

Implementation und Evaluation eines Konzepts der alltagsintegrierten Förderung aller Kinder zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs

Projekt KOMPASS – Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken

Zwischenbericht 2012

Stand: 30.12.2012

Projektleitung:

Prof. Dr. Tanja Jungmann

Prof. Dr. Katja Koch

ProjektmitarbeiterInnen:

Anke Schmidt (wiss. Mitarbeiterin)

Andrea Schulz (wiss. Mitarbeiterin)

Daniel Stockheim (wiss. Mitarbeiter)

Andrea Thomas (wiss. Mitarbeiterin)

Timo Tresp (wiss. Mitarbeiter)

Maria Etzien (wiss. Hilfskraft)

Das Projekt wird durch die Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern, vertreten durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur gefördert.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und theoretischer Hintergrund	5
2	Untersuchungsverlauf in Intervention und Evaluation.....	9
2.1	Forschungsdesign	9
2.2	Praxiselemente.....	10
2.3	Forschungsmethoden.....	12
3	Konzeption und Durchführung der Fortbildung.....	14
3.1	Grundlagenfortbildung	14
3.2	Fachspezifische Fortbildungen	17
3.2.1	Fachspezifische Fortbildung: Sprache und Literacy	17
3.2.2	Fachspezifische Fortbildung: Emotional-soziale Entwicklung	25
3.2.3	Fachspezifische Fortbildung: Frühe mathematische Bildung	33
4	Ziele und Forschungsfragen.....	38
5	Beschreibung der Stichprobe.....	39
6	Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes	40
6.1	Ebene der pädagogischen Fachkräfte	40
6.1.1	Formative Evaluation	40
6.1.2	Summative Evaluation.....	45
6.2	Ebene der Kinder.....	54
6.2.1	Sprachentwicklungsstand.....	54
6.2.2	Frühe Erzähl- und Lesekompetenz von Vorschulkindern.....	57
6.2.3	Emotional-sozialer Entwicklungsstand von Vorschulkindern in Mecklenburg-Vorpommern	57
6.2.4	Frühe mathematische Bildung.....	61
6.2.5	Nonverbale kognitive Fähigkeiten	62
7	Integrierende Zusammenfassung.....	63
8	Ausblick auf das Jahr 2013	65
8.1	Ausblick: Fortbildung und Coaching.....	65
8.2	Ausblick: Begleitforschung.....	66
8.2.1	Formative Evaluation	66
8.2.2	Summative Evaluation.....	66
8.2.3	Kooperation der Hochschulen Greifswald, Neubrandenburg und Rostock.....	67

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. <i>Prävalenzen von Entwicklungsauffälligkeiten in M-V (Gottschling, Franze & Hoffmann, 2012)</i>	5
Abbildung 2. <i>Kompetenzmodell für pädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, 2011)</i>	7
Abbildung 3. <i>Untersuchungsverlauf</i>	9
Abbildung 4. <i>Verteilung Musterzugehörigkeit der pädagogischen Fachkräfte im AVEM</i>	45
Abbildung 5. <i>Mittlere Ausprägung der Persönlichkeitsmuster der pädagogischen Fachkräfte</i>	48
Abbildung 6. <i>Mittlere Ausprägung der Grundmotive der pädagogischen Fachkräfte</i>	49
Abbildung 7. <i>Zustimmung der pädagogischen Fachkräfte zu den Skalen des Bereichs "Auffassungen über Lernen"</i>	50
Abbildung 8. <i>Mediane der Struktur- und Prozessqualitätseinschätzung</i>	54
Abbildung 9. <i>PFK-Einschätzung des emotional-sozialen Entwicklungsstandes von Vorschulkindern</i>	58
Abbildung 10. <i>Elterneinschätzung des emot.-soz. Entwicklungsstandes von Vorschulkindern</i>	60

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. <i>Fortbildungstermine</i>	11
Tabelle 2. <i>Erhebungsinstrumente</i>	12
Tabelle 3. <i>Deskriptive Statistiken der Gesamtstichprobe</i>	40
Tabelle 4. <i>Fachwissen der PFK im Bereich Sprache</i>	51
Tabelle 5. <i>Fachwissen der PFK im Bereich Emotional-soziale Entwicklung</i>	52
Tabelle 6. <i>Fachwissen der PFK im Bereich frühe mathematische Bildung</i>	52
Tabelle 7. <i>Deskriptive Statistiken des Sprachentwicklungsstands</i>	55
Tabelle 8. <i>Deskriptive Statistik SETK 3-5</i>	56
Tabelle 9. <i>Gruppenteilung der Kinder im Vergleich zu britischer und deutscher Normstichprobe</i>	59
Tabelle 10. <i>Gruppenteilung der Kinder im Vergleich zur britischen Normstichprobe</i>	61
Tabelle 11. <i>Deskriptive Statistiken mathematischer Basiskompetenzen</i>	62
Tabelle 12. <i>Deskriptive Statistiken nonverbaler kognitiver Fähigkeiten</i>	63

1 Einleitung und theoretischer Hintergrund

Kinder sind von Beginn ihres Lebens an auf Anregung, Anleitung, Förderung und Fürsorge 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).

Noch vor einigen Jahren wurden Kindertageseinrichtungen mehr als Familienersatz und weniger als Bildungseinrichtung verstanden. Entsprechend alarmierend sind die Ergebnisse verschiedener Studien: Zwischen 15 bis 25% der Kindergarten- und Vorschulkinder haben Sprachprobleme (Adler, 2011), 13% der Kinder zeigen Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich (Hölling et al., 2007). Für das Land Mecklenburg-Vorpommern konnten Gottschling, Franze & Hoffmann (2012) ähnliche Prävalenzraten bestätigen (s. Abbildung 1).

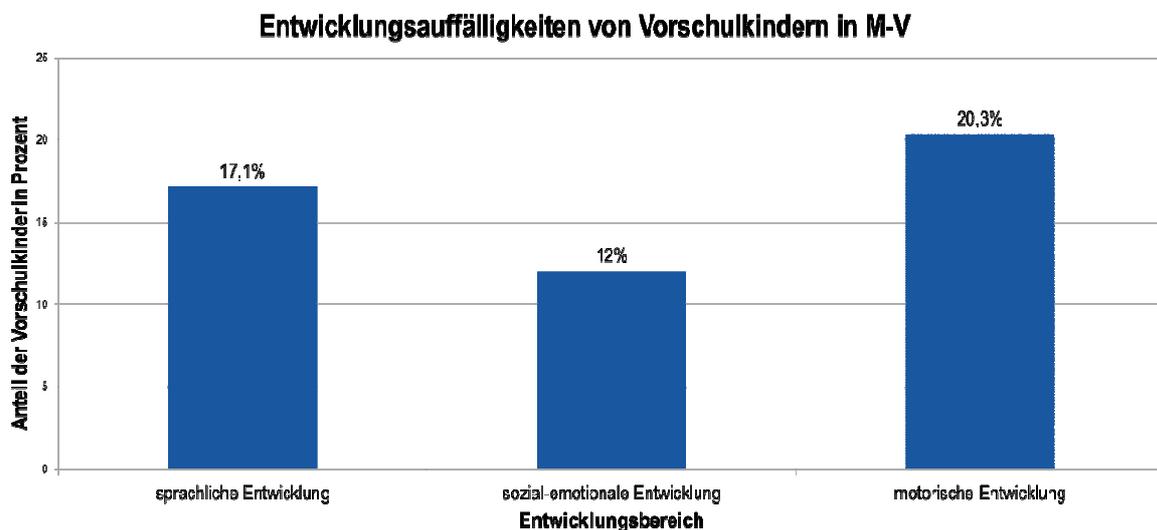


Abbildung 1. Prävalenzen von Entwicklungsauffälligkeiten in M-V (Gottschling, Franze & Hoffmann, 2012)

Aktuell liegen keine Prävalenzraten für Verzögerungen oder Auffälligkeiten im Bereich der frühen mathematischen Basiskompetenzen vor. Die Existenz früher Prädiktoren für die Ausbildung einer Rechenschwäche im Grundschulalter gilt jedoch als sehr gut belegt (u.a. Krajewski, 2008; Dornheim, 2008; Stern, 1998).

Verstärkt durch dieserart Befunde sowie durch die PISA-Ergebnisse fand eine Neubewertung frühkindlicher Bildung statt. Neben der Familie sollte die Kindertageseinrichtung nun den wichtigsten Bildungsort für Kinder darstellen (BDA, 2006). Um den Forderungen der individuellen Bildung und Erziehung aller Kinder gerecht werden zu können, erscheinen strukturierte Förderprogramme als wenig zielführend. Sie beziehen sich zumeist auf lediglich einen Entwicklungsbereich und fordern eine zeitlich festgelegte

Umsetzung vorgeschriebener Inhalte. Sie sind daher wenig flexibel und häufig mit hohem Organisationsaufwand für die pädagogischen Fachkräfte verbunden. Zudem haben sie, sofern sie überhaupt hinsichtlich ihrer Wirkung überprüft wurden, kaum positive Effekte auf die kindliche Entwicklung (Jungmann & Fuchs, 2009; Hofmann et al., 2008). Vielversprechender scheint es daher, pädagogische Fachkräfte für Potenziale alltagsintegrierter Förderung zu sensibilisieren und sie zur optimalen Ausnutzung dieser zu befähigen (Peter-Koop et al., 2008). Entsprechend finden sich in der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern für den Früh- und Elementarbereich Ausführungen zur Verbesserung der Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, die nicht nur auf die Kinder fokussieren, die in ihrer Entwicklung gefährdet sind, sondern alle Kinder in den Blick nehmen. Zugleich ist in den letzten Jahren länderübergreifend durch Kommunen, Länder oder Stiftungen eine große Anzahl von Professionalisierungsmaßnahmen ins Leben gerufen worden (Hopp, Thoma & Tracy, 2010).

„Vor dem Hintergrund des aktuellen „Booms“, den der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung erlebt [...]“ (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 4), ergeben sich zahlreiche Veränderungen in den Kindertageseinrichtungen und gestiegene Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte. Zwar wurden die Inhalte und Konzepte innerhalb der Ausbildung an Fachschulen und Fachakademien verändert und erste akademisch angelegte Ausbildungen auf den Weg gebracht, doch ist eine entsprechende Professionalisierung auch für die Fachkräfte notwendig, die ihre Ausbildung bereits absolviert haben. Zudem zeigen Studien, dass sich das in der Ausbildung erworbene theoretische Wissen und die Einstellungen der Fachkräfte mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur Ausbildung deutlich zu verringern scheinen (ebd.).

„Die Entwicklung [bzw. Beibehaltung] von Professionalität beginnt in der Regel mit dem Besuch von institutionalisierten Angeboten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung, der zur Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen beitragen soll“ (ebd., S. 6). Bei derartigen Maßnahmen besteht jedoch die Gefahr einer „Transferlücke“ zwischen Kenntnissen und der Umsetzung in der Praxis.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Beschreibung der Kompetenzen, die der alltagsintegrierten Bildungs- und Entwicklungsförderung zugrunde liegen. Weiterhin stellt sich die Frage, ob Fortbildungen allein zur Professionalisierung ausreichen oder ob nicht vielmehr eine Kombination mit pädagogischen Coachings im Alltag der Kindertageseinrichtung erforderlich wäre (Neuman & Wright, 2010 sowie Buschmann & Jooss, 2011; Scheithauer & Mayer, 2010 für den deutschen Sprachraum). Es besteht die Vermutung, dass ein an die Fortbildung anschließendes pädagogisches Coaching die Gefahr einer „Transferlücke“ vermeidet bzw. minimiert (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011).

Innerhalb des Projekts wird zur Beschreibung der professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte und ihrem professionellen Handeln das nachfolgende Modell zugrunde gelegt (s. Abbildung 2).

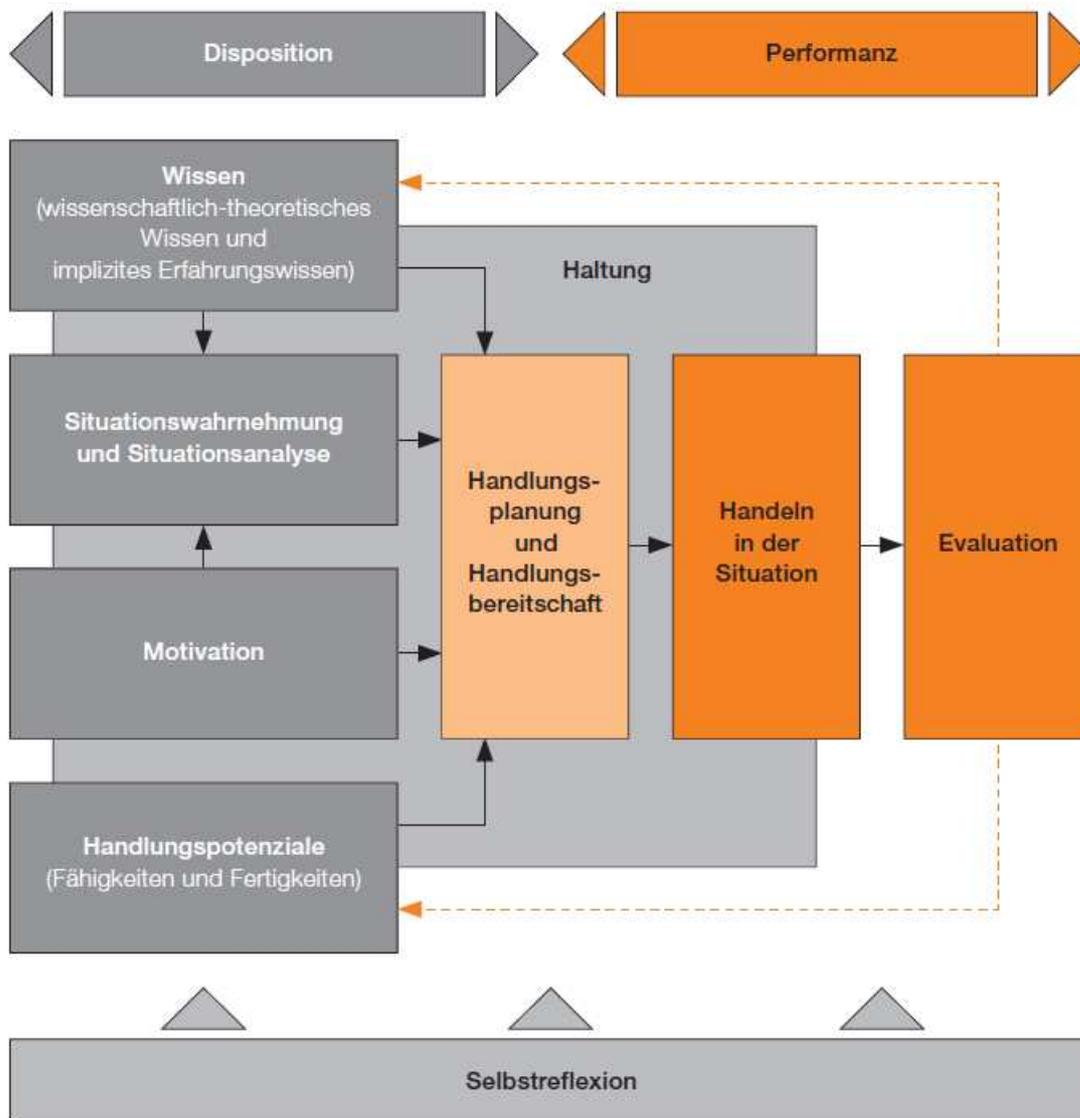


Abbildung 2. Kompetenzmodell für pädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, 2011)

Situationen und Handlungsanforderungen in Kindertageseinrichtungen erweisen sich als hochkomplex, mehrdeutig und nicht standardisierbar. Professionelle Kompetenzen bedeuten hierbei, in derartigen Situationen kreativ und selbstreflexiv zu handeln (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011).

Innerhalb des Modells wird zwischen Handlungsgrundlagen, Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung differenziert. Die Autoren gehen davon aus, dass das Denken und Handeln von Fachkräften entscheidend von ihren Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen geprägt wird. Diese Aspekte beeinflussen als Grundstruktur professionelles

Denken und Handeln (Anders, 2012). Auch andere Autoren (u.a. Baumert & Kunter, 2006) benennen Wissen, Motivation und die professionelle Haltung als Facetten professioneller Handlungskompetenz (ebd.) Es stellt sich hierbei also die Frage, „welches Wissen, welche Einstellungen, Haltungen und Fertigkeiten nötig sind, um professionelles Verhalten zeigen zu können (Performanz)“ (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2012).

Das „wechselseitige Zusammenspiel von explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, implizitem Erfahrungswissen, Fertigkeiten, Motivation sowie der Wahrnehmung und Analyse der Situation“ (Anders, 2012), stellt die Grundlage der Handlungsfähigkeit dar, da sie die Planung und Bereitschaft zur Handlung beeinflussen. Die Handlung am Ende einer spezifischen Situation wird von der Fachkraft evaluiert und reflektiert und bildet wiederum die Basis für folgende Handlungen (ebd.).

Das Projekt KOMPASS – Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken – untersucht in einem gestuften Treatment die Frage, ob das pädagogische Coaching als zusätzliche Intervention den Transfer theoretischer Inhalte von Fortbildungen in den Bereichen Sprache und Literacy, emotional-soziale Entwicklung und der frühen mathematischen Bildung in den Alltag der Kindertageseinrichtungen sichern und erweitern kann. Durch die hohe Quote der Kinder, die in Mecklenburg-Vorpommern in Kindertageseinrichtungen betreut werden (97% der drei- bis sechsjährigen Kinder; MAGS, 2012), könnten Bildungsangebote flächendeckend viele Kinder erreichen, ihre Entwicklung unterstützen und damit gute Startbedingungen für den weiteren Lebensweg eröffnen.

Eine Gesamtübersicht des Projektablaufs sowie des Untersuchungsdesigns und der verwendeten Messinstrumente wird in Kapitel 2 gegeben.

Daran schließt sich im Kapitel 3 die Erläuterung der Inhalte und des Aufbaus der Fortbildungen sowie der Ausblick auf das pädagogische Coaching an.

Ziel der ersten Projektphase war es, die Ausgangslagen in den am Projekt teilnehmenden Kindertageseinrichtungen auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte sowie auf der Ebene der Kinder in den drei fokussierten, bildungsrelevanten Bereichen zu erfassen. Diese Ergebnisse werden im Kapitel 4 präsentiert. Der Zwischenbericht schließt mit einem Ausblick auf das Projektjahr 2013. Zentrale Forschungsfragestellung im ersten Halbjahr ist, ob erste direkte Effekte der Fortbildungen auf die pädagogischen Fachkräfte nachweisbar sind und ob sich indirekte Effekte auf die kindliche Entwicklung ergeben. Im zweiten Halbjahr steht die Durchführung der Coachings in der Interventionsgruppe I sowie die Erhebung der Ausgangslagen in der Interventionsgruppe II, die nur die Fortbildungen erhält, an.

Gesamtziel der Untersuchung ist es zu klären, ob die Kopplung aus Fortbildung und Coaching zu einer höheren Professionalität der Fachkräfte und besseren Entwicklungs- und Bildungschancen aller Kinder führen als nur die Fortbildung.

2 Untersuchungsverlauf in Intervention und Evaluation

2.1 Forschungsdesign

Abbildung 3 gibt einen Überblick des geplanten Untersuchungsverlaufs von Mitte 2012 bis Anfang 2016.

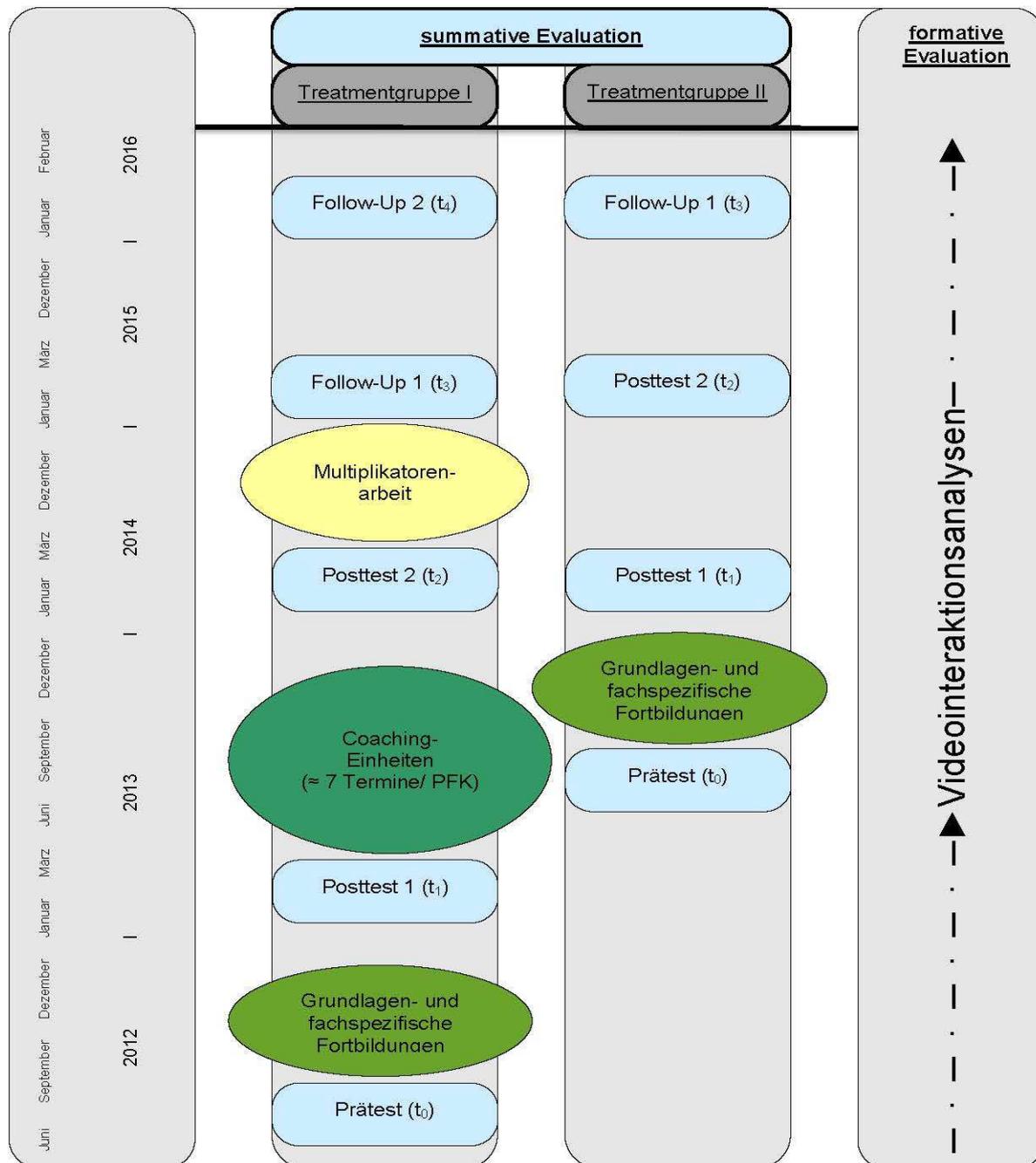


Abbildung 3. Untersuchungsverlauf

Zum aktuellen Zeitpunkt sind der Prätest sowie die erste Stufe der Intervention der IG1 in Form von Fortbildungen abgeschlossen. In der Interventionsgruppe 1 (IG1) fanden von Oktober bis Dezember 2012 eine Grundlagenfortbildung und je drei fachspezifische Fortbildungen pro Fortbildungsbereich statt (vgl. dazu Kapitel 3)

2.2 Praxiselemente

Das Fortbildungskonzept im KOMPASS-Projekt beinhaltet eine Grundlagenfortbildung, an der alle pädagogischen Fachkräfte teilnehmen, und drei fachspezifische Fortbildungen, an denen aus jeder Kindertageseinrichtung je eine pädagogische Fachkraft teilnimmt.

