

Gefördert vom:



Zuwendungsempfänger:

**IFFE - Institut für Fortbildung Forschung und
Entwicklung e.V.**

Thema der Förderung:

**Aufbau von Konsultationskitas mit Schwerpunkt
„Kognitiv anregende Interaktionen“ (Bund-
Länder-Programm „FH-Personal“)**

Verantwortliche:

Prof. Dr. Frauke Hildebrandt

Förderkennzeichen: 03FHP135B

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

In Kooperation mit der Fachhochschule Potsdam wurde im Rahmen des durch das Bundes-Länder-Programm „FH-Personal“ geförderten Projekts „P³Dual“ die praxisnahe wissenschaftliche Qualifikation von zukünftigem Fachhochschulpersonal gefördert. In einem Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt mit dem Landkreis Oder-Spree entstand eine Konsultationskita mit dem Schwerpunkt „kognitiv anregende Interaktion“. Die Kita agiert als Lernort der Praxis und fördert den kollegialen Austausch zwischen Fachkräften. Der wissenschaftlich begleitete Entwicklungsprozess ermöglichte einer Promovenden, Erfahrungen in der Etablierung bidirektionaler Transferformate zu sammeln. Zudem wurden langfristige transdisziplinäre Kooperationen mit Praxispartnern aufgebaut.

Hohe Qualität im Kindergarten wird ein positiver Effekt auf den Kompetenzerwerb von Kindern zugeschrieben (Fram et al., 2012; Bäuerlein et al., 2013; Duncan, 2003; Broberg et al., 1997; Tietze et al. 2005, im Überblick Roßbach, 2005), insbesondere, wenn deren Familien nicht sozial oder kulturell bevorzugten Milieus zugehörig sind (Burchinal et al., 2010). Qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktionen haben nachhaltige Effekte (Anders, 2013; Bäuerlein et al., 2013; Burchinal et al., 2010; NICHD 2003; Sammons, 2010; Tietze et al., 2013; Wertfein et al., 2015). Die Wichtigkeit kognitiv anregender Interaktionen (sustained shared thinking) zwischen Kindern und PädagogInnen für eine exzellente Praxis in der frühen Bildung wurde in breit angelegten Studien in englischen Vorschulen nachgewiesen. Gerade Kinder, in deren Familien es seltener zu langanhaltenden Dialogen kommt, profitieren besonders von dieser Interaktionsform (Sylva et al., 2010; Hamre et al. 2013).

In Deutschland zeigt sich, dass die Qualität der Kinderbetreuung – vor allem im Bereich der Prozessqualität – lediglich mittlere Werte erreicht (Tietze, 1998; Tietze et al., 2013; Pianta, 1994; Wertfein et al., 2015). Untersuchungen zu kognitiv anregenden Interaktionen (SST) konstatieren eine vergleichsweise niedrige Dosis und Qualität von SST in der frühkindlichen Bildung (Meade & Cubey, 1995; Pelatti et al., 2014). Die Möglichkeiten der Umsetzung von kognitiv anregenden Interaktionen (SST) im pädagogischen Alltag haben die Antragstellerin und KollegInnen (Hildebrandt & Hebenstreit, 2015; Hildebrandt & Preissing, 2012) analysiert und erste Untersuchungen zu Auswirkungen auf die kognitive (Hildebrandt & Musholt, 2019) und sprachliche (Hildebrandt et al., 2016) Entwicklung der Kinder durchgeführt.

Die im Land Brandenburg existierenden Praxisunterstützungssysteme in Form von Konsultationskitas haben sich als wirksam herausgestellt (Nattefort et al., 2013). Konsultationskitas ermöglichen den Transfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis. Sie setzen neue sowie praxiserprobte Handlungsansätze in einem bestimmten fachlichen Schwerpunkt um. In vielfältigen Angebotsformen wie Hospitationen, kollegialen Beratungen oder Arbeitstreffen fungieren sie als Unterstützungssystem für die Professionalisierung der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung weiterer Einrichtungen.

Das Vorhaben war in fünf Phasen unterteilt:

Phase 1 umfasste die Planung des Vorhabens, die Festlegung von Auswahlkriterien für Kindertagesstätten und die Identifikation geeigneter Einrichtungen. Vor Projektbeginn wurden alle Beteiligten über Ablauf, Aufgaben und Datenschutzbestimmungen informiert. Zudem wurden bestehende Verfahren zur Erfassung kognitiv anregender Interaktionen analysiert, um geeignete Erhebungsinstrumente auszuwählen. Als Meilenstein wurde das Erhebungsdesign finalisiert: ein Pre-Post-Design mit Interventions- und Kontrollgruppe.

Phase 2 beinhaltete die erste Erhebung zur Qualität kognitiv anregender Interaktionen. Die Erhebung erfolgte mit technischer Unterstützung des PINA-Labs und war mit intensiven Feldaufenthalten verbunden. Die Daten wurden anschließend analysiert und interpretiert, um die Ausgangslage festzustellen. Die Phase endete mit einem Befundbericht als Grundlage für die Entwicklung der Intervention.

Phase 3 konzentrierte sich auf die Entwicklung und Implementierung einer Weiterbildung zur Förderung kognitiv anregender Interaktionen. Neben wissenschaftlichen Erkenntnissen wurden Praxisbeispiele zur direkten Anwendung integriert. Nach Durchführung der Fortbildung als Meilenstein wurde die zweite Einrichtung später qualifiziert, da sie als Kontrollgruppe ohne Intervention erneut getestet wurde.

Zur Evaluierung der Wirksamkeit wurde in Phase 4 die Qualität der kognitiv anregenden Interaktionen erneut untersucht. Die Daten wurden systematisch analysiert, um Implikationen für die Konsultationsphase abzuleiten. Auf Basis der Befunde wurden praxisbezogene Handlungsempfehlungen zur nachhaltigen Implementierung von Konsultationsprozessen formuliert. Die Ergebnisse lieferten wichtige Erkenntnisse für die Optimierung des Konzepts, und Phase 4 endete mit einem umfassenden Auswertungsbericht.

In Phase 5 wurde die Konsultationsarbeit pilotiert und schrittweise verstetigt. Der Übergang zur eigenständigen Durchführung erfolgte durch eine kollaborative Prozessentwicklung zur nachhaltigen Implementierung. Diese Prozessbegleitung hält bis heute an. Der Übergang zur eigenständigen Durchführung dieser Arbeit erfolgte durch eine kollaborative Prozessentwicklung, die eine nachhaltige Implementierung unterstützte. Diese Prozessbegleitung hält bis dato an und wird verstetigt. Zudem erfolgten eine umfassende Dokumentation und wissenschaftliche Reflexion des aller Prozesse. Die Daten aus dem wissenschaftlichen Begleitprozess finden derzeit Eingang in die wissenschaftliche Qualifikation der Promovendin.

Gefördert vom:



Zuwendungsempfänger:

**IFFE - Institut für Fortbildung Forschung und
Entwicklung e.V.**

Thema der Förderung:

**Aufbau von Konsultationskitas mit Schwerpunkt
„Kognitiv anregende Interaktionen“ (Bund-
Länder-Programm „FH-Personal“)**

Verantwortliche:

Prof. Dr. Frauke Hildebrandt

Förderkennzeichen: 03FHP135B

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

1. Überblick: Beschreibung und wissenschaftlicher Hintergrund

In Kooperation mit der Fachhochschule Potsdam wurde im Rahmen des durch das Bundes-Länder-Programm „FH-Personal“ geförderten Projekts „P³Dual“ die praxisnahe wissenschaftliche Qualifikation von zukünftigem Fachhochschulpersonal gefördert. In einem Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt mit dem Landkreis Oder-Spree entstand eine Konsultationskita mit dem Schwerpunkt „kognitiv anregende Interaktion“. Die Kita agiert als Lernorte der Praxis und fördert den kollegialen Austausch zwischen Fachkräften. Der wissenschaftlich begleitete Entwicklungsprozess ermöglichte einer Promovendin, Erfahrungen in der Etablierung bidirektionaler Transferformate zu sammeln. Zudem wurden langfristige transdisziplinäre Kooperationen mit Praxispartnern aufgebaut. Dabei wurde an folgenden wissenschaftlichen Stand angeknüpft: Hoher Qualität im Kindergarten wird ein positiver Effekt auf den Kompetenzerwerb von Kindern zugeschrieben (z.B. Fram et al., 2012; Bäuerlein et al., 2013; Duncan, 2003; Broberg et al., 1997; Tietze et al. 2005, im Überblick Roßbach, 2005) – insbesondere, wenn deren Familien nicht sozial oder kulturell bevorzugten Milieus zugehörig sind (Burchinal et al., 2010). Dabei haben insbesondere qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktionen nachhaltige Effekte (Anders, 2013; Bäuerlein et al., 2013; Burchinal et al., 2010; NICHD 2003; Sammons, 2010; Tietze et al., 2013; Wertfein et al., 2015). Die Wichtigkeit kognitiv anregender Interaktionen (sustained shared thinking) zwischen Kindern und PädagogInnen für eine exzellente Praxis in der frühen Bildung wurde in breit angelegten Studien in englischen Vorschulen nachgewiesen. Gerade Kinder, in deren Familien es seltener zu langanhaltenden Dialogen kommt, profitieren besonders von dieser Interaktionsform (Sylva et al., 2010; Hamre et al. 2013).

In den bisherigen Erfassungen zur Qualität der Kinderbetreuung in Deutschland zeigt sich, dass die Qualität – vor allem im Bereich der Prozessqualität – lediglich mittlere Werte erreicht (Tietze, 1998; Tietze et al., 2013; Pianta, 1994; Wertfein et al., 2015). Insbesondere Untersuchungen zu kognitiv anregenden Interaktionen (SST) konstatieren eine vergleichsweise niedrige Dosis und Qualität von SST in der frühkindlichen Bildung (Meade & Cubey, 1995; Pelatti et al., 2014). Die Möglichkeiten der Umsetzung von kognitiv anregenden Interaktionen (SST) im pädagogischen Alltag haben die Antragstellerin und KollegInnen (Hildebrandt & Hebenstreit, 2015; Hildebrandt & Preissing, 2012) analysiert und dargelegt und erste Untersuchungen zu Auswirkungen auf die kognitive (Hildebrandt & Musholt, 2019) und sprachliche (Hildebrandt et al., 2016) Entwicklung der Kinder durchgeführt.

