

Psychologie in Bildung und Erziehung:
Vom Wissen zum Handeln

Tanja Jungmann · Katja Koch *Hrsg.*

Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertages- einrichtungen

Konzept und Wirksamkeit des
KOMPASS-Projektes

 Springer

Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln

Herausgegeben von

G. Steins, Essen, Deutschland

Weitere Bände in dieser Reihe
<http://www.springer.com/series/10707>

Die Akteure im Bildungssystem verfügen zusammen genommen über ein immenses Wissen. Das Wissen aus den unterschiedlichen Perspektiven wird aber nicht immer zusammengebracht: Praktiker/innen wenden ihr Wissen nicht immer lehrbuchmäßig an und Wissenschaftler/innen schaffen Erkenntnisse, die nicht immer praktisch umgesetzt werden können. Das erste Ziel dieser Schriftenreihe besteht darin, die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Psychologie und Praxis zu mannigfaltigen und relevanten Aspekten des Bildungs- und Erziehungskontextes zusammenzutragen.

Allerdings reicht Wissen alleine nicht aus um dann auch in Handlung umgesetzt werden zu können. Die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln ist jedem bekannt, sowohl theoretisch als auch praktisch arbeitenden Menschen. Hier verfolgt die Schriftenreihe ein zweites Ziel: Das in einem Band zu einem Thema zusammengetragene Wissen aus Forschung und Praxis soll aus praxisorientierter Perspektive durch Praktiker/innen selber handlungsleitend reflektiert werden, so dass die Leser/innen die Erkenntnisse konkret umsetzen können.

Beide Ziele zusammengenommen regen an, das Forschungsfeld und Berufsfeld im Erziehungs- und Bildungskontext aus neuen Perspektiven zu betrachten und mit neuen Ideen zu gestalten.

Herausgegeben von

Prof. Dr. Gisela Steins, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Stephan Dutke, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland

Prof. emr. Dr. Maria Limbourg, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Marcus Roth, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Birgit Spinath, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Deutschland

Tanja Jungmann • Katja Koch
(Hrsg.)

Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

Konzept und Wirksamkeit des
KOMPASS-Projektes

 Springer

Herausgeber

Tanja Jungmann
Universität Rostock
Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung
und Rehabilitation (ISER)
Rostock
Deutschland

Katja Koch
Universität Rostock
Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung
und Rehabilitation (ISER)
Rostock
Deutschland

Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln

ISBN 978-3-658-10269-2

ISBN 978-3-658-10270-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-10270-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Vorwort

Der Kindertageseinrichtung wird als erstem institutionellem Bildungsort von Kindern ein immer höherer Stellenwert beigemessen. Damit steigen die Anforderungen an die Professionalität von pädagogischen Fachkräften und es ist wichtiger denn je, Fortbildungsmaßnahmen zu konzipieren und zu erproben. In diesem Zusammenhang macht die Professionalisierungsforschung auf das Problem aufmerksam, dass Inhalte von Fortbildungen häufig nur unzureichend in der pädagogischen Praxis übertragen werden. Somit besteht eine wichtige Aufgabe darin, den Theorie-Praxis-Transfer zu optimieren. In diesem Kontext werden neben Fortbildungen zusätzliche Individualcoachings pädagogischer Fachkräfte als vielversprechende Methode diskutiert. Diese Kombination von Professionalisierungsmaßnahmen wird in dem Projekt „Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken“ (KOMPASS) der Universität Rostock in die Praxis umgesetzt und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Die gewonnenen Erfahrungen im Rahmen der Durchführung unseres Projektes leisten einen Beitrag zur erfolgreichen Implementierung ähnlicher Professionalisierungsmaßnahmen in die (früh-)pädagogische Praxis.

Es ist uns ein Bedürfnis, denjenigen zu danken, die uns tatkräftig unterstützt haben: Allen voran dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern für die finanzielle Unterstützung dieses Projektes. Ein besonderer Dank gilt den pädagogischen Fachkräften, den Kinder und Eltern, die am Projekt KOMPASS mitgewirkt und damit einen wertvollen Beitrag zur Optimierung des Transfers von Professionalisierungsmaßnahmen in die Praxis geleistet haben. Unser herzlicher Dank geht an die Herausgeberin der Schriftenreihe „Psychologie in Bildung und Erziehung“, Prof. Dr. Gisela Steins, für ihr Interesse an unserem Forschungsprojekt und die Möglichkeit, zu dieser Schriftenreihe beizutragen. Weiterhin möchten wir Eva Brechtel-Wahl, Lisa Bender, Sonja Trautwein und Rohit Patwardhan vom Springer-Verlag für ihre stets kompetente Betreuung des Buchprojektes sowie für das Lektorat und die Herstellung des Buches danken.

