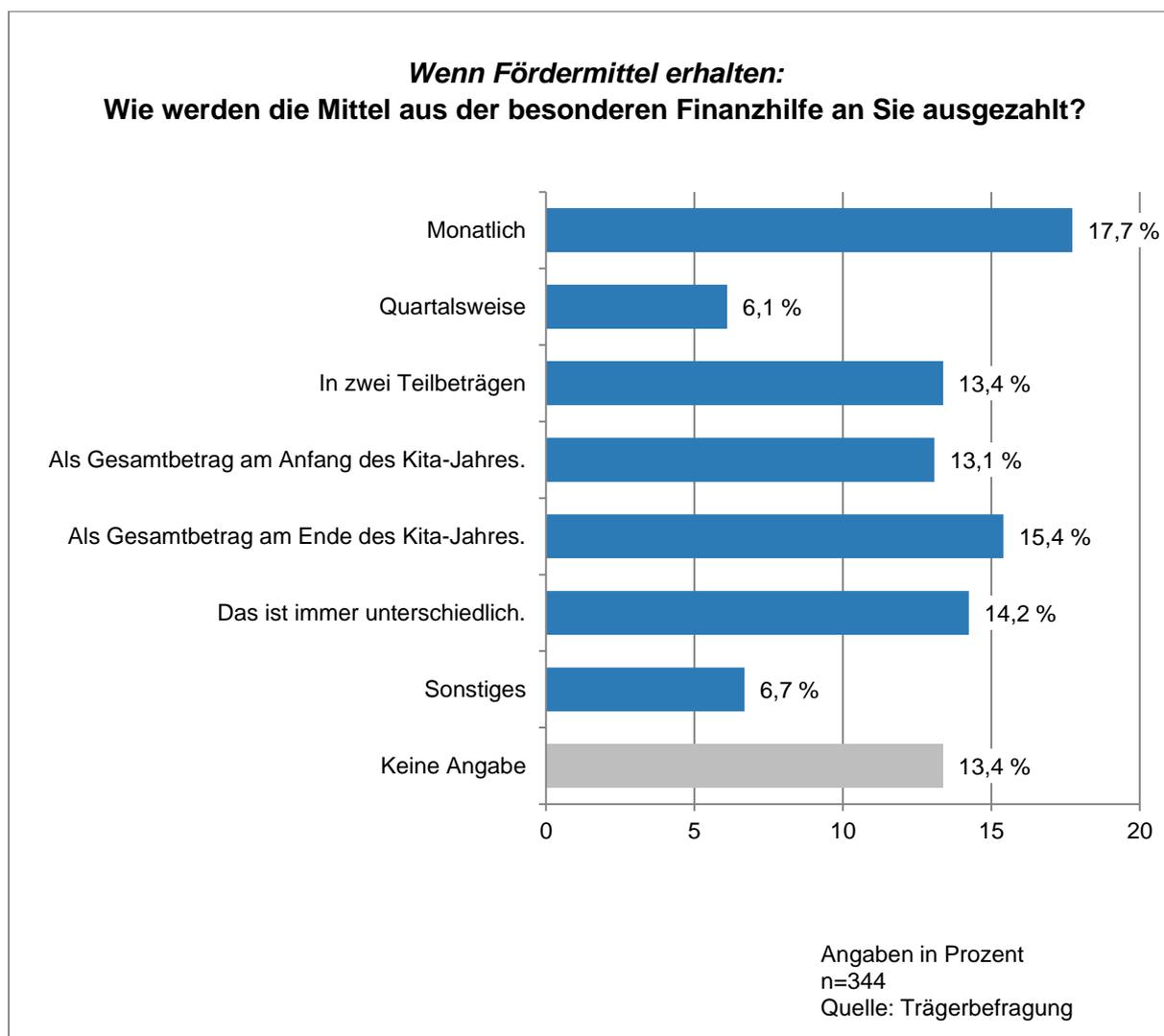


Abbildung 14: Art der Auszahlung der besonderen Finanzhilfe an die Kita-Träger

Das Wichtigste in Kürze

Der Anteil der Träger, die für ihre Kita(s) besondere Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung gemäß § 18 a KiTaG erhalten haben, ist seit deren Einführung im Jahr 2018 gestiegen. Über die letzten drei Kindergartenjahre betrachtet haben 83,7 % der antwortenden Träger Mittel daraus erhalten. Die Mehrzahl der Träger beantragt sie jedes Jahr neu bzw. macht einen jährlichen Mittelabruf, rund ein Drittel bekommt sie auch ohne weiteren Antrag vom örtlichen Jugendamt. Die Modalitäten der Auszahlung variieren stark und reichen von monatlichen Teilbeträgen bis zur einmaligen Zahlung am Beginn oder auch erst am Ende des Kita-Jahres.

2.2.2.2 Grundlagen und Bewertung der Mittelverteilung auf örtlicher Ebene

Das Land Niedersachsen berechnet die Höhe der besonderen Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung, die die örtlichen Träger jeweils erhalten, auf Basis der Zahl der Gruppen, in denen Kinder bis zur Einschulung betreut werden, und auf Basis der Zahl der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird (§ 18 a Abs. 2 KiTaG bzw. § 31

Abs. 2 NKiTaG). Auf örtlicher Ebene gibt es unterschiedliche Kriterien, nach denen diese Mittel an die Träger der Kindertagesstätten weitergegeben werden. Unterscheiden lassen sich dabei analog zur Verteilung der Landesmittel rein quantitative Kriterien (Anzahl der Gruppen, Anzahl der betreuten Kinder) und qualitative Kriterien (Anzahl/Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf, mit Migrationshintergrund, mit nicht-deutscher Familiensprache und/oder aus benachteiligten Familien).

Zwei Drittel der Kita-Träger, die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe erhalten haben, benennen als Kriterium für deren Verteilung auf örtlicher Ebene die Anzahl der Gruppen in den Kindertagesstätten (Abbildung 15). Ein weiteres rein quantitatives Kriterium, das von knapp 20 % angegeben wurde, ist die Gesamtzahl der betreuten Kinder. Insgesamt haben 40,7 % der Träger angegeben, dass die Mittelvergabe *ausschließlich* nach diesen Kriterien erfolgt. Bei den anderen Kita-Trägern werden (auch) qualitative Kriterien berücksichtigt.

Die Anzahl bzw. der Anteil der betreuten Kinder mit Sprachförderbedarf, der betreuten Kinder mit Migrationshintergrund und/oder der betreuten Kinder aus Familien, in denen vorrangig nicht deutsch gesprochen wird, wurde jeweils von etwa einem Drittel der Kita-Träger als Kriterium genannt. 8,1 % sagen zudem, dass berücksichtigt wird, wie viele der Kinder in sozial benachteiligten Familien leben.

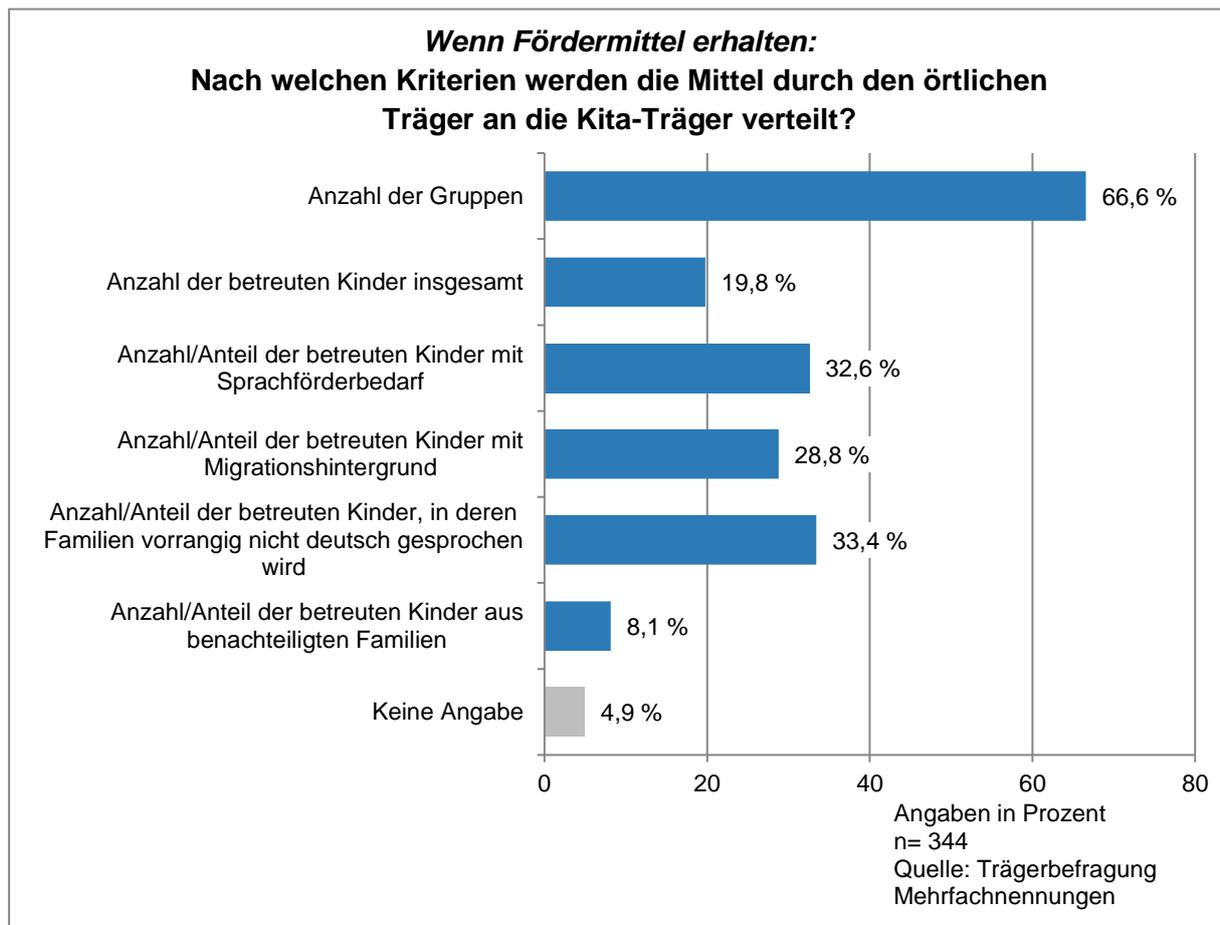


Abbildung 15: Kriterien der Mittelverteilung durch den örtlichen Träger

Die Kita-Träger bewerten den regionalen Verteilungsschlüssel, nach dem die Finanzmittel in ihrem Bereich verteilt werden, in der Gesamtschau überwiegend als „gut“ oder „befriedigend“ (Abbildung 16). Es gibt auch einige bessere und einige schlechtere Bewertungen; dass er

„mangelhaft“ oder sogar „ungenügend“ ist, wird aber nur relativ selten gesagt (zusammen 6,1 %). Allerdings möchte - oder kann - fast ein Viertel der Träger hierzu keine Bewertung abgeben.

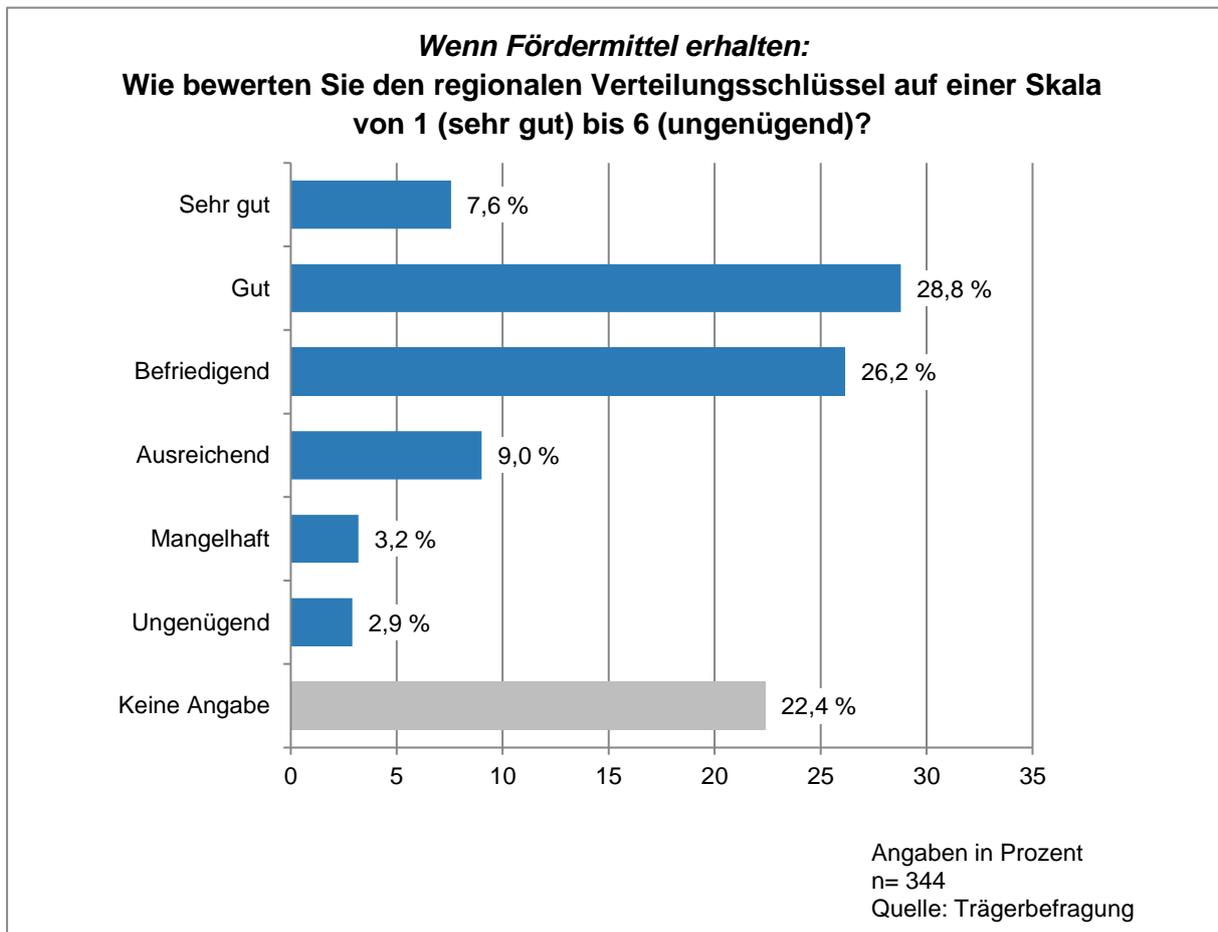


Abbildung 16: Bewertung des regionalen Verteilungsschlüssels

Wenngleich es jeweils Gegenstimmen gibt, so ist aus Sicht der Mehrzahl der Kita-Träger, die Mittel erhalten haben, das Verteilungsverfahren auf ihrer örtlichen Ebene insgesamt „transparent“, „gut organisiert“ und „fair“ (Abbildung 17). Das Verfahren zur Beantragung der Mittel bewerten viele als unbürokratisch, das Verfahren zur Abrechnung wird dagegen von weniger Trägern als unbürokratisch bezeichnet. Dass ihre Anforderungen als Kita-Träger bei der Mittelverteilung und -abrechnung berücksichtigt werden, findet zwar weniger Bestätigung als die anderen Aussagen; aber auch hier ist es noch mehr als die Hälfte, die dieses „voll“ oder zumindest „eher“ erfüllt sehen.

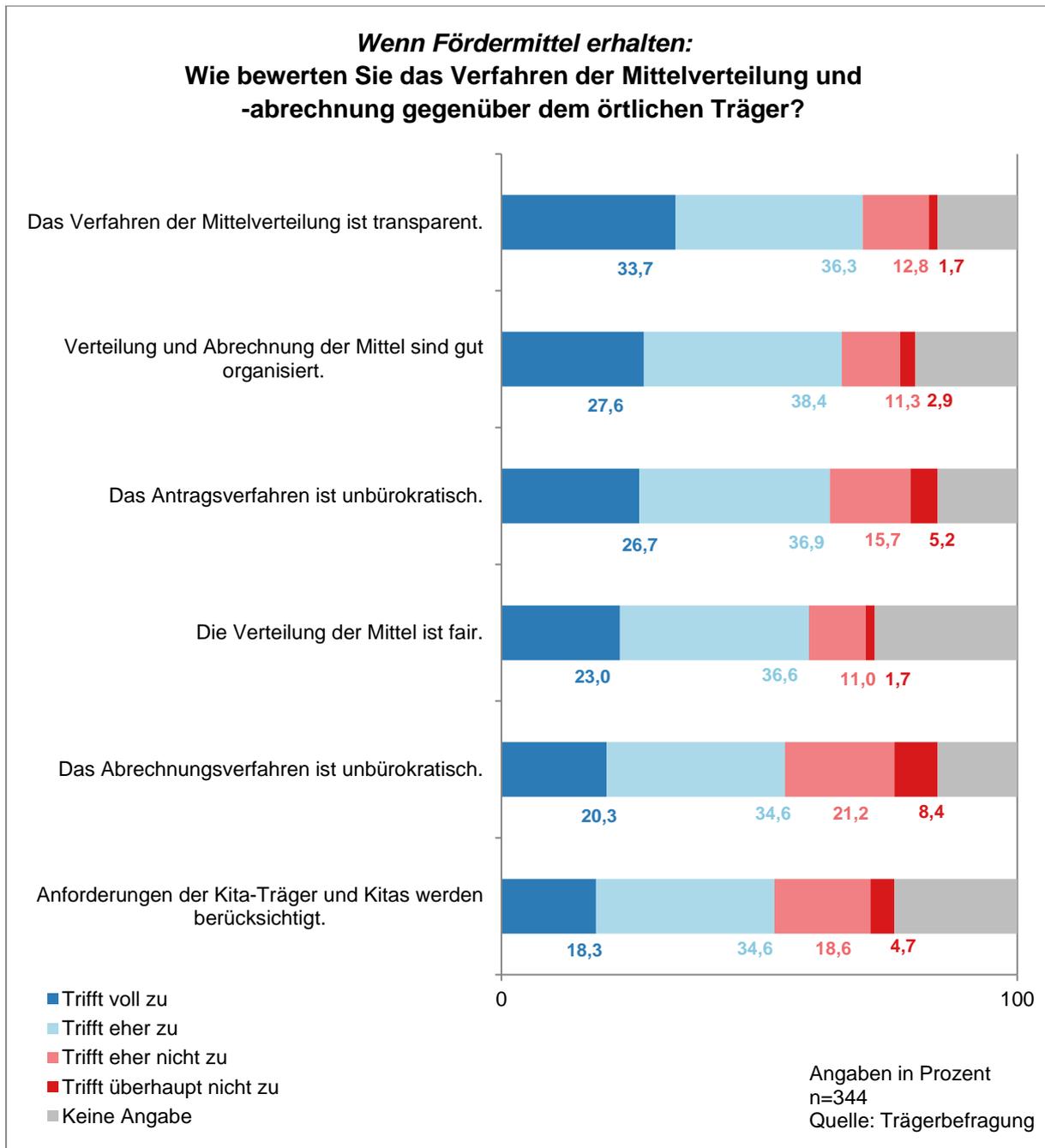


Abbildung 17: Bewertung des örtlichen Verfahrens der Mittelverteilung und -abrechnung

Wie die folgende Abbildung 18 zeigt, bezeichnen die Kita-Träger ihre Zusammenarbeit mit dem jeweiligen örtlichen Träger bei der Konzeptentwicklung mehrheitlich als „konstruktiv“. Mit Blick auf die Ausarbeitung des regionalen Sprachförderkonzepts bewerten sie positiv, dass sie sich gut einbringen konnten und dass dieses aufgrund ihrer Rückmeldungen weiterentwickelt werden konnte.

Im unteren Bereich der Abbildung sind die Zustimmungswerte insgesamt niedriger. Anders als die genannten Aussagen, die sich auf die Konzeptentwicklung beziehen, geht es in diesen Statements um die Verteilung der Finanzmittel auf örtlicher Ebene. Die Kriterien dafür werden von der Mehrheit zwar als „fachlich angemessen“ bewertet. Vergleichsweise kritisch äußern sie sich allerdings in Bezug auf die notwendige Flexibilität der bestehenden Regelungen, auf

die angemessene Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten sowie auf das Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kita-Träger. Jeweils rund 30 % stimmen diesen positiv formulierten Statements „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ zu.

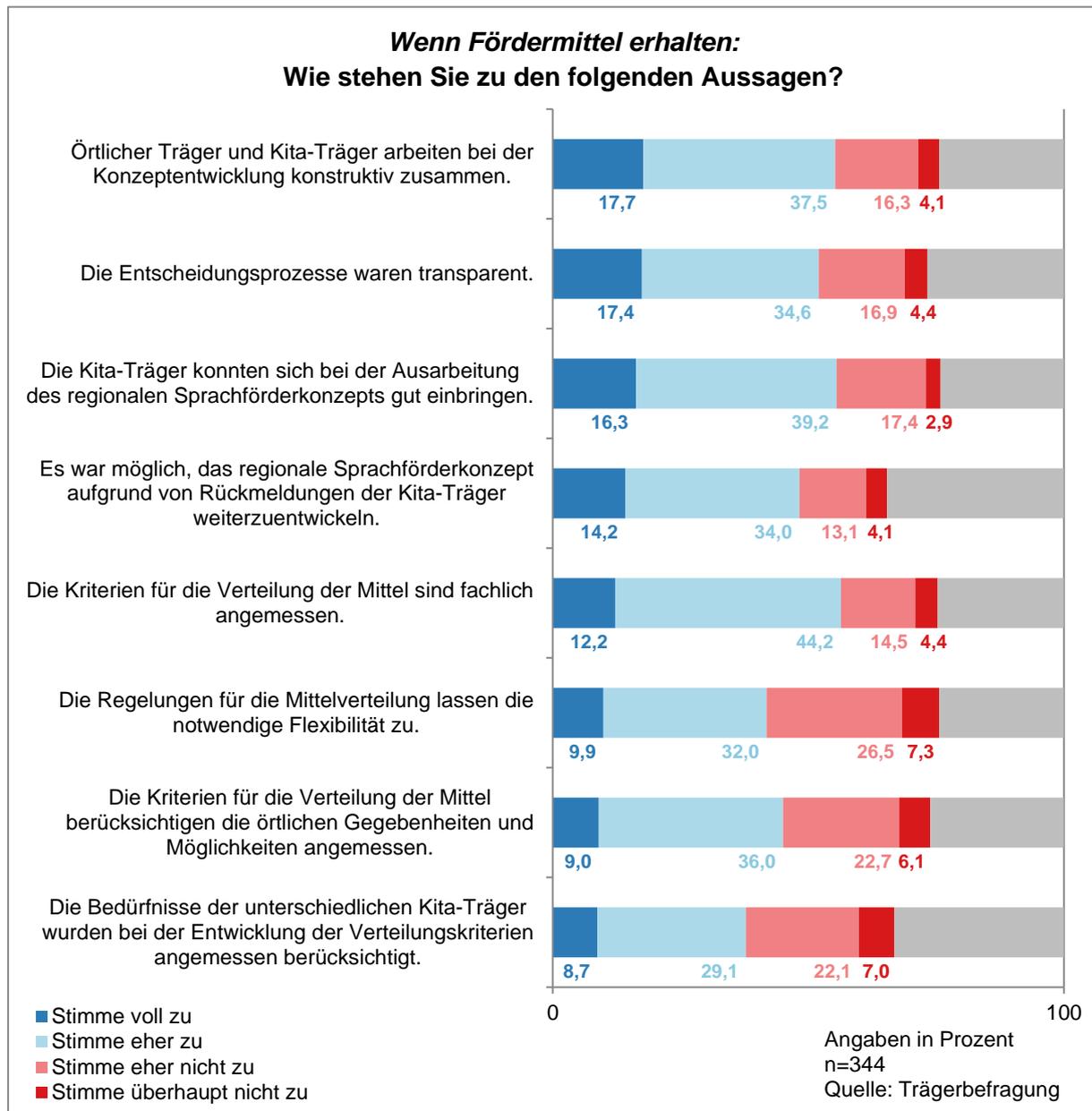


Abbildung 18: Bewertung der örtlichen Regelungen zur Mittelverteilung und -abrechnung

Das Wichtigste in Kürze

Auf örtlicher Ebene erfolgt die Verteilung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung an die Träger der Kindertagesstätten überwiegend auf Basis der Zahl der Gruppen sowie der Kinder in den Kitas. Rund 40 % der Kita-Träger haben ausschließlich diese rein quantitativen Kriterien genannt, bei den anderen werden auch Bedarfslagen aufgrund von Sprachförderbedarf, Migrationshintergrund und nicht-deutscher Familiensprache berücksichtigt. Die Kita-Träger, die entsprechende Mittel erhalten, bewerten den regionalen Verteilungsschlüssel überwiegend als „gut“ oder „befriedigend“. Das Verteilungsverfahren vor Ort wird von der Mehrzahl als transparent, gut organisiert und fair bewertet. Kritische Stimmen gibt es dagegen vor allem bei der notwendigen Flexibilität sowie der angemessenen Berücksichtigung von örtlichen Gegebenheiten und von Bedürfnissen der unterschiedlichen Kita-Träger.

2.2.2.3 Einsatz der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe im Kindergartenjahr 2020/21

Im Kindergartenjahr 2020/21 haben 79,8 % von allen antwortenden Kita-Trägern Mittel aus der besonderen Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung erhalten (siehe Abbildung 12), das sind insgesamt 328 Träger. Bei der Verwendung dieser Mittel lassen sich drei große Bereiche unterscheiden: Sie konnten sie für zusätzliche Personalressourcen in den Gruppen, für Qualifizierungsmaßnahmen und für Fachberatung Sprache einsetzen. In der folgenden Abbildung 19 ist dargestellt, wie viele Träger jeweils Mittel für die genannten Bereiche verwendet haben. Um Missverständnisse zu vermeiden: Die Angaben in der Abbildung zeigen die Anteile der Träger, die Mittel für den jeweiligen Bereich ausgegeben haben; sie sagen nichts darüber aus, wie hoch die Finanzmittel waren, die jeweils dafür aufgewendet wurden. Letzteres wurde in dieser Trägerbefragung nicht erhoben.

Die weitaus meisten Kita-Träger haben diese Mittel für zusätzliche Personalressourcen genutzt (81,7 %). Am häufigsten wurden dazu die Personalstunden von vorhandenem Personal aufgestockt (71,6 %), teilweise wurde auch pädagogisches Personal neu eingestellt (18,9 %). 15,2 % der Träger haben angegeben, dass sie ihren Kitas zusätzliches Personal kindergartenübergreifend in einem Stundenpool für Sprachbildung/Sprachförderung zur Verfügung gestellt haben. Rund ein Drittel der Träger hat Mittel aus der Finanzhilfe für Qualifizierungsmaßnahmen verwendet. Der dritte Bereich ist die Bereitstellung von Fachberatung mit Schwerpunkt Sprache, hierfür wurden Mittel aus der besonderen Finanzhilfe allerdings nur von vergleichsweise wenigen ausgegeben (12,2 %).

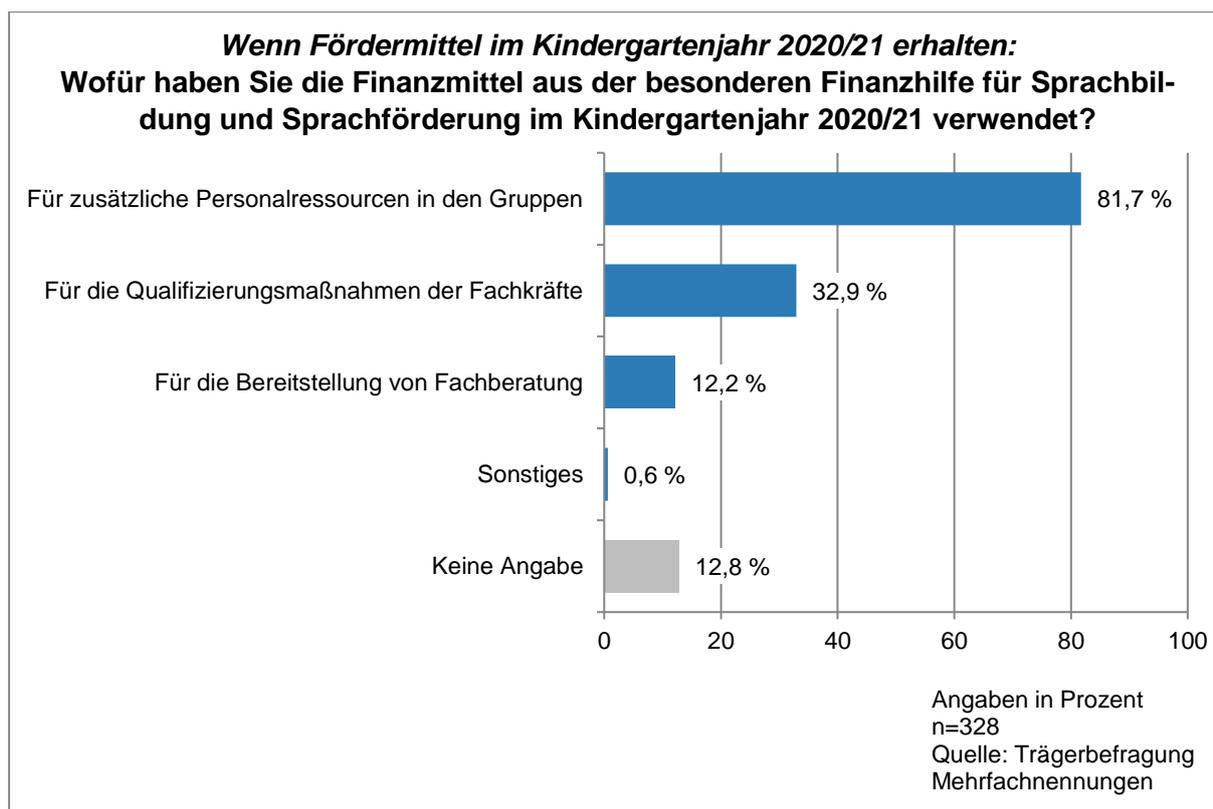


Abbildung 19: Verwendung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe 2020/21

Nicht immer konnten die Kita-Träger die Mittel, die ihnen aus der besonderen Finanzhilfe zur Verfügung gestellt wurden, auch tatsächlich verausgaben. Mehr als die Hälfte der Träger, die Mittel erhalten haben, haben Gründe dafür angegeben, warum das nicht möglich war. Aus ihren Antworten wird deutlich, dass dabei in erster Linie die Personalknappheit auf dem Arbeitsmarkt eine Rolle spielt: Viele haben keine oder zu wenig pädagogische Fachkräfte gefunden, um zusätzliche Stellen zu besetzen, und zudem konnte oder wollte das in den Kitas beschäftigte Personal häufig die Stunden nicht aufstocken (Abbildung 20). Ferner führte die Personalfuktuation oftmals dazu, dass zur Verfügung stehende Gelder nicht ausgegeben wurden; dies war etwa der Fall, wenn freiwerdende Stellen nicht unmittelbar wiederbesetzt werden konnten. Ein vierter häufig genannter Grund ist die fehlende Planungssicherheit aufgrund von möglichen jährlichen Änderungen der Fördersummen für die einzelnen Kitas.

Es gibt eine Vielzahl von weiteren möglichen Gründen für eine Nicht-Verausgabung, die dann aber jeweils nur von wenigen Kita-Trägern angegeben wurden. Dazu zählt, dass sie zu wenige Fachkräfte gefunden haben, die als pädagogische Fachkraft kitaübergreifend bzw. die als Fachberatung mit Schwerpunkt Sprache arbeiten wollten; dass sie die Finanzmittel erst so spät erhalten haben, dass sie sie hätten vorfinanzieren müssen; dass den Mitarbeiter*innen in den Kitas die Zeit für die Teilnahme an Bildungsangeboten fehlte und/oder dass es zu wenig Bildungsangebote mit Gütesiegel gab. Diese Aspekte spielen im Vergleich zu den in Abbildung 19 dargestellten Gründen nur eine untergeordnete Rolle.

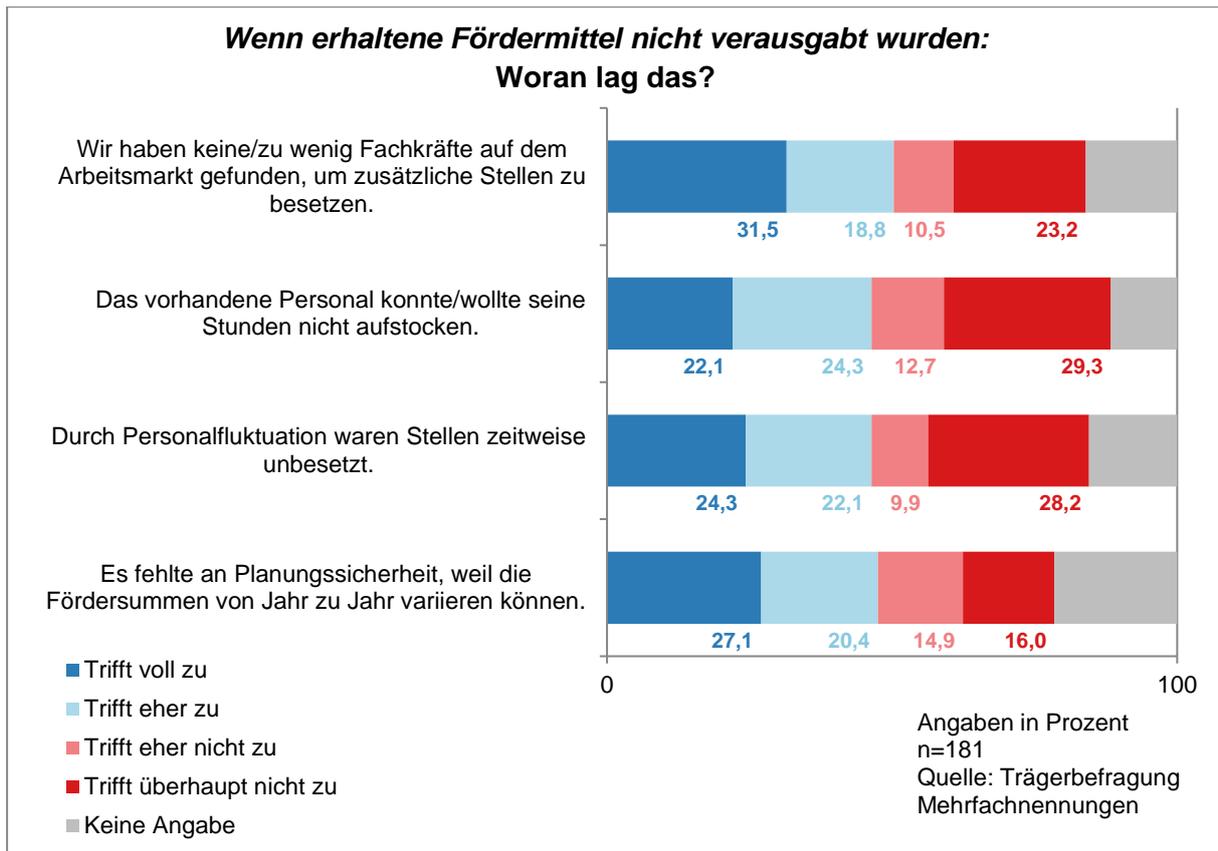


Abbildung 20: Gründe für die Nicht-Verausgabung von Mitteln

Das Wichtigste in Kürze

Die weitaus meisten Kita-Träger haben die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe für zusätzliche Personalressourcen in den Gruppen verwendet, am häufigsten für eine Aufstockung der Stunden von bereits vorhandenem Personal. Ein Drittel hat daraus auch Qualifizierungsmaßnahmen für Fachkräfte finanziert, einige zudem Fachberatung Sprache. Nicht immer konnten die Träger die zur Verfügung gestellten Mittel tatsächlich verausgaben. Die Gründe hierfür sind vor allem, dass sie kein zusätzliches Personal gefunden haben, dass die vorhandenen Fachkräfte ihre Stellen nicht aufstocken konnten oder wollten und/oder dass bei Personalwechseln Stellen zeitweise unbesetzt waren. Ein häufig genanntes Problem ist zudem die fehlende Planungssicherheit aufgrund von möglichen jährlichen Änderungen der Fördersummen.

2.2.2.4 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie

Etwa die Hälfte aller Träger von Kindertagesstätten berichtet davon, dass die Gewinnung von Personal während der Pandemie noch schwieriger war als sonst (Abbildung 21). Allerdings gibt es auch eine Reihe von Trägern, die diese Einschätzung nicht teilt, zum Beispiel mit Verweis auf die generell schwierige Lage bei der Personalsuche, wie das folgende Zitat zeigt: „Es gibt nicht genügend Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt, um zusätzliches Personal einstellen zu können. Deshalb müssen Personalmittel zurückgezahlt werden, damit hat die Pandemie eher wenig zu tun.“

Ein zweiter Bereich, auf den sich die COVID-19-Pandemie erschwerend ausgewirkt hat, ist die Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen. Deren Zahl wurde häufig reduziert oder sie mussten ganz ausfallen, wozu unter anderem die pandemiebedingten besonderen Hygienevorschriften beigetragen haben.

Über diese zwei Bereiche hinausgehende Auswirkungen wurden jeweils nur von wenigen Kita-Trägern berichtet. So hat nur eine Minderheit darauf verzichtet, aufgrund von unsicheren Perspektiven und Kita-Schließungen nach Personal zu suchen. Die Pandemie hat zudem nur selten dazu geführt, dass sie nicht alle Personalmittel ausgeben konnten. Vereinzelt wird davon berichtet, dass sich die Arbeit der Fachkräfte geändert habe, zum Beispiel weil gruppenübergreifende Aktivitäten nicht möglich waren. Auch für Pädagog*innen⁴, die kitaübergreifend tätig waren, ergaben sich Änderungen, zum Beispiel: „Pädagogische Fachkräfte, die vor der Pandemie einrichtungsübergreifend eingesetzt waren, sind in der Pandemie für längere Zeiträume in einzelne Einrichtungen gegangen. Zwischen dem Einrichtungswechsel gab es zur Eindämmung einer Weiterverbreitung eine Zeit des Homeoffices zur Vorbereitung und Dokumentation.“

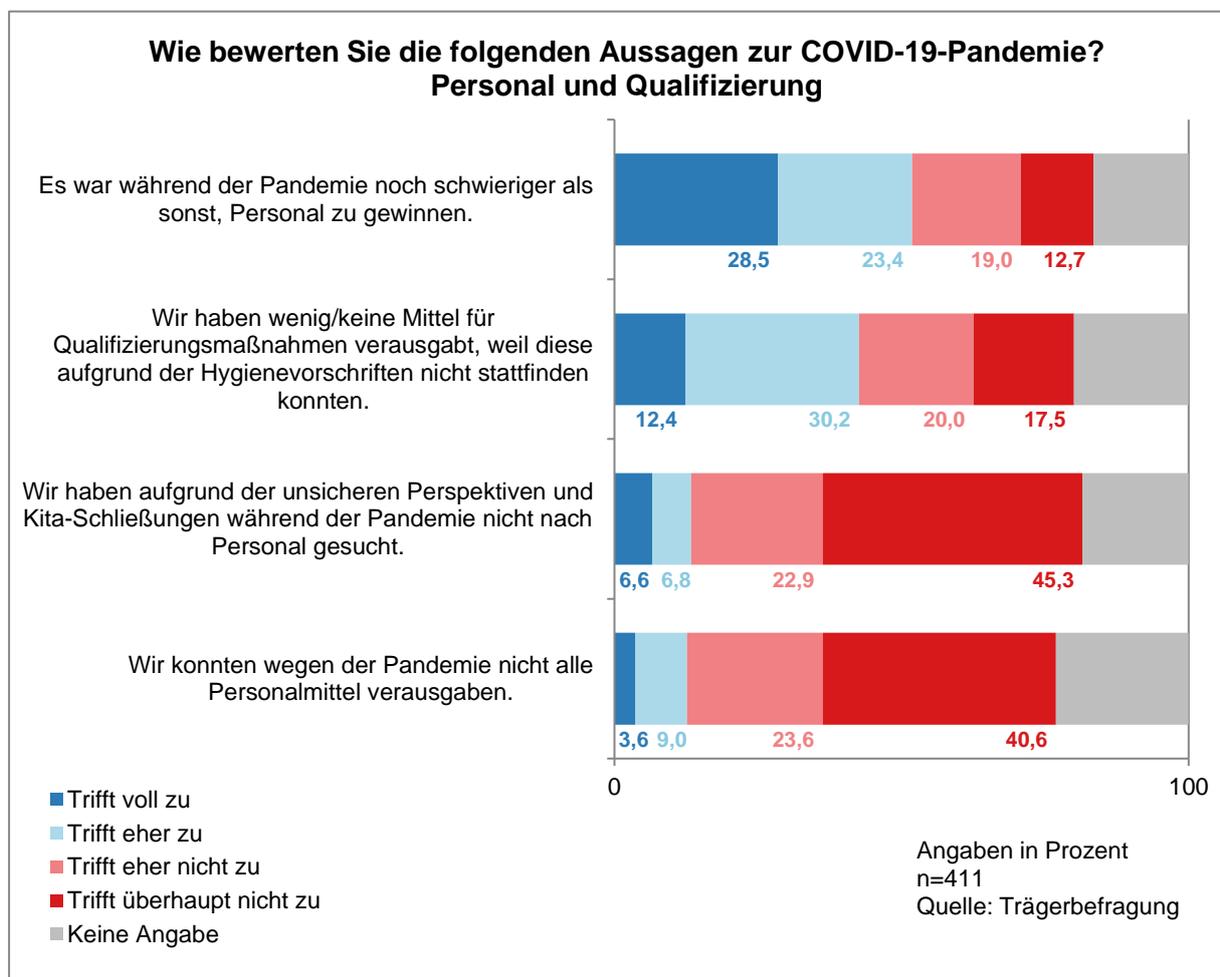


Abbildung 21: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Personal und Qualifizierung

⁴ Mit „Pädagog*innen“ sind sowohl Kita-Leitungen als auch pädagogische Fachkräfte gemeint, die an der Befragung teilnahmen.

Die folgende Abbildung 22 zeigt, dass es bei den Trägern, die in den letzten Jahren Mittel aus der besonderen Finanzhilfe erhalten haben, nur in seltenen Fällen Auswirkungen der Pandemie auf die Mittelflüsse gab. Das heißt beispielsweise, dass sich Bewilligung und Mittelflüsse auf örtlicher Ebene nicht verlangsamt haben. Die Modalitäten der Beantragung wurden auch nicht vereinfacht. Und schließlich berichteten nur sehr wenige Träger davon, dass sie wegen der Pandemie Mittel aus der besonderen Finanzhilfe zurückgeben mussten.

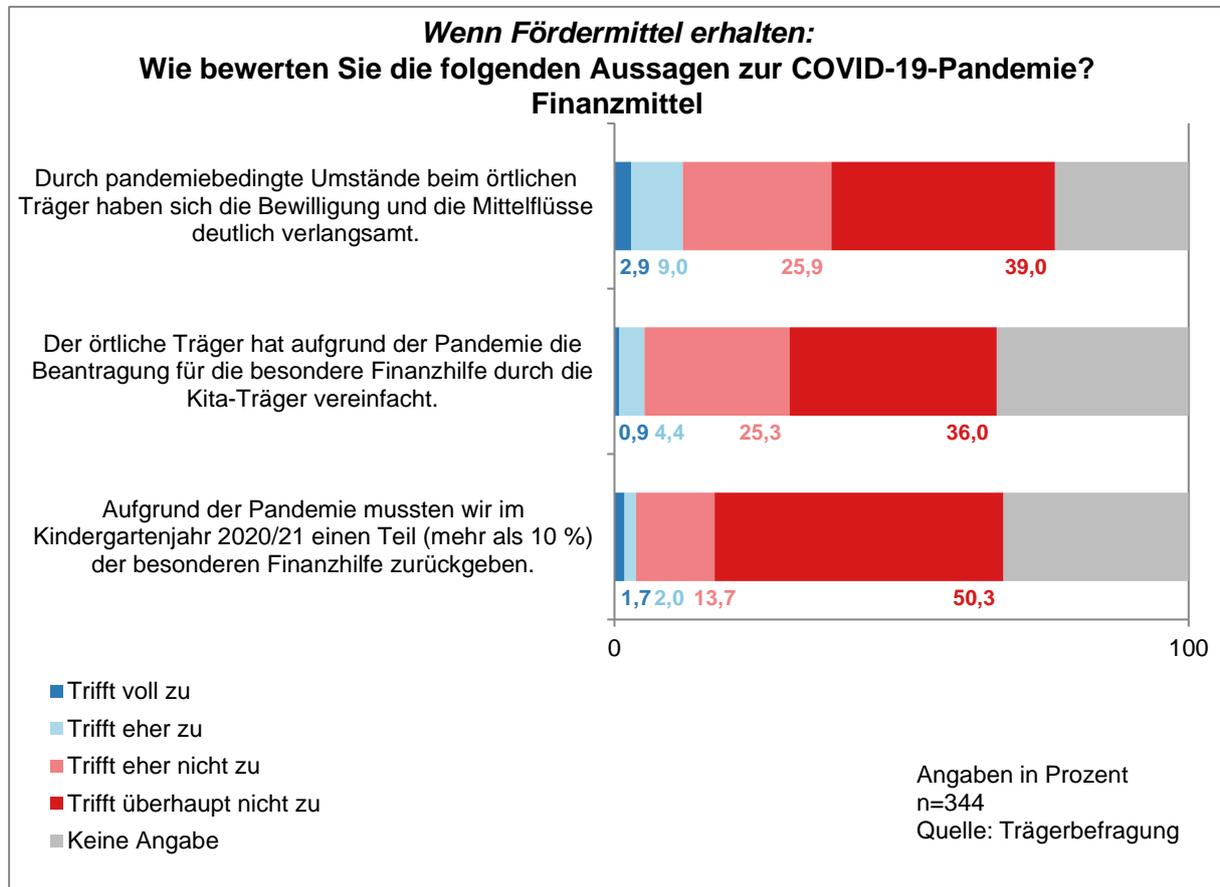


Abbildung 22: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Finanzmittel

Das Wichtigste in Kürze

Für die Kita-Träger führte die COVID-19-Pandemie nur in wenigen Bereichen zu besonderen Einschränkungen oder Problemen. Am häufigsten war es für sie noch schwieriger als sonst, Personal zu gewinnen, zudem konnten weniger Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt werden. Darüber hinausgehende Auswirkungen wurden nur von sehr wenigen Trägern berichtet.

2.2.2.5 Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Kita-Träger

Die Kita-Träger hatten die Möglichkeit, Ansatzpunkte zur Verbesserung von Mittelverteilung und Mitteleinsatz der besonderen Finanzhilfe in offener Form zu benennen. Annähernd ein Drittel aller Befragten hat davon Gebrauch gemacht und Vorschläge und Wünsche geäußert. Insgesamt lassen sich in ihren Antworten vier Schwerpunktbereiche erkennen, die im

Folgenden inhaltlich gegliedert dargestellt werden. Einige der von ihnen genannten Vorschläge richten sich an das Land, andere gehen auf die vor Ort bestehenden Regelungen ein.

Eine Reihe von Anmerkungen und Vorschlägen bezieht sich auf das Verfahren der Mittelbeantragung und die Mittelflüsse. Mehrere Träger wünschen sich eine „direkte Mittelvergabe“: *„Die Mittelbeantragung sollte über die Finanzhilfe Personal möglich sein, am besten mit einem festen Stundensatz je Kiga-Gruppe.“* Zur Begründung heißt es beispielsweise: *„Die Sprachförderung sollte grundsätzlich vollumfänglich regulär in die Finanzhilfe einfließen, da sie alltagsintegriert stattfindet und somit auch durch jede Fachkraft eine Sprachförderung im Alltag erfolgt.“*

Ein weiterer, von mehreren Kita-Trägern genannter Grund für den Wunsch nach einer direkten Vergabe ist, dass der *„Verwaltungsaufwand für diese verpflichtende Aufgabe viel zu hoch“* sei und eine solche Integration also *„zum Bürokratieabbau“* beitragen würde. *„Die Beantragungsverfahren über den örtlichen Träger der Jugendhilfe mit Mittelabrufen und Schlussabrechnungen und Verständigungen auf Konzepte und wieder Abstimmungen mit allen Kita-Trägern im Bereich... ist umständlich und bindet Personalstunden.“* Besonders kompliziert und aufwändig kann es bei Trägern mit Kitas in unterschiedlichen Jugendamtsbezirken werden: Die *„Mittelverteilung von vier zuständigen örtlichen Trägern der Jugendhilfe variiert im Antrags- und Mittelabrufverfahren sehr stark und erhöht damit den Verwaltungsaufwand erheblich. Eine verbindliche Förderung des Landes über die Vergabe der Mittel mittels Antragsverfahren der Finanzhilfe über kita.web würde Transparenz fördern und den Verwaltungsaufwand deutlich verringern.“*

Vorschläge für eine Verbesserung der Mittelflüsse beziehen sich auf die überörtliche Ebene (*„Die zeitnahe Abrechnung und Bereitstellung der Fördergelder durch das Landesjugendamt muss deutlich verbessert werden.“*), häufiger aber auf die Situation vor Ort, die, wie oben dargestellt, sehr unterschiedlich ist. Gewünscht wird *„eine unkomplizierte monatliche Auszahlung über die Finanzhilfe [...], da die Mittel sehr unregelmäßig fließen und wir oft lange hinterherschreiben müssen. [...] Auf jeden Fall werden die Mittel am Beginn und nicht am Ende gebraucht...“*

Ein zweiter Themenbereich ist die Höhe der zur Verfügung gestellten Mittel, und zwar sowohl insgesamt als auch bezogen auf die einzelnen Kitas. Der Gesamtumfang wird von manchen als *„zu knapp“* bewertet: *„Es stehen zu wenig Mittel zur Verfügung. Dadurch kann keine intensive ausführliche Sprachförderung durchgeführt werden.“* Sie entsprechen aber auch deshalb nicht immer dem tatsächlichen Bedarf in den Kitas, da sich dieser jährlich ändern kann; als notwendig erachtet wird dann die *„Berücksichtigung aktueller Werte, insbesondere in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund“*. Im Zusammenhang mit der Verteilung der Mittel auf die einzelnen Kitas kritisieren einige Träger die Vergabekriterien. So heißt es etwa, dass eine nicht-deutsche Familiensprache *„kein alleiniges Kriterium für Sprachförderbedarf“* sein sollte: *„Auch Anzahl der Kinder in der Mittelverteilung berücksichtigen, die Deutsch als Muttersprache haben und in deren Familien deutsch gesprochen wird. Der Bedarf an Sprachförderung und Sprachbildung betrifft nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund oder nur solche, in deren Familien die gesprochene Sprache nicht Deutsch ist.“*

Ein dritter Bereich, der von vergleichsweise vielen Kita-Trägern angesprochen wurde, lässt sich unter dem Stichwort „Planbarkeit“ subsummieren. Das Land gewährt die besondere Finanzhilfe jeweils für ein Kindergartenjahr, die Mittel sollen aber grundsätzlich dauerhaft zur Verfügung stehen. Dabei kann jedoch die konkrete Höhe der Förderung in den

Jugendamtsbezirken und für die einzelnen Kitas variieren. Gerade weil diese zusätzlichen Mittel begrüßt werden, wird eine Verstärkung der Förderhöhe gewünscht: *„Ich sehe einen großen Gewinn aus diesem Mitteleinsatz der besonderen Finanzhilfe. Die Einrichtungen haben bislang nur positive Rückmeldungen für die Praxis gegeben. Dennoch wäre es schön, diese Mittel dauerhaft zu etablieren und dadurch für mehr Planungssicherheit sowohl bei dem zusätzlich gewonnenen Personal als auch bei den jeweiligen Teams in den Einrichtungen zu sorgen.“*

Die fehlende Planungssicherheit hat insbesondere Auswirkungen auf die Personalsituation in den Kindertagesstätten. Kita-Träger berichten davon, dass Veränderungen der Finanzbeträge zu Schwierigkeiten führen: *„Die jährliche Antragsstellung macht eine kontinuierliche Personalplanung unmöglich. Zudem ist die Anzahl der Fachstunden sehr gering. Jährlich muss man in der Regel nach neuen Mitarbeitenden für die Aufgabe suchen. Nicht immer gelingt es, die Stunden auch zu verteilen. Dies alles führt dazu, dass immer wieder neue Mitarbeitende sich in die Aufgabe einarbeiten müssen. Besser wäre eine feste Stundenzahl, mit der man langfristig planen kann. Aus unserer Beobachtung heraus variiert der Bedarf (sprich die Kinderanzahl) jährlich minimal - man hätte dann mal ein Jahr viele und ein Jahr mal weniger Kinder -, könnte aber das Konzept eher mit einer längerfristigen Personal-Besetzung qualitativ sichern und fort-schreiben. Die Mitarbeitende kann sich qualifizieren, intensive und ggf. auch längerfristige Qualifizierungsmaßnahmen, die dem gesamten Team dann auch nutzen, sind nur so umsetz-bar.“*

Dass die Befristung und die (möglichen) Veränderungen die Personalfuktuation erhöhen, wird von mehreren Trägern berichtet: *„Durch den markanten Fachkräftemangel können Personalstunden nicht befristet vergeben werden, da das Personal bei befristeten Verträgen dann noch schneller auf unbefristete Stellen wechselt. Der Aufwand, nach qualifiziertem Personal zu suchen, ist immens hoch und teuer. Die Einarbeitung neuer Mitarbeiter ist aufwendig und für befristete Stellen zeitlich sehr hoch.“* Konkret vorgeschlagen wird deshalb: *„Eine gesicherte und rechtzeitige Zusage der Mittel vor Beginn des Kitajahres und eine einheitliche Abwicklung der Kostenträger würde eine Verbesserung darstellen. Unbefristete Mittelzusage pro Gruppe würde mehr Planungssicherheit geben für eine kontinuierliche Beschäftigung der pädagogischen Fachkraft.“* Dabei sollten Veränderungen der Tarifstruktur mit berücksichtigt werden, d.h. die bereitgestellten Mittel sollten *„mit einem festen Prozentsatz ansteigen, um die tariflichen Erhöhungen des Fachpersonals aufzufangen.“*

Als vierter Themenbereich wird von einigen Trägern die Festlegung des Anteils der Mittel angesprochen, die für die Aufstockung von Personalressourcen in Kindertageseinrichtungen vorgesehen sind. Dies wird einerseits vor dem Hintergrund der aktuellen, von der COVID-19-Pandemie geprägten Zeit thematisiert: *„Die am 01.08.2021 in Kraft getretene Regelung, dass 85 % der Gesamtfördersumme für zusätzliche Personalstunden aufgewendet werden muss, ist insofern nachteilig, dass die intendierte ‚Anschubphase‘ im Vorfeld pandemiebedingt nicht angemessen umgesetzt werden konnte. Von März bis Dezember sind viele geplante Fortbildungen ausgefallen und auch die Begleitung der Kitas durch die Fachberatung konnte kaum stattfinden.“* Andere Träger sind generell der Ansicht, dass *„die Personalfuktuation es notwendig [macht], in die begleitende Fortbildung zu investieren“*. Neben den drei Bereichen Personal, Fortbildung und Fachberatung wünschen sich einzelne Träger *„einen frei verfügbaren Betrag [...], der für Qualifikationen und Materialien eingesetzt würde“*, also beispielsweise auch zur Finanzierung von *„Sprachmaterial - Bücher und Spiele zur Förderung der Sprache“* verwendet werden könnte.

Das Wichtigste in Kürze

Die Verbesserungsvorschläge der Kita-Träger zielen im Wesentlichen auf vier Bereiche: Einige schlagen eine direkte Mittelvergabe vor, die nicht über den örtlichen Träger der Jugendhilfe läuft und bei der die Mittel im Voraus oder monatlich gezahlt werden. Darüber hinaus wird eine Erhöhung der zur Verfügung gestellten Mittel gewünscht. Ein dritter, vergleichsweise häufig angesprochener Vorschlag zielt darauf, die Planbarkeit zu erhöhen, die aufgrund der jährlichen Antragstellung und möglicher Wechsel der Förderhöhen eingeschränkt ist. Und schließlich hinterfragen einzelne Träger die Regelung, nach der 85 % der Fördersumme für zusätzliche Personalstunden aufgewendet werden müssen, und wünschen sich hierbei mehr Flexibilität.

2.3 Interpretation der Ergebnisse zur Verwendung der Mittel sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung

In den vorausgegangenen Abschnitten dieses Kapitels wurden die Ergebnisse der Auswertung der Förderanträge und der regionalen Sprachförderkonzepte zum Mitteleinsatz sowie der Befragung der Kita-Träger im ersten Schwerpunkt der vorliegenden Evaluation dargestellt. In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zusammenfassend interpretiert, wofür die Gesetzeslage des KiTaG (sowie des NKiTaG) einen wesentlichen Bezugspunkt bildet. Eingegangen wird auf die Verteilung der besonderen Finanzhilfe des Landes an die örtlichen Träger (siehe Abschnitt 2.3.1), die Verteilung der Mittel auf örtlicher Ebene (siehe Abschnitt 2.3.2) und die Verausgabung der Mittel durch die Kita-Träger (siehe Abschnitt 2.3.3). Daraus werden jeweils Empfehlungen abgeleitet, wie die Zielgenauigkeit der Verteilung und Verwendung erhöht werden kann.

2.3.1 Verteilung der besonderen Finanzhilfe des Landes an die örtlichen Träger

Gesetzeslage

Das Land Niedersachsen als überörtlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe gewährt den örtlichen Trägern der KJH eine „Besondere Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung“, die einen Ausgleich für die Sicherstellung der alltagsintegrierten Förderung der sprachlichen Kompetenz der Kinder im Vorschulalter darstellen soll. Zu den damit verbundenen Aufgaben für die Kindertagesstätten zählen u. a. die regelmäßige Beobachtung, Reflexion und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die individuelle und differenzierte Förderung der Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf sowie regelmäßig mit den Erziehungsberechtigten zu führende Entwicklungsgespräche. Die Finanzhilfe muss jährlich beantragt werden unter Vorlage eines regionalen Sprachförderkonzepts.

Seit der Einführung des KiTaG im Jahr 2018 stellt das Land für die besondere Finanzhilfe landesweit einen Gesamtbetrag von 32,545 Millionen Euro je Kindergartenjahr zur Verfügung; diese Höhe blieb im NKiTaG unverändert und gilt weiterhin. Der Gesamtbetrag wird auf die örtlichen Träger verteilt. Bei der Berechnung der Höhe der Mittel für die einzelnen Regionen werden jeweils die Zahl der Gruppen sowie die Zahl der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, berücksichtigt (§ 18 a Abs. 1 KiTaG, analog auch § 31 Abs. 1 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Im Rahmen der vorliegenden Evaluation wurden die Anträge der örtlichen Träger zur besonderen Finanzhilfe sowie die regionalen Sprachförderkonzepte für die vier Kita-Jahre von 2018/2019 bis 2021/2022 ausgewertet. Dabei zeigte sich, dass die Gesamtzahl der **Gruppen** in den Jugendamtsbezirken über den genannten Zeitraum ziemlich stabil blieb. Dies gilt entsprechend für die sich daraus ergebenden regionalen Förderanteile. Bestehende Unterschiede zwischen den örtlichen Trägern haben sich kaum verändert.

Die Anteile der **Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch** gesprochen wird, unterschieden sich regional stark, wobei diese Streuung in etwa die regionalen Unterschiede der Migrationsanteile in der Bevölkerung widerspiegelt. Über den vierjährigen Untersuchungszeitraum haben sich die regionalen Förderanteile für Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache im prozentualen Mittel nur geringfügig verändert.

Es kann davon ausgegangen werden, dass **regionale Unterschiede** bei der Kinderzahl und der Zahl der Gruppen in den Kitas weiterhin bestehen bleiben werden. Nach der 14. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung sind kurzfristig nur geringe Veränderungen zu erwarten, erst mittelfristig ist mit einer abnehmenden Kinderzahl zu rechnen.⁵ Deutliche Unterschiede zwischen den Kommunen in Bezug auf die Anteile der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, werden weiterhin bestehen. Hier können sich zukünftig Verschiebungen ergeben, wobei sich die Werte voraussichtlich jedoch nur allmählich verändern werden.

2.3.2 Verausgabung der besonderen Finanzhilfe auf örtlicher Ebene

Gesetzeslage

Die Träger konnten und können die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe für zusätzliche Personalausgaben in den Tageseinrichtungen, für Fachberatung Sprache und für Qualifizierung der Fachkräfte in den Kitas verwenden. Zu Beginn des Untersuchungszeitraums konnte die Verteilung der Mittel auf diese drei Bereiche noch flexibel gehandhabt werden, seit dem Kindergartenjahr 2021/2022 sind die Anteile dagegen gedeckelt: Seit diesem Zeitpunkt können höchstens 15 % der Mittel für Qualifizierung und Fachberatung verwendet werden; mindestens 85 % sind für zusätzliche Personalausgaben in Tageseinrichtungen für Kräfte, die über den erforderlichen personellen Mindestbedarf hinausgehen, festgeschrieben.

Sofern Mittel nicht zweckentsprechend verwendet wurden oder werden konnten, sind sie dem überörtlichen Träger zurückzuzahlen (§ 18 a Abs. 2 KiTaG, analog auch § 31 Abs. 2 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Auf örtlicher Ebene erfolgte die Verteilung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe an die Kita-Träger überwiegend auf Basis der **Zahl der Gruppen sowie der Kinder** in den Kitas. Rund 40 % der befragten Kita-Träger nannten ausschließlich diese rein quantitativen Kriterien. Bei den anderen wurden daneben auch Verteilungskriterien im Hinblick auf **Sprachförderbedarf, Migrationshintergrund und/oder nicht-deutscher Familiensprache** berücksichtigt.

⁵ Ergebnisse für Niedersachsen unter: <https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/themen/bevoelkerung/bevoelkerungsvorausberechnungen-niedersachsen/bevoelkerungsvorausberechnungen-landesergebnisse-tabelle-202799.html> [Zugriff am 26.07.2022]

Damit blieben besondere Bedarfslagen, die mit sprachlichen oder sozialen Aspekten zusammenhängen, häufig unberücksichtigt.

Bis zur gesetzlichen Festschreibung der maximalen Förderanteile wurde der **Verteilungsspielraum** von den örtlichen Trägern der KJH noch sehr breit ausgeschöpft und es gab hierbei große regionale Unterschiede. Der Spielraum für Qualifizierungsmittel wurde von den örtlichen Trägern äußerst flexibel genutzt. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei der Mittelverteilung für Fachberatungsstellen Sprache, wobei die regionalen Unterschiede hier etwas geringer ausfielen. Im Kindergartenjahr 2021/2022 erfüllten alle örtlichen Träger **exakt die Vorgaben**. In manchen Regionen wurden keine oder weniger als 15 % der Mittel für Qualifizierung und Fachberatung veranschlagt, hier wurden dann entsprechend höhere Anteile für Personalmittel in den Kitas beantragt.

Insgesamt führte die **Zusammenarbeit zwischen den örtlichen Trägern der KJH und den Kita-Trägern** bei der Planung der Verteilung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe überwiegend zu einvernehmlichen und konstruktiven Ergebnissen. Die Verteilungsplanung wurde meist positiv bewertet. Die Kita-Träger, die entsprechende Mittel erhielten, stufen den regionalen Verteilungsschlüssel überwiegend als „gut“ oder „befriedigend“ und das Verteilungsverfahren mehrheitlich als „transparent“, „gut organisiert“ und „fair“ ein. Sie berichteten mehrheitlich davon, dass sich die Kita-Träger bei der Ausarbeitung des regionalen Konzepts gut einbringen konnten. Häufig kritisch beurteilt wurden die notwendige Flexibilität sowie die angemessene Berücksichtigung von örtlichen Gegebenheiten und von Bedürfnissen der unterschiedlichen Kita-Träger.

Aktuell leistet das Landesjugendamt für die ersten drei Monate des Kindergartenjahres monatliche **Abschlagszahlungen an die örtlichen Träger**, bei fristgerechter Antragstellung für die besondere Finanzhilfe verlängert sich dieser Zeitraum um weitere drei Monate.⁶ Für den Untersuchungszeitraum dieser Evaluation sah die Durchführungsverordnung zum KiTaG vor, dass der Antrag für die besondere Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung erst zum Ende des Kindergartenjahres beim Landesjugendamt eingegangen sein musste (§ 8 Abs. 1 der 1. DVO-KiTaG). Die örtlichen Jugendämter konnten den Antrag in den ersten Jahren also sehr spät stellen, was in der Folge zu einem teilweise sehr späten Mittelfluss an die Kita-Träger beigetragen haben dürfte. In der aktuellen Fassung der DVO muss der Antrag früher gestellt werden: für das Kindergartenjahr 2021/2022 bis zum 31.01.2022 und in den Folgejahren bis zum 31.10. des jeweiligen Kindergartenjahres (§ 24 Abs. 1 DVO-NKiTaG).

2.3.3 Verausgabung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe durch die Kita-Träger *Gesetzeslage*

Die Verteilung der Landesmittel an die Träger der Kindertagesstätten wird jeweils auf örtlicher Ebene geregelt. Im KiTaG/NKiTaG ist festgeschrieben, dass der örtliche Träger den übrigen Kita-Trägern Gelegenheit gibt, sich an der Erstellung des regionalen Sprachförderkonzepts zu beteiligen. Diese Beteiligung ist in der Durchführungsverordnung näher ausgeführt. Hier heißt es, dass der örtliche Träger das regionale Sprachförderkonzept „im Einvernehmen mit den übrigen Trägern von Tageseinrichtungen in seinem Einzugsbereich, die sich an der Erstellung

⁶ Siehe § 24 Abs. 2 DVO-NKiTaG. Diese Begrenzung auf drei Monate wurde im Zusammenhang mit dem NKiTaG eingeführt. Im davor liegenden Zeitraum war in § 8 Abs. 2 der 1. DVO-KiTaG geregelt, dass die örtlichen Träger für die ersten sechs Monate monatliche Abschlagszahlungen erhielten, also auch ohne vorliegenden Finanzhilfesantrag.

beteiligen wollen“, zu erstellen hat (§ 7 Abs. 1 der 1. DVO-KiTaG; analog auch § 23 Abs. 1 DVO-NKiTaG). In dem Sprachförderkonzept ist u. a. die Verteilung der besonderen Finanzhilfe auf die örtlichen Kita-Träger zu regeln.⁷ Für den Fall, dass auf regionaler Ebene kein „Einvernehmen“ zustande kommt, ist das Landesjugendamt zu beteiligen. Dieses kann, wenn auch unter seiner Beteiligung keine Einigung erreicht werden kann, die Zustimmung gegebenenfalls ersetzen.

Ergebnisse und Interpretation

Der Anteil der Kita-Träger, die angaben, dass sie **Mittel aus der besonderen Finanzhilfe** für Sprachbildung und Sprachförderung erhalten hatten, ist **gestiegen** von 71,8 % (2018/2019) auf 79,8 % (2020/2021). Manche Kita-Träger stellten jedoch **keinen Antrag**, weil sie u. a. die Sprachförderung mit eigenen Ressourcen sicherstellen konnten, die Kriterien aus dem regionalen Sprachförderkonzept nicht erfüllt wurden oder die erwarteten Mittel so gering waren, dass sich ihrer Ansicht nach der Verwaltungsaufwand dafür nicht lohnte.

Die Mehrzahl der Träger beantragt die Mittel jedes Jahr neu bzw. macht einen jährlichen Mittelabruf, rund ein Drittel bekommt sie ohne weiteren Antrag. Die **Modalitäten der Auszahlung** variierten stark und reichten von monatlichen Teilbeträgen bis zur einmaligen Zahlung am Beginn oder sogar erst am Ende des Kita-Jahres. Die Ergebnisse zeigen damit, dass manche Kita-Träger in entsprechende, teils umfangreiche Vorleistungen gehen mussten, um die Mittel aus der Finanzhilfe wie vorgesehen verausgaben zu können.

Erwartungsgemäß verwendeten die weitaus meisten Kita-Träger die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe für **zusätzliche Personalressourcen** in den Gruppen. Am häufigsten konnten sie hierfür die Stunden von bereits vorhandenem Personal aufstocken. Lediglich ein Drittel gab an, daraus auch **Qualifizierungsmaßnahmen** für Fachkräfte finanziert zu haben, und die Finanzierung von **Fachberatung Sprache** aus diesen Mitteln wurde nur von einigen Trägern aufgeführt. Die COVID-19-Pandemie führte dazu, dass es für die Kita-Träger generell noch schwieriger als sonst war, Fachpersonal zu gewinnen, zudem konnten weniger Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt werden.

Die Kita-Träger konnten die ihnen zur Verfügung gestellten **Mittel nicht immer verausgaben**. Die am häufigsten genannten Gründe hierfür waren, dass sie kein zusätzliches Fachpersonal gefunden hatten und/oder dass die vorhandenen Fachkräfte ihre Stellen nicht aufstocken konnten oder wollten. Ein weiterer Faktor war, dass bei Personalwechseln Stellen zeitweise unbesetzt waren und die Mittel deshalb nicht wie geplant verwendet werden konnten.

Im Zusammenhang mit dem Hinweis der Kita-Träger, dass die zur Verfügung gestellten **Mittel nicht ausreichend seien**, wurden verschiedene Probleme benannt. Häufig wurde die fehlende Planungssicherheit aufgrund von möglichen jährlichen Änderungen der Fördersummen thematisiert. Kritisch gesehen wurde eine teilweise sehr späte oder sogar erst nachträgliche Auszahlung der Mittel. Einzelne Träger hinterfragten die Regelung, nach der 85 % der Fördersumme für zusätzliche Personalstunden aufgewendet werden müssen, und wünschten sich hierbei mehr Flexibilität.

⁷ Außerdem sind die Handlungsempfehlungen des niedersächsischen Kultusministeriums zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder zu Sprachbildung und Sprachförderung zu berücksichtigen (Nds. MK, 2011) (siehe Kapitel 3).

So besteht bei der Planung und Verwendung der Mittel auf Ebene der Kita-Träger ein **Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit**. Erstere ist notwendig, um auf besondere Anforderungen und Herausforderungen angemessen reagieren zu können. Andererseits ist für die Kita-Träger eine längerfristige Planbarkeit wichtig, um längerfristig wirkende Verpflichtungen eingehen zu können. Der Gesamtbetrag der besonderen Finanzhilfe ist zwar im Gesetz festgeschrieben, auf örtlicher Ebene können die Mittel aufgrund der jährlichen Festlegungen allerdings schwanken. Wenn Träger auf diese Unsicherheit mit dem Abschluss zeitlich eng befristeter Arbeitsverträge reagieren, trägt dies zur ohnehin hohen Fluktuation bei pädagogischen Fachkräften bei und erhöht die Schwierigkeiten, eine kontinuierliche Stellenbesetzung sicherzustellen. Dies führt zu einem erhöhten Aufwand sowohl bei den Kita-Trägern (z. B. durch Suche und Auswahl von Bewerber*innen) als auch in den Kitas (z. B. für die Einarbeitung der neuen Kräfte).

2.3.4 Empfehlungen

Die **Zusammenarbeit zwischen den örtlichen und den weiteren Kita-Trägern** bei der Planung der Verteilung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe führt überwiegend zu einvernehmlichen Ergebnissen und wird meist positiv bewertet. Die Beteiligung der Kita-Träger am Erstellen des regionalen Sprachbildungskonzepts und am Aufstellen der Regeln zur Mittelverteilung stellt einen kontinuierlichen Prozess dar, der sich nicht auf finanzielle Fragen beschränken darf, da die Konzepte auch inhaltlich fortzuschreiben sind. Es ist eine Aufgabe für den örtlichen Träger, positive Rahmenbedingungen für die Beteiligung der weiteren Kita-Träger zu schaffen (z. B. verbindliche Einladungen zu geeigneten Zeiten, zielorientierte Moderation unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen, Nutzen von bestehenden Arbeitskreisen u.a.). Umgekehrt müssen diese auch bereit und in der Lage sein, Angebote zur Beteiligung anzunehmen. Für einzelne kann dies eine besondere Herausforderung darstellen, etwa für sehr kleine Kita-Träger, die nur über sehr geringe personelle und zeitliche Ressourcen verfügen, oder – in anderer Weise – für überregional tätige Träger, die dann mehrfach gefordert sind.

Während das Land bei der Verteilung der Mittel auch den Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache berücksichtigt, erfolgt die Verteilung auf örtlicher Ebene nach Aussage von rund 40 % der antwortenden Träger ausschließlich auf Basis der Zahl der Kinder bzw. Gruppen. Damit bleiben besondere Bedarfslagen, die mit sprachlichen oder sozialen Aspekten zusammenhängen, hier häufig unberücksichtigt. Um die Bedarfsgerechtigkeit zu erhöhen, sollte durch die Akteure vor Ort geprüft werden, inwieweit derartige Besonderheiten (besseren) Eingang in die Konzepte finden können (z. B. durch Nutzung kleinräumiger Statistiken).

Bei der Planung und Verwendung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe besteht auf Ebene der Kita-Träger ein **Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit**. Erstere ist notwendig, um auf besondere Anforderungen und Herausforderungen angemessen reagieren zu können. Andererseits ist für die Kita-Träger eine längerfristige Planbarkeit wichtig, um längerfristig wirkende Verpflichtungen eingehen zu können. Der Gesamtbetrag der besonderen Finanzhilfe ist zwar im Gesetz festgeschrieben, auf örtlicher Ebene können die Mittel aufgrund der jährlichen Festlegungen allerdings schwanken. Wenn Kita-Träger auf diese Unsicherheit mit dem Abschluss zeitlich eng befristeter Arbeitsverträge reagieren, trägt dies zur ohnehin hohen Fluktuation bei pädagogischen Fachkräften bei und erhöht die Schwierigkeiten, eine kontinuierliche Stellenbesetzung sicherzustellen. Dies führt zu einem erhöhten Aufwand sowohl bei den Trägern (z. B. durch Suche und Auswahl von Bewerber*innen) als auch in den Kitas (z. B. für die Einarbeitung der neuen Kräfte).

Hier sollte über längerfristig gültige Zusagen für die finanziellen Mittel zur Sprachförderung nachgedacht werden. Dies scheint möglich vor dem Hintergrund der aktuellen Auswertungen, die zeigen, dass sich die Anteile in der Regel von Kita-Jahr zu Kita-Jahr nur geringfügig ändern. Hierbei könnten mittelfristig absehbare Veränderungen berücksichtigt werden, etwa aus kleinräumigen Bevölkerungsprognosen oder aus regionalen Bedarfsplanungen, zu denen die örtlichen Träger gesetzlich aufgefordert sind. Diese Planungen sind nach dem NKiTaG jährlich fortzuschreiben und dem Ministerium zur Kenntnis zu geben.

Eine **frühzeitige Auszahlung der Mittel** aus der besonderen Finanzhilfe an die Träger der Kindertagesstätten ist sicherzustellen. Denn Kita-Träger sollten nicht gezwungen sein, umfangreiche finanzielle Vorleistungen gehen müssen, wenn sie diese Mittel wie im Gesetz vorgesehen verausgaben wollen; die Notwendigkeit einer Vorfinanzierung kann im Einzelfall sogar einen Grund dafür darstellen, die Mittel gar nicht erst zu beantragen.

Im Untersuchungszeitraum wurde die Frist, in der die örtlichen Träger die Mittel aus der besonderen Finanzhilfe beantragen konnten, sukzessive vorverlegt. Aktuell leistet das Landesjugendamt für die ersten drei Monate des Kindergartenjahres monatliche Abschlagszahlungen an die örtlichen Träger, bei fristgerechter Antragstellung für die besondere Finanzhilfe verlängert sich dieser Zeitraum um weitere drei Monate.⁸ Es ist sicherzustellen, dass die Mittel durch die örtlichen Träger rechtzeitig beantragt und dann auch zeitnah an die Kita-Träger weitergeleitet werden. Es bleibt zu beobachten, ob die Mittel nun tatsächlich früher bei den Kita-Trägern ankommen, so dass keine große Vorfinanzierung durch diese notwendig ist.

Aktuell konnten die **Mittel aus der Finanzhilfe nicht immer in voller Höhe verausgabt** werden. Ein wesentlicher Grund hierfür ist der Personalmangel bei pädagogischen Fachkräften. Es ist nicht davon auszugehen, dass sich dieser Fachkräftemangel kurz- oder mittelfristig ändern wird. Um die Rückzahlung von Mitteln, die für die Sprachbildung und Sprachförderung zur Verfügung stehen, zu minimieren, sollte die Deckelung der Mittel für Fortbildung und Fachberatung Sprache auf zusammen 15 % gelockert werden.⁹ Abweichungen hiervon können gegebenenfalls auf begründete Ausnahmen beschränkt werden. Die Untersuchung der Praxis zeigt, dass in den Kitas ein deutlicher Bedarf an weiterer Fortbildung und Unterstützung besteht (siehe Abschnitte 4.6.5 und 4.6.7). Mit freiwerdenden Mitteln sollten auch längerfristige und strukturiert aufgebaute Projekte in der trägerübergreifenden und regionalen Zusammenarbeit mit Bildungsträgern und Hochschulen ermöglicht werden. Mittel, die für Qualifizierung und/oder Fachberatung Sprache verwendet werden, kommen im Ergebnis der vorschulischen Sprachbildung und Sprachförderung zugute.

⁸ Siehe § 24 Abs. 2 DVO-NKiTaG. Diese Begrenzung auf drei Monate wurde im Zusammenhang mit dem NKiTaG eingeführt. Im davor liegenden Zeitraum war in § 8 Abs. 2 der 1. DVO-KiTaG geregelt, dass die örtlichen Träger für die ersten sechs Monate monatliche Abschlagszahlungen erhielten, also auch ohne vorliegenden Finanzhilfeantrag.

⁹ Eine solche Änderung erfordert eine Anpassung von § 31 Abs. 2 NKiTaG.

3. Inhaltliche Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte: Was und wie wird zwischen Jugendamt und Kita-Trägern in den regionalen Sprachförderkonzepten vereinbart?

3.1 Fragestellungen zum Maßnahmenplan der regionalen Sprachförderkonzepte

Damit Aussagen zur Umsetzung des Auftrags von Sprachbildung und Sprachförderung gemäß den gesetzlichen Regelungen (Nds. MK, 2018a, 2021) in den Konzeptpapieren auf der Ebene der örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) analysiert werden konnten, wurde in den regionalen Sprachförderkonzepten sowohl eine inhaltlich **qualitative** Beurteilung zum **ersten** und **zweiten MZP** (2019/2020 und 2020/2021) als auch eine deskriptiv **quantitative** Auszählung von Aspekten zum **dritten MZP** (2021/2022) nach den Kriterien zu Sprachbildung und Sprachförderung vorgenommen. Dabei wurde in der Studie der leitenden Fragestellung nachgegangen, inwieweit die Handlungsempfehlungen „Sprachbildung und Sprachförderung“ (Nds. MK, 2011) konzeptionell integriert und regional umgesetzt werden. Kriterien hierzu ergaben sich aus dem Leitfaden zur Erstellung eines „regionalen Konzeptes“ zur Förderung der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich (Nds. MK, 2019b). Die qualitative Auswertung der Inhalte zum ersten und zweiten MZP (2019/2020 und 2020/2021) bzw. die quantitative Auswertung der Inhalte zum dritten MZP (2021/2022) verfolgte insbesondere vier Fragestellungen mit jeweils zwei unterschiedlichen forschungsmethodischen Ansätzen:

1. Wie bzw. zu welchen Anteilen werden verschiedene **Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung** sowie zur individuellen und differenzierten Sprachförderung in den Dokumenten genannt? (siehe Abschnitt 3.3.1)
2. In welcher Art bzw. in welcher Häufigkeit werden unterschiedliche **Qualifizierungsmaßnahmen** zur Steigerung der Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenzen der Fachkräfte aufgeführt und welche Bildungsträger bzw. wie oft sind diese beteiligt? (siehe Abschnitt 3.3.2)
3. Inwieweit wird die Rolle von **Fachberatungen** im Kontext Sprachbildung und Sprachförderung definiert bzw. in wie vielen Dokumenten werden Aussagen zur Rolle sowie zu den Funktionen und Aufgaben von Fachberatungen Sprache in der Perspektive des Nutzens für die Tageseinrichtungen definiert? (siehe Abschnitt 3.3.3)
4. Wie wird auf die **Entwicklungsgespräche mit Eltern** im letzten Jahr vor der Einschulung in den Konzepten eingegangen bzw. wie viele Konzepte enthalten hierzu Angaben und in welchem Maße bzw. in welchen Anteilen wird der Übergang in die **Schule** bezüglich Sprachbildung und Sprachförderung beleuchtet? (siehe Abschnitt 3.3.4)

Die Ergebnisse der vier Untersuchungsbereiche wurden zusätzlich im Hinblick auf wesentliche tendenzielle Veränderungen in den Konzepten der Jahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 verglichen.

3.2 Durchführung

Unter den vorgenannten vier Fragestellungen (siehe Kapitel 3.1) wurde die Studie auf der Erhebungsgrundlage von Anträgen und regionalen Sprachförderkonzepten der örtlichen Träger der KJH durchgeführt. Diese Dokumente wurden vom Niedersächsischen Kultusministerium bei den entsprechenden Institutionen angefordert und zur wissenschaftlichen Auswertung zur Verfügung gestellt (siehe Abschnitt **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Die für die ersten beiden MZP (2019/2020 und 2020/2021) sowie für den dritten MZP (2021/2022) gewählten Analysemethoden wurde in Absprache zwischen dem Ministerium, dem *ies* und dem *IfS* bestimmt und werden im Weiteren erläutert (siehe Abschnitt 3.2.2).

3.2.1 Dokumentengrundgesamtheit

Die Auswertung der Maßnahmenpläne zu Sprachbildung und Sprachförderung der örtlichen Träger der KJH ist eine Vollerhebung aller regionalen Sprachförderkonzepte in Niedersachsen. Somit wurden $n = 54$ regionale Sprachförderkonzepte in der Zuordnung zu den niedersächsischen Landkreisen bzw. kreisfreien Städten untersucht¹⁰. Zur Analyse der regionalen Sprachförderkonzepte waren bis zum Abschluss der Gesamtprojektlaufzeit **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) vorgesehen, um Veränderungen hinsichtlich qualitativer und quantitativer Ausführungen zu sprachbildenden und sprachfördernden Maßnahmen darlegen zu können. Inhaltlich fließen in die Maßnahmenpläne der regionalen Sprachförderkonzepte indirekt auch die konzeptionellen Überlegungen der zuständigen Träger der Kindertageseinrichtungen der jeweiligen Landkreise bzw. kreisfreien Städte ein, da in der Regel die regionalen Sprachförderkonzepte jeweils in Kooperation mit den Kita-Trägern erstellt werden.

3.2.2 Analysemethode

Die Auswertung der Maßnahmenpläne der regionalen Sprachförderkonzepte beruhte auf der Dokumentengrundlage der örtlichen Träger der KJH. Nachdem zu den ersten beiden MZP (2019/2020 und 2020/2021) die regionalen Sprachförderkonzepte zur Generierung inhaltlicher Ausprägungen mit expliziter qualitativer Ausrichtung analysiert wurden, erfolgte zum dritten MZP (2021/2022) in Absprache mit dem Niedersächsischen Kultusministerium eine Änderung der Auswertungsmethode. Nunmehr wurde das digitalisierte Textmaterial der regionalen Sprachförderdokumente nicht mehr qualitativ, sondern quantitativ kodiert.

Zur **qualitativen** Auswertung zum **ersten** und **zweiten MZP** (2019/2020 und 2020/2021) dienten die vier aufgelisteten Fragestellungen, die sich auf Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung, auf geplante Qualifizierungsmaßnahmen, auf den Einsatz von Fachberatungen Sprache sowie auf den Übergang in die Grundschule und Entwicklungsgespräche im letzten Jahr vor der Einschulung beziehen (siehe Abschnitt 3.1), im ersten Auswertungsschritt als **deduktives Hauptkategorienraster**. Dabei wurden alle zutreffenden Textstellen in den regionalen Sprachförderkonzepten nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) kodiert. Die jeweiligen Codings wurden dann im nächsten Analyseschritt als Segmente im Tabellenformat für jedes regionale Sprachförderkonzept **intra-institutionell** übertragen. Hierzu wurde die chronologische Textgliederung aufgelöst und weiter ausschließlich nach den definierten deduktiven Hauptkategorien geordnet. Anschließend

¹⁰ Mit Beginn des Projektes fusionierten zwei örtliche Träger der KJH zu einem örtlichen Träger. Damit erklärt sich die Differenz der Dokumentenstichprobe mit $n = 54$ gegenüber der Gesamtzahl von $n = 55$ Landkreisen bzw. kreisfreien Städten.

wurden in nachfolgenden Schritten der qualitativen Inhaltsanalyse die neu geordneten Textsegmente generalisiert und daraufhin komprimiert gebündelt. Somit konnten $n = 54$ intra-institutionelle Profile der regionalen Sprachförderkonzepte zu den vorgesehenen Fragestellungen herausgearbeitet werden¹¹. Im Vergleich aller intra-institutionellen Bündelungen innerhalb der deduktiven Hauptkategorien wurden darunter neue inhaltliche **Unterkategorien induktiv** gebildet und eine differenzierte **inter-institutionelle** Zusammenführung aller regionalen Sprachförderkonzepte ermittelt. Alle Auswertungsschritte der intra-institutionellen Profilbildung sowie der inter-institutionellen Zusammenführung wurden sowohl mit den Dokumenten des ersten MZP (2018/2019) als auch des zweiten MZP (2019/2020) vollzogen. Im abschließenden Auswertungsvorgang wurden die qualitativen Ergebnisse der beiden MZP verglichen. Um die Gütekriterien qualitativer Forschung zu erfüllen, wurden genaue Qualitätskriterien nach Mayring (2016) angewendet, z. B. Verfahrensdokumentation. Außerdem wurden **Interrater-Prozesse** in die Auswertungsarbeiten integriert und ca. 25 % der jeweiligen Schritte durch zwei Rating-Personen eingeschätzt. Damit liegt der Umfang des geprüften Materials über dem von Yoder & Symons (2010) empfohlenen Anteil von 20 %.

Für die **quantitative** Analyse zum **dritten MZP** (2021/2022) wurden ebenfalls wie bei den ersten beiden MZP (2019/2020 und 2020/2021) im ersten Auswertungsschritt die vier Aspekte der wissenschaftlichen Fragestellungen (siehe Kapitel 3.1) als **deduktives Hauptkategorien-raster** für das Kodieren des Textmaterials herangezogen. Zusätzlich wurden die zu den ersten beiden MZP **induktiv entwickelten Unterkategorien** genutzt, um eine differenzierte Erfassung inhaltlicher Bestandteile der Hauptkategorien in den regionalen Sprachförderkonzepten vornehmen zu können.

Unterkategorien zu 1:

- 1.a Vorschulische Sprachförderung in der Verantwortung aller Fachkräfte als Querschnittsaufgabe,
- 1.b Verankerung von Sprachbildung und Sprachförderung in der Kita-Konzeption,
- 1.c Sicherstellung personeller und materieller Ressourcen,
- 1.d Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte für Sprachbildung und Sprachförderung,
- 1.e Haltung und Sprachvorbild der pädagogischen Fachkraft,
- 1.f Hinweise auf Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung,
- 1.g Alltagsintegrierte Förderung,
- 1.h Sprachförderprogramme,
- 1.i Umgang mit Bilderbüchern (Literacy),
- 1.j Nutzung anderer Bildungsbereiche,
- 1.k Einbeziehung digitaler Medien,
- 1.l Überlegungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität,
- 1.m Netzwerkarbeit in Arbeitskreisen,
- 1.n Institutionelle, regionale, landes- und bundesweite Programme und Trainings zur alltagsintegrierten Sprachförderung,
- 1.o Einbeziehung der Eltern in die Arbeit in der Kita,
- 1.p Evaluation der regionalen Sprachförderkonzepte.

¹¹ Die strukturiert durchgeführten qualitativen Auswertungsschritte wurden zunächst auf der Grundlage digitaler Markierungen von Dokumenten im PDF-Format mit optischer Zeichenerkennung vollzogen und weiter mit der Software Microsoft Excel bearbeitet. Die entsprechenden Tabellenformate der intra- und inter-institutionellen Profilbildung sind im Wesentlichen für den digitalen Gebrauch bestimmt und können mit den differenzierten qualitativen Auswertungsebenen und den umfangreichen qualitativen Inhaltsstrukturen nicht in ein geeignetes Papierformat zur Darstellung in diesem Zwischenbericht übertragen werden.

Unterkategorien zu 2:

- 2.a Kompetenztransfer durch Sprachexpert*innen,
- 2.b Regionale und trägerübergreifende Koordinierungsstellen für Sprachbildung und Sprachförderung,
- 2.c Arbeitskreise und Netzwerktreffen mit Best Practice Hospitationen,
- 2.d Klassische Fortbildungen,
- 2.e Geplante Internetplattformen für Qualifizierungsangebote,
- 2.f Fachtagungen,
- 2.g Teamfortbildungen als Inhouse-Schulung,
- 2.h Qualifizierungsmaßnahmen in Modulreihen und Langzeitweiterbildungen,
- 2.i Selbstreflexion,
- 2.j Kollegiale Fallberatung und Reflexion innerhalb von Teamstrukturen,
- 2.k Coaching,
- 2.l Qualifizierungs-Konzepte,
- 2.m Etablierung strukturierter Angebote und Fortbildungen eines Bildungsträgers,
- 2.n Einbezug und Zusammenarbeit mit Bildungsträgern,
- 2.o Etablierung digitaler Tools,
- 2.p Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen und Qualitätssicherungen,
- 2.q Wissenschaftliche Studien.

Unterkategorien zu 3:

- 3.a Pauschale Nennung der Fachberatungsstelle,
- 3.b Nennung einer Koordinierungsstelle,
- 3.c Qualifizierte Fachkräfte in den Kita-Teams,
- 3.d Externe Referent*innen,
- 3.e Konzeptarbeit, Planung, Steuerung und Qualitätssicherung,
- 3.f Organisation und Material-Support,
- 3.g Angebot von Fortbildungen,
- 3.h Organisation von Tagungen,
- 3.i Schnittstelle und Mitarbeit in Arbeitskreisen, Netzwerken und Öffentlichkeitsarbeit,
- 3.j Beratung und Coaching,
- 3.k Praxisbegleitung vor Ort,
- 3.l Durchführung von Sprachstandsfeststellungen,
- 3.m Durchführung von Evaluationen,
- 3.n Finanzierungsverwaltung.

Unterkategorien zu 4:

- 4.a Verpflichtung der Kita zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern,
- 4.b Bildungs- und Erziehungspartnerschaft,
- 4.c Teilhabe von Eltern am Kita-Alltag,
- 4.d Entwicklungsgespräche mit Eltern bei besonderem Sprachförderbedarf,
- 4.e Brückengespräche mit Eltern und Grundschulvertreter*innen,
- 4.f Dokumentationsverfahren für Elterngespräche,
- 4.g Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in Elterngesprächen,
- 4.h Verpflichtung der Kita für vorschulische Sprachförderung,
- 4.i Kooperation mit Grundschule in Planung,
- 4.j Kooperation mit Grundschule,
- 4.k Leitfaden zur Kooperation mit Grundschule,
- 4.l Arbeitskreise verschiedener Akteur*innen der Sprachbildung im Elementarbereich unter Einbeziehung der Grundschule,
- 4.m Kooperation mit Grundschule und Bildungsbehörde.

Alle Dokumente wurden demnach untersucht, ob zu den Hauptkategorien in den Textstellen Aussagen in der Zuordnung zu den weiteren Unterkategorien zu finden waren. Nach dieser Methode wurde das Auftreten entsprechender Kategorienzuordnungen im Textmaterial digital markiert. Um die Einheitlichkeit im Kodiervorgang zu sichern, wurde im Kodierleitfaden definiert, dass eine Markierung dann vorgenommen werden kann, sobald eine Textstelle mindestens einen Absatz in der Zuordnung zu einer Kategorie umfasste. Hierbei musste eine Absatzmarke im Text klar erkennbar sein. Für das Kodieren wurde zusätzlich ein systematischer **Interrater-Prozess** in die Auswertungsarbeiten integriert. Wie beim qualitativen Kodieren zu den ersten beiden MZP schätzten auch beim quantitativen Kodieren zum dritten MZP (2021/2022) zwei Rating-Personen im Schnitt mindestens 25 % des gesamten Dokumentenmaterials ein, um der Empfehlung des Mindestumfangs von 20 % nach Yoder & Symons (2010) voll zu erfüllen.

Im zweiten Auswertungsschritt wurde sodann **intra-institutionell** für jedes regionale Sprachförderkonzept eine Häufigkeitszuordnung nach folgendem Schema in ein Tabellenkalkulationsprogramm¹² übertragen:

- 1 = Unterkategorie ist im Dokument enthalten,
- 0 = Unterkategorie ist im Dokument nicht enthalten.

Zusätzliche Häufigkeitsabstufungen sind innerhalb der Unterkategorien unter den Bedingungen eines eindeutigen quantitativen Kodierprozesses nicht valide erfassbar. Insofern bezieht sich die quantitative Zuordnung zu den Kategorien auf ein binäres Auswertungssystem mit den beiden Werten 1 und 0.

Der dritte Auswertungsschritt beinhaltete eine **inter-institutionelle** Hochrechnung aller Werte aus den Kategorienzuordnungen in den Dokumenten. In der quantitativen Gesamtschau bezüglich der umgesetzten Kategorien in den Maßnahmenplänen konnte pro Unterkategorie der maximale Wert von 54 erreicht werden. Das bedeutet in diesem Fall, dass in jedem regionalen Sprachförderkonzept mindestens einmal eine relevante Aussage zu einer Unterkategorie getroffen wurde. Je niedriger sich der Wert einer Unterkategorie im Gesamtergebnis aller Dokumente abzeichnet, desto geringer war demnach die Anzahl der regionalen Sprachförderkonzepte mit einer entsprechenden Zuordnung zu einer Unterkategorie.

Zusätzlich wurde analysiert, wie sich pro Hauptkategorie die Werte aller Unterkategorien in Bezug auf alle 54 regionalen Sprachförderkonzepte verteilten. Hierzu wurden von jedem regionalen Sprachförderkonzept die Werte aus den zugeordneten Unterkategorien summiert. Aus den Gesamtwerten aller Konzepte wurde für jede Hauptkategorie der Mittelwert (M) berechnet, der den jeweils durchschnittlichen Wert der zugeordneten Kategorien (1) alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung, (2) Qualifizierungsmaßnahmen, (3) Fachberatungen Sprache sowie (4) Entwicklungsgespräche und Übergang in die Grundschule darstellt. Um die quantitativen Unterschiede zwischen den Dokumenten aufzuzeigen, wurden zudem die Standardabweichungen (SD)¹³ als Streuungsmaß sowie die jeweils höchsten bzw. niedrigsten Werte (max und min) ermittelt.

¹² Für die Auswertung wurde das Programm Microsoft Excel (Version 2019) der Microsoft Corporation verwendet.

¹³ Die Standardabweichung gibt an, wie weit die einzelnen Werte im Durchschnitt vom Mittelwert entfernt sind.

3.3 Ergebnisse der Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte zum Maßnahmenplan

Entsprechend der oben beschriebenen Methoden zur Auswertung des Dokumentenmaterials (siehe Kapitel 3.2.2) werden im Weiteren sowohl die qualitativ als auch die quantitativ erfassten Ergebnisse offengelegt. Zunächst werden die Art bzw. die Anteile der in den untersuchten regionalen Sprachförderkonzepten dargelegten Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und individuellen Sprachförderung aufgezeigt (siehe Abschnitt 3.3.1). Außerdem werden die Merkmale bzw. die Anzahl der regionalen Konzeptpapiere präsentiert, in denen Qualifizierungsmaßnahmen zur Steigerung der Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenzen der Fachkräfte aufgeführt und kooperierende Bildungsträger genannt wurden (siehe Abschnitt 3.3.2). Ferner wird vorgestellt, inwiefern bzw. wie viele Dokumente Aussagen zur Rolle sowie zu den Funktionen und Aufgaben von Fachberatungen im Kontext Sprachbildung und Sprachförderung enthielten (siehe Abschnitt 3.3.3). Darüber hinaus werden die inhaltlich-qualitativen bzw. die quantifizierten Angaben zu Entwicklungsgesprächen im letzten Jahr vor der Einschulung sowie zum Übergang in die Schule bezüglich Sprachbildung und Sprachförderung beleuchtet (siehe Abschnitt 3.3.4). Im letzten Ergebnisteil erfolgt eine zusammenfassende Darlegung der Tendenzen in den formulierten Maßnahmenplänen der regionalen Sprachförderkonzepte im Vergleich der Messzeitpunkte (siehe Abschnitt 3.3.5).