Jede fachspezifische Fortbildung setzt sich aus drei Bausteinen zusammen und hat einen Bildungsbereich als Schwerpunkt. Diese Bildungsbereiche sind Sprache/Literacy, emotional-soziale Entwicklung und frühe mathematische Bildung. Insgesamt ergibt sich eine Gesamtanzahl von 11 Fortbildungsstunden (à 60 Min.) pro Fortbildungseinheit; jede Fachkraft erhält 44 Fortbildungsstunden.

Die inhaltliche Grundlage aller Fortbildungen bildet die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern.

Neben den theoretischen Inhalten sollen die Fortbildungen entsprechend des Kompetenzmodells (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) einen ausreichenden Praxisbezug gewährleisten, um Handlungspotenziale zu erweitern (z.B. alltagsintegrierte Möglichkeiten der Situationswahrnehmung, Situationsanalyse sowie praktische Möglichkeiten, Spiele und Gesprächsanlässe). Zudem werden die Fachkräfte zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns exemplarisch für die jeweils vermittelten Themenbereiche angeregt.

In den Fortbildungen finden verschiedene Medien Verwendung und unterschiedliche Arbeitsformen Berücksichtigung. Den Fachkräften werden alle benötigten Unterlagen zur Verfügung gestellt sowie Einsatz- und Verwendungsmöglichkeiten der in den Fortbildungen thematisierten Fördermaterialien in der pädagogischen Praxis erarbeitet. Nach Abschluss der Fortbildung erhalten alle Fachkräfte die in den fachspezifischen Fortbildungen genutzten Fördermaterialien zur Weiterverwendung in ihrer jeweiligen Einrichtung.

Im Jahr 2012 fanden die Fortbildungen jeweils freitags von 14 bis 18 Uhr und samstags von 9 bis 18 Uhr statt. Die Grundlagenfortbildung wurde von 21 pädagogischen Fachkräften besucht. Dafür standen zwei Termine zur Auswahl, um intensiver in kleineren Gruppen arbeiten zu können und um Ausfällen durch eventuelle Fehlzeiten der pädagogischen Fachkräfte vorzubeugen.

Die fachspezifischen Fortbildungen wurden jeweils von sieben pädagogischen Fachkräften besucht. Die Zuordnung der pädagogischen Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung zu den drei Bereichen trafen die TeilnehmerInnen interessengeleitet selbst.

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt eine Übersicht der Fortbildungstermine.

Tabelle 1. *Fortbildungstermine*

Bereich	Datum
Grundlagenfortbildung	24./25.08.2012 od.
	07./08.09.2012
Sprache/ Literacy	14./15.09.2012
	08./09.11.2012
	23./24.11.2012
Frühe mathematische Bildung	21./22.09.2012
	26./ 27.10.2012
	16./17.11.2012
Emotional-soziale Entwicklung	12./13.10.2012
	02./03.11.2012
	30.11./01.12.2012

Wenn eine pädagogische Fachkraft an einem Tag nicht teilnehmen konnte, wurden die Inhalte in intensiver Einzelarbeit durch die jeweiligen Dozenten vor- bzw. nachgearbeitet. So wurde gewährleistet, dass Inhalt und Umfang der Fortbildungen für alle pädagogischen Fachkräfte eines Schwerpunkts vergleichbar war.

In der Grundlagenfortbildung und der ersten fachspezifischen Fortbildung wurden jeweils die Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte erfragt. In den fachspezifischen Fortbildungen wurden zu Beginn Fokusgruppeninterviews durchgeführt und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte mit den bisherigen Fortbildungsinhalten diskutiert.

Zum Abschluss jeder fachspezifischen Fortbildung fand ebenfalls ein Fokusgruppeninterview zur Reflexion des Ablaufs und der Inhalte statt. Ziel war es, Veränderungsbedarfe zu ermitteln, um die Fortbildungen besser an die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte anzupassen.

2.3 Forschungsmethoden

Für die vorliegende Studie wurde ein gestuftes Treatment mit zwei Interventionsgruppen gewählt, um den zusätzlichen Effekt pädagogischer Coachings im Vergleich zur angebotenen Fortbildungsveranstaltung zu überprüfen. Die Erhebungen der Daten finden zu fünf Messzeitpunkten statt (t_0-t_4). So können sowohl kurz- und mittelfristige Effekte abgebildet werden. Prozessbegleitend findet die formative Evaluation unter Einsatz von Videointeraktionsanalysen und Fokusgruppeninterviews statt (Kapitel 4).

Zur Erhebung verschiedener Variablen auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder wurde eine Reihe von Verfahren verwendet, die im Folgenden in tabellarischer Übersicht dargestellt sind.

Tabelle 2. Erhebungsinstrumente

Erhebungsinstrumente Ebene der PFK	Beschreibung
Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2011)	Persönlichkeitsdiagnostischer Fragebogen zur Erfassung gesundheitsfördernder bzw. -gefährdender Verhaltens- und Erlebensweisen bezogen auf die Anforderungen von Arbeit und Beruf. Hohe interne Konsistenz, sehr große Normierungsstichprobe (ca. N = 40.000).
Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T; Satow, 2012)	Persönlichkeitsfragebogen zur Erfassung der fünf Persönlichkeitsdimensionen (Neurotizismus, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Offenheit) und den drei Grundmotiven „Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung“, „Bedürfnis nach Einfluss und Macht“ sowie „Bedürfnis nach Sicherheit und Ruhe“. Hohe interne Konsistenz der fünf Persönlichkeitsskalen, große Normierungsstichprobe (N = 5.520).
Kindergarten-Skala – Revidierte Fassung (KES-R-E; Tietze et al., 2012)	Beobachtungsinstrument zur Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertagesstätten. Erhoben werden sowohl Struktur- als auch Prozessqualität auf insgesamt elf theoriegeleiteten Skalen. Forschungsversion der Beobachtungsskala, daher können an dieser Stelle noch keine Aussagen über die Güte gemacht werden.

Erhebungsinstrumente Kindebene	Beschreibung
Kaufmann Assessment Battery for Children (K-ABC; Kaufman, Kaufman, Melchers, Preuß, 2009)	Ein Test zur Erfassung von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern im Alter ab 2;6 Jahren (bis 12;5 Jahren), der die Gütekriterien gut bis sehr gut erfüllt. Im Rahmen des Projektes wird lediglich die sprachfreie Skala als Einzeltest durchgeführt (Dauer: ca. 20 Min.).
Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV; Grimm, 2003)	Einzeltest zur ökonomischen Identifikation von Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren, der die Gütekriterien befriedigend bis sehr gut erfüllt. Das Verfahren besteht für verschiedene Altersgruppen aus jeweils zwei Untertests des SETK 3-5. Die Bearbeitungszeit beträgt maximal 10 Minuten.
Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5; Grimm, 2010)	Test zur Erfassung von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen bei Kindern im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren, dessen Güte empirisch belegt ist. Im Projekt wird der SETK 3-5 nur bei den Kindern als Einzeltest durchgeführt, die im SSV als Risikokinder identifiziert wurden. Die Bearbeitungszeit für die beiden zusätzlichen Untertests beträgt 10 bis 15 Minuten.
Erzähl- und Lesekompetenz erfassen (EuLe 3-5; Meindl & Jungmann, in Vorbereitung)	Einzeltest zur Erfassung der frühen Erzähl- und Lesekompetenz (early literacy). Der Test liegt in der Forschungsversion vor, daher können an dieser Stelle noch keine Aussagen über die Güte gemacht werden.
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997)	Fragebogen für Eltern und/oder pädagogische Fachkräfte zur ökonomischen Erfassung kindlicher Verhaltensaspekte. Die Gütekriterien werden gut bis sehr gut erfüllt.
Kieler Kindergartenstest (KiKi; Duchardt, Grüßing, Knopp)	Einzeltest zur Erfassung mathematischer Kompetenzen bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren. Der Test liegt in einer Forschungsversion vor, daher können an dieser Stelle noch keine Aussagen über die Güte gemacht werden.

3 Konzeption und Durchführung der Fortbildung

3.1 Grundlagenfortbildung

Notwendigkeit der Fortbildung

Ausführungen zu grundlegenden Themenbereichen der Arbeit von pädagogischen Fachkräften mit Kindern in Kindertageseinrichtungen finden sich in den folgenden Abschnitten der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern: Das ‚Fundament‘, Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen, Konzeption zur Arbeit im Hort sowie Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern. Die in § 22 SGB VIII verankerten Aufgaben *Bildung, Erziehung, Betreuung* und *Zusammenarbeit mit den Eltern* sind dort detailliert dargestellt. Im Folgenden werden die daraus abgeleiteten wesentlichen Fortbildungsinhalte beschrieben.

Die *Erzieher-Kind-Beziehung* wird als Grundlage des Bildungsauftrages herausgearbeitet (vgl. Abschnitt „Das ‚Fundament‘“, Kapitel 2, S. 3 ff.). Auf ihrer Basis können gelingende Bildungs- und Lernprozesse ko-konstruktiv stattfinden (vgl. Abschnitt „Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen“, S. 2 f.). Das „neue Bild vom Kind“ sowie die daraus resultierende „Ressourcenorientiertheit der Arbeit“ werden durch die aktuelle Resilienzforschung gestützt (vgl. Abschnitt „Das ‚Fundament‘“, Kapitel 1, S. 6).

Das alltagsintegrierte Lernen der Kinder wird als Bestandteil des Prinzips der Ganzheitlichkeit verstanden (vgl. Abschnitt „Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen“, S. 5). Damit verbunden sind hohe Anforderungen an die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte: Soziale und Selbstreflexionskompetenzen sind ebenso erforderlich wie Beratungs- und Konfliktlösefähigkeiten in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern (vgl. Abschnitt „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“, S. 7 f.).

Beobachtungen und Dokumentationen werden als Grundlage des pädagogischen Handelns der Fachkräfte herausgestellt (vgl. Abschnitt „Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen“, S. 6 ff.).

Der Bereich der *Vernetzung* wird mehrfach angesprochen, genannt seien beispielhaft der Aufbau von sozialen Netzwerken für die Familien (vgl. Abschnitte „Konzeption zur Arbeit im Hort“, S. 4) sowie die Sicherung des Kindswohls (vgl. Kapitel 2, S. 2).

Das Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte wird thematisiert: Sie agieren als verlässlicher Begleiter, Motivator, Vorbild, aber auch Lernender (vgl. „Konzeption zur Arbeit im Hort“, S. 7).

Da im Rahmen des Projektes nicht von einem vergleichbaren Ausbildungs- und Wissensstand der teilnehmenden Fachkräfte ausgegangen werden kann, werden die genannten Themen strukturiert und in die Konzeption der Fortbildung integriert, um eine

Reaktivierung des Vorwissens der Teilnehmer bezüglich des allgemeinen pädagogischen Fachwissens sowie die Schaffung möglichst einheitlicher Voraussetzungen für die Weiterführung und Ausdifferenzierung von fachspezifischen Inhalten zu gewährleisten.

Inhalte der Fortbildung

Die Themenbereiche *Erzieher-Kind-Beziehung, Erziehung und Bildung in der Erzieher-Kind-Beziehung, alltagsintegrierte Förderung und Resilienz, Erziehungspartnerschaften, Beobachtung und Dokumentation, Vernetzung* sowie *Aufgaben und Rollen einer pädagogischen Fachkraft* bilden die Schwerpunkte der Grundlagenfortbildung. Im Folgenden werden die einzelnen Inhalte kurz ausgeführt.

Im Themenbereich der *Erzieher-Kind-Beziehung* werden die Begriffe Beziehung und Bindung als Basis erfolgreichen Lernens erläutert sowie Unterschiede zwischen der Mutter-Kind-Bindung und der Erzieher-Kind-Beziehung herausgearbeitet. Zur Herstellung des Alltagsbezugs für die pädagogischen Fachkräfte werden Einflussfaktoren auf die Erzieher-Kind-Beziehung thematisiert und deren Wirkung auf die kindliche Entwicklung erläutert. Abschließend werden Aspekte der Beziehungsgestaltung im pädagogischen Kontext beleuchtet.

Innerhalb des thematischen Schwerpunktes *Erziehung in der Erzieher-Kind-Beziehung* wird der Versuch einer Definition für den Begriff Erziehung unternommen, verschiedene Erziehungsstile und -ziele mit den Teilnehmern besprochen und Erziehungsprozesse in Bezug zum pädagogischen Verhältnis zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind diskutiert. Es wird erarbeitet, welche direkten und indirekten Wirkungen die Fachkräfte mit ihrem Verhalten erzielen, wie aber auch die Kinder bewusst und unbewusst das Erziehungsverhalten der Bezugspersonen beeinflussen. Abschließend werden verschiedene Erziehungsmittel thematisiert und alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet.

Im Themenbereich *Bildung in der Erzieher-Kind-Beziehung* wird auf der Grundlage des Bildungsbegriffs die frühe Kindheit als lernintensivste Zeit herausgearbeitet und daraus Bedingungen, Anregungen und Unterstützungsmöglichkeiten für eine gelingende Erzieher-Kind-Interaktion auf Basis der Ko-Konstruktion von Bildungs- und Lernprozessen entwickelt. Der Praxisbezug wird durch die exemplarische Darstellung von selbstgewählten Alltagssituationen und ihrem Lernpotential hergestellt.

Der Themenbereich *Notwendigkeit der alltagsintegrierten Förderung aller Kinder* und das *Resilienzkonzept* umfasst neben der Ermittlung und Diskussion von Alltagsdiskussionen die Erklärung der Notwendigkeit alltagsintegrierter Förderung. Es werden Risiko- und Schutzfaktoren sowie das Resilienzkonzept dargestellt. Hervorgehoben wird der Stellenwert der Kindertageseinrichtungen in der Resilienzförderung. Abschließend erfolgt der Rückbezug dieses Themas zu Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen.

Erziehungspartnerschaften zielen auf die Stärkung der elterlichen Kompetenzen, den regelmäßigen Austausch, die aktive Beteiligung der Elternschaft am kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess, die Stärkung der Väterrolle sowie den Einbezug der Eltern-Kind-Beziehung bei der Förderung der kognitiven, emotional-sozialen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ab. Die Zusammenarbeit/Kooperation von Eltern und pädagogischen Fachkräften sollte von gegenseitigem Respekt und Offenheit geprägt sein. Beide Kooperationspartner sollten den kindlichen Entwicklungsprozess optimal als „Ko-Konstrukteure“ gestalten und die Lebens- und Lernorte *Familie* und *Kindertageseinrichtung* zum Wohle des Kindes verknüpfen.

Voraussetzungen für den Aufbau von *Erziehungspartnerschaften* sind eine gegenseitige respektvolle und wertschätzende Grundhaltung, eine Begegnung auf „Augenhöhe“, die Gestaltung eines aktiven, regelmäßigen Austausches zu den Entwicklungsfortschritten des Kindes sowie zu gegenseitigen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen. Der Bildungs- und Erziehungsprozess wird als gemeinsame Verantwortung beider Kooperationspartner angesehen. Es werden Möglichkeiten der aktiven Mitwirkung und Mitgestaltung für interessierte und motivierte sowie für eher hilflose oder entmutigte Eltern am kindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess erarbeitet, wie z.B. Mitbestimmung bei der Konzeptionsgestaltung der Einrichtung, Einbezug in Planungen von Jahresveranstaltungen, Veranstaltungen oder Festen. In einem Rollenspiel werden die jeweiligen Erwartungen der Eltern an die pädagogischen Fachkräfte und die Erwartungen der pädagogischen Fachkraft an die Mitwirkungs- bzw. Kooperationsbereitschaft der Eltern thematisiert und deren Bedeutung für eine gelingende Partnerschaft herausgearbeitet.

Im Themenbereich *Beobachtung und Dokumentation von Erziehungs- und Bildungsprozessen* wird zunächst ein systematischer Überblick verschiedener Verfahren gegeben und die in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen tatsächlich eingesetzten Verfahren in diese Systematik eingeordnet. Anhand eines Fallbeispiels wird eine Alltagssituation analysiert, die Handlungsmöglichkeiten für die Beobachter werden herausgearbeitet und „Beobachtungsfälle“ benannt. Die Arbeit mit dem Portfolio wird dargestellt. Abschließend werden die zu Beginn im Blitzlicht gesammelten Gründe für und gegen den Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren reflektiert.

Im Themenbereich *Netzwerkarbeit* wird die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit gut funktionierender, integrierter Netzwerke für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie externen Fachkräften zur Prävention von Kindeswohlgefährdung thematisiert. Gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften werden bereits bestehende und genutzte Netzwerkstrukturen festgestellt und auf ihre Effektivität in Bezug auf einen lückenlosen Austausch im Falle eines Verdachts einer Kindeswohlgefährdung hin beleuchtet. Die pädagogischen Fachkräfte

berichten über ihre Erfahrungen im Umgang mit Kindeswohlgefährdungen und dem stattgefundenen fachlichen Austausch mit Trägern, Ämtern oder Einrichtungen und im eigenen Team. Bei der Vermittlung einer nach § 8a SGB VIII empfohlenen Vorgehensweise beim Verdacht einer Kindeswohlgefährdungssituation wird insbesondere auf die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation bei auffälligen oder veränderten Verhaltensweisen eines Kindes eingegangen.

Hierbei werden Instrumentarien zur Einschätzung einer Kindeswohlgefährdung vorgestellt. Ergänzend zu den bestehenden Netzwerkstrukturen werden regionale Beratungsstellen, Ämter und Therapieeinrichtungen vorgestellt, die im Falle einer Kindeswohlgefährdung mit zu Rate gezogen werden und der Erweiterung des bestehenden Kooperationsnetzes dienlich sein können.

Die Fortbildung endet mit einer gemeinsamen Erarbeitung von *Aufgaben und Rollen einer pädagogischen Fachkraft*, die anschließend nach verschiedenen Gesichtspunkten (Ebene Träger, Eltern usw.; Bereich Erziehung, Bildung usw.) geordnet werden. Herausgearbeitet und diskutiert werden die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, die sich aus dem Rollenverständnis gemäß der Bildungskonzeption ergeben. Abschließend werden die Teilnehmer gebeten, ihren Beruf als pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung zu beschreiben und in einem „Brief an einen Außerirdischen“ festzuhalten.

3.2 Fachspezifische Fortbildungen

3.2.1 Fachspezifische Fortbildung: Sprache und Literacy

Nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMMS oder IGLU ist ein großes Bewusstsein für die Notwendigkeit entstanden, dass Kinder bereits beim Eintritt in die Schule über ausgeprägte Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen müssen. Verschiedene Studien der letzten Jahre zeigen, dass bestehende Ungleichheiten bei Schuleintritt später kaum ausgeglichen werden können. Chancengleichheit wird maßgeblich von der Sprachkompetenz beeinflusst, die nicht nur für den Erwerb des Lesens und Schreibens, sondern für alle schulischen Lernbereiche von enormer Bedeutung ist (Knapp et al., 2010). Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, die in einem anregungsarmen sprachlichen Umfeld aufwachsen, sind in den Fokus der frühen Sprachförderbemühungen gerückt (Knapp et al., 2010). Eine systematische Begleitung der (sprachlichen) Entwicklung von Kindern in Kindertageseinrichtungen ist dringend notwendig (Kieferle, 2009), da das Vorschulalter als hochproduktive Zeit im Hinblick auf den Spracherwerb angesehen werden kann (Groot-Wilken & Kaseric, 2009).

3.2.1.1 Notwendigkeit der Fortbildung

In den letzten Jahren entstanden vermehrt Förderprogramme, Sprachmaterialien und Projekte sowie neu entwickelte Bildungs- und Orientierungspläne, in denen der Bereich Sprache eine bedeutende Rolle spielt. Trotz der unterschiedlichen Bemühungen ist bislang noch nicht eindeutig belegt, welche Form der Sprachförderung für die Kinder gewinnbringend ist (Knapp et al., 2010).

Da der Spracherwerb ganz natürlich in der Interaktion mit kompetenten Erwachsenen stattfindet, verlagert sich der Fokus zunehmend auf die alltagsintegrierte Förderung. Die sprachliche Entwicklung kann, so die Annahme, durch einen planvollen und bewussten Umgang mit Sprache in Alltagssituationen gefördert werden (Knapp et al., 2010). Egal ob Begrüßung, Morgenkreis, freies Spiel oder Mittagessen – jede Alltagssituation kann zur Sprachförderung genutzt werden (Winner, 2009). Entscheidend für einen sprachlichen Fortschritt der Kinder ist die Quantität und Qualität der sprachlichen Anregungen und Angebote sowie das Sprachvorbild. Eine alltagsintegrierte Sprachförderung stellt damit hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte.

Für pädagogische Fachkräfte ist die kindliche Sprachförderung selbstverständlich keine neue Aufgabe. Aufgrund aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse werden jedoch zunehmend höhere Ansprüche an die Förderung gestellt. Sie benötigen ausreichendes Wissen über den normalen Spracherwerb und die zugrundeliegenden Erwerbsprozesse, um Auffälligkeiten wahrnehmen, sprachförderliche Situationen im Alltag identifizieren, selbst als Sprachmodell fungieren und somit Situationen auch effektiv zur Sprachförderung nutzen zu können (Thomas & Jungmann, 2012). Zahlreiche Studien aus dem angloamerikanischen Sprachraum zeigen, dass die eben dargestellten Anforderungen noch nicht in vollem Maße durch die pädagogischen Fachkräfte erfüllt werden (z.B. Girolametto et al., 2006). Dies unterstreicht die Notwendigkeit kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung.

Zentrale Ziele der Fortbildung im Rahmen des Schwerpunktes Sprache/Literacy sind die Vermittlung von Wissen über den kindlichen (Schrift-)Spracherwerb, der Erwerb von Kenntnissen über abweichende Entwicklungsverläufe, Reflexion des eigenen sprachlichen Handelns sowie des Potenzials verschiedener Alltagssituationen zur Sprachförderung und dessen optimale Nutzung. Mit Hilfe von zahlreichen Übungen und Beispielen aus der Praxis sollen diese Inhalte besser mit der eigenen Arbeit in der Kindertageseinrichtung verknüpft werden und somit eine Übertragung erleichtern.

3.2.1.2 Inhalte und Ablauf der Fortbildungen

Erster Baustein: Sprachentwicklung im Überblick

Nach der Erfassung des Wissensstandes der pädagogischen Fachkräfte zum Thema (Schrift-)Spracherwerb wurden deren Erwartungen an die Fortbildung erfragt.

- Im ersten großen Themenbereich *Sprachentwicklung* wurde zunächst die Bedeutung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen erarbeitet (vgl. Bildungskonzeption für 0-10-jährige Kinder in M-V, 2011). Dabei erfolgte ein Verweis auf theoretische Modelle zum Spracherwerb sowie auf Voraussetzung und Bedingungen für eine gelingende sprachliche Entwicklung. Weiterhin wurde die Rolle der pädagogischen Fachkräfte als wichtige Bezugsperson und sprachliches Vorbild für die Kinder besonders hervorgehoben.

Im Anschluss daran wurden die Meilensteine des ungestörten Spracherwerbs für alle Sprachbereiche (phonetisch-phonologisch, lexikalisch-semantisch, morphologisch-syntaktisch und pragmatisch) als Erwartungsfolie für auffällige und abweichende Verläufe sowie als Anhaltspunkt für die Beobachtung und Dokumentation erarbeitet.