Abschließend danken wir Renate Bauerfeld, Ulrike Bruhn, Lisa Taddiken und Beate Prange für die kritische Durchsicht des Manuskripts.

Rostock, im September 2015

Tanja Jungmann
Katja Koch

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
	Tanja Jungmann und Katja Koch	
2	Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte	9
	Julia Böhm, Tanja Jungmann und Katja Koch	
3	Professionalisierungsangebote im KOMPASS-Projekt	29
	Ulrike Morawiak, Andrea Schulz, Tanja Jungmann und Katja Koch	
4	Prozessevaluation	65
	Andrea Schulz und Ulrike Morawiak	
5	Ergebnisevaluation	101
	Julia Böhm, Jule Stelter und Tanja Jungmann	
6	Schlussbetrachtungen	151
	Tanja Jungmann und Katja Koch	
7	Instrumente und Methoden	161
	Ulrike Morawiak	

Mitarbeiterverzeichnis

Julia Böhm Berlin, Deutschland

Tanja Jungmann ISER, Universität Rostock, Mecklenburg- Vorpommern, Deutschland

Katja Koch ISER, Universität Rostock, Mecklenburg- Vorpommern, Deutschland

Ulrike Morawiak ISER, Universität Rostock, Mecklenburg- Vorpommern, Deutschland

Andrea Schulz ISER, Universität Rostock, Mecklenburg- Vorpommern, Deutschland

Jule Stelter ISER, Universität Rostock, Mecklenburg- Vorpommern, Deutschland

Die Herausgeber

Prof. Dr. Tanja Jungmann (Jahrgang 1972) Diplom-Psychologin, Professorin für Sonderpädagogische Frühförderung und Sprachbehindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprache und Literacy, Sprachentwicklungsdiagnostik, alltagsintegrierte Sprach- und Kommunikationsförderung, Frühe Hilfen.

Prof. Dr. Katja Koch (Jahrgang 1970) Sonderpädagogin, Professorin für Frühe Sonderpädagogische Entwicklungsförderung – Kognitive Entwicklung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock. Forschungsschwerpunkte: Vorschulische und frühe schulische Förderung, Entwicklung inklusiver Bildungssysteme, soziologische Aspekte bei Behinderungen

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Einflussfaktoren auf die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Familie	2
Abb. 2.1	Pfadmodell zur Übertragung von Kompetenzen auf die kindliche Entwicklung	16
Abb. 2.2	Kompetenzentwicklungsmodell für pädagogische Fachkräfte . . .	17
Abb. 2.3	Übersicht des Untersuchungsverlaufs, -designs und der Messzeitpunkte im KOMPASS-Projekt	23
Abb. 3.1	Interventionsablauf für die IG I im KOMPASS-Projekt	30
Abb. 3.2	Übersicht der Fortbildungsinhalte im Bereich Sprache und Literacy	34
Abb. 3.3	Übersicht der Fortbildungsinhalte im Bereich frühe mathematische Bildung	42
Abb. 3.4	Übersicht der Fortbildungsinhalte im Bereich sozial-emotionale Entwicklung	48
Abb. 3.5	Vereinfachte Darstellung des Coachingkreislaufs	59
Abb. 4.1	Reflexionsbogen 1 zur Zielfindung	68
Abb. 4.2	Reflexionsbogen 2 zur Zielerreichung	69
Abb. 5.1	Persönlichkeitsstruktur nach dem DISC-Modell für die IG I ($n=13$)	121
Abb. 5.2	Persönlichkeitsstruktur nach dem DISC-Modell für die IG II ($n=18$)	122