3.3.1 Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und individuellen Sprachförderung

Erster und zweiter MZP (2019/2020 und 2020/2021)

Zur alltagsintegrierten Sprachbildung und individuellen Sprachförderung wurden in den regionalen Sprachförderkonzepten zum **ersten** und **zweiten MZP** (2019/2020 und 2020/2021) Maßnahmen zur Umsetzung in der Kindertagesstätte fast ausnahmslos von allen örtlichen Trägern der KJH formuliert. Ein Landkreis, der keine Aussagen zur pädagogischen Realisierung von Sprachbildung und Sprachförderung getroffen hatte, wies lediglich auf die Notwendigkeit der Sprachförderung von Kindern mit besonderen Bedarfen hin und nannte Fortbildungen, an denen die Fachkräfte teilnehmen sollten. Insgesamt fielen die Konkretisierungen der Maßnahmen im Quervergleich aller Dokumente sowohl zum ersten als auch zum zweiten MZP sehr unterschiedlich aus (zur Visualisierung der Aspekte siehe Abbildung 23).

In allen regionalen Sprachförderkonzepten wurden zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung zunächst allgemeine Leitgedanken aufgelistet oder das KiTaG zitiert. Dabei wurde in manchen Dokumenten pauschal die **vorschulische Sprachförderung als Querschnittsaufgabe in der Verantwortung aller Fachkräfte** eingefordert. Zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte wurden grundsätzlich Fort- und Weiterbildungen im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung empfohlen. Ebenso wurden Arbeitsgruppen und Netzwerkbildung zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzeptes angeraten. Im zeitlichen Längsschnittvergleich traten keine nennenswerten Veränderungen oder Ergänzungen auf.

alltagsintegrierte Foerderung Querschnittsaufgabe Sprachvorbild Verankerung

Arbeitskreise Beobachtung Bildungsbereiche digitale Dokumentation Eltern
Evaluation
Kompetenzentwicklung Literacy Medien Mehrsprachigkeit
Ressourcen

Abbildung 23 Gewichtete Aspekte zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung zum 1. und 2. MZP (2019/2020 und 2020/2021)

Demgegenüber etwas verbindlicher und genauer waren in den regionalen Sprachförderkonzepten Überlegungen zur **Verankerung von Sprachbildung und Sprachförderung in den Kita-Konzeptionen**. Auch hier wurden administrative Grundlagen genannt, welche die Konzeptionierungen leiten sollten. Die schriftlichen Ausführungen reichten von pauschalen Formulierungen bis hin zu konkreten und differenzierten Vorstellungen. Beispielsweise wurden Workshops und Leitfäden zur Konzeptfortschreibung aufgeführt, Bezüge zu Inhalten und Methoden der Sprachbildung und Sprachförderung hergestellt sowie die konzeptionelle Umsetzung in der Praxis betont. Teilweise wurden konkrete Modelle und Konzeptstrukturen entworfen oder organisatorische Aspekte, wie z. B. Stundenkontingente, festgelegt. Außerdem wurden vereinzelt konzeptionell verankerte Weiterbildungsangebote vorgestellt. Zum zweiten MZP wurde lediglich in einem Dokument eine Ergänzung vorgenommen, indem Ideen und Bedarfe aus einem Arbeitskreis zum Brückenjahr aufgenommen wurden.

In drei Dokumenten wurde die **Sicherstellung personeller und materieller Ressourcen** erwähnt. Diesbezüglich wurde zum ersten MZP in einem regionalen Sprachförderkonzept allgemein auf das KiTaG verwiesen. Zum zweiten MZP wurde die Möglichkeit der Finanzierung zusätzlicher Personalausgaben für pädagogische Fachkräfte oder Fragen zur räumlichen Ausstattung zur Sprachförderung in zwei Dokumenten konkretisiert.

Unter einer weiteren Kategorie ließen sich aus acht regionalen Sprachförderkonzepten Inhalte zusammenfassen, welche die **Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte für Sprachbildung und Sprachförderung** hervorhoben. Zum ersten MZP wurden mehrere Kompetenzbereiche zur Sprachtheorie, Pädagogik, Didaktik, Methodik, Kommunikation und Kooperation als Grundlage zur erfolgreichen Sprachbildung und Sprachförderung aufgelistet. Für den Kompetenztransfer und die Qualitätssicherung wurden Austauschmöglichkeiten mit qualifizierten Fachkräften, Teamsitzungen und Informationsabende zu Materialangeboten angegeben. In einigen Dokumenten wurden zum zweiten MZP die entsprechenden Inhalte bestätigt und mit Aspekten zur Reflexion und Fortbildung differenziert.

Neben Angaben in den regionalen Sprachförderkonzepten zur wissens- und handlungsbezogenen Kompetenzentwicklung von Fachkräften wurden im Dokumentenmaterial mehrmals Hinweise gesichtet, welche die **Haltung und das Sprachvorbild pädagogischer Fachkräfte** bekräftigen sollten. Dementsprechend wurden zum ersten MZP und weitgehend identisch zum zweiten MZP verschiedene Aspekte beschrieben, wie beispielsweise die positive Haltung, der Beziehungsaufbau, die Bewusstheit zur Vorbildrolle, die gemeinsame Aufmerksamkeit von

Fachkraft und Kind, die fachliche Aufgeschlossenheit für systematische Beobachtung, Dokumentation und Reflexion in der Umsetzung im pädagogischen Alltag.

Weiter konkretisiert wurden die regionalen Sprachförderkonzepte, indem häufig auf **Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren** eingegangen wurde. Dazu konnten zu beiden MZP viele allgemeine Aussagen in den Konzepten gefunden werden, welche die Sprachbeobachtung als Grundlage der Sprachförderarbeit unterstrichen. Außerdem wurde die Sprachbeobachtung und -dokumentation oft als Basis für den regelmäßigen Austausch wie auch für die festgelegten Entwicklungsgespräche mit den Eltern der Kinder verstanden und entsprechend formuliert. Zu den möglichen Verfahrensweisen wurden entweder keine benannt oder verschiedene Methoden in separater, kombinierter oder abgestufter Anwendung beschrieben, wie Beobachtungen der Kinder in Alltagssituationen mit Beobachtungsberichten, von Kita-Teams oder Trägern selbst entwickelte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, spezifische Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung, z. B. „LiSe-DaZ“, „Ba-SiK“, „EBD“, „Auf einen Blick!“, „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter“, „WoBkiS-4“. Bei den von Trägern vereinbarten abgestuften Vorgehensweisen zur Beobachtung und Dokumentation sollten individuelle Alltagsbeobachtungen mit spezifischen Verfahren zur Ermittlung besonderer Sprachförderbedarfe ergänzt werden. Neben Verfahrensweisen zur Sprachbeobachtung und Dokumentation wurden zudem zeitliche Vorgaben gemacht, die von täglichen Beobachtungen und regelmäßigen Aufzeichnungen bis hin zum halbjährlichen oder jährlichen Rhythmus sowie spätestens als Maßnahme im letzten Jahr vor der Einschulung reichten. Mit Ausnahme von einem regionalen Sprachförderkonzept bezogen sich die Ausführungen in allen Dokumenten auf die Erhebung und Begleitung des Sprachstandes der Kinder im Deutschen. Die Wertschätzung der Erstsprachen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wurde zwar in vielen Leitgedanken formuliert, jedoch unter dem Gesichtspunkt des Einblicks in erstsprachliche Kompetenzen der Kinder vernachlässigt. Zum zweiten MZP wiederholten sich größtenteils alle Inhalte zur Beobachtung und Dokumentation in den Konzepten vom ersten MZP. Sieben Kita-Träger, die sich in dem jeweiligen Landkreis bzw. der Stadt zum ersten MZP noch nicht auf ein einheitliches Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren geeinigt hatten, schrieben nunmehr zum zweiten MZP ein bestimmtes bzw. ein standardisiertes Verfahren fest. Ebenfalls wurde die Hinzuziehung von Eltern und externen Fachleuten bei einem Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen in einem Dokument ergänzt. Überdies wurde bezüglich Sprachbeobachtung und -dokumentation auf die lokale Zusammenarbeit mit Hochschulen hingewiesen.

Zusätzlich zu den Inhalten zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung konnten besonders häufig Angaben zur **alltagsintegrierten Förderung** in der Kindertagesstätte im Dokumentenmaterial kodiert werden. Diese Angaben kristallisierten sich meistens als wesentliche Kernpunkte in den Dokumenten heraus und stellten sich im Längsvergleich zu beiden MZP ähnlich bis identisch dar. Im Großteil der Konzepte wurde allgemein ausgesagt, dass alle Kinder in allen Einrichtungen alltagsintegriert gefördert sowie Sprach- und Kommunikationsanlässe im Kita-Alltag geschaffen werden sollten. Der Aufbau von Sprechfreude und die besondere Zuwendung wurde in den Dokumenten als wichtige Unterstützung verstanden. Es wurde häufig erklärt, dass sich alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung auf Beobachtung und Dokumentation stützen müsse und ein Anschluss an die schulische Bildungssprache für alle Kinder und insbesondere für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf sichergestellt werden sollte. Insbesondere wurde das letzte Jahr vor der Einschulung erwähnt. Teilweise ergänzten Hinweise zu individuellen Sprachfördermaßnahmen für einzelne Kinder oder die Einleitung zusätzlicher externer Sprachfördermaßnahmen

die Ausführungen zur Sprachförderung. In den Konzepten waren meistens pauschal formulierte Leitlinien und nur vereinzelte Belege zur systematischen Förderarbeit bis hin zu klar skizzierten Konzepten zu vernehmen. Zu den sprachlichen Förderbereichen wurden des Öfteren der aktive und rezeptive Wortschatz, die phonologische Bewusstheit, grammatische Fähigkeiten sowie der funktionale Sprachgebrauch angeführt. Konkrete Methoden konnten mit Ausnahme des aktiven Zuhörens, des sprachbegleitenden Handelns und kommunikativer Handlungsstrategien nur in geringem Umfang verzeichnet werden. Vereinzelt wurden projektorientierte Angebote oder Arbeitsmaterialien für die Fachkräfte in Form von thematischen Ausleihkisten in den Konzepten angeschnitten.

Zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung wurden in den regionalen Sprachförderkonzepten manchmal weitere Bereiche zum ersten und zweiten MZP erfasst. Dabei wurde die Integration sprachfördernder Methoden in verschiedenen **Bildungsbereichen** des Kita-Alltags vorgeschlagen und eine Verbindung zur **Literacy-Förderung** gezogen. Hierbei wurde in einem Konzept auf themenspezifische Lernwerkstätten und auf eine Kinderbibliothek verwiesen. In einem Dokument wurde ein einjähriges „Wimmelbuch-Projekt“ genannt, das durch reale Begegnungen im Stadtbereich des örtlichen Trägers sprachanregend wirken sollte. Ein anderer örtlicher Träger dokumentierte im regionalen Sprachförderkonzept den innovativen Aufbau eines **digitalen Medieneinsatzes** in den Kindertagesstätten mit Tablets und Apps. Neben dieser fortschrittlichen Sichtweise konnte in der Dokumentenanalyse auch eine isolierte Durchführung des Sprachförderprogramms „Kon-Lab“ ausgemacht werden.

Wie bereits im Kriterium zur Beobachtung und Dokumentation vermerkt wurde, konnten in 13 regionalen Sprachförderkonzepten Überlegungen in Bezug auf **Mehrsprachigkeit und Interkulturalität** sowohl zum ersten als auch unverändert zum zweiten MZP ermittelt werden. Vorwiegend handelte es sich dabei um pauschale Bekundungen zur Bedeutung und Anerkennung der Mehrsprachigkeit von Kindern. Hierbei wurde gelegentlich ausgedrückt, dass die Erstsprachen und interkulturellen Hintergründe der Kinder berücksichtigt werden sollten. Selten wurde die Notwendigkeit der Kenntnisse der Fachkräfte zum kindlichen Mehrsprachigkeitserwerb sowie für einen adäquaten Umgang mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität angemerkt. Hauptsächlich wurde der Zweitspracherwerb im Deutschen fokussiert.

Um Sprachbildung und Sprachförderung in den Kindertagesstätten nachhaltig zu implementieren nahmen einige regionale Sprachförderkonzepte besondere Konzeptstrukturen im Längsvergleich identisch zu beiden MZP in den Maßnahmenplan auf. Es wurden **Arbeitskreise** innerhalb der Einrichtungen und Träger sowie trägerübergreifende, landes- und bundesweite **Programme** zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung angeführt. Neben festen Austauschgruppen und Lernwerkstätten kamen in den Dokumenten ebenso administrativ weiter gefasste Konzepte und Programme wie z. B. „Wortschatz-Region-Hannover“, „Sprachraum-Raumsprache“, „Kea – Kinder entwickeln alltagsintegrierte Sprache“, „HIT – Heidelberger Interaktionstraining“ oder das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ vor.

Weiterhin war in sieben regionalen Sprachförderkonzepten die direkte **Einbeziehung der Eltern in die Bildungsarbeit** in der Kindertagesstätte ein besonderes Thema zur alltagsintegrierten Sprachförderung zu allen MZP. Wenngleich sich die Ausführungen oft nur auf eine allgemeine Offenheit gegenüber Eltern-Partizipation bezogen, wurden dennoch vereinzelt konkrete Möglichkeiten der Mitarbeit geschildert. Dazu gehörte beispielsweise das sogenannte „Rucksack-Projekt“.

Schließlich widmeten sich einige örtliche Träger in beiden MZP speziell der **Evaluation des regionalen Sprachförderkonzeptes** und skizzierten den Ablauf sowie die eingesetzten Erhebungsinstrumente. Die Auswertung der Dokumente zeigte, dass im Wesentlichen Fragebögen eingesetzt wurden, um Bedarfe und Zielerreichungen festhalten zu können.

Dritter MZP (2021/2022)

Zum **dritten MZP** (2021/2022) wurden in den regionalen Sprachförderkonzepten zur alltagsintegrierten Sprachbildung und individuellen Sprachförderung Maßnahmen zur Umsetzung in der Kindertagesstätte von allen örtlichen Trägern der KJH formuliert (= 100 %). In jedem der Konzeptpapiere wurde demnach mindestens eine Aussage zur pädagogischen Realisierung von Sprachbildung und Sprachförderung getroffen (Abbildung 24).

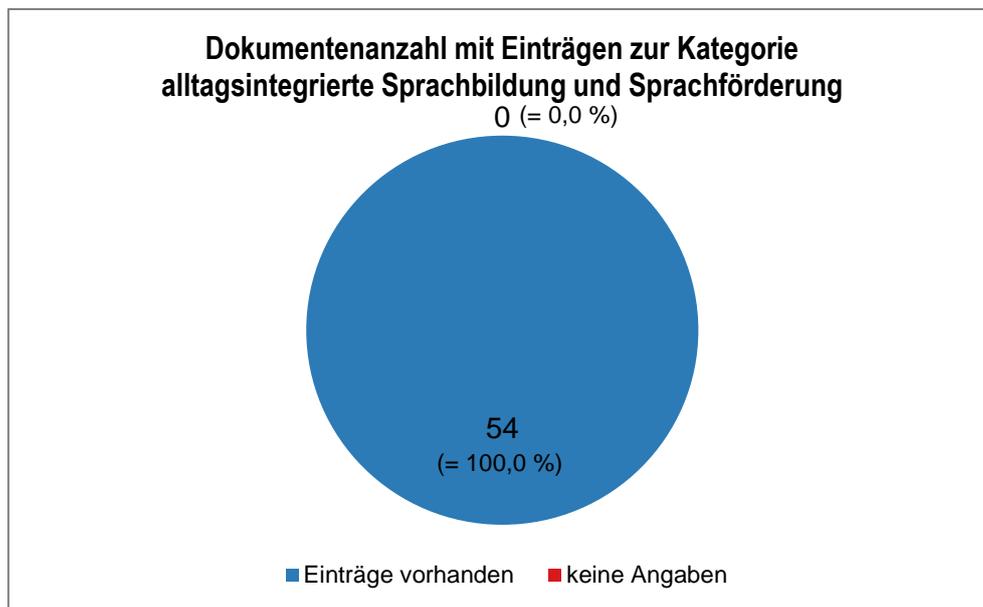


Abbildung 24 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung zum 3. MZP (2021/2022)

Insgesamt fielen auch zum dritten MZP (2021/2022) die Konkretisierungen der Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im quantitativen Quervergleich aller Konzepte erkennbar unterschiedlich aus. Zu den 16 Unterkategorien (siehe Abschnitt 3.2.2) konnten im Dokumentenmaterial breit gefächerte Zuordnungen vernommen werden (Abbildung 25). Die Spannweite lag zwischen fünf zugeordneten Unterkategorien bei zwei Konzepten und einem Konzept mit 14 zugeordneten Unterkategorien. Innerhalb dieser Extremwerte ($min = 5$; $max = 14$) lag jedoch die Streuung ($SD = 2,0$) der Konzepte in der Zuordnung zu verschiedenen Unterkategorien nahe um den Mittelwert ($M = 9,5$). Das gefüllte Kastenfeld im Diagramm bildet die Verteilung zwischen dem 1. und 3. Quartil ab (Abbildung 25; siehe Höhe des Kastens) und visualisiert, welche Wertebereiche am meisten vorkamen.

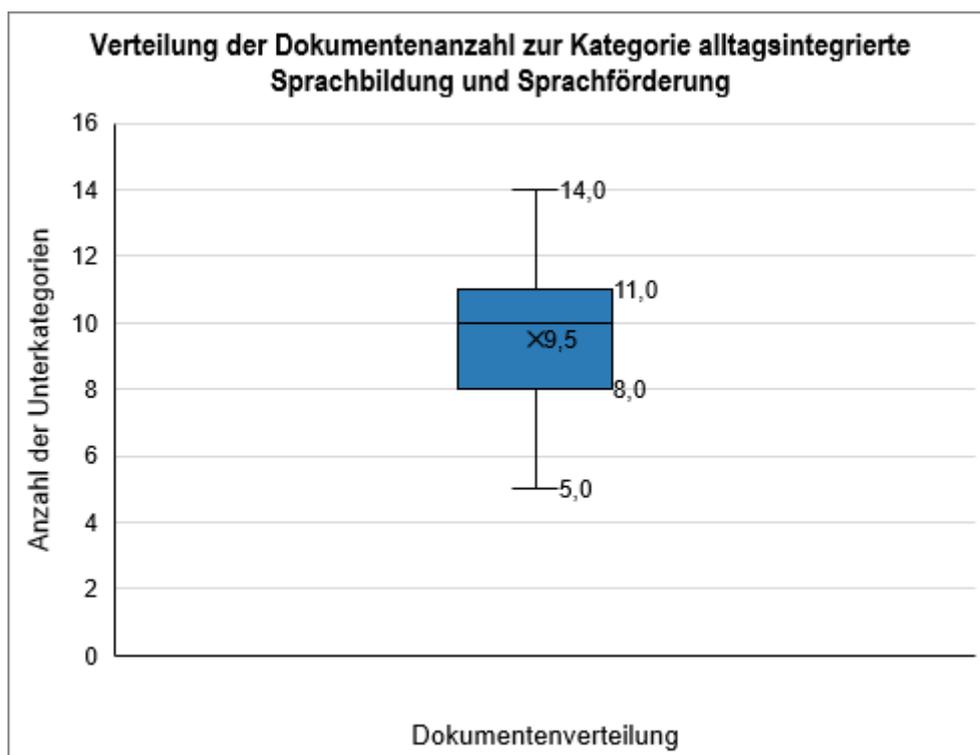


Abbildung 25 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Unterkategorien zu Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung zum 3. MZP (2021/2022)

Bei der differenzierten Betrachtung der Unterkategorien zu Maßnahmen der alltagsintegrierten Sprachförderung und Sprachbildung konnten zum dritten MZP (2021/2022) in allen 54 regionalen Sprachförderkonzepten Präzisierungen zur **alltagsintegrierten Förderung** festgestellt werden (Abbildung 26). Diese Angaben kristallisierten sich als wesentliche Kernpunkte in den Konzepten heraus. Gleichfalls wurden von allen örtlichen Trägern der KJH Überlegungen zur **Verankerung von Sprachbildung und Sprachförderung** in den Kita-Konzeptionen festgehalten sowie pauschal die vorschulische Sprachförderung als **Querschnittsaufgabe** in der Verantwortung aller pädagogischen Fachkräfte eingefordert. Weiter wurde in 51 regionalen Sprachförderkonzepten auf **Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren** eingegangen und vor allem die Sprachbeobachtung als Grundlage der Sprachförderarbeit unterstrichen. Dazu wurden in ebenso vielen Konzepten Inhalte formuliert, welche die **Kompetenzentwicklung** pädagogischer Fachkräfte für Sprachbildung und Sprachförderung hervorhoben (Abbildung 26).

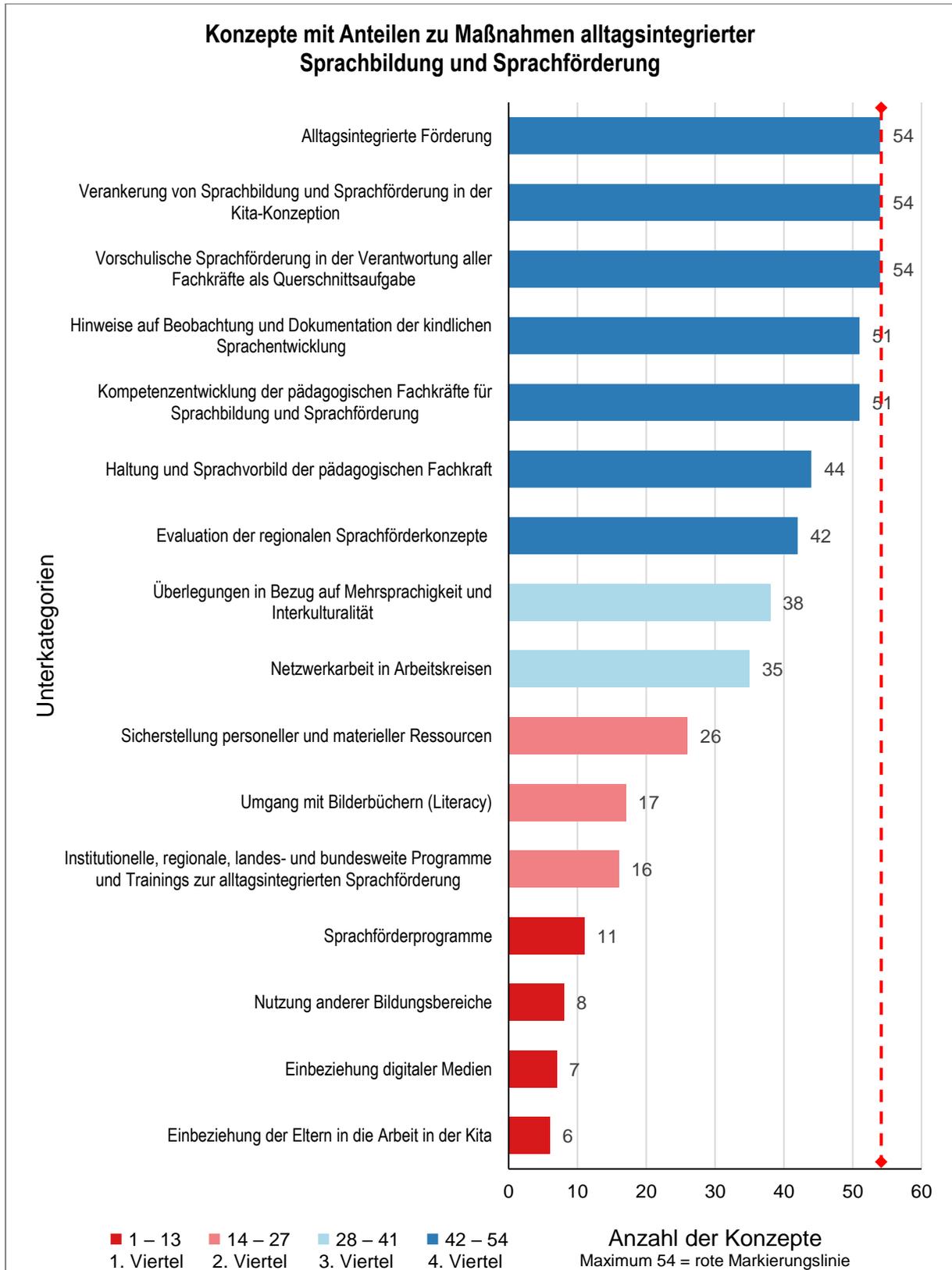


Abbildung 26 Anzahl der Konzepte mit Anteilen in den Unterkategorien zu Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung zum 3. MZP (2021/2022)

Neben Angaben zur wissens- und handlungsbezogenen Kompetenzentwicklung von Fachkräften wurden in 44 Konzepten Hinweise gesichtet, welche die **Haltung und das Sprachvorbild**

pädagogischer Fachkräfte bekräftigen sollten (Abbildung 26). 42 örtliche Träger widmeten sich überdies speziell der **Evaluation** des regionalen Sprachförderkonzeptes und skizzierten den Ablauf sowie die eingesetzten Erhebungsinstrumente. Überlegungen mit vorwiegend pauschalen Bekundungen zur Bedeutung und Anerkennung der **Mehrsprachigkeit** und Interkulturalität bei Kindern konnten in 38 Konzepten ermittelt werden. Um Sprachbildung und Sprachförderung in den Kindertagesstätten nachhaltig zu implementieren, nahmen 35 regionale Sprachförderkonzepte besondere Konzeptstrukturen mit **Arbeitskreisen** innerhalb der Einrichtungen und Träger in den Maßnahmenplan auf. In 26 Konzepten wurde die Sicherstellung **personeller und materieller Ressourcen** erwähnt und vor allem allgemein auf das KiTaG verwiesen. Eine Verbindung zum Umgang mit **Bilderbüchern und zur Literacy-Förderung** wurde in 17 Konzepten gezogen. In einer ähnlichen Anzahl wurden in 16 Dokumenten trägerübergreifende, landes- und bundesweite **Programme zur alltagsintegrierten Sprachbildung** und Sprachförderung angeführt. Spezielle **Sprachförderprogramme**, die nicht alltagsintegriert, sondern im Kursformat in der Einzel- oder Kleingruppenarbeit angeboten werden, wurden in elf Konzepten genannt. Dagegen wurde die Integration sprachfördernder Methoden in den pädagogischen Alltag der Kita mit expliziter Nennung verschiedener **Bildungsbereiche** in acht regionalen Sprachförderkonzepten vorgeschlagen. Der Einsatz **digitaler Medien** für die Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit wurde in sieben Konzepten thematisiert und in sechs Dokumenten wurde die **direkte Einbeziehung der Eltern** in die Arbeit mit den Kindern in der Kindertagesstätte zu bestimmten Anlässen und Zielsetzungen aufgezeigt (Abbildung 26).

Das Wichtigste in Kürze

Ausführungen zur Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung wurden in allen regionalen Sprachförderkonzepten als Kernbereich der Maßnahmenpläne verstanden. Dabei handelte es sich hauptsächlich um allgemeine Leitgedanken und Statements zur sprachbildenden und sprachfördernden Arbeit als Querschnittsaufgabe mit konzeptioneller Verankerung. Häufig wurden hierzu auch die erforderlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Konzepten angesprochen. Konkretisierungen und spezielle Themen im Kontext alltagsintegrierte Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit kamen allerdings nur teilweise im Dokumentenmaterial vor. Insgesamt lagen große Unterschiede bezüglich des Umfangs, der Differenziertheit und der Konkretisierung zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung in den Dokumenten vor.

3.3.2 Qualifizierungsmaßnahmen

Erster und zweiter MZP (2019/2020 und 2020/2021)

Zum Aufbau und zur Sicherung der Qualität alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung wurden zum **ersten und zweiten MZP** (2019/2020 und 2020/2021) in allen regionalen Sprachförderkonzepten Aspekte zu Qualifizierungsmaßnahmen im Längsvergleich beider MZP aufgeführt. Wie bereits im Hauptkategorienbereich zu Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen (siehe Abschnitt 3.3.1) konnten ebenso zu Qualifizierungsmaßnahmen deutliche Unterschiede im Quervergleich der örtlichen Träger der KJH wahrgenommen werden (zur Visualisierung der Aspekte siehe Abbildung 27).

Arbeitskreise **Bildungstraeger** DigitaleTools
Evaluation Fachkraft-Expertise
Fortbildungen Koordinierungs-Stelle
Langzeitweiterbildungen Modulreihen Netzwerktreffen Qualifizierungs-Konzepte Qualitaetsforen
 Selbstreflexion

Abbildung 27 Gewichtete Aspekte zu Qualifizierungsmaßnahmen zum 1. und 2. MZP (2019/2020 und 2020/2021)

Im Zusammenhang mit Qualifizierungsmaßnahmen wurden in den regionalen Sprachförderkonzepten am meisten zu beiden MZP auf **Fortbildungen** hingewiesen. Dabei waren die Einträge entweder im Längsvergleich identisch oder sie wurden zum zweiten MZP konkretisiert und aktualisiert. Die Dokumentenanalyse konnte zahlreiche Themen ausfindig machen, beispielsweise Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, sprachförderliche Handlungskompetenzen, Elterngespräche, Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt, Störungen des Sprechens, des Hörens und der Sprache, Konzeptionsarbeit sowie Übergang Kita-Grundschule. Zudem wurden spezielle Konzepte wie das „Heidelberger Interaktionstraining“ oder „Marte Meo“ benannt. Oft wurden die Fortbildungen mit dem Ziel der flächendeckenden Qualifizierung aller pädagogischen Fachkräfte oder der Unterstützung bestimmter Fachkräftegruppen ausgewiesen. Zur Durchführung von Fortbildungen wurden meistens Bildungsträger und kommunale Fachbereiche erwähnt.

Zusätzlich zu kurzen oder eintägigen Einzelfortbildungen sahen die örtlichen Träger der KJH umfangreich in den regionalen Sprachförderkonzepten Qualifizierungsmaßnahmen in **Modulreihen und Langzeitweiterbildungen** vor. Wie zu den Fortbildungen konnten in der Analyse zu den längerfristigen Qualifizierungen bei beiden MZP entweder gleiche Inhalte oder ergänzende Konkretisierungen und Aktualisierungen festgestellt werden. Die Zielsetzungen, Inhalte, Zielgruppen und Anbieter waren ähnlich wie bei den Fortbildungsausführungen, richteten sich jedoch noch stärker auf Fachkräfte mit Multiplikator*innenfunktion und bezogen zudem Hochschulen als Anbieter ein. Als langfristig und konzeptionell verankerte Maßnahmen zur Qualifizierung wurden in einigen regionalen Sprachförderkonzepten auch ausgewiesene **Qualifizierungskonzepte** zu beiden MZP vorgefunden. Diese Konzepte wurden als spezifisch für bestimmte Regionen entwickelte Maßnahmen mit einer differenzierten mehrdimensionalen Struktur beschrieben. Beispielsweise wurde das Konzept einer großen Fachwoche mit vielfältigen Angeboten vorgestellt. Teilweise waren auch Universitäten und Hochschulen beteiligt. Neben Hochschulen und Universitäten wurden zur Qualifizierung oft weitere lizenzierte **Bildungsträger** mit dem „Gütesiegel des Landes Niedersachsen für Qualifizierungsmaßnahmen in der frühkindlichen Bildung“ in den regionalen Sprachförderdokumenten beider MZP aufgeführt.

In manchen regionalen Sprachförderkonzepten wurden **Fachkräfte mit der Expertise zu Sprachbildung und Sprachförderung** als wichtiges Element zur Qualitätssicherung ausgewiesen. Diese besonders qualifizierten Fachkräfte wurden in den Konzepten beider MZP als Ansprechpersonen für Fragen und zur Koordination hinsichtlich Sprachbildung und Sprach-

förderung innerhalb eines Kita-Teams oder als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für mehrere Kindertagesstätten beschrieben.

Zusätzlich zur Nennung besonderer Fachpersonen wurden in den Dokumenten **regionale, trägerübergreifende Koordinierungsstellen** zur Qualitätssicherung und Unterstützung der Sprachbildung und Sprachförderung angegeben. Wie aus den identischen Inhalten in den Dokumenten zu beiden MZP ersichtlich wurde, sind die Koordinierungsstellen bzw. Lenkungsgruppen oder Sprachteams längerfristig eingerichtet. Als Aufgaben der Koordinierungsstellen wurden die fachliche Beratung und Begleitung der Kindertagesstätten zu Sprachbildung und Sprachförderung, die Entwicklung, Steuerung und Fortschreibung des regionalen Konzeptes einschließlich des Finanzierungsplans, die Initiierung und Organisation von Fachtagungen, die Bereitstellung von Materialien sowie die Öffentlichkeitsarbeit definiert. Hinsichtlich der Verortung der Koordinierungsstellen wurden verschiedene Institutionen wie Volkshochschulen, kommunale Fachbereiche, Kooperationen von Kita-Trägern oder Arbeitskreise genannt.

Arbeitskreise wurden in vielen regionalen Sprachförderkonzepten gleichfalls in Verbindung mit **Netzwerktreffen** und **Qualitätsforen** gebracht. Auch hierzu ergaben sich identische Inhalte in den Dokumenten im Längsvergleich zwischen beiden MZP. Die Arbeitskreise, Netzwerkgruppen, Qualitätszirkel, „Runden Tische“ und regelmäßigen Workshops standen laut Angaben der regionalen Konzepte entweder offen für alle Fachkräfte oder galten gezielt für Fachpersonen mit bestimmten Funktionen. Als entsprechende Zielsetzungen wurden Vertiefungen zu Fortbildungen, Etablierung einheitlicher Vorgehensweisen zur vorschulischen Sprachstandsfeststellung, Unterstützung zur Evaluation und Weiterentwicklung des regionalen Sprachförderkonzeptes, Öffentlichkeitsarbeit, Hospitationen in anderen Kindertageseinrichtungen geschildert. In Einzelfällen waren hierzu auch Kooperationen mit einer Hochschule oder dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) notiert.

Eine besondere Form der Qualifizierung stellten Maßnahmen zu **Selbstreflexion** dar, die in einigen regionalen Sprachförderkonzepten bei allen MZP erkennbar waren. Hierzu wurden über allgemeine Grundgedanken hinaus gleichfalls konkrete Konzepte und Modelle umschrieben, z. B. kollegiale Fallberatung, Video-Interaktionsbegleitung, „Marte Meo“, Reflexionsbögen, Hospitationen von Sprachbildungsbegleitungen. Ebenso wurde in einem regionalen Sprachförderkonzept erklärt, dass die Etablierung **digitaler Tools** in Kindertagesstätten nur durch vorbereitende Fortbildungen der pädagogischen Fachkräfte erfolgreich geschehen könne.

Ein Großteil der örtlichen Träger der KJH verankerte **Evaluationen von Qualifizierungsmaßnahmen und Qualitätssicherungen** in den regionalen Sprachförderkonzepten zu beiden MZP meistens identisch. In diesem Zusammenhang wurde die Erhebung mit Fragebögen genannt, die von Fachberatungen Sprache, Arbeitskreisen, kommunalen Fachbereichen oder Hochschulen durchgeführt wurden. Überdies wurden wissenschaftliche Studien in wenige regionale Konzepte einbezogen.

Dritter MZP (2021/2022)

Zum **dritten MZP** (2021/2022) wurden ebenso wie zu den ersten beiden MZP (2019/2020 und 2020/2021) in allen 54 regionalen Sprachförderkonzepten (= 100 %) Aspekte zu Qualifizierungsmaßnahmen aufgeführt (Abbildung 28). Damit wurden von den örtlichen Trägern der KJH Vorstellungen festgelegt, wie die Qualität der alltagsintegrierten Förderung kindlicher Sprach- und Kommunikationsentwicklung in den Kitas aufgebaut und gesichert werden sollte.

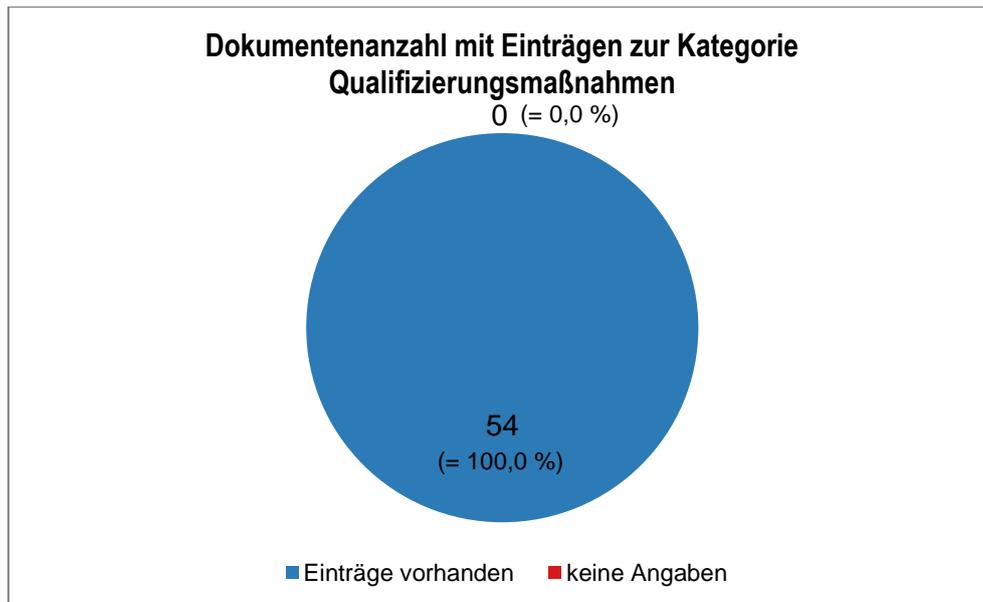


Abbildung 28 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Qualifizierungsmaßnahmen zum 3. MZP (2021/2022)

Wie in den vorangegangenen MZP konnten auch zum dritten MZP (2021/2022) zu Qualifizierungsmaßnahmen deutliche Unterschiede im Quervergleich der örtlichen Träger der KJH wahrgenommen werden. Die Zuordnungen zu den 17 Unterkategorien des Bereiches Qualifizierungsmaßnahmen (siehe Abschnitt 3.2.2) verteilte sich in den analysierten regionalen Sprachförderkonzepten mit sehr großen Abweichungen (Abbildung 29). Die Spannweite reichte von einer zugeordneten Unterkategorien bei zwei Konzepten bis zu 16 zugeordneten Unterkategorien bei zwei Konzepten. Innerhalb dieser Bandbreite ($min = 1$; $max = 16$) lag die Streuung ($SD = 3,5$) der Konzepte um den Mittelwert ($M = 10,8$) in der Zuordnung zu verschiedenen Unterkategorien etwas höher als bei der Kategorie der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung. Die Verteilung der häufigsten Werte zwischen dem 1. und 3. Quartil werden im Diagramm im gefüllten Kastenfeld dargestellt (Abbildung 29; siehe Höhe des Kastens).

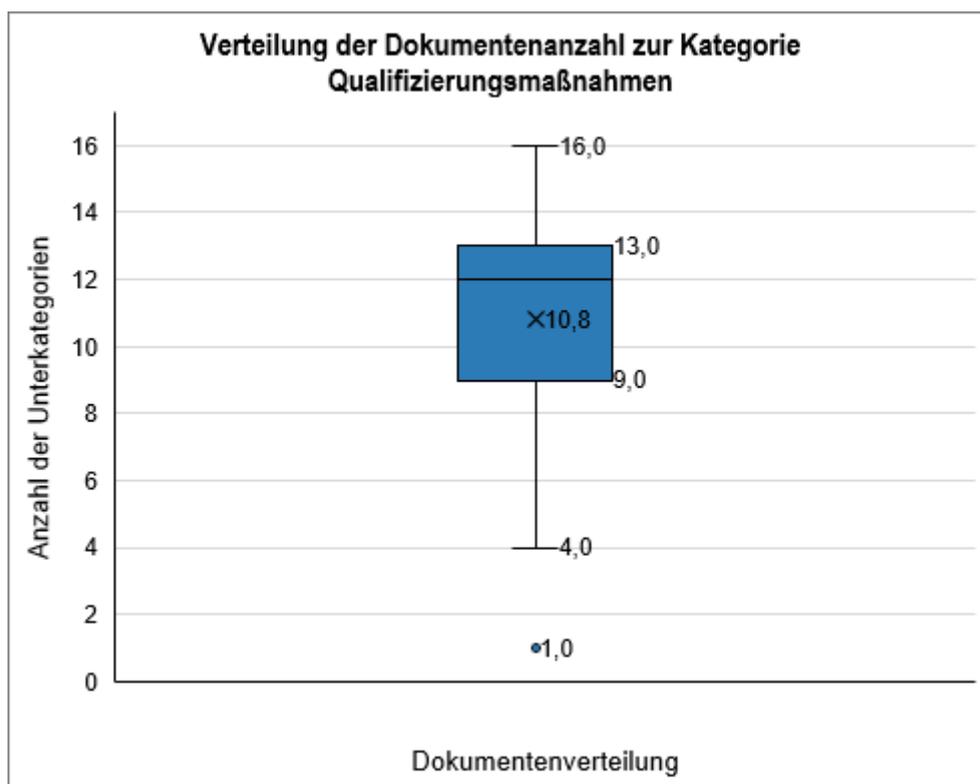


Abbildung 29 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Unterkategorien zu Qualifizierungsmaßnahmen zum 3. MZP (2021/2022)

Im Zusammenhang mit Qualifizierungsmaßnahmen wurden zum dritten MZP (2021/2022) in den regionalen Sprachförderkonzepten am meisten auf **klassische Fortbildungen** wie z. B. externe Angebote durch Bildungsträger hingewiesen. Dementsprechend traten Zuordnungen zur Unterkategorie Fortbildungen in 50 Konzeptpapieren auf (Abbildung 30). Ebenfalls verankerten 49 örtliche Träger der KJH **Evaluationen von Qualifizierungsmaßnahmen** und Qualitätssicherungen in Ihren Konzeptpapieren und nannten hierzu zum Großteil Fragebogenerhebungen. Ähnlich häufig wurden zur Qualitätssicherung und Unterstützung der Sprachbildung und Sprachförderung in 48 Konzepten regionale, trägerübergreifende **Koordinierungsstellen** angegeben. Im Sinne von begleitenden Lenkungsgruppen oder Sprachteams sind diese Koordinierungsstellen vor allem längerfristig eingerichtet. Überdies wurde in 47 Dokumenten vermittelt, dass **externe Bildungsträger** wie Volkshochschulen, kommunale Fachbereiche oder Hochschulen für Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen wurden und eine konkrete Zusammenarbeit erfolgte. Gleichfalls wurde in 47 Konzepten die Etablierung **strukturierter Qualitätssicherungen und Fortbildungskonzepte** mit Bildungsträgern dokumentiert. In diesem Zusammenhang sahen 44 örtliche Träger der KJH vor, Qualifizierungsmaßnahmen in **Modulreihen und Langzeitweiterbildungen** durchzuführen. Weitere Formate etwa in derselben Dokumentenanzahl konnten hinsichtlich **Arbeitskreise und Netzwerktreffen mit Best-Practice Hospitationen** bei 43 Trägern, bezüglich ausgearbeiteter Qualifizierungskonzepte bei 42 Trägern und zu **Teamfortbildungen als Inhouse-Schulungen** ebenfalls bei 42 Trägern ermittelt werden. Die **Selbstreflexion** der pädagogischen Fachkraft zur Steigerung der Professionalität im Kontext Sprachbildung und Sprachförderung wurde in 39 Dokumenten betont und die **kollegiale Fallberatung** bzw. Reflexion innerhalb von Teamstrukturen wurde in 34 Konzepten hervorgehoben (Abbildung 30).

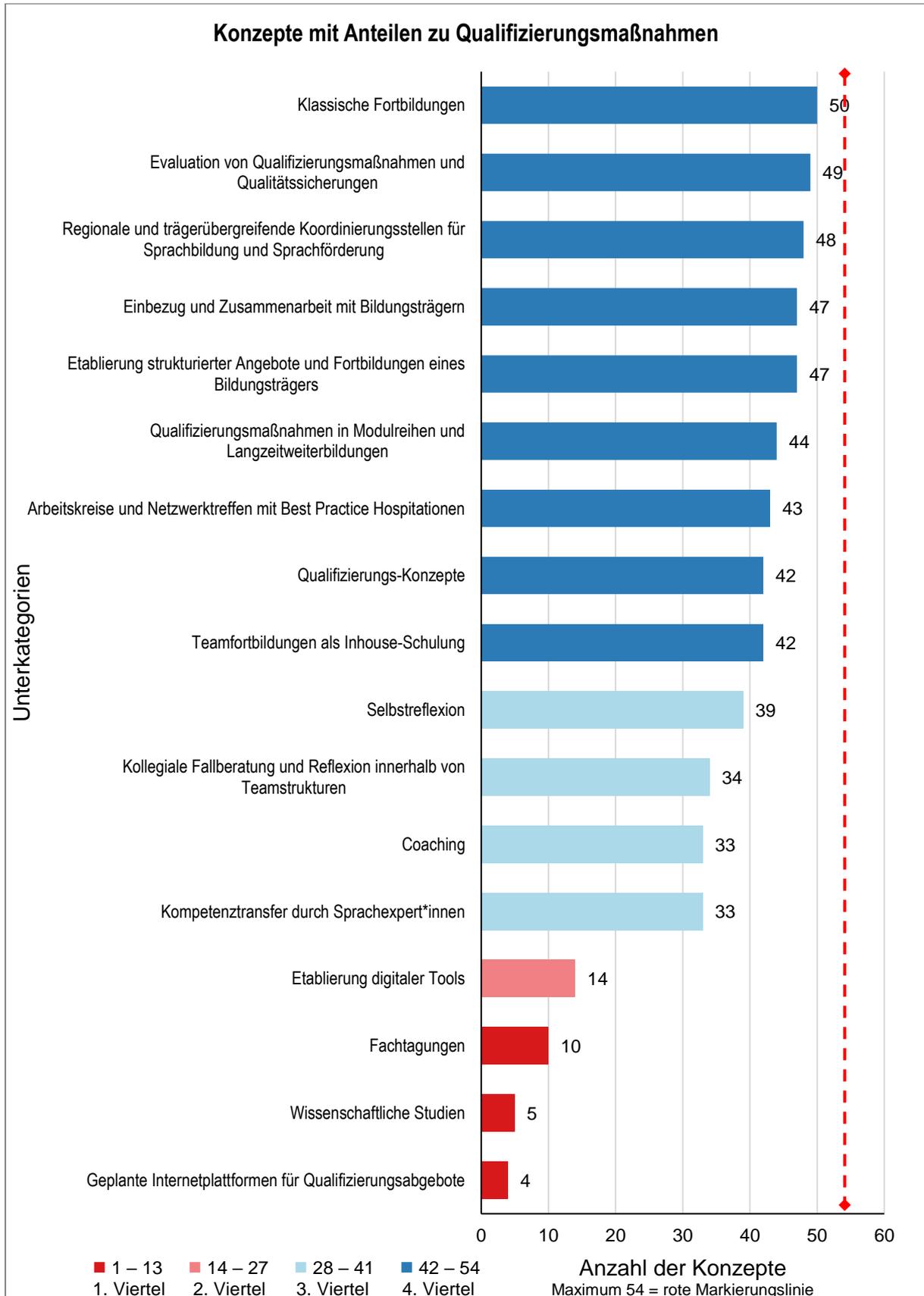


Abbildung 30 Anzahl der Konzepte mit Anteilen in den Unterkategorien zu Qualifizierungsmaßnahmen zum 3. MZP (2021/2022)

Außerdem wurde sowohl das externe **Coaching** als auch der **Kompetenztransfer** durch interne Sprachexpert*innen im Kita-Team und Trägerbereich in jeweils 33 regionalen Sprachförderkonzepten skizziert (Abbildung 30). Ferner wurde in 14 Konzepten auf Qualitätsverbesserungen in der sprachbildenden und sprachfördernden Arbeit durch die Etablierung **digitaler Tools** hingewiesen. Nur in geringem Maße wurde in zehn Konzeptpapieren von beabsichtigten oder durchgeführten **Fachtagungen**, in fünf Dokumenten von flankierenden **wissenschaftlichen Studien** sowie in vier Konzepten von **geplanten Internetplattformen für Qualifizierungsmaßnahmen** berichtet (Abbildung 30).

Das Wichtigste in Kürze

Der Fokus auf Qualifizierungsmaßnahmen wurde mit wenigen Abstrichen im fast vergleichbaren Umfang und Streuungsmaß wie bei den Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung gelegt. Hauptsächlich waren in den regionalen Sprachförderkonzepten klassische Fortbildungsstrukturen erkennbar. Daneben konnten jedoch auch weiterführende, konzeptionelle und langfristige Qualifizierungsmodelle in der Kooperation mit Bildungsträgern sowie Reflexions- und Austauschkonzepte im Kontext von Teamstrukturen festgestellt werden. Die Begleitung und Unterstützung der Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit durch wissenschaftliche Studien und onlinebasierte Maßnahmen nahmen in den Dokumenten einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein.

3.3.3 Rolle von Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache

Erster und zweiter MZP (2019/2020 und 2020/2021)

Im Gegensatz zu den Ausführungen zu Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen sowie zu Qualifizierungsmaßnahmen (siehe Abschnitte 3.3.1 und 3.3.2) offenbarte die Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte zum **ersten** und **zweiten MZP** (2019/2020 und 2020/2021) eine geringere konzeptionelle Verankerung zur Rolle von Fachberatungen für Sprachbildung und Sprachförderung. Obwohl einige örtliche Träger der KJH genaue Vorstellungen zur Position von Fachberatungen in den Sprachförderkonzepten fixierten, konnten bei drei örtlichen Trägern keine Hinweise auf den Einsatz von Fachberatungen Sprache ausgemacht werden. Fast alle Sprachförderkonzepte zeigten sich im Vergleich vom ersten zum zweiten MZP identisch. Nur drei örtliche Träger differenzierten die Angaben zum zweiten MZP oder passten das Konzept aktuellen Bedingungen an (zur Visualisierung der Aspekte siehe Abbildung 31).



Abbildung 31 Gewichtete Aspekte zur Rolle der Fachberatung Sprache zum 1. und 2. MZP (2019/2020 und 2020/2021)

Zur Position der Fachberatung Sprache konnten vier Varianten aus den Dokumenten herausgearbeitet werden. Der überwiegende Teil der örtlichen Träger der KJH benannte in den regionalen Sprachförderkonzepten trägerinterne oder trägerübergreifende **Fachberatungen** für Sprachbildung und Sprachförderung und schrieb diesen Fachpersonen spezielle Beratungs- und Unterstützungsaufgaben zu. In manchen Sprachförderkonzepten wurden für diese Position alternative Funktionsbezeichnungen wie z. B. Sprachexpertinnen und Sprachexperten, Sprachbildungskoordinatorinnen und Sprachbildungskoordinatoren, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Sprachbildung und Sprachförderung verwendet. Eine im Vergleich weniger verbreitete Variante der Fachberatung bildete sich in sogenannten **Koordinierungsstellen** für Sprachbildung und Sprachförderung ab. Damit wurden nach Angaben in den Dokumenten die Beratungs- und Unterstützungsaufgaben nicht an einzelne qualifizierte Fachpersonen, sondern an eine zentrale Stelle übertragen, die mit mehreren Fachkräften mit besonderen Qualifikationen oder mit herausgehobenen Positionen besetzt wurden. Koordinierungsstellen wurden beispielsweise kommunalen Fachbereichen oder Bildungsträgern wie etwa Volkshochschulen zugeordnet. Eine dritte vereinzelt Variante zur Fachberatung konnte in den Dokumenten zweier Landkreise ermittelt werden. Dort wurden den Dokumenten zufolge zur Sprachbildung und Sprachförderung besonders **qualifizierte pädagogische Fachkräfte** in den Kita-Teams beauftragt, als Fachberatungen für die Kolleginnen und Kollegen zu fungieren. Schließlich fand sich in einem regionalen Sprachförderkonzept eine vierte Variante zusätzlich zur Koordinierungsstelle, indem die Position einer **externen Referentin** für teaminterne Fortbildungen und Konzeptionsfortschreibung im Bereich Sprachbildung und Sprachförderung in der jeweiligen Kindertagesstätte angeführt wurde.

Als Hauptaufgaben der Fachberatungen Sprache wurden in den verschiedenen Varianten der regionalen Sprachförderkonzepte vor allem Aspekte zur **Konzeptarbeit, Planung, Steuerung und Qualitätssicherung** umrissen. Diesbezüglich wurden Leitlinien für Handlungsansätze, Zielvereinbarungen, Vorbereitungen geplanter Maßnahmen, Einführung von Standards, Analysen zum Fortbildungsbedarf, Unterstützung zur Selbstevaluation in den Kitas im Hinblick auf Beobachtung und Dokumentation sowie alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung geschildert. Weitere Aufgaben konnten in geringerer Anzahl in den Dokumenten im Bereich der **Organisation und der Materialunterstützung** für die Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit in den Kindertageseinrichtungen erfasst werden. Diese Aufgaben bezogen sich in den entsprechenden Konzepten auf die Fortbildungsorganisation sowie Versorgung der Kitas mit Materialien zur Sprachbeobachtung und -förderung. Darüber hinaus gab es einige Sprachförderkonzepte, in denen nicht nur die Organisation, sondern auch die Durchführung von

Fortbildungsveranstaltungen zur Aufgabe der Fachberatungen Sprache zählte. Mit vorwiegenden Themen zu Sprachbeobachtungs- und Dokumentationsverfahren, zu alltagsintegrierten Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen sowie Umsetzungen des Qualitätsmanagements des örtlichen Trägers sollten sich die Einzelveranstaltungen, Studientage oder regelmäßigen Treffen trägerübergreifend an pädagogische Fachkräfte, Kita-Teams und Fachkräfte mit Multiplikatorenfunktionen richten. Selbst die Durchführung einer Fachtagung wurde in einem regionalen Sprachförderkonzept den Aufgaben der Fachberatung Sprache zugeordnet. Ferner bezogen sich die Fachberatungsaufgaben in einigen regionalen Sprachförderkonzepten auf die **Evaluation** von Fortbildungen, Sprachstandfeststellungen oder des gesamten Sprachbildungskonzeptes eines Landkreises oder Stadt während eines Jahres.

Im Weiteren wurden in mehreren regionalen Sprachförderkonzepten die Beratung und Unterstützung vor Ort in den Kindertagesstätten zu Sprachbildung und Sprachförderung als Fachberatungsaufgabe skizziert. Hierzu wurden oft **Beratungsgespräche** und das **Coaching** für pädagogische Fachkräfte, Kita-Leitungen und teilweise auch Eltern aufgeführt. In wenigen Dokumenten wurde die **Praxisbegleitung** der pädagogischen Fachkräfte in den Gruppen oder bei Elterngesprächen als Aufgabenbereich der Fachberatung Sprache angesprochen. Lediglich in einem Fall wurde zusätzlich die **Sprachbeobachtung und -dokumentation** von Kindern vor Ort zum Aufgabengebiet der Fachberatung Sprache hinzugenommen.

In 19 regionalen Sprachförderkonzepten wurde die Rolle der Fachberatung Sprache explizit in der **Schnittstelle zwischen Praxis, Administration und Öffentlichkeit** angesiedelt. Dazu wurde die Koordination und Mitarbeit in turnusmäßigen Arbeitskreisen und Netzwerken angegeben, welche die Zusammenarbeit mit und zwischen pädagogischen Fachkräften, Leitungskräften, Fachkräften mit Steuerungs- und Multiplikatorenfunktion, Eltern, Bildungsträgern, Kindertagesstätten und Grundschulen einschließlich der Öffentlichkeitsarbeit umfasste. In einem Dokument wurde die Fachberatung Sprache zudem mit der Umsetzung der Mittelverwendung der besonderen Finanzhilfe betraut.

Dritter MZP (2021/2022)

Auch zum **dritten MZP** (2021/2022) offenbarte die Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte eine geringere konzeptionelle Verankerung zur Rolle von Fachberatungen Sprache im Gegensatz zu den Ausführungen zu Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen sowie zu Qualifizierungsmaßnahmen (siehe Abschnitte 3.3.1 und 3.3.2). Obwohl 51 örtliche Träger der KJH (= 94,4 %) Vorstellungen zur Position von Fachberatungen Sprache in den Konzepten fixierten, konnten in drei Dokumenten (= 5,6 %) keine Hinweise auf den Einsatz von Fachberatungen Sprache ausgemacht werden (Abbildung 32).

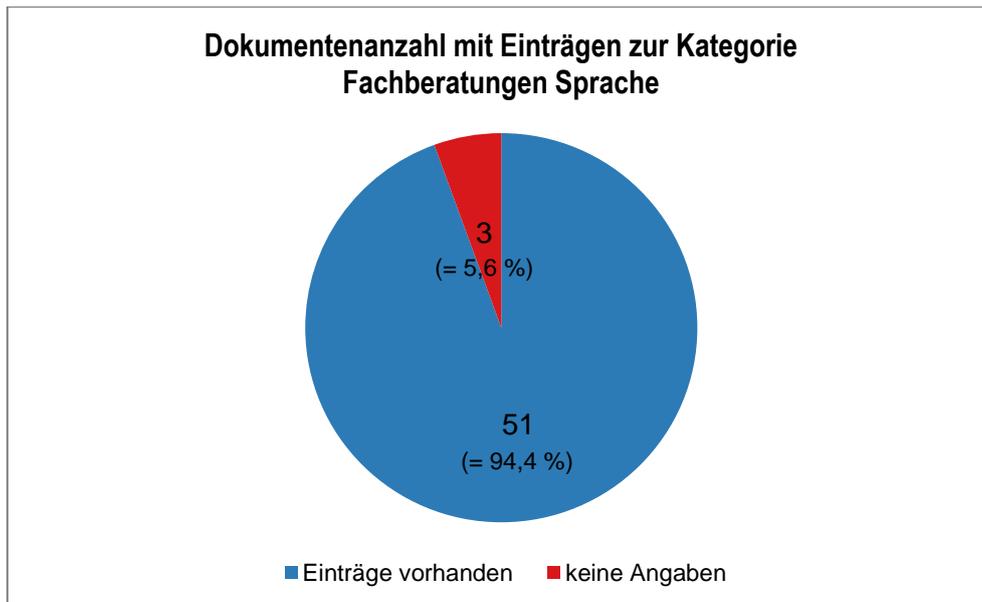


Abbildung 32 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Fachberatungen Sprache zum 3. MZP (2021/2022)

Wenngleich ebenfalls zum dritten MZP (2021/2022) die Einträge zum Einsatz und zur Funktion von Fachberatungen Sprache insgesamt geringer als in den Kategorienbereichen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung sowie zur Qualifizierung und Qualitätssicherung ausfielen, konnten dennoch große Differenzen im Quervergleich der regionalen Sprachförderkonzepte aufgedeckt werden. Bei den Zuordnungen zu den 14 Unterkategorien des Bereiches Fachberatungen (siehe Abschnitt 3.2.2) wichen die regionalen Sprachförderkonzepte in deutlichen Gegensätzen voneinander ab (Abbildung 33). Die Bandbreite der Einträge erstreckte sich von keiner zugeordneten Unterkategorie bei drei Konzepten bis zu zwölf zugeordneten Unterkategorien bei einem Konzept. Innerhalb dieser Werte ($min = 0$; $max = 12$) ergab sich eine mittlere Streuung ($SD = 3,3$) der Konzepte mit einem Mittelwert ($M = 5,9$), der niedriger in der Zuordnung zu verschiedenen Unterkategorien war als bei den Kategorien der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung sowie Qualifizierung. Die häufigsten Werte in der Verteilung zwischen dem 1. und 3. Quartil befinden sich im Diagramm innerhalb des gefüllten Kastenfeldes (Abbildung 33; siehe Höhe des Kastens).

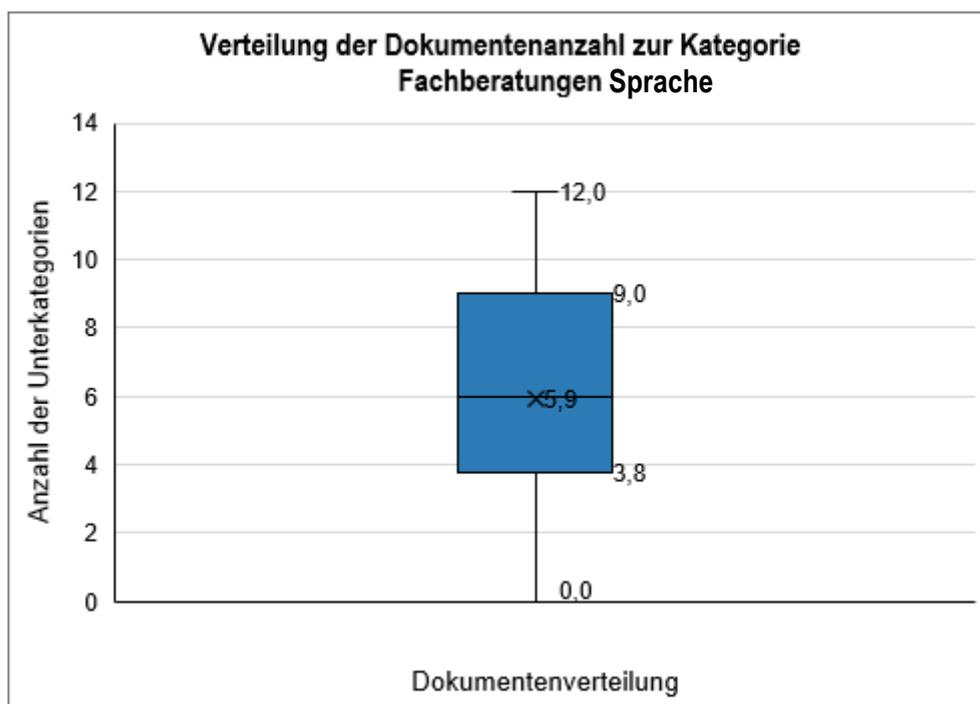


Abbildung 33 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Unterkategorien zu Fachberatungen Sprache zum 3. MZP (2021/2022)

Zur Position der Fachberatung Sprache konnten wie zu den ersten beiden MZP (2019/2020 und 2020/2021) vier Varianten aus den Dokumenten herausgearbeitet werden. 43 örtliche Träger der KJH benannten in den regionalen Sprachförderkonzepten **trägerinterne oder trägerübergreifende Fachberatungen** für Sprachbildung und Sprachförderung und schrieben diesen Fachpersonen pauschale Beratungs- und Unterstützungsaufgaben zu. Eine im Vergleich weniger verbreitete Variante der Fachberatung, die in 27 Konzepten vorgefunden wurde, bildete sich in sogenannten **Koordinierungsstellen** für Sprachbildung und Sprachförderung ab. Damit waren nicht einzelne qualifizierte Fachpersonen, sondern zentrale Stellen gemeint, die mit mehreren Fachkräften mit besonderen Qualifikationen oder mit herausgehobenen Positionen vorwiegend in kommunalen Fachbereichen oder Bildungsträgern besetzt wurden (Abbildung 34).

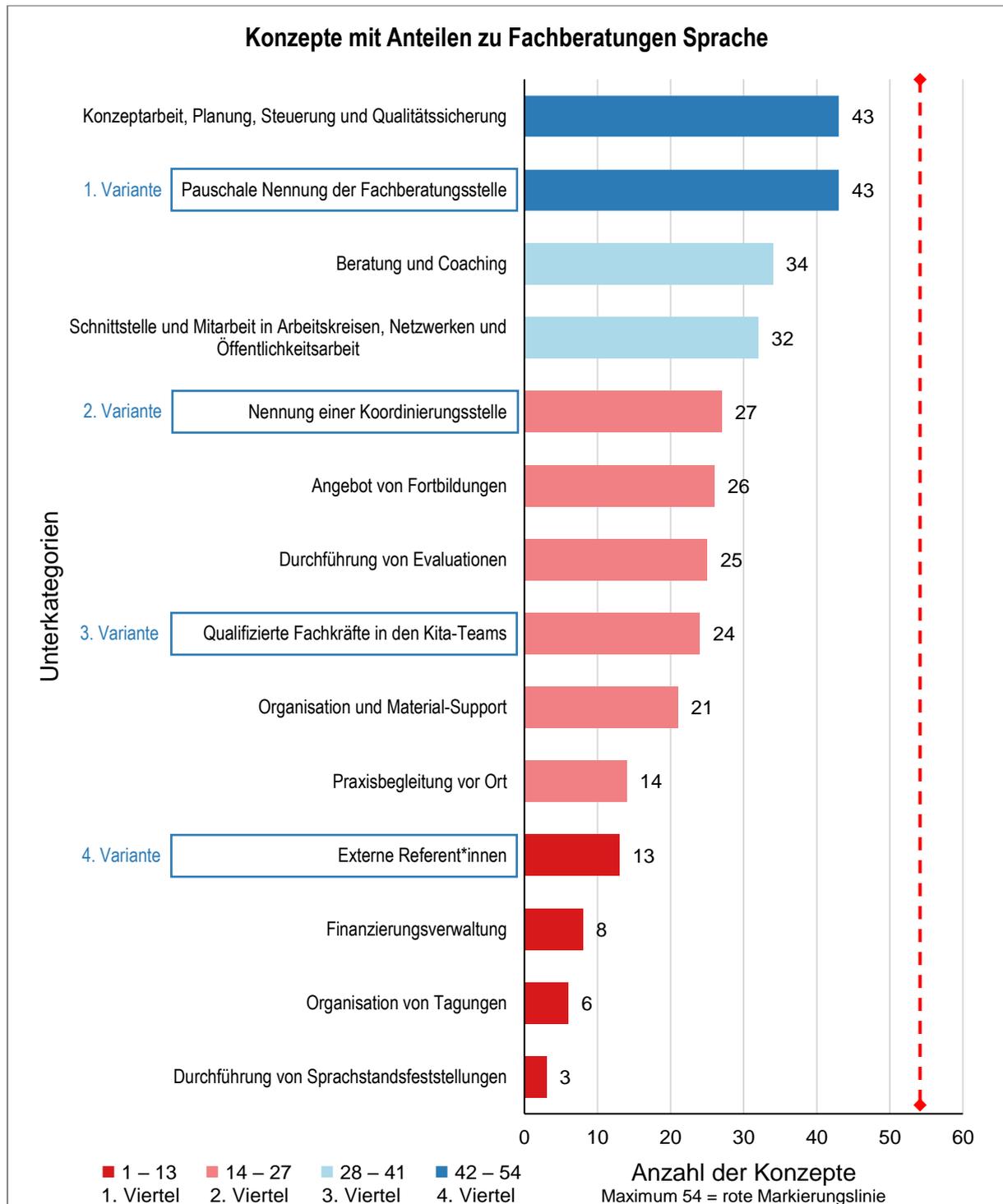


Abbildung 34 Anzahl der Konzepte mit Anteilen in den Unterkategorien zu Fachberatungen Sprache zum 3. MZP (2021/2022)

Eine dritte Variante zur Fachberatung konnte in den Dokumenten von 24 örtlichen Trägern der KJH ermittelt werden. In diesen Dokumenten wurden besonders **qualifizierte pädagogische Fachkräfte in den Kita-Teams** geschildert, die als Fachberatungen für die Kolleg*innen fungierten. Schließlich fand sich in 13 Sprachförderkonzepten eine zusätzliche vierte Variante mit der Positionsbeschreibung **externer Referent*innen** für teaminterne Fortbildungen und Konzeptarbeit im Bereich Sprachbildung und Sprachförderung (Abbildung 34).

Als Hauptaufgaben der Fachberatungen Sprache wurden in 43 regionalen Sprachförderkonzepten vor allem Aspekte zur **Konzeptarbeit, Planung, Steuerung und Qualitätssicherung** umrissen (Abbildung 34). Im Weiteren wurden in 34 Konzeptpapieren die **Beratung und das Coaching** vor Ort in den Kindertagesstätten zu Sprachbildung und Sprachförderung als Fachberatungsaufgabe skizziert. In 32 Dokumenten wurde die Rolle der Fachberatung Sprache explizit in der **Schnittstelle zwischen Praxis, Administration und Öffentlichkeit** angesiedelt. Hierzu wurden die Koordination und Mitarbeit in turnusmäßigen Arbeitskreisen und Netzwerken angegeben. Darüber hinaus gab es 26 Konzepte, in denen die **Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen** zur Aufgabe der Fachberatungen Sprache zählte. Ferner bezogen sich die Fachberatungsaufgaben in 25 Konzepten auf die **Evaluation von Fortbildungen** oder des Sprachbildungskonzeptes eines Landkreises oder Stadt. Weitere Aufgaben konnten in 21 Dokumenten im Bereich der **Organisation von Qualifizierungsmaßnahmen sowie der Materialunterstützung** für die Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit in den Kindertageseinrichtungen erfasst werden. In 14 Dokumenten wurde die **Praxisbegleitung** der pädagogischen Fachkräfte in den Gruppen oder bei Elterngesprächen als Aufgabenbereich der Fachberatung Sprache angesprochen. In vergleichsweise wenigen regionalen Sprachförderkonzepten wurden schließlich in acht Dokumenten die **Finanzierungsverwaltung**, in sechs Konzepten die **Organisation von Tagungen** und in drei Fällen die Durchführung von **Sprachstandsfeststellungen** als Fachberatungsaufgaben festgelegt (Abbildung 34).

Das Wichtigste in Kürze

Im Unterschied zu den Kategorienbereichen der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung wie auch der Qualifizierung und Qualitätssicherung wurde der Kategorienbereich zur Rolle und zur Funktion der Fachberatungen Sprache mit etwas geringeren Anteilen in den regionalen Sprachförderkonzepten ausgeführt. In den Konzepten konnten vier verschiedene Varianten an Fachberatungspositionen mit unterschiedlicher Häufigkeit identifiziert werden. Zudem wurden vor allem die Konzeptarbeit, Planung, Steuerung und Qualitätssicherung als Fachberatungsaufgaben definiert. Dagegen wurden Aufgaben in den Kitas vor Ort, beispielsweise zur Unterstützung der Kolleg*innen bei der Sprachstandsfeststellung, oder die Organisation von Tagungen nur im geringen Maße genannt. Dabei wurden große Differenzen im Quervergleich zwischen den Dokumenten festgestellt.

3.3.4 Entwicklungsgespräche mit Eltern und Übergang in die Schule

Erster und zweiter MZP (2019/2020 und 2020/2021)

Anders als bei den Angaben zur Rolle der Fachberatungen Sprache (siehe Abschnitt 3.3.3), jedoch ähnlich wie bei den Hauptkategorienbereichen zu alltagsintegrierten Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen sowie zu Qualifizierungsmaßnahmen (siehe Abschnitte 3.3.1 und 3.3.2) beschäftigten sich zum **ersten** und **zweiten MZP** (2019/2020 und 2020/2021) ausnahmslos alle örtlichen Träger der KJH in den regionalen Sprachförderkonzepten mit den Konzeptbereichen zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und zum Übergang in die Grundschule. In den regionalen Konzepten standen Ausführungen zu Elterngesprächen im Kontext des sogenannten Brückengesprächs oft im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. In diesen beiden Themenbereichen, nämlich Elterngespräche und Schulübergang, wurden in den Sprachförderkonzepten die Textteile in der Bandbreite grundlegender Aussagen und wertschätzender Leitgedanken bis hin zu detaillierten Festbeschreibungen und Plänen formuliert. So konnten im Dokumentenmaterial im Quervergleich

aller örtlichen Träger große Unterschiede festgestellt werden. Ferner ergaben sich im Längsvergleich der MZP ebenfalls verschiedene Konstellationen. Während sich bei knapp drei Vierteln der regionalen Sprachförderkonzepte die Inhalte zu Elterngesprächen und Übergang in die Schule zwischen dem ersten und zweiten MZP völlig identisch gestalteten, wurden bei etwas über einem Viertel der Konzepte zum zweiten MZP Veränderungen oder Konkretisierungen vorgenommen bzw. Inhalte ergänzt, die zum ersten MZP fehlten (zur Visualisierung der Aspekte siehe Abbildung 35).



Abbildung 35 Gewichtete Aspekte zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und zum Übergang in die Schule zum 1. und 2. MZP (2019/2020 und 2020/2021)

Zunächst wurde in der Dokumentenanalyse im Bereich der Entwicklungsgespräche mit Eltern und des Übergangs in die Schule deutlich, dass in vielen regionalen Sprachförderkonzepten in beiden ersten MZP identisch lediglich mit allgemeinen Formulierungen eine **Verpflichtung zu Entwicklungsgesprächen** mit Eltern bekundet und auf das KiTaG verwiesen wurde. Damit wurden die gesetzlich vorgeschriebenen zeitlichen Strukturen und methodischen Abläufe wiedergegeben. Die meisten örtlichen Träger der KJH gaben die vorgeschriebenen zwei Entwicklungsgespräche im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung an. Überwiegend wurde in den Konzepten auf das obligatorische **Brückengespräch** hingewiesen, zu dem mit Einverständnis der Eltern auch Fachpersonen der Grundschule eingebunden werden können. Manche örtliche Träger erweiterten in den Konzepten die Gespräche auf mindestens einmal jährlich ab der Aufnahme in die Kindertagesstätte und stellten eine Verbindung zwischen der **Beobachtungs- bzw. Dokumentationspraxis** und Elterngesprächen her. Dabei wurde in den Konzepten häufig von einer **Bildungspartnerschaft** mit gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz mit den Eltern gesprochen. Vereinzelt wurden hierzu ausgearbeitete Projektkonzeptionen zitiert, wie z. B. „Rucksack“ und „Mini-Muckel“ als Sprachförderprojekte mit Eltern. Vereinzelt wurde in den Dokumenten die aktive **Teilhabe von Eltern im Kita-Alltag** mit Einbeziehung in den Lernprozess der Kinder im Zuge üblicher Projekte, Hospitationen und Elterncafés beschrieben.

Die konzeptionell verankerten Elterngespräche wurden in den regionalen Sprachförderkonzepten zu beiden ersten MZP häufig im Kontext **besonderer Sprachförderbedarfe** konnotiert. Die Gespräche sollten laut Aussage in den Dokumenten dazu dienen, die Förderplanung und Fördermaßnahmen mit den Eltern abzustimmen sowie zusätzliche Abklärungen und Unterstützungen anzubieten, wenn diese erforderlich erscheinen. Außerdem wurde in manchen Konzepten die Berücksichtigung von **Mehrsprachigkeit** in der Elternarbeit dargestellt. Es wurden beispielsweise der Elternratgeber „Sprache und Mehrsprachigkeit“ angeführt, Informationsmaterialien in anderen Herkunftssprachen empfohlen oder für den Gebrauch der Erstsprache in den Familien plädiert.

Die **Kooperation mit der Grundschule** wurde nicht so häufig wie die Elternarbeit in den regionalen Sprachförderkonzepten offengelegt. Teilweise wurden Planungen künftiger Zusammenarbeit vorgestellt oder die grundsätzliche Bereitschaft zur konzeptionell partizipativen Arbeit betont. Punktuell wurden darüber hinaus konkrete Maßnahmen aufgelistet, wie z. B. Übergabegespräche mit Lehrkräften der aufnehmenden Grundschule, kontinuierliche Übergangsteams, Prozessbegleitungen, Arbeitskreise, Leitlinien, Kooperationsverträge, gemeinsam durchgeführte Fortbildungen und Regionaltagungen oder die Einbeziehung der Landesschulbehörde.

Dritter MZP (2021/2022)

Genauso wie zu den ersten beiden MZP (2019/2020 und 2020/2021) beschäftigten sich ausnahmslos alle örtlichen Träger der KJH (= 100 %) in den regionalen Sprachförderkonzepten zum **dritten MZP** (2021/2022) mit Entwicklungsgesprächen mit Eltern und mit dem Übergang in die Grundschule (Abbildung 36). In den regionalen Konzepten standen Ausführungen zu Elterngesprächen im Kontext des sogenannten Brückengesprächs oft im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule.

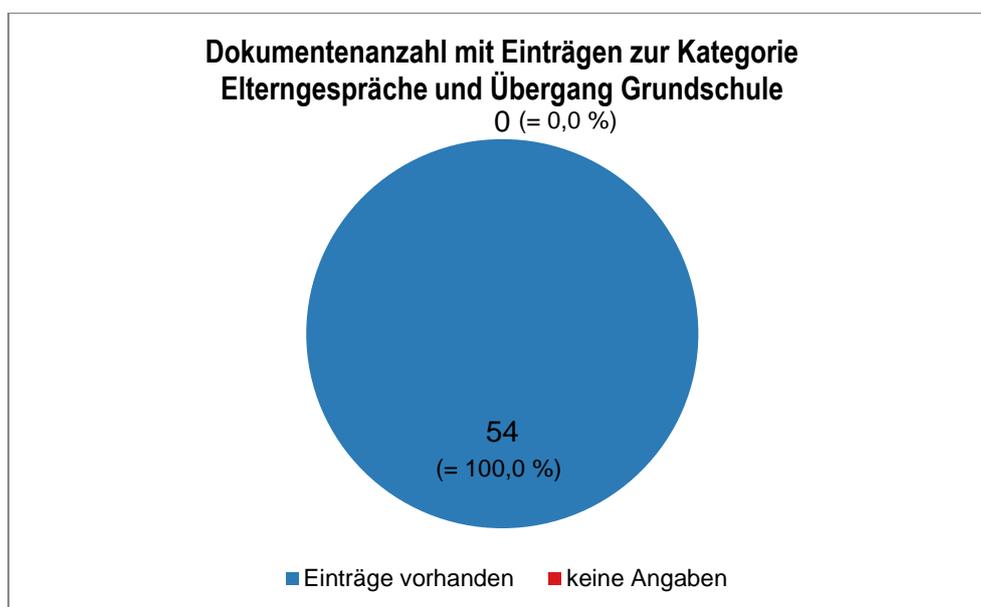


Abbildung 36 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und Übergang in die Schule zum 3. MZP (2021/2022)

In den beiden Themenbereichen, nämlich Elterngespräche und Schulübergang, konnten im Dokumentenmaterial zum dritten MZP (2021/2022) im Quervergleich aller örtlichen Träger hinsichtlich der Zuordnung zu den 13 Unterkategorien (siehe Abschnitt 3.2.2) unterschiedliche Häufigkeiten festgestellt werden (Abbildung 37). Die Anzahl der Einträge umfasste den niedrigsten Wert mit zwei zugeordneten Unterkategorien bei drei Konzepten ($min = 2$) bis zum höchsten Wert mit zwölf zugeordneten Unterkategorien bei einem Konzept ($max = 12$).

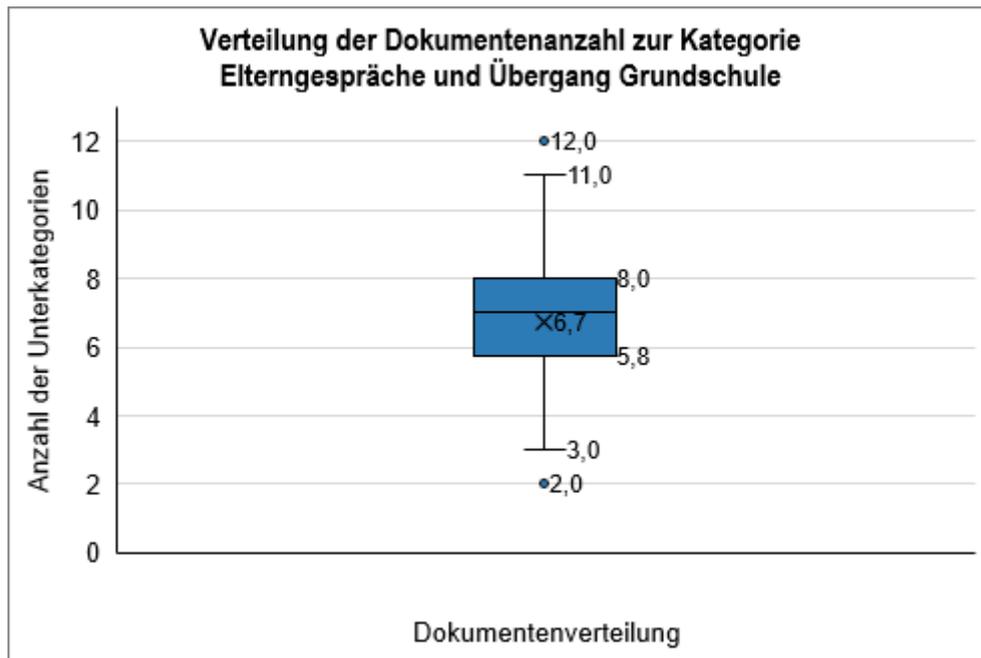


Abbildung 37 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Unterkategorien zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und Übergang in die Schule zum 3. MZP (2021/2022)

Es konnte jedoch eine geringere Streuung ($SD = 2,2$) in der Nähe des Mittelwertes ($M = 6,7$) im Vergleich mit den anderen drei Hauptkategorien der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung, Qualifizierung sowie Fachberatungen Sprache verzeichnet werden. In der Verteilung zwischen dem 1. und 3. Quartil werden die häufigsten Werte innerhalb des gefüllten Kastenfeldes im Diagramm dargestellt (Abbildung 37; siehe Höhe des Kastens).

In der quantitativen Dokumentenanalyse zum dritten MZP (2021/2022) im Bereich der Entwicklungsgespräche mit Eltern und des Übergangs in die Schule wurde zunächst deutlich, dass in fast allen, nämlich in 52 regionalen Sprachförderkonzepten, mit allgemeinen Formulierungen eine **Verpflichtung zu Entwicklungsgesprächen** mit Eltern bekundet und auf das KiTaG verwiesen wurde (Abbildung 38). Zudem wurde in 49 Konzepten von einer **Bildungspartnerschaft** mit gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz mit den Eltern gesprochen. In diesem Zusammenhang wurde auch in 45 Konzepten explizit auf das obligatorische **Brückengespräch** hingewiesen, zu dem mit Einverständnis der Eltern ebenfalls Fachpersonen der Grundschule eingebunden werden können. 35 örtliche Träger stellten in ihren Konzeptpapieren zusätzlich eine **Verbindung zwischen Elterngesprächen und Dokumentationsverfahren** der kindlichen Sprachentwicklung her. In ebenso vielen Konzepten wurden die konzeptionell verankerten Elterngespräche im Kontext **besonderer Sprachförderbedarfe** konnotiert. Allerdings wurde auf die Berücksichtigung der **Mehrsprachigkeit in Elterngesprächen** lediglich in 16 Dokumenten hingewiesen. Mit ähnlicher Häufigkeit wurde in 12 Konzepten die **Teilhabe von Eltern am Kita-Alltag** konkretisiert (Abbildung 38).

Weiter wurde in 41 Dokumenten die grundlegende **Verpflichtung der Kindertagesstätte zur vorschulischen Sprachförderung** erklärt (Abbildung 38). Überdies pflegen die örtlichen Träger der KJH nach den Ausführungen in 40 Sprachförderkonzepten eine **Kooperation mit Grundschulen**, indem Planungen künftiger Zusammenarbeit vorgestellt, eine grundsätzliche Bereitschaft zur konzeptionell partizipativen Arbeit betont oder darüber hinaus konkrete Maßnahmen aufgelistet wurden. Dabei werden auch in 20 Konzepten verschiedene **Arbeitskreise**

mit **Akteur*innen der Sprachbildung** im Elementarbereich unter Einbezug der Grundschulen beschrieben. Konkrete Umsetzungskonzeptionen in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule konnten in den regionalen Sprachförderkonzepten allerdings nur in geringem Umfang verzeichnet werden. In sechs Konzepten wurde die **Planung zu einer zukünftigen Kooperation mit der Grundschule** vorgestellt. In acht Dokumenten existierte hingegen bereits ein klarer **Leitfaden zur Kooperation** und in drei Konzeptpapieren wurde erläutert, dass im Rahmen der **Kooperation mit der Grundschule auch die Bildungsbehörde** einbezogen wurde (Abbildung 38).

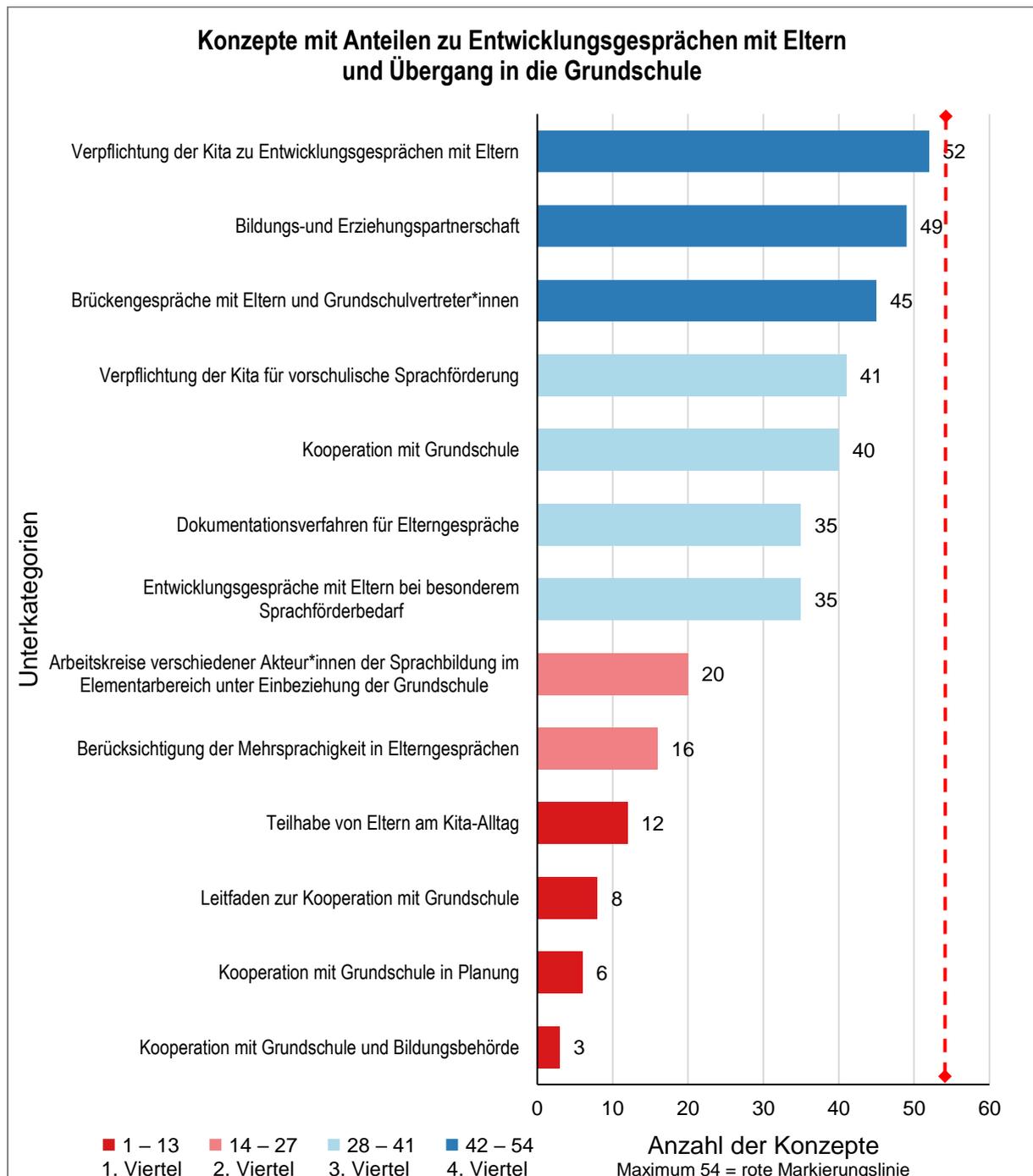


Abbildung 38 Anzahl der Konzepte mit Anteilen in den Unterkategorien zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und Übergang in die Grundschule zum 3. MZP (2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

In allen regionalen Sprachförderkonzepten wurden Hinweise zu Entwicklungsgesprächen mit den Eltern und zum Übergang in die Grundschule gegeben. Hierbei zeichnete sich ein Spektrum von allgemeinen Grundsätzen und Leitgedanken bis hin zu konzeptionellen und konkreten Ausführungen ab. Gleichfalls waren deutliche Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens der verschiedenen Aspekte in den Konzeptpapieren erkennbar.

3.3.5 Tendenzen im Vergleich der Messzeitpunkte

Fortschreibungen im Vergleich

Bei der Erstellung der regionalen Sprachförderkonzepte zum **dritten MZP** (2021/2022) erfolgte nicht in allen Fällen eine umfangreiche Fortschreibung und Überarbeitung der Inhalte gegenüber dem **zweiten MZP** (2020/2021). Die Dokumentenanalyse ergab, dass sich 23 Konzeptpapiere der örtlichen Träger der KJH (= 42,6 %) zu Sprachbildung und Sprachförderung aus dem Kita-Jahr 2021/2022 identisch mit den vorgelegten Dokumenten aus dem Vorjahr 2020/2021 erwiesen (Abbildung 39). Mit nur wenigen Änderungen und daher weitgehend ähnlich zwischen den eingereichten Versionen aus den beiden Kita-Jahren präsentierten sich 20 regionale Sprachförderkonzepte (= 37,0 %). Demgegenüber veränderten elf örtliche Träger (= 20,4 %) ihre Konzepte mit deutlichen Differenzierungen, Konkretisierungen und Ergänzungen (Abbildung 39).

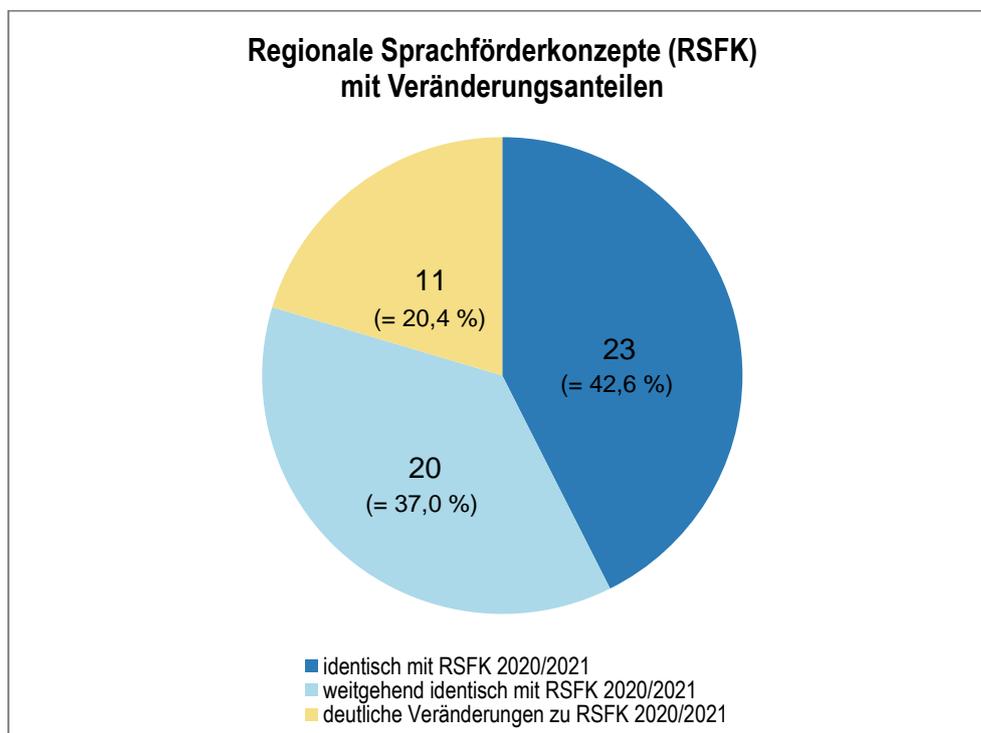


Abbildung 39 Anzahl der regionalen Sprachförderkonzepte mit Veränderungsanteilen im Vergleich 3. MZP (2021/2022) mit 2. MZP (2020/2021)

Heterogenes Spektrum im quantitativen und qualitativen Quervergleich

Weiterhin kann ausgesagt werden, dass zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) eine große Bandbreite im Quervergleich des Dokumentenmaterials hinsichtlich des Umfangs und der inhaltlichen Zuordnung zu den Hauptkategorien der alltagsorientierten Sprachbildung und Sprachförderung, der Qualifizierung, der Fachberatung Sprache und der Entwicklungsgespräche mit Eltern bzw. des Übergangs in die Grundschule vorlag. Sowohl die quantitative Substanz, die inhaltliche Differenziertheit als auch die Qualität der Dokumente erwies sich als äußerst heterogen. Hierzu wurden einerseits kreative und innovative Spielräume bei der Abfassung der Dokumente differenziert und detailliert genutzt, andererseits auch ökonomisch-strategische Zielsetzungen zur Vereinfachung und Komprimierung verfolgt.

Konkretisierung, Aktualisierung und Optimierung im Längsvergleich

Eine wesentliche Tendenz im Vergleich der **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) ließ sich in den durchgängig bestehenden Unterschieden zwischen den regionalen Sprachförderkonzepten feststellen. Häufig handelte es sich um die Wiedergabe amtlicher Vorgaben oder fachlicher Quellen mit durchaus korrekten Aussagen, die einen wertschätzenden Rahmen für alle beteiligten Akteuri*nnen zur Sprachbildung und Sprachförderung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen absteckten. Allerdings lieferten diese Ausführungen nur eingeschränkt direkte Hilfen zur Umsetzung. Dennoch wurde im Längsschnittvergleich der ermittelten Zeiträume ein Prozess zur Konkretisierung, Aktualisierung und Optimierung der Dokumente ersichtlich.

Alltagsintegrierte Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen als Schwerpunkt

Deutliche inhaltliche Schwerpunkte in den regionalen Sprachförderkonzepten zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) waren hauptsächlich im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen auszumachen. Hierbei wurden auch Aspekte zur Sprachbeobachtung angeschnitten. Dokumentationsverfahren wurden in der Tendenz eher undeutlich angesprochen. Die beiden Begrifflichkeiten Beobachtung und Dokumentation erschienen in den schriftlichen Ausführungen unklar verwendet.

Klassische Fortbildungen im Fokus von Qualifizierungsmaßnahmen

Unter dem Kriterium zu Qualifizierungsmaßnahmen nahmen zu den **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) klassische Fortbildungen wie z. B. externe Tagesfortbildungen zu Themen der Sprachbildung und Sprachförderung einen erhöhten Anteil ein. Trotzdem traten im Dokumentenmaterial zusätzlich Qualifizierungskonzepte auf, die auf örtlicher Trägerebene breiter und langfristiger angelegt waren. Vorwiegend erfolgte die Durchführung der entsprechenden Konzepte außerhalb der Kita und nur in geringem Umfang in der unmittelbaren Kita-Praxis vor Ort.

Fachberatung Sprache, Kooperationen mit Grundschulen, Mehrsprachigkeit und Digitalisierung im Aufbau

Zum neuen Konstrukt des Einsatzes von Fachberatungen Sprache existierten zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) vier Varianten zur personell-institutionellen Anbindung mit einer großen Bandbreite an inhaltlichen Aufgaben. In Bezug auf die Umsetzung der Elternpartizipation zu Sprachbildung und Sprachförderung wurde oft nur auf übliche Maßnahmen und amtliche Vorgaben zurückgegriffen. In Kooperationskonzepten mit Grundschulen wurden in den Dokumenten noch wenig konkrete Schritte ausgearbeitet. Insgesamt nahm die

tatsächliche mehrsprachige Förderung ein untergeordnetes Thema in vielen regionalen Sprachförderdokumenten ein, obwohl klare Bekundungen zur Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität an vielen Stellen existierten. Schließlich war die digitale Unterstützung in der sprachbildenden und sprachfördernden Arbeit erst spärlich zu vernehmen.

Das Wichtigste in Kürze

Die analysierten regionalen Sprachförderkonzepte zeigten insgesamt ein breites Spektrum an inhaltlichen Ausführungen im Quervergleich der örtlichen Träger der KJH. Im zeitlichen Längsvergleich der drei MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) war ein gemäßigter Prozess zur Konkretisierung, Aktualisierung und Optimierung der Konzeptpapiere ersichtlich. Der Schwerpunkt der Darlegungen zeichnete sich deutlich im Bereich der Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung ab. Weniger fokussiert waren in den Dokumenten spezielle Ansätze zur Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder, zur Ausgestaltung der Aufgaben von Fachberatungen Sprache sowie zur langfristigen Kooperation mit Grundschulen.

3.4 Interpretation der Ergebnisse zu den regionalen Sprachförderkonzepten sowie Empfehlungen zur Weiterentwicklung

In diesem Kapitel wurden in den vorangegangenen Abschnitten im zweiten Schwerpunkt der vorliegenden Evaluation die Ergebnisse der Untersuchung der regionalen Sprachförderkonzepte der örtlichen Träger der KJH dargelegt. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zusammenfassend interpretiert. Wesentlicher Bezugspunkt für die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse bildet die Gesetzeslage des KiTaG (sowie des NKiTaG). Die nachstehenden Gliederungspunkte (siehe Abschnitte 3.4.1 – 3.4.7) folgen den Themen, die sich in den Ergebnissen als besonders bedeutsam erwiesen. Die daraus abgeleiteten Empfehlungen zur Weiterentwicklung werden jeweils im Anschluss an die Interpretationen aufgeführt.