Die im Land Brandenburg existierenden Praxisunterstützungssysteme in Form von Konsultationskitas haben sich als wirksam herausgestellt (Nattefort et al., 2013). Konsultationskitas ermöglichen durch ihre enge Vernetzung mit Forschung und Entwicklung den Transfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis. Sie zeichnen sich durch gelungene Arbeitsweisen aus, da sie sowohl neue als auch praxiserprobte und bewährte Handlungsansätze in einem bestimmten fachlichen

Schwerpunkt besonders gut umsetzen. In vielfältigen Angebotsformen wie Hospitationen, kollegialen Beratungen oder Arbeitstreffen fungieren sie als Unterstützungssystem für die Fortentwicklung und Professionalisierung der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung weiterer Einrichtungen. Dabei entwickeln sie sich und andere Einrichtungen am Lernort Kita kontinuierlich auf Basis bewährter wissenschaftlich fundierter pädagogischer Praxis weiter.

Ablauf des Projekts

Das Vorhaben war in fünf Phasen unterteilt, die mit entsprechenden Meilensteinen abgeschlossen haben. Hier ist eine Übersicht zur eingangs formulierten Meilensteinplanung zu finden:

Phase 1: Finalisierung Erhebungsdesign

Ziel dieser Phase ist die Erstellung eines konkreten Durchführungsplans, der das Untersuchungsprozedere und dabei insbesondere Stichprobenmerkmale, Instrumente und Analyseverfahren definiert.

Phase 2: Bericht der Ergebnisse der Erhebung zum Ist-Zustand

Als Ziel der zweiten Phase des Vorhabens steht der Bericht der Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes, auf dessen Basis anschließend die Intervention (Fortbildung) zu entwickeln ist.

Phase 3: Abschluss der Intervention/Fortbildung

Ziel dieser Phase ist die Entwicklung und Durchführung der Fortbildung zu kognitiv anregenden Interaktionen.

Phase 4: Bericht der Ergebnisse der Erhebung zum Post-Interventionszustand und der Implikationen für die Konsultationsphase

Auf Basis der Ergebnisse der zweiten Erhebung werden Implikationen für die Konsultationsphase gezogen.

Phase 5: Verstetigung des Projekts Konsultationskita, Dokumentation des Entwicklungsprozesses

Das Projekt wird durch die Aufnahme der eigenständigen Konsultationsarbeit durch die teilnehmenden Kitas sowie durch die Dokumentation und wissenschaftliche Reflexion des Entwicklungsprozesses abgeschlossen.

Folgender Zeitplan lag zugrunde:

Zeitplan zum Projekt: KoKi-LOS	2021	2022				2023				2024	
	IV	I	II	III	IV	I	II	III	VI	I	II
Konzeption und Planung des Vorhabens Personenmonate											
Feldzugang (Akquise, Instrumentenauswahl) Personenmonate			●								
1. Erhebungsphase (1. Messzeitpunkt Kita I & II)+ Datenanalyse Personenmonate					●						
Fortbildungsphase Kita I(Entwicklung & Durchführung) Personenmonate							●				
Erhebungsphase (2. Messzeitpunkt Kita I & II) + Datenanalyse Personenmonate								●			
Konsultationsphase (Pilot) Personenmonate											
Evaluationsphase & Verstetigung Personenmonate											●

2. Konkrete Umsetzung

Phase 1 umfasste die Planung und Konzeption des Vorhabens, wobei einzelne Teilschritte definiert wurden. Zunächst wurden Kriterien zur Auswahl der Kindertagesstätten festgelegt und in Abstimmung mit dem Landkreis Oder-Spree geeignete Einrichtungen identifiziert. Vor Projektbeginn erfolgte eine umfassende Aufklärung aller Beteiligten über Ablauf, Aufgaben, Ziele und Datenschutzbestimmungen und insbesondere auch zu Methoden des flankierenden wissenschaftlichen Begleitprozesses. Zudem wurden bestehende Verfahren zur Erfassung kognitiv anregender Interaktionen analysiert, um geeignete Erhebungsinstrumente auszuwählen. Als Meilenstein wurde am Ende dieser Phase das endgültige Erhebungsdesign festgelegt: Es wurde ein Pre-Post-Design mit Interventionsgruppe (Kindertagesstätte 1) und Kontrollgruppe (Kindertagesstätte 2) zugrunde gelegt. Dazu wurden in theoretischer Vorarbeit Instrumente zur Erfassung von Prozessqualität identifiziert, auf Passung hin untersucht und ausgewählt (Messinstrumente zur Erfassung kognitiv anregender Interaktion & Fragebögen zur Erfassung von Fachkrachteigenschaften). In der Kindertagesstätte I ist ein Kick-Off zum Projekt für alle Beteiligten (Träger, Leitung, Team) erfolgt und eine Durchführungsvereinbarung zwischen IFFE e.V. und dem Träger/Leitung der Kita unterzeichnet worden. In Summe wurde der Feldzugang vorbereitet, die

Instrumentenauswahl und das Erhebungsdesign finalisiert sowie die eng mit den Einrichtungen kommuniziert. Die ursprünglich für die erste Projektphase formulierten Arbeits- und Zeitziele spiegelten sich vollständig im wider.

Phase 2 umfasste die erste von zwei im Verlauf des Vorhabens vorgesehenen Erhebungsphasen. Dabei wurde die jeweilige Ausgangslage der Qualität der kognitiv anregenden Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern erfasst. Eine den verwendeten Instrumenten entsprechende Aufklärung zum Ablauf und zur Verwendung der Daten ging den Erhebungen voraus. Die für die Umsetzung und Auswertung von Videographien erforderliche technische Ausstattung stand dem Projekt aus dem Labor des an der FH Potsdam angesiedelten Potsdam Research Institute for Early Learning & Educational Action (PINA-Lab) zur Verfügung. Die Erhebungen waren mit zeitintensiven Aufenthalten im Feld verbunden, gefolgt von der Aufbereitung, Analyse und Interpretation der Daten, die Aufschluss über die Ausgangslage der Qualität kognitiv anregender Interaktionen in den Kindertagesstätten gaben. Phase 2 endete mit dem Bericht der Befunde als zweiten Meilenstein, auf dessen Grundlage dann in der nächsten Phase die Interventionen vorbereitet wurden.

Auf Grundlage der in Phase 2 erfolgten Erfassung des Ausgangspunkts bezüglich der Qualität kognitiv anregender Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie der Aufbereitung, Analyse und Interpretation der Daten, konzentrierte sich **Phase 3** sich auf die Entwicklung und Implementierung einer Weiterbildung zur Förderung kognitiv anregender Interaktionen im pädagogischen Alltag für das Personal einer ausgewählten Kita. Dabei wurden – neben den Ergebnissen - Erkenntnisse aus der Forschung berücksichtigt. Diese Schulung adressierte zentrale Aspekte wie Werthaltungen, Einstellungen zu kindlichen Lernprozessen und vorhandenes Wissen. Praxisnahe Beispiele erleichterten die direkte Umsetzung im pädagogischen Alltag. Phase 3 endete mit der Durchführung dieser Fortbildungen als Meilenstein. Die zweite Einrichtung erhielt die Qualifizierung zu einem späteren Zeitpunkt, da diese als Kontrollgruppe fungiert und ohne Intervention erneut die Qualität gemessen wurde, was dem Sinn eines Pre-Post-Designs entspricht.

Beispieldarstellung einer Fortbildung im Rahmen des Projekts

Die Fortbildung „Dialoge mit Kindern“ gab einen Überblick über die Merkmale eines gelungenen Dialogs und dessen Bedeutung für die kindliche Sprachentwicklung. Anschließend wurde die Rolle der Sprache im Dialog sowie deren Nutzung durch Kinder analysiert. Ein zentrales Thema bildete das Bildungsverständnis, das darlegte, wie Kinder lernen und welche Funktion dialogische Prozesse in diesem Zusammenhang einnehmen. Die evolutionäre Anthropologie diente als theoretische Grundlage, um die Ursprünge und Mechanismen des Dialogs zu verstehen. Verschiedene Formen von Dialogen im Kita-Alltag wurden erarbeitet, wobei insbesondere die alltagsintegrierte Sprachbildung und die grundlegenden Prinzipien der Interaktion mit Kindern thematisiert wurden. Zudem erfolgte eine Vertiefung der kognitiv anregenden Interaktion anhand von Dialogen im

Sinne eines Sustained Shared Thinkings (SST) ergänzt durch praxisorientierte Übungen zum Forschen und Spekulieren. Abschließend wurde die Rolle der Fachkräfte im Dialog reflektiert, wobei deren Eigenschaften, Kompetenzen und die Bedeutung dialogischer Fähigkeiten im pädagogischen Alltag herausgearbeitet wurden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass durch Abwesenheiten fehlende Fachkräfte die Fortbildungen zu einem späteren Zeitpunkt erhielten, um die Stichprobengröße der Erhebungen sowie den Wissensstand zum Thema beim gesamten Kita-Team nicht zu gefährden.

Zur Evaluierung der Wirksamkeit wurde in **Phase 4** die Qualität der kognitiv anregenden Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern unter Anwendung derselben Erhebungsinstrumente wie in Phase 2 untersucht. Die gesammelten Daten wurden systematisch analysiert und interpretiert, um fundierte Implikationen aus der Weiterbildung für die Gestaltung der Konsultationsphase abzuleiten. Auf Basis der empirischen Befunde wurden Handlungsempfehlungen zur praxisbezogenen Weiterentwicklung formuliert, insbesondere im Hinblick auf die nachhaltige Implementierung und eigenständige Durchführung von Konsultationsprozessen in weiteren Einrichtungen. Die Ergebnisse lieferten wertvolle Erkenntnisse für die Optimierung und Verstetigung des Konzepts. Phase 4 wurde mit der Erstellung eines umfassenden Berichts zur Auswertung der erhobenen Daten abgeschlossen.

In **Phase 5** wurde die Konsultationsarbeit unter fortlaufender wissenschaftlicher Begleitung pilotiert und schrittweise verstetigt. Der Übergang zur eigenständigen Durchführung dieser Arbeit erfolgte durch eine kollaborative Prozessentwicklung, die eine nachhaltige Implementierung unterstützte. Diese Prozessbegleitung hält bis dato an und wird verstetigt. Der Fokus liegt auf einer Konsultationseinrichtung, da sich die andere Einrichtung aufgrund von strukturellen Problemen derzeit nicht in der Lage sieht, eine solche Arbeit wahrzunehmen. Der Ausgang ist zu diesem Zusammenhang offen. Diese Entwicklung hat nichts mit der Durchführung des Projekts zu tun und liegt alleine bei der Kindertagesstätte selbst.

Zudem erfolgten eine umfassende Dokumentation und wissenschaftliche Reflexion des aller Prozesse. Im Folgenden werden exemplarische Ergebnisse aus dem wissenschaftlichen Begleitprozess dargestellt.