Abb. 5.3	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster der IG I über den gesamten Erhebungszeitraum	122
Abb. 5.4	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster der IG II über den gesamten Erhebungszeitraum	123
Abb. 5.5	Wissensentwicklung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich Sprache und Literacy	124
Abb. 5.6	Wissensentwicklung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich frühe mathematische Bildung	124
Abb. 5.7	Wissensentwicklung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich sozial-emotionale Entwicklung	125
Abb. 5.8	Vergleichende Betrachtung der Redeanteile der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder in der IG I (<i>oben</i>) und der IG II (<i>unten</i>) in der Bilderbuchsituation ($n_{\text{PFK IG I}}=5, n_{\text{PFK IG II}}=6$)	127
Abb. 5.9	Vergleichende Betrachtung der Redeanteile der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder in der IG I (<i>oben</i>) und der IG II (<i>unten</i>) in der Mittagssituation ($n_{\text{IG I}}=6, n_{\text{IG II}}=6$)	128
Abb. 5.10	Berufstätigkeit der Mütter	131
Abb. 5.11	Berufstätigkeit der Väter	131
Abb. 5.12	Verteilung der Höhe des monatlichen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens	132
Abb. 5.13	Durchschnittliche Betreuungszeit in der Kindertageseinrichtung	132
Abb. 5.14	Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder über die Zeit	133
Abb. 5.15	Prozentualer Anteil von Risikokindern für eine Sprachentwicklungsstörung in den Interventionsgruppen sowie in der Gesamtgruppe	134
Abb. 5.16	Gemittelte Gesamtpunktwerte des EuLe 3–5 für die IG I und IG II	135
Abb. 5.17	Gemittelte WLE's des Kieler Kindergarten tests (KiKi) für die IG I und IG II	135
Abb. 5.18	Prozentuale Angabe des Gesamtproblemwertes im SDQ für die Kinder der IG I ($n=136$ Kinder) über den Erhebungszeitraum	136
Abb. 5.19	Prozentuale Angabe des Gesamtproblemwertes im SDQ für die Kinder der IG II ($n=125$ Kinder) über den Erhebungszeitraum	136

Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1	Schematischer Ablauf der fachspezifischen Fortbildungen	33
Tab. 4.1	Rückmeldungen der Fachkräfte zu den fachspezifischen Fortbildungen	72
Tab. 4.2	Rückmeldungen der Fachkräfte zum Transfer in die Praxis	75
Tab. 5.1	Zusammensetzung der Untersuchungsstichprobe	105
Tab. 5.2	5 Stufen der Musterausprägung	107
Tab. 5.3	Empfohlene Zuordnung der Rohwerte im SDQLehrer	115
Tab. 5.4	Vergleichende Betrachtung der Kindergartenqualität in der IG I und II vom Prä- zum Posttest 2	117
Tab. 5.5	Ausprägungen der Persönlichkeitsmuster der pädagogischen Fachkräfte im B5T (Satow 2012)	119
Tab. 5.6	Vergleichende Betrachtung der relativen mittleren Häufigkeit sprachförderlicher (SF) und -hemmender Verhaltensweisen (SH) der Fachkräfte in der IG I und der IG II in der Bilderbuchsituation (relative Häufigkeit je Minute)	126
Tab. 5.7	Vergleichende Betrachtung der relativen mittleren Häufigkeit sprachförderlicher (SF) und -hemmender Verhaltensweisen (SH) der Fachkräfte in der IG I und der IG II in der Mittagssituation (relative Häufigkeit je Minute)	127
Tab. 5.8	Vergleichende Betrachtung der relativen mittleren Häufigkeit niedriger und hoher kognitiver Aktivierung der Fachkräfte in der IG I und der IG II in der Mittagssituation (absolute Häufigkeit je 10 min)	129

Tab. 5.9	Vergleichende Betrachtung der mittleren relativen Häufigkeiten entwicklungsförderlicher (EF) und -hemmender Verhaltensweisen (EH) der Fachkräfte in der IG I und der IG II in der Begrüßungssituation (relative Häufigkeit je Minute) . . .	129
Tab. 5.10	Vergleichende Betrachtung der mittleren relativen Häufigkeiten entwicklungsförderlicher (EF) und -hemmender Verhaltensweisen (EH) der Fachkräfte in der IG I und der IG II in der Mittagssituation (relative Häufigkeit je Minute)	130
Tab. 5.11	Slope-as-outcome Modell zur Aufklärung der Varianz der sprachlichen Entwicklung über den gesamten Erhebungszeitraum (Fachkräfte, $n=39$; Kinder, $n=326$)	138
Tab. 5.12	Slope-as-outcome Modell zur Aufklärung der Varianz der frühen literalen Kompetenzen über den gesamten Erhebungszeitraum (Fachkräfte, $n=39$; Kinder, $n=317$)	140
Tab. 5.13	Slope-as-outcome Modell zur Aufklärung der Varianz in den mathematischen Kompetenzen über den gesamten Erhebungszeitraum (Fachkräfte, $n=24$; Kinder, $n=326$)	141
Tab. 5.14	Slope-as-outcome Modell zur Aufklärung der Varianz im SDQ über den gesamten Erhebungszeitraum (Fachkräfte, $n=26$; Kinder, $n=261$)	143