3.4.1 Erstellung regionaler Sprachförderkonzepte

Gesetzeslage

Für die Sicherstellung von qualitativ hochwertiger Sprachbildung und Sprachförderung in den Kindertagesstätten gewährt der überörtliche Träger den örtlichen Trägern der KJH eine besondere Finanzhilfe „bei Vorlage eines geeigneten Sprachförderkonzepts, das sie für ihren örtlichen Zuständigkeitsbereich erstellen (regionales Sprachförderkonzept)“ (§ 18 a Abs. 1 KiTaG; analog auch § 31 Abs. 1 NKiTaG). Gesetzlich ist ferner eine Beteiligung vorgesehen, indem es weiter heißt: „Die örtlichen Träger geben den übrigen Trägern von Tageseinrichtungen Gelegenheit, sich an der Erstellung des regionalen Sprachförderkonzepts zu beteiligen“ (ebd.). Zur Sicherung der fachlichen Qualität legt das für Tageseinrichtungen zuständige Ministerium Anforderungen an das regionale Sprachförderkonzept „insbesondere in Bezug auf seine fachliche Geeignetheit sowie in Bezug auf Regelungen zur Verteilung der besonderen Finanzhilfe auf die einzelnen Träger“ fest (§ 22 Abs. 2 KiTaG; analog auch § 40 Abs. 1 Satz 8 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Im Quervergleich der Dokumente lagen insgesamt **große Unterschiede im Umfang, in der Differenziertheit sowie in der Konkretisierung** der Inhalte vor. Hierzu kann positiv hervorgehoben werden, dass der ministeriell vorgegebene Leitfaden zur Erstellung regionaler Sprachförderkonzepte (Nds. MK, 2019b) von einigen örtlichen Trägern der KJH sehr umfassend genutzt wurde, um ihre innovativen und effektiv erscheinenden Konzepte für alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung in den Regionen differenziert und detailliert darzustellen. Daneben wurden allerdings viele regionale Sprachförderkonzepte vorgefunden, bei denen vermutlich aus Gründen der Zeitersparnis eine komprimierte und überblicksartige Darstellung gewählt wurde. Dabei kann nicht eindeutig auf Zusammenhänge und Bedingungsfaktoren geschlossen werden, unter denen die quantitativ und qualitativ unterschiedlich ausgeführten Konzeptpapiere zu alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung erstellt wurden. Gleichfalls können bestimmte Motivationen der örtlichen Akteur*innen bei der Verschriftlichung der Konzepte nicht sicher gedeutet werden. Fraglich ist, inwieweit die Anfertigung des regionalen Sprachförderkonzeptes tatsächlich als hilfreiche und strukturgebende regionale Entwicklungsarbeit oder lediglich als administrativ zu erfüllende Aufgabe verstanden wurde.

Die Bandbreite der unterschiedlichen Ausführungsqualitäten der Konzepte änderte sich auch im Längsvergleich der drei untersuchten MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) nur unwesentlich. **Fortschreibungen** mit deutlichen Veränderungen der Inhalte erfolgten innerhalb des gesamten Studienzeitraums nur in einem Anteil von etwa einem Fünftel bis einem Viertel der regionalen Sprachförderkonzepte. Hauptsächlich wurden die Konzeptpapiere von Jahr zu Jahr identisch oder mit wenigen Veränderungen und Aktualisierungen eingereicht. Generell kann hieraus keine kritische Bewertung gezogen werden, sofern von einer hohen Qualität der Dokumente ausgegangen werden konnte. Überarbeitungen erschienen dann tatsächlich bei neuen regionalen Gegebenheiten und daraus folgerichtigen Innovationen als notwendig. Fortschreibungen wären zudem bedeutsam gewesen, wenn aufgrund von Evaluationsergebnissen der regionalen Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit deutliche Konzeptänderungen oder Optimierungen erforderlich wurden. Gemäß den Konzeptpapieren sehen erfreulicherweise gut drei Viertel der örtlichen Träger der KJH die Evaluation ihrer regionalen Sprachförderkonzepte vor.

3.4.2 Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung

Gesetzeslage

Bezüglich Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertagesstätten wird als wesentlicher Kernpunkt im KiTaG festgelegt, dass Sprachbildung und Sprachförderung nicht als besondere Angebote, sondern durchgängig im Kita-Alltag zu verankern und umzusetzen sind. So ist als ein bedeutsamer Aspekt des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Kitas genannt, dass sie „die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionskompetenz unterstützen sowie die sprachliche Kompetenz kontinuierlich und in allen Situationen des pädagogischen Alltags (alltagsintegriert) fördern“ (§ 2 Abs. 1 KiTaG; analog auch § 2 Abs. 2 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

In allen regionalen Sprachförderkonzepten wurden Ausführungen zur Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung als Kernbereich der Maßnahmenpläne verstanden. Bei den Inhalten handelte es sich hauptsächlich um **allgemeine Leitgedanken und Statements** zur sprachbildenden und sprachfördernden Arbeit als Querschnittsaufgabe mit

konzeptioneller Verankerung. Ebenso wurden Gesetzestexte des KiTaG (bzw. NKiTaG) zitiert. Häufig wurden grundlegende Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Konzepten angesprochen. Dazu zählte vor allem die grundsätzliche Haltung der pädagogischen Fachkraft zu Sprachbildung und Sprachförderung sowie das Verständnis, stets als Sprachvorbild für Kinder wirksam zu sein.

Konkretisierungen und spezielle Themen im Kontext alltagsintegrierter Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit kamen allerdings nicht durchgängig vor. So wurden zwar Überlegungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in gut zwei Dritteln der Konzepte im Hinblick auf Anerkennung und Wertschätzung der verschiedenen Sprachen und kulturellen Bezüge der Kinder sowie der Förderung von Deutsch als Zweitsprache angesprochen. Allerdings wurden diese Überlegungen selten vertieft und umfassend mit konkreten Maßnahmen, z. B. zur Förderung des mehrsprachigen Gesamtrepertoires eines Kindes, belegt. Außerdem konnten interessante und sinnvolle Beispiele zur Verbindung von Sprachbildung und Sprachförderung mit Literacy-Förderung oder mit anderen Bildungsbereichen durchaus gesichtet werden, jedoch nicht in erhöhter Anzahl. Ebenfalls zeigten Kooperationen mit institutionellen, regionalen, landes- und bundesweiten Programmen und Trainings zur alltagsintegrierten Sprachförderung hohe Sprachförderpotenziale auf, aber nur in gut einem Viertel der Konzepte. Teilweise waren projektorientierte Vorhaben in den Regionen in entsprechenden Kita-Konzeptionen wiederzuerkennen (siehe Abschnitt 4.6.1). Vereinzelt wurden auch spezielle Sprachförderprogramme genannt, die keinen alltagsintegrierten Ansatz verfolgten.

Über die vorgenannten Inhalte sprachbildender und sprachfördernder Maßnahmen hinaus beschäftigte sich etwa die Hälfte der örtlichen Träger mit der Sicherstellung **personeller und materieller Ressourcen** sowie etwa zwei Drittel mit verschiedenen **Formaten der Netzwerkarbeit**, um Sprachbildung und Sprachförderung tatsächlich effektiv unterstützen zu können. Damit wurde in den Dokumenten deutlich gemacht, dass wirksame Maßnahmen zur Förderung des kindlichen Spracherwerbs weitere netzwerkbildende Strukturen über die pädagogisch-didaktische Arbeit der pädagogischen Fachkräfte hinaus benötigen. Die Möglichkeit der Mitarbeit von Eltern zur sprachpädagogischen Unterstützung vor Ort in der Kita wurde hierbei nur vereinzelt aufgegriffen. Auch sprachfördernde digitale Medien scheinen in der Frühpädagogik vor dem Hintergrund geringer Nennungen in den Dokumenten noch eine untergeordnete Rolle zu spielen.

3.4.3 Sprachbeobachtung und -dokumentation

Gesetzeslage

Um Kinder im Spracherwerb erfolgreich fördern zu können, müssen die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder regelmäßig beobachtet, reflektiert und dokumentiert werden. Dazu ist im KiTaG explizit genannt, dass die Dokumentation auch die sprachliche Kompetenzentwicklung eines Kindes berücksichtigen soll (§ 3 Abs. 1 KiTaG; analog auch § 4 Abs. 1 NKiTaG). Die Erfassung der Sprachkompetenz gilt für alle Kinder, insbesondere auch, um Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf individuell und differenziert fördern zu können (§ 2 Abs. 4 KiTaG; analog auch § 3 Abs. 2 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Hinweise auf die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung wurden in fast allen regionalen Sprachförderkonzepten vorgefunden. Dennoch wiesen die schriftlichen Ausführungen eine große **Bandbreite hinsichtlich des Umfangs, der Differenziertheit und**

Konkretisierung auf, ähnlich wie zum oben genannten Kernthema der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung. Das Spektrum an unterschiedlichen schriftlichen Fixierungen im Quervergleich aller örtlichen Träger der KJH blieb auch im zeitlichen Längsvergleich der Untersuchung ähnlich erhalten. Auffallend war, dass in den Konzepten die beiden Begrifflichkeiten „**Beobachtung**“ und „**Dokumentation**“ **unklar** verwendet wurden. Oft wurde die Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung mit spezifischen Verfahren zur Sprachbeobachtung oder Sprachüberprüfung angegeben, mit denen jedoch nicht explizit der Spracherwerbsverlauf eines Kindes dokumentiert werden kann, sondern nur der momentane Sprachstand aufgenommen wird. Diese Auffälligkeit konnte ebenso in den untersuchten Kita-Konzeptionen bemerkt werden (siehe Abschnitte 4.6.1 und 4.6.4).

Im Vordergrund der Darlegungen zur Sprachbeobachtung und Dokumentation standen in den Konzeptpapieren **grundsätzliche Aussagen** zur Notwendigkeit der Erfassung der kindlichen Sprachkompetenz als Grundlage für die weitere und gezielte Förderung für alle Kinder. Dazu wurden gelegentlich nur Textstellen aus dem KiTaG (bzw. NKiTaG) wiedergegeben. Teilweise wurden auch Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf erwähnt. Die Umsetzung der allgemeinen Leitgedanken zur Sprachbeobachtung und Dokumentation wurde in den Konzepten sehr unterschiedlich fixiert. Es handelte sich sowohl um pauschale Formulierungen, dass regelmäßige Beobachtungen und Dokumentationen durchzuführen seien, als auch um konkret terminierte Zeiträume und festgelegte Frequenzen der Durchführung.

Bezüglich methodischer **Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation** reichten die Darstellungen in den regionalen Sprachförderkonzepten von kitainternen (eigene Überlegungen der Teams) oder regional entwickelten Verfahren (teilweise in Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern) bis hin zu standardisierten Verfahren (zur Beobachtung oder zur Überprüfung bzw. Testung des sprachlichen Entwicklungsstandes). Dabei wurde die Anwendung der Methoden in einigen regionalen Sprachförderkonzepten offengelassen, in manchen Konzepten nur orientierend beschrieben oder in anderen Papieren klar vorgegeben. Somit lagen Konzepte vor, die den Kindertagesstätten **individuelle Spielräume** in der Umsetzung der Sprachbeobachtung und Dokumentation einräumten oder **einheitliche Durchführungen** festsetzten. Für die Offenheit lassen sich genauso Argumente wie für die Festschreibung und Einheitlichkeit finden. Während vielfältige Durchführungsmöglichkeiten den besonderen Bedingungen eines Kita-Teams gerecht werden können, vermag ein einheitliches Verfahren die Qualität und Transparenz der Umsetzung für alle Beteiligten in einer Region besser zu sichern. Überdies muss bedacht werden, dass eine generelle bevorzugte Eignung eines einzigen methodischen Verfahrens zur Sprachbeobachtung und Dokumentation im frühkindlichen Bereich bislang wissenschaftlich nicht belegt ist. Es bedarf also für unterschiedliche Zielsetzungen spezifische Möglichkeiten zur Beobachtung und Dokumentation. Beispielsweise werden für Kinder mit einem besonderen Sprachförderbedarf oder für mehrsprachige Kinder andere Überprüfungsverfahren benötigt als für Kinder ohne besonderen Sprachförderbedarf oder für monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder. Diesbezüglich fehlten jedoch im gesamten Dokumentenmaterial ähnlich wie auch in den Kita-Konzeptionen (siehe Abschnitt 4.6.1) konkrete Hinweise.

3.4.4 Qualifizierung

Gesetzeslage

Zur Finanzierung von Qualifizierungsmaßnahmen (einschließlich der Mittel für Fachberatungsstellen Sprache) dürfen ab dem Kindergartenjahr 2021/2022 insgesamt maximal 15 % von den

Mitteln der besonderen Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung verwendet werden (§ 18 a Abs. 2 KiTaG; ähnlich auch § 31 Abs. 2 NKiTaG). Wie Qualifizierungsmaßnahmen im regionalen Sprachförderkonzept aufzunehmen sind, wird im Leitfaden des Kultusministeriums zur Erstellung des regionalen Sprachförderkonzeptes (Nds. MK, 2019b) verdeutlicht.

Ergebnisse und Interpretation

Zum Aufbau und zur Sicherung der Qualität alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung wurden in allen regionalen Sprachförderkonzepten Aspekte zu Qualifizierungsmaßnahmen aufgeführt. Dabei konnten deutliche Unterschiede im Quervergleich der örtlichen Träger der KJH wahrgenommen werden. Im zeitlichen Längsvergleich der Untersuchung des Dokumentenmaterials bestätigte sich die **quantitative Breite und Vielfalt** der Ausführungen wie auch die unterschiedliche **qualitative Ausdifferenzierung und Konkretisierung** an konzeptionellen Überlegungen zu Qualifizierungsmaßnahmen in den Regionen.

Hauptsächlich waren in den regionalen Sprachförderkonzepten **klassische Fortbildungsstrukturen** erkennbar. Nach den Angaben in den Konzepten erfolgte die Durchführung der Qualifizierungen vorwiegend außerhalb der Kita, wie etwa durch regionale und trägerübergreifende Koordinierungsstellen für Sprachbildung und Sprachförderung, Arbeitskreise und Netzwerktreffen mit Best Practice Hospitationen sowie Angebote von Bildungsträgern. Ferner konnten auch **langfristige und konzeptionelle Qualifizierungsmodelle** in der Kooperation mit Bildungsträgern ermittelt werden, beispielsweise Qualifizierungsmaßnahmen in Modulreihen und Langzeitweiterbildungen sowie ausgearbeitete Qualifizierungskonzepte. Neben externen Qualifizierungsmaßnahmen wurden pädagogische Fachkräfte laut Dokumentenangaben auch in **Teamfortbildungen** als Inhouse-Schulung weiterqualifiziert. Im Kontext von Teamstrukturen wurden zudem Reflexions- und Austauschkonzepte wie die kollegiale Fallberatung, die Selbstreflexion, das Coaching sowie der Kompetenztransfer durch Sprachexpert*innen identifiziert. Allerdings konnten explizit prozessbegleitende Strukturen direkt in der unmittelbaren Kita-Praxis nur in geringem Umfang entdeckt werden. Die Begleitung und Unterstützung der Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit durch wissenschaftliche Studien und onlinebasierte Maßnahmen nahmen in den Dokumenten einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein. Trotzdem wurde auf die **Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen** und Qualitätssicherungen in den meisten regionalen Sprachförderkonzepten hingewiesen. Das spricht für sinnvolle konzeptionelle Überlegungen, um die Effektivität von Qualifizierungsmaßnahmen tatsächlich nachweisen zu können. Dennoch erscheinen manche Fortbildungsaktivitäten in den Regionen eher klassischen Qualifizierungsvorstellungen mit punktuellen und externen Angeboten für das frühpädagogische Personal zu folgen. Konzepte für Prozessbegleitungen vor Ort sowie Begleitungen durch externe Bildungsträger oder Hochschulen sind hierzu deutlich ausbaubar. Möglicherweise müssten dafür Mittel bereitgestellt werden, welche die 15 % Grenze der Mittel der besonderen Finanzhilfe übersteigen (siehe Abschnitte 2.3.2 und 2.3.3).

3.4.5 Fachberatung Sprache

Gesetzeslage

Den Anspruch auf Fachberatung für pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen haben in erster Linie die Kita-Träger bzw. deren Verbände oder andernfalls die Jugendämter sicherzustellen (§ 11 Abs. 1 KiTaG; ähnlich auch § 13 Abs. 1 NKiTaG). Dabei können die Mittel des Landes für die besondere Finanzhilfe von den örtlichen Trägern der KJH anteilig für Fachberatungsstellen Sprache verwendet werden, wobei für die Finanzierung von Fachberatungen

einschließlich der Mittel für Qualifizierungsmaßnahmen ab dem Kindergartenjahr 2021/2022 insgesamt maximal 15 % verwendet werden dürfen (§ 18 a Abs. 2 KiTaG; ähnlich auch § 31 Abs. 2 NKiTaG). Das Ministerium gibt die Anforderungen an die Qualifikation der Kräfte für die Fachberatung vor (§ 22 Abs. 2 KiTaG; ähnlich auch § 40 Abs. 1 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Bei der Auswertung der regionalen Sprachförderkonzepte konnte nicht in allen Dokumenten eine konzeptionelle Verankerung zur Rolle und zur Funktion von Fachberatungen für Sprachbildung und Sprachförderung ermittelt werden. Obwohl einige örtliche Träger der KJH genaue Vorstellungen zur Position von Fachberatungen in den Sprachförderkonzepten fixierten, konnten zu Beginn der Untersuchung bei sechs und am Ende des Untersuchungszeitraumes bei drei örtlichen Trägern keine Hinweise auf den Einsatz von Fachberatungen Sprache ausgemacht werden. So resultierten große **Differenzen im quantitativen und qualitativen Quervergleich** der Inhalte. Im zeitlichen **Längsvergleich** blieben die Ausführungen zu Fachberatungen Sprache in sehr vielen regionalen Sprachförderkonzepten gleich, so dass sich die Bandbreite der Inhalte nicht wesentlich veränderte.

In den Konzepten konnten **vier verschiedene Varianten zur personell-institutionellen Anbindung** von Fachberatungspositionen mit unterschiedlicher Häufigkeit identifiziert werden: erstens die pauschale Nennung der Fachberatungsstelle, zweitens die Nennung einer Koordinierungsstelle, drittens der Hinweis auf qualifizierte Fachkräfte in den Kita-Teams sowie viertens die Angabe von externen Referent*innen. Zum **Aufgabenspektrum** der Fachberatungen Sprache wurden vor allem die Konzeptarbeit, Planung, Steuerung und Qualitätssicherung definiert. Ebenfalls wurden als Fachberatungsaufgaben die Beratung und das Coaching von Kita-Teams sowie die Schnittstellenfunktion und die Mitarbeit in Arbeitskreisen und Netzwerken bis hin zur Öffentlichkeitsarbeit aufgeführt. Weitere Aufgabenbeschreibungen bezogen sich auf das Anbieten von Fortbildungen, die Durchführung von Evaluationen sowie die Organisation und den Material-Support für Sprachbildung und Sprachförderung. Dagegen wurden Aufgaben in den Kitas vor Ort, beispielsweise die Beratung der Kolleg*innen bei der Sprachstandsfeststellung oder gänzlich die Übernahme der Beobachtungen und Überprüfungen, nur in wenigen Fällen genannt. Gleichfalls wurden die Finanzierungsverwaltung und die Organisation von Tagungen durch Fachberatungen Sprache selten erwähnt. Die Auswertung der Konzeptpapiere bringt hiermit eine **große Vielfalt an Aufgabenzuschreibungen** für Fachberatungen Sprache in den einzelnen Regionen zum Vorschein. Diese Vielfalt schafft die Möglichkeit, verschiedene Bedarfe der Kita-Träger zu berücksichtigen, birgt aber gleichzeitig die Gefahr, dass Aufgaben an die Fachberatungen Sprache delegiert werden, welche ebenso von anderen Fachkräften mit anderen Funktionen übernommen werden könnten. Es scheint, dass die konzeptionelle Verankerung zur Rolle und Funktion der Fachberatung Sprache noch deutlich geklärt werden muss, da auch in der Umsetzung auf der Ebene der Kita-Träger und der Fachberatungen selbst eine Vielzahl von Vorstellungen zur Stellengestaltung existieren (siehe Abschnitt 4.6.6).

3.4.6 Entwicklungsgespräche mit Eltern

Gesetzeslage

Laut KiTaG sind im Hinblick auf die Zusammenarbeit der Kindertagesstätten mit den Erziehungsberechtigten der betreuten Kinder regelmäßig Entwicklungsgespräche unter Berücksichtigung der Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung zu führen. Besonders bedeutsam sind die Entwicklungsgespräche im Jahr vor der Einschulung des Kindes: „Spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres, das der Schulpflicht [...] unmittelbar vorausgeht, findet mit

den Erziehungsberechtigten ein Entwicklungsgespräch statt, welches bei Bedarf auch der Planung einer individuellen und differenzierten Sprachförderung für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf dient“ (§ 3 Abs. 2 KiTaG; analog auch § 4 Abs. 2 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Alle örtlichen Träger der KJH beschäftigten sich in den regionalen Sprachförderkonzepten mit Entwicklungsgesprächen mit Eltern bzw. sogenannten Brückengesprächen. Ausführungen zu Brückengesprächen standen in den regionalen Konzepten oft im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. Die entsprechenden Textteile wurden in der **Bandbreite grundlegender Aussagen** und wertschätzender Leitgedanken bis hin zu **detaillierten Festschreibungen** und Plänen formuliert. Häufig wurde aber nur auf übliche Maßnahmen und amtliche Vorgaben des KiTaG bzw. NKiTaG zurückgegriffen. So konnten im Dokumentenmaterial im Quervergleich aller örtlichen Träger große Unterschiede festgestellt werden. Geringfügige Veränderungen ergaben sich im zeitlichen Längsvergleich der Dokumentenanalyse. Während sich bei knapp drei Vierteln der regionalen Sprachförderkonzepte die Inhalte zu Elterngesprächen (und zum Übergang in die Schule) zwischen den Messzeitpunkten völlig identisch gestalteten, wurden bei etwas über einem Viertel der Konzepte **Veränderungen oder Konkretisierungen** vorgenommen bzw. Inhalte ergänzt, die in den Versionen davor noch fehlten.

Überwiegend wurde in den Dokumenten die Verpflichtung der Kindertagesstätten zu Entwicklungsgesprächen mit den Eltern aufgenommen sowie erklärt, dass die **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft** zwischen Kita und Elternhaus eine wichtige Voraussetzung in der frühpädagogischen Arbeit sei. U. a. wurden **Brückengespräche** mit Eltern und Grundschulvertreter*innen sowohl in pauschalen als auch in konkreten Aussagen hinsichtlich des zeitlichen und methodischen Verfahrensablaufes geschildert. Jeweils in weit mehr als der Hälfte der regionalen Sprachförderkonzepte wurde im Zusammenhang mit Entwicklungsgesprächen auf den besonderen Sprachförderbedarf wie auch auf die Gesprächsunterstützung durch die Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung hingewiesen. Deutlich weniger wurden jedoch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in Elterngesprächen und die Teilhabe von Eltern am Kita-Alltag thematisiert. Der Fokus auf die Elternarbeit scheint in den regionalen Sprachförderkonzepten vor allem auf die Sicherung der gesetzlichen Vorgaben gerichtet zu sein und nur im Ansatz auf die regionale Entwicklung innovativer Partizipationskonzepte.

3.4.7 Zusammenarbeit mit Grundschulen

Gesetzeslage

Zur Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen wird im KiTaG festgelegt, dass die Kinder im Rahmen der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages auf den Übergang zur Schule vorzubereiten sind (§ 3 Abs. 6 KiTaG; ähnlich auch § 4 Abs. 6 NKiTaG). Explizit wird dazu im NKiTaG zusätzlich aufgeführt: „Die Kindertagesstätten bereiten im Rahmen der Umsetzung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages die Kinder in den Kindergarten- und den altersstufenübergreifenden Gruppen auf den Übergang zur Schule vor (§ 15 NKiTaG). Außerdem ist neben der Möglichkeit der Teilnahme der aufnehmenden Schule an den abschließenden Entwicklungsgesprächen der Kita mit den Erziehungsberechtigten geregelt, dass der aufnehmenden Schule bei vorheriger Zustimmung der Erziehungsberechtigten die Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung für eine durchgängige Anschlussförderung zur Verfügung gestellt werden kann (§ 3 Abs. 6 KiTaG; analog auch § 4 Abs. 6 NKiTaG). Damit u. a. die Kooperation mit der Grundschule vom Kita-Team geleistet werden kann, ist

eine Verfügungszeit von insgesamt mindestens 7,5 Stunden je Gruppe wöchentlich neben anderen Aufgaben auch für die Zusammenarbeit der Mitarbeitenden der Kindertagesstätte mit Schulen zu gewähren (§ 5 Abs. 2 KiTaG; ähnlich auch § 12 Abs. 2 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Zur Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen sind nicht in allen regionalen Sprachförderkonzepten Angaben vorzufinden. Ausführungen zum Übergang in die Grundschule standen in den Konzepten oft im Kontext der Brückengespräche, zu denen eine Beteiligung der Grundschulen erwünscht sei. Es offenbarten sich im Quervergleich des Dokumentenmaterials ebenfalls wie bei den anderen oben aufgeführten Analysebereichen deutliche **Unterschiede in der quantitativen und qualitativen Darlegung** der konzeptionellen Überlegungen zum Übergang von der Kita in die Schule. Hierbei zeichnete sich mit unterschiedlichen Häufigkeiten des Auftretens ein Spektrum von allgemeinen Grundsätzen und Leitgedanken bis hin zu konzeptionellen und konkreten Ausführungen ab. Außerdem ergaben die Auswertungen im zeitlichen Längsvergleich ähnliche Konstellationen und nur **mäßige Veränderungswerte** wie bei den Angaben zu den Entwicklungsgesprächen mit Eltern.

Grundsätzlich wurde in den regionalen Sprachförderkonzepten die Verpflichtung der Kita für vorschulische Sprachförderung anerkannt und in den Dokumenten verschriftet. Gleichmaßen wurde die **Bereitschaft zur Kooperation mit der Grundschule** aufgenommen. Ferner wurden Arbeitskreise verschiedener Akteur*innen der Sprachbildung im Elementarbereich unter Einbeziehung der Grundschule beschrieben. Genaue Schritte zur Umsetzung von Kooperationskonzepten bis hin zu Kooperationsverträgen wurden allerdings nur in einzelnen regionalen Sprachförderkonzepten ausgearbeitet. So lassen sich beispielsweise in wenigen Dokumenten gezielte Planungen, Leitfäden oder die Einbeziehung des Regionalen Landesamtes für Schule und Bildung erkennen. Die bislang nur **mäßig konkretisierten Kooperationskonzepte** zwischen dem Elementar- und Primarbereich auf der Ebene der örtlichen Träger stehen möglicherweise im Zusammenhang mit der veränderten Zuständigkeit der vorschulischen Sprachförderung nunmehr ausschließlich im Bereich der Kindertagesstätte (mit Ausnahme der Kinder, die keine vorschulische Bildungseinrichtung besuchen). Da für festgelegte regelmäßige Kooperationen ebenso personelle Ressourcen eine Rolle spielen dürften, ist es fraglich, inwieweit die örtlichen Träger der KJH in die Spielräume der Kita-Träger und Kitas zur Ausgestaltung entsprechender Kooperationen eingreifen können.

3.4.8 Empfehlungen

Zur Erstellung und Fortschreibung regionaler Sprachförderkonzepte bietet der **Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministeriums** (Nds. MK, 2019b) umfassende und differenzierte Hinweise zur formalen und inhaltlichen Gestaltung. Dort ist u. a. festgelegt, dass das Sprachförderkonzept die Handlungsempfehlungen zu Sprachbildung und Sprachförderung des Kultusministeriums zum Orientierungsplan (Nds. MK, 2011) berücksichtigen sowie Ziele und Maßnahmen zur Umsetzung und Sicherstellung des Bildungsauftrags beinhalten muss. Den örtlichen Trägern der KJH wird empfohlen, sich an diesen Leitlinien zu orientieren, um einheitliche Abfassungen mit Blick auf wichtige Aspekte zur Neu-Entwicklung und Weiter-Entwicklung der Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit in den Regionen zu sichern. Dabei können die breiten Spielräume des Leitfadens für die Konzeption innovativer und an aktuelle regionale Gegebenheiten angepasste Sprachförderkonzepte genutzt werden. Allerdings konnte aus den in der Studie vorgelegten regionalen Sprachförderkonzepten nicht immer das Motiv zur tatsächlichen Entwicklungsarbeit in der Region herausgelesen werden. Einige Konzeptpapiere könnten eher

als verpflichtende Berichterstattungen im Rahmen der Antragstellung zur Verteilung der besonderen Finanzhilfe gedeutet werden. Deshalb sollten die örtlichen Träger der KJH durch das Nds. MK angeregt werden, die Erstellung der regionalen Sprachförderkonzepte als Chance zu verstehen, um Erneuerungen und Optimierungen der Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas in den Regionen voranzutreiben. Dazu könnten im oben genannten Leitfaden zusätzliche Hinweise, wie der Auftrag zur Erstellung regionaler Sprachförderkonzepte grundsätzlich aufgefasst werden sollte, gewinnbringend sein. Außerdem sollten unterstützende Maßnahmen durch das Ministerium verfolgt werden, um die konzeptionelle Qualität und deren Verschriftlichung zu verbessern. Die Nennung von zuständigen Kontaktpersonen im Niedersächsischen Landesjugendamt erscheint sinnvoll, möglicherweise jedoch nicht ausreichend. Ebenso wären Fachtagungen oder Vernetzungstreffen auf Landesebene für die örtlichen Träger und Kita-Träger zur Vermittlung des Auftrages sowie zum inhaltlichen Austausch über regionale Sprachförderkonzepte sinnvoll.

Zur gesetzlich verankerten Beteiligung aller Kita-Träger bei der Erstellung des regionalen Sprachförderkonzeptes erscheint die Zusammensetzung eines multidisziplinären Teams aus unterschiedlichen Administrations- und Praxis-Ebenen sinnvoll, damit die Konzeptionierung nicht ausschließlich als Top-Down-Prinzip erfolgt, sondern ebenso Bottom-Up-Prozesse umgesetzt werden können. Dazu muss die Freistellung für alle Team-Mitglieder aus dem jeweiligen Stellenvolumen sichergestellt werden. Da sich in der Evaluation die Inhalte der regionalen Sprachförderkonzepte nur teilweise in den entsprechenden Kita-Konzeptionen abbildeten, sollten die örtlichen Träger der KJH ihre erstellten regionalen Sprachförderkonzepte transparent an die Praxis-Ebene der Kindertagesstätten vermitteln.

Wie aus den Studienergebnissen zu entnehmen ist, erfolgten bei den regionalen Sprachförderkonzepten im Untersuchungszeitraum häufig keine **Aktualisierungen und Fortschreibungen**. Diese sind jedoch bei Veränderungen im Sozialraum oder bei bestimmten Evaluationsergebnissen mit Blick auf Ziel- und Maßnahmenkorrekturen zwingend notwendig. Sofern allerdings bereits differenziert ausgearbeitete Konzepte vorliegen oder Zeiträume ohne Aktualisierungsbedarf gegeben sind, sollten entsprechende Konzeptpapiere auch für bestimmte Folgejahre Gültigkeit haben und übertragen werden können. Dennoch sind in jedem Fall regelmäßige **Evaluationen** der regionalen Sprachförderkonzepte durch die örtlichen Träger der KJH unter Beteiligung aller Akteur*innen des frühkindlichen Bildungsprozesses unumgänglich, um eine Basis zur Optimierung und Weiterentwicklung von Sprachbildung und Sprachförderung in den Regionen zu schaffen. Die Etablierung von Modellregionen für Sprachbildung und Sprachförderung könnte ferner Innovationspotenziale freisetzen und Best Practice Beispiele hervorbringen.

Da im untersuchten Dokumentenmaterial große Unterschiede hinsichtlich des Umfangs, der Differenziertheit sowie der Konkretisierung der Inhalte zu sprachbildenden und sprachfördernden Maßnahmen zu verzeichnen waren, sollten die örtlichen Träger der KJH die **Personen, die das regionale Sprachförderkonzept erstellen**, gezielt mit Bezug auf fachliche Kompetenzen im Bereich Sprachbildung und Sprachförderung auswählen. Hierbei sollten die örtlichen Träger auch die Einbeziehung von Fachberatungen Sprache in Erwägung ziehen. Zusätzlich kann die Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern und Hochschulen im Vorfeld der Konzepterstellung hilfreich sein, da gerade in den Regionen, in denen bereits entsprechende Kooperationen aufgebaut waren, die verschriftlichten Maßnahmen zu Sprachbildung und Sprachförderung in der Evaluation differenzierter und konkreter ausfielen.

Bei der inhaltlichen Gestaltung regionaler Sprachförderkonzepte soll laut ministeriellem Leitfaden (Nds. MK, 2019b) u. a. auf bestehende und zukünftige Maßnahmen zur **alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung** eingegangen werden. Aufgrund der teilweise geringen Konkretisierungen zur alltagsintegrierten Förderung in den regionalen Sprachförderkonzepten wird den örtlichen Trägern empfohlen, Maßnahmen zu Sprachbildung und Sprachförderung noch deutlicher auf spezifischen sprachlichen Ebenen darzustellen. Ebenfalls sollte die Berücksichtigung von Herkunftssprachen und des mehrsprachigen Gesamtrepertoires von Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, konkreter in den Konzepten aufgenommen werden. Überdies sollte der Einsatz neuer (digitaler) Medien und Kommunikationsmöglichkeiten in der Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit mit den Kindern stärker in den Blick genommen werden.

Zu Maßnahmen zur **Beobachtung und Dokumentation** der Sprachkompetenz der Kinder sind nach dem Leitfaden des Kultusministeriums (Nds. MK, 2019b) bei der Erstellung des regionalen Sprachförderkonzeptes u. a. zu klären, wie der Sprachentwicklungsstand der Kinder beobachtet, dokumentiert und reflektiert werden kann sowie welche Methoden und Programme zur Verfügung stehen. Da Argumente einerseits für die Offenheit und andererseits für die Festlegung von Verfahren zur Sprachbeobachtung und Dokumentation gefunden werden können, wird die Möglichkeit zur Auswahl von entsprechenden Verfahren in den Regionen weiterhin empfohlen. Allerdings sollte die Auswahl nach fachlich fundierten Erkenntnissen erfolgen und Orientierungshilfen mit Vorschlägen für Instrumente und Methoden zur Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Spracherwerbs durch das Nds. MK sowie durch die örtlichen Träger der KJH gegeben werden. Entsprechende Orientierungen könnten in der Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern und Hochschulen ausgearbeitet werden. Hierzu wären Fortbildungen für die örtlichen Träger und Kita-Träger denkbar. Zudem kann die bereits in einigen Regionen erfolgreiche eigene Entwicklung regionaler Sprachbeobachtungs- und Dokumentationsverfahren unter fachlicher bzw. wissenschaftlicher Begleitung von Bildungsträgern und Hochschulen ausgebaut bzw. auch in anderen Regionen durch Hinweise im ministeriellen Leitfaden zur Erstellung eines regionalen Sprachförderkonzeptes angeregt werden.

Damit die notwendigen differenzierten Zielsetzungen in der Sprachbeobachtungs- und Dokumentationspraxis umgesetzt werden können, erscheint ein Stufenkonzept mit verschiedenen Sprachbeobachtungs- und Überprüfungsverfahren für unterschiedliche Anwendungsbereiche sinnvoll (siehe Abschnitt 4.6.10). Dabei sollen auch spezifische Instrumente zur Beobachtung und Überprüfung sowohl von Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf als auch von mehrsprachigen Kindern eingehend berücksichtigt werden. Die hierzu erforderliche fachliche Kompetenz sollte wie bereits oben hingewiesen in der Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern und Hochschulen eingeholt werden.

Damit **Qualifizierungsmaßnahmen** nachhaltig wirksam in den Regionen umgesetzt werden können, bedarf es der Einholung von Informationen über aktuelle Erkenntnisse der Professionalisierungsforschung durch die örtlichen Träger der KJH. Beispielsweise wird von wissenschaftlicher Seite empfohlen, Qualifizierungsmaßnahmen über längere Zeiträume durchzuführen, Inhouse-Fortbildungen für gesamte Teams anzubieten, Fortbildungs- und Weiterbildungsverbände sowie professionelle Gesamtsysteme zu implementieren. Außerdem sollten vermehrt prozessbegleitende Qualifizierungsstrukturen vor Ort in der Kita-Praxis durch die örtlichen Träger und Kita-Träger unterstützt werden. Hierzu sind Kooperation mit Bildungsträgern und Hochschuleinrichtungen sinnvoll. Dementsprechend sind laut dem ministeriellen Leitfaden

zur Erstellung des regionalen Sprachförderkonzeptes (Nds. MK, 2019b) Maßnahmen wie beispielsweise Beratung, Inhouse-Coaching, Prozessbegleitung und Supervision zu beschreiben, welche zu einer systematischen Qualifizierung von Fach- und Leitungskräften führen sollen (ebd.).

Bei den Qualifizierungsinhalten sollten in den regionalen Konzepten insbesondere die Themenbereiche Mehrsprachigkeit sowie Sprachförderung auf spezifischen linguistischen Ebenen nicht vernachlässigt werden, da nach den Ergebnissen der Evaluation diese Bereiche im Alltag der Kita-Praxis oft noch zu undifferenziert verwirklicht wurden. Ebenso erscheint ein hoher Fortbildungsbedarf bei der Einbeziehung neuer (digitaler) Medien und Kommunikationsmöglichkeiten in der sprachbildenden und sprachfördernden Arbeit mit Kindern, in der Zusammenarbeit mit Eltern wie auch in der Netzwerkarbeit mit Fachberatungen Sprache, Arbeitskreisen und Trägern vorhanden zu sein.

Aufgrund der diversen Stellenanbindungen von **Fachberatungen im Schwerpunkt Sprache** in den Regionen ergibt sich für die örtlichen Träger der KJH eine große Herausforderung, ein einheitliches Fachberatungskonzept festzuschreiben. Deswegen wird befürwortet, das breite Aufgabenspektrum, wie es im Curriculum zur Qualifizierung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen (Nds. MK, 2019a) aufgelistet ist, zunächst durch die örtlichen Träger offen zu halten. Dennoch sollten die Aufgaben der Fachberatungen Sprache für bestimmte Zeiträume oder projektorientierte Vorhaben in gemeinsamer Abstimmung mit allen regional Beteiligten der Frühpädagogik im Hinblick auf Effektivität und Transparenz eingegrenzt und vereinbart werden. Hierzu müssen alle Ebenen – nämlich die örtlichen Träger, Kita-Träger und Kitas – einbezogen werden.

Darüber hinaus benötigen Fachberatungen Sprache für ihre beratende Tätigkeit selbst Qualifizierungen, Coachings und Vernetzungsmöglichkeiten. Diese sollten mit entsprechenden trägerübergreifenden Angeboten durch die örtlichen Träger der KJH zur Sicherung der Beratungsqualität der Fachberatungen angeboten und in den regionalen Sprachförderkonzepten fixiert werden.

Zu **Entwicklungsgesprächen mit Eltern** lassen sich Hinweise im Leitfaden zur Erstellung eines regionalen Sprachförderkonzeptes des Kultusministeriums (Nds. MK, 2019b) finden. Dabei soll z. B. bestimmt werden, wie Entwicklungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten durchgeführt werden, wie Eltern auch mit wenig oder keinen Deutschsprachkenntnissen in die Sprachbildung und Sprachförderung ihrer Kinder einbezogen werden können und welche Instrumente unterstützend sein können (ebd.). Damit Entwicklungsgespräche mit Eltern im Kontext von Sprachbildung und Sprachförderung nicht nur auf der Ebene gesetzlich vorgegebener Ausführungen verbleiben, sollten Möglichkeiten neuer Partizipations- und Kooperationsformen durch die örtlichen Träger der KJH unter Einbeziehung der Kita-Träger sowie der Eltern ermittelt, erprobt und ausgebaut werden. Beispielsweise sollten für die entsprechenden Kooperationen digitale Austauschformate und deren Anwendung vermehrt in den Regionen etabliert werden. Zusätzlich sollten in den regionalen Konzepten digitale Hilfen zur Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung für Elterngespräche in Betracht gezogen werden. Ferner lässt sich aus den Evaluationsergebnissen ableiten, dass die örtlichen Träger, Kita-Träger wie auch Kita-Teams einen deutlichen Nachholbedarf zeigen, Konzepte zur stärkeren Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und geringer Deutschsprachkenntnisse der Eltern in Entwicklungsgesprächen zu erarbeiten.

Im Leitfaden zur Erstellung des regionalen Sprachförderkonzeptes (Nds. MK, 2019b) wird darauf verwiesen, dass die Formen der Zusammenarbeit bei der Sprachbildung und Sprachförderung mit den **Grundschulen** bzw. dem örtlichen Schulträger, der Austausch über die Sprachkompetenz und Förderbedarfe der Kinder, mögliche Best Practice Beispiele sowie unterstützende Instrumente dargelegt werden sollen (ebd.). Zur Optimierung der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen im Zusammenhang mit Sprachbildung und Sprachförderung sollten neue Partizipations- und Kooperationsformen entwickelt werden. Verfügbare digitale Austauschformate und entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten sind in den regionalen Sprachförderkonzepten zu fixieren, um vor dem Hintergrund der veränderten Zuständigkeit der vorschulischen Sprachförderung innovative und ressourcengerechte Lösungen zur Zusammenarbeit zu finden. Hierfür ist die Ausstattung mit kompatibler Hard- und Software für alle Beteiligten auf der Ebene der Kita- und Schulträger zu klären. Damit weitgehende Maßnahmen zur Kooperation tatsächlich durchgeführt werden können, ist die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen zum Ausbau der Schnittstellenarbeit zwischen Kita und Grundschule seitens des Nds. MK erforderlich, beispielsweise durch zusätzliche Verfügungsstunden für pädagogische Fachkräfte und Anrechnungsstunden für Lehrkräfte.

4. Evaluation der Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrags und regionaler Sprachförderkonzepte: Wie sieht die Praxis aus?

In diesem Kapitel werden jeweils die Durchführung und die Ergebnisse der Auswertung pädagogischer Kita-Konzeptionen (siehe Abschnitt 4.1) sowie der Befragung von pädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten (siehe Abschnitt 4.2), Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache (siehe Abschnitt 4.3), Grundschulleitungen (siehe Abschnitt 4.4) und Eltern (siehe Abschnitt 4.5) dargelegt.

4.1 Auswertung von pädagogischen Kita-Konzeptionen

Zunächst wird der Fokus auf pädagogische Konzeptionen ausgewählter Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf die Konkretisierung sprachbildender und sprachfördernder Maßnahmen in den jeweiligen Kitas bezüglich der Fragestellungen (siehe Abschnitt 4.1.1), der Durchführung (siehe Abschnitt 4.1.2) sowie der Ergebnisse (siehe Abschnitt 4.1.3) gelegt.

4.1.1 Fragestellungen zu den pädagogischen Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen

Damit Aussagen zur Umsetzung des Bildungsauftrags von Sprachbildung und Sprachförderung auf konzeptioneller Ebene von Kindertageseinrichtungen getroffen werden konnten, wurden pädagogische Konzeptionen ausgewählter Kindertagesstätten analysiert. Das Erkenntnisinteresse zielte hierbei auf sieben Bereiche:

1. In welchen Anteilen in den pädagogischen Kita-Konzeptionen lassen sich Aussagen zur konkreten **Umsetzung** des in den Handlungsempfehlungen „Sprachbildung und Sprachförderung“ formulierten **Bildungsauftrags** (Nds. MK, 2011) ermitteln?
2. Wie werden in den pädagogischen Konzeptionen Verfahren und Methoden zur **Beobachtung der Sprachkompetenz** der Kinder beschrieben?
3. Welche Möglichkeiten zur **Dokumentation der Sprachentwicklung** der Kinder werden in den Kita-Konzeptionen aufgeführt?
4. Welche konkreten **Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren** werden von den Kindertagesstätten ausgewählt?
5. Inwieweit werden Maßnahmen zur **alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung** in den Dokumenten konkretisiert?
6. Wie werden **Entwicklungsgespräche** mit Blick auf sprachlich-kommunikative Kompetenzen der Kinder im Kontext der Partizipation mit den Erziehungsberechtigten konzeptionell berücksichtigt?
7. Welche Formen der **Zusammenarbeit mit der Grundschule** sind mit Bezug auf Sprachbildung und Sprachförderung in den Konzepten vorgesehen?

4.1.2 Durchführung

Dazu wird zuerst die Fallauswahl der Kindertagesstätten und die inhaltlich-formale Struktur der zur Verfügung stehenden Kita-Konzeptionen erläutert (siehe Abschnitt 4.1.2.1). Daran anschließend werden die durchgeführten Analysemethoden erklärt (siehe Abschnitt 4.1.2.2).

4.1.2.1 Dokumentenstichproben pädagogischer Kita-Konzeptionen

Die Auswertung pädagogischer Konzeptionen von Kindertagesstätten erfolgte im Rahmen gezogener Stichproben zu **drei MZP**. Dazu wurden für den gesamten Projektzeitraum die Stichproben zu den drei Kita-Jahren 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 jeweils neu nach denselben Kriterien auf drei Ebenen ermittelt, um am Ende der Studie eine sukzessiv angehäuften Gesamtstichprobe zu erhalten (siehe Abschnitt 4.1.2.2). Auf der ersten Ebene sollten aus jedem örtlichen Träger der KJH jeweils eine Kindertageseinrichtung gezogen werden, so dass im Optimalfall zu jeder Ziehung eine Stichprobengröße von $n = 54$ pädagogischen Kita-Konzeptionen hätte erreicht werden können. Dieses Ziel wurde in den Stichprobenziehungen auf der ersten Ebene umgesetzt und eine Gesamtstichprobe von $n = 162$ erreicht (Tabelle 1).

Kindertagesstätten-Träger	Häufigkeit n	in Prozent
Öffentliche Träger	54	33,3
Diakonie	42	25,9
Sonstige freie Träger	24	14,8
Caritas	22	13,6
DRK	11	6,8
DPWV	5	3,1
AWO	4	2,5
Gesamt	162	100,0

Tabelle 1 Zellenbesetzung auf der Ebene der Kindertagesstätten-Träger bei der Stichprobenziehung zur Dokumentenanalyse pädagogischer Kita-Konzeptionen zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Auf der zweiten Ebene sollten alle Kita-Träger bei der Auswahl soweit möglich im prozentualen Anteil Niedersachsens vertreten sein. Auch dieses Ziel konnte auf der zweiten Ebene berücksichtigt werden (Tabelle 1). Die dritte Ebene bezog sich auf die gewichtete Berücksichtigung der Einrichtungsgröße nach Gruppen. Auch dieses Ziel wurde in den Stichprobenziehungen erreicht (Tabelle 2).

Kita-Größe (Gruppenanzahl)	Häufigkeit	in Prozent
1	41	25,3
2	44	27,2
3	33	20,4
4	25	15,4
5 und mehr	19	11,7
Gesamt	162	100,0

Tabelle 2 Zellenbesetzung auf der Ebene der Kita-Größe (Gruppenanzahl) bei der Stichprobenziehung zur Dokumentenanalyse pädagogischer Kita-Konzeptionen zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Weitere Diversitätsmerkmale konnten nicht einbezogen werden, da hierzu keine Daten vom Niedersächsischen Kultusministerium zur Verfügung gestellt werden konnten. Wegen nicht

vollständiger Eingänge bzw. nicht digital auslesbarer Exemplare an Kita-Konzeptionen konnte schließlich trotz mehrerer Nachziehungen insgesamt nur eine auf $n = 146$ reduzierte Dokumentenstichprobe analysiert werden. Diese Gesamtstichprobengröße ergab sich aufgrund folgender Rücklaufkonstellationen (Tabelle 3).

Dokumente eingereicht	Dokumentenart	Zusatzdokumente bzw. Verweise	nicht auswertbar (Krippe)	nicht auslesbar	analysefähig
153	144 Kita-Konzeptionen		1	6	137
		12 zusätzliche Sprachförderkonzepte Kita			
		2 Verweise auf Sprachförderkonzepte Kita			
		12 zusätzliche Sprachförderkonzepte KJH			
	1 Verweis auf zusätzliche Sprachförderkonzepte KJH				
	9 separate Sprachförderkonzepte				9
Gesamt					146

Tabelle 3 Übersicht über die inhaltlich-formale Struktur des eingegangenen Dokumentenmaterials zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Insgesamt wurde von 153 Einrichtungen je ein Dokumentenmaterial geliefert. Davon reichten 144 Kindertagesstätten pädagogische Kita-Konzeptionen ein, von denen wiederum ein Dokument aus einer Krippeneinrichtung nicht auswertbar und sechs Dokumente digital nicht auslesbar waren. Dementsprechend konnten nur 137 Kita-Konzeptionen zur Analyse verwendet werden. Von den 144 Kitas sendeten zwölf Einrichtungen zusätzlich zu den pädagogischen Konzeptionen separate Sprachförderkonzepte. Somit konnten diese Sprachförderkonzepte zusammen mit den jeweiligen Kita-Konzeptionen in die Auswertung eingehen. Außerdem wurden von den 144 Kitas in zwei Fällen Verweise auf separate Sprachförderkonzepte der Kitas gegeben. Überdies wurden von den 144 Kitas zwölf zusätzliche Sprachförderkonzepte des jeweiligen Kita-Trägers oder des örtlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) mitgeliefert, die jedoch nicht in die Auswertung einfließen konnten. Einmal wurde auf ein entsprechendes Konzept verwiesen. Schließlich gab es noch neun Kitas, die anstatt pädagogischer Konzeptionen separate Sprachförderkonzepte übermittelten, welche in die Auswertung einbezogen werden konnten (Tabelle 3)

Das für die Gesamtauswertung zur Verfügung stehende Dokumentenmaterial aus $n = 146$ Kindertagesstätten zu den **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) stellt in der Zuordnung der Dokumente zu den jeweiligen MZP keine klar definierte Zeitreihe dar. Die Überprüfung der Daten der Erstellung bzw. der letzten Überarbeitung der jeweiligen Kita-Konzeptionen ergab zu jedem der drei MZP eine breite Streuung hinsichtlich der zeitlichen Markierungen. Im Gesamten lagen Angaben zur Erstellung bzw. letzten Überarbeitung der Konzeptionen vom Jahr 2003 bis zum Jahr 2021 in ungleichmäßiger Anzahl vor (Tabelle 4). Überdies konnte bei 55 Kita-Konzeptionen kein Datum identifiziert werden.

Datum der Erstellung bzw. der letzten Überarbeitung	Anzahl der Kita-Konzeptionen
2021	7
2020	45
2019	20
2018	6
2017	5
2016	4
2015	1
2013	2
2003	1
keine Angabe	55
Gesamt	146

Tabelle 4 Übersicht über das Erstellungs- bzw. Überarbeitungsdatum der ausgewerteten Kita-Konzeptionen zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Somit konnten die Ergebnisse der Dokumentenauswertung des ersten, zweiten und dritten MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) nicht wie ursprünglich geplant im Sinne eines Zeitreihenvergleichs gegenübergestellt werden. Aufgrund der uneinheitlichen Dokumentenstruktur bzw. der Dokumentendatierung war ein Vergleich der qualitativen Ergebnisse bezogen auf die Messzeitpunkte nicht zielführend, da sich bei der Auswertung weitgehend identische Ergebnisse ergaben.

Diese Erscheinung kann zwar einerseits als Gütekriterium zur Validität der qualitativen Ergebnisse interpretiert, andererseits jedoch nicht als Beleg vorhandener bzw. fehlender Entwicklungspotenziale bezüglich der inhaltlichen Qualität der Kita-Konzeptionen herangezogen werden. Deswegen wurden nachträglich aus der sukzessiv angehäuften Gesamtstichprobe zwei Teilstichproben hinsichtlich der zeitlichen Datierungen der Konzeptionen gebildet, um mögliche inhaltliche Veränderungen im Zeitverlauf ermitteln zu können. Dabei erwies sich die Aufteilung in einen **ersten Zeitraum** mit Dokumenten aus den Jahren 2003 bis 2019 sowie in einen **zweiten Zeitraum** der Jahre 2020 bis 2022 als aussichtsreich (Tabelle 5). Mit der Festlegung dieser Zeiträume (ZR) wurden sowohl zwei ausreichend große Stichproben für den Analyseprozess erreicht als auch eine Einteilung in eine Zeit vor und nach der Novellierung des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) im Land Niedersachsen annähernd geschaffen. Die Zeiträume wurden explizit auf Kalenderjahre ausgerichtet, da die Datierungen der Dokumente oft nur Jahreszahlen enthielten und daher keine genauen Rückschlüsse auf Kita-Jahre gezogen werden konnten. Nach Abzug der 55 Kita-Konzeptionen ohne Datierung ergaben sich für den **ersten ZR** (2003-2019) $n = 39$ analysierbare Konzeptionspapiere und für den **zweiten ZR** (2020-2022) $n = 52$ Dokumente (Tabelle 5).

Datum der Erstellung bzw. der letzten Überarbeitung		Anzahl der Kita-Konzeptionen	
1. Zeitraum (2003-2019)	2. Zeitraum (2020-2022)	1. Zeitraum (2003-2019)	2. Zeitraum (2020-2022)
	2022		0
	2021		7
	2020		45
2019		20	
2018		6	
2017		5	
2016		4	
2015		1	
2013		2	
2003		1	
		Gesamt 39	Gesamt 52
keine Angabe			55
Gesamt		146	

Tabelle 5 Übersicht über das Erstellungs- bzw. Überarbeitungsdatum der ausgewerteten Kita-Konzeptionen im 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Als Besonderheit ist anzumerken, dass im **ersten ZR** (2003-2019) in den Jahren 2003 und 2015 jeweils nur eine Kita-Konzeption sowie im **zweiten ZR** (2020-2022) im Jahr 2022 keine Konzeption zur Auswertung verfügbar waren. Hervortretende Häufungen von Dokumenten ergaben sich hingegen im **ersten ZR** (2003-2019) im Jahr 2019 sowie im **zweiten ZR** (2020-2022) im Jahr 2020.

4.1.2.2 Analysemethoden zur Evaluation pädagogischer Kita-Konzeptionen

Die Analyse pädagogischer Konzeptionen von Kindertagesstätten wurde zu den **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) in **qualitativen** Auswertungsschritten nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) vollzogen. Im ersten Auswertungsschritt stellten die Aspekte zu Methoden bzw. konkrete Verfahren zur Beobachtung wie auch zur Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder, zu Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung, zu Entwicklungsgesprächen mit Erziehungsberechtigten sowie zur Zusammenarbeit mit der Grundschule das **deduktive Hauptkategorienraster** dar. Dabei wurden alle zutreffenden Textstellen in den Kita-Konzeptionen kodiert.

Die jeweiligen Codings wurden dann im nächsten Analyseschritt als Segmente im Tabellenformat für jede Kita-Konzeption **intra-institutionell** übertragen¹⁴. Hierzu wurde die chronologische Textgliederung aufgelöst und weiter ausschließlich nach den definierten deduktiven Hauptkategorien geordnet. Somit konnten insgesamt $n = 146$ intra-institutionelle Profile der Kita-Konzeptionen zu den vorgesehenen Fragestellungen herausgearbeitet werden. Anschlie-

¹⁴ Für die Auswertung wurde das Programm Microsoft Excel (Version 2019) der Microsoft Corporation verwendet.

ßend wurden im Vergleich aller intra-institutionellen Profile innerhalb der jeweiligen Hauptkategorien alle ermittelten Aspekte in inhaltlichen **Unterkategorien** gebündelt. Dazu wurden zunächst zum **ersten MZP** (2019/2020) die Unterkategorien **induktiv** gebildet. Zum **zweiten** und **dritten MZP** (2020/2021 und 2021/2022) wurden die bereits generierten Unterkategorien aus der Dokumentenstichprobe des jeweils vorangegangenen MZP als **deduktives** Raster genutzt. Für Aspekte, die nicht in das Raster eingeordnet werden konnten, wurden neue Unterkategorien **induktiv** erweitert. Somit wurde eine differenzierte **inter-institutionelle** Zusammenführung aller Kita-Konzeptionen ermöglicht¹⁵. Zur Fragestellung hinsichtlich der konkreten Berücksichtigung von Bereichen der Handlungsempfehlungen „Sprachbildung und Sprachförderung“ (Nds. MK, 2011) in den pädagogischen Kita-Konzeptionen wurde zusätzlich eine **quantitative** Ermittlung entsprechender Proportionen vorgenommen.

Für die ergänzende Auswertung der $n = 39$ bzw. $n = 52$ Kita-Konzeptionen, die nachträglich zum zeitlichen Vergleich in einen **ersten** und **zweiten ZR** (2003-2019 und 2020-2022) zusammengefasst wurden, erfolgte eine **quantifizierte** Gegenüberstellung der **qualitativ** erhobenen Ergebnisse. Da die quantitativ orientierten Berechnungen auf der Grundlage qualitativer Analysen durchgeführt wurden, wird in der späteren Darstellung der Ergebnisse auf die Angabe statistischer Werte verzichtet. Die Diagramme dienen somit ausschließlich der Visualisierung des komplexen qualitativen Datenmaterials.

Um die Gütekriterien qualitativer Forschung zu erfüllen, wurden wie bei der Analyse der regionalen Sprachförderkonzepte der örtlichen Träger der KJH (siehe Abschnitt 3.2.2) genaue Qualitätskriterien nach Mayring (2016) angewendet, z. B. die Verfahrensdokumentation. Ebenso wurden Interrater-Prozesse in die Auswertungsarbeiten integriert und ca. 25 % der jeweiligen Schritte durch zwei Rating-Personen eingeschätzt. Damit lag auch bei der Auswertung von Kita-Konzeptionen die Anzahl der doppelt ausgewerteten Dokumente über der Empfehlung bezüglich des Mindestanteils von 20 % nach Yoder & Symons (2010).

4.1.3 Ergebnisse der Auswertung von pädagogischen Kita-Konzeptionen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung pädagogischer Kita-Konzeptionen zu Sprachbildung und Sprachförderung auf der Ebene der ausgewählten Kindertagesstätten dargestellt. Hierzu wurden die schriftlich fixierten Konzepte zu Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen innerhalb der Einrichtungen zu den **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) untersucht und in der Gesamtstichprobe zusammengefasst. Die Ergebnisdarstellung (siehe Abschnitte 4.1.3.1 bis 4.1.3.7) erfolgt komprimiert in der Reihung der Fragestellungen (siehe Abschnitt 4.1.1). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse des Dokumentenvergleichs des **ersten und zweiten ZR** (2003-2019 und 2020-2022) zusammenfassend aufgezeigt und Tendenzen der Entwicklung inhaltlicher Ausführungen in den Kita-Konzeptionen im zeitlichen Verlauf herausgearbeitet (siehe Abschnitt 4.1.3.8).

Allgemein konnte auf Grundlage der Dokumentenanalyse festgestellt werden, dass sich die Inhalte der Kita-Konzeptionen teilweise den Grundlegungen der übergeordneten regionalen Sprachförderkonzepte anpassten. In einigen Kita-Konzeptionen wurden die Trägerverein-

¹⁵ Die strukturiert durchgeführten qualitativen Auswertungsschritte wurden zunächst auf der Grundlage digitaler Markierungen von Dokumenten im PDF-Format mit optischer Zeichenerkennung vollzogen und weiter mit der Software Microsoft Excel bearbeitet. Die entsprechenden Tabellenformate der intra- und inter-institutionellen Profilbildung sind im Wesentlichen für den digitalen Gebrauch bestimmt und können mit den differenzierten qualitativen Auswertungsebenen und den umfangreichen qualitativen Inhaltsstrukturen nicht in ein geeignetes Papierformat zur Darstellung in diesem Zwischenbericht übertragen werden.

barungen mit eigenen kitaspezifischen Ideen, Plänen und Umsetzungen präzisiert und erweitert. Eine größere Anzahl orientierte sich an den Rahmenvorgaben der regionalen Sprachförderkonzepte mit Minimalausführungen und stellte einrichtungsinterne und organisatorische Inhalte, die weniger im Zusammenhang mit Sprachbildung und Sprachförderung standen, in den Vordergrund. Das Thema Sprachbildung und Sprachförderung wurde in zwei der verfügbaren Kita-Konzeptionen nicht explizit bzw. lediglich am Rande behandelt.

4.1.3.1 Berücksichtigung der Handlungsempfehlungen

Zur Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich liegen Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan des Niedersächsischen Kultusministeriums vor. Diese Empfehlungen sind nach folgenden Gliederungspunkten strukturiert (Nds. MK, 2011):

1. Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz der Fachkräfte

- a. Beziehungen aufbauen und pflegen
- b. geteilte Aufmerksamkeit etablieren
- c. Sprachvorbild sein
- d. Kommunikation anregen und Sprachanreize setzen
- e. Sprachstand einschätzen können
- f. Sprachbildung und Sprachförderung am Entwicklungsstand des Kindes ausrichten
- g. Sprachbildung und Sprachförderung evaluieren

2. Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz von Kindertageseinrichtungen

- a. Sprachbildung und Sprachförderung in der pädagogischen Konzeption verankern
- b. Sprachbildung und Sprachförderung planen und umsetzen
- c. Evaluation von Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz

3. Teamarbeit

- a. Fachkräfte einer Einrichtung
- b. Fachkräfte und Eltern
- c. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte

Zu jedem Gliederungspunkt werden in den Handlungsempfehlungen verschiedene didaktisch-methodische Aspekte weiter konkretisiert. Um die Berücksichtigung dieser Aspekte in den Kita-Konzeptionen quantitativ erfassen zu können, wurde das Dokumentenmaterial zu den **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) mit der ministeriellen Vorgabe verglichen. Dabei wurde analysiert, wie viele der in den Handlungsempfehlungen aufgeführten Aspekte zu jedem Gliederungspunkt explizit in den Kita-Konzeptionen umgesetzt wurden. Zur Veranschaulichung wird eine quantifizierte Darstellung der Daten, die durch qualitatives Kodieren generiert wurden, gewählt.

In der folgenden Graphik werden die prozentualen Anteile dargestellt, welche in den ausgewerteten Konzeptionen der Kitas gegenüber der administrativen Vorgabe berücksichtigt wurden (Abbildung 40). Dazu wurde zu jedem Gliederungspunkt die entsprechende Anzahl der berücksichtigten Aspekte im Vergleich zum Gesamtwert der Aspekte in den Handlungsempfehlungen in Prozentwerte übertragen. Die vertikalen Kastenfelder bilden die jeweiligen Streuungen zwischen dem 1. und 3. Quartil der berücksichtigten Aspekte des Dokumentenmaterials ab und visualisieren, welche Wertebereiche am meisten vorkamen. Je länger ein Kasten auf der Vertikal-Achse ist, desto größer sind die Unterschiede zwischen den Dokumenten. Die höchsten und niedrigsten Werte berücksichtigter Aspekte werden zudem nach oben in den

Maximalausrichtungen und nach unten in den Minimalausrichtungen der Whisker (Antennenmarkierung), bzw. einiger Ausreißerpunkte sichtbar. Ferner werden die berechneten arithmetischen Mittelwerte durch entsprechende Kreuzmarkierungen angegeben. Die Darstellung mit diesen beschriebenen statistischen Größen dient jedoch lediglich der Visualisierung im Gesamtüberblick und wird deshalb bewusst nicht mit statistischem Zahlenmaterial belegt (Abbildung 40).

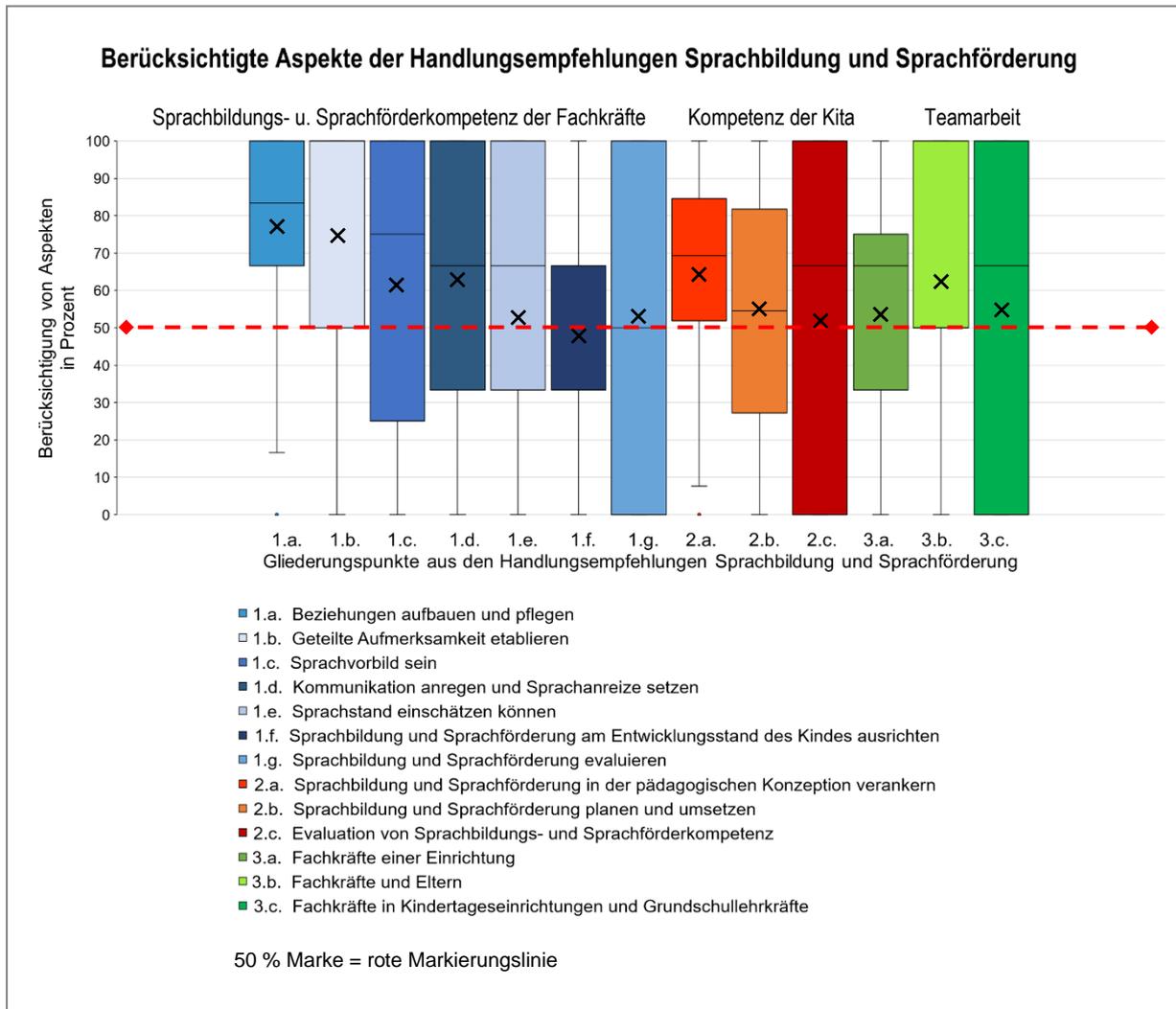


Abbildung 40 Umsetzung der Handlungsempfehlungen Sprachbildung und Sprachförderung zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Die Ergebnisse der Auswertung zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) zeigen, dass zu den Ausführungen in den Kita-Konzeptionen bezüglich der Gliederungspunkte in den Handlungsempfehlungen insgesamt eine sehr große Spannbreite vorlag. Es konnte bemerkt werden, dass eine einzige Kita-Konzeption alle Aspekte aus den Handlungsempfehlungen annähernd komplett berücksichtigte und dagegen in einer anderen Kita-Konzeption alle Aspekte vernachlässigt bzw. nur mit pauschalen Aussagen aufgenommen wurden. Außerdem offenbarte sich in einigen Kita-Konzeptionen, dass mindestens zu einem Gliederungspunkt alle Aspekte der Handlungsempfehlungen ausgearbeitet wurden. Im Gegensatz dazu trat mindestens ein Fall auf, in dem eine Kita-Konzeption einen Gliederungspunkt überhaupt nicht auswies. Dennoch lagen die Mittelwerte der berücksichtigten Aspekte mit lediglich einer Ausnahme zu allen Gliederungspunkten über 50 % (Abbildung 40; siehe rote Markierungslinie)

und weisen darauf hin, dass insgesamt die Handlungsempfehlungen überwiegend in den Konzeptionen der Kitas Eingang fanden.

Im Bereich der **Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz der Fachkräfte** traten in den untersuchten Kita-Konzeptionen besonders positiv berücksichtigt die Gliederungspunkte „**Beziehungen** aufbauen und pflegen“ (Abbildung 40; Gliederungspunkt 1.a) sowie „**geteilte Aufmerksamkeit** etablieren“ (Abbildung 40; Gliederungspunkt 1.b) hervor. Hierzu hatten viele Kita-Konzeptionen differenzierte Aspekte entsprechend der Handlungsempfehlungen ausgeführt. Hingegen wurde der Gliederungspunkt „Sprachbildung und Sprachförderung am **Entwicklungsstand des Kindes** ausrichten“ (Abbildung 40; Gliederungspunkt 1.f) mit einem etwas unter der 50 % Marke liegenden Mittelwert am geringsten in den Kita-Konzeptionen beachtet.

Innerhalb des stärker konzeptionell orientierten Bereiches der **Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz von Kindertageseinrichtungen** wurde der Gliederungspunkt „Sprachbildung und Sprachförderung in der pädagogischen **Konzeption verankern**“ (Abbildung 40; Gliederungspunkt 2.a) ausführlich in den Kita-Konzeptionen berücksichtigt, während der Gliederungspunkt „**Evaluation** von Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz“ (Abbildung 40; Gliederungspunkt 2.c) am geringsten ausformuliert wurde.

Zum Bereich **Teamarbeit** zeigten sich die Gliederungspunkte „**Fachkräfte und Eltern**“ (Abbildung 40; Gliederungspunkt 3.b) mit etwas größerer Berücksichtigung in den Kita-Konzeptionen. Demgegenüber wurden die Gliederungspunkte „Fachkräfte einer **Einrichtung**“ (Abbildung 40; Gliederungspunkt 3.a) sowie „Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und **Grundschullehrkräfte**“ (Abbildung 40; Gliederungspunkt 3.c) etwas weniger im Bereich zur Teamarbeit thematisiert.

Das Wichtigste in Kürze

Eine Berücksichtigung der Handlungsempfehlungen zu Sprachbildung und Sprachförderung konnte in den meisten Kita-Konzeptionen zu den drei MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) vernommen werden, wenngleich der Umfang der beachteten Aspekte im gesamten Dokumentenmaterial sehr deutliche Unterschiede aufwies. Die größten Unterschiede zwischen berücksichtigten und vernachlässigten Gliederungspunkten aus den Handlungsempfehlungen lagen in den Aspekten „Sprachbildung und Sprachförderung evaluieren“, „Evaluation von Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz“ sowie „Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte“. Die höchsten Mittelwerte zu den umgesetzten Gliederungspunkten ergaben sich bei den Aspekten „Beziehungen aufbauen und pflegen“ sowie „geteilte Aufmerksamkeit etablieren“. Der niedrigste Mittelwert war im Aspekt „Sprachbildung und Sprachförderung am Entwicklungsstand des Kindes ausrichten“ zu verzeichnen. Im Vergleich der drei MZP war eine leichte Veränderung im Hinblick auf eine stärkere Berücksichtigung der Handlungsempfehlungen zu Sprachbildung und Sprachförderung zu vernehmen, indem zum dritten MZP (2021/2022) gegenüber dem ersten und zweiten MZP (2019/2020 und 2020/2021) in mehr Kita-Konzeptionen zu einzelnen Gliederungspunkten alle Aspekte berücksichtigt wurden.

4.1.3.2 Verfahren zur Beobachtung der Sprachkompetenz

Nachfolgend werden spezifische Aspekte zur Beobachtung der Sprachkompetenz der Kinder in den ausgewählten Kita-Konzeptionen zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und

2021/2022) erläutert. Allgemein kann festhalten werden, dass in 119 Kita-Konzeptionen (= 82 %) Einträge zur Sprachbeobachtung vorgenommen wurden, aber in 27 Konzeptionen (= 18 %) keine Einträge zu finden waren (Abbildung 41).

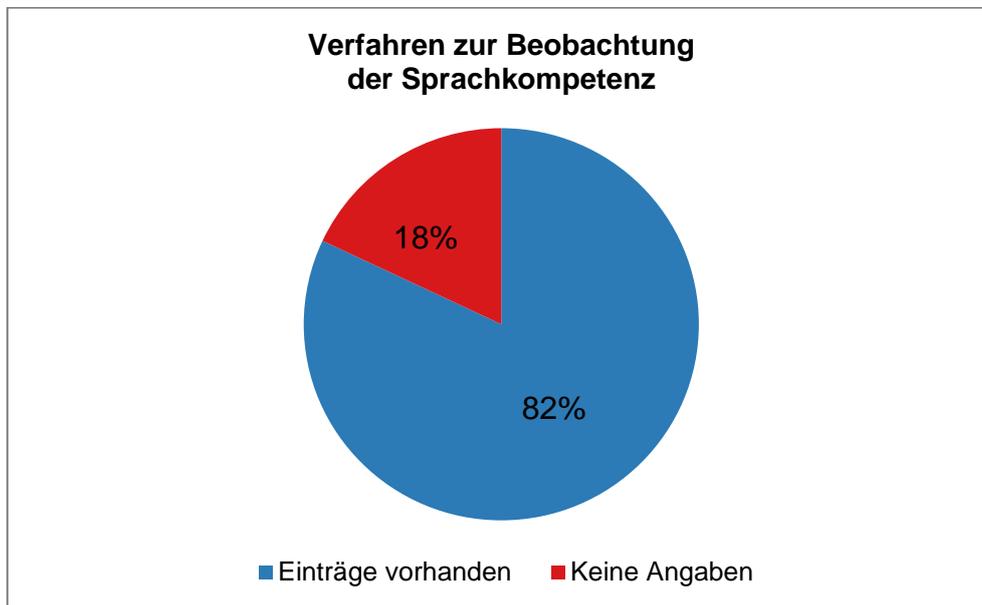


Abbildung 41 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Beobachtung der Sprachkompetenz zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

So wurden in etwa der Hälfte der Dokumente allgemeine Grundsätze zur Sprachbeobachtung als **Sprachbildungsbasis** deklariert (zur Visualisierung aller Aspekte siehe Abbildung 42). Damit wurde in den Dokumenten pauschal ausgesagt, dass das Erkennen der sprachlichen Kompetenzen der Kinder die Voraussetzung für eine gezielte Planung von Fördermaßnahmen in der Kita sei.

Überdies wurde in etwa einem Viertel der Kita-Konzeptionen näher auf die Bedeutung der sprachspezifischen Beobachtung hingewiesen und angegeben, adäquate **Beobachtungsverfahren allgemein** im Kita-Alltag anzuwenden. Dabei wurde in geringerem Umfang generell die Möglichkeit genannt, Beobachtungen in Form von **Beobachtungsbögen** mit Protokollierungsmöglichkeiten zu verwenden. Die Sprachbeobachtung werde teilweise von kitainternen oder extern begleitenden Sprachförderkräften bzw. Fachberatungen Sprache übernommen. Über die Hälfte der Kindertagesstätten konkretisierte die Form der Beobachtung mit Angaben zu einem publizierten Beobachtungsverfahren (siehe Abschnitt 4.1.3.4).

In weniger als einem Fünftel der Kita-Konzeptionen wurde grundsätzlich postuliert, dass die Sprachbeobachtung eine anschließende **Anpassung der alltagsintegrierten Sprachförderung** ermögliche. So wurden überwiegend individuell entwickelte Förderangebote im Kita-Alltag nach der Anwendung von Beobachtungssystemen als wichtig erklärt. Einige Einrichtungen zeigten auf, dass sie genaue Förderangebote in Form von Projekten umsetzen. Ferner beschrieben wenige Kindertagesstätten, dass die eingesetzten Entwicklungsbögen gleichzeitig der Sprachstandserhebung zukünftiger Schulkinder mit anschließender alltagsintegrierter Förderung diene. In anderen Fällen konnten weitere konkrete Beobachtungsverfahren zur Ermittlung eines **spezifischen Sprachförderbedarfs** ausfindig gemacht werden. Diese Verfahren kommen nach Angaben in den Kita-Konzepten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder bei Kindern mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten zum Einsatz. In diesem Zusammenhang

wurde auf die Möglichkeit der Verwendung von Erhebungsverfahren mit normierten Altersvergleichen aufmerksam gemacht.

Daneben wurden vereinzelt in Kita-Teams spezielle Beobachtungsverfahren entwickelt und schriftlich fixiert. Hierzu wurden in mehreren Kita-Konzeptionen festgeschriebene Beobachtungszeiträume von der wöchentlichen bis zur jährlichen Frequenz mit dem Einsatz eines Entwicklungsbogens als konkretes **Beobachtungskonzept** vorgeschlagen. In einigen Dokumenten wurde auch die Bedeutung von **Teambesprechungen** für die Sprachbeobachtung hervorgehoben. Hierbei wurde erläutert, dass Beobachtungen gemeinsam reflektiert werden und sich daraus resultierende Anregungen sowie abgestimmte Förderangebote für Kinder ergeben sollten. In mehreren Kita-Konzeptionen wurde ausgesagt, dass die Ergebnisse der Sprachbeobachtung als Grundlage für den **Einbezug der Eltern** bei Entwicklungsgesprächen dienen. Zwei Kindertagesstätten nannten in der Konzeption die ressourcenorientierte Videoarbeit zur Evaluation der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes mit den Eltern.



Abbildung 42 Gewichtete Aspekte zur Beobachtung der Sprachkompetenz in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

Auf die Aufgabe zur Beobachtung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten von Kindern wurde mehrheitlich in den Kita-Konzeptionen zu den drei MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) eingegangen. Allgemeine Leitgedanken und Beschreibungen nahmen gegenüber detaillierten methodisch-konzeptionellen Festlegungen in allen Stichproben einen überdurchschnittlichen Stellenwert ein. Dennoch wurden in mehr als der Hälfte der Konzeptionen zusätzlich konkrete Sprachbeobachtungsverfahren genannt. Teilweise sind diese Verfahren auch zur Beobachtung der kindlichen Gesamtentwicklung ausgelegt.

4.1.3.3 Möglichkeiten zur Dokumentation der Sprachentwicklung

Neben Aussagen zur Sprachbeobachtung (siehe Abschnitt 4.1.3.2) wurden in geringerem Umfang Überlegungen zur Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung in den Kita-Konzeptionen zu den **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) festgehalten. In diesem Bereich machten 107 Kindertagesstätten (= 73 %) in den Konzeptionen Angaben. Jedoch fehlten in 39 Kindertagesstätten (= 27 %) entsprechende Einträge (Abbildung 43). Damit zeichneten sich im Bereich der Dokumentation der Sprachentwicklung gegenüber allen anderen Bereichen die wenigsten Einträge in den untersuchten Dokumenten ab.

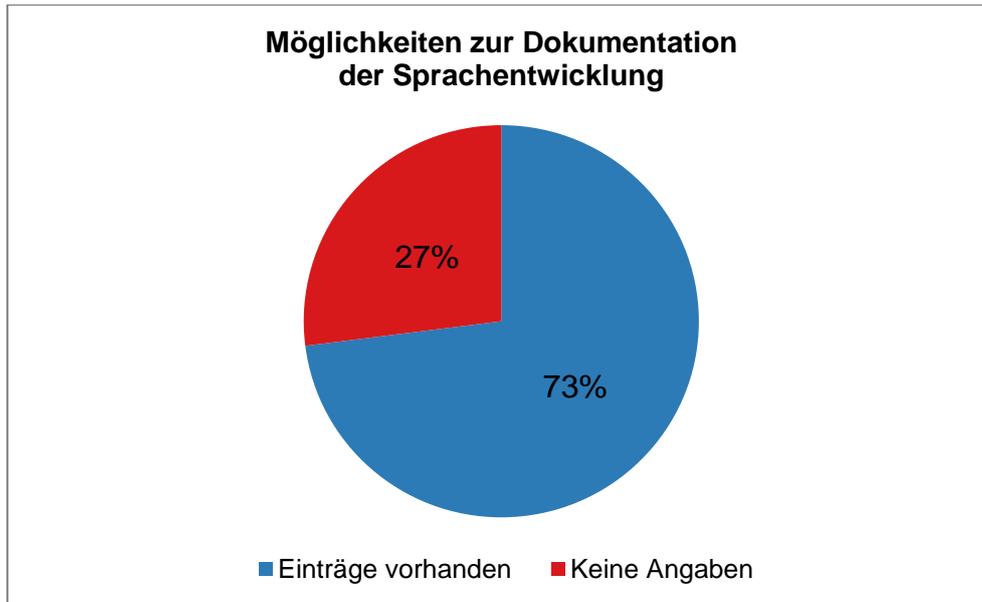


Abbildung 43 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Dokumentation der Sprachentwicklung zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Mehr als ein Drittel aller Kindertagesstätten widmete sich dem Komplex der Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder, indem sie in ihren Konzeptionen **Entwicklungsdokumentationen allgemein** betonten und mit allgemeinen Darlegungen erläuterten (zur Visualisierung aller Aspekte siehe Abbildung 44). Dabei wurde die regelmäßige Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder in einigen Kita-Konzeptionen im Zusammenhang mit der Erfassung des Sprachstandes der Kinder beschrieben und die Anfertigung von **Alltagsprotokollen** genannt, wie etwa Mappen, Ordner, Karteikarten, Notiz- und Gruppentagebücher. Zusätzlich wurde in einigen Dokumenten erklärt, dass die Sprachentwicklung der Kinder regelmäßig durch hierfür ausgebildete pädagogische Fachkräfte oder Fachpersonen mit Fachberatungs- bzw. Moderatorenfunktion durchgeführt und dokumentiert werde.

In weit mehr als einem Drittel wurden über die allgemeinen Aussagen zur Dokumentation der Sprachentwicklung hinaus auch bestimmte Sprachbeobachtungsverfahren benannt, die zur regelmäßigen Entwicklungsdokumentation genutzt werden sollten. Hierzu wurden **spezifische formelle Dokumentationsverfahren** genannt, die sich allerdings meistens auf Beobachtungsverfahren bezogen. Vor allem wurde in weniger als der Hälfte der Kita-Konzeptionen die **Portfolioarbeit** hervorgehoben, die in einem Fall innovativ mit einer Kita-Software digital erfolge. Ebenso fand das Konzept der **Bildungs- und Lerngeschichten** in einigen Kindertagesstätten Anwendung. Außerdem konnten auch konkrete in das Kita-Jahr integrierte differenzierte Festlegungen im Hinblick auf Frequenzen, Zeiträume oder praktische Durchführungsmöglichkeiten ausfindig gemacht werden.

Alltagsprotokolle
Dokumentation-allgemein
Portfolios
Dokumentation-spezifisch
 Bildungs- und Lerngeschichten

Abbildung 44 Gewichtete Aspekte zur Dokumentation der Sprachentwicklung in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

In den Dokumentenstichproben aller MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) wurde ersichtlich, dass die Bezeichnung „Dokumentation“ der kindlichen Sprachentwicklung oft mit „Sprachbeobachtung“ gleichgesetzt wurde. Begrüßenswert ist die methodische Verknüpfung der beiden Bereiche. Allerdings werden die Darlegungen in den Konzeptionen einer Aufzeichnung des Sprachentwicklungsverlaufes eines Kindes nur teilweise gerecht. Wie in der vorangegangenen Analyse-Kategorie zur Sprachbeobachtung sind mehrere Verfahren auf die Gesamtentwicklung eines Kindes bezogen. Insgesamt ergab die Auswertung eine leicht erhöhte Beachtung der Sprachentwicklungsdokumentation in den Kita-Konzeptionen im Verlauf der drei MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

4.1.3.4 Konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Im Vergleich der Einträge zur Sprachbeobachtung und Sprachdokumentation (siehe Abschnitte 4.1.3.2 und 0) wurden konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) in 89 Kita-Konzeptionen (= 61 %) namentlich aufgeführt. Teilweise wurden verschiedene Verfahren mit Mehrfachnennungen, empfohlen. Dabei befanden sich in den Dokumenten allerdings nicht ausschließlich Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung, sondern auch einige Instrumente, die nicht-sprachliche Bereiche bzw. die Gesamtentwicklung eines Kindes erfassen. Insgesamt konnten in 57 Kita-Konzeptionen (= 39 %) keine Angaben zu speziellen Instrumenten der Beobachtung und Dokumentation ermittelt werden (Abbildung 45).

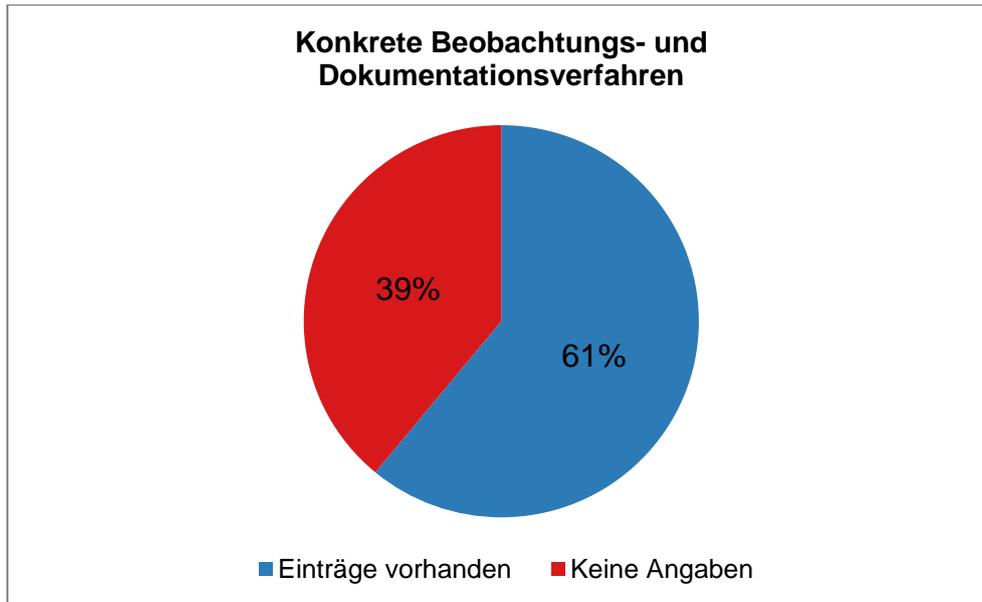


Abbildung 45 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu konkreten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

In der nachfolgenden Grafik werden die in den Kita-Konzeptionen angegebenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren entsprechend der Häufigkeit der Nennungen dargelegt (Abbildung 46). Die drei am häufigsten genannten Verfahren waren „**Auf einen Blick**“ mit 19 Nennungen, „**BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen**“ mit 16 Nennungen sowie „**Wachsen und Reifen**“ mit ebenso 16 Nennungen. Im Vergleich dazu wurden in zwölf Kita-Konzeptionen konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren aufgeführt, die jedoch in der gesamten Stichprobe nur einmal in Erscheinung traten. Damit wurde ein breites Spektrum von 29 Sprachbeobachtungs- und Dokumentationsverfahren in den ausgewerteten Kita-Konzeptionen ersichtlich.

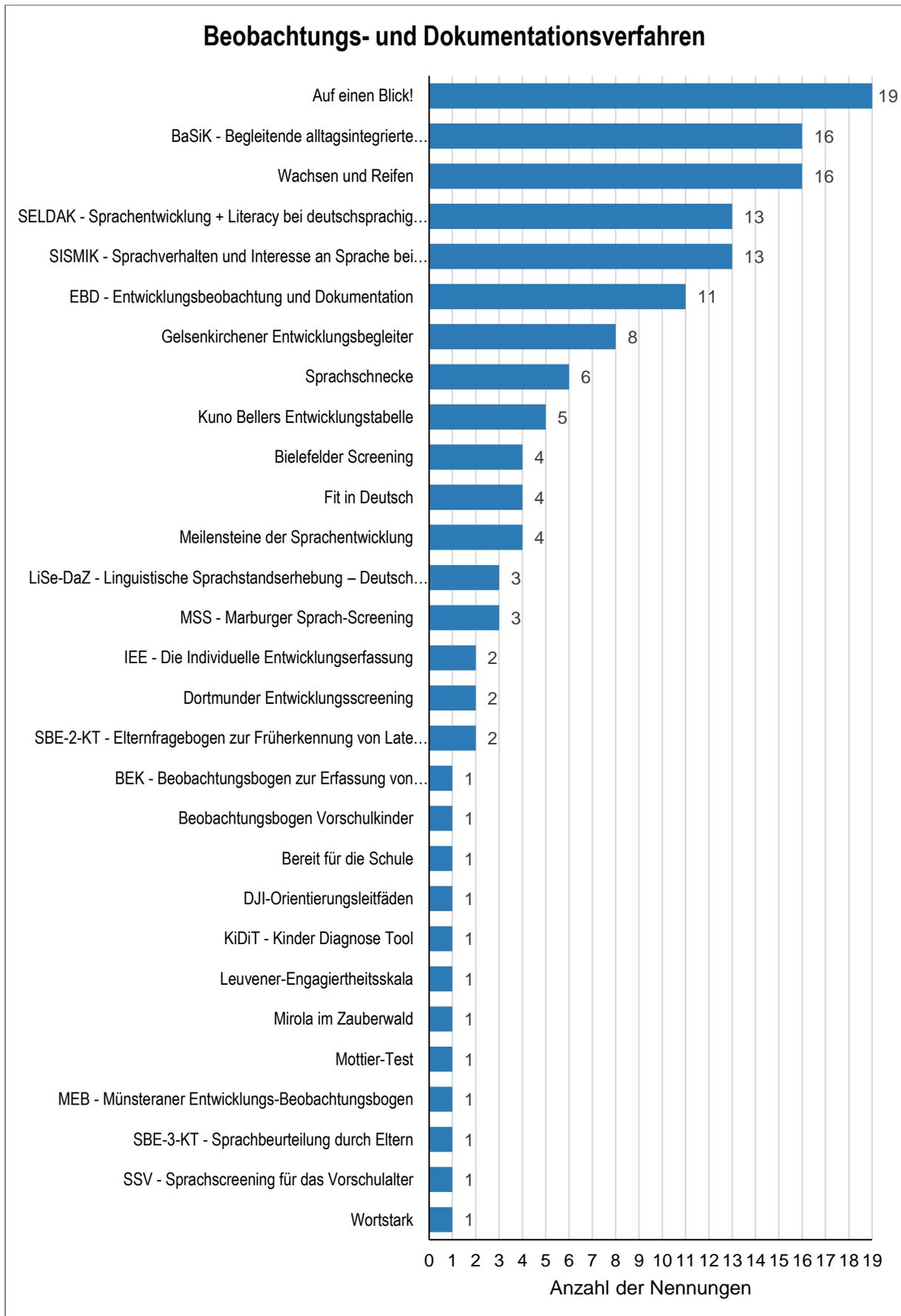


Abbildung 46 Konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

In deutlich mehr als der Hälfte der Kita-Konzeptionen wurden insgesamt zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) konkrete Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten und der entsprechenden Entwicklung eines Kindes aufgeführt. Die angegebenen Verfahren treten teilweise wiederholt und teilweise nur einmalig auf, so dass allgemein favorisierte wie auch individuell bevorzugte Verfahren erkennbar wurden. Insgesamt ist eine große Bandbreite an Verfahren festzustellen.

4.1.3.5 Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung

Gegenüber den vorangegangenen Auswertungsbereichen (siehe Abschnitte 4.1.3.2, 0 und 4.1.3.4) ergab die weitere Analyse der ausgewählten Kita-Konzeptionen zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) eine besondere Häufung von Angaben zu Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung. Entsprechende Inhalte konnten in 143 Dokumenten (= 98 %) vernommen werden. In lediglich drei Kita-Konzeptionen (= 2 %) wurden Angaben zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung vernachlässigt (Abbildung 47).



Abbildung 47 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

In weit mehr als der Hälfte der Kita-Konzeptionen wurde zunächst auf die grundsätzliche Haltung der pädagogischen Fachkräfte als **Sprachvorbild** für die Kinder hingewiesen (zur Visualisierung aller Aspekte siehe Abbildung 48). Es wurden unterschiedliche Aspekte beschrieben, wie beispielsweise die Bedeutung des Sprachvorbildes im alltagsintegrierten Sprachentwicklungsprozess, die Notwendigkeit der Reflexion des eigenen Modellverhaltens, der Einsatz des korrektiven Feedbacks, die dialogische wertschätzende Haltung sowie die bewusste und aufmerksame Ausführung der verbalen und nonverbalen Sprache der pädagogischen Fachkraft. Gleichzeitig wurden grundsätzliche Leitgedanken in etwa der Hälfte der Kita-Konzeptionen

nen vermittelt, welche die alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung als **Querschnittsaufgabe** aller pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten hervorhoben. Hierbei wurden allgemeine Empfehlungen zur Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung von Sprache und Kommunikation im Alltag der Kindertagesstätte gegeben. Ebenso wurde die Bedeutung der Sprache als selbstverständliches und alltägliches Kommunikationsmittel erläutert.

Den größten Anteil an Ausführungen in gut drei Vierteln der Kita-Konzeptionen nahmen Anregungen zur Nutzung **bewusster Sprachanlässe** zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im pädagogischen Alltag ein. Dementsprechend wurden eine Reihe von Möglichkeiten im Kindergartenalltag sowie Orte und Lernbereiche beschrieben, in denen Sprache eine besondere Bedeutung erlangt, beispielsweise Begrüßungen, Gesprächskreise, Kinderkonferenzen, Frühstücksvorbereitungen, Sinnes- und Wahrnehmungsförderung, Fingerspiele, Rollenspielbereiche, Freispiel und das korrektive und erweiterte Feedback. Die Integration von Sprachbildung und Sprachförderung in weitere **Lern- und Aktivitätsbereiche** ging in knapp der Hälfte der Kita-Dokumente mit der Konzeption regelmäßiger Angebote hervor. Es handelte sich um „Sprachinseln“, Arbeitsgemeinschaften, Projekte wie etwa das Herstellen von Büchern, Hörspiele, Filme, Theaterspiele, Schulkinderprojekte, Förderung der phonologischen Bewusstheit, musikalisch-rhythmische Bildung, Spielangebote im Außengelände oder im Wald, Ausflüge, sprachfördernde Raumgestaltungen, Angebote mit Tieren sowie das Erlernen der Zweitsprache Plattdeutsch. Darüber hinaus wurde zur Sprachbildung und Sprachförderung in etwa zwei Drittel der Konzeptionen gehäuft der spezifische Förderaspekt **Literacy** ausgewiesen. Vor allem wurde das dialogische Bilderbuchbetrachten und Bilderbuchlesen als auch das Heranführen an Symbole und Schriftsysteme angesprochen. In einigen Dokumenten wurde auch von der Etablierung einer Kinder-Bücherei, einer Schreibwerkstatt und einer Wortwerkstatt berichtet oder auf den Besuch einer öffentlichen Bibliothek hingewiesen.

In etwa einem Drittel der Dokumente wurde ferner auf eine **passgenaue Sprachförderung** im Zusammenhang mit der alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung eingegangen. Die entsprechenden Ausführungen fokussierten vor allem die Zielgruppe der Kinder im letzten Kindergartenjahr, der Kinder mit einem erhöhten Sprachförderbedarf sowie der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. In den Dokumenten wurde darauf hingewiesen, dass die Sprachförderung vor allem auf die speziellen Bedürfnisse und Interessen sowie die individuellen Fähigkeiten des Kindes ausgerichtet werde. Dabei wurden auch Umsetzungen durch gezielte Sprachlehrstrategien, durch Gebärdenunterstützende Kommunikation, in Kleingruppen und durch Sprachförderkräfte erwähnt.

Einige Kindertagesstätten legten in ihren Konzeptionen dar, dass sie im Rahmen bestimmter regionaler, landes- und bundesweiter oder institutionell bezogener **Programme** für Sprachbildung und Sprachförderung arbeiteten. Hierbei wurde vor allem auf das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ sowie auf Projekte mit Hochschulen verwiesen. In knapp einem Drittel der Kita-Konzeptionen wurde zudem der Fokus auf **Mehrsprachigkeit** und **Interkulturalität** gerichtet. Diesen Dokumenten war zu entnehmen, dass den Erstsprachen der Kinder sowie der Entwicklung der Mehrsprachigkeit innerhalb der Sprachförderung ein hoher Stellenwert zugesprochen werden soll. Ebenfalls wurden die Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber Mehrsprachigkeit und Interkulturalität generell ausgedrückt. Hierzu konnten in den Dokumenten interkulturelle Angebote auf konzeptioneller Ebene ausgemacht werden. Konkretisiert auf den sprachlichen Bereich, insbesondere die Nutzung von Erstsprachen, wurden jedoch nur vereinzelte Beispiele gegeben. Zur **Einbindung der Eltern** in Sprachbildung und Sprachförderung wurden in einzelnen Kita-Konzeptionen entspre-

chende Vorschläge vorgefunden, wie etwa Hospitationen in der Kita, Unterstützungs- und Hilfeangebote zur sprachlichen Begleitung der Kinder oder Empfehlungen für die Einleitung einer sprachtherapeutischen Diagnostik. Für die Unterstützung von Sprache und Kommunikation im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte konnte in wenigen Konzeptpapieren der Einsatz von **digitalen Medien** registriert werden. Beispielsweise wurden die videogestützte Interaktionsbegleitung und die Reflexion angesprochen.

Schließlich waren auch Inhalte zur **Qualitätssicherung** der alltagsbasierten Sprachbildung und Sprachförderung in etwa einem Viertel der Kita-Konzeptionen zu entnehmen. Diese bezogen sich auf die **Kooperation in Netzwerken** mit anderen fachspezifischen Institutionen der Fort- und Weiterbildungen zur Wissenserweiterung. Zusätzlich handelte es sich bei einigen Kindertagesstätten in ihren Konzeptionen um interne, kollegiale **Austausch- und Rückmeldesysteme**. Genannt wurden interne Dienstbesprechungen, kollegiale Fallbesprechungen und das videogestützte Konzept „Marte Meo“. Vereinzelt wurde in den Dokumenten die **Evaluation** von alltagsintegrierten Sprachbildungsmaßnahmen angemerkt, jedoch meist nur in allgemeinen Ausführungen.