- Der zweite große Themenbereich *Sprache und Denken* beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung. Den pädagogischen Fachkräften wurde anhand von eindrucksvollen Beispielen aus dem Alltag der Kindertageseinrichtung gezeigt, welche Strategien charakteristisch für bestimmte Entwicklungsstufen sind (z.B. das Führen innerer Monologe, das zunehmende Interesse für Zusammenhänge). Als zentrale, sprachlich relevante Themen wurden hierbei Erfahrungswissen, Ich und Du, Perspektivwechsel und Rollenspiele herausgegriffen. Vor allem auf letztere wird in der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern (2011) ausdrücklich hingewiesen.
- Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bildet das Thema *Störungen des Sprechens und der Sprache*. Dabei wurde unter anderem auf Redeflussstörungen wie Poltern und Stottern eingegangen, Symptome besprochen und gemeinsam sinnvolle und dysfunktionale Verhaltensweisen im Umgang mit betroffenen Kindern erarbeitet. Anschließend wurden die Sprachentwicklungsverzögerung und -störung detailliert erörtert, da ein verspätetes Erkennen dieser Kinder zu schwerwiegenden Nachfolgeproblemen führen kann. Auf allen sprachlichen Ebenen wurden Störungsbilder exemplarisch herausgegriffen und mit zahlreichen praktischen Beispielen belegt, die den Fachkräften das Erkennen und Handeln im Alltag erleichtern sollen. Erläutert wurden verschiedene Ursachen, die zu einer

Sprachentwicklungsstörung führen können und hervorgehoben, dass weder die pädagogischen Fachkräfte noch die Eltern eine derartige Störung verhindern können. Abschließend wurden vor dem Hintergrund der Meilensteine des ungestörten Spracherwerbs Grenzsteine formuliert. Diese markieren den Übergang von individuellen Unterschieden in der Entwicklung zu abweichenden Entwicklungsverläufen, die ohne adäquate Förderung in eine Störung münden und sich auf andere Entwicklungsbereiche ausweiten können (vgl. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, 2011). Dies wurde mit den pädagogischen Fachkräften besprochen und ihnen ihre wichtige Rolle in der frühkindlichen Bildung noch einmal deutlich vor Augen geführt.

- Bei dem Thema *Beobachtung und Dokumentation* der kindlichen Sprachentwicklung bekommt jede Fachkraft die Möglichkeit, die in ihrer Kita verwendeten Verfahren und Vorgehensweisen vorzustellen. Dies führte bei den TeilnehmerInnen der IG I zu einem angeregten Austausch. Daran anschließend wurde den pädagogischen Fachkräften noch einige Hinweise mit an die Hand gegeben, um das kindliche Sprachhandeln im Alltag differenziert beobachten zu können.

Die erste Fortbildungseinheit endete mit Verweisen auf die Förderung der Kinder im Alltag. Herausgearbeitet wurden Möglichkeiten und Grenzen der Sprachförderung im Kindergartenalltag, um den Fachkräften mehr Sicherheit in der Selbsteinschätzung zu geben, was sie in Bezug auf Sprachförderung selbst leisten können und wann das Hinzuziehen einer Fachkraft (hier u.a. Logopäde) notwendig ist.

Zweiter Baustein: Mehrsprachigkeit und sprachförderliche Verhaltensweisen

- Ein thematischer Schwerpunkt dieses Wochenendes ist die *Mehrsprachigkeit*. Zu Beginn wurden gemeinsam mit den TeilnehmerInnen Vor- und Nachteile früher Mehrsprachigkeit erarbeitet, auf die im Verlauf der weiteren Ausführungen stets Bezug genommen wird. Da es verschiedene Arten von Mehrsprachigkeit gibt (simultan, sukzessiv usw.) und diese mit stets anderen Entwicklungsbedingungen einhergehen, wurden sowohl die unterschiedlichen Begrifflichkeiten als auch deren Bedeutungen für den Spracherwerb herausgestellt, bevor daran anschließend überblicksartig verschiedene Theorien des Zweitspracherwerbs erläutert werden. Zudem wurden den Fachkräften verschiedene kommunikative Strategien mehrsprachig aufwachsender Kinder vorgestellt. Analog zum Vorgehen aus der ersten Fortbildungseinheit wurden Phasen und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs besprochen, da Kenntnisse darüber ein Fehlverhalten der Fachkräfte im Umgang mit diesen Kindern verhindern können. Weiterhin wurden

Bedingungen und Voraussetzungen eines gelingenden Zweitspracherwerbs erarbeitet sowie auf mögliche Sprachstörungen, hier insbesondere die mangelnde Sprachbeherrschung, verwiesen. Dies ist damit zu begründen, dass die differentialdiagnostische Abgrenzung von Kindern mit einer mangelnden Sprachbeherrschung (aufgrund unzulänglicher Entwicklungsbedingungen) von Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (aufgrund mangelnder Entwicklungsvoraussetzungen) eine besondere Herausforderung darstellt. Eine solche Abgrenzung ist aber für die adäquate Förderung zentral.. Abschließend wurden Ansatzpunkte für die Förderung mehrsprachig aufwachsender Kinder, Förderschwerpunkte sowie konkrete Förderideen besprochen und in der Gruppe erprobt.

- Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt innerhalb dieser Fortbildung bildet das Thema *alltagsintegrierte Sprachförderung*. Erarbeitet wurde zunächst, dass der Aufbau einer vertrauensvollen, professionellen Beziehung der Fachkräfte zu den Kindern durch feinfühliges Reagieren die Grundlage für Kommunikation darstellt, in denen das Kind wiederum seine sprachlichen Fähigkeiten entfalten kann. Die kindlichen Gesprächssignale wahrzunehmen, prompt darauf zu reagieren und sie angemessen aufzugreifen, dem Kind in seinem Thema zu folgen und einen wechselseitigen Austausch zu ermöglichen sowie körpersprachliche Mittel wie Mimik und Gestik gezielt einzusetzen, sind die Basis dafür, dass das Kind sich verstanden und ernst genommen fühlt und die Möglichkeit hat, sich als sprachlich erfolgreich zu erleben. Die Bedeutung dieser Dialoghaltung wird mit Hilfe zahlreicher Übungen unterlegt, in denen die Fachkräfte selbst in die Rolle der Kinder schlüpfen und ein adäquates sowie inadäquates Handeln der Bezugsperson erleben.
- Daran anschließend wurden Grundprinzipien sprachlicher Förderung thematisiert. Gemeinsam wurde erarbeitet, welche Verhaltensweisen sprachförderlich und welche sprachhemmend wirken. Diese wurden intensiv besprochen und mit Beispielen illustriert.. Verschiedene Übungen zum Thema direkte sprachliche Zuwendung, empathisches Zuhören, handlungsbegleitendes Sprechen und korrekatives Feedback sowie die Verhaltenseinschätzung anhand von einzelnen Videosequenzen sollten die pädagogischen Fachkräfte für das eigene sprachliche Verhalten und die Notwendigkeit und Möglichkeiten einer alltagsintegrierten Sprachförderung sensibilisieren.

Es folgte ein reger Austausch darüber, in welchen Situationen des Kindergartenalltags sprachliche Förderung möglich ist. Neben Routinesituationen (bspw. Begrüßung, Morgenkreis, Mittagessen), die durch stets gleiche bzw. ähnliche sprachliche Formulierungen vertraute Handlungsabläufe ankündigen und begleiten,

wurden auch geplante Aktivitäten und das freie Spiel als geeignet für die alltagsintegrierte Sprachförderung identifiziert. In einem letzten großen Abschnitt wurde die alltagsintegrierte Förderung in allen Sprachkomponenten thematisiert. Dazu wurden verschiedene Möglichkeiten und Spiele besprochen und praktisch erprobt. Zudem wurden die von den TeilnehmerInnen mitgebrachten und im Alltag der Kindertageseinrichtungen verwandten Materialien gesichtet und auf die Förderung der einzelnen sprachlichen Komponenten hin überprüft.

- Den abschließenden Teil dieser Fortbildung bildet das Thema *Bildungspartnerschaft und Sprachförderung*. Angesprochen wird hierbei explizit die Rolle der Familie als erster und wichtigster Lernort sowie die Heterogenität der Eltern, woraus unterschiedliche Wünsche, Erwartungen und Bedürfnisse an die Zusammenarbeit resultieren.

In intensiven Gesprächen wurden verschiedene Modi der Zusammenarbeit und Erwartungen in Bezug auf die kindliche Sprachförderung sowohl bei den Eltern als auch bei den Fachkräften erarbeitet. Es wurden Anliegen der Zusammenarbeit formuliert und Schwierigkeiten bei der Umsetzung innerhalb der Elternarbeit diskutiert. Abschließend wurden den Fachkräften empirische Befunde zur Zusammenarbeit mit den Eltern vorgestellt, um aufzuzeigen, dass ihre Bemühungen nicht ohne Wirkung bleiben.

Dritter Baustein: Schriftsprachentwicklung im Überblick

- Den ersten inhaltlichen Schwerpunkt bildet das Thema *Schriftspracherwerb*. Den pädagogischen Fachkräften wurde zunächst ein kurzer Überblick darüber gegeben, wie sich der Begriff „early literacy“ geschichtlich entwickelt hat, welche Bedeutung er für die heutige Arbeit in der Kindertageseinrichtung hat (vgl. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, 2011) und welche einzelnen Aspekte er beinhaltet. Den TeilnehmerInnen wurde verdeutlicht, dass es nicht nur um konkrete Schreib- und Lesefähigkeiten geht, sondern u.a. auch um das Interesse an Büchern, Erzählfreude und Kompetenzen im Bereich von Lauten, Reimen und Gedichten. Gemeinsam wurde erarbeitet, warum eine frühe Literacy-Erziehung wichtig ist und erste Möglichkeiten besprochen, wie Zeichen und Schrift im Alltag der Kindertageseinrichtung verankert werden können (vgl. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, 2011). Im Anschluss daran wurde den TeilnehmerInnen ein Konzept zum Schriftspracherwerb vorgestellt und mit Hilfe einer Übung die einzelnen Entwicklungsschritte praxisnah vor Augen geführt. Anhand zahlreicher Beispiele wurde auf die individuellen Entwicklungsunterschiede verwiesen und aufgezeigt, über

welche Fähigkeiten die Kinder zum Schuleintritt verfügen und wann Fachkräfte aufmerksam werden sollten. Thematisiert wurden Voraussetzungen bei den Kindern, um letztlich erfolgreiche Leser und Schreiber zu werden und daran logisch anschließend Störungen, die sich im Bereich Schriftspracherwerb zeigen können. Explizit eingegangen wurde auf den Zusammenhang zwischen sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen, um den Fachkräften vor Augen zu führen, welche Bedeutung die Sprachförderung auch in Bezug auf den Schriftspracherwerb einnimmt. In einem weiteren großen Abschnitt wurden Möglichkeiten der alltagsintegrierten Förderung besprochen und erprobt.

- Ein zweiter Themenbereich widmet sich dem *dialogischen Bilderbuchlesen*. Hierbei wurden zunächst der Wert von Bilderbüchern und ihr Beitrag zur kindlichen Entwicklung erarbeitet. Im Vordergrund stand dabei der frühe (Schrift-) Spracherwerb, es wurden jedoch auch explizit emotional-soziale Aspekte aufgenommen. Verschiedene Arten von Bilderbüchern und Kriterien ihrer Auswahl (Inhalt, Bilder, Sprache, Alter der Zielgruppe usw.) standen anschließend im Mittelpunkt. Eine Übung zur Einordnung verschiedener Bücher nach den besprochenen Kriterien veranschaulichte nicht nur die Inhalte, sondern diente gleichzeitig der Anregung zur Verwendung neuer Bücher für die eigene Kindergartengruppe. Nachdem gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften über die richtige Atmosphäre zum Lesen und die Gestaltung von Leseecken gesprochen worden war, stand das Dialogische Bilderbuchlesen im Zentrum. Erläutert wurden Unterschiede zwischen dieser Form des Lesens und dem klassischen Vorlesen. Darüber hinaus wurden Umsetzungsmöglichkeiten im Alltag der Kindertageseinrichtung diskutiert und erprobt. Belegt wurden die theoretischen Inhalte stets mit aktuellen Forschungsbefunden, um den TeilnehmerInnen die bestätigte Wirksamkeit nahezubringen. Die kritische Betrachtung einer ausgewählten Videosequenz verhalf den Fachkräften dazu, die eigene Gestaltung einer Bilderbuchsituation kritisch zu reflektieren und neue Anregungen zu erhalten. Darüber hinaus erhielten die pädagogischen Fachkräfte neue Ideen für kleine Projekte rund um das Thema Bilderbuch.
- Als weiterer inhaltlicher Schwerpunkt wird das *Erzählen* besprochen (vgl. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, 2011). Neben grundlegenden Aspekten, wie z.B. die Definition von Erzählen, dem Aufbau einer Erzählung oder unterschiedlichen Erzählformen, wurde, ähnlich wie beim Bilderbuch, die Bedeutung für die kindliche Entwicklung herausgestellt. Daran direkt anknüpfend wurde die Entwicklung von Erzählfähigkeiten bei Kindern erläutert. Nach den eher theoretischen Inhalten wurde den TeilnehmerInnen das Projekt einer „Erzählwerkstatt“ vorgestellt.

Verwiesen wurde dabei auf verschiedene Phasen und Situationen, die mit dem Erzählen einer Geschichte verbunden sein können. Neben Hinweisen zu Geschichten, verschiedenen Ritualen und Regeln für den Erzählkreis, wurden gemeinsam Anknüpfungspunkte erarbeitet, die beispielsweise den Transfer auf andere Medien oder das eigenständige Erfinden von Geschichten beinhalten. Im regen Austausch konnten alle TeilnehmerInnen ihre Ideen und Erfahrungen einbringen, was sich als sehr gewinnbringend erwiesen hat. Abschließend wurden auch hierbei Spiel- und Projektmöglichkeiten zum Thema Erzählen vorgestellt und ausgewählte Umsetzungsmöglichkeiten praktisch erprobt.

- Das Thema *Zeichen und Schrift* spielt ebenfalls eine große Rolle in dieser letzten Fortbildungseinheit (vgl. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, 2011). Zahlreiche Fragen zur schriftsprachlichen Gestaltung in der Kita und pädagogischen Begleitung der Kinder sowie zu Projekten und Angeboten rund um das Thema Schrift sollten zum einen zur Reflexion über das eigene Handeln anregen, gleichzeitig auch einen Austausch der TeilnehmerInnen untereinander ermöglichen. Die anschließend eingebrachten Vorschläge zur Gestaltung von Räumen, zu Materialien und Projekten lösten eine interessante und überaus wertvolle Diskussion aus. Auch dieser Themenbereich endete mit weiteren Anregungen für Spiele und Projekte rund um das Thema Zeichen und Schrift.
- Der inhaltlich letzte Schwerpunkt fokussiert noch einmal auf die Elternarbeit, hier insbesondere auf das angloamerikanische Konzept „*family literacy*“. Dieses wurde den Fachkräften vorgestellt und über Möglichkeiten der Umsetzung in den Kindertageseinrichtungen diskutiert. Zentrale Ergebnisse verschiedener Studien zum Thema Lesesozialisation in der Familie wurden mit den TeilnehmerInnen besprochen und systematisch mit ihren eigenen Erfahrungen verbunden.

Abschließend wurde noch einmal der Wissensstand der pädagogischen Fachkräfte erfasst. Zudem wurden sie gebeten, die Fortbildungen mit ihren Inhalten, ihrer didaktischen Aufbereitung und den Rahmenbedingungen einzuschätzen.

3.2.2 Fachspezifische Fortbildung: Emotional-soziale Entwicklung

3.2.2.1 Notwendigkeit der Fortbildung

Kinder haben bis zum Schuleintritt eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dazu gehören unter anderem die kognitive Entwicklung und ein differenzierter Spracherwerb. Neben diesen allgemeinen Entwicklungsaufgaben fallen eine Reihe von emotional-sozialer Entwicklungsschritte in den Altersbereich von drei bis sechs Jahren, z.B. die zunehmende Selbstregulation von Verhalten und Emotionen, das Lösen einfacher Konflikte, die Entwicklung von Mitgefühl und Empathie, die soziale Selbständigkeit und die soziale Integration in eine Gruppe (Koglin & Petermann, 2008).

Eine differenzierte Betrachtung der Prävalenzraten von Verhaltensauffälligkeiten bei 3-6jährigen Kindern spricht für einen erheblichen Unterstützungsbedarf. So stellen die Autoren der KiGGs-Studie bei 16% der 3-6jährigen Kinder Verhaltensauffälligkeiten, bei 6,6% emotionale Probleme und bei 9,5% Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen fest. In diesen Angaben sind noch nicht diejenigen Kinder einbezogen, die sich im Grenzbereich befinden (Hölling et al., 2007). In der Braunschweiger Kindergartenstudie zeigen sich zudem deutliche Geschlechtsunterschiede. So werden 18% der Jungen und 10% der Mädchen als auffällig eingeschätzt (Kuschel et al., 2004). Probleme in der emotionalen und sozialen Entwicklung stellen ein Risiko für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen dar und stehen in engem Zusammenhang mit dem späteren Schulerfolg.

Die Autoren stellen übereinstimmend als Gründe für die Notwendigkeit der Förderung der emotional-sozialen Kompetenzen das gehäufte Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten, die Vielzahl von Begleitsymptomen, die Beständigkeit der Störungen, die Beeinträchtigung des individuellen Wohlbefindens, die starken Belastungen für das Umfeld sowie die oft geringe Bereitschaft von Betroffenen, sich Hilfe zu holen, heraus.

Die Kindertageseinrichtung stellt einen geeigneten Ort dar, um Kinder bei der Bewältigung emotional-sozialer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und Kompetenzen in diesem Bereich zu erwerben, zu festigen und auszubauen, da es hier viele Alltagssituationen im Tagesablauf gibt, die genutzt werden können. So müssen Kinder beispielsweise die Trennung von ihren Eltern bewältigen und sich in die Gruppe integrieren, sich in Konflikten behaupten oder nachgeben und Bedürfnisse äußern können.

In Mecklenburg-Vorpommern wird die Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen als Bildungsmaßnahme im Bereich der Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Bildungskonzeption für 0-10jährige Kinder deutlich.

So wird das soziale Lernen als bereichsübergreifendes Anliegen und als hervorgehobener Lerngegenstand dargestellt. Die Standards umfassen sowohl personale Fähigkeiten als auch soziale Fähigkeiten und zu entwickelnde Einstellungen. Die Schwerpunkte in den

Entwicklungsniveaus Selbstwahrnehmung und soziale Lebenswelt bezeichnen *Ich und Andere; Bedürfnisse und Gefühle haben; Regeln, Verantwortung und Rechte* sowie *Zusammenarbeit, Konflikte und Entscheidungen* und bilden somit eine umfassende Grundlage im Bereich der Kindertageseinrichtung zur Förderung dieses Entwicklungsbereichs (vgl. Bildungskonzeption für 0-10jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, 2011).

Bildung umfasst demzufolge nicht mehr ausschließlich kognitive Kompetenzen, sondern wird um die emotional-soziale Entwicklung erweitert, die die Grundlage für erfolgreiches Lernen bildet. Für das zwischenmenschliche Zusammenleben und als Voraussetzung für soziale Kontakte bilden Gefühle die grundlegende Basis (Schneewind, 2008).

Nach Petermann und Wiedebusch (2008) sind hohe emotionale Fertigkeiten von Kindern unter anderem verbunden mit einer höheren sozialen Kompetenz, einem höheren sozialen Status und einer besseren Akzeptanz in der Gruppe der Gleichaltrigen. Dies ist von besonderer Bedeutung, da Peer-Beziehungen einen wichtigen Sozialisationskontext darstellen, der soziale Anpassungsvorgänge stimuliert und beeinflusst (Viernickel, 2006). Ein gering ausgeprägtes Emotionsverständnis ist ein Vorhersagefaktor für soziale Probleme, ein vermindertes Emotionswissen sagt aggressives Verhalten und niedrige Emotionsregulationskompetenz vorher. Bei nicht altersgemäßer Entwicklung emotional-sozialer Kompetenzen sind Schwierigkeiten in der schulischen Entwicklung belegt (Petermann & Wiedebusch, 2008).

In der Bildungskonzeption für Mecklenburg-Vorpommern wird die emotional-soziale Entwicklung insbesondere unter dem Schwerpunkt *Bedürfnisse und Gefühle haben* betrachtet und unter den Standards *soziale Fähigkeiten* und *zu entwickelnde Einstellungen* spezifiziert (vgl. Bildungskonzeption für 0-10jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, 2011).

Nach Fröhlich-Gildhoff (2013) stellen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen eine besondere Herausforderung für und manchmal auch Überforderung der pädagogischen Fachkräfte dar. Das Wissen der Fachkräfte über Verhaltensauffälligkeiten wird als „ungeordnet“ bezeichnet und es wird ein deutlicher Unterstützungsbedarf in Form von Weiterbildung und Supervision von ihnen geäußert (Fröhlich-Gildhoff, 2013).

Sicherheit, Geborgenheit und das Erkunden ihrer Umwelt sind Grundbedürfnisse von Kindern. Der Schritt in eine Kindertageseinrichtung bedeutet die zeitweilige Loslösung von den Eltern und den Aufbau von Beziehungen zu neuen Personen u.a. auch den pädagogischen Fachkräften. Nach Strohsand (2009) ist im Sinne der Bindungstheorie davon auszugehen, dass insbesondere durch die Trennung von den Eltern das Bindungssystem der Kinder aktiviert wird, da diese Trennung eine belastende Situation für das Kind darstellt.

Aber auch im Alltag einer Kindertagesstätte werden Bindungsbedürfnisse in emotional belastenden Situationen relevant und die Kinder benötigen eine Bezugsperson. Der Aufbau von Bindungsbeziehungen außerhalb des vertrauten familiären Netzes stellt somit eine besondere Entwicklungsaufgabe für Kinder dar (Ahnert, 2008).

Nur wenn Bildungs- und Betreuungsangebote in soziale Beziehungsstrukturen eingebettet sind, können sie ihre Wirkung entfalten (Ahnert & Lamb, 2011). Jedoch wird der herausragende Aspekt der Beziehungskultur im Alltag oft als selbstverständlich übersehen und zu gering bewertet (Friedrich, 2008).

Die Verknüpfung zur emotional-sozialen Entwicklung von Kindern zeigt sich in der Aussage, dass die Qualität der Bindung zwischen Kind und Bezugsperson sich als ein wesentlicher Prädiktor für die sozial-emotionale Anpassung bewährt hat (Gloger-Tippelt et al., 2007).

Das Thema Bindung ist für pädagogische Fachkräfte demzufolge ein wichtiges Thema, da die Perspektiven auf kindliche Verhaltensweisen und kindliches Lernen erweitert und die eigene Beziehungsgestaltung reflektiert und verändert werden kann.

Auf diesen Themenbereich wird in der Bildungskonzeption im Fundament unter den Aspekten zur Betreuung, Bildung und Erziehung unter der Berücksichtigung der Bindung eingegangen und seine Bedeutung für den Bildungsprozess von Kindern hervorgehoben (vgl. Bildungskonzeption für 0-10jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, 2011).

Nach Haug-Schnabel (2009) ist die Kindertageseinrichtung ein Ort der Geborgenheit, der jedoch nicht konfliktfrei ist. Vielmehr sind Konflikte hier als ein wichtiges soziales Lernfeld zu verstehen und ihre Bewältigung Teil des sozialen Miteinanders. Eine angemessene Konfliktlösefähigkeit zeigt und fördert die soziale Kompetenz eines Kindes, mangelnde Konfliktlösefähigkeit stellt in der kindlichen Entwicklung einen Risikofaktor dar (Kain, 2007).

Dörfler et al. (2002) bezeichnen es als wünschenswert, die Konfliktkultur als einen Teil der Ausbildung und in berufsbegleitenden Fortbildungen zu berücksichtigen.

In den beschriebenen Entwicklungsniveaus der Bildungskonzeption bildet der Schwerpunkt *Zusammenarbeit, Konflikte und Entscheidungen* die Grundlage dieses Themenfeldes.

Die Beobachtung von Kindern ist mittlerweile ein wichtiger Bestandteil pädagogischen Handelns. Sie umfasst ca. 1/10 der Jahresarbeitszeit pädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Um Beobachtung effektiv einsetzen und die Ergebnisse insbesondere für den Bereich der emotional-sozialen Entwicklung für pädagogische Handlungen ableiten zu können, ist das Aufgreifen der Beobachtung als eigener thematischer Bereich ein wichtiger Aspekt der Kompetenzerweiterung pädagogischer Fachkräfte.