Tanja Jungmann und Katja Koch

Inhaltsverzeichnis

Literatur 6

Ergebnisse entwicklungspsychologischer und neurowissenschaftlicher Studien belegen, dass bei Kindern die Grundlagen für späteres erfolgreiches Lernen und damit für gute Entwicklungs-, Teilhabe- und Aufstiegschancen bereits in den ersten Lebensjahren gelegt werden. Gerade in der Lebensphase von null bis sechs Jahren sind Kinder neugierig, entdecken ständig Neues und lernen jeden Tag etwas dazu. Obgleich der familiäre Einfluss auf die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Kinder sehr groß ist, haben Längsschnittstudien gezeigt, dass Kinder, die früher und länger eine Kindertageseinrichtung besucht haben, sich kognitiv positiver entwickeln (z. B. Tietze et al. 2005, im Überblick Roßbach 2005). Dies gilt insbesondere für Kinder aus Familien in sozialen Problemlagen, allerdings nur dann, wenn die pädagogische Qualität der Betreuung hoch ist. Unter einer unzureichenden oder niedrigen Betreuungsqualität leiden gerade sozial benachteiligte Kinder deutlich mehr als Kinder, die aus Familien mit mittlerem oder hohem sozio-ökonomischen Status stammen (Engstler und Menning 2003). Somit kann konstatiert werden, dass eine qualitativ gute frühkindliche Bildung einer der entscheidenden

T. Jungmann (✉) · K. Koch
ISER, Universität Rostock, August-Bebel-Str. 28, Rostock, Mecklenburg-
Vorpommern 18051, Deutschland
E-Mail: tanja.jungmann@uni-rostock.de

K. Koch
E-Mail: katja.koch@uni-rostock.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017
T. Jungmann, K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer
Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*, Psychologie in Bildung und Erziehung:
Vom Wissen zum Handeln, DOI 10.1007/978-3-658-10270-8_1

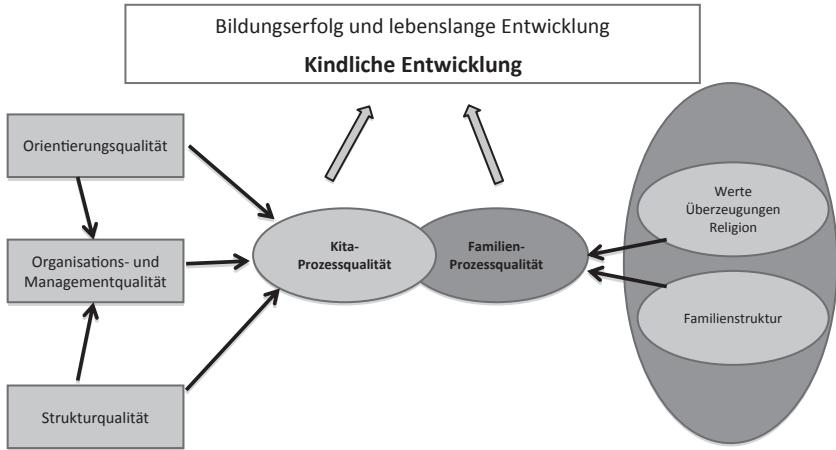


Abb. 1.1 Einflussfaktoren auf die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Familie (in Anlehnung an Viernickel 2006, zit. in Strehmel 2008)

Faktoren für mehr Chancengerechtigkeit in Schule und Beruf ist. Das Zusammenwirken der Qualitätsdimensionen in Kindertageseinrichtung und Familie im Hinblick auf den Bildungserfolg und die kindliche Entwicklung illustriert Abb. 1.1.