3. Ergebnisse aus dem wissenschaftlichen Begleitprozess

Der Fokus der unter Verwendung eines Pre-Post-Designs durchgeführten Erhebungen lag auf der Fragestellung, inwiefern Interventionen in Form von Fortbildungen die Qualität kognitiv anregender Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern verbessern. Dazu wurden gezielt Alltagssituationen untersucht. An dieser Stelle sollen nun exemplarisch Ergebnisse zur Alltagssituation „Bilderbuchbetrachtung“ berichtet werden:

3.1. Zusammenfassung

Es ist empirisch gut belegt, dass die Qualität der Interaktionen eine zentrale Rolle für die kindliche Entwicklung spielt. Dennoch zeigen Studien, dass ko-konstruktivistische Formen der Lernunterstützung, wie etwa „Sustained Shared Thinking“ und kognitiv anregende Interaktionen, im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen nur selten umgesetzt werden. Dies verdeutlicht einen dringenden Handlungsbedarf hinsichtlich der Interaktionspraktiken von Fachkräften, der durch gezielte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen adressiert werden kann. Allerdings fehlt bislang eine ausreichende empirische Evidenz zur Wirksamkeit solcher Maßnahmen.

Ziel der vorliegenden Studie war es daher, die Auswirkungen einer Fortbildung zu kognitiv anregenden Interaktionen auf die sprachlichen Interaktionsweisen von Fachkräften in Bilderbuchsituationen zu untersuchen. Das Forschungsvorhaben basierte auf einem Prä-Post-Design und umfasste sowohl einen Fragebogen für pädagogische Fachkräfte (n=30) als auch Live-Beobachtungen mittels des Instruments ISAR SET Lesen-live. Die statistischen Analysen mittels Chi-Quadrat-Tests und Fisher's Exact Tests konnten die Hypothesen nicht bestätigen, da lediglich geringe und selten signifikante Effekte nachgewiesen wurden. Trotz gezielter Fortbildungen zeigte die Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe kaum signifikante Verbesserungen in der sprachlichen Interaktion. Die Ergebnisse verweisen jedoch auf die Herausforderungen des Praxistransfers sowie auf die Relevanz struktureller Rahmenbedingungen, die zukünftig stärker berücksichtigt werden müssen, um nachhaltige Verbesserungen der Interaktionsqualität in der frühkindlichen Bildung zu ermöglichen.

3.2. Einleitung

Sustained Shared Thinking gilt als eine besonders effektive Form der kognitiven Anregung, was durch verschiedene Studien belegt wurde (Siraj-Blatchford et al., 2002; Hildebrandt et al., 2016). Dennoch sind diese ko-konstruktivistischen Lernunterstützungen selten zu beobachten (Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2003; Kannengieser & Tovote, 2015). Nationale Studien zeigen zudem, dass die Qualität frühpädagogischer Einrichtungen moderat ist und dialogische Interaktionen selten vorkommen (Tietze et al., 2012; Wirts & Cordes, 2021). Zur Qualitätssteigerung rückt daher die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte durch Weiterbildungen zunehmend in den Fokus. Trotz hoher Teilnahmebereitschaft der Fachkräfte ist die Wirksamkeit solcher Maßnahmen jedoch noch nicht umfassend empirisch belegt (Buschle & Gruber, 2018). Es wurde daher untersucht, inwieweit Fortbildungen die sprachlichen Interaktionen pädagogischer Fachkräfte beeinflussen und ob sie insbesondere in Alltagssituationen – hier Bilderbuchbetrachtung – zu qualitativen Verbesserungen führen. Die Bilderbuchsituation stellt ein zentrales und regelmäßig wiederkehrendes Element im pädagogischen Alltag dar und sollte als bedeutende Bildungsgelegenheit für die kindliche Entwicklung

betrachtet werden. Sie bietet besonders günstige Bedingungen für einen Dialog auf Augenhöhe, da offene und partizipativ gestaltete Gespräche Kindern ermöglichen, ihre Ideen, Wünsche und Gefühle auszudrücken (Hildebrandt, Wiemann & Macha, 2022). Allerdings sind etwa 50,3 % der Bilderbuchsituationen nicht dialogisch gestaltet (Wirts, Egert & Reber, 2017), weshalb der Fokus auf der Förderung qualitätsvoller Bilderbuchsituationen liegt.

3.3. Theoretischer und empirischer Hintergrund

Interaktionsqualität in der frühen Bildung

Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern spielen eine zentrale Rolle für die kindliche Entwicklung (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003). Studien zeigen, dass ko-konstruktivistische Formen der Lernunterstützung, wie „Sustained Shared Thinking“, wirksam sind, jedoch selten im Kita-Alltag vorkommen (Siraj-Blatchford et al., 2002; Hildebrandt et al., 2016). Die Interaktionsqualität wird im strukturell-prozessualen Qualitätsmodell betrachtet, das zwischen Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität unterscheidet (Tietze et al., 2012). Hohe Interaktionsqualität zeichnet sich durch emotionale Unterstützung, strukturierte Lernprozesse und kognitive Anregung aus (Pianta & Hamre, 2009).

Bedeutung der Bilderbuchsituation

Bilderbuchsituationen bieten eine wichtige Gelegenheit für sprachliche und kognitive Anregung (Hildebrandt, Wiemann & Macha, 2022). Sie ermöglichen einen Dialog auf Augenhöhe, bei dem Kinder ihre Gedanken und Ideen äußern können. Forschungen zeigen, dass offene Fragen und partizipative Gesprächsführung die sprachliche Entwicklung fördern (Whitehurst et al., 1988; Lohse et al., 2022). Dennoch sind dialogische Interaktionen in Bilderbuchsituationen häufig begrenzt, da Fachkräfte oft dominante Sprecherrollen einnehmen (Wirts & Cordes, 2021).

Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte

Zur Verbesserung der Interaktionsqualität rückt die Professionalisierung von Fachkräften durch Fortbildungen in den Fokus (Buschle & Gruber, 2018). Studien weisen darauf hin, dass gezielte Weiterbildungen die Qualität sprachlicher Interaktionen verbessern können (Egert & Hopf, 2018). Allerdings bestehen Herausforderungen im Praxistransfer, da die Anwendung neuer Strategien im Alltag nicht immer nachhaltig gelingt (Reyhing et al., 2019). Empirische Befunde belegen, dass kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag selten sind (Kannengieser & Tovote, 2015). Besonders in der Bilderbuchsituation besteht Verbesserungspotenzial, um die sprachliche Beteiligung von Kindern zu fördern. Fortbildungen bieten eine Möglichkeit zur Professionalisierung, doch deren nachhaltige Wirkung ist abhängig von strukturellen Rahmenbedingungen (Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017). Die vorliegende Studie untersucht daher, inwieweit Fortbildungen die Interaktionsqualität in Bilderbuchsituationen positiv beeinflussen können.

Trotz der hohen Bedeutung kognitiv anregender Interaktionen sind diese in deutschen Kindertagesstätten selten (Wirts, Egert & Reber, 2017; Cordes, Radan & Wirts, 2019). Die Betreuungs- und Bildungsqualität wird als mittelmäßig bewertet, insbesondere in der sprachlichen und kognitiven Anregung (Tietze et al., 2012; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017). Dies verdeutlicht den Bedarf an gezielten Weiterbildungen zur Verbesserung der Interaktionsqualität (Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2017). Bilderbücher bieten dabei einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und fördern den Dialog (Hildebrandt, Wiemann & Macha, 2022). Empirische Studien zeigen, dass dialogisches Lesen die Sprachentwicklung unterstützt (Whitehurst et al., 1988; Dale et al., 1996). Dennoch sind Weiterbildungen in Deutschland heterogen, und der Praxistransfer bleibt oft unzureichend erforscht (Buschle & Gruber, 2018). Verbesserungen in der Strukturqualität und der Einsatz multiprofessioneller Teams werden gefordert (Nentwig-Gesemann, 2017). Die Wirksamkeit von Fortbildungen wird zwar positiv bewertet, doch fehlen häufig Untersuchungen zu ihrer langfristigen Wirkung im Alltag (Beckerle et al., 2019; Lemmer et al., 2019). Zudem bleibt offen, ob spezifische und allgemeine Weiterbildungen sinnvoll vergleichbar sind (Kratzmann, Sawatzky & Sachse, 2020). Ziel dieser Arbeit ist es daher, die Auswirkungen von Fortbildungen auf kognitiv anregende Interaktionen in alltagsnahen Bilderbuchsituationen zu untersuchen.

3.4. Fragestellung & Hypothesen

Folgende Fragestellung lag zugrunde: Wie wirken sich die Fortbildungen zur kognitiv anregenden Interaktion auf die sprachliche Interaktion der Fachkräfte in der Bilderbuchsituation aus?

Folgende Hypothesen wurden aufgestellt:

H1: Die Fortbildungen zur kognitiv anregenden Interaktion wirken sich signifikant positiver auf die Nutzung von Interjektionen und Onomatopoetika als Gesprächsimpulse innerhalb der Bilderbuchsituation aus, verglichen mit der Kontrollgruppe.

H2: Die Fortbildungen zur kognitiv anregenden Interaktion haben eine positivere Wirkung auf die Fähigkeit der Fachkräfte, in der Bilderbuchsituation Verknüpfungen zu den Erfahrungen der Kinder herzustellen, verglichen mit der Kontrollgruppe.

H3: Die Fortbildungen zur kognitiv anregenden Interaktion führen dazu, dass die Fachkräfte die Bilderbuchsituation vermehrt als lexikalische Lerngelegenheit (aufzählen, benennen, erweitern etc.) nutzen, verglichen mit der Kontrollgruppe.

H4: Die Fortbildungen zur kognitiv anregenden Interaktion wirken sich positiver auf die Nutzung von epistemischen Markierungen innerhalb der Bilderbuchsituation aus, im Vergleich zur Kontrollgruppe.

H5: Die Fortbildungen zur kognitiv anregenden Interaktion haben eine positivere Wirkung auf die Fähigkeit der Fachkräfte, in der Bilderbuchsituation organisatorische und nicht-organisatorische Sprechakttypen zu begründen, verglichen mit der Kontrollgruppe.

H6: Die Fortbildungen zur kognitiv anregenden Interaktion haben eine positivere Wirkung auf die Fähigkeit der Fachkräfte, die Innenwelten der im Buch zu sehenden Akteure zu thematisieren, verglichen mit der Kontrollgruppe.

H7: Die Fortbildungen zur kognitiv anregenden Interaktion haben eine positivere Wirkung auf die Fähigkeit der Fachkräfte, innerhalb der Bilderbuchsituation die Innenwelten von Personen aus der Lebenswelt der Kinder zu thematisieren, verglichen mit der Kontrollgruppe.

H8: Die in den Hypothesen eins bis sieben genannten Items schneiden in der Interventionsgruppe während der Bilderbuchsituation mit den Transferbüchern besser ab als in der Kontrollgruppe.