Ebenso ist die Zusammenarbeit mit den Eltern ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Nach Schirmer (2011) werden pädagogische Fachkräfte durch ihre Ausbildung auf diese Arbeit zu wenig vorbereitet und die Elternarbeit sollte somit als eine wichtige Fortbildungsmaßnahme erachtet werden. Die Bildungs- und

Erziehungspartnerschaft bildet in der Bildungskonzeption einen der Schwerpunkte und thematisiert u.a. Elterngespräche, Wertschätzung und gemeinsame Verantwortung (vgl. Bildungskonzeption für 0-10jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, 2011).

Herausgestellt werden muss demzufolge, dass nicht nur die Prävention von Problemen der emotional-sozialen Entwicklung und die Förderung der Kinder in diesem Bereich eine wichtige Rolle spielen, sondern auch die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in der Gestaltung eigenen Handelns einen hohen Stellenwert einnehmen. Unter diesen Schwerpunkt fallen insbesondere die Beziehungsgestaltung, das Reflektieren eigenen pädagogischen Handelns und die aktive Weiterentwicklung des Fachwissens.

Damit kristallisieren sich in der Notwendigkeit der Fortbildung pädagogischer Fachkräfte für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zwei wichtige Ansatzpunkte heraus: die Beziehungsgestaltung, die Interaktionen und die Reflexion des pädagogischen Handelns der pädagogischen Fachkraft selbst, sowohl die universelle als auch die primäre und sekundäre Prävention emotional-sozialer Probleme sowie die Förderung dieser Kompetenzen bei den Kindern.

Zentrale Ziele der Fortbildung für den kindlichen Entwicklungsbereich der emotional-sozialen Entwicklung liegen in Anlehnung an das Kompetenzmodell für pädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) in der Reaktivierung, Festigung und Erweiterung des Wissens der TeilnehmerInnen über die kindliche Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen, Inhalten der Bindungstheorie, Konfliktmanagement, Elternarbeit und Vernetzung, der Situationswahrnehmung und -analyse, der Motivation für dieses Thema und der Erhöhung der pädagogischen Handlungskompetenz.

So werden die theoretischen Inhalte mit praktischen Beispielen durch die DozentIn und durch Fallbeispiele der TeilnehmerInnen illustriert, um den Bezug zum Alltag in den Kindertageseinrichtungen herzustellen. Das vermittelte Wissen kann demzufolge als Grundlage eines erweiterten pädagogischen Handelns betrachtet werden. Es werden Möglichkeiten der Umsetzung theoretischer Inhalte und Spiele erläutert und durchgeführt, um Theorie und Praxis zu verknüpfen und alltägliche didaktisch relevante Situationen für die TeilnehmerInnen aufzuzeigen.

Begleitet werden alle Schritte durch die Reflexion eigener Einstellungen, Beziehungsgestaltungen und des pädagogischen Handelns.

Im Verlauf der Fortbildung werden bisherige Inhalte fortwährend wieder aufgegriffen bzw. Rückbezüge hergestellt, um vorhandenes Wissens zu festigen und das Verknüpfen neuer mit bekannten Inhalten zu fördern.

Zu weiteren Fortbildungen bringen die TeilnehmerInnen eigene Bücher und Beobachtungsverfahren mit, an denen Inhalte erarbeitet, gefestigt und spezifiziert werden,

um auch hier einen Transfer in die Praxis zu unterstützen. Die TeilnehmerInnen erhalten ausreichende Möglichkeiten, eigene Praxiserfahrungen zu diskutieren, um der Vernetzung der Inhalte und der Reflexion eigenen pädagogischen Handelns Raum zu geben.

3.2.2.2 Inhalt und Ablauf der Fortbildungen

Erster Baustein: emotional-soziale Kompetenz

Das erste Wochenende der Fortbildung wendet sich thematisch der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern sowie Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zu.

Nach der Erfassung des Wissenstandes und der Einschätzung eigenen Handelns erfolgt die Abklärung der Erwartungen der TeilnehmerInnen für die Fortbildung in diesem Entwicklungsbereich.

Die Verankerung der emotional-sozialen Entwicklung in der Bildungskonzeption wird erläutert und die Schwerpunkte in den Entwicklungsniveaus diskutiert und als Grundlage der Fortbildung hervorgehoben.

- Im ersten Teil wurden mit den TeilnehmerInnen *Entwicklungsaufgaben im Kindesalter* zusammengetragen und spezifische, den emotional-sozialen Entwicklungsbereich betreffende, herausgestellt.
- Der zweite Themenbereich widmete sich der *emotionalen Kompetenz und ihrer Entwicklung*. Um hinter den Begriffen liegende theoretische Konstrukte und Inhalte zu vermitteln, erfolgte eine umfassende Begriffsklärung verschiedener Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Saarni (2002). Der theoretischen Darstellung der Entwicklung von Emotionsausdruck und Emotionsverständnis folgte ein praktischer Teil mit Reflexionsfragen, Spielen und Möglichkeiten der Förderung für die Praxis.
- Der Themenbereich *Emotionsregulation und Einflüsse auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen und Emotionsregulation* umfasste neben der Darstellung der Entwicklung der Emotionsregulation, regulative Strategien, die im Kindesalter Anwendung finden. Diese wurden von den TeilnehmerInnen anhand von praktischen Beispielen aus ihrem Alltag „entdeckt“. Es folgten Ausführungen zu Einflüssen, Risikofaktoren, Störungen und Folgen unzureichender Emotionsregulation. Vor dem Hintergrund des Modells der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) wurden durch Beispiele aus der Praxis die Handlungen oppositionell aggressiver und sozial unsicherer Kinder verdeutlicht.
- Im Themenbereich der *Entwicklung sozialer Kompetenz* bilden inhaltlich die Begriffe der sozialen Kompetenz, Empathie, prosoziales Verhalten, kooperatives Verhalten und soziales Spiel sowie deren Entwicklung und Förderung die Schwerpunkte. Diese wurden wiederum mit praktischen Beispielen unterlegt, um das Verständnis und den

Bezug zu erhöhen. Es erfolgte die Darstellung der Verknüpfung von emotionaler und sozialer Kompetenz.

- Sachlogisch schließt sich der Themenbereich *Peers* an, in der die Rolle der Gleichaltrigen in der emotional-sozialen Entwicklung und ihre Funktion als ein Schutzfaktor dargestellt werden. Neben der Vermittlung von Merkmalen der Peer-Beziehungen und ihrer Entwicklung wurden problematische Verhaltensweisen in diesem Bereich dargestellt, an die sich die Möglichkeiten der alltagsintegrierten Förderung und Unterstützung von Peer-Beziehungen anschließen.
- Zur weiteren Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen der emotional-sozialen Entwicklung mit weiteren Entwicklungsbereichen werden diese anhand von Sprache und späteren Schulleistungen aufgezeigt.
- Den abschließenden Teil bildet das Thema *Kinder mit auffälligem Verhalten*. Aufgezeigt wird die Häufigkeit, diskutiert der Zusammenhang mit gesellschaftlichen und individuellen Regeln, Normen und Werten. Neben Risikofaktoren werden internalisierende und externalisierende Störungen umrissen und die Schwierigkeit der Differenzierung zwischen auffälligem Verhalten und Verhaltensauffälligkeiten herausgearbeitet, die mit Kriterien für Verhaltenseinschätzungen für den Alltag untermauert werden. Aus protektiven Faktoren werden Handlungsableitungen für die pädagogischen Fachkräfte erarbeitet und entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung thematisiert und reflektiert.

Zweiter Baustein: Bindungstheorie

Zu Beginn erfolgt eine Wiederholung der Inhalte des ersten Wochenendes.

- In der Vermittlung der *zentralen Grundlagen der Bindungstheorie* bildeten Funktionen von Bindung, Merkmale der Bindungstheorie, Bindungsverhaltensweisen, Exploration, die Darstellung des internalen Arbeitsmodells sowie das Fürsorgeverhalten nach Ainsworth (1974) zentrale Inhalte. Dieses grundlegende theoretische Wissen wurde zur besseren Verständlichkeit mit Filmbeispielen, insbesondere zum Konzept der Feinfühligkeit, veranschaulicht.
- Im zweiten Theorieteil steht die *Klassifikation der Bindungsmuster* im Vordergrund, die ebenfalls mit Filmbeispielen verdeutlicht wird. Weiterhin wird der Zusammenhang von Bindung und Exploration, der Einfluss des Temperaments, die diagnostischen Möglichkeiten, die Veränderbarkeit von Bindungsmustern und Zusammenhänge zwischen den Bindungsmustern und Verhaltensauffälligkeiten sowie Bindungsmuster und Lernen spezifisch herausgearbeitet.
- Am zweiten Fortbildungstag bildet *Bindung im Kindergartenalter* den Schwerpunkt. Es wurden Inhalte der Bindungstheorie für die Altersgruppe der von den pädagogischen

Fachkräften betreuten Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt thematisiert. Die Bindungsmuster im Kindergartenalter, die Erzieherin-Kind-Bindung, diesbezügliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, Wechselwirkungen zwischen dem eigenen Bindungsmuster und denen der Kinder unter Darstellung komplementären Verhaltens wurden differenziert betrachtet. Der Erläuterung der Ursachen von Beziehungsstörungen folgte die Darstellung der Verbindungen zur emotional-sozialen Entwicklung, um die Vernetzung der Themenbereiche der einzelnen Fortbildungsbausteine zu ermöglichen.

Die fachliche Auseinandersetzung mit Lob und Anerkennung wurde aufgegriffen, die TeilnehmerInnen stellten mitgebrachte Bücher vor, die sie einsetzen würden, um emotional-soziale Themen in ihrer Gruppe einzuführen. Dies diente der Anknüpfung an den ersten Fortbildungsbaustein. Weiterhin wurden Videos von Alltagsinteraktionen eingesetzt und diese hinsichtlich der Möglichkeiten von Förderung emotional-sozialer Entwicklung im konkreten Einzelfall analysiert.

- Ein eigenes Thema bildet die *Eingewöhnung im Kindergartenalter*, die als emotional belastende Situation in der Kindertagesstätte einen direkten Bezug zu den bisherigen Inhalten als Diskussionsgrundlage gibt und von den TeilnehmerInnen aus ihren praktischen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten heraus mit dem theoretischen Hintergrund der Bindungstheorie verknüpft und diskutiert wurde.
- Den Abschluss bildeten *praktische Implikationen*. Hier wurden beziehungsförderliches Erziehverhalten, positives Interaktionsverhalten, das Konzept der sensitiven Responsivität (Remsperger, 2011), das Erkennen bindungsrelevanter Situationen und letztendlich Möglichkeiten bindungsgeleiteten Vorgehens der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung an Beispielen erläutert und differenziert dargestellt.

Dritter Baustein: Konflikte, Beobachtung, Elternarbeit und Verknüpfung

Im dritten Fortbildungsbereich bilden Konflikte in der Kindertageseinrichtung, Beobachtung, Eltern- und Kooperationsarbeit, sowie die Verknüpfung aller bisherigen Themenbereiche in der Anwendung in Alltagssituationen die Schwerpunkte.

Zu Beginn erfolgt in einer Zusammenfassung durch die TeilnehmerInnen die Wiederholung der Inhalte des vorangegangenen Seminars zur Bindungstheorie.

- Schwerpunkt des ersten Teils der Fortbildung sind *Konflikte im Kindergartenalter*. Nach der Diskussion und Bestimmung des Begriffs wurden verschiedene Perspektiven auf Konflikte dargestellt und die eigene Sichtweise bestimmt. Die Bedeutung von Konflikten für die kindliche Entwicklung, Einflussfaktoren auf die Konfliktbewältigung und Handlungsstrategien von Kindern

wurden herausgestellt. Die Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte wurden im Zusammenhang mit einem Leitfaden zur Konfliktbewältigung und Förderimpulsen zur Konfliktlösefähigkeit mit praktischen Beispielen aus dem Alltag der TeilnehmerInnen verbunden und diskutiert. In diesen Beispielen erkannten die TeilnehmerInnen bereits die Bezüge zur emotionalen und sozialen Entwicklung, diskutierten diese und brachten sie mit den Inhalten der Bindungstheorie in Verbindung. Dadurch wurde erneut der Bezug zu den theoretischen Inhalten der ersten beiden Fortbildungsbausteine hergestellt und es erfolgte eine Reaktivierung des vorhandenen Wissens sowie die Verknüpfung des neu erworbenen Wissens mit diesen Inhalten. Mit einem Meinungsaustausch zu *Konsequenzen, Regeln und Grenzen* wurde das Thema Konflikte abgeschlossen.

Nach den Fragen zur Selbstreflexion wurde von den pädagogischen Fachkräften ein soziales Netz ihrer Gruppe entworfen und Möglichkeiten der Anwendung erläutert. Abschließend wurden Konfliktsituationen anhand von Beispielen der TeilnehmerInnen in Rollenspielen dargestellt und analysiert.

- Im zweiten Schwerpunkt werden Möglichkeiten der *Beobachtung und Dokumentation* thematisiert. Dabei werden Beobachtungsmaterialien, der Nutzen von Beobachtungen, Beobachtungsmöglichkeiten der emotional-sozialen Entwicklung und ihre Dokumentation erläutert. Die TeilnehmerInnen stellten mitgebrachte Beobachtungsverfahren aus ihrer Praxis vor und diskutieren ihre Nutzungsmöglichkeiten zur Einschätzung der emotional-sozialen Entwicklung. Die systematische Beobachtung, Interpretation und Ableitung von Handlungsmöglichkeiten wurde an einem Videobeispiel erprobt, wobei spezifische Fragestellungen beobachtungsleitend waren.
- Die Thematisierung der *Zusammenarbeit mit den Eltern* erfolgt unter den Schwerpunkten der Erziehungspartnerschaft, Problemen mit Eltern, Elternarbeit bei schwierigen Kindern und das Elterngespräch. Hier wurden praktische Hilfen in Form von Fragestellungen und Leitfäden vorgestellt. Die TeilnehmerInnen hatten nach Fragen zur Selbstreflexion die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit Eltern zu diskutieren.
- Die Auseinandersetzung mit dem Bereich der *Vernetzung und Kooperation* mit externen Angeboten erfolgte im Zusammenhang mit Früherkennung und frühen Hilfen.
- Die Bedeutung des *Raums als dritter Pädagoge* und die Wirkung von Räumen auf die emotional-soziale Entwicklung von Kindern wurden kurz angeschnitten.
- Ein weiterer Schwerpunkt dieser Fortbildung ist die Untersuchung von *Alltagssituationen in Kindertagesstätten* hinsichtlich der gesamten bisherigen Inhalte und ihrer praktischen Umsetzung zur Förderung der emotionalen und sozialen

Entwicklung. An den Alltagssituationen werden Möglichkeiten der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, der Emotionsregulation, der Beziehungsgestaltung, der Kooperation und Konfliktarbeit sowie der Elternarbeit herausgestellt, diskutiert und mit praktischen Beispielen untermauert. Damit erfolgt eine Reaktivierung und Vernetzung aller bisherigen Inhalte in ihren Anwendungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag hinsichtlich der Förderung der Kinder als auch der eigenen Gestaltung von Beziehungen.

3.2.3 Fachspezifische Fortbildung: Frühe mathematische Bildung

3.2.3.1 Notwendigkeit der Fortbildung

Verschiedene Studien zeigen, dass das mathematische Wissen von Schulanfängern sehr heterogen ist (Grassmann et al., 2002; Hasemann, 2006). Aber auch bei drei- bis vierjährigen Kindern variiert der mathematische Wissenstand erheblich: Während einige Kinder bereits weit über 20 hinaus zählen können, kommen einige Kinder über den Zahlenraum bis fünf nicht hinaus (Einig, 2008). Es ist zu vermuten, dass sich die bereits früh auszumachende Heterogenität in den mathematischen Kompetenzen der dreijährigen Kinder in deren weiterer Entwicklung verstärkt und verfestigt.

Im Bereich der mathematischen Kompetenzen noch nicht schulpflichtiger Kinder existiert keine klar abgegrenzte Definition für Entwicklungsauffälligkeiten oder -störungen, daher liegen auch keine Prävalenzraten vor. Verschiedenen Studien zur Vorhersage späterer mathematischer Schulleistungen zufolge existieren aber Prädiktoren für die spätere Ausbildung einer Rechenschwäche (Krajewski, 2008; Dornheim, 2008; Stern, 1998). Dornheim (2008) hat das Zahlen-Vorwissen als Hauptprädiktor für Rechenleistungen der 1. und 2. Klasse identifiziert. Durch Hinzunahme weiterer Prädiktoren konnten 80% der „Risikokinder“, d.h. der Kinder, die in der Schule eine Rechenschwäche aufwiesen, erfasst werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine frühe mathematische Förderung angezeigt. Gestützt wird diese Vermutung durch verschiedene Autoren, die die Notwendigkeit der frühen mathematischen Bildung im Alter von drei Jahren betonen (Kaufmann, 2010; Lorenz, 2012). Da 97% der drei- bis sechsjährigen Kinder in Mecklenburg-Vorpommern in Kindertageseinrichtungen betreut werden (MAGS, 2012), können sie durch eine institutionelle Form der mathematischen Förderung in ihren Kindertageseinrichtungen besonders gut erreicht werden. Diese Schlussfolgerung wird durch Grüßing (2009) gestützt, die der Stärkung der professionellen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen einen besonderen Stellenwert zuschreibt.

Hinsichtlich der mathematischen Förderung zeigen Peter-Koop et al. (2008), dass sich die alltagsintegrierte mathematische Förderung durch pädagogische Fachkräfte in ihrer Effektivität nicht von Einzelförderung durch speziell geschultes Personal unterscheidet.

Durch die nachhaltige Stärkung fachlicher Handlungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften für die alltagsintegrierte mathematische Förderung durch Fortbildung und Coaching sind daher langfristig größere Effekte bei geringerer Nutzung personaler und finanzieller Ressourcen zu erwarten als durch eine wiederholte additive Einzelförderung.

Die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich der frühen mathematischen Bildung dient der Vermittlung von Wissen über allgemeine und inhaltliche mathematische Standards sowie von lernmethodischen Kompetenzen, um das erworbene Wissen über die mathematischen Standards in der täglichen Arbeit gezielt nutzen zu können. Beide Bereiche werden im Folgenden kurz dargestellt. Die genauen Inhalte der Fortbildung werden im nachfolgenden Abschnitt spezifiziert.

Den allgemeinen und inhaltlichen Standards der fachspezifischen Fortbildung liegen die „mathematischen Standards für Kindergärten und die ersten beiden Primarschulklassen“ (Richardson, 2004) zugrunde. Diese wurden von Richardson nach den Standards des Rahmenlehrplanes Mathematik der Grundschule (2004) sowie den „Prinzipien und Standards für Mathematik in der Schule“ der NCTM (2000) für die frühe mathematische Bildung in Deutschland adaptiert.

- Die allgemeinen mathematischen Standards der Fortbildung sind Kommunizieren, Probleme lösen, Verbindungen herstellen, Darstellen sowie Argumentieren und Begründen.
- Die inhaltlichen mathematischen Standards der Fortbildung sind die Bereiche *Muster und Strukturen*, *Raum und Form*, *Größen und Messen*, *Zahlen und Mengen* sowie *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit*. Im Folgenden werden diese inhaltlichen Bereiche der Fortbildung als Kernbereiche bezeichnet.

Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern führt im Bildungs- und Erziehungsbereich „Elementares mathematisches Denken“ in ihren Erfahrungsfeldern vier dieser fünf inhaltlichen Standards explizit auf. Der Kernbereich *Zahlen und Mengen* ist dabei in der Bildungskonzeption in die zwei Erfahrungsfelder *Mengen* und *Zahlen* aufgeteilt. Der Zusammenlegung beider Erfahrungsfelder für die Fortbildung liegen mathematikdidaktische Erwägungen zugrunde: Eines der wichtigsten Ziele in der frühen mathematischen Bildung ist die Entwicklung eines ordinalen sowie eines kardinalen Zahlenverständnisses. Hierfür ist die Verknüpfung von Zahlen- und Mengenwissen Voraussetzung. Krajewski (2008) hat diese Verknüpfung in ihrem Entwicklungsmodell

numerischer Kompetenzen dargestellt. Dieses Entwicklungsmodell ist ein wesentlicher Bestandteil der Fortbildung.

Der Kernbereich *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* ist in die anderen Erfahrungsfelder der Bildungskonzeption integriert, z.B. „Arbeit mit Strichlisten“, „Arbeit mit einfachen Tabellen“, „sehen, wie oft welche Augenzahl gewürfelt wurde“ (Bildungskonzeption für 0-10jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 13 ff).

Da von einer Anschlussfähigkeit mathematischer Inhalte im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule auszugehen ist, ist eine Orientierung an den Standards des Rahmenplanes Mathematik der Grundschule (2004) notwendig. Diese Tendenz zeigt sich auch in der aktuellen Literatur zur frühen mathematischen Bildung (Kaufmann, 2010; Lorenz, 2012), die diese inhaltlichen Standards ebenfalls explizit benennen.

Die Vermittlung der Inhalte in den einzelnen Kernbereichen erfolgt auf theoretischer Grundlage. In den Kernbereichen *Zahlen und Mengen, Muster und Strukturen* sowie *Größen und Messen* ist eine fundierte theoretische Basis vorhanden (Kaufmann, 2010; Lorenz, 2012; Lüken, 2012). Die Kernbereiche *Raum und Form* sowie *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* sind jedoch in der Literatur rein phänomenologisch und sehr praxisnah dargestellt, Entwicklungsmodelle existieren hierzu nicht.

Für die Kernbereiche der Fortbildung werden die Entwicklungsniveaus der Bildungskonzeption zu den Bereichen *Zahlen, Mengen, Muster und Strukturen, Geometrische Erfahrungen* sowie *Größen und Messen* genutzt. Entwicklungsniveaus für den Kernbereich *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* liegen nicht vor. Daher wird dieser Kernbereich rein phänomenologisch behandelt.

Studien von Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (1990) zeigen, dass neben den mathematischen Inhalten die Vermittlung mathematikspezifischer lernmethodischer Kompetenzen zu größeren mathematischen Leistungen von Kindern unter sechs Jahren führt. Lernmethodische Kompetenzen stellen nach Gisbert (2004) eine Vorbereitung auf das lebenslange Lernen dar. Sie sind als impliziter Bestandteil der Bildungskonzeption im Bildungs- und Erziehungsbereich „Elementares mathematisches Denken“ (Bildungskonzeption für 0-10jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 2 ff.) sowie in der aktuellen Literatur zur frühen mathematischen Bildung zu finden (Kaufmann, 2010; Lorenz, 2012; Gasteiger, 2010).

3.2.3.2 Fortbildungsinhalte

Erster Baustein: Grundlegendes mathematisches Handeln, Raum und Form, Muster und Strukturen, Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit

Inhaltlich ist der erste Block durch mathematische Grundlagen sowie die Kernbereiche *Raum und Form*, *Muster und Strukturen* sowie *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* sehr praxisorientiert angelegt.