Nach Tietze et al. (2005) werden bei der Qualität der Kindertagesbetreuung die Prozess-, Orientierungs-, Struktur-, Organisations- und Managementqualität unterschieden. Hinzu kommt die Kontextqualität. Aus dem Zusammenwirken dieser Dimensionen ergibt sich die Ergebnisqualität. Die einzelnen Dimensionen und ihre wechselseitigen Bezüge werden im Folgenden kurz beleuchtet, da Professionalisierungsmaßnahmen, wie sie im Rahmen des KOMPASS-Projektes durchgeführt wurden, in dieses bestehende, komplexe Wirkgefüge implementiert werden müssen.

Der Begriff **Prozessqualität** bezieht sich vor allem auf die Fachkraft-Kind-Interaktionen, aber auch auf die Peer-Interaktionen und die Kommunikation innerhalb des pädagogischen Teams. Die Qualität dieser Prozesse zeigt sich in der Bildungsatmosphäre und in den Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes. Sie wirkt sich unmittelbar auf die Entwicklungsprozesse der Kinder und damit auf die Ergebnisqualität aus. Um eine optimale Prozessqualität zu erreichen, sind eine ausgeprägte, durch ein hohes Maß an Reflexion gekennzeichnete Orientierungsqualität, eine gute, durch ausreichende Ressourcen getragene Strukturqualität sowie ein professionelles Management notwendige Voraussetzungen.

Mit der **Orientierungsqualität** der Kindertageseinrichtung ist zum einen gemeint, wie klar und differenziert die pädagogischen Ziele einer Einrichtung konzeptionell formuliert sind. Zum anderen sind die Orientierungen der Fachkräfte durch deren Menschenbilder, insbesondere das Bild vom Kind, und ihre Haltungen, die das pädagogische Handeln im Sinne eines generativen Prinzips leiten, begründet. Schriftliche Leitlinien für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen gibt es im Überfluss (z. B. nationale Qualitätskriterien, Bildungsprogramme und -empfehlungen der Länder, Rahmenkonzepte von Verbänden und Trägern). Die meisten Kindertageseinrichtungen formulieren die Leitlinien ihrer pädagogischen Arbeit spezifisch in ihren Konzepten aus. Als elementare Bestandteile einer umfassenden Bildung in der Kindertageseinrichtung gelten neben der altersgerechten Sprach- und Wissensvermittlung auch musisch-ästhetische Angebote, Bewegungserziehung sowie die feinfühlige Begleitung beim Erwerb von sozialen Kompetenzen und Werten durch die erwachsenen Bezugspersonen. Dadurch – sowie durch eine qualitativ hochwertige Betreuung – können individuelle Fähigkeiten gefördert und besondere Förderbedarfe frühzeitig erkannt werden. Hier bieten die Bildungspläne der Länder allgemeine Anhaltspunkte, wie die Bildungs- und Entwicklungsförderung in der Kindertageseinrichtung gestaltet werden sollte (Kap. 2).

In der sächlichen, räumlichen und personellen Ausstattung einer Einrichtung zeigt sich deren **Strukturqualität**. Sie wird über Gruppengrößen und die Fachkraft-Kind-Relation bestimmt, bemisst sich aber auch nach der Vorbereitungszeit, die für die direkte Arbeit mit den Kindern zur Verfügung steht und dem Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte. Internationale Längsschnittstudien belegen den Einfluss der strukturellen Ressourcen von Kindertageseinrichtungen auf die Qualität der pädagogischen Prozesse (z. B. ECCE 1999). In der Untersuchung von Tietze et al. (2005) ließ sich beinahe die Hälfte der Varianz in der *Prozessqualität* zwischen den Kindergartengruppen auf Unterschiede in der *Struktur- und Orientierungsqualität* zurückführen. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die zu schlechte Ausstattung der Kindertageseinrichtungen mit Personal sowie Ausbildungsstandards, die weit hinter dem Niveau anderer europäischer Länder zurückbleiben, moniert (z. B. Strehmel 2010). Vielen pädagogischen Fachkräften fehlt aufgrund des ungünstigen Personalschlüssels die notwendige Zeit dafür die kindliche Entwicklung zu beobachten und zu dokumentieren, individuelle Förderpläne zu erstellen und Elterngespräche zu führen. Die Potenziale der vorliegenden Instrumente und die zahlreichen Empfehlungen für eine optimale Bildungs- und Entwicklungsförderung im Alltag der Kindertageseinrichtungen für die pädagogische Praxis können daher häufig nicht ausgeschöpft werden.