3.5. Methode, Stichprobe & Analyse

Pädagogische Fachkräfte ($n = 31$) wurden nur mit einbezogen, wenn sie an beiden Messzeitpunkten sowie an der relevanten Fortbildung mit dem Titel „Interaktion durch Bilderbücher“ teilgenommen und mindestens vier von insgesamt fünf Fortbildungen besucht haben. Somit bildeten 19 Fachkräfte die Interventionsgruppe aus Kita 1 und 12 Fachkräfte aus Kita 2 die Kontrollgruppe (Einzelheiten Tab. 1).

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zu Struktur- und Orientierungsmerkmalen der Fachkräfte zur Zeit des zweiten Messzeitpunktes.

	Interventionsgruppe				Kontrollgruppe			
	M (SD)	Min.- Max.	n	Anteil in %	M (SD)	Min.- Max.	n	Anteil in %
Pädagogische Fachkräfte			19				12	
Alter	45.32 (11.21)	21-63	19		41.58 (9.06)	27-59	12	
Berufserfahrung in frühkindlichen Einrichtungen (in Jahren)	11.29 (6.25)	2-27	17		9.17 (7.48)	1-20	12	
Dauer der aktuellen Beschäftigung (in Monaten)	89.59 (69.23)	18- 204	17		93.73 (69.22)	11- 216	11	
Arbeitsstunden pro Woche	25.45 (9.90)	3-40	19		26.92 (12.31)	6-40	12	
Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ¹			10	52,63%			5	41,67%
Berufsschulausbildung			15	78,95%			9	75%
Fachhochschulstudium			3	15,79%			1	8,33%
Master			1	5,26%			0	0%
Unbefristete Anstellung			16	84,21%			8	66,67%
Sprache der Kinder überwiegend Deutsch			19	94,74%			12	100%

Anmerkungen¹: Absolvierte Fort- und Weiterbildungen in den letzten drei Jahren.

Der an die Fachkräfte gerichtete Fragebogen basierte auf der BiKA-Studie (Hildebrandt et al., 2021) und wurde für das Forschungsprojekt KoKi LOS gekürzt sowie angepasst. Er erfasst soziodemografische Daten wie Alter, Berufserfahrung, Ausbildung und Teilnahme an Fortbildungen. Zudem wurden Erfahrungen mit Partizipation in der eigenen Einrichtung sowie in Essens-, Schlaf- und Konfliktsituationen abgefragt. Weitere Fragen betrafen die Meinungen zur Förderung von Kindern und persönliche Merkmale der Fachkräfte. Im vorliegenden Forschungsvorhaben wurden jedoch nur die soziodemografischen Daten zur Beschreibung der Stichprobe genutzt, da der Fokus auf dem sprachlichen Verhalten der Fachkräfte lag.

Instrument ISAR-SET Live

ISAR SET Lesen-live

FK-ID: _____ ErheberInnen-ID: _____

Beobachtungsdauer: variabel (optimal 10 – 20 min.)

Beobachtungssituation: Bilderbuchbetrachtung

2.2. Sprachliches partizipationsorientiertes päd. Handeln der FK in der Bilderbuchsituation (Teilskala)

2.2.2. ... setzt Interjektionen und Partikeln sowie Onomatopoeitika als Gesprächsimpuls ein. (2x)	0		2
2.2.5. ... verknüpft mit Erfahrungen der Kinder. (2x)	0		2
2.2.6. ... nutzt die Situation als lexikalische Lerngelegenheit für die Kinder (erweitern, aufzählen, zählen, Reihen bilden, benennen usw.). (1x)	0		2
2.2.8. ... setzt epistemische Markierungen ein (z.B. „ich glaube...“, „ich denke...“, „vielleicht...“, „bestimmt...“). (2x)	0		2
2.2.9. ... begründet eigene organisatorische Sprechakte überwiegend.	0		2
2.2.10. ... macht Begründungszusammenhänge sprachlich nachvollziehbar (2x) (nicht organisatorische)	0		2
2.2.11. ... spricht über die Innenwelt <u>der im Buch zu sehenden Akteure</u> und thematisiert dabei:			
2.2.11.1. deren Absichten/ Wünsche/ Bedürfnisse. (1x)	0		2
2.2.11.2. deren Emotionen/ emot. Ausdrücke. (1x)	0		2
2.2.11.3. deren Überzeugungen. (1x)	0		2
2.2.12. ... spricht über die Innenwelt von <u>Personen aus der Lebenswelt der Kinder</u> und thematisiert dabei:			
2.2.12.1. deren Absichten/ Wünsche/ Bedürfnisse. (1x)	0		2
2.2.12.2. deren Emotionen/ emot. Ausdrücke. (1x)	0		2
2.2.12.3. deren Überzeugungen. (1x)	0		2

Instrument zur Erfassung von kognitiv anregenden Interaktionen in der Bilderbuchsituation: ISAR SET Lesen-live

In der BiKA-Studie diente ISAR SET dabei unter anderem zur Analyse der Buchsituation und zur quantitativen, situationsspezifischen Erfassung der Partizipations- und Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern. Im Gegensatz zur BiKa-Studie werden in dem vorliegenden Forschungsvorhaben keine Videosequenzen ausgewertet, sondern es werden Live-Beobachtungen vor Ort durchgeführt. Dadurch wurde ISAR SET für das geplante Forschungsvorhaben an die Live-Beobachtungen vor Ort angepasst. Diese Kombination von Live-Beobachtungen und Fortbildungen könnte laut Mol et al. (2009) eine bessere Voraussetzung bieten, um die Prinzipien einer Fort- oder

Weiterbildung zu verinnerlichen und in der Praxis anzuwenden. Hierbei wurde beispielsweise die Partizipationsgelegenheit von Kindern beim Lesen nicht erhoben, da ausschließlich die Fachkräfte und deren sprachliches Verhalten im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojektes untersucht werden.

Die Intervention bestand aus einem Fortbildungskomplex zur kognitiv anregenden Interaktion, den zunächst nur die Interventionsgruppe erhielt. Die Fortbildung umfasste eine Auftaktveranstaltung, eine Online-Schulung sowie themenspezifische Einheiten zu Essens-, Freispiel- und Bilderbuchsituationen, wobei letztere im Fokus dieser Untersuchung steht. Die Fortbildung „Interaktion durch Bilderbücher“ wurde in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe entwickelt und konzentrierte sich auf dialogisches Lesen sowie sprachförderliche Strategien gemäß dem ISAR SET Lesen-Live Bewertungsbogen. Übungen zu sprachfördernden Strategien und dialogischer Bilderbuchbetrachtung wurden durchgeführt, wobei theoretische und empirische Erkenntnisse berücksichtigt wurden (Mol, Bus & De Jong, 2009; Burchinal et al., 2008). Die Schulungen fanden sowohl online als auch vor Ort statt und dauerten durchschnittlich 90–120 Minuten.

Alle statistischen Analysen wurden mit der Software JASP (Version 0.18.1, 2023) durchgeführt. Die soziodemografischen Daten des zweiten Messzeitpunktes wurden deskriptiv ausgewertet, darunter Alter, Berufserfahrung und Beschäftigungsdauer der Fachkräfte. Fort- und Weiterbildungen wurden binär kodiert, und Berufsabschlüsse wie Berufsschulausbildung, Bachelor oder Master wurden prozentual dargestellt. Zur Hypothesenprüfung und Auswertung der Bilderbuchsituationen wurden Chi-Quadrat-Tests sowie Fisher's Exact Tests angewendet. Die Messwerte basieren auf dem Bewertungsbogen ISAR SET Lesen-live, wobei Items mit „1“ kodiert wurden, wenn sie beobachtet wurden, und mit „0“, wenn sie nicht auftraten.

3.6. Analytische Ergebnisse

Analytische Ergebnisse – Prämessung

Zunächst wurden beide Gruppen während des ersten Messzeitpunktes verglichen, um mögliche Unterschiede im Vorfeld auszuschließen. Hierbei wurden sowohl ein Chi-Quadrat-Test als auch der Fisher's Exact Test berechnet. Der Fisher's Exact Test wird insbesondere dann verwendet, wenn die erwarteten Zellohäufigkeiten den Wert 5 oder weniger betragen. Im Gegensatz zum Chi-Quadrat-test, der Näherungen verwendet und bei kleinen Stichproben verzerrte Ergebnisse liefern kann, liefert der Fisher's Exact Test präzise p-Werte (Nawarro, Foxcroft, & Faulkenberry, 2019). Daher werden im weiteren Verlauf die p-Werte des Fisher's Exact Test als Ergebnisdarstellung genutzt. Zwei Items zeigen bei dem Vergleich der Gruppen mit dem BiKA-Buch während des ersten Messzeitpunktes einen signifikanten Wert auf, dies sind die Items 2.2.11.1 und 2.2.11.2. Das Item 2.2.6 liegt nur knapp über der Signifikanzgrenze und beschreibt dabei die Fähigkeit der Fachkräfte die Bilderbuchsituation als eine lexikalische Lerngelegenheit für

die Kinder zu nutzen, indem z.B. Reihen gebildet werden, gezählt wird, Gegenstände benannt werden etc. Hierbei zeigte sich ein moderater Effekt ($V = .3$) und nur knapp kein signifikantes Ergebnis ($X^2(1) = 4.00$, $p = .06$) hinsichtlich der Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Interventionsgruppe. Das Odds Ratio von .09 ist kleiner als 1. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit für das Aufkommen des Items 2.2.6 in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe geringer ist. Jedoch kann nicht von einer Kausalität ausgegangen werden, da auch noch weitere Faktoren dieses Ergebnis beeinflussen können (Chen, Cohen, & Chen, 2010). Auffällig hierbei ist, dass dieses Item bei allen Fachkräften der Kontrollgruppe vorkam.

Die Items 2.2.11.1 und 2.2.11.2 beschreiben die Thematisierung der Absichten, Wünsche, Bedürfnisse und Emotionen der im Buch zu sehenden Akteure seitens der Fachkräfte. Hier konnten signifikante Ergebnisse nachgewiesen werden. Bei beiden Items (2.2.11.1 und 2.2.11.2) konnte ein großer Effekt nachgewiesen werden ($V = .5$) sowie ein signifikantes Ergebnis (Item 2.2.11.1: $X^2(1) = 7.95$, $p = .005$; Item 2.2.11.2: $X^2(1) = 8.36$, $p = .004$). Diese signifikanten Ergebnisse deuten auf einen Unterschied zwischen den Gruppen bei diesen beiden Items hin. Daraus lässt sich jedoch nicht schließen, dass es sich um einen großen Unterschied handelt, sondern lediglich, dass der beobachtete Unterschied höchstwahrscheinlich nicht zufallsbedingt ist. Das lässt sich auch anhand des Odds Ratio feststellen. Das Odds Ratio beträgt bei beiden Items einen Wert von 17.00 bzw. 17.29 beim Item 2.2.11.2. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit für das Aufkommen des Items 2.2.11.1 und 2.2.11.2 in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe höher ist.