- Der fachspezifische Bereich beginnt mit einer Einführung in die Mathematik als „Wissenschaft der Muster und Strukturen“ (Wittmann, 2003) und behandelt die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zur Mathematik, die inhaltliche Vorstellung des gesamten Bereichs, der Bezug zur Bildungskonzeption, die Überschneidung mit anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen sowie dem Übergang in die Schule.
- In den mathematischen Grundlagen wird die Begriffsbildung anhand von prototypischen Beispielen verdeutlicht, anschließend werden das Klassifizieren, das Sortieren und das Ordnen als grundlegendes mathematisches Handeln definiert und praktische Umsetzungen diskutiert.
- Die Aufteilung des Kernbereichs *Raum und Form* orientiert sich an der Bildungskonzeption und beinhaltet die Räumlichkeit der Welt, Formen und Körper, Symmetrien, die Vorstellung räumlicher Objekte und Prozesse, Baupläne sowie Ansichten von Körpern und Bauwerken und die Umsetzung der einzelnen Themen anhand alltagspraktischer Beispiele.
- Bei der Behandlung des Kernbereiches *Muster und Strukturen* wird nach der Definition grundlegender Begriffe und Entwicklungsstufen des Musterverständnisses (Lüken, 2012) der Bezug zur Definition als „Wissenschaft der Muster und Strukturen“ hergestellt. Für den Umgang mit *Mustern* im Alltag der Kindertageseinrichtungen werden gemeinsam Beispiele erarbeitet.
- Der Kernbereich *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* thematisiert Daten und ihre Darstellungsformen im kindlichen Lebensumfeld, erläutert Möglichkeiten von kombinatorischen Aufgaben, z.B. beim Ankleiden, und führt dann anhand alltäglicher Beispiele wie Lotto die TeilnehmerInnen in den Bereich der Wahrscheinlichkeit ein. Der Bezug der Thematik zur pädagogischen Arbeit mit den Kindern erfolgt anhand praktischer Übungen und Spiele, die bereits bei drei- und vierjährigen Kindern eingesetzt werden können.

Zweiter Baustein: Lernmethodische Kompetenzen, Zahlen und Mengen

Der zweite Block bildet, thematisch betrachtet, den Schwerpunkt der gesamten fachspezifischen Fortbildung. Inhalt ist die Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen sowie

der Kernbereich *Zahlen und Mengen*. Der theoretische Anteil ist aufgrund des Forschungsstandes gegenüber Block 1 deutlich erhöht, Schwerpunkte bilden der Erwerb der Zahlwortreihe (Fuson, 1988) die Entwicklung des Zählens nach Hasemann (2008), das Anwenden erster Lösungsstrategien (Baroody, 1987) sowie das Entwicklungsmodell numerischer Kompetenzen (Krajewski, 2008).

Dritter Baustein: Größen und Messen, Potential von Alltagssituationen, Beobachtung und Dokumentation

Im dritten Fortbildungsblock wird der Kernbereich *Größen und Messen* thematisiert und anhand von vielfältigen alltagspraktischen Anwendungsmöglichkeiten der Größen Länge, Fläche, Volumen, Gewicht, Zeit und Geld mit der Praxis verknüpft.

Beobachtungs- und Dokumentationsmöglichkeiten werden anhand eines Instruments von Kaufmann (2010), welches alle inhaltlichen mathematischen Standards umfasst, erläutert.

Die gesamte fachspezifische Fortbildung zusammenfassend, wird das Potential von ausgewählten Alltagssituationen für alle fünf Kernbereiche untersucht. Anhand von durch die TeilnehmerInnen eingebrachten Materialien sowie Spielen werden weitere Fördermöglichkeiten aufgezeigt.

4 Ziele und Forschungsfragen

Die Notwendigkeit zur Durchführung der Grundlagen- sowie der fachspezifischen Fortbildungen in den Bereichen Sprache/Literacy, emotional-soziale Entwicklung bzw. frühe mathematische Bildung wurde in den jeweiligen Abschnitten des Kapitels 3 detailliert dargelegt. Die dem Fortbildungskonzept zugrunde liegende Kombination von theoretischer Wissensvermittlung und alltagsintegriertem Praxisbezug soll eine Erweiterung von Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte zur alltagsintegrierten Förderung aller Kinder sicherstellen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Aus dem in Abbildung 2 dargestellten Kompetenzmodell ergeben sich als wesentliche Dispositionen das Wissen der pädagogischen Fachkräfte, ihre Fähigkeiten zur Situationswahrnehmung und Situationsanalyse, ihre Motivation sowie ihre Handlungspotenziale (Fähigkeiten und Fertigkeiten). Gemeinsam mit der Haltung der Fachkräfte beeinflussen diese Dispositionen die Handlungsplanung und die Handlungsbereitschaft, das pädagogische Handeln in konkreten Alltagssituationen sowie die Bewertung des eigenen Handlungsergebnisses.

Ziel der ersten Projektphase - auf die sich dieser Zwischenbericht bezieht - war es, die Ausgangslage in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte und der Ebene der Kinder zu erfassen. Weiterhin wurden weitere relevante Einflussfaktoren auf die Dispositionen der Fachkräfte (Arbeitsbelastung, Persönlichkeit, pädagogische Orientierung) erfasst, um diese bei späteren Berechnungen kontrollieren zu können (vgl. Tabelle 2).

Neben dem Entwicklungsstand der Kinder in den Bereichen Sprache/Literacy, emotional-soziale Entwicklung und frühe mathematische Bildung wurden weitere relevante Prädiktoren für den Entwicklungsverlauf erfasst. Dazu gehören die nonverbale Intelligenz und demografische Charakteristika des Elternhauses (vgl. Tabelle 2).

Im Einzelnen werden erste Ergebnisse zu den folgenden Fragestellungen präsentiert:

Fragestellungen auf der Ebene der *pädagogischen Fachkräfte*:

1. Wie stellt sich die Ausgangslage der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf die erhobenen Variablen dar?
 - a. Wie ausgeprägt ist die Arbeitsbelastung in der Stichprobe der pädagogischen Fachkräfte?
 - b. Welche Persönlichkeitsmuster sind in der Stichprobe repräsentiert?
 - c. In welcher Form sind die pädagogischen Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte ausgeprägt?

- d. Wie ausgeprägt ist das Fachwissen der Fachkräfte in dem jeweiligen Fortbildungsbereich?
- e. Wie stellt sich die pädagogische Qualität (Prozess- und Strukturqualität) in den Kindertagesstätten und deren Betreuungsgruppen dar?

Fragestellungen auf der Ebene der Kinder:

- 2. Wie stellt sich der Entwicklungsstand der Untersuchungsgruppe der Kinder in den verschiedenen erhobenen Bereichen dar?
 - a. Wie stellt sich der Entwicklungsstand der Stichprobe im Vergleich zur Normstichprobe des SSV dar? Wie viele Kinder haben ein Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung?
 - b. Welche Fähigkeiten besitzen die untersuchten Kinder im Bereich früher Erzähl- und Lesekompetenzen?
 - c. Wie stellt sich der emotional-soziale Entwicklungsstand der Stichprobe dar?
 - i. Zeigen sich besondere Ausprägungen von Verhaltensauffälligkeiten?
 - ii. Gibt es Unterschiede in der Verhaltenseinschätzung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften?
 - d. Welche Kompetenzen weist die Stichprobe im Bereich früher mathematischer Bildung auf?
 - e. Wie stellt sich die Verteilung des nonverbalen IQs in der Stichprobe dar?

5 Beschreibung der Stichprobe

Ebene der PFK

Für die Interventionsgruppe 1 (IG1) konnten N=21 pädagogische Fachkräfte aus N=11 Kindertageseinrichtungen gewonnen werden. Diese verteilen sich gleichmäßig (n=7) auf die drei im Kapitel 3 beschriebenen Fortbildungsschwerpunkte. Zwölf der Fachkräfte sind in vier Kindertageseinrichtungen in den städtischen Regionen Hansestadt Rostock und Hansestadt Stralsund beschäftigt, neun in sieben Kindertageseinrichtungen in ländlichen Regionen. Die weiblichen Fachkräfte (n = 19) sind deutlich überrepräsentiert.

Ebene der Kinder

Am Prätest nahmen N=215 Kinder in der IG1 teil. Die Kinder waren im Mittel 47,5 Monate alt (SD=7,82 Monate, Range: 34-61 Monate). Sie sind relativ gleichmäßig auf die drei Fortbildungsschwerpunkte der pädagogischen Fachkräfte verteilt: Mit 27,9% ist die Gruppe der Kinder im Bereich Sprache/ Literacy numerisch zwar kleiner als die Gruppe der Kinder in

den Bereichen frühe mathematische Bildung (37,2%) und emotional-soziale Entwicklung (34,9%), allerdings wird dieser Unterschied statistisch nicht signifikant. Die Verteilung der Kinder auf Kindertageseinrichtungen in städtischen (49,1%) und ländlichen Regionen (50,9%) ist ebenso ausgeglichen wie das Geschlechterverhältnis (51,2% Jungen, 48,8% Mädchen). Tabelle 3 fasst die deskriptiven Statistiken der Gesamtstichprobe zusammen.

Tabelle 3. Deskriptive Statistiken der Gesamtstichprobe

		Kindertageseinrichtungen	Pädagogische Fachkräfte	Kinder
Anzahl	N	11	21	215
Region				
städtisch	N (%)	4 (36,4)	12 (57,1)	106 (49,1)
ländlich	N (%)	7 (63,6)	9 (42,9)	110 (50,9)
Geschlecht				
männlich	N (%)	-	2 (9,5)	110 (51,2)
weiblich	N (%)	-	19 (90,5)	105 (48,8)
Fortbildungsbereich				
fr. mathemat. Bildung	N (%)	-	7 (33,3)	80 (37,2)
Sprache/ Literacy	N (%)	-	7 (33,3)	60 (27,9)
emot.-soz. Entwicklung	N (%)	-	7 (33,3)	75 (34,9)
Alter (Monate)	M (SD)	-	-	47,5 (7,8)
	Range	-	-	34 – 61

6 Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes

6.1 Ebene der pädagogischen Fachkräfte

6.1.1 Formative Evaluation

6.1.1.1 Fokusgruppeninterviews

Zur Steigerung der Effektivität der Fortbildungseinheiten wurden mit den TeilnehmerInnen im Verlauf der Fortbildungen mehrere Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Im Rahmen dieser Interviews wurden zum einen Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte für die Fortbildungen erfragt und zum anderen nach jeder Fortbildung eine gemeinsame Reflexion zum Nutzen der Inhalte für den pädagogischen Alltag angeregt. Die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews fanden in der Konzeption der nachfolgenden Fortbildungen Berücksichtigung. Die Auswertungen der Interviews werden im Anschluss bereichsspezifisch dargestellt.

Bereich Sprache und Literacy

Ende Block 1

Positiv äußerten sich die Fachkräfte über die praktischen Beispiele und Anregungen für den Alltag, kritisierten jedoch die umfangreiche Theorie.

Anfang Block 2

Das zweite Fortbildungswochenende begann mit einer Reflexionsrunde. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, zu formulieren, was sie aus der ersten Fortbildung bereits mit in den Alltag nehmen und umsetzen konnten und wobei sich Schwierigkeiten zeigten. Übereinstimmend äußerten die pädagogischen Fachkräfte, dass sie sensibler sowohl für die eigene Sprache als auch die der Kinder geworden seien. Einige berichteten, Spielanregungen bereits umgesetzt zu haben, was von den Kindern gut angenommen worden sei. Als schwieriger erwies sich jedoch das Behalten der umfangreichen Theorie. Nur für die eigene Arbeit tatsächlich wichtige Informationen, so die Rückmeldung der Teilnehmer, hätten sie sich merken können.

Ende Block 2

Auch dieses Wochenende endete mit einem Fokusgruppeninterview. Die Teilnehmer merkten hierbei an, dass es zwar nach wie vor viel Theorie sei, die vermittelt werde, die zahlreichen Übungen und Reflexionen, Gespräche und Diskussionen sowie die praktischen Anwendungsmöglichkeiten und Spiele die Fortbildung jedoch sehr interessant und abwechslungsreich werden ließen.

Anfang Block 3

Die letzte Fortbildung begann zunächst mit einer Reflexion über die Inhalte des vergangenen Wochenendes und die Anwendung in der Praxis. Auch hierbei äußerten sich die TeilnehmerInnen durchaus positiv. Sie berichteten, einige der besprochenen Aspekte und Spiele im Alltag bereits angewendet zu haben und über die positiven Reaktionen der Kinder teilweise erstaunt zu sein. Einige der Fachkräfte gaben an, dass eigene sowie das Sprachverhalten der Kinder besser reflektieren zu können, äußerten jedoch auch, dass die konsequente Umsetzung, z.B. des korrektiven Feedbacks, noch schwer falle. Wie bereits nach der ersten Fortbildung gaben die Fachkräfte an, das für die eigene Arbeit Relevante aus der vermittelten Theorie heraus zu ziehen.

Ende Block 3

Auch diese Fortbildung endete mit einem Fokusgruppeninterview. Die Teilnehmer merkten an, dass es viel Theorie gewesen sei, die so schnell nicht erfasst werden könne, individuell nachgearbeitet werden müsse und erst in der Praxis verständlicher werde. Sie erhielten jedoch zahlreiche neue Inspirationen und Spielmöglichkeiten, die sie mit in ihren Alltag nähmen, befanden die in der Fortbildung eingesetzten Materialien als äußerst positiv und freuten sich über die Möglichkeit, diese selbst zu erhalten und damit arbeiten zu können. Als kritisch wurde die Dauer der Fortbildung angemerkt, was sich zum einen auf das stark verkürzte Wochenende, zum anderen auf das lange Sitzen bezog, das von den Teilnehmern als überaus ungewohnt und anstrengend empfunden wurde.

Bereich Emotional-soziale Entwicklung

Ende Block 1

Im abschließenden Fokusgruppeninterview äußerten sich die TeilnehmerInnen positiv über die praktischen Beispiele und Anregungen. Sie baten darum, den Praxisteil zusammenzufassen und meinten aber, dass Theorie ja auch sein müsse.

Anfang Block 2

Im zweiten Baustein wurde zu Beginn bei den TeilnehmerInnen gefragt, was sie aus der Fortbildung gut in die Praxis mitnehmen konnten und was sich als schwierig erwies. Alle TeilnehmerInnen hatten im Alltag ihrer Kindertageseinrichtung in unterschiedlichem Umfang Anregungen in die Praxis umgesetzt. Sie beobachteten sich und die Kinder genauer, reflektierten Situationen, in den sich Lerngelegenheiten ergaben und benannten Schwierigkeiten, die sie bei den Kindern beobachtet hatten, z.B. im unzureichenden Emotionsvokabular. Sich selbst schätzten sie als sensibler für dieses Thema ein.

Ende Block 2

Den Abschluss bildet ein Fokusgruppengespräch zu den Inhalten der Fortbildung und deren Möglichkeiten der Umsetzung im Alltag der Kindertageseinrichtung. Das Thema wurde von den TeilnehmerInnen als interessant, spannend aber auch sehr umfangreich eingeschätzt. Die Verbindung von Theorie und Praxis und die Nutzung von Filmen wurden als positiv herausgestellt.

Anfang Block 3

Im dritten Baustein wurden die TeilnehmerInnen dann nach ihren Erfahrungen zu den Inhalten des zweiten Bausteins befragt. Sie gaben an, genauer auf eigene und die Interaktionen zwischen anderen pädagogischen Fachkräften und den Kindern zu schauen

und insgesamt ihren Fokus auf Beobachtung gelegt zu haben. Gleichzeitig gestalteten sie ihre eigenen Beziehungen bewusster, indem sie differenzierter ihr Interesse an den Kindern zeigten und den Kindern genauer zuhörten.

Ende Block 3

Im abschließenden Fokusgruppeninterview wurde insbesondere diese Verknüpfung zu den ersten beiden Bausteinen neben der Praxisbezogenheit der Themen Konflikte, Beobachtung und Elternarbeit hervorgehoben und die Anwendbarkeit der Inhalte bestätigt.

Bereich Frühe mathematische Bildung

Ende Block 1

Die zu Beginn erfragten Erwartungen der TeilnehmerInnen an die Fortbildung konzentrierten sich auf allgemeine, praxisnahe Themen. Wiederholt wurden neue Anregungen, Impulse und Hinweise für die pädagogische Arbeit bzw. Bestätigungen im Handeln genannt. Eine pädagogische Fachkraft versprach sich von der Fortbildung eine Erweiterung ihres Wissens, eine andere eine bessere und effektivere mathematische Förderung ihrer Kinder. Da die Fortbildungsinhalte bereits einen starken Praxisbezug aufwiesen, war eine Anpassung hier nicht notwendig.

Wünsche oder Änderungsvorschläge für den zweiten Fortbildungsbereich wurden am Ende der ersten Fortbildung nicht benannt.

Anfang Block 2

Das Fokusgruppeninterview zu Beginn des zweiten Blockes zeigte, dass die TeilnehmerInnen gezielt die in Block 1 gegebenen Anregungen aufgegriffen und umgesetzt hatten, insbesondere aus den Kernbereichen *Muster und Strukturen* sowie *Raum und Form*. Ein bewusster Einsatz von Inhalten aus dem Kernbereich *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* wurde von allen TeilnehmerInnen verneint, auf Nachfrage jedoch von einer pädagogischen Fachkraft in ein „das machen wir sicher unbewusst“ abgewandelt. Daraufhin wurde dieser Bereich im weiteren Verlauf der Fortbildung wiederholt reflektiert.

Im Rahmen der zweiten Fortbildung erklärten zwei Teilnehmerinnen, dass sie die theoretischen Grundlagen zwar nachvollziehen und verstehen, aber nicht selbst wiedergeben könnten. Diese Anregung sollte in der Konzeption der Multiplikatorenarbeit im Jahr 2014, bei der die geschulten und gecoachten pädagogischen Fachkräfte als ExperInnen ihres Bereichs ihr Wissen an ihre KollegInnen weitergeben werden, Berücksichtigung finden.

Ende Block 2

Wünsche oder Änderungsvorschläge für den dritten Fortbildungsblock wurden am Ende des zweiten Blockes nicht genannt.

Anfang Block 3

Im Fokusgruppeninterview zu Beginn der dritten Fortbildungseinheit berichteten drei pädagogische Fachkräfte von ihren positiven Erfahrungen, die sie nach dem zweiten Baustein durch den gezielten Einsatz von numerischem Material im Arbeitsalltag gewonnen haben sowie dem starken Interesse der Kinder für dieses Thema und die Angebote der TeilnehmerInnen. Eine pädagogische Fachkraft wünschte sich weitere praktische Anregungen für ihre Arbeit. Eine Anpassung der Fortbildung war dadurch nicht angezeigt.

Ende Block 3

Im Anschluss an die dritte Fortbildungseinheit wurde kein weiteres Fokusgruppeninterview durchgeführt.

6.1.1.2 Videointeraktionsanalysen

Videos und Beobachtungsergebnisse zur Erfassung der Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte befinden sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch in der Analyse. Ergebnisse zu diesem Bereich werden im Zwischenbericht 2013 zusammen mit den Ergebnissen des Posttests berichtet.

Bei einem geplanten Treffen mit den Neubrandenburger KollegInnen am 25.01.2013 werden Möglichkeiten erörtert, vorliegende und noch zu erhebende Videodateien beider Projekte gemeinsam auszuwerten bzw. verschiedene Auswertungsmethoden auf ihren Gehalt für beide Projekte zu prüfen.

6.1.2 Summative Evaluation

6.1.2.1 Arbeitsbelastung

Der folgende Abschnitt beschreibt die Arbeitsbelastung der fortgebildeten pädagogischen Fachkräfte (n=17).

Die Dokumentation der Arbeitsbelastung erfolgt durch die prozentuale Übereinstimmung mit den Verhaltens- und Erlebensmustern „Gesundheit“ (G) und „Schonung“ (S) sowie den Risikomustern „Selbstüberforderung“ (A) und „chronisches Erschöpfungserleben und Resignation (Kern des Burnout-Syndroms)“ (B).

Die im Folgenden mitgeteilten Ergebnisse stützen sich auf die Zuordnung jeder Person zu einem der Muster. Das dabei gewählte Raster ist relativ grob gehalten, indem sich die Zuordnung an dem jeweils vorherrschenden Muster orientiert. In der Mehrzahl der Fälle liegen sogenannte „Mischmuster“ vor, die sich in Kombinationen von Musterzugehörigkeiten manifestieren. Die auftretenden Musterkombinationen sind G-A, G-S, S-B und A-B. Je nach Überwiegen des einen oder anderen Anteils erfolgt die Zuordnung zu einem der vier Grundmuster. Von einer "reinen" Musterzugehörigkeit kann nur gesprochen werden, wenn eine Zuordnungswahrscheinlichkeit von $p \geq .95$ angenommen werden kann. In Abbildung 4 sind die erhobenen Muster der pädagogischen Fachkräfte dargestellt.

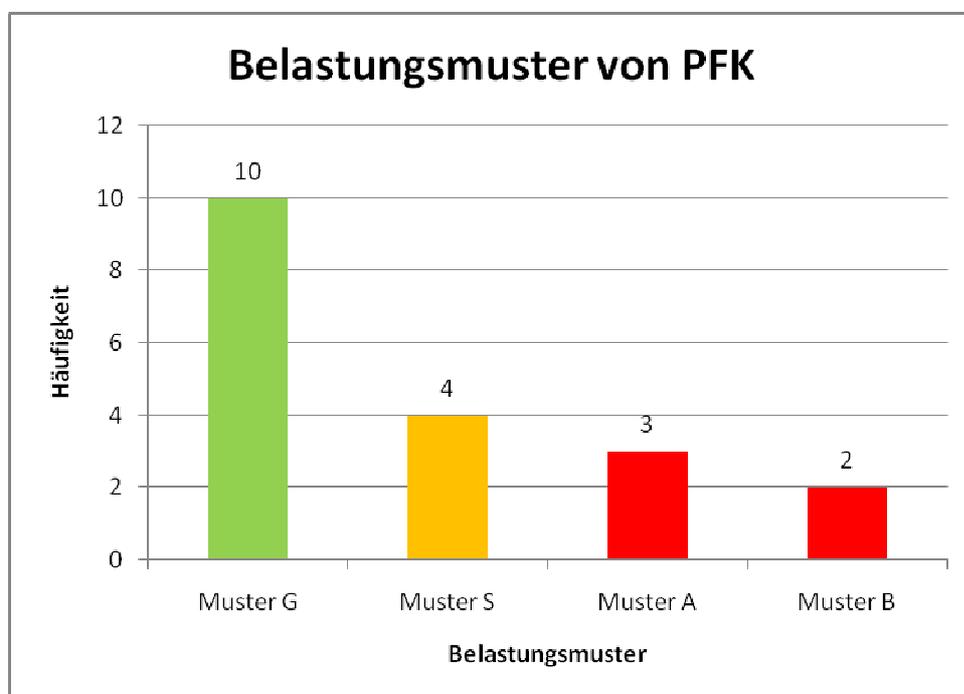


Abbildung 4. Verteilung Musterzugehörigkeit der pädagogischen Fachkräfte im AVEM

Etwas mehr als die Hälfte der Fachkräfte (n=10) sind dem Muster G zuzuordnen, d.h. bei ihnen besteht eine gesundheitsförderliche Einstellung zu ihrer Arbeit und deren

Anforderungen. Damit ist dieses Muster bei Fachkräften der IG I im Vergleich zur Normstichprobe (26%) stark überrepräsentiert.

Bei n=4 der Fachkräfte ist das Verhältnis zur Arbeit von Schonung charakterisiert, was sich in tendenziell geringerem Engagement bei relativ hoher Zufriedenheit niederschlägt. Dieses Muster ist im Vergleich zur Norm (29%) leicht unterrepräsentiert. Nur n=3 bzw. n=2 Fachkräfte zeigen die kritischen Risikomuster A oder B, die durch Selbstüberforderung bzw. chronisches Erschöpfungserleben und Resignation gekennzeichnet sind. Diese Muster treten im Vergleich zur Norm deutlich seltener auf.

6.1.2.2 Persönlichkeitsmuster

Es ist davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte Fortbildungsinhalte in Abhängigkeit von ihrer Persönlichkeit unterschiedlich aufnehmen und im Alltag umsetzen. Beispielsweise sind Fortbildungs- und Coachingsituationen für Menschen mit hohen Ausprägungen in den Skalen „Extraversion“ und „Offenheit“ sowie geringer ausgeprägtem „Neurotizismus“ wahrscheinlich weniger belastend als für Menschen mit gegensätzlichen Persönlichkeitsmustern. Auch kann vermutet werden, dass Menschen mit hohen Ausprägungen der Skalen „Gewissenhaftigkeit“, „Verträglichkeit“ und „Offenheit“ der Transfer theoretischer Inhalte in den Alltag sowie der fachliche Austausch mit KollegInnen problemloser gelingt. In gleicher Weise ist der Einfluss der Skalen des Bereichs der Grundmotive anzunehmen. Die Erhebung der Persönlichkeitsparameter der fortgebildeten pädagogischen Fachkräfte dient damit vorrangig der Kontrolle von Effekten, die sich aus den Fortbildungen und den Coachings ergeben.