Ein weiteres Merkmal der Strukturqualität ist die *Qualifikation der Fachkräfte*. Mit neuen Studien- und modularisierten Ausbildungsgängen werden Wege be-

schritten, die Deutschland ein Stück näher an die Selbstverständlichkeit von Akademisierung und Bildungsförderung im Altersbereich von null bis sechs Jahren in anderen europäischen Ländern heranführen sollen. Die derzeit in der Praxis tätigen Fachkräfte sollen durch Fort- und Weiterbildungen besser befähigt werden, Bildungsförderung für alle Kinder im Alltag zu praktizieren. Die Professionalisierungsangebote, die im Rahmen des KOMPASS-Projektes zu diesem Zweck entwickelt wurden, werden in Kap. 3 dieses Buches vorgestellt. Inwiefern es gelingt, diese Angebote in die Praxis zu implementieren, wie diese von den Fachkräften rezipiert werden und welche Umsetzungspotenziale im Theorie-Praxis-Transfer auf der Ebene der Prozessqualität damit verbunden sind, wird in Kap. 4 dargestellt.

Zur **Organisations- und Managementqualität** gehören schließlich neben der fachlichen Leitung beispielsweise die Bewirtschaftung und Personalführung, die Kooperation mit den Eltern, die Öffentlichkeitsarbeit und die Kontakte mit dem Träger, den Behörden. Ein gutes Management gilt als Voraussetzung für die Leistungsfähigkeit des Personals in der Gestaltung der pädagogischen Prozesse mit den Kindern.

Nach Strehmel (2010) fallen u. a. die drei großen Themenkomplexe in den Verantwortungsbereich der Leitungen, die im Folgenden auch für den Theorie-Praxis-Transfer von besonderer Relevanz sind:

- Die bessere Nutzung der Potenziale der vorliegenden Instrumente zur Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsstandes und darauf abgestimmte alltagsintegrierte Förderung der Bildung und Entwicklung aller Kinder.
- Der Umgang mit Heterogenität durch äußere Differenzierung, wie die Eröffnung von Möglichkeiten zur Arbeit mit bildungs- und entwicklungsstandshomogenen Kleingruppen, sowie durch die Vermittlung der Fähigkeit zur inneren Differenzierung der angebotenen Förder- und Spielanregungen sowie des dafür benötigten Materials.
- Weiterhin ist der bedeutsame Einfluss der Familie auf die kindliche Entwicklung und Bildung zu beachten, der durch zahlreiche nationale und internationale Studien für unterschiedliche Bereiche, insbesondere die häusliche sprachliche, literale und mathematische Lernumgebung sehr gut belegt ist (z. B. Burgess et al. 2002; Melhuish et al. 2008; Payne et al. 1994). Daher ist eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder geboten, um Informationen und Einschätzungen über das Kind sowie über Erziehungsvorstellungen auszutauschen und gemeinsam über die bestmögliche Förderung zu beraten.

Unter **Kontextqualität** werden die Impulse aus dem Umfeld der Kindertageseinrichtung verstanden. Diese kommen aus dem Stadtteil mit seinen spezifischen

Angeboten, die auch von der Einrichtung genutzt werden können bzw. mit denen diese vernetzt ist (z. B. Frühförderangebote).