Abbildung 48 Gewichtete Aspekte zu Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung wurden im Dokumentenmaterial zu den drei MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) in fast allen Kita-Konzeptionen beschrieben. Lediglich zum zweiten MZP (2020/2021) konnten in drei Dokumenten keine Einträge vorgefunden werden. Es zeichneten sich in den Konzeptionen ein ziemlich einheitliches Bild ab, indem überwiegend allgemeine Leitgedanken formuliert, Orte und Lernbereiche zur Sprachbildung und Sprachförderung genannt und einzelne Aktionen beispielhaft aufgeführt wurden. Spezifische Methoden auf den unterschiedlichen Sprachebenen oder die tatsächliche Nutzung von anderen Herkunftssprachen nahmen einen untergeordneten Stellenwert ein.

4.1.3.6 Entwicklungsgespräche mit Eltern

Ebenso wie Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung (siehe Abschnitt 4.1.3.5) wurden von 145 Kindertagesstätten (= 99 %) in ihren Kita-Konzeptionen zu den **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) Überlegungen und Festschreibungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen von Sprachbildung und Sprachförderung formuliert. Nur in einem Fall (= 1 %) konnten hierzu keine Angaben registriert werden (Abbildung 49).



Abbildung 49 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Im Vergleich zu den Bereichen der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung (siehe Abschnitt 4.1.3.5) gestalteten sich allerdings die Einträge deutlich geringer in ihrer Vielfalt. Trotzdem formulierten knapp zwei Drittel aller Kindertagesstätten in ihren Kita-Konzeptionen, dass eine kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern die Voraussetzung einer gelungenen **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft** darstelle (zur Visualisierung aller Aspekte siehe Abbildung 50). Es wurden punktuelle, aber auch regelmäßige Teilhabemomente mit den Eltern, wie Projekte, Vorlesetage oder Eltern-Kind-Aktionen dargelegt. Vor allem wurde in etwa vier Fünftel der Kita-Konzeptionen das allgemeine **Angebot für Elterngespräche** schriftlich fixiert. Das entsprechende Spektrum bezog spontane „Tür-und-Angel-Gespräche“ und telefonische Gespräche genauso wie terminierte Elternsprechtage mit ein.

Konkretisiert wurde der Austausch mit den Eltern als verbindliche **Entwicklungsgespräche** von mehr als der Hälfte der Kindertagesstätten. Die Entwicklungsgespräche wurden mit Bezug auf administrative Vorgaben terminiert. Überwiegend wurden zwei Gespräche im letzten Jahr vor der Einschulung festgelegt und im Bedarfsfall auf weitere Gesprächsmöglichkeiten ausgeweitet. In mehreren Kita-Konzeptionen wurden die Entwicklungsgespräche auch im Zusammenhang mit den Sprachstandsfeststellungen näher erläutert. Vereinzelt wurde in den Kita-Konzeptionen der Schwerpunkt bei den Elterngesprächen auf Kinder mit **besonderem Sprachförderbedarf** gelegt. Bei erhöhtem Förderbedarf wurden die zeitlichen Abstände der Entwicklungsgespräche verringert und den Eltern mindestens halbjährlich ein Gespräch zur Verfügung gestellt. Ferner zeigten einzelne Kindertagesstätten in ihren pädagogischen Konzepten auf, dass sie Methoden wie **Entwicklungsberichte**, Entwicklungsbögen und sowie das

Entwicklungsbegleitheft „Wachsen und Reifen“ zur professionellen Unterstützung des Austausches mit den Eltern nutzen. Laut der Dokumente wurden in wenigen Kitas den Eltern mit **anderen Herkunftssprachen** die Möglichkeit der Beratung und Unterstützung durch eine Sprachexpertin und einen Dolmetscher angeboten.

Weiterhin wurde gelegentlich ein regelmäßiger Austausch in Form von **Informationsmedien** z. B. Info-Wände, Infoveranstaltungen, Elternkursen und Elternnachmittagen beschrieben. Der Einsatz von **digitalen Medien** wie beispielsweise eine Info-App für Eltern konnten in den Dokumenten nur vereinzelt gesichtet werden.

digitale Medien
Entwicklungsgespräche
Angebot Elterngespräche
Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
 Info-Medien
 besonderer Sprachförderbedarf
 andere Herkunftssprachen
 Entwicklungsberichte

Abbildung 50 Gewichtete Aspekte zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

In fast allen Kita-Konzeptionen der drei MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) thematisierten die Kindertagesstätten die Zusammenarbeit mit den Eltern. Zentral wurde die Bedeutung einer gelingenden Kooperation hervorgehoben und sowohl auf offene Austauschangebote wie auch administrativ festgelegte Entwicklungsgespräche hingewiesen. Kitainterne konzeptionelle Ausarbeitungen zur Optimierung der Partizipation der Eltern an der Sprachentwicklung ihrer Kinder konnten nicht durchgängig vorgefunden werden.

4.1.3.7 Zusammenarbeit mit der Grundschule

Die Dokumentenanalyse der Kita-Konzeptionen im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule offenbarte zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) gegenüber den Hauptkategorienbereichen der Beobachtung, der alltagsintegrierten Maßnahmen sowie der Elternarbeit zu Sprachbildung und Sprachförderung (siehe Abschnitte 4.1.3.2, 4.1.3.5 und 4.1.3.6) geringere Einträge. Während in 112 Kita-Konzeptionen (= 77 %) Angaben ermittelt werden konnten, die auf eine Kooperation mit der Schule hinwiesen, lagen hierzu in 34 Kita-Konzeptionen (= 23 %) keine Angaben vor (Abbildung 51). Gleichfalls bildeten sich im Vergleich zu den anderen Hauptkategorienbereichen weniger Unterkategorien ab.

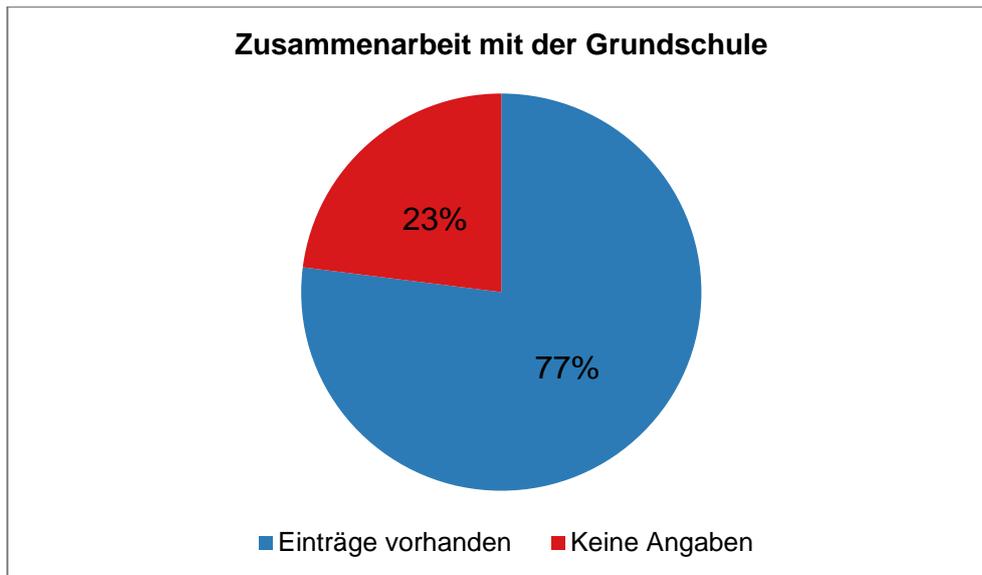


Abbildung 51 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Zusammenarbeit mit der Grundschule zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Trotzdem wurde in mehr als einem Viertel der Kita-Konzeptionen allgemein der Austausch mittels Gespräche über sprachentwicklungsrelevante Informationen von Kindern zwischen Kindertagesstätte und Grundschule als **Gelingsbedingung für Bildungsprozesse** propagiert (zur Visualisierung aller Aspekte siehe Abbildung 52). Hierzu führten die Kindertagesstätten in ihren Kita-Konzeptionen die Möglichkeit der Einsicht für Lehrkräfte in die Sprachentwicklungsdokumentationen sowie gemeinsame Gespräche unter Beteiligung von Eltern, Kita-Fachkräften und Lehrkräften im letzten Jahr vor der Einschulung auf.

In knapp der Hälfte der Kita-Konzeptionen wurde von einer angestrebten oder bereits durchgeführten **Kooperationspartnerschaft** mit Grundschulen berichtet. In einigen Kindertagesstätten bestand laut Dokumenteneinträgen die Zusammenarbeit in Form von Arbeitskreisen, gemeinsamen Fortbildungen und Kooperationskalendern. Die institutionelle Partnerschaft wurde in ebenso knapp der Hälfte der Konzeptions-Dokumente mit punktuellen festgeschriebenen **Aktionen** konkretisiert. Als Beispiele wurden gemeinsame Theateraufführungen, Feste und Elternabende, Teilnahme an Schülerkonferenzen, Vorlesetage, Schnuppertage und Schulrallyes in der Grundschule, Schulpaten und gemeinsame Frühstücke in der Kita aufgelistet. Vereinzelt wurden die Inhalte in ein ausgearbeitetes **Konzept** mit Kooperationsverträgen gefasst oder in Modellprojekte eingebunden.

Gelingsbedingung Bildung
Kooperationsbereitschaft
Aktionen
Konzepte

Abbildung 52 Gewichtete Aspekte zur Zusammenarbeit mit der Grundschule in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)

Das Wichtigste in Kürze

Mit vorwiegend grundsätzlichen Leitgedanken postulierten die meisten Kindertagesstätten zu den drei MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule für einen gelingenden Übergang der Kinder. Dazu wurden in den Kita-Konzeptionen verschiedene kooperative Aktionen geschildert und vereinzelt Konzepte beschrieben. Dabei standen nicht immer die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Kinder im Vordergrund, sondern allgemeine pädagogische Zielperspektiven.

4.1.3.8 Tendenzen im zeitlichen Vergleich

Insgesamt wurden zu allen **drei MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) in den Kita-Konzeptionen verschiedene Aspekte zur alltagsintegrierten sprachlich-kommunikativen Förderung der Kinder in unterschiedlichen Lern- und Aktivitätsbereichen als Querschnittsaufgabe für alle pädagogischen Fachkräfte in den Konzeptionen weitgehend festgehalten. Im Dokumentenmaterial waren auf den ersten Blick viele wertschätzende und kindorientierte Aussagen zu Sprachbildung und Sprachförderung vorzufinden. Insbesondere wurden die Aufmerksamkeit für gemeinsame Sprachanlässe mit einer geeigneten Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind sowie das Sprachvorbild der Fachkraft betont. Allerdings wurde die Förderung von Sprache und Kommunikation nicht in allen Dokumenten bezüglich der Kriterienbereiche ausreichend fokussiert. Besonders auffällig ist, dass die konzeptionellen Ausarbeitungen der Kriterienbereiche zur Sprachbeobachtung und zur Dokumentation sowie vor allem zur Kooperation mit Eltern und mit Grundschulen unterrepräsentiert waren. Hingegen waren in einigen Dokumenten trägerübergreifende regionale Sprachförderkonzepte als Hilfe zur Abfassung eines eigenen Kita-Konzeptes gut erkennbar. So fand sich in manchen Kita-Konzeptionen die übergeordnete örtliche Trägerarbeit wieder. Überdies traten einige Kita-Konzeptionen aus dem gesamten Dokumentenmaterial hervor, indem interne Initiativen für innovative konzeptionelle Pläne vorgestellt wurden. Auch in der inhaltlichen Gegenüberstellung der qualitativen Auswertung der Hauptkriterienbereiche (siehe Abschnitte 4.1.3.2, 4.1.3.3, 4.1.3.5, 4.1.3.6 und 4.1.3.7) mit den Ergebnissen der quantifizierten Analyse hinsichtlich der Berücksichtigung der Handlungsempfehlungen des Orientierungsplanes (siehe Abschnitt 4.1.3.1) konnten deutliche Ähnlichkeiten festgestellt werden. Hiermit kann eine Ableitung zur Gültigkeit der jeweiligen Auswertungsergebnisse getroffen werden.

Im Vergleich der Einzelergebnisse zwischen dem **ersten, zweiten und dritten MZP** (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) zeichneten sich korrespondierende Bandbreiten bezüglich Qualität und Umfang in der Abfassung der Kita-Konzeptionen zur Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung ab. Das bedeutet, dass sich die großen qualitativen und quantitativen Unterschiede im Dokumentenmaterial durchgehend bis zum letzten MZP bestätigten. Insgesamt erscheint die Fallauswahl gesättigt, da im Vergleich der drei unabhängigen Stichproben der Kita-Konzeptionen zu den verschiedenen Messzeitpunkten deutliche Parallelen gezogen werden konnten und in den Ergebnissen kaum neue Aspekte hinzukamen.

Dennoch enthielten einzelne Kita-Konzeptionen zum **zweiten und dritten MZP** (2020/2021 und 2021/2022) erweiterte Aspekte und/oder Konkretisierungen, die zum **ersten MZP** (2019/2020) noch nicht zum Vorschein kamen. Daraus könnte geschlossen werden, dass Entwicklungen zu höherwertigen Abfassungen der Konzeptionen im Verlauf der Messzeitpunkte stattfanden. Allerdings kann eine Zeitreihenanalyse auf der Basis der drei MZP (2019/2020,

2020/2021 und 2021/2022) keine validen Resultate liefern, da in allen Stichproben die Angaben in den Dokumenten zum jeweiligen Erst- bzw. Überarbeitungsdatum ähnlich unterschiedlich ausgewiesen waren (siehe Abschnitt 4.1.2.1). Deswegen wurde das gesamte Dokumentenmaterial aller Messzeitpunkte nachträglich in zwei Zeiträume (ZR) nach dem Kriterium des Erstellungs- bzw. Überarbeitungsdatums der ausgewerteten Kita-Konzeptionen noch einmal neu sortiert (siehe Abschnitt 4.1.2.1). Der **erste ZR** umfasst Kita-Konzeptionen mit Datierungen zwischen 2003 und 2019 und der **zweite ZR** bezieht sich auf Konzeptionen zwischen 2020 und 2022. Somit wurden annähernd zwei gleich große Dokumentenstichproben mit einem Zeitraum vor und einem Zeitraum nach Inkrafttreten der Novellierung des KiTaG geschaffen. Die Ergebnisse der erneuten Analyse nunmehr nach den zwei Zeiträumen werden im Folgenden dargelegt. Dabei ist anzumerken, dass 55 Kita-Konzeptionen ohne Datierung in den Ergebnissen nicht enthalten sind, die hingegen in den Resultaten der Gesamtanalyse (siehe Abschnitte 4.1.3.1 bis 4.1.3.7) einbezogen waren.

Verfahren zur Beobachtung der Sprachkompetenz

Im Vergleich der Kita-Konzeptionen des ersten und zweiten ZR (2003-2019 und 2020-2022) im Bereich der Hauptkategorie zu Sprachbeobachtungsverfahren konnte diesbezüglich eine Entwicklung zur stärkeren Berücksichtigung in den Konzeptionen festgestellt werden. Während im **ersten ZR** (2003-2019) von den 39 untersuchten Dokumenten in 29 Fällen (= 74 %) Einträge vorlagen, wurden von zehn Kindertagesstätten (= 26 %) keine Angaben gemacht. Demgegenüber konnten im **zweiten ZR** (2020-2022) von den 52 Kita-Konzeptionen deutlich mehr Einträge, nämlich in 48 Konzeptionen (= 92 %), ermittelt werden. In vier Dokumenten (= 8 %) wurden hierzu keine Angaben vorgefunden (Abbildung 53).

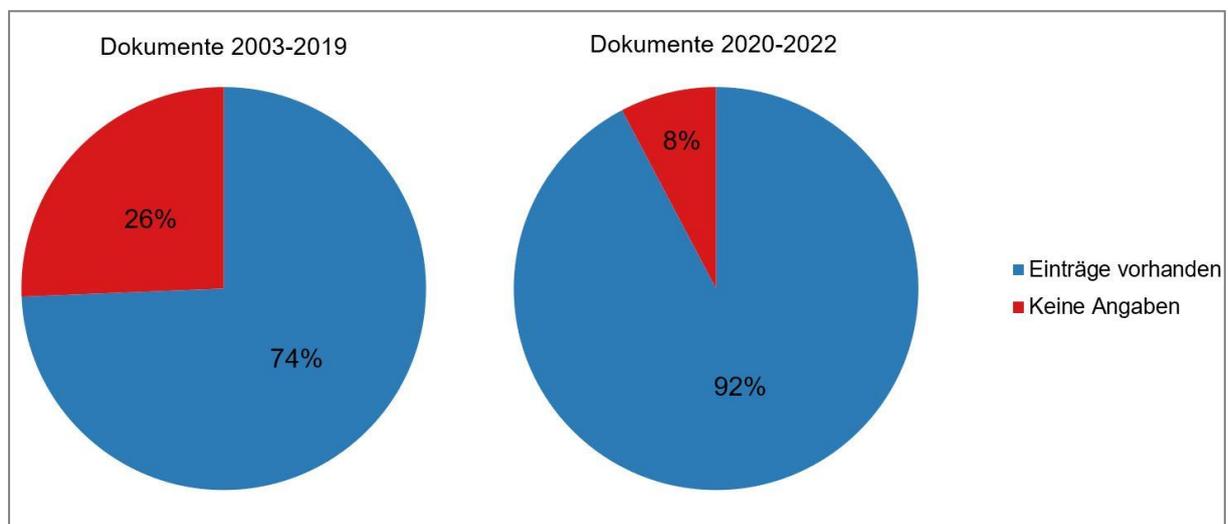


Abbildung 53 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Beobachtung der Sprachkompetenz im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Der Trend zu einer größeren Anzahl an Kindertagesstätten, die im zweiten ZR (2003-2019) gegenüber dem ersten ZR (2003-2019) Überlegungen zur Sprachbeobachtung in den Kita-Konzeptionen fixierten, schlug sich ansatzweise auch in den prozentualen Anteilen in den

entsprechenden Unterkategorien nieder¹⁶. Im Wesentlichen ergaben sich erhöhte Anteile im **zweiten ZR (2020-2022)** in den Unterkategorien zu Festschreibungen von **Zeiträumen zur Beobachtung** mit einem Entwicklungsbogen wie auch **Beobachtungskonzepten** mit Integration in das Kita-Jahr. Geringe Erweiterungen zeigten sich zudem bei allgemeinen Statements hinsichtlich der **Anwendung von Beobachtungsverfahren**, Erklärungen zu alltagsbasierten **Beobachtungen mit anschließender Protokollierung** sowie zur Handhabung von Beobachtungsbögen zur Einschätzung eines **erhöhten Sprachförderbedarfs** bzw. des Deutscherwerbs als Zweitsprache (DaZ) (Abbildung 54).



Abbildung 54 Anteile in den Unterkategorien zur Beobachtung der Sprachkompetenz im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Möglichkeiten zur Dokumentation der Sprachentwicklung

Wenngleich die Analyse der Kita-Konzeptionen insgesamt offenbarte, dass Möglichkeiten zur Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder gegenüber den Verfahren zur Sprach-

¹⁶ Bei der Darstellung der prozentualen Anteile in den jeweiligen Unterkategorien werden keine statistischen Werte genannt, da die generierten Größen (siehe Balken in Abbildung 54, Abbildung 59, Abbildung 61, Abbildung 63) nicht auf quantitativen, sondern auf qualitativen Erhebungsmethoden basieren. Die Diagramme dienen ausschließlich der Visualisierung des komplexen qualitativen Datenmaterials.

beobachtung in den Konzeptionen weniger bedacht wurden (siehe Abschnitte 4.1.3.2 und 4.1.3.3), stellte sich im Vergleich des ersten und zweiten ZR (2003-2019 und 2020-2022) dennoch eine Entwicklung zu deutlicheren Einträgen in der Hauptkategorie zur Dokumentation der Sprachentwicklung heraus. So wurden im **ersten ZR** (2003-2019) von den 39 untersuchten Kita-Konzeptionen in 23 Dokumenten (= 59 %) erkennbare Einträge sowie in 16 Dokumenten (= 41 %) keine Einträge registriert. Im **zweiten ZR** (2020-2022) waren dagegen von den 52 Kita-Konzeptionen in 44 Dokumenten (= 85 %) explizite Angaben und nur noch in acht Dokumenten (= 15 %) keine Angaben zu entnehmen (Abbildung 55).

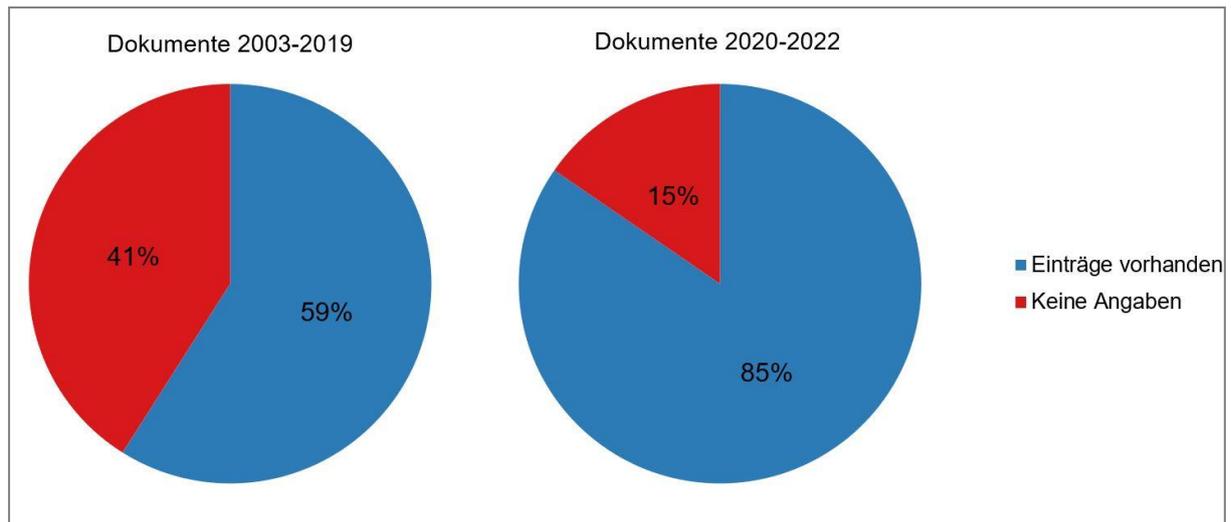


Abbildung 55 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Dokumentation der Sprachentwicklung im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Auch in der Betrachtung der Unterkategorien zur Dokumentation der Sprachentwicklung bildeten sich Entwicklungsveränderungen zwischen den Zeiträumen ab. Vor allem wurden im **zweiten ZR** (2020-2022) im Vergleich zum ersten ZR (2003-2019) von mehr Kindertagesstätten Aussagen zur Umsetzung der **Portfolioarbeit** getroffen, um damit in der Partizipation mit den Kindern den Verlauf des kindlichen Spracherwerbs bildlich und schriftlich festzuhalten. Überdies wurden weitere **spezifische Entwicklungsdokumentationen** vermehrt im zweiten ZR (2020-2022) in den Konzeptpapieren aufgeführt. In diesem ZR konnten in einzelnen Dokumenten auch Hinweise auf die Lern- und Entwicklungsdokumentation durch **Protokolle alltagsbasierter Situationen** recherchiert werden, welche im ersten ZR (2003-2019) noch nicht auftraten.

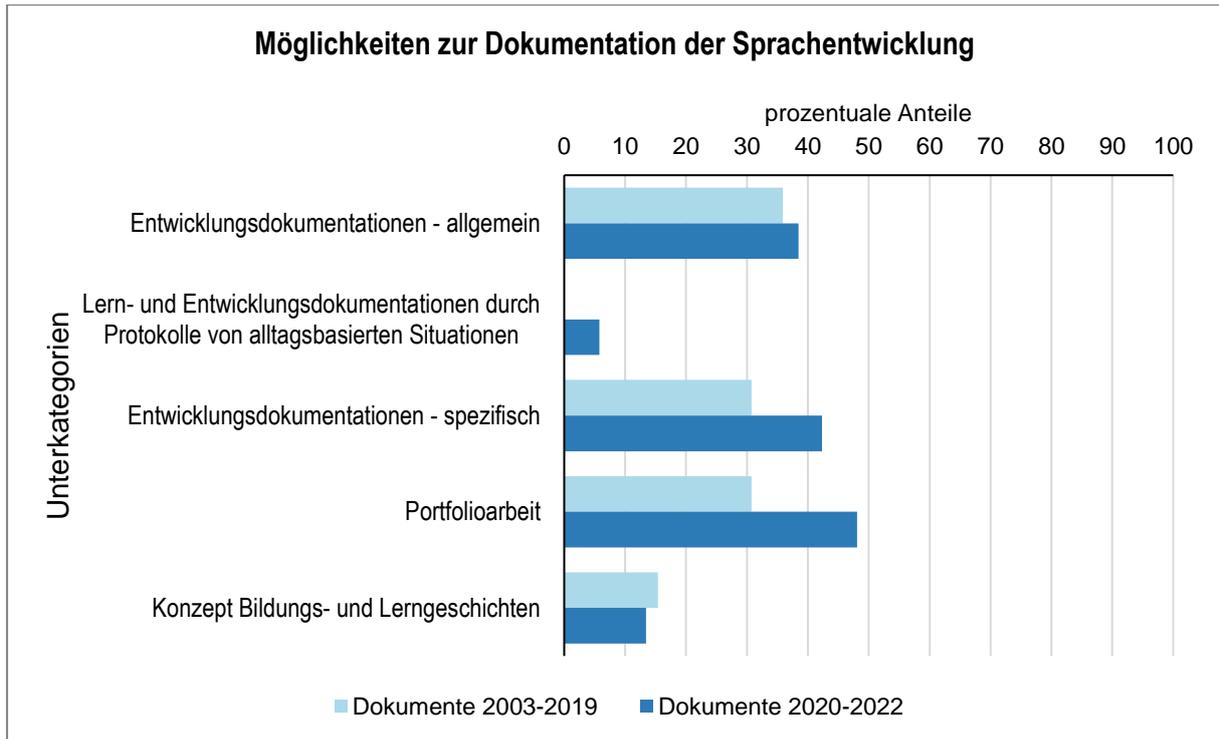


Abbildung 56 Anteile in den Unterkategorien zur Dokumentation der Sprachentwicklung im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Möglichkeiten zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung wurden insgesamt in den untersuchten Kita-Konzeptionen vorwiegend mit grundsätzlichen Leitgedanken und unter Einbeziehung in den Kita-Alltag beschrieben. Konkretisierungen mit speziellen Verfahren und Materialien zur Sprachbeobachtung und Dokumentation erfolgten dagegen in geringerem Umfang (siehe Abschnitt 4.1.3.4). Allerdings konnten in der Gegenüberstellung der beiden ZR (2003-2019 und 2020-2022) Unterschiede ausgemacht werden. Von den 39 ausgewerteten Kita-Konzeptionen im **ersten ZR** (2003-2019) waren in 19 Dokumenten (= 49 %) konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren aufgeführt. In 20 Konzeptpapieren (= 51 %) fehlten entsprechende Konkretisierungen. Hingegen waren im **zweiten ZR** (2020-2022) von den 52 Kita-Konzeptionen in 37 Dokumenten (= 71 %) spezielle Verfahren namentlich angegeben und in 15 Dokumenten (= 29 %) hierzu keine Angaben vorhanden (Abbildung 57).

Signifikante Tendenzen im Hinblick auf eine Veränderung der Häufungen bestimmter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (siehe Abschnitt 4.1.3.4) konnten im Vergleich der zwei ZR (2003-2019 und 2020-2022) nicht aufgedeckt werden. Sowohl im **ersten ZR** (2003-2019) als auch im **zweiten ZR** (2020-2022) ergab sich im gesamten Dokumentenmaterial ein ähnliches komplexes Abbild an großen Differenzen sowie an Häufungen und Vereinzelnungen favorisierter Verfahren und Materialien zur Sprachbeobachtung und Dokumentation. Insofern wird an dieser Stelle auf eine Visualisierung in einem weiteren Diagramm verzichtet.

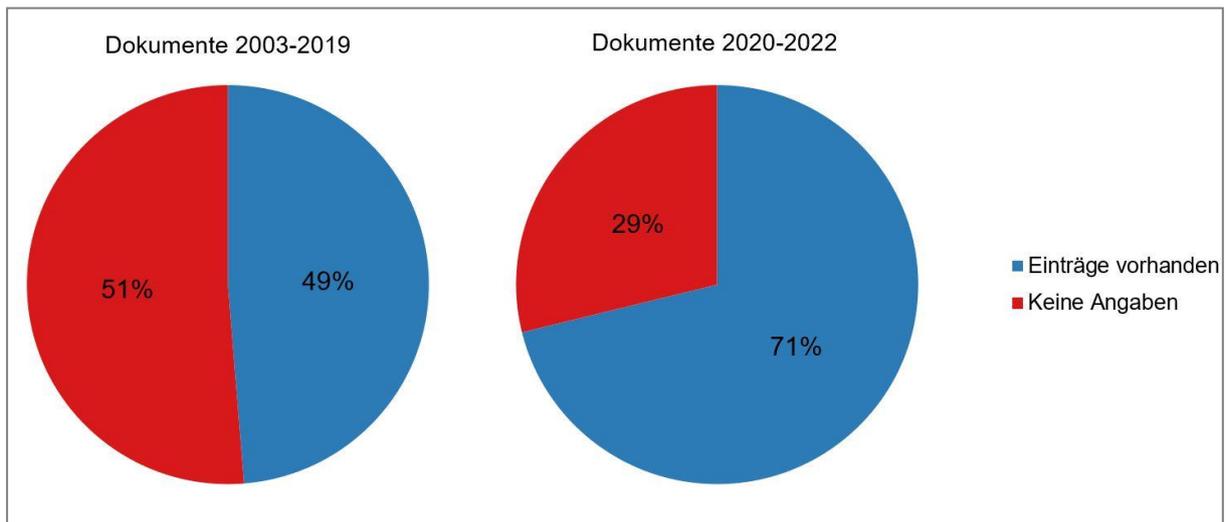


Abbildung 57 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu konkreten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung

Die deutliche Berücksichtigung von Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung in den Kita-Konzeptionen (siehe Abschnitt 4.1.3.5) ist durchgängig ebenso in den beiden ZR (2003-2019 und 2020-2022) zu erkennen. Sowohl im **ersten ZR** (2003-2019) als auch im **zweiten ZR** (2020-2022) wurden Überlegungen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung in allen 39 bzw. 52 Kita-Konzeptionen formuliert (= 100 %). Das bedeutet, dass in jeder Kita-Konzeption der jeweiligen Stichprobe mindestens eine Aussage hierzu enthalten war (Abbildung 58).

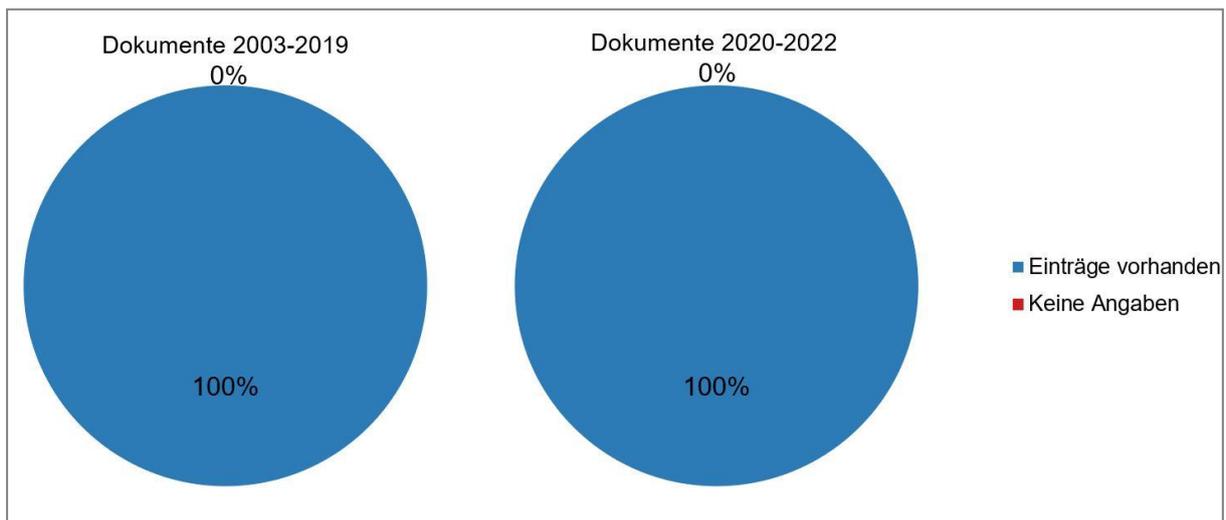


Abbildung 58 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Bei der Auswertung der Einträge zu den differenzierten Unterkategorien der Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung erwies sich allerdings das Entwicklungspotenzial der konzeptionellen Ausführungen in den Dokumenten zwischen den zwei ZR

(2003-2019 und 2020-2022) nicht besonders ausgeprägt. So zeigten sich die prozentualen Anteile in den meisten Unterkategorien im **ersten ZR** (2003-2019) in ähnlichem Umfang wie im **zweiten ZR** (2020-2022). Nur leichte Schwankungen waren hierzu nach oben oder unten zu bemerken (Abbildung 59).

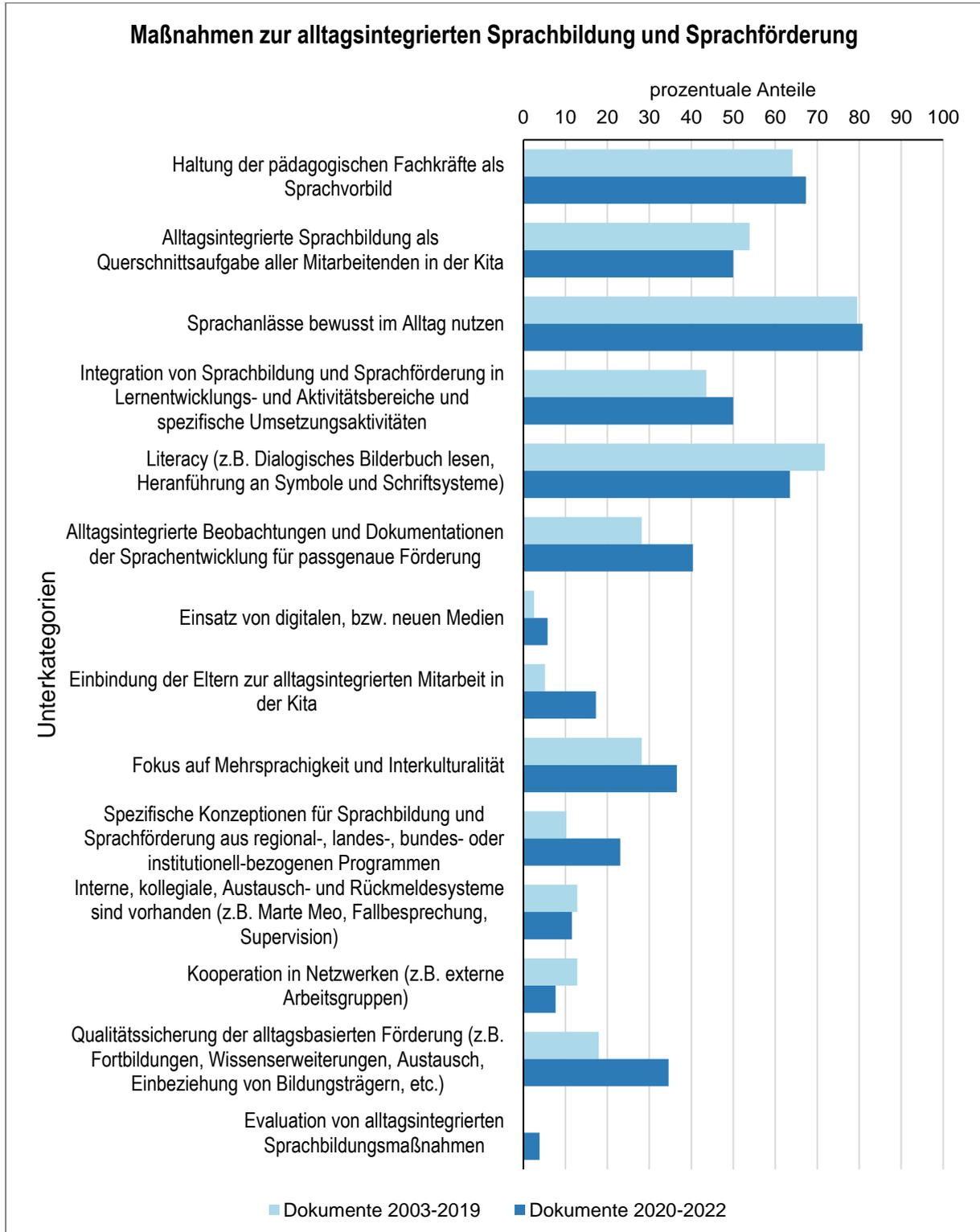


Abbildung 59 Anteile in den Unterkategorien zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Lediglich in den Unterkategorien mit insgesamt geringeren prozentualen Anteilen traten im **zweiten ZR** (2020-2022) Zuwächse in den Einträgen der Dokumente hervor. Dazu gehörten Ausführungen zur **passgenauen Förderung** der Sprachentwicklung auf der Basis alltagsintegrierter Beobachtungen und Dokumentationen, **Einbindung der Eltern** zur alltagsintegrierten Mitarbeit in der Kita, Kooperationen im Rahmen regionaler, landes- und bundesweiter oder institutionell bezogener **Programme** für Sprachbildung und Sprachförderung sowie **Qualitätssicherung** der alltagsbasierten Förderung. Ferner war auch der Fokus auf **Mehrsprachigkeit** und **Interkulturalität** im zweiten ZR (2020-2022) geringfügig höher (Abbildung 59).

Entwicklungsgespräche mit Eltern

Wie in der Analyse des gesamten Dokumentenmaterials bezüglich Entwicklungsgespräche mit Eltern ersichtlich wurde (siehe Abschnitt 4.1.3.6), spiegelte sich die durchgehende Berücksichtigung entsprechender Einträge auch im Vergleich der beiden ZR (2003-2019 und 2020-2022) wider. Genauso wie im **ersten ZR** (2003-2019) widmeten sich im **zweiten ZR** (2020-2022) alle 39 bzw. 52 Kindertagesstätten in ihren Kita-Konzeptionen den gesetzlich vorgeschriebenen Entwicklungsgesprächen mit Eltern (= 100 %). Dementsprechend existierte kein Dokument der jeweiligen Stichprobe ohne Beachtung der Elterngespräche zum sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder (Abbildung 60).

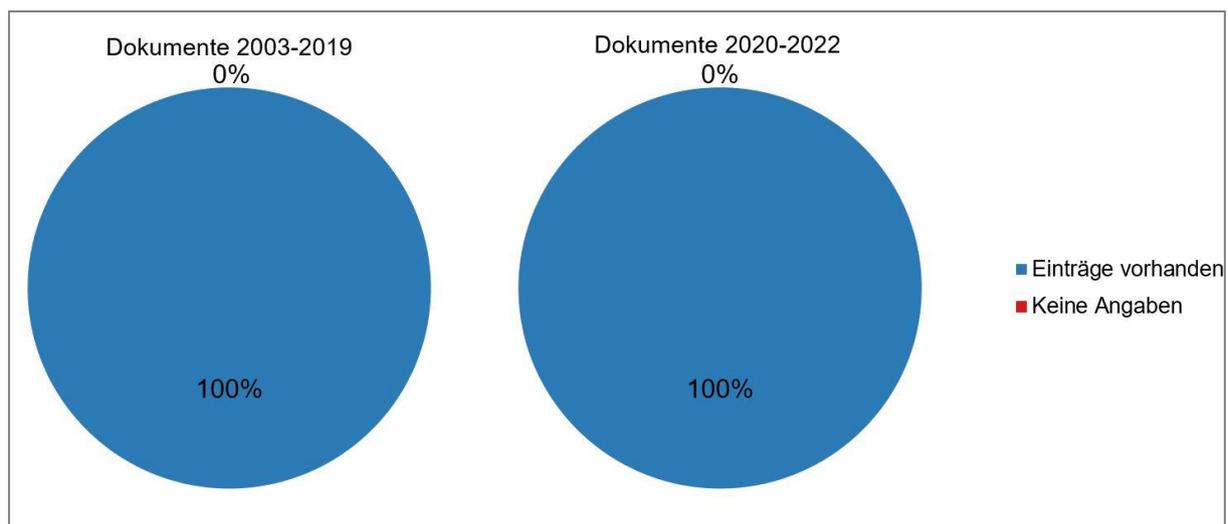


Abbildung 60 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Mit Blick auf die Anteile in den Unterkategorien zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern kamen allerdings im **zweiten ZR** (2003-2019) gegenüber dem ersten ZR (2020-2022) rückläufige Ergebnisse zum Vorschein. Dabei reduzierten sich vor allem pauschale Aussagen zur grundsätzlichen Bedeutung der **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft** mit Eltern sowie zu allgemeinen **Angeboten für Elterngespräche**. Gleichfalls nahmen Einträge zur Berücksichtigung von **Mehrsprachigkeit** und **Interkulturalität** bei Elterngesprächen als auch zur Bereitstellung von **Infomedien** für Eltern zu Sprachbildung und Sprachförderung etwas ab. Dafür erweiterten sich jedoch **Festlegungen für Entwicklungsgespräche** in den Kita-Konzeptionen und zeigten damit eine leichte Tendenz zur Konkretisierung des Austausches zwischen Kita und Elternhaus über den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung. Vereinzelt wurden im zweiten ZR (2020-2022) regelmäßige **Entwicklungsberichte** genannt, die im ersten ZR (2003-2019) noch nicht vorkamen (Abbildung 61).

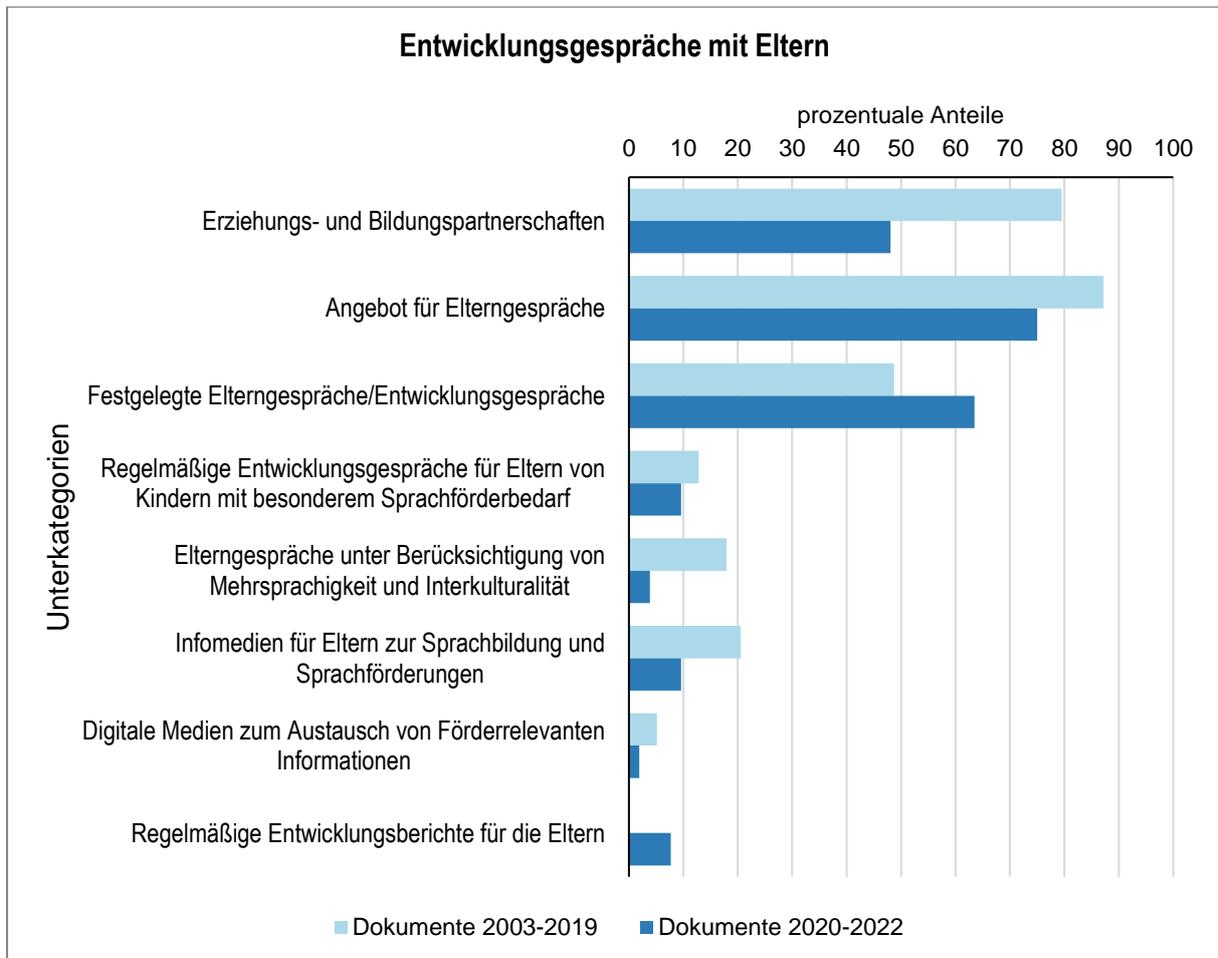


Abbildung 61 Anteile in den Unterkategorien zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Zusammenarbeit mit der Grundschule

Aussagen zur Zusammenarbeit mit der Grundschule im Kontext von Sprachbildung und Sprachförderung zeichneten sich im gesamten Dokumentenmaterial (siehe Abschnitt 4.1.3.7) in ähnlichen Proportionen wie im Vergleich der zwei ZR (2003-2019 und 2020-2022) ab. In diesem Zeitraumbereich wurde lediglich eine minimale Steigerung der Einträge sichtbar. Im **ersten ZR** (2003-2019) konnten von den 39 untersuchten Kita-Konzeptionen in 31 Dokumenten (= 79 %) explizite Einträge sowie in acht Dokumenten (= 21 %) keine Angaben ermittelt werden. Im **zweiten ZR** (2020-2022) zeigten sich von den 52 Kita-Konzeptionen geringfügig mehr Einträge in 43 Konzeptionen (= 83 %) und in neun Dokumenten (= 17 %) keine Angaben (Abbildung 62).

Die Auswertung der Äußerungen zur Zusammenarbeit mit der Grundschule in den prozentualen Anteilen der Unterkategorien ergab im **zweiten ZR** (2003-2019) im Gegensatz dem ersten ZR (2020-2022) deutlich mehr Einträge hinsichtlich pauschaler Erklärungen für den Austausch sprachentwicklungsrelevanter Informationen zwischen Kita und Grundschule als **Gelingensbedingung für Bildungsprozesse**. Dagegen verminderten sich Aussagen der Kindertagesstätten zu geplanten oder bereits existierenden **Kooperationspartnerschaften** mit der Grundschule (Abbildung 63).

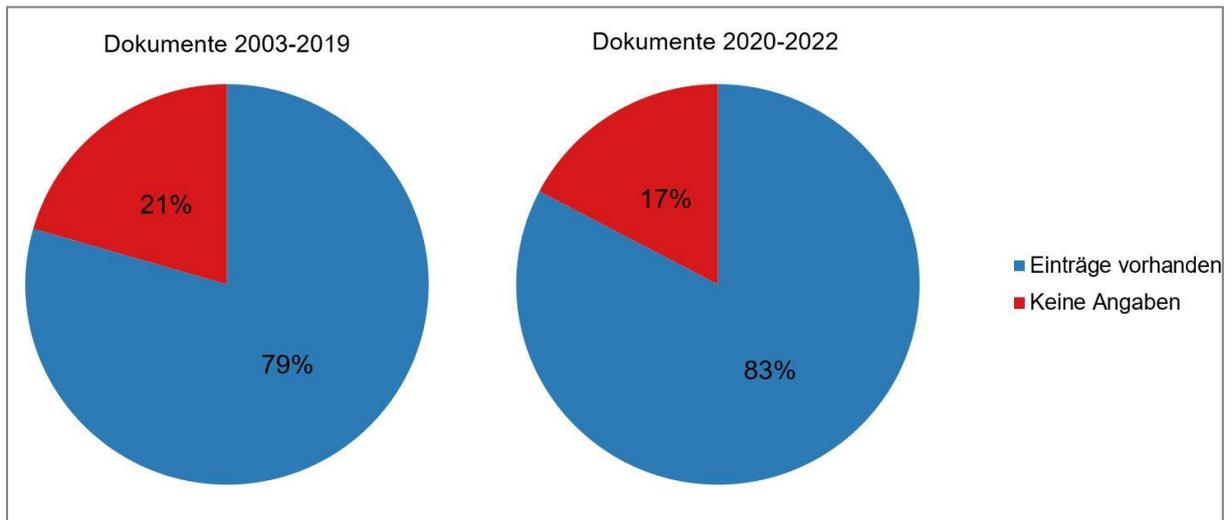


Abbildung 62 Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Zusammenarbeit mit der Grundschule im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Ebenso verringerten sich im **zweiten ZR** (2020-2022) konkrete Ausführungen zu punktuellen **Übergangsaktivitäten** sowie zu ausgearbeiteten **Übergangskonzepten** mit der Grundschule (Abbildung 63).

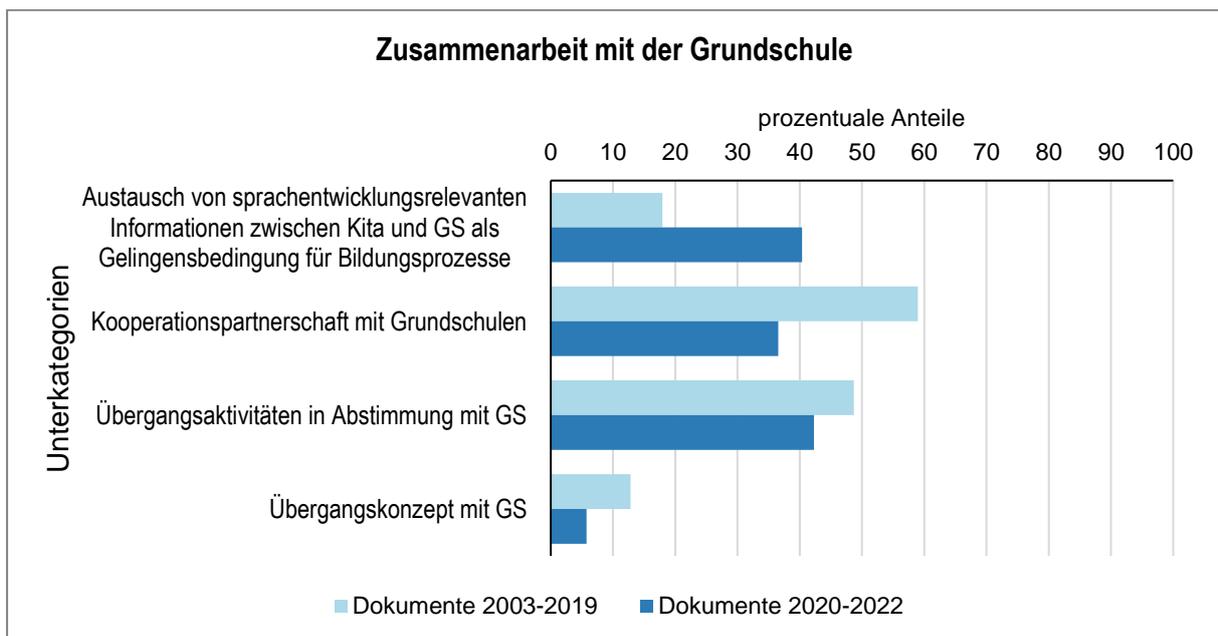


Abbildung 63 Anteile in den Unterkategorien zur Zusammenarbeit mit der Grundschule im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)

Das Wichtigste in Kürze

Im Vergleich der ZR (2003-2019 und 2020-2022) bestätigte sich allgemein eine Zunahme an Ausführungen und Konkretisierungen in den Kita-Konzeptionen. Allerdings waren auch Rückgänge konkreter Darstellungen insbesondere bei der Zusammenarbeit mit der Grundschule zu erkennen. Das breite Spektrum inhaltlicher Ausführungen blieb erhalten.

4.2 Befragung von pädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten

4.2.1 Durchführung

Für die Befragung von pädagogischen Fachkräften wurden alle niedersächsischen Kindertagesstätten, bei denen ausgegangen werden konnte, dass sie Kinder im Vorschulalter betreuen - also keinen reinen Krippen und Horte - per E-Mail angeschrieben. Die hierfür benötigten E-Mail-Adressen stellte das Niedersächsische Kultusministerium zur Verfügung.

Die Befragung war so konzipiert, dass in jeder kontaktierten Kita neben der Leitung auch eine oder mehrere pädagogische Fachkräfte teilnehmen sollten. Daher wurde in der Einladungsmail darum gebeten, den Zugangslink innerhalb der Einrichtung weiterzuleiten und um Teilnahme zu werben. Im Befragungssystem bestand bei dieser Erhebung die Möglichkeit, mit einem Zugangscode mehrere Fragebögen auszufüllen.

Die Befragung startete am 22.06.2021 mit dem Einladungsversand an 3.974 Kitas. Am 14.07.2021 bekamen Kitas, die noch nicht teilgenommen hatten, eine Erinnerungs-Mail mit der erneuten Bitte um Teilnahme. Einige Kitas baten wegen der nahenden Sommerferien, die Abgabefrist zu verlängern, damit abwesende Mitarbeiter*innen nach ihrem Urlaub noch an der Umfrage teilnehmen können. Hierauf wurde eingegangen und die Befragung endete schließlich am 23.08.2021.

Insgesamt liegen 1.479 ausgefüllte und auswertbare Fragebögen aus 1.208 Kitas vor. Eine Rücklaufquote kann wegen der möglichen Mehrfachteilnahme pro Einladungsschreiben nicht auf Basis der Antwortenden, sondern nur auf Basis der teilnehmenden Einrichtungen errechnet werden. Legt man die 3.974 Einladungsmails und die antwortenden 1.208 Kitas zugrunde, so ergibt sich eine Rücklaufquote von 30,4 %.

Von diesen 1.208 Kitas wurde in 195 Fällen (16,1 %) mehr als ein Fragebogen ausgefüllt. In den Freitextangaben in den Fragebögen findet sich gelegentlich aber auch der Hinweis, dass der Bogen von mehreren Personen, z. B. der Leitung und pädagogischen Mitarbeiter*innen, gemeinsam ausgefüllt wurde, so dass die tatsächliche Zahl der Beteiligten etwas höher liegt.

Die im Fragebogen enthaltene Frage nach der Funktion der ausfüllenden Person wurde in 68,6 % der Fälle mit „Kita-Leitung oder deren Vertretung“ beantwortet.¹⁷

Nach Aussage der Leitungskräfte nimmt knapp ein Viertel der Kitas (22,6 %) am Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ teil. Inhaltliche Schwerpunkte in diesem Programm sind alltagsintegrierte sprachliche Bildung, inklusive Pädagogik und die Zusammenarbeit mit Familien; seit 2021 wird ein zusätzlicher Fokus auf den Einsatz digitaler Medien und die Integration medienpädagogischer Fragestellungen in die sprachliche Bildung gelegt. In den teilnehmenden Kitas sind zusätzliche Fachkräfte mit Expertise in sprachlicher Bildung tätig, die von einer externen Fachberatung begleitet werden.

¹⁷ Die in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels dargestellten Ergebnisse wurden daraufhin untersucht, ob es signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Leitungskräften und pädagogischen Fachkräften außerhalb der Leitung gibt. Dies ist durchgängig nicht der Fall; eine Ausnahme bilden lediglich die Fragen nach einem Unterstützungsbedarf (siehe Abschnitt 4.2.2.7).

4.2.2 Ergebnisse der Befragung von pädagogischen Fachkräften

4.2.2.1 Sprachbildung und Sprachförderung im pädagogischen Alltag

Die niedersächsischen Kindertagesstätten sind aufgefordert zur regelmäßigen Beobachtung, Reflexion und Dokumentation des Entwicklungs- und Bildungsprozesses der Kinder. In § 4 NKiTaG heißt es: „Die Dokumentation soll auch die sprachliche Kompetenzentwicklung eines Kindes berücksichtigen.“ In § 14 NKiTaG wird verpflichtend ergänzt, dass die Sprachkompetenz der Kinder spätestens zu Beginn des Jahres, das der Schulpflicht unmittelbar vorausgeht, von den Kindertagesstätten zu erfassen ist.¹⁸ Wird der Schulbesuch herausgeschoben oder das Kind zurückgestellt, ist die Erfassung der Sprachkompetenz zu wiederholen.

Fast alle Kindertagesstätten beginnen bereits mit dem Eintritt des Kindes in die Kita mit der Beobachtung des Sprachstands und der Sprachentwicklung. Dies haben 88,1 % der befragten pädagogischen Fachkräfte angegeben (Abbildung 64). Teilweise passiert dies sogar schon davor, nämlich beispielsweise dann, wenn das Kind in einer Krippengruppe der Einrichtung betreut wird (z. B. „im letzten Krippenjahr“).

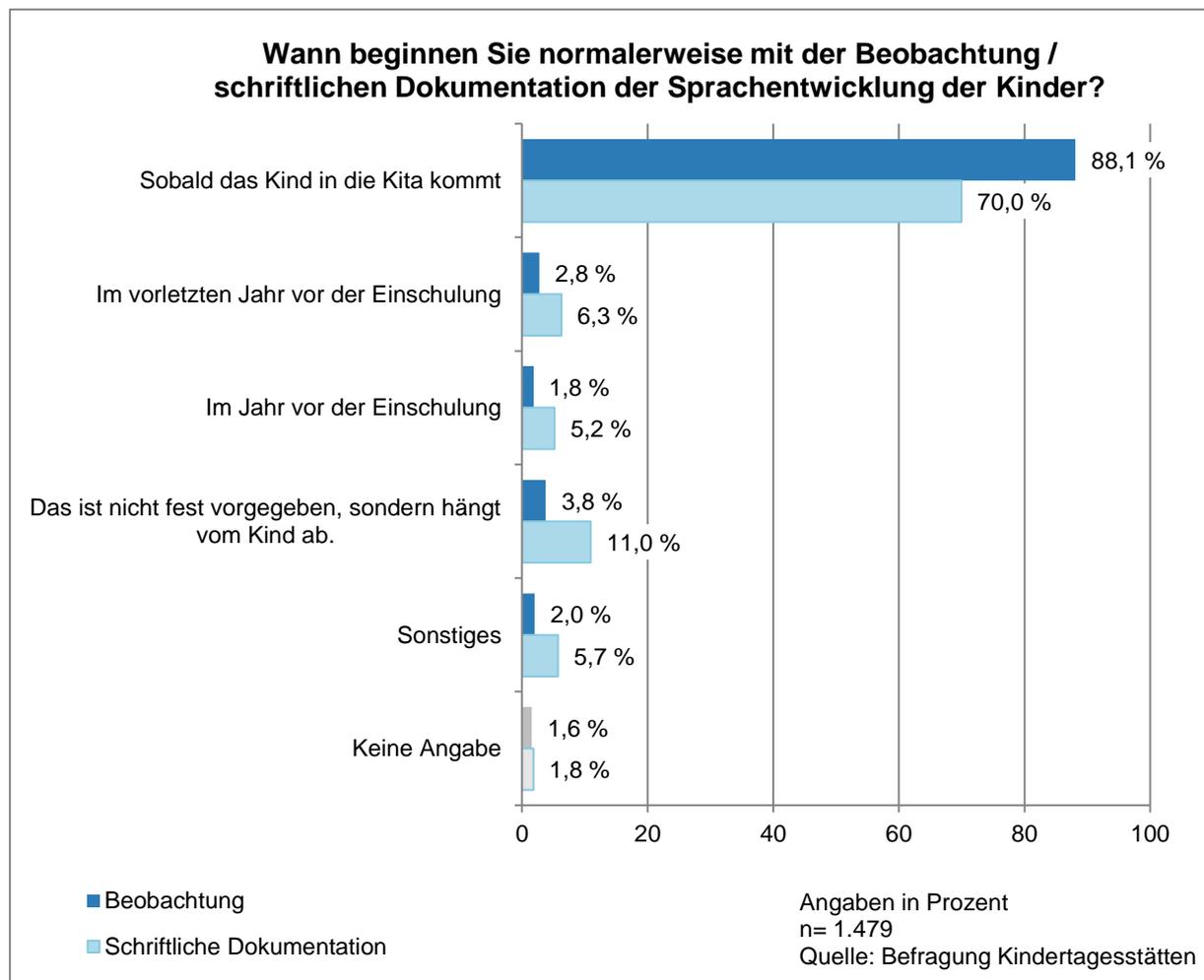


Abbildung 64: Beginn der Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung

¹⁸ Vor der Einführung des NKiTaG im August 2021 wurde dies in § 3 KiTaG analog geregelt.

Die Mehrzahl fängt mit dem Kita-Eintritt auch bereits mit der schriftlichen Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung an (70,0 %). In einigen Kindertagesstätten beginnt dies aber auch erst später, und 11,0 % sagen, dass sie das flexibel handhaben und es vom Kind abhängt.

Den Kitas ist es freigestellt, auf welche Weise sie die Sprachentwicklung der Kinder beobachten und dokumentieren. Wie die folgende Abbildung 65 zeigt, wird dafür eine Vielzahl unterschiedlicher Beobachtungs- und Dokumentationsbögen bzw. Verfahren eingesetzt. Bei dieser Frage waren Mehrfachangaben möglich: Im Durchschnitt haben die pädagogischen Fachkräfte jeweils zwei Instrumente/Verfahren genannt.

Selbst entwickelte Beobachtungs-/Dokumentationsbögen sind weit verbreitet. Knapp ein Drittel der Befragten verwendet solche Bögen. Diese werden überwiegend zusammen mit anderen Verfahren eingesetzt, sie sind insofern also eher eine Ergänzung als ein Ersatz. Weniger als 10 % setzen *ausschließlich* selbst entwickelte Bögen ein.

Die am weitesten verbreiteten Verfahren sind BaSIK sowie SISMik und SELDAK. Die beiden letztgenannten ergänzen einander insofern, als sie speziell auf „Migrantenkinder“ (SISMik) bzw. auf Kinder mit Deutsch als Erstsprache (SELDAK) ausgerichtet sind. Insgesamt hat knapp die Hälfte der Befragten angegeben, dass die genannten Verfahren in ihrer Kita eingesetzt werden.

Zeigt die Abbildung bereits eine große Vielfalt, so wird diese noch größer, wenn man berücksichtigt, dass immerhin ein Drittel der Befragten unter „Sonstiges“ Angaben gemacht hat und hier vielfach noch weitere genannt wurden. Die Vorgaben, die in der Abbildung ersichtlich sind, decken also bei weitem nicht das gesamte Spektrum ab. Öfters genannt wurden beispielsweise

- Beobachtungsbogen von Schlaaf-Kirschner, Fege-Scholz; Sprachschnecke
- Koglin, Petermann und Petermann; Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD)
- Dortmunder Entwicklungsscreening – DESK 3-6 R
- KOMPIK-Beobachtungsbogen - Kompetenzen und Interessen von Kindern
- LiSe-DaZ
- KEA - „Kinder entwickeln alltagsintegriert Sprache“
- SSV Sprachscreening für das Vorschulalter.

Darüber hinaus wurden auch Bögen mit kommunalem Bezug genannt. Hierzu zählen der Sprachbogen der Stadt Wolfsburg (WoBkiS-4), der Beobachtungsbogen zur Kommunikationsfähigkeit und Sprachentwicklung vom Landkreis Hameln-Pyrmont und der Erhebungsbogen der AWO Region Hannover.

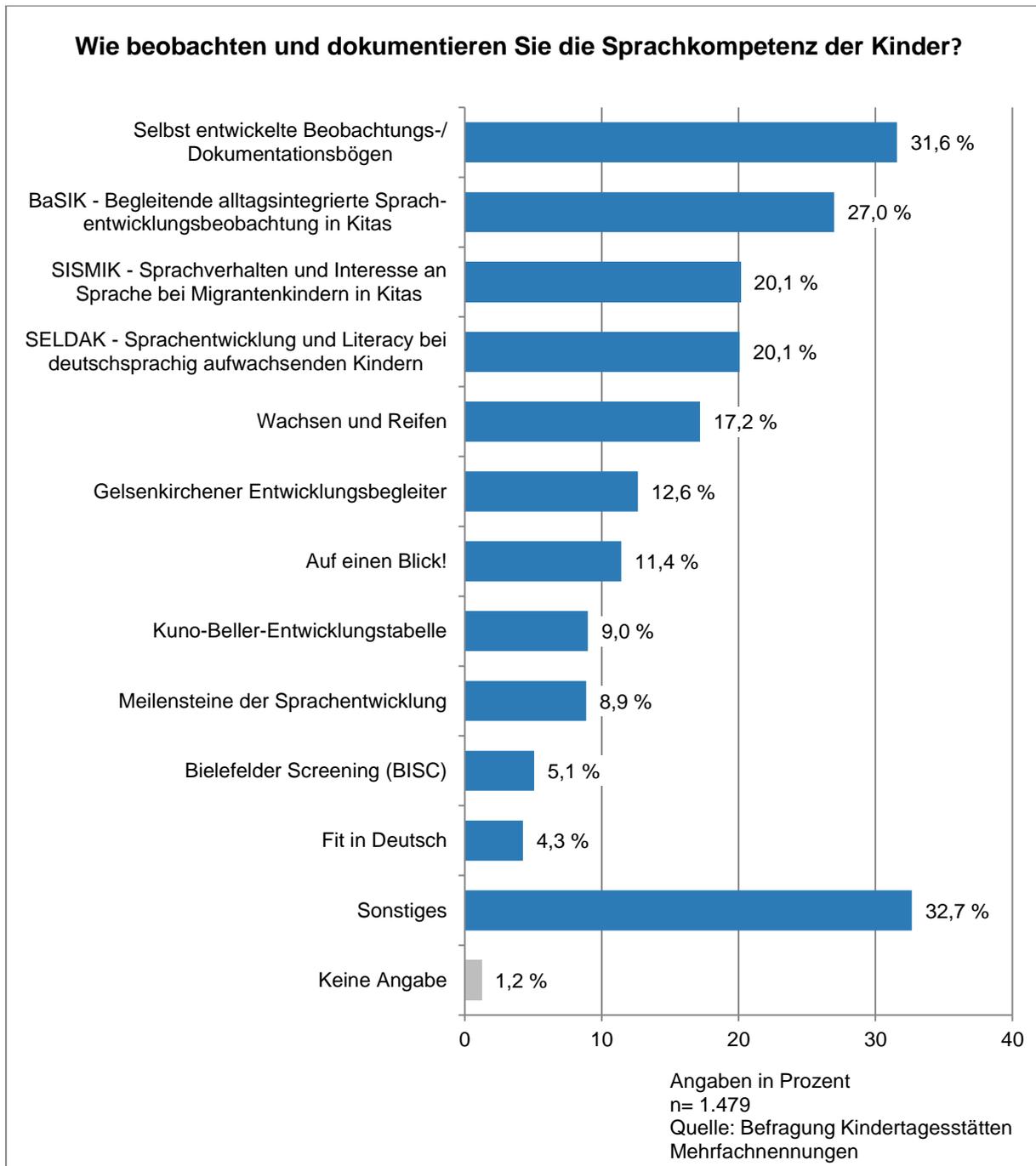


Abbildung 65: Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz

Neben der Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz wird in den Kindertagesstätten eine Vielzahl von Aktivitäten umgesetzt, die die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützen und fördern. Fast alle Befragten lesen „sehr oft“ bzw. „oft“ Bilderbücher mit den Kindern (Abbildung 66). Weit verbreitet sind daneben das Verbinden von Sprache mit Bewegung sowie mit musikalischen Erfahrungen, außerdem Spiele zur phonologischen Bewusstheit sowie zur Wortschatzbildung und –förderung. Mundmotorische Spiele und Spiele zur Grammatikbildung und –förderung sind etwas weniger häufig, aber auch diese werden jeweils von rund drei Viertel der pädagogischen Fachkräfte „oft“ oder sogar „sehr oft“ umgesetzt.

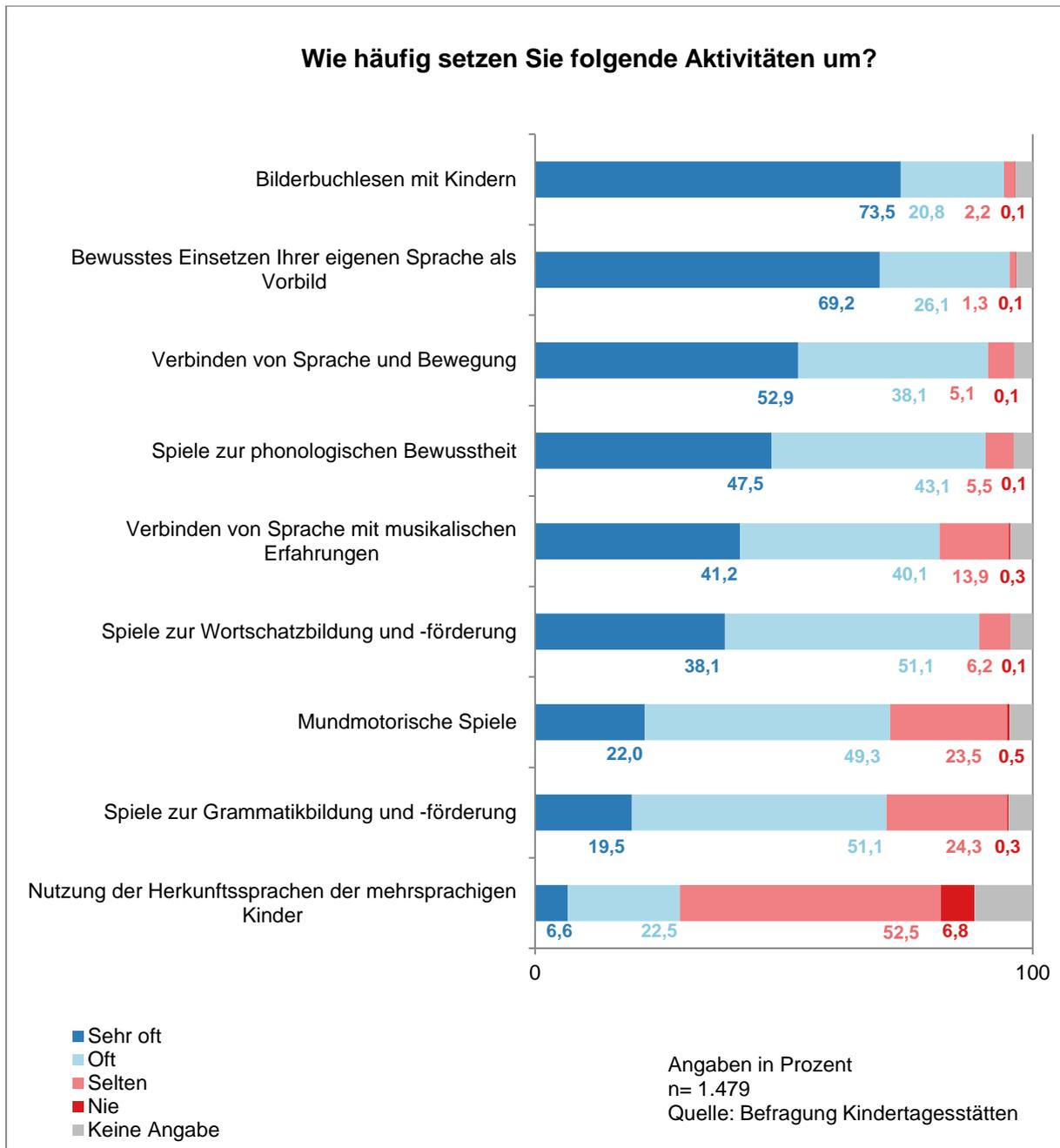


Abbildung 66: Aktivitäten zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung

Sehr große Bedeutung hat ferner, dass die Befragten ihre eigene Sprache als Vorbild einsetzen. Dies geschieht bewusst und betrifft in erster Linie die Kommunikation mit den Kindern: „Wir sprechen bewusster mit den Kindern“. Teilweise wird von den Mitarbeiter*innen darauf hingewiesen, dass das „Bewusstsein für das Sprechen, sprachliche Begleitung und die eigene Sprache“ in Fortbildungen geschärft wurde und nun im Kita-Alltag verstärkt umgesetzt wird. Vereinzelt wurde ferner erwähnt, dass dies auch Auswirkungen auf die Kommunikation untereinander, also im Kita-Team habe.

Vergleichsweise selten werden die Herkunftssprachen von mehrsprachigen Kindern in der Kita genutzt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Heterogenität der Einrichtungen sehr groß ist. Einzelne, eher in ländlichen Regionen gelegene Kitas haben darauf hingewiesen, dass es bei ihnen kaum mehrsprachige Kinder gibt. In anderen Kitas dagegen wächst die Mehrzahl der

Kinder mehrsprachig auf und es gibt dann oft auch eine Vielzahl unterschiedlicher Herkunftssprachen. Pädagogische Fachkräfte mit anderen Muttersprachen als Deutsch oder mit entsprechenden Fremdsprachenkenntnissen, die deren Nutzung erleichtern und unterstützen könnten, gibt es vielfach kaum oder gar nicht. Dann heißt es z. B.: „*Ich wünsche mir mehr Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.*“

Das Wichtigste in Kürze

Weit überwiegend beginnen die pädagogischen Fachkräfte mit der Beobachtung und schriftlichen Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder bereits mit deren Eintritt in die Kindertagesstätte. Dabei wird eine Vielzahl unterschiedlicher Beobachtungs- und Dokumentationsbögen und Verfahren eingesetzt. Im Kita-Alltag werden vielfältige Aktivitäten umgesetzt, die die sprachliche Entwicklung der Kinder fördern, v.a. Bilderbuchlesen, bewusster Einsatz der eigenen Sprache als Vorbild und das Verbinden von Sprache und Bewegung. Gezielte Fördermaßnahmen z. B. zur Entwicklung von Wortschatz und Grammatik sind deutlich weniger verbreitet. Eine Nutzung der Herkunftssprachen von mehrsprachigen Kindern findet nur selten statt.

4.2.2.2 Entwicklungsgespräche und weiterer Austausch mit den Erziehungsberechtigten

Die Kindertagesstätten sind zur Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten der von ihnen betreuten Kinder aufgefordert, „um die Erziehung und Förderung der Kinder in der Familie zu ergänzen und zu unterstützen“¹⁹. Zu dieser Zusammenarbeit gehören auch Entwicklungsgespräche, die regelmäßig geführt werden sollen.

Besonders wichtig und im Gesetz explizit erwähnt ist ein Entwicklungsgespräch über die Sprachentwicklung des Kindes, das mit allen Eltern etwa ein Jahr vor Schulbeginn zu führen ist. Die Erziehungsberechtigten sollen darin ausreichend ausführlich und verständlich über die sprachliche Entwicklung ihres Kindes informiert werden. Dieses Gespräch ist als Austausch gedacht, d.h. die Kita soll einerseits beispielsweise erläutern, wie sie die Sprachentwicklung des Kindes einschätzt und wie Sprachbildung dort umgesetzt wird, andererseits aber auch von den Eltern erfahren, wie diese die Sprachentwicklung einschätzen. Bei Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf dient das Entwicklungsgespräch bei Bedarf auch der Planung einer individuellen und differenzierten Sprachförderung.

Tatsächlich sind den pädagogischen Fachkräften in den Entwicklungsgesprächen viele unterschiedliche Aspekte wichtig und sie verfolgen damit auch unterschiedliche Ziele. Am häufigsten genannt sind zwei Bereiche, in denen sie den Erziehungsberechtigten Unterstützung anbieten: Eltern von Kindern mit Sprachförderbedarf möchten sie besondere Angebote empfehlen oder vermitteln, und generell möchten sie die Eltern darin unterstützen, die Sprachentwicklung ihres Kindes zu Hause zu fördern (Abbildung 67). Ein weiteres Ziel besteht darin, auch selbst Informationen von den Eltern erhalten. Hierzu zählt deren Einschätzung der Sprachentwicklung des Kindes sowie davon, ob diese einen Sprachförderbedarf des Kindes sehen. Und ein dritter Bereich, insgesamt nur geringfügig seltener genannt, besteht in der Information der Eltern: über die Bewertung der Sprachentwicklung des Kindes durch die pädagogischen Fachkräfte und über die Aktivitäten der Kita zur Sprachförderung. Außerdem möchten sie die Eltern

¹⁹ Siehe § 3 Abs. 2 KiTaG; aktuell: § 4 Abs. 2 NKiTaG

mit einer anderen Familiensprache als Deutsch informieren, wie sie ihr Kind auch in der Familien-/Erstsprache fördern können.

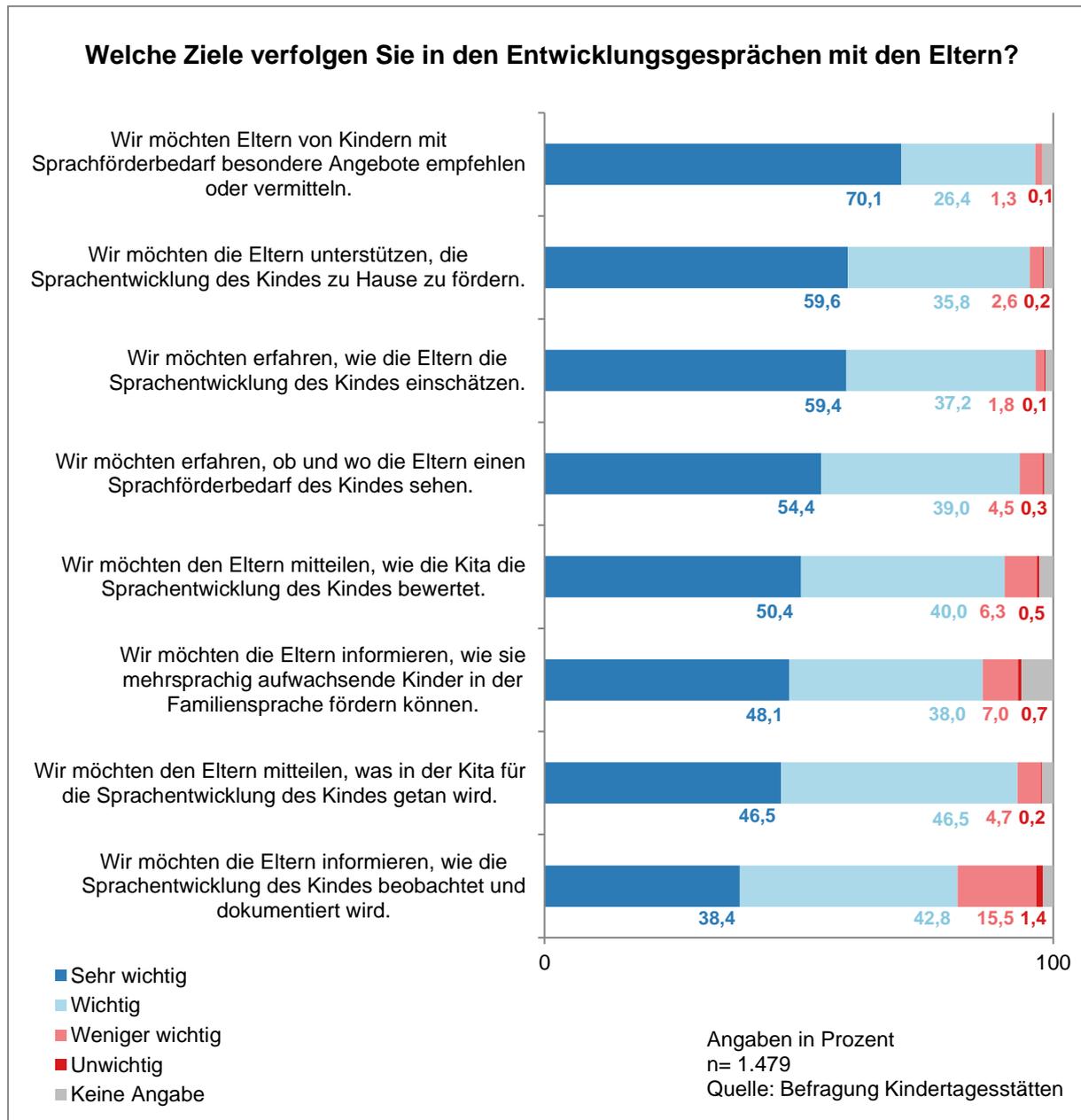


Abbildung 67: Ziele der Entwicklungsgespräche mit den Eltern

In offener Form haben viele pädagogische Fachkräfte noch weitere, in der Abbildung nicht aufgeführte Ziele genannt. So ist es vielen wichtig, die Eltern zu stärken und ihnen Sicherheit in der Erziehung zu vermitteln. Es heißt beispielsweise: „*Wir möchten den Eltern unseren positiven Blick auf das Kind und seine Stärken weitergeben.*“ Dazu gehört auch die „*Entlastung von der Schuldfrage, da viele Eltern glauben, etwas falsch gemacht zu haben, wenn ihre Kinder Sprachschwierigkeiten haben.*“

Mit Blick auf anstehende Veränderungen wird „*die gemeinsame Gestaltung des Überganges in die Grundschule*“ thematisiert, den die Kita unterstützen möchte. Eine Fachkraft schreibt dazu: „*Für uns ist es zudem wichtig, Eltern Ängste zu nehmen. Viele machen sich Sorgen um*

die Entwicklung und die Schulfähigkeit ihres Kindes. Im Hinblick auf die Sprachbildung bemerken wir dies besonders oft bei Eltern mit Migrationshintergrund, die selbst nicht fließend deutsch sprechen und befürchten, dass ihr Kind dadurch in der Schule Schwierigkeiten bekommt. Intensive Gespräche und Hilfsangebote mit diesen Eltern helfen meistens weiter, sie entweder zu beruhigen oder gemeinsam entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung zu finden.“

Mehrsprachigkeit wird zudem in weiteren Äußerungen thematisiert, zum Beispiel heißt es: *„Wir betonen die Wichtigkeit der Familiensprache für das Kind“* und *„Wir ermuntern die Eltern, mit den Kindern authentisch in ihrer Muttersprache zu Hause zu sprechen.“* Dabei gibt es große Unterschiede zwischen den Kitas, auch weil der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache stark variiert. Dies wird in den folgenden zwei Äußerungen deutlich: *„Die o.g. [in Abbildung 67 dargestellten] Punkte halten wir in einem Entwicklungsgespräch für sehr wichtig, jedoch haben wir sehr viele Familien mit einem Migrationshintergrund, die oft über keinen deutschen Wortschatz verfügen. In der Regel brauchen wir einen Dolmetscher, um die Punkte im Gespräch vermitteln zu können“* im Gegensatz zu: *„Wir haben leider oft keine Kinder mit Migrationshintergrund.“*

Zu den weiteren Zielen und Themen zählt u. a. der Medienkonsum in den Familien, den die Fachkräfte in den Entwicklungsgesprächen ansprechen möchten. Es können zudem Wünsche und Anforderungen formuliert werden, z. B.: *„Da wir den Eltern mitteilen, was und wie der Kitabesuch zur Sprachentwicklung beiträgt, weisen wir auf den notwendigen regelmäßigen Kitabesuch hin.“*

Grundsätzlich darf nicht vergessen werden, dass Entwicklungsgespräche ein wichtiger Baustein für die Zusammenarbeit der Kitas mit den Eltern sind, dass es bei dieser Zusammenarbeit aber nicht ausschließlich um die sprachliche Entwicklung der Kinder gehen kann und soll. *„Auch andere Entwicklungsbereiche werden selbstverständlich bei den Entwicklungsgesprächen angesprochen.“* *„Diese Entwicklungsgespräche sind immer auch Zeit zum Austausch. Das Kind wird ganzheitlich gemeinsam betrachtet. Sprache ist ein Schwerpunkt, aber trotzdem nur ein Teil des Entwicklungsgesprächs.“*

Im KiTaG (§ 3 Abs. 2) bzw. NKiTaG (§ 14 Abs. 2) war/ist vorgegeben, dass ein Entwicklungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres, das der Schulpflicht unmittelbar vorausgeht, zu führen ist. Fast alle Befragten haben angegeben, dass diese Gespräche tatsächlich geführt wurden (Abbildung 68), allerdings fanden sie oftmals später statt als vorgesehen. Weniger als die Hälfte der Befragten hat gesagt, dass die Gespräche vor den Sommerferien oder in den Monaten kurz danach geführt wurden. Annähernd ebenso viele haben dagegen angegeben, dass die Gespräche später stattgefunden haben: entweder im vierten Quartal des Jahres oder sogar noch später - also erst in dem Jahr, in dem die Kinder eingeschult wurden.

In der folgenden Abbildung ist der Zeitraum für diese Gespräche dargestellt, und zwar für zwei unterschiedliche Jahre:

- für das Jahr 2019; diese Gespräche wurden geführt für die Kinder, die in 2020 eingeschult wurden; und
- für das Jahr 2020 für die Kinder, die in 2021 eingeschult wurden.

Im Vergleich dieser beiden Jahre sind deutliche Unterschiede festzustellen. Die Anteile der pädagogischen Fachkräfte, die angegeben haben, dass die Entwicklungsgespräche vor den

Sommerferien oder im vierten Quartal des Jahres stattgefunden haben, sind deutlich zurückgegangen; mehr als verdoppelt hat sich dagegen der Anteil derer, bei denen die Gespräche „später“, also im Folgejahr, geführt wurden.

Die Entwicklungsgespräche wurden somit tendenziell später geführt. Es ist davon auszugehen, dass diese zeitliche Verschiebung im Wesentlichen auf die COVID-19-Pandemie zurückzuführen ist. Die Gespräche in 2019 waren davon noch nicht beeinflusst, in 2020 kam es dagegen aufgrund der Pandemie zu weitreichenden Änderungen im Kita-Alltag (z. B. Kontaktbeschränkungen, Kita-Schließungen). Trotz dieser erschwerten Bedingungen haben aber nur wenige Fachkräfte angegeben, dass die Entwicklungsgespräche mit den Eltern nicht stattgefunden haben.

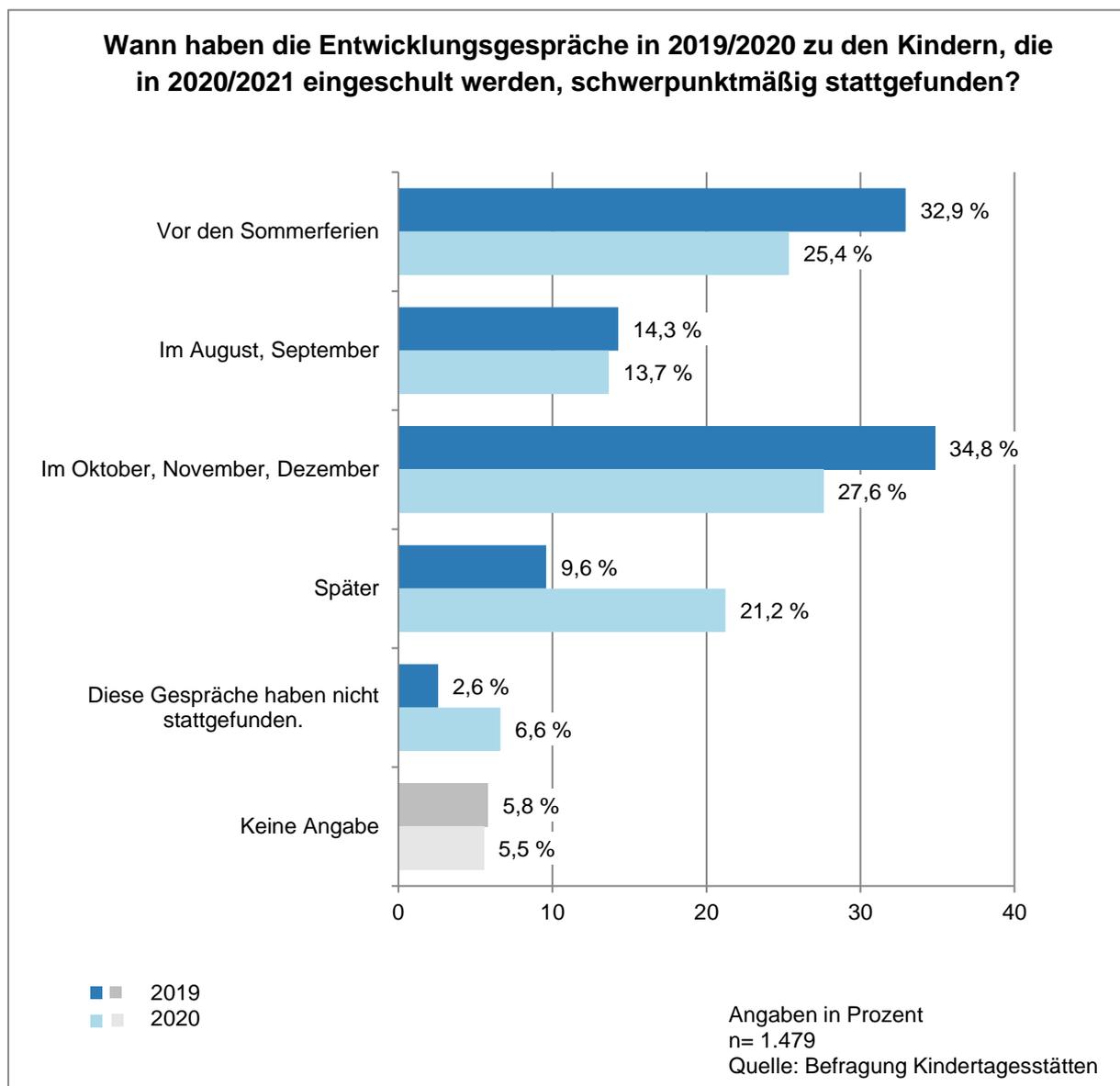


Abbildung 68: Zeitpunkt der Entwicklungsgespräche mit den Eltern (2020/2021)

Wie eingangs erwähnt, ist die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten eine Daueraufgabe für die Kindertagesstätten. Fast alle pädagogischen Fachkräfte haben angegeben, dass es nach den genannten Entwicklungsgesprächen einen weiteren Austausch mit den

Eltern zur Sprachentwicklung gab (Abbildung 69). Dies konnten dann weitere verabredete Gespräche sein oder es wurde beim Bringen und Abholen der Kinder darüber gesprochen – oder häufig auch beides (39,4 %), denn verabredete und spontane Gespräche schließen sich nicht aus, sondern können sich ergänzen. Lediglich bei 11,4 % der Befragten gab es weder verabredete noch solche spontanen Gespräche.

Der Informationsfluss geht dann häufig in beide Richtungen: von den pädagogischen Fachkräften zu den Eltern und von den Eltern zu den pädagogischen Fachkräften. Unter „Sonstiges“ wurde häufig angegeben, dass der Austausch „bei Bedarf“ stattfand.

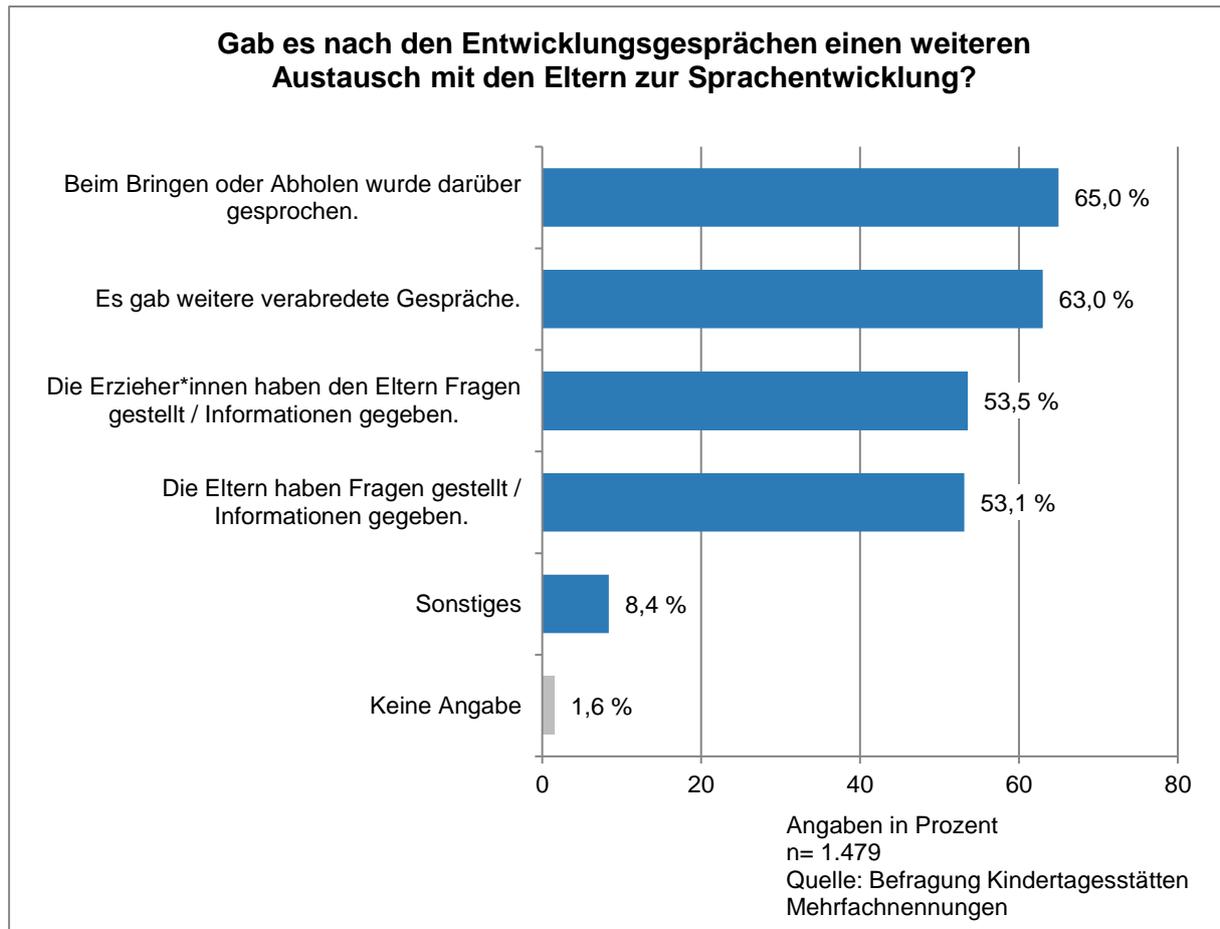


Abbildung 69: Weiterer Austausch mit den Eltern

Das Wichtigste in Kürze

In Entwicklungsgesprächen mit den Eltern möchten die pädagogischen Fachkräfte diese mit Blick auf die Sprachentwicklung der Kinder unterstützen, sie möchten von ihnen Informationen erhalten und sie ihrerseits informieren. Fast alle Befragten haben angegeben, dass die im Gesetz vorgesehenen Gespräche geführt wurden. Allerdings fanden sie oft später als vorgesehen statt, teilweise sogar erst im Jahr der Einschulung. Während der COVID-19-Pandemie wurden sie noch später geführt als im Kindergartenjahr davor. Vielfach fand nach den Entwicklungsgesprächen ein weiterer Austausch zur Sprachentwicklung mit den Eltern statt, sowohl im Rahmen von verabredeten als auch spontanen Gesprächen.

4.2.2.3 „Brückengespräche“ mit Eltern und Grundschulen

Ein abschließendes Entwicklungsgespräch ist mit den Eltern am Ende des letzten Kindergartenjahres vor der Einschulung zu führen. Dieses kann als „Brückengespräch“ bezeichnet werden. Eine Besonderheit besteht darin, dass daran laut KiTaG auch die aufnehmende Schule teilnehmen kann, sofern die Erziehungsberechtigten der Teilnahme vorab zugestimmt haben. Ein solches trilaterales Gespräch, an dem die Beteiligten – die Eltern, die Kita und die Grundschule – teilnehmen, kann durch den gegenseitigen Austausch den Übergang erleichtern und davon können die Eltern, die Schulen und nicht zuletzt auch die Kinder profitieren.

Tatsächlich aber finden Brückengespräche in der dargestellten Form in den weitaus meisten Fällen nicht statt. 70,7 % der pädagogischen Fachkräfte haben angegeben, dass die Grundschulen nie teilnehmen, und bei weiteren 6,8 % haben diese Gespräche gar nicht stattgefunden (Abbildung 70). Zusammengenommen haben nur 5,2 % gesagt, dass die Grundschulen an allen oder zumindest den meisten Brückengesprächen teilnehmen.