Die Präsentation der Muster erfolgt nach dem Big-Five-Persönlichkeitsmodell, mit den Skalen „Extraversion“, „Neurotizismus“, „Gewissenhaftigkeit“, „Offenheit“ und „Verträglichkeit“ (Satow, 2012).

- **Extraversion:** Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts wurde beobachtet, dass Menschen entweder eher nach außen (z.B. gesellig) oder nach innen orientiert (z.B. nachdenklich) sind. Spätere Untersuchungen konnten zeigen, dass Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit generell mit Extraversion korrelieren (Lim & Ployhart, 2004 zit. nach Satow, 2012).
- **Neurotizismus:** Menschen mit hohen Neurotizismuswerten sind oft angespannt, ängstlich und nervös. Sie grübeln viel, zweifeln und können weniger gut mit Stress umgehen. Die Folge sind ein oftmals erhöhtes Risiko für depressive Erkrankungen und für das Burn-Out-Syndrom (Kim et al, 2008 zit. nach Satow, 2012).
- **Gewissenhaftigkeit:** Menschen mit hohen Werten auf dem Faktor „Gewissenhaftigkeit“ sind pflichtbewusst, ordnungsliebend und gehen prinzipiell systematisch und genau vor. Gewissenhaftigkeit ist einer der wichtigsten Faktoren für die Vorhersage von beruflicher Leistung bei Arbeitern und Angestellten (Hankes, 2011 zit. nach Satow, 2012).

- **Verträglichkeit:** Verträgliche Menschen sind oft gute Team-Player. Sie bemühen sich um andere und sind allgemein beliebt. Hohe Werte für Verträglichkeit, sind zwar nicht mit Leistung korreliert, erhöhen aber oftmals die Wahrscheinlichkeit dafür, in einem Vorstellungsgespräch für eine Stelle ausgewählt zu werden.
- **Offenheit:** Menschen mit hohen Werten auf dem Faktor „Offenheit“ sind besonders tolerant, neugierig und an vielen Dingen interessiert.

Weiterhin orientiert sich die Darstellung an den Skalen des Modells von Grundmotiven, „Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung“, „Bedürfnis nach Macht und Einfluss“ sowie „Bedürfnis nach Sicherheit“ (Satow, 2012).

- **Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung:** Personen mit einem ausgeprägten Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung, versuchen immer der bzw. die Beste zu sein. Gleichzeitig bedürfen sie der Anerkennung für ihre Leistung und sind bereit, dafür auf Annehmlichkeiten zu verzichten.
- **Bedürfnis nach Macht und Einfluss:** Personen mit einem großen Machtbedürfnis wollen der Welt ihren Stempel aufdrücken. Sie wollen gestalten und Verantwortung übernehmen. Sie sind erst dann zufrieden, wenn sie wichtige Dinge kontrollieren und beeinflussen können.
- **Bedürfnis nach Sicherheit und Ruhe:** Personen mit einem ausgeprägten Bedürfnis nach Sicherheit, sehnen sich nach (innerer) Ruhe und abgesicherten Verhältnissen. Sie mögen keine Überraschungen, und wenn sie die Wahl haben, entscheiden sie sich für die Sicherheit und gegen das Risiko.

Da die Muster des B5T zum Teil über recht persönliche Fragen operationalisiert werden, liegen die Daten zu den Persönlichkeitsmustern der pädagogischen Fachkräfte leider nur von einem Teil der Stichprobe vor ($n=15$). Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt durch die Umwandlung der Rohwerte in Stanine-Standardwerte. Die Stanine-Skala ist eine neunstufige Skala, die sich in diesem Fall in, jeweils drei Punktwerte umfassende, Bereiche unterteilt: unterdurchschnittliche Ausprägung, durchschnittliche Ausprägung und überdurchschnittliche Ausprägung. Der Bereich durchschnittlicher Ausprägung einer Skala umfasst 54% der Normstichprobe, während sowohl der Bereich überdurchschnittlicher, wie auch unterdurchschnittlicher Ausprägung jeweils 23% der Normstichprobe repräsentieren.

In Abbildung 5 sind die mittleren Ausprägungen der fünf Persönlichkeitsmuster der pädagogischen Fachkräfte anhand der Mediane dargestellt. Der Median stellt den Wert dar an dem die entsprechende Stichprobe in zwei Hälften geteilt werden kann. In Datensätzen mit Ordinalskalenniveau stellt der Median die statistisch korrekte Alternative zum Mittelwert dar.

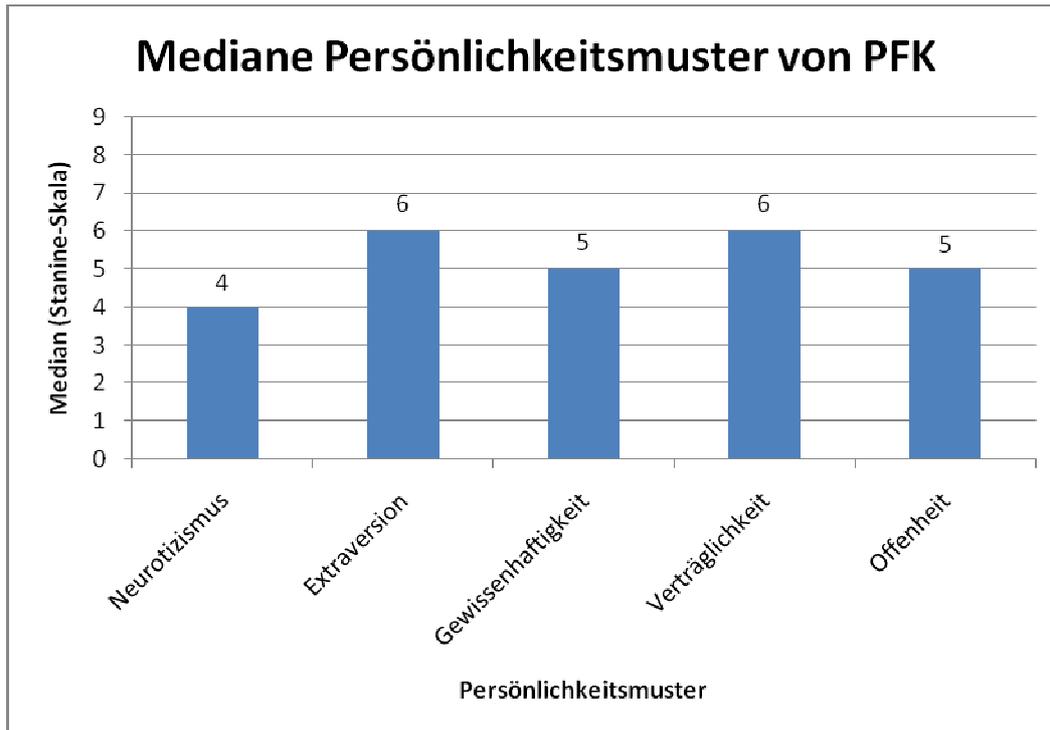


Abbildung 5. Mittlere Ausprägung der Persönlichkeitsmuster der pädagogischen Fachkräfte

Wie Abbildung 5 zeigt, bilden alle Persönlichkeitsmuster in der Stichprobe der pädagogischen Fachkräfte in durchschnittlicher Ausprägung ab (Stanine-Werte 4-6). Tendenziell ist die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte im Mittel weniger ängstlich und nervös, hat weniger Selbstzweifel und grübelt seltener.

Die Mediane des Modells der Grundmotive werden durch Abbildung 6 illustriert. Hier ist erkennbar, dass das Streben nach Leistung und Anerkennung bei den pädagogischen Fachkräften nur gering ausgeprägt ist (Mdn = 3). Das Bedürfnis nach Macht und Einfluss sowie das Bedürfnis nach Sicherheit liegen im Mittel in durchschnittlicher Ausprägung vor (Mdn=4).

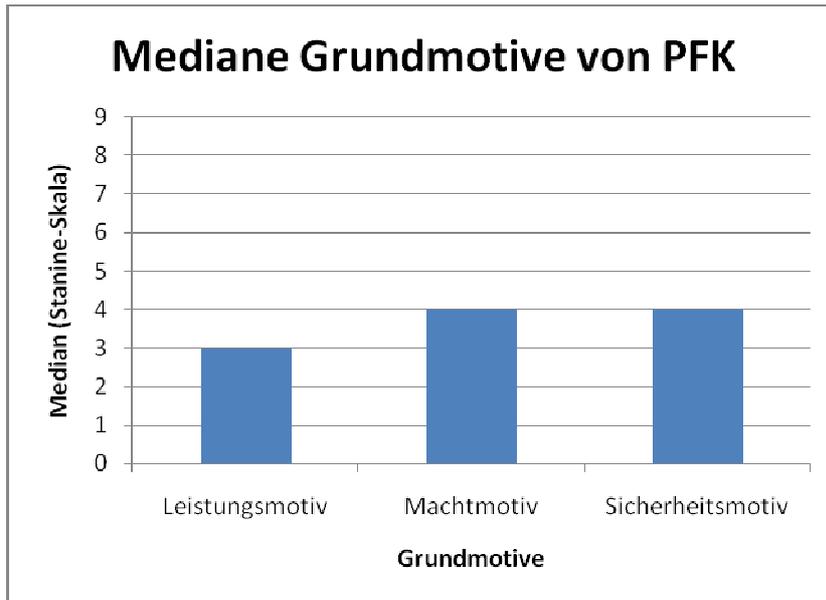


Abbildung 6. Mittlere Ausprägung der Grundmotive der pädagogischen Fachkräfte

Die Aussagekraft von Selbstangaben, wie sie in den Instrumenten zur Arbeitsbelastung und zur Erfassung der Persönlichkeitsdispositionen erforderlich sind, ist dadurch beeinträchtigt, dass Probanden versuchen, sich möglichst positiv darzustellen (MacCann, Ziegler & Roberts, 2011). Um solche Antworttendenzen zu identifizieren enthält der B5T eine Skala, die die Offenheit bei der Beantwortung von Fragen zur Persönlichkeit erfasst. Diese ist im Mittel in der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte gering ausgeprägt ($Mdn=3$), d.h. diese haben die Tendenz sich positiv darzustellen und ihre Schwächen zu verschweigen. Vor diesem Hintergrund und angesichts der kleinen Stichprobengröße sind die gewonnenen Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

6.1.2.3 Pädagogische Orientierung

Im Folgenden wird die pädagogische Orientierung der pädagogischen Fachkräfte ($N=18$) berichtet, die sich in den Bereichen „Auffassung über Lernen“ sowie „Aufgaben der Kindertageseinrichtung“ abbildet.

Der Bereich „Auffassung über Lernen“ umfasst die folgenden Skalen:

- **Instruktivismus.** Diese Skala bildet die grundlegende Position ab, die sich in der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen durch die pädagogische Fachkraft widerspiegelt (Beispielitem: „Kinder begreifen besser, wie etwas funktioniert, wenn es vorgemacht wird“).
- **Konstruktivismus.** Pädagogische Fachkräfte, die die Eigenständigkeit und Eigenaktivität des Kindes besonders hervorheben, erzielen hohe Werte auf dieser Skala (Beispielitem: „Kinder verstehen die meisten Sachverhalte dann besser, wenn sie selbstständig Erklärungsmöglichkeiten suchen“).

- **Ko-Konstruktivismus.** Pädagogische Fachkräfte mit hohen Werten auf der Skala „Ko-Konstruktivismus“ stellen die Bedeutung der Interaktion für das Lernen in den Vordergrund (Beispielitem: „Kinder verstehen die meisten Sachverhalte besser, wenn sie ihre eigenen Erklärungsmöglichkeiten mit anderen Personen austauschen“).

Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. stellt die Mediane der Skalen Konstruktivismus, Instruktivismus und Ko-Konstruktivismus vergleichend gegenüber. Klar erkennbar ist, dass die mittlere Zustimmung der pädagogischen Fachkräfte zu den Konstrukten einer Hierarchie unterliegt. Die geringste Zustimmung erfährt der Instruktivismus mit einem Median von 1,5. gefolgt von einer mittleren Zustimmung zum Konstruktivismus mit einem Mdn=2. Die höchste Zustimmung der pädagogischen Fachkräfte erfährt der Ko-Konstruktivismus mit einem Median von 3.

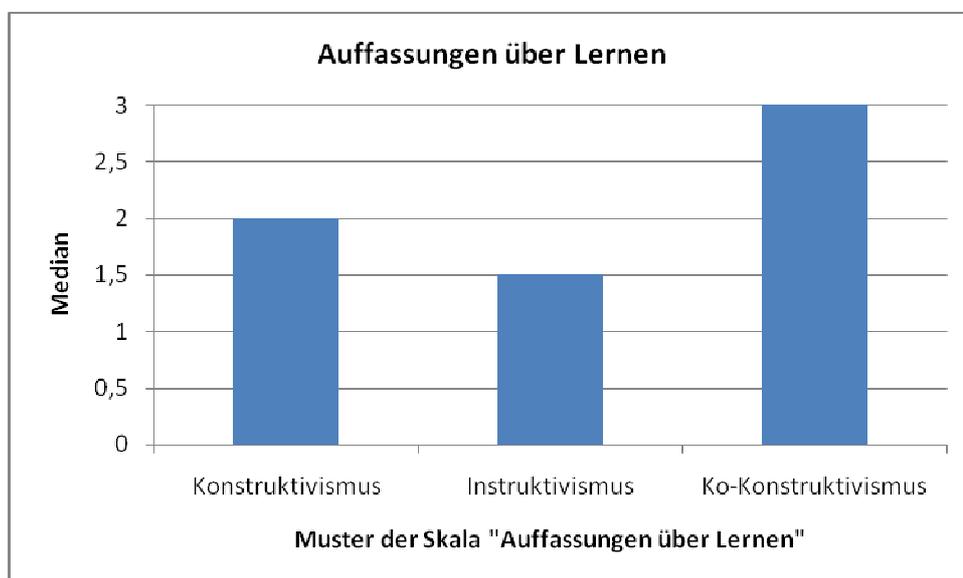


Abbildung 7. Zustimmung der pädagogischen Fachkräfte zu den Skalen des Bereichs "Auffassungen über Lernen"

Der Bereich „Aufgaben der Kindertageseinrichtung“ umfasst die Skalen

- **Das Kind als Erziehungssubjekt.** Die Items dieser Skala beziehen sich auf die kindliche Entwicklung im Bereich des Selbstbewusstseins, der Identität sowie sozialer Kompetenzen (Beispielitem: „Kindern die Möglichkeit geben, ihre Individualität zu entdecken“).
- **Das Kind als Erziehungsobjekt.** ist durch die Vorbereitung des Kindes auf die Schule, die Förderung von Vorläuferfähigkeiten (z.B. für Schriftsprache) sowie die Vermittlung sozialer Regeln gekennzeichnet (Beispielitem: „Kinder unterstützen, die Voraussetzungen für das spätere Lesen und Schreiben zu erwerben“).

- **Betreuungsfunktion.** Die Items dieser Skala beziehen sich auf das Wohlbefinden, die Gesundheit und Sicherheit der Kinder in der Einrichtung sowie die Entlastung der Eltern durch die Betreuung des Kindes (Beispielitems: „Das körperliche und psychische Wohlbefinden der Kinder in Abwesenheit der Eltern sichern“; „Eltern in der Betreuung der Kinder entlasten“) (Mischo et al., 2012)

Die Verteilung der Ergebnisse ist in diesem Bereich wesentlich homogener mit den höchsten Werten auf allen drei Skalen (Mdn=3). Möglicherweise spielt auch hier die Tendenz der pädagogischen Fachkräfte, sozial erwünscht zu antworten, eine Rolle.

6.1.2.4 Fachwissen

Im folgenden Abschnitt erfolgt die Beschreibung, des Fachwissens der fortgebildeten pädagogischen Fachkräfte, das über den Einsatz bereichsspezifischer Fragebögen in der jeweiligen Fortbildungsgruppe erhoben wurde. Die Fragebögen orientieren sich an den Inhalten der KOMPASS-Weiterbildungen und dienen damit vorrangig der Effektkontrolle der Fortbildungseinheiten.

Das Ausmaß korrekter Antworten in den Fragebögen wird im Bereich zwischen 0 (keine richtige Antwort) und 1 (alle Antworten korrekt) dargestellt.

Sprache/Literacy

Die Gruppe der Fortbildungseinheit „Sprache/Literacy“ (n=7) erreicht im bereichsspezifischen Wissensfragebogen (FESKO-F; adaptiert nach Mischo et al., 2011) einen Mittelwert von .46 bei einer Standardabweichung von .14. Dies bedeutet, dass im Mittel 46% der Fragen korrekt beantwortet wurden. Übersetzt in Schulnoten entspricht dies einem knapp „nicht ausreichenden“ Wissenstand. Die pädagogische Fachkraft mit dem höchsten Vorwissen in diesem Bereich beantwortet immerhin 68% der Fragen korrekt, was mit voll befriedigend bis gut benotet würde.

Tabelle 4. *Fachwissen der PFK im Bereich Sprache*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Fachwissen	7	.26	.68	.46	.14
Sprache					

Emotional-soziale Entwicklung

Die Gruppe der Fortbildungseinheit „Emotional-soziale Entwicklung“ (n=7) erreicht im bereichsspezifischen Wissensfragebogen einen Mittelwert von .59 (SD=.16), d.h. 59% der Fragen werden korrekt beantwortet. Dies entspricht im Mittel einem befriedigenden Wissensstand. Die Fachkraft mit dem höchsten Vorwissen beantwortete 87% der Fragen korrekt, was als gut bis sehr gut zu bezeichnen ist. Trotz der geringen Fallzahl ist eine leicht rechtsschiefe Verteilung erkennbar.

Tabelle 5. Fachwissen der PFK im Bereich Emotional-soziale Entwicklung

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Fachwissen	7	.40	.87	.59	.16
EsE					

Frühe mathematische Bildung

Die Gruppe der Fortbildungseinheit „frühe mathematische Bildung“ (n=7) erreicht im bereichsspezifischen Wissensfragebogen einen Mittelwert von .51 (SD=.13), d.h. im Mittel wurden 51% der Fragen korrekt beantwortet. Dies entspricht in Schulnoten einem ausreichend. Die Fachkraft mit dem höchsten Vorwissen beantwortet 64% der Fragen korrekt, was als befriedigend zu bewerten wäre. Trotz der geringen Fallzahl ist eine leicht linksschiefe Verteilung erkennbar.

Tabelle 6. Fachwissen der PFK im Bereich frühe mathematische Bildung

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
FachwissenMathe	7	.29	.64	.51	.13

Die numerischen Unterschiede im Vorwissen der pädagogischen Fachkräfte sind entweder durch die Unterschiedlichkeit der Bereiche zu erklären oder aber durch unterschiedliche Schweregrade der Wissensfragebögen. Wie die Befunde zur Prozess- und Strukturqualität der Einrichtungen zeigen, wird das Bildungspotenzial der Kindertageseinrichtungen bisher nur unzureichend ausgeschöpft (vgl. 6.1.2.5). Dies korrespondiert mit dem vergleichsweise geringeren Vorwissen der Fachkräfte in den Bereichen Sprache/Literacy und frühe mathematische Bildung. Es ist zu erwarten, dass sich eine Zunahme des Wissens in diesen Bereichen (Disposition) auch positiv auf die Handlungskompetenz der Fachkräfte (Performanz) und damit auf die Prozessqualität in der Einrichtung niederschlägt. Wenngleich das Vorwissen im Bereich emotional-soziale Entwicklung solider zu sein scheint, ist zumindest bei einigen Fachkräften auch hier noch ein deutliches Entwicklungspotenzial erkennbar.

6.1.2.5 Pädagogische Qualität

Zur Erfassung der Struktur- und Prozessqualität wurde in der Gruppe jeder teilnehmenden pädagogischen Fachkraft das Beobachtungsinstrument KES-R-E (Kindergarten-Einschätzungs-Skala – Revidierte Fassung, Tietze et al., 2012) eingesetzt. Das Instrument ermöglicht es objektiv verschiedene relevante Parameter pädagogischer Qualität zu beobachten. Die beobachteten Items werden in sieben Skalen der KES-R theoriegeleitet zusammengefasst und um vier Skalen der KES-E erweitert.

- Die Skalen *Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege, Sprachliche und kognitive Anregung, Aktivitäten, Interaktion, Strukturierung der pädagogischen Arbeit* sowie *Eltern und PFK* sind Teil des Grundinventars der Kindergarten-Einschätzungs-Skala (KES-R).
- Die Skalen *Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt* sowie *Individuelle Förderung* bilden die Erweiterung der KES-R um spezifische Bildungsbereiche der KES-R-E.

Die Bewertung der Items und Skalen erfolgt auf einer siebenstufigen Skala (1= unzureichende Qualität, ab 3= minimale Qualität, ab 5=gute Qualität, ab 7=ausgezeichnete Qualität), die mit zu beobachtenden Aspekten operationalisiert sind. Um höchstmögliche Durchführungsqualität zu erreichen wurden drei Mitarbeiter von einer Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe um Tietze ausgebildet und erreichten hohe Inter-Rater-Reliabilitäten.

In Abbildung 8 sind die Mediane der Skalen des Instruments dargestellt und unterschiedlich farblich markiert, je nachdem ob eher die Prozess- oder die Strukturqualität erfasst wird. Allerdings lassen sich die Qualitätsebenen weder in der Praxis noch anhand ihrer Operationalisierungen differenzieren.

Im Mittel streuen die Qualitätseinschätzung auf den Skalen von unzureichender (z.B. Skala *Mathematik* und *Individuelle Förderung*) bis guter Qualität (Skala *Interaktion*). Besonders die Einschätzungen auf den Skalen der Erweiterung KES-E zeigen, dass das Bildungspotenzial in Kindertageseinrichtungen bisher nur unzureichend ausgeschöpft wird.

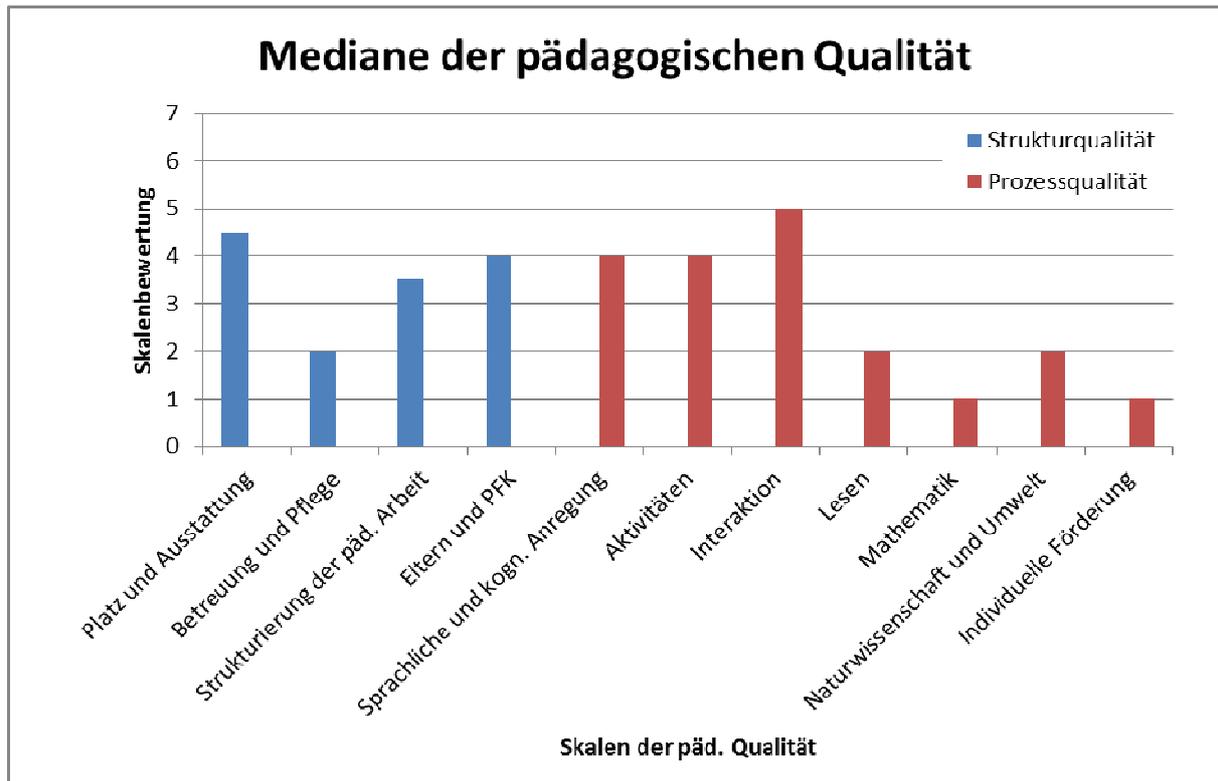


Abbildung 8. Mediane der Struktur- und Prozessqualitätseinschätzung

6.2 Ebene der Kinder

6.2.1 Sprachentwicklungsstand

Im Folgenden wird der Sprachentwicklungsstand der am Projekt teilnehmenden Kinder (N = 213) zum ersten Messzeitpunkt dargestellt.