Die **Ergebnisqualität** schließlich bezieht sich auf die Entwicklungs- und Bildungsergebnisse in der kognitiven, motorischen, sprachlichen Entwicklung, den sozialen Kompetenzen und der emotionalen Ausgeglichenheit sowie den Bewältigungskompetenzen im Alltag, aber auch den frühen literalen und mathematischen Kompetenzen der Kinder. Hierbei geht es insbesondere um die Prävention auffälliger Entwicklungsverläufe. Aktuell werden für den sprachlichen Bereich Prävalenzraten zwischen 15 und 25% der Kindergarten- und Vorschulkinder mit Förderbedarf angegeben (Adler 2011), 13% der Kinder zeigen Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich (Hölling et al. 2007). Für das Land Mecklenburg-Vorpommern konnten Gottschling et al. (2012) mit 17,1% sprachlich und 12% sozial-emotional auffälligen Vorschulkindern diese Prävalenzraten bestätigen. Vergleichbare Angaben liegen für die Bildungsbereiche frühe literale Kompetenzen und mathematische Kompetenzen nicht vor. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kindertageseinrichtungen erst seit dem „PISA-Schock“ im Jahr 2001 in Deutschland verstärkt als Bildungseinrichtungen definiert werden (siehe auch Kap. 2). Der Erwerb der Kulturfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen wurde insbesondere in den alten Bundesländern traditionell als Aufgabe der Schulen gesehen. Entsprechend müssen Auffälligkeiten im Erwerb dieser Fertigkeiten auch erst dann thematisiert werden, wenn sie erkennbar sind, also wenn ein Kind lesen und schreiben bzw. rechnen soll. Da diese Anforderung im Vorschulalter nicht gestellt wird, kann auch nicht von einer Lese-Rechtschreibschwäche oder -störung bzw. einer Rechenschwäche oder -störung gesprochen werden. Allerdings sind die zugrundeliegenden Probleme im Bereich der phonologischen Bewusstheit, die als Frühindikatoren späterer Probleme im Erwerb der Schriftsprache gelten, ebenso erkennbar, wie Probleme beim Erwerb des Konzepts von Mengen und Zahlen als Frühindikator späterer mathematischer Probleme. Krajewski (2003) konnte z. B. zeigen, dass 60% der Kinder, die am Ende der ersten Klasse als rechenschwach galten, schon vor Schulbeginn in mehr als einem der Bereiche Seriation, Mengenvergleich, Zahlwissen, Zähl- und Rechenfertigkeiten zu den 15% der Leistungsschwächsten gehörten.

Die Ursachen für Schwierigkeiten beim Erwerb der Kulturfertigkeiten können sehr unterschiedlich sein und liegen entweder im Kind selbst oder in seiner Lernumwelt. So zeigen Kinder mit spezifischen Spracherwerbsstörungen (SSES) häufig Probleme beim Schriftspracherwerb. Diese sind als späte Begleiterscheinungen einer Sprachstörung aufgrund phonologischer Defizite zu interpretieren. Bei der Einschulung unterscheiden sich Kinder aber auch hinsichtlich ihrer Vorerfahrungen, die den späteren Erfolg beim Lesen- und Rechtschreiben vorher-

sagen (Küspert 2004). So wirkt sich ein anregungsarmes Umfeld nicht nur auf den Spracherwerb aus, auch die lernaktivierenden Vorerfahrungen mit Schrift sind eingeschränkt. Das Ausmaß, in dem Kinder sprachliche und schriftsprachliche Anregungen im Elternhaus erfahren, bestimmt die frühen schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder zu Schulbeginn (Lehrl et al. 2012). Einer Untersuchung von Krajewski und Schneider (2006) zufolge lassen sich 18% der Varianz des Schulerfolgs im Fach Mathematik in der vierten Klasse durch die soziale Herkunft erklären. Insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die zu Hause wenig Gelegenheiten haben, lernwirksame Vorerfahrungen mit der Schrift oder mit Mengen, Zahlen und Operationen zu machen, profitieren vom Besuch qualitativ guter Kindertageseinrichtungen (Sylva et al. 2003), die ihnen andere Lernanlässe bieten können als ihre Familien. Institutionelle Bildungseinrichtungen stellen daher eine wichtige Ergänzung zur familiären Betreuung, Erziehung und Bildung dar und leisten einen eigenen Beitrag zur Förderung der Kinder (Roßbach 2005). Für Kinder mit Migrationshintergrund, die in ihren Familien kaum Lerngelegenheiten für die deutsche Sprache haben und deren Familien kulturell geprägt andere Erziehungseinstellungen sowie einen anderen Umgang mit Zugangsmöglichkeiten zu frühen literalen Erfahrungen haben, bieten Kindertageseinrichtungen häufig den ersten Zugang zur deutschen Sprache und Schrift. Kindzentrierte Erziehungseinstellungen und Arbeitsformen sowie eine gute pädagogische Prozessqualität entfalten einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb und den Zugang zu anderen Bildungsangeboten über die Sprache (Tietze et al. 2005). Somit wird die Ergebnisqualität wiederum über das Ausmaß der *Prozessqualität* vermittelt. Die Effekte der Professionalisierungsmaßnahmen im KOMPASS-Projekt auf das Wissen und das Verhalten der Fachkräfte sowie die kindliche Bildung und Entwicklung werden in Kap. 5 dieses Buches dargestellt.