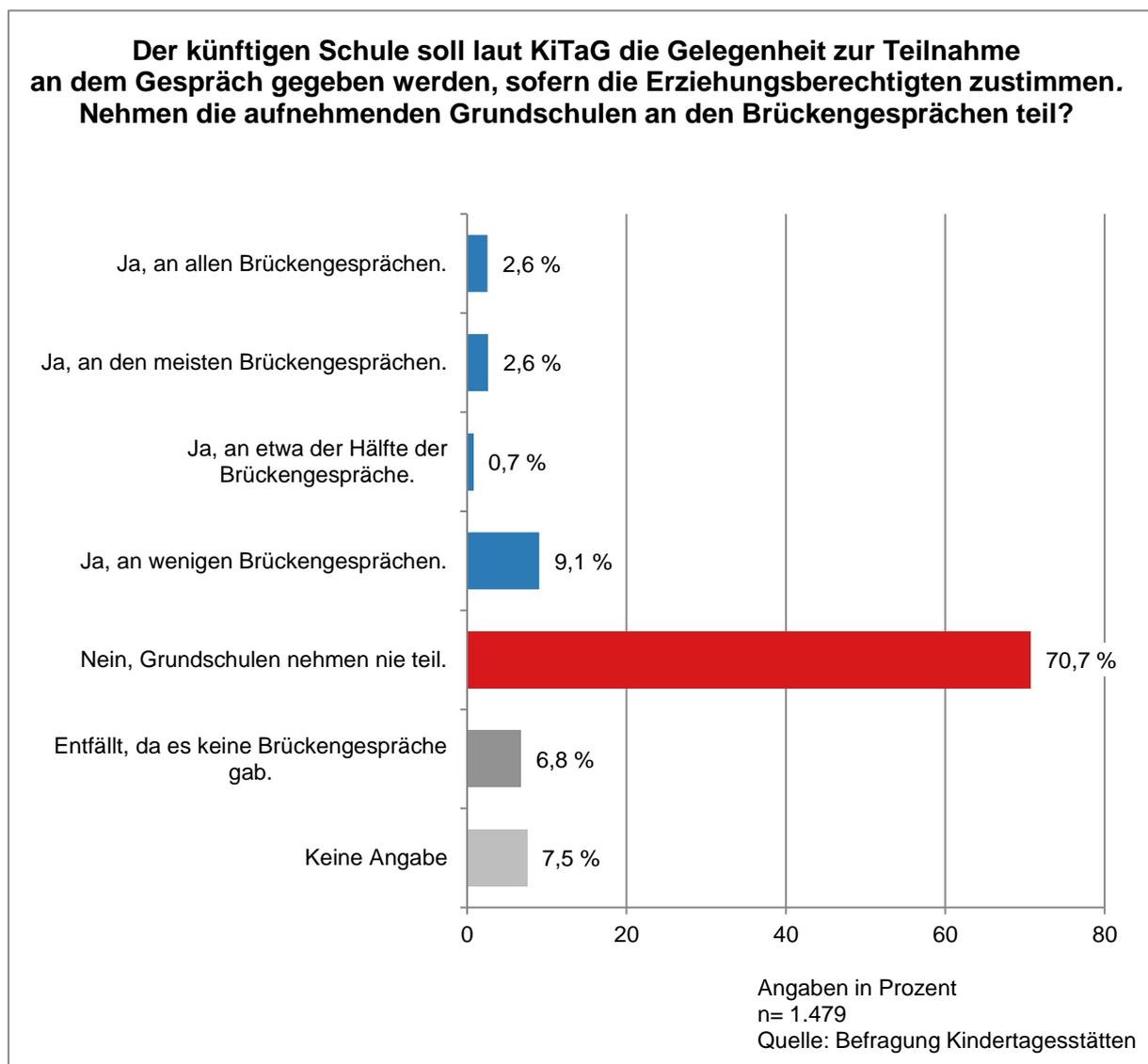


Abbildung 70: Teilnahme der Grundschulen an den Brückengesprächen

Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte der Kitas liegt der Grund für die Nichtteilnahme der aufnehmenden Grundschulen vor allem in fehlenden Kapazitäten, und zwar insbesondere auf Seiten der Schulen; das meinen mehr als die Hälfte der Befragten (Abbildung 71). Dass die Kita auch selbst nicht genug Kapazitäten dafür hat, hat knapp ein Viertel der Pädagog*innen angegeben. Diese beiden Antworten schließen sich nicht aus, d.h. es kann auch sein, dass es auf beiden Seiten Kapazitätsengpässe gibt.

Ein weiteres häufig genanntes Hemmnis sind „organisatorische Gründe“. Damit ist beispielsweise gemeint, dass es Schwierigkeiten geben kann, gemeinsame Termine für die Brückengespräche zu finden. Das ist etwa der Fall, wenn das Gespräch aus Sicht der Kita vormittags stattfinden muss und die Lehrkräfte, die teilnehmen sollten, in dieser Zeit unterrichten. Oder es kann sein, dass die Kita die Gespräche kurzfristig plant, die Schule aber einen längeren Vorlauf bräuchte.

Aktuell hat sich auch die COVID-19-Pandemie negativ auf die Teilnahme der Schulen ausgewirkt; dies meinen allerdings „nur“ 28,7 % der Befragten.

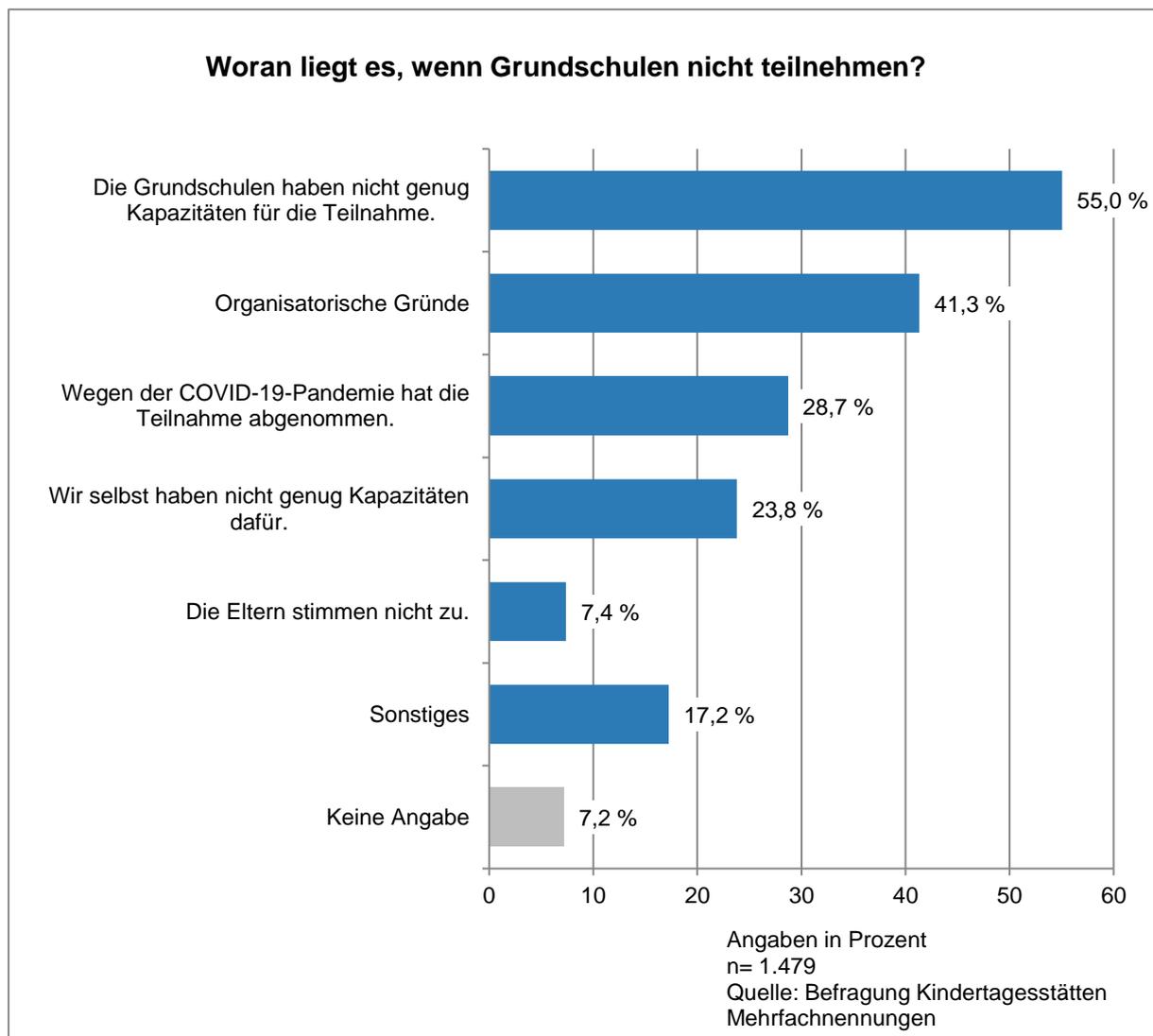


Abbildung 71: Gründe für die Nichtteilnahme der Grundschulen an den Brückengesprächen

Wie oben erwähnt, ist eine Voraussetzung für die Teilnahme der Grundschulen an den Brückengesprächen, dass die Eltern dem zustimmen. Eine fehlende Zustimmung ist jedoch, wie die Abbildung zeigt, eher selten ein Hinderungsgrund.

Immerhin 17,2 % der Befragten haben „Sonstiges“ angegeben. Dabei gibt es einige Fachkräfte, nach deren Aussage die Kita „keine Kenntnisse über Brückengespräche“ hat(te). Es war „nicht bekannt, dass Eltern, Lehrkräfte und Erzieher gemeinsame Brückengespräche zur Sprachentwicklung führen sollen“ bzw. „dass die Schulen dabei sein sollen“. Teilweise wird wohl auch erwartet, dass die Initiative zur Teilnahme von den Grundschulen ausgeht: Ein gemeinsames Gespräch fand nicht statt, denn „aus den [...] Grundschulen im Stadtbezirk gab es keine solche Anfrage“, oder es heißt „Generell fordert die Grundschule nicht ein, dass sie am Brückengespräch teilnimmt“. Weitere Hinweise zeigen, dass die Gespräche teilweise lediglich „bei Bedarf“ oder „wenn Probleme bei der Einschulung erwartet werden“ stattfinden. Darüber hinaus können auch die Erfahrungen mit den Schulen unterschiedlich sein: einige Grundschulen nehmen daran teil, während andere „Schulen kein Interesse daran“ hätten.

Die Mehrzahl der befragten Fachkräfte äußerte den Wunsch, dass die Schulen insgesamt an mehr Gesprächen teilnehmen und dass sich auch weitere Grundschulen daran beteiligen, die bisher nicht dabei waren. Immerhin fast ein Drittel würde sich allerdings keine intensivere Teilnahme der Grundschulen an den Brückengesprächen wünschen (31,7 %; siehe Abbildung 72).

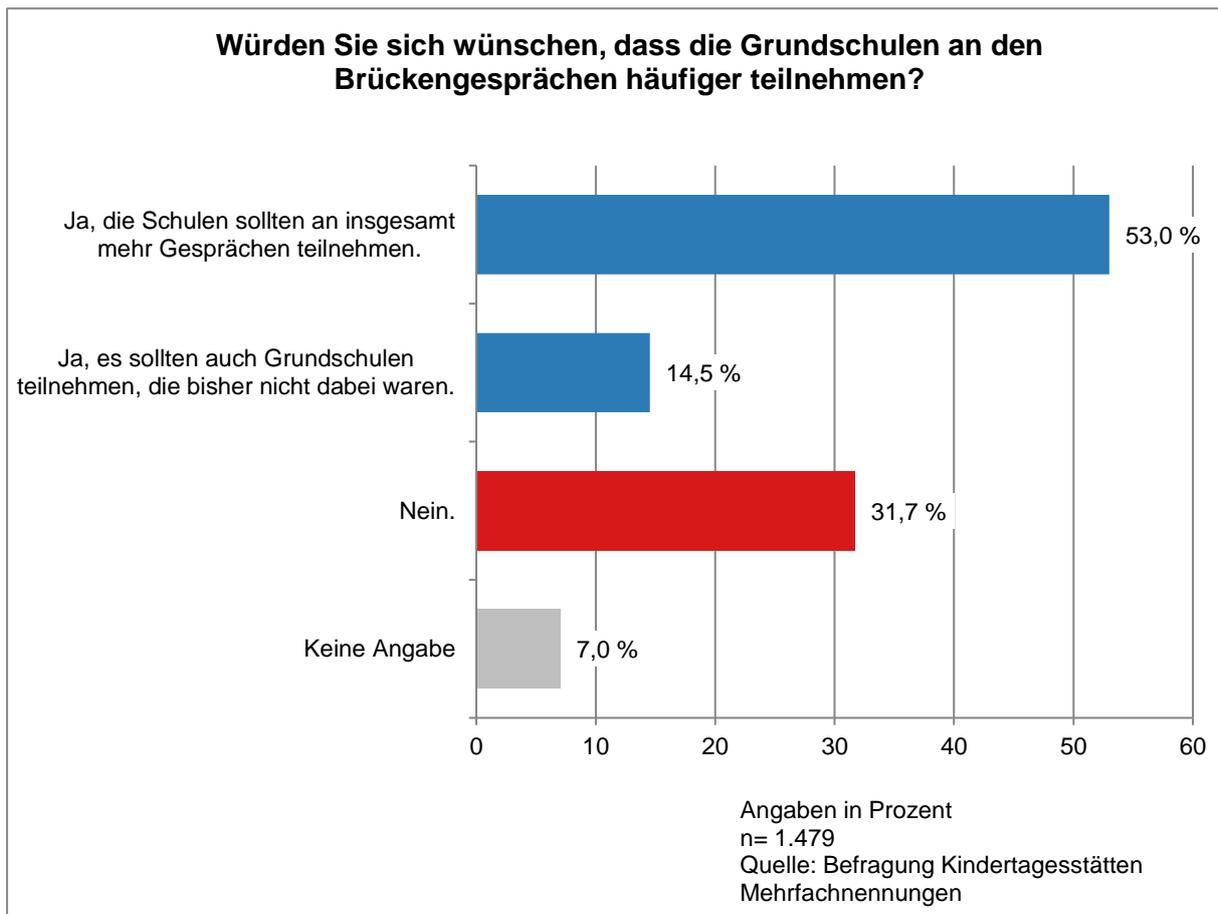


Abbildung 72: Wunsch nach Teilnahme der Grundschulen an den Brückengesprächen

Dabei werden die Brückengespräche von den Fachkräften der Kitas, bei denen die Grundschulen daran teilnehmen, ausgesprochen positiv bewertet. Die weitaus meisten meinen, dass sowohl die aufnehmenden Grundschulen als auch die Eltern davon profitieren würden (Abbildung 73)²⁰. Sie halten diese Gespräche für ein wichtiges Instrument, das eine kontinuierliche Förderung der Kinder ermöglicht. Und sie bewerten die Brückengespräche zudem als einen wichtigen Baustein für die Zusammenarbeit ihrer Kita mit den Grundschulen. Geringer ist die Zustimmung lediglich bei der Frage, ob sich die Grundschulen aktiv in die Brückengespräche einbringen. Hier nehmen die Schulen demnach öfters eine eher passive, zuhörende Rolle ein, was sicherlich auch dem Umstand geschuldet ist, dass sie die Kinder und deren Eltern zu diesem Zeitpunkt häufig noch nicht kennen.

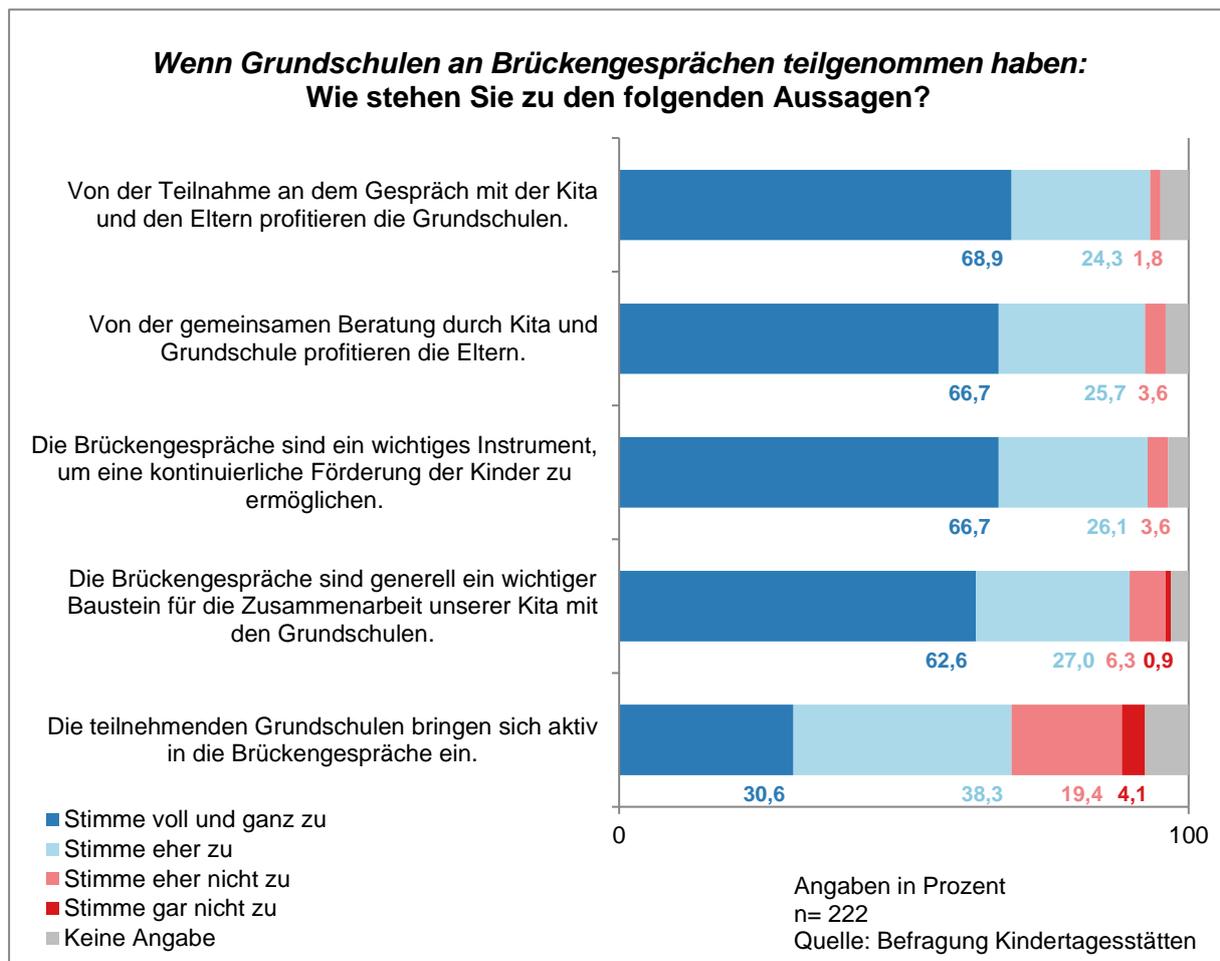


Abbildung 73: Bewertung der Brückengespräche

²⁰ Die Abbildung basiert auf den 222 pädagogischen Fachkräften, die gesagt haben, dass die Schulen an allen/den meisten/etwa der Hälfte/wenigen Brückengesprächen teilnehmen (siehe Abbildung 70).

Das Wichtigste in Kürze

Die Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und Kitas im Rahmen der Brückengespräche gelingt überwiegend nicht, da die Schulen daran kaum teilnehmen. Die pädagogischen Fachkräfte der Kitas sehen den Grund dafür in erster Linie in fehlenden Kapazitäten bei den Schulen, teilweise auch in organisatorischen Gründen (z. B. Schwierigkeit, gemeinsame Termine zu finden). Mehr als die Hälfte der Befragten würde sich eine intensivere Beteiligung der Grundschulen wünschen, rund ein Drittel allerdings nicht. Dabei bewerten die Pädagog*innen, in deren Kitas die Schulen an den Brückengesprächen teilnehmen, dies ausgesprochen positiv, weil die Grundschulen und die Eltern davon profitieren und sie zudem ein wichtiges Instrument für die Kontinuität der Förderung der Kinder darstellen. In diesen Kitas stellen die Brückengespräche dann einen wichtigen Baustein für die Zusammenarbeit mit den Schulen dar.

4.2.2.4 Zusammenarbeit der Kitas mit den Grundschulen

Die Kindertagesstätten sind aufgefordert, mit den Schulen ihres Einzugsgebiets zusammenzuarbeiten. Die im vorigen Abschnitt erwähnten Brückengespräche stellen dabei nur einen kleinen Ausschnitt der möglichen Kooperation dar. Die Zusammenarbeit der Kitas mit den Grundschulen kann viele Formen haben und unterschiedliche Bereiche umfassen, von einem Austausch von Informationen und einer Abstimmung über pädagogische Konzepte bis hin zu gemeinsamen Aktivitäten sowohl der Fachkräfte (z. B. gemeinsame Fortbildung) als auch der Kinder (z. B. Schnuppertage in der Schule, Besuch von Schulkindern in der Kita).

Der Wunsch nach einer Intensivierung der Zusammenarbeit ist bei den Fachkräften der Kitas recht weit verbreitet. Rund zwei Drittel von ihnen stimmen den Aussagen „voll und ganz“ oder zumindest „eher“ zu, dass sie gern enger mit den Grundschulen zusammenarbeiten würden, dass dafür aber die Schulen und/oder sie selbst nicht genug Kapazitäten haben (Abbildung 74). Ähnlich wie im vorigen Abschnitt dargestellt, sehen die Pädagog*innen aus den Kindertagesstätten Kapazitätsprobleme noch häufiger bei den Schulen als in ihren eigenen Einrichtungen.

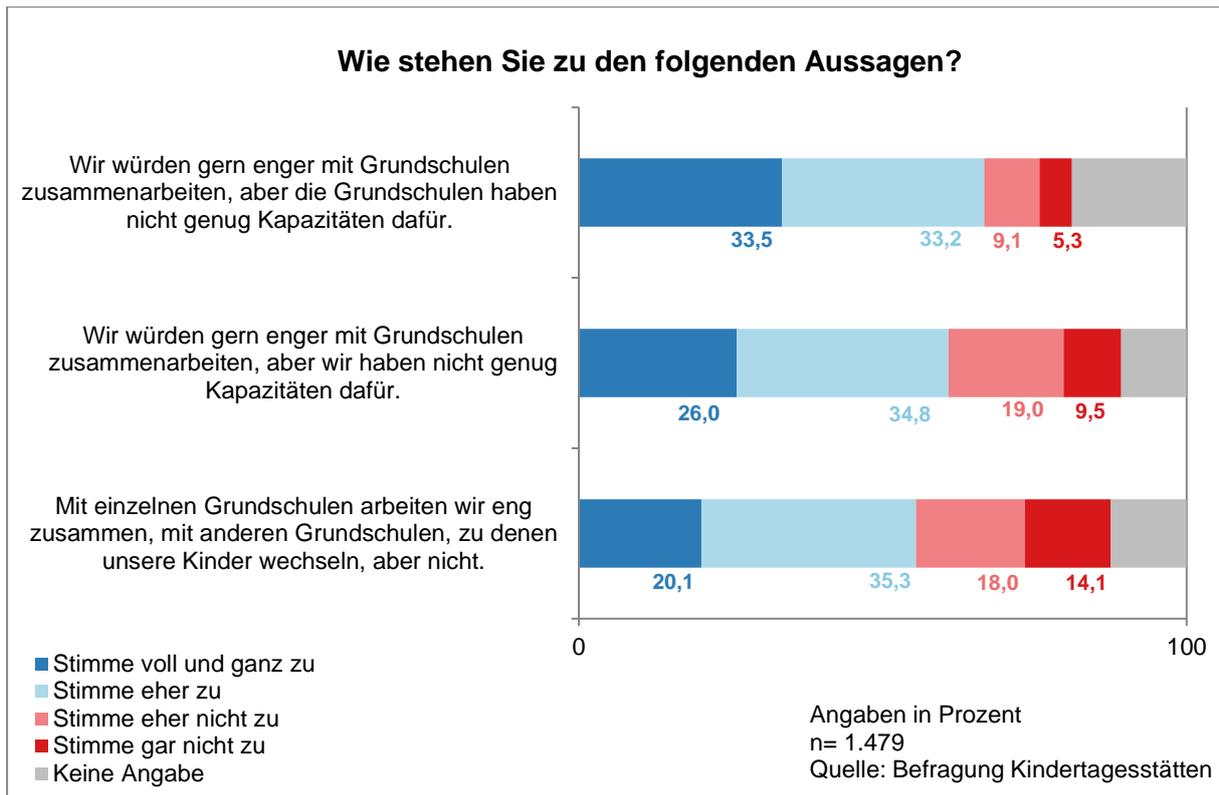


Abbildung 74: Zusammenarbeit der Kitas mit Grundschulen

Etwas mehr als die Hälfte der Fachkräfte sagt, dass die Zusammenarbeit mit den Grundschulen, zu denen ihre Kinder wechseln, unterschiedlich intensiv ist. Das heißt, mit einzelnen arbeiten sie eng zusammen, mit anderen nicht. Eine Nicht-Zustimmung zu dieser Aussage kann Unterschiedliches bedeuten: Es kann sein, dass sie mit allen Schulen im Einzugsgebiet gut kooperieren, es kann aber ebenfalls bedeuten, dass es generell keine enge oder überhaupt keine Zusammenarbeit gibt. Letzteres dürfte häufiger der Fall sein. So nehmen, wie oben dargestellt, in der Mehrzahl der Kitas Grundschulen nie an Brückengesprächen teil. In den Kommentaren finden sich Hinweise auf eine hohe Zahl von Grundschulen („Bei uns kommt jedes Kind in eine andere Grundschule.“) und ein „großes Einzugsgebiet (Landkreis)“, was eine Zusammenarbeit erschwert, und Aussagen wie „Es findet wenig Austausch mit der Schule statt.“

Dabei sind schriftliche Kooperationsvereinbarungen zwischen Kitas und Grundschulen durchaus verbreitet. Mehr als die Hälfte der Befragten sagt, dass ihre Einrichtung eine oder mehrere solcher Vereinbarungen abgeschlossen hat. Überwiegend ist das allerdings mit „nur“ einer Schule erfolgt, 11,3 % berichten hingegen von Vereinbarungen mit mehreren Schulen (Abbildung 75). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass damit nicht zwingend die Zusammenarbeit mit allen Schulen im Einzugsgebiet auf diese Weise geregelt ist. Knapp ein Drittel der Befragten hat angegeben, dass es keine schriftliche Kooperationsvereinbarung gibt (30,3 %).

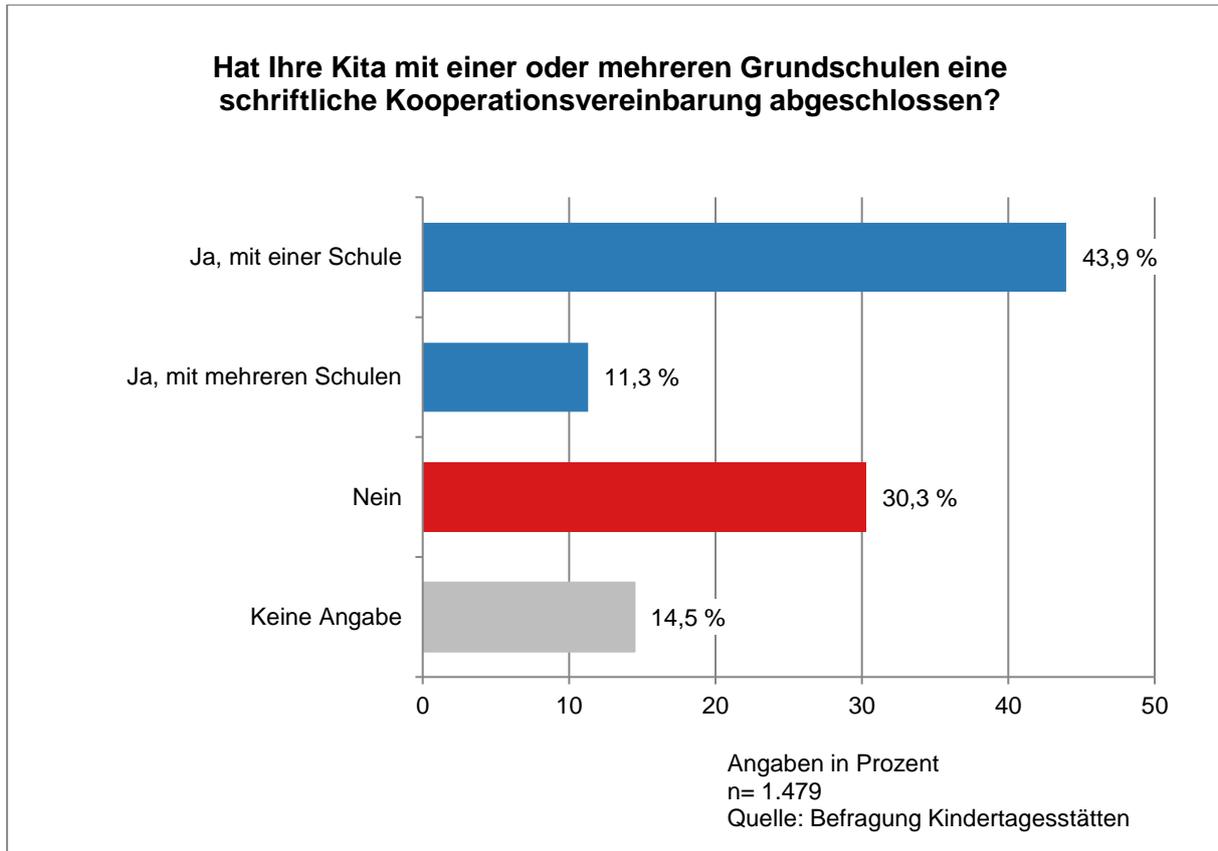


Abbildung 75: Schriftliche Kooperationsvereinbarungen der Kitas mit Grundschulen

Das Wichtigste in Kürze

Die Zusammenarbeit der Kitas mit den Grundschulen ist unterschiedlich ausgeprägt. Die Mehrzahl der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas wünscht sich eine engere Zusammenarbeit. Als Hinderungsgründe für eine Intensivierung sehen sie Kapazitätsengpässe in erster Linie bei den Schulen, aber auch bei den Kitas. Die Mehrzahl der Befragten berichtet von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen zwischen Kitas und Grundschulen, dann allerdings häufig nicht mit allen Schulen in ihrem Einzugsgebiet.

4.2.2.5 Veränderung der Sprachbildung und Sprachförderung nach der Gesetzesänderung im Jahr 2018

Mit der Änderung des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) zum 01.08.2018 wurde der Bildungsauftrag der Kitas im Bereich Sprache und Sprechen festgeschrieben. Darin wurde ihr Auftrag, die „Kommunikation, Interaktion und die Entwicklung von Sprachkompetenz kontinuierlich und alltagsintegriert zu fördern“ (§ 2 Abs. 2 Nr. 2 KiTaG), landesrechtlich geregelt. Mit der Gesetzesänderung ging eine Verlagerung der Sprachförderung von den Grundschulen in die Kitas einher. Für alle Tageseinrichtungen ist vorgeschrieben, dass der Bildungsbereich Sprache und Sprechen in ihren Konzeptionen zu konkretisieren und in einem fortlaufenden Prozess weiterzuentwickeln ist.

Ein Bildungsauftrag zur Förderung von Sprache und Sprechen war für die Kindertageseinrichtungen nicht etwas völlig Neues. Vielmehr bestand die Möglichkeit, dass sie bei dessen

Umsetzung auf ihre bereits bestehenden Bildungsansätze in dem Auftragsbereich zurückgreifen konnten. Viele Fachkräfte haben in der Befragung darauf hingewiesen, dass der Bereich alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung bereits vor der Neuregelung einen Schwerpunkt ihrer pädagogischen Arbeit gebildet hatte (Abbildung 76).

Die gesetzliche Verankerung der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas wird von den weitaus meisten pädagogischen Fachkräften als „richtig“ bewertet. In diesem Zusammenhang stimmen viele den Aussagen zu, dass sie sich zu dem Themenbereich weiterqualifiziert haben, teilweise haben sie sich in den pädagogischen Teams in den Kitas intensiv mit den Themen auseinandergesetzt und tauschen sich untereinander jetzt auch häufiger zu Fragen der Sprachentwicklung aus. Vielen ist wichtig, dass andere Muttersprachen als Deutsch in ihrer Einrichtung wertgeschätzt werden. In diesen Antworten dürfte sich widerspiegeln, dass die Gesetzesänderung zu fachlichen Impulsen in den Einrichtungen geführt hat.

Konkret schreibt das Gesetz auch die regelmäßige Beobachtung, Reflexion und Dokumentation des Entwicklungs- und Bildungsprozesses des einzelnen Kindes vor, wobei die sprachliche Kompetenzentwicklung explizit zu berücksichtigen ist.²¹ Die Mehrheit der Pädagog*innen weist darauf hin, dass damit die fachlichen Anforderungen an ihre Arbeit deutlich zugenommen haben.

²¹ Zur Umsetzung der Beobachtung und Dokumentation siehe Abschnitt 4.2.2.1.

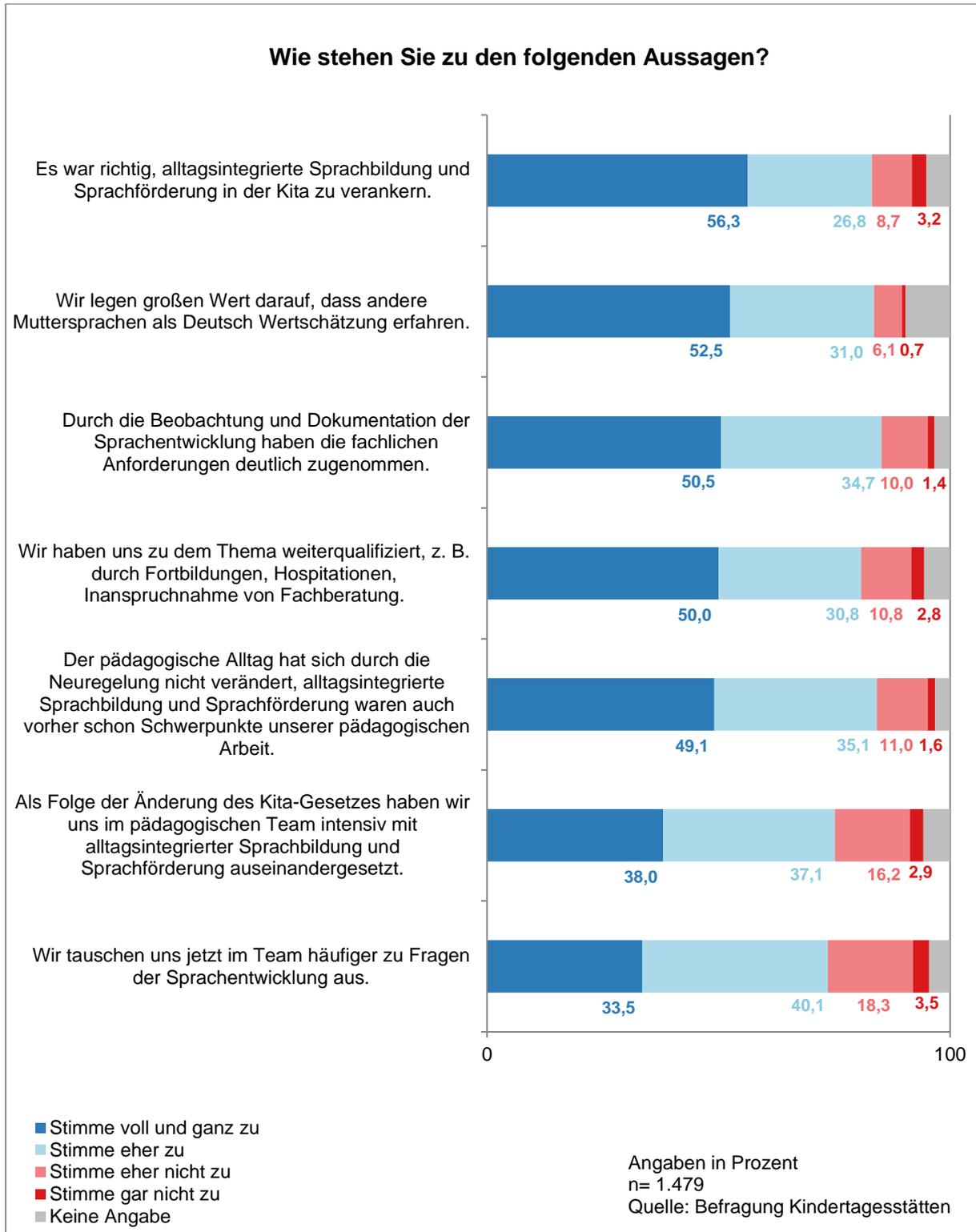


Abbildung 76: Veränderungen nach der Gesetzesänderung 2018

Die Gesetzesänderung im Jahr 2018 hat für viele Kitas einen Anstoß bedeutet, sich intensiver mit diesem Thema zu beschäftigen. Rund die Hälfte der Befragten (47,6 %) hat angegeben, dass sich dadurch die Interaktion mit den Kindern verändert hat (Abbildung 77).

Für 43,3 % der Befragten hat sich dagegen nach eigener Angabe die Interaktion durch die Gesetzesänderung nicht geändert. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass es

auch vorher schon Einrichtungen gab, die sich lange und intensiv mit den damit verbundenen Fragen beschäftigt haben und die die in der Kita gelebte Praxis bereits früher verändert haben – oder die die Veränderung als einen kontinuierlich fortgeführten Prozess begreifen, für den die Gesetzesänderung keinen Anstoß dargestellt hat. In den offenen Kommentaren heißt es beispielsweise, *„Sprache war schon immer ein großer Bestandteil in der pädagogischen Arbeit, auch unabhängig von Gesetzesentwürfen“* und *„Sprachförderung ist schon immer ein großer Teil unserer täglichen Arbeit gewesen, denn ohne Sprache kommt kein Kind oder Erwachsener bei uns durch den Tag. Egal ob Deutsch als Erstsprache, Mehrsprachigkeit oder gebärdenunterstützte Sprache.“*

Wenn sich die Interaktion mit den Kindern geändert hat, dann liegen die Veränderungen oft in verschiedenen Bereichen gleichzeitig. Am häufigsten führen sie seitdem zusätzliche Maßnahmen zur Sprachförderung durch. Viele haben mehr Sprachanlässe für die Kinder geschaffen und zudem achten die Pädagog*innen verstärkt auf ihre eigene Sprache (Abbildung 77). Für einige war dies auch ein Anstoß, selbst mehr mit den Kindern zu sprechen. In den Erläuterungen wurde u. a. darauf hingewiesen, dass sie bereits vorher etablierte Ansätze erweitert und intensiviert haben, dass Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eingeführt wurden (s.o.) und dass mehr dokumentiert wird oder dass es einen *„anderen Umgang mit Mehrsprachigkeit“* gibt.

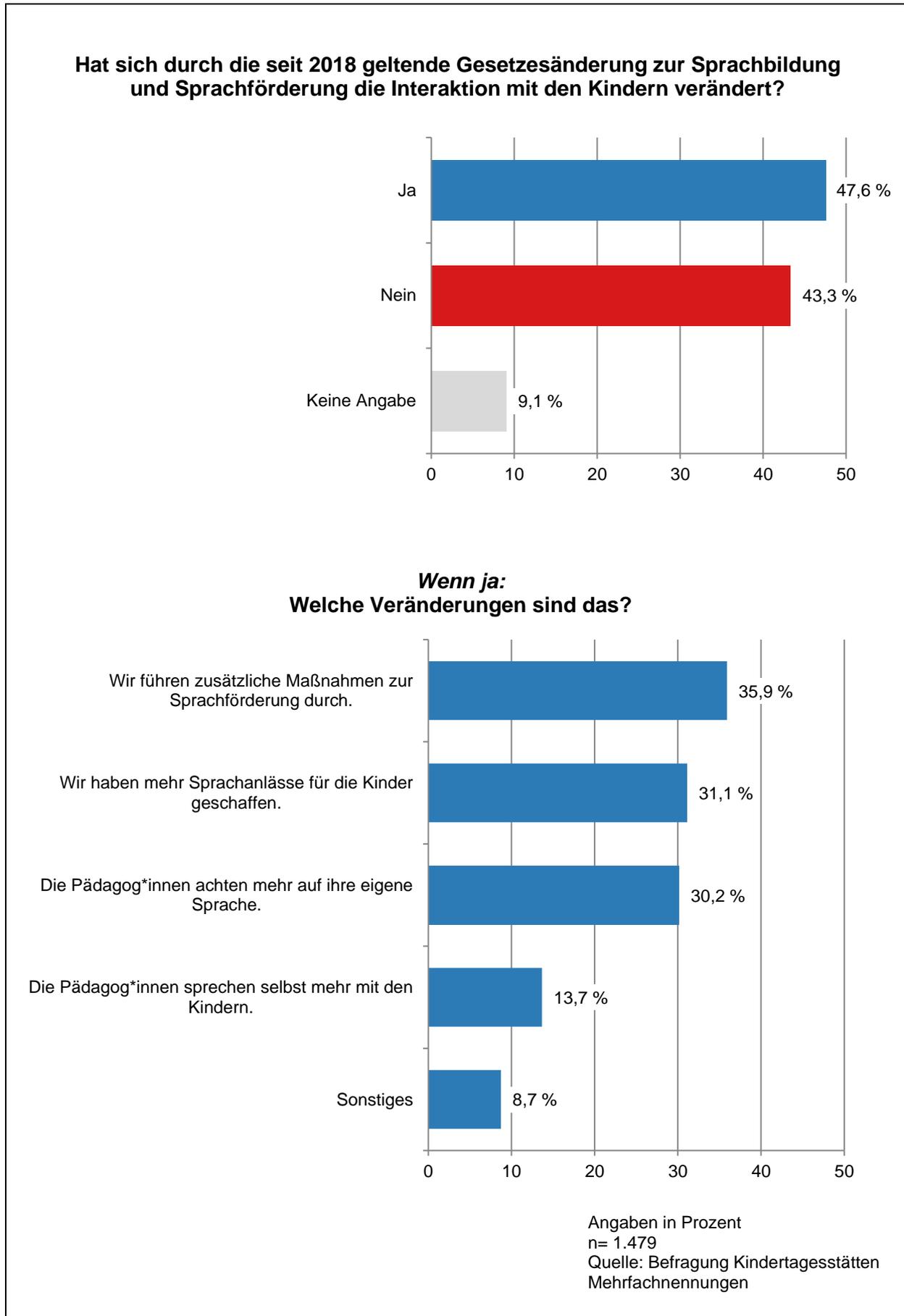


Abbildung 77: Veränderung der Interaktion mit den Kindern seit 2018

Das Wichtigste in Kürze

Die Verankerung von Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas durch die Gesetzesänderung in 2018 findet die große Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte „richtig“. Dadurch haben sich allerdings die fachlichen Anforderungen deutlich erhöht. Viele haben sich weiterqualifiziert und intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt. Bei der Frage, ob sich dadurch auch die Interaktion mit den Kindern geändert hat, gehen die Aussagen auseinander: Etwa die Hälfte berichtet von Veränderungen, z. B. von zusätzlichen Maßnahmen zur Sprachförderung und der Schaffung weiterer Sprachanlässe, fast ebenso viele meinen dagegen, dass sich die Interaktion nicht geändert habe.

4.2.2.6 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie

Zum Zeitpunkt der Befragung der pädagogischen Fachkräfte im Sommer 2021 hatte die COVID-19-Pandemie schon seit längerer Zeit die Arbeit in den Kindertagesstätten beeinflusst. Bereits im März 2020 hatte das Niedersächsische Kultusministerium Kitaschließungen angeordnet, verbunden mit Regelungen zur Notbetreuung. In der Folgezeit gab es jeweils temporär verschiedene Regelungen, die von Schließungen und unterschiedlichen Szenarien, geteilten Gruppen u. a. bis hin zur zeitweisen Wiederaufnahme des Regelbetriebs reichten. Neben diesen landesweiten Regelungen konnte die Situation in den einzelnen Kitas darüber hinaus durch weitere Faktoren geprägt sein, zum Beispiel der lokalen Inzidenz oder kita-bezogenen Faktoren wie Erkrankungen des pädagogischen Personals und/oder von Kindern, Quarantäneregulungen u.a.m.

Dies hatte Auswirkungen auf die Beobachtung und die Dokumentation der Sprachentwicklung, allerdings in unterschiedlicher Weise. Zu berücksichtigen ist vor allem, dass aufgrund der genannten Regelungen über längere Zeiträume deutlich weniger Kinder in den Tagesstätten waren als regulär. Vor diesem Hintergrund konnte dann die Beobachtung der Sprachentwicklung häufig intensiviert werden, was insgesamt 37,8 % der befragten pädagogischen Fachkräfte angegeben haben (Abbildung 78). Geringfügig mehr konnten die Dokumentation in unveränderter Form fortführen (39,8 %), 14,5 % haben sie weniger intensiv durchgeführt. Dass die Dokumentation mehrheitlich unverändert oder sogar intensiver geleistet werden konnte, gilt allerdings nur für die Kinder, die die Kita dann auch tatsächlich besucht haben. Ein kleiner Teil der Fachkräfte konnte während der Pandemie die Dokumentation generell nicht weiterführen (5,3 %).

Die Auswirkungen auf die (schriftliche) Dokumentation der Sprachentwicklung sind vergleichsweise geringer. Die Mehrzahl der Fachkräfte konnte sie nach eigener Angabe unverändert fortführen (57,8 %; Abbildung 78). Dass sie sie intensivieren konnten, haben nur 16,0 % angegeben; etwas mehr haben sie weniger intensiv fortgeführt (18,0 %). Wie bei der Beobachtung so gilt auch hier, dass sich diese Aussagen nicht auf alle, sondern nur auf die Kinder beziehen, die auch in der Kita waren. 5,2 % der Fachkräfte konnten die Dokumentation generell nicht fortführen.

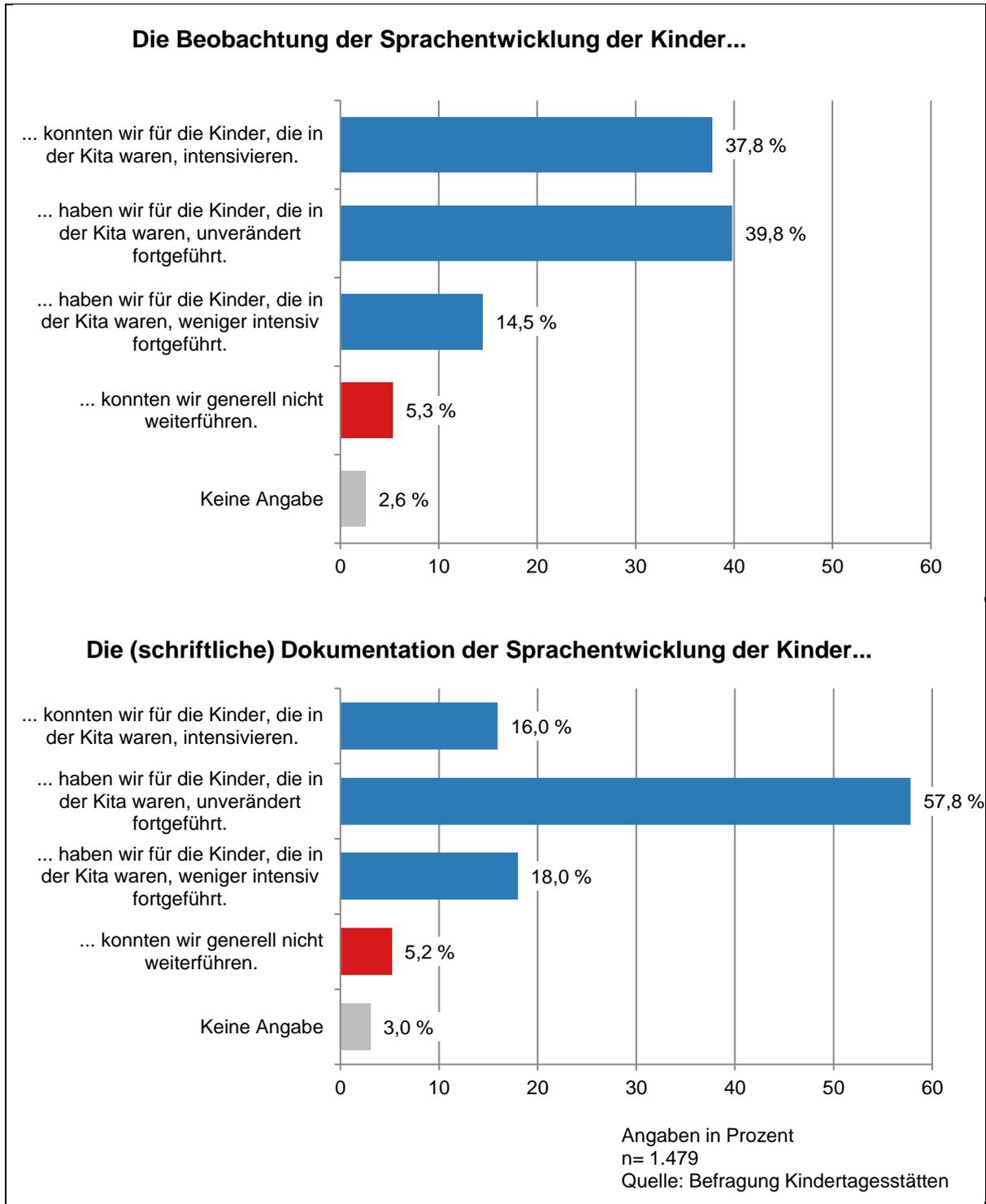


Abbildung 78: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Beobachtung und die Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder

Die Pandemie hatte ferner Auswirkungen auf den Kontakt und den Austausch mit den Eltern. Einerseits auf die Form: Häufig fanden die Kontakte nun nicht mehr im direkten Gegenüber, also face-to-face statt, sondern telefonisch, digital o.ä.; dies haben mehr als zwei Drittel der Befragten angegeben (Abbildung 79). Andererseits haben sich auch die Intensität und die Kontakthäufigkeit geändert: Die Mehrzahl der Pädagog*innen berichtet, dass der Austausch mit den Eltern dadurch weniger intensiv als vorher war, und etwa ein Viertel von ihnen hatte zu manchen Eltern von Kindern im Vorschuljahr gar keinen Kontakt mehr. Dass sie sich

allerdings wegen der Pandemie mit den Eltern generell nicht über die Sprachentwicklung der Kinder austauschen konnten, haben nur wenige der Befragten angegeben (8,2 %).

Wenn die Kinder nicht in die Kita kommen konnten, haben viele Fachkräfte Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, um die Eltern dabei zu unterstützen, die Sprachentwicklung zu Hause zu fördern. Jeweils etwa knapp die Hälfte bis gut ein Drittel von ihnen hat den Erziehungsberechtigten dann entsprechende Materialien, z. B. Bilderbücher, Spiele oder Spielanleitungen, zur Verfügung gestellt und/oder sie haben ihnen verstärkt Tipps und Hinweise zur Förderung der Sprachentwicklung gegeben.

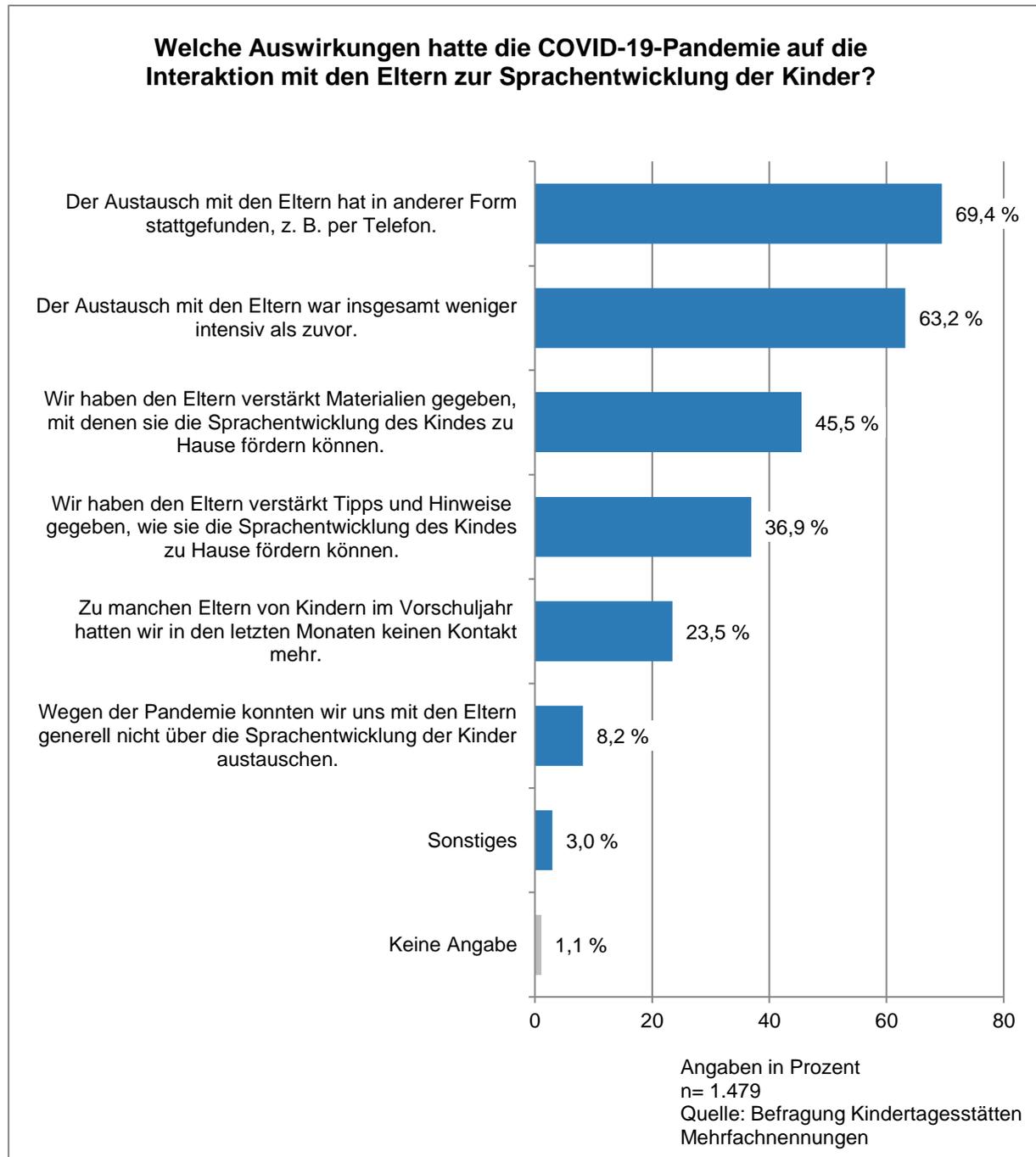


Abbildung 79: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Interaktion mit den Eltern

Auch auf die Durchführung der Brückengespräche, also der letzten Entwicklungsgespräche vor der Einschulung, an denen unter bestimmten Voraussetzungen neben den Eltern zudem die Grundschulen teilnehmen können, hat sich die Pandemie ausgewirkt. Häufig wurden in sie anderer Form, nämlich telefonisch oder digital/per Video, geführt (Abbildung 80). Allerdings konnten diese Gespräche nach Aussage der Fachkräfte oftmals nicht für alle Kinder geführt werden; 13,5 % haben sogar gesagt, dass sie wegen der Pandemie generell keine Brückengespräche führen konnten. Lediglich knapp ein Fünftel der Befragten hat angegeben, dass sie die Brückengespräche in dieser Zeit unverändert durchführen konnten, und in einzelnen Fällen konnten sie sogar intensiviert werden.

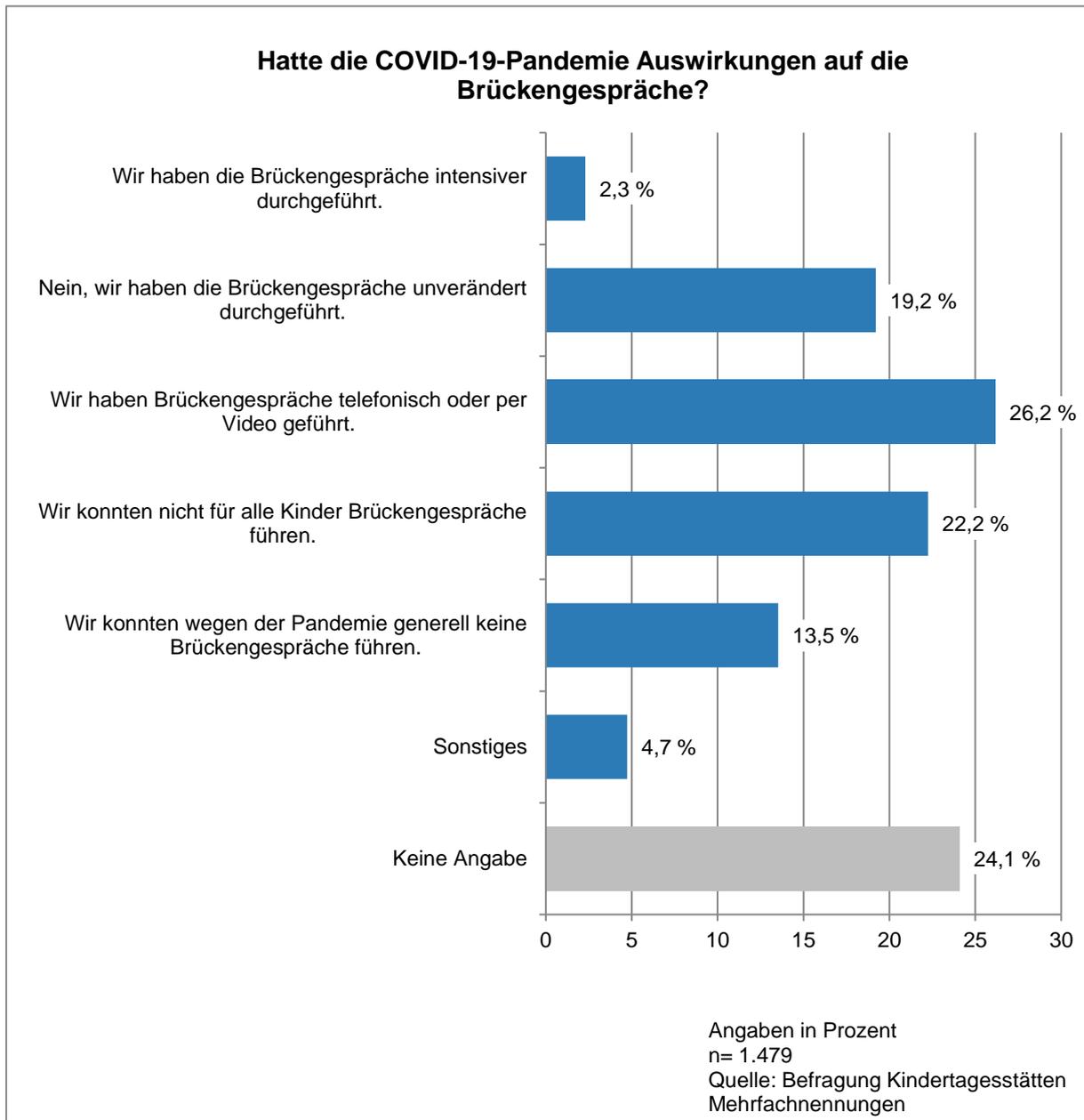


Abbildung 80: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Brückengespräche

Auffällig bei dieser Frage ist, dass fast ein Viertel der Befragten hierzu keine Angabe gemacht hat. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass häufig generell keine Brückengespräche in der vorgesehenen trilateralen Form stattfinden, insbesondere weil in vielen Kitas die Grundschulen

nach Aussage der befragten pädagogischen Fachkräfte generell nicht teilnehmen (siehe Abbildung 70). Wenn es regulär keine solchen Brückengespräche gibt, lassen sich auch die Auswirkungen durch die Pandemie nicht benennen.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Zusammenarbeit der Kindertagesstätten mit den Grundschulen abgenommen hat. Fast zwei Drittel der Befragten sagen, dass sie aufgrund der Pandemie generell weniger Kontakte zu den Schulen hatten (64,5 %; Abbildung 81). Dies kann sich beispielsweise darin äußern, dass die Grundschulen an weniger Brückengesprächen als sonst teilgenommen haben. Auch gemeinsame Aktivitäten wie in den Vorjahren waren teilweise nicht möglich: „Die Besuche der Schule und die Aktionen konnten nicht stattfinden durch die Auflagen“. Teilweise war der Kontakt sogar - zumindest zeitweise - ganz unterbrochen, dies zeigen Äußerungen wie „Die Kooperation mit der GS hat gar nicht stattgefunden“ und „Die Schule hat keine Kontakte zugelassen“.

Vergleichsweise wenige haben in anderer Form mit den Schulen kommuniziert, z. B. indem sie sich per Video, telefonisch oder per Mail ausgetauscht haben (12,4 %). Und 12,2 % der Befragten haben angegeben, dass sich die COVID-19-Pandemie nicht auf die Zusammenarbeit mit den Grundschulen ausgewirkt hat.

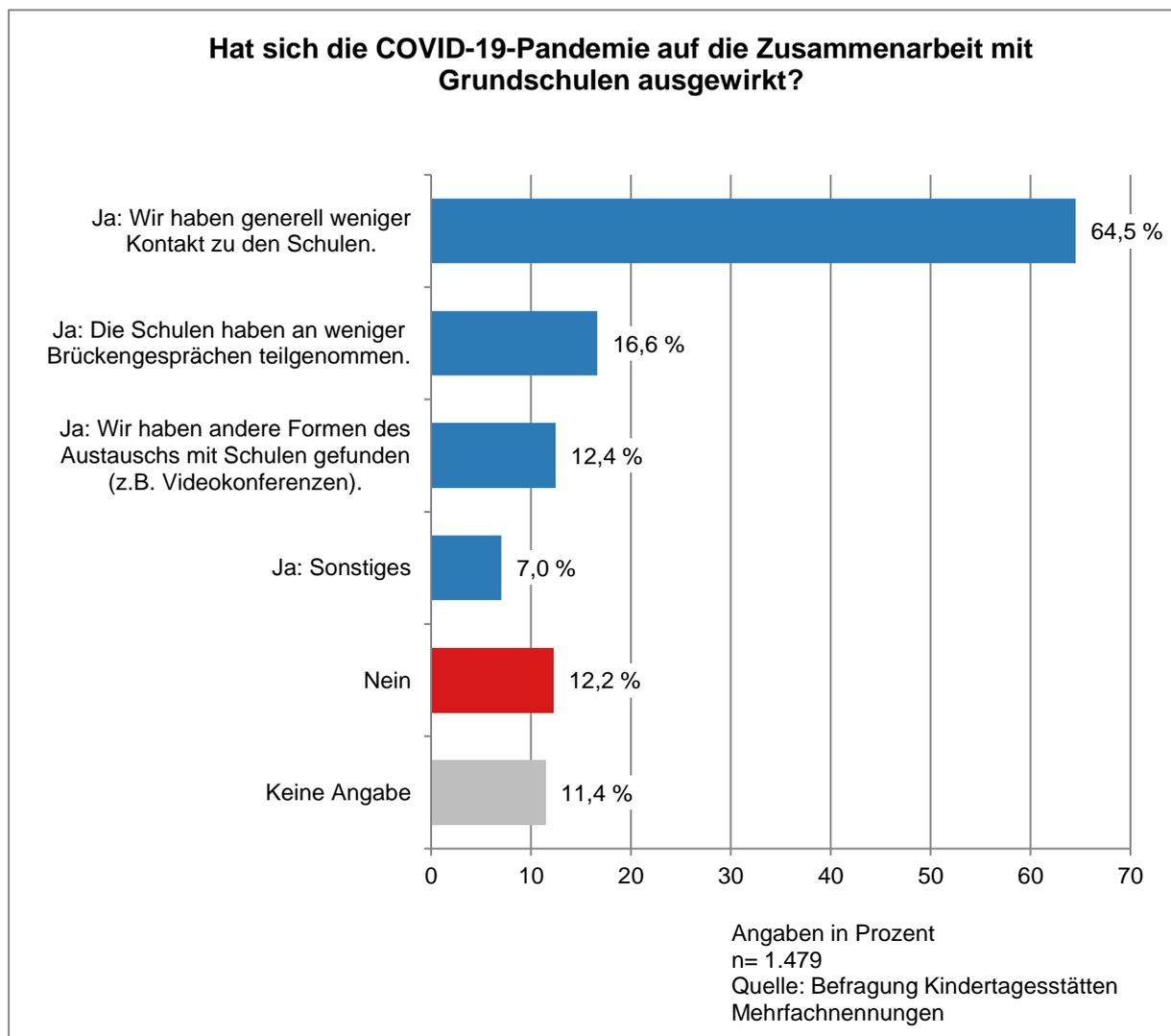


Abbildung 81: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit mit Grundschulen

Das Wichtigste in Kürze

Während der COVID-19-Pandemie fand die Beobachtung der Sprachentwicklung bei den Kindern, die in der Kita waren, unverändert statt oder sie konnte vor dem Hintergrund verringerter Kinderzahlen sogar intensiviert werden. Die Dokumentation wurde zumeist unverändert fortgeführt, allerdings ebenfalls begrenzt auf die Kinder in der Kita. Der Austausch mit den Eltern fand oftmals in anderer Form statt und war insgesamt weniger intensiv als vorher, zudem hatten die Pädagog*innen zu manchen gar keinen Kontakt. Auch die Zusammenarbeit mit den Grundschulen hat in dieser Zeit in erheblichem Umfang abgenommen.

4.2.2.7 Wissensstand zur sprachlichen Bildung und Möglichkeiten der Weiterqualifizierung

Insgesamt schätzen die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten ihren Wissensstand in Themenfeldern, die zur Sprachbildung und Sprachförderung zählen, als relativ hoch ein. Die meisten sind sich der Wirkung ihrer Sprache auf die Kinder bewusst und sie bewerten ihr Wissen in diesem Bereich mehrheitlich als „sehr groß“ oder zumindest „eher groß“ (Abbildung 82). Nur geringfügig niedriger ist ihrer Selbsteinschätzung nach ihr Wissensstand in den Bereichen „Förderung des Kommunikationsverhaltens“ und „Förderung des Wortschatzes“. In diesen drei Themenbereichen gibt es kaum jemanden, der nach eigener Aussage über geringes Wissen verfügt.

Insgesamt etwas geringer schätzen die Befragten ihre Kenntnisse über eine Förderung der grammatischen Entwicklung und der Artikulation der Kinder sowie in den Bereichen Spracherwerb und abweichende Sprachverläufe ein. Hier ist das Wissen überwiegend „eher groß“ und knapp ein Viertel bewertet es sogar als „sehr groß“, aber es gibt jeweils auch rund 10 %, die es als „eher gering“ einschätzen.

Auffällig ist, dass zur Mehrsprachigkeit von Kindern die Antworten auseinandergehen. Zwar verfügt die größte Gruppe der Befragten nach eigener Einschätzung zu diesem Thema ebenfalls über ein eher großes Wissen und knapp ein Fünftel sogar über ein sehr großes, dagegen bewertet aber mehr als ein Viertel dieses als „eher gering“ und 2,2 % schätzen es sogar als „sehr gering“ ein. Damit ist der Wissensstand der pädagogischen Fachkräfte im Bereich Mehrsprachigkeit im Vergleich mit den anderen genannten Themenfeldern mit Abstand am niedrigsten.

Rund 90 % der befragten Pädagog*innen haben ein Thema oder häufig auch mehrere Themen benannt, wozu sie sich fachliche Unterstützung wünschen. Am häufigsten bezieht sich dieser Wunsch auf den Bereich Mehrsprachigkeit: Mit 44,2 % wurde dies von fast jeder zweiten Fachkraft angegeben (Abbildung 83). Dieses Ergebnis korrespondiert damit, dass sie, wie oben dargestellt, ihr Wissen hierüber geringer als in anderen sprachbezogenen Themen einschätzen.

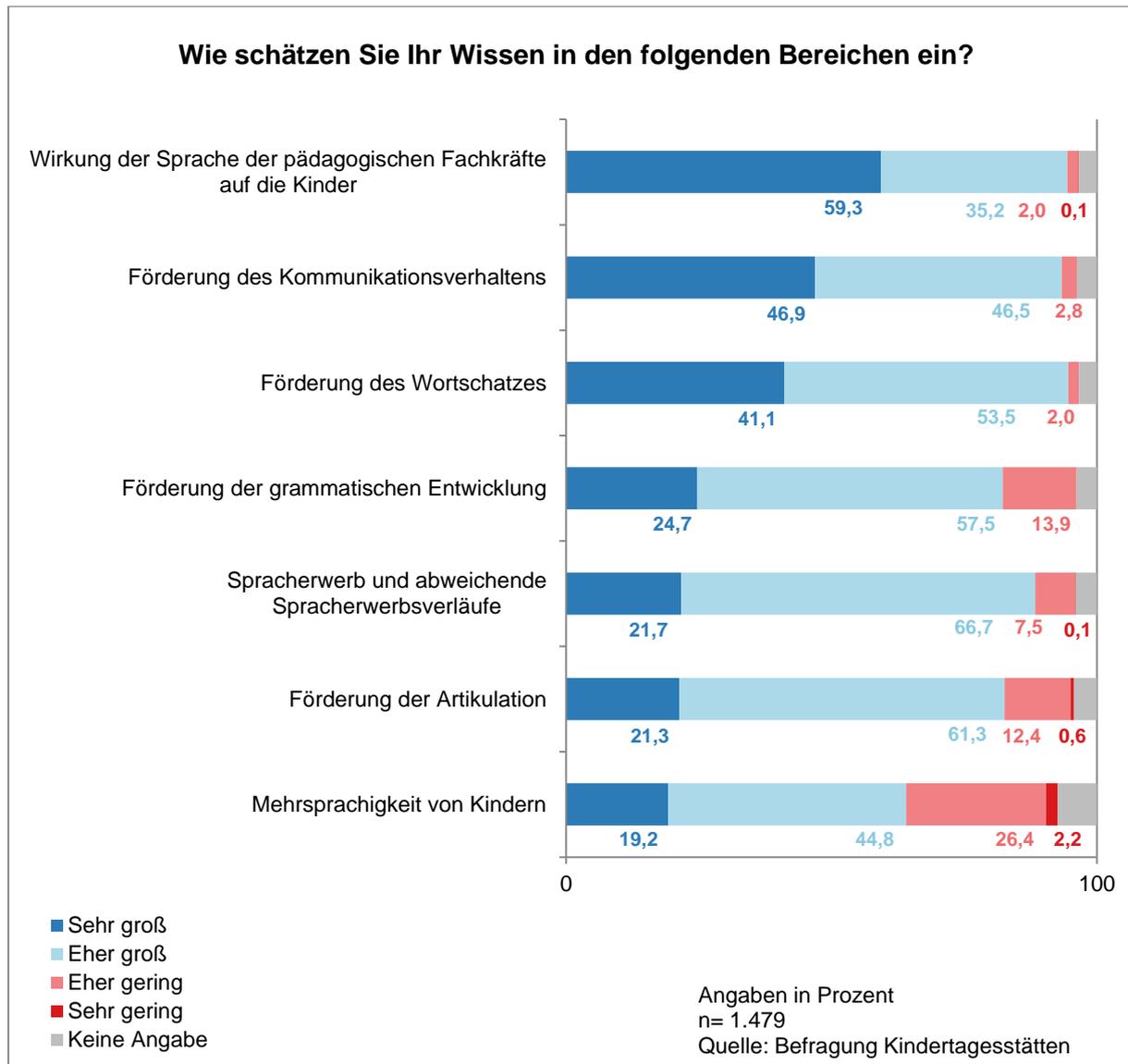


Abbildung 82: Wissensstand zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung

Weitere, nur etwas seltener genannte Themen sind Unterstützung beim Einsatz von digitalen Medien in der Sprachbildung (z. B. Sprachförder-Apps, Nutzung von Tablets als digitales Bilderbuch, Foto-/Videokamera, Audiorekorder u. a.), bei der Elternarbeit zur Förderung der Sprachentwicklung, bei der Sprachförderung sowie auch bei (weiteren) Möglichkeiten der alltagsintegrierten Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung in der Kita.

Die niedersächsischen Kitas sind zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder vom Gesetz her aufgefordert und setzen dies unter Nutzung verschiedener Verfahren um (siehe Abschnitt 4.2.2.1). Doch auch wenn diese Verfahren in den Kitas weitestgehend etabliert sind, so besteht hier gleichwohl (weiterhin) Unterstützungsbedarf. Diesen hat jeweils rund ein Viertel der pädagogischen Fachkräfte geäußert.

Rund ein Fünftel der Befragten hat schließlich angegeben, dass sie Unterstützung im Bereich Sprachtherapie wünschen. Die Durchführung von Therapien ist allerdings nicht als Aufgabe der Kitas im Gesetz vorgesehen. Unklar ist, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte damit meinen, dass sie therapeutische Maßnahmen kennenlernen möchten, um sie (besser)

umsetzen zu können, oder ob sie einen möglichen Therapiebedarf besser einschätzen können möchten, zum Beispiel um den Eltern im Bedarfsfall eine Therapie fachlich fundierter empfehlen zu können.

Bei einzelnen Statements dieser Frage gibt es signifikante Unterschiede im Antwortverhalten von Leitungskräften und pädagogischen Fachkräften außerhalb der Kita-Leitung. Erstere sagen häufiger, dass sie derzeit keine fachliche Unterstützung im Bereich Sprachbildung/Sprachförderung benötigen (11,1 % gegenüber 5,9 %). Die Fachkräfte außerhalb der Leitung äußern Unterstützungsbedarf signifikant häufiger als die Leitungskräfte in den Bereichen der alltagsintegrierten Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung sowie der Sprachförderung generell (jeweils 46,6 % gegenüber 35,1 % bzw. 37,8 %).

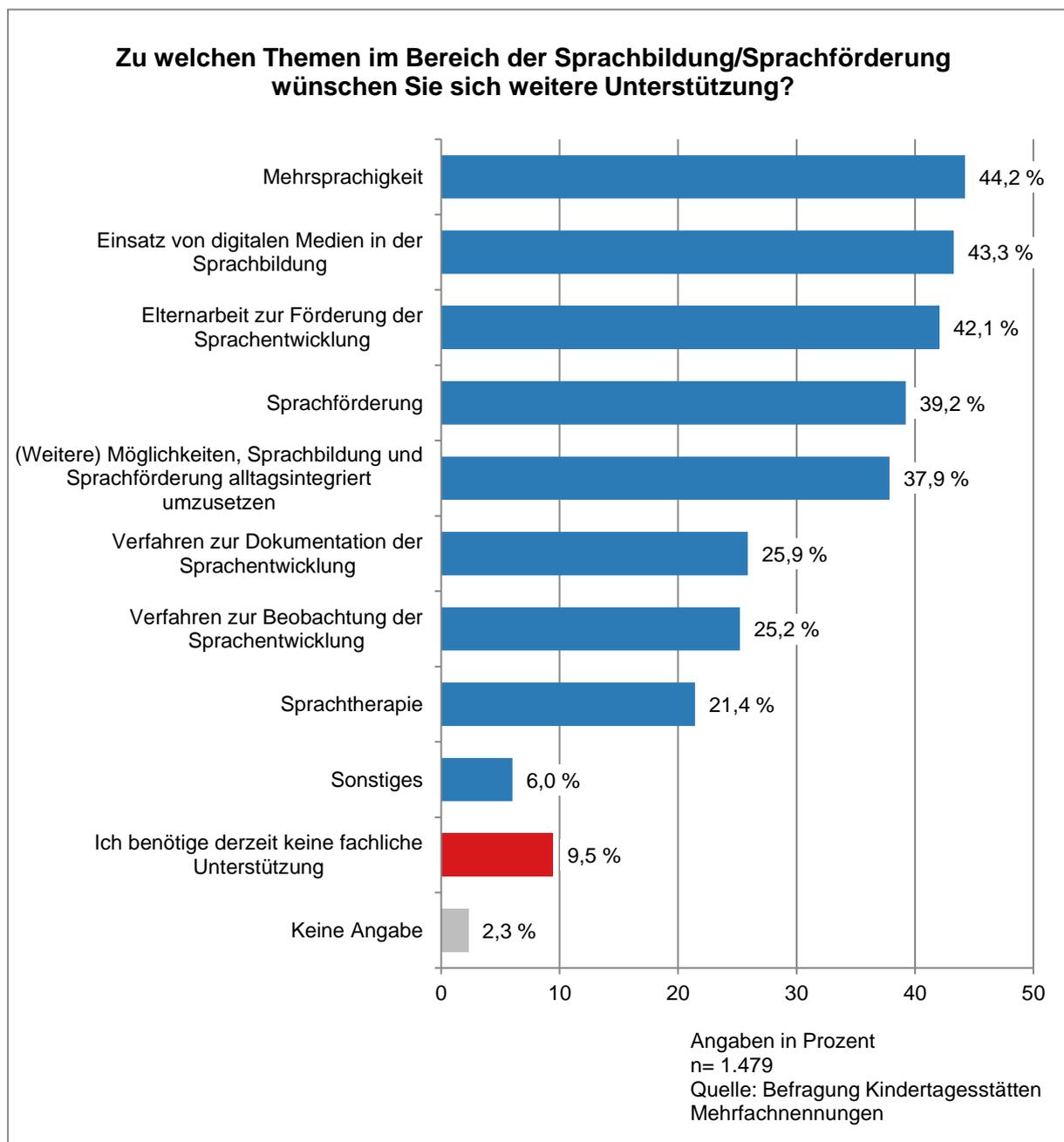


Abbildung 83: Unterstützungsbedarf der pädagogischen Fachkräfte

Am weitesten verbreitet ist der Wunsch, die Unterstützung in der Form von Fortbildungsangeboten umzusetzen, die sich an das pädagogische Team der Kita richten. Dies sagen rund zwei Drittel der Befragten (67,1 %; Abbildung 84). Etwa die Hälfte wünscht individuelle Fortbildungsangebote, wobei dies von Fachkräften außerhalb der Leitung signifikant häufiger geäußert wird als von den Leitungskräften (62,6 % gegenüber 48,6 %). Prozessbegleitende Unterstützung in der Kita halten 37,7 % für sinnvoll, wobei dies umgekehrt besonders häufig von den Leitungskräften befürwortet wird (41,0 % gegenüber 30,2 %). Weitere Handlungsansätze sind Fachberatung sowie ein fachlicher Austausch mit anderen Kitas, was jeweils von rund einem Drittel gewünscht wird.

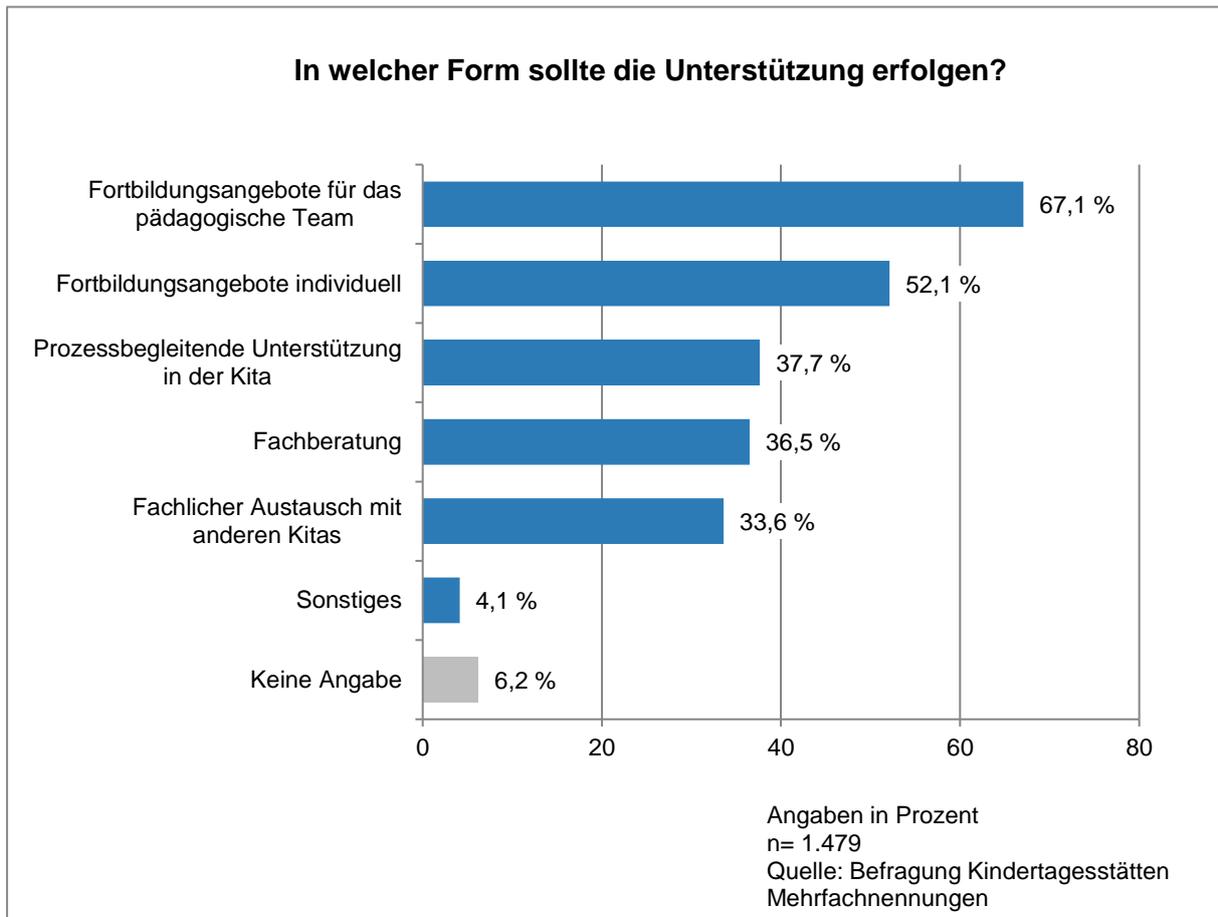


Abbildung 84: Gewünschte Form der Unterstützung

Das Wichtigste in Kürze

Die pädagogischen Fachkräfte schätzen ihren Wissensstand zur Förderung der Sprachentwicklung überwiegend als sehr bzw. eher groß ein, lediglich beim Thema Mehrsprachigkeit ist ihr Wissensstand insgesamt geringer. Viele wünschen sich fachliche Unterstützung zu unterschiedlichen Themen wie Mehrsprachigkeit, Einsatz von digitalen Medien, Elternarbeit, Sprachförderung u. a. Gewünscht werden in erster Linie teambezogene und individuelle Fortbildungsangebote, außerdem Fachberatung sowie die Möglichkeit zum fachlichen Austausch mit anderen Kitas.

4.2.2.8 Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung

Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie die alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas verbessert werden kann. Möglicherweise ist es wenig überraschend, dass sie am häufigsten „mehr Personalkapazität in der Kita, um die Kinder besser fördern zu können“, als Ansatzpunkt sehen. Dieser Aussage haben 84,9 % der Befragten zugestimmt (Abbildung 85). Rund zwei Drittel wünschen sich zudem die Möglichkeit, zusätzliche Qualifikationen regelmäßig einbinden zu können. Auch dies erhöht die Personalkapazität, die zur Verfügung steht, kann aber zusätzlich weitere Kompetenzen und Handlungsansätze in den Kita-Alltag bringen.

Auf die Zusammenarbeit mit den Grundschulen und den Wunsch nach einer Intensivierung wurde oben in den Abschnitten 4.2.2.3 und 4.2.2.4 eingegangen. Viele pädagogische Fachkräfte in den Kitas gehen davon aus, dass zusätzliche Kapazität für diese Kooperation auch zur Weiterentwicklung der Sprachbildung und Sprachförderung beitragen kann. Dieser Aussage haben etwa zwei Drittel der Befragten zugestimmt.

Knapp die Hälfte der Pädagog*innen wünscht sich mehr Sachmittel für Medien, also zum Beispiel für Bücher und Spiele. Auch eine Unterstützung bei fachlichen Fragen wird von vielen als Ansatzpunkt gesehen. Hierzu gehören die Möglichkeit zur Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts der Kita sowie eine Unterstützung durch die Fachberatung. Ferner kann ein stärkerer Austausch mit anderen Kitas hierzu beitragen. Und schließlich hält rund ein Viertel der Befragten auch eine Evaluation der durchgeführten Maßnahmen für wichtig, weil das Wissen um deren Wirksamkeit zur zielgenaueren Steuerung und Umsetzung beitragen kann.

Unter Sonstiges wurde schließlich mehrfach der Wunsch nach kleineren Gruppengrößen geäußert, was dann aber auch mehr (Gruppen-)Räume erfordert. So heißt es beispielsweise: *„So schön mehr Personal auch ist, so ist die Lärmbelastung und auch die permanente Auseinandersetzung der Kinder untereinander ein sehr großer Stressfaktor. Corona und die damit einhergehenden Notgruppen haben gezeigt, dass die Kinder viel entspannter waren und wir besser gerade auch zum Thema Sprache mit den Kindern arbeiten konnten.“* Eine andere Fachkraft merkt an, *„dass wir gerade in der Pandemie gemerkt haben, was kleine Gruppen für eine große Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder ganz besonders in der sprachlichen Entwicklung gehabt haben. Zeit und Aufmerksamkeit und die größere Ruhe durch weniger Kinder in den Gruppen sowie die niedrige Stressbelastung von Kindern, durch Konflikte, Lautstärke, Enge von Gruppenräumen, haben dazu geführt, dass Erzieher besser auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen konnten.“*

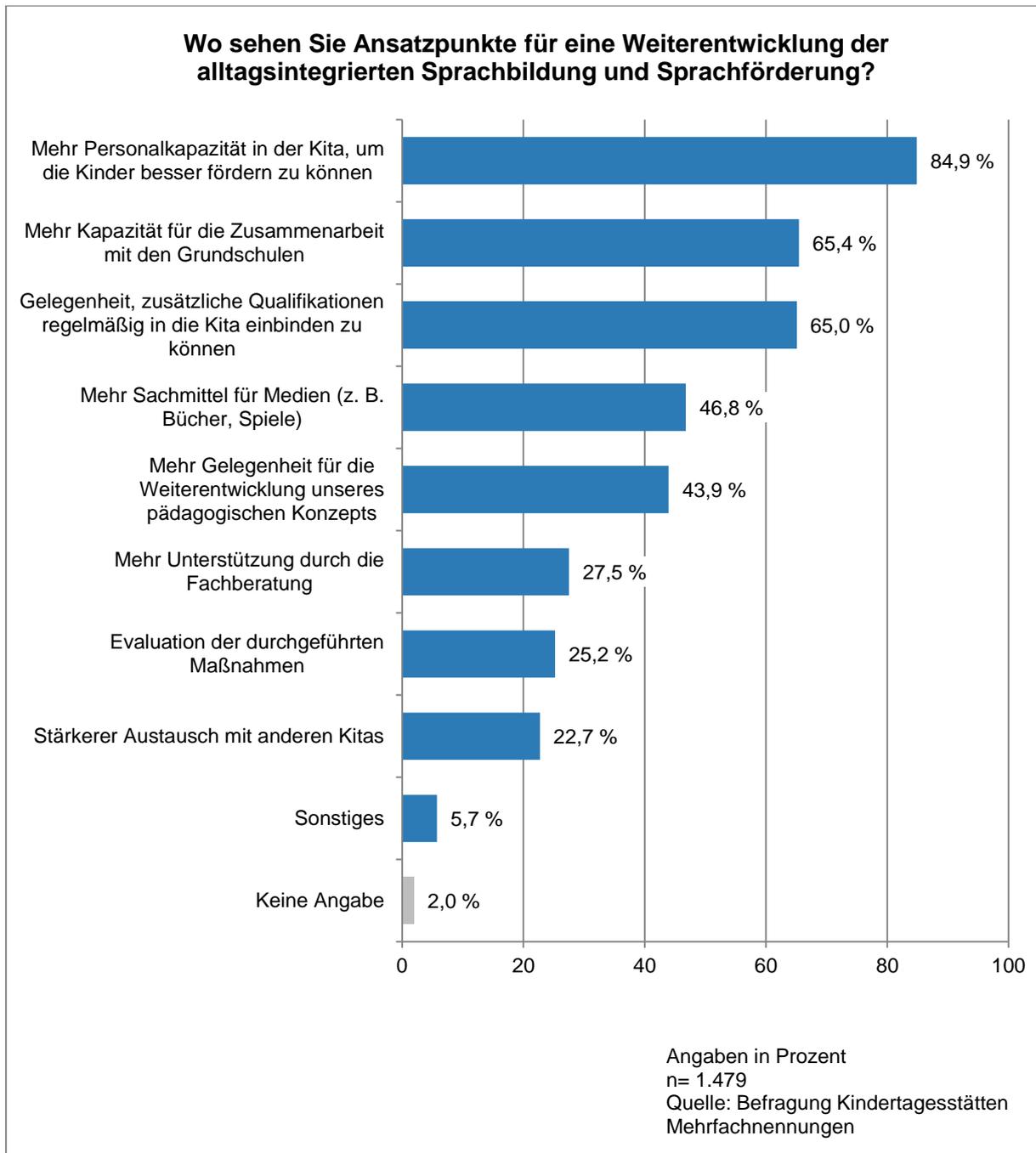


Abbildung 85: Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung

Das Wichtigste in Kürze

Die pädagogischen Fachkräfte sehen Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung sowohl in einer Erhöhung der Personalkapazität (z. B. für die Betreuung der Kinder und die Zusammenarbeit mit den Grundschulen) als auch einer weiteren Erhöhung der Fachlichkeit, z. B. durch Einbindung zusätzlicher Qualifikationen, Überarbeitung der pädagogischen Konzepte, Unterstützung durch Fachberatung sowie einer Evaluation der durchgeführten Maßnahmen.

4.3 Befragung von Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache zu Rahmenbedingungen und Umsetzung des Bildungsauftrags

4.3.1 Durchführung

Für die Gewinnung der Teilnehmer*innen an der Befragung wurde auf den allgemeinen Verteiler der Fachberaterinnen und Fachberater für Kindertageseinrichtungen des Niedersächsischen Kultusministeriums zurückgegriffen. Da die Kontaktdaten aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht an das **ies** weitergegeben werden konnten, kam ein zweistufiges Verfahren zum Einsatz: Das Ministerium schrieb die Fachberatungen per E-Mail an und bat um Teilnahme an der Befragung. Dabei wurde ein allgemein zugänglicher Link mitgeteilt, unter dem sich Interessierte für die Umfrage registrieren konnten. Das Befragungssystem versandte daraufhin an die angegebene E-Mail-Adresse den für die jeweilige Person individuell generierten Link zum Fragebogen.

Vom Niedersächsischen Kultusministerium wurden insgesamt 162 Fachberater*innen angeschrieben. In dem verwendeten Verteiler befinden sich Fachberater*innen für Kindertageseinrichtungen, darunter teilweise auch die über die besondere Finanzhilfe geförderten Fachberater*innen mit dem Schwerpunkt Sprachbildung und Sprachförderung. Diese sind jedoch nicht vollständig darin enthalten. Deshalb wurden die Angeschriebenen gebeten, die Einladungsmail und damit den Zugangslink auch an weitere Fachberatungen Sprache weiterzuleiten.

Die Befragung startete am 12.08.2021. Im September versandte das Kultusministerium eine Erinnerungs-Mail und bat noch einmal um Teilnahme an der Umfrage. Die Befragung endete am 29.09.2021. Insgesamt haben sich 98 Personen dafür registriert. Von 60 Personen liegt ein ausgefüllter Fragebogen vor. Die Zielgruppe der Befragung waren ausschließlich Fachberatungen, die ganz oder in Anteilen durch Mittel der besonderen Finanzhilfe nach § 31 NKiTaG (vormals § 18 a KiTaG) gefördert wurden. Deshalb wurde im Fragebogen zu Beginn eine entsprechende Frage gestellt und nur Fachberatungen, die diese bejaht haben, konnten den Bogen ausfüllen. Für sechs Teilnehmer*innen, die angaben, nicht zur Zielgruppe zu gehören, wurde die Befragung mit einem erklärenden Hinweis beendet. In die statistischen Auswertungen wurden schließlich 54 Fragebögen einbezogen.

4.3.2 Ergebnisse der Befragung von Fachberatungen Sprache

4.3.2.1 Rahmenbedingungen der Arbeit der Fachberatungen Sprache

Die Fachberater*innen mit Schwerpunkt Sprache, die sich an der Online-Erhebung beteiligt haben, haben im Fragebogen einige Angaben zu den Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit gemacht. Sie lassen sich demnach durch folgende Merkmale charakterisieren:

- Anstellungsträger: Fast die Hälfte der teilnehmenden Fachberater*innen ist bei einer Kommune angestellt (46,3 %), ein knappes Drittel bei einem freien Träger oder einem Verband, zum Beispiel bei einem Wohlfahrtsverband, einem kirchlichen oder einem freien Träger (29,6 %) oder einem Bildungsträger (14,8 %).
- Stellenanteil: Erhoben wurde der Anteil, zu dem die Stelle als Fachberatung aus der besonderen Finanzhilfe gemäß § 31 NKiTaG (vormals § 18 a KiTaG) finanziert wird. Die Antworten streuen sehr breit: Bei einem Fünftel ist eine volle Stelle daraus finanziert (20,4 %), bei 16,7 % eine Dreiviertelstelle, gut ein Drittel hat daraus eine halbe

Stelle (35,2 %) und rund ein Fünftel erhält aus der besonderen Finanzhilfe eine Finanzierung von weniger als einer halben Stelle (22,2 %).

- **Beschäftigungsdauer:** Fast zwei Drittel der Befragten waren zum Zeitpunkt der Erhebung bereits mehr als drei Jahre als Fachberater*in mit Schwerpunkt Sprache tätig (Abbildung 86). Das bedeutet, dass sie Kindertagesstätten auch schon vor der in 2018 erfolgten Gesetzesänderung zu diesem Thema beraten haben. Knapp ein Drittel hat die Aufgabe der Fachberatung Sprache vor einem bis drei Jahren übernommen, nur wenige Befragte sind erst kürzer als ein Jahr entsprechend tätig.
- **Beratene Kitas:** Die Zahl der Kindertagesstätten, für die die Fachberatungen zuständig sind, streut sehr breit. Rund ein Viertel haben hier weniger als 10 Kitas genannt (25,9 %), einige davon sogar nur eine. Auf der anderen Seite haben mit 20,4 % fast ebenso viele angegeben, dass sie für mehr als 100 Kitas zuständig sind, einzelne haben sogar mehr als 150 genannt.²²
- **Beratung von „Sprach-Kitas“:** Etwas mehr als die Hälfte der Befragten berät auch Kindertagesstätten, die am Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ teilnehmen (55,6 %).

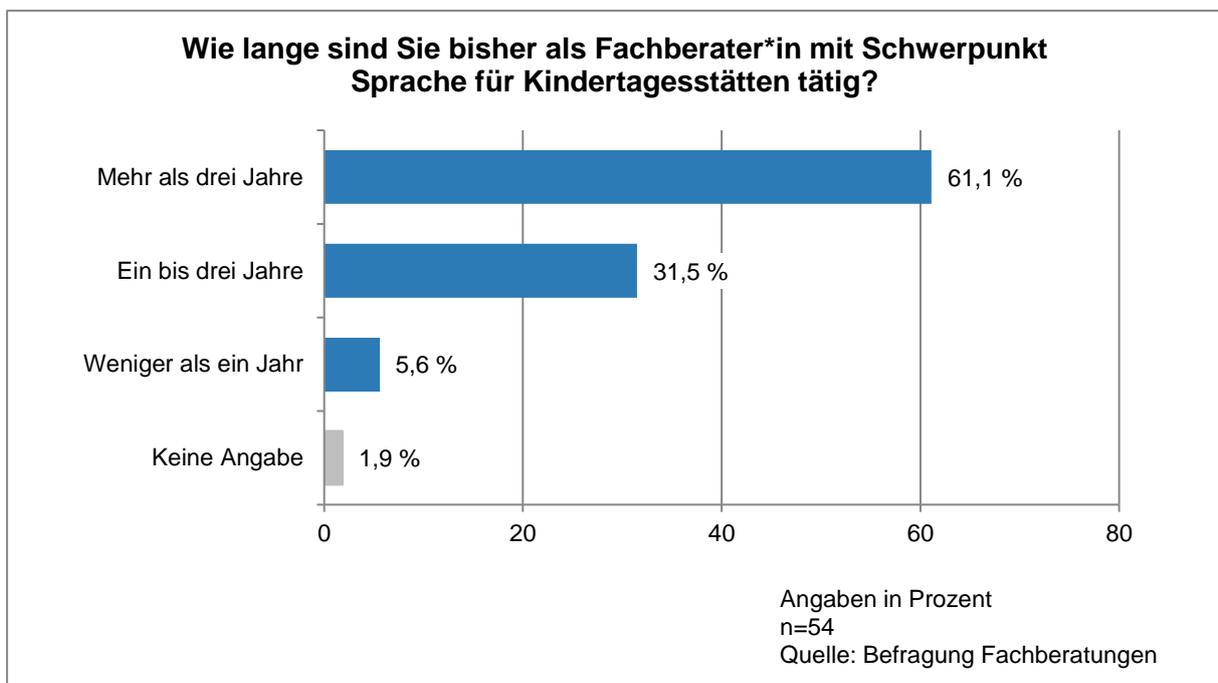


Abbildung 86: Beschäftigungsdauer als Fachberatung Sprache

Angesichts der dargestellten Heterogenität beim Stellenumfang und bei der Zahl der beratenen Kitas erstaunt es nicht, dass die Kontakthäufigkeit mit den Kitas ebenfalls breit streut: Ein Fünftel der Fachberater*innen tauscht sich durchschnittlich etwa alle vier bis acht Wochen mit den von ihnen beratenen Kitas aus (20,4 %), einzelne sogar noch häufiger, z. B. wöchentlich. Rund bei einem Drittel findet der Kontakt im Durchschnitt etwa vierteljährlich statt (29,6 %), bei 14,8 % zwei oder drei Mal im Jahr. Viele Fachberater*innen konnten oder wollten sich

²² Auch wenn die Frage lautete, „Für wie viele Kitas sind Sie insgesamt zuständig?“, kann nicht völlig ausgeschlossen werden, dass insbesondere bei den hohen Zahlen dafür nicht die Befragten als Einzelpersonen zuständig sind, sondern dass die Zuständigkeit bei einem Team liegt.

hierbei allerdings nicht festlegen und wiesen darauf hin, dass die Häufigkeit bei den von ihnen beratenen Kitas „*sehr unterschiedlich*“ ist und/oder auch vom Bedarf abhängt: „*ganz individuell und nach Bedarf von monatlich bis jährlich*“. Keine Rolle spielt bei dieser Frage, in welcher Form diese Kontakte stattfinden, berücksichtigt sind Treffen vor Ort ebenso wie digitale Formate und telefonischer Austausch.