Die Sprachleistungen in den einzelnen Untertest des SSV bzw. des SETK 3-5 sind T-Wertnormiert, d.h. der Mittelwert liegt bei 50 mit einer Standardabweichung von 10. Werte zwischen 40 und 60 markieren den Normalbereich, Werte unter 40 deuten auf unterdurchschnittliche Sprachleistungen hin, Werte über 60 sind als überdurchschnittlich zu bezeichnen.

Wie in Tabelle 7 erkennbar, werden in Abhängigkeit vom Alter andere Untertests eingesetzt. Mit den Dreijährigen werden die Untertests Morphologische Regelbildung (MR) und Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN) durchgeführt, bei Vier- und Fünfjährigen wird der Untertest MR durch den Untertest Satzgedächtnis (SG) ersetzt.

Tabelle 7. Deskriptive Statistiken des Sprachentwicklungsstands

	n	M	SD	Range	t-Test
MR (<48 Monate)	105	46,04	10,49	30-72	-3,87***
PGN (<48 Monate)	105	40,95	9,20	29-67	-10,08***
PGN (>=48 Monate)	108	45,25	8,50	26-64	-5,81***
SG (>=48 Monate)	108	47,07	9,58	19-67	-3,17**

Anmerkungen.

*** $p < .001$, ** $p < .01$

MR= Morphologische Regelbildung,

PGN= Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter,

SG= Satzgedächtnis

t-Test bei einer Stichprobe mit Testwert=50

Insgesamt liegen die mittleren T-Werte der Stichprobe über alle Untertests und Altersgruppen hinweg im unteren Normbereich zwischen 40 und 50. Der mittlere T-Wert der Dreijährigen liegt im Untertest MR bei 46,04 (SD=10,49) und im Untertest PGN bei 40,95 (SD=9,19), was nur knapp über dem unterdurchschnittlichen Bereich liegt. Für die Gruppe der älteren Kinder liegen die Mittelwerte bei 45,25 (SD=8,50) im Untertest PGN und bei 47,07 (SD=9,58) im Untertest SG.

In allen Untertests unterscheidet sich die untersuchte Stichprobe signifikant von dem mittleren T-Wert der Normstichprobe. Dies gilt insbesondere für die Leistungsfähigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für Nichtwörter. Dies ist verwunderlich, weil die Fähigkeit zur korrekten Repräsentation fremder Lautmuster nur wenig durch sprachförderliche oder –hemmende Verhaltensweisen der sozialen Umwelt beeinflussbar ist. Ansonsten stimmen die Ergebnisse mit denen anderer Studien im Raum Mecklenburg-Vorpommerns überein (z.B. Jungmann et al., 2011). So verzeichnen auch Mierau, Lee und Tietze (2008) in ihrer Untersuchungsstichprobe von 204 Kindergartenkindern eine starke Überrepräsentation sprachförderbedürftiger Kinder (erhoben mit „Kindersprachtest – KISTE“, Häuser, Kasielke & Scheidreiter, 1994).

Die Befunde des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Prävention und Intervention im RTI-Paradigma“ (Mahlau, im Druck) zeigen allerdings, dass die Kinder im Raum Mecklenburg-Vorpommern mit Eintritt in die Grundschule vollkommen durchschnittliche Sprachleistungen aufweisen.

Wie sich die Entwicklung der hier untersuchten Stichprobe bis zum Schuleintritt darstellt, bleibt abzuwarten. Der Fokus der Betrachtung kann im weiteren Verlauf der Studie auf die, durch variierende Expertise der pädagogischen Fachkraft im Bereich Sprache und Literacy unterschiedlich beeinflussten, Entwicklungsverläufe gelegt werden.

Untergruppe mit Sprachentwicklungsrisiko

Werden im Screeningverfahren SSV in beiden durchgeführten Untertests die kritischen Werte unterschritten, besteht die Indikation zur weiteren Diagnostik mit dem SETK 3-5 (Grimm, 2010). Dies trifft für 13,1% (n=28) der untersuchten Stichprobe zu, annähernd gleich viele Mädchen (n=13) wie Jungen (n=15) sind sprachauffällig. Die Altersverteilung der Gruppe der sprachauffälligen Kinder unterscheidet sich mit einem Mittelwert von 44,93 Monaten (SD=7,92) tendenziell von der Gesamtstichprobe ($F_{(1, 212)}=3,798, p=.053$).

Bei einigen sprachauffälligen Kindern musste die Erhebung der SETK-Daten aufgrund von Verweigerung abgebrochen werden, weshalb vollständige Datensätze lediglich von n=24 der 28 Kindern zur Analyse vorliegen. In Tabelle 8. sind die mittleren T-Werte sowie deren Standardabweichungen getrennt für die jüngeren Kinder unter 48 Monaten (n=18) und die älteren Kinder ab 48 Monaten (n=6), abgebildet.

Interessant ist in diesem Fall, dass die Risikokinder, die in der ersten Erhebung mit dem SSV in beiden Untertests T-Werte unter 40 erreicht hatten, im SETK 3-5 zum Teil Werte im oberen Normbereich und darüber erreichen. Besonders ausgeprägt ist dieser Effekt in der Gruppe der Kinder unter 48 Monaten in dem Untertest „Enkodierung semantischer Relationen (ESR)“. Während in den Untertests „Satzgedächtnis (SG)“ und „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)“ die Mittelwerte im deutlich unterdurchschnittlichen Bereich liegen, bewegen sich die Mittelwerte der restlichen Untertests am unteren Rand des Normbereichs.

Eine Beeinträchtigung des Sprachgedächtnisses führt nicht zwangsläufig auch zu einer Störung der rezeptiven und produktiven sprachlichen Leistungen der Kinder. Besonders die mit dem SSV identifizierten Risikokinder werden weiterhin umfassend mit dem SETK 3-5 getestet. In Hinblick auf das pädagogische Coaching erscheint es sinnvoll, individuelle Sprachprofile gefährdeter Sprachentwicklung weiter zu thematisieren und vielversprechende Implikationen alltagsintegrierter Förderung aufzuzeigen.

Tabelle 8. Deskriptive Statistik SETK 3-5

	Alter in		Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
	Monaten	N				
MR	>= 48	6	41,67	9,07	33	58
VS	>= 48	6	42,17	10,7	26	55
	< 48	18	40,22	10,25	25	60
ESR	< 48	18	42,33	9,18	29	64

6.2.2 Frühe Erzähl- und Lesekompetenz von Vorschulkindern

Das Verfahren „Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen (EuLe 3-5)“ wird gegenwärtig normiert (siehe Kapitel 6), noch sind nicht alle Analysen abgeschlossen. Aus diesem Grund können noch keine aussagekräftigen Daten zur Ausgangslage der Kinder in diesem Bereich berichtet werden. Diese werden im Zwischenbericht 2013 gemeinsam mit den Ergebnissen des Posttests berichtet.

6.2.3 Emotional-sozialer Entwicklungsstand von Vorschulkindern in Mecklenburg-Vorpommern

Der emotional-soziale Entwicklungsstand wurde durch Befragungen der PFK und der Eltern mit dem Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) erfasst. Neben einem Gesamtwert werden Ergebnisse zu den fünf Subskalen „Emotionale Probleme“ (z.B. „Oft unglücklich“), „Verhaltensprobleme“ (z.B. „Streitet sich oft“), „Hyperaktivität“ (z.B. „Unruhig, überaktiv“) und „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ (z.B. „Wird von anderen gehänselt“) und „Prosoziales Verhalten“ (z.B. „Hilfsbereit“) berichtet.

Laut Testkonstruktion werden die unteren 10% der Normstichprobe als auffällig klassifiziert. Weitere 10% fallen in den Grenzbereich, sodass der Normbereich 80% der Kinder der Normstichprobe umfasst. Dabei ist anzumerken, dass es keine deutsche Normierungstichprobe gibt. Koglin et al. (2007) berichten für das Urteil der PFK angepasste Werte, welche sich aus einer deutschen Stichprobe ergaben. Auf diese wird in der folgenden Darstellung zusätzlich verwiesen (s. Tabelle 9). Um die Elterneinschätzungen einordnen zu können werden aber die britischen Normen herangezogen, da für die Elternversion des SDQ bislang keine an deutsche Verhältnisse angepassten Normen vorliegen.

6.2.3.1 Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte

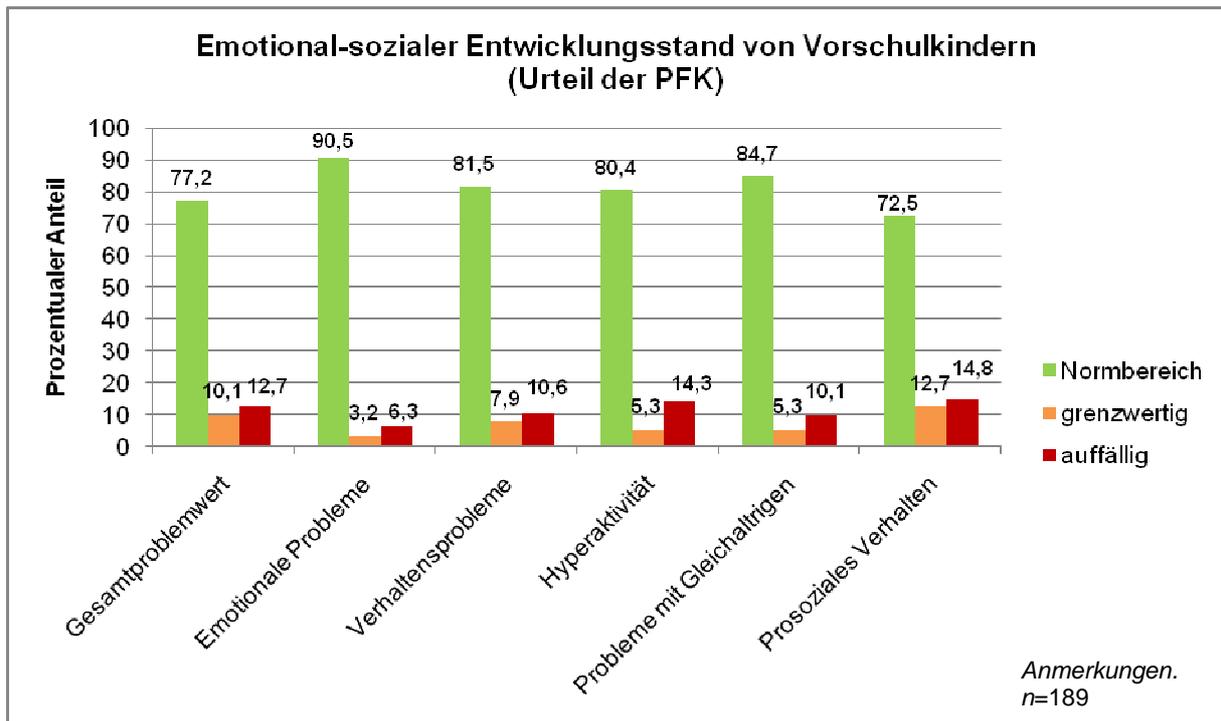


Abbildung 9. PFK-Einschätzung des emotional-sozialen Entwicklungsstandes von Vorschulkindern

Von den 215 an der Studie teilnehmenden Kindern wurden 189 von ihrer pädagogischen Fachkraft in ihrem Verhalten eingeschätzt (Drop Out-Rate=12,3%).

Verglichen mit der Normstichprobe weisen 12,7% der Kinder einen auffälligen Gesamtproblemwert auf, während 10,1% im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegen. Der Gesamtproblemwert von 77,2% der Kinder befindet sich im Normbereich.

In der Skala „Emotionale Probleme“ befinden sich 90,5% der Kinder im Normbereich. Während 3,2% der Kinder im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegen, weisen 6,3% einen auffälligen Wert auf.

Für die Skala „Verhaltensprobleme“ befinden sich 81,5% der Kinder im Normbereich, 7,9% liegen im Grenzbereich zur Auffälligkeit, während 10,6% der Kinder auffällige Werte zeigen.

Die Skala „Hyperaktivität“ weist einen Anteil von 80,4% der Kinder im Normbereich auf, 5,3% liegen im Grenzbereich zur Auffälligkeit, während 14,6% der Kinder auffällige Werte zeigen.

Die Skala „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ zeigt 84,7% der Kinder im Normbereich, 5,3% liegen im Grenzbereich zur Auffälligkeit, während 10,1% der Kinder auffällige Werte zeigen.

Für die Skala „Prosoziales Verhalten“ befinden sich 72,5% der Kinder im Normbereich, 12,7% liegen im Grenzbereich zur Auffälligkeit, während 14,8% der Kinder auffällige Werte zeigen.

Zusammenfassend zeigt sich für die Subskalen des SDQ größtenteils ein erwartungskonformes Bild. Lediglich die Skalen „Emotionale Probleme“ und „Prosoziales Verhalten“ unterscheiden sich deutlich von der Normstichprobe. So liegt in der vorliegenden Stichprobe ein Anteil von 90,5% der Kinder im Normbereich für die Skala „Emotionale Probleme“. Dieser Wert ist deutlich höher, als der in der Normierung angenommene Anteil von 80%. Die Prävalenz emotionaler Probleme wird somit von den Fachkräften möglicherweise leicht unterschätzt. Da sich emotionale Probleme zumeist in internalisierenden Verhaltensweisen äußern, welche in der Gruppe zunächst weniger auffällig sind, sollte hier eine Sensibilisierung der PFK für auffällig stille und zurückgezogene Kinder erfolgen, um so die Diagnosekompetenzen in diesem Bereich zu verbessern.

Für die Skala „Prosoziales Verhalten“ zeigt sich mit einem Anteil von 72,5% ein deutlich geringerer Anteil von unauffälligen Kindern als aufgrund der Daten der Normierungsstichprobe zu erwarten wäre (80%). Positives Verhalten scheint den Fachkräften weniger aufzufallen als negatives.

Es ist zu erwarten, dass bereits die Fortbildungen zu einer realistischeren Diagnose von emotional-sozialen Kompetenzen beitragen können. Neben dem Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen sollten aber in Hinblick auf das pädagogische Coaching auch die Diagnosekompetenzen der PFK fokussiert werden.

Tabelle 9. Gruppenteilung der Kinder im Vergleich zu britischer und deutscher Normstichprobe

	britische Vergleichsstichprobe			deutsche Vergleichsstichprobe		
	Normbereich (%)	grenzwertig (%)	auffällig (%)	Normbereich (%)	grenzwertig (%)	auffällig (%)
Gesamtproblemwert	77,2	10,1	12,7	77,2	10,1	12,7
Emotionale Probleme	90,5	3,2	6,3	85,7	4,8	9,5
Verhaltensprobleme	81,5	7,9	10,6	89,4	2,1	8,5
Hyperaktivität	80,4	5,3	14,3	85,7	3,2	11,1
Probleme mit Gleichaltrigen	84,7	5,3	10,1	89,9	3,2	6,9
Prosoziales Verhalten	72,5	12,7	14,8	91,0	3,2	5,8

6.2.3.2 Einschätzung der Eltern

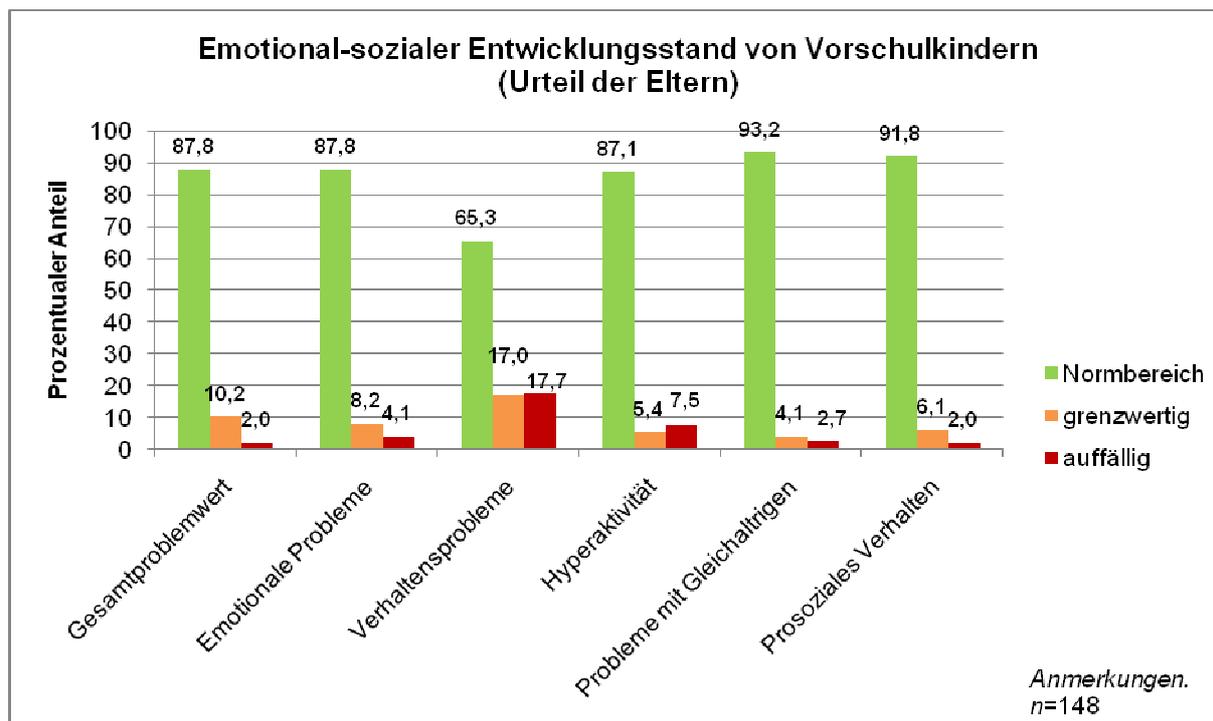


Abbildung 10. Elterneinschätzung des emot.-soz. Entwicklungsstandes von Vorschulkindern

Von den 215 an der Studie teilnehmenden Kindern wurden 147 von einem oder beiden Elternteilen in ihrem Verhalten eingeschätzt (Drop Out-Rate=31,6%).

Verglichen mit der Normstichprobe weisen 2,0% der Kinder einen auffälligen Gesamtproblemwert auf, während 10,2% im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegen. Der Gesamtproblemwert von 87,8% der Kinder befindet sich im Normbereich.

Für die Skala „Emotionale Probleme“ weisen 4,1% der Kinder einen auffälligen Wert auf, während 8,2% im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegen. 87,8% der Kinder befinden sich im Normbereich.

In der Skala „Verhaltensprobleme“ weisen 17,7% der Kinder einen auffälligen Wert auf, während 17,0% im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegen. 65,3% der Kinder befinden sich im Normbereich.

Die Skala „Hyperaktivität“ weist für 7,5% der Kinder einen auffälligen Wert auf, während 5,4% im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegen und sich 87,1% der Kinder im Normbereich befinden.

Für die Skala „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ weisen 2,7% der Kinder einen auffälligen Wert auf, während 4,1% im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegen. 93,2% der Kinder befinden sich im Normbereich.

Im Bereich „Prosoziales Verhalten“ weisen 2,0% der Kinder einen auffälligen Wert auf, während 6,1% im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegen. 91,8% der Kinder befinden sich im Normbereich.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Elternurteil zum emotional-sozialen Entwicklungsstand im Vergleich zur Normstichprobe äußerst positiv ausfällt. Über die Skalen hinweg befinden sich demnach etwa 90% (Range=87,1-93,2) der Kinder im Normbereich. Lediglich die Skala „Verhaltensprobleme“ bildet hier mit 65,3% eine Ausnahme. Ungewöhnlich viele Kinder (34,7%) werden in dieser Skala von ihren Eltern als grenzwertig oder auffällig eingeschätzt.

Tabelle 10. Gruppenteilung der Kinder im Vergleich zur britischen Normstichprobe

	britische Vergleichsstichprobe		
	Normbereich (%)	grenzwertig (%)	auffällig (%)
Gesamtproblemwert	87,8	10,2	2,0
Emotionale Probleme	87,8	8,2	4,1
Verhaltensprobleme	65,3	17,0	17,7
Hyperaktivität	87,1	5,4	7,5
Probleme mit Gleichaltrigen	93,2	4,1	2,7
Prosoziales Verhalten	91,8	2,0	2,0

6.2.4 Frühe mathematische Bildung

Zur Erfassung der mathematischen Kompetenzen wurde in Kooperation mit dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik der Kieler Kindertagesstätte (KiKi) durchgeführt. Das Verfahren befindet sich im Rahmen des Projekts KOMPASS in der Normierung, somit sind die im Folgenden berichteten Ergebnisse zunächst als erste Tendenzen zu betrachten, die Ergebnisse der IG2 werden im Jahr 2013 in die endgültigen Analysen einbezogen.

Auf Grundlage der Item-Response-Theory (IRT) wurden mittels der gewichteten Likelihoodschätzung (WLE) die mathematischen Kompetenzen, sog. Personenfähigkeiten, von 207 Kindern ermittelt. Die Ergebnisse von 8 Kindern konnten aufgrund von Krankheiten und Testverweigerungen nicht für weitere Analysen berücksichtigt werden (Drop Out-Rate=3,72%).

Zur anschaulicheren Darstellung wurden die Daten zur mathematischen Kompetenz (Personenfähigkeit, WLE) in eine T-Wert-Skala transformiert ($M=50$, $SD=10$). Da sich wie bereits beschrieben der Kieler Kindertagesstätte noch in der Normierung befindet und die vorliegende Stichprobe die Normierungsstichprobe darstellt, weist die Stichprobe bei einem

Minimum von 20,49 und einem Maximum von 75,24 Punkten exakt einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 auf.

Tabelle 11. *Deskriptive Statistiken mathematischer Basiskompetenzen*

	n	M	SD	Min	Max
math. Kompetenz (T-Wert)	207	50	10	20,49	75,24

Die ersten Analysen zeigen eine linksschiefe Verteilung der mathematischen Kompetenzen in der vorliegenden Stichprobe, d.h. der Test differenziert eher im oberen Leistungsbereich. Aufgrund der heterogenen Altersstruktur der Stichprobe ist dieses Ergebnis erwartungskonform, für die jüngsten Kinder ist der Test vermutlich noch "zu schwer". Entsprechend ergibt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen den mathematischen Kompetenzen und dem Alter $r(205)=.71, p<.001$.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung bleibt festzustellen, welche alterskorrelierten Kompetenzen der Kinder für diesen hohen Zusammenhang verantwortlich sind. Mittels multipler Regressionen sollen etwa nonverbale kognitive Fähigkeiten oder der Sprachentwicklungsstand von Kindern auf ihre prädiktive Validität hin untersucht werden. Erste Ergebnisse sind bereits für das nächste Jahr zu erwarten.