Literatur

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.
- ECCE (European Child Care and Education Study Group). (1999). *European child care and education study: School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences in school success, and family-school relationships*. Berlin: FU.
- Engstler, H., & Menning, S. (2003). Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-24184-Gesamtbericht-Familie-im-Spiegel.property=pdf.pdf>. Zugegriffen: 04. Sept. 2015.

- Gottschling, A., Franze, M., & Hoffmann, W. (2012). Entwicklungsverzögerungen bei Kindern: Screening als Grundlage für eine gezielte Förderung. *Deutsches Ärzteblatt*, 3, 123–125.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., & Schlack, R. (2007). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS)*. Robert-Koch-Institut. Berlin: Springer Medizin Verlag.
- Krajewski, K. (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Krajewski, K., & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(4), 246–262.
- Küspert, P. (2004). Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreib-Problemen. Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern. In G. Thomé (Hrsg.), *Lese Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 144–149). Weinheim: Beltz.
- Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 115–133.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angeli, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3–4), 427–440.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativer guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf die Kinder und ihre Familien. In L. Ahnert, H.-G. Roßbach, U. Neumann, J. Heinrich, & B. Koletzko (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55–174). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Strehmel, P. (2008). Wovon hängt gute Bildung tatsächlich ab? *Kindergarten heute*, 1/2008, 8–13.
- Strehmel, P. (2010). Einführungsbeitrag: Sprachförderung in Kindertagesstätten – Theorien, empirische Befunde, Anforderungen an die Praxis. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III, Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik* (Bd. 5.). Freiburg: FEL.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliott, K. (2003). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from the pre-school period. <http://eppe.ioe.ac.uk/epee/epepdfs/RBsummaryfindingsfromPreschool.pdf>. Zugriffen: 04. Sept. 2015.
- Tietz, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S. (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement*. Remagen: ibus-Verlag.

Prof. Dr. Tanja Jungmann (Jahrgang 1972) Diplom-Psychologin, Professorin für Sonderpädagogische Frühförderung und Sprachbehindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprache und Literacy, Sprachentwicklungsdiagnostik, alltagsintegrierte Sprach- und Kommunikationsförderung, Frühe Hilfen.

Prof. Dr. Katja Koch (Jahrgang 1970) Sonderpädagogin, Professorin für Frühe Sonderpädagogische Entwicklungsförderung – Kognitive Entwicklung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock. Forschungsschwerpunkte: Vorschulische und frühe schulische Förderung, Entwicklung inklusiver Bildungssysteme, soziologische Aspekte bei Behinderungen.

Julia Böhm, Tanja Jungmann und Katja Koch

Inhaltsverzeichnis

2.1	Relevanz frühkindlicher Bildung bei der Professionalisierung von Fachkräften	11
2.2	Professionalisierung	15
2.3	Stand der Professionalisierungsforschung	18
2.4	Das KOMPASS-Projekt im Überblick	21
	Literatur	24

Kinder sind vom Beginn ihres Lebens an auf Fürsorge und individuelle Förderung angewiesen. Ihnen bestmögliche Bildungs- und Entfaltungschancen zu eröffnen, ist eine der wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben, da in den ersten Lebensjahren das Fundament für die gesamte Lebens- und Lernzeit gelegt wird (Bertelsmann Stiftung 2012). Diese Erkenntnis ist nicht neu, sondern geht bereits auf Friedrich Fröbel zurück, der den Kindergarten als unterste Stufe eines neu und demokratisch organisierten Bildungssystems verankern wollte (Ebert 2006). Das Verständnis

J. Böhm (✉)
Berlin Deutschland
E-Mail: julia.boehm2@uni-rostock.de

T. Jungmann · K. Koch
Universität Rostock, ISER, August-Bebel-Str., 28, Rostock, Mecklenburg-Vorpommern
18051, Deutschland
E-Mail: tanja.jungmann@uni-rostock.de

K. Koch
E-Mail: katja.koch@uni-rostock.de