Analytische Ergebnisse – Vergleich Prä- und Postmessung

In der folgenden Analyse werden die Prämessungen mit den Postmessungen verglichen, um anhand der Hypothesen zu untersuchen, ob die Intervention – in diesem Fall der Fortbildungskomplex – über die Zeit weitere Unterschiede verursacht hat, unabhängig von den Anfangsunterschieden. Dafür wurden zunächst Differenzen für alle zwölf Items gebildet. Dabei wurden die Werte der Postmessung von den Werten der Prämessung subtrahiert, um zu überprüfen, ob sich die Interventionsgruppe verbessert hat oder gleichgeblieben ist. Durch die Differenzbildung kam es zu drei verschiedenen Werten. Der Wert „1“ beschreibt dabei die Verbesserung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Der Wert „0“ bedeutet, dass die Werte sich nicht verändert haben und der Wert „-1“ steht für eine Verschlechterung der Werte. Da aufgrund der kleinen Stichprobe der Fisher's Exact Test genutzt werden muss und dieser nur mit max. zwei Werten berechnet werden kann, wurden zwei Berechnungen durchgeführt. Die erste Berechnung schaut sich die Ergebnisse des Chi-Quadrat Tests und des Fisher's Exact Test der Werte „1“ und „0“ an. In anderen Worten werden hier die Hypothesen überprüft, um herauszufinden, ob sich die Interventionsgruppe in allen zwölf Items im Vergleich zu Kontrollgruppe signifikant verbessert hat. Die zweite Berechnung schaut sich die Werte „0“ und „-1“ an, da diese Berechnungen in der Hypothesentestung nicht vorgesehen sind, sind diese Ergebnisse

der Vollständigkeit halber im Anhang abgebildet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interventionsgruppe sich nach dem Fortbildungskomplex bei 10 der insgesamt 12 Items nicht verbessert. Es können lediglich kleine (ab $V=.1$) bis mittlere Effekte (ab $V=.3$) nachgewiesen werden, welche nicht statistisch signifikant sind ($p = >.05$).

Bei der Interventionsgruppe kam es zu einer Verbesserung bei nur einer Person verglichen mit fünf Personen bei der Kontrollgruppe. Hierbei muss jedoch erwähnt werden, dass die Interventionsgruppe im ersten Messzeitpunkt bereits gute Ergebnisse bei diesem Item vorwies sowie den höchsten deskriptiven Wert bei diesem Item erreichte ($M=.94$; $SD=.23$). Der Odds Ratio (OR) von $.07$ deutet auch daraufhin, dass die Wahrscheinlichkeit des Auftretens vom Item 2.2.11.1 im Vergleich zur Kontrollgruppe geringer ist. Dies ist interessant, da in der Prämessung der Odds Ratio noch bei $17,00$ lag, da die Interventionsgruppe hier gute Ergebnisse vorweisen konnte. Im Vergleich von der Prä- zur Postmessung hat sich jedoch die Kontrollgruppe stärker verbessert, daher lässt sich bei diesem Item, entgegen der Hypothese (H6), keine Verbesserung bei der Interventionsgruppe nachweisen.

Zudem weist auch das Item 2.2.12.3 einen mittleren, signifikanten Effekt auf ($V =.42$; $p=.05$). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt und ein moderater bis starker Zusammenhang zwischen den untersuchten Gruppen und dem Item 2.2.12.3 besteht. Das Balkendiagramm zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen auf, so zeigen 16 Fachkräfte der Interventionsgruppe einen unveränderten Wert auf gegenüber acht Fachkräften in der Kontrollgruppe. Zudem hat sich keine Fachkraft in der Interventionsgruppe verbessert, jedoch haben sich 3 Fachkräfte der Kontrollgruppe verbessert. Daraus sowie aus dem Odds Ratio von $.07$ lässt sich ableiten, dass die Interventionsgruppe sich entgegen der Hypothese (H7) nicht verbessert hat.

Insgesamt lassen sich die Hypothesen eins bis fünf nicht bestätigen, denn es konnten keine signifikanten Verbesserungen bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Bei den Items 2.2.11.1 sowie 2.2.12.3 (H6 & H7) konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen nachgewiesen werden. Allerdings wies die Kontrollgruppe bei beiden Items mehr Fachkräfte auf, die sich verbesserten im Gegensatz zur Interventionsgruppe, welche mehrheitlich auf dem gleichen Niveau geblieben ist (Wert „0“). Somit können auch diese Hypothesen nicht bestätigt werden. Im weiteren Verlauf wird die achte Hypothese überprüft. Dafür wurde ein Chi-Quadrat-Test sowie ein Fisher's Exact Test gerechnet, um herauszufinden, ob sich die Interventionsgruppe verglichen mit der Kontrollgruppe hinsichtlich der verschiedenen ISAR SET Lesen-live Items mit den Transferbüchern verbesserte.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Interventionsgruppe nach dem Fortbildungskomplex in Bezug auf die verschiedenen Items bei dem Buch „Torte für alle“ für Kinder im Alter von null bis drei Jahren, mit Ausnahme eines Items, nicht verbessert hat. Es können lediglich kleine (ab $V=.1$) bis mittlere Effekte (ab $V=.3$) nachgewiesen

werden, welche nicht statistisch signifikant sind ($p > .05$). Das einzige Item, wo sich die Interventionsgruppe verbessert, ist das Item 2.2.6., welches die Fähigkeit der Fachkräfte beschreibt die Situation als lexikalische Lerngelegenheit zu nutzen, indem sie beispielsweise mit den Kindern Reihen bilden, zählen oder Informationen erweitern. Die Ergebnisse zeigen einen kleinen, signifikanten Effekt auf ($V = .2$, $p = .01$, $OR = 34.20$). Die Ergebnisse zeigen, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt und einen schwachen Zusammenhang zwischen den untersuchten Gruppen und dem Item 2.2.6 besteht. Zudem verdeutlicht der Odds Ratio von 34.200, dass die Wahrscheinlichkeit des Auftretens des Items 2.2.6 in der Interventionsgruppe 34,2-mal höher ist als in der Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse des zweiten Messzeitpunktes mit dem Buch „Jahrmarkt um Mitternacht“ für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren zeigen auch hier, dass sich die Interventionsgruppe nach dem Fortbildungskomplex in Bezug auf die verschiedenen Items nicht verbesserte. Es können lediglich kleine (ab $V = .1$) bis mittlere Effekte (ab $V = .3$) nachgewiesen werden, welche nicht statistisch signifikant sind ($p > 0.05$). Drei Items (2.2.10; 2.2.12.2; 2.2.12.3) fehlen in der Tabelle 10, da hier keine Unterschiede berechnet werden konnten. So konnte das Item 2.2.10, welches die Begründung nicht organisatorischer Sprechakte beschreibt, bei allen Fachkräften der Interventions- sowie der Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Während die beiden Items 2.2.12.2 und 2.2.12.3, die sich auf die Thematisierung der Emotionen und Überzeugungen von Personen aus der Lebenswelt der Kinder beziehen, bei keiner einzigen Fachkraft nachweisbar waren. Insgesamt kann die achte Hypothese, die eine Verbesserungen der Interventionsgruppe bei allen Items im Vergleich zur Kontrollgruppe annimmt, nicht bestätigt werden. Bei dem Buch „Jahrmarkt um Mitternacht“ ließen sich keine signifikanten Unterschiede und Verbesserungen bei der Interventionsgruppe nachweisen. Dennoch wurde Item 2.2.10 bei allen Fachkräften der Interventions- sowie der Kontrollgruppe beobachtet. Bei dem Buch „Torte für alle“ konnte ein signifikanter Unterschied zugunsten der Interventionsgruppe nachgewiesen werden. Somit war zumindest eines der zwölf Item signifikant besser in der Interventionsgruppe. Dennoch lässt sich die achte Hypothese nicht bestätigen, da erwartet wurde, dass sich alle ISAR SET Lese-live Items in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe verbessern würden.

3.7. Diskussion

Empirische Untersuchungen zeigen, dass qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktionen maßgeblich zur kindlichen Entwicklung beitragen (Mashburn et al., 2008; Burchinal et al., 2010; Viernickel et al., 2016). Insbesondere ko-konstruktivistische Strategien wie "Sustained Shared Thinking" gelten als wirksam, werden in der Praxis jedoch selten angewandt (Siraj-Blatchford et al., 2002; Hildebrandt et al., 2016). Diese Diskrepanz verdeutlicht die Notwendigkeit gezielter Fortbildungen zur Verbesserung kognitiv anregender Interaktionen (Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2017). Die vorliegende

Studie untersuchte daher, inwieweit ein Fortbildungskomplex zur Förderung dieser Interaktionsform in Bilderbuchsituationen beiträgt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Interventionsgruppe in den meisten beobachteten Items keine signifikanten Verbesserungen erzielte. Lediglich bei einem Item konnten signifikante Effekte nachgewiesen werden, während in den übrigen Kategorien nur kleine bis mittlere Effekte auftraten ($V = .1$ bis $V = .3$, $p > .05$). Diese Ergebnisse entsprechen bisherigen Forschungserkenntnissen, die darauf hinweisen, dass Fortbildungen allein oft nicht ausreichen, um nachhaltige Veränderungen im pädagogischen Alltag zu bewirken (Buschle & Gruber, 2018). Der Praxistransfer von theoretischem Wissen in den Kita-Alltag erweist sich als herausfordernd, insbesondere wenn strukturelle Rahmenbedingungen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Eine mögliche Ursache für die begrenzten Effekte könnte die methodische Erfassung der Interaktionsqualität durch das ISAR-SET-Instrument sein, das bestimmte qualitative Aspekte nicht vollständig abbildet. Zudem könnten die Fortbildungsinhalte noch stärker an den konkreten Arbeitsalltag der Fachkräfte angepasst werden, um eine höhere Relevanz und damit eine bessere Umsetzung zu gewährleisten. Die Anzahl der anwesenden Kinder und der generelle Zeitrahmen der Bilderbuchsituation könnten ebenfalls eine Rolle spielen und sollten in zukünftigen Studien stärker einbezogen werden (Reyhing et al., 2019).

Obwohl die Hypothesen nicht vollständig bestätigt wurden, liefert die Studie wertvolle Erkenntnisse über die Herausforderungen der Implementierung kognitiv anregender Interaktionen im Kita-Alltag. Künftige Forschung sollte sich darauf konzentrieren, Fortbildungsmaßnahmen langfristig zu begleiten und deren Auswirkungen über einen erweiterten Zeitraum hinweg zu evaluieren. Dabei könnten auch Supervision und Coaching-Ansätze untersucht werden, um den nachhaltigen Transfer der Inhalte in die Praxis zu fördern. Darüber hinaus sollten strukturelle Faktoren wie Gruppengrößen, personelle Ressourcen und institutionelle Unterstützung genauer analysiert werden, da sie maßgeblich zur Umsetzung neuer Interaktionsstrategien beitragen können. Die vorliegende Studie leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über die Wirksamkeit von Fortbildungen in der frühkindlichen Bildung und zeigt Ansatzpunkte für weiterführende Forschungen auf.