Das Wichtigste in Kürze

Befragt wurden Fachberater*innen, die durch Mittel der besonderen Finanzhilfe des Landes Niedersachsen gefördert wurden. Die Rahmenbedingungen für ihre Beratung unterscheiden sich sehr stark nach gefördertem Stellenumfang, Anzahl beratener Kitas, Kontakthäufigkeit u. a. Die Mehrzahl der Fachberatungen Sprache, die sich an der Erhebung beteiligt haben, haben Kitas schon vor der Gesetzesänderung in 2018 beraten.

4.3.2.2 Beratungsleistungen der Fachberater*innen

Die Fachberatungen Sprache erbringen ein breites Spektrum von Beratungsleistungen. Dazu gehören die im vorigen Abschnitt erwähnten Einzelberatungen für die Kindertagesstätten, für die sie zuständig sind, ebenso wie Angebote, die sich an mehrere Kitas gleichzeitig wenden und die also einrichtungsübergreifend erbracht werden.

Die fachliche Beratung und Begleitung von einzelnen pädagogischen Fachkräften, von Kita-Teams und von Leitungskräften in den Kindertagesstätten sowie die Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen in den Einrichtungen zählen zu den am Häufigsten genannten einrichtungsbezogenen Leistungen (Abbildung 87). Hinzu kommt noch die Beratung bei der Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung der pädagogischen Konzeption, die ebenfalls einen Arbeitsschwerpunkt von vielen Fachberatungen Sprache darstellt. Es sind jeweils etwa die Hälfte bis zwei Drittel der Fachberater*innen, die diese Aufgaben häufig oder sogar sehr häufig wahrnehmen. Dass damit generell ihre Kernaufgaben beschrieben sind, lässt sich allerdings nur eingeschränkt feststellen, denn ein nicht unbedeutender Teil der Befragten übernimmt diese Leistungen nur eher selten oder nie.

Daneben gibt es, wie die Abbildung ebenfalls zeigt, noch ein breites Spektrum weiterer Leistungen, die aber jeweils lediglich von einer Minderheit wahrgenommen werden. Dazu zählen insbesondere auch Aufgaben, die eher zu den Leitungsaufgaben der Kitas zu zählen sind, zum Beispiel die Beratung zu Fragen der Finanzierung, der Organisationsentwicklung und des Personalmanagements. Die große Mehrzahl der Fachberaterinnen leistet das nur selten oder nie, für Einzelne stellt das aber einen Arbeitsschwerpunkt dar und sie übernehmen das häufig oder sogar sehr häufig.

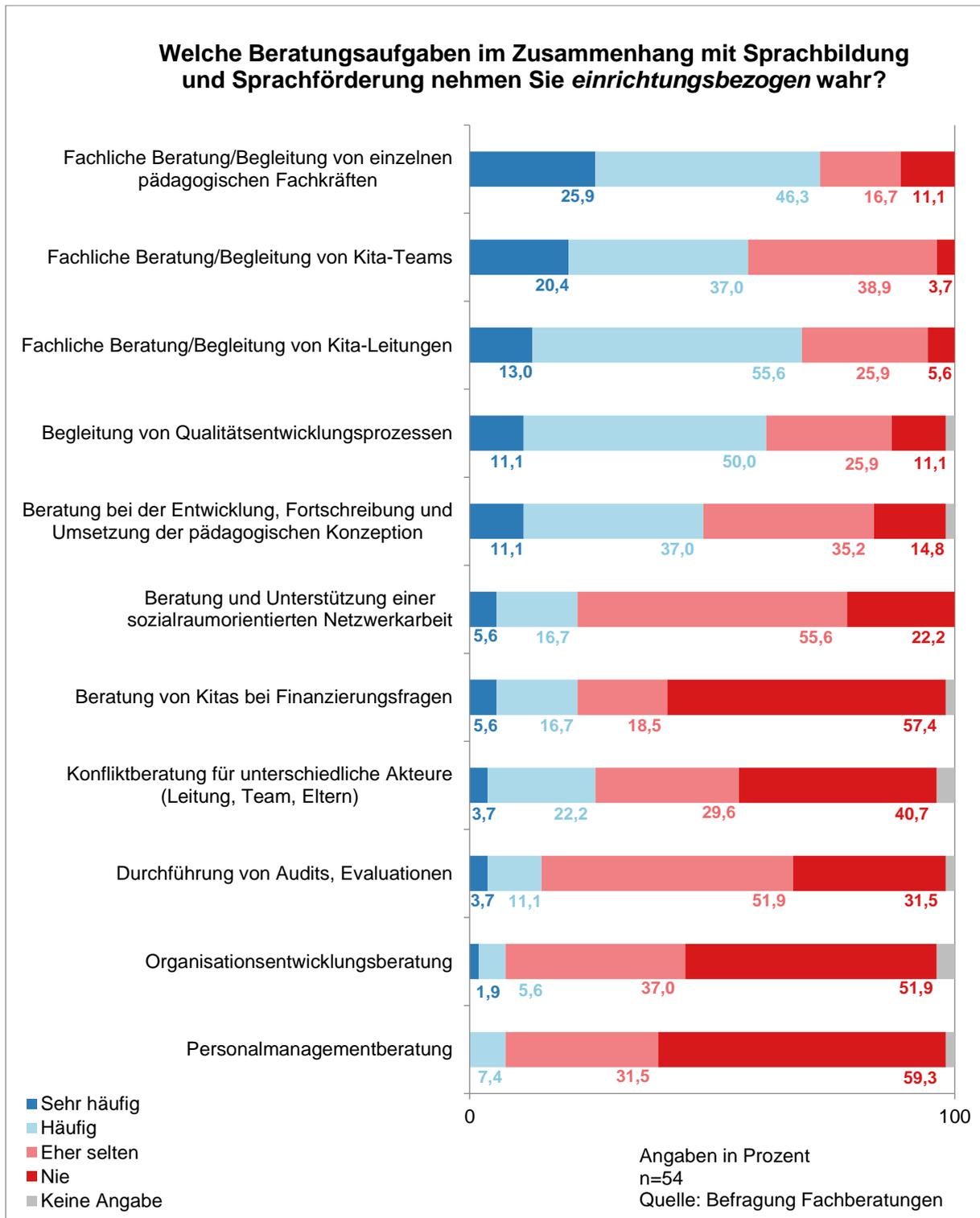


Abbildung 87: Beratungsaufgaben einrichtungsbezogen

Einrichtungsübergreifende Leistungen stellen für viele der befragten Fachberater*innen einen Arbeitsschwerpunkt dar, und die Anteile derer, die das jeweils häufig oder sehr häufig übernehmen, sind zum Teil höher als bei den Angeboten, die sie in oder mit einzelnen Kitas durchführen. Bei den einrichtungsübergreifenden Leistungen stehen Fortbildung und Kommunikation im Mittelpunkt. Zum Themenbereich Fortbildung zählen insbesondere die Organisation und häufig auch die Durchführung von entsprechenden Veranstaltungen für die Kindertages-

stätten, im Bereich der Kommunikation erstellen und verteilen die Fachberater*innen Sprache schriftliche Informationen wie zum Beispiel Newsletter und/oder sie organisieren Austauschrunden, also etwa Netzwerktreffen. Wenige Fachberatungen Sprache stehen darüber hinaus im Kontakt oder beraten auch andere Akteure als die Kindertagesstätten, zum Beispiel die Kita-Träger, den örtlichen Träger oder (weitere) lokale Netzwerkakteure (Abbildung 88).

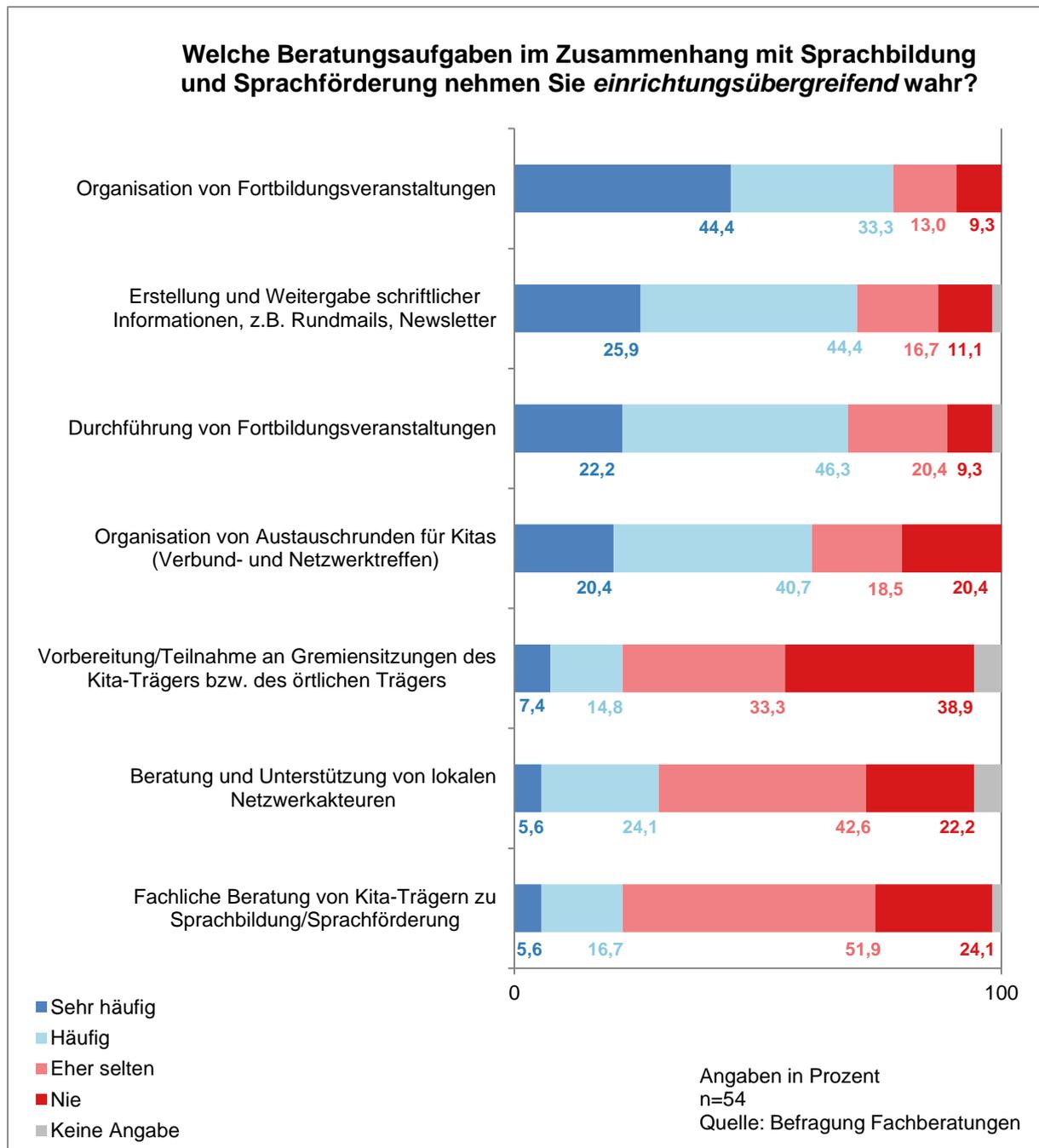


Abbildung 88: Beratungsaufgaben einrichtungsübergreifend

Neben der Frage nach den Aufgaben, die die Fachberatungen übernehmen, wurden sie auch nach den Themen gefragt, zu denen sie Kitas beraten. Die thematische Breite, die zur Sprachbildung und Sprachförderung gehört, findet sich in den Antworten wieder. Wie die folgende Abbildung 89 zeigt, beraten jeweils zwischen 80 und 90 Prozent der Fachberater*innen Sprache die Kitas zu Möglichkeiten der alltagsintegrierten Umsetzung, zu Verfahren zur

Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung der Kinder, zu Mehrsprachigkeit und zur Sprachförderung, also der Förderung von Kindern mit festgestelltem Sprachförderbedarf. Drei Viertel der Fachberatungen beraten Kitas darüber hinaus auch zu deren Elternarbeit.

40,7 % der Fachberater*innen haben angegeben, dass sie Kitas zum Einsatz von digitalen Medien in der Sprachbildung beraten. Sprachtherapie ist dagegen nur bei wenigen ein Beratungsthema (18,5 %). Zu den weiteren, in offener Form genannten Beratungsthemen zählen unter anderem „Literacy“, „armutssensible Pädagogik, inklusive Pädagogik“, „sprachförderliches Kommunikationsverhalten der Fachkräfte“ und „Videografie als eine unterstützende Beobachtungsmethode“.

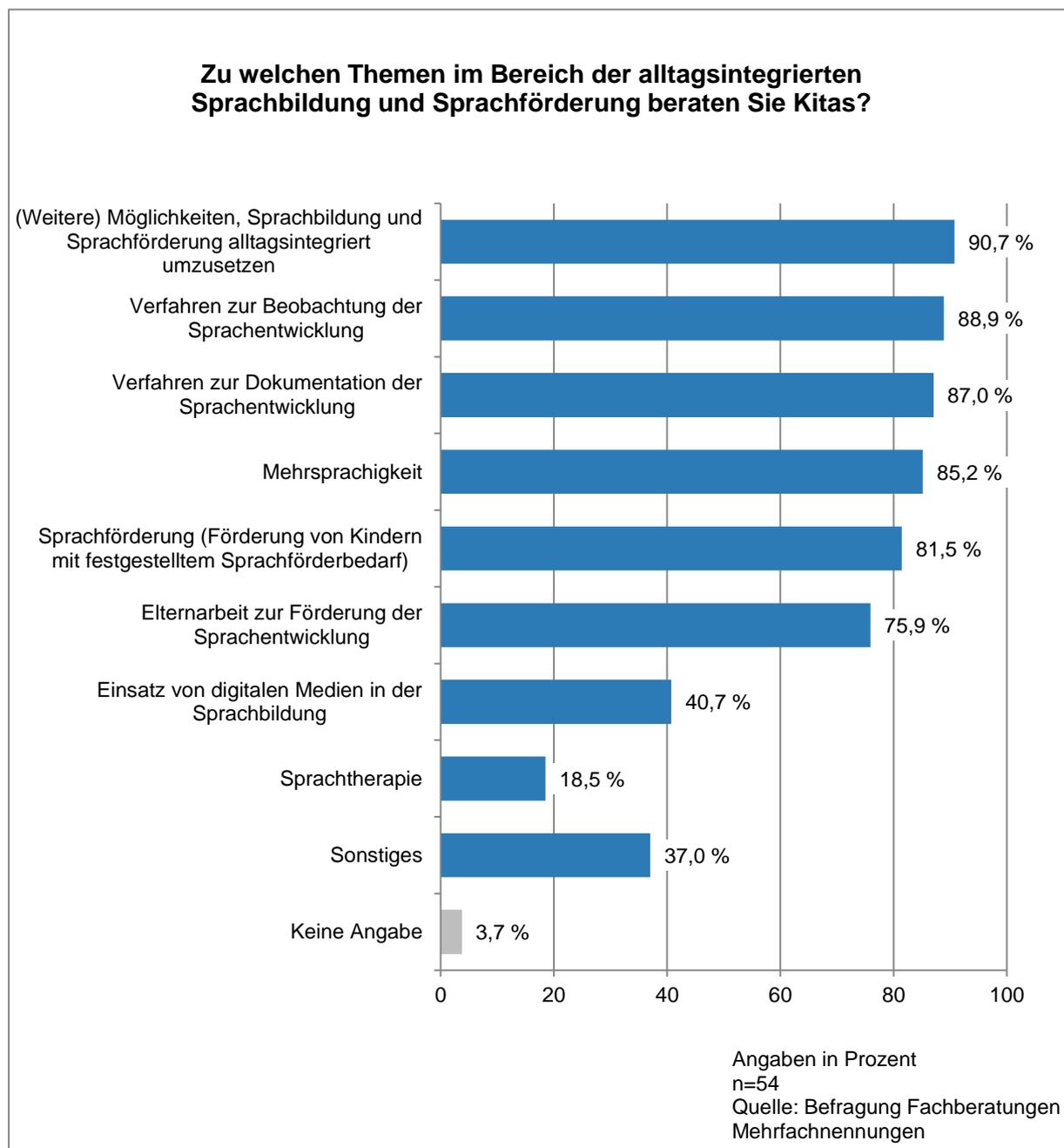


Abbildung 89: Beratungsthemen

Das Wichtigste in Kürze

Die Fachberatungen übernehmen eine Vielzahl von unterschiedlichen Beratungsleistungen sowohl einrichtungsbezogen, die sich dann an einzelne Fachkräfte, Kita-Teams oder Leitungen wenden, als auch einrichtungsübergreifend. Bei letzteren stehen Fortbildung und Kommunikation im Mittelpunkt. Die Beratungsthemen umfassen Möglichkeiten und Verfahren zur konkreten Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung im Kita-Alltag, daneben aber auch z. B. Mehrsprachigkeit sowie Elternarbeit.

4.3.2.3 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit von Fachberatungen und Kitas

Die COVID-19-Pandemie hatte deutliche Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Fachberatungen Sprache mit den Kindertagesstätten, die sie beraten. Fast alle Fachberater*innen berichten von Veränderungen. Bei der Mehrzahl haben sich die Form der Beratung und/oder die Kontakthäufigkeit mit den Kitas geändert, bei rund der Hälfte zudem die Beratungsinhalte (Abbildung 90).

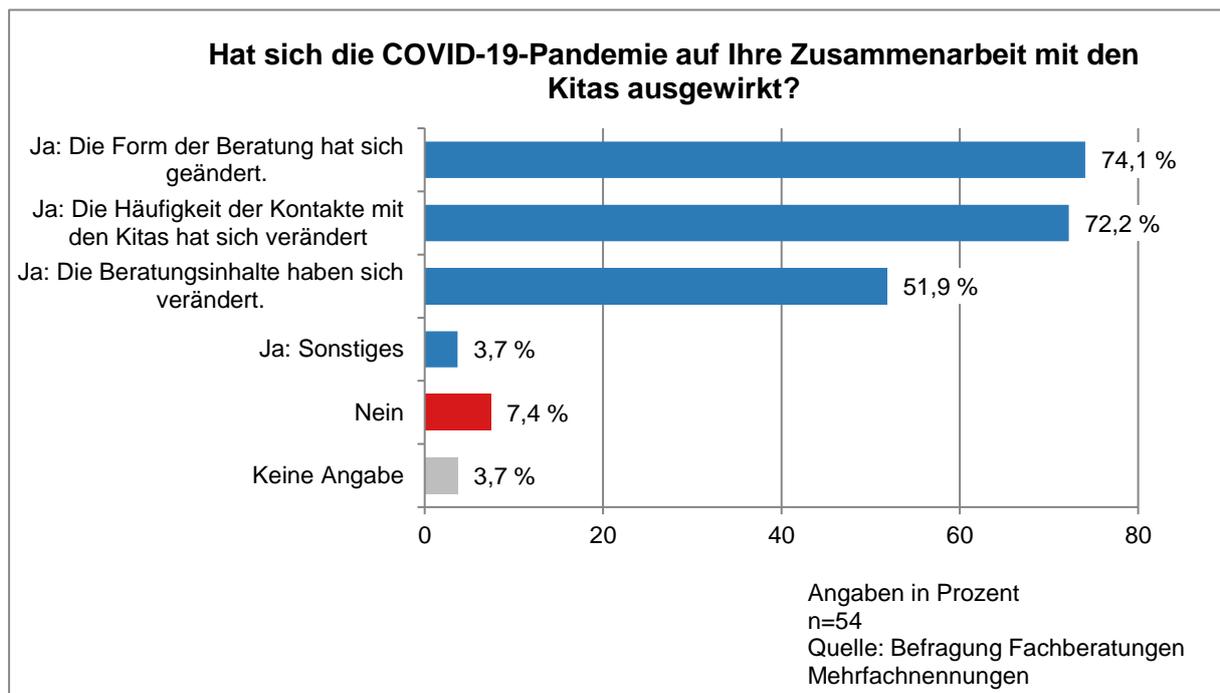


Abbildung 90: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit Fachberatung-Kitas

Die Form der Beratung hat sich von persönlichen zu virtuellen Treffen verschoben: 70,4 % der Fachberater*innen haben ihre Beratung häufiger und intensiver über Telefonkontakte, Videokonferenzen u. ä. geleistet, ein Drittel hat sich mit den Kitas verstärkt auf schriftlichem Wege ausgetauscht, z. B. per Mail. Fast zwei Drittel der Fachberatungen haben angegeben, dass Vor-Ort-Besuche in den Kitas, die Teilnahme an Gruppengesprächen u. ä. aufgrund der Pandemie nicht möglich waren (63,0 %).

Die Kontakthäufigkeit hat vor diesem Hintergrund erwartungsgemäß in vielen Fällen abgenommen. Mehr als die Hälfte der Fachberater*innen hatte deshalb insgesamt weniger Kontakte zu

den Kindertagesstätten (55,6 %) und 42,6 % haben angegeben, dass sie wegen der Pandemie zu manchen Kitas gar keinen Kontakt mehr hatten. Allerdings gab es auch gegenteilige Entwicklungen. So hat sich bei immerhin rund einem Drittel der Fachberatungen nach eigener Aussage die Zusammenarbeit mit manchen Kitas sogar intensiviert (35,2 %). Zu berücksichtigen ist hier, dass sich die genannten Antworten nicht ausschließen: Es kann durchaus sein, dass der Kontakt zu manchen Kitas unterbrochen war, die Fachberatung andere Kitas aber intensiver beraten hat.

Die Beratungsinhalte haben sich vor dem Hintergrund der Pandemie, wie oben erwähnt, bei knapp der Hälfte der Fachberater*innen insgesamt verändert, die Auswirkungen auf Fragen zur Sprachbildung und Sprachförderung waren dabei aber unterschiedlich. Teilweise gab es in der Beratung zwar andere Themen als vorher, wobei die sprachbezogenen Themen aber unverändert wichtig waren (20,4 %). Fast ebenso viele Fachberater*innen haben allerdings angegeben, dass Sprachbildung und Sprachförderung insgesamt an Bedeutung abgenommen haben (18,5 %). Bei wenigen Fachberater*innen hat dieses Thema vor dem Hintergrund der besonderen Rahmenbedingungen dagegen sogar an Bedeutung zugenommen (7,4 %).

Das Wichtigste in Kürze

Im Zuge der COVID-19-Pandemie standen die Fachberater*innen häufiger telefonisch oder per Video im Kontakt mit den Kitas; vor-Ort-Besuche waren oft nicht möglich. Die Kontakthäufigkeit hat insgesamt abgenommen, mit einigen Kitas hat sich die Zusammenarbeit aber auch intensiviert. Sprachbezogene Themen waren bei einigen Berater*innen unverändert wichtig, bei ebenso vielen hat deren Bedeutung jedoch abgenommen.

4.3.2.4 Umsetzung von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas

Die Fachberater*innen erhalten im Rahmen ihrer Tätigkeiten einen Einblick in die Situation der von ihnen beratenen Kindertagesstätten. Dieser kann unterschiedlich tief sein, je nach den Beratungsleistungen, die sie dort erbringen, nach der Kontakthäufigkeit u.a.m. Überwiegend sehen sie sich in der Lage, die Situation dort einzuschätzen und zu bewerten, insbesondere auch im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung.

So haben sich die weitaus meisten Fachberatungen zum fachbezogenen Kenntnisstand im Themenbereich Sprache in den Kitas geäußert. Das Wissen der Kindertagesstätten in vielen sprachbezogenen Einzelthemen bewerten sie überwiegend als „eher groß“, vereinzelt sogar als „sehr groß“. Dazu zählen insbesondere die Förderung des Kommunikationsverhaltens und des Wortschatzes der Kinder, der Spracherwerb einschließlich des Wissens um abweichende Spracherwerbsverläufe sowie Kenntnisse zur Wirkung des Sprachverhaltens der pädagogischen Fachkräfte auf die Kinder (Abbildung 91). Anders sieht es allerdings aus bei der Förderung der Artikulation bei den Kindern sowie beim Thema Mehrsprachigkeit. In diesen beiden Bereichen wird der Wissensstand der Kitas von der Mehrheit der Fachberater*innen als „eher gering“ oder sogar „sehr gering“ bewertet; insbesondere bei der Mehrsprachigkeit von Kindern gibt es einige Fachberatungen, die das Wissen insgesamt für „sehr gering“ halten.

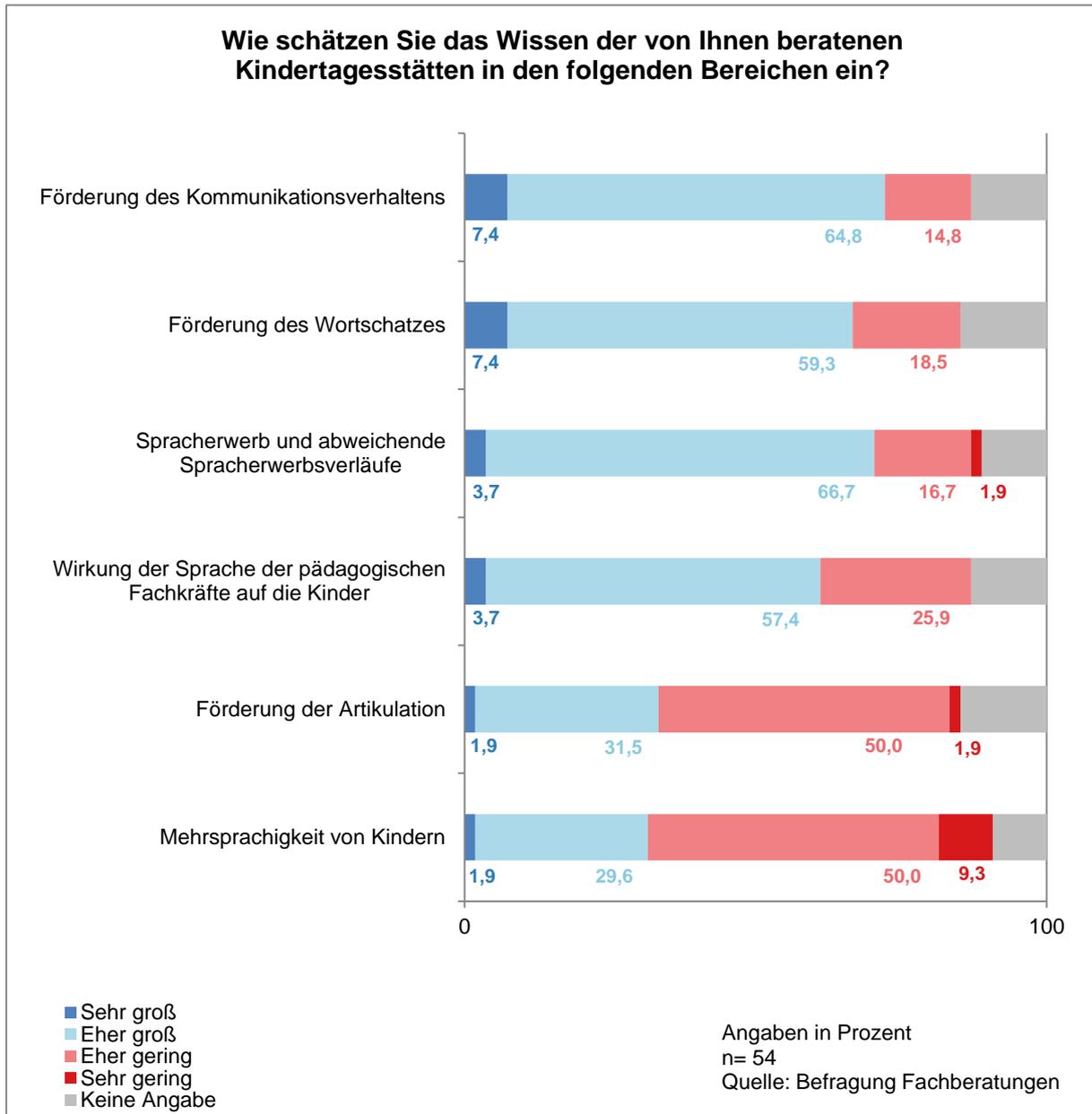


Abbildung 91: Einschätzung des Wissensstands zum Thema Sprache bei den beratenen Kitas

Bei der Bewertung des Wissensstandes haben sich die Fachberaterinnen überwiegend für die mittleren Antwortvorgaben entschieden, also „eher groß“ oder „eher gering“ gewählt; „sehr groß“ oder „sehr gering“ wurden nur selten und in einigen Bereichen gar nicht angegeben. Hierbei wird sicherlich eine Rolle gespielt haben, dass sie um eine pauschale, einrichtungsübergreifende Bewertung gebeten wurden. In der Realität allerdings kann die Situation in den einzelnen Kitas sehr unterschiedlich sein.

Diese Heterogenität zeigt sich deutlich in den Antworten auf die Frage, ob alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung in den von ihnen beratenen Kindertagesstätten mehrheitlich gelingen. Drei Viertel der Fachberater*innen Sprache haben der Aussage zugestimmt, dass das unterschiedlich gut umgesetzt wird: in manchen Kitas bzw. Gruppen gut, in anderen hingegen nicht so gut (Abbildung 92). Rund 20 % sind hingegen der Ansicht, dass die Umsetzung „überwiegend gut“ oder sogar „insgesamt sehr gut“ gelingt.



Abbildung 92: Einschätzung des Gelingens von Sprachbildung und Sprachförderung

Diejenigen Fachberater*innen, die die Umsetzung von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung als teilweise oder überwiegend nicht so gut bewerten, wurden danach gefragt, woran das ihrer Ansicht nach liegt. Die Antworten zeigen ein breites Spektrum von Gründen, wobei viele der Befragten mehrere Angaben gemacht haben.

Am häufigsten wird hier die Personalfuktuation in den Kindertagesstätten genannt. Für rund zwei Drittel *aller* Fachberatungen Sprache ist diese ein Grund dafür, warum alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas nicht (so) gut gelingen (64,8 %; Abbildung 93). Die Personalfuktuation hat weitreichende Auswirkungen auf den Kita-Alltag: Abgänge führen dazu, dass Kompetenzen aus Sicht der Kita verlorengehen; neue Mitarbeiter*innen müssen eingearbeitet werden, sie müssen an die in der Kita etablierte Praxis herangeführt werden; personelle Wechsel können auch dazu führen, dass Stellen zeitweise unbesetzt sind u.a.m.

Die Zeit und Intensität, mit der sich die pädagogischen Fachkräfte der Betreuung von einzelnen Kindern widmen können, spielen aus Sicht der Fachberater*innen ebenfalls eine Rolle. Für jeweils mehr als die Hälfte sind der Fachkraft-Kind-Schlüssel und die Gruppengrößen wichtige Gründe dafür, dass die Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung nicht so gut gelingt.

Rund die Hälfte der Fachberater*innen sieht als Problem auch fehlende Kompetenzen bei den pädagogischen Fachkräften. Unter „Sonstiges“ haben Fachberater*innen darauf hingewiesen, dass dies auch ein Zeitproblem sein kann: „Zeit für Fortbildung fehlt, zu wenig Verfügungszeit der Fachkräfte“. Und 40,7 % meinen, dass die Umsetzung nicht so gut gelingt, wenn es „zu viele Kinder mit Sprachförderbedarf“ in der Kita gibt.

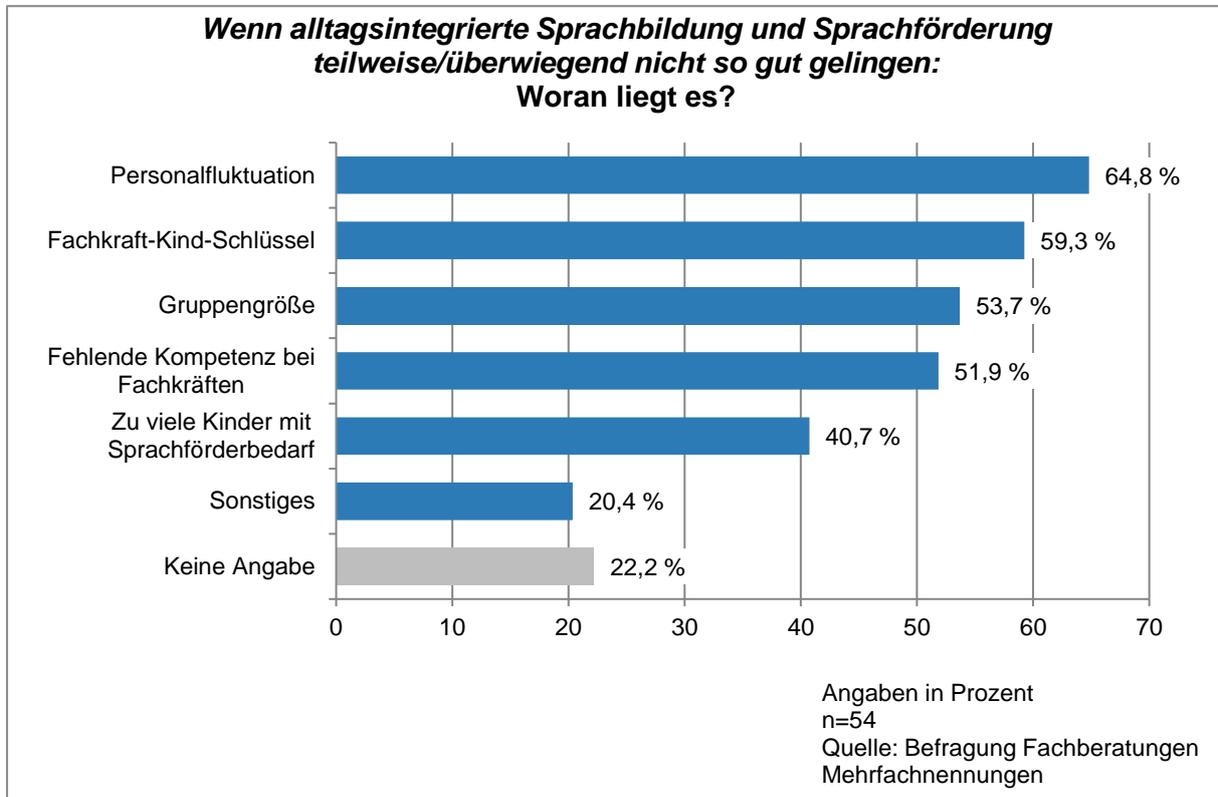


Abbildung 93: Gründe für das Nicht-Gelingen von Sprachbildung und Sprachförderung

Das Wichtigste in Kürze

Die Fachberater*innen schätzen das Wissen der Kitas zur Sprachentwicklung in vielen Bereichen als eher groß ein, bei der „Förderung der Artikulation“ und zur „Mehrsprachigkeit“ allerdings als eher gering. In der Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung sehen sie deutliche Unterschiede zwischen den Kitas. Als Gründe, wenn dies nicht so gut gelingt, nennen sie häufig die Personalfuktuation, den Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Gruppengrößen sowie fehlende Kompetenzen bei den Fachkräften.

4.3.2.5 Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Fachberatungen Sprache

Vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse und Erfahrungen wurden die Fachberater*innen danach gefragt, wo aus ihrer Sicht Möglichkeiten zur Verbesserung der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas liegen. Dabei wurden zwei Ebenen in den Blick genommen: einerseits Handlungsansätze, die sich auf ihre Arbeit als Fachberatung beziehen, und andererseits Handlungsansätze, die bei den Kindertagesstätten ansetzen.

Damit ihre eigenen Beratungsangebote erfolgreich sind und vor Ort zu einer Weiterentwicklung und Verbesserung der Praxis beitragen, lassen sich unterschiedliche Gelingensbedingungen

ausmachen. Die befragten Fachberater*innen haben in offener Form hierzu Angaben gemacht. Erkennbar sind förderliche Rahmenbedingungen sowohl auf Seiten der Kindertagesstätten, und zwar bei den Leitungskräften ebenso wie bei den pädagogischen Mitarbeiter*innen, als auch auf Seiten der Fachberatungen selbst. Nach ihren Aussagen gelingt die Beratung besser und verläuft tendenziell erfolgreicher,

- wenn bei den pädagogischen Fachkräften in den Kitas Offenheit und Interesse an den Themen vorhanden sind und sie zu Reflexion und Veränderung ihrer Praxis bereit sind;
- wenn die Kita-Leitung ebenfalls offen und interessiert ist, sie diese Haltung kommuniziert und Veränderungsprozesse auch aktiv unterstützt;
- wenn die Fachberater*innen regelmäßig und über einen längeren Zeitraum und „*nicht erst wenn es Probleme gibt*“ mit den Kitas in Kontakt stehen, weil dies eine wesentliche Voraussetzung für Nachhaltigkeit ist;
- wenn die Fachberatungen ausreichend Zeit haben für „*persönlichere Begleitung im Alltag*“, für Hospitationen in den beratenen Kindertagesstätten u. a.;
- wenn die Fachkräfte in den Kitas ausreichend Zeit haben für die Teilnahme an den Bildungsangeboten, aber auch zur Erprobung und Umsetzung des Gelernten sowie zur Reflexion;
- und nicht zuletzt wenn die Fachberater*innen über eigene Praxiserfahrung, aktuelles Fachwissen sowie vielfältige Kontakte verfügen und gut vernetzt sind.

Zur Verbesserung der Qualität von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas sehen die Fachberatungen verschiedene Möglichkeiten, die auf unterschiedlichen Ebenen und bei unterschiedlichen Akteuren ansetzen. In einer entsprechenden Frage wurden sie gebeten, die bis zu vier wichtigsten Ansatzpunkte dafür auszuwählen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 94 dargestellt.

Am wichtigsten sind demnach Selbstreflexion, Erfahrungsaustausch sowie Qualifizierungsangebote für Kitas. Diese drei Aspekte wurden jeweils von rund zwei Dritteln der Befragten gewählt. In erster Linie setzt dies bei den pädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten an. Die Fachberatungen können das konkret anstoßen und organisieren, dafür Impulse geben usw. Wie oben dargestellt, werden derartige Aufgaben von ihnen häufig bereits übernommen, sie könnten aber ausgebaut und intensiviert werden.

Das kann aber bedeuten, dass ihnen dafür mehr Kapazitäten zur Verfügung stehen sollten oder müssten. Knapp die Hälfte der Fachberatungen meint, dass eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Fachberatungsressourcen und den zu beratenden Kindertagesstätten ein wichtiger Ansatzpunkt für eine Qualitätssteigerung vor Ort wäre. Dies steht bei den Prioritäten nicht an vorderster Stelle – die drei zuvor genannten Aspekte wurden jeweils häufiger genannt –, sind aber dennoch aus ihrer Sicht von großer Bedeutung.

Weitere Adressaten ihrer Beratungsangebote könnten verstärkt die Träger sein, was immerhin 37 % der befragten Fachberatungen Sprache als besonders wichtig erachten, außerdem die sozialräumlichen Netzwerke (13 %) oder, wie vereinzelt unter „Sonstiges“ ergänzend genannt wurde, die Eltern, „*Entscheider*“ und „*Berufsschulen*“.

Gut ein Viertel sieht sich auch die Fachberatungen selbst als Adressaten, indem sie die eigene Fortbildung als eine Voraussetzung zur Qualifikationssteigerung betonen. Dies ist sicherlich vor dem Hintergrund zu sehen, dass sie einrichtungsbezogen eine Vielzahl von verschiedenen

Beratungsaufgaben wahrnehmen (Abbildung 87) und sich dementsprechend in einer Vielzahl von Inhalten und auch Methoden (z. B. Coaching) auskennen müssen. Deshalb haben „*Nutzung und Wissenstransfer aktueller (wissenschaftlicher) Erkenntnisse*“, wie es eine Fachberatung ausdrückte, eine hohe Bedeutung.

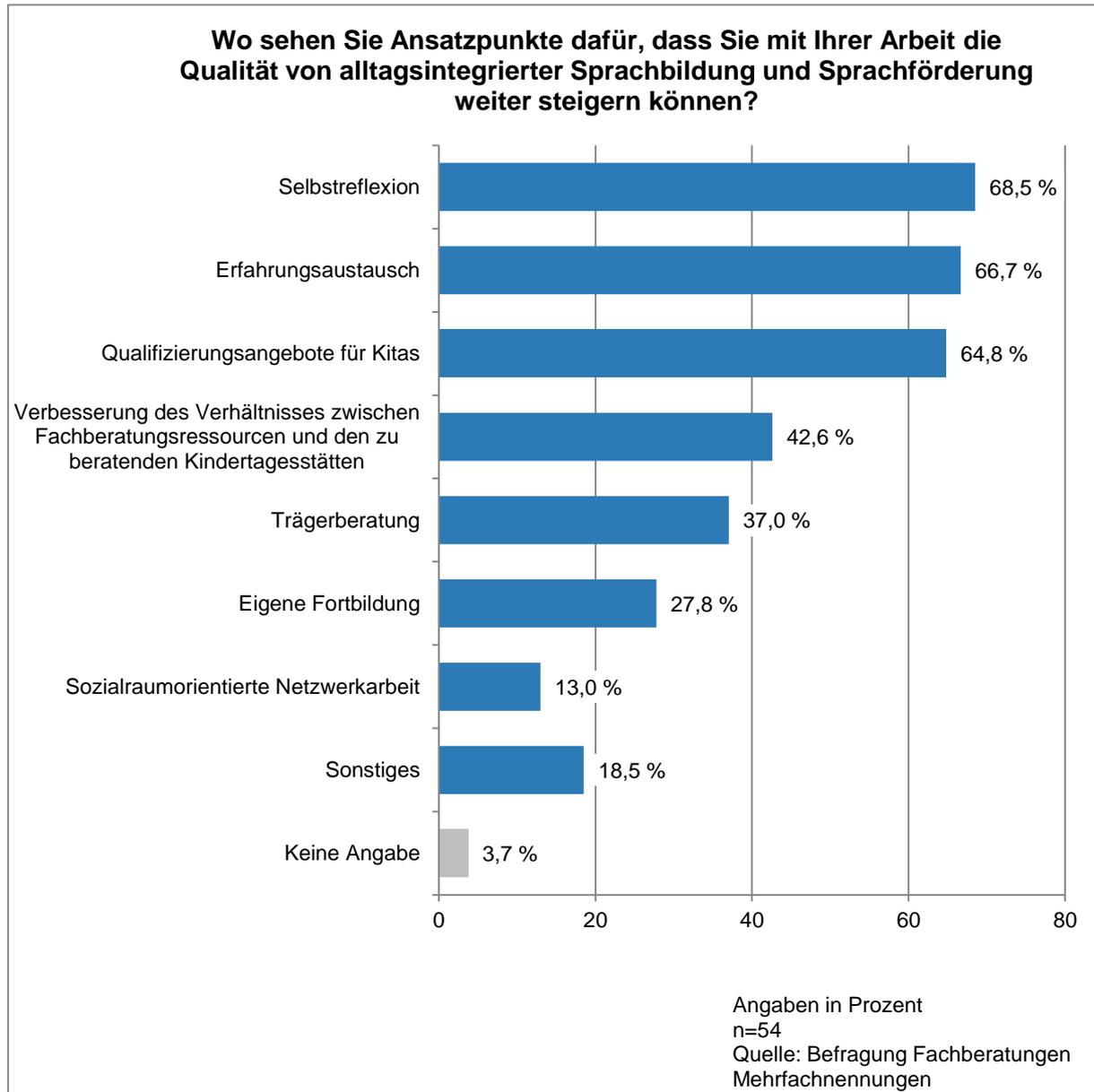


Abbildung 94: Verbesserungsmöglichkeiten Fachberatung

Wie die folgende Abbildung 95 zeigt, sieht die weit überwiegende Zahl der Fachberater*innen Handlungsbedarf in zwei Bereichen. So sind fast alle Befragten der Ansicht, dass die Maßnahmen, die Kitas zur Sprachbildung und Sprachförderung durchführen, evaluiert werden sollten. Wie oben dargestellt, sind die Aktivitäten, mit denen die Kitas die Sprachentwicklung der Kinder unterstützen und fördern (möchten), sehr vielfältig. Eine Evaluation wird eine Bewertung der verschiedenen Handlungsansätze ermöglichen und könnte damit eine fachlich fundierte Grundlage bilden, um die Angebote in den Kindertagesstätten weiterzuentwickeln.

Ein zweiter wichtiger Bereich ist die Zusammenarbeit der Kitas mit den Grundschulen. Mehr als drei Viertel der Fachberater*innen Sprache sind der Ansicht, dass diese Kooperationen generell verstärkt werden müssten.

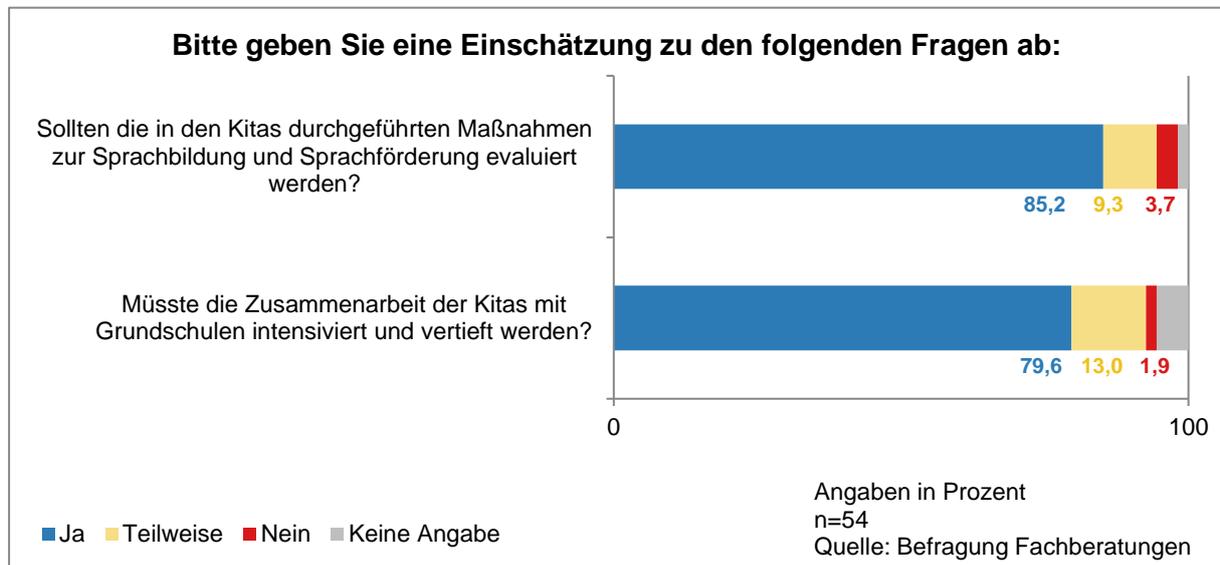


Abbildung 95: Verbesserungsmöglichkeiten: Rahmenbedingungen

Weitere Handlungsansätze und Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Fachberater*innen auf der Ebene der Kindertagesstätten (Abbildung 96). Im Gegensatz zu den beiden zuvor genannten Aspekten stimmen hier allerdings viele lediglich „teilweise“ zu. Soweit die Aussagen auch eine Bewertung der Praxis in den Kitas widerspiegeln, verweist das darauf, dass diese vielfältig und unterschiedlich ist. Die genannten Bewertungen und Verbesserungsmöglichkeiten betreffen dann eben nicht alle Kitas, über die sich die Fachberatungen äußern können, sondern einen Teil davon.

Fast die Hälfte der Fachberatungen stimmt der Aussage zu, dass in den Kitas verstärkt Medien genutzt werden sollten; ein weiteres Drittel stimmt dem „teilweise“ zu. Hiermit meinen sie dann häufig Bilderbücher (angegeben von 74,1 % aller Fachberatungen) und/oder „klassische“ Spiele, also z. B. Brettspiele oder Legespiele (55,6 %). Fast ein Drittel wünscht auch den Einsatz von digitalen Lernspielen (29,6 %). „Digitale Medien (Tablets, Kamera, Laptop)“ werden von Einzelnen auch konkret zur Unterstützung von Kreativität gewünscht. So heißt es etwa, wünschenswert wäre ein „gezielter Einsatz kreativer Digitaltechniken, z. B. [um] Bilderbücher selber [zu] gestalten“ oder „digitale Werkzeuge, die als Werkzeuge von den Kindern genutzt werden, z. B. zum Forschen und Experimentieren (Mikroskop-App, Teleskopkamera, Tablet)“.

Die Integration der Tätigkeit externer Sprachförderkräfte in die alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung der Kitas wird durch die Fachberater*innen unterschiedlich bewertet. Bei dem entsprechenden Statement haben relativ viele allerdings keine Angabe gemacht, was darauf hindeutet, dass Externe in „ihren“ Kitas dafür nicht eingebunden werden. Jeweils rund zwei Drittel der Fachberatungen sind der Ansicht, dass die Querschnittsaufgabe Sprachbildung und Sprachförderung in den pädagogischen Konzeptionen der Kitas ausreichend berücksichtigt werden und dass eine ausreichende Integration des genannten Themenbereichs in die Bildungsangebote der Kitas stattfindet.

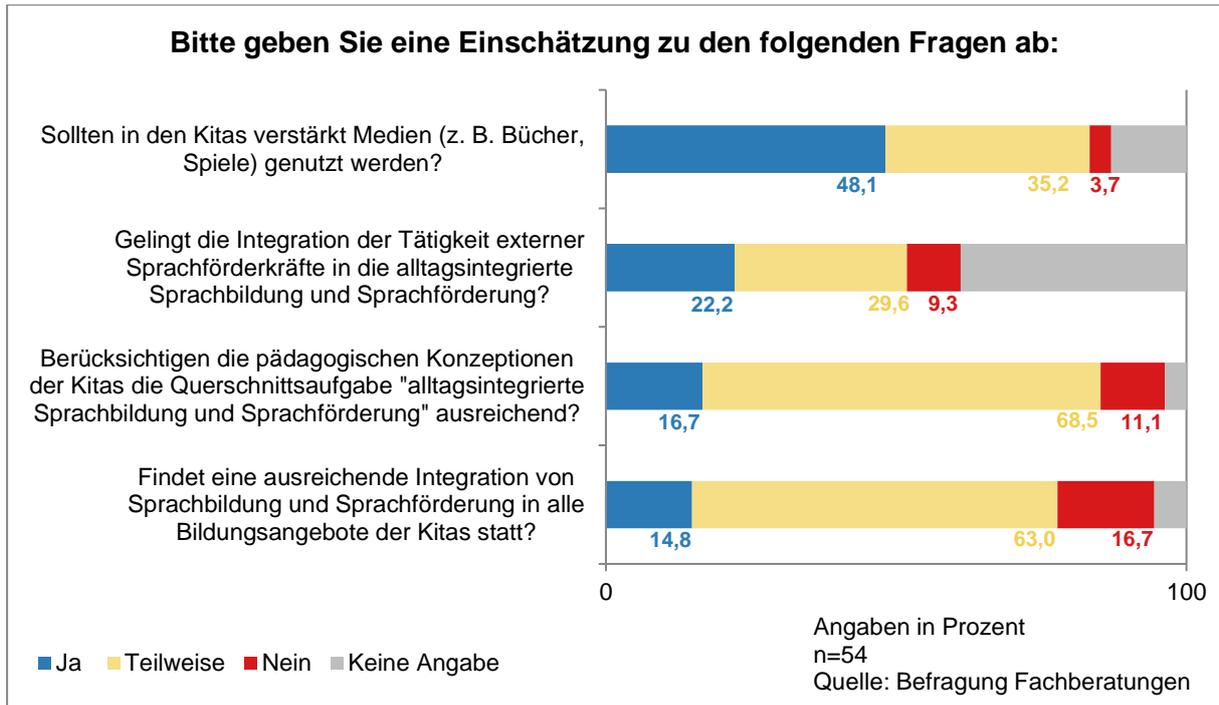


Abbildung 96: Verbesserungsmöglichkeiten: Kindertagesstätten

Das Wichtigste in Kürze

Zu den Gelingensbedingungen für den Erfolg ihrer Beratung zählen aus Sicht der Fachberatungen insbesondere Offenheit und Interesse sowohl bei den Kita-Leitungen als auch bei den pädagogischen Fachkräften. Zur Verbesserung der Qualität von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung können insbesondere Selbstreflexion, Erfahrungsaustausch und Qualifizierungsangebote für Kitas beitragen. Auch die zeitlichen Ressourcen, die den Kitas und ihnen selbst zu Verfügung stehen, spielen eine wichtige Rolle. Die meisten Fachberater*innen empfehlen eine Evaluation der durchgeführten sprachförderlichen Angebote und eine Intensivierung der Zusammenarbeit der Kitas mit den Grundschulen, viele zudem eine verstärkte Mediennutzung in den Kitas.

4.4 Befragung der Grundschulleitungen zur Förderung von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

4.4.1 Durchführung

Für die Befragung der Grundschulleitungen wurden alle niedersächsischen Grundschulen per E-Mail angeschrieben. Die hierfür benötigten Mail-Adressen stellte das Niedersächsische Kultusministerium zur Verfügung. Die Befragung startete am 16.06.2021 mit dem Einladungsverband an 1.722 Grundschulen. Am 07.07.2021 bekamen Schulen, die noch nicht teilgenommen hatten, eine Erinnerungs-Mail mit der erneuten Bitte um Teilnahme. Einzelne Schulen baten um die Möglichkeit, den Fragebogen noch zu Beginn der Sommerferien ausfüllen zu können. Vor diesem Hintergrund wurde die Antwortfrist entsprechend verlängert. Die Befragung endete am 17.08.2021.

Insgesamt liegen 495 ausgefüllte und auswertbare Fragebögen vor, was einer Rücklaufquote von 28,7 % entspricht. Die im Fragebogen enthaltene Frage nach der Funktion der ausfüllenden Person wurde in 90 % der Fälle mit „Schulleitung/stv. Schulleitung“ beantwortet (Abbildung 97). Die angesprochene Zielgruppe ist also erreicht worden.

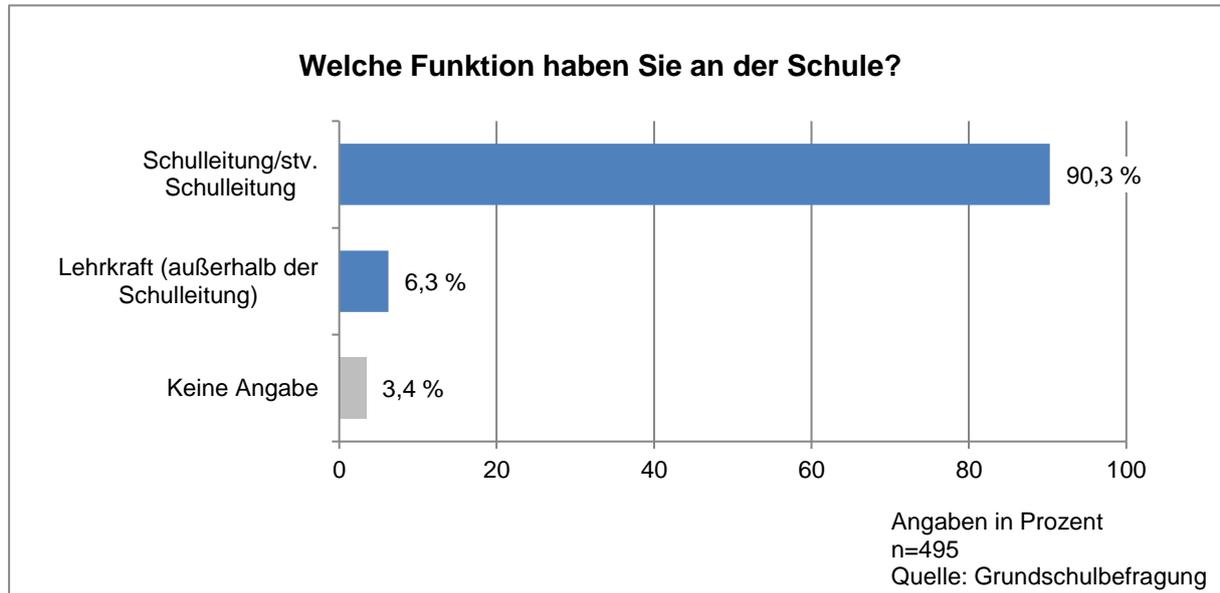


Abbildung 97: Funktion der Ausfüllenden der Schulbefragung

4.4.2 Ergebnisse der Befragung der Grundschulleitungen

4.4.2.1 Schulanfänger*innen

An der Befragung haben sich Grundschulen aller Größenordnungen beteiligt. Anhand der Zahl der Einschulungen lässt sich erkennen, dass von ein- bis vierzügigen Schulen alle vertreten sind; auch einige sehr kleine Schulen haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Anzahl der Schulanfänger*innen für das Schuljahr 2020/2021 streut entsprechend breit von weniger als zehn bis mehr als einhundert.

Die Zahl der Kindertagesstätten, aus denen die Kinder an die Schule kamen, ist ebenfalls unterschiedlich. Die Hälfte aller Grundschulen hat angegeben, dass die Schulanfänger*innen des Schuljahres 2020/2021 aus einer bis vier Kitas kamen. Von jeweils rund 15 % der Schulen und damit am häufigsten genannt wurden drei bzw. vier Kindertagesstätten, bei 34 Schulen (7,2 %) kamen die Kinder aus nur einer Kita. Umgekehrt heißt das aber auch, dass die andere Hälfte der Schulen Kinder aus fünf oder mehr Kindertagesstätten aufgenommen hat; vierzehn Schulen berichten sogar von 15 und mehr Kitas (Maximum: 22 Kitas).

Das Wichtigste in Kürze

An der Erhebung haben sich Grundschulen aller Größenklassen beteiligt. Die meisten Schulen nehmen Kinder aus mehreren Kitas auf, die Hälfte sogar aus fünf oder mehr Kitas.

4.4.2.2 Kooperation von Grundschulen und Kitas

In den weitaus meisten Grundschulen gibt es eine oder mehrere feste Ansprechperson(en) für Kontakte zu Kindertagesstätten; lediglich für 6,9 % gilt das nach deren eigener Aussage nicht (Abbildung 98). In drei Viertel der Schulen ist das die Schulleitung oder deren Stellvertretung. Entweder zusätzlich zur oder auch anstelle der Leitung sind häufig Lehrkräfte zuständig, beispielsweise diejenigen, die anschließend Klassenlehrer*in der Kinder sein werden. Einige Schulen haben angegeben, dass bei ihnen diese Aufgabe von Teams übernommen wird, beispielsweise von einem „Team Eingangsstufe“ oder vom „Brückenjahrteam“. Als „Andere“, die an der Schule ebenfalls dafür zuständig sein können, wurden Schulsozialarbeiter*innen oder im Einzelfall sogar Verwaltungskräfte genannt.

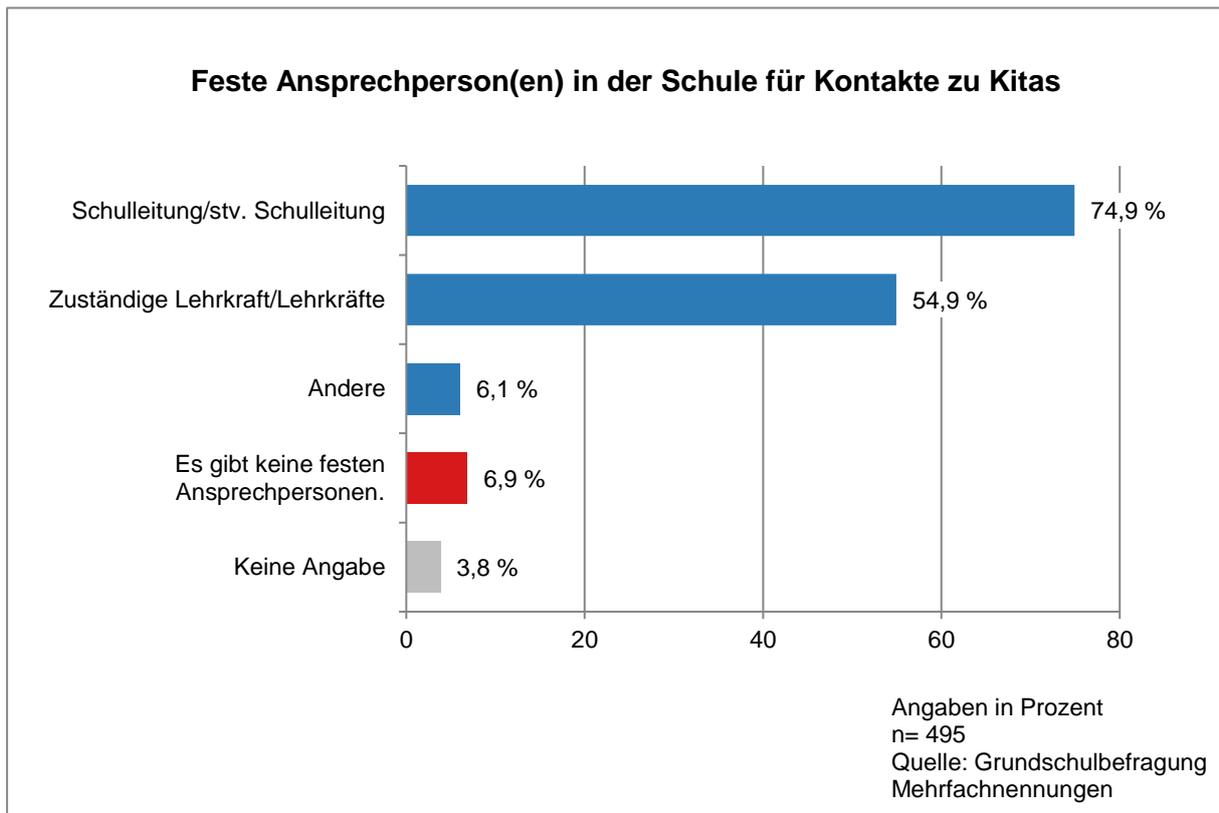


Abbildung 98: Schulische Ansprechperson(en) für Kontakte zu Kitas

Fast zwei Drittel der Grundschulen haben die Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten insoweit geregelt und formalisiert, dass sie mit einer oder mehreren Einrichtungen eine schriftliche Kooperationsvereinbarung abgeschlossen haben; auf rund ein Drittel der Schulen trifft das hingegen generell nicht zu (Abbildung 99). Nur um Missverständnisse zu vermeiden sei hier darauf hingewiesen, dass das nicht bedeutet, dass zwei Drittel der Beziehungen zu Kitas schriftlich geregelt sind, denn wie oben dargestellt kommen bei den weitaus meisten Schulen die Kinder aus mehreren Kitas. In der Gruppe der Ja-Antworten sind also auch Schulen enthalten, die mit einer oder mehreren, aber nicht mit allen Kitas, von denen sie Kinder aufnehmen, eine Vereinbarung geschlossen haben.

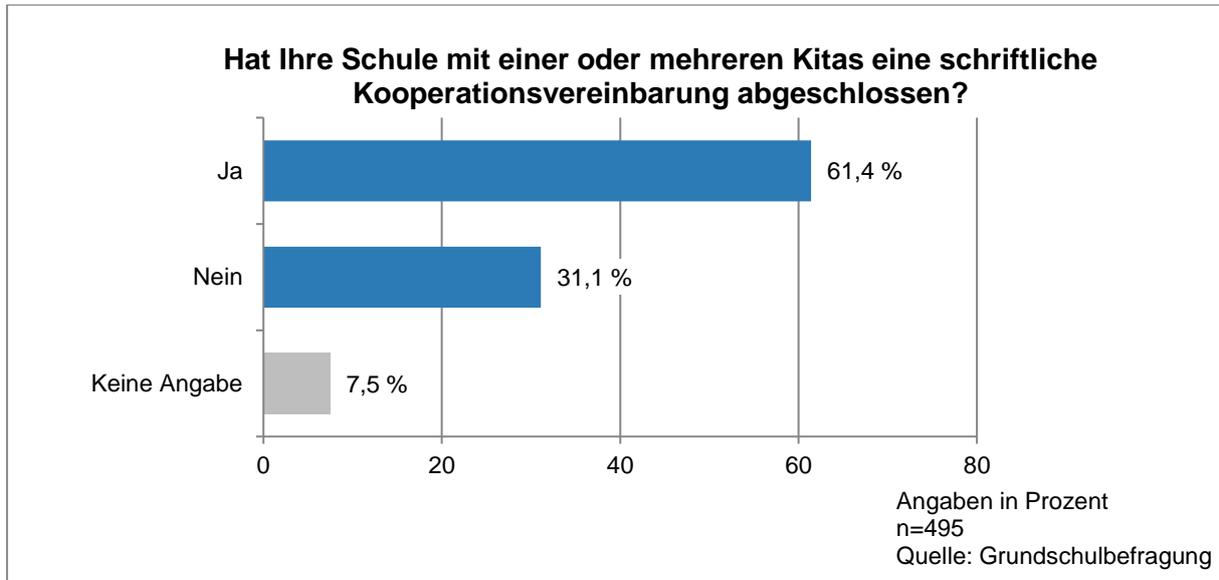


Abbildung 99: Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Kitas

Das Wichtigste in Kürze

In der Mehrzahl der Grundschulen gibt es feste Ansprechpersonen für Kontakte zu Kitas. Häufig ist das die Schulleitung, teilweise gibt es auch dafür zuständige Lehrkräfte. Annähernd zwei Drittel der Schulen haben schriftliche Kooperationsvereinbarungen mit einer oder mehreren Kitas abgeschlossen; das gilt jedoch nicht zwangsläufig für alle Kitas, aus denen sie Kinder aufnehmen.

4.4.2.3 Sprachstandsfeststellungen und Sprachförderbedarf

„Spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres, das der Schulpflicht der Kinder [...] unmittelbar vorausgeht, ist von den Kindertagesstätten die Sprachkompetenz dieser Kinder zu erfassen.“²³ Für die Sprachstandsfeststellung der Kinder, die *keine* Kita besuchen, sind dagegen die aufnehmenden Grundschulen zuständig; dies entspricht weiterhin der Regelung vor der Änderung des KiTaG im Jahr 2018. Stellen die Schulen bei einzelnen Kindern einen Sprachförderbedarf fest, ist es ihre Aufgabe, diese vor der Einschulung in ihrer Sprachentwicklung zu fördern.

Die Sprachstandsfeststellungen müssen frühzeitig stattfinden, damit gegebenenfalls notwendige Fördermaßnahmen geplant und umgesetzt werden können. Bei der Befragung der Grundschulen wurde erhoben, wie viele Sprachstandsfeststellungen sie in 2019 durchgeführt haben (also vor der COVID-19-Pandemie). Diese beziehen sich dann auf die Einschulungen der Kinder im Schuljahr 2020/21.

Im Jahr 2019 haben annähernd zwei Drittel der Grundschulen keine Sprachstandsfeststellungen durchgeführt (63,4 %). Ein Fünftel aller Schulen hat die Sprachkompetenz bei einem bis vier Kindern erfasst (20,2 %). Daneben gibt es aber auch einige, wenngleich insgesamt wenige

²³ §14 Abs. 1 NKiTaG; diese Regelung entspricht auch §3 Abs. 1 KiTaG.

Grundschulen, die nach eigener Angabe die Untersuchungen bei 40 und mehr Kindern durchgeführt haben. Das waren dann häufig alle Kinder, die im Folgejahr eingeschult wurden.

Etwas mehr als die Hälfte der Schulen, die Sprachstandsfeststellungen durchgeführt haben, hat in der Folgezeit keine vorschulische Sprachförderung durchgeführt (oder durchführen müssen). Wie erwähnt sind sie dafür zuständig, wenn sie einen Sprachförderbedarf feststellen. In 13,5 % aller antwortenden Grundschulen haben Kinder daraufhin Sprachförderung erhalten. Zumeist waren dies dann nur wenige Kinder, sechs Schulen berichten aber auch mehr als zehn, für die sie entsprechende Fördermaßnahmen organisiert bzw. durchgeführt haben.

Da die Mehrzahl der Kinder in Niedersachsen eine Kindertagesstätte besucht, wird der Sprachstand auch überwiegend in der Kita festgestellt. Das bedeutet, dass die Grundschulen über einen Sprachförderbedarf häufiger von den Kindertagesstätten erfahren (müssen), als dass sie diesen selbst feststellen. Für die Schulen sind diese Informationen von hoher Bedeutung, weil sie in der Lage sein müssen, gegebenenfalls entsprechende Sprachfördermaßnahmen zu planen. Damit erhält der Informationsfluss von der Kita zur Schule eine große Bedeutung.

Wie die folgende Abbildung 100 zeigt, erhalten die meisten Grundschulen vor der Einschulung Informationen über den Sprachförderbedarf von Kindern. Allerdings: Jede sechste Grundschule erfährt nach eigener Angabe nichts darüber (16,6 %). Die Abbildung zeigt ferner, dass der Zeitpunkt der Informationsweitergabe breit streut: Am häufigsten findet diese ein ganzes oder ein halbes Jahr vor der Einschulung statt, aber auch frühere oder spätere Termine sind nicht selten. Zu berücksichtigen ist, dass die Schulen diese Informationen nicht zwingend von allen Kitas erhalten, von denen sie Kinder aufnehmen. Einige Grundschulen haben unter „Sonstiges“ darauf hingewiesen, dass das „sehr unterschiedlich“ und „abhängig vom Kindergarten“ ist. „Von einem halben Jahr bis kurz vor Einschulung ist fast alles dabei.“ Mehrere Schulen haben an dieser Stelle auch angegeben, dass sie Informationen „nur auf Nachfrage“ erhalten.

Um Informationen zum Sprachförderbedarf von Kindern von den Kitas zu erhalten, hatten die meisten Schulen Kontakte zu mehreren Kindertagesstätten, teilweise sogar zu sechs und mehr Einrichtungen (Abbildung 101). Die Frage bezieht sich auf Sommer 2020, einen Zeitraum also, in dem es Beschränkungen aufgrund der COVID-19-Pandemie gab. Die hier abgefragten Kontakte dürften davon allerdings eher wenig betroffen sein, da der Austausch ohnehin telefonisch erfolgen konnte. Der Anteil der Schulen, die sich mit keiner Kita ausgetauscht haben, liegt mit 18,2 % in etwa in der Größenordnung von Schulen, die keine Informationen von Kitas zum Sprachförderbedarf bekommen (siehe Abbildung 100).

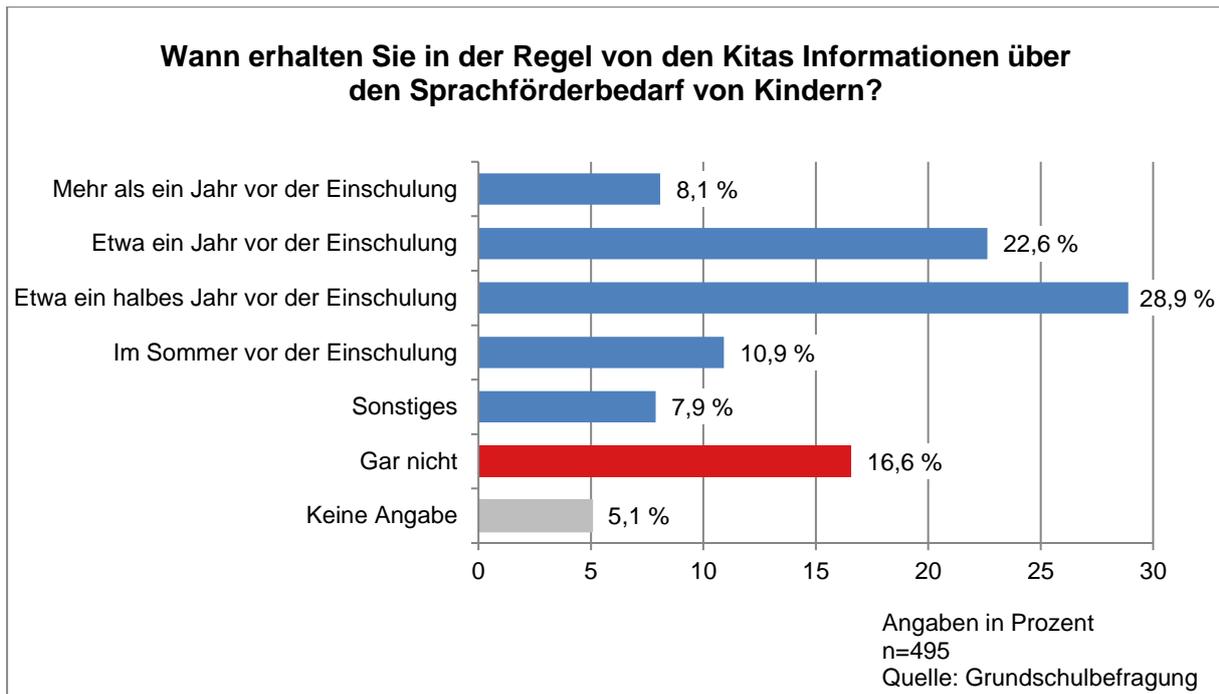


Abbildung 100: Zeitpunkt des Erhalts von Informationen über den Sprachförderbedarf

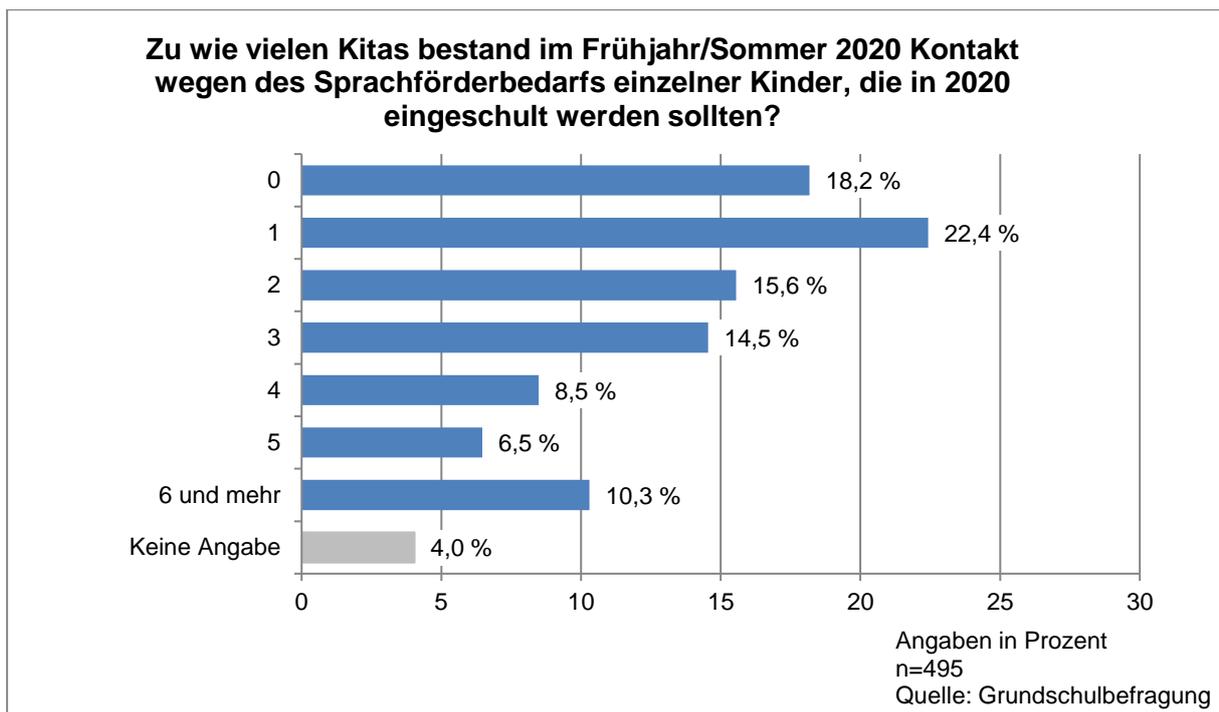


Abbildung 101: Kontakte zu Kitas zum Sprachförderbedarf

Art und Umfang der Informationen, die die Schulen erhalten, sind sehr unterschiedlich. Nur ein Viertel der Grundschulen hat angegeben, dass sie schriftliche Unterlagen zur Sprachentwicklung der Kinder bekommen (Abbildung 102). Dagegen erhalten etwa zwei Drittel der Schulen keine schriftlichen Unterlagen. Dies sind Schulen, die entweder ausschließlich mündlich informiert werden oder die gar keine Informationen bekommen.

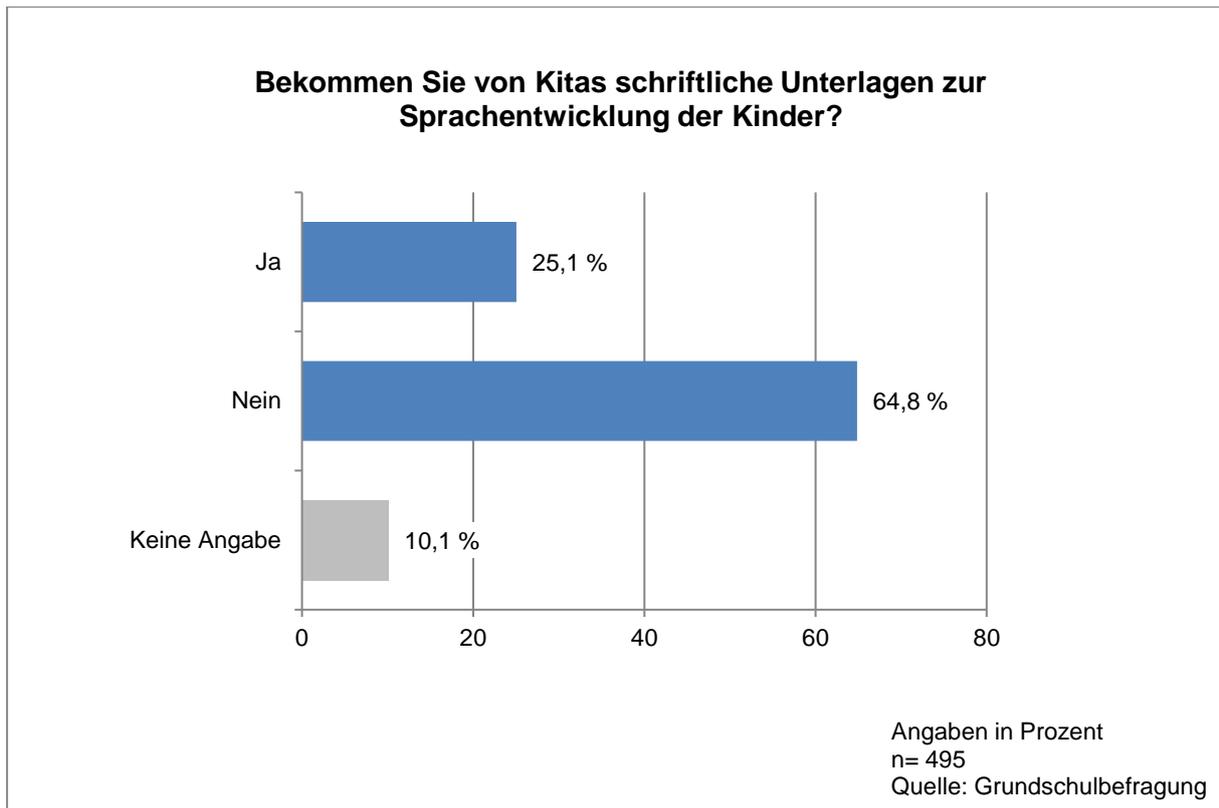


Abbildung 102: Erhalt von schriftlichen Unterlagen zur Sprachentwicklung

Bei den Schulen, die schriftliche Unterlagen erhalten, wurde nachgefragt, um welche es sich dabei handelt. Oft sind dies Beobachtungsbögen und/oder Entwicklungsberichte, etwas seltener auch Dokumentationen. Dagegen werden Protokolle von Elterngesprächen und sonstige Unterlagen, z. B. Karteikarten, Übergangsbögen oder ein von der Schule erstellter Fragebogen, nur selten genannt.

Die Zahlen in Abbildung 103 sind prozentuiert auf die Schulen, die schriftliche Unterlagen erhalten. Bezogen auf *alle* Grundschulen ergeben sich natürlich andere Werte: Insgesamt bekommen rund 14 % aller Schulen Beobachtungsbögen und/oder Entwicklungsberichte, etwa 10 % Dokumentationen und lediglich 2 % Protokolle oder sonstige Unterlagen.

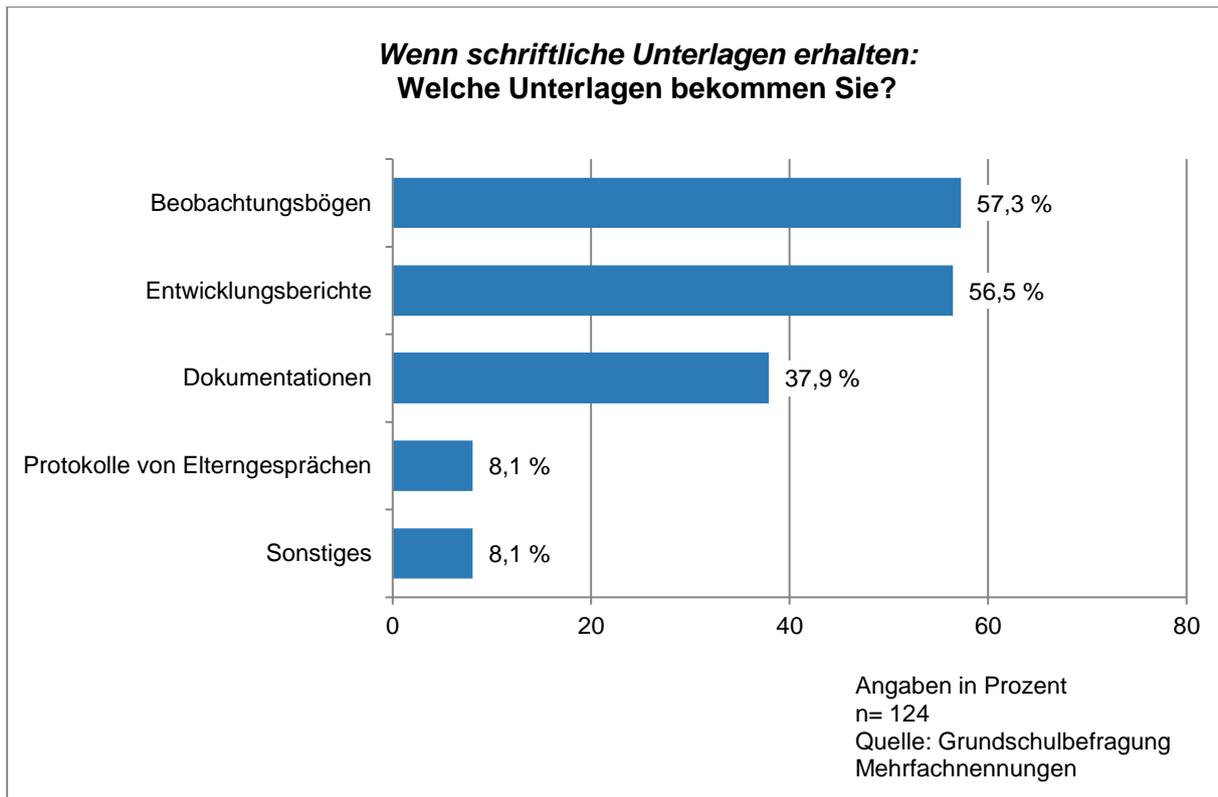


Abbildung 103: Art der erhaltenen Unterlagen zur Sprachentwicklung

Jene Grundschulen, die *keine* schriftlichen Unterlagen zur Sprachentwicklung bekommen, wurden nach den Gründen für den Nicht-Erhalt gefragt. Am häufigsten liegt es ihrer Aussage nach daran, dass es in den Kitas nichts Schriftliches gibt, das weitergegeben werden könnte (Abbildung 104); diese Begründung ist allerdings insofern überraschend, als die Kitas zur schriftlichen Dokumentation der kindlichen Entwicklung aufgefordert sind und diese nach Aussage der pädagogischen Fachkräfte überwiegend bereits mit dem Eintritt des Kindes in die Kita beginnen (siehe Abschnitt 4.2.2.1). Weitere Gründe dafür, dass die Schulen keine Unterlagen erhalten, können bei den Eltern liegen, die einer Weitergabe nicht zustimmen, oder bei der Schule selbst, die meint, keine schriftlichen Unterlagen zu benötigen. Auch „Sonstiges“ wird häufig genannt, wobei hier Unterschiedliches angegeben wird. Relativ häufig heißt es dann, dass sich die Kita weigert („*Die Kita gibt die Unterlagen nicht heraus*“, zum Beispiel mit Verweis auf „*Datenschutz*“) oder vereinzelt sogar der Träger eine Weitergabe ablehnt. Weitere genannte Gründe sind etwa, dass das „*bisher nicht thematisiert*“ wurde oder dass die Schule erwartet, von der Kita angesprochen zu werden, was bislang nicht erfolgte. Einige Schulen haben auch angegeben, dass sie die Gründe nicht kennen („*Keine Ahnung*“).

Die Prozentuierung in der Abbildung bezieht sich analog wieder auf die Schulen, die keine schriftlichen Unterlagen erhalten haben. Bezogen auf *alle* Grundschulen liegen die Anteile bei 31,7 % („Es gibt keine schriftlichen Unterlagen.“), 13,7 % („Die Eltern stimmen dem nicht zu.“), 9,7 % („Wir benötigen keine schriftlichen Unterlagen.“) und 19,6 % („Sonstiges“).

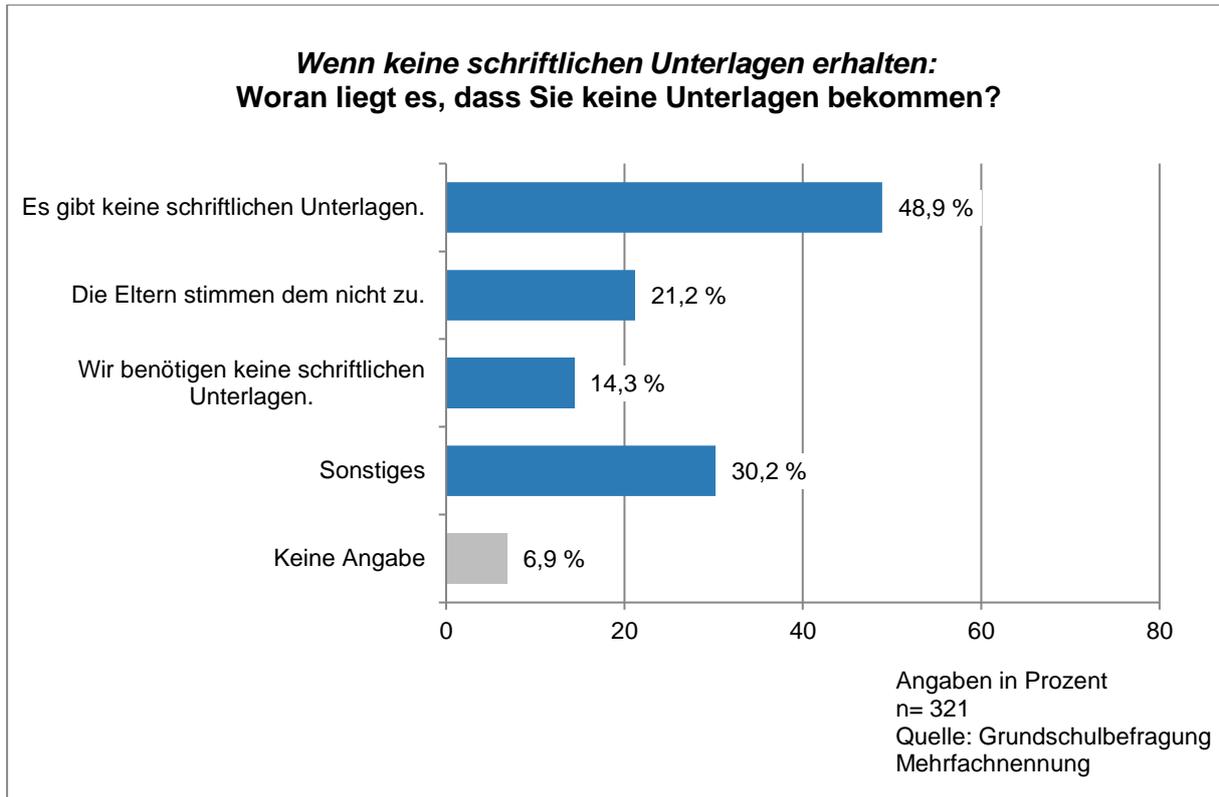


Abbildung 104: Gründe für nicht erhaltene schriftliche Unterlagen

Schließlich wurden die Grundschulen gefragt, welche (weiteren) Unterlagen sie gern von den Kitas erhalten würden, um optimal auf die Förderung der Sprachentwicklung vorbereitet zu sein. Dass mit rund 60 % also mehr als die Hälfte der Schulen auf diese offene Frage Angaben gemacht hat zeigt, dass hier aus Sicht vieler Schulen Verbesserungsbedarf besteht. Es wird eine Vielzahl von Unterlagen genannt mit Aussagen zur Form (z. B. (Sprach-)Entwicklungsbögen, Beobachtungsbögen, Anamnesebögen, Notizen) oder zu Inhalten wie: Beurteilung des Sprachstandes, Aussagen zu phonetisch-phonologischen Störungen, zu Sprachentwicklungsstörungen, zum Sprachstand in der Muttersprache, zu Entwicklungsverläufen seit der Aufnahme u. a., außerdem Informationen über Methoden und Maßnahmen der Sprachförderung in der Kita – oder schlicht und umfassend: „*Alle Unterlagen, die die Entwicklung des Kindes belegen.*“ Gelegentlich wird auch eine Standardisierung und Vereinheitlichung gewünscht: „*Um optimal vorbereitet zu sein, benötigen wir ein EINHEITLICHES Ergebnisprotokoll der Sprachstandsfeststellung.*“

Das Wichtigste in Kürze

Sprachstandsfeststellungen und vorschulische Sprachförderung werden nur noch von einer Minderheit der Grundschulen erbracht. Informationen über den Sprachförderbedarf müssen die Schulen von den Kitas erhalten, aber nicht immer findet diese Informationsweitergabe statt. Schriftliche Unterlagen werden nur selten weitergegeben.

4.4.2.4 „Brückengespräche“ mit Kitas und Eltern

Für die Kindertagesstätten sind Entwicklungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten ein wichtiger Baustein der Elternarbeit. Das letzte Entwicklungsgespräch in der Kita, bevor das

Kind eingeschult wird, kann als „Brückengespräch“ bezeichnet werden. Die aufnehmende Schule darf daran teilnehmen, sofern die Erziehungsberechtigten der Teilnahme vorab zugestimmt haben.²⁴

Tatsächlich aber nehmen viele Grundschulen nicht an Brückengesprächen teil, wie die folgende Abbildung 105 zeigt. Im Jahr 2019 hat nur etwa jede vierte und in 2020 jede fünfte Schule daran teilgenommen. (Der Rückgang um sechs Prozentpunkte von 26,5 % auf 20,4 % ist sicherlich auch der COVID-19-Pandemie geschuldet.)

Wenn sie sich beteiligen, bedeutet das nicht, dass das für alle oder zumindest eine größere Zahl ihrer zukünftigen Schüler*innen gilt: Etwa die Hälfte der Schulen, die die Frage nach einer Teilnahme bejaht haben, hat angegeben, dass sie lediglich an einem, zwei oder drei Brückengesprächen beteiligt waren. Zwar gibt es Schulen, die auch von einer großen Zahl von Gesprächsteilnahmen berichten (bis zu rd. 90), aber das sind sehr wenige.

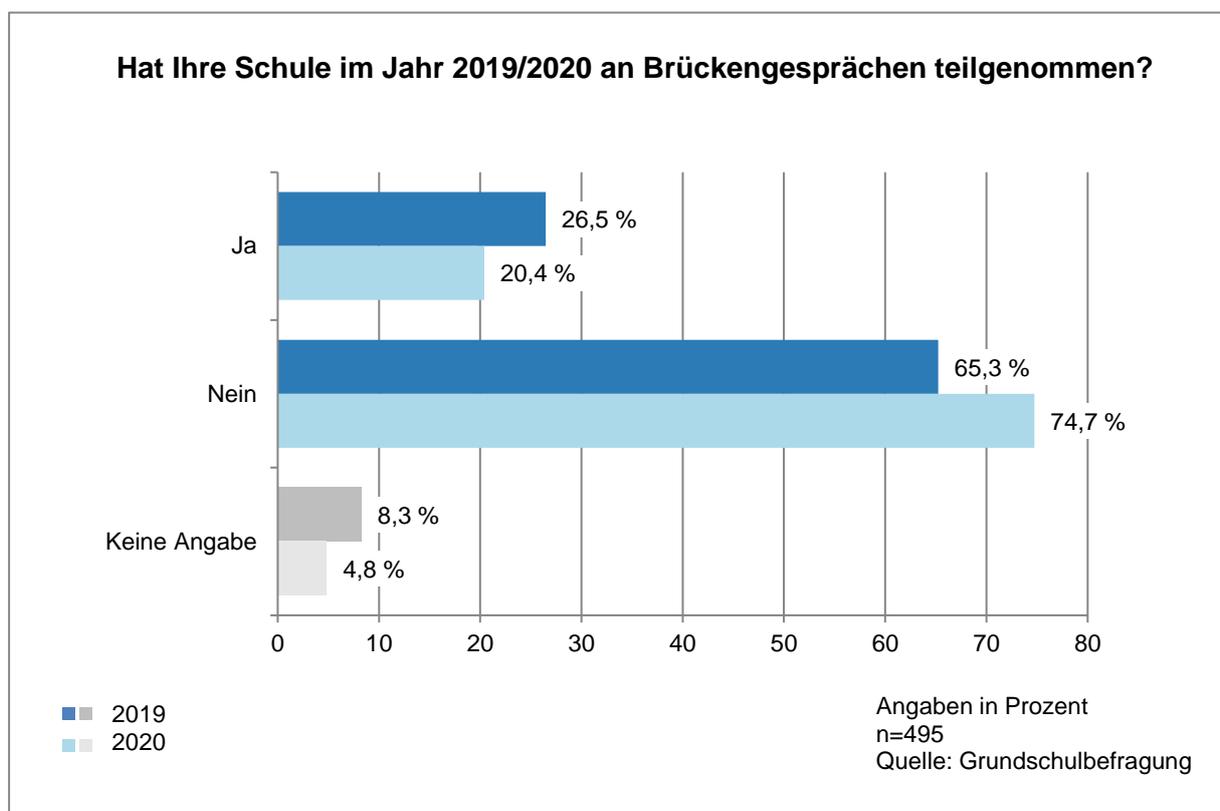


Abbildung 105: Teilnahme an Brückengesprächen 2019 und 2020

Für die Teilnahme an den Brückengesprächen spielen aus schulischer Sicht die (fehlenden) Einladungen durch die Kindertagesstätten eine große Rolle: Fast alle Schulen, die nicht teilgenommen haben, wurden nach eigener Aussage auch nicht dazu eingeladen. Und umgekehrt haben fast alle Schulen, die an Brückengesprächen teilgenommen haben, angegeben, dass sie dann an allen Gesprächen teilgenommen haben, zu denen sie eingeladen wurden.

²⁴ Im hier abgefragten Zeitraum galt das KiTaG, in dem es in § 3 Abs. 2 hieß: „Am Ende des Kindergartenjahres, das der Einschulung der Kinder unmittelbar vorausgeht, ist mit den Erziehungsberechtigten dieser Kinder ein abschließendes Entwicklungsgespräch zu führen, an dem mit vorheriger Zustimmung der Erziehungsberechtigten auch die aufnehmende Schule Gelegenheit zur Teilnahme erhält.“ Das aktuell gültige NKiTaG sieht in § 14 Abs. 2 ebenfalls eine solche Regelung vor.