6.2.5 Nonverbale kognitive Fähigkeiten

Um zu kontrollieren, ob eventuelle Effekte der Interventionen nicht allein oder teilweise durch den Anstieg kognitiver Fähigkeiten bedingt sind, werden die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten der Kinder als Kontrollvariable erhoben.

Die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten werden als Standardwerte mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 Punkten dargestellt.

In die Analysen werden zum aktuellen Zeitpunkt 107 Kinder (49,8%) der Stichprobe einbezogen. Diese Zahl resultiert daraus, dass für die nonverbale Skala der K-ABC erst ab dem Alter von 4;0 Jahren ein Wert berechnet werden kann. Kinder im Alter von 3;0 bis 3;11 Jahren werden dementsprechend im Verlauf der Studie nachgetestet, sobald sie ein Alter von 4;0 Jahren erreicht haben.

Die Stichprobe weist aktuell im Mittel einen nonverbalen Intelligenzquotienten von 94,09 (SD=14,28) auf. Dieser Wert liegt bei normaler Standardabweichung im unteren Normbereich und unterscheidet sich signifikant vom Mittelwert der Normstichprobe [$t(106)=-4,28, p<.001$], was ebenso überraschend wie nachdenkenswert ist.

Tabelle 12. Deskriptive Statistiken nonverbaler kognitiver Fähigkeiten

	n	M	SD	Range	t-Test
nonverbaler IQ	107	94,09	14,28	63-125	-4,28***

*** $p < .001$

Im Geschlechtervergleich weisen die Jungen mit 95,00 (SD=13,44) Punkten einen etwas höheren Wert auf als die Mädchen (M=92,94; SD=15,35), der aber statistisch nicht signifikant wird [$F(1,105)=0,55$, $p=.46$].

Betrachtet man die Mittelwerte der Kinder gruppiert nach Fortbildungsbereich ihrer pädagogischen Fachkraft, so zeigt sich für den Bereich der emotional-sozialen Entwicklung mit 92,00 Punkten (SD=14,33) der niedrigste Wert, gefolgt vom Bereich der frühen mathematischen Bildung (M=94,45; SD=14,85) und dem Bereich Sprache/ Literacy (M=97,10; SD=13,47).

Nach dem aktuellen Stand erscheint es sinnvoll, besonders starke und besonders schwache Kinder miteinander zu vergleichen um herauszufinden, ob sich in Bezug auf die Region, den sozioökonomischen Status oder die Kindertageseinrichtung Unterschiede in der Stichprobe zeigen. Dies ist aus statistischen Gründen (statistische Power) aber erst sinnvoll, wenn Werte aller Kinder vorliegen.

Erste vergleichende Analysen zwischen ländlichen und städtischen Regionen mittels einfaktorierter Varianzanalyse ergaben keine signifikanten Unterschiede [$F_{(1,105)}=2,62$, $p=.11$].

7 Integrierende Zusammenfassung

Die Notwendigkeit alltagsintegrierter Förderung aller Kinder in Kindertagesstätten wird sowohl durch aktuelle Studien gestützt (u.a. Peter-Koop et al., 2008; s. Kapitel 1) als auch in der Bildungskonzeption betont (vgl. Abschnitt „Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen“, S. 5; s. Kap. 3).

Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt KOMPASS initiiert, das ein Konzept zur alltagsintegrierten Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen durch eine Fortbildung sowie ein pädagogisches Coaching der Fachkräfte darstellt. Allen Fortbildungen liegt die Bildungskonzeption für 0 bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zugrunde, wie in den jeweiligen Abschnitten von Kapitel 3 ausgeführt wurde.

Theoretische Grundlage der Frage zur direkten Effektivität der Fortbildung mit und ohne pädagogisches Coaching auf die Professionalität der Fachkräfte (s. Kap. 4) ist das allgemeine Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011). Auf seiner Basis werden die Ebenen Wissen, Situationswahrnehmung und -analyse, Motivation und Handlungspotentiale in der Fortbildung berücksichtigt, um diese Dispositionen und ihre Umsetzung in einem

effektiven pädagogischen Handeln im Alltag der Kindertageseinrichtungen nutzen zu können.

Im Jahr 2012 wurden 21 pädagogische Fachkräfte aus 11 Kindertageseinrichtungen fortgebildet. Die Ausgangslage auf der Ebene der Fachkräfte und der Ebene der Kinder wurde erfasst und die Ergebnisse ausführlich in Kapitel 6 dargestellt.

Die Ergebnisse der fortbildungsbegleitenden, formativen Evaluation lassen bereits erkennen, dass diese zu einer Sensibilisierung für vorhandene Potenziale alltagsintegrierter Förderung beitragen können (s. Kap. 6.1.1).

Die Ergebnisse des Prätests zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte im Mittel allenfalls über ausreichendes bis befriedigendes Vorwissen zu den Bereichen verfügen. Insbesondere für die Bildungsbereiche Sprache/Literacy und mathematische Basiskompetenzen ist das Vorwissen gering ausgeprägt. Dies korrespondiert mit den durchgängig niedrigen Werten in den Skalen der KES-E, die für eine noch unzureichende Nutzung der Kindertageseinrichtung als frühe Bildungsinstitution sprechen.

Als Kontrollvariablen wurden Parameter wie Persönlichkeitsmuster, Arbeitsbelastung und pädagogische Orientierung erfasst, um in späteren Analysen deren vermittelnden Einfluss auf Fortbildungs- und Coachingeffekte statistisch kontrollieren zu können. Auch Zusammenhänge von verschiedenen Ausprägungen dieser Variablen mit der Entwicklung der Fach- und Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte werden im weiteren Verlauf des Projekts untersucht und berichtet.

Die vorliegenden Ergebnisse zur Ausgangslage der Kinder lassen sich für die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche wie folgt zusammenfassen und interpretieren:

Sprachentwicklungsstand: Die Stichprobe zeigt in allen Bereichen des Sprachscreenings für das Vorschulalter signifikant niedrigere Werte als die Normstichprobe. Der Anteil sprachauffälliger Kinder liegt zudem mit 13,1% über den in der Literatur berichteten Prävalenzraten für Drei- bis Fünfjährige von 6-10% (Grimm, 2003b). Da Auffälligkeiten in einer Komponente der Sprachkompetenz nicht automatisch auch Auffälligkeiten in anderen Sprachkomponenten implizieren erscheint es sinnvoll, im pädagogischen Coaching unterschiedliche Vorgehensweisen alltagsintegrierter Sprachförderung bei verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten zu thematisieren.

Für das Land Mecklenburg-Vorpommern zeigte sich bereits in einer Vorgängerstudie eine Überrepräsentation sprachauffälliger Kinder (Jungmann et al, 2011). Es ist zu vermuten, dass die bundesweit höchste Armutsquote von 24,3% (Armutsatlas, 2009) milieubedingte sprachliche Auffälligkeiten nach sich zieht, welche die Entwicklungsbedingungen einschränken. Im weiteren Verlauf der Untersuchung können Analysen der Sprachentwicklung unter Betrachtung des sozioökonomischen Status‘ der Eltern diese Hypothese kontrollieren.

In diesem Zusammenhang sei hier nochmals darauf verwiesen, dass sowohl die Sprachentwicklung als auch die nonverbale Intelligenz der Kindergruppen aus M-V signifikant von der Entwicklung der jeweiligen Normstichproben abweicht. Dieses Ergebnis unterstreicht nicht zuletzt die Notwendigkeit zu intensiver Förderung und impliziert gleichzeitig spezifische Maßnahmen diese Region.

Emotional-sozialer Entwicklungsstand: Für diesen Entwicklungsbereich zeichnet sich ein weitestgehend erwartungskonformes Bild ab. Der Anteil auffälliger Kinder liegt nach Einschätzung der PFK für den Gesamtproblemwert mit 12,7% leicht über dem der Normstichprobe (10%), die Eltern schätzen ihre Kinder hingegen als deutlich weniger auffällig ein (2%). Die weiteren Messzeitpunkte werden Aussagen darüber erlauben, inwieweit Fortbildungen und Coachings die Diagnose auffälligen Verhaltens beeinflussen. Zudem soll sowohl die Validität der PFK-Einschätzung als auch der Elterneinschätzung durch eine dritte objektive Einschätzung überprüft werden.

Für die Bereiche der mathematischen Basisfähigkeiten und der Early Literacy befinden sich die angewandten Verfahren noch in der Normierung, so dass diese Ergebnisse erst im Verlauf der Untersuchung eingeordnet werden können.

8 Ausblick auf das Jahr 2013

8.1 Ausblick: Fortbildung und Coaching

Von April bis Oktober 2013 finden die individuell vereinbarten Coachingtermine der Interventionsgruppe 1 statt. Für das Coaching, das den Transfer der Fortbildungsinhalte durch die pädagogischen Fachkräfte in den Alltag der Kindertageseinrichtungen sichern soll, sind für jede TeilnehmerIn sieben Termine geplant.

Um das Coaching in der Praxis individuell gestalten zu können, werden die in den fachspezifischen Fortbildungen abgefragten Erwartungen zum Coaching, die insbesondere ein gewünschtes Feedback des pädagogischen Handelns, Anregungen zur Erhöhung der pädagogischen Kompetenz und Unterstützung der fachspezifischen Bedarfe beinhalten, berücksichtigt. Zudem sind die in den Fortbildungen individuell formulierten Ziele ein Arbeitsinstrument, um den gemeinsamen Prozess, der die strukturelle Ebene, die Prozessebene und die Förderung der Kinder einschließt, effektiv gestalten zu können.

Es ist geplant, bis Februar 2013 die Rekrutierung der Interventionsgruppe 2 abzuschließen. Die pädagogischen Fachkräfte dieser Gruppe erhalten die Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen, die in Inhalt und Ablauf den im Konzept beschriebenen Fortbildungen identisch sein werden, ab September 2013.

8.2 Ausblick: Begleitforschung

8.2.1 Formative Evaluation

Zu Beginn des Jahres 2013 findet in der Interventionsgruppe 1 der erste Posttest mit Erhebungen im Bereich der formativen Evaluation statt. Hier sind (Video-) Beobachtungen standardisierter Situationen geplant, um die Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte prozessbegleitend zu evaluieren. Videos werden auch während der Coachings aufgezeichnet und für die gemeinsame Analyse mit der jeweiligen pädagogischen Fachkraft aufbereitet.

Auch für die Interventionsgruppe 2 erfolgt, analog zur Interventionsgruppe 1, die Erfassung der Handlungskompetenz in der Ausgangslage vor Beginn der Fortbildungen anhand von (Video-) Beobachtungen. Ebenso werden im Verlauf der Fortbildungen Fokusgruppeninterviews mit den Teilnehmern durchgeführt.

8.2.2 Summative Evaluation

In der summativen Evaluation findet ebenfalls zu Beginn des Jahres 2013 der erste Posttest in der Interventionsgruppe 1 statt. Es werden hierbei lediglich die abhängigen Variablen, auf die ein direkter bzw. indirekter Effekt der Fortbildung erwartet wird, erhoben. Diese sind Ebene der Kindertageseinrichtung

- Strukturqualität (KES-R)
- Prozessqualität (KES-R)
- Bildungspotenzial (KES-E)

Ebene der pädagogischen Fachkräfte:

- Fachwissen
- Fähigkeiten zur Situationswahrnehmung und –analyse (formative Evaluation, Videointeraktionsanalysen)
- Handlungspotenziale (formative Evaluation, Videointeraktionsanalysen)

Kindebene:

- Sprachentwicklungsstand (SSV, SETK 3-5)
- Frühe Erzähl- und Lesekompetenz (EuLe 3-5)
- Mathematische Kompetenzen (KiKi)
- Emotional-soziale Entwicklung (SDQ)

Der ab Sommer 2013 stattfindende Prätest (t_0) in der Interventionsgruppe 2 beinhaltet sämtliche Erhebungsverfahren, die auch im Prätest der Interventionsgruppe 1 durchgeführt und in Kapitel 2.3 berichtet wurden.

8.2.3 Kooperation der Hochschulen Greifswald, Neubrandenburg und Rostock

Bei der gemeinsamen Auftaktveranstaltung der drei Hochschulen am 27.03.2012 stellte sich heraus, dass die ursprüngliche Idee, in einigen Kindertageseinrichtungen zwei und in einigen sogar alle drei Projekte der Hochschulen umzusetzen, nicht in die Praxis umzusetzen ist. Auch das gemeinsam entworfene Anschreiben, das zur Kontaktaufnahme mit der Praxis gedacht war, führte aufgrund der Unterschiedlichkeit der Projekte und ihrer Herangehensweisen zu ablehnenden Reaktionen der Träger- und Leitungsebenen der Kindertageseinrichtungen. Dennoch fanden und finden in halbjährlichen Abständen Kooperationstreffen mit den Hochschulen Greifswald und Neubrandenburg statt, bei denen die jeweiligen Projektstände ausgetauscht werden. Bei einem geplanten Treffen mit den Neubrandenburger KollegInnen am 25.01.2013 werden Möglichkeiten erörtert, vorliegende und noch zu erhebende Videodateien beider Projekte gemeinsam auszuwerten bzw. verschiedene Auswertungsmethoden auf ihren Gehalt für beide Projekte zu prüfen. Zudem wird derzeit intensiv an der Konzeption einer hochschulübergreifenden Publikation gearbeitet.

Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahnert, L. & Lamb, M.E. (2011). Öffentliche Tagesbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl.) (S.331-364). Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Armutsatlas (2009). Online im Internet: URL: <http://www.forschung.paritaet.org/index.php?id=1463> [Zugriff: 17.12.2012]
- Baroody, A. J. (1987). *Children's Mathematical Thinking*. New York: Teachers College Press.
- Bertelsmann Stiftung (2012): *Wirksame Bildungsinvestitionen*. Online im Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-E591566D-F02C5255/bst/hs.xsl/93829_93845.htm [Zugriff: 10.12.2012].
- Böcher, H. (2011). *Erziehen, bilden und begleiten. Das Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Bunse, S. & Hoffschildt, C. (2008). *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich*. München: Olzog Verlag GmbH.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, 303-312.
- Dörfler, M, Dittrich, G. & Schneider, K. (2002). *Konflikte unter Kindern - Ein Kinderspiel für Erwachsene? Arbeitsmaterialien für Erzieherinnen*. Weinheim: Beltz.
- Dornheim, D. (2008). *Prädiktion von Rechenleistung und Rechenschwäche. Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten*. Berlin: Logos.
- Einig, A. (2008). Welches mathematische Wissen haben 3- bis 4-jährige Kindergartenkinder? Mathematische Kompetenzen im Kindergarten. *Grundschulunterricht Mathematik*, 3, 28-30.
- Elander, J. & Rutter, M. (1996). Use and development of the Rutter Parents' and Teachers' Scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 6, 63-78.
- Friedrich, H. (2008). *Beziehungen zu Kindern gestalten* (4. Aufl.). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S. (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhlich-pädagogischer Fachkräfte*. Online im Internet: http://www.google.de/url?q=http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf [Zugriff: 07.06.2012].
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F.L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2 (noch unveröffentlichter Artikel).

- Fuson, K.C. (1988). *Children's counting and concepts of number*. New York: Springer.
- Füssenich, I. & Geisel, C. (2008). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gasteiger, H. (2010). *Elementare mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Grundlegung und Evaluation eines kompetenzorientierten Förderansatzes*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills – in-service education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children, 19* (1), 36-49.
- Gisbert, K. (2004): *Lernen lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gloger-Tippelt, G., König, L., Zweyer, K. & Lahl, O. (2007). Bindung und Problemverhalten bei fünf und sechs Jahre alten Kindern. *Kindheit und Entwicklung, 16* (4), 209–219.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.
- Gottschling, A., Franze, M. & Hoffmann, W. (2012). Entwicklungsverzögerungen bei Kindern: Screening als Grundlage für eine gezielte Förderung. *Deutsches Ärzteblatt 3*, 123-125.
- Grassmann, M., Klunter, M., Köhler, E., Mirwald, E., Raudies, M., Thiel, O. (2002): *Mathematische Kompetenzen von Schulanfängern. Teil 1. Kinderleistungen – Lehrererwartungen*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Grimm, H. (2003). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003b). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2010). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)*. Göttingen: Hogrefe.
- Groot-Wilken, B. & Kaseric, T. (2009). *Sprechanlass Alltag. Kindorientierte Angebote und Projektarbeit zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Grüßing, M. (2009). Mathematische Kompetenzentwicklung zwischen Elementar- und Primarbereich: Zusammenfassung und Forschungsdesiderate. In A. Heinze & M. Grüßing. *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht* (S. 53-58). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hasemann, K. (2006). Mathematische Einsichten von Kindern im Vorschulalter. In. Grüßing, M.; Peter-Koop, A. (Hrsg.): *Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule* (S. 67-79). Offenburg: Mildenerger.
- Hasemann, K. (2008). Möglichkeiten der Diagnose arithmetischer Fähigkeiten im vorschulischen Bereich. In F. Hellmich & H. Köster: *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 45-58). Kempten: Klinkhardt.

- Haug-Schnabel, G. (2009). *Aggression bei Kindern. Praxiskompetenz für Erzieherinnen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- 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.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 609-629.
- Jungmann, T. & Fuchs, A. (2009): Sprachförderung. In A. Lohaus, H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (Kapitel 5). Berlin: Springer-Verlag.
- Jungmann, T., Koch, K., Faber, F. & Reck, S. (2011). *Evaluation einer Fortbildungsreihe zur alltagsintegrierten Sprachförderung in der Kita*. Powerpoint Präsentation, online im Internet: URL: <http://www.sopaed.uni-rostock.de/forschung/vorschulische-sprachfoerderung/> (Zugriff: 23.11.2012).
- Kain, W., Bukovics, M., Edtinger, B., Reithmayr, S. & Scharf, M. (2007). *KLIK- Konflikte lösen im Kindergarten. Ein praxiserprobtes Trainingsprogramm zur Konfliktbewältigung für Kinder von 5-7 Jahren* (2. Aufl.). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kaufman, A., Kaufman, N., Melchers, P. & Preuß, U. (2009). *Kaufmann Assessment Battery for Children*. Frankfurt/Main: Pearson Assessment.
- Kaufmann, S. (2010). *Handbuch für die frühe mathematische Bildung*. Braunschweig: Schroedel.
- Kieferle, C. (2009). *Literacy in Kindertageseinrichtungen und Familie – sprachliche Entwicklung von Kindern in Theorie und Praxis*. Bildung und Erziehung in Deutschland: Pädagogik der Kindheit von 0 bis 10 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6. Aufl.) (S.81-98). Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe Verlag.

- Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H., Petermann, F. (2007). Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Psychometrische Qualität der Lehrer-/Erzieheverson für Kindergartenkinder. *Diagnostica*, 53 (4), 175-183.
- Krajewski, K. (2008). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule (2. Aufl.)*. Hamburg: Kovac.
- Kuschel, A., Lübke, A., Köppe, E., Miller, Y., Hahlweg, K. & Sanders, M.R. (2004). Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten und Begleitsymptome bei drei- bis sechsjährigen Kindern: Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32 (2), 97–106.
- Langen-Müller, U. (2012). *Sprachförderung ist Entwicklungsbegleitung, Sprachtherapie ein spezifisches Hilfsmittel*. Online im Internet: URL: http://www.kita-portal.de/de/html/news/details/3750/20120123_SprachfC3B6rderung_Sprachtherapie/. [Zugriff: 12.09.2012].
- Lorenz, J.H. (2012). *Kinder begreifen Mathematik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüken, M. (2012). *Muster und Strukturen im mathematischen Anfangsunterricht*. Münster: Waxmann.
- MacCann, C., Ziegler, M. & Roberts, R. D. (2011). Faking in personality assessment: Reflections and recommendations. In M. Ziegler, C. MacCann & R. D. Roberts (Hrsg.), *New perspectives on faking in personality assessment* (S. 309–329). New York, NY: Oxford University Press.
- MAGS (Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales) (2012). Kindertagesförderung. Online im Internet: URL: http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/sm/Themen/Kindertagesfoerderung/index.jsp [Zugriff: 29.11.2012].
- Mahlau, K. (unveröffentlicht). *Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse*.
- Merkel, J. (2010). *Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2010). *Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Schwerin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2004). *Rahmenplan Mathematik der Grundschule*. Online im Internet: URL: <http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-mathe-gs.pdf> [Zugriff: 03.01.2012].

- Mischo, C. & Fröhlich- Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung, 0 (0)*, 4-12.
- Mischo, C., Hendler, J., Strohmer, J. & Wahl, S. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender pädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik, 25 (4)*, 518-542.
- Mischo, C., Hendler, J., Strohmer, J. & Wahl, S. (2012). Pädagogische Orientierung angehender fröhpädagogischer Fachkräfte an Fachhochschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung, 1 (1)*, 34-44.
- Nauwerck, P. (2005): *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Freiburg im Breisgau: Filibach.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: Selbstverlag.
- Neuman, S. B. & Wright, T. S. (2010). Promoting Language and Literacy Development for Early Childhood Educators: A Mixed-Methods Study of Coursework and Coaching. *The Elementary School Journal 1*, 63-86.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Peter-Koop, A; Grüßing, M.; Schmitman gen. Pothmann, A. (2008). Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten: Befunde zur vorschulischen Identifizierung und Förderung von potentiellen Risikokindern in Bezug auf das schulische Mathematiklernen. *Empirische Bildung, 22 (2)*, 209-222.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen* (1. Aufl.). Troisdorf: EINS.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richardson, K. (2004). Mathematische Standards für Kindergärten und die ersten beiden Primarschulklassen. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 9 (1/2)*.
Online im Internet: URL: <http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/infodienst/mathestandards.html> [Zugriff: 03.09.2012].
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S.3-29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Satow, L. (2012). *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T): Testmanual und Normen*. Online im Internet: URL: <http://www.drstatow.de> (Zugriff: 22.11.2012).
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2011). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM-44)*. Frankfurt/Main: Pearson Assessment.

- Scheithauer, H. & Mayer, H. (2010). Primärpräventive Förderung der sozialen, sozio-emotionalen und kognitiven Kompetenz im Kindergarten: Das Papilio- Programm. In R. Kißgen & N. Heinen (Hrsg.), *Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention* (S. 232-245). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schirmer, B. (2011). *Herausforderndes Verhalten in der KiTa. Zappelphilipp, Trotzkopf & Co.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneewind, J. (2008). Die Welt erschließt sich auch über Gefühle. Zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. In S. Ebert (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen* (S.29-49). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Stern, E. (1998). *Die Entwicklung des mathematischen Verständnisses im Kindesalter.* Lengerich: Pabst Publisher
- Thomas, A. & Jungmann, T. (2012). *Sprachförderkompetenz von PFK in Kindertageseinrichtungen - Professionalisierung durch pädagogisches Coaching.* Posterpräsentation zur Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bielefeld.
- Tietze, W., Gralla-Hoffmann, K., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2012). Kindergarten-Skala – Revidierte Fassung (KES-R-E). Forschungsversion.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Viernickel, S. (2006). Zur Bedeutung der Peer- Kultur. In L. Fried, S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S.65-74). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wendlandt, W. (2011). *Sprachstörungen im Kindesalter.* Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Werner, K. (2000). *Wie Kinder leichter sprechen lernen.* Freiburg: Herder Verlag.
- Winner, A. (2009): *Bildungsjournal Frühe Kindheit: Sprache & Literacy.* Cornelsen Scriptor.
- Wittmann, E. Ch. (2003). Was ist Mathematik und welche pädagogische Bedeutung hat das wohlverstandene Fach für den Mathematikunterricht auch in der Grundschule? In M. Baum & H. Wielpütz (Hrsg.), *Mathematik in der Grundschule.* Ein Arbeitsbuch (S. 18-46). Seelze: Kallmeyer.