3.8. Fazit

Diese Studie untersuchte die Wirksamkeit eines Fortbildungskomplexes zur Förderung kognitiv anregender Interaktionen in Bilderbuchsituationen. Die Ergebnisse zeigen, dass keine signifikanten Verbesserungen bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe festgestellt werden konnten. Dies deutet darauf hin, dass Fortbildungen allein nicht ausreichen, um nachhaltige Veränderungen in der pädagogischen Praxis zu bewirken (Buschle & Gruber, 2018). Eine zentrale Herausforderung besteht darin, den

Praxistransfer effektiver zu gestalten, beispielsweise durch Supervision oder begleitende Coaching-Programme.

Darüber hinaus könnte eine stärkere Einbindung struktureller Faktoren, wie Gruppengröße oder institutionelle Unterstützung, den Erfolg der Fortbildungen verbessern (Pianta, 2017). Auch die Heterogenität der Weiterbildungslandschaft stellt eine Herausforderung dar, da Ressourcen und systematische Unterstützung oft unzureichend sind. Eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis sowie regelmäßige Reflexionsprozesse könnten die Nachhaltigkeit von Fortbildungseffekten erhöhen.

In zukünftigen Studien sollte untersucht werden, wie langfristige Begleitmaßnahmen den Transfer in den Alltag erleichtern können. Die vorliegende Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über die Wirksamkeit von Fortbildungen in der frühkindlichen Bildung und zeigt relevante Ansatzpunkte für weiterführende Forschung auf. In Bezug auf das Projekt ist als Schlussfolgerung eine inhaltliche Nachjustierung in Bezug auf die nach der Projektphase weiterhin stattfindende Prozessbegleitung abgeleitet worden. Eine stetige Qualitätsverbesserung ist das Ziel.

4. Notwendigkeit & Nutzen der Projektarbeiten

Jeder Arbeitsschritt der im Projekt absolviert wurde, war zwingend notwendig, um einerseits das Projektziel zu erreichen und andererseits die wissenschaftliche Basis der Fortbildungswirkungsforschung zu erweitern. Mit den Ergebnissen der Analysen der wissenschaftlichen Begleitung konnte gezeigt werden, auf welche Faktoren es ankommt, um nachhaltig Qualität im Feld der Kindertagesbetreuung zu sichern. Im vorliegenden Projekt soll langfristig eine Follow-up-Untersuchung stattfinden. Das heißt konkret zu untersuchen, ob sich die Kontrollgruppe nach der Intervention, die sie im Nachgang an die zwei Messzeitpunkte erhalten haben, bezüglich der Qualität kognitiv anregender Interaktionen verbessert hat. Dies soll zusätzlich sicherstellen, dass sich die Konsultationskita(s) langfristig als Leuchtturm mit hoher Interaktionsqualität zeigt oder an welcher Stelle mit weiteren fortlaufenden Qualifizierungen gezielt nachjustiert werden kann. Somit ist der gesellschaftliche Nutzen des Projekts auch langfristig sichergestellt. Aus einem Teil der Daten wurden erfolgreich zudem auch Daten zur Weiterqualifikation der Promovendin genutzt und sind zur Veröffentlichung vorgesehen bzw. sind Grundlage der Datenbasis der Dissertation.

5. Quellen

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M., & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Münster, New York: Waxmann.

- Bäuerlein, K., Linkert, C., Stumpf, E., & Schneider, W. (2013). Kurz- und langfristige Effekte außerfamiliärer Kleinkindbetreuung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Betreuungsqualität. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(2), 57–65.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., & von Dapper-Saalfels, T. (2019). Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung – Ergebnisse aus dem allE-Projekt. *Frühe Bildung*, 8(4), 187–193.
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., & Philip, C. (1997). Effects of daycare on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62–69. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.62>.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. C., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>.
- Buschle, C., & Gruber, H. (2018). Professionalisierung in der frühen Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 687–710.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Duncan, G. J. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.
- Fram, M. S., Kim, J., & Sinha, S. (2012). Early care and prekindergarten care as influences on school readiness. *Journal of Family Issues*, 33(4), 478–505.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Hildebrandt, F., Hebenstreit-Müller, S. (2015). Kognitiv anregende Interaktion im pädagogischen Alltag – Sustained Shared Thinking.
- Hildebrandt, F., Preissing, C. (2012). Kindern respektvoll begegnen – gemeinsam nachdenken. Wie anregende Interaktion gelingt. *Welt des Kindes*, 90(5), 14-17.
- Hildebrandt, F., & Musholt, K. (2019). Teaching rationality – Shared Thinking as a gateway to the “space of reasons“. Manuscript submitted for publication. (*Journal of Philosophy of Education*).

Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Dreier, A., & Hédervári-Heller, E. (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 4(3).

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15–31.

Pianta, R. C. (2017). Enhancing relationships between children and teachers. *American Journal of Education*, 123(4), 579-590.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London: DfES.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, NY: Routledge.

Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Weinheim, Basel: Beltz.

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

Erfolgskontrollbericht Vorhaben 03FHP135B

1. Wissenschaftliche Ergebnisse & Erfahrungen aus dem Vorhaben

Im Rahmen des durch das Bund-Länder-Programm „FH-Personal“ geförderten Projekts „P³Dual“ wurde in Kooperation mit der Fachhochschule Potsdam die anwendungsorientierte wissenschaftliche Qualifikation zukünftiger FachhochschulprofessorInnen unterstützt. Im Zuge eines Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekts mit dem Landkreis Oder-Spree wurde eine Konsultationskita mit dem Schwerpunkt „kognitiv anregende Interaktion“ eingerichtet. Diese fungiert als praxisnaher Lernort und fördert den fachlichen Austausch sowie die Vernetzung zwischen pädagogischen Fachkräften. Der wissenschaftlich begleitete Entwicklungsprozess bot einer Promovendin die Möglichkeit, Erfahrungen in der Implementierung bidirektionaler Transferformate zu sammeln. Zudem wurden nachhaltige, transdisziplinäre Kooperationen mit Praxispartnern etabliert, wobei an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung angeknüpft wurde.

Im Sachbericht Teil 2 – Eingehende Darstellung – finden sich wesentliche Ergebnisse des wissenschaftlichen Begleitprozesses (Siehe Dokument).

Das dort dargestellte Ergebnis (Siehe Dokument) soll nun tiefer diskutiert und weitere Implikationen für die Praxis und Forschung noch einmal eingehend dargestellt werden, um den Nutzen des Projekts darzulegen:

Diskussion

Das Ziel der Untersuchungen im Rahmen des wissenschaftlichen Begleitprozesses war es, die Wirksamkeit von Fortbildungen näher zu untersuchen, wobei der Schwerpunkt auf der sprachlichen Interaktion der Fachkräfte in der Bilderbuchsituation lag, nachdem sie an einem Fortbildungskomplex zu kognitiven anregenden Interaktionen teilgenommen hatten.

Einordnung und Interpretation

Die Ergebnisse, die durch den Vergleich der Prä- und Postmessung mit dem BiKA-Buch gewonnen wurden und zur Überprüfung der Hypothesen dienten, zeigen, dass sich die Interventionsgruppe nach dem Fortbildungskomplex bei 10 der 12 Items nicht signifikant verbessert hat. Lediglich kleine bis mittlere Effekte (ab $V=.1$ bis $V=.3$) konnten nachgewiesen werden, die jedoch nicht statistisch signifikant waren ($p > .05$).

Zwei Items zeigten hingegen signifikante Effekte: Das Item 2.2.11.1 (Thematisierung von Absichten, Wünschen und Bedürfnisse der im Buch zu sehenden Akteure) wies einen mittleren, signifikanten Effekt auf ($V=.47$; $p=.02$), allerdings zugunsten der Kontrollgruppe. Die Interventionsgruppe zeigte bereits im ersten Messzeitpunkt gute Ausgangswerte auf und im zweiten Messzeitpunkt verbesserte sich nur eine Person aus dieser Gruppe im Vergleich zu fünf Personen der Kontrollgruppe. Der Odds Ratio von .07 verdeutlicht die

geringere Wahrscheinlichkeit des Auftretens dieses Items in der Interventionsgruppe, was auf eine stärkere Verbesserung der Kontrollgruppe hinweist und die ursprüngliche Hypothese (H6) widerlegt. Ein weiteres Item, 2.2.12.3 (Thematisierung der Überzeugungen von Personen aus der Lebenswelt der Kinder), zeigte ebenfalls einen mittleren, signifikanten Effekt ($V=.42$; $p=.05$). Auch hier ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, wobei sich keine Fachkraft in der Interventionsgruppe verbesserte, während drei Fachkräfte der Kontrollgruppe Fortschritte machten. Der Odds Ratio von .07 unterstützt diese Ergebnisse und zeigt, dass die Interventionsgruppe, entgegen der Hypothese (H7), keine Verbesserung erzielte.

Insgesamt können dadurch die Hypothesen eins bis sieben nicht bestätigt werden, da keine signifikanten Verbesserungen bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nachgewiesen wurden.

Interessanterweise zeigte sich bei dem Item 2.2.6 mit dem Buch „Torte für alle“ für Kinder im Alter von 0-3 Jahren, dass die Fähigkeit der Fachkräfte beschreibt, die Situation als lexikalische Lerngelegenheit zu nutzen, ein kleiner, jedoch signifikant positiver Effekt zugunsten der Interventionsgruppe ($V=.2$, $p=.01$, $OR= 34.20$). Dieser hohe Odds Ratio deutet darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit des Auftretens dieses Items in der Interventionsgruppe 34.2-mal höher ist als in der Kontrollgruppe. Bei der Untersuchung mit dem Buch „Jahrmarkt um Mitternacht“ für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren zeigte die Interventionsgruppe keine signifikanten Verbesserungen. Dabei konnten lediglich kleine bis mittlere Effekte nachgewiesen werden, die nicht signifikant waren ($p>.05$).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die achte Hypothese, die eine Verbesserung der Interventionsgruppe bei allen Items im Vergleich zur Kontrollgruppe annimmt, nicht bestätigt werden konnte. Zwar zeigte sich beim Buch „Torte für alle“ ein signifikanter Unterschied zugunsten der Interventionsgruppe, jedoch betraf dies nur eines der zwölf Items. Die erwarteten umfassenden Verbesserungen in der Interventionsgruppe blieben aus, sodass die Hypothese insgesamt widerlegt ist.