Schulen sehen die Teilnahme an Brückengesprächen häufig als Leitungsaufgabe an: Seitens der Schule nehmen an diesen Gesprächen überwiegend die Schulleitungen teil (Abbildung 106). Ebenfalls häufig genannt wurden Lehrkräfte, d.h. die künftige Klassenlehrkraft und/oder eine andere Lehrkraft, vereinzelt auch die Schulsozialarbeit oder eine sonderpädagogische Fachkraft.

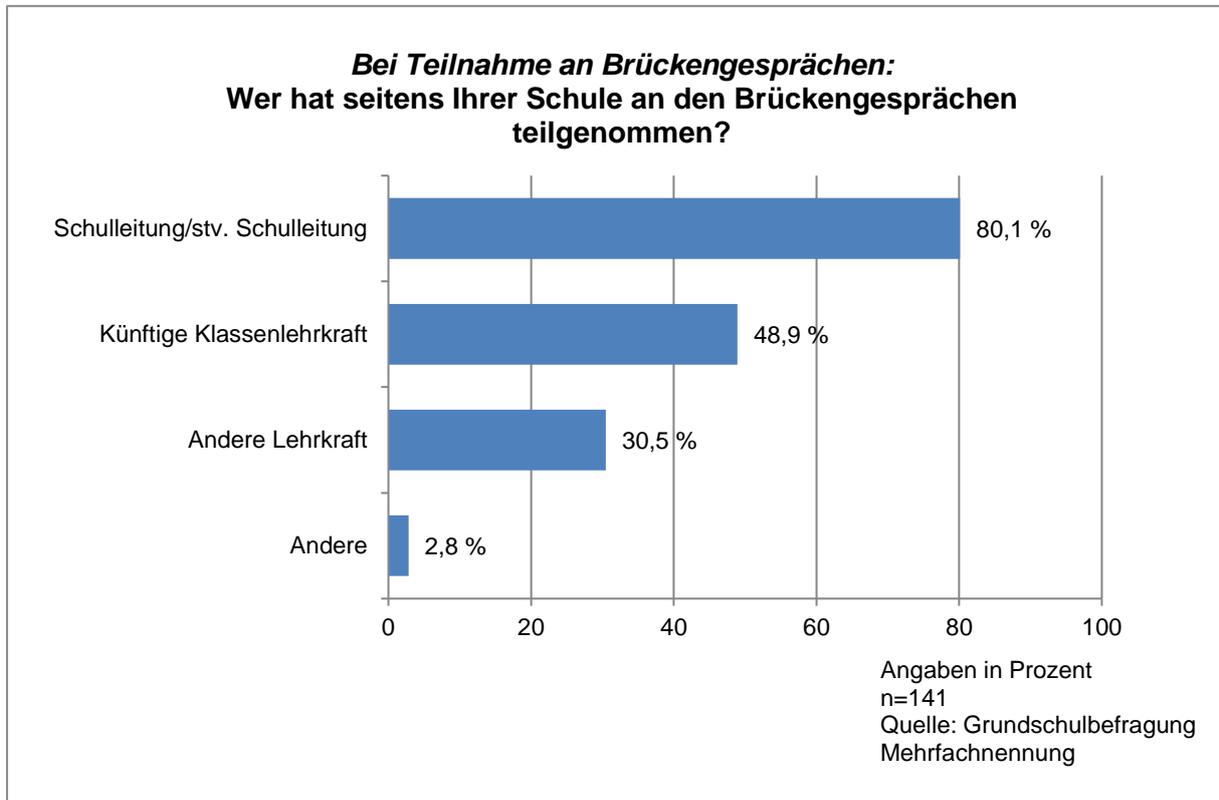


Abbildung 106: Teilnehmende an Brückengesprächen

Das Wichtigste in Kürze

Nur rund ein Viertel der Grundschulen hat in 2019 an Brückengesprächen, also den letzten Entwicklungsgesprächen in der Kita, teilgenommen. Während der COVID-19-Pandemie ist der Anteil weiter zurückgegangen. Nur selten haben Schulen Einladungen zu Brückengesprächen abgelehnt, in den meisten Fällen wurden sie von den Kitas nicht dazu eingeladen.

4.4.2.5 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit von Schulen und Kitas

Die COVID-19-Pandemie hatte unmittelbare Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und die Kontakte zwischen den Grundschulen und den Kitas. Wie die folgende Abbildung 107 zeigt, haben nur 14,7 % der Schulen - also etwa jede sechste - angegeben, dass sich die Pandemie nicht auf die Zusammenarbeit ausgewirkt hat. Anders gesagt: 81,3 % der Grundschulen berichten von negativen Veränderungen.

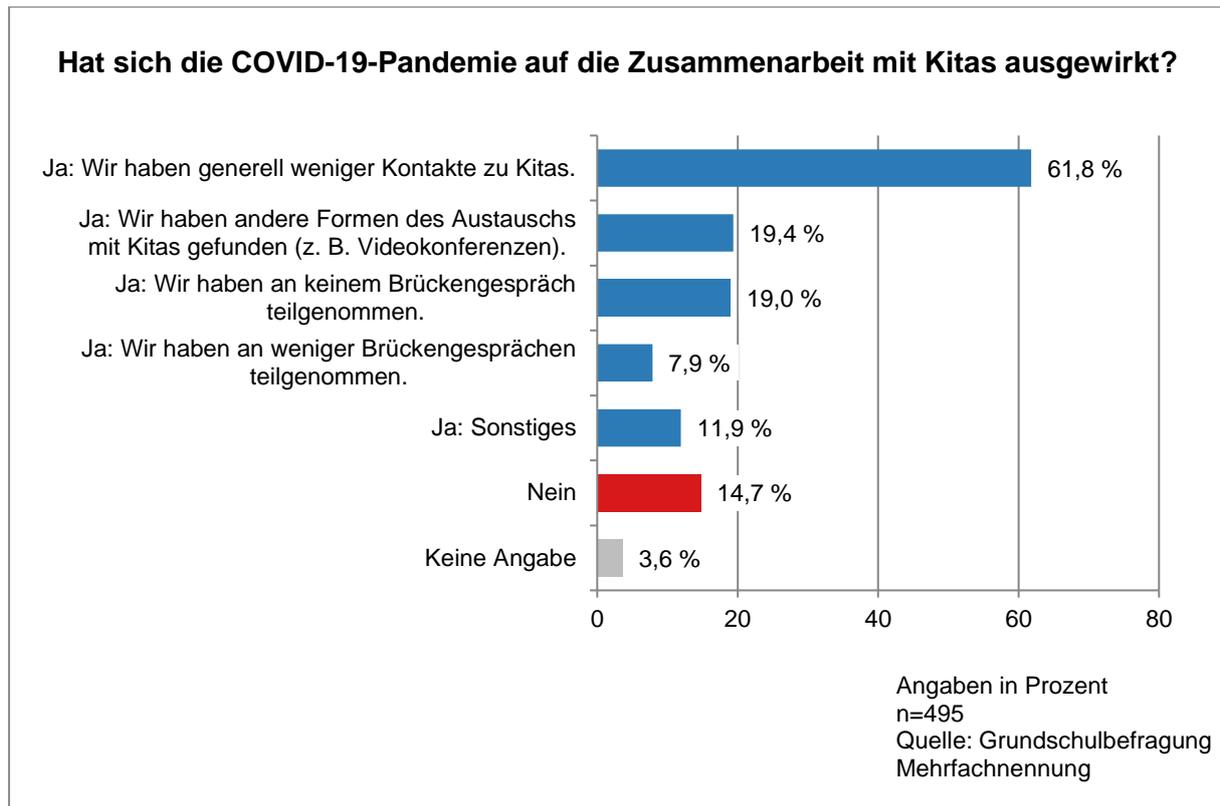


Abbildung 107: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit Grundschule-Kitas

Mehr als 60 % aller Schulen hatten dadurch generell weniger Kontakte zu Kindertagesstätten. Immerhin hat etwa ein Fünftel angegeben, dass sie andere Formen der Zusammenarbeit gefunden und sich zum Beispiel digital ausgetauscht haben. Anzumerken ist, dass diese beiden Antworten einander nicht ausschließen, denn es kann durchaus sein, dass sie sich auf anderen Wegen verständigen, dass Umfang und Intensität dabei aber nachgelassen haben.

Auch auf die Teilnahme der Schulen an Brückengesprächen hat sich die Pandemie ausgewirkt. Einige Schulen haben nach eigener Aussage aufgrund der Pandemie gar nicht oder an weniger Gesprächen teilgenommen. Inwieweit diese Angaben realistisch sind oder ob die Pandemie zum Teil auch nur als Grund vorgeschoben wird, kann an dieser Stelle jedoch nicht verlässlich beurteilt werden; der Rückgang von 2019 (vor der Pandemie) auf 2020 betrug, wie oben dargestellt (siehe Abbildung 105), nach den Angaben der Schulen nur etwa sechs Prozentpunkte.

Eine Reihe von Schulen hat zudem von „sonstigen“ Auswirkungen der Pandemie auf die Zusammenarbeit berichtet. Häufig wurde dann genannt, dass die Kita-Kinder die Schule nicht vorher kennenlernen konnten und dass Besuche und weitere gemeinsame Aktionen, Projekte o.ä. unterbleiben mussten: „*Es konnten keine Schnuppertage in der Schule stattfinden.*“ und „*Es gab wenig Möglichkeiten, die Schulanfänger vor der Einschulung kennenzulernen.*“ Vereinzelt wurde über die Kitas auch gesagt, dass diese „*keine Auskünfte über Kinder geben können, weil sie nicht in der Kita sind.*“

Das Wichtigste in Kürze

Während der COVID-19-Pandemie hatten die meisten Grundschulen generell weniger Kontakte zu Kitas. Nur eine Minderheit hat sich mit diesen in anderer Form, z. B. über Video, ausgetauscht. Gemeinsame Aktivitäten wie z. B. „Schnuppertage“ in der Schule fielen meist aus.

4.4.2.6 Auswirkungen und Bewertung der neuen Regelungen seit 2018

Auswirkungen der seit 2018 geltenden veränderten Gesetzeslage und Bewertungen dieser Veränderungen wurden in der Befragung der Grundschulen durch eine Reihe von Statements differenziert erhoben. Die Schulen konnten jeweils angeben, ob sie eine Zunahme, Verbesserung o.ä. beobachtet haben, ob sich der jeweilige Aspekt nicht verändert hat gegenüber der Zeit davor oder ob es in der Folge zu einer Abnahme, Verschlechterung o.ä. kam. Die Ergebnisse sind in den folgenden Abbildungen 108 und 109 dargestellt.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass es kaum Schulen gibt, die in der Folge von Verbesserungen berichten. Dies betrifft fast ausnahmslos alle angesprochenen Bereiche. Daneben ergibt sich allerdings auch ein Bild, bei dem sich drei Themenblöcke ausmachen lassen, zu denen die Bewertung unterschiedlich ausfällt. Diese Bereiche sind: erstens der Blick auf die Kinder, die in die Schule kommen, zweitens der Austausch der Grundschulen mit den Kitas und drittens die Zusammenarbeit der Schulen mit den Eltern im Rahmen des Brückengesprächs.

Mit Blick auf ihren Kenntnisstand über den Sprachförderbedarf und die Sprachkompetenz der Kinder, die von der Kita in die Schule kommen, fällt die Bewertung der Gesetzesänderung durch die befragten Grundschulen überwiegend kritisch aus. Mehr als die Hälfte hat angegeben, dass sich ihr Kenntnisstand über einen Sprachförderbedarf der Kinder insgesamt verringert hat. Darin spiegelt sich sicherlich auch wider, dass die Schulen vor der Gesetzesänderung selbst für die Erhebung des Sprachstands zuständig waren, während sie seitdem überwiegend darauf angewiesen sind, Informationen dazu von den Kitas zu erhalten. Ebenfalls mehr als die Hälfte sagt, dass sich die Sprachkompetenz der Kinder bei der Einschulung tendenziell verschlechtert hat. Knapp die Hälfte der Schulen hat ferner angegeben, dass sie Schüler*innen mit Sprachförderbedarf nunmehr weniger gut fördern können, annähernd ebenso viele sehen hierbei allerdings keinen Unterschied zur Situation vor der Gesetzesänderung (Abbildung 108).

Der Austausch der Grundschulen mit den Kitas wird von der Mehrheit der Grundschulen als grundsätzlich unverändert wahrgenommen und bewertet. Dies betrifft die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kitas, die Intensität des Austauschs sowie den Zeitaufwand dafür (Abbildungen 108 und 109). Es gibt auch es eine Reihe von Schulen, die die Kooperation als verschlechtert und weniger intensiv beschreiben. Auffällig ist, dass sich dies aber nicht immer in einer Abnahme des Zeitaufwands für den Austausch widerspiegelt; vielmehr haben 18,2 % der Grundschulen sogar angegeben, dass dieser zugenommen hat.

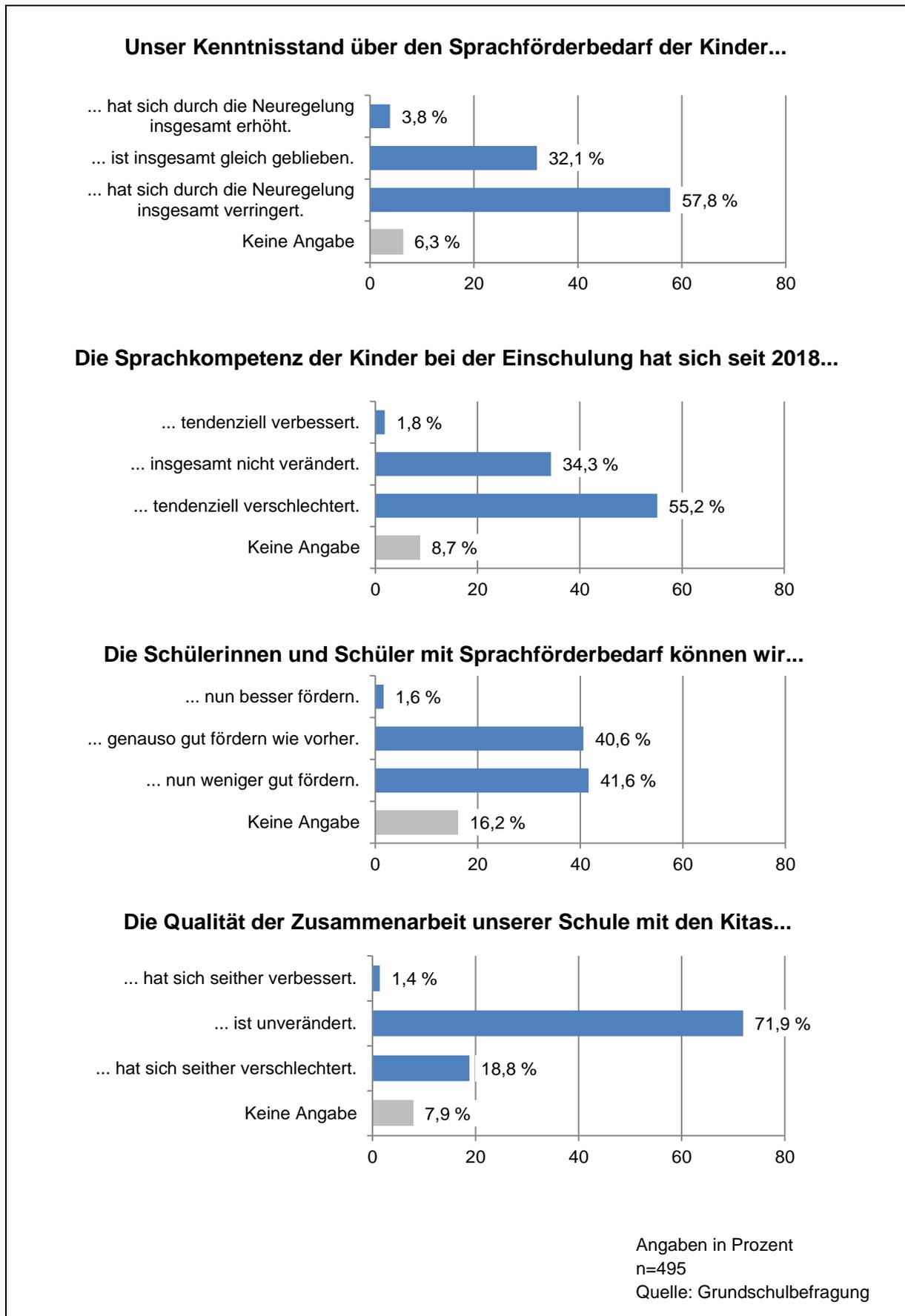


Abbildung 108: Auswirkungen der Gesetzesänderung 2018 (Teil 1)

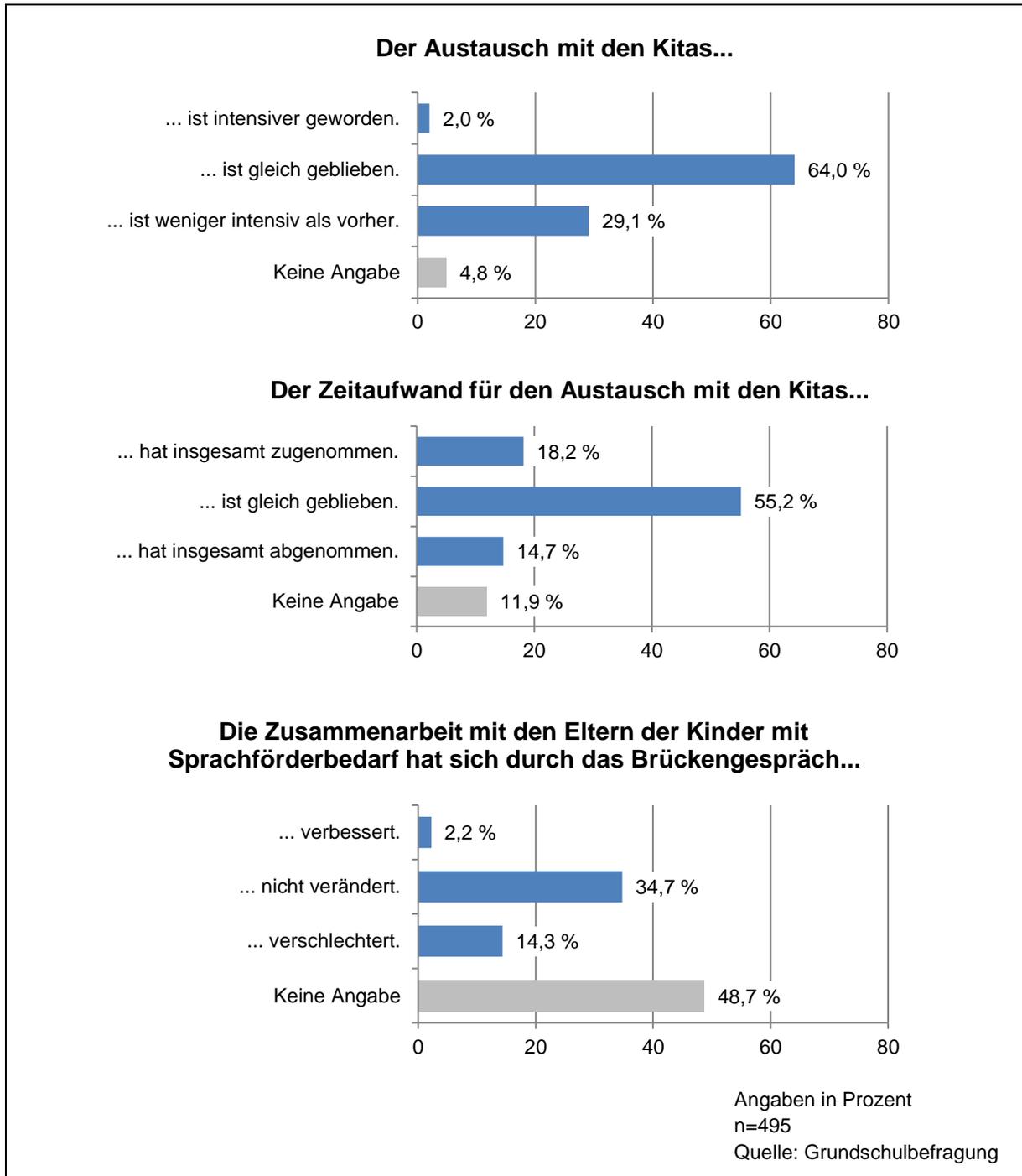


Abbildung 109: Auswirkungen der Gesetzesänderung 2018 (Teil 2)

Am letzten Entwicklungsgespräch in der Kita, dem „Brückengespräch“, können mit Zustimmung der Eltern auch die Grundschulen teilnehmen. Wie oben berichtet, findet eine solche Teilnahme allerdings häufig nicht statt. Dies dürfte dazu beigetragen haben, dass das Statement mit einer Bewertung des Brückengesprächs von vielen Schulen nicht beantwortet wurde (bzw. nicht beantwortet werden konnte). Wenn sie doch eine Einschätzung dazu abgegeben haben, wie sich die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit Sprachförderbedarf durch das Brückengespräch verändert hat, fällt diese häufig indifferent („nicht verändert“) oder negativ („verschlechtert“) aus (siehe Abbildung 109).

Die Grundschulen hatten außerdem die Möglichkeit, in offener Form von Veränderungen aufgrund der neuen Regelungen zu berichten. Immerhin rund ein Drittel hat davon Gebrauch gemacht. Zum Teil sind ihre Ausführungen sehr umfangreich. Dies unterstreicht, dass die Frage nach Veränderungen von den Ausfüllenden sehr ernst genommen wurde.

Dabei kommen viele Aspekte zur Sprache, die in den beiden Abbildungen zu den Auswirkungen der Gesetzesänderung angesprochen sind. Sie werden in den textlichen Ausführungen aber weiter erläutert und differenziert. Sehr häufig thematisiert werden Informationsfluss und gegenseitiger Austausch: *„Als wir in den Kitas die Sprachförderung angeboten haben, waren wir stets im sehr engen Kontakt mit den Erzieherinnen und den Kindern. Vieles war unkomplizierter und einfacher zu regeln, da wir wöchentlich vor Ort waren. Insgesamt hatte man einen sehr guten Überblick bezüglich des Sprachstandes der Vorschulkinder.“* *„Der Austausch, den das Brückenjahr neben der Förderung ermöglichte, fehlt sehr.“* Dabei ist aber ein differenzierter Blick nötig, denn: *„Der Informationsfluss ist sehr davon abhängig, um welche Kita es sich handelt und wie kompetent dort mit dem Thema Sprachförderung umgegangen wird.“* Die Veränderungen betreffen nicht nur die Kita, sondern auch *„der Kontakt zu den Eltern vor der Einschulung ist nicht so eng“.*

Die neuen Regelungen haben zudem Auswirkungen auf den Übergang von der Kita in die Schule: *„Es gibt keine Lehrkraft mit ‚Standbein‘ im Kindergarten, die Erzieher beraten kann und Schulleitung rechtzeitig informiert, um mit Eltern und Erziehern ins Gespräch zu gehen. Dadurch erfahren wir erheblich weniger über Kinder und können den Übergang nicht adäquat gestalten.“*

Einige Schulen bemängeln, dass sie nicht wissen, welche Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung die Kitas durchführen (*„Es ist für uns nicht nachvollziehbar, ob und in welchem Umfang die Sprachförderung im Kindergarten durchgeführt wird“*), andere beklagen, dass die Kitas nicht entsprechend fördern konnten, zum Beispiel aus Personalmangel: *„Ich habe festgestellt, dass die Kinder kaum Förderung hatten, da die Kitas das Personal oft für Vertretung einsetzen mussten.“*

Einige Schulen geben Bewertungen der sprachförderlichen Maßnahmen ab. Hierbei zeigt sich aber keine eindeutige Tendenz. Es gibt kritische Aussagen wie diese: *„Viele Regelungen scheinen in den Kitas gar nicht angekommen zu sein. Sprachförderkräfte gibt es nicht. Brückengespräch: noch nie gehört? Sprachförderung - machen wir so nebenbei, wir sind ja keine Logopäden. In der Schule oder durch studierte Deutschlehrkräfte war die Sprachförderung besser!“* Hierzu gibt es allerdings auch gegenteilige Stimmen: *„Wir glauben, dass die Förderung in der Kita für die Kinder effektiver läuft, da die Personen bekannt sind und nicht nur für 1 Stunde in der Woche jemand kommt.“*

Das Wichtigste in Kürze

Die Bewertung der Gesetzesänderung 2018 durch die Grundschulen fällt tendenziell eher kritisch aus. Es gibt kaum Schulen, die von Verbesserungen berichten. In einigen Bereichen haben sie mehrheitlich keine Veränderungen wahrgenommen, beispielsweise im Austausch und in der Qualität der Zusammenarbeit mit den Kitas. Verschlechterungen gab es ihrer Aussage nach insbesondere im Kenntnisstand der Schulen über einen Sprachförderbedarf und die Möglichkeiten zur Förderung dieser Kinder sowie bei der Sprachkompetenz bei der Einschulung.

4.4.2.7 Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Grundschulen

Die Schulen konnten in offener Form angeben, wo sie Möglichkeiten zur Verbesserung der Sprachbildung und Sprachförderung im Vorschulbereich sehen. Davon haben sie regen Gebrauch gemacht: Viele haben hierzu Ideen und Anmerkungen notiert, teilweise sehr ausführlich und umfangreich. In der Gesamtschau zeigen sich verschiedene Themenbereiche, die jeweils häufiger angesprochen wurden.

Eine Reihe von Schulen wünscht sich, *„die Sprachförderung wieder in den Verantwortungsbereich der Schule [zu] legen! Vorteil:*

- *Die Kinder werden gezielt gefördert.*
- *Die Lehrkräfte sind dafür ausgebildet.*
- *Durch die Lehrkräfte, die regelmäßig die KiTas besuchen, ist der Kontakt zu den Einrichtungen enger und besser.*
- *Die Kinder lernen schon Lehrkräfte kennen. Dies erleichtert den Übergang.*
- *Die Lehrkräfte lernen die Kinder kennen und können bei der Einteilung der Klassen beraten.“*

Eine andere Schule verweist auf die Bildungssprache, die nach der Einschulung wichtig wird: *„Die Vorbereitung auf Bildungssprache gelingt in extra dafür vorgesehenen Stunden aus unserer Sicht eher. Die Alltagssprache wird und wurde im Kindergarten bereits hervorragend gefördert.“*

Ein solches *„Zurück zum alten Gesetz!“* findet sich vergleichsweise häufig in den Antworten. Einzelne relativieren das allerdings auch - *„Das vorherige Modell war insgesamt besser (Sprachförderung von Lehrkräften im letzten Kitajahr). Grundsätzlich könnte ich mir auch einen Mix aus beiden Modellen vorstellen.“* – oder sind explizit dagegen: *„Grundsätzlich finde ich es wichtig, Sprachförderung in den Kindergärten zu verankern, wo die Kolleginnen kompetent und vertrauensvoll mit den Kindern arbeiten können. Sprachförderung vor der Einschulung in den Schulen war deutlich weniger wirksam.“* Allerdings müssen die Kindertagesstätten dann auch in der Lage sein, diese Aufgaben zu erfüllen: *„Im Kindergarten muss mehr Personal vorhanden sein, um Sprachförderung und Sprachbildung zielgenauer voranzubringen.“*

Ein zweiter, häufig genannter Themenbereich bezieht sich auf eine Verbesserung der Kooperation zwischen Grundschulen und Kitas. Konkrete Vorschläge sind beispielsweise gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und Kita-Mitarbeiter*innen, Abstimmungsgespräche zum *„Abgleich der Materialien und Kompetenzen“* u. a. Dabei wird auch auf positive Erfahrungen aus der Vergangenheit verwiesen: *„Zur gegenseitigen Hospitation haben wir mehrfach eingeladen und beide Seiten haben das vor Corona immer wieder wahrgenommen. So konnten die Erzieherinnen sehen, was in der Schule ‚gebraucht‘ wird, und die Lehrkräfte konnten sehen, was ein Kindergarten in der Lage ist vorzubereiten.“* Verknüpft wird das mit dem Wunsch, dass *„uns als Grundschulen Stunden zum Austausch mit den Kindergärten gegeben werden“*.

Die Mehrzahl der Grundschulen nimmt Kinder aus mehreren Kindertagesstätten auf, in denen unterschiedliche Verfahren und Materialien etabliert sein können. Vor diesem Hintergrund wünscht sich eine Reihe von Schulen eine Standardisierung, wie das folgende Zitat zeigt: *„Da wir aus vielen Kindergärten Kinder einschulen, wäre es schön, wenn es auch in den Kindergärten einen Konsens über die Durchführung der Sprachförderung gäbe; z. B.:*

- *standardisierte Diagnosebögen*
- *gleiches/ähnliches Arbeitsmaterial*
- *fester Übergabebogen, aus dem die Anknüpfung zur Weiterarbeit in der Grundschule klar hervorgeht“.*

Der Wunsch nach einer weiteren Vereinheitlichung bezieht sich also sowohl auf die Maßnahmen wie Diagnoseverfahren und „Förderprogramme, die für alle transparent sind“, als auch auf schriftliche Unterlagen, die Kita-intern („*einheitlicher Dokumentationsbogen*“) und für den Austausch zwischen Kindergarten und Schule („*sollte auf einem standardisiert erstellten Blatt erfolgen*“) verwendet werden (sollten).

Der Wunsch nach größerer Verbindlichkeit, um die „*Kontakte zu den Kitas wieder mehr [zu] intensivieren*“, wird ebenfalls häufiger geäußert: „*Klarere und eindeutige Regelungen und Bestimmungen für beide Einrichtungen, sowie die Verpflichtung zu einem Übergabegespräch wäre hilfreich. Wenn das in der Freiwilligkeit bleibt, ist der Übergang nicht so stolperfrei wie es sonst möglich war.*“ In den Äußerungen der Schulen finden sich dazu konkrete Vorschläge, zum Beispiel

- *„feste Termine im Jahresplan zwischen KIGA und Grundschule“*
- *„die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung sollten verbindlich an alle Grundschulen weitergegeben werden“*
- *„verpflichtende Brückengespräche mit der Schule oder verpflichtende Teilnahme der Schulen an den vorschulischen Untersuchungen“*
- *„verpflichtende Übergabeprotokolle“.*

Dabei wird gelegentlich auch angesprochen, dass die Regelungen zum Datenschutz unklar sind oder dass sie so, wie sie verstanden und von den Kindertagesstätten „gelebt“ werden, die Informationsweitergabe generell erschweren oder verhindern. „*Insgesamt wäre eine Regelung zur Datenweitergabe gut, um eine bessere Transparenz und Zusammenarbeit zu fördern.*“

Neben den genannten Vorschlägen werden von einzelnen Schulen weitere Aspekte genannt. Hierzu zählen Kontakte der Schulen zu den Eltern der Kinder, die die Schule aufnehmen wird. Eine „*intensivere Einbindung von Eltern*“ kann „*evtl. im letzten Kindergartenjahr [durch eine] Einbindung der Schule bei Gesprächen mit Eltern*“ erfolgen. Dies wird dann gelegentlich verknüpft mit dem Hinweis, dass auch das verbindlich geregelt werden sollte.

Als besondere Gruppen wird auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingegangen, bei denen auch der Kontakt zur Kita besonders wichtig ist. Ein Verbesserungsvorschlag ist die „*gezieltere Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, indem dafür Stunden auch von Lehrkräften zur Unterstützung der Kita bereitgestellt werden*“. Eine weitere Gruppe sind die Kinder, die keine Kita besuchen: „*Unsere Probleme bestehen besonders bei Kindern OHNE Kitaplatz, weil die Eltern Probleme haben, sich durch den ‚Behördendschunzel‘ zu kämpfen, oder die Kinder nicht schicken.*“

Das Wichtigste in Kürze

Eine Reihe von Grundschulen wünscht sich, wieder selbst für die vorschulische Sprachförderung zuständig zu sein. Weitere Vorschläge zielen auf die Verbesserung der Kooperation zwischen Schulen und Kitas, die von größerer Verbindlichkeit und Struktur geprägt sein sollte und den gegenseitigen Informationsaustausch sicherstellt. Dafür wären auch transparente Regelungen zum Datenschutz wichtig. Über eine bessere Zusammenarbeit mit den Kitas könnten die Grundschulen häufiger frühzeitig Kontakt zu den Eltern bekommen, deren Kinder sie aufnehmen. Einige Schulen wünschen sich, dass die Kitas bei der Sprachbildung und Sprachförderung mit einheitlichen Materialien und Verfahren arbeiten.

4.5 Befragung von Eltern zu ihrer Einbindung in die Sprachförderung der Kinder

4.5.1 Durchführung

Befragt wurden Eltern von Kindern im letzten Kita-Jahr vor der Einschulung. Diese Erhebung erfolgte schriftlich mit einem Fragebogen, der von den Kitas verteilt, wieder eingesammelt und anschließend gesammelt an das **ies** zurückgeschickt wurde. In die Befragungen einbezogen wurden die gleichen Kitas, deren Konzepte ausgewertet wurden (siehe Abschnitt 4.1).

Im Vorfeld wurden diese Kitas angerufen und es wurde die Zahl der Kinder im Vorschuljahr in ihrer Tagesstätte erfragt. Der Fragebogen liegt in Deutsch vor und er wurde zudem in fünf Fremdsprachen übersetzt (arabisch, englisch, polnisch, russisch, türkisch). In den Telefonaten mit den Kitas wurde diesen angeboten, ihnen bei Bedarf auch die Sprachfassungen zur Verfügung zu stellen.

Die Eltern haben den Fragebogen zusammen mit einem separaten Anschreiben in einem entsprechenden Umschlag erhalten. Sie hatten damit die Möglichkeit, den ausgefüllten Bogen in einem verschlossenen Umschlag in der Kita wieder abzugeben.

Die folgende Tabelle 2 zeigt, wie viele auswertbare Fragebögen aus den einzelnen Erhebungswellen vorliegen. Nicht alle Kindertagesstätten, die angesprochen und denen Fragebögen zugeschickt wurden, haben ausgefüllte Bögen zurückgeschickt.²⁵ Die Tabelle zeigt deshalb zusätzlich die Zahl der Kitas, aus denen ausgefüllte Fragebögen vorliegen.

Erhebungswelle	Elternfragebögen	Aus ... Kitas
1. Befragung (2020)	332	43
2. Befragung (2021)	414	49
3. Befragung (2022)	365	41
Gesamt	1.111	133

Tabelle 6 Anzahl Elternfragebögen und Kitas nach Erhebungswellen

²⁵ Wurden keine Bögen zurückgeschickt, kann das unterschiedliche Gründe haben. Da die Befragung für die Eltern freiwillig war, besteht etwa die Möglichkeit, dass die Kita keine ausgefüllten Bögen zurückerhalten hat. Nur ganz vereinzelt haben Kitas die Beteiligung an der Erhebung abgelehnt.

Eine genaue Rücklaufquote kann nicht berechnet werden, da die Zahl der tatsächlich an die Eltern verteilten Fragebögen nicht bekannt ist. Bei jeder Erhebung wurden rund 1.000 gedruckte Fragebögen an die Kitas zur Weiterverteilung versendet, insgesamt also etwa 3.000 Bögen.²⁶ Legt man diese Zahl zugrunde, würde sich eine Rücklaufquote von 37 % ergeben, was für eine schriftliche Befragung als gut zu bewerten ist.

Dies gilt umso mehr, als alle Befragungen in Zeiten der COVID-19-Pandemie stattfanden, in denen die Eltern oft schlechter als sonst erreichbar waren. Die Zeiträume, in denen die drei Erhebungswellen durchgeführt wurden, und die Zeiträume, zu denen die Eltern dann befragt wurden, können wie folgt charakterisiert werden:

- Die erste Befragung fand im Sommer 2020 statt, also zu Beginn der COVID-19-Pandemie. Die Fragen bezogen sich im Wesentlichen auf die Zeit davor, d.h. die Ergebnisse der ersten Welle sind von der Pandemie nur vergleichsweise wenig beeinflusst.
- Die zweite Befragung erfolgte im Sommer 2021 während der COVID-19-Pandemie in einer Zeit, die durch starke Einschränkungen im Kita-Betrieb geprägt war. Die Fragestellungen zum laufenden Kita-Jahr bezogen sich damit auf einen insofern besonderen Zeitraum.
- Die dritte Befragung wurde im Frühjahr 2022 durchgeführt, also ebenfalls während der Pandemie, allerdings bezogen auf einen Zeitraum mit etwas geringeren Einschränkungen als im Jahr davor. Diese Befragung fand aus erhebungstechnischen Gründen nicht erst zum Ende des Kita-Jahres statt, sondern etwas früher, was sich an manchen Stellen ebenfalls auf die Antworten ausgewirkt hat.

Um die Besonderheiten aufgrund der COVID-19-Pandemie zu verdeutlichen, wurden die Eltern bei der zweiten und dritten Erhebung danach gefragt, wie oft ihr Kind im jeweils laufenden Kita-Jahr die Kindertagesstätte besucht hatte. Die folgende Abbildung 110 verdeutlicht die Unterschiede: Im Kita-Jahr 2020/2021, auf das sich die zweite Befragung bezog, war nur knapp ein Drittel der Kinder der antwortenden Eltern fast immer in der Kita; im Jahr darauf waren es hingegen fast zwei Drittel der Kinder. Umgekehrt hat fast ein Drittel der Eltern bei der zweiten Befragung angegeben, dass ihr Kind weniger als die Hälfte des Jahres oder sogar fast nie in der Kita war; bei der dritten Befragung, also bezogen auf das Kita-Jahr 2021/2022, ist dieser Anteil auf 6,5 % zurückgegangen.

²⁶ Kitas hatten auch die Möglichkeit, weitere Fragebögen selbst auszudrucken, z. B. in einer Fremdsprache. Es wurden allerdings nur sehr wenige von den Kitas ausgedruckte Bögen zurückgeschickt.

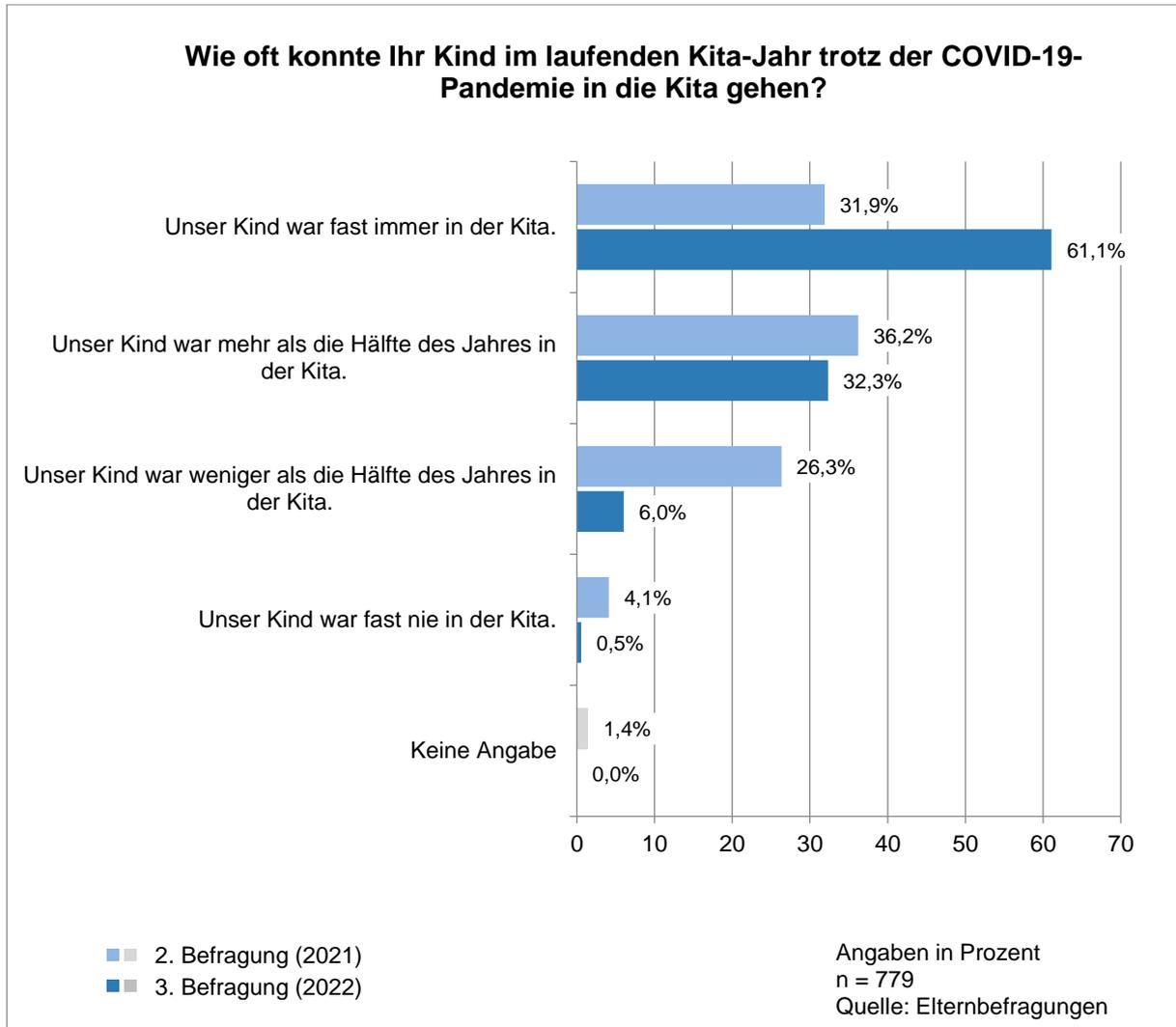


Abbildung 110: Kita-Besuch während der COVID-19-Pandemie (2. und 3. Befragung)

Das Wichtigste in Kürze

In ausgewählten Kindertagesstätten wurden Eltern von Kindern im Jahr vor der Einschulung schriftlich befragt. An drei Erhebungen in den Jahren 2020, 2021 und 2022 haben sich insgesamt 1.111 Erziehungsberechtigte beteiligt.

4.5.2 Ergebnisse der Elternbefragungen

4.5.2.1 Kenntnis der Kita-Konzepte

Nach den Ergebnissen der Elternbefragungen sind die Erziehungsberechtigten überwiegend darüber informiert, welche Konzepte es in der Kita gibt, in die ihr Kind geht. Dies gilt in erster Linie für das pädagogische Konzept: Fast 80 % der Eltern haben angegeben, dass ihnen dieses bekannt ist (Abbildung 111). Anders sieht es allerdings beim Sprachbildungskonzept aus. Nach eigener Aussage ist dieses nur knapp die Hälfte der Eltern bekannt, etwa ebenso viele kennen dieses aber nicht.

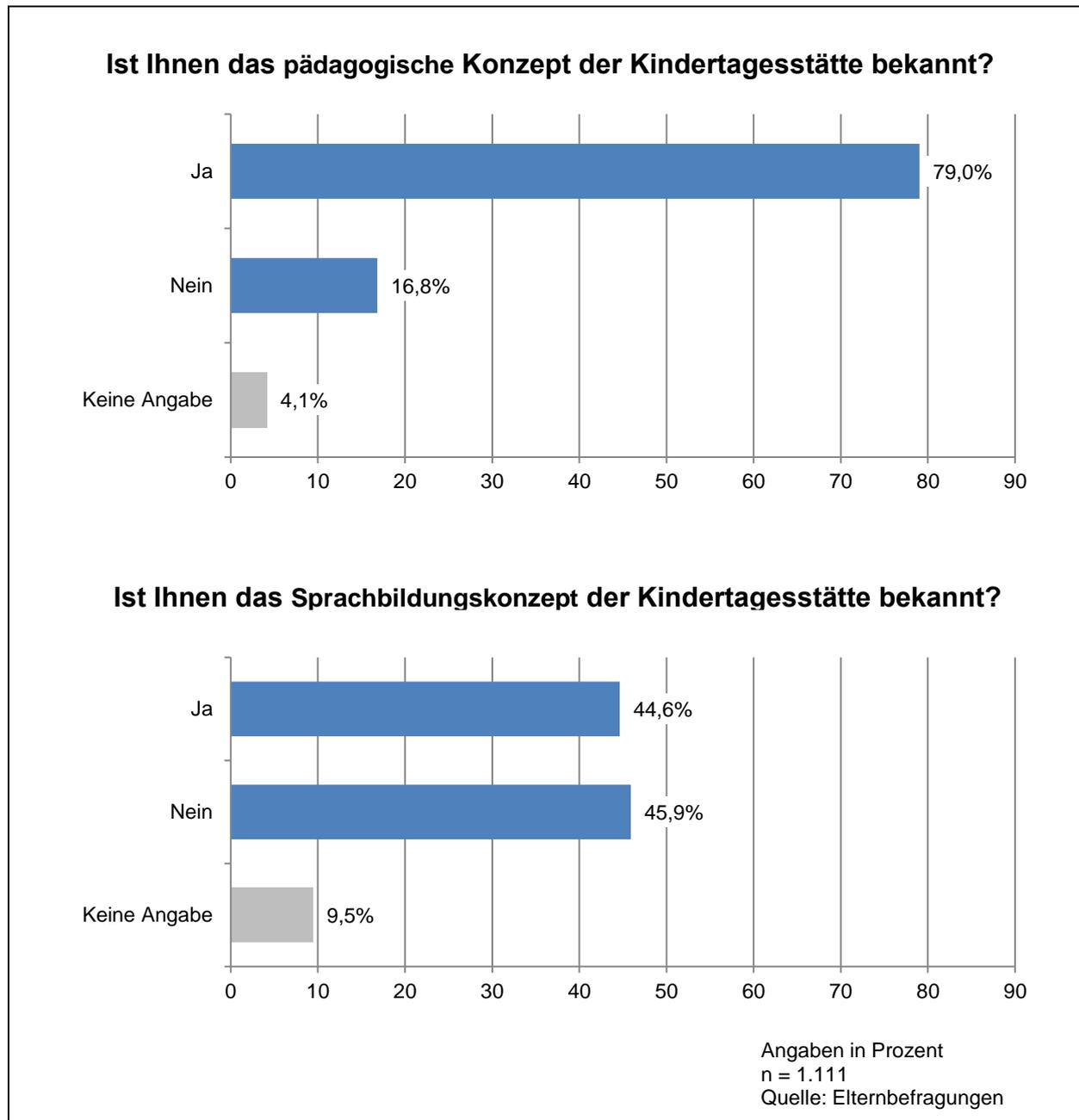


Abbildung 111: Kenntnis des pädagogischen Konzepts und des Sprachförderkonzepts der Kita

In offener Form wurden die Eltern gefragt, was ihnen am Sprachbildungskonzept der Kita wichtig ist. In ihren Antworten haben sie unterschiedliche Aspekte angesprochen. Dabei werden die *"spielerische Komponente"* und die Integration in den Kita-Alltag durch Aktivitäten wie *"Morgenkreis, Singen, Erzählen"* und *"Bewegung"* häufiger genannt. Wichtig ist, dass es *"keine künstlichen Situationen [gibt], die Kinder werden nicht gezwungen oder vorgeführt. Sprachförderung ergibt sich aus dem gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern und wertschätzender Haltung der Erzieher."*

Betont wird die Individualität der Kinder. Dies betrifft den Umgang im Alltag, es bedeutet, *"dass auch außerhalb der Familie die Sprachentwicklung meines Kindes überprüft wird"* und dass *"auf das einzelne Kind geachtet wird, ob es hinsichtlich seiner Sprachentwicklung Förderbedarf hat"*. Erwähnt wird ferner, dass *"man auf jedes Kind mit Sprachproblemen eingeht"* und

"wenn Bedarf einer Förderung besteht, diese rechtzeitig begonnen wird". Zu der individuellen Beobachtung und Förderung gehört schließlich auch die "Rückmeldung über die Entwicklung" des Kindes: "Der enge und regelmäßige Austausch mit den Erziehern" wird von Eltern als wichtig erachtet. Dazu gehört, "dass sie mich rechtzeitig darauf ansprechen, wenn eine Unterstützung wie Logopädie notwendig wäre."

Einige Eltern betonen die Rolle der Kita bei der Vorbereitung auf die Schulzeit. Wichtig ist ihnen, dass *"die Kinder später in der Schule keine Probleme haben."* Dafür ist die Sprache sehr wichtig: *"Alle Kinder sollten die sprachliche Grundkompetenz erreicht haben, um einen reibungslosen Schulstart zu gewähren."*

Und schließlich wird auch Mehrsprachigkeit von mehreren Eltern angesprochen. Bei nichtdeutscher Familiensprache ist wichtig, dass Kinder *"die deutsche Sprache als zweite Sprache gut lernen, damit [sie] in der Schule zurecht kommen"*. Einige Eltern schätzen an dem Sprachbildungskonzept der Kita, dass es eine *"Diversität von Sprachen"* gibt: *"Kinder aller Nationalitäten kommen darin vor!"* Dazu kann auch gehören, *"dass das Kind ein Verständnis für Fremdsprache bekommt und [in einem] interkulturellen sozialen Umfeld aufwächst, um auch andere Seiten von Sprachen und Kulturen mitzubekommen als nur von zuhause"*.

Das Wichtigste in Kürze

Die meisten befragten Eltern kennen das pädagogische Konzept der Kita, etwa die Hälfte auch das Sprachbildungskonzept. Wichtig an diesem sind ihnen u. a. der alltagsintegrierte Ansatz, das Eingehen auf die Individualität der Kinder und der Austausch mit den pädagogischen Fachkräften sowie die Vorbereitung auf die Schulzeit. Auch der Umgang mit Mehrsprachigkeit wird von mehreren Eltern angesprochen.

4.5.2.2 Entwicklungsgespräche

Die niedersächsischen Kitas sind vom Gesetz her aufgefordert, mit allen Eltern etwa ein Jahr vor Schulbeginn ein Entwicklungsgespräch über die Sprachentwicklung ihres Kindes zu führen. In dem vorliegenden Evaluationsbericht wird in Abschnitt 4.1.3.6 auf die Verankerung dieser Gespräche in den pädagogischen Kita-Konzeptionen und in Abschnitt 4.2.2.2 auf die Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte damit eingegangen.

Ergänzend dazu wurden in den ausgewählten Kindertagesstätten ebenfalls die Eltern nach der Umsetzung und nach einer Bewertung dieser Gespräche gefragt. Da sich die Praxis in den Kitas unterscheiden kann und diese Gespräche möglicherweise auch nicht Entwicklungsgespräche genannt wurden, wurden die Eltern im Fragebogen darauf hingewiesen, dass es um Gespräche geht, in denen die Kita darstellt, wie sie die Sprachentwicklung des Kindes einschätzt. Das bedeutet, dass die Eltern in diesem Rahmen ausreichend ausführlich und verständlich über die sprachliche Entwicklung ihres Kindes informiert wurden. Bei Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf zählt dazu auch der Austausch über die individuelle und differenzierte Sprachförderung.

Die Eltern bestätigen weit überwiegend, dass ein Entwicklungsgespräch über die Sprachentwicklung ihres Kindes stattgefunden hat. Dabei bestehen aber Unterschiede zwischen den drei Jahren, in denen die Erhebungen durchgeführt wurden. Diese betreffen einerseits den Zeitpunkt, an dem sie jeweils geführt wurden, und andererseits den Anteil der Eltern, bei denen es kein solches Gespräch gab.

Durchgängig für alle drei Jahre ist festzustellen, dass die Entwicklungsgespräche nach Aussagen der Eltern, die geantwortet haben, sehr oft später stattfinden, als im KiTaG/NKiTaG vorgesehen ist. Nach dem Gesetz soll es spätestens mit Beginn des letzten Kindergartenjahres vor der Einschulung geführt werden, d.h. also entweder vor den Sommerferien des Vorjahres oder kurz danach. Tatsächlich aber haben weniger als 30 % der befragten Eltern angegeben, dass es in diesem Zeitraum tatsächlich stattgefunden hat. Der Anteil derer, die gesagt haben, dass es später, also im vierten Quartal oder sogar erst im Jahr der Einschulung stattfand, liegt etwa in der gleichen Größenordnung. Diese Tendenz bestätigt damit grundsätzlich, was auch die Befragung der pädagogischen Fachkräfte gezeigt hatte: Der Anteil der Gespräche, die "zu spät" geführt werden, ist etwa genau so groß wie der Anteil derer, die in dem vorgesehenen Zeitraum liegen.²⁷

Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass der Anteil der Entwicklungsgespräche, die frühzeitig, also vor den Sommerferien geführt wurden, über die drei Jahre abgenommen hat. Allerdings sind die Anteile der Gespräche direkt nach den Sommerferien gestiegen; betrachtet man diese zusammen, da ja beide Zeiträume im vorgesehenen Rahmen liegen, sind die Veränderungen minimal. Ohnehin ist bei der Betrachtung der Zeiträume zu beachten, dass sich ein bedeutender Teil der Eltern nicht genau an den Zeitpunkt erinnern kann.

Auffällig ist, dass der Anteil der Eltern, die ausgesagt haben, dass die Kita mit ihnen *kein* Entwicklungsgespräch geführt hat, stark gestiegen ist. Im ersten Jahr haben 8,4 % der Eltern angegeben, dass es kein solches Gespräch gab, in den beiden Folgejahren hat sich dieser Anteil annähernd verdoppelt. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Unterschied wesentlich mit der COVID-19-Pandemie zusammenhängt, die den Austausch von Eltern und Pädagog*innen erschwert hat. Es bleibt allerdings auch festzustellen, dass im Kindergartenjahr 2019/2020, also vor der Pandemie, nach den Aussagen der Eltern Entwicklungsgespräche keineswegs immer stattgefunden haben.

²⁷ Die Prozentwerte zwischen Abbildung 38, die sich auf die Fachkräftebefragung bezieht, und Abbildung 82 mit Ergebnissen der Elternbefragung unterschieden sich allerdings deshalb, weil sich ein bedeutender Teil der Eltern nicht an den Zeitpunkt erinnern kann. Dieser Anteil ist bei der dritten Befragung niedriger als zuvor. Dabei wird eine Rolle spielen, dass diese Befragung wie erwähnt nicht erst zum Ende des Kita-Jahres, sondern früher stattgefunden hat.

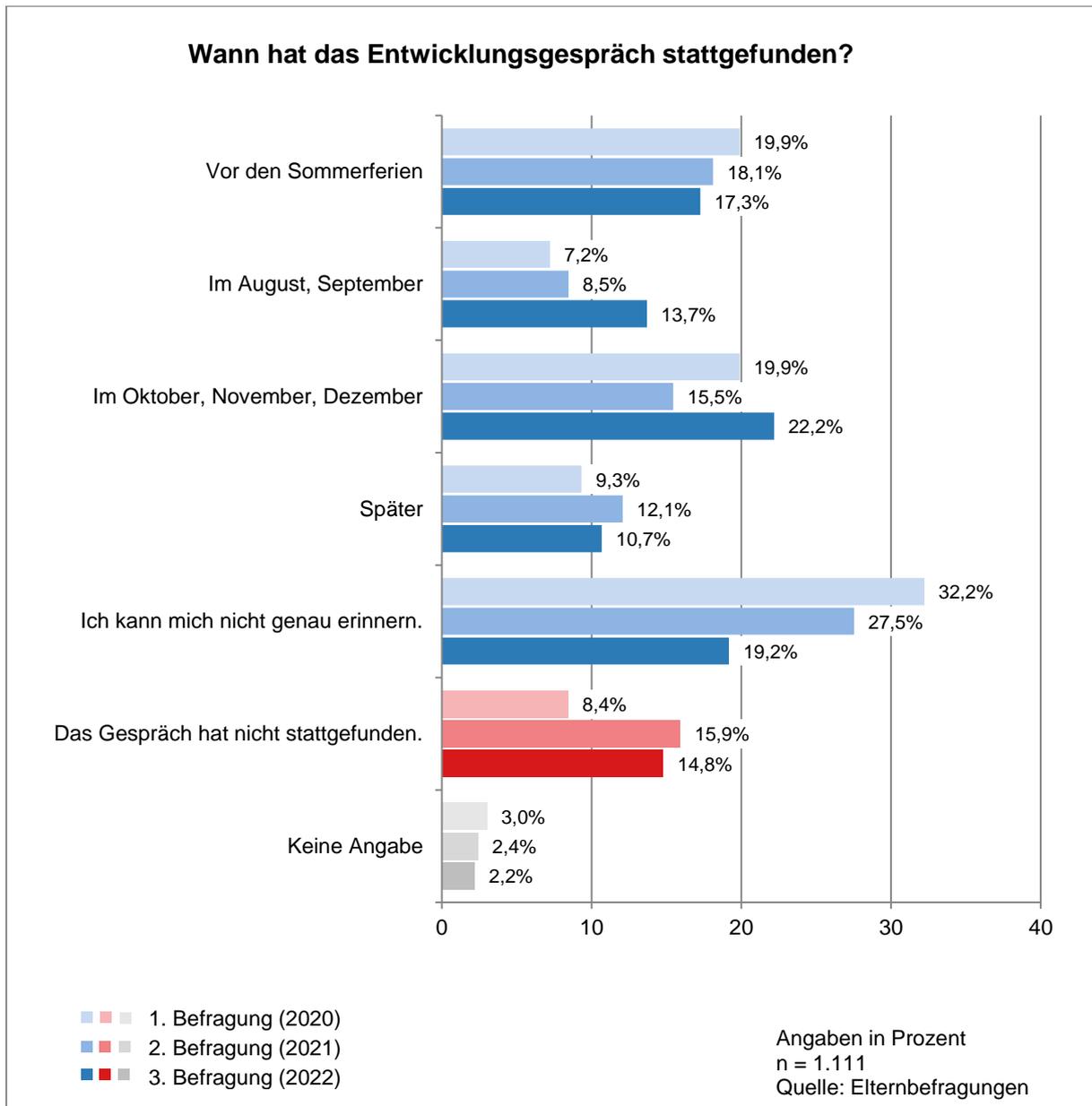


Abbildung 112: Zeitpunkt des Entwicklungsgesprächs

Die Eltern wurden vertiefend nach Rahmenbedingungen und Inhalten des Gesprächs gefragt und um eine Bewertung gebeten. Die entsprechenden Fragen richteten sich an alle Eltern, die angegeben haben, dass die Kindertagesstätte mit ihnen ein Entwicklungsgespräch geführt hat.

Wie die folgende Abbildung 113 zeigt, dauerten die Gespräche in den meisten Fällen zwischen 15 und 30 Minuten. Mehr als ein Fünftel der Eltern hat angegeben, dass das Entwicklungsgespräch sogar länger als 30 Minuten gedauert hat.

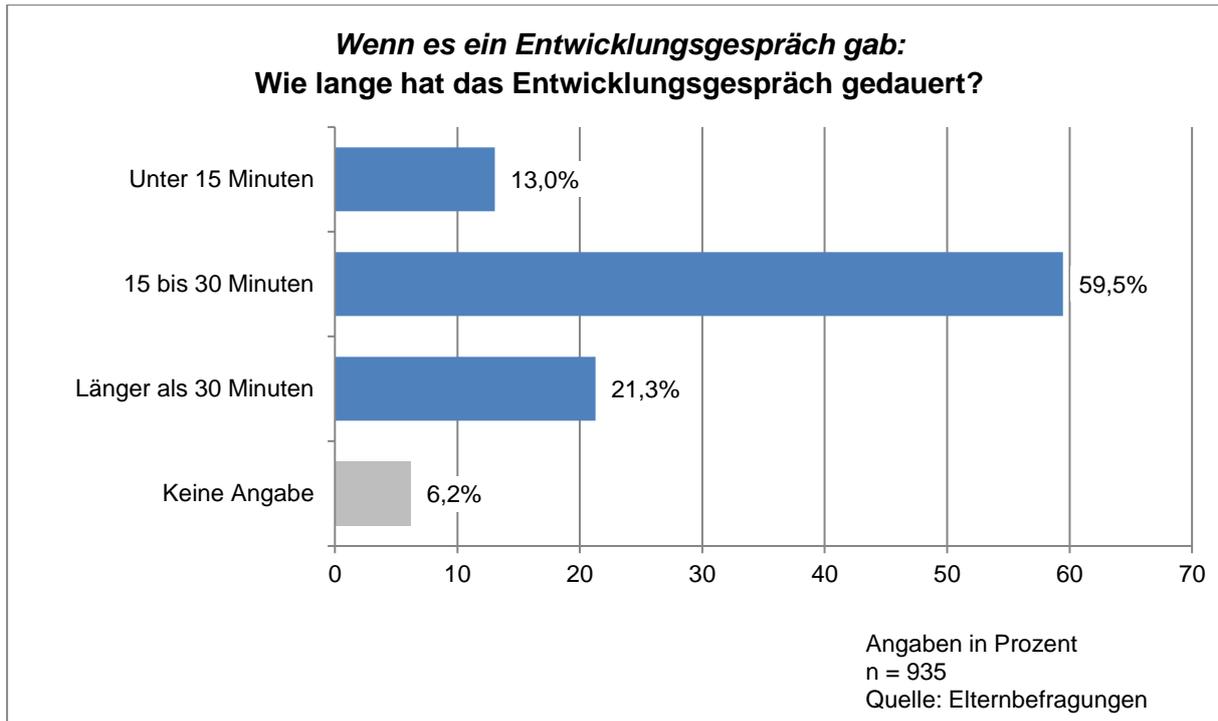


Abbildung 113: Dauer des Entwicklungsgesprächs

In einem solchen Zeitrahmen ist es möglich, dass unterschiedliche Aspekte der Sprachentwicklung der Kinder thematisiert werden. Die folgenden Abbildungen, in denen es um die Inhalte und besprochenen Themen geht, bestätigen dies. Die Eltern haben nach eigener Aussage in dem Entwicklungsgespräch eine Rückmeldung zu verschiedenen Bereichen der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes bekommen: in der Regel dazu, ob ihr Kind gern mit anderen spricht, außerdem zur Aussprache und zur Anwendung der Grammatik. Etwas seltener, aber immer noch in der Mehrheit der Fälle wurde auch über den Umfang des Wortschatzes des Kindes gesprochen (Abbildung 114).

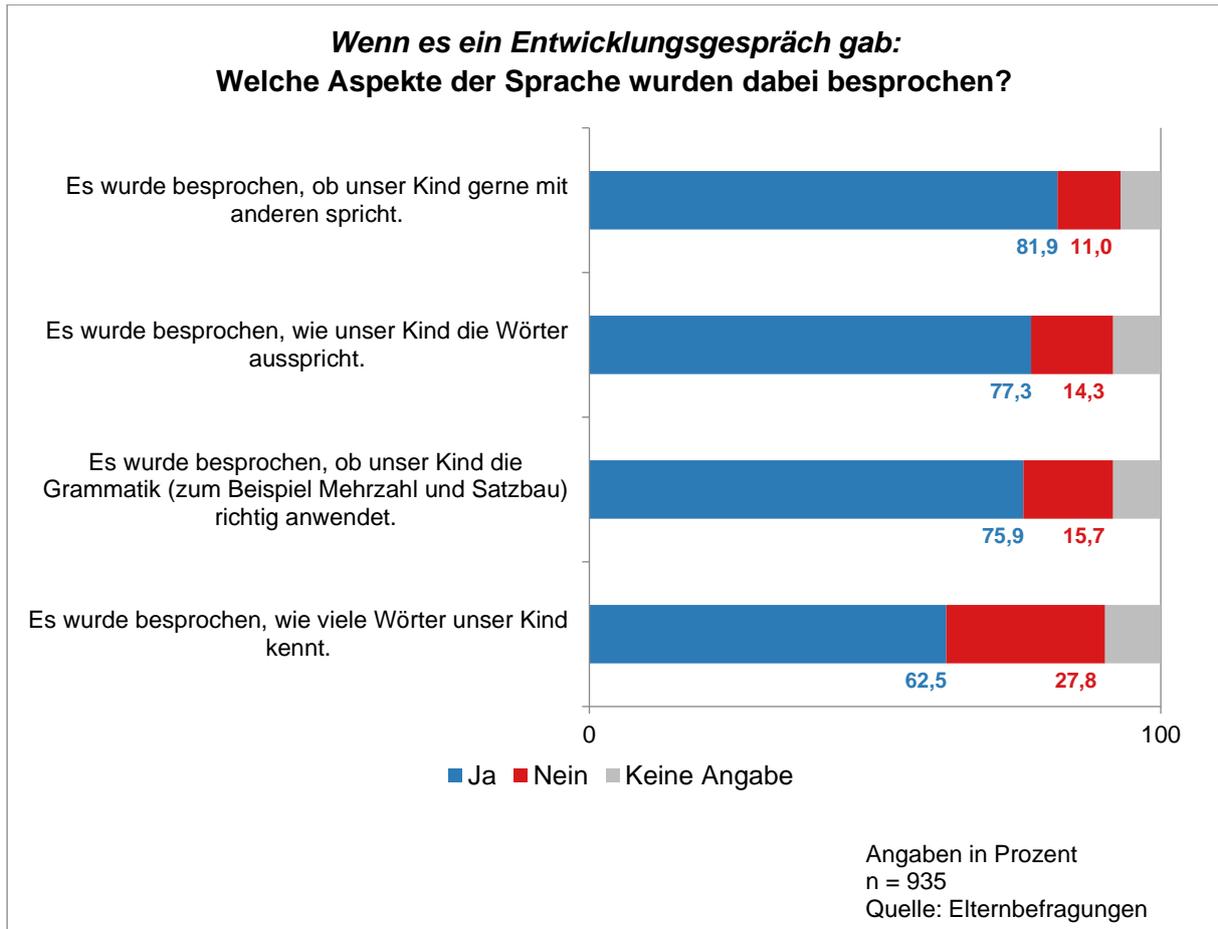


Abbildung 114: Besprechung von Aspekten der Sprache im Entwicklungsgespräch

Der genannte Zeitrahmen für die Entwicklungsgespräche ermöglicht ferner, dass sich die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern beidseitig und offen austauschen. D.h. nicht nur die Kita informiert und teilt etwas mit, sondern ebenso die Eltern. Wie die folgende Abbildung 115 zeigt, äußern die Eltern in dem Entwicklungsgespräch in der Regel auch ihre Einschätzung zur Sprachentwicklung ihres Kindes (74,1 %). Allerdings: Auf 15,5 % trifft das nicht zu. Und in etwas mehr als der Hälfte der Fälle wurde daneben auch besprochen, ob und wo die Eltern selbst einen Sprachförderbedarf für ihr Kind sehen (59,4 %). Möglicherweise ist dieser Anteil niedriger als bei einigen anderen Themen, weil es von den Beteiligten teilweise nicht als notwendig erachtet wurde, darüber zu sprechen, z. B. weil die sprachliche Entwicklung des Kindes sowohl von den pädagogischen Fachkräften als auch den Eltern als sehr gut oder unproblematisch bewertet wurde.

Neben den oben genannten Aspekten der Sprache nutzen die pädagogischen Fachkräfte die Gespräche auch dazu, die Eltern über die Aktivitäten der Kita im Zusammenhang mit der Unterstützung der sprachlichen Entwicklung zu informieren. Jeweils rund drei Viertel der Eltern, die ein Entwicklungsgespräch geführt haben, bestätigen, dass sie in diesem Rahmen über die Verfahren zur Beobachtung informiert wurden und dass ihnen die Bewertung der Kita zur Sprachentwicklung ihres Kindes mitgeteilt wurde. Jeweils etwas mehr als die Hälfte haben auch darüber gesprochen, was in der Kita für die Sprachentwicklung getan wird sowie darüber, wie diese dokumentiert wird. Und in rund der Hälfte der Gespräche wurde schließlich auch besprochen, wie die Eltern die Sprache ihres Kindes zu Hause fördern können.

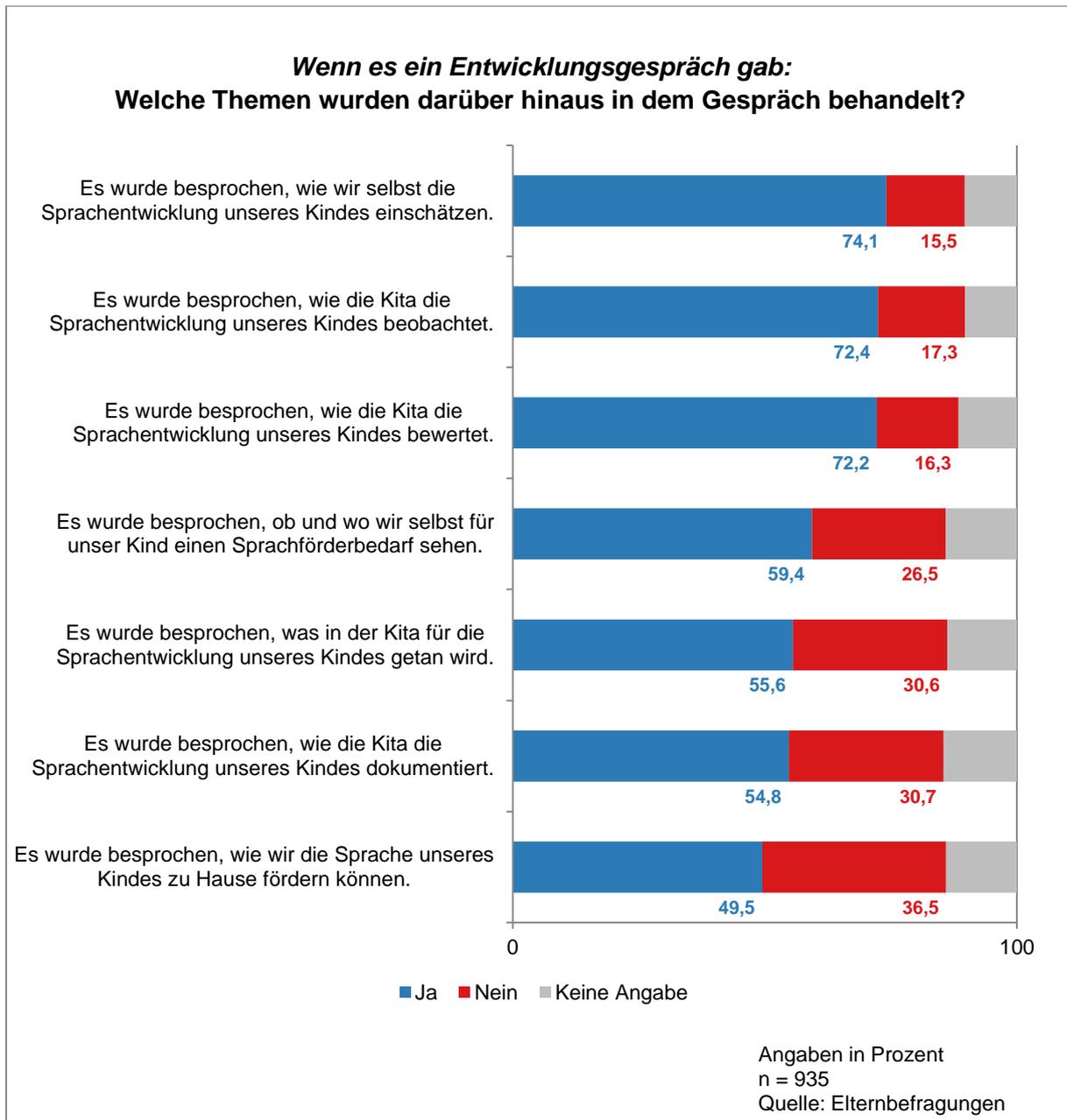


Abbildung 115: Besprechung weiterer Themen im Entwicklungsgespräch

Die Erziehungsberechtigten haben schließlich Auskunft gegeben zu den Rahmenbedingungen des Entwicklungsgesprächs. Von den weitaus meisten Eltern wird positiv hervorgehoben, dass ihre Fragen beantwortet wurden, dass sie sich ernst genommen gefühlt haben und dass auf ihre Wünsche eingegangen wurde (Abbildung 116). Auch der Zeitrahmen für das Gespräch (siehe Abbildung 113) wird von den weitaus meisten als angemessen bewertet. Und die überwiegende Mehrzahl konnte voll oder zumindest „eher“ nachvollziehen, wie die pädagogischen Fachkräfte die Sprache ihres Kindes einschätzen.

Daneben gibt es allerdings weitere Aspekte, die nicht gleichermaßen verbreitet sind. Insgesamt seltener werden den Eltern die Beobachtungsbögen gezeigt und wird ihnen genau erklärt, was die Kita zur Sprachförderung tut. Und lediglich die Hälfte der Eltern hat angegeben, dass sie vorher darüber informiert wurden, dass es in dem Gespräch (auch) um die Sprachentwicklung des Kindes gehen wird; viele Eltern wussten das demnach vorher nicht.

Wie oben erwähnt, wurde in etwa der Hälfte der Gespräche besprochen, wie die Eltern ihr Kind zu Hause fördern können (Abbildung 115). Rund ein Drittel der Eltern hat angegeben, dass ihnen dann auch konkrete Ratschläge und/oder Material für zu Hause gegeben wurde, und in rund einem Viertel der Gespräche wurden konkrete Maßnahmen zur Förderung des Kindes zu Hause und in der Kita vereinbart (Abbildung 116).

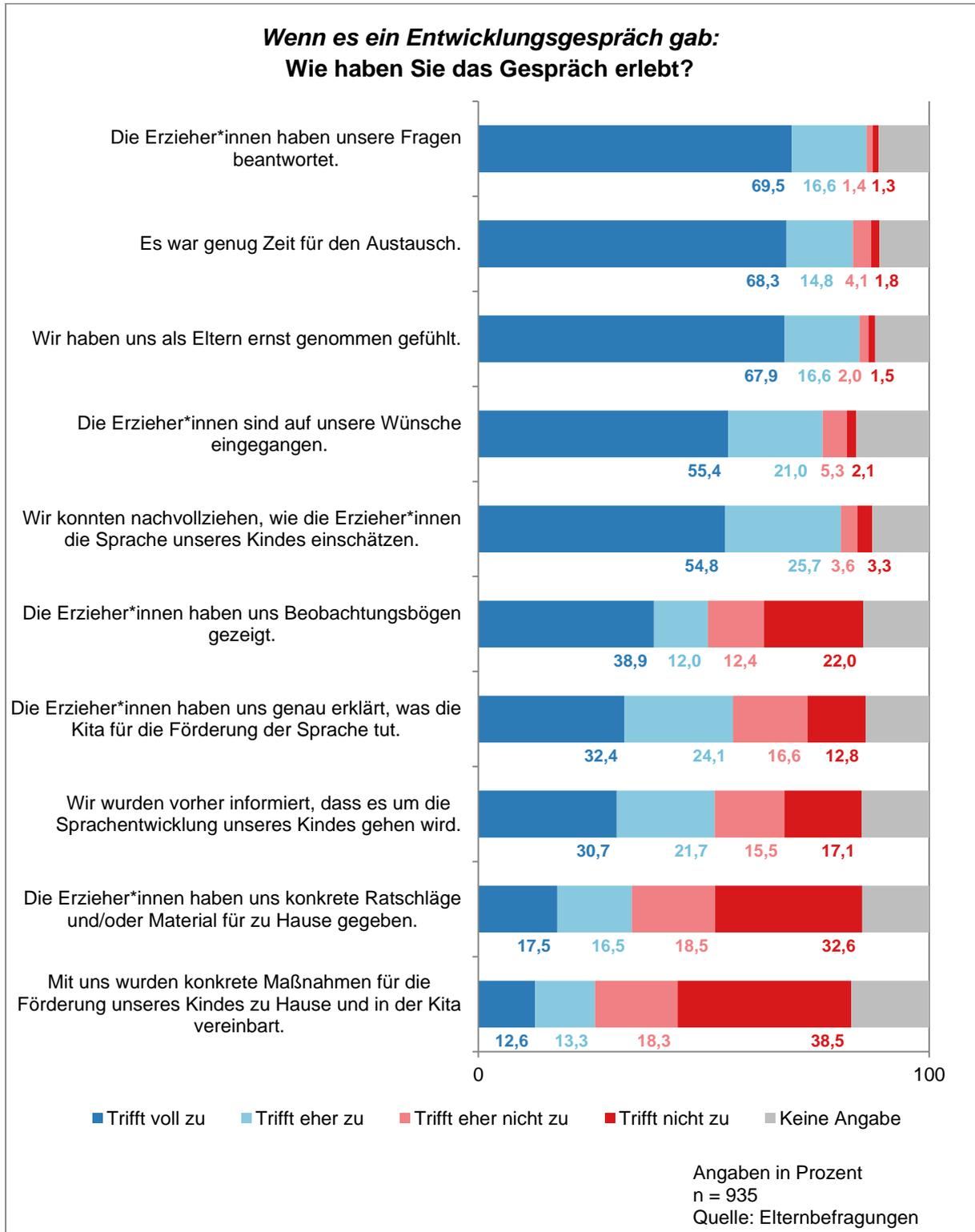


Abbildung 116: Bewertung des Entwicklungsgesprächs

Das Wichtigste in Kürze

Die überwiegende Mehrheit der Eltern bestätigt, dass ein Entwicklungsgespräch über die Sprachentwicklung ihres Kindes stattgefunden hat. Dies gilt grundsätzlich auch für die Zeit der COVID-19-Pandemie, in der der Anteil allerdings etwas niedriger war als im ersten Erhebungsjahr. Oft fanden die Gespräche erst später im Jahr statt, als es im Gesetz vorgesehen ist. Die Gespräche dauerten meist zwischen 15 und 30 Minuten, was nach Aussage der Eltern ein angemessener Zeitrahmen ist. Die Entwicklungsgespräche stellen in der Regel einen gegenseitigen Austausch dar, bei dem die Eltern von den Pädagog*innen eine differenzierte Einschätzung der sprachlichen Entwicklung des Kindes erhalten und auch ihre eigene Einschätzung davon mitteilen. Oftmals wurden die Eltern vorab aber nicht darüber informiert, dass es in dem Gespräch (auch) um die sprachliche Entwicklung gehen wird.

4.5.2.3 Weiterer Austausch über die Sprachentwicklung des Kindes

Das Entwicklungsgespräch ist oftmals nicht der einzige Austausch zwischen Eltern und Pädagog*innen über die Sprachentwicklung der Kinder. Es kann schon vorher darüber gesprochen worden sein und vor allem kann das Thema in der Folgezeit von beiden Seiten wieder angesprochen werden.

Die Mehrzahl aller Eltern hat angegeben, dass es im jeweils laufenden Kita-Jahr – wie erwähnt dem letzten vor der Einschulung – einen weiteren Austausch über die Sprachentwicklung gab: bei einem Drittel der Eltern "einmal" (33,3 %) und bei etwas über einem Viertel sogar "mehrmals" (26,4 %). Lediglich bei einem knappen Drittel der Eltern gab es in der Folge kein weiteres Gespräch dazu (32,2 %). Wie die folgende Abbildung 117 zeigt, war das allerdings in drei Untersuchungsjahren sehr unterschiedlich: Im ersten Jahr, also in 2020 mit Bezug auf das Kindergartenjahr 2019/2020, haben noch mehr als zwei Drittel der Eltern nach dem Entwicklungsgespräch mit den pädagogischen Fachkräften über die Sprachentwicklung des Kindes gesprochen; der Anteil derer, bei denen es keinen weiteren Austausch dazu gab, lag in diesem Jahr mit 19,9 % deutlich niedriger. In den Folgejahren, die stark durch die COVID-19-Pandemie geprägt waren, hat die Häufigkeit der Gespräche deutlich abgenommen. Gleichzeitig ist der Anteil der Eltern, die danach „nie“ mit den pädagogischen Fachkräften über das Thema gesprochen haben, auf 43,0 % gestiegen und liegt damit doppelt so hoch wie im ersten Jahr.

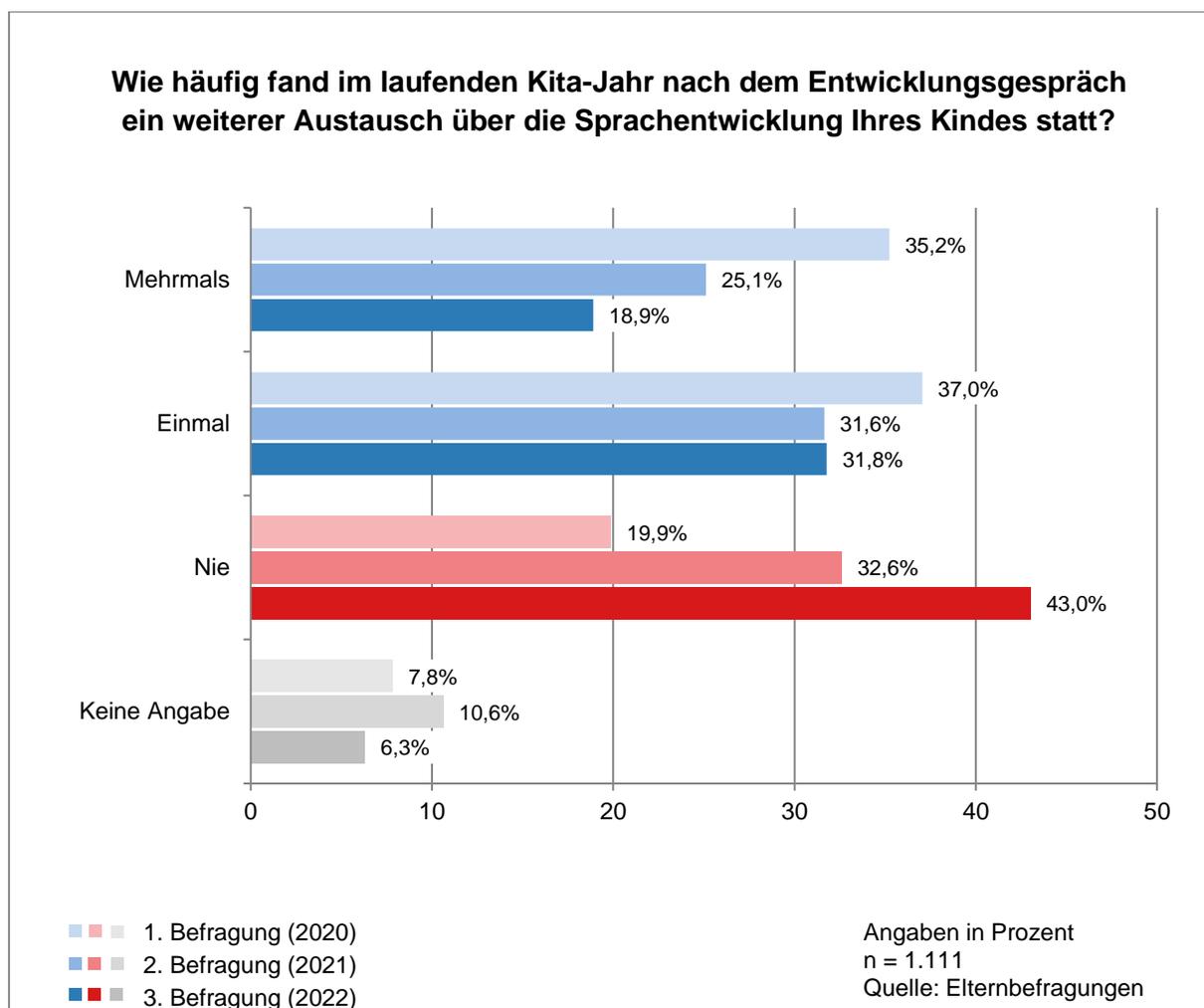


Abbildung 117: Häufigkeit des weiteren Austauschs über die Sprachentwicklung des Kindes

Wenn sich die Eltern mit der Kita in der Zeit nach dem Entwicklungsgespräch weiter über die Sprachentwicklung ausgetauscht haben, dann wurde am ehesten beim Bringen und Abholen des Kindes darüber gesprochen (Abbildung 118). Immerhin gut ein Drittel der Eltern, bei denen es einen weiteren Austausch gab, hat auch von weiteren verabredeten Gesprächen berichtet. Bei einigen war die Sprachbildung zudem ein Thema bei einem Elternabend in der Kita.

Ähnlich wie bei den Entwicklungsgesprächen zeigt sich auch hier wieder ein ausgeglichenes Verhältnis in der Gegenseitigkeit des Austauschs: Die Anteile der Eltern, die sagen, dass die pädagogischen Fachkräfte ihnen Fragen gestellt und Informationen gegeben haben, und derer, die selbst Fragen gestellt und Informationen gegeben haben, sind annähernd gleich groß.

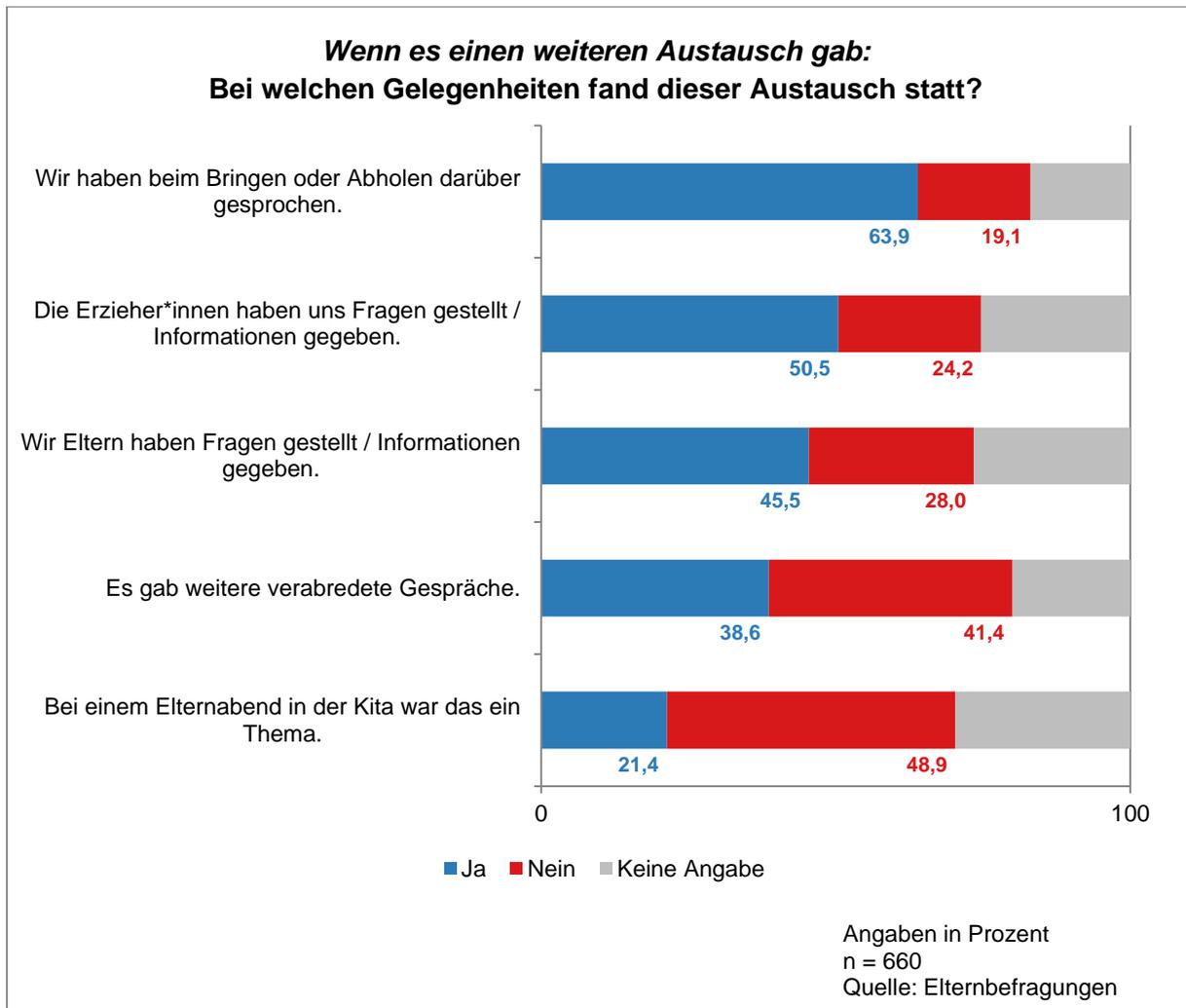


Abbildung 118: Art des weiteren Austauschs über die Sprachentwicklung des Kindes

Analog zur Erhebung der Themen, die in dem Entwicklungsgespräch besprochen wurden (siehe Abbildung 115), wurden die Eltern ebenfalls nach den Themen gefragt, über die sie in der Folgezeit mit den Pädagog*innen der Kita gesprochen haben (Abbildung 119). Dabei zeigt sich ein ähnliches Bild, die Rangfolge ist annähernd gleich. Am häufigsten ging es in den weiteren Gesprächen wieder um die Bewertung der Sprachentwicklung des Kindes durch die Kita, die Einschätzung der Entwicklung durch die Eltern selbst und um die Beobachtung durch die Kita; diese drei Themen wurden auch in den Entwicklungsgesprächen am häufigsten behandelt. Bei den anderen vier vorgegebenen Themen liegen die Anteilswerte etwas niedriger als bei den drei genannten. Auffällig ist, dass das Statement "Es wurde besprochen, wie wir die Sprache unseres Kindes zu Hause fördern können" in der Rangfolge nun einen Rang höher liegt, d.h. dieses Thema hat in Relation zu den anderen an Bedeutung leicht zugenommen.

Vergleicht man die Prozentwerte von Abbildung 115 und Abbildung 119, dann fällt auf, dass diese bei der letzteren durchgängig etwas niedriger liegen. Das heißt, dass bei dem weiteren Austausch etwas weniger Themen zur Sprache kamen als in dem Entwicklungsgespräch. Dies war insofern erwartbar, als es sich bei letzterem überwiegend um ein längeres Gespräch handelt (wie erwähnt meist mit einer Dauer zwischen 15 und 30 Minuten), während der weitere Austausch oft "nur" beim Bringen und Abholen stattfindet.

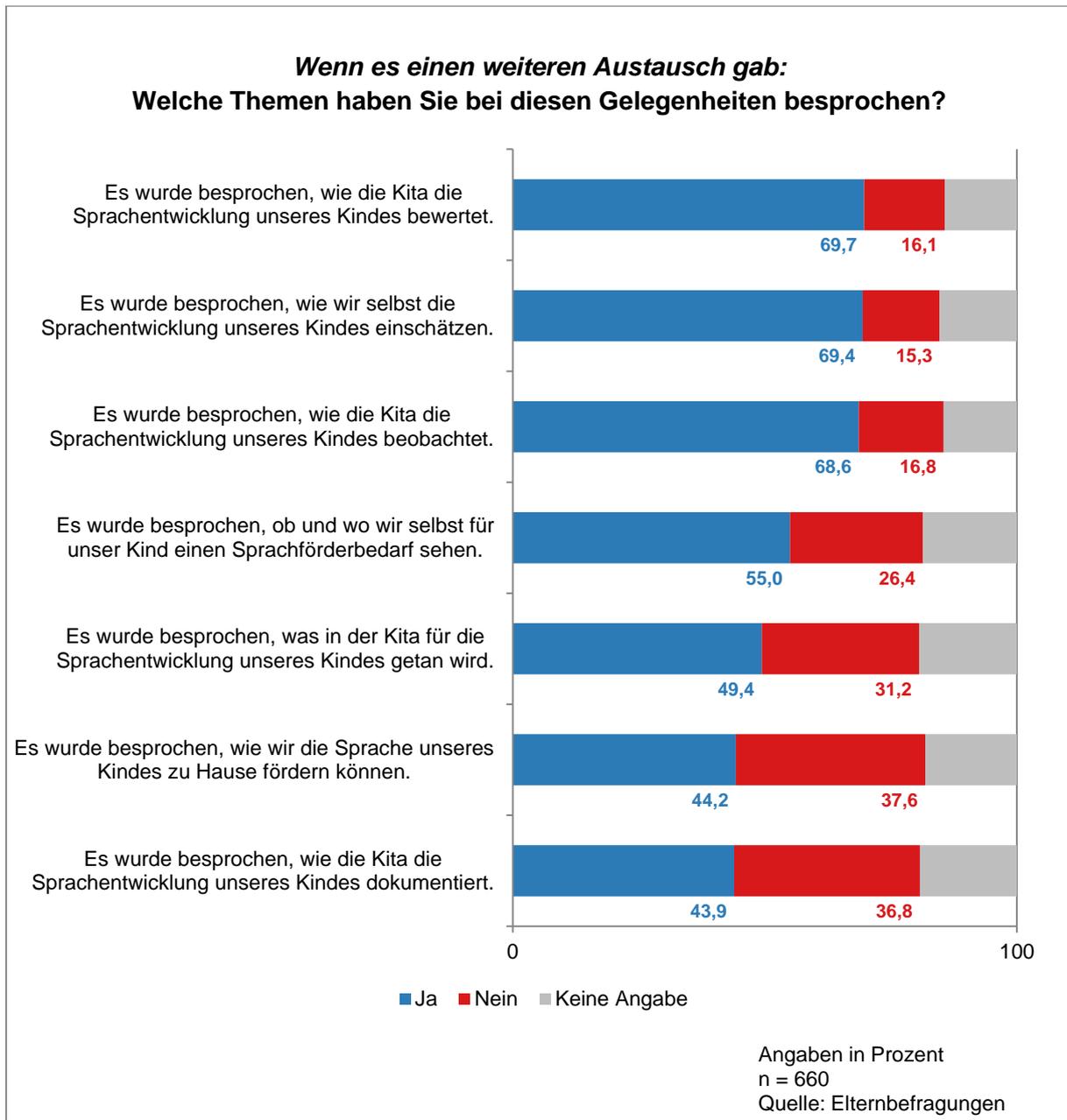


Abbildung 119: Themen beim weiteren Austausch über die Sprachentwicklung des Kindes

Das Wichtigste in Kürze

Annähernd zwei Drittel der Eltern haben sich nach dem Entwicklungsgespräch weiter mit den Pädagog*innen über die Sprachentwicklung der Kinder ausgetauscht. Am häufigsten fand dies beim Bringen und Abholen statt, teilweise gab es auch weitere verabredete Gespräche und nur gelegentlich war dies ein Thema bei einem Elternabend. Bei dem weiteren Austausch wurden die einzelnen sprachbezogenen Themen etwas seltener angesprochen als in dem Entwicklungsgespräch, die thematischen Schwerpunkte sind aber die gleichen.

4.5.2.4 Förderung der Sprachentwicklung des Kindes zu Hause

Für die Sprachentwicklung der Kinder ist der Umgang in der Familie von großer Bedeutung. Die Kitas können das unterstützen, indem sie die Eltern sensibilisieren, indem sie nachfragen, indem sie Tipps zur Förderung zu Hause geben u.a.m. Wie oben dargestellt, wurde nach Aussage der Eltern in rund der Hälfte der Entwicklungsgespräche darüber gesprochen, wie sie die Sprache ihres Kindes zu Hause fördern können (siehe Abbildung 115); damit wird dieses Thema allerdings etwas seltener besprochen als andere. Einige Eltern haben im Rahmen der Entwicklungsgespräche konkrete Ratschläge und/oder Material für zu Hause erhalten und in etwa einem Viertel der Gespräche wurden konkrete Maßnahmen für die Sprachförderung zu Hause vereinbart (siehe Abbildung 116).

Auch außerhalb der Entwicklungsgespräche können Eltern Tipps und Hinweise bekommen, beispielsweise im Rahmen von Gesprächen beim Bringen und Abholen des Kindes oder bei Elternabenden. Die Kita kann ihnen ebenfalls Materialien zur Verfügung stellen, zum Beispiel Arbeitsmaterialien, Spielanleitungen und/oder Infohefte.

Die folgende Abbildung 120, die sich anders als die zuvor genannten nicht auf die Entwicklungsgespräche beschränkt, zeigt in etwa gleiche Größenordnungen: Etwa eine Hälfte der Eltern hat konkrete Ratschläge und/oder Materialien für zu Hause von den Kitas bekommen, etwa ebenso viele dagegen nicht. Hierzu haben Eltern dann beispielsweise kommentiert, dass das *"nicht nötig"* war. Wenn sie etwas bekommen haben, dann handelte es sich meist um mündliche Ratschläge, seltener auch um Arbeitsmaterialien, Spielanleitungen und/oder Infohefte. Weiter genannt wurden u. a. *"Bücher, Hefte"* und *"Lieder / Reime / Gedichte"*, weiterführende Informationen wie z. B. *"Ausdrucke über Umgang mit Stottern"* oder Hinweise auf Internetseiten und schließlich auch *"Adressen für Logopädie"* oder eine *"Liste der Sprachtherapeuten"*.