Diese Ergebnisse lassen sich durch empirische Befunde erklären, die auf strukturelle und prozessuale Herausforderungen in der Praxis von Kindertagesstätten hinweisen. Forschungsergebnisse unter anderem von König (2009) und Siraj-Blatchford et al. (2002) zeigen, dass bewusst gestaltete kognitiv anregende Interaktionen, wie sie mitunter im Konzept des *Sustained Shared Thinking* beschrieben werden, selten umgesetzt werden. Dies wird wiederum auch von jüngeren Forschungsinitiativen belegt (Cordes, Radan, & Wirts, 2019; Hildebrandt et al., 2016; Wadepohl et al., 2024). In der Praxis führen diese Ergebnisse wiederum dazu, dass kognitiv anregende Interaktionsprozesse, die für die kindliche Entwicklung entscheidend sind (Viernickel, et al., 2016; Anders, 2013), nur sporadisch stattfinden. Diese mangelnde Prozessqualität, könnte eine Erklärung dafür sein, warum die Interventionsgruppe in der vorliegenden Arbeit keine signifikanten

Verbesserungen, trotz gezielter Schulungen und Fortbildungen, im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigte.

Eine weitere Erklärung für diese Ergebnisse könnte in der Motivation der Teilnehmenden liegen, so konnten Buschle & Gruber (2018) belegen, dass die Inhalte und Anwendungsmöglichkeiten durch das Umfeld angeregt werden, beispielsweise durch Vorschläge von Kolleg:innen, der Leitung oder des Trägers. Bei dem Fortbildungskomplex handelte es sich jedoch um eine verpflichtende Teilnahme, was sich möglicherweise auf die Motivation der Teilnehmenden auswirkte. Hinzu kommt, dass die Fachkräfte die Fortbildungen teilweise in ihren Arbeitstag einschieben mussten, oder die Fortbildungen fanden nach dem Arbeitstag am Nachmittag/Abend statt, was sich ebenfalls auf die Aufmerksamkeit auswirken könnte, wodurch der Transfer des Erlernten in die Praxis möglicherweise erschwert wurde. Vermutlich wäre es hilfreicher gewesen, wenn die Fachkräfte zusätzlich zur Fortbildung eine begleitenden Supervision besucht hätten, da oftmals unterschätzt wird, wie schwierig es ist sprachförderliche Verhaltensweisen neben den bereits bestehenden Aufgaben im Alltag zu erlernen und zu implementieren (Egert & Hopf, 2018).

Methodische Beschränkungen Stichprobe & Design

Die Stichprobe des Projekts beschränkt sich auf zwei Einrichtungen. Dabei handelt es sich um eine selektive Gruppe, da nur die Einrichtungen am Projekt teilgenommen haben, welche sich ausdrücklich selbst freiwillig zum Projekt angemeldet hatten. Aufgrund der Rahmenbedingungen des Projekts war es nicht möglich, weitere Einrichtungen aus verschiedenen Regionen in die Studie einzubeziehen oder eine Randomisierung der Fachkräfte durchzuführen. Dadurch konnte die Stichprobe keine repräsentative Auswahl in Bezug auf Herkunft, Berufsabschluss oder unterschiedliche pädagogische Konzepte der Einrichtungen gewährleisten. Somit sind die Ergebnisse nicht repräsentativ oder generalisierbar. Dennoch haben von den ursprünglich 34 Fachkräften letztlich 31 an der zeitlich umfangreichen Studie teilgenommen. Neben den Live-Beobachtungen vor Ort mussten die Fachkräfte auch zweimal einen ausführlichen Fragebogen ausfüllen und an fünf Fortbildungen teilnehmen. Angesichts dieser Anforderungen ist die Anzahl der Fachkräfte, die nicht vollständig teilgenommen haben, bemerkenswert gering.

Weiterhin ist der Mangel an Kontrollvariablen als eine einschränkende Limitation zu benennen. So wäre es beispielsweise interessant gewesen den Berufsabschluss mit den Ergebnissen der Live-Beobachtung in Beziehung zu setzen, da es Vermutung gibt, dass der Bildungsabschluss und das Ausbildungsniveau neben weiteren Merkmalen eine wichtige Voraussetzung für eine hohe Prozessqualität darstellen kann (Viernickel, et al., 2016).

Ein *Follow-Up*-Messzeitpunkt wäre zudem äußerst lohnend, da er über einen längeren Zeitraum hinweg mögliche Ursache-Wirkungs-Beziehungen verdeutlichen könnte. Er könnte nicht nur nachweisen, dass die Fortbildungen einen nachhaltigen Effekt haben,

sondern auch aufzeigen, ob dieser Effekt nach einigen Monaten oder Jahren noch vorhanden ist oder nachlässt. Dies wäre von Relevanz, da die Wirkungen von Fortbildungen noch nicht ausreichend erforscht sind (Buschle & Gruber, 2018).

Erfassung der Interaktionen in der Bilderbuchsituation

Um die sprachförderlichen Mittel der kognitiv anregenden Interaktionen bei den Fachkräften zu erfassen, wurde das Instrument ISAR SET Lesen-live genutzt. Dieses Instrument wurde im KoKi LOS Projekt erstmals für eine Live-Beobachtung genutzt, zuvor wurde es für Auswertungen von Videografien in der BiKA-Studie (Hildebrandt et al., 2021) verwendet. Bezüglich der Live-Beobachtungen zeigte sich, dass einige Merkmale im Bewertungsbogen nicht erfasst wurden. So fehlte beispielsweise die Erfassung der genauen Beobachtungszeit, obwohl eine empirische Studie zu dem Schluss kam, dass die Tageszeit eine signifikante Rolle spielt. Insbesondere wurde beobachtet, dass die Interaktionsqualität abnahm, je später die Beobachtungen stattfanden (Reyhing et al., 2019). Daher wäre es sinnvoll, dieses Merkmal als zusätzlich Kontrollvariable zu erfassen, um zu überprüfen, ob die Ergebnisse von Reyhing et al. (2019) in diesem Zusammenhang replizierbar sind.

Ein weiteres Merkmal, welches von Relevanz bei den Ergebnissen von Reyhing et al. (2019) war, ist die Anzahl der Kinder. So schlussfolgerten sie, dass je mehr Kinder anwesend sind, desto geringer fällt die Qualität der Lernunterstützung sowie auch die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung aus. Die Fachkräfte haben bei einer großen Gruppe von Kindern offenbar Schwierigkeiten eine gute Interaktionsqualität aufzubauen oder zu gewährleisten und individuell auf die Kinder einzugehen. Die Autor:innen unterstreichen jedoch, dass es immer auf die spezifische Situation ankomme (Reyhing et al., 2019). Die Anzahl der Kinder wird im Rahmen von ISAR SET Lesen-live bisher noch nicht erhoben, es wäre jedoch wünschenswert, um ggf. einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kinder und der Interaktionsqualität der Fachkräfte zu finden. Darüber hinaus könnte die Anzahl der Kinder auch Aufschluss über einen möglichen Personalmangel geben und aufzeigen, ob es wirklich an der Gruppengröße und dem Fachkraft-Kind-Schlüssel liegt, dass Kinder oftmals keine qualitativ hochwertige Interaktion in Deutschland erhalten.

Zudem konnten aufgrund der Strukturierung des Instrumentes keine weiteren Werte als „0“ oder „2“ erhoben werden. Kodiert wurden die Daten wie folgt: „0“ wurde angekreuzt, wenn das Item bei der Fachkraft nicht beobachtet werden konnte und „1“, wenn das Item beobachtet wurde. Daher konnten keine weiteren inferenzstatistischen Verfahren angewendet werden, da sich hierfür aufgrund der kategorialen Werte nur das Verfahren des Chi-Quadrat-Tests eignete. Dieses Verfahren nutzt jedoch Näherungen und bei kleinen Stichproben (<40) ist es empfehlenswert den Fisher's Exact Test zu nutzen, da dieser präzise p-Werte liefern kann (Nawarro, Foxcroft, & Faulkenberry, 2019). Bei der statistischen Analyse war es jedoch problematisch, dass es aufgrund der gebildeten Differenz drei Werte gab: „0“, „1“ und „-1“. Diese Differenz der Post- und Prämessung

wurde durchgeführt, damit mögliche Verbesserungen nachgewiesen werden konnten im Vergleich zur Prämessung. Jedoch lässt sich der Fisher's Exact Test nur mit zwei Werten berechnen, weswegen die Berechnungen zur Überprüfung der Hypothesen lediglich mit den Werten „0“ und „1“ erfolgte. Der Vollständigkeit halber sind die Berechnungen mit den Werten „0“ und „-1“ im Anhang **G** aufgeführt, da diese nicht in der Hypothesentestung vorgesehen sind. Die Hypothesen erwarten eine Verbesserung der Interventionsgruppe, daher gilt es diese nachzuweisen und nicht die Verschlechterung welche durch den Wert „-1“ dargestellt wird. Ferner gilt es den Ausschluss einer Fachkraft, aufgrund des sehr geringen ICC-Wertes kritisch zu beleuchten. Da nur ein Teil der Fachkräfte doppelt erhoben wurde lässt es sich nicht ausschließen, dass unter den untersuchten 30 Fachkräften weitere sind, die einen sehr niedrigen ICC-Wert aufweisen. Jedoch zeigt der zweite Messzeitpunkt eine mäßige bis hervorragende Zuverlässigkeit auf. Daher wurden alle übrigen 30 Fachkräfte in die Berechnungen einbezogen, um die Stichprobe nicht weiter zu reduzieren.

Weiterhin gilt es die Werte des Instruments, mit welchen die Fachkräfte beobachtet wurden, kritisch zu betrachten. So hat die Interventionsgruppe während des ersten Messzeitpunktes gute Ausgangswerte bei dem Item 2.2.11.1 aufgewiesen – 17 von 18 Fachkräften äußerten dieses Merkmal (Siehe Teil 2 Sachbericht) – aufgrund der Kodierung und der Bewertungskriterien, kann jedoch im zweiten Messzeitpunkt nur festgehalten werden, ob beobachtet wurde, dass die Fachkraft dieses Merkmal äußerte oder nicht. Dadurch kam es im Vergleich zum zweiten Messzeitpunkt zu keiner signifikanten Verbesserung der Interventionsgruppe, da diese ja bereits gute Werte in der Prämessung aufzeigte und sich somit, aufgrund der Kodierung und des Bewertungsbogens, nicht verbessern, sondern ggf. nur die Werte „0“ oder „-1“ aufweisen konnte. Daher wäre es für ein Prä-Post-Design angebracht das Instrument ISAR SET Lesen-live zu überarbeiten, so könnten z.B. mehr Werte eingebracht werden. Bisher gibt es den Wert „0“, welcher gekreuzt wird, wenn das Item nicht beobachtet werden konnte. Die „2“ wird gekreuzt, wenn das Item beobachtet wurde und die Mindestanzahl der vorgeschriebenen Beobachtungen erreicht wurde. Zusätzlich könnte man den Wert „1“ einbringen, welcher die Mindestanzahl der vorgeschriebenen Beobachtungen darstellt. Der Wert „2“ könnte dann gekreuzt werden, wenn das Merkmal mind. dreimal geäußert wurde und der Wert „3“, wenn das Item mind. fünfmal vorkam. Dies erfordert eine hohe Konzentration seitens der Forscher:innen, daher könnte man für die Pilotierung die Bilderbuchsituation vorerst von zwei Forscher:innen zeitgleich beobachten lassen, sodass sichergestellt werden kann, dass sich diese Bewertungskriterien in der Praxis auch umsetzen lassen. Weiterhin müsste die Bilderbuchsituationen von den Fachkräften länger dauern, so sollte diese vermutlich mind. 15 min. Zeit in Anspruch nehmen, sodass die Forscher:innen genügend Zeit haben die sprachliche Interaktion der Fachkräfte angemessen zu bewerten.