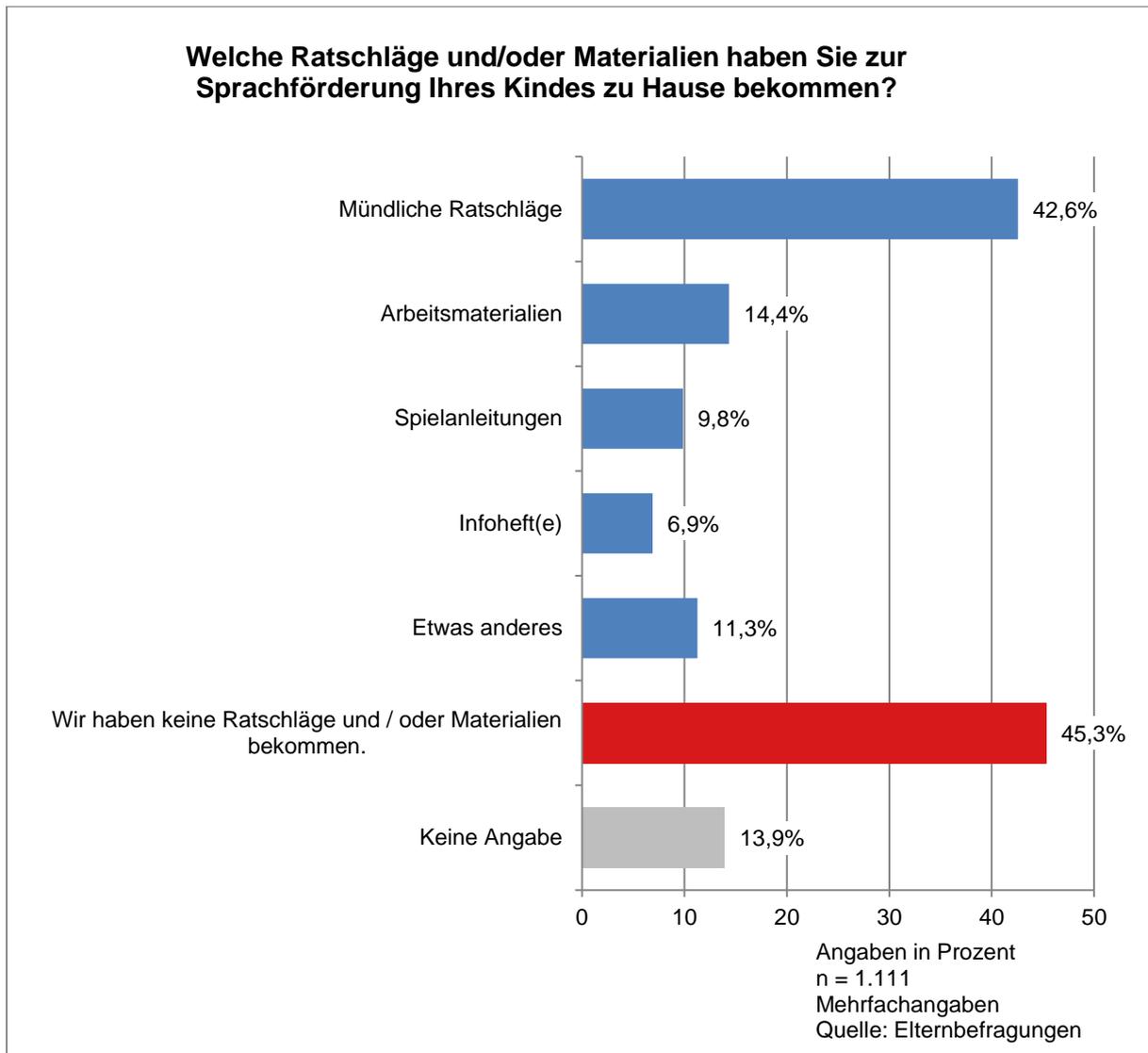


Abbildung 120: Unterstützung der Sprachförderung zu Hause durch die Kita

Die Erziehungsberechtigten wurden in offener Form danach gefragt, wodurch die pädagogischen Fachkräfte sie darüber hinaus hätten unterstützen können, um die Sprachentwicklung ihres Kindes zu fördern. Hierzu haben nur sehr wenige Eltern Ergänzungen genannt, häufiger heißt es etwa, das *"war nicht nötig, deshalb hat auch nichts gefehlt"*, *"da wie gesagt wenig Bedarf besteht, hätten die Erzieherinnen nicht mehr Unterstützung geben können"* oder *"alles gut, so wie es gelaufen ist"*. Vereinzelt wurde aufgegriffen, dass es keinen oder nur wenig Austausch gab, gewünscht wurden dann *"mehr Gespräche über die Sprachentwicklung. Hätten wir aber auch mehr einfordern können"*, und einzelne Wünsche wie *"Material im Lock-Down, [...] Info-Abende oder Zoom-Abende"* sind vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie zu sehen.

Fast alle Eltern berichten davon, dass sie zu Hause viel zur Sprachförderung ihres Kindes unternommen haben. Fast alle haben häufig mit dem Kind auf Deutsch gesprochen, auch Spielen, Bewegung und Vorlesen fanden häufig statt (Abbildung 121). Zu den weiteren Aktivitäten zählen Basteln/Malen, Singen und Nutzung von Medien wie beispielsweise Hörbüchern und digitalen Lernspielen. Immerhin 40 % der Eltern haben nach eigener Aussage häufig oder zumindest manchmal mit dem Kind in anderen Sprachen gesprochen; dieser Anteil ist damit

höher als der Anteil der Eltern, die gesagt haben, dass ihr Kind mehrsprachig aufwächst (siehe Abschnitt 4.5.2.6).

Rund 20 % der Eltern haben angegeben, dass sie Logopädie bzw. Sprachtherapie für ihr Kind begonnen haben; dieser Anteil entspricht in etwa dem Anteil der Eltern, die angegeben haben, dass die Kita der Meinung ist, dass ihr Kind eine besondere Förderung zur Sprachentwicklung benötigt (siehe Abschnitt 4.5.2.7).

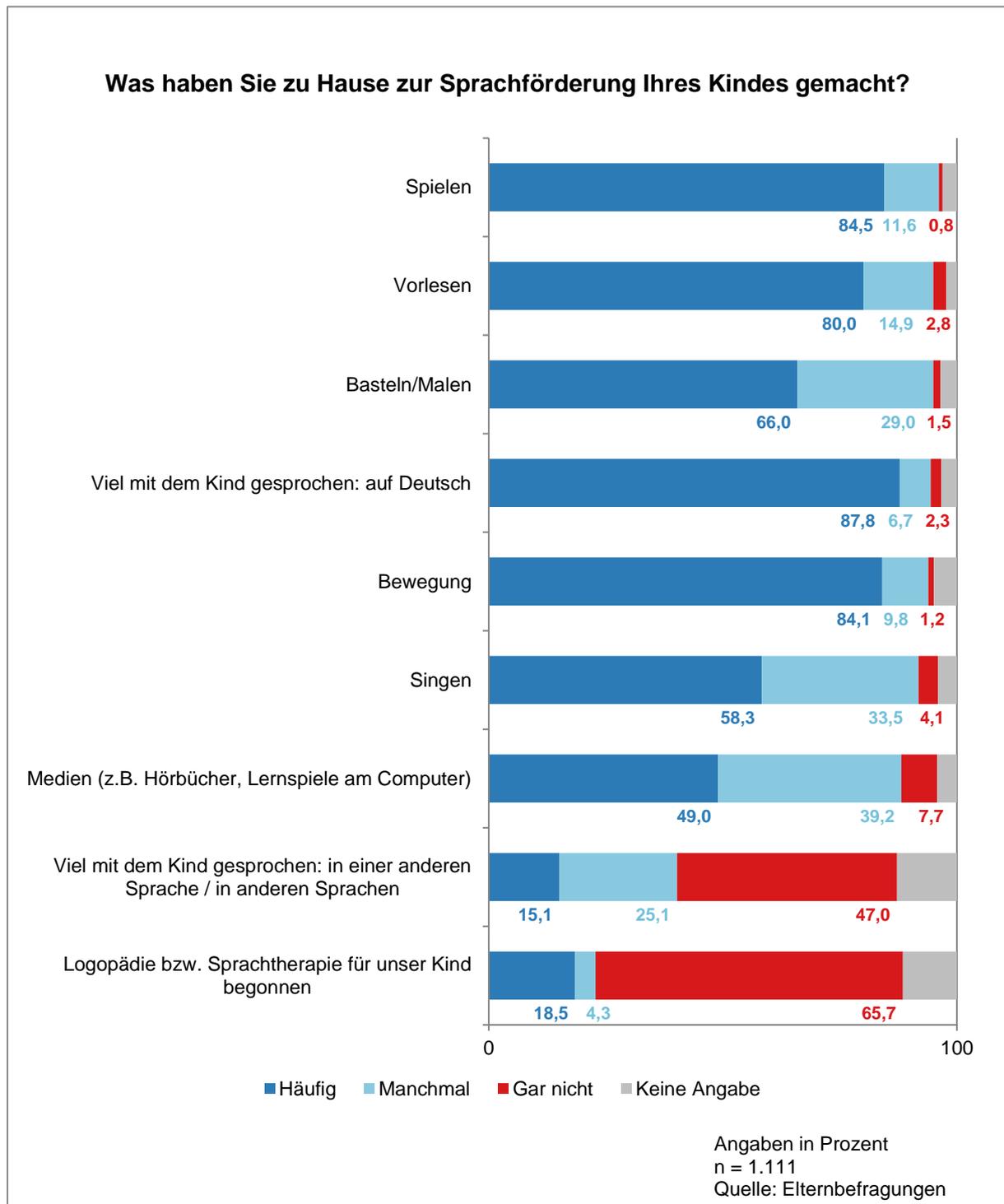


Abbildung 121: Häusliche Aktivitäten der Eltern zur Sprachförderung der Kinder

Das Wichtigste in Kürze

Etwa die Hälfte der antwortenden Eltern hat von den Kitas Hinweise zur Sprachförderung zu Hause bekommen. Überwiegend waren dies dann mündliche Hinweise, teilweise aber auch Arbeitsmaterialien, Spielanleitungen und weitere Informationen. Das war fast immer ausreichend, weitere Unterstützung wurde kaum gewünscht. Die Eltern haben nach eigener Aussage zu Hause viel zur Sprachförderung ihres Kindes getan, vor allem viel mit dem Kind gesprochen (fast alle auf Deutsch, aber 40 % zusätzlich auch in einer anderen Sprache), zudem wurden Spielen, Bewegung und Vorlesen sehr häufig genannt.

4.5.2.5 Bewertung des Austauschs mit den pädagogischen Fachkräften der Kita

Die meisten befragten Eltern äußern sich zufrieden mit dem Austausch mit den pädagogischen Fachkräften. Dies betrifft unterschiedliche Aspekte: den Rahmen der Gespräche, die Unterstützung und Ermutigung sowie auch die Informationen, die sie durch die pädagogischen Fachkräfte jeweils erhalten haben, und schließlich ebenfalls die Häufigkeit der Gespräche. Einige allerdings sind damit eher unzufrieden, einzelne sogar vollkommen unzufrieden; zusammengenommen hat sich jeweils etwa ein Siebtel der Eltern unzufrieden geäußert. Mit der Häufigkeit der Gespräche sind 19 % unzufrieden. Dieser Anteil ist etwas höher als bei den anderen genannten Bereichen. Dies ist durchgängig der Fall und nicht wesentlich auf die COVID-19-Pandemie zurückzuführen, denn auch bei der ersten Befragung, die sich noch auf die Zeit davor bezog, war die Zufriedenheit mit der Häufigkeit geringer als mit den anderen Bereichen.

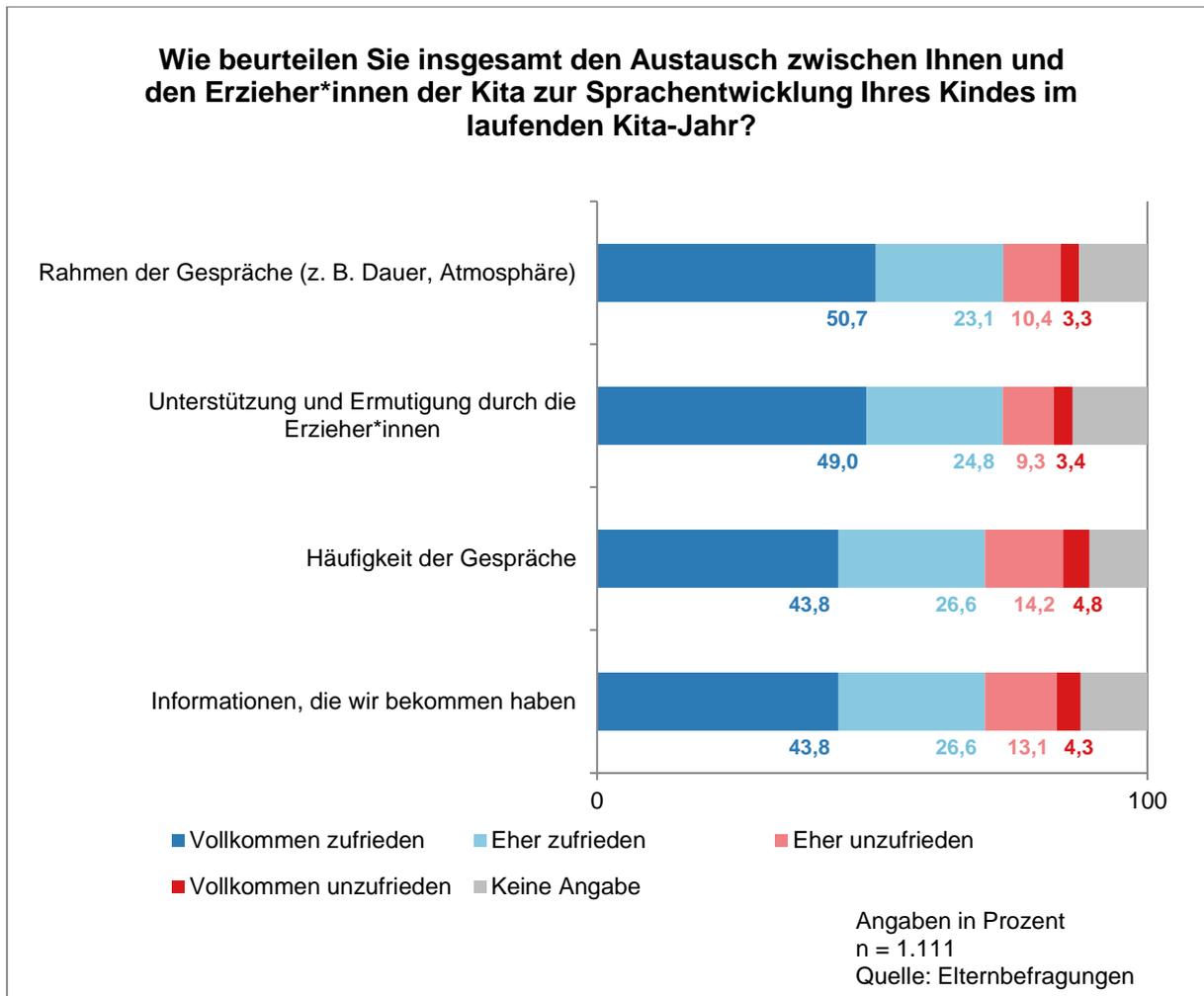


Abbildung 122: Bewertung des Austauschs mit den pädagogischen Fachkräften

Das Wichtigste in Kürze

Die Mehrzahl der Eltern ist zufrieden mit dem Austausch mit den pädagogischen Fachkräften, mit dem Rahmen der Gespräche, der Unterstützung und den Informationen, die sie erhalten haben, sowie mit der Häufigkeit. Jeweils rund ein Siebtel äußert sich dagegen unzufrieden, mit 19,0 % ist die Unzufriedenheit mit der Häufigkeit der Gespräche dabei am höchsten.

4.5.2.6 Mehrsprachigkeit

Insgesamt haben 23,0 % der Befragten angegeben, dass ihr Kind mehrsprachig aufwächst (Abbildung 123). Nur um Missverständnisse zu vermeiden sei hier darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine Selbsteinschätzung der Eltern handelt. Diese ist nicht gleichzusetzen mit anderen Statistiken, die beispielsweise auf Kriterien wie Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund, der zudem noch unterschiedlich definiert sein kann, beruht.

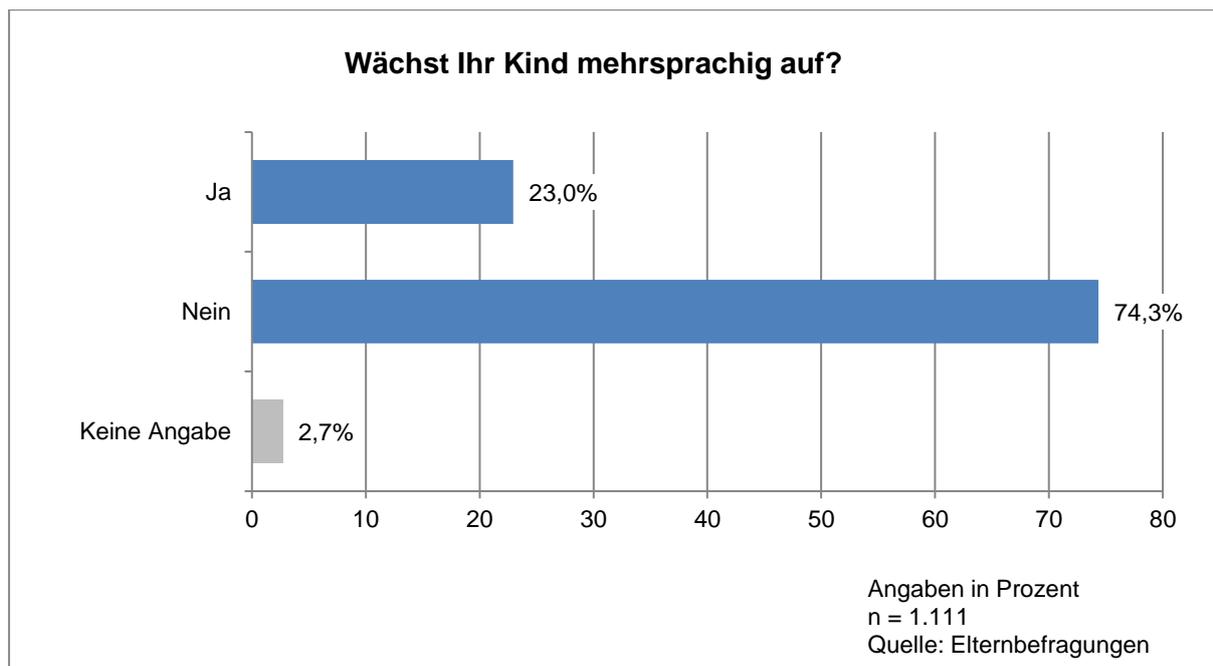


Abbildung 123: Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder

Wenn das Kind mehrsprachig aufwächst, kann das Auswirkungen auf den Austausch der Kitas mit den Eltern zu Fragen der sprachlichen Entwicklung haben. Wie die folgende Abbildung 124 zeigt, werden wichtige Themen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit allerdings mit vielen nicht besprochen. Zu Aspekten, die im Prozess der sprachlichen Entwicklung der Kinder von Bedeutung sein können, gehört beispielsweise, wie mehrsprachig aufwachsende Kinder in den verschiedenen Sprachen gefördert werden können, wie die Eltern die Entwicklung der Familiensprache(n) bei ihren Kindern fördern können und auch welche Rolle die Familiensprache in der Kita spielt. Tatsächlich aber hat lediglich knapp die Hälfte der Eltern von mehrsprachig aufwachsenden Kindern angegeben, dass sie über diese Themen mit der Kita gesprochen haben. Jeweils fast 40 % haben dagegen gesagt, dass die genannten Aspekte nicht thematisiert wurden.

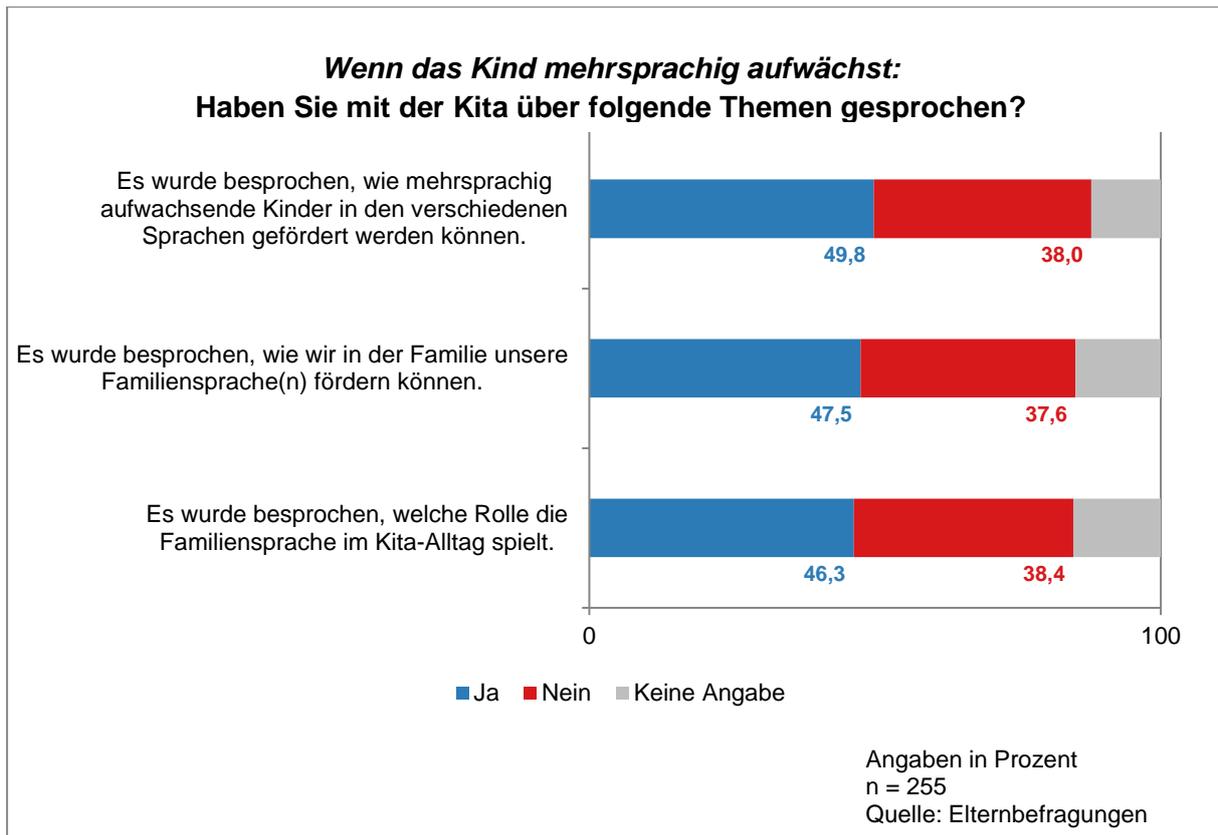


Abbildung 124: Beratungsthemen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Das Wichtigste in Kürze

Beim Austausch der pädagogischen Fachkräfte der Kitas mit den Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder werden Themen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit oftmals nicht angesprochen. Nur jeweils knapp die Hälfte dieser Eltern hat angegeben, dass sie sich mit den pädagogischen Fachkräften über Möglichkeiten der Förderung in verschiedenen Sprachen und insbesondere der Familiensprache sowie über die Rolle der Familiensprache im Kita-Alltag ausgetauscht haben.

4.5.2.7 Kinder mit Sprachförderbedarf

Die Entwicklungsgespräche, die vom Gesetz her²⁸ spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres vor der Einschulung zu führen sind (siehe Abschnitt 4.5.2.2), sind auch deshalb von großer Bedeutung, weil darin bei einem Sprachförderbedarf der Kinder mit deren Eltern über eine individuelle und differenzierte Sprachförderung gesprochen werden soll. Ein möglicher Sprachförderbedarf und daraus folgende Angebote und Maßnahmen sind damit wesentliche Themen in diesen Gesprächen.

Wie die folgende Abbildung 125 zeigt, hat die Kita in rund einem Fünftel der Gespräche den Eltern mitgeteilt, dass ihr Kind nach Ansicht der pädagogischen Fachkräfte in der Sprachentwicklung eine besondere Förderung benötigt.

²⁸ § 3 Abs. 2 KiTaG / § 14 Abs. 2 NKiTaG

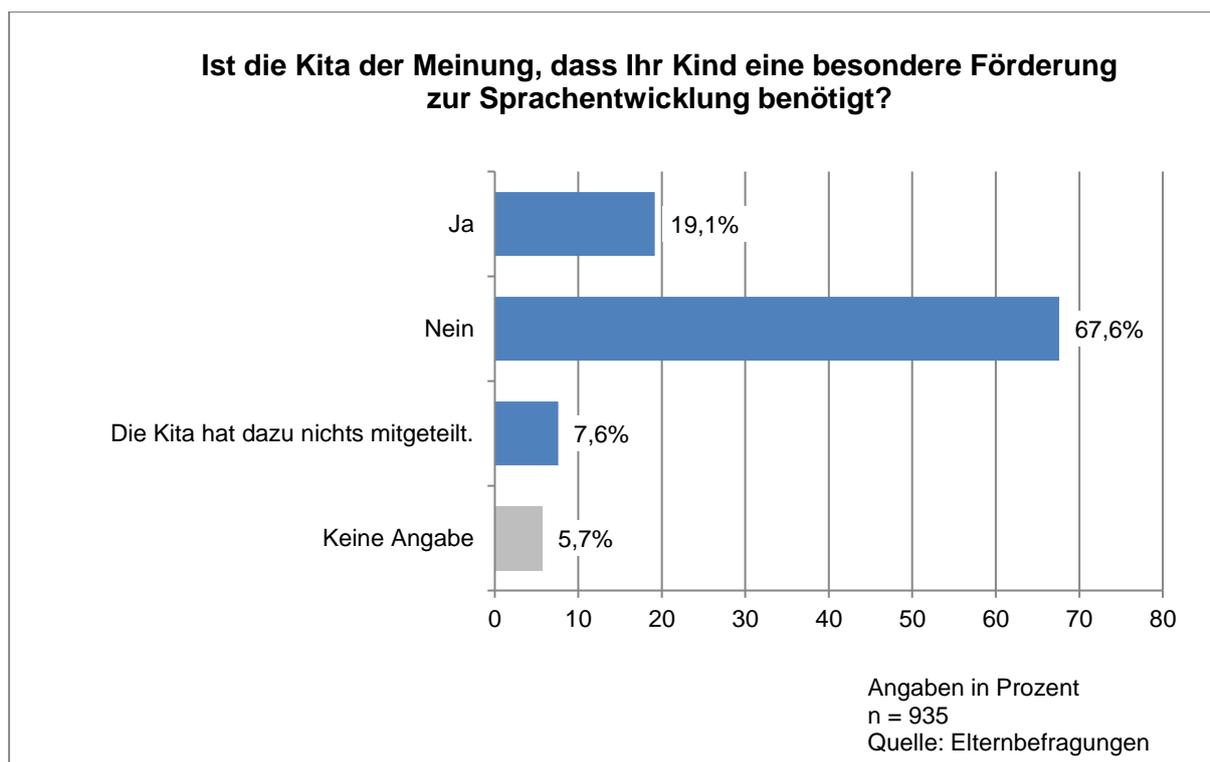


Abbildung 125: Einschätzung der Kita zu einem Sprachförderbedarf des Kindes

Den Eltern, deren Kind einen Sprachförderbedarf in diesem Sinne hat, wurden im Rahmen der Befragung die gleichen Fragen gestellt wie allen anderen Eltern auch. Ihre Antworten sind somit in den Gesamtergebnissen, die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurden, enthalten. Vertiefend wurde zusätzlich untersucht, inwieweit sich die Antworten der Eltern von Kindern mit Sprachförderbedarf (19,1 %; n = 171) und der Eltern von Kindern ohne Sprachförderbedarf (67,6 %; n = 624) unterscheiden. Dabei sind einige signifikante Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen festzustellen, die im Folgenden näher dargestellt werden.

Es zeigt sich, dass im letzten Kita-Jahr vor der Einschulung eine besondere Förderung zur Sprachentwicklung besonders häufig bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, als notwendig erachtet wird: Von letzteren wird bei 38,0 % ein Förderbedarf gesehen, bei den nicht mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist der Anteil mit 16,7 % dagegen weniger als halb so groß. Dieses Ergebnis zeigt also einerseits einen starken Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Förderbedarf; andererseits wird aber auch deutlich, dass die Mehrzahl der mehrsprachig aufwachsenden Kinder aus Sicht der Kindertagesstätten keine besondere Förderung zur Sprachentwicklung (mehr) benötigt.

In den Entwicklungsgesprächen werden viele der in Abschnitt 4.5.2.2 genannten Themen generell, d.h. unabhängig von einem bestehenden Förderbedarf, mit den Eltern besprochen. Aber in einigen Bereichen gibt es deutliche und hochsignifikante Unterschiede: Eltern von Kindern, bei denen die pädagogischen Fachkräfte einen Sprachförderbedarf sahen,

- wurden häufiger bereits im Vorfeld darüber informiert, dass es in dem Gespräch um die Sprachentwicklung ihres Kindes gehen wird (trifft voll/eher zu: 72,8 % gegenüber 59,4 %),

- haben in dem Gespräch meistens – allerdings nicht immer – mitgeteilt, ob und wo sie selbst einen Sprachförderbedarf für ihr Kind sehen (88,5 % gegenüber 65,0 %),
- haben mit den pädagogischen Fachkräften häufiger darüber gesprochen, wie sie ihr Kind zu Hause fördern können (71,1 % gegenüber 55,6 %) und
- haben in etwa der Hälfte der Fälle mit der Kita auch konkrete Maßnahmen zur Förderung des Kindes zu Hause und in der Kita vereinbart (trifft voll/eher zu: 50,3 % gegenüber 25,7 %).

In der Folgezeit nach dem Entwicklungsgespräch gab es bei einem Förderbedarf einen intensiveren Austausch über die Sprachentwicklung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften („mehrmals“: 52,7 % gegenüber 27,1 %). Dieser Informationsfluss ging häufig in beide Richtungen: Die Eltern haben dann meist Fragen gestellt und Informationen gegeben, dies gilt ebenso für die pädagogischen Fachkräfte. Wie schon in den Entwicklungsgesprächen wurde überdurchschnittlich häufig darüber gesprochen, ob und wo die Eltern für ihr Kind einen Sprachförderbedarf sehen und wie sie die Sprachentwicklung zu Hause fördern können.

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass zwischen Sprachförderbedarf und Mehrsprachigkeit ein Zusammenhang besteht. Dieser zeigt sich auch bei den Antworten auf die Frage, was die Eltern zu Hause gemacht haben, um die Sprachentwicklung ihres Kindes zu fördern. Dass sie mit dem Kind häufig in einer anderen Sprache bzw. in anderen Sprachen gesprochen haben, wurde bei einem Sprachförderbedarf des Kindes von einem Drittel der Eltern angegeben (33,5 %), in der Vergleichsgruppe liegt der Anteil dagegen lediglich bei 11,8 %. Auch bei einem bestehenden Sprachförderbedarf haben die meisten Eltern zu Hause häufig mit dem Kind auf Deutsch gesprochen (82,6 %), dieser Anteil ist allerdings niedriger als bei den Kindern ohne Förderbedarf (95,3 %).

Und schließlich gibt es – wenig überraschend – einen Unterschied in Bezug auf eine Logopädie oder eine Sprachtherapie für das Kind: Hiervon berichten bei einem Sprachförderbedarf gut zwei Drittel der Eltern (häufig/manchmal: 68,6 %), in der Vergleichsgruppe dagegen lediglich 13,5 %.

Das Wichtigste in Kürze

In 19,1 % der Entwicklungsgespräche wurde den Eltern mitgeteilt, dass die Kita bei ihrem Kind einen Sprachförderbedarf sieht. Überdurchschnittlich häufig betraf dies mehrsprachig aufwachsende Kinder. Im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne Sprachförderbedarf haben sich die Eltern in der Folgezeit dann häufiger mit den pädagogischen Fachkräften über die Sprachentwicklung des Kindes ausgetauscht. Insbesondere wurde öfter darüber gesprochen, was die Eltern zu Hause zur Sprachförderung tun können, und in etwa der Hälfte der Fälle wurden konkrete Maßnahmen zur Förderung des Kindes zu Hause und in der Kita vereinbart.

4.6 Interpretation der Ergebnisse zur Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrags und regionaler Sprachförderkonzepte sowie Empfehlungen für die Weiterentwicklung

Neben den Auswertungen zum Einsatz der Landesmittel zur besonderen Finanzhilfe und der Analyse der regionalen Sprachförderkonzepte bildet die Untersuchung der Praxis zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung in den niedersächsischen Kindertagesstätten den dritten Schwerpunkt der vorliegenden Evaluation. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen zur Umsetzung in den Kitas fokussiert zusammengefasst und gegenübergestellt. Die durch das KiTaG (sowie das NKiTaG) gegebene Gesetzeslage bildet einen wesentlichen Bezugspunkt für die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse. Nachfolgend wird in der Gliederung der aus allen Ergebnissen herausgearbeiteten relevanten Kernthemen eine zusammenfassende Interpretation vorgenommen und es werden jeweils geeignete Handlungsempfehlungen abgeleitet (siehe Abschnitte 4.6.1 bis 4.6.9).

4.6.1 Erstellung pädagogischer Kita-Konzeptionen

Gesetzeslage

Im KiTaG ist festgelegt, dass die Kindertagesstätten „die Entwicklung der Kommunikations- und Interaktionskompetenz unterstützen“ (§ 2 Abs. 1 KiTaG; analog auch § 2 Abs. 2 NKiTaG). Dies ist dementsprechend in den pädagogischen Konzeptionen der Kindertagesstätten zu verankern: „Das pädagogische Konzept muss auch Ausführungen zur Sprachbildung aller Kinder sowie zur individuellen und differenzierten Sprachförderung [...] für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf enthalten. Die Ausführungen zur individuellen und differenzierten Sprachförderung sollen berücksichtigen, dass auch diese Sprachförderung alltagsintegriert durchzuführen ist“ (§ 2 Abs. 4 KiTaG; analog auch § 3 Abs. 2 NKiTaG). Das pädagogische Konzept ist regelmäßig fortzuschreiben.

Ergebnisse und Interpretation

In nahezu allen ausgewerteten Kita-Konzeptionen wurden Maßnahmen zur **alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung** beschrieben, allerdings in sehr unterschiedlichem Umfang und Differenzierungsgrad. Insgesamt gesehen beschränkten sie sich überwiegend auf die Formulierung allgemeiner Leitgedanken, die Benennung von Orten und Lernbereichen zu Sprachbildung und Sprachförderung sowie die beispielhafte Beschreibung einzelner Aktionen. Mit Bezug auf die Gliederungspunkte der Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan des Niedersächsischen Kultusministeriums (Nds. MK, 2011) wurden häufig Aspekte wie „geteilte Aufmerksamkeit etablieren“, „Beziehungen aufbauen und pflegen“ sowie „Sprachvorbild sein“ angesprochen. Bereiche wie „Evaluation von Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenz“ oder „Zusammenarbeit der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte“ dagegen seltener. Insgesamt hatten viele Aussagen eher einen allgemeinen Charakter. Konkretisierungen erfolgten nicht durchgängig in allen Konzeptionen. So wurde etwa auf spezifische Methoden auf den unterschiedlichen Sprachebenen oder die tatsächliche Nutzung von anderen Herkunftssprachen gar nicht oder nur sehr unkonkret eingegangen.

In den Kita-Konzeptionen wurde auf **Benachteiligungen und besondere familiäre Situationen** oftmals nicht näher oder gar nicht eingegangen. So wurde in weniger als einem Drittel der untersuchten Konzeptionen ein Fokus auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gelegt. Hier soll dann den Erstsprachen der Kinder sowie der Entwicklung der Mehrsprachigkeit innerhalb

der Sprachförderung ein hoher Stellenwert zugesprochen werden. Außerdem wurden die Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber Mehrsprachigkeit und Interkulturalität generell ausgedrückt. Jedoch nur vereinzelt wurde dies für den sprachlichen Bereich konkretisiert. Insbesondere wurde die Nutzung von Erstsprachen im pädagogischen Alltag kaum thematisiert.

Zur **Beobachtung und Dokumentation** der Sprachentwicklung der Kinder konnte in den Kita-Konzeptionen festgestellt werden, dass allgemeine Leitgedanken und Beschreibungen eher zu finden waren als detaillierte methodisch-konzeptionelle Festlegungen. Immerhin wurden in mehr als der Hälfte der Konzeptionen konkrete Sprachbeobachtungsverfahren genannt, die teilweise auch auf die Beobachtung der kindlichen Gesamtentwicklung ausgelegt sind. Problematisch erscheint, dass die Bezeichnung „Dokumentation“ der kindlichen Sprachentwicklung oft mit „Sprachbeobachtung“ gleichgesetzt wurde. Zudem wurden die Ausführungen in den Konzeptionen einer Aufzeichnung des Sprachentwicklungsverlaufes der Kinder nur teilweise gerecht. Die Gleichsetzung der Begriffe konnte auch bei der Interpretation der regionalen Sprachförderkonzepte festgestellt werden (siehe Abschnitt 3.4.3).

In der Mehrzahl der ausgewerteten Kita-Konzeptionen waren keine Aussagen zur **Qualitätssicherung** der alltagsbasierten Sprachbildung und Sprachförderung und zu deren Weiterentwicklung enthalten. Dort wo dies angesprochen wurde, bezogen sich die Angaben auf die Zusammenarbeit mit anderen fachspezifischen Institutionen der Fort- und Weiterbildungen zur Wissenserweiterung sowie teaminterne Reflexionen, bei einzelnen Kindertagesstätten zudem auf interne, kollegiale Austausch- und Rückmeldesysteme. Nur vereinzelt – und dann meist nur in allgemeinen Ausführungen – wurde in den Dokumenten die Evaluation von alltagsintegrierten Sprachbildungsmaßnahmen erwähnt. Die Auswertung der vorliegenden Kita-Konzeptionen deutet darauf hin, dass eine regelmäßige Fortschreibung, wie sie im Gesetz vorgesehen ist, nicht überall stattfindet.

Die Zusammenarbeit mit den **Erziehungsberechtigten** wurde in allen untersuchten Kita-Konzeptionen thematisiert. Dabei wurde die Bedeutung einer gelingenden Kooperation zentral hervorgehoben und es wurde sowohl auf offene Austauschangebote als auch auf administrativ festgelegte Entwicklungsgespräche hingewiesen. Nicht in allen Konzeptionen fanden sich dagegen Aussagen zur konkreten Umsetzung im Hinblick auf die Partizipation der Erziehungsberechtigten an der Sprachentwicklung ihrer Kinder. Ähnliche Konstellationen konnten in den übergeordneten regionalen Sprachförderkonzepten vorgefunden werden (siehe Abschnitt 3.4.6).

In den meisten Kita-Konzeptionen konnten Aussagen zur Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Kita und **Grundschule** für einen gelingenden Übergang der Kinder vorgefunden werden. Formuliert wurden grundsätzliche Leitgedanken, wobei nicht immer die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Kinder im Vordergrund standen. Darüber hinaus wurden verschiedene kooperative Aktionen geschildert und teilweise Konzepte zur Zusammenarbeit beschrieben. Auch für diesen Bereich war festzustellen, dass eine Konkretisierung und Benennung von Maßnahmen und Aktivitäten nicht immer erfolgten, so dass die geplanten Umsetzungen unklar blieben.

4.6.2 Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung

Gesetzeslage

Eine wesentliche Regelung des KiTaG liegt in der Festlegung, dass Sprachbildung und Sprachförderung nicht als besondere Angebote, sondern durchgängig im Kita-Alltag zu verankern und umzusetzen sind (§ 2 Abs. 1 KiTaG; analog auch § 2 Abs. 2 NKiTaG). Somit besteht für die Kitas die Querschnittsaufgabe, dass sie „die sprachliche Kompetenz kontinuierlich und in allen Situationen des pädagogischen Alltags (alltagsintegriert) fördern“. Dabei wird im Gesetz auf Maßnahmen „zur Sprachbildung aller Kinder sowie zur individuellen und differenzierten Sprachförderung [...] für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf“ hingewiesen. Sowohl die allgemeine Sprachbildung für alle Kinder als auch die gezielte Sprachförderung für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf sind alltagsintegriert durchzuführen (§ 2 Abs. 4 KiTaG; analog auch § 3 Abs. 2 NKiTaG).

Folgende begriffliche Abgrenzungen sind zu beachten: Während sich Sprachbildung auf alle Kinder einer frühkindlichen Einrichtung bezieht, stellt Sprachförderung eine gezielte Intensivierung alltagsintegrierter Sprachbildung bei besonderem Förderbedarf in der Kita dar. Besteht dagegen eine Sprachentwicklungsstörung oder ein Verdacht darauf, werden sprachdiagnostische Abklärungen sowie ableitende sprachtherapeutische bzw. logopädische Interventionen durch externe Fachpersonen benötigt. Sprachtherapie bzw. Logopädie ist keine Aufgabe der Frühpädagogik, allerdings soll die Kita den Eltern geeignete Maßnahmen vermitteln und flankierend unterstützen.

Ergebnisse und Interpretation

Nach Aussagen der **Pädagog*innen** aus den Kindertagesstätten werden im Kita-Alltag vielfältige Aktivitäten umgesetzt, die die sprachliche Entwicklung der Kinder fördern. Hierzu zählten insbesondere Bilderbuchlesen, bewusster Einsatz der eigenen Sprache als Vorbild und das Verbinden von Sprache und Bewegung. Gezielte Fördermaßnahmen beispielsweise zur Entwicklung von Wortschatz und Grammatik waren deutlich weniger verbreitet. Demnach wurden hauptsächlich Maßnahmen verfolgt, die im pädagogischen Alltag von den Fachkräften mit ihren bislang erworbenen Wissensbestandteilen und Methoden ohne umfangreiche Vorbereitung realisiert werden können. Hier besteht Entwicklungspotenzial.

Die **Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache** wiesen darauf hin, dass in der Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung deutliche Unterschiede zwischen den Kitas bestehen. Dabei zeigte sich ein ähnliches Bild in quantitativer und qualitativer Hinsicht in den konzeptionellen Beschreibungen in den Kita-Konzeptionen wie auch in den Einschätzungen zur praktischen Realisierung. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Diskrepanzen zwischen schriftlichen Planungsformulierungen und der tatsächlichen praktischen Umsetzung wie auch zwischen überhöhten und unterschätzten Selbstzuschreibungen in den Befragungen vorgelegen haben könnten.

Die Bewertung der in 2018 erfolgten **Gesetzesänderung**, mit der Sprachbildung und Sprachförderung in den Kitas verankert wurden, fiel unterschiedlich aus. Während die Grundschulen den Änderungen überwiegend kritisch gegenüberstanden, bewertete eine große Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas diese als „richtig“, auch wenn sich dadurch die fachlichen Anforderungen an ihre Arbeit deutlich erhöht haben.

4.6.3 Besondere individuelle Förderung

Gesetzeslage

Das Gesetz über Kindertagesstätten betont die Individualität der Kinder, die in der Kita durchgängig zu berücksichtigen ist. Auch auf die besondere Förderung in Belastungssituationen wird explizit eingegangen: „Die Tageseinrichtung hat dem Alter und Entwicklungsstand der einzelnen Kinder bei der Gestaltung der Arbeit Rechnung zu tragen. Kinder mit sozialen oder individuellen Benachteiligungen sollen pädagogisch besonders gefördert werden“ (§ 3 Abs. 3 KiTaG; analog auch § 4 Abs. 3 NKiTaG).

Die Kita-Träger sind aufgefordert, „die Anzahl der in einer Gruppe betreuten Kinder so festzulegen, dass sie entsprechend ihrem Alter gefördert werden können“ (§ 7 Abs. 2 KiTaG; ähnlich auch § 8 Abs. 2 NKiTaG). Dabei soll auch „der besondere Aufwand berücksichtigt werden, der durch die Förderung von Kindern ausländischer Herkunft und Kindern aus besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen entsteht“ (ebd.). Wie oben erwähnt, berücksichtigt das Land Niedersachsen bei der Vergabe der Mittel der besonderen Finanzhilfe für Sprachbildung und Sprachförderung an die örtlichen Träger auch den Anteil der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird (§ 18a Abs. 2 KiTaG; analog auch § 31 Abs. 2 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Die Aufforderung zur **Berücksichtigung der Individualität des Kindes** gilt für alle Kinder, also sowohl für Kinder, die besonders gefördert werden sollen, als auch für Kinder, bei denen das nicht angezeigt ist. Im Kita-Gesetz sind verschiedene Merkmale und Situationen benannt, die eine besondere individuelle Förderung eines Kindes in der Kita begründen können. Hierzu zählen soziale und individuelle Benachteiligungen, Sprachförderbedarf und Mehrsprachigkeit. Diese Faktoren sind nicht deckungsgleich, korrelieren allerdings miteinander. So zeigte die Elternbefragung, dass eine besondere Förderung zur Sprachentwicklung im letzten Kita-Jahr vor der Einschulung besonders häufig bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern als notwendig erachtet wurde.

Die Ergebnisse der Befragung der **pädagogischen Fachkräfte** bestätigten, dass Mehrsprachigkeit häufig keine wesentliche Rolle im Kita-Alltag spielt. Die Herkunftssprachen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern werden vergleichsweise selten in der Kita genutzt. Dies liegt nicht an einer ablehnenden Haltung der Pädagog*innen, im Gegenteil: Viele von diesen sagten, dass ihnen wichtig sei, dass andere Muttersprachen als Deutsch in ihrer Einrichtung Wertschätzung erfahren. Die vorliegenden Ergebnisse zeigten allerdings, dass den Fachkräften oft Kenntnisse und Erfahrungen fehlen, um entsprechende Maßnahmen entwickeln und kompetent umzusetzen zu können. So schätzten die Pädagog*innen ihre Kompetenzen im Bereich Mehrsprachigkeit geringer ein als in anderen Bereichen und fast die Hälfte von ihnen wünschte sich weitere Unterstützung zu diesem Thema. Hierzu bewerteten die **Fachberatungen** mit Schwerpunkt Sprache den Wissensstand der pädagogischen Fachkräfte ebenfalls überwiegend als eher gering und Mehrsprachigkeit ist dementsprechend ein häufig genanntes Beratungsthema.

Bei der Bewertung der Sprachförderkonzeption der Kita hatte eine Reihe von **Erziehungsbe-rechtigten** darauf hingewiesen, dass ihnen das Eingehen auf die Individualität des Kindes wichtig ist. Die Ergebnisse der Elternbefragungen zeigten ferner, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Austausch mit den Pädagog*innen oft keine wesentliche Rolle spielt. Themen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit wurden oftmals nicht angesprochen. So hatte nur jeweils

knapp die Hälfte der Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder angegeben, dass sie sich mit den pädagogischen Fachkräften über Möglichkeiten der Förderung in verschiedenen Sprachen und insbesondere der Familiensprache sowie über die Rolle der Familiensprache im Kita-Alltag ausgetauscht haben.

Knapp einem Fünftel der antwortenden Eltern wurde im Entwicklungsgespräch mitgeteilt, dass die Kita bei ihrem Kind einen **Sprachförderbedarf** sieht. Im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne Sprachförderbedarf war der Austausch über die Sprachentwicklung des Kindes mit den Pädagog*innen der Kita in der Folgezeit intensiver. Insbesondere wurde öfter besprochen, was die Eltern zu Hause zur Sprachförderung tun können, und in etwa der Hälfte der Fälle wurden konkrete Maßnahmen zur Förderung des Kindes zu Hause und in der Kita vereinbart.

Insofern sind aus den Ergebnissen gute Ansätze zu erkennen, die allerdings noch nicht differenziert und spezifisch genug auf alle **Heterogenitätsdimensionen** übertragen wurden. Die Umsetzung einer diversitätssensiblen Sprachbildung und Sprachförderung erscheint deutlich ausbaubar. Dafür benötigt allerdings das Kita-Personal noch weitreichende fachliche Unterstützung.

4.6.4 Sprachbeobachtung und -dokumentation

Gesetzeslage

Die Kitas sind aufgefordert, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder regelmäßig zu beobachten, zu reflektieren und schließlich auch zu dokumentieren, um sie auf dieser Basis fördern zu können. Im KiTaG ist explizit genannt, dass die Dokumentation auch die sprachliche Kompetenzentwicklung eines Kindes berücksichtigen soll (§ 3 Abs. 1 KiTaG; analog auch § 4 Abs. 1 NKiTaG). Besondere Bedeutung kommt der Dokumentation im Jahr vor der Einschulung der Kinder zu: „Spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres, das der Schulpflicht der Kinder [...] unmittelbar vorausgeht, ist die Sprachkompetenz dieser Kinder zu erfassen“ (ebd.). Dies ist für alle Kinder vorgeschrieben, besonders wichtig aber auch, um Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf auf der Grundlage des pädagogischen Konzepts der Kita individuell und differenziert fördern zu können.

Ergebnisse und Interpretation

Die Befragung der **pädagogischen Fachkräfte** in den Kitas zeigte, dass diese mit der Beobachtung und zum Teil auch mit der schriftlichen Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder weit überwiegend bereits mit deren Eintritt in die Kindertagesstätte beginnen. Der Blick auf die Praxis bestätigte, dass dabei eine **Vielzahl unterschiedlicher Beobachtungs- und Dokumentationsbögen und Verfahren** eingesetzt wird. Die Vor- und Nachteile des breiten Spektrums an Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten wurden bereits bei der Bewertung der regionalen Sprachförderkonzepte erörtert (siehe Abschnitt 3.4.3). Um die Verfahren kompetent und adäquat einsetzen zu können, sind vielfältige Kenntnisse über die Sprachentwicklung von Kindern erforderlich. Viele pädagogische Fachkräfte haben sich ihrer Aussage nach zu diesem Themenbereich weiterqualifiziert und intensiv damit auseinandergesetzt.

Die **Fachberater*innen** bestätigten, dass das **Wissen der Fachkräfte** in den Kitas zur kindlichen Sprachentwicklung und Sprachbeobachtung in vielen Bereichen als eher groß (aber nicht sehr groß) einzuschätzen sei. Dennoch sind insbesondere die Kenntnisse zur Einschätzung mehrsprachiger Kompetenzen, spezifischer kindlicher Förderbedarfe auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen sowie der zielsicheren Anwendung von Beobachtungs- und Überprüfungsverfahren auszubauen.

4.6.5 Qualitätssicherung und Weiterentwicklung

Gesetzeslage

In der pädagogischen Konzeption der Kita ist die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu beschreiben und es stellt die Grundlage für die Förderung der Kinder dar. Bei der Festlegung der Schwerpunkte und Ziele ihrer Arbeit und deren Umsetzung haben die Kitas ihr soziales Umfeld zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund von fachlicher Weiterentwicklung und sozialen Veränderungen ist im Gesetz die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung festgeschrieben: „Das pädagogische Konzept ist regelmäßig fortzuschreiben“ (§2 Abs. 3 KiTaG; analog auch § 3 Abs. 1 NKiTaG).

Für die konzeptionelle und fachliche Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten sieht das Gesetz verschiedene Maßnahmen vor. So haben die Träger von Tageseinrichtungen für eine fachliche Beratung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu sorgen (§ 11 Abs. 1 KiTaG; ähnlich auch § 33 Abs. 1 NKiTaG). Im Gesetz ist auch erwähnt, dass zur Erprobung neuer pädagogischer Konzeptionen und Methoden Modellvorhaben in Kindertagesstätten durchgeführt werden sollten (§ 11 Abs. 2 KiTaG; ähnlich auch § 36 NKiTaG). Und nicht zuletzt wird Fortbildung gefordert: „Die Fachkräfte in Kindertagesstätten sollen sich regelmäßig fortbilden. Der Träger soll darauf hinwirken, dass die Fachkräfte mindestens drei Tage im Jahr an fachlichen Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen“ (§ 5 KiTaG Abs. 5; ähnlich auch § 13 Abs. 2 NKiTaG).

Ergebnis und Interpretation

Wie oben erwähnt, schätzten die **pädagogischen Fachkräfte** ihren aktuellen **Wissensstand** zur Förderung der Sprachentwicklung in den Befragungen überwiegend als eher groß ein, was die befragten Fachberatungen grundsätzlich bestätigten. Eine Ausnahme war u. a. das Thema Mehrsprachigkeit. Gleichwohl wünschten sich viele Pädagog*innen eine fachliche Unterstützung zu unterschiedlichen Themen, genannt wurden u. a. Mehrsprachigkeit, Einsatz von digitalen Medien, Elternarbeit und Sprachförderung. Teilweise wurde auf neue und innovative Themen hingewiesen, andererseits aber auch auf Themen, die dabei helfen können, bisherige Arbeitsschwerpunkte weiterzuentwickeln. Die Kitas müssen vor dem Hintergrund einer teilweise hohen Personalfuktuation ihre erreichte Fachlichkeit sicherstellen, wozu Fortbildungsangebote beitragen können. Gewünscht wurden teambezogene und individuelle Fortbildungen, außerdem Fachberatung sowie die Möglichkeit zum fachlichen Austausch mit anderen Kitas.

Für die **Weiterentwicklung der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung** wiesen die verschiedenen Befragtengruppen erwartungsgemäß darauf hin, dass eine Erhöhung der Personalkapazität eine wichtige Voraussetzung darstelle. Außerdem sei neben der Betreuung der Kinder eine Entwicklungsarbeit in unterschiedlichen Bereichen sinnvoll, u. a. der Zusammenarbeit von Kitas und Grundschulen, einer weiteren Steigerung der Fachlichkeit etwa durch Einbindung zusätzlicher Qualifikationen, die Überarbeitung der pädagogischen Konzeptionen, intensivere Unterstützung durch Fachberatung sowie eine Evaluation der vor Ort durchgeführten Maßnahmen.

Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Kita-Arbeit wurde in verschiedenen Zusammenhängen das Thema **Digitalisierung** angesprochen. In einzelnen untersuchten Kita-Konzeptionen wurde der Einsatz von digitalen Medien zur Unterstützung von Sprache und Kommunikation im pädagogischen Alltag thematisiert, beispielsweise als videogestützte

Interaktionsbegleitung und zur Reflexion. Insgesamt könnten sich nach Ansicht der pädagogischen Fachkräfte verschiedene Einsatzbereiche durch die Intensivierung der Digitalisierung verbinden, z. B. die Nutzung im Kita-Alltag zur besseren Förderung der Kinder, die Kommunikation mit den Eltern und der Austausch mit den Schulen. Damit wäre auch eine Vielzahl von zu klärenden fachlichen und rechtlichen Fragen verbunden, z. B. Einsatzmöglichkeiten und Datenschutz. Vor diesem Hintergrund war dies ein häufig genanntes Thema bei den Unterstützungswünschen der pädagogischen Fachkräfte. Teilweise war es auch ein Beratungsthema für die Fachberater*innen, von denen rund 40 % angaben, dass sie Kitas zum Einsatz von digitalen Medien in der Sprachbildung beraten.

Aus den Ergebnissen der Dokumentenanalyse sowie der Befragungen konnten legitime **Bedürfnisse und Wünsche** der befragten Gruppen zu Qualifizierungsmaßnahmen abgeleitet werden. Positiv ist zu bewerten, dass Team-Qualifizierungen, Austausch von Best Practice Beispielen und das Thema Digitalisierung gewünscht wurden. Zusätzlich wären weitere Inhalte, beispielsweise die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und die spezifische Förderung auf bestimmten sprachlichen Ebenen, wichtig. Fraglich ist jedoch, warum Qualifizierung und Fachberatung in den Konzeptpapieren wie auch in der tatsächlichen Umsetzung noch nicht überall ausreichend Berücksichtigung fanden.

4.6.6 Fachberatung Sprache

Gesetzeslage

Im KiTaG ist festgeschrieben, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindertageseinrichtungen²⁹ einen Anspruch auf fachliche Beratung haben. Dies haben in erster Linie die Kita-Träger bzw. deren Verbände sicherzustellen; sofern dies nicht gewährleistet ist, sind dafür die Jugendämter zuständig (§ 11 Abs. 1 KiTaG; ähnlich auch § 13 Abs. 1 NKiTaG). Dabei können die Mittel des Landes für die besondere Finanzhilfe von den örtlichen Trägern anteilig für Fachberatung verwendet werden, wobei für die Finanzierung von Fachberatungsstellen Sprache einschließlich der Mittel für Qualifizierungsmaßnahmen ab dem Kindergartenjahr 2021/2022 insgesamt maximal 15 % verwendet werden dürfen (§ 18 a Abs. 2 KiTaG; ähnlich auch § 31 Abs. 2 NKiTaG).

Die konkreten Ziele und Aufgaben von Fachberatungen sind nicht gesetzlich festgeschrieben. Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, den das Niedersächsische Kultusministerium herausgegeben hat (Nds. MK, 2011), und im Curriculum zur Qualifizierung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen (Nds. MK, 2019) ist eine Vielzahl von Themen benannt, zu denen Kita-Träger, Fachkräfte und Eltern beraten werden können bzw. sollen. Dabei wird betont, dass die Fachberatung hinsichtlich der Aufgabenstellungen, der Anstellungsverhältnisse, der Funktionen (z. B. Dienst- und Fachaufsicht) sowie der Qualifikationen ein ausgesprochen heterogenes Feld ist.

Ergebnisse und Interpretation

Im Rahmen der vorliegenden Evaluation wurden ausschließlich **Fachberater*innen** befragt, die durch Mittel der besonderen Finanzhilfe des Landes Niedersachsen gefördert wurden. Die Mehrzahl von ihnen hatte Kitas schon vor der Gesetzesänderung in 2018 beraten. Bei den

²⁹ Im NKiTaG wird dieser Anspruch genauer auf die „Leitung“ sowie alle „Kräfte ihrer Kindertagesstätten, die die Kinder fördern“, bezogen.

Rahmenbedingungen für die Beratung zeigte sich eine sehr große Heterogenität: Die Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache unterschieden sich u. a. sehr stark nach gefördertem Stellenumfang, Anzahl beratener Kitas und Kontakthäufigkeit. Hier setzten sich die unterschiedlichen Vorstellungen und Spielräume zur Ausgestaltung der Fachberatungspositionen aus den übergeordneten Sprachförderkonzepten der örtlichen Träger der KJH ähnlich fort (siehe Abschnitt 3.4.5). Allgemeine Aussagen und Bewertungen waren dadurch nur eingeschränkt möglich.

Generell war gleichwohl festzustellen, dass die Fachberatungen Sprache eine Vielzahl von unterschiedlichen **Beratungsleistungen** sowohl einrichtungsbezogen, die sich dann an einzelne Fachkräfte, Kita-Teams oder Leitungen wenden, als auch einrichtungsübergreifend übernehmen. Bei letzteren wurden vor allem die Themenbereiche Fortbildung und Kommunikation fokussiert. Die Beratungen umfassten Möglichkeiten und Verfahren zur konkreten Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung im Kita-Alltag, daneben aber auch z. B. Mehrsprachigkeit sowie Elternarbeit. Zu den Gelingensbedingungen für den Erfolg der Beratung zählten aus Sicht der Fachberatungen Sprache insbesondere Offenheit und Interesse sowohl bei den Kita-Leitungen als auch bei den pädagogischen Fachkräften.

Insgesamt stand die themenbezogene Beratung und Informationsweitergabe klar im Zentrum der Fachberatungstätigkeit. **Weitergehende Aktivitäten**, beispielsweise Beratung zur Organisationsentwicklung, Netzwerkarbeit bzw. deren Unterstützung oder die Durchführung bzw. Unterstützung von Evaluationen oder Audits wurden nur von sehr wenigen Fachberatungen Sprache genannt. Die Offenheit der Ausgestaltung der Fachberatungstätigkeit kann kritisch wie auch chancenreich interpretiert werden, wie bereits bei der entsprechenden Bewertung in den regionalen Sprachförderkonzepten dargestellt wurde (siehe Abschnitt 3.4.5).

4.6.7 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Gesetzeslage

Die Zusammenarbeit der Kitas mit den Erziehungsberechtigten der betreuten Kinder ist eine Daueraufgabe, damit sie das Ziel, „die Erziehung und Förderung der Kinder in der Familie zu ergänzen und zu unterstützen“ (§ 3 Abs. 2 KiTaG), erreichen können. Sie kann vielfältige, auf die Situation der Familie abgestimmte Maßnahmen umfassen. Im KiTaG wird auf die Entwicklungsgespräche eingegangen. Diese sind regelmäßig und unter Berücksichtigung der o. g. Dokumentation der kindlichen Entwicklung zu führen. Besonders wichtig – und deshalb im Gesetz besonders erwähnt – sind diese Gespräche im Jahr vor der Einschulung des Kindes: „Spätestens mit Beginn des Kindergartenjahres, das der Schulpflicht [...] unmittelbar vorausgeht, findet mit den Erziehungsberechtigten ein Entwicklungsgespräch statt, welches bei Bedarf auch der Planung einer individuellen und differenzierten Sprachförderung für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf dient“ (§ 3 Abs. 2 KiTaG; analog auch § 4 Abs. 2 NKiTaG). Der genannte Zeitpunkt ist deshalb besonders wichtig, damit bis zur Einschulung gegebenenfalls noch Förderangebote umgesetzt werden können.

Ferner ist im KiTaG ein abschließendes Entwicklungsgespräch vorgesehen, das am Ende des letzten Kindergartenjahres mit den Erziehungsberechtigten zu führen ist. Eine Besonderheit an diesem Gespräch, das auch Brückengespräch genannt wird, liegt darin, dass die aufnehmende Grundschule Gelegenheit zur Teilnahme erhält, sofern die Erziehungsberechtigten dem vorher zugestimmt haben (ebd.).

Ergebnisse und Interpretation

Die befragten pädagogischen Fachkräfte wie auch die weitaus meisten Erziehungsberechtigten wiesen in den Befragungen auf eine **facettenreiche Zusammenarbeit** hin. Die meisten Eltern kannten nach eigener Aussage die pädagogische Konzeption der Kita, etwa die Hälfte auch das Sprachbildungskonzept. Hieran waren ihnen verschiedene Aspekte wichtig: Genannt wurden u. a. der alltagsintegrierte Ansatz, das Eingehen auf die Individualität der Kinder, der Austausch mit den pädagogischen Fachkräften sowie die Vorbereitung auf die Schulzeit.

Die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte als auch der Eltern zeigten in vielen Bereichen ein ähnliches Bild. Die vorgesehenen **Entwicklungsgespräche** fanden demnach weit überwiegend statt. Nach den Antworten aus den Befragungen stellten die Entwicklungsgespräche in der Regel einen gegenseitigen Austausch dar, bei dem die Erziehungsberechtigten von den Pädagog*innen eine differenzierte Einschätzung der sprachlichen Entwicklung des Kindes erhielten und auch ihre eigene Einschätzung davon mitteilen konnten. Die Dauer der Gespräche lag meist zwischen 15 und 30 Minuten, was die Eltern als angemessen bewerteten.

Problematisch erscheint allerdings, dass die Entwicklungsgespräche oft später als im Gesetz vorgesehen stattfanden, teilweise sogar erst im Jahr der Einschulung. Damit steht dann nur noch wenig Zeit für eine möglicherweise angezeigte Förderung der Sprachentwicklung des Kindes zur Verfügung. Erklärungen für die **späte Durchführung der Entwicklungsgespräche** ließen sich aus den Befragungsergebnissen nicht eindeutig schlussfolgern. Nach Aussage der Eltern wurden sie häufig nicht vorab darüber informiert, dass es in dem Gespräch (auch) um die sprachliche Entwicklung ihres Kindes gehen wird.

Vielfach fand nach den Entwicklungsgesprächen ein **weiterer Austausch** zur Sprachentwicklung statt, sowohl im Rahmen von spontanen als auch in verabredeten Gesprächen. Rund die Hälfte der antwortenden Eltern hatte von den Kitas Hinweise zur Unterstützung der Sprachentwicklung zu Hause bekommen, überwiegend als mündliche Hinweise, teilweise aber auch in Form von Arbeitsmaterialien, Spielanleitungen und weiteren Informationen. Das bewerteten fast alle Eltern als ausreichend, weitere Unterstützung wurde kaum gewünscht. So zeigte sich zunächst eine inhaltliche Passung des wechselseitigen Informationsbedürfnisses zwischen Kita und Elternhaus zu Sprachbildung und Sprachförderung.

Dementsprechend war die Mehrzahl der Erziehungsberechtigten **zufrieden** mit dem Austausch mit den pädagogischen Fachkräften, mit dem Rahmen der Gespräche, der Unterstützung und den Informationen, die sie erhielten, sowie mit der Häufigkeit. Jeweils rund ein Siebtel äußerte sich dagegen **unzufrieden**, mit 19,0 % ist die Unzufriedenheit mit der Häufigkeit der Gespräche dabei am höchsten. Die Gründe hierzu lassen sich auf der Grundlage der erhobenen Daten nicht sicher beantworten. Grundsätzlich war den Kita-Konzeptionen und Antworten der pädagogischen Fachkräfte zu entnehmen, dass die Kitas großen Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern legten. Dass dennoch Gespräche über die Sprachentwicklung der Kinder teilweise zu wenig und zu spät verwirklicht wurden, könnten die Durchführungspraktiken in der Abstimmung zwischen Kita und Eltern oder der Ressourceneinsatz des Kita-Personals eine Rolle gespielt haben.

4.6.8 Kooperation Kita-Grundschule

Gesetzeslage

Mit der seit dem 01.08.2018 geltenden Gesetzesänderung wurden wesentliche Aufgaben der vorschulischen Sprachbildung und Sprachförderung, für die vorher die Grundschulen zustän-

dig waren, auf die Kitas übertragen. Davor waren die Schulen dafür zuständig, im Jahr vor der Einschulung den Sprachstand der Kinder festzustellen und bei einem festgestellten Sprachförderbedarf entsprechende Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz durchzuführen. Seit der Änderung sind die Grundschulen nur noch für die vorschulische Sprachstandsfeststellung und Förderung von Kindern zuständig, die im Vorschuljahr keine Kita besuchen (Nds. MK, 2018b).

Die Kindertagesstätten haben die Aufgabe, die Kinder im Rahmen der Umsetzung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages auf den Übergang zur Schule vorzubereiten. Im KiTaG hieß es deshalb: „Die Tageseinrichtung soll mit solchen Einrichtungen ihres Einzugsbereichs, insbesondere mit den Schulen des Primarbereichs, zusammenarbeiten, deren Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Tageseinrichtung steht“ (§ 3 Abs. 6 KiTaG; ähnlich auch § 4 Abs. 6 NKiTaG).

Auf die abschließenden Entwicklungsgespräche der Kitas mit den Erziehungsberechtigten, an denen bei Zustimmung der Eltern auch die aufnehmenden Schulen teilnehmen können, wurde oben bereits eingegangen. Im Gesetz ist ferner geregelt, dass der aufnehmenden Schule bei vorheriger Zustimmung der Erziehungsberechtigten die erwähnte Dokumentation der kindlichen Entwicklung für eine durchgängige Anschlussförderung zur Verfügung gestellt werden kann (§ 3 Abs. 6 KiTaG; analog auch § 4 Abs. 6 NKiTaG).

Ergebnisse und Interpretation

Aus den Befragungen war zu entnehmen, dass die Mehrzahl der Grundschulen **formale Regelungen** zur Kooperation mit den Kitas getroffen hatte. Oft wurde ausgesagt, dass es feste Ansprechpersonen für Kontakte zu Kitas gebe, z. B. die Schulleitung oder dafür zuständige Lehrkräfte. Annähernd zwei Drittel der Schulen gaben an, dass sie schriftliche Kooperationsvereinbarungen mit einer oder mehreren Kitas abgeschlossen haben; das galt dann jedoch nicht zwangsläufig für alle Kitas, aus denen sie Kinder aufnehmen. Dieses Ergebnis korrespondierte mit den Aussagen der Kita-Mitarbeiter*innen: Die Mehrzahl von diesen berichtete von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen mit Grundschulen, dann aber ebenfalls häufig nicht mit allen Schulen in ihrem Einzugsgebiet.

Allerdings belegte die Untersuchung der Praxis, wie den Aussagen der Fachkräfte aus den Kitas und den Grundschulen zu entnehmen war, dass eine **Zusammenarbeit häufig nicht oder nur eingeschränkt** bzw. punktuell stattfand. Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich ein sehr heterogenes Bild ergab. Dieses korrespondierte mit den Kita-Konzeptionen sowie den regionalen Sprachförderkonzepten (siehe Abschnitt 3.4.7).

Grundsätzlich sollen die **Entwicklungsgespräche bzw. Brückengespräche**, an denen bei Zustimmung der Erziehungsberechtigten die Kitas und die aufnehmenden Grundschulen gemeinsam teilnehmen können, einen wichtigen Baustein in der Kooperation darstellen. Laut Befragung fanden solche Gespräche jedoch nur selten unter Beteiligung der Schulen statt: Lediglich rund ein Viertel der Grundschulen nahm in 2019 überhaupt an Brückengesprächen teil, und während der COVID-19-Pandemie ging dieser Anteil noch weiter zurück. Dort wo die Schulen an den Brückengesprächen teilnahmen, wurde dies von den Kitas ausgesprochen positiv bewertet, weil die Grundschulen und die Eltern davon profitieren würden und dies zur Kontinuität der Förderung der Kinder beitragen könne. Die Gründe für die Nicht-Teilnahme sahen die pädagogischen Fachkräfte der Kitas in erster Linie in fehlenden Kapazitäten bei den Schulen, teilweise auch in organisatorischen Gründen, z. B. die Schwierigkeit, gemeinsame Termine zu finden. Erkennbar ist, dass hier Abstimmungen und Regelungen oftmals fehlten.

So erklärten beispielsweise viele Schulen, dass sie von den Kitas nicht dazu eingeladen wurden, und umgekehrt gaben Kitas an, dass sie von Schulen nicht angesprochen wurden.

Seit der in 2018 erfolgten **Gesetzesänderung** wurden Sprachstandsfeststellungen und vorschulische Sprachförderung nur noch von einer Minderheit der Grundschulen erbracht. In der Befragung wurde die Änderung von den Schulen überwiegend kritisch bewertet. Ihren Aussagen nach nahmen sie Verschlechterungen wahr, insbesondere was ihren Kenntnisstand über den Sprachförderbedarf der Kinder und entsprechende Möglichkeiten zur Förderung sowie generell die Sprachkompetenz der Kinder bis zur Einschulung betrifft. So fand häufig keine Informationsweitergabe von den Kitas an die Schulen statt. Vor allem schriftliche Unterlagen wurden nur selten weitergegeben.

Dabei war in den Ergebnissen der Befragungen der deutliche **Wunsch nach einer engeren Zusammenarbeit** auf beiden Seiten erkennbar. Dennoch ging aus der Auswertung der Konzeptpapiere und Befragungen hervor, dass die formulierten Absichtserklärungen häufig nicht zufriedenstellend realisiert wurden. Als **Hinderungsgründe** dafür sahen die Kitas Kapazitätsengpässe in erster Linie bei den Schulen, teilweise auch in ihren eigenen Einrichtungen. Grundschulen äußerten Vorschläge für eine Verbesserung der Kooperation, die dann von größerer Verbindlichkeit und Struktur geprägt sein sollte und den gegenseitigen Informationsaustausch sicherzustellen habe. Dafür wären auch transparente Regelungen zum Datenschutz wichtig. Ein Vorteil wäre zudem, dass sie über eine bessere Zusammenarbeit mit den Kitas frühzeitig Kontakt zu den Eltern bekommen könnten. Einige Schulen wünschten sich, dass die Kitas bei der Sprachbildung und Sprachförderung mit einheitlichen Materialien und Verfahren arbeiten sollten.

4.6.9 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie

Ergebnis und Interpretation

Den Ergebnissen der Befragung der **pädagogischen Fachkräfte** war zu entnehmen, dass während der COVID-19-Pandemie die Beobachtung der Sprachentwicklung bei den Kindern, die in der Kita waren, unverändert stattfand oder vor dem Hintergrund verringerter Kinderzahlen sogar intensiviert werden konnte. Die Dokumentation wurde zumeist unverändert fortgeführt, allerdings ebenfalls begrenzt auf die Kinder in der Kita. Der Austausch mit den Erziehungsberechtigten fand oftmals in anderer Form statt und war insgesamt weniger intensiv als vorher. Zudem hatten die Pädagog*innen zu manchen Eltern gar keinen Kontakt. Auch die Zusammenarbeit mit den Grundschulen nahm in dieser Zeit deutlich ab.

Im Zuge der COVID-19-Pandemie standen die **Fachberater*innen** häufiger telefonisch oder per Video im Kontakt mit den Kitas, denn vor-Ort-Besuche waren oft nicht möglich. Insgesamt reduzierte sich die Kontakthäufigkeit, obwohl sich die Zusammenarbeit mit einigen Kitas hingegen intensivierte. Sprachbezogene Themen waren bei einigen Berater*innen unverändert wichtig, bei anderen verringerte sich jedoch deren Bedeutung.

Nach den Angaben der **Eltern** wurden Entwicklungsgespräche auch in Pandemiezeiten überwiegend durchgeführt, allerdings etwas seltener als im ersten Erhebungsjahr. Während der COVID-19-Pandemie wurden sie noch später angeboten als im Kindergartenjahr davor.

Während der COVID-19-Pandemie hatten die meisten **Grundschulen** generell weniger Verbindung zu Kitas. Nur eine Minderheit tauschte sich mit diesen in anderer Form, z. B. über Video, aus. Soweit es vorher gemeinsame Aktivitäten wie z. B. „Schnuppertage“ in der Schule gab, fielen diese nunmehr meist aus.

4.6.10 Empfehlungen

Um die **Kita-Konzeptionen** – wo notwendig – qualitativ weiterzuentwickeln und die konzeptionellen Planungen in die Praxis zu transferieren, ist es erforderlich, dass die Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräfte in diesem Prozess durch die Kita-Träger und Fachberatungen Sprache unterstützt werden. Insbesondere was gezielte Sprachfördermaßnahmen, den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Einrichtung und die individuelle Förderung aller Kinder betrifft, besteht in vielen Konzeptionen ein Entwicklungs- und Konkretisierungsbedarf. Gute, praxisnahe Kita-Konzeptionen sollen Orientierung nicht nur für die in den Einrichtungen schon lange tätigen Fachkräfte, sondern auch für neue Mitarbeitende sowie Eltern bieten. So sollen Kita-Konzeptionen eine Leitlinie für die gemeinsam optimierte alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung in den Einrichtungen für alle Beteiligten sein.

Die im Gesetz vorgeschriebene regelmäßige Aktualisierung der Kita-Konzeptionen sollte zum Anlass genommen werden, sie für die (Weiter-)Entwicklung wirksamer und innovativer Maßnahmen und Projekte in den Kitas zu nutzen. Im Sinne von Bottom-up-Prozessen sind dabei Erfahrungen und Anforderungen aus der praktischen Arbeit der pädagogischen Fachkräfte ressourcenorientiert zu berücksichtigen sowie die Partizipation der Eltern zu ermöglichen, z. B. durch die Beteiligung des gesamten Kita-Teams und der Elternvertretung bei der Erstellung der Kita-Konzeption. Die Konzeptualisierung der Ideen aus dem Team und der Elternschaft sollte dann prozessbegleitend mit Unterstützung von Personen aus der Fachberatung und der Trägerschaft weiter gebündelt und verschriftlicht werden. Bei der Erstellung und Fortschreibung von Kita-Konzeptionen muss darüber hinaus eine Aufwand-Nutzen-Balance für alle Akteur*innen beachtet und eine rein additive Erfüllung administrativer Vorgaben vermieden werden. Damit sollen Kita-Konzeptionen vor allem als Hilfe für die mit allen abgestimmte pädagogische Arbeit dienen.

Die **Fachkompetenz der pädagogischen Fachkräfte** in den Kitas ist der Schlüssel zu einer gelingenden individuellen Förderung aller Kinder, insbesondere derjenigen mit Sprachförderbedarf. In einigen Bereichen der Sprachbildung und Sprachförderung weisen pädagogische Fachkräfte nach eigener Einschätzung, aber auch nach Einschätzung der Fachberatungen Sprache, gute Kompetenzen auf. Inwieweit tatsächlich aktuelles Wissen und konkrete Umsetzungsqualitäten zur Förderung aller sprachlichen Ebenen der Kinder vorliegen, sollte dauerhaft durch das Kita-Team, die Kita-Leitung und die Fachberatung Sprache im Blick gehalten werden. Der Aspekt Mehrsprachigkeit, der zwar von den pädagogischen Fachkräften grundsätzlich für wichtig gehalten wird, kann aufgrund von fehlenden fachlichen Kompetenzen häufig nicht wie gewünscht umgesetzt werden. Hier besteht weiterhin ein großer Entwicklungsbedarf in den Kitas, beginnend bei der Verankerung konkreter Maßnahmen und Aktivitäten in den Kita-Konzeptionen bis zu Fortbildungen mit Praxisbegleitungen im Rahmen der pädagogischen Arbeit bzw. der Arbeit mit den Eltern. Zu diesem Zweck müssen bedarfsgerechte Qualifizierungsmaßnahmen durch entsprechende Angebote (inhouse und einrichtungsübergreifend) über die Kita-Träger und örtlichen Träger der KJH geschaffen bzw. verstärkt werden.

Unterstützungsbedarfe für Kita-Teams und -Leitungen bestehen darüber hinaus bei der Organisationsentwicklung, dem Umgang und der Bewertung der bisher umgesetzten Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung sowie hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien zur Förderung der Sprachentwicklung sowie bei der Zusammenarbeit mit Eltern und Schulen. Hierzu sollten Fachberatungen Sprache, Kita-Träger und örtliche Träger impulsgebend und prozessbegleitend tätig werden.

Fachberatungen Sprache spielen eine wichtige Rolle bei der notwendigen konzeptionellen und fachlichen Entwicklung in den Kitas im Zusammenhang mit der Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung. Festzustellen ist hier eine sehr große Heterogenität der von ihnen wahrgenommenen Aufgaben, ferner auch in ihrem jeweiligen Stellenumfang und bei der Anzahl der von ihnen zu betreuenden Kitas. Perspektivisch ist es notwendig, das inhaltliche Aufgabenprofil der Fachberatungen mit Schwerpunkt Sprache zu schärfen, ihre Aufgaben konkreter zu formulieren und diese angesichts sich verändernder Rahmenbedingungen flexibel fortzuschreiben. Hierbei sollten kooperative Planungen zwischen den örtlichen Trägern der KJH, Kita-Trägern und Fachberatungen Sprache sowie eine transparente Darstellung der Fachberatungsaufgaben für die Kita-Leitungen und Kita-Teams erfolgen. Die erforderliche Profilschärfung des Aufgabenspektrums für Fachberatungen Sprache sollte ebenso in das Curriculum zur Qualifizierung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen des Nds. MK aufgenommen werden.

Neben der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte, die bereits durchgeführt wird, sollten den Kindertagesstätten weitere Fachberatungskapazitäten über die Kita-Träger zur Verfügung gestellt werden, um organisatorische Entwicklungsprozesse stärker in den Blick nehmen zu können. Auch Netzwerkarbeit der Kitas, die (Selbst-)Evaluation der bereits in den Kitas praktizierten Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen sowie ein Ausbau digitaler Mediennutzung sollten im Angebot der Fachberatungen zeitraum- bzw. projektbezogen durch die Kita-Träger und örtlichen Träger in Absprache mit den Fachberatungen Sprache verankert werden.

Um die eigene Arbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln, benötigen die Fachberatungen Sprache schließlich mehr Coaching- und Austauschmöglichkeiten. Sinnvoll wäre hierzu eine Unterstützung durch Coaching- und Netzwerkstrukturen der Kita-Träger bzw. der örtlichen Träger der KJH, darüber hinaus ist auch ein trägerübergreifender und überregionaler Austausch sinnvoll. Ebenfalls ist eine verstärkte und kontinuierliche Zusammenarbeit mit Bildungsträgern und Hochschulen zu empfehlen, wobei hierzu separate Mittel eingeplant werden müssen.

Angesichts der Vielzahl der aktuell eingesetzten **Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren** erscheint es notwendig, dass die Auswahl geeigneter Verfahren auf Kita- und Träger-Ebene im Rahmen von übergeordneten Orientierungshilfen und Vorschlägen vonseiten des Nds. MK sowie der örtlichen Träger der KJH unterstützt wird. Diese Orientierungen könnten in der Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern und Hochschulen entwickelt werden. Zur Implementierung des entsprechenden Orientierungsrahmens wären Fortbildungen für die örtlichen Träger und Kita-Träger sinnvoll. Davon abgeleitet sollten Schulungen zur Anwendung geeigneter Verfahren für Kita-Teams angeboten werden. Die Empfehlungen beziehen sich einerseits auf geeignete Beobachtungs-, Überprüfungs- und Dokumentationsverfahren und andererseits auf die konzeptionelle Verankerung und professionelle Anwendung der entsprechenden Verfahren. Bei der Auswahl der Verfahren muss bedacht werden, dass für unterschiedliche Zielsetzungen jeweils andere Instrumente eingesetzt werden sollten.

Ein zugrunde liegendes Stufenkonzept kann der Heterogenität der diversen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen und Förderbedürfnisse der Kinder besser gerecht werden als die Festlegung eines einzigen verpflichtenden Verfahrens. Beispielsweise sind auf der ersten Stufe zur regelmäßigen Erfassung der Sprachentwicklungsstände von Kindern mit altersgerechten oder annähernd altersgerechten Spracherwerbsverläufen schnell und ökonomisch durchführbare Verfahren sinnvoll. Das können verschiedene auf dem Markt verfügbare Materialien oder regionale und im Rahmen wissenschaftlicher Begleitungen entwickelte Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente sein; auch die etablierte Portfolioarbeit oder die

Verwendung von bewährten kitainternen Methoden und Materialien sind geeignet, sofern damit die sprachlichen Fähigkeiten auf den verschiedenen Sprachebenen und in unterschiedlichen Kommunikationskontexten wiederholend aufgezeichnet werden können. Bei Kindern mit besonderen Sprachförderbedarfen auf der zweiten Stufe vermag ein standardisierter Beobachtungsbogen, der in festgelegten Zeiträumen gemeinsam von den Mitarbeitenden einer Kita-Gruppe ausgefüllt wird, altersgemäße wie auch individuell kindbezogene Entwicklungsvergleiche sowie entsprechende Förderableitungen liefern. Dabei muss zwischen einsprachig deutsch sowie mehrsprachig aufwachsenden Kindern differenziert werden. Falls der Spracherwerb deutlich beeinträchtigt ist oder eine Sprachentwicklungsstörung vermutet wird, sollten auf der dritten Stufe spezifische Überprüfungsverfahren in Betracht gezogen werden. Dabei sind Verfahren zu empfehlen, mit denen nicht nur beobachtet wird, sondern vor allem die produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes im Deutschen normorientiert erfasst werden können. Hier ist darauf hinzuweisen, dass es allerdings grundsätzlich nicht die Aufgabe der Kita ist, eine Sprachentwicklungsstörung zu diagnostizieren, sondern lediglich Vermutungen einzugrenzen, um die Eltern für weitere diagnostische und sprachtherapeutische bzw. logopädische Maßnahmen an entsprechendes Fachpersonal zu vermitteln. Ein solcher Stufenplan im Einsatz verschiedener Verfahren soll einerseits das Kita-Personal im Hinblick auf Ökonomie entlasten und andererseits notwendige Identifikationen von Problembereichen ermöglichen.

Besondere Herausforderungen bestehen hierbei in Bezug auf die Umsetzung in Kitas mit erhöhten Anteilen an Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf oder vermuteten Sprachentwicklungsstörungen. Dort werden die bislang vorhandenen Personalressourcen vermutlich nicht ausreichen. Perspektivisch sollte die spätere Grundschule des Kindes in die Beobachtungs-, Überprüfungs- und Dokumentationspraxis der Kita konzeptionell eingebunden werden, insbesondere mit Blick auf gemeinsame Qualifizierungen, exemplarische Durchführungen, Auswertungen und Dokumentationen. Dazu könnten verstärkte digitale Vernetzungen äußerst hilfreich sein.

Das Gesetz über Kindertagesstätten schreibt vor, **Entwicklungsgespräche** etwa ein Jahr vor der Einschulung stattfinden zu lassen. Diesen Zeitraum sollten die Kitas unbedingt einhalten, um ausreichend Zeit für die Umsetzung der Maßnahmen auch in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten zu haben. In diesem Kontext ist es ebenfalls sinnvoll, die Eltern bei der Einladung über den Gesprächsgegenstand zu informieren. Auch wenn die überwiegende Mehrheit der Eltern sich zufrieden mit dem Austausch mit der Kita zeigte, können die pädagogischen Fachkräfte insbesondere im Vorschuljahr die Austauschmöglichkeiten noch verbessern, indem sie aktiver auf Eltern zugehen und auch selbst besser ansprechbar sind. Brauchbare, innovative und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse bzw. Zugangsmöglichkeiten der Eltern abgestimmte Lösungen sollten auch Gegenstand der Weiterentwicklung von Kita-Konzepten sein.

Die rechtzeitige und verlässliche **Zusammenarbeit von Kitas und Schulen** unter Einbindung der Erziehungsberechtigten, insbesondere der Eltern von Kindern, bei denen auch zu Schulbeginn noch Sprachförderbedarf besteht, bildet die Grundlage für eine gelingende Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schulen. Dies erhöht die Chancen, gleich zu Schulbeginn Förderbedarfe mit entsprechenden Angeboten aufzufangen. Damit dies in Zukunft besser gelingt, ist es zunächst erforderlich, klare Zuständigkeiten für die Durchführung der Gespräche sowie die Gesprächseinladung durch die Kitas zu formulieren sowie insbesondere den Schulen für die Teilnahme an den Gesprächen zeitliche Ressourcen vom Land zur Verfügung zu

stellen. Zusätzlich sollten neue Wege der Zusammenarbeit, beispielsweise digitale Austauschmöglichkeiten, auf der Ebene der Kitas und Schulen erschlossen werden. Auch ist in datenschutzrechtlichen Fragen zur Weitergabe von Unterlagen an die Schulen größere Klarheit notwendig, um Unsicherheiten oder Unkenntnis entgegenzuwirken. Hierzu könnte der überörtliche Träger entsprechende Informationsmaterialien erstellen.

5. Literatur

Landesamt für Statistik Niedersachsen (Hrsg.) (2020). Bevölkerung nach Migrationsstatus 2018 nach Landkreisen und kreisfreien Städten. <https://www.statistik.niedersachsen.de>

Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2021). Niedersächsisches Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG). Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2019a). Curriculum zur Qualifizierung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen. Handreichung. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2019b). Leitfaden zur Erstellung eines „Regionalen Konzeptes“ zur Förderung der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2018a). Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG). Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2018b). Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung. Runderlass des MK v. 01.07.2018, 32.1 – 80107/4 – VORIS 22410 – Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. MK) (2011). Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2022). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html

Yoder, P. & Symons, F. (2010). Observational measurement of behavior. New York, NY: Springer.

6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Übersicht über die beteiligten Ebenen und Akteur*innen zur Evaluation der Sprachbildung und Sprachförderung in Niedersachsen	13
Abbildung 2	Anteile der Anzahl an Einrichtungsgruppen im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)	17
Abbildung 3	Gesamtwerte der Anteile der Einrichtungsgruppen im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)	18
Abbildung 4	Anteile der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)	20
Abbildung 5	Gesamtwerte der Anteile der Kinder, in deren Familien vorrangig nicht Deutsch gesprochen wird, im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)	21
Abbildung 6	Förderanteile für zusätzliches Personal im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)	23
Abbildung 7	Gesamtwerte der Förderanteile für zusätzliches Personal im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)	24
Abbildung 8	Förderanteile für Qualifizierungen im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)	26
Abbildung 9	Gesamtwerte der Förderanteile für Qualifizierungen im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)	27
Abbildung 10	Förderanteile für Fachberatungen Sprache im Vergleich 1. MZP (2018/2019) und 4. MZP (2021/2022)	29
Abbildung 11	Gesamtwerte der Förderanteile für Fachberatungen Sprache im Verlauf der vier MZP (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)	30
Abbildung 12:	Erhalt der besonderen Finanzhilfe 2018/2019 bis 2020/2021.....	32
Abbildung 13:	Erhalt der besonderen Finanzhilfe vom örtlichen Jugendamt.....	33
Abbildung 14:	Art der Auszahlung der besonderen Finanzhilfe an die Kita-Träger	34
Abbildung 15:	Kriterien der Mittelverteilung durch den örtlichen Träger	35
Abbildung 16:	Bewertung des regionalen Verteilungsschlüssels	36
Abbildung 17:	Bewertung des örtlichen Verfahrens der Mittelverteilung und -abrechnung	37
Abbildung 18:	Bewertung der örtlichen Regelungen zur Mittelverteilung und -abrechnung	38
Abbildung 19:	Verwendung der Mittel aus der besonderen Finanzhilfe 2020/21	40
Abbildung 20:	Gründe für die Nicht-Verausgabung von Mitteln.....	41
Abbildung 21:	Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Personal und Qualifizierung....	42
Abbildung 22:	Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Finanzmittel	43
Abbildung 23	Gewichtete Aspekte zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung zum 1. und 2. MZP (2019/2020 und 2020/2021).....	58
Abbildung 24	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung zum 3. MZP (2021/2022)	61
Abbildung 25	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Unterkategorien zu Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung zum 3. MZP (2021/2022)	62

Abbildung 26	Anzahl der Konzepte mit Anteilen in den Unterkategorien zu Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung zum 3. MZP (2021/2022).....	63
Abbildung 27	Gewichtete Aspekte zu Qualifizierungsmaßnahmen zum 1. und 2. MZP (2019/2020 und 2020/2021).....	65
Abbildung 28	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Qualifizierungsmaßnahmen zum 3. MZP (2021/2022)	67
Abbildung 29	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Unterkategorien zu Qualifizierungsmaßnahmen zum 3. MZP (2021/2022)	68
Abbildung 30	Anzahl der Konzepte mit Anteilen in den Unterkategorien zu Qualifizierungsmaßnahmen zum 3. MZP (2021/2022)	69
Abbildung 31	Gewichtete Aspekte zur Rolle der Fachberatung Sprache zum 1. und 2. MZP (2019/2020 und 2020/2021)	71
Abbildung 32	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Fachberatungen Sprache zum 3. MZP (2021/2022)	73
Abbildung 33	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Unterkategorien zu Fachberatungen Sprache zum 3. MZP (2021/2022)	74
Abbildung 34	Anzahl der Konzepte mit Anteilen in den Unterkategorien zu Fachberatungen Sprache zum 3. MZP (2021/2022)	75
Abbildung 35	Gewichtete Aspekte zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und zum Übergang in die Schule zum 1. und 2. MZP (2019/2020 und 2020/2021)	77
Abbildung 36	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und Übergang in die Schule zum 3. MZP (2021/2022).....	78
Abbildung 37	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Unterkategorien zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und Übergang in die Schule zum 3. MZP (2021/2022).....	79
Abbildung 38	Anzahl der Konzepte mit Anteilen in den Unterkategorien zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern und Übergang in die Grundschule zum 3. MZP (2021/2022)	80
Abbildung 39	Anzahl der regionalen Sprachförderkonzepte mit Veränderungsanteilen im Vergleich 3. MZP (2021/2022) mit 2. MZP (2020/2021).....	81
Abbildung 40	Umsetzung der Handlungsempfehlungen Sprachbildung und Sprachförderung zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) ...	102
Abbildung 41	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Beobachtung der Sprachkompetenz zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) .	104
Abbildung 42	Gewichtete Aspekte zur Beobachtung der Sprachkompetenz in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	105
Abbildung 43	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Dokumentation der Sprachentwicklung zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022)	106
Abbildung 44	Gewichtete Aspekte zur Dokumentation der Sprachentwicklung in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	107
Abbildung 45	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu konkreten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	108
Abbildung 46	Konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	109

Abbildung 47	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	110
Abbildung 48	Gewichtete Aspekte zu Maßnahmen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	112
Abbildung 49	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	113
Abbildung 50	Gewichtete Aspekte zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	114
Abbildung 51	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Zusammenarbeit mit der Grundschule zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022) ...	115
Abbildung 52	Gewichtete Aspekte zur Zusammenarbeit mit der Grundschule in den Dokumenten zu allen MZP (2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022).....	115
Abbildung 53	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Beobachtung der Sprachkompetenz im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)	117
Abbildung 54	Anteile in den Unterkategorien zur Beobachtung der Sprachkompetenz im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)	118
Abbildung 55	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Dokumentation der Sprachentwicklung im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)	119
Abbildung 56	Anteile in den Unterkategorien zur Dokumentation der Sprachentwicklung im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)	120
Abbildung 57	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu konkreten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022).....	121
Abbildung 58	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022).....	121
Abbildung 59	Anteile in den Unterkategorien zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022) .	122
Abbildung 60	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)	123
Abbildung 61	Anteile in den Unterkategorien zu Entwicklungsgesprächen mit Eltern im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)	124
Abbildung 62	Dokumentenverteilung hinsichtlich der Einträge zur Zusammenarbeit mit der Grundschule im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022) .	125
Abbildung 63	Anteile in den Unterkategorien zur Zusammenarbeit mit der Grundschule im Vergleich 1. ZR (2003-2019) und 2. ZR (2020-2022)	125
Abbildung 64:	Beginn der Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung	127
Abbildung 65:	Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz	129
Abbildung 66:	Aktivitäten zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung.....	130
Abbildung 67:	Ziele der Entwicklungsgespräche mit den Eltern.....	132
Abbildung 68:	Zeitpunkt der Entwicklungsgespräche mit den Eltern (2020/2021)	134
Abbildung 69:	Weiterer Austausch mit den Eltern.....	135
Abbildung 70:	Teilnahme der Grundschulen an den Brückengesprächen.....	136

Abbildung 71: Gründe für die Nichtteilnahme der Grundschulen an den Brückengesprächen	137
Abbildung 72: Wunsch nach Teilnahme der Grundschulen an den Brückengesprächen ..	138
Abbildung 73: Bewertung der Brückengespräche	139
Abbildung 74: Zusammenarbeit der Kitas mit Grundschulen	141
Abbildung 75: Schriftliche Kooperationsvereinbarungen der Kitas mit Grundschulen	142
Abbildung 76: Veränderungen nach der Gesetzesänderung 2018.....	144
Abbildung 77: Veränderung der Interaktion mit den Kindern seit 2018	146
Abbildung 78: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Beobachtung und die Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder.....	148
Abbildung 79: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Interaktion mit den Eltern	149
Abbildung 80: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Brückengespräche.....	150
Abbildung 81: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit mit Grundschulen	151
Abbildung 82: Wissensstand zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung	153
Abbildung 83: Unterstützungsbedarf der pädagogischen Fachkräfte	154
Abbildung 84: Gewünschte Form der Unterstützung	155
Abbildung 85: Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung.....	157
Abbildung 86: Beschäftigungsdauer als Fachberatung Sprache.....	159
Abbildung 87: Beratungsaufgaben einrichtungsbezogen	161
Abbildung 88: Beratungsaufgaben einrichtungsübergreifend.....	162
Abbildung 89: Beratungsthemen	163
Abbildung 90: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit Fachberatung-Kitas	164
Abbildung 91: Einschätzung des Wissensstands zum Thema Sprache bei den beratenen Kitas.....	166
Abbildung 92: Einschätzung des Gelingens von Sprachbildung und Sprachförderung	167
Abbildung 93: Gründe für das Nicht-Gelingen von Sprachbildung und Sprachförderung ..	168
Abbildung 94: Verbesserungsmöglichkeiten Fachberatung	170
Abbildung 95: Verbesserungsmöglichkeiten: Rahmenbedingungen	171
Abbildung 96: Verbesserungsmöglichkeiten: Kindertagesstätten.....	172
Abbildung 97: Funktion der Ausfüllenden der Schulbefragung.....	173
Abbildung 98: Schulische Ansprechperson(en) für Kontakte zu Kitas.....	174
Abbildung 99: Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Kitas	175
Abbildung 100: Zeitpunkt des Erhalts von Informationen über den Sprachförderbedarf.....	177
Abbildung 101: Kontakte zu Kitas zum Sprachförderbedarf.....	177
Abbildung 102: Erhalt von schriftlichen Unterlagen zur Sprachentwicklung	178
Abbildung 103: Art der erhaltenen Unterlagen zur Sprachentwicklung	179
Abbildung 104: Gründe für nicht erhaltene schriftliche Unterlagen	180
Abbildung 105: Teilnahme an Brückengesprächen 2019 und 2020	181
Abbildung 106: Teilnehmende an Brückengesprächen.....	182
Abbildung 107: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Zusammenarbeit Grundschule-Kitas	183

Abbildung 108: Auswirkungen der Gesetzesänderung 2018 (Teil 1)	185
Abbildung 109: Auswirkungen der Gesetzesänderung 2018 (Teil 2)	186
Abbildung 110: Kita-Besuch während der COVID-19-Pandemie (2. und 3. Befragung)	192
Abbildung 111: Kenntnis des pädagogischen Konzepts und des Sprachförderkonzepts der Kita	193
Abbildung 112: Zeitpunkt des Entwicklungsgesprächs	196
Abbildung 113: Dauer des Entwicklungsgesprächs	197
Abbildung 114: Besprechung von Aspekten der Sprache im Entwicklungsgespräch	198
Abbildung 115: Besprechung weiterer Themen im Entwicklungsgespräch	199
Abbildung 116: Bewertung des Entwicklungsgesprächs	200
Abbildung 117: Häufigkeit des weiteren Austauschs über die Sprachentwicklung des Kindes	202
Abbildung 118: Art des weiteren Austauschs über die Sprachentwicklung des Kindes	203
Abbildung 119: Themen beim weiteren Austausch über die Sprachentwicklung des Kindes	204
Abbildung 120: Unterstützung der Sprachförderung zu Hause durch die Kita	206
Abbildung 121: Häusliche Aktivitäten der Eltern zur Sprachförderung der Kinder	207
Abbildung 122: Bewertung des Austauschs mit den pädagogischen Fachkräften	209
Abbildung 123: Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder	210
Abbildung 124: Beratungsthemen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern	211
Abbildung 125: Einschätzung der Kita zu einem Sprachförderbedarf des Kindes	212