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zeigen, dass die Hypothesen eins bis acht nicht bestätigt werden konnten, da keine signifikanten Verbesserungen bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nachgewiesen wurden. Trotz dieser Ergebnisse und der beschriebenen Limitationen leistet die vorliegende Untersuchung einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Herausforderungen im Praxistransfer. Die sehr geringe Wirksamkeit des Fortbildungskomplex deutet darauf hin, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen allein nicht ausreichen, um signifikante und nachhaltige Verbesserungen in der pädagogischen Praxis zu erzielen. Eine der wesentlichen Herausforderungen scheint darin zu liegen, das Erlernte effektiv in den Arbeitsalltag zu integrieren, was durch empirische Untersuchungen weiter gestützt wird (Buschle & Gruber, 2018). Der Praxistransfer könnte durch eine intensivere Begleitung und Supervision nach der Fortbildung zusätzlich unterstützt werden. Zudem wäre es sinnvoll, kontinuierliche Reflexionsprozesse und praktische Übungsmöglichkeiten in den Arbeitsalltag zu integrieren, um die Fachkräfte bei der Umsetzung kognitiv anregender Interaktionen zu unterstützen (Pianta R. C., 2017).

Weiterhin stellt auch die Heterogenität der Weiterbildungslandschaft in Deutschland eine Herausforderung dar. Oft fehlt es an ausreichenden Ressourcen und an einer systematischen Unterstützung durch Träger und Leitung, um den Transfer des Erlernten in die Praxis zu fördern. Dies zeigt sich wiederum auch in den Fortbildungsbesuchen der Fachkräfte, da lediglich 41%-52% der Fachkräfte in den letzten drei Jahren eine Fortbildung absolviert haben. Ein Umstand der vor dem Hintergrund von Fortbildungsverpflichtungen aufhorchen lässt. Hierbei wäre eine stärkere politische, sowie institutionelle Unterstützung notwendig. Pianta (2017) schlägt hierzu vor, dass die Bildungspolitik die Fachkraft-Kind-Interaktion als alleinstehendes, wirksames Mittel zu Förderung der kindlichen Entwicklung anerkennen soll. Dabei sollte der Fokus von politischen Maßnahmen zur Verbesserung der Strukturqualität stärker auf die Prozessqualität und insbesondere dem Interaktionsprozess gelegt werden, da dieser die Lernumgebung bereichern und unterstützen kann. So sollte es regelmäßige Erhebungen im Rahmen eines Monitorings geben, um die Interaktionsqualität in den Einrichtungen systematisch zu erfassen und gezielte Strategien für die Professionalisierung der Fachkräfte zu entwickeln. Dabei sollte auch der Personalmangel, der von den Fachkräften zunehmend als größtes Hindernis für die Umsetzung solcher Maßnahmen genannt wird, dringend angegangen werden (Buschle & Gruber, 2018; Colbasevici & Espenhorst, 2024). Diese Forderungen nach einer stärkeren politischen Fokussierung auf die Prozessqualität lassen sich idealerweise mit einer gezielten Bereitstellung von zusätzlichem Personal verbinden, wodurch mehr Zeit und Raum für Weiterbildungsaktivitäten sowie deren gemeinsamer Nachbereitung im Team geschaffen werden kann.

In zukünftigen Forschungsprojekten sollten die Bedingungen und Herausforderungen des Praxistransfers noch genauer untersucht werden. Es zeigte sich, dass die Interventionsgruppe in der Studie trotz gezielter Fortbildungen keine signifikanten Verbesserungen im Vergleich zur Kontrollgruppe erzielen konnte. Dies könnte auf strukturelle und prozessuale Herausforderungen in den Kindertagesstätten

zurückzuführen sein, die es zu erforschen gilt. Zukünftige Studien sollten, daher verstärkt den Kontext und die alltäglichen Bedingungen in den Einrichtungen berücksichtigen und nicht nur idealisierte Best-Practice-Szenarien analysieren (siehe Beckerle et al., 2019; Lemmer et al., 2019).

Zudem sollte die Motivation der Teilnehmenden an den Fortbildungen genauer untersucht werden. Empirische Befunde legen nahe, dass die Motivation der Fachkräfte durch das Umfeld, etwa durch Vorschläge von Kolleginnen, der Leitung oder des Trägers, beeinflusst wird (Buschle & Gruber, 2018). In der vorliegenden Studie könnte die verpflichtende Teilnahme an den Fortbildungen, kombiniert mit den Herausforderungen, diese in den Arbeitsalltag zu integrieren, die Motivation und damit die Wirksamkeit der Fortbildung beeinträchtigt haben. Zukünftige Forschungsinitiativen sollten daher auch die Rahmenbedingungen und den Zeitpunkt von Weiterbildungsmaßnahmen näher beleuchten, um deren Effektivität zu steigern. Zusätzlich sollte das Instrument ISAR SET Lesen-live hinsichtlich der Zahlenwerte überarbeitet werden, sodass eine differenziertere Auswertung im Rahmen eines Prä-Post-Designs erfolgen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verbesserung der Interaktionsqualität in Kindertagesstätten eine komplexe Herausforderung darstellt, die nicht allein durch Fortbildungen gelöst werden kann. Es bedarf einer ganzheitlichen Herangehensweise, die sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen als auch die individuelle Unterstützung und Motivation der Fachkräfte berücksichtigt. Nur so können nachhaltige Verbesserungen in der frühkindlichen Bildung erreicht werden.

2. Was bedeutet das für die Fortschreibung der Verwertung?

Wie im Sachbericht Teil 2 dargestellt, werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit Qualifizierungsarbeiten der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, so dass die wissenschaftliche Erkenntnisse daraus, in weiteren Forschungsbestrebungen zugrunde gelegt werden können. Das ist frühestens Ende 2025 final möglich.

Die Ergebnisse des Vorhabens lieferten eine entscheidende empirische Datengrundlage zur Gestaltung von Interaktionen im institutionalisierten Betreuungssetting, insbesondere in Bezug auf kognitiv anregende Interaktionen. Zudem wurden mit dem Aufbau der Konsultationskita(s) mit diesem Schwerpunkt im Landkreis Oder-Spree bewährte Praxisunterstützungssysteme auf solider empirischer Grundlage weiterentwickelt. Im Zuge dessen wurden relevante professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte identifiziert und ein wichtiger Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bereich der Kindertagesbetreuung geleistet sowie Implikationen für weitere Forschungen generiert. Die Kindertageseinrichtungen im Landkreis und darüber hinaus profitierten direkt vom Aufbau der Konsultationskitas. Durch die fortschreitende Prozessbegleitung der Promovendin ist ein langfristiger Praxistransfer sichergestellt.

Die Ergebnisse des Projekts werden der Öffentlichkeit durch die Teilnahme an Tagungen sowie durch Publikationen in nationalen und internationalen Fachzeitschriften zugänglich gemacht. Ziel war es, möglichst viele Zielgruppen zu erreichen, um die Ergebnisse auf verschiedenen Steuerungsebenen gezielt nutzbar zu machen.

Bei der Durchführung des Vorhabens wurde eine aktive Verbindung von Praxis und Wissenschaft unter Einbezug relevanter Stakeholder forciert, wodurch eine starke Verzahnung aller Akteure ermöglicht wurde. Dabei wurde sowohl auf die wissenschaftliche Begleitung und die damit verbundenen Qualifizierungsarbeiten im Rahmen des Projektes P³Dual an der FH Potsdam als auch auf die anwendungsbezogenen Bedarfe im Feld der Kindertagesbetreuung im Landkreis Oder-Spree eingegangen. Kooperationen bestanden zwischen IFFE e.V., der FH Potsdam und der Universität Potsdam sowie zwischen IFFE e.V. und dem Landkreis Oder-Spree.

3. Angaben zur Einhaltung des Zeitplans und der Ausgaben

Wie im Sachbericht Teil 2 dargestellt, konnte sich an den Zeitplan gehalten werden. Einzelne Nacherhebungen und Nachqualifizierungen sind normal, da aufgrund von Abwesenheiten einzelner Fachkräfte, so gut wie nie alle erreicht werden können.

Zu den Ausgaben Siehe Zahlenmäßiger Nachweis.

4. Quellen

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.

Bäuerlein, K., Linkert, C., Stumpf, E., & Schneider, W. (2013). Kurz- und langfristige Effekte außerfamiliärer Kleinkindbetreuung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Betreuungsqualität. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(2), 57–65.

Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., & Philip, C. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62–69.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.

Duncan, G. J. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*.

Fram, M. S., Kim, J., & Sinha, S. (2012). Early care and prekindergarten care as influences on school readiness. *Journal of Family Issues*, 33(4), 478–505.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., et al. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.

Hildebrandt, F., Hebenstreit-Müller, S. (2015). Kognitiv anregende Interaktion im pädagogischen Alltag – Sustained Shared Thinking.

Hildebrandt, F., Preissing, C. (2012). Kindern respektvoll begegnen – gemeinsam nachdenken. Wie anregende Interaktion gelingt. *Welt des Kindes*, 90(5), 14-17.

Hildebrandt, F., Musholt, K. (2019). Teaching rationality – Shared Thinking as a gateway to the “space of reasons“. Manuscript submitted for publication (*Journal of Philosophy of Education*).

Meade, A., & Cubey, P. (1995). *Thinking children*. New Zealand, NZCER.

Nattefort, Lee, & Tietze (2013). *Pädagogische Qualität von Konsultationskitas des Landes Brandenburg - Zusammenfassende Ergebnisse*. Berlin.

NICHD: National Institute of Child Health and Human Development (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½? *Developmental Psychology*, 39(3), 451-469.

Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & O’Connell, A. (2014). Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children’s typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445–456.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15–31.

Rosbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht*, S. 55-174. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.). (2010). *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, NY: Routledge.

Sylva, K., Sammons, P., Chan, L., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). The effects of early experiences at home and pre-school on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel study in England. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 277-301.

Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Weinheim, Basel: Beltz.

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